

# **”Musiikki antaa mahdollisuuden kaikkien mukanaoloon”**

**Inklusion mahdollisuuksia ja haasteita  
yläkoulun musiikinopetuksessa**

Tutkielma (Maisteri)

Kevät 2021

Ilona Saarikoski

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
”Musiikki antaa mahdollisuuden kaikkien mukanaoloon” Inklusion mahdollisuuksia ja haasteita yläkoulun musiikinopetuksessa.	81
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Ilona Saarikoski	Kevät 2021
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita inklusiolla on yläkoulun musiikinopetuksessa. Ilmiötä lähestytään tutkimalla niitä asioita, jotka edistävät musiikinopetuksen esteettömyyttä sekä pohtimalla kollegiaalisen yhteistyön ja täydennyskoulutuksen merkitystä inklusion edistäjinä musiikinopetuksessa. Tutkimuskysymykset ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miten musiikinopetuksen esteettömyysratkaisut vaikuttavat inklusion toteutumiseen?</li> <li>2. Mikä on kollegiaalisen yhteistyön ja täydennyskoulutuksen merkitys inklusion edistäjinä musiikinopetuksessa?</li> </ol> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu keskeisen käsitteen, inklusion, ympärille. Ensimmäisessä teorialuvussa avataan yhdenvertaisuuden periaatetta, erityiskasvatuksen taustatekijöitä, integraatiota ja inklusiota. Toinen teorialuku syventyy inklusiiviseen musiikkikasvatukseen sekä opettajan muuttuvaan rooliin musiikintunnilla. Teoriaosuuden lopuksi esitellään inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännön sovelluksia.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta. Haastateltavina on kolme yläkoulun musiikinopettajaa, jotka ovat urallaan eri vaiheissa. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja analyysi on tehty teoriasidonnaisen analyysin periaatteiden mukaisesti.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että inklusion periaatteisiin suhtaudutaan positiivisesti, mutta sen käytännön toteutuminen on edelleen haastavaa. Musiikinopettajalta vaaditaan yhä enemmän laaja-alaista osaamista, jotta inklusiota voidaan edistää. Jotta inklusion toteutuminen on mahdollista, tarvitaan monialaista yhteistyötä, mahdollisuuksia opettajien täydennyskoulutukseen sekä resursseja asianmukaisten tukitoimien toteuttamiseen. Musiikin oppiaineella on mahdollisuus tukea inklusion tavoitteita. Esimerkiksi musiikin kokonaisvaltaisuus, kehollisuus, luova toiminta sekä yhteismusisointi ovat vuorovaikutteisia työtapoja, jotka voivat tukea jokaisen oppijan osallisuutta ja toimijuuden rakentumista. Inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännön sovellukset tarjoavat konkreettisia ehdotuksia siihen, miten musiikilla voitaisiin edistää perinteisesti opetuksen ulkopuolelle jääneiden oppijoiden osallisuutta.</p> <p>Tutkimukseni on musiikkikasvatuksen alalle keskeinen ja ajankohtainen, sillä musiikinopettajalta vaaditaan alati enemmän taitoja työskennellä erilaisten oppijoiden kanssa. Inklusiivinen musiikkikasvatus voi edistää paitsi koulutuksellista, myös laajemmin yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
erityismusiikkikasvatus, eriyttäminen, esteettömyys, inklusiivinen musiikkikasvatus, inklusio, integraatio	
<b>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</b>	
11.5.2021	

# Sisällys

<b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään .....</b>	<b>2</b>
Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Inklusion lähtökohtia.....	9
2.1 Yhdenvertaisuus .....	9
2.2 Erityisopetuksen taustaa .....	11
2.3 Integraatiosta inklusioon .....	14
2.4 Esteettömyys inklusion mahdollistajana .....	18
3 Inklusiivinen musiikkikasvatus.....	20
3.1 Inklusiopyrkimykset musiikissa .....	20
3.2 Erityinen tuki musiikinopetuksessa.....	22
3.3 Musiikinopettajan rooli .....	23
3.4 Inklusion toteutumisen haasteita ja ratkaisuja.....	25
3.4.1 Asenteelliset haasteet.....	26
3.4.2 Tiedostava musiikinopettaja .....	27
3.4.3 Opetuksen suunnittelu .....	28
3.4.4 Inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännön sovelluksia .....	30
4 Tutkimusasetelma .....	33
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	33
4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	33
4.3 Aineistonkeruu .....	35
4.4 Analyysi.....	37
4.5 Tutkimusetiikka.....	38
5 Tulokset.....	40
5.1 Haastateltavien kuvaus .....	40

5.2 Musiikkiluokan fyysinen esteettömyys .....	41
5.3 Musiikki mahdollistaa sosiaalista esteettömyyttä .....	44
5.3.1 ”Jokainen on erilainen oppija” .....	44
5.3.2 Tiedostava opettaja – tiedostava oppilas .....	50
5.4 Pedagoginen esteettömyys musiikissa.....	52
5.4.1 Eriyttäminen opetuksen lähtökohtana.....	52
5.4.2 Inklusiivisen musiikintunnin työtapoja.....	54
5.5 Yhteistyö ja verkostot musiikinopettajan tukena .....	57
5.5.1 Kollegiaalinen tuki ammattitaidon kehittymisen apuna .....	57
5.5.2 Täydennyskoulutuksen tarpeet .....	61
6 Pohdinta.....	65
6.1 Johtopäätökset .....	65
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	69
6.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	70
6.4 Lopuksi .....	72
Lähteet.....	73
Liitteet .....	80
Liite 1 Haastattelukysymykset .....	80

# 1 Johdanto

*”Havaitsin, että muutos kohti tasa-arvoisempaa musiikkikasvatusta lähtee opettajista, jotka sitoutuvat edistämään oppijoiden musiikillista toimijuutta heidän vaihtelevista kyvyistään ja lahjakkuudestaan riippumatta. Demokraattinen inklusio saavutetaan, kun tavoitteellinen musiikinopiskelu mahdollistetaan kaikille silloinkin, kun se vaatii totuttujen toimintatapojen muuttamista.”*

(Laes 2017)

Yksi ihmisen tärkeimmistä perustarpeista on tulla hyväksytyksi ja tuntea kuuluvansa joukkoon. Oikeudenmukainen yhteiskunta toimii siten, että kaikilla ihmisillä on yhtäläiset mahdollisuudet esimerkiksi päästä opetuksen ja koulutuksen piiriin, saada työtä ja erilaisia palveluja tai tukea. Suomen perustuslain yhdenvertaisuusasetus sekä YK:n lapsen oikeuksia koskevat säädökset painottavat laajan yhdenvertaisuuden periaatteita. Suomi on osana EU:ta sitoutunut näihin sopimuksiin ja lakeihin. (YK 2010; 2015, 24§; Suomen perustuslaki 731/1999, 2:6.) Koulumaailmassa yhdenvertaisuus näkyy muun muassa opetussuunnitelmissa, joita koulutuksen järjestäjien tulee noudattaa (POPS 2014, 9). Ihmisten lähtökohdat elämään ovat erilaiset, minkä vuoksi yhdenvertaisuus ei aina tarkoita kaikkien samanlaista kohtelua. Yhdenvertaisuuden aito toteutuminen edellyttää aktiivisia toimenpiteitä, joihin esimerkiksi inklusiiviset käytännöt kuuluvat. Yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi tarvitaan inklusion asenne, jolla pyritään erilaisten ihmisten hyväksymiseen, tasa-arvoon ja syrjinnän estämiseen. Inklusion taustalla on siis ajatus siitä, että ketään ei erotella ominaisuuksiensa perusteella, vaan kaikki kuuluvat samaan yhteiskuntaan.

Inklusio on ajankohtainen aihe, jota viime vuosina on tutkittu paljon niin kasvatustieteen kuin musiikkikasvatuksen kentällä. Sutela (2020) on tutkinut inklusiota musiikkikasvatuksen käytännöissä tarkastelemalla Dalcroze-pedagogiikan mahdollisuuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Hän tarkastelee inklusiivisuutta oppilaiden toimijuuden kehittymisen näkökulmasta. Kivijärvi (2019) on tutkinut kuvionuotit-nuotinkirjoitusmenetelmää ja sen käyttöön liittyviä vaikutuksia. Hänen tutkimuksensa kohdistuu siihen, millainen yhdenvertaisuutta edistävä vaikutus notaatioon liittyvien valta-asemien purkamisella voi olla suomalaisessa ja kansainvälisessä musiikkikasvatuksessa.

Hasu (2017) tutkii inklusiivisuutta taiteen perusopetuksessa ja tarkastelee erityisoppijoiden pianonsoiton opiskelua. Laes (2017) puolestaan tarkastelee väitöksessään demokraattisen musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia ja nostaa esiin vammaiset ja ikääntyvät.

Itselleni tärkeitä kasvatuksellisia arvoja ovat muun muassa oikeudenmukaisuus ja tasa-arvaisuus, jotka linkittyvät myös vahvasti toisiinsa. Kun työskentelen musiikinopettajana, toiminnassani korostuu osallistaminen - mahdollisuus oppia ja osallistua musisointiin yhdessä muiden kanssa, omista lähtökohdista riippumatta. Inklusiiviset arvot ovat lähtökohtaisesti minulle tärkeitä, mutta perehdyttyäni inklusioon tarkemmin tutkimusprosessini aikana, ymmärsin sen käytännön toteuttamisen myös hyvin haastavaksi. Oivalsin, että täyttä inklusiota on mahdoton saavuttaa, sillä inklusio on prosessi, joka ei tule koskaan valmiiksi. Sen määrittely ja käytännön toteutustavat riippuvat aina omasta kontekstistaan, ajasta ja paikasta.

Myös Lakkala (2008) on päätenyt samankaltaisiin ajatuksiin siitä, että inklusion määrittely ja sen toteutuminen käytännössä ei ole yksiselitteistä. Esimerkiksi erityisopetus ei ole enää ensisijaisesti erillistä, paikkasidonnaista opetusta, vaan jokainen opettaja kohtaa työssään erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Lakkala 2008.) Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvaminen asettaa opettajille uudenlaisia haasteita tehdä käytännön työtä kouluympäristössä. Tilastokeskuksen (2020) mukaan syksyllä 2019 joka viides peruskoulun oppilas sai tehostettua tai erityistä tukea. Tehostetun tuen oppilaiden osuus on kasvanut jatkuvasti ja vuonna 2019 tehostettua tukea, erityistä tukea tai osa-aikaista erityisopetusta yleisenä tukena sai lähes 30 prosenttia peruskoululaisista. Kokonaan erityisryhmissä opetusta saavien oppilaiden osuus on vuosittain pienentynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. (Tilastokeskus 2020.)

Samaan aikaan, kun oppilasryhmien heterogeenisuus on lisääntynyt, inklusioasenteet ovat muuttuneet. Opetussuunnitelman perusteet (2014, 18) toteaa inklusiosta seuraavasti: ”Opetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti ja opetuksen saavutettavuudesta sekä esteettömyydestä pidetään huoli.” Inklusion periaatteisiin koulumaailmassa liittyvät muun muassa jatkuvat yhdessä oppimisen tavoitteet. Käytännön tasolla keskeistä ovat muun muassa eriyttävät, joustavat, kaikkien oppilaiden osallisuutta korostavat opetusjärjestelyt. Inklusion periaatteisiin kuuluu taata kaikille yhtäläiset oppimisen ja osallistumisen mahdollisuudet.

Musiikin oppiaineella on mahdollisuus toteuttaa inklusiivisia periaatteita. Ajattelen, että esimerkiksi musiikkiliikunta, yhdessä soittaminen ja luova tuottaminen voivat olla hyvin vuorovaikutteisia musiikinopetuksen työtapoja. Musiikin avulla käsitys myös erityisoppijoista ja heidän kohtaamisestaan voi laajentua. Sen avulla voidaan oppia toisen ihmisen kunnioittamista, vuoron ottamista, saavutusten arvostusta ja tällä tavoin rakentaa turvallista, positiivista oppimisympäristöä. Toisaalta inklusiivisuus musiikkikasvatuksessa ei ole automaattista. Jos esimerkiksi yhteissoittotilanteissa samat oppilaat valitaan aina soittamaan samoja soittimia ja toisia ei oteta mukaan, tapahtuu tilanteessa eksklusiota eli ulossulkemista. Musiikinopettajan tehtävänä on pohtia ne käytännöt, jotka tukevat jokaisen oppilaan osallisuutta.

Musiikin opetussuunnitelma tarjoaa opettajalle paljon vapautta tehdä työtä kouluympäristössä, mutta samalla haastaa opettajat muuttamaan totuttuja toimintatapoja. Opettajan rooli on muuttunut vuosien saatossa ”kansankynttilästä” ja objektiivisesta tiedonvälittäjästä moderniksi luovaksi taitajaksi, joka kykenee yhteistyöhön muiden opettajien kanssa, integroi oppiaineita toisiinsa ja on tietoinen koulun jatkuvasti muuttuvasta toimintaympäristöstä. (Karlsen 2019.) Oppilaan tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen ei ole aina helppoa ja yksinkertaista. Oppilasjoukkoa ei voi tasapäistää, vaan opettajilta vaaditaan entistä enemmän yhteisöllisyyttä, luovuutta ja itsearviointia, jotta jokaisen oppijan yksilöllisiä tarpeita voidaan tukea.

Musiikkikasvatuksen kentällä on viime vuosina kehitetty paljon käytännön sovelluksia, joilla pyritään edistämään jokaisen oppijan oppimista ja osallistumista. Musiikkikasvatuksen opetuskonteksteissa esiintyy silti edelleen sosiaalisia käytänteitä ja rakenteita, jotka haastavat käsitykset inklusion merkityksestä (Laes 2017). Bell (2017) vertailee suhtautumista erilaisiin oppijoihin musiikissa ja urheilussa. Hänen mielestään urheilussa keskiössä on se, mitä urheilija pystyy tekemään, mutta musiikkikasvatuksessa lähtökohdina ovat edelleen usein oppilaan toimintaa rajoittavat tekijät. (Bell 2017, 115.) Musiikkikasvatuksen tulisi vahvistaa oppijan minäpystyvyyden tunnetta, eikä vahvistaa oppijan kokemusta omasta erilaisuudestaan muihin verrattuna (emt., 122).

Inklusiota voidaan koulutuksen kentällä lähestyä ainakin kahdesta eri kulmasta: idealistisesta näkökulmasta sekä käytännön työn näkökulmasta. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä inklusio elää ideaalina, mutta varsinaiset käytännön ratkaisut ovat edelleen epäselviä sekä perus- että aineenopetuksessa. (Mikola 2012, 4.) Haluankin tutkimuksellani lisätä ymmärrystä siitä, miten inklusiivinen kasvatus voi toteutua musiikinluokassa.

Kiinnostuin erityisesti siitä, miten musiikinopetuksessa huomioidaan erilaiset oppijat ja mitä pitäisi vielä tapahtua, jotta tasa-arvoisuus musiikkikasvatuksessa toteutuisi paremmin. Minua kiinnostavat paitsi opettajien asenteet ja uskomukset inklusiosta, myös konkreettiset pedagogiset ratkaisut ja käytännön työtavat, jotka lisäävät perinteisesti opetuksen ulkopuolelle jääneiden oppilaiden osallisuutta musiikintunnilla. Miten musiikinopetus voi poistaa oppimisen esteitä ja näin toteuttaa inklusion tavoitteita?

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys etenee yleiseltä kohti yksityiskohtaisempaa tasoa. Aloitan tutkimukseni yhdenvertaisuuden käsitteen määrittelyllä, koska tässä tutkimuksessa se ymmärretään kaiken kasvatustoiminnan taustaperiaatteeksi. Yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi tarvitaan inklusion asenne, joka viittaa erilaisten ihmisten hyväksymiseen, tasa-arvoon ja syrjinnän estämiseen (Booth 2011). Inklusioasenteessa ei ole kyse vain esimerkiksi siitä, mihin yksittäinen oppilas koulussa sijoitetaan, vaan siihen, että kenelläkään ei ole esteitä osallistumiseen (Barton 2003). Esteettömyyttä käsitellään tässä tutkimuksessa esittelemällä Oksasen ja Sollasvaaran (2019) jaottelu esteettömyyden eri osa-alueista. Inklusion käytännön sovellukset tarjoavat käytännön työkaluja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja esteettömyyden toteuttamiseen.

Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessani ovat siis yhdenvertaisuus, erityisopetus, integraatio ja inklusio. Edellä mainittujen käsitteiden määrittelyn jälkeen tekstissä syvennyttään inklusiivisuuteen musiikkikasvatuksessa sekä opettajan rooliin inklusiivisuuden toteuttajana musiikintunnilla. Tutkimusaineistona on kolmen yläkoulun musiikinopettajan haastattelu. Menetelmällisellä valinnallani pyrin tuomaan esiin opettajien omia ajatuksia inklusiosta sekä esittelemään inklusion käytännön toteutumisen haasteita ja mahdollisuuksia musiikinopettajan työssä.

Tutkimukseni on musiikkikasvatuksen alalle keskeinen, sillä ajattelen, että tulevaisuuden musiikinluokassa tarvitaan alati enemmän taitoja työskennellä erilaisten oppijoiden kanssa. Tutkimukseni aihe on myös eettisesti merkittävä, sillä inklusiivinen musiikkikasvatus voi viedä eteenpäin paitsi kasvatuksellista, myös laajemmin yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta ja monimuotoisuutta. Jokaisella musiikkikasvattajalla on vastuu pohdita, miten inklusiivinen musiikkikasvatus voisi toteutua. Siksi minun tutkimukselleni on paikka musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa.



## 2 Inklusion lähtökohtia

Seuraavassa luvussa esittelen tutkielmani keskeistä käsitteistöä, joka auttaa hahmottamaan tutkimustehtävääni. Käsitteet on valittu tutkimukseni keskeisen aiheen, inklusion, ympäriltä. Tämän luvun alaluvuissa avataan yhdenvertaisuuden periaatetta, erityisopetuksen taustatekijöitä sekä integraation ja inklusion ominaispiirteitä.

### 2.1 Yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuus on yhteiskunnassamme noudatettu periaate siitä, että kaikille taataan yhdenvertaiset palvelut ja mahdollisuus osallistua. Tämä tehdään huomioiden jokaisen ihmisen erilaiset lähtökohdat ja tuen tarpeet. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 21.) Yhdenvertaisten periaatteiden taustalla vaikuttavat useat kansainväliset julistukset ja kotimaiset lait. Ne ohjaavat paitsi yksittäisen opettajan opetuskäytänteitä, myös laajemmin koulutusjärjestelmää sekä yhteiskunnallista ja kulttuurista arvopohjaa.

YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2015) kieltää vammaisuuden perusteella tapahtuvan syrjinnän. Se korostaa yhdenvertaista kohtelua sekä tuo esiin erilaisuuden kunnioittamisen näkökulman. Sopimuksen mukaan kukaan ihminen ei ole pelkästään erityisyyttä, vaan erityisyys on vain yksi ihmisen ominaisuus. Vammaisille henkilöille mahdollistetaan persoonallisuutensa, lahjakkuutensa ja luovuutensa sekä henkisten ja ruumiillisten kykyjensä kehittäminen mahdollisimman pitkälle. (YK 2015, 24§.)

Unescon Salamancan julistus (engl. *Salamanca Statement*) on sopimus, johon sitoutuneet maat ja organisaatiot haluavat toteuttaa kaikille yhteistä ja avointa koulutusta. Sopimuksen mukaan jokaisella lapsella on perustavanlaatuinen oikeus oppia, ylläpitää ja saavuttaa ne taidot ja tasot omassa oppimisessaan, mihin he pystyvät niissä ympäristöissä, joissa he elävät. Koulutusjärjestelmät tulisi suunnitella siten, että otetaan huomioon monenlaiset tarpeet omaavat oppilaat. Myös Suomi on sitoutunut tähän julistukseen. (Unesco 1994.) Sopimus korostaa jokaisen lapsen oikeutta päästä opetuksen piiriin. Erityisyyden huomioivat tukitoimet mahdollistavat tämän oikeuden toteutumisen. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 26.)

Suomen perustuslakiin kirjatun 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. Yhdenvertaisuuden periaate viittaa sekä syrjinnän estämiseen että yhdenvertaisuuteen lain edessä. (Suomen perustuslaki 731/1999, 2:6.) Yhdenvertaisuuslaki velvoittaa opettajat toteuttamaan opetuksen erityisjärjestelyjä (Kaikkonen & Laes 2013, 109).

Yhdenvertaisuuden periaatteet luovat pohjan myös suomalaiselle perusopetusjärjestelmälle. Perusopetuslaissa todetaan:

”Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään koulutuksen aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.” (Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 2 §.)

Opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat keskeinen väline koulun kulttuurin ja opetuksen kehittämässä. Suomessa on yhden valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka yhtenäisesti ohjaavat jokaisen koulun työtä. (Opetushallitus 2014b). Opetussuunnitelman perusteissa määritellyn arvopohjan mukaisesti jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täysimittaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Kouluyhteisön tehtävänä on kuunnella ja arvostaa oppilasta sekä huolehtia jokaisen oppilaan oppimisesta, hyvinvoinnista ja osallisuuden kokemuksista.

”Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveille kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista.” (POPS 2014, 13–15.)

Opetussuunnitelman perusteet pitävät tärkeänä tasa-arvon ja laajan yhdenvertaisuuden tavoitteita. Perusopetukselle on määritelty opetus- ja kasvatustehtävät, yhteiskunnalliset tehtävät, kulttuuritehtävät sekä tulevaisuustehtävät. Opetus- ja kasvatustehtävällä tarkoitetaan oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhdessä kotien

kanssa. Opetus edistää osallisuutta sekä tukee kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaat tuntemaan, kunnioittamaan ja puolustamaan omia ihmisoikeuksiaan. Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. (POPS 2014, 18–19.)

## 2.2 Erityisopetuksen taustaa

”Erilainen oppija” on haastava käsite, sillä jokainen ihminen on erilainen oppija. Oppimisen haasteet, oppimistyyli ja oppimisen tavat ovat jokaisella erilaisia ja vaihtelevat samalla ihmisellä elämäntilanteen mukaan. (Hasu 2017, 42.) Kaikkonen ja Laes (2013) korostavat, että termi erilainen oppija viittaa laajasti oppijoiden monimuotoisuuteen. Oppijat nähdään nykyään erilaisia piirteitä ja ominaisuuksia käsittävänä joukkona, jossa jokaisella on yksilöllinen tapa oppia sekä hahmottaa ja prosessoida tietoa. Vaikka oppilaiden luokittelusta on luovuttu, oppimiseen vaikuttavat erityispiirteet pitää tunnistaa, jotta oppilaan yksilölliset tarpeet voidaan huomioida. (Kaikkonen & Laes 2013, 109.)

Inklusio on lähtenyt liikkeelle erityisopetuksen tarpeista. Koulukontekstissa erityisopetuksen taustalla voidaan tunnistaa kaksi asiaa: oppilaat, jotka tarvitsevat apua päivittäisessä koulunkäynnissä, sekä koulujärjestelmä, joka tarvitsee välineitä kohdata erilaisia oppijoita. (Moberg & Vehmas 2015, 57.) Erityisopetuksen historian esittely on perusteltua, koska erityisen tuen tarve on aina sidoksissa siihen aikaan, jota eletään. Erityisen tuen tarve on vaihdellut sen mukaan, millaiset suomalaisen koulun tavoitteet ja tehtävät ovat kulloinkin olleet. Jotta koulu voisi kehittyä edelleen, on tärkeää ymmärtää, mistä on lähdetty liikkeelle ja miten koulumaailma on ajan saatossa muuttunut. (Lakkala 2008, 22.)

Suomen koululaitos on noudattanut kaksoisjärjestelmää, jossa yleis- ja erityisopetus on nähty toisistaan erillisinä toimintoina (Ikonen 2009, 14). Medikalisaatio-ajattelu ja diagnosikeskeinen lähtökohta oppilaan oppimiseen on vaikuttanut siihen, että oppilaat on luokiteltu joko normaaleiksi tai poikkeaviksi (Hakala & Leivo 2015, 12; Moberg & Savolainen 2009, 79). Erityisopetus oli 1960-luvulle asti selkeästi erillään yleisopetuksesta. Taustalla vaikutti ajatus siitä, että oppilas on niin erilainen muihin verrattuna, että hän tarvitsee erilaista opetusta erillisessä ryhmässä. (Moberg & Savolainen 2009, 79; Ikonen 2009, 14.) Muusta opetuksesta erillistä erityisopetusta alettiin kritisoida, koska se luokit-

teli oppilaita, määritteli heidän tuen tarvettaan ja tämän seurauksena esti yhdenvertaisuuden toteutumisen (Laes 2017, 22). Hakala ja Leivo (2015) huomauttavat, että kaksoisjärjestelmä on omaksuttu vuosikymmenten aikana niin vahvasti osaksi koulukulttuuria, että se näkyy edelleen kouluissa, opetushallinnossa, opettajankoulutuksessa ja tiedeyhteisössä. Tämä haastaa inklusion täydellisen toteutumisen koulussa. (Hakala & Leivo 2015, 12–13.)

