

“Asenne on kaikista tärkein, kaikki muu järjestyy kyllä sen jälkeen”

Vammaisten yhdenvertaisuus taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa

Sanni Virta

Master's Thesis

Arts Management

Sibelius Academy

University of the Arts Helsinki

Autumn 2024

<p>Työn nimi <i>"Asenne on kaikista tärkein, kaikki muu järjestyy kyllä sen jälkeen"</i> Vammaisten yhdenvertaisuus taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa</p>	<p>Sivumäärä 115+lähteet+liitteet</p>
<p>Laatijan nimi Sanni Virta</p>	<p>Lukukausi syksy 2024</p>
<p>Aineryhmä Arts Management, Society & Creative Entrepreneurship</p>	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuus taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa perustuu yhdenvertaisuuslakiin, kansainvälisiin säädöksiin kuten YK:n vammaissopimukseen sekä opetussuunnitelmiin. Koulutuksen järjestäjän veloitteena on lain mukaan olla syrjimättä ketään sekä toteuttaa kohtuulliset mukautukset. Viimeisimmät aiheesta tehdyt tutkimukset toteavat, että ableistiset asenteet vammaisia kohtaan sekä ryhmän etäännyttäminen ja poissulkeminen elävät musiikkikasvatuksen kentällä edelleen 2020-luvulla. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää vammaisten yhdenvertaisuuden toteutumista taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa. Tutkin myös sen toteutumisen esteenä olevia haasteita sekä keinoja yhdenvertaisuuden toteutumiseksi. Tutkimuksessa on kolme pääteemaa: vammaisuus, yhdenvertaisuus ja taiteen perusopetus.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, ja sen aineisto koostuu kolmesta puolistrukturoidusta musiikkiopiston rehtorin haastattelusta sekä oppilaitosten opetussuunnitelmista. Metodeina ovat teemoittelu ja sisällönanalyysi. Tutkimuksessa on myös autoetnografinen näkökulma aiheen omakohtaisuuden vuoksi. Tuloksien mukaan yhdenvertaisuus toteutuu taiteen perusopetuksessa vaihtelevasti yksilöllistämisen, kohtuullisten mukautusten ja fyysisen sekä pedagogisen saavutettavuuden keinoin. Suurimmat esteet yhdenvertaisuuden toteutumiseksi ovat asenteet, pääsykokeet, rahoitus ja hankkeet sekä vammaisten hakeutuminen taiteen perusopetukseen. Johtopäätökset osoittavat, että keinot yhdenvertaisuuden lisäämiseksi olisivat opettajien koulutus, tutkimustiedon saatavuus, asenteellinen, pedagoginen ja fyysinen saavutettavuus, pääsykokeiden saavutettavuus, tiedotus ja viestintä sekä yhteiskunnan palvelujen saatavuus vammaisille ja saavutettavuuden juurruttaminen osaksi musiikkiopistojen perustoimintaa. Musiikkiopisto-opintoihin osallistuminen voi lisätä yhdenvertaisuutta myös laajemmin yhteiskunnassa ja auttaa siihen kiinnittymisessä. Yhdenvertaisuuden toteutumisessa asenteet ovat kaikkein tärkeintä.</p> <p>Aineiston analyysin ja tulosten pohjalta olen muodostanut toimenpidesuosituksia koulutuksen järjestäjille, joita on tarkoitus voida soveltaa käytännössä yhdenvertaisuuden parantamiseksi.</p>	
<p>Avainsanat vammaisuus, yhdenvertaisuus, taiteen perusopetus, saavutettavuus, esteettömyys</p>	
<p>This work has been checked in the plagiarism detection program Turnitin 20.11.2024 Toni-Matti Karjalainen</p>	

Title Equality of People with Disabilities in Basic Education in Arts, at Music Institutes in Finland	Number of Pages 115+References+ Appendix
Author Sanni Virta	Semester Autumn 2024
Department Arts Management, Society & Creative Entrepreneurship	
Abstract <p>The aim of this master thesis is to research how equal and accessible basic education in arts, at music institutes, is for people with disabilities. The purpose of my study is also to recognize the challenges that hinder implementation and seek solutions to improve equal access. Equality is based on the international regulations (UN Convention of people with disabilities) and laws.</p> <p>This master's thesis is a qualitative case study and the data consists of three semi-structured interviews with principles of the music institutes and the analysis of their curricula. The method is thematization and also an autoethnographic perspective is included. According to the results of the study, equality is realized in basic art education to varying degrees. Inclusion, reasonable accommodations, physical and pedagogical accessibility and personalization of curricula are used, but the ways to execute those vary. The barriers are attitudes towards people with disabilities. Another challenge is that people with disabilities do not apply enough themselves. Other findings in challenges were entrance exams, funding and how to adjust short-term projects with people with disabilities to music school curricula.</p> <p>The conclusions show that the means to increase equality would be to change the curricula of music teachers and offer updating training during their career, accessibility of the entrance exams, access to research about the topic, pedagogical and physical accessibility, communication of the music schools, the availability of enough social services to people with disabilities, attitudes towards them and rooting accessibility as part of the basic activities of music institutes. The main factor to increase equality is the attitude of the teachers, staff and the organizers of the education. Equal participation in music education can also help people with the disabilities that often are a marginal group of the society, to increase equality in the wider society and help to attach to it.</p> <p>Based on the theoretical framework, findings and autoethnographic knowledge I've formed action recommendations for music institutes which are intended to be applicable in practice in order to improve equality and accessibility to general arts education in Finland.</p>	
Keywords People with disabilities, equality, general education of the arts in Finland, accessibility	
Additional info This work has been checked in the plagiarism detection program Turnitin 20.11.2024 Toni-Matti Karjalainen	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	6
1.1 Tutkimuksen tausta ja tarve	6
1.2 Tutkimuskysymykset	9
1.3 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät	10
1.4 Tutkijan oma positio	12
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	14
2.1. Aiempi tutkimus aiheesta.....	14
2.2 Vammaisuus.....	16
2.2.1 Vammaisuuden määritelmiä ja historiaa.....	17
2.2.2 Vammaisuuden sosiaalinen malli	18
2.2.3 Ableismi	20
2.2.4 Etäännyttäminen ja poissulkeminen	21
2.3 Yhdenvertaisuus.....	22
2.3.1 Saavutettavuus	24
2.3.2 Esteettömyys	25
2.3.3. Fyysinen ja taloudellinen saavutettavuus.....	26
2.3.4 Pedagoginen saavutettavuus	28
2.3.5 Inklusio ja inklusiivisuus	30
2.3.6 Kohtuullinen mukautus	32
2.4 Taiteen perusopetus musiikkioppilaitoksissa.....	35
2.4.1 Saavutettavuus taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa	36
2.4.2 Opetuksen yksilöllistäminen	38
2.4.3 Opetuksen muita saavutettavuus- ja esteettömyyskeinoja.....	40
2.5 Teoreettisen viitekehyksen yhteenveto.....	41
3 METODOLOGIA	48
3.1 Tapaustutkimus metodina.....	48
3.2 Aineiston teemoittelu ja laadullinen sisällönanalyysi.....	49
3.3 Autoetnografinen lähestymistapa	52
3.4 Tutkimusaineiston keruu.....	53
3.5 Haastattelut	55
3.6 Tutkielman eettinen arviointi.....	56
4 TULOKSET JA ANALYYSI	58
4.1 Yhdenvertaisuuden toteutuminen musiikkioppilaitoksissa	58
4.1.1 Fyysinen saavutettavuus	59
4.1.2 Pedagoginen saavutettavuus	61

4.1.3 Taloudellinen saavutettavuus.....	63
4.1.4 Yksilöllistäminen ja yksilöllinen opetussuunnitelma	65
4.1.5 Inkluisio	68
4.1.6 Kohtuullinen mukautus	70
4.1.7 Autoetnografinen näkökulma.....	71
4.1.8 Vastaus tutkimuskysymykseen	72
4.2 Haasteet yhdenvertaisuuden toteutumisessa	73
4.2.1 Asenteellinen saavutettavuus.....	73
4.2.2 Hakeutuminen taiteen perusopetukseen.....	79
4.2.3 Pääsykokeet.....	83
4.2.4 Rahoitus	84
4.2.5 Hankkeet ja projektit.....	85
4.2.6 Autoetnografinen näkökulma.....	87
4.2.7 Vastaus tutkimuskysymykseen	88
4.3 Keinot yhdenvertaisuuden edistämiseksi.....	89
4.3.1 Pedagogisen saavutettavuuden keinoja	89
4.3.2 Opettajien koulutus	90
4.3.3 Täydennyskoulutus	91
4.3.4 Tiedotus ja viestintä	95
4.3.5 Autoetnografinen näkökulma.....	96
4.3.6. Vastaus tutkimuskysymykseen	98
5 LOPUKSI.....	100
5.1. Johtopäätökset.....	100
5.2 Toimenpidesuosituksia yhdenvertaisuuden lisäämiseksi.....	106
5.3 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusaiheet.....	113
7 LÄHTEET	116
8 LIITTEET	131

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarve

Suomen perustuslaissa säädetään, että yhdenvertaisuus on kaikille kuuluva ihmisoikeus, eikä ketään saa syrjiä. Suomen perustuslaki ja yhdenvertaisuuslaki määrittävät, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia riippumatta sukupuolesta, iästä, etnisestä tai kansallisesta alkuperästä, kansalaisuudesta, kielestä, uskonnosta ja vakaumuksesta, mielipiteestä, vammasta, terveydentilasta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai muusta henkilöön liittyvästä syystä.

Suomen perustuslaki 731/1999

”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella” (Suomen perustuslaki 731/1999, 6§)

Julkisen vallan on turvattava, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään, jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. (Suomen perustuslaki 731/1999, 16§)

Suomen perustuslaki (731/1999, 6§ & 16§)

Suomen perustuslaissa asetetaan, että jokaisella pitäisi olla oikeus kehittää itseään sekä kouluttautua myös muussa kuin perusopetuksessa, kuten yllä olevat lakien muotoilut havainnollistavat (Kirjanpitolaki, 1997). Lisäksi koulutuksen järjestäjiä sitoo yhdenvertaisuuslaki.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014

Koulutuksen järjestäjän velvollisuus on edistää yhdenvertaisuuden toteutumista tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti (1325/2014, 6§).

Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että oppilaitoksella on suunnitelma tarvittavista toimenpiteistä yhdenvertaisuuden edistämiseksi (*Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6§*).

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014, 6§)

Kuten yllä määritellään, yhdenvertaisuuslain mukaan koulutuksen järjestäjien on huolehdittava, että kaikkien yhdenvertainen oikeus saada koulutusta toteutuu. Työnantajilla, koulutuksen järjestäjillä ja viranomaisilla on yhdenvertaisuuslakiin (2023) perustuva velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta (Laes ym., 2018 & ArtsEqual, 2021). Lain mukaan oppilaitoksen on pystyttävä itse refleктоimaan yhdenvertaisuussuunnitelmaan perustuen, miten yhdenvertaisuus toteutuu heidän yhteisössään sekä sen mukaan tekemään käytännön elämän päätöksiä yhdenvertaisuuden toteutumiseksi.

Suomen vuonna 2016 ratifioima YK:n vammaissopimus eli vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (Laes, ym., 2018) lähtee siitä, että kaikki ihmisoikeudet kuuluvat myös vammaisille ihmisille. Se on solmittu siksi, että yleiset ihmisoikeussopimukset eivät käytännössä riittäneet vammaisten ihmisoikeuksien toteutumiseen. Sopimus korostaa vammaisten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja itsemääräämisoikeutta kaikilla tasoilla (Kynnys ry 2022, s.19). Sopimukseen liittyneillä valtioilla on velvollisuus toteuttaa tarvittavat lainsäädännölliset, hallinnolliset ja muut toimenpiteet kaikkien sopimuksessa tunnustettujen oikeuksien toteuttamiseksi.

Taiteen perusopetus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Se on perusopetuksen lisäksi annettavaa tavoitteellista ja tasolta etenevää eri taiteenlajien opetusta erityisesti lapsille ja nuorille. YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, useat Suomea sitovat ihmisoikeussopimukset sekä maamme perustuslaissa turvatut kulttuuriset oikeudet velvoittavat julkisten taide- ja taidekasvatuspalveluiden järjestäjät edistämään yhdenvertaisuutta kaikessa toiminnassaan (Rautiainen & Laes, 2024, s.22). Tarkastelen tutkimukseni vammaisten näkökulmasta yhdenvertaisuuden toteutumista taiteen perusopetuksessa

musiikkioppilaitoksissa. Analysoin aiheesta tuotetun tutkimustiedon sekä aineistoni perusteella, miten taiteen perusopetus musiikkiopistoissa palveluna toteuttaa yhdenvertaisuutta vammaisten näkökulmasta.

Yhdenvertaisuus on siis määritelty laissa ja kansainvälisissä sopimuksissa velvoitteeksi, jota koulutuksen järjestäjän täytyy toteuttaa. Ajankohtaisen aiheesta tehdyn tutkimuksen, Taideyliopiston tuottaman ArtsEqual -hankkeen (2021) mukaan tutkimustulokset aiheesta eivät kuitenkaan vahvista yhdenvertaisuuden toteutumista.

”Taidealalla normaalin ihanteeseen kuuluvat pitkälle herkistyneet aistit, toimintaan optimaalisesti sopiva ruumiinrakenne ja tarkka hienomotoriikka. Tästä ihanteesta poikkeavat yksilöt nähdään kelpaamattomina tai kyvyttöminä, ja he ovat näin vähempiarvoisia osallistumaan taiteisiin tai taidekasvatukseen. Siksi esimerkiksi vammaiset, ikääntyneet, erilaiset oppijat ja ne, joiden keho tai aistit eivät muuten vastaa tätä ihannetta, jäävät usein taiteen ja taidekasvatuksen palvelujen ulkopuolelle” (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s. 36).

Perustuslaissa on säädetty oikeudesta myös muuhun kuin perusopetukseen, ja koulutuksen järjestäjä sitoo velvollisuus vammaisten yhdenvertaisuutta edistävien kohtuullisten mukautuksien tekemisestä, mutta poissulkevat mekanismit elävät ArtsEqual-tutkimuksen mukaan silti taustalla (Ilmola-Sheppard ym., 2021). Näitä mekanismeja ovat muun muassa:

Etäännyttäminen, joka jakaa ihmiset ”normaaleihin” ja ”epänormaaleihin”, pois sulkeminen, joka jättää ”epänormaalit” taidepalvelujen ja koulutuksen ulkopuolelle fyysisten esteiden tai taiteen tradition mukaisena käytäntönä sekä riistäminen ”epänormaaleja” siirtämällä resurssit ”normaaleille” (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s.40).

Tutkimuksen mukaan taidealan palveluja ja koulutusta suunnataan edelleen tietyille ryhmille (ArtsEqual, 2021):

“Oletus kehoideaalista poikkeavasta ruumiinrakenteesta, vammaisuudesta, toimintarajoitteisuudesta tai kulttuurisesta poikkeavuudesta kyvyttömyyden tai vähempiarvoisuuden

merkinä tuottaa retoriikkaa, jolla pois sulkemista oikeutetaan. Perinteisten kyvykkyyden kriteereiden ulkopuolelle jäävien kiinnostusta, motivaatiota ja ”lahjakkuutta” ei selvitetä eikä kehitetä. Vammaisilla, ”lahjattomilla”, toimintarajoitteisilla ja kulttuurisesti poikkeavilla ei näin ollen ole pääsyä ”normaalien” ryhmään, eikä erilaisten ryhmien olemassaoloa eikä siten myöskään pois sulkemista edes tunnusteta” (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s. 37).

Nämä 2020-luvulla saadut tutkimustulokset kertovat, että yhdenvertaisuus ei vielä toteudu taiteen perusopetuksessa. Lait, asetukset ja kansainväliset sopimukset velvoittavat koulutuksen järjestäjiä toimimaan yhdenvertaisesti. Käytännössä opetuksen järjestäminen yhdenvertaisesti voi kuitenkin vaihdella sen mukaan, miten opetussuunnitelmia tulkitaan. Tutkimukseni yleisenä lähtökohtana ja tarkoituksena on selvittää, miten taiteen perusopetus palveluna käytännössä toteuttaa yhdenvertaisuutta vammaisten opiskelijoiden näkökulmasta ja hahmottaa keinoja yhdenvertaisuuden lisäämiseksi. Tavoitteena on saada lisää tietoa siitä, miten yhdenvertaisuus toteutuu musiikkiopistojen käytännöissä sekä siitä, mitä taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden edistämiseksi voitaisiin tehdä.

Taiteen perusopetusta suunnataan edelleen ensisijaisesti lahjakkaimmille (Ilmola-Sheppard ym., 2021). Myös Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskuksen eli Cuporen tuottaman *Kohti unelmien musiikkioppilaitosta* -selvityksessä tunnistettiin ns. lahjakkuuskasvatuksen ideaali, josta haluttaisiin luopua ja pyrkiä kohti monimuotoisempaa musiikinopiskelua ja näin muuttamaan asenneilmapiiriä musiikkikasvatuksessa (Kanerva ym., 2022, s.114). Asenteiden muuttaminen on keskeistä, sillä pelkästään jo se, että lahjakkuus ja vammaisuus nähdään toisistaan erillisinä, on ableistinen eli vammaisia syrjivä ajatus. Tässä tutkimuksessa on kolme teoreettista ja menetelmällistä teemaa: vammaisuuden ulottuvuus, yhdenvertaisuus ja taiteen perusopetus. Nämä teemat läpileikkaavat koko työtä ja sen tutkimuskysymyksiä.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitokset toteuttavat yhdenvertaisuutta vammaisten näkökulmasta. Tavoitteena on tutkia, millaisin toimin palvelut tällä hetkellä toteutuvat ja miten ohjeistukset ja

opetussuunnitelman kirjaukset toteutuvat käytännössä. Yhtenä päämääränä on myös tuottaa käytännön tietoa yhdenvertaisuuden toteutumisesta ja selvittää, miten ArtsEqual -tutkimuksen pohjalta tehdyt toimintasuositukset taiteen perusopetuksen koulutuksen järjestäjille toteutuvat käytännössä.

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

Miten vammaisten yhdenvertaisuus toteutuu taiteen perusopetuksessa?

Mitkä ovat suurimpia haasteita vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisen osallistumisen toteutumiselle ja miten näitä voitaisiin ratkaista?

Millaisia käytännön toimia on tehty, jotta vammaisten yhdenvertaisuus toteutuisi taiteen perusopetuksessa?

Millaisia toimenpidesuosituksia yhdenvertaisuuden lisäämiseksi voitaisiin hahmottaa tutkielman aineiston valossa?

Tapaustutkimuksen kohteena on kolme musiikkioppilaitosta: Keski-Helsingin musiikkiopisto, Kuhmon musiikkiopisto ja Resonaarin musiikkiopisto. Musiikkioppilaitoksella tarkoitetaan musiikkiopistoja ja konservatorioita, joiden tehtävänä on antaa säveltaiteen perusopetusta, valmennusta alan ammattiopintoihin ja musiikin ammatillista koulutusta (Laki musiikkioppilaitoksista, 1995). Keskityn tässä tutkimuksessa musiikin taiteen perusopetukseen, en siis konservatorioiden tarjoamiin musiikin ammattiopintoihin. Suomessa musiikkiopistoja on useita kymmeniä, mutta tähän raporttiin olen valinnut nämä kolme alueellisten erojen, erityismusiikkikasvatuksen osaamisen sekä oppilaitosten oman halukkuuden perusteella. Aiheen ulkopuolelle rajautuivat muut musiikin opetusta tarjoavat tahot, kuten kansalaisopistot tai yksityisopetus.

1.3 Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka datan keruun metodina on puolistrukturoidut haastattelut. Aineistoa analysoin sekä teemoittelun että tekstin sisällönanalyysin keinoin. Tutkimusmetodi on kvalitatiivinen, kuvaileva ja selittävä (Hirsjärvi & ym., 2009,

s.137) tapaustutkimus, ja tutkimuksessani on myös autoetnografinen lähestymistapa. Aineistona on kolme tapausta/musiikkiopistoa ja niiden rehtoreiden haastattelut avaamaan valittua teemaa (Creswell, 2007). Analysoin aineistoa myös omista lähtökohdistani autoetnografista näkökulmaa hyödyntäen. Tämän näkökulman tarkoituksena on yhdistää yhdenvertaisuuden toteutumisesta kerättyä aineistoa ja peilata sitä omakohtaiseen kokemukseeni vammaisuudesta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta taiteen perusopetuksessa. Lisäksi työn tarkoituksena on tuoda käytännön tietoa yhdenvertaisuudesta musiikkioppilaitoksissa taiteen perusopetuksessa. Peilaan autoetnografista näkökulmaa aiheesta jo olevaan tutkimustietoon ja kerättyyn aineistoon, ja johtopäätökset -luvussa esitän aineistoon perustuvia toimenpidesuosituksia musiikkioppilaitoksien opettajistolle, rehtoreille sekä koulutuksen järjestäjille.

