

# Inklusion toteuttaminen yläkoulun musiikinopetuksessa

Tutkielma (Maisteri)

12.6.2025

Mari Vuolahti

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Musiikin mahdollisuudet inklusion toteuttamisessa</b>  Inklusio yläkoulun musiikinopetuksessa	<b>Sivumäärä</b>  110+2
<b>Tekijän nimi</b>  Mari Vuolahti	<b>Lukukausi</b>  Kevät 2025
<b>Aineryhmän nimi</b>  Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen inklusion toteuttamista yläkoulun musiikinopetuksessa. Inklusiolla viitataan käytäntöön, jossa erityistä tukea opiskeluunsa tarvitsevat oppilaat opiskelevat tuetusti oman ikätasonsa perusryhmissä. Inklusion käytännöt ja tuen järjestelmä on koettu kouluissa haasteelliseksi, erityisesti opetusryhmien moninaistuessa ja oppilaiden tuen tarpeiden kasvaessa. Tutkimuksessani tarkastelin, miten inklusion haasteet ja mahdollisuudet ilmenevät yläkoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuskysymykseni oli: Minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa?</p> <p>Teoreettisen viitekehyksen muodostaa inklusio ja sen eri ulottuvuudet. Teoreettisessa viitekehyksessä käsitelen inklusion ideologian kehitystä kansainvälisessä ja suomalaisessa koulutuspolitiikassa, sen määritelmiä, kritiikkiä sekä toteutumisen edellytyksiä ja haasteita yläkoulussa. Lisäksi tarkastellaan inklusiivista ja demokraattista musiikkikasvatusta, inklusiivista opettajuutta ja saavutettavaa musiikkipedagogiikkaa. Toteutin tutkimuksen laadullisena tapaustutkimuksena. Tuotin aineiston teemahaastattelulla haastatteleamalla kolmea kokenutta yläkoulun musiikinopettajaa, ja analysoin sen laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimuksen perusteella inklusio toimii musiikinopetuksessa, ja musiikki oppiaineena tukee inklusion tavoitteiden, kuten osallisuuden, toteutumista. Opettajien pedagogiset menetelmät tuottavat saavutettavaa ja yhdenvertaista musiikkikasvatusta, ja opettajat myös käyttävät erilaisia musiikkipedagogisia keinoja yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden vahvistamiseen. Inklusio on myös tuonut haasteita musiikintunneille, eivätkä siihen kohdistetut resurssit ole aina riittäviä. Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää inklusion toteuttamisessa, ja opettajat kokevat ammattitaitonsa ja koulutuksensa riittäviksi inklusion toteuttamiseksi. Tutkimus luo katsauksen suomalaisen yläkoulun musiikintuntien arkeen monimuotoistuvassa yhteiskunnassa, ja se esittelee näkökulmia yhdenvertaiseen musiikkikasvatukseen.</p>	
<b>Hakusanat</b>  inklusio, oppimisen tuki, kolmiportainen tuki, musiikkikasvatus, erityismusiikkikasvatus, yläkoulu, yhdenvertaisuus, osallisuus, tasa-arvo, saavutettavuus, opettajatutkimus	
<b>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</b>  13.06.2025	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	8
2 Erityisopetuksesta inklusioon.....	15
2.1 Inklusion ideologia globaalissa koulutuspolitiikassa .....	15
2.2 Erityisopetuksen vaiheet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: segregatio, integraatio ja inklusio .....	18
2.3 Paradigmakehitys integraatiosta inklusioon.....	20
2.4 Inklusion määritelmiä.....	22
2.5 Inklusio paradigmana .....	24
2.6 Inklusion kritiikkiä .....	26
2.7 Inklusion haasteita ja onnistumisia.....	28
3 Inklusio koulumaailman käytäntöinä .....	30
3.1 Perusopetuslaki ja kolmiportaisen tuen malli.....	30
3.2 Tuen uudistus vuonna 2025.....	33
3.3 Inklusion edellytykset yläkoulussa.....	34
3.4 Inklusio pedagogiikkana.....	35
4 Inklusiivinen musiikkikasvatus .....	37
4.1 Musiikinopetus ja tavoitteet suomalaisessa yläkoulussa.....	37
4.2 Musiikin mahdollisuudet tuen oppilaiden opetuksessa .....	38
4.3 Erityismusiikkikasvatus.....	41
4.4 Opettajat inklusion toteuttajina .....	42

4.4.1 Opettajat inklusion portinvartijoina.....	42
4.4.2 Opettajien inklusioasenne.....	42
4.4.3 Opettaja turvallisen oppimisympäristön luoja.....	44
4.4.4 Opettajien ammattitaidosta ja opettajakoulutuksesta.....	44
4.5 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo musiikkikasvatuksessa.....	46
4.6 Saavutettava musiikkikasvatus.....	48
5 Tutkimusasetelma.....	51
5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	51
5.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	52
5.3 Teemahaastattelu.....	53
5.4 Laadullinen sisällönanalyysi.....	57
5.5 Tutkimusetiikka.....	59
6 Musiikinopettajien kokemuksia inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa.....	63
6.1 Musiikki on luontaisesti inklusion tavoitteita tukeva oppiaine.....	63
6.2 Inklusio toimii musiikissa.....	68
6.3 Opettajien pedagogiset keinot tuottavat saavutettavaa musiikkikasvatusta.....	70
6.4 Erityisen tuen tarpeet musiikintunnilla ovat lisääntyneet ja opettajan työn kuormitus on kasvanut.....	74
6.5 Resurssit inklusion toteuttamiseen ovat riittämättömät.....	76
6.6 Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää ja toimivaa.....	79
6.7 Opettajien koulutus, ammattitaito ja asenteet tukevat inklusiota.....	80
7 Pohdinta.....	82

7.1 Yhteenveto tuloksista .....	82
7.2 Johtopäätökset .....	85
7.3 Luotettavuustarkastelu.....	89
7.4 Jatkotutkimusaiheita .....	94
Lähteet.....	96
Liite 1 .....	111

# 1 Johdanto

Tämän opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli selvittää opettajien kokemuksia inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa. Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede-, ja kulttuurijärjestö UNESCO:n (*The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) Salamancan julistus 1994 viitoitti inklusiiviselle koululle tien globaalin koulutuspolitiikan päämääränä. Inklusiivisen koulun visio kattaa ajatuksen siitä, että kaikkien saman ikäryhmän lasten kouluttamisen vastuu on tavanomaisella järjestelmällä. (UNESCO 2009.) Laajassa inklusionäkemyksessä integraatio (mukaan ottaminen) laajenee inklusioksi (mukaan kuuluminen), jossa huomioidaan oppilaiden moninaisuus ja heterogeenisyys kaikkien yhteisessä koulussa (ks. Lakkala 2008, 26). Inklusio globaalina tavoitteena liittyy tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja demokratian kysymyksiin (Alajoki 2021, 173), ja koulujen käytännöissä se voidaan nähdä oppijoiden moninaisuutta vaalivana periaatteena (Ainscow 2020, 9). (Alajoki 2021, 173.)

Inklusiosta tuli suomalaisen perusopetusjärjestelmän yksi ohjaava periaate vuonna 2014 (POPS 2014). Peruskoulussa inklusiolla ja inklusiivisuudella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan kaikille yhteistä koulua ja jokaista oppijaa kunnioittavaa koulukulttuuria. Inklusio tarkoittaa sitä, että kaikki opiskelevat ja oppivat yhdessä, ja oppilaiden erilaiset ominaisuudet ja tarpeet huomioidaan integroivilla opetusmenetelmillä ja oppimisen tuen muodoilla (Laes 2017, 4–5). Se edellyttää yleisopetuksen esteettömyyttä ja sitä, että jokaista oppilasta tuetaan hänen omassa kouluympäristössään (Alajoki 2021, 15, 58). Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaista oppilaanohjausta ja riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Oppilas saattaa tarvita oppimiseensa tai koulunkäyntiinsä joko tilapäistä tai pidempiaikaista tukea. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme porrasta ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Opetushallitus 2025 a.) Tilastojen mukaan oppimisen tuen tarpeet peruskoulussa lisääntyvät jatkuvasti (Tilastokeskus 2024). Käytännössä integraation ajatus ja erityisopetuksen käytännöt ohjaavat edelleen inklusion toteuttamista monissa maissa, myös Suomessa (ks. esim. Saloviita 2006; Florian 2019).

Inklusio on vahva ideaali ja lähtökohta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, mutta sen toteuttaminen kaikkien oppilaiden integraationa samaan ryhmään on koettu haasteelliseksi. Tämä koskee myös koulun musiikintunteja erityisesti silloin, kun opetusryhmät

ovat suuria ja opettajalla ei ole käytettävissään lisäopettajaresurssia. (Juntunen & Heimonen 2025.) Kolmiportainen tuki on ollut käytössä vähän yli kymmenen vuotta, ja sen toimivuutta on julkisuudessa kritisoitu ankarasti. Tutkimusten ja selvitysten (mm. Lintuvuori & Rämä 2022; OAJ 2022) mukaan tuen toteuttamisessa on epäselvyyttä ja merkittävää alueellista vaihtelua. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2022) toteuttamasta kyselystä kävi ilmi, että peräti viisi kuudesta peruskoulun opettajasta ja rehtorista kokee, että inklusion toteuttaminen ei ole mahdollista koulun nykyisillä resursseilla. Opetushenkilöstöstä 90 prosenttia kannatti inklusiota, mikäli sen toimintaedellytykset oli taattu riittävästi. Kun OAJ kysyi peruskoulun henkilöstöltä heidän arvioitaan oppimisen tuen toteutumisesta, olivat aineenopettajien vastaukset kaikkein kriittisimpiä. Yli viidennes vastanneista koki, että oppilaiden tuki toteutuu huonosti tai erittäin huonosti. Julkisuudessa on viime vuosina kirjoitettu paljon inklusion toteuttamisesta peruskoulussa. Helsingin Sanomien (2024) pääkirjoituksessa *Oppimisen tuki pitää uudistaa nykyistä toimivammaksi* käsiteltiin tukijärjestelmän toteutumisen haasteita resurssivajeen ja opetushenkilöstöä kuormittavan hallinnollisen byrokratian lisääntymisen näkökulmasta. Kaisa Hahto (2025) puolestaan kirjoitti siitä, miten nykyisessä järjestelmässä tuki saattaa pahimmillaan toteutua pelkästään paperilla. Oppilaat eri puolilla Suomea eivät ole tasa-arvoisessa asemassa, sillä saadun tuen määrä ja muoto riippuvat koulusta, opettajasta, kunnasta ja kunnan rahoista. Myös Yle (Ikävalko 2022) on ottanut kantaa keskusteluihin, joiden mukaan erityisopetuksesta luopuminen ja inklusion resurssien riittämättömyys aiheuttavat paljon ongelmia opetukseen. Opettaja-lehdessä kirjoitettiin siitä, miten oppimisen tuen lainsäädäntöä on alusta alkaen moitittu epäselväksi, ja miten OAJ teki keväällä 2021 kantelun eduskunnan oikeusasiamiehelle Opetushallituksen oppimisen tuen ohjeista. Kantelun mukaan ohjeet olivat virheelliset ja niin epäselvät, että ne mahdollistivat lain tulkittamisen väärin. (Manner 2023.)

Vuoden 2023 hallitusohjelmassa todettiin, että kaikki oppilaat ja opiskelijat eivät saa tarvitsemaansa tukea. Ohjelmassa pyrittiin vastaamaan kolmiportaisen tuen mallin haasteisiin muun muassa selkeyttämällä valtakunnallisesti oppimisen tukea ja yhtenäistämällä tuen ketju varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. (Valtioneuvosto 2023, 79, 82.) Ohjelman linjaus “oppimisen edellytyksiä luodaan ja hyvinvointia vahvistetaan myös kulttuurin ja liikunnan keinoin” (mt., 79) viittaa siihen, että toiminnallisen taidekasvatuksen kokonaisvaltaiset mahdollisuudet inklusion toteuttamisessa tunnustetaan. Haasteisiin pyritään vastaamaan myös tuen mallin päivittämisellä. Tätä työtä tehdessäni (2025) oppimisen tukea koskevaa lainsäädäntöä uudistetaan ja selkiytetään (OAJ 2023), ja perusopetuslain

muutoksen myötä oppimisen tuki esi- ja perusopetuksessa uudistuu syksystä 2025 alkaen (Opetushallitus 2025 d). Kolmiportaisesta tuen järjestelmästä luovutaan ja päätökset tehdään jatkossa konkreettisesta tukimuodosta, ei tuen tasosta. Uudistuksen toivotaan yhtenäistävän tukitoimien järjestämistä valtakunnallisesti, vähentävän hallinnollista kuormaa ja varmistavan resurssien riittävyys. (Vitikka & Mannerkoski 2024.)

Tutkimusaihe on musiikkikasvatukselle ajankohtainen ja merkittävä. Inklusion toteuttamista koskeva lainsäädäntö ja resursointi asettavat raamit myös peruskoulun musiikinopettajan työlle. Tuen tarpeiden lisääntyessä on sekä opettajien että tutkijoiden kysyttävä, miten näitä tarpeita voidaan huomioida opetusluokissa ja opettajankoulutuksessa. Tämä haastaa musiikkikasvattajia pohtimaan uudelleen sitä, miten musiikkia opetetaan kouluaineena. (Sutela 2020, 22.) Myös musiikintunneilla on jatkuvasti enemmän erityisen tuen tarpeita, ja musiikinopettajan on mukauduttava lisääntyviin moninlaisiin pedagogisiin haasteisiin (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181). Vaikka oppilaiden taustat, kyvyt ja taidot voivat vaihdella suuresti, tulee opettajan tehdä musiikintunneista merkityksellisiä kaikille. (Mt., 180.) Musiikinopettajan on opittava yhä enemmän tunnistamaan erilaisia tuen tarpeita ja kehittämään omia opetuskäytäntöjään näiden tarpeiden huomioimiseksi. Tutkimusaihe on myös eettisesti merkittävä. Musiikilla on oppiaineena mahdollisuuksia tukea sekä yleistä oppimista, että inklusion tavoitteiden saavuttamista (Hasu 2017; Sutela ym. 2016, 180). Musiikinopetus edistää oppilaiden musiikillisia taitoja, kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyötaitoja. Yläkoulun musiikinopetus on tasa-arvoista, osallistavaa ja osallisuutta lisäävää sekä oppilaiden toimijuutta kehittävää. (Opetushallitus 2025f.)

Olen valinnut tutkia inklusiota musiikkikasvatuksessa siksi, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuus ja kaikille avoin demokraattinen musiikkikasvatus ovat olleet pedagogisen mielenkiintoni kohde työelämässä jo pitkään. Metropolia Ammattikorkeakoulun pedagogisessa opinnäytetyössäni *Puhaltimet kuuluvat kaikille: Pasuunaopetuksen pilottihanke erityismusiikkikoulu Resonaarissa* (Talala 2017) tutkin vaskipuhaltimien erityispedagogisia mahdollisuuksia. Siitä lähtien olen työskennellyt Resonaarin musiikkiopistossa (liite 1) erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden parissa. Opetan Resonaarissa sekä yksilöoppilaita että yhtyeitä, ja olen jatkanut puhaltimien kuvionuotinnuksen (liite 1) kehittämistä opetustyön ohessa. Työskentelen myös niin sanotussa perinteisessä musiikkiopistossa, ja olin 2024–2025 mukana musiikkiopistomme *Saavutettavuus ja erityisoppijat musiikkioppilaitoksissa* -työryhmässä, joka valmisti oppilaitoksellemme varhaisen tuen mallin. Inklusiivisen musiikkikasvatuksen teemat ovat olleet vahvasti pinnalla myös taiteen perusopetuksessa. Musiikkiopistoissa, joissa olen työskennellyt, on viime

vuosina järjestetty huomattava määrä henkilöstökyselyitä ja -koulutuksia liittyen taiteen perusopetuksen saavutettavuuteen, inklusiivisuuteen sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen liittyen. Uskon tämän kertovan alalla kasvaneesta yhteisestä tahdosta ja tarpeesta ratkaista yhdenvertaisuuden ja osallisuuden esteitä, ja toisaalta myös tarpeesta tutkimustiedolle inklusiosta musiikkikasvatuksen konteksteissa. Hyvin heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen on haastanut minut refleктоimaan toteuttamani musiikkikasvatuksen saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta. Koska taustani on vahvasti musiikkiopistomaailmassa, haluan laajentaa tällä tutkimuksella ymmärrystäni myös peruskoulun puolelle. Pedagogisen ajatteluni ytimen muodostaa usko siihen, että musiikki kuuluu kaikille ja että kaikki voivat oppia musisoimaan. Tämän tutkimuksen avulla haluan olla osaltani kehittämässä kaikille avointa, saavutettavaa, yhdenvertaista ja laadukasta musiikkikasvatusta.

### *Aikaisempia tutkimuksia*

Inklusio on ajankohtainen aihe, josta on kirjoitettu ja jota on tutkittu Suomessa viime vuosina paljon. Myös erityismusiikkikasvatuksesta sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten asemasta musiikinopetuksessa löytyy paljon tutkimusta. Tutkimusta erityisen tuen tarpeista peruskoulun musiikinopetuksessa löytyy vähän. Katja Sutela on tutkinut inklusiivista musiikkikasvatusta ja kehollisuutta. Väitöstutkimuksessaan Sutela (2020) tutki kehollisen musiikillisen toiminnan mahdollisuuksia vahvistaa erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden toimijuutta erityiskoulun kontekstissa. Opettajatutkimuksessa tarkasteltiin Dalcroze-pedagogiikkaa (liite 1) ja keinoja, joiden avulla erityisen tuen tarve voidaan nähdä toiminnan ehtona eikä esteenä. Tutkimuksen pyrkimyksenä oli kehittää musiikkikasvatuksen käytäntöjen inklusiivisuutta ja osallistavuutta. Sittenmin Sutela (Sutela, Laitala & Ahonen 2024; Sutela 2024; Sutela & Ahonen 2024) on tutkinut muun muassa kuurojen kokemushistoriaa kehollisuuden näkökulmasta osana *Hiljaisen kansan äänet* -tutkimushanketta. Tutkimuksessa tarkasteltiin kuurojen saamaa musiikkikasvatusta sekä sen vaikutusta heidän musiikilliseen toimijuuteensa ja minäkäsitykseen. (Hiljaisen kansan äänet 2021.) Sutela on tutkinut myös erityisopettajakoulutusta (Takala, Sutela, Ojala & Saarinen 2023) sekä koulunkäynnin ohjaajien kokemuksia koulukontekstissa (Sirkko, Sutela & Takala 2024).

Inklusiota yläkoulun musiikinopetuksessa on tarkasteltu ainakin viidessä maisterintutkimuksessa. Kerttuli Palovaara (2016) tutki sitä, miten vuoden 2011 perusopetuslain muutos näkyi musiikinopettajien työssä, ja kuinka opettajat olivat sitä käytännössä toteuttaneet erityisoppijoita musiikintunneilla kohdatessaan. Elina Vetonieni (2016) tutki musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä (MEOK) -hankkeen täydennyskoulutukseen osallistuneiden musiikkipedagogien näkemyksiä. Saara Komulainen (2016) tutki inklusiivisen musiikinopetuksen keinoja ja haasteita sekä opettajien työhönsä saamaa tukea ADHD-oppilaiden opettamisessa musiikintunneilla. Ilona Saarikoski (2021) tutki esteettömyyden edistämistä yläkoulun musiikinopetuksessa. Hän tarkasteli myös kollegiaalisen yhteistyön ja täydennyskoulutuksen merkitystä inklusion edistäjinä musiikinopetuksessa. Lauri Ranki (2023) tutki sitä, miten inklusio näyttäytyy, toimii ja toteutuu yläkoulun musiikinopetuksessa aineenopettajan näkökulmasta. Hän tarkasteli myös sitä, miten musiikkikasvatus vaikuttaa inklusion toteutumiseen.

Tuulikki Laes (2017) tarkasteli väitöskirjassaan inklusion paradigmaa kriittisesti ja tutki demokraattisen inklusion mahdollisuuksia aktivistisessa musiikkikasvatuksessa. Väitöskirjan ensimmäisessä osatutkimuksessa Laes tutki musiikillisen toimijuuden rakentamista ja oppilaiden voimaantumista myöhäisiän musiikkikasvatuksessa. Laes on sittemmin kirjoittanut paljon myöhäisiän musiikkikasvatukseen liittyvistä teemoista (mm. Laes 2023). Väitöskirjan toisessa osatutkimuksessa Laes tarkasteli Resonaarin musiikkiopistoon liittyviä keskeisiä poliittisia, pedagogisia ja käytäntöihin liittyviä tekijöitä, jotka muokkasivat inklusiivista musiikkikasvatusta. Näitä löydöksiä hän vertasi suomalaisen peruskoulun musiikinopetuksen kontekstiin. Tutkimuksessa keskiöön nousi opettajien aktivismi institutionaalisina toimijoina ja oppilaiden toimijuuden vahvistuminen. Kolmas ja neljäs osatutkimus lähestyivät tutkimustuloksia opettajakoulutuksen ja aktivistisen tutkijuuden näkökulmista. Laes on sittemmin kirjoittanut paljon musiikkikasvatuksen politiikasta ja musiikkikasvattajien sosiaalisesta vastuullisuudesta (mm. Biesta, Laes & Westerlund 2025). Laes, Westerlund, Sæther & Kamensky (2021) kirjoittivat tutkimuksessaan musiikkikasvattajista kansalaisammattilaisina (*civic professionalism*), jotka edistävät korkealaatuisen musiikkikasvatuksen ohessa yhteiskunnan demokratiaa. Laes, Westerlund, Väkevä & Juntunen (2020) tarkastelivat suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä toteutettavaa musiikkikasvatusta mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta. Laes on tutkimustyössään myös jatkanut musiikkikasvatuksen inklusiivisuuden pohtimista vammaisuuden näkökulmasta (Churchill & Laes 2020).

Marja-Leena Juntunen (2004) tutki musiikkia ja kehollisuutta yhdistävien, erityisesti Dalcroze-pedagogiikkaan perustuvien menetelmien vahvuuksia musiikkikasvatuksessa. Juntunen on tutkinut musiikkiliikuntaan pohjaavien menetelmien mahdollisuuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa, toimijuuden ja osallisuuden lisäämisessä sekä musiikkikasvatuksen inklusiivisuuden edistämässä (Sutela ym. 2016; Juntunen & Sutela 2023). Hän on kirjoittanut inklusion, saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden kysymyksistä (Juntunen 2021; Juntunen & Kivijärvi 2019) sekä yksilöllistämisen ja yhdenvertaisuuden välisestä suhteesta musiikin taiteen perusopetuksessa (Juntunen & Heimonen 2025). Johanna Hasu (2017) tarkasteli väitöskirjassaan oppimisen vaikeuksia pianonsoiton opetuksessa musiikkioppilaitoksessa. Hän tutki minkälaisia vaikeuksia hitaammin oppivat oppijat kohtasivat soitossaan, minkälaiset opetusmenetelmät auttavat oppilasta oppimisessa ja miten opettaja–oppilassuhde vaikutti oppimiseen. Tutkimuksessa tuotiin esiin, miten musiikinopettajalla on merkittävä rooli oppimiseen kannustavan ilmapiirin luomisessa, motivaation ylläpitämisessä ja oppimisen helpottamisessa. Sanna Kivijärvi (2021) tutki väitöskirjassaan yhdenvertaisuuteen ja syrjintään vaikuttavia tekijöitä suomalaisessa musiikkikasvatusjärjestelmässä sekä pedagogisesta että koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Tutkimuksessa Kivijärvi tarkasteli alhaalta ylöspäin suuntautuvaa koulutuspoliittista muutosta kuvionuotit-nuotinkirjoitusjärjestelmän ja kontekstisidonnaisen opetuksen mukauttamisen näkökulmista. Tutkimuksen mukaan nuotinkirjoitus voidaan nähdä eriarvoisuutta tuottavana mekanismina, jolla on kuitenkin suuri merkitys nykyisissä musiikkikasvatuksen institutionaalisissa käytänteissä. Kivijärvi (Kivijärvi & Poutiainen 2019) on tutkinut myös musiikkikasvatuksen potentiaalia sosiaalisen pääoman rakentamisessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden konserteissa. Kivijärvi on kirjoittanut myös kehollisuudesta erityismusiikkikasvatuksen konteksteissa (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2017; Kaikkonen & Kivijärvi 2013) sekä kohtuullisesta mukauttamisesta ja yhdenvertaisuuden edistämisestä opetuskäytännöissä (Kivijärvi & Rautiainen 2020).

Suomalaisessa koulutuksen tutkimuskentässä inklusiivisen koulun mahdollisuuksia, haasteita ja rakenteita on tutkittu varsin paljon. Jaana Alajoki (2021) tutki inklusion rakentumista yläkoulun prosessina ja tarkasteli sen toimimisen edellytyksiä peruskoulun yläluokilla. Suvi Lakkala (2008) tarkasteli inklusiivista opettajuutta perusopetuksen opettajankoulutuksen kontekstissa. Timo Saloviita (2006, 2018, 2020) on tutkinut ja kirjoittanut erityisopetuksesta, integraatiosta, inklusiosta, osallistavasta kasvatuksesta ja suomalaisten opettajien inklusioasenteista. Sanna Ryökkynen on tutkinut erityistä tukea,

osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja inklusion teemoja ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä. Väitöskirjassaan (2023) hän tarkasteli vaativaa erityistä tukea järjestävässä ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien opiskelijoiden kokemuksia. Marjatta Mikola (2011) tutki inklusiivisen alakoulun pedagogisia prosesseja ja opettajan työtä kaikkien yhteisessä koulussa. Hän tarkasteli, mitkä tekijät edistävät ja mitkä toisaalta estävät yhdessä oppimista.

Teoreettisen viitekehysten muodostaa inklusio ja sen eri ulottuvuudet koulutuksessa ja musiikkikasvatuksessa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan inklusion ideologian syntyä ja kehittymistä globaalissa ja suomalaisessa koulutuspolitiikassa sekä sen suhdetta integraatioon ja erityisopetukseen. Luvussa käsitellään inklusion määritelmiä ja paradigmoja, kritiikkiä, onnistumisia ja epäonnistumisia. Luvussa kolme pohditaan inklusion asettamista koulumaailmaan. Luvussa perehdytään suomalaisen peruskoulun nykyiseen kolmiportaiseen tuen järjestelmään ja tuen uudistukseen, pohditaan inklusion toteutumisen edellytyksiä ja haasteita yläkoulussa sekä inklusion käytännön toteuttamista pedagogisissa prosesseissa. Luvussa neljä tarkastellaan musiikinopetusta suomalaisessa peruskoulussa, musiikin mahdollisuuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa sekä erityismusiikkikasvatusta. Luvussa käsitellään sekä inklusiivisen opettajuuden että yhdenvertaisen ja saavutettavan musiikkikasvatuksen teemoja. Luvussa viisi esittelen tutkimuksen metodologisia valintoja ja pohdin työn eettisiä ulottuvuuksia. Luvussa kuusi esittelen tutkimuksen tulokset, ja luvussa seitsemän pohdin näitä tuloksia suhteessa aikaisempaan tietoon sekä tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 Erityisopetuksesta inklusioon

### 2.1 Inklusion ideologia globaalissa koulutuspolitiikassa

Jotta voidaan ymmärtää inklusion lähtökohtia ja merkitystä koulutuspoliittisena käsitteenä, on syytä tarkastella globaalin ja suomalaisen koulutuspolitiikan historiaa. Inklusio on tiettyyn kulttuuriin, aikaan ja paikkaan sidottu prosessi, jota ei voida määritellä oman kontekstinsa ulkopuolelta (Lakkala 2008, 19). Kansainväliset koulutuspoliittiset kokoukset ja niiden tuottamat asiakirjat ovat muodostaneet perustan inklusion tutkimukselle ja sen vakiintumiselle globaaliksi koulutuspoliittiseksi ideologiaksi. Yhdistyneiden kansakuntien (YK) kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO (*The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*) on vuosikymmenten kuluessa määritellyt inklusiota ja sen perusteita, ja pyrkinyt toiminnallaan poistamaan inklusion ja yhdenvertaisuuden esteitä (Alajoki 2021, 22, 24). Inklusioon liittyvät kansainväliset sopimukset sekä kansalliset lait ja asetukset luovat pohjan nykyiselle suomalaisen peruskoulun tukimallille. Inklusion juuret ovat YK:n ihmisoikeusjulistuksessa 1948, YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa 1989 sekä YK:n vammaissopimuksessa 2008. (Mt., 22.)

Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa vuonna 1948. Julistuksen 26. artiklan mukaan jokaisella ihmisellä on oikeus saada opetusta huolimatta hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, ja opetuksen on tähdättävä ihmisen persoonallisuuden täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Koulutuksen globaaleina tehtävinä nähdään ymmärryksen, suvaitsevaisuuden, ystävyuden ja rauhan edistäminen. (YK 1948, 2, 6.) YK:n yleissopimus lasten oikeuksista (YK 1989) tuli voimaan Suomessa vuonna 1991. Siinä vahvistettiin yleissopimuksen tunnustetut oikeudet kaikille lapsille ilman esimerkiksi lapsen vammaisuuteen liittyviä erotteluja. Sopimus tunnusti jokaisen lapsen oikeuden saada opetusta, joka pyrkii tämän valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen. (UNESCO 1989, 2, 3, 23, 28–29.) Näitä koulutukseen liittyviä tavoitteita ei kuitenkaan saavutettu seuraavina vuosikymmeninä, joten työtä jatkettiin UNESCO:n vuoden 1990 maailmankonferenssissa Thaimaan Jomtenissa. Sen tuloksena syntyneessä *Education for All* -julkilausumassa (EFA) vahvistettiin ajatusta koulutuksesta jokaisen perustarpeena ja määriteltiin koulutuksen saatavuuden suuntaviivoja. Julkilausuman tavoitteena oli peruskoulutuksen ja oppimisen mahdollisuuksien ulottaminen kaikille ihmisille maailmassa. (UNESCO 1990.)

Pari vuotta myöhemmin UNESCO Espanjan Salamancan konferenssissa 1994 koulutuskeskustelua jatkettiin teemalla *Special (Needs) Education*. Tässä erityisopetusta käsittelevässä konferenssissa painotettiin aikaisemman EFA-julistuksen todella tarkoittavan kaikkien, myös erityistä tukea tarvitsevien sekä kaikista haavoittuvimmassa asemassa olevien lasten, mahdollisuutta saada opetusta. Konferenssin tuloksena oli Salamancan julistus 1994. Salamancan julistusta pidetään kansainvälisesti merkittävimpänä inklusion perusasiakirjana sekä vammaisten ja tukea tarvitsevien lasten koulutuksen järjestämisen uutena alkuna. Kun EFA-ajattelun pääpainona oli ollut perusopetuksen tarjoaminen jokaiselle, liitti Salamancan julistus inklusiivisen erityisopetuksen osaksi tätä agendaa. (Kiuppis 2014; Alajoki 2021, 22–23.) Tuolloin YK antoi täyden tukensa sellaisten laajamittaisten rakenteiden kehittämiseksi, joiden avulla saavutettaisiin kehitysvammaiset lapset huomioiva tasavertainen koulutusjärjestelmä globaalisti (Laes 2017, 19). Erityisopetuksen nähtiin olevan osa kokonaisvaltaista koulutusstrategiaa, eikä sitä voitaisi kehittää erillään muusta koulutuksesta. Konferenssissa pohdittiin niitä poliittisia muutoksia, joita tarvitaan inklusiivisen opetuksen edistämiseksi. (UNESCO 2009, 8–9.)

Salamancan julistuksen ytimessä oli inklusion periaate. Siinä tunnustettiin perinteisen koulujärjestelmän velvollisuus palvella kaikenlaisia oppijoita ja huomioida jokaisen oppilaan ainutlaatuiset oppimistarpeet, joihin tulee vastata lapsilähtöisellä pedagogiikalla. Tavallista koulua tuli siis uudistaa huomattavasti osallistavammaksi. Inklusiivinen koulu nähtiin kaikkien yhteisenä kouluna, joka arvostaa erilaisuutta, tukee oppimista ja vastaa yksilöllisiin tarpeisiin. Julistuksen mukaan inklusiivinen koulu on tehokkain tapa taistella syrjiviä asenteita vastaan, rakentaa kaikki sisällyttävää yhteisöä ja yhteiskuntaa sekä tarjota koulutusta kaikille. Inklusiiviset koulut kykenevät tarjoamaan laadukasta opetusta valtaosalle oppilaista, mikä pitkällä aikavälillä edistää koko koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja resurssien tarkoituksenmukaista käyttöä. (UNESCO 1994, iii-iv, 2.) Salamancan julistus loi pohjan inklusion periaatteelle koulutuksen käytännöissä (Laes 2017, 19) ja se vetosi hallituksia ja kansainvälistä yhteisöä tukemaan ja priorisoimaan inklusiivista kasvatust politiikkaa ja käytäntöjä (Florian 2019, 3). Florianin (2019, 3) mukaan Salamancan prosessin saavutus oli kolminkertainen. Ensinnäkin julistus kyseenalaisti ajatuksen, että erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät saisi käydä lähikoulua yhdessä ikätovereidensa kanssa. Toisekseen se haastoi ajatuksen siitä, että kaikkia palveleva koulutusjärjestelmä vaatisi tukea tarvitsevien oppijoiden opettamisen yleisopetuksesta erillään. Kolmanneksi se esitteli inklusion idean laajemmalle koulutusyhteisölle toteamalla, että inklusio koskee kaikkia, ei vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

EFA ja inklusiivinen koulutus ovat kaksi UNESCO:n noin kahdestakymmenestä koulutusteemasta (Kiuppis 2014, 746). Vuoden 2000 Senegalin Dakarissa pidetyn UNESCO:n *World Education Forumissa* vahvistettiin EFA:n visiota, tarkennettiin inklusion prosessia (UNESCO 2009) ja institutionalisoitiin molempien tavoitteita (Kiuppis 2014, 747). Konferenssi oli inklusion kannalta käännteentekevää (Alajoki 2021, 24). Kokouksen pöytäkirjassa painotettiin jokaisen YK:n jäsenmaan vastuuta kaikkien lasten kouluttamisessa, riittävän resursoinnin välttämättömyyttä (UNESCO 2000 a, 3) sekä ihmisoikeuksien täysimääräistä toteuttamista käytännössä (UNESCO 2000 b). UNESCO:n vuoden 2009 julkaisussa *Policy Guidelines on Inclusion* inklusiivinen koulutus määriteltiin prosessiksi, jossa koulut alkavat todella palvella kaikkia oppilaita. Sen mukaan inklusiivista koulutusta ei voitu enää nähdä marginaalisena ilmiönä, vaan se oli avainasemassa korkealatuisten elämänmittaisen oppimisen saavuttamisessa kaikille, inklusiivisempien yhteiskuntien syntyemisessä ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisessa. (UNESCO 2009.) Julkaisun konkreettinen toimintaohje viitoitti tietä kohti inklusiivista koulua kiinnittämällä huomiota esimerkiksi opettajien koulutukseen, inklusiopedagogiikkaan ja oppimisympäristöihin (Alajoki 2021, 24).

UNESCO:n visio on Jomtenin kokouksesta saakka ollut edistää yhdenvertaisuutta ja ulottaa koulutus kaikkien saataville (UNESCO 2009, 8) sekä taata jokaiselle lapselle ja nuorelle oikeus opiskella yhdessä toisten kanssa (UNESCO 1994; Alajoki 2021, 14). Yhdenvertaisuuteen kuuluu ajatus, että kaikkien oppijoiden koulutus on yhtä arvokasta ja että tasa-arvon toteutuminen on varmistettava (UNESCO 2017, 13). Inklusio on aktiivinen pyrkimys tunnistaa ne koulutuksen esteet, jotka rajoittavat oppijoiden läsnäoloa, osallistumista ja saavutuksia (mt., 13.), ja toisaalta ne resurssit, joiden avulla näistä esteistä päästään yli (UNESCO 2009, 8). EFA voidaan nähdä kaiken kattavana inklusion tavoitteena, ja inklusiivinen opetus taas on väline kaikille yhteisen koulun saavuttamisessa (Kiuppis 2014, 748). Koska inklusiivinen koulutus nähdään keinona vahvistaa koulutusjärjestelmän valmiuksia tavoittaa kaikki oppijat, tulisi sen UNESCO:n mukaan ohjata kaikkia koulutuspoliittisia käytäntöjä. (UNESCO 2009, 8.) Inklusioon siirtyminen ei ole vain mekaaninen käytäntöjen uudelleenjärjestelyn prosessi, vaan se tulee nähdä myös sosiaalisena oppimisena ja kulttuurisena muutoksena. Muutos vaatii uskomusten, asenteiden, opettamisen ja osallisuuden päivittämistä. Pyrkimys inklusiivisemmän kulttuurin rakentamiseksi edellyttää jatkuvaa uudelleenajattelua, keskustelua, käytäntöjen tarkastelua ja kehittämistä. (Ainscow 2007, 5–6.)

## 2.2 Erityisopetuksen vaiheet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: segregatio, integraatio ja inklusio

Hautamäen ja Jahnukaisen (2007, 17) mukaan suomalaisen erityisopetuksen kehityksessä voidaan erottaa viisi jaksoa. Ensimmäiset kaksi jaksoa vuosina 1840–1940 käsittivät oppivelvollisuuslain alkukaudet, jolloin oppivelvollisuus ei vielä koskenut kehitysvammaisia lapsia. Kolmannen jakson aikana 1940–1960-luvuilla erityisopetus eriytettiin yleisopetuksesta ja erilaisuutta lähestyttiin lääketieteellisesti fyysisiä ja toiminnallisia rajoitteita painottaen. Suomessa vallalla ollut selektiivinen ja polarisoitunut rinnakkaiskoulujärjestelmä purettiin vasta 1970-luvulla kaikille yhteisen pohjakoulun tieltä (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015, 372), mikä aloitti erityisopetuksen neljännen jakson. Aluksi tuen oppilaiden opetus järjestettiin osana perusopetusta apukouluissa tai muissa erityiskouluissa, tarkkailuluokilla tai muilla erottelevilla käytännöillä. Duaalimallissa oli siis yksinkertaisimmillaan kyse segregatiosta, eli jaosta yleis- ja erityisopetukseen. (Alajoki 2021, 31–32.)