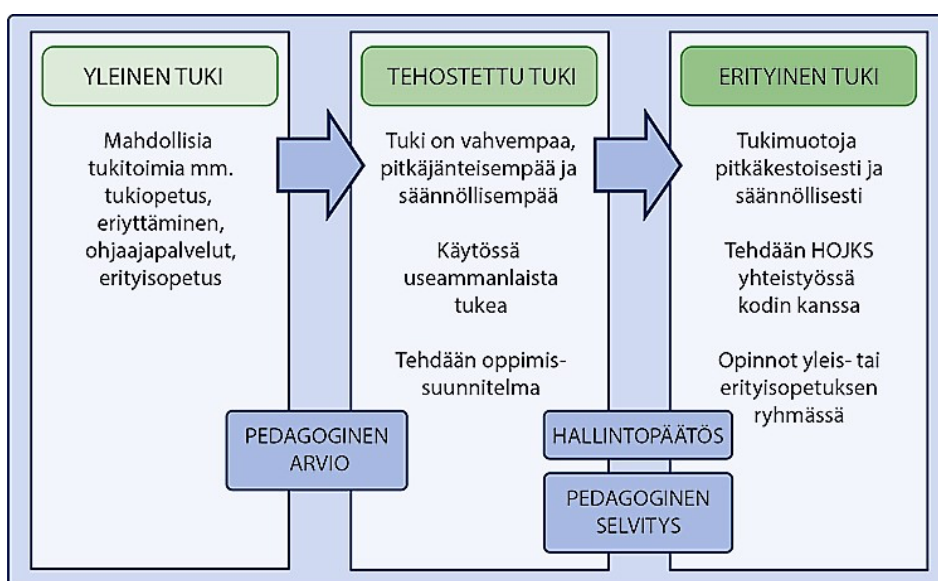
Peruskoulu-uudistus tapahtui Suomessa vaiheittain 1970-luvun aikana (Tilastokeskus 2020). Sen tavoitteena oli taata kaikille lapsille samanlaiset mahdollisuudet koulutukseen, varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta. Uuden yhtenäiskoulun tarvetta perusteltaessa korostuivat normatiiviset pyrkimykset tasa-arvoon sekä yhtäläisten valintojen mahdollistamiseen. Suomalainen koulujärjestelmä pyrittiin muuttaman yhteiskunnan ja ympäröivän maailman tarpeita vastaaviksi. Peruskouluun siirtymisen yhteydessä osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys kasvoi ja siirryttiin kohti integraatioajattelua. (Moberg & Savolainen 2010, 39–41.) Integraation päämääränä oli sulauttaa erityisoppilaita yleisopetukseen (Lakkala 2008, 23). Peruskoulu-uudistuksen yksi osa oli tasoryhmäjärjestely, jossa nopeammin ja hitaammin oppivat eroteltiin tasoryhmiin. Tätä kritisoitiin jo toteutusvaiheessa, sillä tasoryhmiin jako ennemmin heikensi kuin nosti oppimistuloksia. (Sartanen 2012, 20.)

Erityisopetuksen määrä on kasvanut peruskouluun siirtymisen myötä. 1990-luvulta lähtien integroitujen oppilaiden määrä erityisopetukseen siirretyistä on ollut kasvussa. Osa oppilaista on opiskellut osittain tai kokonaan yleisopetuksen ryhmissä. (Moberg & Savolainen 2010, 43–44.) Kaikkonen (2013) toteaa, että erityisopetuksen tarve on kasvanut huomattavasti 2010-luvulla. Opetusmenetelmät ja oppijakäsitykset ovat muuttuneet entistä oppilaslähtöisemmiksi, jolloin oppilaan yksilöllisyys otetaan entistä paremmin huomioon. Samanaikaisesti ymmärrys erilaisista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä on noussut keskeiseksi asiaksi niin opetussuunnitelmissa, opettajankoulutuksessa, opetuskäytännöissä kuin yleisessä keskustelussa. (Kaikkonen 2013, 203.)

Osa tutkijoista on sitä mieltä, että asianmukaisten tukitoimien avulla erityisoppilailla on mahdollisuus oppia enemmän yleisopetuksen luokassa kuin erityisluokassa. Kvalsund ja Bele (2010) vertailivat tutkimuksessaan yläkoululaisia, joista osa opiskeli tavallisessa luokassa ja osa neljän hengen erityisluokassa. Tavalliset luokat havaittiin suojaavaksi tekijäksi syrjäytymistä vastaan, kun taas erityisluokkaan sijoittamiseen liittyi suurempi riski

syryäytyä myöhemmin elämässä. Tutkijat totesivat, että jos luokka kootaan vain taidoiltaan heikoimmista oppilaista, opetuksen taso ja oppimistulokset heikentyvät. (Kvalsund & Bele, 2010, 15–35.)

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Jokaisella tuen tasolla voidaan käyttää erilaisia tukimuotoja ja lisäksi oppilas on oikeutettu oppilashuoltoon. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Se tarkoittaa yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja, joilla oppilaan tilanteeseen pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleisen tuen tukitoimiin kuuluvat esimerkiksi tukiopeus, eriyttäminen, ohjaajapalvelut ja erityisopetus. Tehostettu tuki on voimakkaampaa ja yksilöllisempää oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemista. Tehostetun tuen aloittaminen käsitellään moniammatillisesti pedagogiseen arvioon perustuen. Erityisellä tuella tarkoitetaan kokoaikaista erityisopetusta, jota saadakseen oppilaalle on tehtävä erityisen tuen päätös sekä arjen työkaluksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Oppiminen tapahtuu yleis- tai erityisopetuksen ryhmässä. Kaikissa tukimenetelmissä yhteistyö, huoltajan tuki ja yksilöllinen ohjaus korostuvat. (Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 16–17§.) Erityistä tukea annetaan oppilaille, joilla kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden toteuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla (Tilastokeskus 2020). Vänskä, Pitkänen ja Komulainen (2020) esittelevät kolmiportaista tukea ja niiden tukimuotoja seuraavan kuvion avulla.



Kuvio 1. Kolmiportainen tuki Vänskän, Pitkäsen ja Komulaisen (2020, 1) mukaan.

Perusopetuksen tavoitteena on nykyään, että oppilas voisi saada erillisen erityisopetuksen sijaan tarvittavat tukitoimet omassa opetusryhmässään, eikä erityisluokkaan siirto ole välttämätöntä. Tällöin opetus tapahtuu perusopetuslakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin kirjatun inklusion periaatteen mukaisesti, jossa tavoitteena on turvata jokaiselle oppilaalle mahdollisuus oppimiseen kunkin omista lähtökohdista, kaikille yhteisessä ja tasavertaiset mahdollisuudet tarjoavassa koulussa. Käytännön opetustyössä haasteena on yhtäältä erilaisten oppijoiden huomiointi ja opetuksen korkean laadun ylläpitäminen. (Kaikkonen & Laes 2013, 106–107.)

Tukitoimet vaativat moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö ehkäisee suurempien ongelmien syntymistä ja sillä pyritään puuttumaan oppilaan vaikeuksiin ajoissa. Kun yhteistyötä tekee useampi kasvatuksen ammattilainen, se turvaa myös lapsen näkökulmasta sitä, ettei tuen saaminen riipu yksittäisen opettajan toiminnasta. Moniammatillisuuden vaatimukset on kirjattu lakiin, mutta sitä voidaan käytännössä tulkita monin eri tavoin. Osa tutkijoista on sitä mieltä, että kolmiportaisen tuen ja moniammatillisuuden vaatimusten todellinen toteutuminen vaatii rakenteellisia muutoksia. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 109–110.)

Laes (2017) kyseenalaistaa erityiskasvatuksen käytännöt. Hänen mukaansa erityiskasvatuksesta on tullut ”sorron kiertoilmaus”. Se tarkoittaa, että on ennalta määriteltävissä, millaiset tavoitteet oppilaalle voidaan asettaa. Inklusiokeskusteluissa erityiskasvatuksen systeemiä on kritisoitu, sillä se saattaa toimia epätasa-arvon edistäjänä koulussa. Esimerkiksi käsitteiden ”erityinen” ja ”tavallinen” käyttö ei tue käsitystä ihmisen luonnollisesta moninaisuudesta, vaan tekee eron kahden ihmisryhmän välille. (Laes 2017, 21–24.)

## **2.3 Integraatiosta inklusioon**

Integraatiolla ja inklusiolla voidaan nähdä yhtäläisiä tavoitteita tasa-arvon toteutumisesta. Käsitteellisellä tasolla nämä kaksi eroavat kuitenkin toisistaan. Integraatio-käsitteen taustalla on segregatio, erottelu – inklusion lähtökohtana puolestaan se, että ollaan yhdessä. On tärkeää tunnistaa nämä eroavaisuudet ja sen vuoksi seuraavassa osiossa avataan näihin käsitteisiin liittyviä tutkimuksia ja teorioita.

Lakkala (2008) määrittää integraation koostuvan neljästä päämuodosta, jotka ovat fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Sosiaalista integraatiota voidaan pitää tärkeimpänä päämääränä, jolloin yleis- ja erityisopetuksen oppilaille on myönteisiä sosiaalisia suhteita toistensa kanssa. Yhteiskunnallisella integraatiolla tarkoitetaan puolestaan sitä, että erityisen oppijan mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet ovat yhtäläiset muiden kanssa. (Lakkala 2008, 23–25.)

Kouluympäristössä integraatiolla tarkoitetaan usein fyysistä integraatiota eli sitä, että erityisoppijat yhdistetään yleisopetuksen luokkaan. Pelkkä oppilaiden sijoittaminen samaan tilaan ei kuitenkaan tee heitä täysin tasa-arvoisiksi keskenään. Integraatiota toteutetaan usein vain fyysisenä toimenpiteenä, mutta opettajia ei tueta tarpeeksi. Ammatillinen ja pedagoginen tuki on tärkeää, jotta koulussa voidaan saavuttaa laajemman tasa-arvon tavoitteita (Laes 2017, 23.) Integraatiota on kritisoitu siitä, että se aiheuttaa kahtiajakoisuutta erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. Ongelmatilanteissa korostetaan yksilön, ei oppimisympäristön ongelmia. (Lakkala 2008, 23–25.) Sosiaalisen integraation saavuttaminen edellyttää moninaisten tavoitteiden, arvojen ja edellytysten yhteen sovittamista (Oksanen & Sollasvaara 2019, 21).

Inklusio-käsitteen (engl. *inclusion*) suora suomennos on ”osallistaminen”. Osallistamisella tarkoitetaan muun muassa sitä, että yhteiskunta on tarkoitettu kaikille. (Kaikkonen & Laes 2013, 107.) Inklusio on moniulotteinen käsite, joka koskee niin koulu- ja kasvatustajajärjestelmiä kuin laajemmin koko yhteiskuntaa ja kulttuuria (Mikola 2011, 26–27; Ketovuori & Pihlaja 2016, 233). Osa tutkimuksista korostaa erityisesti vammaisten henkilöiden oikeutta oppia muiden kanssa yhteisessä koulussa siten, että he saavat samalla tarvittavan tuen (Ainscow & Miles 2009, 1–4; Booth 2011, 316–317). Kouluympäristössä inklusiolla voidaan viitata esimerkiksi siihen, että kaikki oppilaat opiskelevat konkreettisesti samassa luokassa (Kaikkonen & Laes 2013, 109). Kaikkonen ja Laes käsittävät inklusion laajemmaksi asiaksi, kuin vain tiettyjä ihmisryhmiä koskevaksi käytännöksi. Ihmisen moninaisuuden huomioimiseen sisältyvät myös erilaiset fyysiset ja psyykkiset erityistarpeet, kielellinen, kulttuurinen, seksuaalinen ja sukupuolinen moninaisuus. (emt., 109.)

Inklusion taustalla on joukko tärkeinä pidettyjä arvoja, joista keskeisiksi nousevat jo edellä mainittu yhdenvertaisuus, erilaisuuden hyväksyminen, osallisuus ja tasa-arvo (Booth 2011, 307–313; Ketovuori & Pihlaja 2016, 236). Tasa-arvon ja inklusion käsite liittyvät läheisesti toisiinsa, sillä tasa-arvo käsitetään usein keskeisenä ihmisoikeutena,

joka kuuluu kaikille riippumatta esimerkiksi sukupuolesta, iästä tai vammaisuudesta (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 55). Tasa-arvon käsitteeseen kuuluvat yhdenmukaisuus ja yhdenvertaisen kohtelun periaate sekä syrjinnän kieltäminen (Ketovuori & Pihlaja 2016, 237).

Inklusiota tukevat arvot konkretisoituvat koulutuksen käytänteissä ja rakenteissa. Inklusiivisella koulutuksella tarkoitetaan sitä, että ”kaikki lapset pääsevät vapaasti yhteiseen kouluun ilman fyysisiä ja henkisiä rajoitteita” (Lakkala 2008, 25). Suomalaisessa koulujärjestelmässä esimerkki inklusiivisesta ajattelutavasta on lähikouluperiaate, jossa tukea tarvitsevat oppilaat saavat oppimiseen tarvitsemansa avun omalla asuinalueellaan ja osallistuvat lähialueen lasten kanssa samoihin opetusryhmiin (Ketovuori & Pihlaja 2016, 237–238; Kalalahti & Varjo 2012, 50; Ikola 2009, 15).

Täyden inklusiivisuuden toteutuminen vaatii käytännön toimien lisäksi asenteellisen muutoksen, joka heijastuu koko kouluyhteisöön. Esihenkilön johtamiskulttuuri ja arvo maailma vaikuttaa keskeisellä tavalla yhteisön kehittymiseen. Mikäli koulun johto on sitoutunut inklusiivisiin arvoihin, se tukee koko opettajakunnan taitoja synnyttää, tukea ja ohjata yhteistoiminnallisuutta ja osallisuutta. (Hakala & Leivo 2015, 18.) Koulun johtajalla ei aina ole erityispedagogista osaamista tai tietoa inklusiosta. Erityisopettaja voi tällöin toimia työparina koulun johtajalle tai johtajuus voi olla jaettu. (Takala et. al. 2020, 30–31.)

Inklusio riippuu aina kontekstistaan. Se on sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. (Lakkala 2008, 28.) Inklusio ei ole saavutettu tila, vaan jatkuva prosessi, jossa pyritään poistamaan oppimisen ja osallistumisen esteitä (Oksanen & Sollaavaara 2019, 25; Väyrynen 2001, 18–19). Lämsä (2009) huomauttaa, että ”opetuksen eriyttämisen tarpeen huomiotta jättäminen” on haaste inklusion periaatteiden toteutumiselle (Lämsä 2009, 67). Inklusiolla ei siis tarkoiteta opetuksen muuttamista vain suurimman osan oppilaiden taitotasoa vastaavaksi, vaan opetuksen monipuolistamista sekä kaikkien oppilaiden huomioimista opetustapoja eriyttämällä ja yksilöllistämällä (Laes & Kaikkonen 2013, 108). Oksanen & Sollaavaara (2019, 25) muistuttavat, että inklusiossa vaaditaan opetussuunnitelman rajojen venyttämistä ja opetustilanteiden uudenlaista hallintaa, jotta jokainen oppilas voitaisiin huomioida. Inklusiivinen koulu huolehtii jokaisen oppilaan oppimisesta (Mikola 2011, 27).



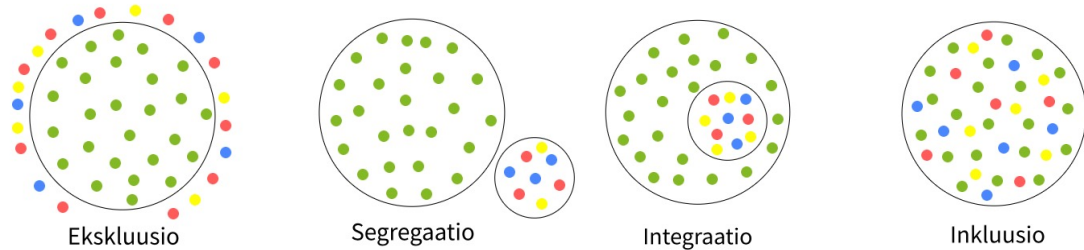
Inklusiota on kritisoitu muun muassa siitä, että se on liian idealistinen toteutuakseen. Edellä esitellyt kansainväliset julistukset asettavat ”perustason” inklusiolle, mutta tavat tulkita dokumentteja monimutkaistuvat, kun aletaan tehdä paikallisen tason päätöksiä. Inklusiivinen koulutus voi näyttäytyä lukemattomina erilaisina toteuttamistapoina. Lisäksi poliittiset diskurssit ovat keskenään ristiriitaisia, eivätkä kerro esimerkiksi sitä, nähdäänkö erityistä tukea tarvitsevat ihmiset yhteiskunnan taakkana vai rikkautena. (Lakkala 2008, 29–30.)

Inklusioon sisältyy aina myös sen vastakohta, eksklusio. Osa tutkijoista on sitä mieltä, että ei ole realistista ajatella, että ”kaikki olisivat mukana kaikessa”. Koulumaailmassa eksklusio tarkoittaa segregatiota: ne lapset, joilla on erityistarpeita, jätetään koulutuksen ulkopuolelle tai heidät siirretään erityiskouluun (Takala et. al. 2020, 15). Erottelevia rakenteita on pyritty vähentämään ideologian tasolla, mutta osa tutkijoista on sitä mieltä, että pienryhmiä ja erityisluokkia voitaisiin edelleen kehittää. Suomessa ei ole paljon sellaisia kouluja, joissa kaikki oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä. (Hakkala & Leivo 2015, 10.) Lakkala (2008, 28) toteaa, että koulutuksen täydellinen tasa-arvo on vielä kaukana, sillä koulutus on aina perustunut luokitteluun tai lisännyt sitä. Inklusion toteutuminen vaatii resursseja, jotka vaihtelevat koulukohtaisesti. Tuen sisältö vaihtelee sen mukaan, mitkä ovat yksittäisen koulun ja yksittäisen opettajan mahdollisuudet. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 26–27.)

Integraatio ja inklusio pyrkivät tasa-arvon tavoitteeseen. Käsitteillä on kuitenkin erilaiset lähtökohdat: inklusio tarkoittaa mukaan kuulumista ja integraatio mukaan ottamista. Inklusio haastaa erilaisuuden käsitteen: se korostaa erilaisuutta luonnollisena osana ihmisyyttä eikä estä yhdessä olemista. (Lakkala 2008, 26; Mikola 2011, 27.) Inklusion vaikutukset ulottuvat myös muihin kuin erilaisiin oppijoihin. Kun inklusio toteutuu, opetus monipuolistuu, suvaitsevaisuus ja oikeudenmukaisuus lisääntyy. Inklusiivisin periaattein voidaan vaikuttaa positiivisesti koko yhteiskuntaan. (Kaikkonen & Laes 2013, 108.)

Seuraava itse piirtämäni kuvio havainnollistaa eksklusion, segregatian, integraation ja inklusion eroja. Eksklusiossa osa joukosta on poissuljettu muun ryhmän ulkopuolelle. Segregatio-kuvassa kaksi ryhmää on selkeästi erillään toisistaan, eivätkä ne ole tekemisissä toistensa kanssa. Integraatio tarkoittaa, että kaikki ovat samassa joukossa, mutta

joukon sisällä on integroituja jäseniä, jotka voi kuvassa selkeästi erottaa omaksi ryhmäkseen. Inklusio tarkoittaa, että kaikki ovat lähtökohtaisesti samassa ryhmässä. Jakoa ”erityisen” ja ”tavallisen” välille ei synny.



Kuvio 2. Eksklusio, segregaatio, integraatio ja inklusio.

Inklusio mainitaan käsitteenä Opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerran: Perusopetusta kehitetään ”inklusioperiaatteen” mukaisesti ja opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä huolehditaan (POPS 2014, 18). Inklusioperiaatetta ei tarkemmin asiakirjassa avata, ja opetuksen järjestäjä päättää miten, missä ja millaista tukea tarjotaan. Opetussuunnitelman joustava muotoilu tukee esimerkiksi paikallisesti tärkeitä kulttuurisia seikkoja ja antaa mahdollisuudet tasa-arvoisille opetusjärjestelyille. Toisaalta kunnille annettu päätäntävalta voi myös aiheuttaa eriarvoistavia rakenteita. (Takala et. al. 2020, 24.)

## 2.4 Esteettömyys inklusion mahdollistajana

Inklusion periaatteiden toteutuminen vaatii inklusiivisia käytäntöjä. Joissain määritelmässä näillä käytännöillä tarkoitetaan oppimisen esteiden poistamista. Esteettömyys voidaan nähdä siis yhdeksi keinoksi toteuttaa inklusiota. (Väyrynen 2001, 21.) Esteettömyysratkaisut vähentävät erityistarpeita ja tekevät ympäristöstä mahdollisimman sopivan jokaiselle alusta asti. (Saloviita 2013, 104–105). Sosiaali- ja terveysministeriön (2006, 9) määritelmän mukaan ”Esteettömyydellä tarkoitetaan yhteiskunnan rakenteiden, toimintojen ja palveluiden esteettömyyttä, joilla edistetään sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ennaltaehkäistään ongelmia ja vähennetään syrjintää”.

Tässä tutkimuksessa jäsenetään kouluympäristön esteettömyyttä Oksasen ja Sollasvaaran (2019) mallin mukaan, jossa esteettömyys koostuu kolmesta osasta. Jokaiselle oppi-

laalle on taattava inkluusioperiaatteiden mukaan fyysinen esteettömyys, sosiaalinen esteettömyys ja pedagoginen esteettömyys. *Fyysinen esteettömyys* tarkoittaa esteetöntä fyysistä oppimisympäristöä. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 25.) Fyysinen esteettömyys rakentuu monista eri elementeistä ja huomioon otettavat asiat määräytyvät sen mukaan, millaista toimintaa ympäristössä toteutetaan. Fyysisen ympäristön esteellisyyden aiheuttajia ovat muun muassa ovien vaikeakäyttöisyys, tilojen ahtaus, opasteiden puuttuminen, portaat, hissittömyys, huono akustiikka, kynnykset, liian kaltevat luiskat, puutteellinen valaistus tai tilojen vaikea hahmotettavuus. (Pesola 2009, 18–33; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 9.) *Sosiaalinen esteettömyys* viittaa viestintään, ohjaukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviin seikkoihin. Siihen liittyy osallisuus opintoja koskevaan suunnitteluun ja tukitarpeita koskevaan keskusteluun sekä osallisuus yhteisön toimintaan tasavertaisena jäsenenä. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 25.) *Pedagoginen esteettömyys* puolestaan tarkoittaa opiskelun avoimuutta ja opiskelijoiden erilaisuuden huomioimista. Siihen liittyvät yksilölliset koulutuksen suorittamismahdollisuudet ja tarvittavat tukitoimet opiskeluun. (Oksanen & Sollasvaara 2019, 25.) Pedagoginen esteettömyys edellyttää opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamista. Pedagogiseen esteettömyyteen liitetään opetuksen huolellinen, yksilöllinen suunnittelu sekä sen varmistaminen, että jokainen saa tarvittavan tuen. (Opetushallitus 2014, 6–7.)

## 3 Inklusiivinen musiikkikasvatus

Westerlund ja Väkevä (2010) huomauttivat jo vuonna 2010, että taiteiden sosiaalinen ja poliittinen merkitys on viime vuosina kasvanut. He väittivät, että musiikkikasvatuksen ammattikunnassa on vallalla ajatus, jonka mukaan musiikkikasvatus on vapaata poliittisista ja yhteiskunnallisista näkökulmista. (Westerlund & Väkevä 2010, 150.) Musiikkikasvatuksen demokratialla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että jokaiselle taataan samanlaiset oppimisen ja osallistumisen mahdollisuudet. ”Musiikillinen lahjakkuus” ja suuntautuneisuus korostuu kuitenkin esimerkiksi valittaessa oppilaita musiikkiluokille. Valintaperusteena käytetään usein musikaalisuustestejä ja näin ollen vahvistetaan käsitystä siitä, kenelle painotettu musiikinopetus on tarkoitettu. (Westerlund & Väkevä 2010, 150–151.) Myös Sutela (2017, 71) toteaa, että esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa olevilla ei ole samanlaista mahdollisuutta osallistua taidekasvatukseen kuin muilla. Inklusio ei vielä toteudu musiikkikasvatuksessa kaikille tarjottuna mahdollisuutena oppia musiikkia (Laes 2017, 20).

Seuraavassa kappaleessa syvennytään tarkemmin siihen, mitä inklusiolla tarkoitetaan musiikkikasvatuksen näkökulmasta sekä esitellään käytännön työkaluja, joita opettaja voi hyödyntää inklusion toteuttamiseksi musiikinluokassa.

### 3.1 Inklusiopyrkimykset musiikissa

Perusopetuksen yläluokilla kaikille yhteiseen oppimäärään kuuluvaa musiikinopetusta on kaksi vuosiviikkotuntia (Perusopetuslaki 2018, 6 §). Kaikille yhteisen opetuksen lisäksi opetussuunnitelma tarjoaa paljon vapauksia usein harrastussuuntautuneiden valinnaiskursseiden suunnitteluun. Voidaan pohtia, onko valinnainen musiikinopetus demokraattista, vai ohjaavatko oppilaiden valintoja esimerkiksi institutionaaliset tekijät, harrastuneisuus tai vanhempien koulutus- ja taloustilanne. (Westerlund & Väkevä 2010, 151.)