Keskityn tässä tutkimuksessa nimenomaan taiteen perusopetukseen musiikissa ja määrittelen käsiteltäviä oppilaitoksia sanalla musiikkioppilaitos. Suurin osa taiteen perusopetukseen osallistuvista opiskelee musiikkia (OPH, 2024 & OKM, 2017). Musiikkioppilaitokset taiteen perusopetuksen tarjoajina valikoituivat tutkielman rajaukseen useasta syystä: ensinnäkin, taiteen perusopetukseen osallistujia on nimenomaan musiikissa kaikista eniten muihin taidemuotoihin verrattuna, ja siihen on mahdollista lisätä luontevasti autoetnografinen lähestymistapa. Kysymyksen asettelun muotoiluun olen valinnut termiksi yhdenvertaisuuden. Tutkimuksen lähdeaineistossa korostuvat tutkimusraportit ja niiden pohjalta tehdyt toimenpidesuosituksset, saavutettavuuteen liittyvä kirjallisuus ja niistä tehdyt tutkimusraportit sekä selvitykset.

Tässä tutkimuksessa en niinkään tarkastele pedagogisia mahdollisuuksia esimerkkeinä, vaan fokus on taiteen perusopetuksessa palveluna ja tämän palvelun kyvyssä tällä hetkellä toteuttaa yhdenvertaisuutta vammaiset ihmiset huomioiden.

Aineistonani ovat kolme puolistrukturoitua haastattelua, Keski-Helsingin Musiikkiopiston rehtori Petri Aarnio, Resonaarin rehtori Markku Kaikkonen sekä Kuhmon musiikkiopiston rehtori Elisa Kerola. Olen saanut luvan käyttää heidän nimiään tässä tutkielmassa. Lisäksi tarkastelen aineistonani Keski-Helsingin musiikkiopiston, Musiikkiopisto Resonaarin sekä Kuhmon musiikkiopiston opetussuunnitelmia. Tulosten analyysimenetelmänä ovat aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi ja teemoittelu. Tutkimuksen

eettinen pohja on varmistettu Taideyliopiston tutkimuksen eettiseen ohjeistukseen perustuen.

Työni jakautuu viiteen alalukuun: ensimmäiseksi johdantoon, jossa esitellään tutkimuksen aihepiiriä ja problematiikkaa, sen taustaa sekä tutkimuskysymyksiä. Teoreettisessa viitekehyksessä avaan työssä käytettyjä käsitteitä sekä esittelen viimeisintä aiheesta tehtyä tutkimustietoa sekä laajemmin tutkimusaihetta. Metodologia-luvussa avaan ja perustelen työn metodologisia valintoja ja tulokset sekä analyysi -luvussa esittelen aineiston analyysin sekä vastaukset tutkimuskysymyksiin. Johtopäätöksissä esitän tuloksiin perustuvia yhdenvertaisuutta lisääviä toimenpidesuosituksia sekä jatkotutkimuksen mahdollisia aiheita.

1.4 Tutkijan oma positio

Olen vammaisena, vähemmistön edustajana kulkenut musiikkikasvatuspolun kunnallisissa musiikkiopistoissa Sibelius-Akatemian opintoihin asti. Musiikkiopistossa opiskeluni sijoittuu vuosiin 2002-2014. Opiskeluni mahdollistui vanhempieni ja opettajieni tuella. Minulla ei ollut kuljetuspalvelua, yksilöllistä opetussuunnitelmaa tai avustajaa. Vasta aikuisena olen havahtunut omaan etuoikeutettuun asemaani siinä, että soittoharrastukseni pystyi jatkumaan, ja minulla oli perheen ja opettajien tukiverkko sitä mahdollistamassa. Myös oppilaitoksen ilmapiiri oli salliva ja yhteisö oman soittimeni piirissä todella merkityksellinen. Minulla oli sopivat olosuhteet soittoharrastuksen jatkumiselle esimerkiksi vanhempieni mahdollisuudessa kuljettaa harrastukseen. Tärkeintä oli kuitenkin asenteellinen esteettömyys, koska kukaan ei sanonut minulle lapsena, ei vanhempani, lääkärini tai opettajani, ettenkö voisi soittaa ja hakea ammattiopintoihin. Yläkoulun musiikin lehtori oli ainoa, jonka mukaan kanteleen soitossa kohdallani tulevat rajat vastaan. Taitteen perusopetuksessa opettajani sekä lähipiirini kuitenkin tukivat minua musiikkiurallani, joten yhden opettajan asenne ei onneksi lannistanut. Oma palo musiikin tekemiseen siivitti läpi jopa tämän ikävän kokemuksen. Halusin jatkaa musiikkiopistossa kanteleen soittoa, ja teini-ikäisenä haave ammattilaisuudesta vahvistui, ja aloin työskennellä sen eteen määrätietoisesti.

Minulla oli onni kohdata opettajia, jotka kulkivat kanssani ammattilaisuuteen asti. He keksivät apua soittoergonomian parantamiseksi, ja tein paljon kehitystyötä erilaisten

soittotekniikoiden toteuttamiseksi. Kantele sattui olemaan myös sopiva soitinvalinta fyysisten ominaisuuksieni kannalta. Opettajani neuvoi, että soittimen pienet mukautukset ovat mahdollisia, ja näin 10-kieliseen kanteleeseen tehtiin hieman kapeammat kielivälit, jotta sormeni ylettäisivät niille. Kehitystyötä teki jopa soitinrakentaja, joka toteutti ammattilaiselle sopivan soittimen. Soittimessa käytettiin historiallista konserttikantelemallia, joka sopi minun soittoergonomiaani.

Pääsin Sibelius-Akatemian kansanmusiikin aineryhmään opiskelemaan vuonna 2014. Valmistuin musiikin maisteriksi vuonna 2021. Sittemmin tieni vei taidejohtajuuden ja yrittäjyyden, nykyisen Arts Management, Society & Creative Entrepreneurship -maisteriohjelman opintoihin sekä kulttuurialan ammattilaiseksi tuottajana ja toiminnanjohtajana.

Olen seurannut musiikkimaailman ja kulttuurikentän yhdenvertaisuuden kehittymistä. 2000-luvun alussa en nähnyt mediassa koskaan vammaisia ammattitaiteilijoita. Nykyisessä työssäni olen iloinnut lisääntyvästä keskustelusta yhdenvertaisuudesta, saavutettavuudesta ja esteettömyydestä kulttuurissa niin yhteiskunnallisessa keskustelussa kuin tieteellisessä kontekstissa. Haluan tutkimuksellani jatkaa keskustelua vammaisten henkilöiden yhdenvertaisuudesta musiikissa niin, että fokus on omassa toimijuudessa. Vammaiset henkilöt ovat kulttuurissa ja musiikissa myös tekijöitä, toimijoita eivätkä pelkästään yleisryhmä. Jotta taiteen ja erityisesti musiikin kenttä muuttuu yhä yhdenvertaisemmaksi ammattitaiteilijoiden keskuudessa ja muutenkin, on tärkeää, että koulutukseen on yhdenvertainen mahdollisuus. Yhdenvertaisuus taiteen perusopetukseen musiikkioppilaitoksissa vaatii niin fyysistä, pedagogista kuin asenteellista saavutettavuutta. Työni tarkoituksena on tarkastella musiikin opiskelun reittejä ja koulutuspolkuja, jotka johtavat mahdolliseen ammattilaisuuteen tai elinikäiseen, merkitykselliseen harrastukseen.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1. Aiempi tutkimus aiheesta

Esittelen seuraavaksi aiheesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia, joiden avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen siitä, miten yhdenvertaisuus toteutuu taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa tällä hetkellä. Käyn läpi aiempia tutkimuksia, jotta voin vastata myös tutkimuskysymyksiin yhdenvertaisuuden toteutumisen haasteista ja sen edistämiseksi käytetyistä keinoista tämänhetkisen tutkimustiedon mukaan. Lisäksi avaan tässä luvussa työssä käytettyjä käsitteitä ja niiden tutkimuksellista taustaa. Ensimmäiseksi käsittelem vammaisuutta ja vammaisuuden sosiaalista mallia teoriana, joka kuvaa vammaisuutta yhteiskunnan aiheuttamana ilmiönä (Oliver, 1990 & Shakespeare, 2014). Lisäksi käsittelem hieman vammaisuuden teorioiden historiaa. Vammaisuuden sosiaalinen malli avaa vammaisten kokemaa eriarvoisuutta ja haasteita yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi. Ongelma ei ole pelkästään vammaisuuden sinänsä tuomat lääketieteelliset haasteet, vaan ympäröivän yhteiskunnan luomat eriarvoistavat rakenteet esimerkiksi fyysisessä, mutta myös sosiaalisessa ympäristössä. Avaan vammaisuuden käsitettä, jotta piirityisi selvärajainen kuva, millaista ihmisryhmää sekä millaisia tämän ryhmän kokemia haasteita ja kokemaa eriarvoisuutta tässä työssä tarkoitetaan, kun puhutaan vammaisuudesta. Vammaisuuden teeman esittelyn jälkeen avaan yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden käsitteitä sekä kerron taiteen perusopetuksen sekä tämän palvelun saavutettavuuden lisäämisen keinoista.

Taideyliopiston ArtsEqual (2015-2021) oli mittava tutkimushanke, jossa yhteistyössä toimivat Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore, Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto (LUT), Turun yliopisto ja Työterveyslaitos (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s.5). Hankkeen loppuraportti *Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana* julkaistiin vuonna 2021, ja raportissa kuvataan suomalaisessa taidekasvatuksessa havaittuja eriarvoistavia mekanismeja sekä niiden taustalla olevia syitä (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s.5). Tutkimuksessa konsultoitiin vammaisjärjestöjä sekä ihmisoikeusjärjestöjä, kulttuurialan järjestöjä sekä valtion eri tahoja kuten Opetus- ja kulttuuriministeriötä ja Taiteen edistämiskeskusta. Yksi ArtsEqualin tutkijaryhmistä keskittyi erityisesti taiteen perusopetukseen ja tutki ryhmiä, jotka ovat jääneet taiteen perusopetuksen ulkopuolelle. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia ratkaisuja näiden ryhmien mukaan ottamiseen on

tehty, ja millaisia saavutettavuutta lisääviä käytäntöjä ja toimenpiteitä taiteen perusopetuksessa voitaisiin tehdä. Ryhmä tutki muun muassa taiteen erityispedagogiikan mahdollisuuksia taidekasvatuksen inklusiivisuuden edistämiseksi (Ilmola-Sheppard ym., 2021).

ArtsEqualin käsitteet ja saavutettavuuden ilmiöt tutkimustuloksissa, selvityksissä ja raporteissa toimivat pohjana tämän työn teoriaosuudessa. Nämä raportit ja toimenpidesuositukset ovat ohjanneet tutkimuksen teon valintoja: ongelman asettelua, tulosten tulkintaa ja johtopäätösten tekoa. ArtsEqual -tutkimukseen pohjautuen on tehty myös toimintasuosituksia opetuksen järjestäjille eli kunnille sekä oppilaitoksille tarjoamaan tutkimustietoa sekä käytännön ratkaisuja. Työni teoriatausta pohjautuu myös taiteen perusopetuksen järjestäjille suunnattuun ArtsEqual -tutkimuksen toimenpidesuositukseen *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana* (Laet ym., 2018) sekä ArtsEqual -tutkimuksen *Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä* -toimenpidesuositukseen (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Ensimmäisessä käsitellään saavutettavuuden eri lajeja sekä niiden toteuttamismahdollisuuksia, ja jälkimmäisessä avataan kohtuullisen mukautuksen käsitettä käytännön esimerkein.

Taiteen perusopetus on edelleen valitettavan ulos sulkevaa ja taiteen sekä taidekasvatuksen tehtävistä ja tarkoituksesta löytyi tutkimuksen puitteissa eriäviä näkökulmia ja intressejä:

”Kokonaisuudessaan tutkimusprosessi paljasti, ettei taiteen palveluita ohjaa jaettu käsitys tasa-arvosta, vaan ennemminkin erilaisten intressien, muutoshalukkuuden ja muutoksen vastustamisen jännitteinen yhteiselo” (ArtsEqual, 2021, s.11).

Kulttuuripolitiikan tutkimukseen erikoistunut tutkimuskeskus Cupore on laatinut useita saavutettavuuteen liittyviä selvityksiä. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeä selvitys on Opetushallituksen rahoittama Cuporen *Kohti unelmien musiikkioppilaitosta* -selvitys (Kanerva, ym., 2022). Tutkimuksessa on selvitetty kolmen helsinkiläisen musiikkioppilaitoksen, Keski-Helsingin musiikkiopiston, Kallion musiikkikoulun sekä Musiikkikeskus Resonaarin, mahdollisuuksia tehostaa yhteistyötään (Kanerva, ym., 2022). Selvitys tukee musiikkioppilaitosten yhteistä Unelmien musiikkioppilaitos -nimistä kehittämistyötä, minkä pyrkimyksenä on lisätä musiikkiopisto-opetuksen yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta taustasta riippumatta (Kanerva ym., 2022, s. 6).

Opetus ja kulttuuriministeriön tukeman SATA1 Saavutettava lastenkulttuuri ja taiteen perusopetus -hankkeen esiselvitysraportti (2016) sekä SATA2-hanke (2018–2019) selvitti taiteen perusopetuksen saavutettavuutta myös muissa taiteenlajeissa kuin musiikissa. Hankkeen toteuttajina olivat Pirkanmaan lastenkulttuurikeskukset yhteistyössä Taiteen perusopetusliiton, Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton, Kulttuurista kaikille -palvelun sekä Vammaisten lasten ja nuorten tukisäätiön (VAMLAS) kanssa. Tutkimuksen kohteena olivat taiteen perusopetusta tarjoavien oppilaitosten ja lastenkulttuurikeskusten kokemukset taidetoiminnan tarjoamisesta tukea tarvitseville lapsille (SATA, 2016, s.289). Kyselytutkimuksena toteutetun hankkeen vastaajina oli taiteen perusopetusta antavien oppilaitosten rehtoreita sekä perheitä ja huoltajia. Vammaisten ammattitaiteilijoiden työnsä harjoittamismahdollisuuksia on puolestaan tutkittu muun muassa Outi Salonlahden pro gradu -tutkielmassa (2019).

2.2 Vammaisuus

Virallinen vammaisuuden määritelmä on viimeisimmäksi tehty YK:n vammaissopimuksessa 2016, ja käytän tätä määritelmää kuvaamaan vammaisuutta myös tämän työn kohteena olevasta vähemmistöstä: "Vammaisiin henkilöihin kuuluvat ne, joilla on sellainen pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma, joka vuorovaikutuksessa erilaisten esteiden kanssa voi estää heidän täysimääräisen ja tehokkaan osallistumisensa yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden kanssa" (YK:n vammaissopimus 2016, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL, 2023). Alkuperäisessä englanninkielisessä tekstissä vammaisuutta kuvataan sanoilla *'people with disabilities'*, joka tarkoittaa henkilöä, jonka eräänä ominaisuutena on toimintarajoite. Toimintarajoite -käsite on lähellä termiä vammaisuus, mutta ne voidaan nähdä myös eri asiaa tarkoittavina (THL,2023). WHO:n (2024) mukaan 16% maailman ihmisistä on vammaisia. Vammaisuuden kokemus on jokaisen itse määriteltävissä, mutta vammaisuutta määritellään myös oikeudellista perustaa eli tukien ja palvelujen myöntämistä varten (THL, 2023). YK:n vammaissopimus (2016) yhdistää vammaisuuden määritelmään oikeudellisen perustan sekä vammaisuuden kokemuksen suhteessa yhteiskuntaan (THL, 2024 & Invalidiliitto, 2024). Vammaissopimuksen (YK, 2016) mukaan vammaisuus ei ole henkilön oma ominaisuus, vaan muodostuu yhteiskunnan tuottamista esteistä ja rajoitteista, kuten syrjivistä asenteista. Invalidiliitto (Gustafsson, 2024) perustaa vammaisuuden näkemyksensä YK:n vammaissopimukseen, ja korostaa siihen kuuluvaa vammaisten henkilöiden arvostusta,

yhdenvertaisuutta ja osallisuutta kaikkeen toimintaan, mitä muutkin ihmiset yhteiskunnassa tekevät. Vammaisten henkilöiden ihmisoikeusjärjestö Kynnys ry (2022) puolestaan määrittelee eri vamma ryhmät liikunta-, aisti-, kommunikaatio- ja kehitysvammaisuuteen.

2.2.1 Vammaisuuden määritelmiä ja historiaa

Vammaisuutta on historiassa määritelty erilaisin mallein. Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan yhteiskunnan aiheuttamat esteet, muiden ihmisten asenteet ja ennakkoluulot luovat vammaisuuden ilmiönä (Oliver, 1990 & Shakespeare, 2017). Vammaisuuden sosiaalinen malli korostaa sitä, että jostain ihmisen ominaisuudesta tulee vammaisuutta yhteiskunnan asettamien esteiden ja asenteiden kautta (Oliver, 1996). Vammaisuutta on hahmotettu myös lääketieteellisen mallin kautta, joka keskittyy henkilön lääketieteellisesti määriteltyihin poikkeavuuksiin. Tässä mallissa vammaisuus nähdään lääketieteellisestä syystä poikkeavuutena, joka tulee korjata, jotta ihminen mahtuisi normeihin (Urhonen ym., 2022, s. 14, THL, 2023). Lääketieteellisestä mallista on siirrytty sosiaaliseen malliin, joka korostaa vammaisen omaa toimijuutta (THL, 2023). Ihmisoikeusmalli puolestaan korostaa jokaiselle ihmiselle kuuluvia oikeuksia; vammaisten yhdenvertaisuutta ja syrjimättömyyttä, ja yhteiskunnan tehtävä on toteuttaa oikeuksien toteutumista (Urhonen ym., 2022, s.11).

Käytän tässä tutkimuksessa vammaisen -käsitettä kuvaamaan erilaisista vamma ryhmistä koostuvaa vähemmistöä. Vammaisuus -sanaa käytetään neutraalina sanana virallisissa yhteyksissä kuten lakiteksteissä. Toisaalta käsite on ongelmallinen, sillä esimerkiksi viittomakielinen henkilö ei välttämättä identifioitu vammaiseksi, vaan kulttuuri- ja kielivähemmistöön kuuluvaksi. Tässä työssä tarkoitan vammaisuus -sanalla myös neurokirjon ilmiöitä kuten autismin kirjoja, ADHD:ta ja Touretten oireyhtymää. Etenkin pedagogisesta erityistarpeesta puhuttaessa vammaisuudesta voidaan käyttää myös termiä erilainen oppija (Ilmola-Sheppard, ym., 2021). Vammaisuuden sosiaalinen malli korostaa, että kokemus omasta vammaisuudesta ja sen suhteesta identiteettiin voi olla erilainen, mutta jokaiselle yhtä oikea (THL, 2023).

2.2.2 Vammaisuuden sosiaalinen malli

Vammaisuuden sosiaalinen malli on kehittynyt 1960-luvulla kansalaisyhteiskunnallisen liikekäsityksen tuloksena (Oliver, 1990 & Shakespeare, 2014). Vammaisuuden sosiaalinen malli esitellään Michael Oliverin *The Politics of Disablement* (1990) -teoksessa, ja sen mukaan vammaiset henkilöt ovat sorretussa asemassa suhteessa muuhun yhteiskuntaan, ja vammaisuus on oikeastaan ympäristöstä, ulkopuolelta määritelty ja yhteiskunnan normien aiheuttama tila. Myös vammaistutkija Timo Vehmas (2005) ja vammaisuuden sosiaalisen mallin kehittäjä Tom Shakespeare (2014) huomioivat, että vammaisuuden taakka syntyy ja saa sisältönsä yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa. Sittemmin sosiaaliseen malliin on toisaalta myös lisätty ajatus siitä, että mukautuksilla ja palveluilla vammaisten osallistumisesta tehdään yhdenvertaista (Urhonen ym., 2021, s.15). Mallin mukaan vammaisille kuuluu yhdenvertainen mahdollisuus osallistua (Urhonen ym., 2022 s. 14).

Vammaisuuden käsitys on kulttuurisidonnainen (Oliver, 1990, s.22) ja se voidaan nähdä eri tavoin erilaisissa yhteiskunnissa ja yhteiskunnan perusarvoissa, kuten tieteellisessä, uskonnollisessa tai henkisyttä painottavassa maailmankuvassa. Aina vammaisuutta ei ole nähty henkilökohtaisena tragediana tai poikkeavuutena, jolla on negatiivisia seurauksia, kuten lääketieteellisessä mallissa on ollut tapana ajatella. Joskus vammaisen henkilön on voitu ajatella olevan positiivisella tavalla ”valittu” ja tämän henkilön yhteiskunnallinen asema on voinut olla korkea (Oliver, 1990, s.23).

Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus on kulttuurisesti tuotettu käsite, sosiaalinen ilmiö (Oliver, 1990,), joka perustuu elinkeinoon ja yhteiskunnan arvoihin, johon talouden kasvu ja kapitalismin nousu ovat vaikuttaneet. Tehdastyöhön siirryttäessä vammaiset eristettiin työstä ja valtaväestöstä: siitä eteenpäin vammaiset on sijoitettu muun muassa omiin erityiskouluihinsa (Oliver, 1990). Modernissa yhteiskunnassa vammaisuus on enimmäkseen nähty yksilöllisenä, lääketieteellisenä ongelmana ja henkilökohtaisena onnettomuutena (Oliver, 1990, s.25). Yksilön merkityksen kasvaminen on hänen mukaansa tukenut tätä kulttuurista ajatusta vammaisuudesta (Oliver, 1990, s.25).