Vähitellen vallalle nousi normalisaation periaate ja integraatio-ajattelu (Hautamäki & Jahnukainen 2007, 17). Ihmisoikeuksien sosiopoliittisen tulkinnan eli normalisaation ideologian (*normalization*) mukaan kaikki ihmiset nähdään yhdenvertaisina kansalaisina, joista jokaisella on oikeus mahdollisimman normaaliin elämään, tasa-arvoiseen osallistumiseen ja ilmaiseen koulutukseen (Laes 2017, 4–5). Normalisaation pyrkimyksenä on, että kehitysvammaiset voisivat opiskella samoin kuin muutkin (Hautamäki & Jahnukainen 2007, 17). Integraatio eli mukaan ottaminen (Lakkala 2008, 26) oli normalisaation toteuttamisen keino. Tavoitteena pidettiin sosiaalista integraatiota eli tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuutta opiskella yhdessä ikätoveriensä kanssa omassa lähikoulussaan. (Hautamäki & Jahnukainen 2007, 17.) Integraation kehityksen yksi merkkipaalu oli vuoden 1983 peruskoululaki, joka ulotti oppivelvollisuuden kattamaan kaikki oppivelvollisuusikäiset ilman vapautuksia (Hautamäki & Jahnukainen 2007, 17; Hautamäki & Hiltavuori, 2015, 19). Vuoden 1985 uusi peruskoulun opetussuunnitelma tuki integraatiokehitystä huomioimalla opetuksen eriyttämisen ja yksilöllistämisen (Alajoki 2021, 33). Erityisopetuksen viides jakso alkoi 1990-luvulla (Hautamäki & Jahnukainen 2007, 18), jolloin käynnistyi toimintakulttuurin asteittainen muutos kohti inklusiota (Alajoki 2021, 33). Inklusio tarkoittaa mukaan kuulumista (Lakkala 2008, 26). Salamancan sopimuksen hengessä vuonna 1997 yhtenäisen peruskoulun piiriin liitettiin viimeisenä ryhmänä vaikeimmin kehitysvammaiset. Perusopetuslaki (628/1998) turvasi koulutuksellisen tasa-

arvon ja yhdenvertaiset palvelut kaikille (Hautamäki & Jahnukainen 2007, 18). Suomi ratifioi YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen vuonna 2016. Sen keskeisiä periaatteita ovat muun muassa ihmisoikeuksien ja perusvapauksien yleismaailmallisuus, syrjimättömyys ja yhdenvertaisuus, esteettömyys ja saavutettavuus sekä vammaisten henkilöiden osallisuus yhteiskuntaan ja koulutukseen. Sopimus velvoittaa koulutuksen järjestäjiä tarjoamaan yksilöllistä tukea ja kohtuullisia opetuksen mukautuksia koulutuksessa sekä toteuttamaan asianmukaisia toimia pätevän henkilöstön kouluttamiseksi erityisen tuen tarpeisiin liittyvissä kysymyksissä. (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 398/2016.)

Muutosprosessi on ollut Suomessa hidasta, erityisesti yläkouluissa. Koska erityisopetuksesta tuli 2000-luvun alkupuolella yhä yleisempää, tarvittiin kaikille yhteisen koulun varmistamiseksi uusi toimintastrategia ja siirtymä kohti inklusiota. Vuosikymmenen loppupuolella aloitettiin kehittämis- ja muutostyöt tavoitteen saavuttamiseksi. (Alajoki 2021, 36.) 2000-luvulla koulutuksen ja erityisopetuksen kehitystyötä on yhä enemmän tehty kansainvälisessä viitekehyksessä, jossa inklusion periaate on vallitseva lähtökohta (Hautamäki & Jahnukainen 2007, 18). Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) sekä vuoden 2011 laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) käynnistivät modernin inklusiivisen koulun rakentamisen kansainvälisten sitoumusten pohjalta (Opetusministeriö 2007, 10; Alajoki 2021, 26). Lakimuutoksessa säädettiin yleisopetuksesta opetuksen järjestämisen lähtökohtana ja tuen kolmiportaisuudesta (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Tuen järjestelmää kehitettiin Kelpo-hankkeessa (tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012), jonka tavoitteena oli luoda yhtenäisiä käytänteitä ja tuoda palvelut lähikouluun. Siirtyminen duaalimallista kolmiportaisuuteen perustuvaan tukijärjestelmään tapahtui asteittain ja vaati sopeutumista sekä koulutuksen järjestäjiltä, kouluilta että perheiltä. (Alajoki 2021, 35–36.) Uudet käsitteet, tuen muodot ja arvioinnit hämmensivät opettajia, ja erityisopetuksen häviämisestä oltiin huolissaan. Vaikka inklusion tavoitteet ovat vahvasti läsnä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mainitaan inklusio käsitteenä kuitenkin vain kerran: ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (mt., 35–36; POPS 2014, 14–15, 18).

## 2.3 Paradigmakehitys integraatiosta inklusioon

Perinteisesti oppimisen haasteisiin on vastattu erityisopetuksella (Ainscow 2007, 3). Siirtymisessä integraatiosta inklusioon on kyse erityisopetuksen paradigman muutoksesta (Kiuppis 2014, 754). Vaikka integraation ja inklusion käsitteiden tasa-arvon tavoitteet vastaavat toisiaan, on niillä hyvin erilainen käsitteellinen lähtökohta. Integraatio merkitsee mukaan ottamista, ja inklusio taas mukaan kuulumista. (Lakkala 2008, 26; Väyrynen 2001, 16). Ideologisella tasolla integraation lähtökohtana on erityisyys (Moberg 2001, 82), ja siinä puolustetaan muihin ihmisiin verrattuna erilaisiksi leimattuja ihmisiä. Inklusiossa erilaisuus taas nähdään luonnollisena osana ihmisyyttä, joka ei estä yhdessä olemista. (Lakkala 2008, 26.) Inklusion lähtökohtana on oppilaiden erottelun sijaan osallistaminen, samanlaisuus ja yhteisöllisyys, eli tukiparadigma. (Ks. myös Äärelä & Huusko 2015, 353–354.) Inklusioajattelussa korostuvat yhteisöön kuulumisen ja osallisuus jokaisen ihmisen itsestään selvinä kansalaisoikeuksina. (Saloviita 2006, 340.) Inklusiossa ei fokusoida vain yksittäisiin oppilaisiin (Kiuppis 2014, 749–750), vaan siinä korostetaan koko yhteisön kasvamista moninaisuuden ymmärtämisessä ja arvostamisessa (Alajoki 2021, 15). Näin inklusio on osa koko koulun toimintakulttuuriin liittyvää muutosta (mt., 14).

Koulutuksessa integraatiolla tarkoitetaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sulautumista (Moberg 2001, 82), jossa erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee pienryhmissä ja osallistuu yleisopetukseen mahdollisuuksien mukaan (Alajoki 2021, 40). Saloviidan (2006, 340) mukaan integraation käsite liittyy kuntoutusparadigmaan, jossa oppilas voi liittyä yleisopetuksen luokkaan vasta sen jälkeen, kun hän pystyy täyttämään normaaliryhmän vaatimat ehdot (ks. myös Ainscow 2007, 3). Vaikka integraatiota pidettiin oikeana suuntana segregatiosta luopumisessa, mallin kritisoitiin vahvistavan erityisen tuen kategorista liittämistä juuri vammaisiin oppilaisiin ja vahvistavan jakoa "erityisiin" ja "tavallisiin" oppilaisiin. Integraatio yleisopetukseen säilytti erityistä tukea tarvitsevien lasten erityisaseman sen sijaan, että olisi pyrkisinyt purkamaan sitä. Integraatio ei siis onnistunut poistamaan leimautumista ja syrjintää, vaan segregatio jatkui koulujen sisällä. (Kiuppis 2014, 754; ks. myös Florian 2019; Haug 2017.)

Florian (2019) on kirjoittanut siitä, miten erityisopetus ja inklusiivinen opetus usein toimivat edelleen rinnakkain niin periaatteiden kuin käytännönkin tasolla. Useimmat koulutusjärjestelmät tukeutuvat yhä erityisopetuskäytäntöihin. (Mt., 3, 8, 12.) Myös Suomessa inklusion ideologia otettiin vastaan epäillen, sillä se kyseenalaisti koko suomalaisen erityisopetusjärjestelmän. Suomessa inklusio yksinkertaisesti samaistettiin integraatioon, jolloin yhteiseen opetukseen pyrittiin periaatteessa, mutta tarvittaessa jatkettiin oppilaiden erottelua (Saloviita 2006, 339). Inklusio onkin monissa tilanteissa päätynyt korvaamaan erityisopetusta, ja siitä on tullut erityisopetuksen synonyymi. Erilaisista lähtökohdistaan huolimatta inklusio ja erityisopetus eivät ole nykyisessä muodossaan täydellisiä tai toisistaan irrallisia. Erityisopetuksessa keskitytään yksilöllistettyihin tukitoimiin ”joillekin” oppijoille, kun taas inklusiivinen opetus edustaa oikeusperustaista lähestymistapaa, jossa pyritään estämään kaikkien oppilaiden marginalisointi. Erityisopetuksella voidaan tukea inklusiivisen koulutuksen tavoitteita, mutta siinä piilee myös vaara syrjivien käytäntöjen uusintamiselle, mikäli painopiste on yksittäisissä oppijoissa (ks. myös Kiuppis 2014). Sekä erityisopetuksella että inklusiolla on kuitenkin mahdollisuus edistää kansainvälisiä tasa-arvon tavoitteita. (Florian 2019, 11.)

Kirjallisuudessa ollaan hyvin eri mieltä inklusiivisen koulutuksen käsitteen määrittelystä, toteuttamisesta sekä arvioinnista. Florianin (2019, 4) mukaan käydään erityisesti keskustelua siitä, onko erityisopetuksen rinnakkaisjärjestelmä ongelma vai ratkaisu. Kaikki eivät ajattele, että inklusio on ratkaisu erityisopetukseen, tai että erityisopetus ylipäätään tarvitsisi ratkaisua (mt., 7). Perinteisen erityisluokkaopetuksen kannattajat ovat puolustaneet joidenkin oppilaiden tarvetta ja oikeutta yksilölliseen erityisopetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen ja integraation kannattajat ovat taas puolustaneet oppilaan oikeutta osallisuuteen ja mahdollisuuteen opiskella yhdessä ikätovereidensa kanssa. Perinteisesti erityisopetus on nähty lisäresurssina ja koulutuksellisenä ratkaisuna vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin silloin, kun yleisopetus ei riitä. Tällaisen näkemyksen ytimessä on erilaisuuden mahduttaminen tavalliseen, joka patologisoi erilaisuutta. Siispä yksilöllisiin eroihin kohdistuvat erityiset tukitoimet, kuten erityisopetus, perustuvat itse asiassa poissulkemisen logiikkaan ja uusintavat jatkuvasti syrjiviä rakenteita koulujen käytännöissä. Erityisopetus nähdään erillisenä tai lisättynä siihen, mitä muille oppilaille tarjotaan, ja se riistää oppilailta ne koulutukselliset mahdollisuudet, jota muut samanikäiset saavat. (Mt., 4–8.) Laes (2017, 21) huomauttaa, että myös erityismusiikkikasvatuksen termistä on tullut ikään kuin syrjinnän kiertoilmaus,

sillä sen mukaan joillekin oppilaille tulisi olla eri tavoitteet kuin muille. Suomessa erityisopetus on kuitenkin nauttinut laajaa yhteiskunnallista legitimitettä (Saloviita 2006, 334). Saloviidan (mt., 333) mukaan erityisopetusjärjestelmä ei palvele erityisoppilaiden etua, vaan on jopa haitallinen ja ristiriidassa kansalaisten yhdenvertaisuuden kanssa. Näin erityisopetusjärjestelmän olemassaoloa ei voida perustella empiirisellä tutkimustiedolla, sillä normaalien oppilaiden koulunkäynti ei näytä kärsivät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mukanaolosta, eikä erityisluokkaopetus ei ole pystynyt osoittamaan hyötyään. (Mt., 329–330; ks. myös Saloviita 2008, 12–16.) Myös Väyrynen (2001, 21) huomauttaa, että vaikka suomalainen opetuslainsäädäntö puhuu tasa-arvon lisäämisen puolesta, samalla kuitenkin syrjintää tuetaan lain antamalla mahdollisuudella siirtää oppilas erityisopetukseen.

Florianin (2019, 11–12) mukaan rakenteellinen asettelu, jossa erityisen tuen tarpeet sijaitsevat normatiivisen keskuksen rajamailla, muodostaa keskeisen esteen inklusiolle ja tasa-arvolle koulutuksessa. On pitkään ymmärretty, että erityistarpeet ovat seurausta jäykästä koulutusjärjestelmästä, johon yksilön on mukauduttava. Florianin mukaan kaikilla erityisopetuksen kentällä työskentelevillä on mahdollisuus vaikuttaa erityisopetuksen perimmäisiin ongelmiin ja ristiriitoihin. Tämä vaatii kuitenkin ajattelutavan muutoksia. Ajatus jokaisesta oppijasta ainutlaatuisena yksilönä purkaa useimpien ja joidenkin välillä olevan eronteon, ja mahdollistaa sen, että erilaisuutta ei nähdä ongelmana, vaan ihmisen kehityksen luonnollisena osana ja välttämättömänä osana opetuksen käytäntöjä. Tämä on tärkeä ajatusmuutos inklusion näkökulmasta. Integraation kuntoutusmalli ja inklusion tukimalli ovat osa historiallista jatkumoa, jossa inklusio jatkaa kuntoutusmallin aloittamaa työtä sosiaalisen poikkeavuuden käsitteen purkamiseksi (Saloviita 2006, 340).

## **2.4 Inklusion määritelmiä**

Inklusio on tämän tutkimuksen keskeisin käsite. Tutkimuskirjallisuudessa inklusiota on tarkasteltu laajasti eri tieteenaloilla kasvatusteoriasta yhteiskuntateoriaan ja vammais-tutkimukseen (Laes 2017, 19–20). Inklusion käsite on moniulotteinen, ja sitä on mahdoton määritellä yksiselitteisesti (Mikola 2011, 25). Inklusio on filosofia ja toimintatapa, jossa syrjintää vastustetaan niin periaatteiden kuin käytännönkin tasolla. (Väyrynen 2001, 15.) Inklusiivinen koulutus ja osallisuus voidaan nähdä ihmisoikeuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvinä kysymyksinä (Vetoniemi & Kärnä 2021, 1190). Siihen

liittyviä arvoja ovat muun muassa yhteisöllisyys, osallisuus, demokratia, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus (Haug 2017, 5). Se sisältää myös pohdintoja tasa-arvosta, ihmissyydestä ja ideologioista (Alajoki 2021, 20). Inklusion ei voida sanoa ”tapahtuvan” tai ”toteutuvan”, vaan inklusio on ennen kaikkea laaja muutosprosessi koulu yhteisössä tai koulutuspolitiikassa. Inklusiossa onkin ensisijaisesti kysymys kouluista yhteisöinä. (Väyrynen 2001, 17). Inklusiota on vaikea tarkastella yleisellä tasolla tai kontekstistaan irrallaan (mt., 13–14), sillä se on loppumaton prosessi, joka aina liittyy vahvasti omaan kontekstiinsa, kulttuuriin, aikaan ja paikkaan (Lakkala 2008, 19; Mikola 2011, 6). Kontekstisidonnaisuus sekä sanojen ja merkitysten erilaisuus eri konteksteissa hankaloittavat inklusion kansainvälisten kehityslinjojen vertailua. Vaikka sanat olisivat samat, voi niiden merkitys vaihdella. (Väyrynen 2001, 13–14.)

Inklusion käsitteen juuret ovat yhdysvaltalaisessa vammais- ja asiantuntijaliikkeessä, jossa sitä alettiin 1980-luvun lopulla käyttää kuvaamaan koulua, joka vastaanottaa ja hyväksyy kaikenlaiset oppilaat riippumatta heidän vammaisuutensa asteesta. Liike pohjautui tutkimustyöhön, joka oli todennut erityisluokat tarpeettomiksi vammaisille oppilaille. (Saloviita 2006, 340.) Salamancan julistuksesta (UNESCO 1994) lähtien on keskusteltu kiivaasti siitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan, mitä sillä tavoitellaan ja millä käytännön keinoilla. Inklusio voidaan nähdä ajan kanssa muuttuvana sateenvarjokäsitteenä, jonka alla tehdään määrittelyjä kaikkien yhteisestä koulusta ja osallisuudesta (Alajoki 2021, 22). Käsitys inklusion merkityksestä on muotoutunut kansainvälisten sitoumusten sekä kansallisen lainsäädännön ja koulutusta normittavien asiakirjojen pohjalta. (Mt., 41). Inklusiivisen koulun koulutuksellinen perustelu on se, että kaikkien yhteisessä koulussa on kehitettävä opetustapoja, jotka vastaavat yksilöllisiin eroihin ja siten vastaavat kaikkien lasten tarpeisiin. Sen sosiaalinen perustelu on, että inklusiivisilla kouluilla on mahdollisuus muuttaa asenteita erilaisuutta kohtaan, sillä kaikkia lapsia yhdessä kouluttavat oppilaitokset muodostavat perustan oikeudenmukaiselle ja syrjimättömälle yhteiskunnalle. Inklusiivisen koulun taloudellisen perustelun näkökulmasta on edullisempaa perustaa ja ylläpitää kouluja, joissa opetetaan kaikkia lapsia yhdessä, kuin perustaa monimutkainen erikoiskoulujen järjestelmä. (UNESCO 2009.)

UNESCO:n Globaali koulutus 2030 agendassa (Global Education 2030 agenda) inklusio nähdään tasa-arvoisena oikeutena koulutukseen, osallisuuteen ja oppimistuloksiin, joka koskee kaikkia marginalisoitumisen vaarassa olevia oppilasryhmiä (UNESCO 2015, 7, 44). Yksikään maa ei ole vielä onnistunut rakentamaan koulujärjestelmää, joka täyttäisi kansainvälisten organisaatioiden määritelmät inklusion ideaaleista ja päämääristä (Haug

2017, 206). Nykyisin inklusiokeskustelussa ei ole enää kyse niinkään inklusion määrittelystä vaan siitä, miten se käytännössä saavutetaan (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014, 5; Haug 2017, 207). Kirjallisuudessa ollaan yleisesti yhtä mieltä siitä, että kasvatuksellinen integraatio liittyy ensisijaisesti kysymykseen siitä, miten kaikkien yhteinen koulu toteutetaan. Siitä on kuitenkin eriäviä näkemyksiä, ketä inklusio koskee. Inklusiivinen koulutus voidaan nähdä ei-kategorisena ja kaikenkattavana lähestymistapana, jonka tarkoituksena on varmistaa vähimmäiskoulutustaso kaikille ilman, että ihmisten yksilöllisiä ominaisuuksia huomioidaan. Toisaalta inklusio voidaan nähdä kaikkia koskevana konseptina, joka keskittyy erityisesti kaikista heikoimmassa asemassa oleviin tai marginalisoituihin ihmisryhmiin. Kolmanneksi inklusio voidaan nähdä konseptina, joka keskittyy ensisijaisesti ja pääasiassa kehitysvammaisiin ihmisiin. Tällöin inklusio on integraation konseptuaalisesti edistyneempi muoto. (Kiuppis 2014, 749–750.) Tyypillisesti oppimisen esteitä ja vaikeuksia onkin tarkasteltu yksittäisen oppilaan puutteena tai vaikeuksina. Näkökulman keskittäminen vain tiettyihin oppilasryhmiin on vienyt energiaa siltä työltä, jonka avulla olisi voitu paneutua opetuksen kehittämiseen ja opetuksen tuottamien esteiden vähentämiseen. (Väyrynen 2001, 27.)

## 2.5 Inklusio paradigmana

Dyson (1999, viitattu Alajoki 2021, 41) puhuu inklusioista monikossa, sillä sen tulkintoja ja suuntauksia on monia. Eri toimijat tarkastelevat inklusiota eri paradigmojen kautta, ja esimerkiksi opettajien näkökulmassa painottuvat pedagogiikka ja kenttätason kokemukset (Alajoki 2021, 41). Inklusio rakentuu sekä ideologisella että järjestelmän rakentumisen tasolla (mt., 25.) Inklusiota voidaankin tarkastella sen perusteiden tai sen toteutuksen näkökulmasta. Perusteet antavat syyn inklusion toteuttamiselle, ja se liittyy oikeuteen opiskella muiden kanssa. Toteutukseen liittyvässä näkökulmassa tarkastellaan kaikille yhteisen koulun toteuttamisen malleja esimerkiksi koulutuspoliittisten linjausten ja käytännön opetustyöhön liittyvien kysymysten kautta. (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen 2006.) Dysonin (1999, viitattu Saloviita, Murto & Naukkarinen 2001, 7–8; Artiles ym. 2006, 68) mukaan inklusiokeskustelusta voidaan erottaa neljä eri diskurssia. Ensimmäinen inklusion oikeuttamista koskeva tarkastelee yhteisopetusta kaikkien lasten eettisenä ja yhdenvertaisena oikeutena tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti. Eettisen paradigmasuuntauksen mukaan osallisuus ja yhdessä opiskelu eivät ole ansaittavissa olevia etuoikeuksia, vaan ne kuuluvat ihmisen perusoikeuksiin (Alajoki 2021, 41–42). Toisessa

oikeuttamista koskevassa diskurssissa verrataan yhteisen ja erillisen opetuksen tehokkuutta ja vaikutuksia oppilaiden oppimiseen ja kehitykseen. Vertailevan paradigman tutkimuksessa inklusiota tarkastellaan kvantitatiivisen numeerisen tilastodatan valossa vertailemalla esimerkiksi inklusioluokan ja tavallisen luokan oppimistulosten eroja tai samankaltaisuuksia (Alajoki 2021, 41–42). Inklusion toteuttamiseen liittyvät poliittinen ja pragmaattinen diskurssi taas viittaavat siihen, millä tavoin inklusiivista koulutusta pyritään saavuttamaan. Niissä käsitellään toisaalta sitä poliittista kamppailua, jota koulun muutos vaatii, ja toisaalta yhteisopetuksen tehokkaan käytännön toteuttamisen keinoja.

Inklusion käsitettä voidaan tarkastella sekä vertikaalisesta että horisontaalisesta näkökulmasta. Näiden kahden ulottuvuuden yhdistelmä muodostaa perustan inklusion ymmärtämiselle ja toteuttamiselle käytännössä. Vertikaalinen ulottuvuus koskee yhteiskunnan ja koulun eri poliittisten ja organisatoristen tasojen välistä johdonmukaisuutta. Yksin inklusiiviset koulutuspoliittiset linjaukset tai koulujen inklusiiviset käytännöt eivät riitä, vaan molempia tarvitaan. Vertikaalisessa tarkastelussa ideologian ja käytäntöjen väliset erot ovat keskiössä. Horisontaalinen ulottuvuus liittyy inklusiivisen koulutuksen yleiseen ymmärtämiseen ja käytännön toteutukseen. Tämä tarkoittaa käsitteen sisällöllistä jäsentämistä ja sen institutionaalista määrittelyä – toisin sanoen, mitä inklusio pohjimmiltaan tarkoittaa. (Haug 2017, 207–212.) Inklusion paradigma horisontaalisessa ulottuvuudessa voidaan jakaa kapean ja laajan paradigman näkemyksiksi (ks. esim. Kiuppis 2014). Kapea inklusionäkemyks liittyy inklusion vain erityisopetukseen sen sijaan, että inklusio nähtäisiin koko koulun toimintakulttuurin muutoksena (Väyrynen 2001, 16; Alajoki 2021, 42). Kaikkonen & Laes (2011, 10) erottavat inklusion tavoitteet integraatiosta ja *mainstreamingista* eli valtavirtaistamisen tavoitteista, joissa erityisoppilaat pyritään soveltamaan perinteiseen kouluympäristöön. Inklusiossa on heidän mukaansa kyse sen sijaan koulun velvollisuudesta hyväksyä ja huomioida oppilas sellaisena kuin hän on. Laajan näkemyksen mukaan inklusiossa ei ole kysymys siitä, miten kohtalaisen pieni joukko oppilaita voitaisiin integroida yleisopetukseen, vaan siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan vähentää tai poistaa. (Väyrynen 2001, 16.) Laaja inklusionäkemyks huomioi kehitysvammaisten lisäksi kaikki oppilaat ja marginalisoituneet ryhmät (Thomas 2013, 209) Salamancan julistuksen (UNESCO 1994) hengessä. Laaja inklusiokäsitys laajentaa osallisuuden käsitteen erityisopetuksesta ja vammaisdiskurssista koskemaan kaikkia yhteisön jäseniä ja yhteiskuntaa, huomioiden kuitenkin heikoimmassa asemassa olevat. (Alajoki 2021, 42.)

Inklusiokäsityksen voi nähdä laajentuneen kapeasta ja laajasta paradigmasta kohti suuntaa, jossa keskiössä on sen dynaaminen ja jatkuvasti muuttuvaa luonne (Alajoki 2021, 43; Lakkala 2008, 19). Koulut ovat osa yhteiskunnallista muutosta, jossa käytänteet ja toimintakulttuuri kehittyvät ja muuntuvat jatkuvasti. Myös inklusio näyttäytyy laajasti koulutukseen ja yhteiskuntaan kytkeytyvänä prosessina ja arvovalintana. (Alajoki 2021, 43.) Inklusion paradigmoille yhteistä on syrjivien käytänteiden kitkeminen ja ajatus kaikkien oppilaiden oikeudesta opetukseen ja osallisuuteen (Haug 2017). On kuitenkin tärkeää huomioida, että inklusion diskurssi sisältää aina myös eksklusion eli poissulkemisen diskurssin, eikä niitä voi käsitellä toisistaan erillään (Laes 2017, 23–24).

## 2.6 Inklusion kritiikkiä

Julkisessa keskustelussa inklusiota pidetään usein yhteiskunnan marginalisoituneiden ryhmien kokemien epäoikeudenmukaisuuksien tärkeimpänä ratkaisuna ilman, että inklusion prosesseja, päämääriä ja seuraamuksia kyseenalaistettaisiin syvemmin. (Laes 2017, 20.) Haug (2017, 206–207) on tarkastellut inklusiota sekä idean että käytännön tasolla. Inklusion ihanne on laajasti hyväksytty ja niin vahvasti eettisesti perusteltavissa, että sitä on ideologian tasolla vaikea kritisoida. Hänen mukaansa inklusiivisen koulutuksen ideoinnin ja käytännön toteutuksen välillä on kuitenkin kuilu, ja inklusion käytännön toteutuksessa on enemmän rajoitteita kuin sen ideologiassa. Myös Artiles ym. (2006) mukaan inklusiivisen koulutuksen teorian ja käytännön välillä on edelleen jännitteitä. Vaikka inklusiivinen koulutus vaikuttaa suoraviivaiselta käsitteeltä, käytännössä se on tarkoittanut monia asioita. Sillä voidaan viitata oppilaiden fyysiseen sijoittamiseen yleisopetukseen, koulurakennusten muuttamiseen tai koko koulutusjärjestelmän laajempaan uudelleenajatteluun. Teoreettisella tasolla inklusio on laaja, rajoja rikkova ja useita näkökulmia huomioiva agenda, joka mahdollistaa oppimisen kaikille. Inklusiivisen koulutuksen käytännön toteutuksen keskiössä on kuitenkin ollut varmistaa lähinnä kehitysvammaisten ihmisten pääsy normatiivisiin konteksteihin ja käytäntöihin. (Mt., 69.) Onkin perusteltua pysähtyä kysymään, miksi inklusiokeskusteluissa monesti yksin kehitysvammaisuus nostetaan niin vahvasti keskiöön. Myös muut vähemmistöidentiteetit kuten etnisuus, sukupuoli, uskonto, kieli, seksuaalinen suuntautuminen tai sosioekonominen asema saattavat johtaa yksilöiden syrjintään ja marginalisaatioon. (Laes 2017, 20.)

Tuulikki Laes (2017) näkee inklusion konseptin ja käytännön lisäksi paradoksina musiikkikasvatuksen kontekstissa. Laes on tutkinut inklusion monitulkintaisuutta ja monimutkaisuutta, ja hän haastaa koko inklusion mahdollisuuden musiikkikasvatuksessa. Laeksen mukaan on hyödyllistä ymmärtää inklusion mahdollisuudet samanaikaisesti generatiivisina ja ambivalentteina. Kasvatuksen eetoksessa inklusio tarkoittaa lähestymistapaa, jonka tavoitteena on taata kaikille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen ja osallisuuteen. Musiikkikasvatuksen opetuskonteksteissa esiintyy kuitenkin sosiaalisia käytäntöjä ja rakenteita, jotka ovat ongelmallisia inklusion näkökulmasta. Musiikkikasvatuksessa oppijat on tyypillisesti jaoteltu kyvykkäisiin ja erityisopetusta tarvitseviin, jolloin musiikkikasvatusjärjestelmä jättää huomiotta sen, että musiikkikasvatuksella on arvoa ihmisillisyydelle, ihmisen kasvulle ja elämänlaadulle. (Mt., 2.) Tällaisessa erottelevassa järjestelmässä musiikillinen oppiminen ja toimijuus eivät näyttäydykään kaikille yhtäläisinä mahdollisuuksina. Kun inklusion käytäntöjen ja diskurssien monimutkaisuus tunnustetaan, koko inklusion käsitteen näkökulma kyseenalaistuu. Tällöin joudutaan arvioimaan uudelleen, mitä inklusion käsite ylipäätään tarkoittaa ja kenelle, jolloin inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytäntöjä ja diskursseja voidaan haastaa, laajentaa ja rakentaa uudelleen. Opetuksen aktivististen toimintatapojen avulla voidaan murtaa inklusion sosiaalisten käytäntöjen ja diskurssien hegemonioita ja mahdollistaa siten inklusioon liittyvien näkökulmien uudelleenrakentumista demokraattisemmiksi. (Mt., iv–v.)

Laes puhuu myös musiikkikasvatuksen demokraattisuudesta. Jotta taiteen mahdollisuudet tasa-arvon tuottajana saataisiin hyödynnettyä yhteiskunnassa, tulee ensin tunnistaa järjestelmien epätasa-arvoa tuottavia mekanismeja. Poliitikko ja tasa-arvotyö ovatkin jatkuvaa harmonian ja dissonanssin vuoropuhelua jossa erilaiset äänet ja näkökulmat tulevat näkyviksi ja kuuluviksi. (Laes ym. 2020, 3–4). Osallistavan ja demokraattisen eetoksen mukaan jokaista ihmistä kunnioitetaan yksilönä ja tasa-arvoisena yhteiskunnan jäsenenä. Suomalaisen musiikkikasvatuksen instituutiot kuitenkin ylläpitävät epädemokraattisia ja eksklusiivisia käytäntöjä painottamalla musiikillista lahjakkuutta. Vaikka inklusion ideologia on hyväksytty myös musiikkikasvatuksen perustaksi, asetavat tietyt piilevät ajattelumallit, rakenteet ja asenteet edelleen rajoitteita saavutettavalle ja inklusiiviselle musiikkikasvatukselle. (Laes 2017, 2.) Tarvitaan lisää keskustelua siitä, miten kaikkien yhtäläiset mahdollisuudet osallistua aktiivisesti musiikkikasvatukseen todella toteutetaan, ja mitkä tekijät mahdollisesti haittaavat tai estävät tätä prosessia (mt., 1). Jopa kaikkein hyvää tarkoittavimmatkin demokraattiset käytännöt ja institutionalisointuneet inklusiiviset oppimISRakenteet, joiden tarkoituksena on varmistaa tasavertainen

osallistuminen, voivat joskus menettää kykynsä olla joustavia ja sensitiivisiä ympäröiville sosiokulttuurisille muutoksille ja ihmisten monimuotoisuuden tunnustamiselle. Tällöin nämä jäykistyneet rakenteet ja oppimisen käytäntöjen järjestelyt päinvastoin voivat vahvistaa toiseuttamista, tuomitsemista ja rajoitteita. (Mt., 2; Gould 2008.)

Yhdenvertaisuuden näkökulmasta kaikkien oppilaiden integroiminen samaan yleisopetuksen ryhmään on lähtökohtaisesti hyvä ratkaisu, sillä tavoitteena on välttää sosiaalista leimautumista (Juntunen & Heimonen 2025). Tällaiseen inklusion tulkintaan liittyy kuitenkin sekä käsitteellisiä että käytännön haasteita. Inklusio tarkoittaa kaikista kirjaimellisimmassa muodossaan prosessia, jossa joku tai jokin otetaan mukaan tai sisällytetään johonkin. Se sisältää sekä mukaan ottamisen toiminnan että mukaan ottamisen kohteena olemisen. Inklusio voidaankin nähdä pääsynä sosiaaliseen elämään ja se voi sisältää muun muassa teknisiä, institutionaalisia sekä ihmistenvälisiä ulottuvuuksia. Laes (2017) ehdottaa vaihtoehtoista lähestymistapaa inklusioon, jossa se nähdään välineenä demokratisaation aikaansaamiseksi musiikkikasvatuksessa niin, että samanaikaisesti kiinnitetään kriittistä huomiota musiikkikasvatuksen inklusioidiskurssissa vallitsevia haasteita ja paradokseja kohtaan. (Mt., 16–17)

## **2.7 Inklusion haasteita ja onnistumisia**

Ideologisella tasolla laajalti hyväksytty inklusiivinen koulupolitiikka ei ole jalkautunut osaksi koulujen arkikäytäntöjä odotusten mukaisesti (ks. esim. Haug 2017; Ainscow 2019). Integraatioajattelussa keskityttiin lähinnä järjestelmätason oppilassijoitteluun, jolloin oppimisen ja opettamisen prosessien laatu jäi toissijaiseksi. Inklusion tehtävänä oli paikata integraation puutteita, mutta sen toteuttamisessa on keskitytty lähinnä segregaatian välttämiseen. (Haug 2017, 208.) Alajoki (2021, 36–37) kysyykin, miksi inklusio ei vahvoista edellytyksistään huolimatta ole alkanut rakentua yläkoulun toimiviksi käytänteiksi ja onnistunut uudistamaan yläkoulun toimintakulttuuria syvemmin odotusten mukaisesti. Inklusion toteuttaminen kaikkien oppilaiden integraationa yleisopetuksen ryhmään on koettu haastavaksi perusopetuksen musiikinopetuksessa, erityisesti mikäli riittäviä lisäopettajaresursseja ei ole saatavilla (Juntunen & Heimonen 2025). Erityisopetusstrategian (2007) jälkeisen kehittämiskauden jälkeen inklusiota on kutsuttu tasa-arvotoimenpiteeksi naamioiduksi säästöinklusioksi, jolla tarkoitetaan inklusiivista koulutyötä ilman riittävää opetuksen suunnittelua ja resursseja (Koulu, Vahtera & Pekkarinen 2024, 37; Alajoki 2021, 37).

Inklusiosta on kuitenkin myös hyviä kokemuksia, vaikkakin niistä on uutisoitu vähemmän, erityisesti yläkoulun kontekstissa (Alajoki 2021, 37). Vaikka inklusiiviseen koulutukseen kohdistettua kritiikkiä ei voida ohittaa, ei inklusioon kohdistuvien paineiden, kuten resurssihaasteiden, voida antaa tuomita inklusion politiikkaa täysin epäonnistuneeksi. Oleellinen kysymys on, miten toimintakäytänteiden epäjohdonmukaisuuksia voitaisiin vähentää. (Florian 2019, 10) Eri maissa tehdyissä tutkimuksissa on tarkasteltu koulun kehittämiskäytäntöjä erilaisissa kulttuurisissa, poliittisissa ja sosiaalisissa konteksteissa. Ne ovat tunnistaneet käytäntöjä, jotka joko tukevat tai estävät inklusiivisen koulutuksen kehittymistä. Tutkimusnäyttö viittaa siihen, että vaikka inklusiivisen koulutuksen edistäminen on haastavaa, se on kuitenkin mahdollista kaikkialla. (Mt., 8–9.) Tutkimusten mukaan inklusiiviset käytännöt voivat hyödyttää kaikkia niin kauan, kun koulut eivät näe joidenkin lasten oppimisen haasteita ongelmina, jotka jäävät muiden ratkaistaviksi. (Mt., 13.)

## 3 Inklusio koulumaailman käytäntöinä

### 3.1 Perusopetuslaki ja kolmiportaisen tuen malli

Kaikille yhteistä inklusiivista koulua on pyritty toteuttamaan niin, että oppilaille tarjotaan riittävää oppimisen tukea osana oman lähikoulunsa yleisopetusta. Oppilaiden oikeuksista ja velvollisuuksista on säädetty useissa eri laeissa sekä lapsen oikeuksien sopimuksessa. Oppilailla on oikeus yhdenvertaiseen ja tasa-arvoiseen kohteluun, eikä ketään saa syrjiä esimerkiksi terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Koulun tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta. Jokaisella lapsella on oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen sekä riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. (Opetushallitus 2025 b.) Lapsi tai nuori tarvitsee erityistä tukea, jos hänellä on oppimisvaikeus tai vamma, joka edellyttää vahvempaa tai muunlaista tukea kuin mitä samanikäisille tavallisesti tarjotaan. Sekä oppimisvaikeus että vammaisuus ovat kattokäsitteitä. Vammaisuudella tarkoitetaan fyysistä, sensorista tai älyllistä heikentymää, joka rajoittaa yksilön toimintaa. Yleisesti oppimisvaikeudella tarkoitetaan vaikeutta suoriutua samalla tasolla kuin muut samanikäiset. Se viittaa jonkinlaiseen oppimisen esteeseen, kuten vaikeuteen lukea, kirjoittaa tai ratkaista ongelmia. Tähän voi olla monia eri syitä, ja joskus oppimisvaikeuden taustalla voi olla myös vamma. Vaikuttaessaan koulussa suoriutumiseen näitä esteitä pidetään oppimisvaikeuksina, jotka voivat joskus johtaa erityisen opiskelun tuen päätökseen. Laajaan oppimisvaikeuden määrittelmään kuuluu oppimiseen liittyvien rajoitteiden lisäksi myös muita rajoitteita. Tällöin sillä voidaan tarkoittaa myös esimerkiksi koulusta paljon poissa olevia oppilaita tai niitä, jotka eivät vielä osaa paikallista kieltä. (Florian 2019, 5.)

Koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskeva lakikokonaisuus (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) astui voimaan vuonna 2011 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Lain mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Oppilas saattaa tarvita oppimiseensa tai koulunkäyntiinsä joko tilapäistä tai pidempiaikaista, vähäisempää tai vahvempaa tukea (Opetushallitus 2025 a). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näistä oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Tukea on tarjottava heti, kun tarve sille ilmenee, ja sitä on annettava niin kauan ja sen tasoisena, kuin on tarpeellista. Mitä aikaisemmin oppilas saa tukea, sitä paremmin voidaan välttää haasteiden li-

sääntymistä ja kasautumista. (Mt.) Suomen kolmiportaisen tuen malli perustuu lainsäädäntöön, varhaiseen tukeen lähikoulussa sekä opetuksen eriyttämiseen. Tarjottavan tuen määrää ja laatua voidaan muuttaa tarvittaessa siirtymällä tuen portaalta toiselle. (Alajoki 2021, 36.)

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan lyhytaikaisen tuen tarpeeseen. Sillä tarkoitetaan yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, kuten tukiope-  
tusta, joilla tilanteeseen pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä tutkimuksia tai päätöksiä. (Opetushallitus 2025 a.)  
Oppimisen tai koulunkäynnin pidempiaikaisten vaikeuksien tueksi oppilaalla on oikeus saada myös osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Mikäli oppilaan tuen tarve kasvaa ja hän tarvitsee koulunkäyntiinsä voimakkaampaa, säännöllistä tai samanai-  
kaisesti useita tukimuotoja sisältävää tukea, on hänellä oikeus tarvittaessa saada tehostet-  
tua tai erityistä tukea. (Opetushallitus 2025 b.) Tehostetun ja erityisen tuen tukimuotoja ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tukiope-  
tus, avustajapalvelut ja erityiset apu-  
välineet. Tukimuotoja voidaan käyttää jokaisella tuen tasolla sekä yksitellen että yhtäai-  
kaisesti toisiaan täydentävinä, lukuun ottamatta erityisen tuen päätökseen perustuvaa eri-  
tyisopetusta. Tehostetulla tuella tarkoitetaan oppilaan koulunkäynnin jatkuvaa, vahvem-  
paa ja yksilöllisempää tukemista, joka yleensä tapahtuu oppilaan omassa luokassa (Saloviita 2020 a, 8–9). Tehostetun tuen tarve käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa, jossa oppilaalle laaditaan oppimis-  
suunnitelma. (Opetushallitus 2025 a.)

Tuen voimakkain muoto on erityinen tuki, jossa oppilaalle tehdään pedagogiseen selvi-  
tykseen perustuva erityistä tukea koskeva hallintopäätös. Oppilaalle laaditaan henkilö-  
kohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta käy ilmi erityistä  
tukea koskevan päätöksen mukaiset tukimuodot. (Opetushallitus 2025 a; Opetushallitus  
2025 c.) Erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla on oikeus saada opetukseen osallistumisen  
edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut, erityiset apuvälineet  
sekä lain nojalla järjestettävät palvelut (Opetushallitus 2025 b). Erityisen tuen oppilaat  
yleensä siirretään erityisopetuksen luokkiin (Saloviita 2020 a, 89). Tarvittavan tasoista  
tukea annetaan niin kauan kuin se on tarpeellista, ja oppilas voi tarvittaessa saada myös  
yksilökohtaista oppilashuoltoa (Opetushallitus 2025 a; Vitikka & Mannerkoski 2024, 10).  
Alajoki (2021, 19) puhuu tutkimuksessaan erityistä ja tehostettua tukea saavista oppilaista  
”tuen oppilaina”, jolloin vältetään oppilaiden kategorisointi erityisin määritelmien. Käytän  
tässä työssä samaa käsitettä.

Olisi tärkeää turvata tuen saumaton jatkuminen kaikissa koulujärjestelmän eri vaiheissa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tuen tulisi muuttua tarpeen mukaan. Merkityksellistä tuen toteutumisen kannalta ovat huoltajan tuki, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllistäminen. (Opetushallitus 2025 a.) Yksilöllistämällä tarkoitetaan oppimäärän rajaamista tai tavoitetason madaltamista oppilaan tarpeiden mukaisesti. Yksilöllistetty oppimäärä voi koskea joko yhtä tai useampaa oppiainetta. Oppilaan saaman tuen viimesijainen toimi on perusopetuksen oppimäärästä tai opetussuunnitelman tavoitteista poikkeaminen. (Vitikka & Mannerkoski 2024, 2–3.) Vaikka monet oppimisvaikeudet tunnistetaan jo ennen kouluikää, osa koulunkäynnin vaikeuksista nousee esiin vasta perusopetuksen aikana. Erityisen tuen tarpeen taustalla voi olla esimerkiksi oppimisvaikeudet, kehitysvamma tai se, että oppilaan äidinkieli on muu kuin opetuskieli.

Tilastojen mukaan oppimisen tuen tarpeet lisääntyvät jatkuvasti. Vuonna 2023 joka neljäs suomalaisen peruskoulun oppilas tarvitsi tehostettua tai erityistä tukea koulunkäyntiinsä. Ainakin 32 % peruskoulun oppilaista sai jonkinlaista tukea lukuvuonna 2023. Tehostettua tukea sai 15 % ja erityistä tukea 10,5 % peruskoulun oppilaista. Kouluissa annettu yleinen tuki ei näy näissä tilastoissa. Yhteensä tukea tarvitsevien oppilaiden osuus kasvoi 1,7 prosenttiyksikköä edellisestä vuodesta. Samaan aikaan lähes kaikki tuen muodot vähenevät sekä tehostetussa että erityisessä tuessa. Kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä tai -luokassa opiskelevien oppilaiden määrä on vähentynyt vuosittain. Suurin osa erityisen tuen oppilaista opiskeleekin omassa lähikoulussaan. Heidän opetuksensa tapahtuu joko kokonaan erityisryhmässä tai -luokassa, enimmäkseen yleisopetuksen ryhmässä tai molemmissa tasaisesti. (Tilastokeskus 2024.) Tuen tarpeiden lisääntymiseen ovat voineet vaikuttaa muun muassa tilastotekniset ja kuntoutuksellishoidolliset tekijät, kehittyneempi diagnosointi, erityispedagogisen tutkimuksen tuottama uusi tieto, opetuslainsäädännön muuttuminen, kuntien ja koulujen erilaiset hallinnolliset menettelytavat (Opetusministeriö 2007, 3) sekä apulainsäädännön muutokset (Saloviita 2006, 332). Oppilaat saattavat tarvita tukea oppimis- ja keskittymisvaikeuksien sekä käytöshäiriöiden takia. Yhä suurempi osa päätöksistä on kytköksissä heikkoon suomen kielen osaamiseen, joka koskee maahanmuuttajien lisäksi myös suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita. (Hahto 2025.)

### 3.2 Tuen uudistus vuonna 2025

Voidaan ajatella, että kolmiportaisen tuen toteutuksessa on vallinnut kolme rinnakkaista todellisuutta: tekstimuotoinen lainsäädäntö, Opetushallituksen sen perusteella laatimat ohjeet sekä lain ja ohjeistusten soveltaminen kouluissa (Manner 2023). OAJ:n koulutuspolitiikan päällikkö Jaakko Salo on todennut, että nykyinen kolmiportaisen tuen malli ei käytännössä toimi, vaan tuki jää liian usein vain paperille (OAJ 2023). OAJ:n tiedotteessa (2022) todettiin, että peräti viisi kuudesta peruskoulun luokanopettajasta, aineenopettajasta ja rehtorista kokee, ettei inklusio ole mahdollista oman koulun nykyisillä resursseilla. Riittävästi resursoitua inklusiota kannatti kuitenkin jopa 90 % OAJ:n kyselyyn vastanneista. Kolmiportaisen tukimallin lainsäädännön tulkinnassa, oppimisen tuen ohjeissa ja siten myös käytännön toteutuksessa on ollut paljon epäselvyyttä ja tulkinnanvaraisuutta. Tukijärjestelmän haasteena on se, että oppilaat eivät aina saa tarvitsemiaan tukitoimia tuen päätöksistä huolimatta, ja tuen tarjonnassa on merkittäviä alueellisia eroja. Tuen asiakirjoihin ja päätöksiin liittyvä kirjaaminen kuormittaa sekä opettajia että rehtoreita. Oppilaan oppimäärän yksilöllistämistä eli oppimäärän rajaamista tai tavoitetason madaltamista koskevia päätöksiä saatetaan tehdä ilman, että oppilas on saanut mitään varsinaisia tukitoimia. Tämä on ongelmallista sekä oppilaan oikeuksien että perusopetuksen suorittamisen kannalta. Tuen järjestelmän haasteita on kartoitettu erilaisten tutkimusten ja selvitysten avulla, joiden pohjalta oppimisen tukea koskevaa lainsäädäntöä on pyritty uudistamaan ja selkiyttämään. (Vitikka & Mannerkoski 2024.)

1.8.2025 astuvat voimaan esi- ja perusopetuksen oppimisen tuen uudistukseen liittyvä uusi lainsäädäntö (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024) ja uudet paikalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2025 d). Kolmiportaisesta tuen mallista luovutaan ja jatkossa tukitoimet jakautuvat ennakoiviin tukitoimiin ja oppilaskohtaisiin tukitoimiin. Tuen uudistuksen tavoitteena on muun muassa yhtenäistää tukitoimien järjestämistä valtakunnallisesti, varmistaa resurssien riittävyys, vähentää opetushenkilöstön hallinnollista taakkaa, säätää ohjeista tarkkarajaisemmin ja korjata opetusryhmien muodostamisen sääntelyä. (Vitikka & Mannerkoski 2024; OAJ 2025.) Julkisessa keskustelussa on kuitenkin ilmaistu monia huolia tuen uudistuksesta. Hahto (2025) on kirjoittanut opettajien pelkäävän, että tilanne on uudistuksen myötä menossa entistä huonompaan suuntaan ja vain pelkkä termistö muuttuu. Muutos toteutetaan liian hätäisesti, ja lain epämääräisyyden ja väljyyden pelätään johtavan kirjaviin soveltamistapoihin. Opettajilla on uudistuksesta vasta vähän tietoa. Opetuksen tukea voitaisiin käyttää aiheettomasti säästöjen saamiseksi,

sillä asia jää kuntien päätettäväksi. Uudistuksen pelätään heikentävän työrauhaa ja oppimista, sillä uusi tuen järjestelmä ei riittävästi huomioi oppilaita, joilla on käytöksen haasteita, mutta ei varsinaista oppimisvaikeutta. Huolenaiheita ovat myös erityisluokkien määrän väheneminen sekä opettajien työtaakan lisääntyminen entisestään (ks. myös Grönholm 2025). Myös erityisopettajapulan pelätään pahenevan (Kansanen 2025).

### **3.3 Inklusion edellytykset yläkoulussa**

Inklusiivinen koulutus on kunnianhimoinen tavoite, joka ainakin teoriassa, koskee kaikkia oppilaita. Inklusio haastaa koulut lisäämään pääsyä koulutukseen kaikille oppilaille, rakentamaan hyväksyvää ilmapiiriä ja koulukulttuuria, maksimoimaan oppilaiden osallisuuden kaikessa toiminnassa sekä parantamaan kaikkien oppilaiden saavutuksia. (Artiles ym. 2006, 67.) Koulumaailman käsitteenä inklusiolla viitataan yhdessä tapahtuvaan opiskeluun yksilöllisin tavoittein. Inklusiivisessa koulussa jokaista oppilasta tuetaan hänen omassa kouluympäristössään ja opetusta eriytetään ja järjestetään tarvittavilla tavoilla. (Alajoki 2021, 14, 220–221.) Peruskoulun merkitys on moninaisuutta ymmärtävässä ja arvostavassa kasvatuksessa suuri, ja sosiaalinen koheesio on yksi peruskoulun keskeisistä ideoista. Koko peruskoulun ajan yhteisissä kouluissa ja luokkahuoneissa opiskellessaan kaikki kansakunnan lapset tutustuvat toisiinsa ja ymmärtävät toisiaan paremmin. (Simola 2013.) Inklusiivinen peruskoulu rakentaa pohjaa yhteiskunnalliselle tasa-arvolle, yhdenvertaisuudelle, oikeudenmukaisuudelle ja suvaitsevaisuudelle (Alajoki 2021, 38–39).

Inklusion toteuttamiseksi käytännössä tarvitaan tehokas toimeenpanostrategia. Kaikkia palvelevan yhteisen koulun luomiseksi työtä tulee kohdistaa erityisesti niiden esteiden poistamiseksi, jotka marginalisoivat osan oppijoista. Inklusiolla on näin mahdollisuus parantaa koko koulutusjärjestelmää laajemmin (Ainscow 2020, 8), ja palvella kaikkia oppijoita, opettajia, kouluja sekä yhteisöjä. (Alajoki 2021, 38–39.) Onnistuakseen inklusiivinen koulu edellyttää monialaista yhteistyötä ja laajaa sitoutumista (UNESCO 1994, iii–iv, 2). Jaana Alajoki (2021) on tutkinut inklusion rakentumista ja etenemistä yläkoulun käytännöissä systeemisenä muutosprosessina. Yläkoulun inklusion edellytykset voidaan jakaa neljään eri tasoon. Valtakunnallisella tasolla lainsäädäntö, kansainväliset sopimukset, kansallinen koulutuspoliittinen strategiatyö (esim. kolmiportainen tuki) ja opetus suunnitelmat luovat inklusiivisen yläkoulun perustan. Paikallisella tasolla opetuksen jär-

jestäjä päättää inklusioon kohdistetusta resursoinnista ja inklusiostратегioista. Ne luovat pohjan koulun- ja ruohonjuuritason inklusiotyölle. Koulun tasolla tärkeää on muun muassa toimiva tiedonkulku ja vuorovaikutus sekä inklusiomyönteinen toimintakulttuuri. Opetuksen arjessa ruohonjuuritason edellytyksiin kuuluvat oppilaiden näkökulmasta ryhmäytyminen, tuki ja osallisuus. Opettajien arjessa inklusiivisen yläkoulun toimintaedellytyksiä ovat koulutyön hyvä suunnittelu, riittävä resursointi sekä inklusiiviseen opetukseen valmistava opettajakoulutus ja täydennyskoulutus. Myös moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuollon ammattilaisten professionaalisuus ovat merkittäviä inklusiivisen yläkoulun edellytyksiä. (Mt., 155–156.) Inklusion toteutuminen edellyttää yhteiskunnan tasolla poliittista tahtoa ja tavoitteita (mt., 45). Yläkoulussa inklusiivinen muutos edellyttää muutoshalukkuutta, koulutyön uudelleen organisointia sekä opettajien täydennyskoulutusta. Inklusiiviset muutokset jalkautuvat osaksi koulun arkea opettajien työn kautta. Inklusioymmärryksen on lisäänyttävä ja opettamisen ja ohjaamisen tapoja on muutettava inklusiivisen koulutyön mahdollistamiseksi. (Mt., 53; ks. myös Saloviita 2020 a; 2020 b.) Kun inklusion toimintaedellytykset ovat kunnossa, ei yksilöllistä tukea tarvitsevia oppilaita tarvitse sijoittaa erillisiin ryhmiin tai kouluihin (mt., 15).

### **3.4 Inklusio pedagogiikkana**

Inklusion prosessin tarkoituksena on poistaa oppijoiden kohtaamia osallistumisen, osallisuuden ja saavutusten esteitä (Vetoniemi & Kärnä 2021, 1190; UNESCO 2017, 13). Oppimisen ja osallistumisen esteet voivat liittyä oppilaan ominaisuuksiin, tai olla koulujärjestelmän sisällä, kuten oppijoiden erilaiset oppimisen tavat tai oppimisnopeuden siivuuttava opetus, epämielikkäät sisällöt tai koulun varauksellinen asenne erilaisuutta kohtaan. Inklusio voidaan nähdä opetuksen tavoitteiden sisällön ja menetelmien tarkasteluna ja muokkaamisena kunkin ryhmän mukaiseksi, sekä opetuksen joustavuutena ja kykynä ottaa huomioon kaikki oppilaat. Inklusiivinen opetus kohtelee kaikkia oppilaita tasapuolisesti ja kunnioituksella. (Väyrynen 2001, 18.)

Inklusio voidaan yksinkertaisimmillaan nähdä tuen tarjoamisena ja esteettömyytenä yleisopetuksessa. Ilmaisuihin inklusiiviset käytänteet tai inklusiivinen pedagogiikka kuitenkin korostavat yhdessä oppimisen erityisyyttä. Oppilaskeskeisessä pedagogiikassa taas painotetaan sitä, mikä inklusiossa on oleellisinta, eli kaikkien mukanaoloa ja oppimistilanteen sovittamista kaikille oppijoille sopivaksi. Inklusiivisen pedagogiikan tavoit-

teena on opettaa monimuotoista oppilasryhmää kaikkia oppilaita osallistavasti. Se on kaikille yhtäläisesti sopivaa hyvää opetusta, jossa voidaan yhdistellä erityisopetuksen ja yleisopetuksen toimivia käytäntöjä esimerkiksi yhteisopettajuuden keinoin (ks. myös Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, Nel & Tlale 2013, 34). Käytetyn terminologian muutos voikin olla tukemassa kaikille yhteisen koulun neutraalia puhunutta ja siten myös järjestelmän kokonaisvaltaista muutosta. (Alajoki 2021, 58.) Lakkala (2008, 218–220) on tiivistänyt inklusioon pyrkivän pedagogiikan keskeisiä elementtejä. Sen perustana on joustava opetussuunnitelma, joka huomioi erilaiset oppijat. Tehtävät ja ohjauksen intensiteetti suunnitellaan erilaisten oppijoiden valmiuksien mukaisesti. Opetuksessa käytetään useita erilaisia ohjaustapoja, ja aikuisten yhteistoiminnallisuus on tärkeää. Inklusiivisen opetuksen päämääränä on varmistaa kaikkien oppilaiden osallisuus omissa oppimisyhteisöissään, ja kasvattaa oppilaat yhteisönä tukemaan ja kunnioittamaan toisiaan.

Oppilaiden tuen tarve tai oppimisvaikeudet ovat laajoja käsitteitä ja ne sisältävät laajan kirjon erilaisia tuen tarpeita, jotka liitetään usein saman erityisyyden kattokäsitteen alle. Esimerkiksi lukihäiriö voi hidastaa oppimista, mutta ei estä sitä. Juuri Suomeen muuttaneen oppilaan vaillinainen suomenkielentaito ei tee oppilaasta erityisoppilasta, vaikka hän aluksi tarvitseekin tukea oppimiseensa. Oppilaskeskeinen pedagogiikka kuitenkin palvelee kaikkia, kunhan oppilaan tarvitsema tuki otetaan huomioon. Kaikille yhteisen koulun näkökulmasta pedagogiikkaa ei ole mielekästä liittää perinteisen erityisopetuksen viitekehykseen, vaan opetuksessa tulisi keskittyä monimuotoisen opetuksen kehittämiseen ja oppijoiden haasteiden ja toisaalta myös vahvuuksien huomioimiseen osana yhteisen opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Yleisopetuksen on perinteisesti ajateltu vastaavan useimpien oppijoiden tarpeisiin ja erityisopetuksen on ajateltu suuntautuvan joillekin yksittäisille oppilaille (ks. myös Florian 2019). Oppilaiden moninaisuus ei ole kuitenkaan nykykoulussa enää erityistä, vaan tavallista. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota kaikkien yhdessä opiskeluun ja sen kehittämiseen (Alajoki 2021, 59). Inklusiiviset käytännöt hyödyttävät sekä tuen oppilaita että heidän koulutovereitaan, ja ne saattavat parantaa koko koulujärjestelmän oppimistuloksia (Cassidy & Colwell, 2012; Malinen ym. 2013, 34–35.)

## 4 Inklusiivinen musiikkikasvatus

Inklusioperiaate on tuonut erilaiset oppijat enenevästi myös musiikinluokkiin. Inklusiivisen luokan tuoma moninaisuus rikastuttaa parhaimmillaan koko luokkayhteisöä. Se voi kuitenkin tuoda haasteita opettajalle, erityisesti jos hänellä ei ole tietoa, osaamista tai pedagogisia työkaluja tuen oppilaiden kohtaamiseen ja heidän kiinnittämiseensä musiikin monipuolisiin oppimisprosesseihin. (Kaikkonen 2009, 74–75.) Inklusiivisella musiikkikasvatuksella tarkoitetaan osallisuuden ja musiikillisen vuorovaikutuksen mahdollistamista erityistä tukea tarvitseville oppijoille (Sutela 2020, 18). Inklusiivinen musiikkikasvatus mahdollistaa merkityksellisen osallistumisen kaikille oppilaille heidän omien kykyjensä mukaisesti (Kaikkonen & Laes 2011, 10). Oppimisen haasteista huolimatta tuen oppilaat voivat menestyä taideaineissa hyvin (Gunnþórsdóttir & Bjarnason 2014, 6). Inklusiivinen ja oppimisen demokraattisuutta vaaliva musiikkikasvatus luo kohtaamisia, ymmärrystä erilaisuutta kohtaan, jakamista ja humanisuutta (Kaikkonen 2009, 76).

### 4.1 Musiikinopetus ja tavoitteet suomalaisessa yläkoulussa

Suomalainen koulukonteksti on Sutelan (2020, 20) mukaan erityisen kiinnostava inklusion näkökulmasta. Suomalaista koulujärjestelmää on pidetty yhtenä maailman parhaana ja sitä on ylistetty sen korkeasta laadusta ja tasa-arvosta. Suomessa musiikkikasvatus on osa peruskoulun opetussuunnitelmaa. Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) mukaan musiikinopetuksen vähimmäismäärä on alakoulussa vähintään kuusi ja yläkoulussa vähintään kaksi vuosiviikkotuntia. Pakollisten musiikintuntien opetus järjestetään seitsemännen ja kahdeksannen luokan aikana. Lisäksi oppilaat voivat valita valinnaisia musiikin opintoja kunnan tarjonnan mukaan. (Opetushallitus 2025 e.) Musiikin päättöarvosana annetaan viimeisenä lukuvuonna, jolloin musiikin opiskelu päättyy kaikille yhteisenä oppiaineena (POPS 2014, 424). Yläkoulussa musiikkia opettavat musiikin aineenopettajat (Sutela 2020, 23). Musiikinopettajat nauttivat kaikkien suomalaisten opettajien tapaan laajaa autonomiaa, ja he saavat tehdä itsenäisiä päätöksiä menetelmien ja opetuksen sisältöjen suhteen opetussuunnitelman puitteissa. Heitä ei arvioida virallisten tai ulkoisten mittausten avulla. (Juntunen 2017, 1–3.) Opettajilla on myös vapaus valita minkälaisia arviointimenetelmiä he käyttävät. Opettajille jää samanaikaisesti vastuu

opetussuunnitelman oppimistavoitteiden saavuttamisesta ja kaikkien oppilaiden tarpeiden täyttämistä. (Sutela 2020, 23.)

Musiikinopetuksen tavoite on antaa kaikille lapsille perusta musiikin elinikäiseen harrastamiseen ja tukea lasten kaikkea kasvua ja kehitystä (POPS 2014, 420, 15; Virkkunen 2009, 7). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) tavoitteet yläkoulun musiikinopetukselle tavoittelevat musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittämisen lisäksi osallisuuden, itseilmaisun, yhteistyötaitojen ja toimijuuden kehittymistä ja nuorten kokonaisvaltaisen kasvun tukemista. Yläkoulun musiikinopetuksessa eriyttämistä toteutetaan ottamalla huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, aikaisempi oppiminen ja kiinnostuksen kohteet. Musiikinopetuksessa palautteen tulee olla samanaikaisesti sekä realistista että kannustavaa ja rohkaisevaa. (Mt., 422–425.)

## **4.2 Musiikin mahdollisuudet tuen oppilaiden opetuksessa**

Yleisesti ottaen tutkijayhteistö on yhtä mieltä siitä, että laadukkaaseen musiikilliseen toimintaan osallistuminen voi hyödyttää yksilöä monin tavoin ja kehittää myös ulkomusiikillisiä taitoja (Hallam 2015). Musiikin opiskelun ja oppimisvaikeuksien yhteyksiä on tutkittu melko paljon (Hasu 2017, 96–101), ja musiikin oppiaineella onkin luonteensa puolesta poikkeuksellisen paljon mahdollisuuksia sekä tukea oppimista yleisesti, että vastata erityisen tuen tarpeisiin (mt., 100). Musiikin opiskelu lisää aivojen plastisuutta ja parantaa hienomotoriikkaa sekä monia kognitiivisia toimintoja. Musiikin opiskelu vaikuttaa positiivisesti oppilaiden itsetuntoon ja kielelliseen kehitykseen. Musiikki on hyvä apukeino oppilaille, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, sillä se kehittää monipuolisesti kielellisiä ja kirjallisia valmiuksia. Laulun sanojen opettelu sitouttaa lasta kirjoitettuun tekstiin, ja melodioden kuunteleminen kehittää auditiivista sensitiivisyyttä, joka on tärkeää fonologiselle erottelukyvylle. (Hasu 2017, 96–101.) Musiikin opiskelu kehittää myös hahmottamista, emotionaalisia taitoja, loogista ajattelua sekä keskittymiskykyä. Musiikki on lisäksi pääsääntöisesti innostavaa ja motivoivaa toimintaa. (Kaikkonen 2009, 73.) Suurimmalle osalle oppilaista koulun musiikinluokka on ainoa paikka, jossa voi päästä musisoimaan yhdessä ja tuntemaan itsensä tärkeäksi. Opettajan tehtävänä on ohjata soittotilanteita niin, että musisointi kuulostaa oppilaiden korviin hyvältä ja mielekkäältä. Yhteismusisoinnissa jokainen voi osallistua omalla osaa-mistasollaan. Laadukkailla soittimilla yksinkertainenkin musiikki kuulostaa hyvältä ja

kannustaa myös vähemmän osaavia yrittämään uudelleen. Taitavammat oppilaat täydentävät soivaa lopputulosta omalla panoksellaan, jolloin tunti on kaikille merkityksellinen. (Juutilainen 2009, 67.)

Musiikissa oppiminen on ensisijaisesti kehollista ja kokemuksellista, sillä musiikki itsessään on sekä henkistä että ruumiillista (Juntunen 2023, 77, 85). Musiikkiliikunnalliset aktiviteetit voivat vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kehitykseen, ja tuen oppilaille musiikki tarjoaa mahdollisuuksia sosiaaliseen yhteyteen, itsemääräämisoikeuteen ja yhteisöllisyyteen (Sutela 2020, 19). Musiikkiliikunta kehittää sekä fyysisiä, kognitiivisia, emotionaalisia että sosiaalisia kykyjä. Liikkeen hyödyntäminen musiikinopetuksessa kehittää tehokkaasti myös monia musiikillisia osa-alueita (Sutela ym. 2016, 182; Juntunen 2023, 88). Perusopetuksen musiikissa oppiminen onkin toiminnallista (Opetushallitus 2025 f). Kehollisuuden merkitystä musiikinopetuksessa on viime vuosina tutkittu runsaasti ja vaihtoehtoisia, toiminnallisia ja keholliseen kokemiseen perustuvia pedagogisia suuntauksia kehitetään edelleen (Juntunen 2023, 77, 86; Juntunen & Sutela 2023, 1–2). Musiikkikasvatuksen vaihtoehtoisia suuntauksia ovat esimerkiksi Dalcroze-pedagogiikka ja siihen pohjautuvat menetelmät, kuten Laban, Orff, Kodály ja Gordon. Näillä suuntauksilla on sekä yhtäläisyyksiä että painotuseroja (Juntunen 2023, 77, 87), ja niiden tunteminen on osa musiikkikasvattajan asiantuntijuutta (Juntunen & Westerlund 2011). Juntunen & Sutelan (2023) systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin Dalcroze-pedagogiikkaan tai vastaavien musiikkiliikuntaan pohjautuvien menetelmien tehokkuutta haavoittuvammassa asemassa olevien oppilaiden opetuksessa. Näissä menetelmissä koko kehon liikkeellä reagoidaan, ilmaistaan ja koetaan musiikkia. Katsauksen perusteella musiikkiliikunnan hyödyt ovat kiistattomat. Dalcroze-pedagogiikkaan perustuva musiikkikasvatus edistää inklusiota musiikkikasvatuksessa (ks. myös Sutela 2020, 5). Tutkimusten mukaan tuen oppilaiden pakko-oireisuus ja muut käytösongelmat vähenivät. Positiivista edistystä tapahtui itsesäätelyssä, havainnointiin ja kognitiivisiin liittyvissä kyvyissä ja toiminnoissa, kielellisissä ja oppimiseen liittyvissä taidoissa, kuuloaistiin liittyvässä tarkkaavaisuudessa ja fonologisessa tietoisuudessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, osallistumisessa sekä toimijuudessa.

Musiikin opiskeluun ja soittamiseen liittyviä oppimisen vaikeuksia on paljon, ne esiintyvät usein yhdessä ja niillä on myös paljon yhteisiä piirteitä. Musiikin opiskeluun vaikuttavia oppimisvaikeuksia voivat olla esimerkiksi lukivaikeus, lukemisen hitaus ja siihen liittyvä nopean nimeämisen vaikeus tai hitaus. Matemaattisen hahmottamisen vaikeus saattaa näkyä myös musiikintunneilla, sillä musiikki toimii symbolien tasolla, ja musiikin

rytmi eli nuottien aika-arvot perustuvat matemaattisiin suhteisiin. Myös tarkkaavaisuuden, muistin, hahmottamisen, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn haasteet voivat näkyä musiikin oppiaineessa. (Hasu 2017, 96–113, 126.) Oppilaiden vaikeudet musiikintunneilla voivat myös olla jotain aivan muuta kuin testein havaittavia oppimisvaikeuksia. Kyse voi olla kotioloista, motivaatiovaikeuksista, epäsovivista oppimisstrategioista tai vuorovaikutuksen haasteista. (Mt., 221.) Erityisen tuen tarpeet voivat vaikuttaa musiikin opiskelutilanteisiin monilla tavoin, ja oppilaan tukeminen voi tarkoittaa esimerkiksi ohjeiden tai notaation yksinkertaistamista tai oppimisympäristön virikkeiden vähentämistä. Opettajan asenne ja kärsivällisyys on ratkaisevan tärkeää näissä tilanteissa. (Sutela ym. 2016, 181.)

Musiikki ei kuitenkaan ole automaattisesti tunnetasolla osallistavaa tai hyvinvointia vahvistavaa, vaan musisoidessa voidaan herkästi kokea esimerkiksi epäonnistumisen tai arvostelun pelkoa (Saarikallio 2023, 141). Yhteismusisointi voi tarjota oppilaan toimijuuden kannalta kokonaisvaltaisen, tunnetasoisen ja palkitsevan ympäristön, mutta sen mahdollistaminen vaatii opettajalta paljon. Opettajan on rakennettava luokkaan turvallinen ilmapiiri. Musiikin emotionaalisuus edellyttää musiikkikasvattajalta sensitiivisyyttä, vastavuoroisuutta, avoimuutta sekä ymmärrystä musiikin tunnepitoisuudesta ja sen kokemisen eri tasoista. Musiikki voi yhdistää ja voimaannuttaa, mutta se voi myös erottaa ja haavoittaa. Musiikkikasvattajalta vaaditaan kriittistä pedagogista ajattelua ja sensitiivistä pedagogista otetta. (Saarikallio 2023, 141.)

Taito- ja taideaineissa laadukas opetus, oppilaiden motivoituminen ja oppiminen edellyttää kuitenkin myös mahdollisuutta ainakin osittaiseen yksilölliseen ohjaukseen. Tämä voi estyä esimerkiksi liian suurien ryhmäkokojen vuoksi. Tällöin opettaja saattaa turvautua esimerkiksi ryhmäsoitossa vain taitavien oppilaiden soiton varaan, jolloin muu ryhmä, erityisesti tuen oppilaat, jäävät toiminnan ja monipuolisen oppimisen ulkopuolelle. Musiikissa oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen, monipuolisen opetuksen ja siten inklusion toteuttamisen esteiksi saattavat tulla organisatoriset syyt, kuten niukat resurssit, luokkakoko, puuttellinen soittimisto ja avustajien puute. Esteiksi saattavat muodostua myös opettajan tai työyhteisön kielteiset asenteet, kuten ennakko-oletukset jonkun oppilaan lahjattomuudesta, tai opettajan tiedolliset puutteet, kuten opettajan heikot pedagogiset taidot tai täydennyskoulutuksen puute. (Kaikkonen 2009, 73.)

### 4.3 Erityismusiikkikasvatus

Taidekasvatuksen tehtävänä on osaltaan vastata inklusion haasteeseen. Musiikkikasvattajan näkökulmasta monimuotoistuvat oppilasryhmät asettavat uudenlaisia haasteita, sillä tehtävänä on tarjota kaikille oppijoille pedagogisesti rikasta, merkityksellistä ja mielekästä musiikkikasvatusta. (Kaikkonen & Laes 2011.) Oppimisen prosessi etenee kaikilla oppilaille samankaltaista reittiä, vaikka oppimisen ja omaksumisen eroja voi olla esimerkiksi oppimisnopeudessa, ymmärryksessä, keskittymiskyvyssä ja motorisissa valmiuksissa. Yleisopetuksen ideat, sovellukset ja pedagogiset ratkaisut soveltuvat perusteiltaan myös tuen oppilaiden opetukseen, mutta opettamisen prosessia on kuitenkin syytä tarkastella eri näkökulmista. Jokainen oppilas voi oppia omassa tahdissaan, kun jokaiselle parhaiten toimiva tapa oppia löytyy. (Kaikkonen 2009, 75.) Musiikkikasvatuksen keinojen tulee mahdollistaa musiikin oppiminen ja kokonaisvaltainen henkilökohtainen kehitys myös niille, joilla ei ole riittäviä taitoja musiikin lukemiseen tai instrumenttien soittamiseen. (Sutela ym. 2016, 180).

Erityismusiikkikasvatuksen päämääränä on tarjota kunkin oppilaan erityisistä tarpeista riippumatonta tavoitteellista ja ammattimaista musiikinopetusta (Kaikkonen & Laes 2011, 10). Opettajan tulee luoda paras mahdollinen oppimisympäristö, joka voi auttaa kaikkia lapsia onnistumaan oman parhaan kykynsä mukaan (Sutela ym. 2016, 180). Erityismusiikkikasvatus nähdään nykyään yhtenä musiikkikasvatuksen osa-alueena. Lähtökohdiltaan se ei eroa niin kutsutusta laaja-alaisesta musiikkikasvatuksesta, mutta se ammentaa kohderyhmiensä moninaisuuden lisäksi myös muista tieteenaloista ja toimintamalleista. Sovellusten, käytänteiden ja tutkimuksen hyödyntäminen toimii parhaimmillaan molempiin suuntiin ja hyödyttää kaikkia. Kun oppilas kokee oppimisen haasteita, on opettamiseen etsittävä uusia lähestymistapoja, menetelmiä ja sovelluksia. Jos oppiminen saadaan mahdollistettua erityisopetuksessa, onnistutaan siinä myös hyvin todennäköisesti myös yleisopetuksessa. Tästä syystä monet erityisopetuksen menetelmät, kuten kuvionuotit (liite 1), ovat levinneet erityismusiikkikasvatuksesta käyttöön myös muille musiikkikasvatuksen sektoreille. (Kaikkonen 2009, 74.) Erityismusiikkikasvatus mahdollistaa tuen oppilaiden osallistumisen tavoitteelliseen musiikinopetukseen niin, että heidän oppimispotentiaalinsa pääsee kasvamaan täyteen mittaansa. Samalla se vahvistaa uskoa erityisryhmien kykyihin laajemminkin ja muuttaa erilaisuutta kohtaan koettuja asenteita perusopetuksen ja lopulta yhteiskunnan tasolla. Tällöin erilaisuus voidaan nähdä

rikkautena ja mahdollisuutena, ei taakkana tai huoltokohteena. (Mt., 76.) Tuen oppilaan huomioiminen voi kehittää opettajan työtapoja, mutta myös uudistaa laajemminkin musiikkikasvatuksen opetusmenetelmiä, didaktiikkaa ja oppijäkäsityksiä. (Kaikkonen & Laes 2011, 10.) Erityismusiikkikasvatus on synnyttänyt tutkimusten, uusien sovellusten ja koulutuksen kautta osaamista, tietoa, rohkeutta ja intoa erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja opettamiseen. Opetuksen onnistumisen kannalta opettajan usko jokaisen oppijan oppimispotentiaaliin on ensisijaisen tärkeää. (Kaikkonen 2009, 75.)

## **4.4 Opettajat inklusion toteuttajina**

### **4.4.1 Opettajat inklusion portinvartijoina**

Opettajien rooli inklusiivisen koulujärjestelmän rakentajina ja inklusion portinvartijoina on merkittävä (Alajoki 2021, 53, 58). He ovat oppimisyhteisöjensä keskeinen resurssi inklusion edistämässä, sen haasteiden ratkaisemisessa ja inklusiivisten oppimisympäristöjen luomisessa (mt., 45). Lakkalan (2008, 221) mukaan inklusiivinen opettajuus rakentuu koulukulttuurin, opettajan työn orientaation ja inklusioon pyrkivän opetuksen tasoilla. Hänen mukaansa pelkkä ”inklusion pyrkivä opetus” on kuitenkin liian suppea käsite kuvaamaan inklusion edellyttämää opettajuutta, joten hän päätyi tutkimuksessaan käyttämään käsitettä ”inklusiivinen opettajuus” (mt., 73). Käytän tässä työssä samaa käsitettä. Inklusiivinen opettajuus syntyy uskosta jokaisen oppilaan kyvykkyyteen oppia (mt., 55). Musiikinopettajat ovat keskeisessä asemassa institutionaalisella ja yhteiskunnallisella tasolla muutoksien aikaansaamisessa (Laes & Schmidt 2016.) Laes ym. (2021) ovat kirjoittaneet musiikkikasvattajien roolista yhteiskunnallisen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjinä. He painottavat ammattienvälisen yhteistyön merkitystä ja pienten sosiaalisten innovaatioiden potentiaalia yhteiskunnallisen demokratian rakentamisessa. (Mt., 16, 18.)