Opetussuunnitelman perusteet (2014) ja jokaisen koulun oma opetussuunnitelma ohjaavat opettajan toimintaa ja osoittavat ideaalin tavan tehdä työtä kouluympäristössä. Opetussuunnitelma antaa kuitenkin opettajalle paljon soveltamismahdollisuuksia. Varsinkin musiikissa yksittäisellä opettajalla on paljon vapautta tehdä päätöksiä muun muassa opetuksen sisältöön, opetusmateriaaliin ja oppilaiden arviointiin liittyen. (Kivijärvi &

Rautiainen 2020, 9.) Osa opettajista kokee, että musiikin oppiaineen tavoitteet ovat jopa liian laajat, ja tämän vuoksi opettajalle ei jää tarpeeksi aikaa esimerkiksi oppilaiden kohtaamiseen (Muukkonen 2010, 49).

Opetusta eriyttämällä voidaan pitää huoli jokaisen oppilaan oppimisesta (Roiha & Polso 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) toteaa musiikin oppiaineen tehtävät vuosiluokilla 7–9 eriyttämiseen liittyen seuraavasti:

”Musiikin opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, aikaisempi oppiminen ja kiinnostuksen kohteet. Työtapoja, opetusvälineitä ja soittimistoa sekä ryhmätyöskentelyä koskevat ratkaisut tehdään oppilaita kuullen. Ratkaisuilla luodaan musiikin oppimista edistäviä yhteismusisoinnin tilanteita sekä vahvistetaan oppilaiden itsetuntoa, työskentelytaitoja ja oma-aloitteisuutta. Työtapojen valinnassa kiinnitetään huomiota musiikkikulttuurin ja musiikin opetuksen mahdollisten sukupuolittuneiden käytäntöjen muuttamiseen.”

(POPS 2014, 424.)

Musiikinopettajalla tulee olla rohkeutta ja kärsivällisyyttä, jotta hän kykenee hahmottamaan jokaisen oppilaan yksilöllisyyden. Tulevaisuuden musiikkikasvatuksen haasteena on ottaa huomioon oppijoiden yksilölliset identiteetit. (Westerlund & Väkevä 2010, 155.) Oppituntien tulisi olla suunniteltu siten, että ne ohjaavat oppilasta ymmärtämään musiikin elementtejä ja aktiviteetteja sekä kehittämään musiikillisia taitoja kannustavassa, arvostavassa oppimisympäristössä (Kaikkonen & Kivijärvi 2013, 136). Demokraattisuuteen pyrkivä musiikkikasvatus ottaa huomioon myös luovat, monipuolisia musiikkikulttuureja tarjoavat oppimisympäristöt. Niiden tavoitteena on oppimisen mielekkyys ammatillisen uran tai täydellisen musiikillisen lopputuotoksen sijaan. (Westerlund & Väkevä 2010, 155–156.)

Opetussuunnitelman perusteet painottaa yhteistoiminnallisuutta ja monialaisuutta sekä kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä (POPS 2014). Opetussuunnitelma sisältää mahdollisuuden tarjota opetusta erityisryhmiin kuuluville henkilöille. Opettajat kokevat kuitenkin haasteeksi muun muassa erilaisen oppijan kohtaamisen sekä opetuksen käytännön toteuttamisen. Keskeistä oppimisen kannalta on motivaation herättäminen ja myönteisten, yksilöllisten pedagogisten ratkaisujen tekeminen. (Kaikkonen 2013, 204–205.) Abramo (2012) on yhtä mieltä siitä, että musiikinopettajan on jatkuvasti kehitettävä uusia

tapoja opetukseensa. Tähän liittyvät mm. opetuksen suunnittelu, aikataulutus ja soittimien muokkaus oppilaiden tarpeisiin sopivaksi. Oppilaiden oppimismahdollisuuksia tulee laajentaa, jotta kaikkien oppilaiden kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys sekä empatiakyky vahvistuvat. (Abramo 2012, 40.)

Kaikkonen ja Kivijärvi (2013) pitävät tärkeänä musiikkikasvattajan pedagogista sensitiivisyyttä. Opettajalta vaaditaan tarkkaavaisuutta tunnistaa ne hetket, jolloin oppilas pystyy oppimaan ja ottamaan uusia tietoja ja taitoja vastaan. Pedagoginen sensitiivisyys antaa perustan tasa-arvoiselle vuorovaikutukselle. (Kaikkonen & Kivijärvi 2013, 136.) Pedagogista sensitiivisyyttä ja ymmärtävää ymmärtävyyttä kohdata erilaiset oppijat vaaditaan paitsi opettajalta itseltään, myös muilta aikuisilta. Inklusiivisuus toteutuu tehokkaammin, kun opettaja ei jää pohtimaan yksin opetuksensa suuntaa, vaan uskaltaa kysyä neuvoa ja apua esimerkiksi vanhemmilta, koulun hallinnolta, erityisopettajalta sekä erityiskasvatuksen ammattilaisilta. (VanWeedle & Whipple 2014, 37–38.)

### **3.2 Erityinen tuki musiikinopetuksessa**

Erilaiset oppijat tarvitsevat tukea myös musiikinopetuksessa. Musiikissa erityisopetuksen tarpeeseen on kuitenkin herätty muita kasvatuksen ja opetuksen kenttiä hitaammin. Erilaisille oppijoille on tarjottu lähinnä terapeutista tai kuntouttavaa toimintaa tai kerhotoimintaa. (Kaikkonen 2013, 203; Salo 2009, 189–190.) Musiikin erityisopetuksen merkitystä on syytä pohtia ja erityismusiikkikasvatus nähdä itsenäisenä osana musiikkikasvatusta. Opetuksen käytänteissä erityisopetusta tarjotaan yleisimmin äidinkielen, matemaattisten aineiden sekä vieraiden kielten opetuksen yhteydessä. On poikkeuksellista, että oppilaan vaikeuksiin musiikinopetuksessa kiinnitettäisiin huomiota tai että erityisopettaja ja musiikinopettaja tekisivät tällaisissa tilanteissa yhteistyötä. (Kaikkonen 2013, 203–204.)

Onko olemassa musiikinopetusta ja erityismusiikinopetusta? Salo (2009) pohtii, että musiikin elämyksellisyys on kaikille sama, yksilöllisistä rajoituksista riippumatta. Käytännön tilanteet ovat hänen mukaansa kuitenkin usein huomattavan erilaisia musiikillisen ilmaisuuden suhteen esimerkiksi monivammaiselle tai vammattomalle henkilölle. Oleellista on opettajan oma luovuus ja sopiva oppimisympäristö, jotta inklusiivisen musiikkikasvatuksen periaatteet voidaan toteuttaa. (Salo 2009, 197–199.)

Kaikkonen ja Kivijärvi (2013) painottavat erityisoppijoiden kanssa työskennellessä tavoitteellisen musiikkikasvatuksen merkitystä. Siinä uskotaan oppilaan kehitykseen jopa

ammattilaisuuteen asti. Pedagogiikan tulisi keskittyä oppijan potentiaaliin ja oppimisen mahdollisuuksiin. Oppilaan aiemmin oppimat taidot sekä opettajan toiminta ja työkokemus muodostavat reaaliaikaisen pedagogisen vuorovaikutuksen. Oleellista on, että oppilaan aiempia taitoja tai kykyjä ei rajoiteta, vaan musiikkikasvattaja arvostaa ja rohkaisee jokaista oppilasta hänen omaan oppimistyyliinsä. Tämä kehittää oppilaan vuorovaikutustaitoja, motivaatiota sekä itsensä toteuttamista. Sen seurauksena pedagoginen vuorovaikutus onnistuu paremmin ja oppilaan luovuus kehittyy. (Kaikkonen & Kivijärvi 2013, 134.)

Erityismusiikkikasvatuksen tavoitteena on nostaa erityiset oppijat keskiöön ja näin vahvistaa demokraattisemman kulttuurin rakentumista. Samalla erityismusiikkikasvatuksella vaikutetaan musiikkipedagogiikkaan ja musiikintutkimukseen laajemminkin. Asenteet erilaisuudesta muuttuvat positiivisemmiksi, mutta samalla vahvistetaan myös syvempää ymmärrystä suvaitsevaisuudesta, tasa-arvosta ja ihmisyydestä. Tämän yhteiskunnallisen muutoksen seurauksena kannetaan yhä paremmin vastuuta itsestä, lähimmäisestä ja elinympäristöstä sekä saadaan aikaan joukko ihmisiä, jotka välittävät muista ja tekevät kestäviä valintoja yhteiskunnassa. (Kaikkonen 2009, 215.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa vastuuta yhteisestä, kestävästä tulevaisuudesta (POPS 2014, 29).

Laes (2017) lähestyy samoja teemoja tutkimuksessaan käyttäen käsitettä ”laajennettu toimijuus”. Musiikilla avautuu oppijalle uusia ammatillisia mahdollisuuksia, joka vaikuttaa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja siihen, millaisen roolin ja statuksen voi ottaa yhteiskunnassa. Tämä tukee ihmistä muillekin elämänalueille kuin musiikintekemiseen. (Laes 2017.)

### **3.3 Musiikinopettajan rooli**

Opettajan työnkuva on laajentunut ja opettajuuden vaatimukset muuttuvat jatkuvasti (Björk 2016, 7). Opettajan rooli on muuttunut tietojen ja taitojen välittäjästä oppimisen ja osallistumisen mahdollistajaksi ja laaja-alaiseksi yleisosajaksi (Karlsen 2019, 187). Nykyajan musiikkikasvattaja voidaan nähdä muusikon ja opettajan lisäksi myös yrittäjänä, joka aktiivisesti laajentaa omaa kompetenssiaan ja jo opiskeluaikana ja etsii uusia työmahdollisuuksia eri musiikin osa-alueilta. Musiikinopettajilta odotetaan, että muusikon ja opettajan ammatilliset identiteetit ovat luontevasti sulautuneet yhteen ja tämä

identiteetti on jatkuvassa muutoksessa riippuen siitä, missä tilanteessa opettaja milloinkin on. Opettajalta vaaditaan resilienssiä eli kykyä sopeutua nopeasti muuttuviin tilanteisiin haastavissakin opetushetkissä. Näistä opettajan ammattitaidon laajentuneista vaatimuksista Karlson (2019) käyttää tutkimuksessaan käsitettä ”*competency nomad*”, joka vapaasti suomennettuna voi tarkoittaa kompetenssin liikkuvuutta ja laajentumista. (Karlson 2019, 185–186.)

Koulun muuttuvassa toimintakulttuurissa musiikinopettajat ovat välillä epävarmoja siitä, mitä hyvältä opettajalta vaaditaan (Muukkonen 2010, 49). Laajentuneen kompetenssin vaatimukset yhdistettynä nyky-yhteiskunnan yksilökeskeiseen kulttuuriin aiheuttavat musiikinopettajille epävarmuutta tehdä työtä. Laajentuneesta kompetenssista voi olla kuitenkin myös hyötyä *kasvatuksellisen aktivismin* toteuttamiseksi. Aktivistisen lähestymistavan ydinajatuksena on tulla kriittiseksi sille, miten rakennamme raja-aitoja ja tietoisesti ja tiedostamatta luomme eroja ihmisten ja ihmisryhmien välille. Aktivistinen ajattelu vaatii sitä, että musiikkikasvattaja sitoutuu huomioimaan epätasa-arvoa luovia rakenteita ja pohtii, miten niitä voisi muuttaa. Mikäli musiikinopettaja suhtautuu työhönsä aktivistisesti, se pitää opettajan ammattitaidon ehyenä ja elävänä. Tällainen lähestymistapa edellyttää sitä, että yksilöt ja yhteisöt tarkastelevat toimintaansa koulu- maailmassa kriittisesti. Keskinäisen yhteistyön merkitys tulee ymmärtää paikallisesti ja globaalisti. (Karlson 2019, 185–187.) Opettaja-aktivismin tarkoituksena on lisätä tasa-arvoa ja tukea ihmisten hyvinvointia kokonaisvaltaisesti (Nieminen & Mankki 2019, 217).

Laeksen ja Westerlundin (2018) tutkimukseen osallistui joukko Sibelius-Akatemian musiikin erityispedagogiikan opiskelijoita. Tutkimuksessa opiskelijoiden tehtävänä oli havainnoida luentoa, jossa esiteltiin musiikkikoulu Resonaarin toimintaa. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pohtivat muun muassa sitä, kuinka moni opettaja on valmis muuttamaan omat, totutut opetusmetodinsa, jotta jokainen oppilas voi oppia. Tutkimuksen johtopäätöksenä todetaan, että erityisoppija ei ole lähtökohtaisesti uhka opettajalle, vaan antaa opettajalle mahdollisuuden toteuttaa opetusta mahdollisimman luovasti. Tutkimus nostaa esiin myös sen, että nykypäivän musiikkikasvatuksen koulutus ei voi nojata normatiivisiin opetusmetodeihin. Tämä koskee niin käytännön työtä kuin käsitteellistä ajattelua ammattitaidosta ja asiantuntijuudesta koulutusvaiheessa. Inklusivisen kasvatuksen periaatteita tulisi tuoda esiin läpi koulutusohjelman, ei pelkästään yhdellä erillisellä kurssilla. (Laes & Westerlund 2018, 39–49.)



Musiikin saavutettavuudesta puhutaan nykyään paljon. Musiikilla on erityisasema kulttuurin kentällä, koska se on hyvin helposti jokaisen saatavilla. Musiikinopetusta pohdittaessa informaalin oppimisen merkitys korostuu. Informaalilla oppimisella tarkoitetaan tässä sellaista oppimista, joka tapahtuu muodollisen koulutusorganisaation ulkopuolella, esimerkiksi arkipäivän tilanteissa. (Kaikkonen & Laes 2013, 110.) Musiikinopettajan on pohdittava sitä, miten informaalit musiikinoppimisen kanavat voivat olla tukemassa perinteistä formaalia musiikkikasvatusta (Karlsen 2019, 186; Kaikkonen & Laes 2013, 110). Musiikissa inklusion toteutuminen on helpompaa kuin muissa oppiaineissa, koska musiikinopetuksen tehtävät ovat helposti sovellettavissa erityisten oppijoiden yksilöllisten valmiuksien mukaisiksi (Kaikkonen 2013, 111). Oppimisen työkalut, kuten teknologian sovellukset ja kuvionuotit, mahdollistavat musiikin oppimisen uusille kohderyhmille ja toteuttavat musiikkikasvatuksen tasa-arvoa (Kivijärvi & Rautiainen 2020).

Salo (2009, 190) painottaa opettajan luovuutta ja kekseliäisyyttä, jotta kaikilla oppilailla olisi tasavertainen mahdollisuus osallistua musiikilliseen toimintaan. Jos oppilas tuntee hyväksyntää ikäistensä ja opettajien keskuudessa, hän on valmiimpi oppimaan uusia asioita erilaisuudestaan riippumatta. Erityisoppijat ovat usein tietoisia muiden ennakkoluuloista heitä kohtaan ja tunnistavat, että heitä arvioidaan esimerkiksi pystyvyytensä tai ulkonäkönsä perusteella. Inklusion näkökulmasta musiikilla on erityisasema muihin oppiaineisiin verrattuna. Musiikkia pidetään voimakkaana välineenä, jonka avulla vahvistetaan jokaisen monimuotoista identiteettiä. Musiikin avulla käsitys erityisoppijoiden kohtaamisesta laajentuu. Sen avulla voidaan oppia toisen ihmisen kunnioittamista, vuoronottamista, saavutusten arvostusta ja tällä tavoin rakentaa turvallista, positiivista oppimisympäristöä. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181.)

### **3.4 Inklusion toteutumisen haasteita ja ratkaisuja**

Inklusion toteutuminen musiikinopetuksessa ei ole yksinkertaista, sillä inklusion nimissä tehdyt opetusjärjestelyt riippuvat aina muun muassa ihmisten arvoista ja koulukulttuurista. Konkreettisissa tilanteissa käytännön toimet voidaan samasta arvopohjastakin käsin perustella eri tavoin. (Lakkala 2008, 19.) Adamek ja Darrow (2010) jakavat inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteutumisen rajoitteet kolmeen osaan: asenteellisiin,

opetuksen käytännön järjestelyihin ja tietotaitoon liittyviin haasteisiin. Inklusiiviset käytännöt toteutuvat tehokkaammin, kun opettaja tiedostaa nämä haasteet ja on valmis ja aktiivinen etsimään niihin ratkaisuja yhdessä muiden kanssa. (Adamek & Darrow 2010, 45–48.) Tässä alaluvussa esitellään niitä asioita, jotka musiikinopetuksessa voivat olla haastamassa tai tukemassa inklusion toteutumista. Luvun lopussa esitellään myös muutamia inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännön sovelluksia.

### **3.4.1 Asenteelliset haasteet**

Asenteellisilla haasteilla tarkoitetaan uskomuksia ja asenteita, joita musiikinopettajilla voi olla esimerkiksi erityisoppijoihin liittyen. Musiikinopettajalla saattaa olla kokemuksia opetustilanteista, jotka päättyivät epäonnistuneesti. Joillakin opettajilla voi myös olla pelkoja siitä, että opetus ei ole tarpeeksi tehokasta, mikäli se on inklusiivista. (Adamek & Darrow 2010, 46.) Ne opettajat, joilla on kokemusta erityisoppijoista, suhtautuvat inklusiivisuuteen usein myönteisemmin kuin ne, joilla kokemus on vähäisempi (Hakala & Leivo 2015, 18). Opettajat voivat olla huolissaan siitä, miten inklusio vaikuttaa luokahuoneen ilmapiiriin ja niihin oppilaisiin, jotka eivät tarvitse erityistä tukea oppimisessaan (Adamek & Darrow 2010, 47). Opettajan tehtävä on huolehtia siitä, että opetuksen laatu säilyy korkeatasoisena ja samanaikaisesti huomioidaan jokainen oppija (Kaikkonen & Laes 2013, 107).

Tutkijat nostavat esiin yhteistyön sekä avoimen, avarakatseisen keskustelun ratkaisuna asenteellisiin haasteisiin. Inklusio vaatii uusia lähestymistapoja kommunikaatioon vanhempien, kollegojen, koulun hallinnon ja erityiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa. (Adamek & Darrow 2010, 46–47.) Erityiskasvattajien tarjoama asiantuntemus saattaa toisaalta aiheuttaa oppilaiden ja perheiden riippuvuutta, toisaalta kasvattaa oppilaiden itsenäistä toimijuutta (Laes 2017, 24).

Hakala ja Leivo (2015) tarjoavat inklusion edistämisen konkreettiseksi ratkaisuksi erityisopetuksen ja yleisopetuksen vuorovaikutuksen lisäämisen. Suomalaisessa koulukulttuurissa tällaisia pedagogisia käytäntöjä ovat mm. samanaikaisopetus, yhteisopettajuus ja avoimet oppimisympäristöt. Arjen tasolla kehitys on kuitenkin ollut verrattain hidas. Opettajilla tulisi olla enemmän tilaisuuksia havainnoida kollegoidensa työskentelyä, sillä arjen jaettujen kokemusten kautta kollegat voivat auttaa toisiaan kuvailemaan sitä, mitä he tekevät ja mitä he voisivat tulevaisuudessa tehdä inklusiivisen koulun ke-

hittämiseksi. (Hakala & Leivo 2015, 19.) Myös Tuusa (2008) pitää tärkeänä koulun kollegiaalista toimintakulttuuria. Kollegoilta saatu tuki on tärkeää työssä jaksamisen ja hyvän työyhteisön rakentumisen kannalta. Koulun omat opetussuunnitelmat ovat esimerkki kollegiaalisesta yhteistyöstä. (Tuusa 2008, 26.)

Haasteena on se, että yhteistyötä ja tukea ei ole aina työyhteisössä riittävästi saatavilla. Musiikinopettajan työ voi tuntua raskaalta, koska useissa kouluissa musiikinopettaja on aineensa ainoa edustaja koulussaan ja tekee työtään yksin. Toisaalta hänellä on mahdollisuus toimia oman aineensa ”primusmoottorina” ja viedä opetustaan ja koulun toimintakulttuuria haluamaansa suuntaan. (Muukkonen 2010, 28–29; 166.)

### **3.4.2 Tiedostava musiikinopettaja**

Inklusion toteutumista rajoittavat myös juurtuneet käsitykset normaaliudesta ja epänormaaliudesta (Adamek & Darrow 2010, 46–47). Ainscow ja Booth (2011) toteavat moninaisuuden olevan ihmisten välistä samankaltaisuutta ja erilaisuutta. Jokainen ihminen on erilainen, ei vain ne, joiden kuvitellaan olevan ”normaaliuden” ulkopuolella. Ryhmässä työskennellessä jokainen jäsen kuuluu siihen yhtäläisesti ja jokaisen arvoa kunnioitetaan ihmisten erilaisuudesta huolimatta. (Ainscow & Booth 2011, 23.)

Opettajat ovat merkittävässä asemassa inklusion ja inklusiivisen koulukulttuurin edistäjinä. Opettajan tulee muistaa, että hänen omat asenteensa ohjaavat opetustyötä ja välittyvät oppilaille sekä tietoisesti että tiedostamatta. Oppilaat saattavat tarvita ohjausta opettajalta, jotta sosiaalinen kanssakäyminen ja kunnioitus toisia kohtaan vahvistuvat. (Adamek & Darrow 2010, 46–47.) Oppilaat voi esimerkiksi opettaa tunnistamaan tilanteita, joissa epätasa-arvoiset valtasuhteet edelleen vaikuttavat. Tällainen tilanne on mahdollinen esimerkiksi silloin kun oletetaan, että vain osa oppilaista kykenee musiikin oppimiseen. (Bradley 2012, 428.) Musiikkikasvatuksen koulutuksessa ja käytännöissä tulisi pohtia sitä, kenellä on oikeus ilmaista mielipiteensä ja kenelle. Sen sijaan, että kasvattajat puhuisivat esimerkiksi vähemmistöryhmien puolesta, pitäisi heidän käyttää ammattitaitonsa siihen, että asianosaiset saavat myös oman äänensä kuuluviin. Tällainen kriittinen oman ammattitaidon tarkastelu on osa edellisessä luvussa mainittua aktivistista musiikinopettajuutta. (Karlsen 2019, 190.) Musiikinopettaja tekee valintoja opetusensa käytännöistä. Ne tuovat esiin erilaisia näkökulmia siitä, mitä asioita pidetään tärkeänä musiikissa, yhteiskunnassa ja ihmisen elämässä. (Björk 2016, 8–9.)

Kielenkäyttö ja terminologia, jota käytetään määrittelemään erityistarpeita, vaikuttaa niin ikään tasa-arvoisemman kasvatuksen saavuttamiseen. Esimerkiksi erilaisuuden käsite vaatii tarkempaa määrittelyä kuin ennen. (Kaikkonen & Laes 2013, 108–109.) Laes (2017) korostaa, että tarvitaan laajempia näkökulmia, jotta dualistisesta erityis- ja normi- jaottelusta päästään eteenpäin. Moninaisia tarpeita kuvaavalla sanastolla on merkittävä rooli tasa-arvoisuuden toteutumisessa. ”Erityinen – tavallinen”, ”tuen tarpeessa olevat lapset” tai ”ongelma-alueet” eivät tue ajatusta ihmisen moninaisuudesta. (Laes 2017, 24.) Myös englanninkielinen termi *disabled* (suom. vammainen, kykenemätön) voi antaa harhaanjohtavan kuvan siitä, että joku ei pysty toimimaan tai tekemään asioita. (Bell 2017, 109). Erityisen tuen tarpeen sijaan on ehdotettu käytettäväksi termejä ”tarpeiden koulutuksellinen oikeus” tai ”oppimisen ja osallistumisen esteet”. Nämä muuttaisivat erityisyyden yksilöllisyydeksi, joka on jokaisen oppilaan universaali ominaisuus. (Hirvensalo 2018, 21.)

Opetusministeriön raportissa (2007) todetaan, että jokaisen tulevan opettajan pitäisi 2020-luvun opettajankoulutuksessa saada paremmat valmiudet erilaisten lasten opettamiseen. Tämä tulee huomioida koulutuksessa ja erityisten oppijoiden kanssa työskentelyyn pitäisi olla mahdollisuus myös opetusharjoitteluissa. (Opetusministeriö 2007, 18.) Vaikka musiikinopettajakoulutus pyrkii tarjoamaan opiskelijoille kokemusta ja koulutusta erityisoppijoiden kanssa työskentelyyn, tutkimukset osoittavat, ettei käytännön osaamista ole tarpeeksi (Hasu 2020, 15). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia tarjoaa tällä hetkellä yhden erityispedagogiikkaan keskittyvän opintojakson osana musiikkikasvatuksen pedagogisia opintoja (Taideyliopisto 2021). Myös Kaikkonen (2009) nostaa esiin koulutuksen tarjoaman osaamisen sekä täydennyskoulutuksen tarpeet. Hän muistuttaa, että musiikkikasvattajan tehtävänä on ennen kaikkea tukea oppimista, muusikkouden ja hyvän musiikkisuhteen rakentumista. Tämän perustehtävän onnistumisen turvaamiseksi opettajankoulutuksen ja tutkimuksen on tuettava laajasti erityismusiikkikasvatuksen tutkimusta sekä uusien lähestymistapojen ja pedagogisten sovellusten kehittämistä. (Kaikkonen 2009, 215.)