Tom Shakespeare (2002, 2014, 2017) vie vammaisuuden sosiaalista mallia eteenpäin tunnustaen sen hyvät ominaisuudet, mutta myös kritisoiden teoriaa. Mallia on kritisoitu siitä

(Crow 1992, s.199), että se ei tunnista lääketieteellisiä tekijöitä osana vammaisuutta. Vammaisuuden sosiaalista mallia on uudistanut myös Carol Thomas (2004, s.29), jonka mukaan suhteellinen versio sosiaalisesta mallista tunnistaa sekä sosiaalisen sarron että vaikeudet ja rajoitukset lääketieteellisestä syystä, ja näin rajoitteet aktiivisessa elämässä voivat olla sekä vamman että ympäristön aiheuttamia. Tästä kehityksestä on muotoutunut vammaisuuden sosiokulttuurinen malli, joka tavoittaa vammaisuuden ilmiöstä niin vammaisuuden aiheuttamat fyysiset esteet kuin sosiaalisesti välittyvän eron muihin (Devlieger, 2005). Sosiokulttuurista mallia käytetään etenkin pedagogiikan ja sosiaalityön kontekstissa pohjoismaissa (Rautiainen, 2024).

Rampateoria (*crip theory*) on 1960-70-luvuilla syntynyt näkemys vammaisuudesta, ja sen merkittävimpänä kehittäjänä pidetään tutkija Robert McRuerin teosta *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability* (2006). Kyseessä on vammaisliikkeen ja -aktivistien oma rampateoria, joka kyseenalaistaa ajatuksen, jonka mukaan normaali ihminen on vammaaton (McRuer, 2006, Kulttuuria kaikille, 2024). Teoria vertautuu monelta osin seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen käyttämään queer-temiin, sillä vammaisyhteisö on ottanut vähemmistön omaan käyttöön heistä aiemmin käytetyn haukkumasanan *cripple* -sanana lyhennetyn version *crip* (suom. rampa, ei vakiintunut) -termin (McRuer, 2006). Rampateorian mukaan itsensä rakastaminen on poliittinen teko, ja se esittää yhteiskunnassamme radikaalin ”rakas rampa keho” -ajatuksen vastavoimana ableistiselle ajattelulle (McRuer, 2006). Rampateoria on myös intersektionaalinen termi, eli se tunnistaa vammaisten kokevan myös muita vähemmistöidentiteettejä vammaisuuden lisäksi (McRuer, 2006). Termi kattaa laajasti erilaisia ihmisryhmiä, vammaisuuden lisäksi muita normaalista poikkeavia kyvykkyyksiä, kuten mielenterveyskuntoutujia, pitkäaikaissairaita ja neurokirjon häiriöitä. Suomessa rampateoriaa on edistänyt muun muassa Just Another Crip Group (Crip letters, 2024).

Walmsleyn (2001) kehittämä inklusiivinen tutkimus tarkoittaa sitä, että tutkimusta vähemmistöryhmästä tehdään yhdessä kyseisen ryhmän kanssa, ja erityisesti se suuntautuu marginaali- sekä sellaisia ryhmiä varten, joiden ääni ei muuten tulisi kuuluviin kuten kehitysvammaisten kanssa tehtävään tutkimukseen (Walmsley, 2001). Inklusiivinen tutkimus onkin lähellä myös vammaisorganisaatioiden käyttämää *Nothing about us without us* -ajatusta (Charlton, 1998), jonka mukaan tiettyjä vähemmistöjä koskevia päätöksiä ei voi tehdä ilman heidän mukanaoloaan ja kontribuutiotaan näihin. Vammaisuuden

viitekehukseen tämän ajatuksen esitteli teos *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment* (Charlton, 1998). Moton lähtökohtana on yhdenvertaisuus ja aktiivinen osallistuminen julkisen vallan strategioihin ja ohjeistuksien suunnittelussa, jotka vaikuttavat vammaisten elämään (Charlton, 1998).

2.2.3 Ableismi

Ableismilla eli kyvykkyysteoriolla tarkoitetaan sitä, että vammattomuutta pidetään normaalina, jolloin vammaisuus nähdään annettuna käsityksenä epänormaalina (Campbell, 2012, OPH, 2024, & Vamlas, 2024, ArtsEqual, 2021, s. 16). Ableismissä on kyse syvemmästä tasosta kuin asenteista ja ajatuksista, ja sillä tarkoitetaan vammaisia syrjivää yhteiskunnan toimintaa ja rakenteita. Ableismia on, että vammaiset ja heidän asiansa jätetään yksinkertaisesti huomiotta tai se, että erilaiset vammaisia koskevat asiat jätetään kokonaan käsittelemättä erilaisten yhteiskunnallisten toimijoiden taholla (Campbell, 2012, OPH, 2024, & Vamlas, 2024). Ableismin käsitettä lähellä on myös termi distinktio (Bourdieu, 1987), joka tarkoittaa sosiaalista erottamista tai erottautumista. Siinä erotetaan ryhmä, joka vastaa ajatusta ”normaalista” ja niihin, jotka eivät kuulu tähän ryhmään ikänsä, toimintakyvynsä tai muiden ominaisuuksiensa takia.

Ableismi liittyy taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumiseen niin, että esimerkiksi ArtsEqual (2021) -tutkimuksessa ableismin määritellään näkyvän taiteessa ajattelutapana, jossa määritellään normaali osallistuja. Taiteen perusopetuksessa ableismi voi tarkoittaa sitä, että koulutuksen ajatellaan olevan vain lahjakkaille (Ilmola-Shepperd, 2021, s.36). Tämä ableistinen ajatus voi toteutua esimerkiksi pääsykokeiden oppilasvalinnoissa (Laes, 2017, s.154, Darrow, 2015, Matthews, 2015, Jaap & Patrick, 2015). Musiikkikasvatuksen piirissä on saattanut elää sen traditioon kuulunut ajatus, jossa oikeus korkealaatuiseen musiikkikoulutukseen pitäisi ansaita lahjakkuudella ja pääsykokeet varmistavat tämän toteutumisen (Jaap & Patrick, 2015). Musiikkikasvatuksen tärkeänä tarkoituksena on ollut luoda jatkuvuutta musiikin ammattilaisuuteen eli kouluttaa muusikoita orkestereihin ja oopperaan. Musiikkiopistojen tarkoitus on perinteisesti nähty olevan valita lahjakkaimmat oppilaat, jotka voidaan kouluttaa ammattimuusikon uralle (Laes, 2017, s.iv & Shepherd ym., 2021 s.36). Tämä kulttuurilaitosten ylläpitäminen on voitu nähdä taidekasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä ja se on oikeuttanut oppilaiden valikoimisen kaikista koulutettavimpiin ja tavoitteellisimpiin, ”oikeisiin” yksilöihin (Laes,

2017). Tätä on perusteltu ajatuksella, jonka mukaan ”taiteen laadun turvaaminen ja kehittäminen on tärkein taideopetuksen tehtävistä. Niukat resurssit kannattaa kohdentaa niihin, joilla on ‘luontaisia’ edellytyksiä korkeatasoisiksi ammattilaisiksi” (Shepherd ym., 2021, s.37).

2.2.4 Etäännyttäminen ja poissulkeminen

ArtsEqual -tutkimuksessa (2021, s.15) hahmotettiin neljä eriarvoistavaa mekanismia: etäännyttäminen ja poissulkeminen, hierarkian vahvistaminen ja riistäminen (Therborn, s.77). Eriarvoistavat mekanismit toimivat jakamalla ableismin tavoin ihmiset ”normaaleihin” ja ”epänormaaleihin”. Etäännyttäminen pääsee tapahtumaan, koska jonkin ryhmän puuttumista ei edes huomata (ArtsEqual, 2022, s.40). Tähän mekanismiin liittyy ableistinen ajatus, etteivät tietyt ryhmät kuuluisi taidekasvatuksen piiriin. Poissulkeminen on mekanismi, jolla taiteen koulutusta suunnataan ’normaaleiksi’ oletetuille. (Shepherd ym., 2021, s.40). Se tapahtuu jättämällä osa taidepalvelujen ja koulutuksen ulkopuolelle, ja perusteena ovat fyysiset esteet tai taiteen traditio. Hierarkiaa vahvistetaan määrittelemällä, mikä on ”normaalialia”. Poissulkemisesta seuraava eriarvoinen mekanismi on riistäminen, joka tapahtuu laittamalla taidekasvatuksen resurssit ”normaaleille” (Shepherd ym., 2021, s.27).

Henkilöt, jotka eivät täytä taidealan normaalin ihannetta, saatetaan nähdä jopa vähempiarvoisessa asemassa taidekasvatukseen osallistumisessa (Laes & Westerlund, 2017 & Shepherd ym., 2021, s.36). Erityisopetuksen tai musiikkiterapian piirissä olevat oppilaat on erotettu muista ”kykenevistä” (Laes, 2017 s.iv). Taidekasvatuksessa tausta-ajatuksena voi edelleen elää lahjakkaimman oppilasaineksen valitseminen, ja hierarkkinen mestarilta kisällille -oppimisen malli ja expert silos -käsite (Gaunt & Westerlund, 2013), joka vastustaa muutosta musiikkioppilaitoksen kentällä (Laes & Westerlund 2017, s.152, Gaunt & Westerlund, 2013, Georgii-Hemming & Westvall, 2010, Westerlund, 2006). Vaikka kenttä on muuttumassa koulutuksen ja yleisen asenneilmapiirin myötä, saattavat asenteet vain tietynlaisen oppilasaineksen valitsemisesta elää vielä musiikkioppilaitoksien piirissä (ArtsEqual, 2021 & Laes & Rautiainen, painossa).

Taiteen perusopetuksessa voidaan nähdä eriarvoistavia mekanismeja muun muassa silloin, kun jonkin ryhmän puuttumista ei huomata (Shepherd ym., 2021). Eriarvoistavat

mekanismit voivat koskea erityisesti erilaisia vähemmistöjä, kuten vammaisia henkilöitä. Etäännyttäminen ja poissulkeminen luovat eriarvoisuutta, jos esimerkiksi yksilöllistämiseen ei laiteta oppilaitoksen resursseja tarpeeksi, jotta yhdenvertaisuus toteutuisi. Etäännyttämisen ja poissulkemisen periaatteiden mukaan taiteen perusopetuksessa on totuttu tekemään kahtiajakoa lahjakkaisiin, ammattiopintoihin koulutettaviin sekä muihin (Laes & Westerlund, 2017 & Ilmola-Sheppard ym., 2021, s.36, Laes, 2017, s. iv). Näin kaikkien mahdollisuus oppimiseen ja sitä kautta taiteen ammattilaisuuteen ei toteudu (Laes, 2017, s.10). Onkin aiheellista kysyä, kenelle julkisin varoin tuettu musiikkikasvatus on suunnattu ja kenet se jättää tämän kulttuurisen tarjonnan ulkopuolelle (Laes ym., 2018, s.6). Kysymys on, tavoittaako järjestelmä tällä hetkellä kaikki potentiaaliset yksilöt koko väestöstä (Laes ym., 2018).

Poissulkemisen ja muiden eriarvoistavien mekanismien vastakohtana taiteen piirissä saatetaan toisaalta sortua ajattelutapaan, jonka mukaan osallistuminen taiteeseen ja sen opetukseen olisi kaikille yhtä mahdollista (ArtsEqual, 2021) ja siihen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen olisi yksilön omasta valinnasta kiinni. Tämä oikeus ei välttämättä kuitenkaan käytännössä toteudu. Tämä mahdollisuuksien tasa-arvo tarkoittaa, että jokaisella olisi vapaus valita, osallistuuko taiteeseen tai taidekasvatukseen. Lisäksi uskotaan, että jokaisella olisi samanlainen mahdollisuus sivistää itseään ja osallistua aktiivisesti taiteelliseen toimintaan (Laes & Rautiainen, 2018b, s.30 ArtsEqual 2021 & Laes ym., 2018, s.1). Kaikkien mahdollisuudet yhdenvertaiseen osallistumiseen eivät ole omista kyvyistä tai valinnoista kiinni; valinnan vapaus ei ole kaikille sama, sillä henkilön omien kykyjen lisäksi esimerkiksi sosiaalinen ympäristö vaikuttaa mahdollisuuksiin, ja myös asenteilla on iso merkitys (Laes, ym., 2018, s.48 & Laes 2017).

2.3 Yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuus tarkoittaa, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia (Yhdenvertaisuuslaki, 2014). Yhdenvertaisuus on perus- ja ihmisoikeus, jonka mukaan kaikille kuuluvat samat ihmisoikeudet ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuudet (OPH,2024 & Oikeusministeriö, 2024). Yhdenvertaisuuden toteutumisen vaatimus perustuu yhdenvertaisuuslakiin, jonka ajatuksena on ihmisten samanarvoisuus. Tasa-arvolla tarkoitetaan ensisijaisesti sukupuolten välistä tasa-arvoa (Tasa-arvolaki, § 6).

Yhdenvertaisuuslaki sisältää ajatuksen kaikkien yhdenvertaisuudesta lain edessä, mutta myös kiellon syrjiä ketään. Syrjintää on välillinen tai välitön henkilöön liittyvään syyhyn perustuva epäsuotuisa kohtelu, ja siihen lasketaan myös häirintä, kohtuullisten mukautusten epääminen sekä ohje tai käsky syrjiä. Syrjintä on yhdenvertaisuuslain (2014, §8) edellä mainittujen perusteiden tai muihin henkilöön liittyvien syiden perusteella rangaittava teko.

Suomen lainsäädäntö edellyttää, että ihmisillä on oltava taustastaan ja yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet opiskeluun ja työntekoon. Yhdenvertaisuutta on samanarvoinen kohtelu ja samanarvoiset mahdollisuudet osallistua palvelujen piiriin (OKM, 2020), myös taiteen perusopetukseen. Kyseessä on moraalisiin ja etiikkaan liittyvä seikka, mutta myös oikeudellinen velvoite (Rautiainen & Laes, 2024).

Kaikki oppilaitokset ovat olleet veloitettuja tekemään tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman vuodesta 2023 (OPH, 2024 & Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2024). Yhdenvertaisuussuunnitelmassa organisaatio määrittelee, kuinka, ja millä toimenpiteillä se edistää yhdenvertaisuutta toiminnassaan (OPH, 2024) ja arvioi yhdenvertaisuuden toteutumista. Pelkkä yhdenvertaisuussuunnitelman laadinta ei myöskään riitä vaan suunnitelmaa on myös toteutettava (Laes & Rautiainen, 2024). Toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma puolestaan on aktiivisesti päivitettävä työkalu, jonka tarkoituksena on edistää sukupuolten tasa-arvoa (OPH, 2024), ja siihen kuuluu aiempien toimenpiteiden arviointi (OPH, 2024). Suomalaisen musiikkikoulutuksen vision 2030 tärkeänä tavoitteena ja periaatteena on kaikkien yhdenvertaisuus vammasta huolimatta (Auramo, Laakso ym., 2023, s. 54).

Yhdenvertaisuus on perusoikeus, joka tarvitsee joskus toteutuakseen erilaista kohtelua. Yhdenvertaisuuslain (muutettu osittain 2023) mukaan erityiskohtelua ei katsota syrjinnäksi, jos toiminta perustuu lakiin, sillä on hyväksyttävä tavoite ja se toteutetaan tosiasiallisen yhdenvertaisuuden lisäämiseksi. Yhdenvertaisuutta edistävää erityiskohtelua on positiivinen syrjintä tai erityiskohtelu sekä vammaisten henkilöiden oikeus kohtuullisiin mukautuksiin (Yhdenvertaisuuslaki, 2023 9 § ja 15 §, Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Positiivinen syrjintä tarkoittaa erityistoimia, joiden tarkoituksena on ihmisoikeuksiin perustuva yhdenvertaisuuden edistäminen tai syrjinnän ehkäiseminen ja poistaminen (Yhdenvertaisuuslaki, 2023, Jansen ym., 2017).

2.3.1 Saavutettavuus

ArtsEqual-tutkimuksen (2021) mukaan saavutettavuus on opetuksen, palvelujen ja viestinnän saavutettavuutta, välineiden ja materiaalien käytettävyyttä, kommunikaation ja tiedon ymmärrettävyyttä sekä mahdollisuutta osallistua vuorovaikutukseen ja itseä koskevaan päätöksentekoon (Laes ym., 2018, Kulttuuria kaikille, 2024). Usein saavutettavuudella tarkoitetaan myös aineetonta ympäristöä, kuten tietoa, verkkosivuja, palveluja ja asenteita (Invalidiliitto, 2023, Laes ym., 2018). Saavutettavuus jaetaan alakäsitteisiin: fyysiseen, taloudelliseen ja pedagogiseen saavutettavuuteen (Laes ym., 2018). ArtsEqual-tutkimuksen (2018) *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana*-toimenpidesuosituksessa (Laes ym., 2018) näitä käsitteitä käytetään kuvaamaan taiteen ja taidekasvatuksen saavutettavuutta. Fyysinen saavutettavuus tarkoittaa rakennetun ympäristön esteettömyyttä, taloudellinen saavutettavuus on samanlaisia lähtökohtia osallistua sekä pedagoginen saavutettavuus kaikille saavutettavia toimia, joilla opetuksesta tehdään yhdenvertaisesti osallistuttavaa (Laes ym., 2018).

Yksi saavutettavuuden tärkeä osa-alue on viestintä. Saavutettavuus käsitteenä sisältää myös yhdenvertaisen toimijan ajatuksen, mahdollisuuden toimia itse ja olla mukana itseä koskevassa keskustelussa (Laes ym., 2018). Tämä edellyttää saavutettavuuteen kuuluvaa kommunikoinnin ja tiedon ymmärrettävyyttä (Laes ym., 2018). Yhdenvertaisuutta mahdollistaa se, että viestintä on mahdollisimman saavutettavaa esimerkiksi kielivähemmistöille, erilaisille oppimistyyyleille tai se on suunnattu eri aisteille. Viestintää tehdään eri kielillä, viittomakielellä ja selkokielellä, ulkoasussa on noudatettava riittävän suurta tummuuskontrastia tekstin ja taustan välillä sekä tekstin selkeyttä ja riittävää kokoa. Verkkosivuille voi tilata esteettömyys- ja käytettävyydestä (Laes ym., 2018). Viestintää suositellaan tehtävän yhdessä vammais- ja kielivähemmistöjärjestöjen kanssa, jotta se tavoittaa erilaisia ryhmiä ja edustaa moninaisuutta. Tiedon puute koettiin isona ongelmana taiteen perusopetuksen piirissä tehdyssä SATA-tutkimuksessa, ja vanhemmat kaipasivat oppilaitoksilta tietoa siitä, mihin heidän lapsensa ovat tervetulleita (SATA-tutkimus, 2016).

2.3.2 Esteettömyys

Esteettömyys puolestaan liitetään useasti käsitteenä fyysisen ympäristön esteettömyyteen, esimerkiksi rakennusten, ulkoalueiden ja julkisten liikennevälineiden esteettömyyteen. Esteettömän ympäristön osa-alueita ovat muun muassa rakenteet ja kalusteet, valaistus, akustiikka ja sisäilma (Valtioneuvosto, EU:n esteettömyysdirektiivi). Julkisten rakennusten tulee olla tietyiltä osin lain mukaan esteettömiä. Esteettömyyden toteuttaminen on velvoittava toimi, sillä 2022 toimeenpantu Euroopan parlamentin ja neuvoston Esteettömyysdirektiivi velvoittaa, että viranomaiset ja yksityinen sektori tekevät tietyt tuotteet ja palvelut esteettömiksi (Esteettömyysdirektiivi, 2019).

Esteettömyys voidaan nähdä lähinnä ympäristön esteettömyytenä, ja saavutettavuus puolestaan laajempänä käsitteenä, joka sisältää myös digitaalisen ulottuvuuden ja viestinnän toimivuuden (Kaartinen & Linnapuomi, 2014). Esteettömyys voidaan rajata tarkoittamaan vain fyysistä saavutettavuutta, jolloin se on saavutettavuuden alakäsite (Hirvonen ym., 2020). Esteettömyyden ja saavutettavuuden käsitteet limittyvät toisiinsa ja muodostavat yhdessä moninaisen kokonaisuuden (Kulttuuria kaikille, 2024, ArtsEqual, 2021). Englannin kielessä accessibility -termi kattaa laajasti yhdenvertaisuuden toteutumista, mutta suomen kielessä sanalle on kaksi käännettä: saavutettavuus ja esteettömyys.

ArtsEqual -tutkimuksessa (2021) saavutettavuus on linkitetty myös fyysiseen ympäristöön; sillä tarkoitetaan mahdollisimman vähän rajoittavia ympäristöjä ja liikkumisen esteettömyyttä eli fyysisesti esteettömiä tiloja. “Esteettömät ja saavutettavat ympäristöt, palvelut ja viestintä huomioivat ihmisten moninaisuuden ja edistävät yhdenvertaisuutta. Saavutettava oppimisympäristö on siis paitsi esteetön myös joustava, ja se ottaa huomioon jokaisen oppijan yksilölliset lähtökohdat” (Laes ym., 2018). Saavutettavuuden eri osa-alueet ja niiden toteuttamiseen liittyvät toimenpiteet ovat osa myös taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumista vammaisten henkilöiden näkökulmasta, sillä yhdenvertaisuuden toteutumisen haasteena voi olla fyysisen ympäristön esteellisyys tai käytettyjen opetusvälineiden ja -menetelmien saavuttamattomuus kaikille. Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin saavutettavuuden eri alalajeja.