### **4.4.2 Opettajien inklusioasenne**

Inklusiivisen musiikinopetuksen onnistuminen riippuu vahvasti opettajien ja oppilaiden käsityksistä ja asenteista inklusiota kohtaan (Cassidy & Colwell 2012). Opettajien positiivinen inklusioasenne on edellytys inklusion onnistuneelle toteutumiselle erityisesti silloin, kun luokassa on tuen oppilaita (Saloviita 2020 a, 2; 2020 b, 270). Opettajien in-

klusioasenteella ja ymmärryksellä on suuri merkitys inklusion jalkautumiselle kouluissa (Alajoki 2021, 53). Opettajien suhtautuminen inklusioon ei kuitenkaan ole ollut varauksetonta, erityisesti jos inklusiivisiin käytäntöihin on siirrytty liian nopeasti ilman riittävää koulutusta ja tukea (Moberg 2001, 86; Malinen ym. 2013, 43). Suomalaisten opettajien suhtautuminen inklusioon on muita länsimaita negatiivisempaa, ja yläkoulun opettajat ja aineenopettajat suhtautuvat inklusioon vähemmän positiivisesti kuin muu henkilökunta (Saloviita 2020 a, 4, 6–7). Opettajien inklusioasenteeseen vaikuttavat monet tekijät, joista eniten vaikuttaa opettajakategoria, kuten aineenopettajuus (Saloviita 2020 b, 270). Opettajien inklusioasenne todennäköisesti muotoutuu heidän käytännön työnsä tuloksena, eikä siis kuvasta heidän mielipiteitään inklusion todennettavista tuloksista (Saloviita 2020 a, 17). Saloviidan (2020 a) mukaan voidaan väittää, että opettajien asenteiden ja resurssien välillä vallitsee noidankehä. Inklusioon kohdistuva negatiivinen asenneilmapiiri estää lainsäädännön, joka takaisi riittävät resurssit inklusion toteuttamiseksi. Lakisääteisten takeiden puute taas estää opettajien kielteisiä asenteita inklusiota kohtaan muuttumasta. Opettajilla, joilla on vahvat tukiverkostot ja riittävä pääsy kouluksellisiin resursseihin, kuten koulunkäynnin ohjaaja, suhtautuvat inklusioon positiivisemmin kuin muut. (Mt. 4.) Opettajien yhteistyö ja keskinäinen tuki ovat inklusiivisen koulun voimavara, joille on varattava aikaa (Alajoki 2021, 53).

Se, miten koulujärjestelmät ja niiden yksittäiset opettajat suhtautuvat tuen oppilaisiin, heijastuu koko koulun kulttuuriin. Opettajien suhtautuminen näkyy myös siinä, miten he lähestyvät opettamista ja miten he reagoivat oppimisen haasteisiin. Toimiakseen inklusio vaatii sitä vahvistavia menettelytapoja, mutta myös opettajia, joiden pedagogiset käytännöt pohjautuvat uskomukseen kaikkien lasten kyvystä oppia. (Florian 2019, 10.) On ratkaisevaa, miten opettajat vastaavat yksilöllisiin eroihin, millaisia pedagogisia valintoja he tekevät ja kuinka he hyödyntävät erityisasiantuntemustaan. Opettajien tulisi nähdä opettaminen ja oppiminen jaettuna toimintana, jossa yksi ja sama oppitunti on aivan erilainen kokemus jokaiselle osallistujalle. Tämä rohkaisee heitä siirtymään pois sellaisista opetustavoista, jotka toimivat enemmistölle oppilaista, ja joita täydennetään jollakin erityisellä niille, joilla on vaikeuksia pysyä mukana. Sen sijaan ajattelun tulisi suuntautua kohti käytäntöjä, joissa kaikille tarjotaan riittävän monipuolisia ja merkityksellisiä oppimismahdollisuuksia, jotta jokainen oppilas voi osallistua ja kokea kuuluvansa joukkoon. (Mt., 12.)

#### **4.4.3 Opettaja turvallisen oppimisympäristön luoja**

Onnistunut vuorovaikutus ja ilmapiiri luokkatilanteissa mahdollistaa oppimisen ja toiminnassa onnistumisen (Sutela ym. 2016, 181). Turvallinen oppimisympäristö perustuu vuorovaikutukselle, joka rakentuu opettajan rohkaisevasta asenteesta, selkeistä säännöistä, toisten kunnioittamisesta, positiivisesta ilmapiiristä, hyvin rakennetuista oppitunneista ja fyysisen ympäristön asianmukaisista järjestelyistä. Tällaisessa ympäristössä oppilaat uskaltavat ylittää itsensä, ilmaista tunteitaan ja tehdä virheitä. Hyväksynnän ja kunnioituksen kokemukset tukevat oppilaiden identiteetin kehittymistä ja lisäävät valmiuksia oppimiseen, erityisesti tuen oppilaille. (Sutela ym. 2016, 181.) Aikuinen eli opettaja vastaa aina luokan ilmapiiristä ja on opettajan vastuulla kehittää oppimisympäristö sellaiseksi, että se mahdollistaa kaikenlaisten oppilaiden kehityksen (Hasu 2017, 200). Tuen oppilaiden kohdalla tunnin ilmapiirin merkitys ja opettajan tapa ilmaista asioita korostuvat (mt., 151). Musiikki tarjoaa tavan rakentaa ja ylläpitää turvallista ja positiivista oppimisympäristöä erityisesti tuen oppilaille, joilla voi olla heikko itsetunto ja epäonnistumisen kokemuksia. Musiikin keinoin voidaan harjoitella tärkeitä turvallisen vuorovaikutuksen tapoja. (Sutela ym. 2016, 181.) Turvallisuuden tunne parantaa oppimistuloksia ja oppilaiden uskoa omaan potentiaaliinsa. Opettajan tulee pyrkiä luomaan opetukselleen hyväksyvä, ystävällinen ja positiivinen ilmapiiri. (Hasu, 2017, 59.) Opettajan asenne ja kärsivällisyys on ratkaisevan tärkeää silloin, kun erityisen tuen tarpeet vaikuttavat musiikin opiskelutilanteisiin (Sutela ym. 2016, 181). Tuntemalla oppilaat ja heidän taustansa sekä tunnistamalla heidän vahvuutensa ja kykynsä musiikillisessa toiminnassa opettaja voi paremmin onnistua tuomaan esiin jokaisen oppilaan potentiaalin (Sutela ym. 2016, 181). Opettajan tulisi aina ensisijaisesti ajatella opettavansa oppilasta eikä oppiainetta, sillä opetustilanteessa oppilaan ohjaus ja vuorovaikutus on kaiken lähtökohta (Alajoki 2021, 61).

#### **4.4.4 Opettajien ammattitaidosta ja opettajakoulutuksesta**

Opettajalla on oltava välineet kaikenlaisten oppilaiden opettamiseen ja hänen on pystyttävä tukemaan kaikenlaisia oppimisen tapoja opetuksessaan (Hasu 2017, 222). Opettajan työ edellyttää monenlaisia taitoja ja monipuolista osaamista, ja hyvät vuorovaikutustaidot on yksi keskeisimmistä. Opettajan asiantuntijuus koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat opetettavan sisällön hallinta (substanssiosaaminen), opetusmenetelmien hallinta (didaktiset taidot) ja oppimistapahtuman ohjauksen hallinta (luokan hallinta). Luokan hallinta sisältää luokkatilanteen ohjauksen ja kyvyn huomioida oppilaita myös

yksilöllisesti. (Blomberg 2008, 71.) Jotta musiikin monipuoliset hyödyt saavutetaan, tulee musiikinopetuksen olla aidosti laadukasta ja monimuotoista (Hallam 2015). Opettajilla on oltava riittävästi koulutusta ja työvälineitä opetussuunnitelman vaatimuksiin vastaamisessa ja moninaisten oppilaiden opettamisessa (Sutela ym. 2016, 180). Opettajan asiantuntijuus vaikuttaa oppilaiden osallistumisen ja oppimisen mahdollisuuksiin ja laatuun (Juntunen & Kivijärvi 2019, 78). Pitkään alalla olleilla opettajilla on etulyöntiasema suhteessa tuoreisiin opettajiin, sillä heitä auttaa rutiini ja kokemus. Vastavalmistuneet opettajat saattavat kokea, että opinnoissa ei ole riittävästi valmistettu moninaisuuden kohtaamiseen. Esimerkiksi ryhmänhallinta jää monesti opinnoissa aineenhallinnan jalkoihin. (Alajoki 2021, 161.)

Vaikka koulutusohjelmat pyrkivät tarjoamaan opettajaopiskelijoille kokemusta ja tietoa erityisoppijoista, monella musiikkikasvattajalla on puutteita osaamisessa tällä alueella (Sutela 2020, 15). Tutkimusten mukaan opettajilta puuttuu osaamista ja taitoja opettaa tuen oppilaita (Sutela 2020, 15) ja opettajien erityispedagogiselle täydennyskoulutukselle on lisätarvetta (Juntunen & Kivijärvi 2019, 81). Musiikinopettajat saattavat tarvita lisäkoulutusta esimerkiksi pedagogisiin kysymyksiin tai tuen oppilaiden kohtaamiseen (mt., 78.) Suuri osa opettajista kokee inklusion järjestelyjen aiheuttavan heille lisätyötä (Saloviita 2020 a, 14). Opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky hakea itselleen tukea, mikäli hänellä on haasteita opetustilanteissa tai huomaa luokassa erityisen tuen tarpeita (Kaikkonen 2009, 72). Suomessa musiikinopettajiksi valmistuvien on hallittava useita eriytyilajeja, kyettävä opettamaan kaiken ikäisiä oppilaita ja suuriakin ryhmiä. Musiikinopettajien koulutusohjelman monipuolisuuden painotuspiste on musiikillisessa monimuotoisuudessa pedagogisen monimuotoisuuden sijaan, jolloin oppilaiden heterogeenisyys ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymykset jäävät vähemmälle huomiolle. (Laes 2017, 7–8.) Nykykoulujen suurena haasteena on vastata yhteiskunnan tarpeisiin poliittisten, taloudellisten ja kulttuuristen muutosten keskellä lisäämällä opettajien ammatillista ja käytännön osaamista monimuotoistuvissa kouluympäristöissä. Erityisesti opettajien ja opettajiksi opiskelevien positiivisten asenteiden lisääminen inklusiivista kasvatusta ja integroitua luokkia kohtaan on yksi suurimmista haasteista suomalaisessa opettajankoulutusjärjestelmässä. (Mt., 6.)

## 4.5 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo musiikkikasvatuksessa

Inklusioon läheisesti liittyviä käsitteitä ovat yhdenvertaisuus, osallisuus ja sen esteiden purkaminen, saavutettavuus ja tasa-arvo (mm. Juntunen & Heimonen 2025; Alajoki 2021; Kiuppis 2014). Yhdenvertaisuus on yksi suomalaisen yhteiskunnan ja koulutuksen keskeinen perusarvo ja periaate, joka on kirjattuna Suomen perustuslakiin. Yhdenvertaisuus tarkoittaa, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja että heillä on yhtäläiset perusoikeudet sekä oikeus yhdenvertaiseen kohteluun ja syrjimättömyyteen. (Oikeusministeriö 2025.) Perustuslaissa (731/1999, 16 §) kaikkien kansalaisten sivistyksellisistä oikeuksista huolehtivat yhdenvertaista koulutusta koskevat säädökset ja ohjeistukset, kuten opetussuunnitelman perusteet. Ne ohjaavat yhdenvertaisiin käytäntöihin, joissa ketään ei syrjitä. (Juntunen & Heimonen 2025.) Suomalaisessa koulutuspolitiikassa yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden arvoilla tarkoitetaan sitä, että oppilaan yksilölliset ominaisuudet eivät saa vaikuttaa koulutuksen saatavuuteen tai laatuun (Kivijärvi 2021 VI).

Tätä tavoitetta voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta yhdenvertaisuuden periaatteeseen, jotka ovat *equality* (samanarvoisuus, yhdenmukainen kohtelu) ja *equity* (yhdenvertaisuus). Muodollisella yhdenvertaisuudella (*equality*) tarkoitetaan sitä, että kaikkia ihmisiä kohdellaan aina samalla tavalla. Tällöin kaikki saavat yhtä paljon resursseja tai tukea heidän lähtötasostaan riippumatta. Tällainen oppilaiden lähtökohtaiset erot huomiotta jättävä näkemys ei takaa yhdenvertaisuuden toteutumista. Tosiasiallinen yhdenvertaisuus (*equity*) taas liittyy tiiviisti opetusjärjestelyihin ja opetuksen käytäntöihin. Sen toteuttaminen voi edellyttää poikkeamista samanlaisen kohtelun periaatteesta. Tässä näkökulmassa huomioidaan oppilaiden erilaiset lähtökohdat, ja käytännössä oppilaiden oppimistuloksia pyritään tasaamaan niin, että tukea suunnataan sitä eniten tarvitseville. Tällöin enemmän tukea tarvitsevien lasten on mahdollista saavuttaa tuetusti samat oppimistavoitteet kuin muillakin. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi yhdenvertaisuussuunnittelua ja kohtuullisia mukautuksia, kuten tarpeellisia apuvälineitä. (Juntunen & Heimonen 2025; Opetusministeriö 2025.) Yhdenvertaisuus ei siis tarkoita tasapäistämistä ja yksilöllisyyden ohittamista. Yksilöllistämässä ei voida keskittyä vain yksilöön ja hänen erityistarpeisiinsa, vaan yksilön oikeuksien on oltava tasapainossa yhteisen hyvän kanssa. (Juntunen & Heimonen 2025.) Tosiasiallisen yhdenvertaisuuden näkökulmaan kuuluu ajatus mahdollisuuksien tasa-arvosta, jossa kaikille pyritään tarjoamaan yhtäläiset mahdollisuudet menestyä opinnoissa. Mahdollisuuksien tasa-arvo viittaa siis jokaisen lapsen lailliseen oikeuteen käydä koulua (Juntunen & Heimonen 2025), mutta myös siihen, että

kaikilla lapsilla tulee lähtökohtaisesti olla samat kasvatukselliset resurssit käytössään ilman, että oppilaan tausta rajoittaa näiden resurssien hyödyntämistä (Laes ym. 2020, 5).

Oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan erilaisten joustavien opetusjärjestelyjen avulla (Kamppi, Rumpu, Huhtanen, Jokinen, Kartimo-Kröger, Roiha, Rämä & Sjöström 2024, 4). Jokaisella oppilaalla on koulussa oikeus saada taitotasonsa mukaista opetusta ja edetä opinnoissaan yksilöidysti, joka mahdollistetaan opetusta eriyttämällä (Roiha & Polso 2018). Eriyttämällä tarkoitetaan opetuksen arjessa tapahtuvaa oppilaiden erilaisien tarpeiden huomioon ottamista, ja se voi koskea monenlaisia oppijoita, kuten kulttuurivähemmistöjen edustajia tai tuen oppilaita (Juntunen & Heimonen 2025). Eriyttäminen on tilannekohtainen ja notkea keino reagoida oppilaiden oppimisen haasteisiin (mt), ja opetuksen eriyttäminen tukee monimuotoisten oppilasryhmien oppimista (Alajoki 2021, 60). Musiikin toiminnallinen luonne antaa hyvät lähtökohdat tehtävien eriyttämiseen niin, että jokaiselle oppilaalle löytyy hänen taitotasoaan vastaava mielekäs tehtävä (Kaikkonen 2009, 72). Pedagogisen saavutettavuuden keskeisiä keinoja ovat opetuksen mukauttaminen eli opetuksen sopeuttaminen tuen oppilaiden tarpeisiin, sekä oppimäärän yksilöllistäminen eli henkilökohtainen opetussuunnitelma (Juntunen & Kivijärvi 2019, 77). Kohtuullisella mukautuksella (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014) viitataan opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin. Yksilöllistäminen taas liittyy yhdenvertaisuuden käsitteeseen perusopetuksen kontekstissa. Yksilöllistämällä tarkoitetaan yksittäisen oppilaan tavoitetason asettamista hänelle sopivaksi (POPS 2014, 71). Yksilöllistämistä sovelletaan, jos oppilaalla on haasteita suoriutua opinnoista opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa yksilöllistä tavoitetason laskemista niin, että oppilas kuitenkin saavuttaa perusopetuksen päättötodistuksen. Oppilailla voi siis olla keskenään eri laajuinen oppimäärä. Tämä varmistaa oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet jatko-opintoihin. (Juntunen & Heimonen 2025.) Päätöksiä mukautuksista ja oppimäärän yksilöllistämistä voidaan tehdä konteksti- ja tilannesidonnaisesti (Juntunen 2021, 140).

Mikäli musiikkikasvatuksen lähtökohtana on tasa-arvo ja musiikin oppimisen mahdollistaminen kaikille, tulee opettajilla olla käytössään laaja valikoima pedagogisia ratkaisuja. Kivijärven (2018) mukaan esimerkiksi perinteiset notaatiojärjestelmät tuottavat eriarvoisuutta ja niihin liittyvien valta-asetelmien purkaminen edistää yhdenvertaisuutta. Vaihtoehtoiset järjestelmät voivat mahdollistaa uusia tapoja kohdata oppijoita ja mukauttaa opetusta. Pedagogisen merkityksen lisäksi vaihtoehtoiset pedagogiset menetelmät muokkaavat myös järjestelmätason koulutuspoliittisia merkityksiä. Musiikkikasvatuksen käytän-

teet eivät ainoastaan siirrä musiikillista perinnettä, vaan myös muokkaavat sosiaalista järjestystä ja tuottavat yhdenvertaisuutta (Väkevä & Westerlund 2007). Esimerkiksi kuvionuottien käyttäminen voi edistää tuen oppilaiden osallisuutta (Kivijärvi 2018, 60–62).

## 4.6 Saavutettava musiikkikasvatus

Saavutettavuudella tarkoitetaan yhdenvertaisuuden edistämistä ja ihmisten erilaisten tarpeiden huomioon ottamista (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70). Saavutettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi alueellisen, taloudellisen, fyysisen, pedagogisen, sosiaalisen (mt., 70; Juntunen 2021, 131) ja kielellisen (Niinivaara 2023, 51) saavutettavuuden näkökulmista. Alueellinen saavutettavuus liittyy maantieteellisiin etäisyyksiin ja siihen, että opetusta on tarjolla siellä, missä oppilaat ovat (Juntunen & Kivijärvi 2019, 73). Tämän työn koulukontekstiin liittyen alueellinen saavutettavuus voidaan liittää lähikoulun periaatteeseen. Taloudellinen saavutettavuus voidaan liittää tässä työssä inklusion resursointiin ja niihin taloudellisiin raameihin, joiden pohjalta inklusiivista opetusta on mahdollista toteuttaa. Resurssien puute on yksi merkittävin musiikkikasvatuksen saavutettavuutta heikentävä tekijä (mt., 80–81). Kielellisellä saavutettavuudella viitataan tässä opettajan kielitietoisuuteen eli siihen, että opetuksessa käytetään kieltä, joka helpottaa oppimista eikä ole sen esteenä. Tämä korostuu erityisesti ulkomaalaistaustaisten suomen kieltä taitamattomien oppilaiden opetuksessa. Käsitteiden ja sanojen käytössä tulee olla johdonmukainen, ja kiire voi heikentää kielellistä saavutettavuutta. Onkin tärkeää, että opettaja käyttää riittävästi aikaa siihen, että oppilaat pysyvät perillä opetuksen etenemisestä. (Niinivaara 2023, 51.) Liitän kielelliseen saavutettavuuteen myös lukihäiriöiden ja muiden kielellisten oppimisvaikeuksien huomioimisen opetuksen käytännöissä.

Fyysisellä saavutettavuudella tarkoitetaan tilojen esteettömyyttä sekä oppimateriaalien ja pedagogisten välineiden tarkoituksenmukaisuutta, toimivuutta ja saavutettavuutta. Fyysiseen saavutettavuuteen kuuluvat esimerkiksi erilaiset mukautetut oppimateriaalit, kuten vaihtoehtoiset notaatiojärjestelmät. (Mt., 74.) Esteettömyys voidaan liittää opetustilojen fyysiseen esteettömyyteen ja muunneltavuuteen, mutta se koskee myös opetusteknologiaa, vuorovaikutusta, viestintää sekä pedagogiikkaa. Esteettömyyden tavoitteena on luoda kaikille oppilaille selkeä ja sopiva oppimisympäristö. Esteettömyys voi oppitunnin rakentamisessa merkitä esimerkiksi kaikille yhteisiä työskentelyohjeita, jotka kuitenkin mahdollistavat vaihtoehtoisia suoritustapoja oppilaan taitotasosta riippuen. (Alajoki 2021, 59). Pedagoginen saavutettavuus tarkoittaa sitä, kuinka hyvin opetusjärjestelyt ja

opetus tukevat opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsemistä ja mahdollistavat kaikkien osallisuutta (Juntunen & Kivijärvi 2019, 76). Sosiaalisella saavutettavuudella tarkoitetaan mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan ja toimia sen eri osa-alueilla. Se voidaan nähdä myös asenteena ja käytöksenä, jonka perusteena on erilaisuuden hyväksyminen ja moninaisuuden arvostaminen. (Juntunen 2021, 131.)

Opetuksen saavutettavuutta voidaan lisätä ottamalla oppilaan oppimisvaikeudet huomioon räätälöimällä oppimateriaaleja ja menetelmiä (Juntunen 2021, 317). Sopivan nuottikuvan löytyminen voi helpottaa esimerkiksi lukihäiriöisen oppilaan oppimista. Tämä voi tarkoittaa nuottikuvan yksinkertaistamista, suurentamista tai värien käyttämistä. Värillisten lukukalvojen käyttäminen nuotin päällä voi helpottaa paperin mustan ja valkoisen tekstin kontrastin aiheuttamaa rivien ”hyppimistä”. Videointi tai äänen taltiointi hyödyntää kuulonvaraista oppimista ja erilaiset muistisäännöt helpottavat muistamista. (Hasu 2017, s. 101, 185). Musiikkiteknologian hyödyntäminen opetuksessa mahdollistaa matalan kynnyksen musisoinnin, jossa ei vaadita instrumentinhallinnallista osaamista. Esimerkiksi sekvensseriohjelmalla tehdyt kappaleet kuulostavat heti alusta asti hyvältä. (Juutilainen 2009, 67.)

Saavutettavuus mahdollistaa osallisuuden ja osallistumisen, sillä se lisää osallistumisen mahdollisuuksien yhdenvertaisuutta (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70). Jokaisella oppilaalla on oikeus osallisuuteen (Alajoki 2021, v). Alajoki (2021) on erityisopettajan työssään huomannut, että oman luokan tai ryhmän jäsenyys on yläkoululaisille erityisen tärkeää. Kuuluminen ryhmään luo turvallisuuden tunnetta ja yhdessä opiskeleminen vahvistaa oppilaiden kokemusta osallisuudesta ja kelpaamisesta. Kaikille yhteinen koulu ja moninaisuutta arvostava toimintakulttuuri voivat osaltaan tukea oppimista sekä vähentää oppilaiden arvottomuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksia. (Alajoki 2021, 18–19.) Vetonieni ja Kärnä (2021, 1191) ovat tarkastelleet tutkimusartikkelissaan tuen oppilaiden kokemuksia opiskelusta yleisopetuksen ryhmissä. Heidän mukaansa pelkkä fyysinen integroituminen opetusluokkiin ei riitä takaamaan tuen oppilaiden osallisuutta ryhmässä. Osallisuuden lisääminen musiikkikasvatuksessa voi tarkoittaa esimerkiksi opetuksen toiminnallistamista, opettajan sukupuolisensitiivisyyttä ja kiusaamisen ennaltaehkäisyä esimerkiksi ryhmäytämällä sekä luomalla yhteisiä sääntöjä. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 78.)

Ikätovereiden rooli voi olla inkluusiivisessa musiikkiluokassa merkittävä. Musiikkikasvatuksen käytäntöjä voidaan verrata yhteistoiminnalliseen oppimiseen, jossa ryhmä työskentelee yhteisen tavoitteen eteen maksimoidakseen oman ja toisten oppimisen. Koska

musiikinopettaja ei suuressa ryhmässä kykene opettamaan ja auttamaan kaikkia yhtä aikaa, voivat oppilaat auttaa toisiaan ja toimia tehokkaina apuopettajina. Tämä on hyödyllistä myös, koska oppilaat vertaisina ymmärtävät hyvin toistensa oppimisen haasteet. Oppilaat voivat vahvistaa toistensa musiikillista oppimista avustamalla, rohkaisemalla ja tukemalla toisiaan. Vertaisopettajuus kehittää vuorovaikutustaitoja, itsetuntoa ja toimijuutta. (Sutela jne. 2016, 181.) Ikätoverit voivat olla vahva oppimisen resurssi, mutta myös merkittävin musiikillinen ja sosiaalinen häiriötekijä oppitunnilla (Stolp, Moate, Saarikallio, Pakarinen & Lerkkanen 2023, 565).

Opettajan on oleellista tietää mahdollisista oppimisen haasteista, sillä opettajan tekemät havainnot oppimisesta eivät välttämättä paljasta esimerkiksi lukivaikeutta (Hasu 2017, 134). Opetuksen monikanavaisuus on tärkeää. Tällöin opettaja hyödyntää monipuolisesti erilaisia opetuksen keinoja, kaikkia eri aistikanavia ja oppimisen tapoja. (Mt., 197, 209.) Ryhmäopetuksessa oppilaiden erityisen tuen tarpeita on haastavampaa huomioida, jolloin hitaampi oppija voi pudota kyydistä ja kokea olevansa vertaisiaan huonompi. Opettajan on oltava herkkänä sen suhteen, paljonko vaatii oppilailtaan (mt., 221). Opettajan pedagogiset valinnat ovat ratkaisevia tuen oppilaita opettaessa (Juntunen 2021, 137). Opetuksen sisällölliset ja menetelmälliset valinnat vaikuttavat oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksiin ja motivaatioon (mt., 137). Yksilöllisessä opetussuunnitelmassa määritellään jokaisen henkilökohtaiset oppimistavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi. Opettajan tulee oppituntia suunnitellessaan ja opettaessaan huomioida oppilaiden erilaiset tarpeet. (Sutela ym. 2016, 181.)

Suomalaista musiikkikasvatusta pidetään tasa-arvoisena, saavutettavana ja oppijoiden erilaiset tarpeet musiikinopetuksessa ja käytännöissä huomioon ottavana. On kuitenkin oleellista pohtia, miten yksilölliset tarpeet ja mahdollisuudet osallistumiseen voidaan ottaa huomioon musiikkikasvattajien päivittäisissä pedagogisissa lähestymistavoissa. Yläkoulun musiikinopetuksessa kohdataan monenlaisia haasteita, erityisesti oppilaiden motivointiin ja positiivisten kokemusten tarjoamiseen liittyen. Oppilaiden uskomukset heidän omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan voi vaikuttaa heidän osallisuutensa musiikinluokassa, erityisesti mikäli oppilaalla on erityisen tuen tarpeita. Erityisen tuen tarpeiden tunnistaminen ja niiden tiedostaminen musiikinluokassa voi auttaa musiikkikasvattajaa tukemaan oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta. (Sutela 2020, 22–23.)

## 5 Tutkimusasetelma

Tämä luku käsittelee tutkimuksen metodologisia valintoja. Ensin esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kerron tutkimusmenetelmistä ja analyysiprosessin kulusta. Luvun lopussa on tutkimuseettisiä pohdintoja ja haastateltavien esittelyt.

### 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli tarkastella musiikinopettajien kokemuksia inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa. Lähestyin aihetta monesta eri näkökulmasta. Tutkimuskysymys oli:

Minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa?

Pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen seuraavien alakysymysten avulla:

1. Minkälaisia inklusion toteuttamiseen liittyviä järjestelyitä musiikinopetuksessa on käytössä?
2. Miten yläkoulun musiikinopettajat ovat pyrkineet huomioimaan opetuskäytännöissään seuraavia inklusioon liittyviä tekijöitä: osallisuus, yhdenvertaisuus, saavutettavuus, eriyttäminen?
3. Minkälaisia inklusion haasteita musiikin aineenopettajat ovat kohdanneet yläkoulun musiikinopetuksessa? Millä keinoin he ovat pyrkineet ratkaisemaan näitä haasteita?
4. Miten opettajat ovat kokeneet inklusioon liittyvän resursoinnin riittävyyden?
5. Miten opettajat ovat kokeneet ammattitaitonsa riittävyyden inklusion toteuttamiseksi?
6. Minkälaisia ajatuksia ja näkemyksiä opettajilla on yleisesti inklusion periaatteesta ja sen toteuttamisesta?

Tutkimuksen tavoite kuvaa sitä, mitä tutkimuksella tavoitellaan ja mikä merkitys sillä on käytännössä (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022, 217). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata inklusion toteuttamista yläkoulun musiikinopetuksessa. Pyrkimyksenäni oli ymmärtää inklusiota ilmiönä ja tuottaa tietoa sen toteuttamisen edellytyksistä

ja haasteista opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen päämääränä oli saada näkökulmia inklusion toteuttamisen haasteisiin ja toisaalta tietoa sellaisista hyväksi todetuista käytännöistä, jotka mahdollistavat esteettömän ja yhdenvertaisen musiikkikasvatuksen. Tutkimusta aloittaessani käsitykseni inklusiosta ja tuen järjestelyistä suomalaisessa peruskoulussa perustuivat lähinnä median kautta saamaani ja kirjallisuudesta lukemaani tietoon. Ennakko-oletukseni oli, että tuen järjestelmän puutteet näkyisivät myös musiikinopetuksessa, eikä inklusio toimisi tarkoituksenmukaisella tavalla. Oletin inklusion toteuttamisen aiheuttavan haasteita musiikinopetukseen ja lisäävän opettajan työn kuormittavuutta.

## 5.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella inklusion toteuttamista yläkoulun musiikinopetuksessa keräämällä tietoa opettajien kokemuksista. Toteutin tutkimuksen laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullisissa tutkimuksissa tavoitteena on kuvata tai ymmärtää jotain tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa mahdollisimman monipuolisesti tilastollisten yleistysten sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tyypillisesti laadullinen tutkimus on juuri tapaustutkimustyyppistä tutkimusta, jossa tutkimuksen kohteeksi valitaan laajemmasta ilmiöstä rajattu yksittäinen tapaus. Se, mihin tutkija tutkimuksensa tapauksen rajaa ja tarkentaa, on hänen analyyttisen ajattelunsa tulosta. (Vuori 2021). Tapauksia pyritään tutkimaan, kuvaamaan ja selittämään niiden luonnollisessa ympäristössä pääasiassa miten- ja miksi- kysymysten avulla. Menetelmän tavoitteena on tutkimuskohteen tarkka ja totuudenmukainen kuvailu. Se ei pyri selittämään ilmiöiden välisiä yhteyksiä, testaamaan hypoteeseja, tekemään ennusteita tai tuottamaan yleistettävää tietoa. Vaikka tapaustutkimuksen pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä, voidaan sen avulla kuitenkin oppia ilmiöstä jotain uutta. Myös tapaustutkimukset voivat tuottaa yksittäistapauksen ylittävää tietoa, jota voidaan soveltaa myös muissa yhteyksissä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tapaustutkimuksessa voidaan hyödyntää hyvin monenlaisia analyysimenetelmiä ja viitekehyksiä. Niinpä se voidaankin nähdä enemmän tutkimusstrategiana kuin itsenäisenä analyyttisenä viitekehyksenä, joka sisältäisi tiettyjä taustaolettamuksia tai käsitteitä. (Vuori 2021.) Tässä tutkimuksessa tapauksen muodostaa inklusio yläkoulun musiikinopetuksessa. Tapaus liittyy aina kiinteästi kontekstiinsa, eli siihen aikaan ja paikkaan, johon se sijoittuu. Tämän tutkimuksen kontekstina ovat niiden koulujen musiikinopetus, joiden opettajia haastatellaan. Tässä tutkimuksessa korostuu kokemuskäsitelmä, sillä siinä ollaan kiinnostuneita opettajien yksilöllisistä kokemuksista ja niiden saamista sub-

jektiivisistä merkityksistä. Tällöin oleellista ei ole tuottaa selityksiä tai objektiivista tietoa. Oleellista ei ole edes se, ovatko tutkittavien henkilöiden kokemukset tosia, vaan tavoitteena on ymmärtää haastateltavien kokemuksia, jotka voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia riippuen paikkakunnasta, koulun koosta ja opettajan omasta kokemuksesta. (Jokinen 2021.)

### 5.3 Teemahaastattelu

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun tavoitteena on tuottaa tutkimuksen näkökulmasta oleellista materiaalia aineiston analyysia varten. Aineiston tulee tuoda tutkittavasta ilmiöstä esille asioita, joista ei ole vielä riittävästi tietoa. Yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineiston tuottamisen menetelmistä on tutkimushaastattelu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 71), jossa tyypillisesti korostuvat sanojen kielellinen merkitys. (Elo ym. 2022, 216). Haastattelu on hyvä tapa tuottaa kokemustietoa, mutta se on myös kallis ja aikaa vievä aineistonkeruumuoto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Koska tässä tutkimuksessa halettiin selvittää mahdollisimman syvällisesti, minkälaisia kokemuksia ja ajatuksia opettajilla on inklusion toteuttamisesta, oli opettajien haastattelu loogisin valinta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72). Haastattelu on erityisen joustava aineiston tuottamisen keino, sillä siinä voidaan käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Inklusion kaltaiseen monitulkintaiseen käsitteeseen liittyvässä haastattelutilanteessa käsitteiden selventäminen ja tarkentaminen haastattelun yhteydessä korostuivat. Lisäksi haastattelu mahdollisti joustavan keskustelun inklusioon linkittyvien päällekkäisten ja lomittaisten aiheiden ja ilmiöiden käsittelyn suhteen. Haastattelijan on mahdollista toimia myös havainnoitsijana, joka kirjaa ylös puhutun asian lisäksi myös puhumisen tavan. Haastateltava opettaja pystyi joustavasti demonstroimaan visuaalisesti havainnoitavaa tietoa opetustilasta, käytetyistä välineistä tai soittotilanteiden kulusta. Tuotin tutkimuksen aineiston haastattelemalla kolmea kokenutta yläkoulun musiikinopettajaa. Annoin haastattelun kysymykset ja aiheet haastateltaville etukäteen tutustuttaviksi. Koska haastattelussa on tärkeää saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta, kysymyksiin tutustuminen jo ennakoon valmisti haastateltavia vastaamaan kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.)

Teemahaastattelussa pyritään saamaan tutkimustehtävän mukaisia merkityksellisiä vastauksia. Valikoin etukäteen työni teoreettisesta viitekehyksestä tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta keskeisiä teemoja, ja lisäsin niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä. (Mt., 75.) Haastattelutilanteessa näiden kysymysten ja niiden järjestyksen suhteen voitiin

olla joustavia, mikä mahdollisti vastaamisen vapauden. (Hyvärinen & Suoninen & Vuori 2021.) Kaikkien haastateltavien kanssa pyrittiin keskustelemaan ennalta päätetyistä teemoista, mutta keskustelu eteni joustavasti ilman tiukkaa etenemisreittiä tai että kaikkien haastateltavien olisi ollut välttämätöntä vastata kaikkiin alakysymyksiin, sillä kaikkien haastateltavien kanssa ei ollut saman verran aikaa käytettävissä. Teemat nousivat puheenaiheiksi eri järjestyksissä ja siten myös kysymysten esittämisjärjestys vaihteli. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun voidaan ajatella olevan lähes synonyymi puolistrukturoidulle haastattelulle, jossa kaikilta kysytään lähes samoja kysymyksiä lähes samassa järjestyksessä, kuitenkin pienellä variaatiolla ja järjestyksen muutoksilla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Pyrin löytämään haastateltaviksi henkilöitä, jotka ovat työskennelleet yläkoulun musiikinopettajina yli kymmenen vuotta. Laadullisen tutkimuksen kannalta on tärkeää löytää tietolähteitä, joilla on paljon kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, ja jotka tietävät siitä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Näin saadaan todennäköisimmin runsas aineisto, joka kertoo mahdollisimman paljon tutkittavasta ilmiöstä (mt., 74). Etsin tutkimuksen haastateltavat harkitusti ja tarkoitukseen sopivasti eli harkinnanvaraisesti. Tarkemmin kyseessä oli eliittiotanta, jossa tutkimuksen tiedonantajiksi valitaan vain henkilöt, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja joilta oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkimuskysymysten ratkaisemiseksi. Etsin haastateltaviksi kokeneita, erityispedagogiikkaan suuntautuneita ja inklusion haasteita aktiivisesti ratkaisemaan pyrkiviä opettajia, jotka ovat mahdollisesti etsineet aiheesta lisäkoulutusta. Käytin haastateltavien valinnassa myös niin sanottua lumipallo-otantaa, jossa haastattelujen alkutilanteessa tietyt avainhenkilöt johdattavat lukijan toisten tiedonantajien pariin. (Mt., 86.) Sain Resonaarin asiantuntijakeskuksen verkostosta musiikkikasvatuksen ammattilaisten yhteystietoja, joiden suositusten avulla löysin lopulta tutkimukseen sopivat haastateltavat. Otin heihin yhteyttä puhelimitse ja sähköpostitse.

Haastattelin kolmea kokenutta yläkoulun opettajaa, yhtä naista ja kahta miestä, jotka ovat opiskelleet ja opettaneet eri puolilla Suomea. Seuraavaksi esittelen haastateltavat ja kerron, miten inklusiota toteutettiin käytännössä heidän kouluissaan yleisesti ja toisaalta musiikin oppiaineessa. Opettajat kuvasivat koulujensa järjestelyjä liittyen ryhmäjärjestelyihin, tilajärjestelyihin, lisäresursseihin ja pienryhmäopetukseen. Inklusion käytännön toteutuksessa oli paljon eroavaisuuksia koulujen välillä. Yhdenkään opettajan koulussa ei ollut vakavasti vammaisia tai pysyvästi liikuntarajoitteisia lapsia. Suomenkielentaitoon liittyviä erityisen tuen tarpeita oli kouluissa vaihtelevasti.