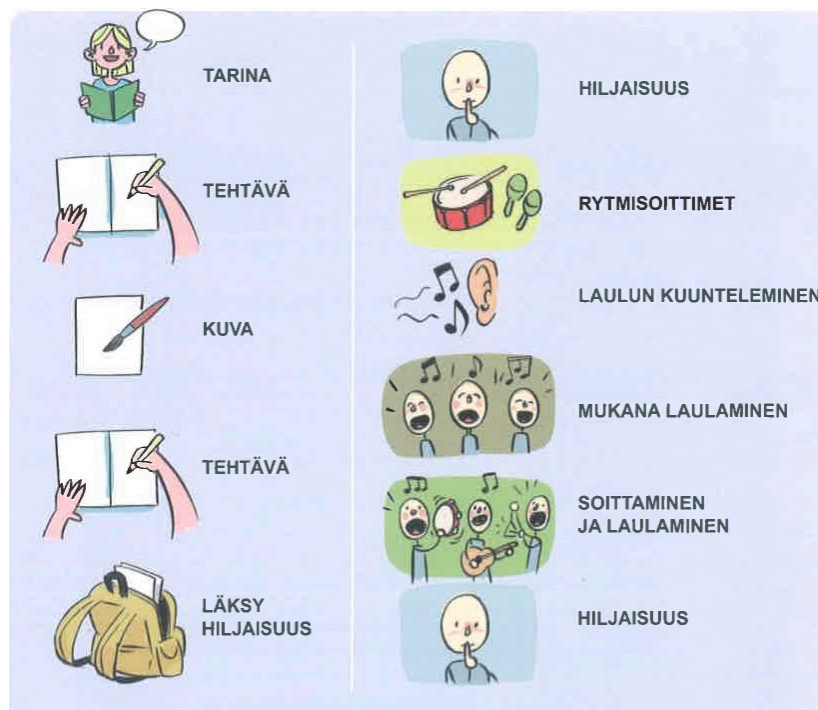
### **3.4.3 Opetuksen suunnittelu**

Inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa opetuksen suunnittelun merkitys korostuu ja suunnitteluun käytettävä aika mahdollisesti kasvaa. Toisaalta huolellisesti suunniteltu opetus hyödyttää yksittäisen oppijan lisäksi koko koulu yhteisöä. (Kaikkonen & Laes 2013, 107–

108.) Isoimmissa kouluissa musiikinopettaja opettaa satoja oppilaita viikoittain. Osa musiikkikasvattajista on huolissaan siitä, ettei aikaa suunnittelulle ja informaation keräämiselle ole tarpeeksi. (Adamek & Darrow 2010, 45; VanWeelden & Whipple 2014, 38–39.)

Käytännössä inklusio voi toteutua opetusta monipuolistamalla: kaikki oppilaat huomioidaan opetustapoja yksilöllistäen ja eriyttäen. (Roiha & Polso 2018, 31.) Eriyttävän opetuksen elementtejä ovat muun muassa ohjeiden anto, yksilöllinen eteneminen, strukturointi ja monipuolinen oppimateriaali (emt., 99–101). Erillisen oppimateriaalin suunnittelu ja valmistelu yksittäiselle oppilaalle vie aikaa ja tällaisen työtavan ongelma korostuu, jos eriyttämistä kaipaavia oppilaita on useita (Adamek & Darrow 2010, 44–45). Tasapuolinen eriyttäminen on vaikeaa, koska opettajista saattaa tuntua siltä, että aika ei riitä kaikkien oppilaiden eriyttämiseen. Eriyttäminen tulisi kuitenkin ottaa koko opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi sen sijaan, että eriyttämistä pohdittaisiin koskemaan vain yhtä oppilasta kerrallaan. (Roiha & Polso 2018, 5.)

Strukturointi on yksi eriyttävän opetuksen työtavoista. Sillä tarkoitetaan muun muassa ajan, paikan ja tekemisen jäsentämistä esimerkiksi visuaalisten ohjeiden avulla. Strukturointi auttaa hahmottamaan sitä, mitä tapahtuu ja missä järjestyksessä. (Oksanen & Sollaavaara 2019, 73.) Seuraavassa kuvassa oppituntitilanteiden toiminnot esitetään kuvien avulla.



Kuva 1. Kuvat strukturoinnin apuna (Oksanen & Sollaavaara 2019, 73).

Muukkonen (2010) toteaa, että oppimateriaalit ovat merkittävä osa opetussuunnitelman ideoiden viemistä käytäntöön. Valmiin oppimateriaalin merkitys on ollut aikaisemmin suurempi. Nykyään esimerkiksi musiikinopettajien täydennyskoulutuksissa pyritään vastaamaan työn uusiin haasteisiin. Oppimateriaalia, sovituksia ja ”biisilappuja” leviää myös epävirallisempia teitä opettajalta toiselle. (Muukkonen 2010, 79.) Epävirallisemmista kanavista esimerkkinä ovat musiikinopettajien Facebook-ryhmät ja muut sosiaalisen median alustat, jotka ovat nykyisin tärkeitä kanavia ideoiden jakamiseen.

#### **3.4.4 Inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännön sovelluksia**

Musiikkiluokan tilajärjestely on yksi osa käytännön työtä ja vaikuttaa niin ikään yhdenvertaisuuden toteutumiseen musiikintunnilla. Musiikinopetuksen vaihtelevat opetustilanteet ja työtavat edellyttävät monipuolisia tilajärjestelyjä. Muunneltavuuden vaatimukset edellyttävät pedagogista joustavuutta ja esimerkiksi uuden teknologian luontevaa hyödyntämistä. (Kuivamäki et. al. 2012, 34–36.)

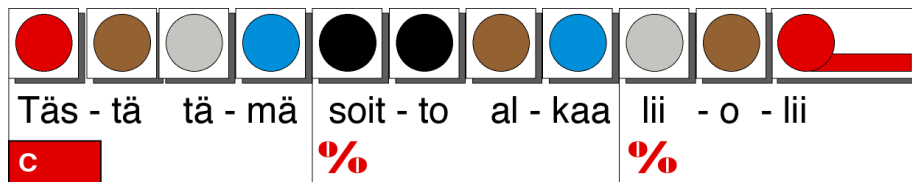
Fyysisen oppimisympäristön esteettömyys on osa inklusiivista kasvatusta (Oksanen & Sollaavaara 2019, 25). Musiikinluokka on usein täynnä esimerkiksi soittimia, tuoleja ja audiovisuaalisia elementtejä. Oppilailla, joilla on fyysisiä tai psyykkisiä haasteita oppimisessaan, voi olla haasteita työskennellä tällaisessa ympäristössä. Musiikinopettajalla ei välttämättä ole osaamista ja mahdollisuuksia muokata esimerkiksi soittimia, nuotteja tai luokkatilaa helpottamaan oppilaita, joilla on erityistarpeita. (Adamek & Darrow 2010, 44–48.) Esteetön musiikkiluokka ei erottele ihmisiä esimerkiksi liikkumis- tai toimintakyvyn, oppimiseen tai ymmärtämiseen liittyvien asioiden perusteella. Esteettömyyttä rakennettaessa tulee ottaa huomioon kaikki saavutettavuuden osa-alueet. Tavoitteena on sellainen luokka, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus toimia tasa-arvoisesti riippumatta oppilaan erityispiirteistä. (Kaikkonen 2012, 24–25.) Kaikkonen (2009, 215) painottaa, että musiikinopettajalla tulee olla kyky aktiivisesti etsiä ja käyttää uusia pedagogisia ratkaisuja työssään, jotta esteettömyyden toteutuminen olisi mahdollista.

Kohtuullinen mukauttaminen edistää yhdenvertaisuutta musiikinopetuksessa (Kivijärvi & Rautiainen 2020). Peruskouluilla, lukioilla ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksilla on velvollisuus toteuttaa kohtuullisia mukautuksia oppilaille ja henkilökunnalle, tarkastella esteettömyysratkaisuja sekä tarjota täydennyskoulutusta opettajille, mikäli esimerkiksi vammaisen henkilön tarvitsemat mukautukset edellyttävät tätä (Yhdenvertaisuuslaki

1325/2014, 15§; Vammaislaki 27/2016, 2§). Musiikkikasvatuksessa kohtuulliset mukautukset ovat muutoksia, joilla mahdollistetaan henkilön osallistuminen opetukseen. Käytännössä kohtuullisella mukauttamisella tarkoitetaan niitä opetuksen käytäntöjä, joilla asianmukaisesti muokataan opetusjärjestelyjä silloin, kun halutaan taata, että erilaiset oppijat saavat tasa-arvoista kasvatusta ja koulutusta. Musiikinopettajan voi olla vaikeaa erottaa yksittäisen oppilaan kohtuullisen mukauttamisen tarpeet. Toisaalta on opettajan vastuulla huolehtia siitä, että nämä mukautukset toimeenpannaan ja nähdään tarpeellisina tasa-arvon edistämistä tukevinä käytänteinä. (Kivijärvi & Rautiainen 2020, 3–5.)

Länsimainen nuottikirjoitus voi osaltaan toimia musiikkikasvatuksen yhdenvertaisuutta heikentävänä tekijänä. Notaatio puoltaa paikkaansa tiedon välittäjänä länsimaisen taidemusiikin tyylilajissa, mutta vaihtoehtoiset notaatiomenetelmät voivat mahdollistaa nopeampia ja intuitiivisempia oppimismalleja. (Kivijärvi & Väkevä 2020, 165.) Opetussuunnitelman perusteet (2014) eivät vaadi perinteisen nuottikirjoituksen osaamista koulun musiikinopetuksessa (Kivijärvi & Rautiainen 2020, 10). Musiikinopetuksen tavoitteena on ”ohjata oppilasta ymmärtämään notaation peruseräpäätteenä osana musiikin tekemistä” sekä ohjata oppilasta toimimaan ”opiskeltujen musiikillisten merkintöjen mukaisesti musisoinnin yhteydessä” (POPS 2014, 264).

Kuvionuotit ovat yksi kohtuullisen mukauttamisen käytännön esimerkeistä musiikinopetuksessa (Kivijärvi 2019). Kyseessä on yksinkertaistettu, väreihin ja muotoihin perustuva nuottisysteemi, jonka Kaarlo Uusitalo ja Markku Kaikkonen kehittivät 1990-luvulla musiikkiterapian ja musiikkikasvatukseen käyttöön (Uusitalo 2007). Menetelmää käytetään laajasti Suomessa ja kansainvälisesti erilaisissa musiikkikasvatuksen opetuskonteksteissa. Salo (2009) korostaa, että musiikinopetus voi myös kuvionuottimenetelmää käyttäen olla tavoitteellista ja haasteellista. Kuvionuottimenetelmän avulla oppilas voi edetä järjestelmällisesti hyvinkin pitkälle, perinteisen soitonopetuksen tapaan. (Salo 2009, 191.) Kohtuullinen mukauttaminen kuvionuotteja käyttäen ei aiheuta esimerkiksi koulutuksen järjestäjälle merkittäviä kustannuksia. Koulutuksellisesta näkökulmasta voisi olla hyödyllistä, että musiikkikasvatuksen opiskelijat saisivat jo koulutusvaiheessa oppia perusteet kohtuullisen mukauttamisen käytännöistä, muun muassa kuvionuoteista. (Kivijärvi & Rautiainen 2020, 11.) Seuraavassa kuvassa on esimerkki kuvionuotein kirjoitetusta melodiasta ja soinnuista.



Kuva 2. Kuvionuoteilla merkitty melodia ja soinnut (Kaikkonen & Uusitalo 2007, 9).

Myös kehollisuus voi mahdollistaa inklusiivisen musiikkikasvatuksen päämääriä. Liikkeen kautta on mahdollista viestiä omista tunteistaan sanattomasti sekä purkaa stressiä ja jännitystä. Tämä voi vaikuttaa oppimistuloksiin positiivisesti. (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 175.) Myönteiset oppimiskokemukset parantavat oppijan itsetuntoa ja elämää kokonaisvaltaisesti (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 183). Dalcroze-metodin keskeinen tavoite opetuksessa on vahvistaa oppilaan itsetuntemusta ja minuuden kokemusta. Liikkeen avulla oppilaan on mahdollista saada yhteys sekä musiikkiin että itseensä. (Juntunen 2009, 253.) Sutela (2020) on selvittänyt, miten Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuva musiikkiliikunta tukee erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden toimijuutta. Tutkimuksen aikana pyrittiin kehittämään oppilaiden kehollista osaamista, mikä kehitti heidän vuorovaikutustaitojaan, ilmaisukykyään sekä itsevarmuuttaan sekä vahvasti osallisuutta ryhmässä. (Sutela 2020, 77.) Tutkimuksen johtopäätöksenä todetaan, että Dalcroze-pedagogiikkaa hyödyntävä musiikkikasvatus voi vahvistaa erityisen tuen oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta, niin yksilöinä kuin suhteessa koko oppilasryhmän jäseniin. Tämä edistää inklusiota musiikkikasvatuksessa. (Sutela 2020.) Kaikki kehollinen oppiminen on vuorovaikutteista ja se voi muuttaa omaa ajattelua ja toimintaa. Jätetty musiikkiliikunta voi muokata ryhmän jäsenten ajattelua ja heidän välisiä suhteitaan. (Juntunen 2009, 254–255.) Kehollisuuden pedagogiset mahdollisuudet ovat laajat, ja musiikkikasvattajien ja erityispedagogiikan ammattilaisten tulisi hyödyntää näitä metodeja opetuksessaan (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 184–185).



## 4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni sekä tutkimuskysymykset. Lisäksi kerron, millä menetelmillä tutkielmani on toteutettu sekä pohdin eettisiä periaatteita, joita olen pyrkinyt noudattamaan tutkimukseni aikana.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman lähtökohtana ovat inklusiivisen musiikkikasvatuksen periaatteet. Tavoitteenani on selvittää, miten musiikinopettajat pyrkivät toteuttamaan yhdenvertaisuutta inklusiivisten käytäntöjen kautta omassa opetuksessaan. Pyrin löytämään niitä asioita, jotka haastavat ja mahdollistavat inklusion toteutumista musiikinopetuksessa. Tähän tutkimustehtävääni pyrin vastaamaan kahden tutkimuskysymyksen kautta, joista ensimmäinen syventyy musiikinopetuksen esteettömyysratkaisuihin ja toinen kollegiaaliseen yhteistyöhön sekä täydennyskoulutuksen tarpeisiin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten musiikinopetuksen esteettömyysratkaisut vaikuttavat inklusion toteutumiseen?
2. Mikä on kollegiaalisen yhteistyön ja täydennyskoulutuksen merkitys inklusiivisuuden edistäjinä musiikinopetuksessa?

### 4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ihmisen todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullinen tutkimus rakentuu aiemmin aiheesta tehdyistä tutkimuksista ja muotoilluista teorioista, empiirisistä aineistoista sekä tutkijan omasta ajattelusta ja pohdinnasta. Teorian avulla kerätystä aineistosta pystytään rakentamaan tulkintoja. Tutkimustehtävän kannalta olennaisten käsitteiden ja niiden välisten merkityssuhteiden hahmottaminen sekä tutkittavan ilmiön tarkastelu useista eri näkökulmista ovat tärkeä osa tutkimuksen onnistumista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.) Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen alussa avoin tutkimusongelma selkiytyy ja kirkastuu vähitellen tutkimuksen edetessä (Valli 2018).

Tässä tutkimuksessa käsitellään inklusiivista musiikkikasvatusta haastatellen kolmea musiikinopettajaa. Haastattelusta nousseita asioita pyritään sitomaan laajempaan kontekstiin teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen tutkimusten avulla.

Tutkijan omat arvolähtökohdat vaikuttavat siihen, miten tutkija ymmärtää tutkittavan ilmiön. Täyttä objektiivisuutta ei myöskään ole mahdollista saavuttaa, sillä tutkija ja tutkittava ilmiö kietoutuvat tutkimusprosessissa yhteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 161.) Suhtaudun inklusion peruseriaatteisiin myönteisesti, mikä on osaltaan vaikuttanut tutkimuskirjallisuuteni valintaan ja tutkimukseni näkökulmaan. Huomioin tutkimusta tehdessäni kuitenkin myös sen, että inklusion toteutuminen käytännössä on haastavaa.

Tässä tutkimuksessa on pyritty huomioimaan se, että inklusiivisuus on hyvin moniulotteinen käsite, joka kattaa laajasti tasa-arvoon liittyviä teemoja. Tutkimuksessa huomioidaan se, että inklusiivisuuteen liittyvät koulumaailmassa erilaisten oppijoiden lisäksi myös ihmisyyden moninaisuuden teemat, esimerkiksi sukupuolen, vammaisuuden, etnisyyden ja katsomuksellisuuden näkökulmat (Kaikkonen & Laes 2013, 108–109). Tutkimuksessa ei kuitenkaan ole kyetty ottamaan näitä kaikkia aiheita huomioon samassa laajuudessa, vaan esiin on nostettu esiin erityisesti ne teemat, jotka ovat olleet tutkimustehävänä kannalta oleellisimpia. Tutkijana olen pyrkinyt siihen, että esimerkiksi tutkimuskirjallisuuteni valinnassa tai haastatteluteemoja pohdittaessa ei ole tapahtunut tiedostamatonta eksklusiota.

Yksi laadullisen tutkimuksen tyypeistä on tapaustutkimus. Tapaustutkimukselle tyypillistä on valita tutkimuskohteeksi yksittäinen tapaus, tilanne tai ilmiö, jota pyritään kuvailemaan yksityiskohtaisesti. Sen tavoitteena on lisätä ja syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.) Tässä tapaustutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä yläkoulun musiikinopettajan työstä sekä sen suhteesta inklusiivisuuteen. Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia musiikinopettajia, mutta tuloksia voidaan pohtia myös laajemmassa mittakaavassa. Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä yleistettävään tietoon, mutta se voi tarjota yksittäistapauksen ylittävää tietoa. Tapaustutkimuksista saatuja tietoja voidaan mahdollisesti soveltaa muualla tai yksittäistapauksen tuloksia voidaan käyttää apuna, kun suunnitellaan aiheita koskevaa laajempaa tutkimusta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.) Tämä tapaustut-

kimus tarjoaa tietoa yläkoulussa tapahtuvasta musiikinopetuksesta ja antaa pohdinnan aiheita laajemmin myös siihen, miten tasa-arvoa voisi edistää tulevaisuuden musiikinluokassa.

Tutkimukseni kattokäsitteenä on yhdenvertaisuus, jonka ajattelen koskettavan jollain lailla kaikkia yhteiskuntamme jäseniä. Inklusioajattelua vaaditaan jokaiselta, joka haluaa tulla kuulluksi ja osallistua tasavertaisena jäsenenä yhteiskuntamme toimintaan. Sen vuoksi koen, että vaikka tämä tutkimus keskittyy erityisesti yläkoulun musiikinopetukseen, voidaan tutkimuksen tuloksia soveltaa ja pohtia laajemminkin yhteiskunnallisen tasa-arvon näkökulmasta.

### **4.3 Aineistonkeruu**

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin haastattelujen avulla. Haastattelua kannattaa käyttää menetelmänä silloin, mikäli halutaan sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin sekä selventää ja syventää tietoa halutusta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34–35). Tässä tutkimuksessa haluttiin syventää ymmärrystä inklusiosta musiikinopetuksessa, joten haastattelu oli luonteva aineistonkeruun muoto. Tavalliselle keskustelulle ominaista on tasa-arvoisuus kysymysten ja vastausten määrässä. Haastattelun keskustelukulttuuri on erilainen, sillä haastattelijan tehtävänä on esittää kysymyksiä ja ohjata keskustelun kulkua. Tutkimushaastattelussa haastattelijan tavoitteena on kerätä mahdollisimman paljon luotettavaa tietoa tutkimusaiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 207.)

Laadullisen tutkimuksen haastattelutapa on mahdollista valita useista erilaisista haastattelutavoista, joista tähän tutkimukseen on valittu teemahaastattelu. Teemahaastattelua käytetään etenkin silloin, kun pyritään saamaan tietoa vähemmän tunnetuista ilmiöistä ja asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48.) Teemahaastattelun etuna on se, että vastauksen vapaus antaa oikeuden haastateltavien puheelle. Lisäksi teemahaastattelua on luontevaa ryhtyä analysoimaan teemoittain. Tutkijan tulee pitää mielessä, että ennalta määritellyt teemat eivät välttämättä ole samat, kuin teemat, jotka jäsentävät tutkimusaihetta analyysivaiheessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Ennen aineistonkeruuta tutustuin aihetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen ja samanaikaisesti kirjoitin tutki-

mukseni teoreettista viitekehystä. Tutkimuskysymykset tarkentuivat työskentelyn edessä ja haastattelun teemat muotoutuivat teoreettisesta viitekehystä nousseiden aiheiden pohjalta.

Haastattelun tavoitteena oli saada syvällistä tietoa aiheesta. Toisaalta halusin, että haastateltavat puhuisivat ainakin osittain samoista teemoista, joten puolistrukturoitu teema-haastattelu oli luonteva valinta esimerkiksi täysin avoimen haastattelun sijaan. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelulle on ennalta mietityt teemat sekä niiden lisäksi tarkkoja kysymyksiä, joihin halutaan vastaus. Haastattelutilanteessa kaikille haastateltaville esitetään samat tai lähes samat kysymykset samassa järjestyksessä. Kaikkien haastateltavien kanssa ei välttämättä puhuta yhtä laajasti kaikista teemoista, vaikka kaikki ennalta päätetyt teemat pyritään keskustelemaan kaikkien tutkittavien kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.) Muodostin haastatteluni teemat teoreettisen viitekehysesni pohjalta. Haastattelutilanteessa olin valinnut jokaiseen teemaan yhden pääkysymyksen, minkä jälkeen esitin tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä jokaisesta kohdasta. Tutkittavana ilmiönä ovat musiikinopettajien kokemukset ja näkemykset inklusiosta, joten puolistrukturoitu teemahaastattelu osoittautui parhaaksi tavaksi saada mahdollisimman syvällistä ja totuudenmukaista tietoa näistä aiheista.

Tässä tutkimuksessa tutkittavina henkilöinä on kolme yläkoulun musiikinopettajaa. Valitsin tutkittavakseni opettajia, joilla jokaisella on jo useamman vuoden kokemus musiikinopettajan työstä. Ajattelen oman toiminnan tarkastelun ja reflektoinnin olevan työelämässä pitkään olleelle opettajalle luontevampaa kuin esimerkiksi vastavalmistuneelle. Pidempään työskennellyt opettaja pystyy paremmin kommentoimaan myös muutosta, joka opetuksen kentällä on tapahtunut vuosien mittaan. Koska tutkimukseni käsittelee inklusiivista musiikkikasvatusta, pyrin valitsemaan tutkimukseeni sellaisia opettajia, joiden ryhmät olisivat oppilasainekseltaan tarpeeksi heterogeenisiä. Tästä syystä rajasin esimerkiksi musiikkiluokat tutkimukseni ulkopuolelle. Kriteerinä haastateltavien valinnalle oli myös sama opiskelupaikka, jotta kaikilla haastateltavilla olisi sama peruskoulutus työhön. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 35) toteavat, että haastattelu sopii tilanteisiin, joissa halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita. Huomioin tutkimusta tehdessäni sen, että inklusiivisuuden teemoista keskusteleminen voi olla melko haastavaa ja henkilökohtaista, ja tämän vuoksi päätin haastatella opettajia yksitellen.

Vallitseva pandemiatilanne asetti haasteita aineistonkeruuseen. Ymmärrän, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi voinut olla hyödyllistä havainnoida musiikinopettajien toimintaa luokkahuoneessa, ja se olikin alkuperäinen suunnitelmani haastattelun lisäksi. Havainnointi olisi antanut minulle mahdollisuuden nähdä opettajien työtapoja konkreettisesti. Turvallisimmaksi vaihtoehdoksi aineistonkeruun kannalta osoittautui kuitenkin yksilöhaastattelu videoyhteyden välityksellä. Tutkimusaineisto kerättiin helmimaaliskuussa 2021 Zoom-sovellusta käyttäen. Jokainen haastattelu kesti noin tunnin ajan. Haastattelut nauhoitettiin Zoom-sovelluksen lisäksi kahdella erillisellä laitteella. Haastateltaville kerrottiin, mitä haastattelutilanteessa tapahtuu sekä se, milloin nauhoitus alkaa ja päättyy. Haastattelutilanteen lopuksi opettajille annettiin mahdollisuus myös myöhemmin kommentoida tai lisätä vastauksiaan sähköpostitse.

#### 4.4 Analyysi

Ruusuvuori ja Nikander (2017, 427) toteavat, että litterointi eli haastattelun muuttaminen tekstimuotoiseksi on ensimmäinen vaihe haastatteluaineiston analyysiä. Haastattelujen litterointi alkoi mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä noin 45 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5). Ruusuvuori (2010, 424–425) huomauttaa, että mikäli tutkimuksen kohteena on puhuttu asiasisältö, litteroidusta tekstistä voidaan jättää pois esimerkiksi epäolennaiset täytesanat ja taukojen pituudet. Joistain haastateltavien kommenteista poistettiin litterointivaiheessa täytesanoja, mutta se pyrittiin tekemään siten, että tekstin asiasisältö pysyi muuttumattomana.