2.3.3. Fyysinen ja taloudellinen saavutettavuus

Saavutettavuus käsittää eri alalajeja, ja seuraavaksi esittelen kunkin saavutettavuuden käsitteen. Fyysinen saavutettavuus koskee oppimisympäristön esteettömyyttä, ja sillä tarkoitetaan tilojen rakenteita ja kalusteita, valaistusta, akustiikkaa ja sisäilmaa (Laes, ym., 2018, s.4). Fyysinen saavutettavuus toteutuu varmistamalla, että oppimisympäristöt ovat esteettömiä ja hyvin toimivia; pelkkä pääsy tilaan ei riitä, vaan esimerkiksi kulkureittien esteettömyydestä ja kalustuksen toimivuudesta tulee huolehtia. Sähköisten välineiden käyttäminen pitäisi tehdä kaikille mahdolliseksi: käyttöliittymien tulisi olla fyysisesti mahdollisimman saavutettavia niin, että niitä voi käyttää esimerkiksi näppäimistöllä tai näkövammaisten käyttämällä ruudunlukuohjelmilla (Laes ym., 2018) eikä tilaan sijoitettuihin erillisillä kytkimillä. Fyysistä saavutettavuutta on myös välineiden liikuteltavuus ja tilojen muokattavuus, jotta niissä mahtuu liikkumaan erilaisilla apuvälineillä. Opetus kuuluu siirtää muihin tiloihin, jos esteettömyyden takaaminen ei onnistu. Jos opetusta järjestetään muissa kuin oppilaitoksen omissa tiloissa, täytyy näidenkin tilojen olla esteettömiä ja saavutettavia. Esteelliset tilat vaikeuttavat osallistumista tai tekevät sen mahdottomaksi (SATA, 2016, s.9). Kaikkien oppimisympäristöjen pitäisi olla fyysisesti saavutettavia, ja opetuksen järjestäjän kuuluu tehdä sen mukaiset tarvittavat korjaukset ja uudistukset sekä parantaa tarvittaessa tilojen ja välineiden käytettävyyttä.

Esteettömyystoimia ovat hissin, porrastimen tai luiskan asentaminen, ulko-ovien sähköinen avautuminen, ja riittävän leveiden kulkuväylien varmistaminen, niin että niissä mahtuu liikkumaan erilaisilla apuvälineillä. Tilassa ei pitäisi olla tasoeroja, mutta jos siinä kuitenkin on kynnyksiä tai pieni porras, täytyy tila jakaa selkeästi tai asentaa luiska. In- vapysäköintimahdollisuus, induktiosilmukka tilassa, selkeät, kuvalliset opasteet eri tiloihin sekä näkövammaisten opasteet lattiaan ja muille pinnoille pistekirjoituksena ovat myös esimerkkejä esteettömyystoimista (Invalidiliitto, 2024).

Fyysinen ja pedagoginen saavutettavuus liittyvät toisiinsa, sillä pedagogisissa välineissä ja materiaaleissa tulee ottaa huomioon myös niiden fyysinen käytettävyyttä. Esimerkkejä ovat valmiiksi sovellettu välineistö kuten erityisvalmisteiset soittimet sekä apuvälineet. Fyysisen esteettömyyden vaatimus koskee varsinaisen oppimisympäristön lisäksi myös henkilökunnan tiloja, esiintymistiloja ja pukuhuoneita (Laes, ym., 2018).

Taloudellinen saavutettavuus tarkoittaa, että oppilaalla on mahdollisuus osallistua opetukseen riippumatta hänen tai perheensä taloudellisesta tilanteesta (Laes ym., 2018). Oppilaitosten lukukausimaksut ja sitä kautta taloudellisen saavutettavuuden haasteet voivat olla taiteen perusopetuksen kentällä merkittävä yhdenvertaisuutta heikentävä tekijä (Ilmola- Sheppard ym., 2021). Julkisen rahoituksen määrä oppilaitoksille sekä kuntien päätökset rahoituksen jakamisesta vaikuttavat oppilaitosten lukukausimaksuihin (Laes ym., 2018, s.4), ja oppilaitoksen taloudellinen tilanne yleisesti puolestaan siihen, kuinka paljon sillä on resursseja toteuttaa yhdenvertaisuuden eteen tehtäviä toimenpiteitä. Taloudellista saavutettavuutta käsitellään tässä tutkielmassa lähinnä yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta, ja siitä, miten taiteen perusopetuksen rahoitus sen toteutumiseen vaikuttaa.

Esittelen seuraavaksi lyhyesti fyysiseen ja taloudelliseen saavutettavuuteen liittyvän vammaispalvelulain mukaan vammaiselle henkilölle oikeutetun kuljetuspalvelun ongelmakohdan liittyen taiteen perusopetukseen ja harrastusmatkoihin, mutta jätän tämän aiheen aineiston analyysissä vähemmälle huomiolle. Kuljetuspalvelu voi olla kriittisessä roolissa yhdenvertaisuuden toteutumisessa, jos se on ainoa mahdollinen liikkumisen keino. Syinä voivat olla taloudelliset asiat (ei autoa), vanhemmat eivät pysty kuljettamaan lastaan harrastukseen tai henkilö itse ei pysty käyttämään julkisia kulkuvälineitä. Näin vammaisen kuljetuspalvelun taksimatkat voivat olla ainoa keino päästä taiteen perusopetuksen piiriin. SATA-tutkimus (2016) 41 % mainitsi taiteen perusopetukseen osallistumisen ongelmaksi kulkemisen haasteet.

Vammaispalvelulain (2023) ja vammaispalveluasetuksen 6 §:n mukaan perusopetukseen osallistuminen kuuluu kuljetuspalvelun piiriin. Kuljetuspalveluja on järjestettävä vaikeavammaiselle henkilölle siten, että hänellä on mahdollisuus suorittaa välttämättömät työhön ja opiskeluun liittyvät matkat sekä vähintään 18 yhdensuuntaista jokapäiväiseen elämään kuuluvaa matkaa kuukaudessa. Opiskelulla tarkoitetaan perusopetuksen jälkeistä ammattiopintoihin tähtäävää opiskelua ja korvauksen edellytyksenä on, että matkat johtavat tutkinnon tai ammatin saavuttamiseen. Taiteen perusopetukseen opiskelumatkat eivät tähän kategoriaan siis sovellu. Vaikka musiikkioppilaitoksen järjestämät soittotunnit tapahtuisivat oppilaan omassa koulurakennuksessa, taksimatkat myöhemmin kuin heti koulupäivän jälkeen eivät kuulu kunnan korvaamaan kuljetuspalveluun.

Helsingin kaupungin vuoteen 2029 asti voimassa oleva Vaikeavammaisten henkilöiden kuljetuspalvelua koskevassa soveltamisohjeessa (2019, s.21) mainitaan, että ”harrastusluonteista opiskelua ei voida pitää kuljetuspalveluihin oikeuttavina opiskeluun liittyvinä matkoina, vaan näihin matkoihin tulee käyttää vapaa-ajan matkoja”. Vapaa-ajan matkat eivät kuitenkaan riitä harrastustoimintaan, kun sillä on tarkoitus kattaa kaikki muut sosiaaliset sekä jokapäiväisen asioinnin menot. Ei ole realistista vaatia, että kaikki yhdeksän menopaluu -matkaa pitäisi käyttää siihen, että osallistuminen taiteen perusopetukseen onnistuisi.

Lisäksi taiteen perusopetukseen osallistumisessa voi tarvita muita tukitoimia ja palveluita kuten opaskoiraa, avustajaa tai apuvälinettä. Henkilökohtaisen avustajan merkitys lapsen ja nuoren osallistumisen ja harrastuksen tukena on koettu SATA1- tutkimuksen (2016) mukaan merkittävänä, ja avustajan puute oli usein esteenä osallistumiselle: ”Myös henkilökunnan riittämätön määrä, avustajien vähyys tai puuttuminen kokonaan kuormittaa henkilökuntaa tai estää toiminnan toteuttamisen kokonaan” (SATA,2016, s.9). Apuvälineistä THL (2023) määrittelee, että vammaisen henkilö voi tarvita ja hakea vapaa-ajan apuvälineitä, mutta ohjeista ei selviä, käykö hakemisen perusteeksi myös harrastustoimintaan osallistuminen.

ArtsEqualin toimenpidesuosituksessa (Kivijärvi ym., 2018) ja Kulttuuria kaikille palvelun saavutettavuusohjeessa (2024) esitellään myös alueellisen saavutettavuuden käsite, jonka mukaan laadukkaita kulttuuripalveluja, kuten taiteen perusopetusta tulee olla tarjolla maantieteellisesti tasapuolisesti. Tämä voi vaikuttaa yhdenvertaiseen taiteen perusopetukseen osallistumiseen esimerkiksi maaseutukunnissa. Muiden saavutettavuuden lajien toteutuminen liittyy kiinteämmin nimenomaan vammaisten yhdenvertaisuuden toteutumiseen, joten alueellisen saavutettavuuden kysymykset on jätetty tutkielman ulkopuolelle.

2.3.4 Pedagoginen saavutettavuus

Pedagoginen saavutettavuus tarkoittaa niitä opetuksen ratkaisuja, joilla turvataan kaikkien yhdenvertaista mahdollisuutta oppimiseen (Laes ym., 2018, s.4). Keskeisiä käsitteitä ja toimintatapoja pedagogisessa saavutettavuudessa ovat oppijälähtöisyys, opetuksen eriyttäminen ja mukauttaminen, oppimäärän yksilöllistäminen sekä osallisuuden tukeminen (Laes ym., 2018 s.3 & TPOPS, 2017). Oppijälähtöisyydessä otetaan huomioon

oppilaan yksilölliset tarpeet, vahvuudet ja valmiudet. Oppijälhtöisyys näkyy myös pääsykokeissa; pedagogista saavutettavuutta on nähdä oppijoiden monimuotoisuus voimavarana sekä miettiä valintojen kriteerejä saavutettavuuden näkökulmasta (Laes ym., 2018).

Opetuksen mukauttaminen ja eriyttäminen voi kohdistua sisältöihin, tavoitteisiin, opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin, kommunikaatioon, työtapoihin, arviointiin sekä käytettävissä olevaan aikaan. Oppimäärää voi yksilöllistää sekä taiteen perusopetuksen yleisen tai laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa (TPOPS, 2017a & 2017b, Laes ym., 2018). Kokemus osallisuudesta syntyy yhteisössä yhdessä toimimisesta ja kaikkien ottamisesta mukaan toimintaan (TPOPS, 2017). Erityispedagoginen osaaminen on pedagogista saavutettavuutta. Oppijälhtöisyydellä tarkoitetaan myös asennetta, ja keskeistä oppijälhtöisyyden edistämässä on tunnistaa, miten oppimisympäristössä suhtaudutaan oppijoiden yksilöllisyyteen ja opetuksen järjestelyissä opetuksen eriyttämisen tarpeisiin (Laes ym., 2018). On tärkeää, ettei oppilasta luokitella vain yhden ominaisuuden perusteella (Kanerva ym., 2022).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan osallisuus on yksi opetuksen lähtökohdista (TPOPS 2017a/2017b, & Laes ym., 2018). Osallisuutta voidaan lisätä tekemällä oppimisympäristöistä, palveluista ja viestinnästä esteettömiä ja saavutettavia (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Lisäksi osallisuutta voi vahvistaa kehittämällä toimintatapoja yhdenvertaisemmiksi oppilasvalinnoissa, arvioinnissa ja opetuksen järjestämisessä (ArtsEqual, 2021). Osallisuuden toteutusta pitää oppilaitosten jatkuvasti arvioida ja tarkastella kaikkea toimintaansa kriittisesti (Isola ym., 2017). Yhdenvertaisuutta lisäämällä taiteen perusopetuksessa voidaan laajentaa erityisryhmien osallisuuden kokemusta myös koko yhteiskuntaan (Laes ym., 2018, s.5). Osallisuuden kokemusta on kuitenkin vaikeaa synnyä, ellei henkilö itse koe, että hän on oikeutettu tämän palvelun piiriin (ArtsEqual, 2021, s.98).

Pedagogista saavutettavuutta voidaan parantaa myös opettajien täydennyskoulutuksilla (Kivijärvi & Rautiainen, 2020), joiden aiheita voivat olla erilaisten työ- ja apuvälineiden käyttöönottoaminen sekä oppilaiden mahdollisten henkilökohtaisten avustajien tukeminen (Laes ym., 2018 s.3. & TPOPS, 2017). Täydennyskoulutuksen tulisi sisältyä oppilaitoksen omaehtoiseen kehitystyöhön ja kuntien sekä valtion olisi ohjattava siihen tarvittavaa

rahoitusta (Laes ym., 2018 s.3). Myös SATA (2016, s.14) tutkimuksessa perheet toivoivat ammattihenkilökunnalle mahdollisuutta kouluttautua kohtaamaan sekä ohjaamaan erityisiä lapsia ja nuoria. Täydennyskoulutuksen ideana on tukea opettajien pedagogisen joustavuuden kehittämistä. Opetuksen päämääriä on tärkeää arvioida kriittisesti, ja tätä voidaan edesauttaa täydennyskoulutuksessa luomalla mahdollisuuksia kohtaamisiin erilaisten oppijoiden ja ryhmien kanssa (Laes ym., 2018, s.3). Täydennyskoulutuksella voidaan myös vaikuttaa taustalla vaikuttaviin asenteisiin ja käsityksiin, miten muusikkous voidaan määritellä (Kivijärvi & Rautiainen, 2020) ja laajentaa muusikkouden käsitettä.

Asenteellinen saavutettavuus luetaan osaksi pedagogista saavutettavuutta (Laes ym., 2018). Se ulottuu niin fyysisen, pedagogisen kuin taloudellisen saavutettavuuden alueille ja läpäisee nämä perustavanlaatuisena edellytyksenä yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Keskeisintä on opettajien ja opetuksen järjestäjien halu edistää kaikkien osallisuutta ja huomioida oppilaat yksilöinä (Laes, ym., 2018). SATA-tutkimus (2016, s.12) vahvistaa havainnon: Vastauksissa nousi esille henkilökunnan asenne ja tarve mukauttaa toimintaa tarpeen mukaan.

2.3.5 Inkluisio ja inklusiivisuus

Inkluisioiden käsite perustuu YK:n vammaissopimukseen, jonka mukaan oppiminen on kaikkien ihmisoikeus (CRPD/C/GC/4, kohta 10 a). Sopimuksessa mainitaan vammaisten lasten oikeudet, jotka velvoittavat koulutuksen järjestäjiä tarjoamaan sekä vammaisille että vammattomille lapsille yhdenvertaisen koulutuksen (Laes & Rautiainen, 2024, YK, 24§). Inklusiolla tarkoitetaan niitä tukitoimia, joilla mahdollistetaan sekä varmistetaan erityistä oppimisen tukea tarvitsevien tai erilaisista taustoista tulevien oppilaiden yhdenvertainen osallistuminen opetukseen yhdessä muiden kanssa (ArtsEqual, 2018, Laes & Rautiainen, 2024, Laes, 2017). Inklusiivisuus puolestaan tarkoittaa yhdenvertaisia ja syrjimättömiä toimintatapoja (ArtsEqual, 2021). Inkluisio on käsite, jota arvioidaan ja kehitetään inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (OPH, 2024).

Unescon Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista (1994) muotoili ensimmäistä kertaa inkluisioiden ja inklusiivisuuden käsitteet. Erityistä tukea tarvitsevien lapsien koulutuksen julistuksessa todetaan muun muassa, että koulutus on jokaisen lapsen perusoikeus, ja että jokaisella lapsella on omat erityiset kiinnostuksen kohteensa, toimintakyky sekä

tarpeet opetuksessa. Inklusion periaatetta on määritelty myös EU:n erityisopetuksen kehittämiskeskuksen raportissa vuodelta 2009.

Inklusiivisuus on musiikkikasvatuksessa jaettu pedagoginen periaate (Laes, 2017), jonka mukaan yhtäläiset mahdollisuudet pitää varmistaa jokaiselle oppilaalle. Tuulikki Laesin väitöskirjan (2017) *The (im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education* mukaan inklusion kannalta keskeistä on opettajista lähtevä muutos ja demokraattisen musiikkikasvatuksen ajatus. Demokraattisella musiikkikasvatuksella tarkoitetaan opettamisen tapaa, jossa nähdään potentiaali oppijoiden musiikillisessa toimijuudessa vaihtelevista kyvyistä ja lahjakkuudesta riippumatta, ja sitoudutaan edistämään näiden oppijoiden musiikkiopintoja. Yhtenä tekijänä inklusiivisuuden lisäämisessä on se, miten taiteen perusopetuksen musiikkiope- tuksen yhdenvertaisuuteen voidaan vaikuttaa jo opettajankoulutusvaiheessa (Laes, 2017). Opettajien saamalla koulutuksella erityisryhmien opettamisesta on merkitystä yhdenvertaisuuden toteutumisessa: kansainvälisten tutkimusten mukaan kohtaamiset ja käytännön työ erilaisten oppijoiden kanssa jo opettajankoulutusvaiheessa kehittävät opettajien valmiuksia toteuttaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita (Pugach, 2005). Käytännössä inklusio ei kuitenkaan toteudu musiikkikasvatuksen opetuksen käytännöissä (Laes, 2017, s.29), ja taidon ja lahjakkuuden käsitteet eivät tue inklusiota (Laes, 2017 s.37). Vaikka asenteet ovat muuttumassa, nähdään vammaisten taidekasvatus edelleenkin liian usein muusta musiikkikasvatuksesta erillisenä erityisopetuksena, hoivana tai musiikkiterapiana (Laes, 2017, s.iv).

Inklusio ei ole valinta, vaan sen täytyy toteutua (Laes & Rautiainen, painossa). Sen toteuttaminen on sidottu kansainvälisiin velvoitteisiin. SATA -tutkimuksen (2016, s.12) tuloksissa inklusion toimimista käytännön opetustyössä kommentoitiin näin: ”Onnistumisen kokemuksia saatiin inklusioryhmässä, jossa ohjaajalla oli taito ottaa lapsen erityisyys huomioon. Joissakin tapauksissa lapsella oli halu osallistua ns. tavalliseen harrastusryhmään, mutta järjestävä taho oli kieltänyt osallistumisen”. Erilaisten oppijoiden suurin syy hakeutua opiskelemaan erityispedagogiikkaan erikoistuneeseen Resonaarin musiikkiopistoon opiskelemaan on ollut se, että heidän fyysisiin tai kognitiivisiin erityistarpeisiinsa ei ole muissa musiikkiopistoissa pystytty vastaamaan tai erityisoppilaiden tarpeita ei ole huomioitu opetussuunnitelmassa sen tarkemmin (Laes, 2017).

Inklusiivisuuden toteutuminen musiikin opetuksessa toteutuisi Kohti unelmien musiikkioppilaitosta -raportin (Kanerva, Lahtinen & Oksanen-Särelä, 2022) mukaan parhaiten niin, että erityisryhmille suunnattuja opetuksen lähestymistapoja ja toimintamuotoja lisätäisiin osaksi kaikkeen musiikin opetustoimintaan. Vaikka tiettyjen erityisryhmien toimintaa tuetaan tai heihin kohdennetaan erityisiä toimia, olisi paras kehittää koko opetusta erilaiset yksilöt paremmin huomioon ottavaksi (Kanerva, ym., 2022, s. 30 & Ilmola-Sheppard ym., 2021, s.38–39). Toinen käytännön keino inklusion toteuttamiseen on erityisryhmien ja muiden oppilasryhmien kohtaaminen ja näiden ryhmien toimiminen yhdessä (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s.38–39). Musiikkikasvatuksen inklusiivisuus tukee myös musiikin ammattilaisuuden käsitteen laajentumista (Laes & Westerlund, 2017, Laes, ym., 2018). Inklusiolla voidaan laajentaa käsitystä taiteen ammattilaisuuden määritelmästä, kun erilaiset oppijat ja muusikot otetaan osaksi taidealojen pedagogista koulutusta (Laes, ym., 2018). Tästä yksi esimerkki on, että Resonaarin ammattimuusikot ovat opettaneet Sibeliuksen Akatemian laajemman pedagogiikan oppimäärän erityismusiikkipedagogiikan kurssia (Laes, 2017).

Inklusiota lisätään tukemalla opettajien myönteistä asennetta opetuksen eriyttämistä ja mukauttamista kohtaan (Laes ym., 2018). Pelkkä inklusion ja osallisuuden periaatteen hyväksyminen tai resurssit eivät kuitenkaan muutu käytännön toiminnaksi (Laes ym., 2018 & Laes & Rautiainen, painossa). Tärkeintä on opettajien ja koulutuksen järjestäjien aito halu yhdenvertaiseen kasvatukseen (Laes & Rautiainen, 2024).

Laes (2017) esittää kysymyksen, voisiko musiikkikasvatus olla sellaista, joka mahdollistaa osallistumisen jokaiselle ilman, että se nimetään erityispedagogiikaksi tai lasketaan kuuluvan musiikkiterapian piiriin. Onko tarve luokitella musiikin erityispedagogiaa erilliseksi opetuksen kategoriaksi, kun yleisesti alan piirissä tavoite on tarjota musiikkikasvatusta kaikille? (Laes, 2017, s.166)

2.3.6 Kohtuullinen mukautus

Kohtuullisen mukautuksen periaate ja velvoite perustuvat Yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014, 15 §) ja YK:n vammaissopimukseen (Laes ym., 2018). “Viranomaisen, koulutuksen järjestäjän, työnantajan sekä tavaroiden tai palvelujen tarjoajan on tehtävä asianmukaiset ja kulloisessakin tilanteessa tarvittavat kohtuulliset mukautukset,

jotta vammaisella henkilöllä on mahdollisuus saada koulutusta ja työtä, edetä työuralla ja suoriutua työtehtävistä” (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 15 §). Kohtuulliset mukautukset edistävät siis yhdenvertaisuutta (Kivijärvi & Rautiainen, 2020).