Haastateltava 1 (H1) oli koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri. Hänellä oli opetuskokemusta yli 20 vuoden ajalta peruskoulusta ja lukiosta. Tutkimuksen aikaan hän opetti suuressa kunnassa noin 450 oppilaan yläkoulussa musiikkia. Koulun kaikilla luokka-asteilla oli paljon erityisen tuen ja tehostetun tuen oppilaita sijoitettuna perusryhmiin, keskimäärin 2–6 oppilasta joka luokalla. Perusopetuksen luokilla oli paljon inklusion kautta perusryhmiin sijoitettuja erityisen tuen oppilaita, jolloin ohjaajaresurssia ei välttämättä aina ole käytettävissä. Lisäksi koulussa toimi kaksi erilaista erityisluokkaa oppilaille, joilla oli erilaisia vahvemman tuen tarpeita. Kummallakin luokalla oli noin 10 oppilasta, erityisluokanopettaja sekä yksi tai kaksi koulunkäynninohjaajaa. Taito- ja taideaineissa tuen luokkien oppilaita oli sijoitettuna perus- ja valinnaisryhmiin ohjaajan kanssa. Musiikissa tuen oppilaat sijoitettiin toisten luokkien yhteyteen aineenopettajien ohjaukseen ja vastuulle. Koulun seitsemänsien luokkien perusryhmien ryhmäkoot olivat pieniä, noin 15–17 oppilasta. Koulussa ei ollut juurikaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joilla olisi ollut suomenkielentaitoon liittyviä erityisen tuen tarpeita.

Haastateltava 2 (H2) oli koulutukseltaan kasvatustieteiden ja musiikin maisteri. Hänellä oli opetuskokemusta yli 30 vuoden ajalta, joista 19 vuotta musiikin aineenopettajana. Tutkimuksen aikaan hän opetti musiikkia pienehkön kylän noin 200 oppilaan yläkoulussa, lukiossa sekä kansanopistossa. Koulun luokkajako oli nelisarjainen ja yksi luokista oli pienryhmäluokka oppilaille, joilla oli erilaisia tuen tarpeita. Pienryhmillä oli kaksi omaa erityisopettajaa. Koulun seitsemänsien perusryhmien ryhmäkoot olivat vähän yli 20 oppilasta, ja järjestysteknisistä syistä kaikki pienryhmäluokan noin kuusi oppilasta oli integroitu saman 7-luokan yhteyteen. Pienryhmäluokan oppilaat osallistuivat mahdollisuuksien mukaan joko perusopetuksen ryhmiin tai tarvittaessa oppimisen haasteita aiheuttavissa aineissa pienryhmäopetukseen. Taito- ja taideaineissa kaikki oppilaat olivat pääsääntöisesti sijoitettuna perusopetuksen ryhmiin.

Haastateltava 3 (H3) oli koulutukseltaan musiikin maisteri ja hän oli tehnyt paljon jatko-opintoja musiikin saralta. Hänellä oli opetuskokemusta yläkoulussa yli 15 vuoden ajalta. Tutkimuksen aikaan hän opetti noin 900 oppilaan kaupunkikoulussa ala- ja yläkoulussa. Koulu oli erittäin monikansallinen ja siellä oli monimuotoista pienryhmätoimintaa yleisopetuksen lisäksi. Kaikki oppilaat olivat mukana taito- ja taideaineissa. Tarvittaessa käytössä oli koulunkäynninohjaaja, erityisopettaja, laaja-alainen erityisopettaja sekä tulkki. Myös suomen kieltä osaamattomat oppilaat osallistuivat joko heti tai hyvin pian yhteiseen musiikinopetukseen. Musiikintunneilla oppilasmäärät vaihtelivat 10–26 välillä ja ryhmissä oli mukana vaihteleva määrä tuen oppilaita.

Haastattelut toteutettiin syksyllä 2024. Kaksi haastattelua toteutettiin etäyhteyden kautta ja yksi lähitapaamisena opettajan koululla. Haastattelut kestivät 50–90 minuuttia. Jäin seuraamaan yhden opettajan oppituntia haastattelun jälkeen, jotta ymmärtäisin yläkoulun musiikinopetuksen realiteetteja paremmin. Koska tämä oli ensimmäinen tutkimushaastatteluni, tein yläkoulussa opettavalle kollegalleni harjoitushaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Häneltä sain arvokasta palautetta haastattelun kulusta ja sisällöstä. Harjoitushaastattelu myös avasi minulle paremmin ymmärrystä yläkoulun maailmasta ja haastatteluissa mahdollisesti esiin tulevista näkökulmista, joihin en ollut osannut varautua. Jaoin haastattelurungon seitsemään osioon, joista kaikki sisälsivät omat alakysymyksensä. Haastattelun teemat olivat:

1. Taustatiedot
2. Inklusion toteuttaminen tai inklusioon liittyvät järjestelyt koulussa
3. Opettajan pedagogiikka
4. Inklusion haasteet
5. Inklusion resurssit
6. Koulutus
7. *Policy*.

Lähetin haastattelukysymykset haastateltaville tutustuttavaksi hyvissä ajoin ennen haastattelutilanteita. Itselleni olin valmistanut tarkennetun haastattelurungon, johon olin merkinnyt lisäkysymyksiä, käsitteen määrittelyjä ja tarkennesanoja. Niiden tarkoitus oli auttaa minua esimerkiksi tarvittaessa täsmentämään kysymyksiä haastateltaville tai muistuttaa minua esittämään oleellisia tarkentavia kysymyksiä. Tarkennettu haastattelurunko auttoi minua merkittävästi haastattelutilanteessa olemaan aidosti läsnä, sillä hyvät muistiinpanot antoivat minulle vapauden keskittyä haastateltavien kertomuksiin tilanteessa ja irrottautumaan liiallisesta tilanteen hallintaan liittyvästä ajatustyöstä.

Olin pohtinut eri aihealueiden vastausten merkityksellisyyttä ja haastattelun painopisteitä tutkimuskysymykseen vastaamisen näkökulmasta. Olin etukäteen aikatauluttanut kullekin teemalle käytettävissä olevan ajan. Vaikka en haastattelutilanteessa pitänyt tiukasti kiinni osioiden minuuttimääristä, teemojen relevanttiuden pohdinta kuitenkin kirkasti sen, mitkä aihealueet ovat tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostavimmat. Koska olin valmistautunut haastatteluihin hyvin, minulla oli selkeä ymmärrys siitä, milloin kaikkia osa-alueita oli kattavasti käsitelty haastattelutilanteiden aikarajoitteista huolimatta. Toi-

saalta haastattelujen aikataulupaine esti välillä tarkentavat lisäkysymykset tai kiinnosta-vaan ajatukseen syvemmin tarttumisen, sillä jouduin välillä edistämään haastattelua, jotta kaikki teemat saataisiin käsiteltyä.

Kaikkien kanssa haastattelut sujuivat kutakuinkin haastattelupohjan mukaisessa järjes-tyksessä edellisestä aiheesta seuraavaan luontevasti siirtyen. Tutkimusaiheen moniulot-teisen luonteen vuoksi monet asiat kuitenkin liittyivät toisiinsa niin, että kaksi eri osa-alueetta saattoi herättää samanlaisia pohdintoja. Esimerkiksi resurssit ja haasteet sisälsivät jonkin verran päällekkäisiä, toisiinsa liittyviä näkökulmia. Toisaalta tutkittavien kerto-musten painotukset saattoivat olla hyvinkin erilaisia läpi haastattelun samoista kysymyk-sistä huolimatta. Halusin kunnioittaa heidän kokemustaan antamalla heille aikaa viipyä itselleen merkityksellisissä teemoissa pidempään. En halunnut ohjata keskustelua liikaa tiettyjen aiheiden pariin, joiden itse olisin olettanut tulevan paljon esiin, sillä tarkoitus oli tutkia haastateltavien henkilökohtaisia todellisia kokemuksia. Yhden tutkittavan haastat-telussa painottui enemmän yhteiskunnallinen näkökulma, toisella pedagoginen ja kol-mannella sosiaalinen. Näin kukin haastattelu asetti valokeilansa inklusion eri puoliin, jolloin tutkimuskysymykseen voitiin alkaa etsiä vastauksia monesta eri näkökulmasta.

## **5.4 Laadullinen sisällönanalyysi**

Koska tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, on tutkijan tehtävänä muotoilla siitä selkeä ja sanallinen kuvaus siten, että oleellinen informaatio säilyy (Tuomi & Sara-järvi 2008, 108). Kirjalliseen muotoon saatetusta aineistosta etsitään analyysin avulla vas-tauksia tutkimuskysymyksiin (Elo ym. 2022; Tuomi & Sarajärvi 2008, 101). Laadulli-nessa analyysissä aineisto pelkistetään ja jäsennetään käsitteelliseen ja teoreettiseen muo-toon. Analyysimenetelmällä tarkoitetaan sitä konkreettista tapaa, millä aineistoa jaloste-taan eli analysoidaan. (Günther, Hasanen, Juhila 2021.) Tässä tutkimuksessa analyysime-netelmänä on laadullisen aineiston sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida esimerkiksi haastatteluaineistoja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisäl-lönanalyysin tavoitteena on tuottaa sanallinen, selkeä ja yhtenäinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, jotta siitä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 103; Elo ym. 2022, 216.) Aluksi aineisto pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan lo-puksi uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi tutkijan ajattelutyön mukaisesti (Tuomi & Sa-rajärvi 2008, 108).

Aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen sisällönanalyysin prosessin voi jakaa kolmeen päävaiheeseen: valmistelu, analyysi ja raportointivaihe (Elo ym. 2022, 218). Valmisteluvaiheessa litteroin haastattelut hyödyntäen Wordin litterointityökalua. Tein litteroidessani tulkitsevia valintoja esimerkiksi siitä, milloin lause loppuu (piste) tai milloin ajatus katkeaa (kaksi viivaa). Erotin oman puheeni haastateltavien puheesta kursivoimalla. Koska äänitteiden äänenlaatu oli paikoin heikko ja haastateltavien kerronnassa oli paljon puhekielisyyttä, jouduin välillä kuuntelemaan pätkiä useita kertoja, jotta pystyin tekemään vähintään perustellun arvauksen sanotun asian sisällöstä ja merkityksestä. Tein aineiston alustavaa jäsentelyä koodaamalla haastattelurungon mukaisia teemoja käsittelevät tekstit erivärisillä fonteilla, ja siirtämällä ne omiin tiedostoihinsa. Ajauduin pian umpikujaan aineiston järjestämisessä tällä tavalla, sillä monet asiat liittyivät toisiinsa ja lomittuivat alkuperäisten haastatteluteemojen yli. Minun oli siirryttävä aineistolähtöisempään lähestymistapaan, sillä aineistoa ei voinut mielekkäästi järjestää haastattelurungon teemojen mukaisesti. Teemat voivatkin syntyä vasta analyysityön tuloksena (Juhila 2021).

Redusoin eli tiivistin aineiston eristämällä haastatteluista tutkimustehtävään vastaavia ilmaisuja, joiden avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin selkeässä toteavassa lausemuodossa. Tutkimuskysymysten tulisikin aina ohjata aineiston analyysin etenemistä (Elo ym. 2022, 216). Poimin kunkin haastattelun pelkistetyt ilmaisut omiin tiedostoihinsa samalla niitä aihealueittain järjestäen. Tämän jälkeen luokittelin ja tiivistin nämä aiheet erilaisten teemojen alle analyysiyksiköiksi. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen harkittuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2008, 95). Nämä varhaiset teemoitellut ja analyysiyksiköt sisälsivät jo omaa tulkintaani ja jäsentelyä aineiston oleellisista elementeistä.

Tämän jälkeen aloitin analyysiprosessin. Tein kustakin tiivistelmästä käsitekartan MindNode –käsitekarttaohjelman avulla. Ohjelmassa pystyin klusteroimaan eli ryhmittelemään (Tuomi & Sarajärvi 2008, 92) analyysiyksiköitä erilaisten teemojen alle, ja tarkastelemaan visuaalisesti asioiden välisiä suhteita. Käsitekartan avulla pystyin luomaan pelkistetyistä ilmauksista kategorioita, jotka kuvasivat tutkittavaa ilmiötä (Elo ym. 2022, 216). Lopuksi palasin kirjallisen tiivistelmän äärelle ja järjestin sen sisällön käsitekartalle hahmottelemani teemojen mukaisesti. Kun olin tehnyt samanlaisen syklin kaikille aineistoille, minulla oli kolme käsitekarttojen avulla jäsenneiltyä tiivistelmää, joissa alkoi jo

hahmottua selkeitä teemoja, yhdenmukaisuuksia ja tuloksia. Analyysi ei olekaan vain aineiston teknistä jäsentämistä, vaan tulkitsevaa luentaa, jossa tutkija pyrkii löytämään aineistosta tutkimusongelman näkökulmasta keskeiset asiat (Günther ym. 2021). Lopussa yhdistin kaikki käsitekartat yhdeksi suureksi tiedostoksi, jotta pystyin vielä hahmottelemaan kokonaisuutta ja hienosäätämään tulosten luokittelua. Joustavasti muokattavalla, kaikki tulokset sisältävällä käsitekartalla pystyin varmistumaan luokittelujen mielekkyydestä, varsinaisista tutkimustuloksista ja esitysjärjestyksestä. Tällä tavalla sain haastattelelaineistot kommunikoimaan keskenään ja muodostamaan johdonmukaisen ja selkeän kokonaisuuden. Lopuksi raportointivaiheessa loin käsitekartalle hahmottelemistani tuloksista kirjallisen tiivistelmän, jossa esitin tulokset tehdyistä luokitteluista käsin. Kirjoitin analyysiraporttini päälukusta alaspäin, jolloin lukija saa samalla käsityksen luokittelun muodostumisesta (Elo ym. 2022, 223). Koska tutkimuksen otanta on pieni, olen ilmaissut tulokset kaikkien tutkittavien yhteisenä kertomuksena. Tulosluvussa ei siis erotella yksittäisten tutkittavien kommentteja kaikkien haastateltavien yhteisistä näkemyksistä.

## 5.5 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessani olen sitoutunut noudattamaan Taideyliopiston eettisiä periaatteita (Taideyliopisto 2023) ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen noudattanut koko tutkimuksen elinkaaren ajan tieteellisen toiminnan yleisiä sääntöjä, hyviä tieteellisiä menettelytapoja ja huomioinut tutkimuksen teon eettisiä näkökulmia. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat eurooppalaisen tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaan luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2023, 12). Vastuullinen tiede vahvistaa tieteen avoimuutta, läsnäoloa, käyttöä ja luotettavuutta yhteiskunnassa edistämällä yhteisesti hyväksytyä tapaa tuottaa, julkaista ja arvioida tutkittua tietoa (Vastuullinen tiede 2023). Olen läpi tutkimuksen sitoutunut tunnollisuuteen ja vastuullisuuteen, rehellisyyteen ja avoimuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2008, 131). Olen myös noudattanut asianmukaisesti lupaamiani sopimuksia, kuten lähettänyt valmiin työn sovituille asianomaisille.

Tutkimuksen eettisenä lähtökohtana tulisi aina olla ihmisarvon kunnioittaminen. Olin kaikessa yhteydenpidossani ja kommunikaatiossani tutkittavien kanssa kunnioittava, huolellinen ja läpinäkyvä. Tutkimuksessa kunnioitettiin haastateltavien itsemääräämisoikeutta antamalla heille mahdollisuus päättää osallistumisestaan tutkimukseen. (Hirsjärvi & Re-

mes & Sajavaara 2007, 25.) Kunnioitin tutkittavien oikeutta tietoon ja ymmärrykseen tutkimuksesta kertomalla heille ennen tutkimukseen osallistumista tutkimuksen tavoitteista, tiedonhankintatavoista, menetelmistä, aikataulusta ja heidän oikeuksistaan (Tuomi & Sarajärvi 2008, 63, 130). Informoin tutkittavia heidän oikeudestaan kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa ja kieltää itseään koskevan aineiston käyttö tutkimusaineistona myös jälkikäteen. Hankin asianmukaiset tutkimusluvut haastateltavien opettajien koulujen rehtoreilta sekä kunnan päättäjiltä heti, kun tutkimuksesta oli sovittu sanallisesti haastateltavan kanssa. Olen noudattanut aineiston käsittelyssä ja säilytyksessä voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä sekä salassapitoon, vaitioloon ja luottamuksellisuuteen liittyviä velvoitteita tutkimuseettisen toimikunnan ohjeiden mukaisesti (TENK 2023, 13). Olen ollut aineiston ja henkilötietojen käsittelyssä ja säilytyksessä erittäin huolellinen ja tarkka ja varmistanut, että tutkittavien tietosuoja ja anonymiteetti säilyy koko tutkimusprosessin ajan. Olen säilyttänyt yhteys- ja henkilötiedot sekä tutkimusluvut lukitussa kaapissa ja poistanut heti haastattelujen jälkeen laitteiltani kaikki haastateltavien, rehtoreiden ja kunnan työntekijöiden kanssa käydyn viestinvaihdon.

Pyysin hyvissä ajoin ennen haastattelutilannetta tutkittavia tutustumaan ja allekirjoittamaan kirjallisesti asiaan perehtyneesti annetun eettisen suostumuksen sekä tietosuojaan liittyvän suostumuksen (Hirsjärvi ym. 2007, 25). Tallensin kaikki haastattelut kahdella laitteella haastateltavien suostumuksella. Haastattelunauhoitteet ja litteroinnit olen säilyttänyt sekä ulkoisella muistitikulla että Taideyliopiston turvallisuusvaatimukset täyttävässä *Microsoft 365* –pilvipalvelussa, johon vain minulla oli pääsy kaksivaiheisen tunnistuksen kautta. Säilytin aineistoja luottamuksellisesti vain henkilökohtaisessa käytössäni eikä niitä käytetty muuhun kuin sovittuun tarkoitukseen. En kysynyt haastateltavilta erityisiä henkilötietoja ja käytin ensimmäisestä litteroinnista alkaen haastateltavista nimenmerkkejä. Haastateltavien nimettömyyden takaamista tällä tavoin kutsutaan henkilötietojen pseudonymisoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2008, 131). Työn valmistuttua kullakin haastateltavalla oli oikeus kommentoida valmista tekstiä ja tarkistaa itseensä liittyvien tietojen oikeellisuus, jonka jälkeen hävitin kaikki haastateltaviin ja haastatteluaineistoon liittyvät materiaalit asianmukaisesti.

Yläkoulu on eettisesti herkkä konteksti. Tässä työssä tutkittiin opettajien työtä ja kokemuksia alaikäisten lasten parissa. Tutkimus koskettaa erityisen tuen tarpeessa olevien lasten opetusta, joten työn tekeminen on vaatinut eettistä herkkyyttä. Koska opettajat jakoi-  
vat haastattelutilanteissa yksityiskohtaisia tarinoita ja tilanteita oppilaisiinsa liittyen, on

minun ollut oltava erityisen huolellinen ja tarkka tietosuojaan suhteen. Haastatteluissa mahdollisesti esiin tulleisiin henkilökohtaisiin arvoihin, käsityksiin, kokemuksiin, yksittäisiin oppilastapauksiin tai yksityiskohtaisiin koulukohtaisiin käytäntöihin tuli siis suhtautua erityisellä varovaisuudella tuloksia analysoidessa ja raportoidessa, jotta haastateltavien, heidän koulujensa ja oppilaidensa anonymiteetti säilyi. Lainauksia käytettäessä tulee käyttää hyvän tavan mukaista harkintaa niin, että tiedonantajien anonymiteetti ja tunnistamattomuus säilyvät (Elo ym. 2022, 223). Tutkimusaiheen eettisen herkkyyden vuoksi päätinkin olla käyttämättä suoria lainauksia yksittäisten haastateltavien häivyttämiseksi niin, ettei persoonallinen puhunta ja kokemukset lisäisi tutkittavien tunnistettavuutta.

Tutkimusaiheen valinta on aina eettinen kysymys ja tutkimuksen eettiset kannanotot tulevat näkyville tutkimusongelman muotoilussa ja tutkimuksen julkilausutussa tarkoituksessa. Onkin syytä pohtia, kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu ja miksi tutkimukseen on ryhdytty. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 129) Pysin avaamaan tätä kysymystä oman tutkimukseni näkökulmasta. Monet inklusioon liitettävät käsitteet, kuten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, ovat eettisesti värittyneitä käsitteitä. Pidän niitä ja inklusion periaatetta merkityksellisinä ja tavoittelemisen arvoisina arvoina niin koulun kuin yhteiskunnankin tasolla. Usko näihin arvoihin ja niiden universaaliuteen muodostaa tämän tutkimuksen eettisen pohjan. Koska inklusion toteuttaminen on koettu laajasti haastavana, halusin tutkimuksellani tuottaa tietoa musiikinopettajien inklusiokokemuksista tukeakseni entistä yhdenvertaisempaa musiikkikasvatusta. Samalla tutkimus voi olla saattamassa kokeneiden opettajien monipuolista ammatillista tieto–taitoa inklusiosta myös vähemmän kokeneiden opettajien tietoisuuteen. Tämä koskettaa siis erityisesti minua itseäni, jolla ei ole vielä kokemusta opettamisesta koulumaailmassa, ja joka kaipaa ymmärrystä siitä, miten inklusiota toteutetaan yläkoulun musiikinopetuksessa.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteenani oli ymmärtää, miten inklusiota voitaisiin toteuttaa entistä onnistuneemmin, ja miten tuen oppilaiden asemaa ja yhdenvertaisuutta Suomen koulujärjestelmässä voitaisiin vahvistaa. Tutkimuksen alussa minua huolesti se, etten tutkimuksellani päätyisi syventämään stereotyyppioita tai lisäämään erottelua koulumaailmassa. Omiin ennakkoluuloihini pohjautuen varauduin saamaan monipuolisia kuvauksia lähinnä inklusion haasteista. Ennako-oletukseni olivat kuitenkin osittain vääriä. Jätin tuloksista pois haastateltavien ilmaisemia henkilökohtaisia arvoja ja omia tulkintojani niistä. Olisi ollut epäkunnioittavaa ja epäreilua tehdä tulkintoja niin henkilökohtaisista aiheista ja ajatuksista, joiden perustelemiseen tai avaamiseen haastateltavat eivät kuitenkaan ehtineet

käyttää juuri aikaa haastattelutilanteessa. Arvoja tulkitessa olisin herkästi päätenyt väärin johtopäätöksiin.

Olen käyttänyt työssäni *ChatGTP*-tekoälymallia vieraskielisen tekstin kääntämiseen, kielenhuoltoon tai lukemista hankaloittavien epäselvien käsitteiden merkityksen selvittämiseen. Olen myös tehnyt sillä löytämästäni lähdetekstistä tiivistelmiä, jotta näen, olisiko artikkelissa jotain tutkimukseni kannalta kiinnostavaa. Olen myös käyttänyt sitä hakukoneen tapaan eri tutkijoiden töiden jäljille pääsemiseksi. En ole käyttänyt tekoälymallia tekstin kirjoittamiseen tai lähdemateriaalina, mutta olen hyödyntänyt sitä lauserakenteiden uudelleenmuotoiluun.

## **6 Musiikinopettajien kokemuksia inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa**

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset, jotka olen jakanut seitsemään eri osioon tutkimuksen päälöydösten mukaisesti. Tutkimuksen mukaan musiikin keinoin on mahdollista tukea inklusion tavoitteiden, kuten osallisuuden ja yhdenvertaisuuden, saavuttamista ja inklusio toimii musiikissa. Haastateltavien hyödyntämät pedagogiset menetelmät tuottivat kielellisesti, pedagogisesti ja fyysisesti saavutettavaa musiikkikasvatusta. Haastateltavien mukaan opettajan työn arki on yleisesti kuormittavaa, ja erityisen tuen tarpeet näkyvät lisääntyvästi myös musiikintunneilla. Haastateltavat pitivät inklusion resursointia riittämättömänä ja toisaalta moniammatillista yhteistyötä toimivana ja tärkeänä. Haastateltavat kokivat ammattitaitonsa riittävän inklusiivisen luokan opettamiseen.

### **6.1 Musiikki on luontaisesti inklusion tavoitteita tukeva oppiaine**

Tutkittavien mukaan musiikin oppiaineella on mahdollisuus tukea inklusion päämäärien saavuttamista. Musiikki nähtiin yhdenvertaisuutta ja sosiaalista saavutettavuutta tukevana oppiaineena, joka luontaisesti mahdollistaa osallisuuden ja eriyttämisen.

#### **Osallistuminen ja osallisuus toteutuvat musiikintunneilla helposti**

Haastateltavien mielestä kaikkien yhtäläinen osallisuus ja osallistuminen musiikintunneilla on keskeistä. Haastateltavat toivat esiin, miten jokaisella oppilaalla on lain turvaama oikeus osallistua. Musiikintunnilla osallistuminen ja oppiminen eivät ole vain oppilaan velvollisuus, vaan jokaisen laillinen oikeus. Kukaan oppilas ei saa jättäytyä yhteisen toiminnan ulkopuolelle haluamattomuuden tai osaamattomuuden vuoksi, vaan kaikki osallistuvat koko ajan. Opettaja voi vedota tähän oikeuteen pyrkiessään vetämään toimetomaksi jättäytyviä oppilaita mukaan toimintaan.

Haastateltavien mukaan musiikissa kaikki oppilaat voivat osallistua merkityksellisellä tavalla omaan lähtötasoonsa nähden erilaisten joustavien opetusjärjestelyjen, kuten opetuk-

sen mukauttamisen, avulla. Haastateltujen opettajien opetuksen lähtökohtana olivat yksinkertaiset perusasiat, joiden pohjalta toimintaa oli mahdollista helpottaa lisää niin, että onnistuminen mahdollistuu kaikille. Haastateltavien mukaan musiikintunneilla jokaisella oppilaalla on oltava mahdollisuus soittaa kaikkia soittimia. Opetusta ei tule järjestää siitä lähtökohdasta käsin, että vain taitavimmat saavat soittaa itselleen helppoja instrumentteja. Musiikissa ryhmän yhteinen tavoite, esimerkiksi valmisteltava kappale, motivoi oppilaita osallistumaan mukaan toimintaan. Haastateltavien mukaan on tärkeää, että jokainen kokee kullakin hetkellä soittamansa instrumentin merkitykselliseksi osaksi kokonaisuutta. Jos joku ei pysy mukana, opettajan tehtävänä on vetää oppilas lempeän jäməkällä otteella takaisin mukaan toimintaan kutsumalla tämä seuraamaan ja tekemään perässä.

### **Eriyttäminen ja yksilöllistäminen on musiikissa luonnollista**

Eriyttäminen ja yksilöllistäminen kuuluvat haastateltavien mukaan musiikintuntien normaaliin arkeen, ja yksilöllistä toimintaa tukevat käytänteet ovat olleet osa musiikinopetusta aina. Koska musiikki on opettajien kokemuksen mukaan jatkuvaa eriyttämistä ja yksilöllistämistä, ei puhe inklusiosta ei ole merkittävästi vaikuttanut heidän opetusvalintoihinsa. Eriyttämisellä voidaan haastateltavien mukaan vastata erilaisiin tuen tarpeisiin, ja musiikissa yksilöllistäminen myös koettiin helpoksi erilaisten pedagogisten sovelusten avulla. Kaikkien haastateltavien opettajien opetuksen lähtökohtana oli riittävän helppo, myös tuen oppilaiden saavutettavissa oleva, perusosaamisen lähtötaso. Helppojen perusasioiden lisäksi musiikissa on helppo tarjota lisähaastetta osaavammille oppilaille. H3 huomauttikin, että mitä enemmän oppilas osaa asioita tunnilla, sitä enemmän hän myös saa soittaa.

Haastateltavilla oli myös käytössään eriyttämistä mahdollistavia tilaratkaisuja. H1 oli hyödyntänyt opetuksessaan mediateekkia, varastotilaa ja pihalla työskentelyä. H2:lla oli käytössään neuvotteluhuone, josta oli tehty pienryhmätila ja välituntiharjoitustila. Muutaman luokan päässä olevasta neuvottelutilasta oli tehty pienryhmätila, jota käytettiin esimerkiksi pienryhmätilana opetuksen eriyttämiseen sekä välituntiharjoitteluun. H3:n koulussa musiikille ei ollut käytettävissä erillistä pienryhmätilaa, mutta opettaja ei kokenut sellaista tarvitsevänsakaan, sillä opetus oli lähinnä yhteismusisointia ja yhdessä toimimista. Lisätilojen olemassaolo mahdollisti haastateltaville esimerkiksi sen, että he saattoivat lähettää osan ryhmästä harjoittelemaan ohjaajan kanssa pienempään tilaan. Eriytettäviä tilaratkaisuja käytettiin myös ryhmänhallinnallisena keinona. Ryhmät, jossa oppilaat eivät tulleet keskenään toimeen tai katalysoivat toisiaan huonoon käytökseen, voitiin

jakaa kahteen erilliseen tilaan työskentelemään. Samoin ahdistuneet ja arat oppilaat, jotka ujestelivat ryhmässä toimimista, saattoivat harjoitella ja näyttää opettajalle osaamistaan rauhallisemmassa tilassa.

### **Musiikintunnit vahvistavat yhdenvertaisuutta**

Haastateltavat näkivät yhdenvertaisuuden jokaisen oppilaan yksilöllisen arvon tiedostamisena ja vaalimisena osana yhteisesti muodostettavaa kokonaisuutta. Heidän mukaansa opettajan oppilaille välittämän perusajatuksen ja viestin on oltava, että jokaisen oppilaan rooli kokonaisuudessa on yhtä tärkeä. Opettajan on tehtävä jokainen oppilas tunnilla tärkeäksi ja arvokkaaksi. Opettajien käyttämät puheenvuoroharjoitukset, kuten rytmipiiri, jossa kaikki oppilaiden valinnat olivat oikein ja arvokkaita, vahvistavat tätä sanomaa. Haastateltavien mukaan musiikinluokassa puheenvuoroharjoituksilla on erityinen merkitys, sillä meluolttiissa ympäristössä toisten puheenvuoroja on kunnioitettava enemmän kuin missään muualla. Musiikki harjoituttaa tätä taitoa tehokkaasti.

Haastateltavien mukaan musiikintunnilla jokainen oppilas voi osallistua oman taitotonsa mukaisesti, ja yhteistyössä on mahdollista saada aikaiseksi hyvänkuuloinen lopputulos. Jokaisen ääni on tarpeellinen ja ainutlaatuinen kokonaisuuden kannalta, ja jokaisen panosta tarvitaan yhteisen lopputuloksen saavuttamiseksi. Musiikintunti on jokaista oppilasta varten ja koko ryhmän yhteinen kokonaisuus. Opettajan tehtävänä on keksiä pedagogiset keinot tämän toteuttamiseksi. Häiriötilanteissa opettaja voi myös vedota oppilaiden vastuuseen yhdenvertaisuuden toteuttamisessa. Esimerkiksi oppilaan kiroillessa opettaja voi muistuttaa, että kaikki ovat yhdessä vastuussa yhteisestä tunnista ja ääniympäristöstä. Kiroileminen on ikävästi tehty muita kohtaan, koska tunti on kaikkia oppilaita varten, eikä muiden pidä joutua kuuntelemaan asiatonta kielenkäyttöä. Arjen tilanteet opitunneilla ovat kuitenkin monenlaisia, eikä ratkaisujen löytäminen aina ole niin yksinkertaista.

Haastateltavat näkivät yhdenvertaisuuden myös tasavertaisuutena, kaikille saman tarjoamisena ja yhdessä tekemisenä. Heidän mukaansa musiikissa on mahdollista tasoittaa oppilaiden osaamista esimerkiksi kierrättämällä oppilaita eri soitinryhmissä, jolloin kaikki oppilaat, eivät vain jo valmiiksi taitavat soittajat, pääsevät soittamaan kaikkia soitimia. Toisaalta soittotehtävien yksilöllistäminen mahdollistaa erilaisten taitotasojen huomioinnin opetuksessa.

## **Musiikin oppiaine tarjoaa mahdollisuuden tukea sosiaalisen saavutettavuuden tavoitteita**

### *Ilmapiiri, ihmissuhteet ja vuorovaikutus*

Haastateltavien mukaan hyvä ilmapiiri on musiikintunnilla ensisijaisen tärkeä asia ensimmäisestä tunnista alkaen. Musiikintunnilla on helppo luoda hyvä ilmapiiri, ja siihen kannattaa panostaa. Hyvä ilmapiiri mahdollistaa oppilaiden itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistumisen sekä osaamisen ja onnistumisen kokemuksia. Kaikista tärkeintä on luoda turvallinen ilmapiiri, jonka sisällä jokainen oppilas pääsee laajentamaan omia mukavuusalueitaan. Opettajan tehtävä on saada luokka ja oppilaat loistamaan, tuli luokkaan kuka tahansa millä tahansa tarpeella. On tärkeää, että oppilaille tulee musiikintunnilla sellainen olo, että jokainen osaa, pystyy ja riittää. Oppilaat alkavat vähitellen uskomään omaan pystyvyyteensä ja osaamiseensa opettajan toistuvasti rohkaistessa heitä. Erään haastateltavan oppilas oli sanoittanut musiikintunnilla kokemansa turvallisen ilmapiirin toteamalla, että musiikki on ainoa oppiaine, jossa ei tarvitse pelätä virheitä. Toimiva vuorovaikutus sekä molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus ovat hyvän ilmapiirin luomisen tärkein lähtökohta musiikintunneilla. Myös oppilaiden tehtävänä on saada opettaja loistamaan antamalla tälle tilaa näyttää kaikki se, mikä on musiikintunnin puitteissa mahdollista.

Eri kulttuurit ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mukanaan tuoma kulttuurinen pääoma koettiin rikkautena musiikintunneilla. Haastateltavat toivat myös esiin sen, miten musiikki nähdään usein kansainvälisenä kielenä. H3:n koulussa suurin osa S2 oppilaista tuli heti mukaan musiikintunneille, vaikka he eivät olisi vielä puhuneet sanaakaan suomea. Opettajalla oli tällöin tarvittaessa tulkki käytössä. Kaikki haastateltavat kertoivat pitävänsä aina tunnin alkuun yhteisen, usein sanattoman, lämmittelypiirin. Yhteinen piiri on hyvä tapa nähdä kussakin hetkessä, mitä oppilaat kyseisenä päivänä tarvitsevat. Oppilaat tulevat eri puolilta ja erilaisista tilanteista musiikintunnille, ja alkupiiri on hyvä tapa heti tunnin aluksi kokoontua hetkeksi yhteen ja löytää yhteinen pulssi ja syke. Tunnin lopuksi voidaan pitää yhteinen reflektiokeskustelu, joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuden kuulla oppilaiden kokemuksia tunnista ja antaa tilaisuuden rohkaista ja kannustaa oppilaita. Opettaja voi esimerkiksi pyytää oppilailta peukalolla ilmaistavan itsearvioinnin siitä, miten tunti sujui. Yleensä oppilaat ovat itsearviointitilanteissa kovin itsekriittisiä, joten nämä hetket ovat opettajalle hyviä mahdollisuuksia käydä yhteistä keskustelua oppilaiden kanssa siitä, miten voisi tuntea olevansa riittävä ja hyväksyty.

### *Ryhmäytyminen*

Haastateltavien mukaan musiikki on luontaisesti luokkaa ryhmäyttävä oppiaine. Musiikki on perusluonteeltaan toiminnallinen aine ja muistuttaa enemmän liikuntaa kuin lukuaineita. Haastateltavat kuvailivat musiikkia joukkuelajiksi, jossa korostuvat ryhmätyöskentely, ryhmätoiminta ja yhteistyö. He kuvasivat yhdessä soittamista maailman parhaaksi yhteistyömuodoksi, sillä yhdessä tekeminen ryhmäyttää.

### *Istumajärjestys*

Opettajan suunnittelema istumajärjestys tukee ryhmäytymistä ja työrauhaa. Kaikilla haastateltavilla oli käytössään jonkinlainen opettajan hallinnoima istumajärjestys. He kokivat toimivimpana järjestelynä sen, että opettaja päättää istumajärjestyksen omaa pedagogista pelisilmänsä hyödyntäen. Oppilaat yleensä ymmärtävät istumajärjestyksen perustelut. Opettaja voi luoda istumajärjestyksen oppilaista saamiensa ennakkotietojen perusteella, ja sen tavoitteena on myös huomioida yksilölliset tarpeet ja mahdolliset konfliktit. Opettaja pystyy istumajärjestyksellä myös aktiivisesti ohjaamaan ja vahvistamaan ryhmäytymistä. Ilman opettajan aktiivista ohjausta oppilaat hakeutuvat omien ystäviensä luokse istumaan. Istumajärjestys mahdollistaa myös suomen kieltä taitamattomien oppilaiden osallistamisen osaksi ryhmää. Haastateltavat saattoivat sijoittaa samaa kieltä puhuvat oppilaat ryhmätyöskentelyssä toisistaan erilleen niin, että oppilaiden tulisi puhuttua suomen kieltä. Haastateltavat hyödynsivät istumajärjestystä oppitunnin alussa, mutta myös työskentelyvaiheessa. Oppilaita voitiin jakaa soitinryhmiin tai bändeihin istumajärjestyksen mukaisesti.