Laadullisen aineiston analysointiin on olemassa erilaisia tarkastelutapoja, joiden tavoitteena on käydä aineisto systemaattisesti läpi. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein *aineistolähtöistä* analyysia, jossa teoria rakennetaan aineistolähtöisesti. Tutkijan tehtävänä ei ole testata jotain tiettyä teoriaa eikä tutkijalla ei ole valta päättää sitä, mikä on tärkeää. *Teorialähtöinen* analyysi puolestaan pohjautuu ilmiöstä jo tiedossa olevaan käsitteistöön. Tarkoituksena on useimmiten testata jotakin teoriaa tai mallia uudessa yhteydessä. Aineisto- ja teorialähtöisen analyysin välille sijoittuu *teoriasidonnainen* analyysi, jota käytetään tässä tutkimuksessa. Aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta siihen on havaittavissa kytköksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Analysoin aineistoni teemoittelua apuna käyttäen. Teemoittelun tavoitteena on nostaa aineistosta esiin tutkimustehtävän kannalta keskeisimmät asiakokonaisuudet ja tyypilliset piirteet. Käytännössä teemoittelulla tarkoitetaan aineiston pilkkomista ja järjestelyä

erilaisten aihepiirien mukaan. (Eskola & Suoranta 2008, 174–180.) Litteroinnin jälkeen luin aineistoni useaan kertaan läpi ja pohdin samalla, millaisia teemoja haastateltavien vastauksista nousi esiin. Tein aineiston pohjalta ajatuskarttoja sekä jäsensin tekstiä alleviivaten ja korostaen eri väreillä eri teemoja. Teemoittelun jälkeen etsin yhtäläisyyksiä teoreettisen viitekehityksen kanssa. Haastateltavani puhuivat pääosin suunnittelemini teemojen mukaisesti, mutta teemat muokkautuivat analyysivaiheessa erilaisiksi kuin alkuperäiset haastatteluteemat. Kuten Puusa (2020) toteaa, analyysin tavoitteena on luoda aineistosta kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston erittelyn, tiivistyksen ja luokittelun seurauksena syntyy onnistunut tulkinta. (Puusa 2020, 144.)

## 4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikka tarkoittaa kaikkia niitä eettisiä näkökulmia ja arviointeja, jotka liittyvät tutkimukseen ja tieteeseen (TENK 2012, 4). Tieteellinen tutkimus ei ole luotettavaa, ellei tutkimusta ole suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut tutkimuseettisen lautakunnan ohjeet, joita olen noudattanut koko tutkimusprosessini ajan. Rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta on syytä noudattaa tutkimuksen eri vaiheissa, joita ovat tulosten tallentaminen ja esittäminen sekä tutkimuksen ja niiden tulosten arviointi. (TENK 2012, 6.) Hyvän tieteellisen käytännön periaatteisiin kuuluu lisäksi lähdemateriaalin kriittinen arviointi sekä lähteiden vertailu keskenään. Kriittikkiä on annettava tutkijayhteisön sääntöjen mukaisesti, objektiivisesti ja aiempia tutkimustuloksia kunnioittaen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 253; TENK 2012, 6.) Lähdekirjallisuutta valitessa olen huomioinut sen, milloin aineisto on julkaistu, jotta aihepiiristä on saatu muodostettua mahdollisimman tuore ja ajankohtainen kuva.

Tutkimuksen läpinäkyvyyden kriteereihin kuuluu informoida tutkimushenkilöitä paitsi tutkimuksen aiheesta ja tiedollisista tavoitteista, myös tutkimusaineiston sekä henkilötietojen käsittelystä koko tutkimusprosessin ajan (TENK 2012, 6). Tutkijana tein tietosuoja- ja suostumuslomakkeen, jonka olin lähettänyt etukäteen haastateltaville. Esittelin lomakkeen tutkittaville henkilöille myös videohaastattelun alussa, ja jokainen haastateltava antoi haastattelun aluksi suullisen suostumuksen osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen aikana haastateltavien henkilöllisyys anonymisoitiin. Anonymisointi on musiikkikasvatuksen alalla turvallinen vaihtoehto, sillä Suomen musiikkikasvatuskenttä on

verrattain pieni ja tunnistettavuus on tulososiossa mahdollista. Pysin poistamaan litteroidusta aineistosta kaikki suorat tunnisteet, kuten tutkittavien nimet, työpaikat ja asuinpaikkakunnan sekä muun informaation, joka voisi paljastaa tutkittavien henkilöllisyyden.

Kaikki tutkimustieto on luottamuksellista, joten aineiston asianmukainen säilyttäminen on tärkeää (TENK 2012, 6). Säilytin haastattelunauhut salasanalla suojatulla kovalevyllä ja varmistin myös sen, etteivät haastattelut tallentuneet pilvipalveluihin. Tämän tutkimuksen aineistoa ei aiota käyttää mahdollisiin jatkotutkimuksiin, joten kerätty aineisto hävitettiin tutkimuksen suorittamisen jälkeen.

Pysin pitämään haastattelutilanteissa huolen siitä, että tilanteessa ei tapahtunut tahatonta tai tiedostamatonta eksklusiota. Kerroin tutkimushenkilöilleni etukäteen, mitä tutkimustilanteessa tapahtuu sekä annoin heille käsitteellistä tietoa tutkimusaiheestani, mikäli se oli tarpeen. Lisäksi jaoin tutkimusaineiston tutkittaville henkilöille, mikäli he sitä pyysivät. Tutkittaville annettiin myös mahdollisuus täydentää vastauksiaan jälkikäteen. Osa haastateltavista täydensi vastauksiaan sähköpostitse ja lisäsin ne litteroidun aineiston loppuun.

## 5 Tulokset

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Luvun alussa esitellään tutkimukseen osallistuneet opettajat. Sen jälkeen tulosten esittely etenee haastattelukysymysten mukaisessa järjestyksessä.

Haastatteluista nousseet teemat olivat osin yhteydessä Oksasen ja Sollasvaaran (2019) jaotteluun fyysisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta esteettömyydestä. Pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni luvuissa 5.2, 5.3 ja 5.4 tätä jaottelua hyödyntäen. Luku 5.5 vastaa toiseen tutkimuskysymykseeni. Esittelen siinä musiikinopettajien väliin yhteistyöhön, koulutukseen ja täydennyskoulutukseen liittyviä asioita, jotka voivat edistää inklusiota. Kuten laadulliseen tutkimukseen kuuluu, teemat limittyvät osittain myös toisiinsa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Litteroidusta tekstistä lainatut haastateltavien puheenvuorot on tekstissä sisennetty ja kursivoitu, jotta niiden havainnointi olisi selkeämpää. Kolme pistettä ennen lainausta tarkoittaa, että sitaatti on otettu lauseen keskeltä. Kolme pistettä lainauksen jälkeen tarkoittaa puolestaan sitä, että lause on katkaistu kesken. Lauseita on katkaistu, mikäli lauseesta poistetut osat eivät ole olleet vastauksen kannalta merkityksellisiä. Hakasulkeiden sisällä olevat sanat tarkentavat lukijalle vastauksen ymmärrettävyyttä.

### 5.1 Haastateltavien kuvaus

Haastateltavina on kolme yläkoulun musiikinopettajaa, joista jokaisella on usean vuoden opetuskokemus yläkoulun musiikinopetuksesta. Työurallaan opettajat ovat eri vaiheissa ja he ovat koulutuksessaan ja työssään syventyneet eri asioihin. Kaikki haastateltavat ovat valmistuneet musiikin aineenopettajiksi Sibelius-Akatemiasta.

O1 on opettanut yläkoulussa musiikkia yli kymmenen vuoden ajan. Hän on ennen koulun musiikinopettajaksi siirtymistä työskennellyt myös aikuisten musiikinharrastajien kanssa usean vuoden ajan. Tällä hetkellä hänen työpaikkansa on yhtenäiskoulu, jossa samassa koulussa opiskelee 1–9-luokkien oppilaita. Hän opettaa musiikkia yleisopetuksen luokille sekä pidennetyn oppivelvollisuuden luokille.



O2 on 2010-luvulla valmistunut musiikinopettaja, joka opettaa tällä hetkellä yhtenäiskoulussa musiikkia ala- ja yläkoululaisille. Hänellä on musiikinopetuksen lisäksi kokemusta myös luokanopettajan työstä sekä musiikin varhaiskasvattajan työstä.

O3 on 1980-luvulla valmistunut musiikinopettaja, joka on keskittynyt uransa aikana erityisoppilaiden opettamiseen. Hän on työskennellyt uransa aikana kehitysvammaisten oppilasryhmien kanssa (ent. harjaantumisloukka) sekä yleisopetuksen musiikinopettajana ala- ja yläkoulussa. Tällä hetkellä hän opettaa erityisopetuksen ryhmää, johon kuuluu 7–9-luokkien oppilaita. Tunneilla on opettajan lisäksi mukana avustajia.

## 5.2 Musiikkiluokan fyysinen esteettömyys

Esteetön opetus voidaan määritellä opetuksiksi, joka on kaikkien saatavilla (Mikola 2011). Tässä alaluvussa käsitellään niitä asioita, jotka vaikuttavat musiikkiluokan fyysiseen esteettömyyteen. Fyysinen esteettömyys on yksi esteettömyyden osa-alue, joka koulussa tarkoittaa sitä, että oppimisympäristössä ei ole fyysisiä esteitä (Oksanen & Sollaavaara 2019). Muun muassa ovet, ahtaat tilat, portaat tai hissin puute saattavat aiheuttaa fyysistä esteellisyttä (Pesola 2009; Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2006). O2 mainitsee, että hänen koulunsa toisessa rakennuksessa ei ole hissiä lainkaan, vaan viidennessä kerroksessa sijaitsevaan musiikkiluokkaan on kuljettava aina portaita pitkin. Koulurakennus ei siis ole fyysisesti esteetön.

*Tosiaan tässä talossa ei oo hissiä, tää on viides kerros, eli ei oo esteettömyysasiat kunnossa. (O2)*

Myös tilan ahtaus ja kynnykset haastavat joissain tilanteissa esteettömyyden toteutumisen. Esteetön opetus on suunniteltava siten, että se edellyttää vain vähän fyysistä ponnistelua (Mikola 2011). O3 toteaa, että hänen musiikkiluokkansa kynnyks ja oviaukon ahtaus ovat haaste pyörätuolilla liikkuville oppilaille.

*No, siinä on pieni kynnyks kyllä. Että sillon, ku sinne tullaan vaikka pyörätuoleilla, niin siinä saa nostaa pikkusen sitä pyörätuolia. Mut onhan se [luokan oviaukko] aika ahdas. (O3)*

Inklusiivisen kasvatuksen peruseriaatteisiin kuuluu, että opettaja muuttaa omaa toimintaansa oppilaan tarpeiden mukaan (Laes 2017; Kivijärvi 2019). Pyörätuolilla liikkuvan

oppilaan tarpeet ovat haastatellulle opettajalle tuttuja, ja hän on omaksunut soveltuvat toimintatavat.

*(...) mä tottakai etukäteen siirrän myös niitä tuoleja siellä luokassa, että pyörätuoli mahtuu sinne. (O3)*

Soitinvalikoima voi osaltaan edistää, osaltaan haastaa esteettömyyden toteutumisen (Darrow & Adamek 2010). Haastateltavat opettajat ovat iloisia siitä, että heidän musiikkiluokkiensa soitinvalikoima on runsas. Soittimien paljous mahdollistaa sen, että työtapoja on paljon ja monelle annetaan mahdollisuus soittaa eri soittimia.

*Toisessa luokassa on todella (...) nykyaikainen ja hyvä varustelu. Siellä on koko luokalle kitaroita, puolelle luokkaa ukulelet (...) Siellä on kanteleita koko luokalle, siel on iPadiit melkein koko luokalle, rytmisoittimet kaikki, erittäin hyvät bändivehkeet, syntikoita on kuulokkeilla vielä muutama, sähkörummut, basso, kitara, kaikki nää. Tosi hyvä iso miksauspöytä. (...) Kokonaisuutena on tosi hyvät oltavat. (O2)*

Toisaalta soittimien paljous on haaste nimenomaan fyysiselle esteettömyydelle. Kaikki haastateltavat ymmärtävät, että musiikkiluokassa esimerkiksi soittimet, kuorokorokkeet ja äänentoistolaitteet eivät aina ole pelkästään positiivinen asia, mikäli niiden sijoittelusta ei ole huolehdittu asianmukaisesti. O3 on huomioinut, että ideaalitulanteessa luokkatilat olisivat isompia, jotta fyysinen turvallisuus säilyisi soittimista ja muista musiikkiluokan vaihtelevista elementeistä huolimatta. Myös Kuivamäki (2012) huomauttaa, että musiikintunnilla opiskellaan monipuolisissa ympäristöissä, mikä edellyttää tilajärjestelyjen laajuutta ja monipuolisuutta.

*Se vois olla isompi se luokkatila! Siellä on ahdasta. Koska siellä on paljon soittimia, niin niitä saa siirrellä, ja vähän kompuroi ja niinkun (...) katella ettei käy mitään...ettei törmää johonkin soittimeen. Niin se vois olla tilavampi. (O3)*

Haastateltavat toteavat esteettömyyden positiiviset seuraukset myös henkisen turvallisuuden näkökulmasta: mikäli musiikkiluokka on tilana esteetön, se luo turvallisuuden tun-

netta sekä oppilaalle että opettajalle. Darrow ja Adamek (2010) toteavat, että musiikinluokan muuttuvat elementit voivat haitata oppilaan keskittymistä ja näin olla esteenä turvallisuuden tunteen toteutumiselle. O1 huomioi musiikkiluokan olevan toisaalta haastava ympäristö, toisaalta helposti muokkaantuva tila.

*Jos oppilaalla on toiminnanohjauksen haasteita – tai tunteiden käsittelyn tai käyttäytymisen haasteita – niin silloin se, että luokkatilat on mahdollisimman samankaltaiset keskenään, auttaa. Osalle oppilaista on haastavaa se, että kun tulee musiikinluokkaan, siellä ei ole tuoleja ja pulpetteja. Se voi olla semmonen turvallinen juttu, jos siinä on se tuttu ympäristö ja oma tila. (O1)*

Oksanen & Sollaavaara (2019) toteavat, että oppimistilanteessa tarkkaavuuden ylläpitäminen voi olla vaikeaa, jos pitää pysyä pitkään paikallaan. O1 on myös huomionut saman asian. Hän toteaa, että musiikin oppiaine tukee tarkkaavuuden ylläpitämistä: musiikinluokassa ei tarvitse koko ajan pysyä samassa paikassa, vaan jokaisella tunnilla liikutaan ainakin jossain vaiheessa.

*Ja toisaalta se, että siellä voi liikkua vähän vapaammin (...) Niin joillekin se auttaa, että se ei oo niin hallittu se liikkumatila. Auttaa, että pystyy vaihtaa asentoo (...) ja kuitenkin me liikutaan sen tunnin aikana jonkin verran, niin se auttaa siihen tarkkaavuuden ylläpitämiseen. (O1)*

Opettajat ovat tietoisia siitä, että aina luokkatilan toimivuuteen ei voi itse vaikuttaa. Luokkatilan rakenne voi suoraan vaikuttaa opettajan mahdollisuuksiin ylläpitää esimerkiksi oppilaiden keskittymiskykyä.

*Tää [musiikkiluokka] on siis tämmönen vanha luonnontiedesali. Tää on aivan surkea (...) koska tää on niin iso ja tääl on paljon portaita ja mutkia ja kolosia, et just semmosille oppilaille, joilla on jotakin keskittymishaastetta, tää on (pudistaa päätään) ...ihan kauhee.  
(...) Vertailukohtana, kun mä sain oppilaat sinne parempaan luokkaan, missä on systeemit selvät, niin heidät oli paljon helpompi saada sitten hallintaan. (O2)*

## 5.3 Musiikki mahdollistaa sosiaalista esteettömyyttä

Sosiaalisella esteettömyydellä tarkoitetaan sitä, että jokainen voi osallistua ryhmän toimintaan tasavertaisena jäsenenä. Sosiaalisen esteettömyyden saavuttaminen vaatii opettajalta erilaisten oppijoiden yksilöllistä huomiointia, jotta kokemus tasavertaisuudesta vahvistuu. (Oksanen & Sollasvaara 2019.) Tässä alaluvussa käsitellään erilaisten oppijoiden kohtaamista ensin yleisesti ja sen jälkeen syventyen musiikin oppiaineen erityispiirteisiin osallisuuden näkökulmasta.

### 5.3.1 ”Jokainen on erilainen oppija”

Kaikki haastateltavat kokevat opettavansa erilaisia oppijoita. Kuten Hasu (2017) toteaa, jokaisella on erilaiset tavat oppia ja osallistua, ja nämä haasteet vaihtelevat samalla ihmisellä eri elämäntilanteissa. Opettajat kokevat tärkeäksi asiaksi oppilaantuntemuksen ja erilaisten oppijoiden ymmärtämisen. Mitään luokkaa ei voi tasapäistää, vaan luokka koostuu erilaisista oppilaista, joilla on erilaiset lähtökohdat oppimiseen. Myös Opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan seuraavasti: ”Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille, että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista.”

*(..) Musta ensimmäiseks tärkein apu on se, että oppii ymmärtämään erilaisia oppijoita. (...) se luokka ei ikinä ole yhtenäinen joukko, vaan aina tosi monenlaisten oppijoiden kombo. Tää on avainasia siihen opettamiseen: että mä ymmärrän, mistä lähtökohdist oppilaat tulee siihen luokkatilanteeseen. (O1)*

*Kun sä opit tuntemaan ne oppilaat, ja sä tiedät, mikä on aihepiiri ja mikä laulu (...), niin sä tiedät jo heti kun meet tunnille, että mitä haastetta sä voit antaa kenellekin oppilaalle. Oppilastuntemus on todella tärkeää. (O3)*

Haasteena on se, miten musiikinopettaja huomioi jokaisen oppijan yksilölliset tarpeet. Nykykäsityksen mukaan oppijat ovat erilaisia piirteitä ja ominaisuuksia käsittävä joukko, jonka sisällä jokainen yksilö hahmottaa ja prosessoi tietoa omalla tavallaan (Kaikkonen & Laes 2013). O1 toteaa, että jokaisen oppilaan huomiointi vaatii opettajalta paljon ”miettimistyötä”. Toisaalta hän on huomannut, että työkokemuksen karttuessa myös erilaisten oppijoiden yksilöllinen huomioiminen on muuttunut helpommaksi.

*No mä aattelen ehkä nykyään näinä vuosina, että se on se opetuksen ydin – että mä opin näkemään, mitä ne oppilaat tarvii. Ja kyllä se jokaisen huomioiminen on siinä mielessä vaikeeta, että se edellyttää paljon miettimistyötä. Mut sit toisaalta pikkuhiljaa vuosien varrella se on tullu automaattiseksi (...) (O1)*

Haastateltavista yksi tuo esiin myös sen, että musiikinopetuksen ryhmät kootaan yleensä useamman luokan oppilaista. Opettajan tehtävänä on huomioida paitsi yksittäiset oppijat, myös erilaiset pienemmät ryhmät ja heidän tarpeensa luokan sisällä. Tuntitilanteessa tulisi kuitenkin pyrkiä opettajan mukaan siihen, että kaikki pystyvät toimimaan yhdessä ryhmänä. Oleellista on hyvä tilannetaju ja herkkyys havainnoida oppilaiden tunnetiloja ja heidän mielialojaan. Osallisuuden kokemus vahvistuu, kun opettaja huolehtii siitä, että jokainen oppilas tulee kuulluksi ja voi hyvin (Pihlaja & Silvennoinen 2020).

*Huomaan selvästi, että kun mulla on ryhmä, jossa tulee [oppilaita] monesta luokasta, niin ne tulee eri tilanteista. Saattaa olla, että on ollu joku tapahtuma yhden luokan oppilaille, joka rasittaa heidän mieltään. Ja toiset on ihan virkeitä. Kaikki tämmönen. Ja sä oot se, joka kokoat sen luokan (...) elikkä mulla pitää olla herkkyyttä ja tilannetajua. (O3)*

O3:n kommentissa korostuu pedagogisen sensitiivisyyden merkitys musiikinopettajan työssä. Opettajalta vaaditaan tarkkaavaisuutta huomata, milloin oppilas on vastaanottavainen oppimaan. Pedagoginen sensitiivisyys on perusta tasa-arvoiselle vuorovaikutukselle. (Kaikkonen & Kivijärvi 2013.) Turvalliseen ympäristöön kuuluu myös se, että oppilaan on mahdollista saada apua luotettavalta aikuiselta. O3 toteaa, että nykyään opettajan pitäisi olla valmiimpi antamaan omaa aikaansa yksittäiselle oppilaalle. Se luo oppilaalle sisäisen turvallisuuden tunteen.

*Nyt tuntuu, et me ollaan menty vähän huonoon suuntaan tässä. Et on paljon oppilaita, jotka tarvis paljon enemmän semmosta...turvallisempaa, sisäistä turvallisuutta, jonka tuo se yks opettaja, jolla on heille aikaa. (O3)*

Karlsen (2019) painottaa, että musiikinopettajan työssä oman haavoittuvuuden huomaa-  
minen ja epävarmuuden kokemukset ovat välttämättömiä, jotta ammatillinen kehittyminen on mahdollista. Yksi opettajista toteaa, että ymmärrys erilaisista oppijoista ja heidän yksilöllisistä tarpeistaan syntyy vähitellen, usein ”yrityksen ja erehdyksen” kautta.

*(...) että välillä se jää hyvin pintapuoliseksi ja oppi tulee sitten yrityksen ja erehdyksen kautta. Että ”okei, tää ei ainakaan toimi tälle oppilaalle, vaan mun pitää kokeilla jotain muuta.” (O1)*

Kaikki opetustyö vaatii onnistuakseen suunnittelua. Inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa musiikinopetukseen saatetaan tarvita enemmän valmistelu-aikaa (Kaikkonen & Laes 2013). Karlsen (2019) nostaa tutkimuksessaan esiin laajentuneen ammattitaidon vaatimukset, jotka asettavat haasteita myös opetuksen suunnitteluun. O2 toteaa, että musiikinopettajan työ muuttuu jatkuvasti ja työn haasteet lisääntyvät vuosi vuodelta. Suunnittelu-aikaa voisi hänen mielestään olla enemmänkin.

*(...) et ei missään nimessä oo silleen tarpeeks aikaa suunnittelulle, kun täs työ tulee koko ajan kaikkee lisää, mitä meidän pitää tehdä (...) (O2)*

Kaikkonen ja Laes (2013) toteavat, että suunnittelu vaikuttaa oleellisesti opetuksen laatuun. O3 on huomannut, että huolellisesti suunniteltu opetus hyödyttää yksittäisen oppijan lisäksi koko kouluyhteisöä. Hän nostaa esiin myös huolellisen suunnittelun yhteyden työssä jaksamiseen.

*Ja se on niinku kaikkien etu, että se pitäis se suunnittelu tapahtua hyvin. Ja se on etu opettajien työssä jaksamisen kannalta, ja jokaisen oppilaan etu myös siellä luokassa. Ettei opettajan energia mee vaan muutamaan oppilaaseen. (O3)*

Opetuksen suunnitteluun kuuluu myös perehtyä oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin, esimerkiksi tehostetun tai erityisen tuen päätöksiin. Oppilaan yksilölliseen tuen tarpeeseen reagoidaan suomalaisessa koulujärjestelmässä erilaisin tukimenetelmin (Opetusministeriö 2007). Kaikissa tukimenetelmissä yhteistyö, huoltajan tuki ja yksilöllinen ohjaus korostuvat (Perusopetuslaki 2010). Pedagogiseen asiakirjaan kirjatut asiat auttavat opettajaa suunnittelemaan yksittäisen oppilaan oppimista.

*No hänellä saattaa olla tämmönen pedagoginen asiakirja, et on tehostettu tukea tai jopa erityistä tukea, eli se on tottakai lähtökohtaisesti aina eka luettava ja katottava, mitä sinne on kirjattu, et mitkä asiat auttaa tän oppilaan kanssa. Et ne keinot aina ekana käyttöön. (O2)*

Tehostetun ja erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut viime vuosina (Tilastokeskus 2020). O1 toteaa, että pedagogisten asiakirjojen ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien lukeminen työn ohessa vaatii lisää aikaa ja resursseja musiikinopettajalta.

*Meidän kaikkien opettajien pitäisi lukea tuen paperit, mitkä kenelläkin oppilaalla on. Se on aikamoinen haaste, koska (...) samassa ryhmässä voi olla kymmenen kahdestakymmenestä, jolla voi olla tuen paperit. (...) Se lukeminen siinä työn ohessa on aikamoinen homma. (O1)*

Erityistä tukea annetaan oppilaille, joilla kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden toteuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Erityisellä tuella tarkoitetaan kokaikaista erityisopetusta, jota saadakseen oppilaalle on tehtävä erityisen tuen päätös sekä arjen työkaluksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Perusopetuslaki 2010). O1 korostaa, että erityisen tuen oppilaiden kirjo on hyvin laaja ja se vaatii musiikinopettajalta varsin paljon uudenlaisia toimintatapoja. Opetus pitää muokata jokaisen oppijan tarpeisiin sopivaksi. Kaikkonen & Laes (2013) toteavat, että vaikka oppilaita ei enää luokitella, oppimiseen vaikuttavat erityispiirteet pitää tunnistaa, jotta tarkoituksenmukaiset tukitoimet voidaan toteuttaa.