Koulutuksen järjestäjillä on YK:n vammaissopimuksen ja yhdenvertaisuuslain perusteella velvollisuus toteuttaa vammaisten henkilöiden tarvitsemat kohtuulliset mukautukset, jotta heidän yhdenvertainen oikeutensa osallistua koulutukseen yhdenvertaisesti toteutuu. Esteettömyystoimia ja kohtuullisia mukautuksia tehdään, jotta vammaisten yhdenvertaisuus turvattaisiin (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Velvoite koskee myös taiteen perusopetusta (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Kohtuulliset mukautukset ovat yhdenvertaisuutta edistäviä toimenpiteitä, joilla mahdollistetaan toimintarajoitteesta huolimatta henkilön osallistuminen opetukseen tai toimiminen opettajana (ArtsEqual, 2021, De Beco, 2019; Konttinen, 2017, Kivijärvi & Rautiainen, 2020, s.2). Opetuksen järjestäjän on kohtuullisin mukautuksin varmistettava myös vammaisen henkilön yhdenvertainen mahdollisuus toimia työntekijänä, esimerkiksi opettajana. Nämä yksilölliset ja tilannesidonnaiset toimenpiteet toteutetaan yhteistyössä asianosaisen henkilön ja koulutuksen järjestäjän (kunta, koulutoimi, rehtori, opettajat) kanssa (Kivijärvi & Rautiainen, 2020).

Yhdenvertaisuuslain ja YK:n vammaissopimuksen mukaan kohtuullisten mukautusten tekeminen on velvoite, ja niiden mukaan on syrjintää jättää tekemättä kohtuulliset mukautukset (Laes & Rautiainen, painossa & ArtsEqual, 2021, Kivijärvi & Rautiainen 2020). Kohtuullinen mukautus ja positiivinen erityiskohtelu ovat yhdenvertaisuuslaissa (2024) säädettäviä toimia. Näennäisesti yhdenvertaisten olosuhteiden luominen ei kuitenkaan aina edistä yhdenvertaisuuden toteutumista, vaan voi joskus olla jopa syrjintää (Rautiainen, Laes, 2024). Siksi välillä yhdenvertaisuuden toteutumiseen voidaan tarvita kohtuullisia mukautuksia ja positiivista erityiskohtelua. Kohtuullisen mukautuksen ja positiivisen syrjinnän oikeudellinen ero on, että positiiviseen erityiskohteluun ei ole pakotetta, mutta jokaisella on velvollisuus toteuttaa kohtuullisia mukautuksia (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Kohtuullisten mukautusten avulla ihmisoikeusvelvoitteet laajenevat koskemaan yhteiskunnan palveluita, joihin yhdenvertainen osallistuminen on aiemmin koettu harkinnanvaraisiksi (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Kohtuullinen mukautus voi koskea fyysistä ympäristöä, ja mahdollistaa esimerkiksi liikuntarajoitteisen oppilaan osallistumisen opetukseen, opetuksen siirtämisen tarvittaessa esteellisestä esteettömään tilaan, kuljetuksen järjestämisen tai luiskien ja hissien asentamisen (Kivijärvi & Rautiainen, 2020,

s.2). Mukauttaminen voi kohdistua myös opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin, käytettäviin opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin, kommunikaatioon, työtapoihin, arviointiin sekä käytettävissä olevaan aikaan (Kanerva ym., 2022, s.96).

Kohtuullisen mukautuksen lähtökohtana on vammaisen henkilön tarve, johon on vastattava siten kuin kohtuudella kussakin olosuhteissa voidaan odottaa. Kohtuullisuudella tarkoitetaan sitä, että vaihteluväli siinä, millaisia mukautuksia toimija pystyy tekemään, voi vaihdella toimijan koosta riippuen. Kohtuullisuuden määrittely voi perustua myös opetussuunnitelman perusteisiin ja opetettavaan sisältöön liittyviin perinteisiin, oppilaitoksen kokoon ja toiminnan luonteeseen (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Myös taloudellinen asema vaikuttaa; jos koulutuksen järjestäjänä on kunta, odotetaan sen satsaavan yhdenvertaisuuteen taloudellisesti enemmän kuin pienten yksityisten toimijoiden (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). On kuitenkin hyvä muistaa, että aina kohtuulliset mukautukset eivät tarkoita mittavia taloudellisia resursseja toteutuakseen (Arnardóttir, 2011).

Opetukseen liittyvä kohtuullinen mukautus voi kohdistua opettajan vuorovaikutuksen ja kommunikaation mukauttamiseen opetustilanteessa (Kivijärvi & Rautiainen, 2020, s.2). Kuvionuottien käyttö perinteisen nuottikirjoituksen sijaan on pedagogiseen saavutettavuuteen liittyvä kohtuullinen mukautus (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Opetussuunnitelmissa niin taiteen perusopetuksessa tai perusopetuksen opetussuunnitelmissa ei ole mainittu, mitä nuotinkirjoitusjärjestelmää kuuluu käyttää, vaan tämä on ennemminkin musiikkikasvatustraditioon liittyvä seikka (Kivijärvi & Rautiainen, 2020, POPS, 2014, TPOPS, 2017). Kohtuullinen mukautus voi kohdistua myös instrumenttivalintoihin. Musiikkikasvatus taiteen perusopetuksessa perustuu pitkälti perinteisten soitinten käyttöön. Perinteisen soittimen tilalla voi olla tablettitietokone, jos esimerkiksi lihassairauden tai liikuntavamman takia olla mahdotonta soittaa perinteistä instrumenttia. Opetussuunnitelmallisia rajoitteita instrumenttivalinnan kohtuulliselle mukauttamiselle ei ole. Yksilöllisesti muotoiltuja soittimia, esimerkiksi kevennysmekanismeja tai soittimen vaihtoa voidaan myös käyttää kohtuullisena mukautuksena. Myös perinteisten soitimien välillä voidaan kokeilla ja neuvotella, jopa valmistaa yksilöllisesti muotoiltuja soittimia. Kohtuullinen mukautus voi kohdistua myös oppimistavoitteisiin tai yhteissoittomahdollisuuksiin. (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Kivijärvi & Rautiainen (2020) ovat havainneet, että opettajilla on asema tehdä kohtuullisia mukautuksia ja tehdä valintoja koskien opetussuunnitelman perusteiden toteuttamista, oppilaitoskohtaista opetussuunnitelmaa, opetussisältöjä

ja -menetelmiä sekä arviointia. Tätä opettaja voi hyödyntää kohtuullisten mukautusten toteuttamiseen. Näin ollen opettajalla on toimivalta tehdä kohtuullisia mukautuksia, eikä siihen voi vedota, ettei hän voisi edistää yhdenvertaisuutta (Kivijärvi & Rautiainen, 2020).

Kohtuullisten mukautusten tekemättä jättäminen on syrjintää. Tahallinen syrjintä on rikoslain perusteella rangaistava teko. Taiteen perusopetuksen piirissä musiikkioppilaitoksissa olisi tärkeä tiedostaa entistä paremmin, että syrjinnässä kyseessä on sanktiomekanismeihin kytkeytyvä teko (Laes & Rautiainen, 2024). Jos vammaisen henkilö vie syrjintätapausten yhdenvertaisuus - ja tasa-arvolautakunnalle, se voi määrätä uhkasakon taholle, joka ei toteuta tarvittavaa kohtuullista mukautusta. Viime kädessä kohtuullisuus määritellään tässä lautakunnassa, jonne vammaisen henkilö voi valittaa, jos kokee syrjintää. Toistaiseksi käsiteltäväksi on viety vain vähän opetuksen järjestämiseen liittyviä syrjintätapauksia. Kun tietoisuus oikeudesta kohtuullisiin mukautuksiin lisääntyy ja syrjintätapausten käsittelyn maksuttomuudesta lisääntyy, voi käsiteltyjen tapausten määrä lisääntyä (ArtsEqual, 2021, Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Kohtuullisia mukautuksia on toteutettava opetuksen järjestäjän kaikessa toiminnassa eli opetuksen ohella myös valintakoetilanteessa (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Kohtuulliset mukautukset täydentävät esteettömyystoimenpiteitä: jos henkilö ei pääse yhdenvertaiseen asemaan pysyvien esteettömyystoimenpiteiden avulla, yhdenvertaisuuden saavuttamiseksi tarvitaan yksilöllisiä mukautuksia (Laes & Rautiainen, painossa). Esteettömyystoimenpiteet eroavat kohtuullisista mukautuksista, sillä ne ovat ennakoivia, erillisiin säädöksiin perustuvia toimintatapoja, joita voivat olla esimerkiksi pysyvän pyörätuoliluiskan rakentaminen tai induktiosilmukan asentaminen.

2.4 Taiteen perusopetus musiikkioppilaitoksissa

Taiteen perusopetus on taidekasvatusta, yleissivistävää koulun ulkopuolista ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua koulutusta (OKM, 2024). Taiteen perusopetus on maailmanlaajuisesti ainutlaatuinen koulutusjärjestelmä, jota on annettu Suomessa vuodesta 1998 (Kanerva ym., 2022). Taiteen perusopetusta annetaan eri taiteenlajeissa: musiikissa, sanataiteessa, tanssissa, sirkustaiteessa, teatteritaiteessa, arkkitehtuurissa, audiovisuaalisessa taiteessa, kuvataiteessa ja käsityötaiteessa (TPO, 2024, TPO laki 1999). Taiteen perusopetuksesta säädetään laissa ja asetuksessa (Kanerva ym., 2022, s.29 & TPO laki

1999). Laki kuntien kulttuuritoiminnasta 166/2019 määrittää sen, että kuntien tulee edistää kulttuurin ja taiteen harrastamista (Kanerva, ym., 2022, s.29). Kunnilla on siis lakiin perustuva velvoite järjestää taiteen perusopetusta.

Taiteen perusopetusta annetaan oppilaitoksissa, taidekouluissa ja kansalaisopistoissa yleisessä ja laajassa oppimäärässä. Opetushallitus suunnittelee taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmat, joissa määritellään opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt (OKM, 2024). Viimeisin opetussuunnitelmauudistus on vuodelta 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän ero (Opetushallitus, 2017 TPOPS) näkyy esimerkiksi opintojen rakenteessa, tavoitteissa ja laajuudessa. Kyseisen taiteenalan perustaitojen hankkiminen on tavoitteena yleisessä oppimäärässä. Yleisessä oppimäärässä voi tehdä perusopintojen lisäksi laajentavia teemaopintoja ja laajassa syventäviä opintoja, joihin kuuluu lopputyö (2017 TPOPS). Syy yleisen ja laajan oppimäärän erottamiseen oli myös siinä, että kaikki oppilaitokset eivät välttämättä pysty järjestämään laajan oppimäärän opetusta, ja olisivat näin ollen jääneet koko järjestelmän ulkopuolelle (SML 2019, s.1).

Kunta ja valtio toimivat toiminnan rahoittajina, mutta oppilaitoskohtaiset rahoituksen määrät vaihtelevat alueellisesti (TPO, 2024). Toimintaa rahoittavat myös lukukausimaksut (OKM,2024). Kunta tai oppilaitos voi saada myös valtion tukea eli valtion osuutta (VOS-tuki) toimintaansa tukemaan joko asukasmäärään tai opetustuntimäärän perustuen (Kanerva ym., 2022). Taiteen perusopetuksen oppilaitosten opetussuunnitelmia ohjaavat opetushallituksen laatimat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet, joihin ne perustuvat (Laes, 2017). Taiteen perusopetus antaa valmiuden hakeutua myös ammattiopintoihin (OKM, 2014) ja vaikka opetus on suunnattu erityisesti lapsille ja nuorille, on aikuisille suunnattua opetusta alettu antaa enenevässä määrin viime vuosina (TPO, 2024).

2.4.1 Saavutettavuus taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa

Taiteen perusopetuksen järjestäjillä, oppilaitoksien opettajilla sekä rehtoreilla on erilaisia mahdollisuuksia ja velvollisuuksia tehdä palvelusta kaikille saavutettavaa (Laes & Rautiainen, 2024). Opetussuunnitelmassa (2017) saavutettavuuden näkökulmasta tärkeää on opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuus sekä koko arvoperustana toimivan yhdenvertaisuuden periaate sekä tavoitteena mainittu osallisuuden kehittyminen (TPOPS, 2017a & 2017b).

Cuporen *Kohti unelmien musiikkioppilaitosta* -raportissa (2022) saatavuus ja saavutettavuus sekä yhdenvertaisuus nähtiin tekijöinä, jotka pitävät musiikkioppilaitosjärjestelmän elinvoimaisena myös tulevaisuudessa. Hallitusohjelmasta (2023) lähtöisin oleva, Opetus- ja kulttuuriministeriön Uudistuva taiteenperusopetus -hanke 2023-2025, tähtää taiteen perusopetuksen saavutettavuuden ja eri väestöryhmien osallistumismahdollisuuksien parantamiseen. Taiteen perusopetuksen lainsäädäntöä ollaan uudistamassa, ja tavoitteena on kulttuuristen ja sivistyksellisten perusoikeuksien yhdenvertainen toteutuminen (OKM, 2024). Yhdenvertaisuuden näkökulmasta olisi tarve voida rahoittaa sellaista toimintaa, joka kehittää erityisten kohderyhmän saavutettavuutta taiteen perusopetukseen (Suominen 2019, s.26).

Valtionosuusjärjestelmään (VOS) kuuluvilla eli valtion tukea saavilla oppilaitoksilla voi olla paremmat taloudelliset edellytykset toteuttaa oppilaitoksen saavutettavuusratkaisuja (OKM, 2014, Kanerva ym., 2022, s.30). Rahoituksen vähyys on myös usein käytännössä esteenä saavutettavuuden parantamiselle (Suominen 2019, s.25–26). Esimerkiksi Helsingin kaupunki on myöntänyt rahoitusta saavutettavuustyöhön, kun oppilaitoksen tavoitteena on kehittää toimintatapoja ja laajentaa taiteen perusopetuksen osallistujapohjaa niin, että erilaiset kohderyhmät pyritään tavoittamaan (Kanerva ym., 2022, s.57).

Opetus- ja kulttuuriministeriön suosituksen mukaan kulttuurista moninaisuutta tulisi edistää huomioimalla erityis- ja vähemmistöryhmät myös taide- ja kulttuurilaitosten henkilökunnan rekrytoinnissa (OKM 2014). Tavoite musiikin ammattilaisuuden laajentamisesta (Laes, 2022) liittyy myös musiikkioppilaitosjärjestelmän muuttumiseen saavutettavammaksi. Uusia ammattilaisia ei synny, ellei heille ole tarjolla saavutettavaa koulutusta perustason oppilaitoksissa (Gaunt & Westerlund, 2021).

Saavutettavuuden toteutumista oppilaitos voi arvioida erilaisin mekanismein; muun muassa ulkopuolisen asiantuntijan toteuttaman saavutettavuuskartoituksen avulla ja/tai osana oppilaitoksen toiminnan itsearviointia (esimerkiksi Virvatuli-mallia hyödyntäen). Myös oppilaat ja vanhemmat sekä erilaiset vammaisjärjestöt, saavutettavuuden asiantuntijat voivat osallistua tähän työhön (Laes ym., 2018).

2.4.2 Opetuksen yksilöllistäminen

Taiteen perusopetukseen kuuluu opetuksen yksilöllistämisen periaate (OPH, 2017, Laes ym., 2018). Opetuksen yksilöllistäminen on taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuustoimi, jota toteutetaan sekä yleisessä että laajassa taiteen perusopetuksen oppimäärässä (OPH, 2017, Laes ym., 2018). Opetussuunnitelman yksilöllistäminen lisättiin mahdollisena yhdenvertaisuustoimena taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuonna 2002 (OPH, 2002, s.11). Yksilöllistämistä tehdään henkilökohtaisen oppimissuunnitelman avulla, taiteen perusopetuksen musiikin yleisen sekä laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa yksilöllistäminen muotoillaan seuraavalla tavalla: ”Mikäli oppilas ei vammaisuuden, sairauden tai muun näihin verrattavissa olevan syyn vuoksi kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, opetussuunnitelman tavoitteita voidaan yksilöllistää vastaamaan oppilaan edellytyksiä” (TPOPS, 2017a & 2017b). Tällöin oppilaalle voidaan tehdä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jonka sisältönä on opiskelun toteuttamistapa, tavoitteet, arviointi, aika, jossa opinnot suoritetaan, tarvittavat tukitoimet, mahdolliset suoritukset ja arviointimenettely, ja suunnitelmassa otetaan huomioon yksilölliset ominaisuudet, kuten mahdolliset toimintarajoitteet tai oppimisvaikeudet (TPOPS, 2017a & 2017b, Laes ym., 2018). Opetus voidaan toteuttaa sekä ryhmä- että yksilöopetuksena (TPOPS, 2017a & 2017b). Oppimiselle asetetaan musiikkikasvatuksellisia tavoitteita aivan kuten muillekin oppilaille, ja niihin pääsemistä odotetaan oppimisen tuloksena. Tavoitteita voivat olla oppilaan omasta lähtökohdasta tapahtuva taitojen kehittäminen ja hallitseminen sekä musiikillisten kokemusten saaminen (TPOPS, 2017). Yksilöllistämisen periaatteissa ei kuvata opetuksen toivottua lopputulosta, vaan prosessia, koska jokainen prosessi on erilainen. Laes ja Rautiainen (2024) toteavat julkaisemattomassa käsikirjoituksessa *Opettajien ja koulutuksen järjestäjien velvollisuudet ja mahdollisuudet yhdenvertaisen taiteen perusopetuksen toteuttamisessa*, että se, mitä yksilöllistäminen käytännössä tarkoittaa, riippuu lähtökohtaisesti oppilaitoksen oppilasaineksesta. Musiikin ala näyttäytyy kuitenkin muita taiteen perusopetuksen aloja normatiivisempaan siinä, miten paljon erilaisia yksilöllistämisenpiteitä opetussuunnitelmissa on mainittu (Laes ja Rautiainen, painossa). Laki ei estä, etteikö opetussuunnitelmaa voitaisi jo alun perin kirjata niin laajaksi, että kaikki mahtuvat siihen (Laes & Rautiainen, painossa). Yksilöllistäminen ja henkilökohtaisen oppimissuunnitelman tekeminen on opetussuunnitelmatason kirjaus, eli laki ja sen asetukset eivät siis määrittele, miten se pitäisi käytännön tasolla toteuttaa (Laes & Rautiainen, painossa).

Selityksiä sille, miksi yksilöllistäminen taiteen perusopetusta yhdenvertaistavana toimintatapana ei näy vielä oppilaitosten opetussuunnitelmissa konkreettisina keinoina vaan enemmänkin byrokraattisena, ennemminkin opettajan tietotaitoon nojaavana perustuvana toimenpiteenä opetussuunnitelmatasolla, on Laeksen ja Rautiaisen (2024) mukaan kolme: oppilaitoksissa ei ole vielä varauduttu näihin toimenpiteisiin tarpeeksi, oppilaitokset ovat jo tarpeeksi joustavia, eikä yksilöllistämiseen liittyviä toimenpiteitä siksi tarvitse kirjata tai että oppilaitokset pyrkivät välttämään oppilasvalintamenettelyillä, etteivät he päädy tekemisiin yksilöllistämisen tarpeen kanssa. Ongelmaksi muodostuu siis niin konkreettisen tiedon puute yksilöllistämisen menetelmistä kuin se, että oppilaitokset eivät täysin hahmota, että kyseessä on lakiin ja säädöksiin perustuva velvoite, jonka täytyy toteutua (Laes & Rautiainen, painossa). Tietoa yksilöllistämisestä on myös tärkeä lisätä oppilaitosten omaan tiedotukseen, jotta tieto mahdollisuudesta tavoittaa eri sidosryhmät kuten perheet (Laes ym., 2018).

Vaikka yksilöllistäminen periaatteena mainitaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa, sen käytännön toteutumisessa on vielä puutteita (Laes & Rautiainen, painossa). Laes ja Rautiainen (painossa) mainitsevat aineistonsa erään oppilaitoksen sääntöihin olevan kirjattuna mahdollisuus erottaa oppilas, jos tavanomaisessa muodossa annettu opetus ei riitä kattamaan oppilaan tarpeita. Tämä ajattelutapa ulkoistaa oppilaitoksen vastuuta yhdenvertaisen palvelun tarjoajana. Esimerkiksi yksilöllistämistä ei välttämättä nähdä velvoittavana toimenpiteenä, jos resursseja toteuttamiseen ei ole, vaan se voidaan nähdä ehdollisena toimenpiteenä (Laes & Rautiainen, painossa). Opetussuunnitelmakirjaus ei myöskään oikeastaan anna muita käytännön esimerkkejä yksilöllistämisestä kuin henkilökohtaisen opetussuunnitelman teko (OKM 2012). Laes ja Rautiainen (painossa) vahvistavat tämän: muut yksilöllistämisen toimintatavat ja periaatteet kuin henkilökohtainen opetussuunnitelma sekä huoltajan kanssa suunnittelu ja pohdinta, eivät juurikaan ole käytössä ainakaan heidän artikkelinsa otannassa. Heidän aineistonsa opetussuunnitelmissa ei ole myöskään mainintaa mahdollisuudesta henkilökohtaisen avustajan käytöstä (Laes & Rautiainen, painossa). Muiden taiteenlajien piirissä toimivien oppilaitosten toiminnassa mahdollistetaan osallistuminen henkilöä nuorempien tai vanhempien ryhmäopetukseen (Laes, Rautiainen, painossa). Yksilöllistämisen toteuttamisessa tärkeimpinä yhteistyökumppaneina nähtiin erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren vanhemmat tai huoltajat (SATA, 2016, s.10).