### *Oppilaat apuopettajina*

Haastateltavien mukaan oppilaat voivat musiikintunnilla toimia apuopettajina kahdella eri tavalla. Ensinnäkin oppilaiden keskinäinen ryhmäpaine auttaa ylläpitämään työrauhaa, ja toisaalta oppilaiden välinen solidaarisuus auttaa tukemaan oppimista. Vierustoverit ylläpitävät kuria puuttumalla tunnin sujuvuutta häiritsevään käyttäytymiseen esimerkiksi käskemällä turhaa melua pitävää oppilasta hiljentymään. Tämä on tietynlaista oppilasryhmän itsesäätelyä ja itseohjautuvuutta, jonka avulla päästään etenemään kohti yhteistä tavoitetta ja innostavana pidettyä soittamista. Toisaalta oppilaat myös auttavat toisiaan tehtävien suorittamisessa ja esimerkiksi toimivat tulkkeina kieltä taitamattomille. Toimiesseen apuopettajina osaavimmat oppilaat joutuvat itse laittamaan sanoiksi juuri oppimansa, joka taas tuottaa oppimista seuraavalla tasolla. Toisten auttaminen, toisista huolen

pitäminen ja empatia nähtiin sisäsyntyisinä ominaisuuksina, joihin opettajan tulee kuitenkin kannustaa. Toisten auttaminen lisää ryhmäytymistä ja oppilaiden empatiakyvyn kehittymistä. Monimuotoinen ja inklusiivinen opetusryhmä voi siis kasvattaa monimuotoisuutta hyväksyvää toimintakulttuuria luokkayhteisössä ja kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja toimijuutta.

## 6.2 Inklusio toimii musiikissa

Tutkittavien mukaan inklusio toimii musiikintunneilla hyvin. Haastateltavien musiikintunneilla oppilaiden sijoittelu oli inklusion periaatteen mukaista, ja kaikkien haastateltavien mukaan inklusioluokka toimii musiikissa huomattavasti paremmin kuin perinteinen pienryhmäopetus. Musiikissa tuen oppilaiden osallistuminen oman luokka-asteensa perusopetuksen ryhmiin ja kaikkien opiskeleminen yhdessä on koettu toimivimmaksi käytännöksi. H2:n koulussa tuen oppilaat opiskelivat aikaisemmin koko yläkoulun ajan yhtenä ryhmänä kaikkien luokkatasojen yhteisillä taito- ja taideaineiden tunneilla. Tuen oppilaille siis pidettiin omat erilliset taideaineiden tunnit luokkatasosta riippumatta. Vaikka oppitunneille osallistui vain 6–12 oppilasta, oli niiden pitäminen opettajalle ryhmädynamiikan kannalta huomattavasti raskaampaa, kuin yleisopetukseen integroitaessa. Haastateltavien kokemusten perusteella kaikkien yhteinen koulu näyttää mahdollistavan kaikille oppilaille yhdenvertaiset lähtökohdat opetukseen osallistumiseen ja osallisuuteen. Inklusio esimerkiksi antaa oppilaille samat mahdollisuudet kuin luokkatovereillaan valita valinnaisia musiikin opintoja, ja musiikintuntien toiminnallisuus tuo lukuaineille hyvää vastapainoa koulupäivään. Haastateltavien mukaan inklusiivisessa yleisopetuksen luokassa pienryhmään kuuluminen tai tuen tarpeet eivät korostu musiikintunneilla lainkaan, eikä inklusiivisuus myöskään ole aiheuttanut kiusaamistilanteita tunneilla. Yhdessä opiskelun edut näkyivät myös suomen kieltä taitamattomien oppilaiden opetuksessa. Musiikin kaltaisen oppiaineen nähtiin tukevan oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista sekä tuottavan parhaimmillaan elämänmittaista hyvää.

Haastateltavat pitivät tärkeänä, että inklusiota toteutetaan yksilöllisesti. Jokaisen oppiaineen kohdalla tulee miettiä kunkin oppilaan kannalta paras ratkaisu, ja jollekin pienryhmä voi olla paras vaihtoehto jossain tilanteessa. Eri vaihtoehtoja tulee punnita henkilökohtaisesti, ja inklusion järjestelyiden tulee olla joustavia. Oppilaan tilannetta tulee seurata ja korjauksia tehdä matkan varrella tilanteen mukaan. Kaikkien tutkittavien kouluissa musiikki oli pidetty aine, ja oppilaat viihtyivät musiikintunneilla pääasiassa todella

hyvin. Haastateltavien mukaan pääsääntöisesti kaikki oppilaat ovat musiikista vähintäänkin jonkin verran motivoituneita ja oppilailla on intoa musiikkiin. Tämä näkyy myös musiikin suosiossa sekä valinnaisaineena että välituntiharjoittelussa niin yleisopetuksen kuin tuen oppilaidenkin keskuudessa. Tutkittavien kouluissa välituntiharjoittelu oli suosittua ja harjoitteluvuorot ovat lähes aina täynnä.

### **Oppimisen haasteet eivät välttämättä näy musiikintunneilla**

Haastateltavien mukaan on haastavaa ennustaa, miten kukin oppilas tulee pärjäämään musiikissa. Joskus oppilaat tarvitsevat paljon ohjaajan tai avustajan tukea. Joskus oppilaat, joilla on haasteita tai tuen tarpeita muissa kouluaineissa, saattavat pärjätä todella hyvin musiikissa, eivätkä oppimisen haasteet välttämättä näy musiikintunneilla ollenkaan. Vaikka kirjauksissa oppilaiden haasteet tai tuen tarpeet saattaisivat näyttää mittavilta, eivät ne välttämättä musiikin kaltaisessa käytännön oppiaineessa tule esiin tai näy tunneilla. Musiikin tunneilla kaikki soittavat ja tarjoavat kokonaisuudelle juuri sen verran mitä pystyvät. Nykyään jopa puolella luokan oppilaista saattaa olla erilaisia tuen tarpeita. Tähän on tulossa muutos uuden lain myötä, jossa on säädetty luokkakokohtaisesta oppilasmitoituksista (Kansanen 2025). Vaikka tuen tarpeet ovat monenlaisia ja niitä on paljon, on oppilailla haastateltavien mukaan kuitenkin sisäsyntyistä motivaatiota tehdä musiikkia ja olla aktiivisesti mukana musiikintunneilla. Tekemisen kautta saavutetut onnistumisen ja osaamisen kokemukset lisäävät innostusta musiikkia kohtaan.

Haastateltavien mukaan musiikki voi harjaannuttaa keskittymisen taitoa, ja oppilaat jaksavatkin keskittyä musiikintunneilla hyvin. Musiikintunnilla päästään toiminnallisuuden kautta tekemään mukavia asioita. Toiminta on oppituntien keskiössä, sillä oppilaat haluavat ensisijaisesti päästä soittamaan. Oppilaat arvostavat ja kunnioittavat soittimia ja tietävät, että soittamaan päästäkseen on käyttäydyttävä hyvin. Jopa levottomat oppilaat jaksavat tämän vuoksi ponnistella ja keskittyä musiikintunneilla. Oppilaat jaksavat ponnistella päästäkseen tekemään musiikkia, sillä he ovat oppineet uskomaan omiin taitoihinsa musiikintunneilla. He tietävät osaavansa, pystyvänsä ja onnistuvansa. Musiikintunti voi olla oppilaalle neurologisesti huomattavasti kuormittavampi kuin joku muu oppiaine, koska oppilaat eivät huomaa siellä tekevänsä haastavia asioita ja työskentelevänsä kovasti. Jos oppilaalla on sisäistä motivaatiota musiikin oppiaineeseen, voi hänen keskittymiskykynsä harjaantua musiikintunneilla merkittävästi.

Haastateltavien mukaan musiikki oppiaineena soveltuu erityisen hyvin tuen oppilaille, sillä sen toimintalähtöinen luonne kehittää monipuolisesti hahmotuksellisia taitoja. Kehorytmiikan ja musiikkiliikunnan harjoitteiden tekemisen haasteissa, kuten perussykkeen ylläpitämisessä tai keskiviivan ylittämisessä, voidaan haastateltavien mukaan nähdä jonkinlaista korrelaatiota erilaisiin matemaattisiin tai kielellisiin oppimisvaikeuksiin. Oppilaat, joilla ilmenee haasteita lukuaineissa, voivat olla muutenkin enemmän käytännön tekemiseen suuntautuneita henkilöitä. Tällaiset oppilaat hakeutuvat myöhemmin elämäänsä todennäköisemmin käytännön ammatteihin. Toiminnan ja tekemisen kautta avautuu kuitenkin mahdollisuus loistaa musiikin oppiaineessa. Musiikki voi toisaalta hyödyttää erityisesti tuen oppilaiden oppimista ja hahmottamista myös muissa yhteyksissä.

### **Musiikki tukee lasten kokonaisvaltaista kehitystä**

Musiikki aineena on haastateltavien mukaan kokonaisvaltaisesti tärkeä nykyajan lapsille ja nuorille. Haastateltavat näkivät musiikin mahdollisuuksien ulottuvan myös välittömän musiikintunnin ulkopuolelle. Heidän mukaansa musiikin oppiaineella on mahdollisuus tukea nuoria haastavassa nykyajassa yleisemminkin ja kasvattaa monia elämän kannalta tärkeitä kansalaistaitoja. Musiikin oppiaine on ainutlaatuinen, sillä se kattaa kaikki elämän osa-alueet. Se kasvattaa tavoitteellisuutta, sitoutumista, keskittymiskykyä ja vaivan näön taitoa. Musiikintunnilla kehittyviä tärkeitä taitoja ovat myös oman kehon hahmottaminen ja hallinta, muiden kanssa toimiminen sekä perussykkeen ylläpito. Musiikilla on erityinen kyky maadoittaa ihmistä niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin, sillä musiikki on ajassa etenevä taideaine. Musiikilla on myös mahdollisuus jättää oppilaisiin elämänmittaisia jälkiä toiminnallisen musiikkikasvatuksen keinoin.

### **6.3 Opettajien pedagogiset keinot tuottavat saavutettavaa musiikkikasvatusta**

Tutkittavien opettajien pedagogiset valinnat tuottivat kielellisesti, pedagogisesti ja fyysisesti saavutettavaa musiikkikasvatusta. Opettajat aktiivisesti ja tietoisesti hyödynsivät erilaisia pedagogisia menetelmiä inklusion tavoitteiden saavuttamiseksi.

## **Kielellinen saavutettavuus**

Haastateltavien opetus oli kielitietoista ja he käyttivät tunneillaan menetelmiä, jotka teki-  
vät opetuksesta helposti ymmärrettävää ja esimerkiksi suomen kieltä taitamattomille saa-  
vutettavaa. Haastateltavat näkivät opetustahdin hidastamisen tärkeänä, jotta kaikki var-  
masti ymmärtävät, mitä on puhuttu ja mitä ollaan tekemässä. Riittävän hidas etenemis-  
tahti oli selkeästi myös asia, jota haastateltavat olivat joutuneet kehittämään omassa ope-  
tuksessaan vuosien varrella. Kaikki haastateltavat hyödynsivät sanattomuutta ja puheet-  
tomuutta opetuksessaan, sillä musiikissa ei välttämättä tarvita verbaalista kommunikaati-  
ota. Kaikki haastateltavat aloittivat tuntinsa piirimuodostelmassa ilman puhetta.

Haastateltavien mukaan kielelliset vaikeudet näkyvät musiikinopetuksessa lukemisen ja  
suomen kielen haasteina, mutta eivät kuitenkaan soittamisen oppimisessa. Yhtenä peda-  
gogisena menetelmänä tutkittavat hyödynsivät esimerkiksi nuotinnäyttämistä. Laulun sa-  
nat voidaan heijastaa taululle, jolloin opettaja pystyy näyttämään esimerkiksi laserosoit-  
timella, missä ollaan menossa. Myös oppilaat voivat toimia yhteisinä nuotinnäyttäjinä ja  
apuopettajina. Tarpeen mukaan oppilaalla on oma ohjaaja näyttämässä tälle henkilökoh-  
taisesti oman nuotin etenemistä. Tutkittavat olivat todenneet karaokesovellus Singan hyö-  
dylliseksi apuvälineeksi nuotin seuraamisessa. Siinä sanojen etenemisen seuraaminen  
helpottuu myös niille, joilla on lukivaikeuksia tai suomen kielen haasteita. Myös kaiku-  
laulu eli opettajan perässä toistaminen koettiin hyväksi menetelmäksi uutta kappaletta  
opeteltaessa, sillä kaikulaulussa uusi laulu opitaan saman tien. Muita kielellistä oppimista  
tukevia pedagogisia keinoja olivat esimerkiksi rytmittäminen, paloittelu, ääneen lukemi-  
nen, rytmin hakeminen puheen kautta ja fraasien toistaminen, sanarytmien käyttö, lorut-  
telut, muistisäännöt ja mantrat.

## **Pedagoginen ja fyysinen saavutettavuus**

### *Käytännön musisointi opetuksen ytimessä*

Haastateltavien mukaan musiikintunneilla harjoitellaan käytännön taitoja ja aika kuluu  
käytännön musisointiin. Abstrakteja asioita ja merkintöjä opetellaan vain sen verran, mitä  
tarvitaan itse musisointiin. Opetus etenee musiikki edellä, eikä vaikeita kohtia jäädä har-  
joittelemaan liian pitkäksi aikaa, vaan tunneilla pyritään pääsemään mahdollisimman pian  
soittamaan.

### *Kehollisuus ja toiminnallisuus*

Haastateltavat hyödynsivät esimerkiksi Orff-pedagogiikan (liite 1) toiminnallisen musiikkipedagogiikan menetelmiä opetuksessaan. He näkivät sen yhtenä toimivana väylänä inklusion toteuttamiseen, sillä Orff-pedagogiikka korostaa kaikkien oppilaiden yhtäläistä arvoa. Toiminnallisuus tarjoaa haastateltavien mukaan mahdollisuuden tehdä musiikkia kynnyksettömästi kaikkien kanssa. Tutkittavien kouluissa musiikinluokkien tilajärjestelyt mahdollistivat toiminnallisen ja kehollisen musiikkikasvatuksen, sillä luokissa oli pelkkiä irtotuoleja pulpettien sijaan. Musiikintunneilla ei käytetty kyniä eikä tehty kirjallisia kokeita. Sen sijaan opettajat käyttivät monipuolisesti erilaisia kehollistamisleikkejä ja piiriharjoituksia, jossa kaikki näkevät toisensa. Oppilaiden tullessa tunnille erilaisten tilanteiden ja tunnelmien keskeltä voidaan piirimuodostelmassa rauhoittua ja maadoittua yhteisen tekemisen äärelle. Alkupiiri voi toimia puheenvuoroharjoituksena, jossa jokaisella on oman keksimisen vuoro, kuten itse valittu rytmi. Haastateltavien mainitsemia puheenvuoroharjoituksia olivat esimerkiksi djembepiiri, liikepiiri, kehollistamisiiri, riffipiiri ja rytmipiiri. Puheenvuoroharjoitukset rakentavat oppilaiden itsetuntoa ja toimijuutta. Puheenvuoroharjoituksessa kaikki oppilaiden valinnat ovat oikein ja arvokkaita, ja oman ilmaisun keksiminen ilmentää rohkeutta. Piirimuodostelmassa oppilaat voivat myös seurata opettajaa ja matkia tätä. Keskittyessään matkimaan opettajaa muuten ujostelemaan taipuvaisetkin oppilaat tekevät huomaamattaan muiden nähden ilman häpeää.

### *Musiikin selkomateriaalit*

Haastateltavat pyrkivät käyttämään opetuksessaan vaihtoehtoisia notaatioita ja räätälöityjä oppimateriaaleja, jotka olisivat mahdollisimman selkeitä, konkreettisia ja informatiivisia. H1 kutsui niitä musiikin selkomateriaaleiksi. Opettajat tuottivat itse paljon oppimateriaaleja, joiden avulla kaikki voivat oppia välttämättömät asiat. Näitä perusmateriaaleja on vielä mahdollista helpottaa ja muokata oppilaiden osaamisen mukaan. Tarvittaessa voidaan antaa lisäksi tukiopetusta. Yläkoulussa ei tarvitse osata lukea perinteistä nuottikuva, vaikka sitä käytetäänkin opetuksessa. Opettajilla oli käytössään monipuolisia pedagogisia materiaaleja, joiden avulla he pyrkivät tekemään musiikin tekemisestä ja hahmottamisesta saavutettavampaa.

Tutkittavat hyödynsivät ja sovelsivat kuvionuotteja sekä Resonaarin musiikkiopiston menetelmiä ja soittimistoa. Niiden avulla päästään soittamaan musiikkia ilman musiikin teoreettista osaamista. Kuvionuoteissa käytettävät tahtilaatikot helpottavat sointurakenteen

hahmottamista ja mukana pysymistä. Nelikielinen, kvinttivireeseen viritetty kitara mahdollistaa voimasointujen soittamisen painamalla kokonaisen nauhavälin kerralla pohjaan. Kuvionuottitarroja tai tarrakirjoittimella tehtyjä sävelten nimiä voidaan liimata kitaran ja basson paksuimmalle kielelle tai muihin soittimiin, kuten pianon koskettimiin. Koskettimien nimet voidaan myös kopioida piirtoheitinkalvolle, jolloin apuväline voidaan ottaa käyttöön koskettimistolle oppilaan tarpeen mukaan. Haastateltavilla oli käytössään erilaisia visuaalisia otetaulukkoja eri soittimille sekä kuvia esimerkiksi rumpukompeista. He käyttivät myös erilaisia sovellettuja tabulatuureja kitaralle ja ukulelille.

### *Monipuoliset työvälineet ja -tavat*

Tutkittavat hyödynsivät opetuksessaan monipuolisesti erilaisia työtapoja ja välineitä. Eri-tyisesti soitinkaruselli, eli järjestyksessä instrumentista toiseen siirtyminen, koettiin työtavaksi, johon kaikki osallistuvat ja jossa kaikki pystyvät onnistumaan. Karusellimuotoisuus myös mahdollistaa tehokkaan eriyttämisen. Haastateltavien mukaan mallioppiminen on yksi parhaita opetusmenetelmiä. Siinä oppilaat oppivat katsomalla ja kuuntelemalla ja tekemällä itse perässä. Opettaja näyttää ensin mitä pitää tehdä, ja sitten varmistaa tarvittaessa kädestä pitäen, että kaikki osaavat ja pysyvät mukana. Mallioppiminen voidaan nähdä myös kielellisesti saavutettavana työtapana. Musiikintunneilla oppilaat voivat saada ohjaajalta tukiopetusta oman harjoittelun lomassa.

Soittamisen lisäksi haastateltavat hyödynsivät työskentelyssä monenlaisia TVT-välineitä, kuten tabletteja ja dokumenttikameroita. Muita haastatteluissa mainittuja opetusvälineitä olivat myös hernepussit, sanat ja kuvat seinillä sekä erityiset aistiapuvälineet, kuten stressipallot ja kuulosuojaimet. Haastateltavien tunneilla kuulosuojainten käyttö oli normalisoitua. Jos musiikintunnin äänenvoimakkuus oli jollekin oppilaalle liikaa, hakivat he itsenäisesti itselleen kuulosuojaimet. Haastateltavien mukaan laadukkaat soittimet ovat tärkeä osa inklusiivisen opetuksen toteuttamista. Laadukkaat ukulelet soivat helposti, joten niillä voidaan korvata kitara niiden oppilaiden kohdalla, joille kitara on esimerkiksi motorisesti liian haastava. On tärkeää, että oppilailla on ajatus siitä, että kaikki soittimet ovat yhtä tärkeitä. Ukulelensoitajan rooli on yhtä tärkeä kuin minkä tahansa muunkin soittimen soittajan. Laadukkaat soittimet mahdollistavat hyvän soinnin ja onnistumisen kokemuksen.

Osa haastateltavista koki, että heidän tavoitteensa musiikin oppiaineen sisällöistä ovat muuttuneet heidän uransa alkuajoista. Uran alkuaikoina tavoitteet saattoivat olla määrällisempiä niin, että opetuksessa tavoiteltiin laajempia sisältöjä kuin nykyään. Nykyään heidän arvioinneissaan korostuu työskentelyn intensiteetti enemmän kuin varsinainen musiikillinen soiva lopputulos. Valinnaisilla kursseilla arviointiin vaikuttaa eniten oppilaiden sitoutuminen kurssiin. Opettajat ovat arviointeja antaessaan tietoisia oppilaiden oppimisen haasteista, mutta kokevat kuitenkin, etteivät ne useinkaan näy käytännön musiikinnissa, johon arviointi varsinaisesti kohdistuu. Haastateltavat toteuttivat arviointia monenlaisilla tavoilla. Haastateltavat järjestivät soittonäytteitä, bändiajokorttisuoritteita sekä kävivät oppilaan ja ryhmän kanssa yhteistä keskustelua arvioinnista ja henkilökohtaisista arvosanoista. Tavoitteiden arviointi saattoi myös olla jatkuvaa niin, että opettaja pyysi oppilailta jokaisen oppitunnin lopussa palautetta, kokemuksia tai arvosanaa tunnista. Näin opettaja pysyi kurssin edetessä tietoisena siitä, miten ryhmällä sujuu oman kokemuksensa mukaan tunneilla. Haastateltavat kertoivat muistuttavansa oppilaita siitä, että arvosanan arviointi perustuu siihen, mitä opettaja näkee oppilaan tunnilla tekevän. Tunneilla ketään ei pakoteta mukaan toimintaan, mutta opettajan on perustettava arvionsa näkemäänsä ja kuulemaansa, ei siihen mitä oppilas haluaisi tehdä tai mitä hän harjoittelee kotona. Vaikka käytännön toiminta ilmentää osaamisen taito- ja taideaineissa, ei se kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaan pitäisi osata kaikki asiat. Apua ja tukiovetusta on tarjolla niin paljon kuin oppilas tarvitsee, ja loppu on oppilaasta itsestään kiinni.

## **6.4 Erityisen tuen tarpeet musiikintunnilla ovat lisääntyneet ja opettajan työn kuormitus on kasvanut**

Haastateltavat olivat huomanneet oppilaiden tuen tarpeiden lisääntyvän koko ajan enemmän. Vaikka tuen tarpeet saattavat ilmetä musiikintunnilla eri tavalla kuin muissa aineissa, myös musiikintunneilla näkyy sekä oppimisen että ryhmässä olemisen haasteita. Musiikin oppiaineessa lisähaastetta tuo se, että se on ajassa etenevä taidemuoto. Oppimiseen liittyviä tuen tarpeita musiikin tunneilla voivat olla esimerkiksi hienomotoriikkaan ja koordinaatioon liittyvät haasteet. Yhä harvemmalla nykykoululaisella on haastateltavien kokemuksen mukaan musiikin opiskelun ja harjoittelun edellyttämää pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä. Muiden kanssa tai isossa ryhmässä olemiseen liittyviä sosiaalisia tuen tarpeita aiheuttavat muun muassa ahdistuneisuus tai pelko tehdä toisten edessä.

Oppilailla voi olla haasteita toimia ryhmässä, tai he saattavat häiritä opetusta tahallisesti. Vakavat käytöshäiriöt keskeyttävät ja halvaannuttavat koko ryhmän työskentelyä. Mielen terveyden haasteista passiivisuus koettiin toimintaa eniten halvaannuttavaksi. Tutkittavat kokivat täydellisen toimintaan osallistumisesta kieltäytymisen kaikista haastavimpana, ja yleensä näillä oppilailla ilmeni samanlaista käyttäytymistä muissakin oppiaineissa. Tutkittavat liittivät passiivisuuden osittain korona-ajan ja etäopetuskauden aiheuttamaksi ilmiöksi. Musiikinluokka on vaativa oppimisympäristö oppilaille, sillä siellä on paljon houkuttelevia virikkeitä. Työskentelyrauha on erityisen tärkeää tällaisessa tilassa, jossa pystytään tuottamaan melua, ja haastateltavien kokemuksen mukaan häly täytyy katkaista heti. Toisaalta äänekäs oppimisympäristö kasvattaa toisten puheenvuorojen erityiseen kunnioittamiseen. Haastateltujen opettajien pedagogiset valinnat ja ryhmäjärjestelyt tukivat työrauhan säilymistä. Esimerkiksi H2 sai oppilaat siirtymään pöytäryhmiin tuolien värien mukaan lähes välittömästi. Työrauhahaasteita tuli haastatteluissa ilmi odotettua vähemmän. Ryhmäyttäminen, oppilaiden toimiminen apuopettajina ja ryhmänhallinnan tukijoina sekä ohjaajien käyttö tukivat työrauhan ylläpitämistä.

Tutkittavat eivät kokeneet inklusion itsessään lisäävän työn kuormittavuutta, mutta työkokonaisuudessaan koettiin niin kuormittavaksi, että haastateltavat olivat jopa harkinneet alanvaihtoa. Kuormittavia tekijöitä olivat luokanvalvojan tehtävät sekä opetuksen suuret tuntimäärät. Musiikinopetuksessa opettajia kuormitti melussa työskentely ja musiikin opiskelun ”perusarki”. Perusarjessa haastavaksi koettiin oppitunnin pitämisen intensiivisyys. Oppitunnin aikana opettajalla on samanaikaisia tai nopeasti vaihtuvia ja osin päällekkäisiä tehtäviä. Opettaja soittaa pianoa, huutaa ohjeita, menee auttamaan, näyttää nuottikuvan etenemistä, ja niin edelleen. Opettaja joutuu ohjaamaan samanaikaisesti sekä koko heterogeenisen ryhmän että kunkin yksittäisen oppilaan toimintaa, mikä on haastavaa etenkin silloin, kun oppilailla on esimerkiksi motorisia haasteita. Lisäksi opettajat kokivat arvioinnin kuormittavaksi. Oppisisältöjen laajentuminen on tehnyt opettajille entistä vaikeemmaksi seurata kunkin oppilaan osaamista ja edistymistä moninaisilla tavoiteosa-alueilla. Haastateltujen mukaan opetushallitus ei anna opettajille riittäviä välineitä oppiaineelle asetettujen tavoitteiden mittaamiseksi.

## **6.5 Resurssit inklusion toteuttamiseen ovat riittämättömät**

Tutkittavien mukaan resurssit eivät pääsääntöisesti ole riittävät inklusion toteuttamiseksi, lukuun ottamatta tila- ja tarvikeresurssia. Musiikissa ryhmäkoot ovat pääsääntöisesti liian suuria ja pätevää ohjaajaresurssia on liian vähän käytettävissä. Haastateltavien mukaan työn suunnitteluun tulisi kohdentaa lisäresursseja ja kirjaukset tulisi siirtää ammattilaisille. Haastateltavat suhtautuivat inklusioon myönteisesti, mutta kaipaivat sen toteuttamiseen selkeämpiä yhteisiä tavoitteita ja linjauksia.

### **Pienemmät ryhmäkoot mahdollistaisivat paremman ryhmänhallinnan**

Haastateltavat kokivat musiikin ryhmäkoot pääosin liian suuriksi, erityisesti valinnaisten kurssien ryhmien osalta. H1:n koulussa ryhmäkoot olivat 15–17 oppilasta ja H3:n koulussa niitä vain 10–26 oppilaan väliltä. H2:n koulussa ryhmäkoot olivat vuosien aikana kasvaneet kuudestatoista kahteenkymmeneen kuuteen oppilaaseen. Pienemmät ryhmäkoot, esimerkiksi 15–17 oppilaan seitsemännen luokan perusryhmät, mahdollistaisivat tutkittavien mukaan hyvän ryhmätuntemuksen ja hallinnan. Näin opettajan olisi helpompaa oppia oppilaat nimeltä ja tunnistaa yksilölliset haasteet sekä tuen tarpeet ja antaa enemmän kohdistettua yksilöohjausta. Tämä helpottaisi myös ryhmänhallintaa. Suurissa ryhmässä tapahtuu useita asioita yhtäaikaaisesti, ja oppilaat joutuvat odottamaan tai harjoittelemaan omaa osiotaan itsenäisesti opettajan kiertäessä luokassa auttamassa jokaista.

### **Tila- ja tarvikeresurssit tukevat inklusion toteuttamista**

Opettajien kouluissa opetustilat olivat pääsääntöisesti fyysisesti esteettömät ja opettajien opetustarpeisiin soveltuvat. H1:n koulun musiikinluokka oli pienestä koostaan huolimatta esteetön tila. Siinä oli leveä ovi, josta tarvittaessa mahtuisi liikkumaan myös pyörätuolilla. Opettaja oli saanut olla itse suunnittelemassa luokan varustelua, ja luokassa oli pulpettien sijaan värikkäitä tuoleja. Oppilaat istuivat pöytäryhmissä tuolien värien mukaan. Aineryhmällä oli käytössään jaettu budjetti, jota voitiin jakaa kulloisenkin tarpeen mukaan opettajien toiveiden mukaisesti hankintoihin. H2:n koulun musiikkiluokka ei ollut täysin esteetön, sillä siellä säilytettiin paljon musiikkitarvikkeita. Opettaja oli saanut olla itse suunnittelemassa luokan varustelua, ja hänenkin luokassaan oli vain irtotuoleja. H3:n koulun musiikkiluokka oli suuri esteetön tila. Luokassa oli paljon soittimia ja opettaja oli

saanut sinne aina kaikki tarvitsemansa välineet. Myöskään hänen luokassaan ei ollut pulpetteja.

### **Ohjaajaresurssia on liian vähän ja sen hyödyntäminen musiikissa on haasteellista**

Tutkittavien mukaan ohjaajaresurssi on ehdottoman tärkeää inklusioluokissa, sillä ryhmäkoot ovat suuria eikä opettaja voi ehtiä moneen paikkaan ja tehdä montaa asiaa yhtä aikaa. Musiikintunneilla käytetään esimerkiksi koulunkäynninohjaajaa ja laaja-alaista erityisopettajaa. Ohjaajan tarvetta ilmenee erityisesti silloin, kun luokassa on työrauhahäiriöitä, levottomuutta, oppimisen vaikeuksia tai apuopetuksen tarvetta. Ohjaaja avustaa opetuksen ja rakenteen seuraamisessa esimerkiksi istumalla oppilaan vieressä. Ohjaaja auttaa myös silloin, kun oppilas poistuu jostain syystä luokasta. Haastateltavien kokemukset ohjaajaresurssin riittävydestä vaihtelivat. Esimerkiksi H2:n koulussa taito- ja taideaineissa oli riittävästi ohjaajaresurssia käytettävissä. Koska ohjaajia ja avustajia oli hyvin käytettävissä, musiikissa seitsemännen luokan tunneilla oli pääsääntöisesti koko ajan koulunkäynninohjaaja ja tarvittaessa henkilökohtainen avustaja. Käytössä oleva koulunkäynninohjaaja sattui olemaan musiikissa harrastunut. H1 ja H3 taas kokivat, että ohjaajaresurssia oli liian vähän käytettävissä koko koulun mittakaavassa. Ohjaajia saattoi olla käytettävissä osalle tunneista, mutta ei kaikille. Erityisesti päteviä ohjaajia ja erityisopettajia kaivattiin enemmän. Varsinkin musiikintunneilla pärjäävistä ohjaajista oli pulaa, ja ohjaajien ammattitaito oli ollut hyvin vaihtelevaa. Haastateltavien kokemuksen mukaan musiikintunti on haasteellinen tilanne ohjaajalle, sillä hänellä pitää olla omaa harrastuneisuutta tai musiikkiorientoitumista, jotta hän voi olla oikeasti avuksi tunnilla. Parhaimmillaan taitavasta ja harrastuneesta ohjaajasta on paljon hyötyä ja apua tunneilla. Ammattitaitoinen ohjaaja tietää miten tukea ja avustaa oppilaita tunnilla, ja hän osaa varata oma toimisesta musiikintunteja omaan kalenteriinsa. Pahimmillaan epäpätevät ohjaaja on yksi opetettava oppilas lisää, mikäli hän keskittyy enemmän omaan soittamiseensa tai käyttää tunnilla jatkuvasti matkapuhelinta. Opettaja saattaa valita mieluummin selvitä yksin ryhmänsä kanssa, mikäli päteviä ohjaajia ei ole käytettävissä.

### **Työn suunnitteluun kaivataan lisää resursseja**

Haastateltavien mukaan ohjattu työaika opetuksen suunnitteluun olisi tärkeää. Opettajilla opetuksen suunnittelu toki tapahtuu koko ajan taustalla, mutta pedagogisten prosessien

suunnitteluun ja uudistamiseen kaivattaisiin lisäresursseja. Esimerkiksi kilpailukykytunnit (kiky-tunnit) käytetään väkinäisesti työyhteisön yhteiseen toimintaan sen sijaan, että ne suunnattaisiin opetuksen kehittämiseen. Opettajat kokevat nauttivansa jopa liiankin laajaa autonomiaa työssään, sillä kukaan ei käy seuraamassa opetusta kutsuista huolimatta. Tämä herättää kysymyksen, eikö ketään kiinnosta mitä tunneilla tehdään? Haastateltavien mukaan valmista musiikin oppimateriaalia ei ole enää saatavilla, sillä kustantajat eivät enää tuota musiikin oppikirjoja. Opettajat joutuvat tuottamaan tai hankkimaan kaiken materiaalin itse, joka aiheuttaa myös monenlaisia tekijänoikeudellisia kysymyksiä ja ongelmia.

### **Kirjaukset tulisi siirtää ammattilaisille**

Tutkittavien mielestä oppilaiden kirjauksiin liittyvää työnjakoa tulisi selkiyttää. Kirjaukset ja päivitykset tulisi viedä osaaville ammattilaisille eli erityisopettajille luokanvalvojien sijaan. Luokanvalvojien ja aineenopettajien roolin tulisi olla vain konsultoiva ja tiedottava. Näin kirjauksiin saataisiin oikeat käsitteet ja asiat, ja oppilas voisi saada tarvittavan avun. Nykyisellään kirjauksia käytetään haastateltavien kokemuksen mukaan väärin, eikä oppilas saa tarvitsemaansa tukea. Haastateltavien mukaan kirjauksiin merkitään asioita, joita vanhemmat, opettajat ja oppilaat käyttävät väärin. On esimerkiksi juridisesti harmaalla alueella, että oppilas esimerkiksi päästetään käytävään rauhoittumaan, jos häntä ahdistaa. Oppilas saattaa käyttää oikeuttaan väärin ja mennä tapaamaan ystäviään kesken oppitunnin. Haastateltavien mukaan ei ole todellista tukea poistaa joiltain oppilailta yhteisiä sääntöjä, rajoja ja raameja. Rajojen poistaminen ei kasvata lasta ja opetta tätä toimimaan erilaisissa tilanteissa myös myöhemmin elämässä. Ihmisen on tärkeää oppia toimimaan oman kokemusmaailmansa ja reaktioidensa kanssa, sillä myöhemmin elämässä väistämättä tulee tilanteita, esimerkiksi työelämässä, jolloin ei ole mahdollista poistua haluamallaan hetkellä.

### **Inklusiota tulisi tukea vahvemmin**

Tutkittavat puhuivat yleisesti ottaen inklusion periaatteesta myönteiseen sävyyn. Haastateltavien mukaan inklusio on kaunis ajatus, mutta se ymmärretään monesti väärin. Inklusiolle pitäisi saada selkeämpi suunta ja tavoitteet. Inklusioon tähtäävälle toiminnalle tulisi saada enemmän yhteistä linjausta. Opettajille ja oppilaille pitäisi tarjota enemmän

tukea ja kaikkien päätösten keskiössä tulisi olla se, miten ratkaisu auttaa oppilasta. Oppilaille olisi tärkeää myös tarjota selkeitä sääntöjä ja aikuisen asettamia selkeitä rajoja. Oppilaille tulee tarjota tukea, mutta myös opettaa heille vastuunottamista ja muiden huomiointia. Nykyisellään lapsi ei välttämättä saa sellaista apua, joka hyödyttäisi tämän kokonaiskehitystä ja auttaisi lasta selviämään yhteiskunnassa. Oikeanlainen apu mahdollistaisi haasteiden muuttumisen vahvuuksiksi ja tuottaisi elämänmittaista hyvää.

## **6.6 Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää ja toimivaa**

Tutkittavien kokemuksen mukaan inklusioon liittyvä tieto kulkee kouluissa hyvin ja moniammatillinen yhteistyö toimii.

### **Tiedonkulku**

Tutkittavien kokemusten mukaan inklusioon liittyvä tieto kulkee koulussa hyvin ja sitä on hyvin saatavilla. Opettajilla on pääsy oppilaista kirjattuihin tietoihin oppimisalusta Wilmassa. Myös kollegion kautta saadaan hyvin tietoa, sillä tieto kulkee hyvin opettajien ja luokanvalvojien välillä. Tutkittavien kouluissa opettajat keskustelevat oppilasasioista ja oppilaiden haasteista paljon keskenään. Opettajat käyvät jatkuvaa dialogia luokanvalvojien kanssa esimerkiksi siitä, kuka tarvitsee apua missäkin asiassa ja kenellä on erityisen tuen päätös. Näin opettajalle muodostuu hyvä tietoisuus siitä, millaisia oppilaita hänellä on. Innovatiivinen opettajakunta, jossa autetaan toisia ja jaetaan hyviä käytänteitä, koettiin tärkeäksi tueksi omassa opetustyössä. Töistä ei kuitenkaan puhuttu kahvihuooneessa, sillä useimmat opettajat haluavat pitää kiinni tauoistaan.

### **Moniammatillinen yhteistyö**

Moniammatillista yhteistyötä toteutettiin tutkittavien kouluissa eri tavoin ja keinot moniammatillisen osaamisen hyödyntämiseen inklusion toteuttamisessa olivat moninaiset. Yhteistyö saattaa alkaa heti ensimmäisessä syksyn suunnittelupäivässä, jolloin seitsemännen luokan luokanvalvojat jakavat muulle henkilökunnalle oman luokkansa tuen tarpeet ja haasteet. Haastateltavien kokemus oli, että johtoryhmä tukee opettajia inklusion toteuttamisessa erinomaisesti. Tutkittavien kouluissa oli käytössä astetiimejä sekä aineryhmiä. Taito- ja taideaineryhmän yhteistyö koettiin tiiviiksi ja toimivaksi. Yhdessä koulussa yhteissuunnittelujalla toteutettava astetiimiyhteistyö toimii inklusion tukena aineenopettajille ja luokanvalvojille. Astetiimit kokoontuvat joka toinen tai kolmas viikko

laaja-alaisen erityisopettajan johdolla. Astetiimeissä käydään läpi ryhmäkohtaisesti ja oppilaskohtaisesti oppilaiden opiskeluun liittyviä asioita ja saadaan tietoa eri oppiaineista siitä, miten kullakin oppilaalla oikeasti sujuu missäkin aineessa ja milläkin luokalla. Haastateltavien mukaan tiimiyhteistyö ja pienet opetuksen perusrhytmät mahdollistavat opettajalle hyvän ryhmäntuntemuksen. Näin opettaja on tietoisempi huomioon otettavista asioista, eivätkä tuen oppilaat jää oman onnensa nojaan ja joutu selviytymään yleisopetuksen tahdissa. Ongelmien ilmetessä ensimmäisenä käännyttään luokanvalvojan, erityisopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajien puoleen. Haastateltavat pitivät yhteydenpitoa luokanvalvojan tai mahdollisen pienryhmän opettajan kanssa ensisijaisena yhteistyötöimenä. Tavalliset koulunkäyntiin liittyvät keskustelut opettaja käy yksin oppilaan ja tämän huoltajien kanssa. Hojks-palaverit ja erityisen tuen päätöksiin liittyvät keskustelut käydään laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Tutkittavien kokemuksen mukaan vaikeatkin oppilastapaukset saadaan ratkaistuksi toimivalla yhteistyöllä.