*Mut et sitte ihan yleisopetuksen luokassa niinku tavallaan se erityisen tuen kirjo on iso (...) tai hirveen monenlaiset asiat aiheuttaa sitä, että on erilainen oppija. Että se voi olla joku fyysinen vamma, se voi olla joku mielen-terveyspulma, se voi olla perheen vakava erityistilanne, se voi olla käyttäytymisen tai toiminnanohjauksen vaikeus, se voi olla neuropsykologinen asia...tai mitä muuta mä nyt vielä mainitsen. Siis se on tosi iso se kirjo (...) Opetus pitää räätälöidä hyvin erilaiseksi jokaiselle. (O1)*

Salo (2009) toteaa, että osa erityisen tuen oppilaista opiskelee peruskoulun oppiaineita usein omien kykyjensä ylärajoilla. Musiikintunti tarjoaa ”vapauttavan kanavan” ja toimii vastapainona muille oppiaineille. (Salo 2009). Myös O1 nostaa esiin sen, että koulun musiikinopetus on usein vähemmän suorituskeskeistä, kuin perinteiset ”akateemiset” aineet. Musiikissa onnistumisen kokemuksia voi saavuttaa helpommin kuin muissa aineissa.

*Yks keskeinen asia on se, että musiikki on vähemmän suorituskeskeinen aine (...) että semmoselle, jolle vaikkapa akateemiset aineet on vaikeita, niin musiikki voi olla se, jossa ei koko ajan tarvi pelätä sitä, että mä epäonnistun. Et jos on vaikkapa lukemisen kanssa vaikeeta tai vaikeus pysyvä paikallaan pulpetissa. Niin [musiikintunti] on paikka, jossa voi toimii ihan toisin. (O1)*

O1:n vastauksesta välittyvä ajatus oppilaan laajennetusta toimijuudesta. Musiikilla avautuu oppijalle uusia mahdollisuuksia, joka vaikuttaa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja siihen, millaisen roolin ja statuksen voi ottaa yhteiskunnassa. Tämä tukee ihmistä muillekin elämänalueille, kuin musiikintekemiseen. (Laes 2017.)

Haastateltavat pitävät musiikin kehollisia ulottuvuuksia tärkeinä yhteisöllisyyden saavuttamiseksi erityisoppijoiden kanssa. Sutela (2020) esittää tutkimuksessaan, että liikettä ja kehollisuutta hyödyntävä musiikinopetus vahvistaa oppilaiden osallisuutta. Yhdessä tekemisen merkitys korostuu musiikkiliikunnassa. Kuten Juntunen (2009) toteaa, kaikki kehollinen oppiminen on vuorovaikutteista ja muokkaa ryhmän jäsenten ajattelua, aktiivisuutta ja heidän välisiä suhteitaan. Musiikkiliikunnalliset harjoitteet motivoivat erityisesti sellaisia oppilaita, joilla muuten voi olla haasteita innostua koulunkäynnistä. O3 on huomannut, että usein keholliset harjoitukset saavat oppilaissa aikaan aktiivisuuden ja innostuksen.

*Sen huomasiin, kuinka musiikki virittää aktiivisuuden oppilailla, jotka saattaa koko päivän olla niinkun (...) ettei tavallaan mikään kiinnosta. Mutta musiikki saa innostamaan ja aktivoi, kun päästään liikkumaan ja yhdessä tekemään. Niin oon nähnyt, että se on tosi tärkeä juttu oppilaille, se musiikkiliikunta. Ja näin on monet avustajatkin kokeneet ja opettajatkin kokeneet. (O3)*



Tavoitteet musiikissa ovat opetussuunnitelman perusteella laajat ja opettajalla on paljon mahdollisuuksia tehdä työn käytännön ratkaisuja. Musiikin oppiaineen laajuus tarjoaa sekä haasteita että mahdollisuuksia jokaisen huomioimiseen tasavertaisesti (Kivijärvi & Rautiainen 2020; Muukkonen 2010.) O3 kertoo, että opettajan tehtävänä on huolehtia esimerkiksi siitä, että jokainen oppilas pääsee tasavertaisesti soittamaan eri instrumentteja lukuvuoden aikana.

*Kun on vaikka tietty määrä syntikoita, mihin hyvin moni haluaa, niin ei voi tietenkään antaa koko ajan samoille oppilaille. Että toistenkin pitää päästä. Saati sitten rumpusetteihin, joita on vaan yks. Sinne on niin kova tunku, että (...) kirjaa pitää pitää, että jokainen saa, joka haluaa. (O3)*

Opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat, että opetuksen työvälineistö ja toimintatavat tulee valita oppilaiden tarpeiden ja toiveiden mukaan, oppilasta kuunnellen. Oppilaan oma valinnan mahdollisuus edistää osallisuutta musiikintunneilla. O2:n toimintatapoihin kuuluu antaa oppilailleen erilaisia tehtäviä, joita he saavat oman mielenkiinnon kohteidensa mukaan toteuttaa. Opettaja huolehtii siitä, että opetuksen tasapuolisuus säilyy.

*Mut aika paljon tehään sitä että on tietyt instrumentit, sitte sinne oppilaat hakeutuu ja heil on eri tehtäviä, joita he oman mielenkiinnon mukaan tekee. Ei ehdi aina kaikki soittaa kaikkee. Mut sit just pitää aina kirjottaa ylös tai sanoa, että ”hei muistutappa mua seuraavan kerran, et mä lupasin, et sä saat seuraavalla kerralla soittaa.” (O2)*

Jokaisen oppilaan yksilöllinen huomiointi on haastavaa varsinkin isossa ryhmässä. O1 toteaa, että tasapainoilu työrauhan ja jokaisen huomioimisen välillä on jatkuva haaste.

*Ja se on musta vaikee kombo, miten sais semmosen olon jokaselle, että joku on hyväksytty semmosena kun on (...) mutta kuitenkin se, että siellä on 25 oppilasta, niin miten mä pidän huolen, että siellä on semmonen työrauha, et siellä pystytään tekeen sitä asiaa. Et se on ainainen tasapainotelupulma. (O1)*

### 5.3.2 Tiedostava opettaja – tiedostava oppilas

*Sä oot kuitenkin kasvattajana ja jollain lailla vaikuttajana täällä, se sun oppiainees on vaan yks osa sitä. Joillakin aineenopettajilla voi olla vähän sellanen ajatus, että minä vaan tätä minun oppiainettani opetan nyt täällä. Ku sehän ei suinkaan oo sillee. (O2)*

Opettajan omat asenteet ja arvot välittyvät oppilaalle musiikintunnilla sekä tiedostaen että tiedostamatta (Björk 2016; Darrow & Adamek 2009). Haastatellut opettajat ovat havainneet työuransa aikana, että kiinnostus ja tietoisuus tasa-arvokysymyksistä on lisääntynyt yhteiskunnassamme. Yksi opettajista nostaa esiin klassisen musiikin kaanonin, joka perinteisesti esittelee merkittävimpinä säveltäjinä lähinnä miessäveltäjiä. Haastateltavan opettajan lähtökohta opetukseen on se, että musiikki itsessään on arvokasta, ei se, kuka sen on säveltänyt. Toisaalta hän tunnistaa, että se, kuka on saanut tehdä julkisesti musiikkia, on vahvasti sidoksissa vallitsevaan aikakauteen. Opettaja näkee mahdollisuuksia keskustelulle esimerkiksi siitä, kenellä on ollut oikeus säveltää.

*No kyllähän se klassisen musiikin kaanon on hyvin miehinen, mutta ehkä mulla itellä se ei oo semmonen juttu koska mä en lähe sitä klassisen musiikin juttua niistä säveltäjistä, vaan me kuunnellaan musaa ja mä en tavallaan...se ei oo se juttu, että Bach oli saksalainen perheenisä. Se ei oo niihin henkilöihin sitoutunutta, vaan ehkä siihen aikakauteen. Toki vois aatella, että kasi-ysien kanssa vois tavallaan sitäkin vähän tutkii, että millaisilla henkilöillä oli mahdollisuus vaikkapa päästä hovisäveltäjiksi tai näin. (O1)*

O2 kommentoi, että oppilaiden valveutuneisuus herättää joskus opettajankin pohtimaan tasa-arvokysymyksiä. Hän ajattelee, että yhdenvertaisuuden teemoista voisi musiikintunnilla keskustella enemmänkin.

*Mutta jos siellä ois joku teema mikä puhuttaa, niin sit siitä kyllä keskustellaan siellä luokas, koska oppilaat kyllä saattaa siihen kommentoida jotain, ku ne huomaa (...) en varmasti siinä mielessä oo siihen kiinnittäny huomiota niin paljon, mitä nyt olis voinukkin. (O2)*

Yhteiskunnan ja tasa-arvon käsitteet saavat eri vivahteita eri aikoina (Pihlaja & Silvennoinen 2020). Myös O2 on kiinnittänyt huomiota myös siihen, miten yhdenvertaisuuden teemoihin suhtautuminen on muuttunut vuosien mittaan kouluympäristössä. Hän on tyytyväinen siihen, miten nuorten tietoisuus esimerkiksi tasa-arvokysymyksistä on lisääntynyt ja miten arkipäiväisesti erilaisiin oppilaisiin heidän koulussaan nykyään suhtaudutaan.

*Ei täällä oo sellasta syrjintää tai semmosta tähän liittyvää tasa-arvon epätasapainoo. Et voihan siellä luokas tapahtuu asioita ja tapahtuu, mutta se on ihan arkee ja hyvä juttu heille, että on erilaisia ihmisiä ja erilaisista lähtökohdista. He kasvaa ihan eri sukupolvessa, mitä ite on kasvanu. (O2)*

Musiikin avulla käsitys erityisoppijoista laajentuu. Vuorovaikutustaidot ja toisten arvostus kasvavat positiivisessa oppimisympäristössä. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016.) Yhteisöllisyys on oleellinen osa oppilaan myönteisen identiteetin rakennusprosessia. Inklusion näkökulmasta tärkeä ajatus on se, että erilaisuudestaan huolimatta yksilöt nähdään samanarvoisina ryhmän jäseninä. (Pihlaja & Silvennoinen 2020.) O3:n ajatukset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Ymmärrys erityisoppijoista parantaa koko luokan ilmapiiriä ja avartaa koko ryhmän näkemyksiä erilaisuudesta:

*No sitten oli nää lievästi kehitysvammaisten luokat, siis todella innostuneita musiikinopiskelijoita ja siellä ehkä ensimmäinen tämmönen inklusiivinen kokemus oli, ku siellä oli erittäin hyvä rumpali. Oli innostunut, ja kävi rumputunneilla ja hallitsi erilaisia komppeja (...) hänet mä otin mukaan yleisopetuksen luokkaan tällee räätälöidysti. Ja se oli valtava (...) hänelle sellanen itsetunnon kohotus. Hän sai valtavat aplodit siellä yleisopetuksen luokassa, kun hän oli niin taitava rumpali. Ja siellä todella ihmeteltiin, että miten voi olla. Tuo semmosta hyvää tajua yleisopetuksen oppilaille myös, että jos on vammaisen oppilas, niin ei se tarkoita, että on kaikilta puoliltaan vammaisen. (O3)*

Ainscow ja Booth (2011) toteavat, että moninaisuus on ihmisten välistä samankaltaisuutta ja erilaisuutta. Jokaisen ihmisen yhtäläistä arvoa kunnioitetaan ihmisten erilaisuudesta huolimatta. Kuten yhdenvertaisuuslaissa (2004) todetaan: ”Oppiva yhteisö edistää

yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina, riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä.”

## 5.4 Pedagoginen esteettömyys musiikissa

Jotta sosiaalinen esteettömyys eli osallisuus yhteisön toimintaan voisi toteutua, tarvitaan pedagogista esteettömyyttä (Rimpelä 2008). Pedagogiseen esteettömyyteen liittyy se, että oppilaalle tarjotaan yksilöllisiä keinoja oppimisen toteuttamiseen (Oksanen & Sollasvaara 2019). Tässä luvussa esitellään haastateltavien ajatuksia muun muassa eriyttävästä opetuksesta sekä tuodaan esiin konkreettisia käytännön työtapoja ja opetusmenetelmiä musiikinopetuksessa.

### 5.4.1 Eriyttäminen opetuksen lähtökohtana

Jokainen opettaja joutuu päivittäin pohtimaan sitä, miten kukin oppilas pääsee parhaiten oppimisessaan eteenpäin. Erityistarpeiden huomioiminen onnistuu, mikäli opetus on eriyttävää. (Roiha & Polso 2018.) Myös haastatellut opettajat korostavat eriyttämistä osana päivittäistä musiikinopettajan työtä.

*Eriyttäminen se avainsana, että osaa antaa kaikille sopivia tehtäviä. Se on tosi tärkeä juttu. (O2)*

Osa opettajista kokee eriyttämisen pääosin yksilölliseksi materiaaliksi, mutta eriyttämistä on mahdollista toteuttaa myös yhteisellä materiaalilla, jota on mahdollisuus muokata jokaisen oppilaan taitotasoon sopivaksi (Roiha & Polso 2018). O1 on huomannut, että sama tuntisuunnitelma ei toimi kaikille luokille. Työkokemuksen myötä hän on huomannut, että muutokset yksittäisten tuntien sisällöissä voivat olla pieniäkin.

*Sanotaan näin, että alkuvuosina aattelin, että mä pystyn monistamaan saman tuntisuunnitelman vaikka kaikille rinnakkaisluokille ja jossain vaiheessa olin hyvin hämmästynyt, että mikä tässä nyt meni pieleen, kun mulla oli ihan hyvä tuntisuunnitelma, joka ei niinku ollenkaan toiminu tällä ryhmällä. Ja sit tajusin tavallaan sen, että ne voi olla aika pieniäkin ne muutokset. (O1)*

Kaikki haastateltavat toteavat, että musiikissa oppilaan onnistumisen kokemus saavutetaan usein silloin, kun tehdään jotain yhdessä. Vaikka eriytetty tehtävä olisi yksilölle yksinkertainen, yhteinen musiikillinen tuotos kuulostaa usein hyvältä.

*Se on nimenomaan sitä, et sul on monta juttuu menos yhtä aikaa siel tunnilla. (O2)*

*Joku soittaa vaikka seiskasointua, jollekin riittää soinnun kaks ensimmäistä ääntä, jollekin se pohjaääni. Ja sitten vielä on niitä, jotka tekee vaan sen rytmin. (O3)*

*Et kyllähän ne onnistumisen kokemukset syntyy vaikka siitä, et huomaa et ”hei mä pysyin muuten täs jutus tai kappalees koko ajan mukana” tai ”hei mä opin tän soinnun.” (O2)*

Onnistuneet toimintatavat palvelevat jokaisen oppijan tarpeita. O1 toteaa, että lähtökohdat musiikin oppimiseen vaihtelevat ikä- ja taitotasosta riippuen. Pedagogisesti haastavaa on työskennellä sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on esimerkiksi motorisia vaikeuksia. Jokaiselle oppilaalle pitäisi antaa tehtävä, joka on oppilaan taitotason mukainen, mutta silti musiikillisesti mielekäs.

*Kun on vaikka sellanen ryhmä, missä kaikki on erityisen tuen oppilaita - niin silloin lähetään ihan toisenlaisista lähtökohdista. Voi olla vaikka niin, että jopa suurella osalla oppilaista voi olla hyvin vaikeaa kehon karkea-motoriikka. Voi olla siis vaikea esimerkiks saada kättä osumaan iskulle. Lähetään siitä, että pystyykö toteuttamaan perussykettä kropallaan. Mulla voi olla vaikka ryhmä, jotka on iältään 13–17, mutta (...) jollakin voi olla kolmevuotiaan tasolla se, mitä kroppa pystyy toteuttamaan. Ja sit mennään siihen, että mitä mä teen, että se on mielekästä musiikillisesti, mutta että siihen pystyy jokainen osallistuun. Niin se on aikamoinen haaste välillä. (O1)*

Opettajan tehtävänä on ideoida sellaiset työtavat, joilla oppiminen ja osallistuminen mahdollistuu yhdessä muiden kanssa. O1 on kokenut haastavaksi esimerkiksi tilanteen,

jossa oppilaan taitotaso ei riitä sointujen vaihtamiseen. Kehorytmiikka on mahdollistunut onnistuneen musiikillisen kokonaisuuden.

*Just et miten mä kierrän sen, et siinä vaihtuu soinnut, ku kukaan ei pysty vaihtaan sointuja. Mitä mä keksin? Minkälainen yhteinen kehorytmi ois siinä kohas, jota oppilaat ei pysty soittamaan – ja sit tuleekin hieno kokonaisuus. Niin ne on tosi kivoja hetkiä. (O1)*

Sutela, Juntunen ja Ojala (2016) kehottavat musiikinopettajia hyödyntämään kehollisuutta opetuksessaan. Kehollisuuden perustuvassa toiminnassa oppilaille on mahdollisuus ilmaista itseään esteettömästi ilman, että heiltä odotetaan esimerkiksi soitinten hallintaa. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016.)

#### **5.4.2 Inklusiivisen musiikintunnin työtapoja**

Musiikintunnin haasteena muihin oppiaineisiin verrattuna on se, että tunnilla ei ole välttämättä aina samanlaisena toistuvia elementtejä. Tämä voi aiheuttaa jännitystä ja pelkoa oppilaalle.

*Koska musatunnilla on verrattuna moneen muuhun aineeseen monen oppilaan kannalta haastavaa se, että ei aina tiedä mitä on tulossa. Kun menee matikantunnille, niin se kaava on usein suurinpiirtein sama: ensin katotaan läksyt, sitten käydään läpi uus asia ja sitten ruvetaan laskemaan. Ja musiikintunnilla se voi aiheuttaa hämmennystä ja pelkoja ensinnäkin, että (...) ei tiedä etukäteen, mitä seuraavaksi tapahtuu. Se on asia, joka pitää huomioida. (O1)*

Strukturointi tarkoittaa muun muassa ajan, paikan ja tekemisen jäsentämistä. Strukturointi auttaa oppilasta hahmottamaan sitä, mitä tapahtuu ja missä järjestyksessä. (Oksanen & Sollasvaara 2019.) O1:llä on musiikintunneillaan tapana kertoa oppilailleen tunnin alussa mitä tapahtuu ja miten oppilaiden tulee toimia.

*(...) Meillä on semmonen tietty kaava, että mä kerron, haetaanko tänään heti tuolit, vai alotetaanko piirissä seisten. Tavallaan, että on ne tietyt elementit mistä lähetään liikkeelle. Siinä on se tietty kaava ja struktuuri, mikä pysyy samanlaisena. (O1)*

O1 kertoo strukturoivansa opetustaan käyttäen visuaalisia ohjeita sanallisen ohjeidenannon lisäksi. Hän laittaa usein tunnin alkaessa taululle tiedon tunnin sisällöstä. Edellä mainitun sanallisen ohjeen lisäksi oppilaan turvallisuuden tunnetta voi lisätä se, että hän näkee, missä kohtaa tunti on menossa ja mitä tapahtuu seuraavaksi.

*Ja mä usein käytän semmosia yksinkertaistettuja kuvia siitä, mitä tapahtuu. Esimerkiks nuotin kuva tarkoittaa laulamista ja yksinkertainen vihon kuva tarkoittaa että tehään joku vihkotyö. Ja tämmöset symbolit auttaa tätä hahmottamista. Vaikka neljä riviä asiaa: alkulämmittely, uusi laulu, kitaransoitto, loppukuuntelu. Ja se tieto oikeesti on visuaalisesti jossakin, et se on nähtävillä koko ajan. Et pystyy palaan sinne, et ”nyt me ollaan tos kohdas, mä tiedän et kohta me mennään tohon kohtaan”. Se rauhoittaa monen oppilaan oloa. (O1)*

Ryhmän taitotasosta riippuen ohjeidenannon tapa vaihtelee. O1 mainitsee, että usein ohjeiden tai yksittäisen tehtävän jakaminen pienempiin osiin on tärkeää.

*(...) että joutuu pilkkomaan sitä tehtävää ja sit monen monen vaiheen jälkeen ollaan sille ”hei tästä tulikin tää biisi”. Aluks pitää niinku puhua auki että ”nyt ota kitara näin päin syliin ja huomaaatko, että sormi tulee tuohon kohtaan” tai jotakin tämmöstä. Ja sitten voi olla, että jossain muussa ryhmässä ei tarvi muuta kun näyttää kerran, niin se lähtee automaattisesti menemään. (O1)*

Yksi opettajista on huomioinut, että pienemmässä ryhmässä oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ja pidemmälle eteneminen on helpompaa. Välillä opettaja on jäänyt kaipaamaan haasteellisemmän materiaalin opettamista. Toisaalta hän pyrkii pitämään ensisijaisena tavoitteenaan musiikintunneilla useimmiten musiikin ilon ja oppimisen mielekkyyden täydellisen musiikillisen lopputuotoksen sijaan (Westerlund & Väkevä 2010).

*Niinku siinä bändissä, ku mulla oli se mahdollisuus pitää bändiä, niin siinä oli vaan neljä oppilasta. Niin siinä pystyy aivan eri lailla eriyttämään ja neuvomaan ja (...) etenemään systemaattisesti. Mutta kun iso ryhmä tulee sille yhdelle musiikkitunnille, niin kyllä se tavote on ekana se ilo, että he saa tutustuu niihin soittimiin. Niin se haasteellisempi pitkäjänteinen tietyn soittimen opiskelu, kyl se vaan sitte jää. (O3)*

Kohtuullinen mukauttaminen tarkoittaa niitä tilannesidonnaisia toimenpiteitä, joilla mahdollistetaan henkilön osallistuminen opetukseen. Lähtökohtana kohtuullisille mukautuksille ovat asianosaisen yksilölliset tarpeet. Kohtuullinen mukauttaminen perustuu YK:n vammaissopimukseen ja sen käytäntöjä käytetään sekä yleis- että erityisopetuksessa. Kohtuullisen mukauttamisen työkalut todistavat hyötyjä, joilla saavutetaan musiikkikasvatuksen tasa-arvoa. (Kivijärvi & Rautiainen 2020.) O1 käyttää kuvionuotteja opetuksessaan. Kivijärvi ja Rautiainen (2020) mainitsevat kuvionuotit yhdeksi kohtuullisen mukauttamisen käytännöksi.

*Mut sit on tosiaan niitä ryhmiä, joissa on niin erilaisia oppijoita, että sit se vois mennä niin, että mulla on siellä kuvionuottien tarrat kaikissa laattasoittimissa ja kaikissa kiipparisoittimissa. (O1)*

*Kun on D-duurisointu ja G-duurisointu (...) Se menis niin, että ”tänään soitetaan ruskeella”, kun ruskee on D. Ja sit me otettais siihen joku ”ruskee ruskee ruskee ruskee” vaikka kaheksan kertaa.*

*(...) mä vois vaihtaa sointuja ja siinä on sama sävel, joka sopis molempiin. Ja sit tehtäis siihen vaikka joku taputus väliin, niin et se kuulostais musalta. Se sopis siihen biisiin, mutta pääsis ihan toisosi yksinkertasetta asialla mukaan. (O1)*

Kohtuulliseen mukauttamiseen kuuluu, että soittimet muokataan oppilaan tarpeisiin sopivaksi (Kivijärvi & Rautiainen 2020). O1 toteaa, että kohtuullinen mukauttaminen lähtee liikkeelle jo soitinvalinnasta. Oppimisen esteitä poistetaan niin paljon, kuin on tarpeellista.

*(...) Ja luultavasti ne soittimet ois laattasoittimet, koska siinä on helpointa tavallaan hyvin pienellä koordinaatio-osaamisella tähdätä siihen. Ja sieltä ois pois ne kaikki muut laatat paitsi ruskee. Ja sit ois joku iso merkki et ”kädet ylös nyt ei soiteta” (nostaa kädet ilmaan ja korottaa ääntään) ja sit jatkuu. (O1)*

O1 antaa musiikkiliikunnallisissa tehtävissä oppilaalle paljon omaa tilaa ja vapautta improvisointiin. Tarpeeksi yksinkertaiset tehtävät antavat onnistumisen kokemuksia ja turvallisuuden tunnetta oppilaalle.



*No ensinnäkin me usein alotellaan jollain fyysisellä lämmittelyllä tai jollakin semmosella, että tehään keholla jotain. Mä yritän valita ne tehtävät siten, että se on jollain lailla vapaa. Että improvisoi tähän jotain tai että tavallaan siinä ei voi epäonnistua. Jotain tosi yksinkertaista, kehotaputtelua tai jotain. Että tulee semmonen olo, että mä onnistun joka tapauksessa.*

(O1)

Myös Opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat musiikinopetuksen kokonaisvaltaisuutta sekä sellaisia opetusratkaisuja, jotka vahvistavat oppilaan itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta.