2.4.3 Opetuksen muita saavutettavuus- ja esteettömyyskeinoja

Esteettömyyskartoitus tai saavutettavuuskartoitus on työkalu rakennetun ympäristön esteettömyyden nykytilan selvittämiseksi. ESKEH -menetelmä on valtakunnallinen yhteistyöprojekti, jota on päivitetty Invalidiliitossa 2018. Lisäksi oppilaitokset voivat tehdä yhteistyötä erilaisten vammaisjärjestöjen, saavutettavuuden asiantuntijoiden ja kokemusasiantuntijoiden kanssa toimintansa saavutettavuuden tarkastelemiseksi (OKM 2017).

Oppilaitokset voisivat myös soveltaa etsivän kulttuurityön Floora-projektin mallia tavoitukseen uusia kohderyhmiä (Laes ym., 2018). Etsivä kulttuurityö lisää lasten ja nuorten kulttuurista osallisuutta (Juntunen ym., 2021). Etsivä kulttuurityö on matalan kynnyksen kulttuurista yhdenvertaisuus- ja tasa-arvotyötä, jossa tavoitteena on edistää kulttuuristen perusoikeuksien toteutumista ja yhdenvertaistaa osallistumisen mahdollisuuksia (Juntunen ym., 2021). Sosioekonomisesta tai kulttuurisesta taustasta johtuen kaikki eivät tunne suomalaisen taiteen perusopetusjärjestelmän tarjontaa eivätkä osaa hakeutua sen piiriin oma-aloitteisesti (ArtsEqual, 2021, s.33).

On tunnistettu, että musiikkiopistojen palveluiden ulkopuolelle jääminen ei ole pelkästään lapsen vapaan tahdon mukainen valinta, vaan se voi johtua perheen puutteellisesta kulttuurisesta pääomasta tai taloudellisesta tilanteesta. Syy tälle voi olla myös se, että musiikkiopinnoissa ei lähtökohtaisesti oteta huomioon erityistä tukea tarvitsevia oppijoita (Väkevä, Westerlund & Ilmola 2017). ”Taiteen ja taidekasvatuksen instituutioissa ei ole riittävästi kulttuurisiin oikeuksiin liittyvää tietoa, eikä yhdenvertaisuus- ja saavutettavuusvaatimuksia huomioida riittävästi taiteen ja taidekasvatuksen perusrahoituksen rahoitusohjauksessa. Perusrahoitusta tulisikin muuttaa siten, että instituutioiden toimintaa voidaan toteuttaa lähtökohtaisesti mukaan ottavana sen sijaan, että esimerkiksi vammaisille, toimintarajoitteisille tai maahanmuuttajille suunnataan toimenpiteitä ‘erityis’-nimikkeen alla projektirahoituksella lyhytjänteisesti” (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s.33). Suurimpana esteenä SATA-tutkimuksessa (2016) yhdenvertaisuuden toteutumiselle nähtiin taloudelliset resurssit. Hyviä toimintamalleja on kehitetty hankkeiden ja projektien kautta, mutta rahoituksen päättyessä toimintakin on loppunut (SATA, 2016).

2.5 Teoreettisen viitekehyksen yhteenveto

Seuraavaksi vastaan tutkimuskysymyksiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Käyn läpi kysymykset kolmen pääteeman eli vammaisuuden, yhdenvertaisuuden ja taiteen perusopetuksen kautta. Vammaisuuden, yhdenvertaisuuden ja taiteen perusopetuksen eri aihealueet vastaavat tutkimuskysymyksiin. Jokainen teema tuo tutkimuskysymykseen oman näkökulmansa ja ulottuvuutensa. Pääteemojen alle olen koonnut aiheeseen liittyviä alateemoja, jotka olen ryhmitellyt pääteemojen merkitysten mukaisesti.

Aiheesta viimeisimmäksi tehdyn tutkimuksen, Taideyliopiston tuottaman ArtsEqual -hankkeen (2021) tuottamien ja muiden teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen tutkimustuloksien perusteella yhdenvertaisuus ei täysin toteudu taiteen perusopetuksen kentällä. Perusta yhdenvertaisuuden vaatimukselle on laissa: sen keinoin kielletään syrjintä, sallitaan positiivinen erityiskohtelu ja velvoitetaan kohtuullisten mukautusten tarjoaminen vammaisille henkilöille (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Esteettömyystoimia ja kohtuullisia mukautuksia tehdään, jotta vammaisten yhdenvertaisuus turvattaisiin (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Velvoite koskee myös taiteen perusopetusta (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Vammaisuuden sosiaalinen malli ja YK:n sopimus näkevät vammaisuuden syntyvän yhteiskunnan muodostamisesta esteissä, kuten asenteissa, ja tämä heijastuu myös taiteen perusopetuksen kentälle.

Teoreettisessa viitekehyksessä esittämäni tutkimuksen mukaan ableismia ja eriarvoistamista ulossulkemalla tapahtuu taidekasvatuksessa, koska sen piirissä määritellään ”normaali” -osallistuja, jolle koulutusta suunnataan ja alalla on ollut toimintamalli vain lahjakkaiden valitsemisesta. Ajatus taiteen harrastajan ihanteellisista aisteista, hienomotoriikasta ja fyysisistä ominaisuuksista, johon eivät sovi kyvykkyyksiltään erilaiset kehot, kuten vammaisuus, elää vielä musiikkikoulutuksen taustalla (ArtsEqual, 2021). Ihanteellisten koulutettavien valintaa perustellaan sillä, että vähät resurssit tulee keskittää ja sillä, että taidekasvatuksen tehtävä nähdään taiteen laadun turvaajana. Näistä syistä johtuen vammaiset saatetaan etäännyttää ja sulkea pois taidekasvatuksen piiristä, (ArtsEqual, 2021) sillä tiettyjen ryhmien kiinnostusta, lahjakkuutta tai kyvykkyyttä taidekasvatukseen ei edes selvitetä (Ilmola-Sheppard ym., 2021). Lahjakkuuden ja ihanteellisen koulutettavuuden uskomukset eivät tue inklusiota. Teoreettisen viitekehyksen mukaan asenteellista muutosta opetuskentällä yleisesti on havaittavissa ja pyrkimys saavutettavuuteen

on. Yllä mainittujen syiden takia on kuitenkin syytä kysyä, tavoittaako järjestelmä kuitenkaan kaikkia potentiaalisia oppilaita? (Laes, 2017)

Aiempi tutkimus aiheesta nostaa esille asenteellisen saavutettavuuden ja inklusiivisuuden, joiden toteutumisessa keskeistä on opettajien rooli. Erityispedagogiikan ja inklusion näkökulmasta koko opetusta voisi kehittää paremmin huomioon ottavaksi, jolloin ei tarvitsisi ollenkaan luokitella vammaisten opetusta erilliseksi osaksi taidekasvatusta (Laes & Rautiainen, 2024, Laes yms., 2018).

Keinoja yhdenvertaisuuden lisäämiseksi ovat aiemman tutkimuksen mukaan muun muassa oppijälähtöisyys, opetuksen mukauttaminen, kohtuullinen mukautus, inklusio, osallisuus ja rakennetun ympäristön esteettömyys (ArtsEqual, 2021). Osallisuutta on kuitenkin vaikea syntyä, ellei ihminen itse koe kuuluvansa jonkin palvelun piiriin (ArtsEqual, 2021).

1. Miten vammaisten yhdenvertaisuus toteutuu taiteen perusopetuksessa?

Vammaisuus:

yhdenvertaisuuslaki

laki syrjimättömyydestä ja kohtuullisten mukautusten toteuttamisesta

YK:n vammaissopimus

esteettömyys ja saavutettavuus

Yhdenvertaisuus:

laki ja asetukset sekä velvoittavat periaatteet

opetuksen lähtökohtana inklusion, inklusiivisuuden ja kohtuullisen mukautuksen periaate

Taiteen perusopetus:

fyysisen ja pedagogisen saavutettavuuden keinot

yksilöllistäminen

Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelmissa (OPH, 2017) yhdenvertaisuuden kannalta merkittävintä ovat yksilöllistäminen, osallisuus ja yhdenvertaisuuden periaate. Yksilöllistämisen periaatteissa mainitaan opetuksen tavoitteellisuus ja oppimisen tulokset (OPS, 2017). Opetussuunnitelman kirjaukset, lait ja säädökset vaativat yhdenvertaisuuden periaatetta, mutta oppilaitokset eivät välttämättä hahmota, että kyseessä on velvoittava toimi, eikä se, miten säädökset ja velvoitteet käytännössä toteutetaan, ole yhdenmukaista (Laes & Rautiainen, 2024). Myös rahoitus ja toimijan koko vaikuttavat saavutettavuuden toteutumiseen (Kanerva, ym., 2022).

Yllä nähtävien pääteemojen mukaan vammaisten yhdenvertaisuus toteutuu taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa lakiin ja asetuksiin, yhdenvertaisuuslakiin (koulutuksen järjestäjän velvollisuus yhdenvertaisuuteen) ja YK:n vammaissopimukseen perustuen. Esteettömyys ja saavutettavuus mahdollistavat yhdenvertaisuuden toteutumista, ja niitä turvataan muun muassa EU:n esteettömyysdirektiivillä (2022), jonka mukaan rakennetun ympäristön kuuluu olla tietyiltä osin esteetön.

Vammaisten yhdenvertaisuutta turvataan myös lailla ja velvoitteilla esimerkiksi kohtuullisiin mukautuksiin, joilla yhdenvertainen osallistuminen mahdollistetaan. Yhdenvertaisuuden periaate näkyy opetuksen taustalla olevana arvona, ja opetuksen lähtökohtana on inklusio ja inklusiivisuus. Inklusiivisuus ja kohtuullisten mukautusten periaate turvaavat yhdenvertaisuutta, mutta ne eivät toteudu vielä koko potentiaalissaan, vaikka inklusiivisuutta pidetäänkin tärkeänä opetuksen periaatteena.

Keinoja yhdenvertaisuuden lisäämiseksi ovat opetuksen yksilöllistäminen sekä kohtuulliset mukautukset fyysisen ja pedagogisen saavutettavuuden turvaamiseksi. Nämä keinot kuitenkin vaihtelevat tapauskohtaisesti, eivätkä oppilaitokset välttämättä tunnista kohtuullisten mukautusten ja syrjimättömyyden olevan sanktioihin kytkeytyviä velvoitteita (Laes & Rautiainen, 2024).

Alla avataan toisen tutkimuskysymyksen vastausta yhdenvertaisuuden haasteista.

Tutkimustulokset kuten ArtsEqual (2021) todistavat ableististen asenteiden elävän taiteen perusopetuksessa osittain vielä 2020-luvullakin ja ableismi näkyy yhteiskunnassa piilossa olevina rakenteina. Ableismi toteutuu, kun ihmiset jaotellaan kyvykkyyden mukaan “normaaleihin” ja “epänormaaleihin”. Toisaalta ajatus mahdollisuuksien tasa-arvosta voi heikentää käsitystä siitä, että yhdenvertaisuuden toteutumisen eteen pitäisi tehdä erilaisia

toimia (Bourdieu, 1987). Kaikilla ei ole samoja mahdollisuuksia, vaikka periaatteessa taidetasvatuksen ajatellaan olevan kaikkien saavutettavissa.

Oppilaitokset eivät välttämättä hahmota, että kohtuullisten mukautusten toteuttamatta jättäminen on velvoite, joka on yhteydessä sanktiomekanismeihin (Laes & Rautiainen, painossa). Yksilöllistämisen toimia on vaihtelevasti käytössä eri oppilaitoksissa, eikä kaikissa niitä ole käytössä riittävästi. Esimerkiksi mahdollisuus ottaa opintoihin mukaan avustaja tai suorittaa opintojakso pidemmällä aikavälillä kuin muut, ovat keinoja, joita oppilaitoksien tulisi käyttää laajemmin yhdenvertaisuuden toteutumiseksi (Laes & Rautiainen, 2024).

2. Mitkä ovat suurimpia haasteita vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuuden toteutumiselle ja miten näitä voitaisiin ratkaista?

Vammaisuus:

etäännyttäminen

poissulkeminen

eriarvoistavat mekanismit, esim. ableistinen jako ”normaaleihin” ja ”epänormaaleihin”

ryhmän erottaminen muusta opetuksesta erityis tai -terapia -nimikkeen alle

Yhdenvertaisuus:

kohtuullisten mukautusten toteuttaminen on velvoite

asenteellisen saavutettavuuden toteutuminen

ajatus ihanteellisesta taiteen harrastajasta

ajatus mahdollisuuksien tasa-arvosta

pääsykokeet

yksilöllistämisen keinoja pitäisi olla käytössä enemmän

Taiteen perusopetus:

rahoituksen haasteet

taiteen perusopetuksen tehtävä taiteen ammatti-instituutioiden säilyttämisenä

hankkeet

Pääsykokeet voivat olla haaste yhdenvertaisuuden toteutumisessa, koska ne eivät välttämättä toteuta saavutettavuuden ja inklusion ajatusta, jossa oppijoiden monimuotoisuus nähdään voimavarana (Laes, ym., 2018). Erityisryhmien opetukseen keskitytään usein erilaisissa hankkeissa, vaikka tämän tosiasiallisesti pitäisi olla osa oppilaitosten perustoimintaa. Esteettömyyden- ja saavutettavuuden toteuttaminen vievät myös joskus enemmän toiminnan resursseja, ja kaikilla oppilaitoksilla ei ole tähän mahdollisuutta. Muun muassa pienemmät, ei VOS-järjestelmän piirissä olevien oppilaitosten saavutettavuuden toteuttaminen voi olla kiinni erillisrahoituksesta. Rahoitus voi olla haasteena myös täydennyskoulutuksen saamisessa.

3. Millaisia käytännön toimia on tehty, jotta vammaisten yhdenvertaisuus toteutuisi taiteen perusopetuksessa?

Vammaisuus:

fyysisen ja pedagogisen saavutettavuuden keinot

Yhdenvertaisuus:

kohtuullinen mukautus

inkluisio

opettajien koulutus ja täydennyskoulutus

Taiteen perusopetus:

opetussuunnitelmatason kirjaukset

opettajien merkitys->mahdollisuus toteuttaa opetussuunnitelman

piteissa tarvittavat kohtuulliset mukautukset esimerkiksi notaatio

Yhdenvertaisuus toteutuu pedagogisen saavutettavuuden keinoin, joita ovat muun muassa sisältöjen, tavoitteiden, opetusmateriaalien ja -menetelmien, kommunikaation, työtapojen, arvioinnin sekä oppimiseen käytettävissä olevan ajan mukautaminen (Laes ym., 2018). Opettajien pedagogisissa opinnoissa erityisryhmien opettamisen opiskelulla on merkitystä yhdenvertaisuuden toteutumisessa (Pugach, 2005). Opettajilla on mahdollisuus toteuttaa opetussuunnitelman puitteissa kaikki tarvittavat kohtuulliset mukautukset,

esimerkiksi käyttää erilaisia notaatiojärjestelmiä. Opetussuunnitelmatason kirjaukset mahdollistavat yksilöllistämisen, ja antavat väljät raamit yksilöllisten mukautusten tekemiseen.

4. Millaisia toimenpidesuosituksia yhdenvertaisuuden lisäämiseksi voitaisiin hahmottaa tutkielman aineiston valossa?

Vammaisuus:

esteettömyys ja saavutettavuus

yhdenvertaisuussuunnitelmat

esteettömyyskartoitukset

tiedotuksen saavutettavuus

Yhdenvertaisuus:

pedagogisen ja fyysisen saavutettavuuden toimet

olosuhteet mahdollisimman itsenäiseen osallistumiseen

Taiteen perusopetus:

opettajien täydennyskoulutus

yksilöllistämistä enemmän

muitakin yhdenvertaisuuden keinoja käyttöön kuten avustaja

etsivän kulttuurityön malli

ei pelkästään hankkeita

Sekä pedagogisten ja fyysisten saavutettavuustoimien tarkoitus on edistää kaikkien yhdenvertaista sekä myös mahdollisimman itsenäistä osallistumista opetukseen (Laes ym., 2018). Kansainvälisissä tutkimuksissa myös musiikin saralla toimivien opettajien on havaittu tuntevan epävarmuutta kohdata erilaisia oppijoita (Björk 2016, Laes & Westerlund 2017). Täydennyskoulutus mainitaan ArtsEqualin tutkimustietoon perustuvana, saavutettavuutta lisäävänä toimenpidesuosituksena (Laes ym., 2018, s.3) ja sen aiheena voi olla esimerkiksi erilaisten oppijoiden kohtaaminen. Täydennyskoulutus nähtiin myös foorumina, jossa opettajat voivat reflektoida omaa näkemystään muusikkoudesta ja parhaimmillaan laajentaa tätä kuvaa sekä tarjota välineitä kohtuullisten mukautusten tekemiseen.

(Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Täydennyskoulutus on mainittu yhdenvertaisuuden lisäämisen näkökulmasta myös ArtsEqual -tutkimukseen perustuvassa opetuksen järjestäjien toimintasuosituksessa (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Laki velvoittaa yhdenvertaisuussuunnitelmien tekemiseen, mutta suunnitelman toimenpiteitä kuuluu myös noudattaa. Esteettömyyden ja saavutettavuuden varmistamiseksi työkaluna oppilaitokset voivat käyttää myös esteettömyyskartoitusta ja analysoida tiedotuksen saavutettavuutta erilaisten valmiiden työkalujen avulla. Yksilöllistämistä voitaisiin tehdä enemmän, ja oppilaitokset voisivat ottaa laajemmin yksilöllistämisen toimenpiteitä, kuten avustajia, käyttöön (Laes & Rautiainen, painossa). Etsivä kulttuurityön malli voitaisiin ottaa työkaluksi myös muiden erityisryhmien, kuten vammaisten keskuudessa.

”Perusrahoitusta tulisikin muuttaa siten, että instituutioiden toimintaa voidaan toteuttaa lähtökohtaisesti mukaan ottavana sen sijaan, että vammaisille, toimintarajoitteisille tai maahanmuuttajille suunnataan toimenpiteitä ”erityis”-nimikkeen alla projektirahoituksella lyhytjänteisesti” (ArtsEqual, s.44). Matalan kynnyksen toimintaa toteutetaan paikallisesti käytännössä hankerahoituksen turvin. Helsinki on tukenut erilaista saavutettavuutta tukevaa toimintaa aktiivisesti erilaisin hankkein, mutta haaste hankemuotoisessa rahoituksessa on, että sillä tehtyä toimintaa on vaikeaa saada vakiinnutettua osaksi oppilaitosten pysyvää toimintaa ja rahoituskokonaisuutta. Toiminnalle on myös vaikea löytää muita rahoitusmalleja, sillä taiteen perusopetuksen oppilaitosten avustamisen liikkumavara on käytännössä pieni (Kanerva, ym., 2022, s.61). Tällöin hankerahoituksen merkitys voi olla ratkaiseva saavutettavuuden toteuttamisessa etenkin muille kuin VOS-toimijoille, ja joskus se on käytännössä ainoa keino toteuttaa matalan kynnyksen toimintaa (Kanerva, ym., 2022, s.61).

3 METODOLOGIA

3.1 Tapaustutkimus metodina

Tutkimukseni on laadullinen, ja sen analyysitapana ovat teemoittelu sekä laadullinen sisällönanalyysi. Metodina on tapaustutkimus (*case study*), jossa pyritään muodostamaan mahdollisimman yksityiskohtainen ja syvälinen selitys sekä analyysi tutkitusta ilmiöstä (Creswell, 2007, s.78). Aineistonani ovat haastattelut sekä opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmien analyysissa metodinani ovat laadullinen teemaperusteinen tekstianalyysi ja laadullinen sisällönanalyysi. Työssäni on myös autoetnografinen lähestymistapa, eli tutkijan omaa kokemustietoa ilmiön selittämisessä hyödyntävän tutkimuksen piirteitä (Adams, ym., 2015).

Tapaustutkimuksen tavoitteena on pyrkiä muodostamaan mahdollisimman yksityiskohtainen, syvälinen selitys sekä analyysi asiasta, jota pyritään ymmärtämään mahdollisimman kattavasti (Creswell, 2007, s.78). Tapaustutkimus ei kuitenkaan rajoitu vain yhteen tutkittavaan kohteeseen, vaan sen puitteissa voi tutkia useampaa samaa aihetta käsittelevää tapausta tai ilmiötä (Creswell, 2007). Käytän analysoimani kolmen musiikkiopiston rehtorien haastatteluaineistoa sekä opetussuunnitelmia esimerkkeinä kuvaamaan laajempaa ilmiötä.