## **6.7 Opettajien koulutus, ammattitaito ja asenteet tukevat inklusiota**

Haastateltavat kokivat, että heidän ammattitaitonsa on riittävää musiikinopettajan työssä toimimiseen ja inklusion toteuttamiseen riittävällä tavalla, vaikka aina on myös varaa kehittyä. He kuitenkin toivat esille, että inklusioluokan opettaminen ja työssä selviytyminen vaatii toiminnallisen musiikkikasvatuksen lähtökohdan. Osa oli hankkinut lisäosaamista Orff-pedagogiikasta, jonka toimintatapojen koettiin helpottavan inklusioluokassa toimimista. Lisäksi tutkittavat kokivat, että pitkä opetuskokemus on auttanut siihen, että inklusio ei kuormita. Oman opettajuuden koettiin kasvaneen elämäkokemuksen myötä. Kun tuore opettaja saattaa uransa alkuvaiheessa lähestyä opettamista musiikki edellä, osaa kokenut opettaja lähestyä opetustilanteita enemmän ihminen ja tunnelma edellä. Haastateltavat kokivat, että he osaavat pitkän kokemuksensa ansiosta lukea oppilaita paremmin. He osaavat paremmin kuulostella sitä, mitä ryhmä oikeasti tarvitsee sen sijaan, että tarjoaisivat vastausta itse. Vuosien kokemus mahdollistaa myös tietynlaisen opetustilanteen *flow*-tilan (virtauskokemuksen). Opettajan pitkän kokemuksen tuoma joustavuus mahdollistaa sen, että hän voi muuttaa tuntisuunnitelman rakennetta ja suuntaa tilanteen mukaan. Tällöin ei ole opetuksen etenemisen kannalta väliä, missä järjestyksessä asiat tehdään. Tutkittavilla oli kuitenkin jaettu huoli tuoreiden opettajien kuormituksesta ja työssä uupumisesta. Tutkittavien mukaan nuorten opettajien kuormitus on

suuri. Heidän mukaansa ensimmäisen 5–10 opetusvuoden aikana pitää luoda koko oma opettajuus, ajatusmaailma, musiikkikasvatusfilosofia, filosofinen pohja ja lisäksi opetella monipuolisesti aineenhallinnalliset asiat. Myös esimerkiksi TVT-paineet, erilaiset yhteydenpitokanavat ja erityisen tuen prosessit laittavat tuoreet opettajat koville.

Haastateltavat kokivat, että koulutusta ja tiedottamista inklusiosta on ollut riittävästi. Opettajien suunnittelu- ja koulutuspäivissä on ollut koulutusta inklusiosta huomattavan paljon. Haastateltavien kouluissa järjestettiin paljon koulutuksia ja toimivia keinoja jaettiin henkilökunnan kesken. Myös ulkopuolisia väyliä oman ammattitaidon päivittämiseen oli tarjolla, ja niitä hyödynnettiin monipuolisesti. Kansainvälistyvässä koulumaailmassa opettajat kaipasivat lisäosaamista eri musiikkikulttuurien sisältöjen lisäämiseen opetuksessa. Tutkittavat seurasivat alan tapahtumia aktiivisesti, ja kävivät säännöllisesti erilaisissa koulutuksissa. Koulutuksista huolimatta haastateltavat kuitenkin kokivat, ettei koulutuksissa saatua tietoa ole pystynyt sisäistämään niin, että esimerkiksi kolmiportaisen tuen järjestelmän voisi muistaa ulkoa. Haastateltavien ymmärrys inklusiosta käytännön opetustyötä ohjaavana ideologiana oli kattava, vaikkakin käsitteistöön liittyviä tiedollisia puutteita tuli esiin jonkin verran. Kaikki haastateltavat halusivat määritellä yhteisesti inklusion ennen haastattelujen alkua, ja muitakin epäselväksi koettuja käsitteitä määriteltiin yhdessä haastattelun edetessä. Tutkittavilla oli tulkintani mukaan positiivinen inklusioasenne. Heillä oli hyviä kokemuksia inklusion toteuttamisesta musiikintunneilla, ja he näkivät kaikkien yhteisen musiikinluokan toimivimpana ratkaisuna. Haastateltavat uskoivat kaikkien oppijoiden mahdollisuuteen osallistua yhdenvertaisesti ja merkityksellisellä tavalla musiikintunteihin. He uskoivat jokaisen oppilaan potentiaaliin musiikissa haasteista huolimatta, ja myös musiikin oppiaineeseen moninaisten onnistumisten mahdollistajana kaikille. Musiikkikasvatuksen keinojen nähtiin olevan keino tehdä jokainen oppilas tasa-arvoiseksi ja arvokkaaksi, eikä inklusiota pidetty syypäänä opettajan työn kuormittavuudelle.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa teen yhteenvedon saamistani tutkimustuloksista ja pohdin niiden merkitystä suhteessa aikaisempaan tutkimukseen. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä oli tarkastella musiikinopettajien kokemuksia inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuskysymys oli: minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa? Kysymystä lähestyttiin monipuolisesti selvittämällä, millaisia inklusion toteuttamiseen liittyviä järjestelyjä musiikinopetuksessa on käytössä. Lisäksi tarkasteltiin, miten opettajat ovat opetuskäytännössään huomioineet osallisuutta, yhdenvertaisuutta, saavutettavuutta ja eriyttämistä. Tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien kokemuksia inklusion käytännön haasteista ja niihin liittyvistä ratkaisupyrkimyksistä, inklusion resursoinnista, ammattitaidon riittävydestä sekä yleisistä näkemyksistä inklusiosta. Tutkimuksen tulosten mukaan inklusio toimii musiikissa ja musiikkikasvatus osaltaan rakentaa kaikkien yhteistä koulua ja mahdollistaa inklusion periaatteiden toteutumista. Inklusiivisen musiikinluokan opettamisessa on kuitenkin myös haasteensa, ja inklusion järjestämistä tulee kehittää vastaamaan paremmin koulujen käytännön tarpeita.

Tutkimuksen mukaan inklusio musiikkikasvatuksessa edistää yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja sosiaalista saavutettavuutta. Opettajilla on keskeinen vastuu ja aktiivinen rooli näiden tavoitteiden vahvistamisessa. He hyödyntävät tietoisesti monipuolisia musiikkikasvatuksen pedagogisia menetelmiä inklusion tavoitteiden saavuttamiseksi, ja heidän inklusionäkemyksensä oli tutkimuksen mukaan hyvin myönteinen. Myös oppilailla on aktiivinen rooli tunnin ilmapiirin ja työrauhan rakentamisessa. Musiikinopetuksessa osallisuus ja oppiminen nähtiin jokaisen oppilaan laillisena oikeutena. Kaikki osallistuvat toimintaan joustavien opetusjärjestelyjen avulla, ja ryhmän yhteinen tavoite sekä onnistumisen kokemukset motivoivat oppilaita. Eriyttäminen ja yksilöllistäminen ovat musiikinopetukselle luontevia ja arkisia käytänteitä, joiden avulla voidaan vastata oppilaiden tuen tarpeisiin, huomioida erilaiset taitotasot ja tuottaa pedagogisesti saavutettavaa musiikkikasvatusta. Musiikkikasvatukselle ominaiset menetelmät nähtiin hyvin soveltuviksi myös inklusioluokan opetuksessa.

Yhdenvertaisuus ymmärrettiin tutkimuksessa kahdella tavalla. Toisaalta se tarkoitti sitä, että musiikissa jokainen oppilas voi osallistua mielekkäästi oman taitotasonsa mukaisesti ja kokea olevansa arvokas osa yhteistä kokonaisuutta. Toisaalta yhdenvertaisuus liitettiin tasavertaisuuteen ja ajatukseen, että kaikille oppilaille tulisi tarjota samanlaista opetusta. Tutkimuksen perusteella musiikin oppiaineella on potentiaalia tukea sosiaalisen saavutettavuuden tavoitteita usealla eri tavalla. Musiikintunnilla opettajan on mahdollista luoda hyvä ja turvallinen ilmapiiri, joka vahvistaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja, tukee itse-tuntoa ja edistää oppimista. Toimiva vuorovaikutus ja toisten arvostaminen nähtiin keskeisimpinä tekijöinä myönteisen ilmapiirin syntymiselle. Musiikin toiminnallinen ja yhteistyöhön perustuva luonne tekee siitä luontaisesti ryhmäyttävän oppiaineen.

Tutkimuksen perusteella inklusiivinen opetus toimii musiikissa paremmin kuin perinteinen, erillisyyteen perustuva pienryhmäopetus. Inklusion järjestelyjen on kuitenkin oltava joustavia ja yksilöllisesti toteutettuja. Kaikkien yhteinen musiikintunti mahdollistaa tuen oppilaille yhdenvertaisen lähtökohdan opetukseen osallistumiseen ja osallisuuteen. Inklusio mahdollistaa kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet valita valinnaisia musiikin kursseja sekä saada oppimiseensa tarvittavat yksilölliset mukautukset. Tutkimuksen mukaan inklusiivinen musiikinopetus vahvistaa monimuotoisuutta ja erilaisuutta arvostavaa ilmapiiriä lisäämällä oppilaiden välistä solidaarisuutta, ryhmäytymistä ja empatiaa. Inklusiivisessa musiikinluokassa pienryhmään kuuluminen tai tuen tarpeet eivät korostuneet, vaan oppilaiden sisäinen motivaatio musiikkia kohtaan sai heidät osallistumaan aktiivisesti. Onnistumisen kokemukset puolestaan vahvistivat motivaatiota entisestään. Toiminnallinen musiikkikasvatus näyttäytyy erityisen hyödyllisenä tuen oppilaille, sillä se kehittää monipuolisesti hahmotuksellisia taitoja, keskittymiskykyä ja tukee myös muun oppimisen edellytyksiä. Musiikilla on mahdollisuus tukea lasten kokonaisvaltaista kehitystä, kasvattaa tärkeitä kansalaistaitoja ja jättää oppilaisiin elämänmittaisia jälkiä.

Tutkimuksen perusteella yläkoulujen musiikkikasvatus oli monin tavoin saavutettavaa ja esteetöntä. Opettajien pedagogiset valinnat olivat monipuolisia ja monikanavaisia. Tunnilla käytetyt menetelmät mahdollistivat kielitietoisen ja kielellisesti saavutettavan musiikkikasvatuksen, jota oppilaiden oli kielellisistä vaikeuksista huolimatta helppo seurata ja ymmärtää. Opettajien hyödyntämät monipuoliset oppimateriaalit ja menetelmälliset valinnat tuottivat pedagogisesti ja fyysisesti saavutettavaa musiikkikasvatusta. Kehollisuus ja toiminnallisuus olivat opetuksen keskeisiä työtapoja. Opettajien tuottamat vaihtoehdot selkomateriaalit tekivät musiikin tekemisestä ja hahmottamisesta saavutettavaa

kaikille. Monipuoliset työtavat ja -välineet mahdollistivat oppimisen, osallisuuden ja onnistumisen kokemuksia kaikille oppilaille.

Erilaisten tuen tarpeiden koettiin lisääntyneen jatkuvasti myös musiikinopetuksessa. Opettajien pedagogiset valinnat ja ryhmäjärjestelyt tukivat työrauhan säilymistä, mikä on musiikinluokan kaltaisessa virikkeellisessä ympäristössä erityisen tärkeää. Inklusion itessään ei koettu lisäävän työn kuormittavuutta, mutta opetustyö kokonaisuudessaan koettiin monella tapaa kuormittavaksi. Kuormitukseen vaikuttivat luokanvalvojan tehtävät, suuret opetustuntimäärät ja työskentely meluisassa ympäristössä. Myös oppituntien pitämisen intensiivisyys koettiin kuormittavana, sillä opettajan täytyy samanaikaisesti huolehtia useista rinnakkaisista tehtävistä ja ohjata sekä koko heterogeenistä oppilasryhmää että kunkin yksittäisen oppilaan toimintaa. Lisäksi Opetushallituksen määrittelemät tavoiteosa-alueet koettiin liian laajoina ja niiden arviointi inklusiivisessa luokassa haastavana.

Inklusion toteuttamiseen kohdennetut resurssit eivät tutkimuksen mukaan ole riittäviä, lukuun ottamatta tila- ja tarvikeresursseja. Musiikissa ryhmäkoot olivat pääsääntöisesti liian suuria, ja tärkeäksi koettua pätevää ohjaajaresurssia oli saatavilla liian. Myös työn suunnitteluun kaivattiin lisää resursseja. Oppilaiden tuentarpeiden kirjauksiin liittyvää työnjakoa tulisi selkeyttää siten, että luokanvalvojat ja aineenopettajat konsultoisivat erityisopettajia, jotka hoitaisivat varsinaiset kirjaukset. Näin oppilaat voisivat saada tarvitsemansa tuen. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli myönteinen asenne inklusiota kohtaan. He kaipasivat kuitenkin selkeämpää suuntaa, tavoitteita ja yhteisiä linjauksia kaikkien yhteisen koulun toteuttamiseksi. Sekä opettajille että oppilaille kaivattiin enemmän tukea inklusion käytännön toteutuksessa.

Inklusioon liittyvän tiedon koettiin kulkevan kouluissa hyvin, ja toimivaa kollegiaalista yhteistyötä pidettiin merkittävänä voimavarana opetustyössä. Moniammatillinen yhteistyö koettiin tärkeäksi, tiiviiksi ja toimivaksi, vaikka sen toteutustavat vaihtelivat kouluittain. Opettajat kokivat ammattitaitonsa riittäväksi inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseen, ja myös saatavilla oleva inklusioon liittyvä koulutus ja tiedottaminen arvioitiin riittäväksi. Tämä edellyttää kuitenkin toiminnallisen musiikkikasvatuksen lähtökohdan ja menetelmät. Inklusio ei tutkimuksen mukaan kuormita kauan opettaneita opettajia, sillä pitkä opetuskokemus kehittää erilaisten opetustilanteiden hallintaa ja joustavuutta. Haastateltavat kuitenkin jakoivat huolen tuoreiden opettajien jaksamisesta nykyisessä musiikinopetuksen järjestelmässä.

## 7.2 Johtopäätökset

Inklusion onnistunut toteuttaminen on hyvin riippuvainen opettajista, mutta opettajien ymmärrys inklusion ideologiasta tai heidän käytännön osaamisensa sen toteuttamiseksi ei aina ole riittävää (Gunnþórsdóttir & Bjarnason 2014). Gunnþórsdóttir & Bjarnason (2014) sekä Saloviita (2020 a; 2020 b) ovat tutkineet opettajien inklusioasenteita. Saloviidan mukaan opettajan asenteeseen voivat vaikuttaa muun muassa aiemmat kokemukset, usko omaan kykyihin, koulutuksellinen tuki, ammatillisen yhteistyön toimivuus ja saatavuus, työn kuormittavuus, työkokemus sekä erityispedagoginen koulutus. Tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli tulkintani mukaan hyvin myönteinen asenne inklusiota kohtaan. Saloviidan havaintoja mukailleen tätä voidaan selittää tutkittavien positiivisilla kokemuksilla inklusion toteuttamisesta, vaikka resursseista olikin puutetta. Myös pitkä opetuskokemus, ammatillinen itseluottamus ja toimiva ammatillinen yhteistyö tukivat myönteistä suhtautumista. Musiikin oppiaineessa inklusio ja kaikkien yhteinen opiskelu koettiin toimivaksi, ja tutkittavien kokemukset inklusion toteuttamisesta musiikin oppiaineessa olivat pääosin positiivisia. Musiikille ominaiset työtavat tukivat saavutettavaa ja yhdenvertaista musiikkikasvatusta. Moniammatillinen yhteistyö toimi tutkittavien kouluissa hyvin, ja sitä pidettiin keskeisenä tekijänä sekä inklusion toteuttamisessa että opettajien työhyvinvoinnin tukemisessa.

Saloviidan (2020 a) mukaan yksi inklusiivisen koulun kaivatuimmista resursseista on lisäkoulutus, joka syventäisi opettajien erityispedagogista osaamista. Yleisesti ajatellaan, että tiedon puute aiheuttaa opettajissa epäilystä inklusiota kohtaan. (Mt. 18.) Tämän tutkimuksen mukaan inklusiota ja erityiskasvatusta koskevaa tietoa ja koulutusta on kuitenkin ollut saatavilla jopa kaivattua enemmän. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat saaneensa riittävästi koulutusta, ja he kokivat, että erityisesti Orff-pedagogiikan lisäkoulutus oli tukenut heitä inklusioryhmien opettamisessa. Malisen ym. (2013, 41) tutkimuksen mukaan opettajien kokemus erityisryhmien opettamisesta on merkittävin yksittäinen tekijä, joka ennustaa vahvaa ammatillista itseluottamusta. Tähän tutkimukseen osallistuneilla opettajille oli kaikilla pitkä työkokemus, he pitivät koulutustaan riittävänä ja heillä oli vahvaa luottoa omaan ammattitaitoonsa.

Tutkittavien positiivinen suhtautuminen inklusioon yhdistettynä heidän pitkään työkokemukseensa näyttää selittävän osaltaan myös sitä, miksi työrauhahaasteita nousi tutkimuksessa esiin odotettua vähemmän. Pitkän työkokemuksensa ansiosta tutkittavilla oli käytössään monipuolisia ryhmänhallinnan keinoja. Saloviidan (2007, 12) mukaan kolme

keskeistä työrauhan saavuttamisen keinoa ovat hyvien suhteiden luominen oppilaisiin, selkeiden odotusten opettaminen kaikille sekä hyvä ja motivoiva opetus. Tutkittavat kertoivat hyvästä suhteesta ja molemminpuolisesta kunnioituksesta opettajien ja oppilaiden välillä (ks. mt., 13), hyvän ilmapiirin luomisen merkityksestä, tavoitteiden selkeästä yhteisestä läpikäymisestä sekä oppilaiden kokemusten jatkuvasta havainnoinnista. Saloviidan mukaan opettaja tarvitsee lisäksi vahvan auktoriteetin ja sellaisia korjaavia toimintamalleja, joiden avulla hän voi puuttua luokassa esiintyviin häiriöihin (mt., 13). Myös tutkittavien kokemuksen mukaan valtaosa häiriöiden aluista voidaan katkaista, kunhan se tehdään mahdollisimman varhain (mt., 15).

Opettajien näkökulmasta riittävä resursointi ja täydennyskoulutus ovat inklusiivisen yläkoulun toiminnan edellytyksiä. Puutteellinen inklusion suunnittelu ja koulutus voivat aiheuttaa opettajissa turhautumista ja väsymystä. Inklusion toteuttaminen velvoittaa opettajia, mutta kouluissa ei välttämättä käydä lainkaan yhteistä keskustelua siitä, mitä inklusio tarkoittaa ideologiana tai opetuksen järjestämisen lähtökohtana. (Alajoki 2021, 128.) Inklusion on myös kritisoitu aiheuttavan lisätyötä erityisesti aineenopettajille (Saloviita 2020 a, 14; Gunnþórsdóttir & Bjarnason 2014). Tähän tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat eivät kuitenkaan jakaneet tätä näkemystä täysin. Vaikka he kokivat jokaisen oppilaan yksilöllisen huomioimisen hyvin heterogeenisissä opetusryhmissä haastavaksi, ja osaavan avustajan puuttuessa saattoivat päättää selvittää opetuksistaan yksin, ei inklusion itsessään koettu lisäävän työn kuormittavuutta. Kokonaisuudessaan opettajuuden arki saatettiin kokea hyvinkin raskaaksi, mutta työn kuormitus liittyi enemmän musiikinopetuksen tyypillisiin piirteisiin, kuten meluun, työn intensiivisyyteen ja suuriin tuntimääriin. Ainoat erityisesti inklusion järjestelyihin liitetyt kuormitustekijät olivat opetustyön ulkopuolinen luokanvalvojatyö ja tuen kirjaukset (ks. Gunnþórsdóttir & Bjarnason 2014, 10). Tämän tutkimuksen perusteella kokemus siitä, että inklusio ei lisää työn kuormittavuutta näyttää olevan yhteydessä myönteiseen inklusionäkemykseen (Saloviita 2020 b, 279). Opettajien puheessa nousi kuitenkin esiin yhteinen huoli tuoreiden opettajien jaksamisesta, sillä heiltä puuttuu vielä kokemusta ja keinoja monimuotoisten ryhmien opettamisesta. Haastattelin harjoituksen vuoksi erästä vasta muutaman vuoden työelämässä ollutta musiikin aineenopettajaa, joka kuvasi inklusion toteuttamista ammattinsa tämänhetkisesti suurimpana ja kuormittavimpana haasteena. Opettajien kokemusten erilaisuus voikin Saloviidan (2020 b, 278) mukaan selittyä heidän yksilöllisillä kokemuksillaan opetustilanteista.

Gunnþórsdóttir & Bjarnason (2014) ovat tarkastelleet opettajien inklusioasenteita erilaisesta näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa keskittyi islantilaisten luokanopettajien kokemuksiin heidän omasta ammatillisesta toiminnastaan ja opettajana olemisen ja toimimisen merkityksistä inklusiivisen koulun käytännöissä. Musiikinopettajien inklusioasenteet ja -ymmärrys näyttävät opetuksen käytäntöjen näkökulmasta tarkasteltuna eroavan jonkin verran luokanopettajien kokemuksista, vaikka yhtäläisyyksiäkin on. Gunnþórsdóttirin & Bjarnasonin tutkimuksessa opettajat kohtasivat työssään monenlaisia ristiriitaisuuksia, joita he pyrkivät ratkaisemaan usein segregaatiota tuottavilla keinoilla. Opettajat kokivat merkittäviä haasteita yksilöllistämisen, osallisuuden varmistamisessa ja osaamisen näyttämisen. Tämän tutkimuksen perusteella monet näistä ristiriitaisuuksista eivät osoittautuneet haasteiksi musiikin oppiaineessa. Päinvastoin, musiikkikasvat-  
tajien pedagogiset valinnat tukivat inklusiota ja osallisuutta.

Gunnþórsdóttirin & Bjarnasonin tutkimuksessa opettajat luokittelivat oppilaita vahvoihin ja heikkoihin näiden kyvykkyyksien perusteella, mikä saattaa johtaa siihen, ettei kumpikaan ryhmä saa riittävästi huomiota opettajalta tai pysty kehittymään omien kykyjensä mukaisesti (mt., 11). Tämän tutkimuksen perusteella musiikissa ei ollut tarvetta vastaavaan jaotteluun, vaan opetus pystyi palvelemaan kaikkia oppilaita. Jokainen oppilas osallistui opetukseen oman taitotasonsa mukaisesti, sillä inklusiivisen opetuksen edellyttämä yksilöllistäminen oli musiikkikasvatuksen käytänteisiin sisäänrakennettua ja luonnollista. Musiikissa eriyttämiseen käytettävät materiaalit soveltuivat kaikille oppilaille, jolloin kukaan ei ollut vaarassa jäädä jälkeen tai ulkopuolelle yhteisestä kokonaisuudesta. Musiikinopetuksessa ei myöskään ollut tarvetta standardisoituille kokeille, vaan jokainen oppilas pystyi näyttämään osaamisensa omalla toiminnallaan ja tuntemaan itsensä tärkeäksi. Musiikissa yksilöllistäminen voi jopa lisätä osallisuutta. Musiikinopettajat pyrkivät välttämään oppilaiden erottelua ja poistamista luokasta, ja yksilöllisiin tarpeisiin pyrittiin vastaamaan kaikkien yhteisessä opetustilanteessa. Tällaisessa musiikkikasvatuksessa inklusion voidaan katsoa toteutuvan sen todellisessa muodossa aidommin, kuin erityisopetuksen perinteestä ammentavissa käytännöissä (mt., 11). Gunnþórsdóttirin & Bjarnasonin mukaan omaa opettajuuttaan tiedon valossa refleктоivat opettajat myös pystyvät tuottamaan refleksiivisempiä opetuskäytäntöjä, joiden avulla tuotetaan joko inklusiivista (tai erottelevaa) kasvatusta. Heidän mukaansa opettajat tarvitsisivat väylän teoreettisten käsitteiden pohdintaan. (Mt., 10) Myös tämän tutkimuksen haastateltavat toivoivat lisää resursseja pedagogiseen kehittämistyöhön, ja kokivat haastattelun teemojen pohtimisen tervetulleena oman työnsä reflektointina.

Vaikka koulutusta inklusion ideologiasta ja käytännön toteuttamisesta on tarjolla riittävästi, tutkimuksen mukaan inklusion ideologiaan liittyvät monimuotoiset ja hankalasti määriteltävät käsitteistöt sekä tuen järjestelmät jäävät helposti opettajilta syvällisesti sisäistämättä. Tutkittavien ymmärryksessä inklusion ideologiasta ja siihen liittyvästä käsitteistöä oli jonkin verran puutteita (ks. myös Gunnþórsdóttir & Bjarnason 2014, 9). Tutkimuksessa tuli esiin esimerkiksi kiinnostava havainto opettajien käsityksistä liittyen yhdenvertaisuuden periaatteeseen. Juntunen ja Heimonen (2025) ovat tarkastelleet yksilöllistämisen ja yhdenvertaisuuden välistä suhdetta musiikin taiteen perusopetuksessa. Yhdenvertaisuuden periaate voidaan nähdä kahdella tavalla: muodollisena yhdenvertaisuutena (*equality*), joka viittaa samanarvoisuuteen ja yhdenmukaiseen kohteluun, sekä tosiasiallisena yhdenvertaisuutena (*equity*), joka viittaa yhdenvertaisuuteen ja yksilöllisten tarpeiden huomiointiin (ks. myös Opetusministeriö 2025). Nämä molemmat näkökulmat tulivat esiin tutkittavien haastatteluissa, toinen käytännön ja toinen käsitteellisellä tasolla. Tosiasiallinen yhdenvertaisuus ilmeni opetuksen käytännöissä. Musiikissa eriyttäminen ja mukauttaminen koettiin luontevana tapana huomioida oppilaiden erilaiset taitotasot ja tasoittaa osaamiseroja. Opettajat huomioivat opetuksessa oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja tukea suunnattiin sitä eniten tarvitseville, jolloin kaikki oppilaat saattoivat osallistua merkityksellisellä tavalla omaan taitotasoonsa nähden. Käsitteellisellä tasolla yhdenvertaisuus kuitenkin rinnastettiin tasavertaisuuteen ja nähtiin kaikille samanlaisen opetuksen tarjoamisena. Tämä ilmentää käsitystä muodollisesta yhdenvertaisuudesta, joka ei kuitenkaan takaa todellista yhdenvertaisuuden toteutumista, vaan on ristiriidassa yksilöllistämisen kanssa (Juntunen & Heimonen 2025).

Tosiasiallisen yhdenvertaisuuden (*equity*) näkökulmaan kuuluu ajatus mahdollisuuksien tasa-arvosta, jolla viitataan jokaisen lapsen oikeuteen käydä koulua ja hyödyntää kasvatuksellisia resursseja ilman, että lapsen ominaisuudet rajoittavat näiden resurssien käyttöä. (Laes ym. 2020, 4). Myös mahdollisuuksien tasa-arvon käsitettä voidaan tulkita kahdella tavalla. Sillä voidaan tarkoittaa kaikille yhtäläisiä mahdollisuuksia saavuttaa yhteiset oppimistavoitteet, tai vaihtoehtoisesti mahdollisuutta kehittää itseään omien vahvuksiensa mukaisesti (Juntunen & Heimonen 2025). Yhdenvertaisuus ja kaikkien yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen ovat suomalaisen kasvatuksen ydinarvoja. Suomessa koulutuksellinen tuki kohdistuu pääasiassa sellaisiin oppilaisiin, joilla on oppimisen haasteita ja erityisen tuen tarve. Tämä herättää kysymyksen koulutuksellisesta tasa-arvosta. (Juntunen & Lopéz-Íñiguez 2024.) Yksilöllistäminen herättää useita oikeudenmukaisuuteen liittyviä eettisiä kysymyksiä, kuten millä perusteella koulutuksellista erityiskohtelua tulisi

tarjota ja kenelle (Juntunen & Heimonen 2025; Juntunen 2025). Esimerkiksi erityisyyden määritelmät muuttuvat ajan kuluessa (Ladonlahti & Pirttimaa 2003, 45), ja ihmisten välille voidaan määrittää eroja hyvin monilla eri perusteilla. Erityisen tai erilaisen määrittely on haastavaa, sillä “erityinen” voi viitata yhtälailla oppilaan poikkeukselliseen lahjakkuuteen kuin merkittäviin oppimisvaikeuksiin. (Kaikkonen 2009, 72.) Siispä ajatus mahdollisuuksien tasa-arvosta koskee myös erityislahjakkaita lapsia ja heidän oikeuttaan saada heille kohdistettua yksilöllistä tukea. Suomen koulutusjärjestelmästä puuttuu kuitenkin virallinen koulutuspolitiikka tai oma tuen malli erityislahjakkaille lapsille (Juntunen & Heimonen 2025). Next Generation -tutkimushankkeessa onkin korostettu myös lahjakkaiden ja motivoituneiden lasten oikeutta saada yksilöllistä ja kohdennettua tukea musiikin opiskeluihinsa (Juntunen 2025; Juntunen & Lopéz-Íñiguez 2024). Oppilaiden tukeminen edistää lasten motivaatiota, jolla on keskeinen merkitys musiikillisissa saavutuksissa (Rados ym. 2003). Sisäinen motivaatio yleensä syntyy sellaisessa rakentavassa ja rohkaisevassa ympäristössä, jossa oppilaat kokevat toimijuutta, ja jossa he saavat osaa mistasoonsa sopivia oppimishaasteita sekä positiivista ja relevanttia palautetta. Mikäli oppimisympäristö ei ole turvallinen ja kannustava, voi oppilaiden motivaatio muuttua ulkoiseksi motivaatioksi tai hävitä kokonaan. Motivaatio on keskeinen tekijä lasten oppimisessa, kehityksessä ja hyvinvoinnissa, sillä se auttaa lapsia toimimaan ja ylittämään oppimisen haasteet. Sen vahvistuminen edellyttää korkeatasoista musiikkikasvatusta. (Juntunen & Lopéz-Íñiguez 2024.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa korostuivat kannustavan ilmapiirin merkitys sekä opettajien onnistuneet pyrkimykset luoda turvallinen oppimisympäristö, joka tukee oppilaiden sisäistä motivaatiota. Nämä havainnot ovat linjassa edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, toteutuuko mahdollisuuksien tasa-arvo kaikille oppilaille yhdenvertaisesti.

### **7.3 Luotettavuustarkastelu**

Tutkimusta tehdessä pyritään välttämään virheitä ja kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti ja totuudenmukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135). Tutkimusprosessin kuluessa tutkijan on arvioitava ja tuotava näkyviin tutkimuksen kulun suhteen tekemiään päätöksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka) koko tutkimusprosessin ajan, sillä laadullinen tutkimus nojautuu tutkijan avoimeen subjektiviteettiin (Eskola & Suoranta 1998, 211). Olen läpi työni kuvannut tutkimusprosessia kattavasti, selvästi ja totuudenmukai-

sesti. Olen kuvannut tutkimuksen lähtökohtia, aineiston tuottamisen prosessia sekä analyysin etenemistä tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Olen ollut tutkimuksellisten valintojeni suhteen läpinäkyvä. Näin lukija voi arvioida havaintojeni luotettavuutta ja niiden puolueettomuutta mahdollisimman laajasti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136). Tässä kappaleessa tarkastelen avoimesti myös tutkimuksen tekoon liittyviä epäonnistumisia ja ongelmakoh- tia, sillä tutkijalla on velvollisuus olla tietoinen tutkimuksensa rajoituksista (Hakala 2008, 219). Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden kokonaisvaltainen kriittinen arviointi lisää laadullisen tutkimuksen uskottavuutta (Hirsjärvi ym. 2007; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Seuraavaksi tarkastelen tämän tutkimuksen pätevyyttä, uskottavuutta ja luotettavuutta.

Tutkimuksen pätevyydellä (*validius*) tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksen tulokset vastaavat asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta (Varto 1992, 103, 119). Validiteetti kuvaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä oli tarkoituskin. Validiteettiin liittyy myös tutkimuksen perusteellisuus ja saatujen tulosten ja tehtyjen päätelmien uskottavuus ja vakuuttavuus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Koska tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien kokemuksia inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikin- opetuksessa, oli perusteltua toteuttaa tutkimus yläkoulun musiikinopettajien haastattelu- tutkimuksena. Haastattelin kokeneita opettajia, joilla oli todennäköisimmin paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Koska kyseessä oli tuen oppilaita ja koulujen resursseja ja käytän- töjä sivuava aihe, voitiin yksilöhaastatteluissa puhua kokemuksista luottamuksellisesti. Rauhallinen kahdenkeskinen tilanne mahdollisti myös arkaluontoisempien aiheiden kä- sittelyn. Alun perin tarkoituksenani oli hyödyntää tutkimuksessani triangulaatiota, eli tut- kimusmenetelmien yhteiskäyttöä seuraamalla opettajien oppitunteja haastattelujen lisäksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142). Observointi oli kuitenkin hylättävä työn laajuuden vuoksi. Yhden haastateltavan pitämään oppitunnin seuraaminen ja tutkimuksen teon aika tekemäni opetussijaisuus syvensivät kuitenkin ymmärrystäni yläkoulun musiikinopetuk- sesta ja opettajan laajan ammattitaidon ja kokemuksen merkityksestä tunnin sujuvuuteen.

Työni suurin pätevyysaaste liittyy aineiston tuottamisen prosessiin. Inklusio ja siihen liittyvä käsitteistö on vaikeasti määriteltävää ja moniulotteista. Etenin aikataulupaineen vuoksi haastatteluvaiheeseen jo ennen, kuin teoreettinen viitekehýkseni oli valmis. Tämä vaikutti siihen, että en vielä haastatteluja suunnitellessani hahmottanut tutkimuksen ko- konaisuutta ja suuntaa riittävällä tavalla, jotta olisin osannut kaikista parhaat ja harkituim- mat valinnat haastattelukysymyksiä suunnitellessani. Valitut haastattelukysymykset tar- josivat kyllä monipuolisesti relevantteja vastauksia tutkimuskysymykseen, mutta jotkin

inkluusion toteuttamisen kannalta oleelliset osa-alueet, kuten työrauhakysymykset tai toimijuus, saattoivat jäädä liian vähälle huomiolle. Tutkimuksen teorian moniulotteisuuden haaste vaikutti myös itse haastattelutilanteisiin. Haastattelukysymysten esittäminen oli haastavaa ilman inkluusioon liittyviä käsitteitä, ja toisaalta niiden laajamittainen avaaminen ei olisi ollut tarkoituksenmukaista haastattelun lyhyen aikaraamin puitteissa. Tällöin on mahdollista, että haastateltaville ei välttämättä ollut aina täysin selvää, mitä kysymyksellä haettiin ja mihin siihen liitetty käsitteistö (kuten saavutettavuus) viittasi. Olisi ollut parempi suunnitella haastattelut niin, että tiedon äärelle olisi päästy epäsuuremmilla kysymyksillä, jolloin olisin voinut välttää monimutkaisten käsitteiden käytön. Olin teettänyt koehaastattelun kollegallani, mutta haastattelujen aihepiiri oli silti laaja suhteessa käytettyyn aikaan. Osan kanssa haastatteluun oli käytettävissä odotettua vähemmän aikaa, joten osaa teemoista sivuttiin lyhyemmin. Tämä johti siihen, että haastattelujen painopisteet olivat hyvin eri asioissa, mikä toisaalta taas toi monipuolista näkemystä tutkimusaiheeseen.