## **5.5 Yhteistyö ja verkostot musiikinopettajan tukena**

Musiikinopettajan työnkuva laajentuu ja muuttuu jatkuvasti (Karlsen 2019). Opettajat tarvitsevat uudenlaisia työkaluja toteuttaakseen pedagogista esteettömyyttä osana inklusion vaatimuksia. Inklusion laaja toteutuminen vaatii ideointia ja yhteistyötä kollegoiden, esihenkilöiden ja kotiväen kanssa. (Hakala & Leivo 2015.) Seuraavissa alaluissa avataan kollegiaalisen tuen merkitystä sekä perehdytään musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan ja täydennyskoulutuksen tarpeisiin.

### **5.5.1 Kollegiaalinen tuki ammattitaidon kehittymisen apuna**

Inklusion laaja toteutuminen vaatii jokaisen haastateltavan mukaan sitä, että koulun toimintakulttuuri on inklusiivista. Yksittäinen opettaja voi vaikuttaa musiikintunnin sisältöihin, mutta yhdenvertaisuuden laajempi toteutuminen vaatii koulun johdolta valvontaa (Hakala & Leivo 2015). Myös Opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittu opetus- ja kasvatustehtävä velvoittaa, että ”oppilaan oppimista, kehitystä ja hyvinvointia tuetaan yhdessä kotien kanssa. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta koulu yhteisön jäsenenä” (POPS 2014). O2 on yhtä mieltä siitä, että esihenkilön ja erityisopettajan apu on tärkeää varsinkin silloin, kun ollaan yhteydessä koteihin. Yksittäistä opettajaa ei jätetä hänen työpaikallaan yksin vastuuseen haastavissa tilanteissa.

*Siis toi on yks juttu siihen mitä pitäis tietää, et kun mun luokalla on oppilaita, kenen kaa on ollu haastavaa olla kotiin päin yhteydessä. Niin siinä*

*vaiheessa on aina sit esimies, joka auttaa. Erityisopettajat myös, mutta esimiehen pitäis olla se, joka on sen työntekijän tukena. Et todellakaan ei olla yksin, eikä pitäis olla yksin täällä, täs tapahtuu niin paljon kaikkee.*  
(O2)

Jokaisessa koulussa työskentelee koulunkäynnin ohjaajia, mutta ohjaajien resursseja on viime vuosina vähennetty (Roiha & Polso 2018). O2 toteaa, että varsinkin yläkoulun musiikintunnille avustaja tulee mukaan harvemmin.

*Et musatunnilla, jos siellä on joku vaikka (...) keskittymisvaikeuksinen oppilas (...) yläkoulun puolella, niin sinnehän ei siis todellakaan resurssiopettajaa tai avustajaa saa. Se on näitä alakouluhommia sitten.* (O2)

On poikkeuksellista, että oppilaan vaikeuksiin musiikinopetuksessa kiinnitettäisiin huomiota tai että erityisopettaja ja musiikinopettaja tekisivät tällaisissa tilanteissa yhteistyötä. Tukea tarjotaan useammin muissa oppiaineissa, kuin musiikissa (Kaikkonen 2013). O3 on huomannut, että joissain tilanteissa esimerkiksi avustajasta voisi olla hyötyä myös musiikkiluokassa.

*(...) niin, siellähän ei oo avustajia. Ja silloin sitä tukea ei tuu. Mutta joskus tuntuu, että tarvis kyllä joidenkin kanssa, et siellä on kyllä joskus tosi levo-tonta.* (O3)

O3 toteaa, että haastavat pedagogiset tilanteet liittyvät usein oppilaiden keskittymisen vaikeuksiin. Näissä tilanteissa musiikinopettaja voi pyrkiä enemmän pitkäjänteisesti kannustamaan, kuin korostamaan oppilaan huonoa käytöstä.

*Yleensä pärjää semmosella pitkäjänteisellä (...) kannustuksella. Ettei puutu niinkään huonoon juttuun. Vaan jos hän hetken istuu paikallaan siinä, ja ehkä ottaa soittimen käteensä, niin heti peukkua tai joku hyvä silmäys, että ”hei sä pystyit tähän”. Se kantaa yleensä sitten pitkälle, semmonen hyvän huomaaminen.* (O3)

Perusopetuslain uudistuksen (2010) jälkeen inklusiivista periaatetta on toteutettu fyysisellä integraatiolla eli sijoittamalla erityisoppijoita yleisopetuksen piiriin (Lakkala 2008). Pelkkä fyysinen integraatio ei kuitenkaan edistä tasa-arvoa, ja saattaa aiheuttaa

opettajassa riittämättömyyden tunteita. Kouluyhteisön tulisi varmistaa, että opettaja saa tarvittavan pedagogisen ja ammatillisen tuen ennen muutosten toteuttamista. (Laes 2017.) O3 toteaa, että joissain tilanteissa fyysinen integraatio ei välttämättä ole paras ratkaisu. Musiikinopettajat tarvitsisivat tukea, mikäli integraatiota on toteutettu vain erillisten ryhmien yhdistämisenä.

*Ei aina pärjää. Varsinkin siellä yleisopetuksen tunneilla, missä on näitä erityisen tuen oppilaita integroituna, ei oo aina helppoo. (O3)*

Inklusiota on kritisoitu muun muassa siksi, että se on liian idealistinen toteutuakseen. Inklusiivinen koulutus voi käytännössä näyttäytyä lukemattomina erilaisina toteuttamistapoina. (Lakkala 2008, 29–30.) O2 pohtii, riittävätkö koulujen tämänhetkiset resurssit tukemaan aidosti jokaisen oppijan tarpeita. Ajatus kaikkien yhteisestä koulusta on hieno, mutta inklusion todellinen toteutuminen edellyttää aina yhteistyötä ja korkealaatuisia opetusjärjestelyjä. Resurssien on oltava riittävät, jotta turvallinen ja monimuotoinen opetus on mahdollista. (Takala et. al. 2020.)

*Siinä ehkä resurssit on se, mikä tässä kaikuu eniten. Resurssit on vähäiset. Joo, inklusio on kaunis ajatus, mutta onko tarpeeksi opettajia ja avustajia, et ne oppilaat oikeesti saa sen tuen sieltä? (O2)*

Musiikinopettaja on yläkoulussa usein yhteydessä luokanvalvojaan. O1 painottaa kollegiaalisen tuen tärkeyttä. Hän mainitsee myös, että yläkoulun oppilaat ovat aina ”monen opettajan” oppilaita, eikä yksittäinen opettaja ole yksin vastuussa oppilaan oppimisesta tai oppilaan saamasta tuesta.

*Kyllä saa tukea. Että saa vaikka ihan siinä tilanteessakin, mutta ennen kaikkee sellasta kollegiaalista tukea, et kun kaikki ne mun oppilaat on jonkun (...) luokanvalvojan ikään kuin oppilaita, niin tavallaan tulee sitä perspektiiviä, minkälaisia asioita siellä on taustalla. Voidaan käydä keskustelua siitä. (O1)*

Yhteistyö on keino ehkäistä suurempien ongelmien syntymistä. Kun useampi aikuinen osallistuu oppilaan tilanteen arvioimiseen ja tuen suunnitteluun, se turvaa myös lapsen

näkökulmasta sitä, ettei tuen järjestäminen ole riippuvainen yksittäisen opettajan toimintatavoista. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015.)

*Siis kyllä tällais tilanteis jos on tosi haastavaa niin luokanvalvojan kanssa pitää olla tällais tilanteis tekemisissä. Kyl se apu siitäkin jo tulee, et se oppilas tietää että noi tekee yhteistyötä. (O2)*

Kollegiaalinen tuki erityisopettajilta auttaa varsinkin musiikinopettajia, jotka eivät koulutuksen kautta ole saaneet tarvittavaa tietoa erityisoppijoista. VanWeedle & Whipple (2014) painottavat yhteistyön merkitystä kouluympäristössä ja korostavat, että tulevaisuuden musiikinopettajalta vaaditaan rohkeutta pyytää apua asioihin, joihin heidän oma koulutuksensa tai ammattitaitonsa ei yllä. Haastateltavat opettajat ovat saaneet ideoita käytännön työhön erityisopettajilta ja muilta kollegoilta.

*Tää on semmonen vinkki, minkä monet erityisopettajat on antanu myös, esimerkiks se strukturointi (...) en mä ois sitä ite keksiny, vaan sen on muut viisaammat mulle kertonu. (O1)*

*Ja sit mulla on ollu hirveen hyvät kollegat, erityisopettajat. Oon saanu heiltä tukea, ja myöskin tietämystä. (O3)*

Elinikäinen oppiminen ja kehittyminen ovat laajentuneen opettajuuden ja kompetenssin avainsanoja (Karlsen 2019). Haastateltavat painottavat sitä, että ammattitaito erilaisten oppijoiden kanssa työskentelyyn karttuu vähitellen työkokemuksen lisääntyessä. Yhden haastateltavan oma kiinnostus ja lisäkouluttautuminen ovat kehittäneet hänen ammattitaitoaan.

*(...) Että se tulee sitten oman kokemuksen ja oman innostuksen ja opiskelun kautta. Ja paljon oon niinkun ihan opiskellut itsekseni just tämmösestä autismin kirjon häiriöistä ja erilaisista diagnooseista. (O3)*

Haastateltavien vastauksista löytyy useita yhteneväisyyksiä Adamekin & Darrowin (2010) sekä Karlsenin (2019) tutkimuksiin. Inklusion toteutuminen vaatii yhteistyön tapoja vanhempien, kollegojen, koulun hallinnon ja erityiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa.

## 5.5.2 Täydennyskoulutuksen tarpeet

Haastateltavat tarjoavat erilaisia kehitysehdotuksia tulevien ja jo valmistuneiden musiikkikasvattajien koulutukseen. Heidän mielestään tärkeitä asioita ovat erityisesti käytännön työn ja koulutuksen yhteys sekä riittävä ymmärrys erilaisista oppijoista ja tuki-toimista. Muukkonen (2010) väittää, että osa musiikkikasvattajista ei koe olevansa valmiita työskentelemään koulussa, koska musiikinopettajakoulutuksen perinteet eivät kohtaa koulumaailman kulttuuria. Myös O2 huomasi valmistumisensa jälkeen, että työ-elämä on ”aika eri maailma” verrattuna siihen, mitä koulutuksessa annetaan ymmärtää. Hän toteaa, että erityisten oppijoiden näkökulmasta paras käytännön kokemus koulutuksen aikana on tullut opetuksen seuraamisesta sekä opetusharjoitteluista. Käytännön harjoittelua olisi hänen mukaansa voinut olla enemmänkin.

*Paras oppi mitä on saanu, oli just auskultoinneista ja opetusharjoitteluista, ”Musiikkikasvatuksen ajankohtaiset kysymykset” –kurssilta. Mut sekin oli ihan tosi pientä. Et en mä tiedä, onks se menny siellä eteenpäin, mut musta se on ihan älyttömän vähäistä, mitä siinä koulutukses kerrotaan siitä, mitä täällä tapahtuu. Et se on aika eri maailma, mitä täällä koulus on. (O2)*

O2 toimii luokanvalvojana musiikinopettajan työn ohessa. Hän toteaa, että koulutuksen aikana esimerkiksi luokanvalvojan velvollisuuksia ei juuri käsitelty, vaikka ne ovat oleellinen osa yläkoulun aineenopettajan työnkuvaa.

*Niin sitten valmistumisen jälkeen mä mietin että ”apua miten sitä sais kaikki noi luokanvalvojahommat haltuun”(…), että mistä sen tietää, mitä pitää tehdä. Ja tosi tosi vähän tuli koulutukses niistä. Et se oli ihan siis olematonta. (O2)*

O1 nostaa esiin sen, että koulutuksen aikana eteen tulevat opetustilanteet luodaan usein ”ideaaleiksi”. Joidenkin oppilasryhmien kanssa opetustilanteet, joissa etukäteen ei kerrota, mitä tapahtuu, ovat toimivia. Tämänkaltainen tilanne on ominainen esimerkiksi luovissa musiikkiliikuntahetkissä. Toisaalta erityisoppijoiden kanssa tarvitaan usein selkeää, ennakoivaa ohjeidenantoa ja tieto tulevista toiminnoista, jotta turvallisuudentunne säilyy (Oksanen & Sollasvaara 2019).

*Me paljon koulutuksessakin tehään, jos me aatellaan millasia tuokioita luodaan vaikka musiikkiliikunnassa. Niin ne on hyvin luovia. Ja ne on usein sellasia, joissa opiskelijakaan, vaikka mukalainen oiskin, ei tiedä mitä sillä tunnilla tulee tapahtuun. Mennään siihen tilanteeseen ja sit se etenee jotenkin. Ja tää on ihan toimiva kombo sellasten oppilaiden kanssa, jotka sietää epävarmuutta, joilla on hyvä tunteidensäätelykyky, hyvä oman käytöksen säätelykyky (...) toimii siis sellasten ideaaliryhmien kanssa. (O1)*

Inklusiivisten periaatteiden tulisi näkyä paremmin koulutusohjelman suunnittelussa ja rakenteissa, mikä vaatii myös koulutuksen järjestäjiltä rohkeutta. Musiikinopettajuus ja opettajan ammattitaito vaativat tulevaisuudessa uudenlaista määrittelyä. (Laes & Westerland 2018.) Opetusministeriön (2007) raportin mukaan jokaisen opettajan tulisi saada opetusharjoittelussa mahdollisuus erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Musiikkikasvatuksen koulutukseen tarvittaisiin O1:n mielestä enemmän tilanteita, joissa haastettaisiin opiskelijat pohtimaan, miten erityisoppijoiden kanssa tulisi toimia.

*(...) Se, et pääsis opiskeluaikana kohtaamaan semmosia tilanteita, missä on niitä erilaisia oppijoita ja puhuttais siitä, että mites tää nyt kannattais ratkasta, kun tässä on tämmönen ja tämmönen juttu. Niin se ois musta tosi tärkeetä. (O1)*

Täydennyskoulutuksen tavoitteena on antaa opettajille uusia ideoita käytännön työhön ja vastata opettajan työn uusiin haasteisiin (Muukkonen 2010). Yksi haastateltavista on koulutautunut valmistumisen jälkeen Orff-kursseilla, jotka ovat olleet tärkeä osa oman ammattitaidon kehittymistä. Hän on saanut kursseilta oivalluksia luovaan musiikintekemiseen sekä siihen, miten pienistä elementeistä voidaan yhdessä rakentaa musiikkikonaisuuksia. Nämä asiat ovat hyödyttäneet häntä erityisten oppijoiden kanssa työskennellessä.

*Et opettajien oppaissa on kyl hyviä vinkkejä, mutta musta tuntuu, että parhaat vinkit ite oon saanu sitte kollegoilta ja kursseilta. Et esimerkiks Orff-kurssit on ollu semmonen tosi (...) tärke juttu mulle itelle, et mä sain uudelleen eri tavalla kosketuksen siihen luovaan lähestymistapaan musiikkiin. Ja jotenkin, että pienistä elementeistä voi rakentaa mahtavia musiikkillisii kokonaisuuksia, ja et siinä voi aina olla se luovuuselementti mukana. Se oli mulle hirveen tärke. (O1)*

Muukkonen (2010) toteaa, että opettajan työ voi välillä olla yksinäistä, koska useimmissa kouluissa työskentelee vain yksi musiikinopettaja. Myös O1 on aineensa ainoa edustaja koulussaan. Hän on huomannut, että musiikin oppiaineeseen liittyviä asioita ei välttämättä voi työyhteisössä jakaa kollegan kanssa. Kurssit ovat tärkeitä paitsi uuden oppimisen, myös verkostoitumisen kannalta.

*Ja se on aika yksinäistä se musiikinopettajan työ, kun siellä ei oo kollegaa samassa talossa. Niin ei oo semmosta ihmistä, jonka kaa jakais ajatuksia. Kyl mun mielestä se kursseille osallistuminen ja kouluttautuminen...se, että on kollegojen kans tekemisissä, niin se on hirveen tärkeätä, että uusiutu ajatukset jotenkin ja pysyy virkeenä. (O1)*

Yksi haastateltavista peräänkuuluttaa esimerkiksi psykologisen osaamisen lisäämistä koulutusohjelmaan. Hän perustelee väitettään sillä, että erityisen tuen tarve on lisääntynyt huomattavasti hänen oman työuransa aikana.

*(...) mä koen, että sitä tarvittas tosi paljon koulutukseen, että olis tosi paljon tietoa esim neuropsykologisista erityisyyksistä, autismin kirjon asioista ja tarkkaavuuden häiriöiden asioista – niitä on nykyään tosi paljon. Ja se vaikuttaa tapaan olla ja kykyyn oppia tosi paljon. (O1)*

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että musiikinopetuksen käytännön työn haasteet liittyvät usein muihin asioihin, kuin musiikillisten taitojen oppimiseen. Musiikinopettajan ammattitaitoon kuuluu hallita niin erilaiset musiikilliset työympäristöt kuin ei-musiikilliset tilanteet. O1 mainitsee, että usein haastavimpia opetustilanteita ovatkin juuri sellaiset, jotka ovat varsinaisen musiikillisen tekemisen ulkopuolella:

*Mut kyllä kaikki semmonen ”Miten kohdataan oireileva lapsi? Miten kohdataan oireileva aikuinen?” Jos siellä on vaikka vanhempi, joka voi huonosti. Voi olla monenlaista pulmaa siellä. Ne on kyllä semmosia asioita, jotka ei tullu koulutuksessa mitenkään eteen. Ja ne on se kaikkein vaikein asia siinä – et kyllähän nyt sen D-duurin opettaa. Mut mitä mä sitte teen, jos se lapsi sanoo että ”en opi” tai ”haista paska”. Tai se ei halua, että sitä tullaan viittä metriä lähemmäs. Tai hän ei pysty tulemaan luokkaan,*

*koska häntä ahdistaa. Tai mitä tahansa muita elämän asioita, mitä voi tapahtuu. (O1)*

O1:n vastauksessa on yhteneväisyyksiä Karlsenin (2019) tutkimukseen musiikinopettajan työn laajentuneista vaatimuksista (engl. *competency nomads*). Tulevaisuudessa musiikinopettajalta vaaditaan resilienssiä, jolla tarkoitetaan muun muassa kykyä sopeutua nopeasti muuttuviin, haastaviin tilanteisiin. Resilienssiä vaaditaan erityisesti niissä tilanteissa, jotka haastavat musiikinopettajan totutut toimintatavat. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa oppijoiden laaja-alainen oppiminen ja osallistuminen. (Karlsen 2019.)



## 6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ottaa osaa keskusteluun inklusiosta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta musiikkikasvatuksessa. Olen tarkastellut aihettani inklusion ja siihen läheisesti liittyvien käsitteiden ja teorioiden valossa. Etsin aiheeseeni sopivaa kirjallisuutta niin musiikkikasvatuksen, kasvatustieteen kuin yhteiskuntatieteen kirjallisuudesta, ja näiden avulla pyrin rakentamaan vahvan pohjan tutkimukselleni. Kiinnostuksen kohteeni oli erityisesti se, millaiset käytännöt edesauttavat ja mitkä puolestaan haastavat inklusion toteutumisen yläkoulun musiikinluokassa. Tässä kappaleessa pyritään avaamaan tutkimustulosten merkitystä ja tarkastelemaan tutkimuksen onnistumista. Pohdin tuloksia omien ajatusteni ja teoreettisen viitekehyksen valossa. Kappaleen lopussa pohdin myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita, jotka voisivat edelleen täydentää tutkimusaihetani ja syventää ymmärrystä inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta.

### 6.1 Johtopäätökset

*Musiikki on hieno aine, koska siinä voi kaikki ottaa mukaan ja saada semmoseen (...) yhteistoimintaan, ja kaikkien mukanaoloon. Siihen, että kaikki tekee yhdessä. Se on valtavan suuri kokemus, jokaiselle. Se on musta hirveen tärkeä juttu. (O3)*

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että haastatellut musiikinopettajat suhtautuvat inklusiioon ja sen taustalla vaikuttaviin arvoihin positiivisesti. Käytännön tasolla inklusion toteutuminen on kuitenkin edelleen haastavaa, koska täydellisen tasa-arvon toteutumiseen vaikuttavat monet seikat. Oppilaalla on yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja osallistumiseen, mikäli opetusratkaisut on tehty yksilölliset tarpeet huomioiden. Inklusion keskeisiin edellytyksiin kouluympäristössä kuuluu tarjota tarvittavat tukitoimet jokaiselle oppilaalle, joka niitä tarvitsee.

Esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat eivät ole samanlainen oppijoiden joukko, vaan erityisen tuen oppilaiden skaala on hyvin laaja. Haasteena on se, miten jokainen oppija voidaan huomioida. Julkisessa keskustelussa on viime aikoina puhuttanut paljon se, voitaisiinko oppimisen ongelmia ratkaista lisäämällä erityisluokkia. Vahvistavatko erityiskasvatuksen käytännöt jakoa ”erilaisen” ja ”tavallisen” välillä? Vastaus ky-

symykseen ei ole yksiselitteinen, koska inklusion toteutuminen riippuu aina kontekstistaan (Lakkala 2008.) Inklusion ajatus kaikille yhteisestä koulusta on hieno, mutta tarvitaan korkeatasoisia, monimuotoisia opetusjärjestelyjä, jotta sen todellinen toteutuminen on mahdollista. Tärkeää on suunnata resurssit siihen, että tarvittavat tukitoimet mahdollistuvat oikeasti jokaisen tarpeiden mukaisiksi. Tarvitaan erityisopettajia, koulunkäynnin ohjaajia ja muita ammattilaisia tukemaan lapsia ja nuoria. Joissain tilanteissa voi olla perusteltua, että oppilas oppii parhaiten pienryhmässä. Toiset oppilaat voivat puolestaan oppia varsin hyvin yleisopetuksen ryhmässä, mikäli tarvittava tuki on saatavilla. Oleellista on ymmärtää se, että erilaiset oppijat ovat monipuolinen joukko ihmisiä, ja siksi myös tukitoimien tulee olla tarpeeksi monipuolisia. Yksilön haasteiden ratkaiseminen on myös osa yhteisön kehittämistä. (Suorsa, Kosola & Raetsaari 2020, 230.)

Tulokset osoittavat, että riittävä erityinen tuki musiikkikasvatuksen opetuskonteksteissa on yhtä keskeistä, kuin missä tahansa muussa oppiaineessa tai toimintaympäristössä. Eri-tyisen tuen tarpeen tunnistaminen ja sopivat tukitoimet ovat myös musiikinopetuksessa niitä avainasioita, jotka mahdollistavat kaikenlaisten oppijoiden osallisuutta. Eriyttämi- sen taito musiikinopetuksessa mahdollistaa inklusion toteutumisen. Musiikkikasvatta- jalla on tärkeä rooli asettaa sellaisia tehtäviä, jotka ovat vaikeustasoltaan sopivia kullekin oppijalle ja ryhmälle (Saarikallio 2009, 227).

Musiikki antaa mahdollisuuden toteuttaa inklusiivisia periaatteita. Se mahdollistaa toimi- juuden kokemuksia sosiaalisen osallistumisen kautta. Musiikki tarjoaa yksilöiden välille dialogisen tilan, joka mahdollistaa toimijuuden kokemuksen etenkin niille, joilla olisi mu- siikillisen tilanteen ulkopuolella vähemmän valtaa. (Saarikallio 2019, 6.) Musiikin yhtei- sölliset ulottuvuudet korostuvat myös haastateltavien vastauksissa – musiikki antaa pal- jon mahdollisuuksia muun muassa luovuuteen, liikkeeseen ja yhdessä soittamiseen. Toi- saalta esimerkiksi improvisatoriset musiikkiliikunnalliset harjoitteet voivat olla osalle op- pilaista haastavia. Turvattomuuden tunnetta voi aiheuttaa esimerkiksi oman tilan laajuus tai se, että oppilas ei välttämättä voi olla varma siitä, mitä musisointitilanteessa seuraa- vaksi tapahtuu. Opettajalle haaste on se, miten jokaisen oma paikka ja turvallisuuden tunne mahdollistetaan myös luovissa musisointihetkissä.

Haastatellut opettajat esittelevät lukuisia musiikintunnin työkaluja, jotka ovat huoman- neet toimiviksi inklusion edistäjinä. Konkreettiset pedagogiset apuvälineet hyödyttävät inklusion käytännön toteutumista musiikinopetuksessa. Inklusiivisten sovellusten tunte- minen auttaisi jo koulutusvaiheessa tulevia musiikinopettajia ja antaisi realistisemman

kuvan käytännön työelämästä. Musiikinopettajalla voi olla iso vastuu koulun toimintakulttuurin luomisessa, sillä hän on usein aineensa ainoa edustaja koulussa. Voisiko tulevaisuuden musiikinopettaja parhaimmillaan olla edistämässä myös joidenkin muiden oppiaineiden inklusiivista toimintakulttuuria musiikin keinoin?