Tapaustutkimus soveltuu metodiksi, sillä eri tapauksien tai esimerkkien kautta tarkastelen analyttisesti yhtä ilmiötä, eli yhdenvertaisuutta taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa (Creswell, 2005 & 2007, Yin, 2003). Lisäksi tapaustutkimuksen periaatteen mukaisesti tutkimusaineistonani on selkeä, rajattu aineisto eli tapaus ja tarkoituksena on tehdä syvälinen analyysi tapauksista tai vertailla useampaa esimerkkitapausta. Tapaustutkimusta käytetään monipuolisesti eri tieteenalojen, sosiologian ja oikeustieteen, mutta myös taiteen tutkimuksen piirissä (Creswell, 2007).

Tapaustutkimus voidaan jakaa erilaisiin tutkimuksen lajeihin sen mukaan, tutkitaanko yhtä vai useampaa ilmiötä tai tapausta sekä siihen perustuen, kuinka laaja tutkittava ilmiö on (Creswell, 2007). Tutkimukseeni parhaiten sopiva tapaustutkimuksen muoto on kollektiivinen tapaustutkimus (*collective case study*), jossa Creswellin (2007) mukaan valitaan yksi tutkittava aihe, mutta ilmiötä kuvaamaan on valittu useampi tapaus. Usein

tapaustutkimuksessa valitaankin tarkoituksellisesti useampi tapaus kuvaamaan ilmiötä (Creswell, 2007, s.74). Ensin tehdään analyysi kustakin tapauksesta itsestään ja tunnisteetaan sen teemat analysoiden niitä (*within-case analysis*) ja tämän jälkeen temaattinen analyysi, jossa yhdistetään tapausten yhteiset teemat ja tehdään niistä analyysi eli *cross-case analysis* (Creswell, 2007, Stake, 1995 & Yin, 2003). Lopuksi esitetään analyysin pohjalta muodostetut väitteet tutkitusta aiheesta sekä analyysia koko tutkimuksen teemasta/aiheesta (Creswell, 2007 s.75) sekä niiden perusteella vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tarkoituksena ei välttämättä ole selittää koko ilmiötä vaan avata sen eri puolia ja keskittyä joihinkin aineistosta nouseviin pääteemoihin (Creswell, 2007, s.75). Tapaustutkimuksessa tarkastellaan samaa aihetta eri puolilta analyttisesti (Creswell,2007, s.73). Haasteena voi olla, kuinka monta tapausta eli esimerkkiä valitaan: mitä useampi tapaus, sen haastavampaa voi olla analysoida riittävän syvällisesti yhtä esimerkkiä (Creswell, 2007, s.76).

Tapaustutkimuksen tekemiseen käytetään erilaisia, monen tyyppisiä lähteitä (Creswell, 2007, s.78). Metodina se mahdollistaa ja suosittaa erityyppisten lähteiden käyttöä, kuten tämän tutkielman haastattelut ja kirjalliset dokumentit eli musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat (Creswell, 2007 s.78).

3.2 Aineiston teemoittelu ja laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimukseni aineiston analyysin päämetodina on temaattinen analyysi, joka tehdään aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.141). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Tuomi & Sarajärvi, 2018) sekä *Tekstianalyysi -miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä* (Heikkinen, 2020) mainitsevat laadullisen sisällönanalyysin sekä teemoittelun analyysitapojen keskittyvän siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto välittää tietoa: mistä haastateltavat puhuvat tai mitä asioita tekstissä käsitellään. Laadullisessa tutkimuksessa eli ”ymmärtämiseen pyrkivässä tutkielmassa käytetään tavallisesti analyysia, jota tehdään kuvailemalla aineistoa, luokittelemalla sitä teemoihin, yhdistämällä ja selittämällä” (Hirsjärvi ym., s.223, Tuomi & Sarajärvi, 2018). Temaattinen analyysi voidaan tehdä teoriaan pohjautuen tai vapaammin muodostaen (Braun & Clarke, 2006). Aineisto voi olla kirjallinen lähde tai haastattelu, mutta tekstin tai ilmaisun muoto tai kuvan visuaaliset aspektit eivät yleensä ole analyysin kohteena laadullisessa sisällönanalyysissä

(Vuori, 2021). Laadullinen sisällönanalyysi sopii myös kuvien tai kuvan ja äänen analyysin sekä myös muihin kulttuurin ilmaisukeinoihin (Vuori, 2021).

Laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teemoittelu nähdään usein synonyymina toisilleen, ja teemoittelu voidaan myös lukea osaksi sisällönanalyysiä, sillä molemmat käyttävät analyysin lähtökohtana aineistoa (Juhila, 2021, Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.141). Toisaalta näissä menetelmissä nähdään eroja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.142). Sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle pelkistetyistä ilmaisuista ja edetään yläluokista alaluokkiin. Temaattinen analyysi etsii ensin pääteemat eli perus- ja johtoajatukset ja niiden ympärille muodostetaan teemaan liittyvä kokonaisuus eli ”temaattinen kartta” (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.142). Aineistosta tunnistetaan useita temaattisia karttoja, jotka tiivistyvät muutamaa käsitteeseen aineiston analyysin edetessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 142 & Hirsjärvi ym., 2009, s. 224). Tässä työssä käytän teemoittelua aineiston jäsentämisessä. Tämä on yleinen lähestymistapa ennen analyysin tekoa (Juhila, 2021) ja tarkoituksena on selittää ja ymmärtää ilmiötä (Hirsjärvi ym., 2009).

Työni haastattelut on tehty laadullisen haastattelun perustyyppin eli teemahaastattelun mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2015). Haastattelu voi siis rakentua tietyille teemoille; sen runkona voi käyttää tutkijan hahmottamia teemoja (Juhila, 2021). Haastattelun teemat eivät kuitenkaan ole sama asia kuin analyysin tuloksena syntyvä aineiston teemoittelu. Teemat ja asiat, jotka nousevat olennaiseksi analyysissä, voivat siis olla eri kuin haastattelijan etukäteen hahmottelemat haastattelun teemat (Juhila, 2021), ja tätä periaatetta noudatan myös omassa analyysissäni. Analyysissä ei noudateta liikaa haastattelun teemoja, vaan teemat syntyvät analyysin tuloksena – ”eivät niin että tutkijalla on ennakolta mielessään teemat, joihin hän sitten sijoittaa aineistonsa palasia” (Juhila, 2021). Teemojen kuuluu olla myös aineistossa toistuvia asioita, ei niin, että yksi haastattelu nostaa ensimmäisen teeman ja toinen seuraavan, edellisestä eroavan teeman (Juhila, 2021). Temaattinen analyysi kerää tärkeät seikat yhteen, pelkistää ne tiiviimpään muotoon ja järjestää aineiston potentiaalisiiin teemoihin. Sitten vertaillaan, mikä on eri teemojen suhde toisiinsa, ja muodostetaan ala- ja yläteemoja ja näistä tehdään analyysin temaattinen kartta. Lisäksi määritellään ja nimetään teemat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.142). Teemoittelussa on kyse siitä, että aineistosta paikannetaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta 2008, s. 174–180) ja tutkimuskysymyksiensä kannalta tärkeät aihekokonaisuudet (Eskola & Suoranta 2008, s.174–180). Analyysissä aiemmin

hahmotellut teemat voivat muuttua tai rakentua erilaiseksi analyysin edetessä. Kaikki pääteemat sekä alateemat tarjoavat oman näkökulmansa (Juhila, 2021).

Sisällön erittelyä käytetään analyysitapana, kun laajoja aineistoja halutaan analysoida määrällisenä tai tilastollisena tutkimuksen menetelmänä (Vuori, 2012). Laadullisessa sisällönanalyysissä keskiössä ovat asiasisällöt, teemat ja aiheet, joita aineistossa käsitellään (Vuori, 2012). Sisällön erittelyssä aineiston lajittelun metodina voidaan käyttää esimerkiksi koodausta. Sekä laadullisessa että määrällisessä analyysitavassa tarvitaan aineiston laadun ymmärtämistä, ja molempia voidaan kutsua sisällönanalyysiksi (Seppänen 2005, s.146). Sisällönanalyysi eroaa muista analyysin kohteista siinä, että se perustuu pyrki- mykseen kuvata sanallisesti aineiston eli erilaisten dokumenttien sisältöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.119).

Teemoittelulla ja sisällönanalyysillä on vivahde-eroja, ja riippuu tieteenlajista, kumpaako on sopivampi käyttää: joskus aihe on konkreettisempi ja viittaa suoremmin siihen, mistä asioista aineistossa puhutaan. Tässä työssä käytetään teemoittelua, koska teema (yhden- vertaisuus taiteen perusopetuksessa) sisältää tulkintaa siitä, mistä on kyse ja mikä on tut- kimusongelman näkökulmasta oleellista (Vuori, 2021).

Sisällönanalyysiin kuuluu kolme vaihetta: pelkistäminen eli aineistosta epäolennaisen karsiminen, ryhmittely, jossa luodaan aineistossa samaa ilmiötä kuvaavista kohdista ala- luokkia ja abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa muodostetaan teoreettisia käsitteitä eli yläluokkia ja pääluokkia alaluokkien pohjalta. Sitten seuraa tulkinta ja päättely, josta edetään käsitteisiin, kokonaiskuvaan ilmiöstä, ja lopuksi teoriaa ja johtopäätöksiä verra- taan alkuperäisaineistoon. Näin empiirinen aineisto yhdistetään käsitteisiin ja muodoste- taan aineistoa kuvaavat teemat tai käsitejärjestelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.127).

Opetussuunnitelmien analysoinnissa analyysitavassani on piirteitä teoriaohjaavasta sisäl- lönanalyysistä, sillä käytän aineiston luokittelussa ensin pelkistettyjä ilmaisuja (kuten in- kluusio, opettajien koulutus), ja etenen niiden kautta ryhmittelyyn. Käsitteiden luominen perustuu jo olemassa olevaan tutkimukseen. Aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luo- daan aineistosta, mutta teoriaohjaavassa ne ovat jo olemassa olevia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.142). Opetussuunnitelmat ovat valmista tekstimuotoista aineistoa, joka siltä osin eroaa aineistona haastatteluista. Tutkielmani teoreettinen tausta esittelee

aineiston valossa analysoitavat aiheeseen liittyvät käsitteet/teemat, mutta toisaalta haastatteluista nousee uusia teemoja tai näkökulmia teoreettisessa viitekehyksessä esitellyistä käsitteistä. Tulokset -luvussa synteesit kokoavat yhteen pääseikat ja antavat vastaukset asetettuihin ongelmiin (Hirsjärvi ym., 2020, s.230).

3.3 Autoetnografinen lähestymistapa

Käytän tutkielmassani autoetnografista lähestymistapaa; tässä tutkimuksessa on sen tyyppisiä piirteitä, vaikka kyseessä ei olekaan tutkimuksen päämetodi. Lähestymistapa valikoitui aiheen läheisyyden ja henkilökohtaisen kokemustiedon vuoksi. Teoksessa *Autoethnography* (Holman Jones & Ellis, 2015) autoetnografisen tutkimuksen tavoitteeksi määritellään tuotavan merkittävää lisätietoa ja laajentaa ymmärrystä sosiaalisista ilmiöistä tutkijan henkilökohtaisten kokemusten kautta (Chang, 2013, s. 108). Teoksessa *Handbook of Autoethnography* (Holman ym., 2013) avataan tätä menetelmää, jonka tarkoituksena on kontribuoida jo olemassa olevaa tutkimusta aiheesta.

Autoetnografisen tutkimuksen tarkoituksena on siis pyrkiä laajentamaan ymmärrystä tutkitusta sosiaalisesta ilmiöstä (Chang, 2013, s.108). Autoetnografisen tutkimusmuodon esitteli ensimmäisenä antropologi Hayano vuonna 1979, ja sen käyttö on laajentunut useiden eri tieteenlajien piiriin, esimerkiksi taiteen tutkimukseen (Chang, 2013, s.108).

Autoetnografista lähestymistapaa käytetään monenlaisissa teksteissä, mutta laadullisen tutkimuksen piirissä käytetään analyyttistä autoetnografian lähestymistapaa ja analyyttisesti tulkitsevaa tutkimuksen teon prosessia (Chang, 2008, Charmaz, 2006, Creswell, 2012 in Chang 2013). Tässäkin tutkielmassa käytetään nimenomaan kriittistä ja analyyttistä autoetnografista lähestymistapaa. Analyyttinen autoetnografia pohjaa esimerkiksi laadulliseen tutkimukseen, ja siinä keskitytään aiheen tarkasteluun tieteellisestä näkökulmasta ja pyritään kehittämään teoreettisia selityksiä ja teorioita laajemmasta sosiaalisesta ilmiöstä Andersonin (2006) *Analytic Autoethnography* sekä Changin (2008) *Autoethnography as a method* -teoksien mukaan analyyttiseen etnografiseen tutkimukseen kuuluu tutkijan CMR -status, eli tutkijan itse kuuluminen kohderyhmään. Autoetnografinen lähestymistapa tuo perspektiiviä tulkita tutkittavaa aihetta (Chang, 2008) ja CMR- statukseni tuo myös tähän työhön mukaan vammaisuuden kokemuksen ulottuvuuden.

Analyyttiseen autoetnografiaan liittyy perinteinen tieteen konventio, jossa tutkija pyrkii luomaan teorian ja pyrkii sanomaan tutkittavasta aiheesta jotain uutta yleisesti, ei vain subjektiivisesti paikkansa pitävää. Autoetnografian erottaa muusta henkilökohtaisesta työstä se, että sen tarkoituksena on kommentoida tai kritisoida jotain kulttuurin ilmiötä tai kulttuurin toimintatapaa (Holman Jones, ym., 2023). Autoetnografinen tutkimus hyödyntää aiheesta tehdyn aiemman tutkimustiedon ja pyrkii lisäämään sekä kontribuoimaan tätä tietoa (Holman Jones, ym., 2013). Muusta henkilökohtaisia kokemuksia hyödyntävästä ja ammentavasta kirjoittamisesta autoetnografinen tutkimus eroaa siinä, että se pohjautuu aiempaan tutkimustietoon, johon tutkija tuo oman osansa esiteltyään ensin aiemman tutkimuksen (Holman Jones, ym., 2013, s.23).

Autoetnografista lähestymistapaa on kritisoitu sen keskittymisestä liikaa henkilöön itseensä, kun yleensä tiedettä tehdään objektiivisista lähtökohdista. Kritiikkiin on vastattu niin, että autoetnografiset lähteet eivät yksin riitä, vaan tarvitaan teoreettisia ja metodisia työkaluja ja tutkimustietoa (Ellis ym., 2011).

Tutkimukseni aiheessa on elementtejä myös fenomenologisesta lähestymistavasta eli ilmiön tutkinnasta, tarkoituksena on myös selittää ilmiötä eli yhdenvertaisuuden toteutumista. En tee varsinaista fenomenologista tutkimusta, mutta tutkimuksessa on fenomenologisia piirteitä. Lähteenä on usean yksilön kokemukset eli esimerkit ilmiöstä (Creswell, 2007), joiden avulla on tarkoitus kertoa, mitä esimerkiksi yhdenvertaisuuden kokemus oikeastaan on (van Manen, 1990). Tutkielmassani lähtökohta on kuitenkin käytännöllisempi, ja fenomenologinen metodi pohjaa vahvasti filosofiseen ajatteluun ja pohdintaan, mitä fenomenologia on (Husserl, 1970, in Creswell, 2007, s.58).

3.4 Tutkimusaineiston keruu

Työni aineistona ovat puolistrukturoidut haastattelut ja kunkin oppilaitoksen opetussuunnitelmat. Demoaineistona oli survey-tutkimus, kysely musiikkioppilaitosten rehtoreille, ja tällä demoaineistolla testattiin tutkimusasetelmaa. Sain kontaktin haastateltaviin pilottitutkimuksen kautta. Haastateltavat ilmoittivat itse kiinnostuksestaan toimia haastateltavina. Juuri nämä henkilöt valikoituivat haastateltaviksi, koska heillä on kokemusta ja tietoa yhdenvertaisuudesta taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa. Toinen syy oli myös maantieteellinen vaihtelevuus.

Ensimmäisestä haastattelusta tein muistiinpanot ja kaksi haastattelua tallensin Microsoft Teams- kokouksen tallenteina eli videoina. Kaikki haastattelut toteutettiin Teams-etäkokouksena. Tein haastatteluista litterointiohjelman avulla koonnit. Haastateltavat eivät tienneet kysymyksiä etukäteen, mutta tiedossa oli, että haastattelu perustuu demoaineistossa käsiteltyihin teemoihin. Haastattelujen kysymykset löytyvät työni liitteistä.

Tapaustutkimuksen periaatteiden mukaan tein ensin analyysin kustakin tapauksesta itsensä ja tämän jälkeen seurasi temaattinen analyysi, jossa yhdistetään tapausten yhteiset teemat ja tehdään niistä analyysi (Creswell, 2007, Stake, 1995 & Yin, 2003). Tein haastattelun tuloksista temaattisen analyysin luokittelemalla sitä teemoihin ja yhdistämällä samaa teemaa käsittelevän aineiston taulukkoon. Tein temaattisen analyysin pohjautuen teoreettiseen viitekehykseen niin, että jaottelin aineiston teemat esimerkiksi fyysiseen saavutettavuuteen, pedagogiseen saavutettavuuteen, eri saavutettavuuden lajien, inklusioon ja opetuksen yksilöllistämiseen, koulutukseen. Analyysivaiheessa hahmottelin ja jaottelin pää- ja alateemat allekkain (Tuomi & Sarajärvi, 2018): esimerkiksi pääteemana pedagoginen saavutettavuus, alateemana soittimen mukauttaminen. Ensin etsin temaattisen analyysin mukaisesti pääteemat eli perus- ja johtoajatukset aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jaottelin aineiston, teoreettisessa viitekehyksessä mainittujen yhdenvertaisuuden teemojen ja aihealueiden, mutta myös haastatteluissa uusina teemoina nousseiden teemojen mukaisesti. Teemoitteluvaiheessa etsin siis aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaiset aiheet eli teemat (Eskola & Suoranta 2008). Haastattelujen analysoinnissa käytin metodina teemoittelua, sillä erotuksena sisällön analyysiin, teemoittelu sisältää tulkintaa siitä, mikä on tutkimusongelman näkökulmasta oleellista (Juhila, 2021). Aineiston tulkinnalla tarkoitetaan aineistosta esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa (Hirsjärvi ym., 2009, s.135). Koska haastatteluista nousi esiin uusia toistuvia teemoja, sisällytin nämä myös analyysiin (Juhila, 2021). Lopuksi esitän analyysin pohjalta muodostetut väitteet tutkitusta aiheesta sekä analyysia koko tutkimuksen teemasta/aiheesta (Creswell, 2007 s.75) sekä niiden perusteella vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Oppilaitosten opetussuunnitelmien analyysissa puolestaan on sisällönanalyysin piirteitä, koska käytin asiasisältöjen hahmottamiseen ryhmittelyä ja analysoin käsitteitä teoreettiseen viitekehykseen sekä aineistoon perustuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käytän

tekstiaineiston luokittelussa ensin pelkistettyjä ilmaisuja (kuten inkluusio, opettajien koulutus), ja etenen niiden kautta ryhmittelyyn.

3.5 Haastattelut

Työni haasteltavina oli kolme musiikkiopiston rehtoria, kaksi pääkaupunkiseudulta ja yksi Kainuusta.

- 1) Petri Aarnio, Keski-Helsingin musiikkiopiston rehtori
- 2) Markku Kaikkonen, Musiikkiopisto Resonaarin rehtori sekä Musiikkikeskus Resonaarin johtaja
- 3) Elisa Kerola, Kuhmon musiikkiopiston rehtori

Kaikki haastateltavat ovat valmistuneet Sibelius-Akatemiasta, klassisen musiikin osastolta tai musiikkikasvatuksen aineryhmästä. Heillä kaikilla on myös kokemusta erityispedagogiikasta sekä opetuksen mukauttamisesta. Kaikki haastateltavat ovat työskennelleet rehtorina pitkään, ja ovat tuoneet taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuustoimia ja saavutettavuutta esiin työssään.

Haastattelujen teoreettinen tausta on tässä työssä aiemmin esitellyssä teoreettisessa viitekehyksessä sekä aikaisemmin tehdyissä tutkimuksissa. Haastattelu jakautui teemoihin ja saavutettavuuden eri osa-alueisiin, joita ovat fyysinen saavutettavuus, taloudellinen saavutettavuus (jonka käsittely analyysivaiheessa ei korostunut) ja pedagoginen saavutettavuus.

Haastatteluissa on ollut näkökulmana tarkastella myös, miten ArtsEqual -toimenpidesuositukset, joiden tarkoituksena on antaa tutkimukseen perustuvia käytännön ehdotuksia opetuksen saavutettavuuden lisäämiseksi (Laes ym., 2018, Kivijärvi & Rautiainen 2018), toteutuvat musiikkiopistoissa. Kysyin haastateltavilta esimerkiksi täydennyskoulutuksen toteutumisesta.

Petri Aarnio on toiminut rehtorina eri musiikkiopistoissa jo useamman vuosikymmenen, ja hän on valmistunut Sibelius-Akatemiasta 1991. Keski-Helsingin musiikkiopistossa hän on toiminut rehtorina 17 vuotta, ja sitä ennen Kauniaisten musiikkiopiston rehtorina

vuodesta 2007. Hänen taustansa on musiikkipedagogi ja pasuunanopettaja. Keski-Helsingin musiikkiopistossa opettajia on 23. Keski-Helsingin musiikkiopistossa toimii lisäksi erityismuskari.