Seuraavaksi pohdin tutkimuksen uskottavuutta eli sitä, kuinka todennäköisesti minun käsitteellistykseni ja tulkintani vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2005, 212). Laadulliseen sisällönanalyysiin liittyy monta mahdollista virhetulkinnan mahdollisuutta. Pyrin kuitenkin parhaani mukaan tavoittamaan haastattelujen sisällöt ja merkitykset juuri sellaisina, kuin haastateltavat ne tarkoittivat. Tutkijana analysoin tulokset oman ymmärrykseni mukaisesti, joten minun tulkintani haastateltavien kertomuksista saattoivat olla eriävät siitä, mitä he oikeasti tarkoittivat. Välillä puheenomaisesta, paljon lisäsanoja, empimistä tai nopeaa aiheen vaihtelua sisältävästä litteraatista oli vaikeaa saada selville, mitä haastateltava sanoi tai tarkoitti. Joskus sain kiinni ajatuksesta, joskus en. Tällöin saatoin jättää vähemmän tärkeän kommentin huomiotta, tai päättää tulkita mahdollisesti oleellisen kommentin sen kontekstin ja todennäköisimmän merkityksen mukaan. Haastattelin vain kolmea henkilöä, ja välillä koin johtopäätösten tekemisen haastavana pienen otannan vuoksi. Olen kertonut tulosten luokitteluprosessista niin kattavasti, kuin osasin. Analyysivaiheeseen liittyneestä ajatteluprosessista olisi ollut syytä pitää päiväkirjaa, jotta olisin pystynyt kuvaamaan luokitteluiden muodostamisen prosessia ja niiden perusteluita vielä yksityiskohtaisemmin. Tulosten jäsentely nykyiseen muotoonsa vaati paljon tiivistämistä, yksinkertaistamista ja useaan kertaan ajatusten uudelleen järjestämistä. Jotain tuloksia tai ristiriitaisuuksia on voinut mahdollisesti kadota tiivistykseen matkan varrella, eikä kaikkea kiinnostavaa tietoa voitu tämän työn rajallisissa puitteissa ilmaista. Työni

luotettavuutta voi jonkun mielestä vähentää se, että päätin olla käyttämättä suoria lainauksia. Olen kuitenkin perustellut valintani aiheen eettisellä herkkyydellä, ja koin valintani myös helpottavan tutkielman luettavuutta. Kokonaisuudessaan pidän kuitenkin tutkimustani ja sen tuloksia pätevinä ja uskottavina.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuudella (*reliabiliteetilla*) kuvataan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1996, 103–104, 118). Tässä kokemuksia kuvaavassa tapaustutkimuksessa tutkittavia haastateltiin vain tällä yhdellä tutkimuskerralla ja yhtenä aikakautena. Tutkimuksen tulokset kertovat musiikinopetuksen todellisuudesta tutkimuksen aikana, eli työn ajallinen reliabelius on tapaustutkimukselle tyypillisen rajallinen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Eri aikoina tai eri henkilöitä haastatteleamalla tutkimustulokset voisivat olla erilaiset, sillä tutkimustuloksiin vaikuttivat opettajien opetuskokemukset, asenteet, työkokemus, koulun käytännöt ja monet muut tekijät. Olen toteuttanut tutkimuksen menetelmällisesti objektiivisesti, joka tarkoittaa sitä, että joku toinen tutkija voisi halutessaan toistaa tutkimuksen samoista lähtökohdista (Hirsjärvi ym. 2007, 292). Olen perehtynyt ja tuonut tutkimuksessani esiin ennakkoluulottomasti monipuolista lähde- ja tutkimusaineistoa: myös sellaista, joka on haastanut omiani ja yleisiä käsityksiä inklusiosta. Monesti löysin jonkun kiinnostavan lauseen lähdeaineistostani, mutta kun lähdin tutkimaan primäärilähteen mainittua sivua, en löytänyt kyseistä kohtaa tai ymmärtänyt siteeraajan tulkintaa. Tällöin jätin tiedon hyödyntämättä työssäni. Olen pyrkinyt viittaamaan lähteisiin aina hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Olen valinnut lähdeaineistoksi vain vertaisarvioituja teoksia tai aineistoja, jonka kirjoittajien asiantuntijuudesta olen pystynyt varmistumaan. Tutkimusta ja lähdeaineistoa inklusiosta on ollut paljon, ja sen rajaaminen on ollut haastavaa. Paljon oleellisia, eriäviä näkemyksiä ja alalla arvostettuja aineistoja on väistämättä jäänyt ottamatta huomioon tätä tutkimusta tehdessä. Inklusioon liittyvän käsitteistön ymmärtäminen ja hahmottaminen on ollut ajoittain haastavaa, ja tämän työn teoreettinen viitekehys on vain pintaraapaisu kaikkiin aihetta koskeviin kiinnostaviin näkökulmiin. Toistaiseksi en ole löytänyt ainuttakaan tutkimusta inklusiosta suomalaisessa musiikinopetuksessa opinnäytetöitä lukuun ottamatta. Olen teoreettisessa viitekehyksessäni hyödyntänyt tutkimusta tuen oppilaista taiteen perusopetuksen kontekstissa, yleistä inklusiotutkimusta ja yläkouluun sijoittuvaa inklusiotutkimusta.

Lähdin tekemään tätä tutkimusta tietyistä ennako-käsityksistä ja -oletuksista käsin. Olen tehnyt yhden opinnäytetyön puhaltimien erityispedagogiikasta ja työskennellyt useita vuosia erityistä tukea tarvitsevien musiikin opiskelijoiden kanssa. Aihe on minulle

eettisesti, poliittisesti ja emotionaalisesti latautunut. Ajattelen, että musiikilla on voima tuoda erilaisia ihmisiä yhteen, ja että soittaminen kuuluu kaikille. Inklusion periaate ja siihen liittyvät periaatteet, kuten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, sopivat hyvin omaan ihmiskäsitykseeni ja arvomaailmaani. Vaikka olen pyrkinyt lähestymään tutkimuksen tekoa mahdollisimman objektiivisesti, tämä on väistämättä vaikuttanut siihen, mitä kysymyksiä olen valinnut esittää ja millä tavalla olen tulkinnut niihin saamani vastaukset. Oma arvopohjani on vaikuttanut siihen, mitä pidän tärkeänä ja tutkimisen arvoisena, ja mitä olen jättänyt tutkimuksen ulkopuolelle. Toisaalta en ole valinnut tutkimusaiheittani pelkästään aiheen tärkeyden ja ajankohtaisuuden vuoksi, vaan kehittääkseni omaa ammattitaitoani ja saadakseni itselleni lisää ymmärrystä ja osaamista inklusioluokan opettamisesta. Olen kuitenkin ollut tietoinen lähtökohdistani, eikä tämä ole vinouttanut tutkimuksessa tekemiäni valintoja. Monet yhdenvertaisuuteen, saavutettavuuteen ja esimerkiksi opiskelun tuen tarpeisiin liittyvät käsitteet olivat minulle tuttuja. Olin samaan aikaan työpaikkani saavutettavuustyöryhmässä, jonka päämääränä oli tuottaa varhaisen tuen malli musiikkiopistollemme ja lisätä oppilaitoksemme saavutettavuutta ja inklusiivisuutta. Tutkimme ja perehdyimme samoihin teemoihin, mitä tässä opinnäytetyössäni käsitellään, mutta musiikkiopiston näkökulmasta. Pystyin hyödyntämään saavuttamaani tietoa molempiin suuntiin, ja tämä käytännön työ lisäsi sitoutumistani ja intoani aihetta kohtaan.

Aihe oli myös haastateltaville selkeästi eettisesti ja inhimillisesti hyvin merkityksellinen. He olivat huolellisia puhuessaan inklusiosta, ja tulkitsin heidän haluavan tuoda esiin oman positiivisen inklusionäkemyksensä mukaista ajattelua. Inklusio on aiheena herkkä, ja se sivuaa monenlaisia ideologisia oletuksia ja henkilökohtaisia uskomuksia. Haastattelujen aikana haastateltavat saattoivat sanoa jonkun asian ensin jollain tavalla, ja sitten toivoa, että ilmaisisin sen tekstissäni toisin. Haastateltavien arvomaailma ja tahto edistää inklusionäkemyksen mukaisia arvoja epäilemättä näkyy tutkimuksen tuloksissa, vaikka myös inklusion haasteista puhuttiin. Ne eivät kuitenkaan korostuneet haastatte- luissa, vaan tutkittavat halusivat keskittää huomiota musiikin ja erityisen tuen oppilaiden vahvuuksiin musiikintunneilla. Aiheen herkkyyden huomioiden opettajat saattoivat haluta antaa aiheesta sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia, joka vaikuttaa metodini reliabiliteettiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tutkimusta tehdessäni minun oli hankala välillä erottaa inklusio filosofisena käsitteenä tuen järjestelyiden epäonnistumisista, tai inklusio erityisopetuksesta. Tarkoittavatko tukitoimien puutteet sitä, että inklusio ei toimi? Tuskin. Inklusion käsitteen epämääräi-

syys on aiheuttanut minulle paljon ajatuksellisia ja kirjoituksellisia haasteita työtä tehdesäni. Se ei ole yllättävää, sillä julkisessa keskustelussa tuen järjestelmän toimimattomuudesta saatetaan puhua inklusion toimimattomuutena (ks. OAJ 2022). Inklusio ei kuitenkaan saa mahdollisuutta toteutua ilman riittäviä toimintaedellytyksiä. Minulla ei ollut tutkimukseen ryhtyessäni selvää käsitystä yläkoulun inklusiosta tai erityisen tuen järjestelmästä. Käsitykseni oli, että kauniista ajatuksesta huolimatta inklusion toteutuksessa on ollut valtavia ongelmia, ja että se väistämättä näkyisi myös musiikinopetuksessa. Tämä vaikutti siihen, että luin aihetta käsittelevää lähdekirjallisuutta pitkälti haastenäkökulma edellä. Tutkimustulokset ohjasivat minut korjaamaan sekä teoreettista viitekehystäni ja koko tutkimuksen lähtökohtaa soveltuvampaan muotoon. Toisaalta on tavallista, että tutkijalle selviää vasta analyysivaiheessa, millaisia tulokset todella ovat ja miten tutkimusongelma olisi oikeastaan pitänyt asettaa (Hirsjärvi ym. 200, 216).

Tutkimustyöni on ollut objektiivista siinä mielessä, että se on toteutettu vapaana ulkopuolisesta määräysvallasta. Tutkimustulosten eroavaisuus alkuperäisistä oletuksista kertoo siitä, että olen toteuttanut tutkimusta mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Täyttä objektiivisuutta tutkimuksen teossa ei ole kuitenkaan mahdollista saavuttaa (Hirsjärvi ym. 2007, 157; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

## 7.4 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin musiikin aineenopettajien kokemuksia inklusion toteuttamisesta yläkoulun musiikinopetuksessa. Inklusiota on tutkittu toistaiseksi melko vähän peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa, erityisesti yläkoulun yleisopetuksessa, joten kaikki tutkimus aiheesta on tarpeellista. Esimerkiksi Alajoki (2021) ja Mikola (2011) ovat tutkineet inklusion rakentumista ja yläkoulussa, ja vastaavaa tutkimusta voitaisiin tehdä nimenomaisesti musiikinopetuksesta yläkoulun yleisopetuksessa. Syksyllä 2025 voimaan astuva lakimuutos tuen järjestämisestä tulee vaikuttamaan konkreettisesti inklusion järjestelyihin ja toteuttamiseen koulujen arjessa monin tavoin. Lakimuutoksen aikaansaamien muutosten seuraaminen koulujen arjen käytännöissä olisi erittäin arvokas ja ajankohtainen tutkimusaihe. Kykeneekö uudistus korjaamaan nykyisiä haasteita ja parantamaan yhdenvertaisuutta ja tuen järjestelyjen toteutumista, vai tuoko se mukanaan uusia, ehkä odottamattomiakin, haasteita? Miten lakimuutos vaikuttaa musiikinopetukseen? Olisi tärkeää tutkia, miten tukijärjestelmän muutokset vaikuttavat opettajien ja op-

pilaiden kokemuksiin inklusiosta ja asenteisiin sitä kohtaan. Oppilaiden kokemukset inklusioluokan musiikintunneista olisi kiinnostava aihe, mutta myös eettisesti hyvin herkkä ja haastava. Musiikin mahdollisuudet erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta olisi tärkeä tutkimusaihe, sillä tämän tutkimuksen perusteella musiikilla on mahdollisuus tukea sosiaalista saavutettavuutta sekä ryhmäytymistä ja yhteishenkeä.

Inklusioon liittyvä käsitteistö ja siihen liittyvät jatkotutkimusmahdollisuudet ovat laajat ja moniulotteiset. Useat inklusiiviseen koulutyöhön liittyvät osa-alueet, kuten osallisuus, yhdenvertaisuus ja toimijuus, ansaitsisivat omat niihin kohdennetut tutkimuksensa (ks. esim. Sutela 2020). Yksi tämän tutkimuksen tulos oli, että musiikin oppiaineen keinoin voidaan tukea inklusion tavoitteiden toteuttamista. Herää kysymys, miten musiikkia voitaisiin hyödyntää laajemmin kouluissa ja yhteiskunnassa myös musiikintuntien ulkopuolella vahvistamaan yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja oppimista? Haastateltavat jakoivat yhteisesti huolta nuorten opettajien jaksamisesta ja inklusioluokkien opettamiseen tarvittavien pedagogisten keinojen riittävydestä. Olisikin tärkeää tutkia, miten musiikinopettajien koulutuksessa voitaisiin entistä paremmin vastata vasta valmistuneiden opettajien ammatillisiin tarpeisiin. Lisäksi haastateltavat korostivat kehollisten musiikkikasvatuksen menetelmien mahdollisuuksia inklusioluokkien opetuksessa. Näiden menetelmien laajempaa hyödyntämistä sekä niihin liittyvää opettajille suunnattua täydennyskoulutusta voisi lähestyä esimerkiksi kehitystutkimuksen näkökulmasta.

## Lähteet

- Ainscow, M. 2007. Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7, 1, 3–7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>, luettu 4.6.2025.
- Ainscow, M. 2020. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 1, 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>, luettu 18.5.2025.
- Alajoki, J. 2021. ”Miks tää systeemi ei toimi?” Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Väitöskirja. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/135094/978-952-03-2176-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>, luettu 21.4.2025.
- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. 2006. Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education* 30, 65–108. <https://www.jstor.org/stable/4129770>, luettu 7.6.2025.
- Biesta, G., Laes, T. & Westerlund, H. 2025. *The transformative politics of music education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003403036>, luettu 18.5.2025.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/20025>, luettu 11.6.2025.
- Cassidy J.W. & Colwell C.M. 2012. University students’ perceptions of an inclusive music production. *Journal of Music Teacher Education* 21, 2, 28–40. <https://doi.org/10.1177/1057083711411714>, luettu 20.5.2025.
- Churchill, W. & Laes, T. 2020. *Made in/visible: erasing disability in music education*. Teoksessa Alexis Anja Kallio (toim.) *Difference and division in music education*. Routledge, 131–143. <https://doi.org/10.4324/9780429278525>, luettu 18.5.2025.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede* 34, 4, 215–225. <https://oulu-repo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/47650/nbnfioulu-202402061597.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, luettu 21.4.2025.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014. Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>, luettu 26.4.2025.
- Florian, L. 2019. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 23, 7–8, 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>, luettu 21.4.2025.
- Gould, E. 2008. Devouring the other: democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 7, 1, 29–44. [http://act.maydaygroup.org/articles/Gould7\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Gould7_1.pdf), luettu 7.6.2025.
- Grönholm, P. 2025. Opettajat huolestuivat: Espoossa iso päätös erityisluokista. *Helsingin Sanomat* 17.3.2025. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000011098732.html>, luettu 21.4.2025.
- Gunnþórsdóttir, H. & Bjarnason, D.S. 2014. Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933543>, luettu 1.6.2025.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. 2021. Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>, luettu 21.4.2025.
- Hahto, K. 2025. Tuki, joka lapselle luvattiin. *Helsingin Sanomat* 13.4.2025. <https://www.hs.fi/feature/art-2000011070532.html>, luettu 21.4.2025.
- Hakala, J. 2008. Uusi graduopas. Helsinki: Gaudeamus.
- Hallam, S. 2015. The power of music: a research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. Lontoo: Music Education Council / International Music Education Research Centre (iMerc). <https://www.researchgate.net/publica->

[tion/273126443](https://doi.org/10.1080/273126443) [The power of music a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual social and personal development of children and young people](https://doi.org/10.1080/273126443), luettu 18.5.2025.

Hasu, J. 2017. "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä." Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 330. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7187-8>, luettu 21.4.2025.

Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19, 3, 206–217. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>, luettu 6.6.2025.

Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 2007. Erityisopetuksen vaiheet Suomen koulutusjärjestelmässä. Teoksessa Opetusministeriö (toim.) Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47, 17–20. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>, luettu 6.6.2025.

Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Markku Jahnukainen, Elina Kontu, Helena Thuneberg & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 15–24. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59618/978-952-5401-85-1\\_Erityisopetuksesta.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59618/978-952-5401-85-1_Erityisopetuksesta.pdf), luettu 19.4.2025.

Helsingin Sanomat 18.7.2024. Oppimisen tuki pitää uudistaa nykyistä toimivammaksi. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000010568052.html>, luettu 21.4.2025.

Hiljaisen kansan äänet 2021. Remontoidut kehot –tutkimushanke. <https://www.hiljaisen-kansan.com/tutkijat>, luettu 14.5.2025.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hyvärinen M., Suoninen E. & Vuori J. 2021. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>, luettu 21.4.2025.

- Ikävalko, K. 2022. Syrjimätön opetus ei ole ongelma kouluissa, sanoo asiantuntija: "Emme voi puhua siitä, ettei inklusio toimi, kun sitä ei ole". Yle. <https://yle.fi/a/3-12626457>, luettu 29.10.2023.
- JaSeSoi ry 2025. Vapaa musiikkikasvatus: lähestymistapa musiikkikasvatukseen. <https://jasesoi.com/jasesoi-ry/vapaa-musiikkikasvatus/>, (luettu 1.4.2025)
- Jokinen A. 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>, luettu 21.4.2025.
- Juhila, K. 2021. Teemoittelu. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/>, luettu 21.4.2025.
- Juntunen, M.-L. 2004. Embodiment in Dalcroze eurhythmics. Väitöskirja. Acta universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E73. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9514274024>, luettu 21.5.2025.
- Juntunen, M.-L. 2017. National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. Music Education Research 19, 1, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1077799>, luettu 17.5.2025.
- Juntunen, M.-L. 2023. Kehollisuus teoriana, musiikinoppimisen perustana ja vastuullisen maailmasuhteen lähtökohtana. Teoksessa Marja-Leena Juntunen & Heidi Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Helsinki: DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20, 77–103.
- Juntunen, M.-L. 2025. Lasten soitinopintojen tehostaminen Alku Soittoon -hankkeessa. Julkaisu tulossa.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2011. The legacy of music education methods in teacher education: The metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a case. Research Studies in Music Education, 33, 1, 47–58. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7568>, luettu 21.5.2025.

- Juntunen, M.-L. & Kivijärvi, S. 2019. Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. *Musiikkikasvatus* 22, 1–2, 70–87. <https://doi.org/10.1177/1321103X114046>, luettu 7.5.2025.
- Juntunen, M.-L. 2021. Taiteen perusopetusta kaikille. *Musiikkikasvatus* 2, 24, 127–151. [https://www.researchgate.net/publication/358349015\\_Taiteen\\_perusopetusta\\_kaikille\\_Finnish\\_Journal\\_of\\_Music\\_Education\\_24\\_2\\_127-151](https://www.researchgate.net/publication/358349015_Taiteen_perusopetusta_kaikille_Finnish_Journal_of_Music_Education_24_2_127-151), luettu 21.5.2025.
- Juntunen, M.-L. & Sutela, K. 2023. The effectiveness of music-movement integration for vulnerable groups: a systematic literature review. *Frontiers in Psychology* 14:1127654. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1127654>, luettu 21.5.2025.
- Juntunen, M.-L. & Lopéz-Íñiguez, G. 2024. Enrichment and acceleration of highly motivated children's instrumental music learning: A case study of a pilot development project. *Research Studies in Music Education* 0(0). <https://doi.org/10.1177/1321103X241297094>, luettu 29.5.2025.
- Juntunen, M.-L. & Heimonen, M. 2025. Yksilöllistäminen osana yhdenvertaista musiikin taiteen perusopetusta. Teoksessa Markku Kaikkonen, Alma Muukka-Marjovuo & Elina Vetoniemi (toim.) *Yksilöllisiä polkuja taiteen perusopetuksessa – näkökulmia osallisuuden vahvistamiseen*. Opetushallitus, 46–57.
- Juutilainen, E.-M. 2009. Musiikinopetus yläasteella. Teoksessa Tuula Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Helsinki: Koulujen musiikinopettajat ry, 65–70.
- Kaikkonen, M. 2009. Kaikki soittaa – erilaisuuden rikkaus. Teoksessa Tuula Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Helsinki: Koulujen musiikinopettajat ry, 72–76.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2011. Erityismusiikkikasvatus edistää oppimisen tasa-arvoa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille: erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle*. Riika: SIA E-FORMA, 10–13. [https://projects.centralbaltic.eu/images/files/result\\_pdf/Muzika\\_FIN\\_web.pdf](https://projects.centralbaltic.eu/images/files/result_pdf/Muzika_FIN_web.pdf), luettu 19.5.2025.
- Kaikkonen, M. & Kivijärvi, S. 2013. Interaction creates learning: engaging learners with Special Educational Needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue* 5, 2, 132–137. <https://doi.org/10.56883/ajmt.2013.451>, luettu 17.5.2025.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne & Hannu

Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu: perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura, 371–399.

- Kamppi, P., Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I. & Sjöström, M. 2024. Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 15:2024. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_1524.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1524.pdf), luettu 22.5.2025.
- Kansanen, M. 2025. Opettajat hämmentyneitä lakiuudistuksesta, jonka pitäisi parantaa työrauhaa: ”Tähän nyt vain mennään, hurlum hei”. Helsingin Sanomat 13.3.2025. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000011064134.html>, luettu 23.3.2025.
- Kiuppis, F. 2014. Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ‘Salamanca Process’. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 7, 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>, luettu 4.6.2025.
- Kivijärvi, S. 2018. Nuotinkirjoituksen merkitykset yhdenvertaisuuden näkökulmasta – kuvionuotit suomalaisessa musiikkikasvatusjärjestelmässä. *Musiikki* 48, 2, 60–62.
- Kivijärvi, S. 2021. Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. Väitöskirja. *Studia Musica* 88. Helsinki: Sibelius-Akatemia. [https://www.researchgate.net/publication/353904855\\_Towards\\_equity\\_in\\_music\\_education\\_through\\_reviewing\\_policy\\_and\\_teacher\\_autonomy](https://www.researchgate.net/publication/353904855_Towards_equity_in_music_education_through_reviewing_policy_and_teacher_autonomy), luettu 7.6.2025.
- Kivijärvi, S., Sutela, K. & Ahokas R. 2017. A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* 8, 2, 169–178. <http://approaches.gr/kivijarvi-a20161211/>, luettu 17.5.2025
- Kivijärvi, S. & Poutiainen, A. 2019. Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students’ concerts. *Research Studies in Music Education*, 42, 3, 347–367. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843005>, luettu 17.5.2025.
- 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*, 43, 2, 91–109. <https://doi.org/10.1177/1321103X20924142>, luettu 17.5.2025.

- Komulainen, S. 2016. Musiikinopettajien kokemuksia ja käsityksiä ADHD-oppilaiden opettamisesta musiikintunneilla. Maisterintutkielma, Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201603111305>, luettu 7.6.2025.
- Koulu, S. & Vahtera, S. & Pekkarinen, E. 2024. Lapsen oikeudet lastensuojelun ja erityisopetuksen perustana. Teoksessa Markku Jahnukainen & Timo Harrikari (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 23–41.
- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 2003. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa Tarja Ladonlahti, Aimo Naukkarinen & Simo Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 40–54.
- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Väitöskirja. *Studia Musica* 72. Helsinki: Sibelius-Akatemia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-075-4>, luettu 21.4.2025.
- Laes, T. 2018. Esipuhe. *Musiikki* 48, 2, 3–4.
- Laes, T. 2023. Rethinking, Re-storying, and Reclaiming Narratives of Aging in Music Education Research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 22, 3, 227–51. <https://doi.org/10.22176/act22.3.227>, luettu 18.5.2025.
- Laes, T. & Schmidt, P. 2016. Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 3, 1, 5–23. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000224>, luettu 7.6.2025.
- Laes, T., Westerlund, H., Väkevä, L. & Juntunen, M-L. 2020. Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa. Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi. *Musiikki* 48, 2, 5–25. <https://musiikki.journal.fi/article/view/97108>, luettu 18.5.2025.
- Laes, T., Westerlund, H., Sæther, E. & Kamensky, H. 2021. Practising civic professionalism through inter-professional collaboration. Reconnecting quality with equality in the Nordic music school system. Teoksessa Heidi Westerlund & Helena Gaunt (toim.) Expanding professionalism in music and higher music education: a changing game. Lontoo: Routledge, 16–30. <https://doi.org/10.4324/9781003108337-3>, luettu 18.5.2025.

- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. 2246–2249. <https://finlex.fi/api/assets/extra/statute-book-of-finland-pdf/fin/2010/20100088.pdf>, luettu 3.6.2025.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadoks-kokoelma/2024/1090>, luettu 4.6.2025.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: Lapin yliopisto. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala\\_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1&isAllowed=y), luettu 21.4.2025.
- Lintuvuori M. & Rämä I. 2022. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:6. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM\\_2022\\_6.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf), luettu 13.4.2025.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. 2013. Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education* 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>, luettu 20.5.2025.
- Manner, M. 2023. Kolmannen portaan yhteys. *Opettaja-lehti*, 14/2023, 28–31.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Väitöskirja. Jyväskylä Studies In Education, Psychology And Social Research 412. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4348-6>, luettu 10.6.2025.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Niinivaara, E. 2023. Aikanieluja hidastavia rakenteita. Etnografinen näkökulma pakolaistaustaisten nuorten opinpolun ongelmakohtiin. *Nuorisotutkimus* 41, 4, 39–57. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9142269>, luettu 8.6.2025.
- Oikeusministeriö 2025. Mitä yhdenvertaisuus on? <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-yhdenvertaisuus-on>, luettu 27.5.2025.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2022. Yli 2 200 opettajaa ja rehtoria OAJ:n kyselyssä: inklusio ei onnistu nykyresursseilla. <https://www.stinfo.fi/tiedote/69955035/yli->

[2000-opettajaa-ja-rehtoria-oajn-kyselyssa-inkluusio-ei-onnistu-nykyresursseilla?publisherId=69817356](https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/tuki-perille-ei-vain-paperille--oaj-ehdottaa-oppimisen-tukeen-radi-kaalia-uudistusta/), luettu 13.4.2025.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2023. ”Tuki perille, ei vain paperille” – OAJ ehdottaa oppimisen tukeen radikaalia uudistusta. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/tuki-perille-ei-vain-paperille--oaj-ehdottaa-oppimisen-tukeen-radi-kaalia-uudistusta/>, luettu 13.4.2025.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2025. Oppimisen tuki esi- ja perusopetuksessa. <https://www.oaj.fi/tavoitteemme/oppimisen-tuki/oppimisen-tuki-esi--ja-perusopetuksessa/>, luettu 11.4.2025.

Opetushallitus 2025 a. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>, luettu 18.4.2025.

Opetushallitus 2025 b. Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oikeudet-ja-velvollisuudet-perusopetuksessa>, luettu 18.4.2025.

Opetushallitus 2025 c. Erityinen tuki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki>, luettu 12.4.2025.

Opetushallitus 2025 d. Oppimisen tuen uudistus perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-tuen-uudistus-perusopetuksessa>, luettu 30.4.2025.

Opetushallitus 2025 e. Musiikin tuntijako perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikin-tuntijako-perusopetuksessa>, luettu 4.5.2025.

Opetushallitus 2025 f. Musiikki perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/musiikki-perusopetuksessa>, luettu 4.5.2025.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: selvitys kolmipor-taisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf>, lu-ettu 23.5.2024.

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuisti-oita ja selvityksiä 2007:47. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>, luettu 19.4.2025.

- Palovaara, K. 2016. ”Musiikki on aine, jossa kaikki kukat saavat kukkia” – Tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaaminen musiikintunneilla. Maisterintutkielma, Oulun yliopisto. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/6055>, luettu 21.4.2025.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>, luettu 8.6.2025.
- Perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731>, luettu 8.6.2025.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), luettu 7.6.2025.
- Rados, K., Kovacevic, P., Bogunovic, B., Ignjatovic, T., & Acic, G. 2003. Psychological foundations of success in learning music at elementary school age. Teoksessa R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (toim.) Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference, 8–13 September 2003, 416–419. [https://www.researchgate.net/publication/312211029\\_PSYCHOLOGICAL\\_FOUNDATIONS\\_OF\\_SUCCESS\\_IN\\_LEARNING\\_MUSIC\\_AT\\_ELEMENTARY\\_SCHOOL\\_AGE](https://www.researchgate.net/publication/312211029_PSYCHOLOGICAL_FOUNDATIONS_OF_SUCCESS_IN_LEARNING_MUSIC_AT_ELEMENTARY_SCHOOL_AGE), luettu 29.5.2025.
- Ranki, L. 2023. Inklusio yläkoulun musiikinopetuksessa opettajan näkökulmasta. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202306133726>, luettu 21.4.2025.
- Resonaari 2025. <https://resonaari.fi/>, luettu 12.4.2025.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. Kieli, koulu ja yhteiskunta, 9, 1. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201803091691>, luettu 8.6.2025.
- Ryökkönen, S. 2023. They did not give up on me: Vocational students’ perceptions of the special support in their studying. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 151. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/350680>, luettu 19.5.2025.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>, luettu 30.10.2023.
- Saarikallio, S. 2023. Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin rakentajina. Teoksessa Marja-Leena Juntunen & Heidi Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Helsinki: DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20, 135–146.

- Saarikoski, I. 2021. ”Musiikki antaa mahdollisuuden kaikkien mukanaoloon” Inklusion mahdollisuuksia ja haasteita yläkoulun musiikinopetuksessa. Maisterintutkielma, Helsinki: Sibelius-Akatemia. [https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7522/Maisterin%20tutkielma\\_Saarikoski%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7522/Maisterin%20tutkielma_Saarikoski%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y), luettu 21.4.2025.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37, 4, 326–342. <https://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>, luettu 25.4.2025.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2020 a. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20, 1, 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>, luettu 21.4.2025.
- Saloviita, T. 2020 b. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 2, 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>, luettu 21.4.2025.
- Saloviita, T., Murto, P. & Naukkarinen, A. 2001. Johdanto. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–11.
- Sidoroff, T. 2009. Laulunopetuksesta musiikinopetuksiksi – musiikkikasvatuksen murros aikalaikirjoituksissa 1952–1973. Teoksessa Tuula Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Helsinki: Koulujen musiikinopettajat ry, 43–50.
- Simola, H. 2013. Oppimisen monet tasa-arvot. *Studia Generalia* 7.3.2013. Helsingin yliopisto. [https://www.avoin.helsinki.fi/studiageneralia/arkisto/2013/Hannu\\_Simola\\_07032013.pdf](https://www.avoin.helsinki.fi/studiageneralia/arkisto/2013/Hannu_Simola_07032013.pdf), luettu 19.4.2025.
- Sirkko, R., Sutela, K. & Takala, M. 2024. School assistants’ experiences of belonging. *International Journal Of Inclusive Education* 28, 12, 2765–2781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2122607>, luettu 14.5.2025.
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M–K. 2023. Students’ experiences of their agency in whole-class playing. *International Journal of Music*

- Education, 41, 4, 557–570. <https://doi.org/10.1177/02557614221130419>, luettu 20.5.2025.
- Sutela, K. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. A practitioner inquiry in a special school. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E190. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526225876>, luettu 3.4.2025.
- Sutela, K. 2024. Hiljainen kansa ei olekaan hiljainen – kuurojen musiikkikasvatus tutkimuksen keskiössä. e-Erika 1/2024, 9–13. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/2290/1944>, luettu 14.5.2025.
- Sutela, K., Juntunen, M–L & Ojala, J. 2016. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy 8, 2, 179–188. <https://doi.org/10.56883/ajmt.2016.340>, luettu 11.6.2025.
- Sutela, K. & Ahonen, O. 2024. “I can feel the rhythm, and it is somehow nice”: Deafness challenging the hierarchy of senses in music education. Research Studies in Music Education, 0, 0. <https://doi.org/10.1177/1321103X231223864>, luettu 14.5.2025.
- Sutela, K., Laitala M. & Ahonen, O. 2024. ”Seurasimme, miten opettaja soitti iloisena pianoa”: viittomakieliset muistot kuurojen musiikin opetuksesta. Finnish Journal of Music Education 27, 2, 48–69. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202502041722>, luettu 14.5.2025.
- Taideyliopisto 2023. Taideyliopiston eettiset periaatteet. <https://www.uniarts.fi/yleis-tieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>, luettu 21.5.2025.
- Takala, M., Sutela, K., Ojala, S. & Saarinen, M. 2023. Teaching practice in the training of special education teachers in Finland. European Journal Of Special Needs Education 38, 6, 835–849. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2177945>, luettu 14.5.2025.
- Talala, M. 2017. Puhaltimet kuuluvat kaikille: Pasuunaopetuksen pilottihanke erityismusiikkikoulu Resonaarissa. Pedagoginen opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/132248/Puhaltimet%20kuuluvat%20kaikille.pdf?sequence=1>, luettu 21.4.2025.

- TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf), luettu 10.11.2023.
- Thomas, G. 2013. A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal* 39, 3, 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>, luettu 6.6.2025.
- Tilastokeskus 2024. Joka neljäs peruskoulun oppilas sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2023. <https://stat.fi/julkaisu/cln0eg9gfoaai0cut0zyvjce5>, luettu 10.4.2025.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, L. 2008. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- UNESCO 1989. Convention on the rights of the child. [www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf), luettu 17.5.2025.
- UNESCO 1990. World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>, luettu 21.4.2025.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>, luettu 21.4.2025.
- UNESCO 2000 a. The Dakar framework for action: education for all: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>, luettu 21.4.2025.
- UNESCO 2000 b. World education report: The right to education; towards education for all throughout life. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720>, luettu 21.4.2025.
- UNESCO 2009. Policy guidelines on inclusion in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>, luettu 21.4.2025.
- UNESCO 2015. Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>, luettu 26.4.2025.
- UNESCO 2017. A Guide for ensuring inclusion and equity in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>, luettu 21.4.2025.

- Valtioneuvosto. 2023. Neuvottelutulos hallitusohjelmasta 16.6.2023: vahva ja välittävä Suomi. <https://valtioneuvosto.fi/hallitusneuvottelut>, luettu 13.4.2025.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Vastuullinen tiede. 2023. Tietoa sivusta. <https://vastuullinentiede.fi/fi/tietoa-sivusta>, luettu 10.11.2023.
- Vetoniemi, E. 2016. Kohti inklusiivista opettajuutta ja musiikkioppilaitosta. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201612295275>, luettu 21.4.2025.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. 2021. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 10, 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>, luettu 17.5.2025.
- Virkkunen, H. 2009. Musiikki kuuluu kaikille. Teoksessa T. Kotilainen ym. (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Helsinki: Koulujen musiikinopettajat ry., 7.
- Vitikka E., & Mannerkoski M. 2024. Esi- ja perusopetuksen oppimisen tuen uudistus. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/20.5.2024\\_Oppimisen%20tuen%20uudistaminen.pdf](https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/20.5.2024_Oppimisen%20tuen%20uudistaminen.pdf), luettu 10.4.2025.
- Vuori, J. 2021. Tapaustutkimus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/>, luettu 21.4.2025.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle, Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2014/1325>, luettu 8.6.2025.
- Yhdistyneet kansakunnat (YK) 1948. Universal declaration of human rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>, luettu 21.4.2025.
- Yhdistyneet kansakunnat (YK) 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. [https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1991/60#part\\_1\\_art\\_1\\_OT20](https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1991/60#part_1_art_1_OT20), luettu 21.4.2025.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 398/2016. <https://finlex.fi/api/media/treaty/70350/mainPdf/main.pdf?timestamp=2016-05-26T00%3A00%3A00.000Z> , luettu 3.6.2025.

Äärelä, T. & Huusko, J. 2024. Laitoskoulun opetusjärjestelyt tänään. Teoksessa Markku Jahnukainen & Timo Harrikari (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 351–375.

# Liite 1

## Dalcroze-pedagogiikka

Dalcroze-pedagogiikka on itävaltalaisen musiikkikasvattaja Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) pedagogiikkaan pohjautuva musiikkikasvatuksen lähestymistapa, joka perustuu kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen ja tähtää oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun. Siinä hyödynnetään vuorovaikutuksellisia harjoitteita ja musiikkia ilmaistaan kehon liikkeellä. Se tarjoaa keholliseen kokemiseen perustuvia pedagogisia keinoja, joiden avulla voidaan tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toimijuutta ja osallisuutta niin yksilöinä kuin ryhmänkin jäseninä. (Sutela 2020, 5.)

## Kuvionuotit

Kuvionuotit ovat Resonaarin perustajan Kaarlo Uusitalon kehittämä nuotinnusjärjestelmä, jossa nuotti-informaatio merkitään konkreettisesti värien ja muotojen avulla. Kuvionuotteihin voidaan merkitä lähes kaikki sama informaatio kuin perinteiseenkin nuotikuvaan. Konkreettisuutensa ansiosta kuvionuottijärjestelmä on helppo ymmärtää, ja sen avulla päästään heti soittamaan. Kuvionuottijärjestelmä on maailmanlaajuisestikin ainutlaatuinen, ja se on nykyään laajasti käytössä monilla eri aloilla Suomessa ja kansainvälisesti. (Resonaari 2025.)

## Orff-pedagogiikka

Orff-pedagogiikka on musiikkikasvatuksen suuntaus, jonka matalan kynnyksen soittimistoon kuuluvat esimerkiksi nokkahuilut, metallofonit, ksylofonit ja kellopelit (Sidoroff 2009, 44, Juutilainen 2009, 66). Orff-pedagogiikka on saksalaisen säveltäjä Carl Orffin (1895–1982) kehittämä kokonaisvaltainen ja oppijalähtöinen musiikkikasvatusfilosofia. Sen pedagoginen lähtökohta on vuorovaikutteinen opetusprosessi, jossa uskotaan oppilaan oppimiseen ja jätetään tilaa opettajan omalle innovaatiolle. Orff-pedagogiikan elementtejä ovat kuuntelu, liike, puhe, laulu ja soitto. Siinä musisointia lähestytään kokeilusta improvisointiin ja ilmaisuun. (JaSeSoi 2025.)

## **Resonaari**

Musiikkikeskus Resonaari on erityispedagogiikan asiantuntijakeskus, joka on yksi Helsinki-mission toimintamuodoista. Resonaari jakaantuu toiminnallisesti kolmeen eri osaan. Resonaarin musiikkiopisto tarjoaa musiikinopetusta erityisryhmille ja erilaisille oppijoille. Resonaarin asiantuntijakeskus palvelee musiikin ammatillisia toimijoita teemmällä kehittämistyötä, tarjoamalla konsultaatioita ja koulutusta, toimimalla vertaiskehittämis- ja yhteishankkeissa eri toimijoiden kanssa. Asiantuntijakeskus toimii yhteiskunnallisena vaikuttajana ja demokraattisen musiikkikasvatuksen puolestapuhujana. Resonaarigroup on kehitysvammaisista tai muista erityisryhmiä edustavista jäsenistä koostuva ammattiyhtye. (Resonaari 2025.)