Iso kysymys on se, miten musiikinopettajille annetaan välineitä, keinoja ja tietotaitoa hyödyntää inklusiivista musiikkikasvatusta tulevaisuuden koulussa. Tähän tulee tarttua niin opettajankoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessakin. Erityisen tuen tarpeiden tunnistaminen ja moninaisuuden tunnistaminen tulisi ottaa osaksi musiikkikasvattajan ammatillista osaamista. Opetushallituksen (2007) raportissa todetaan, että kaikille opettajaopiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuus erityisten oppijoiden kanssa työskentelyyn, esimerkiksi opetusharjoittelussa. Musiikin aineenopettajakoulutus Sibelius-Akatemiassa painottaa useilla kursseilla vahvasti musiikillisia taitoja, mikä on ymmärrettävää, sillä koulutuksesta on mahdollisuudet työllistyä moneen muuhunkin ammattiin, kuin musiikin aineenopettajaksi. Myös Karlsen (2019) nostaa tutkimuksessaan esiin musiikkikasvattajan laajentuneet identiteetit, jotka kattavat niin muusikkouden, opettajuuden kuin yrittäjyydenkin. Tulevaisuuden musiikkikasvattajalta odotetaan kaikkien näiden identiteettien hallintaa ja kykyä muokata omaa opettajuuttaan kunkin työtilanteen vaatimalla tavalla. Toisaalta pohdin, voisiko inklusiivisen musiikkikasvatuksen ymmärtämisestä olla hyötyä jokaiselle musiikkikasvattajalle, huolimatta siitä, mihin ammattiin hän valmistumisensa jälkeen suuntautuu? Jos musiikkikasvatuksen opiskelijoille tarjottaisiin mahdollisuus koulutuksen aikana kohdata erilaisia oppijoita, voitaisiinko sillä edistää jopa laajempaa yhdenvertaisuuden toteutumista? Jaan Laeksen ja Westerlundin (2018) ajatuksen siitä, että inklusiiviset arvot ja käytännöt tulisi pitää esillä läpi koulutusohjelman, ei vain yhdellä erillisellä kurssilla.

Taito- ja taideaineissa erityisen tuen antaminen ei ole niin yksiselitteistä, kuin muissa oppiaineissa. Erityisopetusta tarjotaan useimmiten matematiikassa ja kielissä, mutta voisiko myös musiikilla tukea näitä oppiaineita? Haastateltavien vastauksissa korostuu se, että musiikki tarjoaa ”turvapaikan” sellaiselle oppilaalle, jolla on haasteita pärjätä akateemisissa aineissa. Voisiko musiikinopettaja omalla toiminnallaan tukea oppilasta myös joissain ”akateemisissa” aineissa musiikin keinoin, jolloin epäonnistumisen kokemukset myös muissa aineissa vähenisivät? Kun musiikintunnilla on turvallista, sen vaikutus heijastuu myös muihin oppiaineisiin.

Myös Saarikallio (2009) nostaa tutkimuksissaan esiin musiikin ja turvallisuuden tunteen yhteyden. Hän korostaa, että musiikki on minuuden ilmaisukeinona turvallinen. Musiikillinen toiminta yhdistää hyvinkin erilaisia ihmisiä, edistää muiden huomioon ottamista ja tarjoaa yhteisiä onnistumisen kokemuksia. (Saarikallio 2009, 227–228.) Ajattelen, että inklusiivisten käytäntöjen seurauksena oppilaan turvallisuudentunne, minuuden kokemus ja hyvinvointi voivat vahvistua ainutlaatuisella tavalla. Musiikissa onnistumisen kokemus saavutetaan yhdessä ja se lisää oppilaan pystyvyyden tunnetta.

Musiikkikasvattajan ammattitaidon laajentuvat vaatimukset saattavat kuitenkin aiheuttaa toivottomuuden tunteita yksittäisessä musiikinopettajassa. Miten jokainen oppija voidaan huomioida yksilöllisesti, kun kaikki ovat niin erilaisia? Kuten edellä on mainittu, inklusiivisuuden laaja toteutuminen vaatii paitsi yksittäisen opettajan toimia musiikinluokassa, myös laajempaa koulukulttuurin muutosta. Mikäli pedagoginen johtajuus, resurssit ja opetusjärjestelyt eivät ole toimivia, inklusio ei voi myöskään yksittäisessä musiikinluokassa toteutua vastuullisesti. Laajemmat muutokset esimerkiksi yhteisopettajuuden näkökulmasta vaativat vahvaa arvojohtajuutta koulun johdolta. Voidaan pohtia, olisiko tulevaisuuden luokassa mahdollista työskennellä samanaikaisesti esimerkiksi erityisopettaja ja musiikin aineenopettaja, ja mitä hyötyä heistä olisi toisilleen. Yksittäiseltä aineenopettajalta ei voida vaatia sitä, että hän yksin pystyisi opettamaan monenlaisten oppijoiden joukkoa. Opettajien yhteistyökyky on yksi inklusiivisen kasvatuksen avaintekijöistä.

Tulokseni ovat merkittäviä musiikkikasvatuksen näkökulmasta, sillä jokainen musiikinopettaja hyötyy erityispedagogisesta osaamisesta ja inklusiivisten käytäntöjen hallitsemisesta. Erityisen tuen tarve on aiempien tutkimusten ja haastateltavien vastausten perusteella lisääntynyt. Siksi olen sitä mieltä, että jokaisella musiikkikasvattajalla on vastuu pohtia omaa suhdettaan erityisiin oppijoihin ja siihen, miten heidät voisi omassa työssään kohdata parhaalla mahdollisella tavalla. Hasu (2020) toteaa, että jokainen meistä on ”erityinen oppija”, jollakin on tuen tarvetta enemmän, jollain vähemmän. ”Erityinen oppijuus” on yksi ominaisuus, mutta ei määritä kaikkea ihmisessä. Inklusiioon perehtyminen ja erityispedagoginen osaaminen auttaa meitä peilaamaan uudella tavalla sitä, miten näemme toisen ihmisen.

*Tää on nykypäivää, et tää ei tuu täältä mihinkään häviämään, tää inklusio. Ja suunta on se, että meillä pitää olla aika iso ammattitaito, että täällä koulukentällä pärjää. (O2)*

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tieteellistä tutkimusta. Tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Laadullisessa tutkimuksessa niiden käyttöä on tosin kritisoitu, sillä laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu vaatii moniselitteisempää tarkastelua. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkijan oma subjektiivisuus on aina laadullisen tutkimuksen lähtökohta. Tutkijan ei siis tarvitse hyväksyä itselleen täyttä ulkopuolisen tarkkailijan roolia, sillä tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että täyttä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 161.) Tarkastelin inkluusiota ja inklusiivista musiikkikasvatusta laajalaisesti, mutta huomioin sen, että suhtaudun itse positiivisesti inklusion ideologiaan. Pysin kuitenkin siihen, että mahdolliset omat ennakkokäsitykseni eivät vaikuttaisi tutkimustuloksiin tai tutkimuksen kulkuun. Pysin tutkijana suhtautumaan aiheeseeni kriittisesti, enkä pyrkinyt tekemään ennako-oletuksia tutkimuksen kuluessa.

Valmistauduin tutkimushaastatteluihin tekemällä testihaastattelun ja muokkasin haastattelukysymyksiä hieman sen perusteella. Pysin jokaisessa haastattelutilanteessa pitämään huolen siitä, että kerätty aineisto olisi luotettavaa. Annoin mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien puheelle, enkä missään vaiheessa pyrkinyt vaikuttamaan haastateltavieni mielipiteisiin. Haastattelutilanne toteutettiin vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi etäyhteyksin. Videon välityksellä tapahtuvassa keskustelutilanteessa nonverbaalin kommunikation määrä jää usein vähäisemmäksi. Vuorovaikutus oli toki erilaista, koska emme haastateltavien kanssa olleet fyysisesti samassa tilassa. Koen kuitenkin, että haastattelutilanteet sujuivat onnistuneesti ja vastausten sisältöön ei vaikuttanut se, että haastattelu toteutettiin etäyhteydellä.

Sain haastatteluista osin erilaisia vastauksia, kuin mitä odotin. Osa kysymyksistä tulkittiin eri tavalla, kuin mitä olin itse alun perin ajatellut. Ilmiö, jota tutkin, oli osalle haastateltavistani henkilökohtainen. Erityisoppijoiden kanssa toimiminen oli osalle haastateltavistani tuttua myös muilta elämäalueilta, kuin työelämästä. Ajattelen, että tällainen henkilökohtaisempi suhde erityisoppijoihin rikastutti haastatteluista saamaani materiaalia.

Toisaalta inklusiiviset arvot ovat lähtökohtaisesti sellaisia, joita pidetään hyvinä ja tavoiteltavina niin kasvatuksen kentällä kuin yhteiskunnassa laajemminkin. Kielenkäyttö ja

tapa puhua ovat aina tilannesidonnaisia, ja ”sosiaalisesti hyväksyttävien” vastausten mahdollisuus on haastattelutilanteessa aina olemassa. Pyrin haastattelutilanteissa luomaan ilmapiirin, jossa olisi lämmin ja hyväksyvä tunnelma. Kerroin jokaiselle haastateltavalle etukäteen, että en ole heidän työtään kritisoinut, vaan tutkijana oppimassa uutta inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta yläkoulussa.

Lähdeaineisto ei ole luotettavaa, ellei sitä ole valittu kriittisesti ja aiempia tutkimustuloksia kunnioittaen (TENK 2012, 6). Valitsin lähdeaineistokseni vain vertaisarvioituja teoksia, jotta tutkimukseni olisi mahdollisimman luotettavaa. Pyrin myös nostamaan esiin tämän tutkimuksen kannalta olennaiset asiat ja käsitteet. Tutkimustehtäväni on ohjannut tutkimuksen kulkua alusta loppuun. Tutkijana olen kuitenkin pyrkinyt siihen, ettei tutkimuksessa ole liikaa yksinkertaistusta, vaikka ilmiöstä onkin valittu käsittelyyn tietyt teemat. Olen pitänyt mielessä aiheeni moniulotteisuuden, jotta tutkimustulokseni eivät olisi pelkistettyjä.

### **6.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Kuten edellä on mainittu, inklusio on käsitteenä laaja ja sitä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta löytyy varmasti vielä paljon uusia tutkimusaiheita. Tätä tutkimusta tehdessäni huomasin pohtivani aihetta ja haastateltavien vastauksia oman koulutukseni sekä tähänastisten musiikkikasvattajan työkokemusten valossa niin koulun musiikinopetuksessa kuin instrumenttiopetuksessakin. Mahdolliset jatkotutkimusaiheet voisivatkin liittyä esimerkiksi siihen, mitä hyötyä erityispedagogisesta osaamisesta voisi olla musiikkikasvatuksen opiskelijalle tulevaisuuden työelämän näkökulmasta. Olen kiinnostunut siitä, miten Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusta voitaisiin kehittää siten, että se valmistaisi tulevat musiikinopettajat kohtaamaan erilaiset oppijat.

Olisi kiinnostavaa ottaa selvää, mitä ajatuksia vastavalmistuneilla musiikinopettajilla on inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta, ja miten koulutus vastaa juuri nyt tulevaisuuden työelämän haasteisiin. Tähän tutkimukseen valittiin perustellusti jo pidempään työelämässä olleita musiikinopettajia, jotka voisivat paremmin kommentoida käytännön työelämää sekä muutosta, joka musiikkikasvatuksen kentällä on tapahtunut. Toisaalta opiskelijalla saattaisi olla tuoretta koulutuksen tuomaa kykyä ja halua pohtia omia pedagogisia päämääriään sekä vertailla inklusion ideologiaa käytännön työhön.

Taiteen perusopetuksen saavutettavuudesta puhutaan nykyään paljon. Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe on tutkia sitä, miten inklusiivisen musiikkikasvatuksen periaatteet näkyvät esimerkiksi musiikkiopistossa. Voidaan pohtia, millä perusteilla oppilaita valitaan musiikkiopistoon ja toteuttavatko nykyiset valintaperusteet kaikilta osin demokraattisen musiikkikasvatuksen tavoitteita.

Kolmas jatkotutkimusnäkökulma, joka nousi haastatteluissani esiin, mutta ei tähän tutkimukseen mahtunut, liittyy alueellisiin eroihin ja inklusioon. Opettajien resurssipula on pienillä paikkakunnilla yleinen (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 233) ja olisi mielenkiintoista selvittää, miten inklusiivisuuden periaatteet näkyvät musiikkikasvatuksessa esimerkiksi sellaisilla paikkakunnilla, joissa on vain yksi musiikinopettaja ja näin ollen vähäisemmät resurssit tehdä työtä.

Haastateltavat sivusivat myös laajemmin ihmisen moninaisuuteen liittyviä teemoja esimerkiksi sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen sekä katsomuksellisuuteen liittyen. Olen yhtä mieltä Kaikkosen ja Laeksen (2013) kanssa siitä, että nämä teemat kuuluvat inklusioon. Jätin ne kuitenkin tarkoituksella pois tästä työstä, koska jokainen tutkimus vaatii rajausta tutkimustehtävän mukaan. Jonkin näistä teemoista voisi kuitenkin ottaa tarkempaan käsittelyyn jatkotutkimuksessa. Olisi kiinnostavaa tutkia enemmän esimerkiksi sitä, millaisia ohjelmistovalintoja musiikinopettajat tekevät opetuksessaan ja mitä merkitystä sillä on inklusion toteutumiseksi.

Tämä tutkimus käsitteli inklusiivista musiikkikasvatusta opettajan näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista perehtyä samoihin teemoihin selvittämällä oppilaiden kokemuksia inklusiivisen opetuksen toteutumisesta. Ylipäätään tasa-arvokysymykset koulumaailmassa ovat sellaisia, mistä nykypäivän ja tulevaisuuden nuorilla riittäisi varmasti sanottavaa.

## 6.4 Lopuksi

*Mä ajattelen, että opettajana on jatkuvasti oppimassa sitä kaikenlaisten oppijoiden opettamista. Mä törmään aina uudestaan siihen että ”Jaaha, ei menny ihan nappiin. Mutta nyt mä osaan tän verran ja ens kerralla osaan enemmän.” Mun tehtävä on keksiä aina ne uudet tavat toimia. (O1)*

Ymmärrys erilaisista oppijoista rakentuu, kun olemme vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Musiikinopettajalla on mahdollisuus kasvattaa verkostojaan, kokemustaan ja tietämystään koko työuransa ajan – toisaalta hänen on jatkuvasti oltava valmis ylläpitämään ja kehittämään omaa ammattitaitoaan. Opettajan tehtävänä on omalta osaltaan tukea sitä, että yhteiskunnassa jokainen voi toimia omalla paikallaan. Se, kuka saa, kuka voi, kuka haluaa, ja kenelle annetaan tilaa tehdä asioita yhteiskunnassamme, on voinut monipuolistua. Tärkeää on se, että mahdollisimman monenlaiset tekijät saisivat näkyä ja kuulua musiikkikasvatuksessa. Musiikinopettajalla on aina paitsi vastuu opettaa omaa oppiainetta, tuoda oppilaat tietoiseksi omasta toimijuudestaan. Näin edistetään paitsi kasvatuksellista, myös yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta.

Musiikkikasvattajan on muistettava, että haasteena ei lähtökohtaisesti ole oppilas tai hänen erityistarpeensa, vaan yhteiskunnan ja koulutuksen rakenteet, joihin olemme tottuneet. Tulevaisuuden musiikinopettajalta vaaditaan valveutuneisuutta ja kykyä havaita sellaiset rakenteet, jotka tukevat jonkun syrjäinjäämistä ja jonkun osallistumista. Jokaisen kasvattajan vastuulla on pohtia, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voitaisiin poistaa. Inklusiivisen musiikkikasvatuksen laaja toteutuminen ei ole yksittäisen opettajan vastuulla, vaan tarvitaan yhteistyötä. Kun koko kouluyhteisö sitoutuu inklusiivisiin arvoihin ja rohkaisee opettajia etsimään uusia käytäntöjä, myös laajemman yhdenvertaisuuden toteutuminen mahdollistuu.



## Lähteet

- Abramo, J. 2012. Disability in the classroom: Current trends and impacts on music education. *Music Educators Journal* 99(1), 39–45.
- Adamek, M. & Darrow, A. 2010. *Inclusion Principles and Practices*. Teoksessa: *Music in Special Education*. The American Music Therapy Association, Inc. 43–54.
- Barton, L. 2003. *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. University of London: Institute of Education.
- Bell, A. 2017. (dis)Ability and Music Education: Paralympian Patric Anderson and the Experience of Disability in Music, Action, Criticism and Theory for Music Education 16(3), 108–128.
- Björk, C. 2016. *In search of good relationships to music. Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices*. Turku: Åbo Akademi University Press. Saatavilla: <https://www.doria.fi/bitstream/handle>. Luettu 7.5.2021.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2011. *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bradley, D. 2012. Good for what, good for whom? Decolonizing music education philosophies. Teoksessa: Bowman, W. & Frega, A. (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press. Inc. 409–433.
- Evijärvi, P., Juntunen, M., Kaikkonen, M., Kuivamäki, K. & Unkari, J. 2012. Työtavat ja sisällöt. Teoksessa: Unkari, J. (toim.) *Musiikin opetustilojen suunnitteluopas – Peruskoulu ja lukio*. Helsinki: Opetushallitus. 24–33.
- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23.
- Hasu, J. 2017. “Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä.” Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.

- Hirvensalo, S. 2018. ”Enempää en mielestäni voisi ymmärtää”. Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa. Turku: Turun yliopisto.
- Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–19.
- Juntunen, M. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa: Louhivuori J., Paananen P. & Väkevä L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y., 245–255.
- Kaikkonen, M. 2012. Esteetön musiikkiluokka. Teoksessa: Unkari, J. (toim.) Musiikin opetustilojen suunnitteluopas – Peruskoulu ja lukio. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa: Louhivuori J., Paananen P. & Väkevä L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME r.y., 203–218.
- Kaikkonen, M. & Kivijärvi, S. 2013. Interaction creates learning: Engaging learners with special needs through Orff-Schulwerk. *Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 132–137.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa: Juntunen, M.L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–115
- Karlsen, S. 2019. Competency Nomads, Resilience and Agency: Music Education (Activism in a Time of Neoliberalism). *Music Education Research 21(2)*, 185–196.
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa: Silvennoinen H., Kalalahti M. & Varjo, J. (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. *Kasvatussosiologian vuosikirja I*, 229–264.
- Kivijärvi, S. 2019. Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. *International Journal of Music Education 37(4)*, 654–666.
- Kivijärvi, S. 2018. Nuotinkirjoituksen merkitykset yhdenvertaisuuden näkökulmasta – kuvionuotit suomalaisessa musiikkikasvatusjärjestelmässä. *Musiikki(2)*, 56–59.
- Kivijärvi, S. & Kaikkonen, M. 2015. The role of Special Music Centre Resonaari in advancing inclusive music education in Finland. Teoksessa: Economidou Stavrou, N. & Stakelum, M. (toim.) *European Perspectives on Music Education: Volume 4*. Innsbruck: Helbling Verlag. 229–240.

- Kivijärvi, S. & Rautiainen, P. 2020. Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education*, 1–19.
- Kivijärvi, S., Sutela, K. & Ahokas, R. 2016. A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue 8(2)*, 169–178.
- Kivijärvi, S. & Väkevä, L. 2020. Considering equity in applying Western standard music notation from a social justice standpoint: Against the notation argument. *Action, Criticism, and Theory for Music Education 19(1)*, 153–173.
- Kuivamäki, K., Mantere, M., Ruippo, M. & Unkari, J. 2012. Musiikin opetustilojen määrittely. Teoksessa: Unkari, J. (toim.) *Musiikin opetustilojen suunnitteluopas – Peruskoulu ja lukio*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kvalsund, R. & Bele, I. 2010. Students with Special Educational Needs – Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research 54(1)*, 15–35.
- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Helsinki: Sibelius-Akatemia, *Studia Musica 72*.
- Laes, T. 2017. Haastattelu ArtsEqual -hankkeessa. Saatavilla: <https://www.artsequal.fi/fi/-/artsequalin-tutkijaesittelyssa-tuulikki-laes>.
- Laes, T. & Westerlund, H. 2018. Performing disability in music teacher education. Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International Journal of Music Education 36(1)*, 34–46.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Eri-tyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75–90.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Eri-tyiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Eri-tyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 47–63.

- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytänteitä. Helsinki: Hakapaino.
- Nieminen, T. & Mankki, V. 2019. Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 50(3), 216–255.
- Oksanen, J. & Sollaavaara, R. 2019. Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä adhd- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1>. Luettu 17.4.2021.
- Perusopetuslaki. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 11.4.2020.
- Perusopetuksen tuntijako. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>. Luettu 16.1.2021.
- Pesola, K. 2009. Esteettömyysopas – mitä, miksi, miten? Invalidiliiton julkaisuja 39. Helsinki: Invalidiliitto ry.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. 2020. Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa: Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–71.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 259–285.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 427–442.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 24.10.2020.
- Saarikallio, S. 2019. Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). *Music & Science* 2, 1–16.

- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura – FisME r.y., 221–231.
- Salo, J. 2009. Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta? Pohdintoja erityisryhmien musiikinopetuksesta ja musiikinopettajan roolista. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FisME r.y., 189–201.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sartanen, A. 2012. Massasivistyksen pelkoa? Koulu-uudistus ja peruskoulun vastustajat 1950- ja 1960-luvuilla. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Kasvatus 40(2), 121–130.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2006. Valtioneuvoston vammaispoliittinen selonteko. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Suorsa, T., Kosola, M. & Raetsaari, K. 2020. Kaikille sopiva koulu? Kohti monialaista käytäntöjen kehittämistä. Teoksessa: Teoksessa: Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 219–236.
- Sutela, K. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. A practitioner inquiry in a special school. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sutela, K., Juntunen, M. & Ojala, J. 2016. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*. Special Issue 8(2), 179–188.
- Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opetussuunnitelma. 2018. Saatavilla: <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/120>. Luettu 2.2.2021.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–43.

- Tilastokeskus 2020. Erityisopetus. Saatavilla:  
[https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html).  
Luettu 16.1.2020.
- Tilastokeskus 2020. Hyppäys kansakoulusta peruskouluun. Saatavilla:  
[https://www.stat.fi/artikkelit/2010/art\\_2010-06-07\\_005.html?s=2](https://www.stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_005.html?s=2). Luettu  
15.1.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, L. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaus-  
epäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>. Luettu 14.12.2020.
- Tuusa, M. 2008. Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education. Saatavilla: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Luettu 18.3.2020.
- Uusitalo, K & Kaikkonen, M. 2007. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opikse.
- Vainikainen, M., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa: Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 67. 107–134.
- Valli, R. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VanWeelden, K. & Whipple, J. 2014. Music Educators' Perceptions of Preparation and Supports Available for Inclusion. *Journal of Music Teacher Education* 2014, Vol. 23(2), 33–51.
- Vänskä, R., Pitkänen, A. & Komulainen, J. 2020. Koulun keinot oppimisen tueksi. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla: <https://www.kaypahoito.fi/nix02621>. Luettu 3.5.2021.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus-kirjapaino. 12–29.

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

Yhdenvertaisuuslaki. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>.  
Luettu 9.4.2021.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. 2016. Saatavilla: [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2). Luettu 9.4.2021.

# **Liitteet**

## **Liite 1 Haastattelukysymykset**

### **Haastattelukysymykset teemoittain**

#### **Perustiedot, koulutus ja tämänhetkinen työ**

Kerro itsestäsi ja opetuskokemuksestasi.

Millaisia ryhmiä opetat?

Millaisia oppijoita kohtaavat työssäsi?

#### **Musiikkiluokan tilajärjestelyt**

Miten musiikkiluokkasi on järjestetty?

Miten tilassa on huomioitu erilaiset oppijat/esteettömyys?

Oletko itse saanut vaikuttaa asiaan?

#### **Eriyttäminen ja erityisen tuen tarve**

Miten eriytät musiikinopetustasi?

Mitä mahdollisuuksia musiikilla on toteuttaa eriyttävää opetusta?

Koetko, että opetuksen suunnittelulle on tarpeeksi aikaa?

Mitkä asiat siihen vaikuttavat?

Mitä mieltä olet siitä, että kaikki opiskelevat samassa luokassa?

#### **Työtavat**

Millaisia opetuksen työtapoja käytät osallistamiseen musiikintunnilla?

Missä asioissa haluaisit kehittyä tasapuolisen osallistamisen näkökulmasta?

Miten musiikki oppiaineena voi tukea osallistumista ja tasa-arvon tavoitteita?

#### **Musiikinopettajakoulutukseen liittyvät asiat ja täydennyskoulutus**

Mitkä asiat omassa koulutuksessasi ovat auttaneet erityisten oppijoiden kanssa työskennellessä?

Millaista koulutusta yläkoulun musiikinopettaja tarvitsee erityisten oppijoiden kohtaamiseen?



### **Asenteet, työyhteisön merkitys ja resurssit**

Miten inklusiivisuus näkyy koulussanne?

Millaista apua ja tukea saat työyhteisössasi erityisten oppilaiden kohtaamiseen?

Mitä pitäisi tapahtua, jotta erityisten oppilaiden kohtaaminen olisi helpompaa?

Mieti jokin tilanne musiikin oppitunniltasi tai koulu- ja työyhteisöstä, jossa olet havainnut, että tasa-arvo toteutuu.

Entä jokin tilanne, jossa tasa-arvon toteutuminen on ollut haastavaa?

Haluaisitko jakaa sen?

### **Vapaa sana**

Haluaisitko lisätä vielä jotain?

Mahdollisuus ottaa myöhemmin yhteyttä esimerkiksi sähköpostitse.