Markku Kaikkonen on Musiikkikeskus Resonaarin perustajajäsen ja toimii sen johtajana sekä Resonaarin musiikkiopiston rehtorina. Tällä hetkellä Resonaarissa opiskelee noin 300 oppilasta. Musiikkiopisto Resonaari toimii musiikin erityispedagogiikan asiantuntijana Suomessa sekä kansainvälisesti. Resonaari perustettiin vuonna 1995 Sibelius-Akatemian lehtori Petri Lehikoisen idean pohjalta. Hän pyysi Markku Kaikkosta Resonaarin johtajaksi, ja tässä tehtävässä hän on toiminut siitä lähtien. Vuodesta 1998 lähtien käynnistyi kuvionuottimenetelmän kehittämishanke, jolloin Kaarlo Uusitalon ja Kaikkosen yhteistyö käynnistyi. Hankkeiden kautta perustettiin Resonaarin musiikkiopisto, jolle myönnettiin taiteen perusopetusosoikeus vuonna 2004. Taiteen perusopetuksen järjestämislupa ja tätä kautta tuntiperusteinen valtionavustus Resonaarin musiikkiopistolle myönnettiin vuonna 2018. Musiikkiopiston rinnalla Resonaarissa toimii innovaatio- ja asiantuntijakeskus sekä musiikin tasa-arvoa edistävä Kaikki soittaa -ammattilaisverkosto sekä ammattiorkesteri Resonaarigroup.

Elisa Kerola on toiminut rehtorina vuodesta 2014. Hänellä on pitkä opetuskokemus pedagogina työskentelemisestä esimerkiksi Itä-Helsingin musiikkiopistossa. Kerolan oma instrumentti on kantele. Musiikkiopistojen lisäksi hänellä on kokemusta erityispedagogiikasta kehitysvammaisten yksikön musiikin opetuksen parissa. Kuhmon musiikkiopistossa opetetaan laajaa oppimäärää musiikissa ja yleistä oppimäärää tanssissa. Musiikki- valmennuksessa ja tanssissa on erityispedagogiikasta hyötyvien ryhmiä.

3.6 Tutkielman eettinen arviointi

Noudatan työssäni hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym., 2009, s.23) ja Taideyliopiston eettistä ohjeistusta tutkielman tekoon. Tutkimuksessa ei oteta poliittista kantaa aiheeseen. Ohjeistuksen mukaisesti haastateltavilta on pyydetty suostumus käyttää heidän nimiään sekä saatu lupa haastattelun nauhoittamiseen. Haastateltavat ovat itse ilmoittaneet yhteystietonsa yhteydenottoa varten demoaineiston kautta. Haastattelujen sisältöä ei luovuteta ulkopuolisille.

Haastateltavat toivat esille, kuinka he eivät pidä rekisteriä erilaisia tukitoimia mahdollisesti vammaisuuden takia tarvitsevista oppilaista. Tämä ei ole tietenkään tarkoituksenmukaista, mutta haastateltaville esitetty kysymys siitä, minkä tyyppisiä tukitoimia opiskelijat tarvitsevat ja miten ne on käytännössä toteutettu, antaa esimerkkejä yhdenvertaisuuden toteutumisesta taiteen perusopetuksessa. Eettisen pohdinnan aiheeksi nousee myös se, onko tämän tutkielman puitteissa tarpeellista kertoa, kuinka monta erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta kussakin oppilaitoksessa opiskelee. Se kuinka paljon vammaisia opiskelijoita ylipäänsä opiskelee musiikkiopistoissa, on toki sinällään huomionarvoinen asia. Lähdän tässä tutkielmassa kuitenkin siitä ajatuksesta, että taiteen perusopetuksen palveluna kuuluu olla yhdenvertainen kaikille, ja keskityn analysoimaan, miten se käytännön toimissa ja asenteissa toteutuu tutkimissani musiikkioppilaitoksissa. En siis erittele yksittäistapauksia tai oppilasmääriä.

Myös terminologia aiheutti eettistä pohdintaa. Vammainen -sanaa käytetään neutraalina terminä, ja sen tarkoituksena on kuvata vammaisuuden sateenvarjon alle mahtuvia erilaisia ryhmiä. Vammaisuuden -termin laajimpana merkityksenä sillä tarkoitetaan myös esimerkiksi mielenterveyskuntoutujia ja pitkäaikaissairaita, ja vasta tutkimuksen teon edessä hahmottui, että nämäkin ryhmät olisi voinut tässä tutkimuksessa sisällyttää vammaisuuden kattotermin alle. Haastavan terminologiasta tekee myös se, että kaikki eivät identifioitu vammaisiksi, joten täsmällisempää olisi käyttää termiä vammaiset ja viittomakieliset. Vammaisuuden kokemus ja vammaisuuden sosiaalinen malli liittyvät olennaisesti tutkielman tematiikkaan, ja kun tutkitaan, miten taiteen perusopetus palveluna toteuttaa yhdenvertaisuutta, on vammaisuus tähän keskeisesti liittyvä käsite.

Eettistä pohdintaa aiheutti myös se, miten fokusryhmän eli vammaisten oma ääni tulee kuuluviin haastatteluissa. Autoetnografinen lähestymistapa tuo kuitenkin tätä näkökulmaa rehtorien käytännön tietoon lisäten tutkielmaan mukaan vammaisuuden kokemuksen.

4 TULOKSET JA ANALYYSI

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen analyysia, raportin tuloksista ja vastauksia tutkimuskysymyksiin. Olen jakanut tulokset ja analyysiluvun tutkimuskysymyksiini mukaan seuraaviin teemoihin: vammaisten yhdenvertaisuuden toteutumisen nykytila taiteen perusopetuksessa sekä haasteet yhdenvertaisuuden toteutumisessa ja lopuksi esittelen käytännön toimia ja keinoja, joilla vammaisten yhdenvertaisuutta voitaisiin taiteen perusopetuksessa lisätä.

Kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaavat teemat on jaettu alalukuihin. Analysoin ja vertailen haastateltavien lausuntoja sekä opetussuunnitelmien kirjauksia kustakin teemasta. Lisäksi peilaan tuloksia teoreettisessa viitekehyksessä esitettyyn tutkimustietoon ja kunkin luvun lopussa vastaan tutkimuskysymykseen tutkimustiedon, aineiston ja autoetnografisen lähestymistavan pohjalta.

4.1 Yhdenvertaisuuden toteutuminen musiikkioppilaitoksissa

Resonaarin lisäksi myös Kuhmon musiikkiopistossa ja Keski-Helsingin musiikkiopistossa opiskelee vammaisia opiskelijoita (Aarnio, Kaikkonen, Kerola, 2023), mutta Kuhmossa ja Keski-Helsingissä määrä on varsin pieni, alle 10. Yhdenvertaisuus on lisääntynyt musiikkiopistokentällä menneinä vuosikymmeninä, mutta sen käytännön toteutumisessa on vielä parantamisen varaa (Aarnio, Kaikkonen, Kerola, 2023).

Yhdenvertaisuuden toteutuminen on taiteen perusopetuksessa opetussuunnitelmien kirjaus ja saavutettavuus, inklusiivisuuden ajatus näkyy kaikissa opetussuunnitelmissa (Keski-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelma, 2018, Resonaarin musiikkiopiston opetussuunnitelma 2018 & Kuhmon musiikkiopiston opetussuunnitelma 2018).

“Kaikki yhteisömme jäsenet ovat yhdenvertaisia lähtökohdistaan riippumatta. Lähtökohdista on yhteisön jäsenten kokemus osallisuudesta – ja kaikkien ottamisesta mukaan toimintaan” (Keski-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelma, 2018).

Myös kohtuullinen mukautus, yksilöllistäminen ja muut yhdenvertaisuuden toteutumiseen liittyvät toimet kuten pedagogisen sekä fyysisen saavutettavuuden keinot näkyvät opetussuunnitelmissa sekä oppilaitosten arjessa aineiston mukaan.

Opetussuunnitelmien kirjauksista huolimatta yhdenvertaisuuden käytännön toteutuminen on vaihtelevaa. Esittelen yhdenvertaisuuden toteutumista ja työkaluja sen toteuttamiseksi taiteen perusopetuksessa yksilöllistämisen, inklusion ja kohtuullisen mukautuksen käsitteen kautta. Käsittelen fyysisen ja pedagogisen saavutettavuuden teemat lyhyesti nykytilan kuvauksessa, mutta käytännön tarkempia toimia yhdenvertaisuuden edistämiseksi analysoin myöhemmin tässä luvussa.

4.1.1 Fyysinen saavutettavuus

Fyysisen saavutettavuuden kannalta suurimmaksi haasteeksi nousee musiikkioppilaitosten toimitilojen ikä ja hissittömyys: rakennukset ovat osittain tai kokonaan vanhoja rakennuksia, joissa esteettömyyttä ei ole otettu samalla tavalla huomioon kuin nykyään (Aarnio, Kaikkonen & Kerola, 2023). Esteettömyyden toteutumiseen joudutaan tekemään muutostöitä ja uudistamaan tiloja, sillä harvoin musiikkiopisto on voinut itse rakentaa uudet toimitilat. Esimerkiksi Kuhmon musiikkiopisto toimii kahdessa toimitilassa, joista toinen on esteellinen ja toinen uudempi, jossa esteettömyysratkaisut toteutuvat paremmin (Kerola, 2023). Uudet toimitilat on rakennettu 1990-luvulla, ja Kerola (2023) tiedostaa, että fyysisen ympäristön esteettömyyttä on otettu vain osittain huomioon tuolloin. Nykyään uudisrakennuksille on enemmän esteettömyysvaatimuksia. Sekä Resonaari että Keski-Helsingin musiikkiopisto toimivat vanhoissa tiloissa, joita ei ole suunniteltu heidän käyttöönsä. Esteettömyyden puutteellisuus ja puuttuvat toimenpiteet sen toteutumiseksi tunnistettiin hyvin (Aarnio, Kaikkonen & Kerola, 2023), ja Kaikkonen (2023) tiedosti Resonaarin ison ongelman olevan hissittömyys. Ongelmat on havaittu, ja kohtuullisia mukautuksia on tehty järjestämällä esimerkiksi pyörätuolilla liikkuvien opetusta alakerrassa (Kaikkonen, 2023). Kuhmossa ei myöskään ole hissiä, mutta opetus pystytään tarvittaessa järjestämään niin, että opetustila ja sinne pääsy ovat esteettömiä, vaikka musiikkiopiston tilat eivät ihan kokonaisuudessaan olekaan esteettömiä (Kerola, 2023). Esteettömyyteen liittyvien ongelmien ratkaisemisen esteenä olivat lähinnä rahoitus ja vanhat rakennukset toimitiloina (Kaikkonen, 2023, Kerola, 2023 & Aarnio, 2023).

	Keski-Helsingin musiikkiopisto	Kuhmon mu- siikkiopisto	Resonaarin musiikkiopisto
Kuvionuotit	x	x	x
Tablettitietokoneen käyttö mah- dollista	x		x
Kuvakommunikaatiota käytössä		x	x
Soittimien mukautusta	x		x
Eriyisvalmisteiset soittimet	x		x
Nelikielinen kuvionuottikitara			x
Tuntimäärän mukauttaminen opintojakson suorittamisessa mahdollista			x
Kuljetuspalvelu käytössä oppi- lailla			x
Pienryhmä mahdollinen oppimi- sen tapa	x		x
Hissi	x		
Esteettömyyskartoitus tehty			
Apuvälineitä käytössä			x
Avustajia käytössä			x
Kaikki toimitilat esteettömiä	x		

Taulukko 1: Fyysisen ja pedagogisen saavutettavuuden toteutuminen Keski-Helsingin, Resonaarin ja Kuhmon musiikkiopistoissa

“Olemme valmiustilassa uusien esteettömyysratkaisujen tekemiseen, sitten kun niitä tarvitaan” (Aarnio, 2023).

Aineiston mukaan oli eroa, oliko esteettömyysratkaisuja tehty jo valmiiksi ennakoivasti vai oltiinko niihin ikään kuin valmiustilassa. Tämä riippui myös siitä, milloin toimitilat oli rakennettu. Suurimmat muutokset oli tehty vanhoihin rakennuksiin myöhemmin varautuen vammaisten opiskelijoiden tarpeisiin. Esimerkkinä näistä fyysisen saavutettavuuden toimista, joita oppilaitokset olivat lisänneet jälkikäteen, olivat ulko-ovien keventävät avausmekanismit, inva-wc:t ja hissien asentaminen (Aarnio, 2023). Keski-Helsingin

musiikkiopistossa tiloja on uusittu esteettömyysnäkökulma huomioon ottaen. Esteettömyyskartoituksia ei kuitenkaan oltu Kuhmon, Resonaarin tai Keski-Helsingin musiikkiopiston toimitiloihin tehty.

Resonaarin opiskelijoista monella on henkilökohtainen avustaja, joka auttaa ennen soitotuntia ja sen jälkeen tapahtuvissa käytännön asioissa ja siirtymisissä (Kaikkonen, 2024). Soittotunneilla avustaja on kuitenkin mukana vain harvoin. Myös siitä, että vanhempi on mukana soittotunnilla, pyritään pääsemään mahdollisimman nopeasti eroon (Kaikkonen, 2023). Ajatuksena on, että oppilas oppii toimimaan mahdollisimman pian vain opettajan kanssa. Kodit sekä muut tukiverkot auttavat soitotuntiin liittyvissä käytännön asioissa, kuten taksipalvelun järjestämisessä, jos oppilaan on itse näitä vaikea hoitaa (Kaikkonen, 2023).

Opetussuunnitelmatasolla ei Keski-Helsingin tai Kuhmon (2018) opetussuunnitelmissa määritellä fyysisen ja rakennetun ympäristön esteettömyyttä. Ainoastaan Resonaarin opetussuunnitelma (2018) mainitsee esteettömyyden ja saavutettavuuden oppilaitoksen arvona. Seuraavaksi avaan ja analysoin pedagogisen saavutettavuuden toimia esittelemäni taulukon (1) pohjalta.

4.1.2 Pedagoginen saavutettavuus

Pedagoginen saavutettavuus tarkoittaa toimia, joilla oppiminen mahdollistetaan yksilöllisistä lähtökohdista oppijälhtöisesti (ArtsEqual, 2021). Opetuksen eriyttäminen ja mukauttaminen, oppimäärän yksilöllistäminen sekä osallisuuden tukeminen ovat pedagogisessa saavutettavuudessa keskeistä. Opettajien määrällä voidaan lisätä yksilöllistämisen mahdollisuuksia. Aineiston mukaan nämä keinot ovat laajalti käytössä, ja pedagogisen saavutettavuuden keinojen tarve tiedostetaan. Joidenkin toimien käytännön toteutukseen toivottaisiin kuitenkin lisää tietoa (Kerola, 2023). Kaikissa aineiston oppilaitoksissa oli laajasti käytössä erilaisia pedagogisen saavutettavuuden keinoja. Resonaarissa ja Kuhmossa on kuvakommunikaatiota käytössä (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018) ja Kuhmossa (Kerola, 2023) on käytössä tunnin kulusta kertovia kuvia ja tehtäväkortteja erilaisten asioiden opeteltavaksi. Resonaarin ja Kuhmon pedagogisen saavutettavuuden keinoina mainitaan myös tukiviittomat mahdollisuuksina. Kerola (2023) kokee kuvakommunikaation hyödyttävän oppitunnin sujumista, ja onkin antanut henkilöstölleen

suosituksen niiden käytöstä keskittymisvaikeuksia helpottamaan. Keinoja on tärkeää olla opettajien työkalupakissa, sillä esimerkiksi perinteinen länsimainen nuotinkirjoitus voi heikentää yhdenvertaisuutta (Kivijärvi & Väkevä, 2020). Tämä näkyy käytännössä, sillä Resonaarissa kehitetyt kuvionuotit ovat käytössä myös Keski-Helsingissä ja Resonaarissa tai valmiudessa käyttäen, jos tarvetta ilmenee.

“Ne varmaan vois olla esimerkiksi kuvionuottitarroja tai kitaran kaulaan laitettuja väri-merkkejä. Yksilöllisesti muotoiltuja soittimia meillä ei ole, mutta jos joku tarvitsisi niitä, niin lähdetäs kyllä hommaamaan” (Kerola, 2018).

Kahdessa tutkitussa oppilaitoksessa oli mahdollisuus soittaa mukautettuja soittimia (muun muassa vaskisoittimen kevennysmekanismi) ja kolmannessa oli valmiustila niiden tekemiseen. Esimerkkeinä mainittiin kitaran kaulaan laitettut värimerkit, kuvionuottikitara, yksi- ja kaksikieliset bassot (Kaikkonen, 2023).

Opetussuunnitelma ei rajoita tablettitietokoneen käyttämistä mahdollisena soitinvalintana tai soittimen kohtuullista mukauttamista (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Tablettitietokoneita on myös aineistoni musiikkiopistoissa mahdollista soittaa, vaikka se koetaan hieman rajallisempaan soittimena ammattilaisen käyttöön (Aarnio, 2023) ja perinteisiä soittimia suosittiin ensisijaisena vaihtoehtona (Kaikkonen, 2023). Tablettitietokone nähtiin vaihtoehtona, jota käytetään, jos muiden soittimien soittaminen ei onnistu; padia voi soittaa vaikka varpailla, jos kädet eivät ole käytettävissä (Kaikkonen, 2023).

Resonaarin opetussuunnitelmassa (2018) on mainittu tuntimääristä poikkeaminen yksilöllistämisperiaatteen mukaan, rakenteellisesti tai opintokokonaisuuksiakin yksilöllistämällä, eikä ikäkauden mukaan tarvitse edetä, vaan opintoryhmiin voi osallistua oman osaamistason, omien valmiuksien ja oppimistahdin mukaan. Myös Keski-Helsingin musiikkiopistossa on mahdollista suorittaa opintoja pienryhmässä, mutta vain yhtyeopintoja (Keski-Helsingin musiikkiopiston OPS, 2018).

Opetussuunnitelmissa on mainittu erityissoittimet (nelikielinen kuvionuottikitara), teknologiasovellukset (tabletit) ja opetuksen erilaiset työvälineet kuten kuvionuotit (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Oppimaan oppiminen on erityisesti erityispedagogiikassa yksi musiikkiopisto-opintojen ensimmäisistä tavoitteista: Oppimisen hahmottamisen harjoittelua korostetaan etenkin Resonaarin ja Kuhmon opetussuunnitelmissa (2018).

Oppimaan oppimisessa voidaan aloittaa Resonaarissa informaatiotaitojen perusteista (symbolivastaavuus, peräkkäisyys, toistot, sarjat) ja tätä kautta päästä kiinni nuotinluvun perusteiden omaksumiseen (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Tarkoitus on keskittyä siihen, että jokaiselle löydetään yksilöllinen opetuspolku. Esteenä eivät ole motoriset, sosiaaliset taidot tai keskittymiskyky, vain se ratkaisee, pystyykö oppilas tavoitteelliseen musiikinopetukseen (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

4.1.3 Taloudellinen saavutettavuus

Taloudellinen saavutettavuus mahdollistaa opetukseen osallistumisen riippumatta siitä, mikä on opiskelijan tai hänen perheensä taloudellinen tilanne (Laes ym., 2018).

Lain mukaan vammaiselle on myönnettävä kohtuullinen määrä liikkumisen tukea, jos hänellä on erityisiä vaikeuksia liikkumisessa eikä hän pysty itsenäisesti käyttämään julkista joukkoliikennettä (Vammaispalvelulain kuljetuspalvelulain pykälä 28 §). Lain tulkinta jää hyvinvointialueille, eikä harrastustoimintaa kuten taiteen perusopetusta nähdä kuljetuspalveluun kuuluvana osana esimerkiksi Helsingissä (Helsingin kaupunki, kuljetuspalvelua koskeva soveltamisohje 2019).

Kerola ja Kaikkonen (2023) tunnistavat yllä esitetyn kuljetuspalveluun liittyvän ongelman. Aarnio (2023) kertoo kohdanneensa vain yksittäistapauksia, eikä koe tilanteen olevan suuremman luokan ongelma. Kaikkosen (2023) tietoon ei ole tullut tapauksia, joissa henkilöillä olisi ollut vaikeuksia päästä kuljetuspalvelun piiriin. Hankaluudet koskettavat ensisijaisesti perheitä ja henkilöä itseään.

“Sitä en osaa tietää tarkkaan, et onko sellaisia, jotka olis halunnu tulla, mutta ei oo onnistunut jonkun kuljetusjutun takia. Toisaalta on huomioitava, että nämä taistelut käydään suoraan perheiden ja palveluiden välisenä, jossa musiikkiopisto ei välttämättä ole osapuolena ja näin ollen tietoinen ongelmasta (Kaikkonen, 2023).

Kunnat ja opiskelijat ovat näin ollen siis eriarvoisessa asemassa tämän palvelun suhteen. Kuhmossa koulukyydit on kilpailutettu, ja jos joku oppilas tarvitsisi kuljetuspalvelua vammansa perusteella, eivät järjestelyt sujuisi helposti, ja uusia toimintatapoja pitäisi luoda (Kerola, 2023). Aineiston mukaan palvelut nähtiin musiikkioppilaitoksen

toiminnasta erillisenä ja ulkopuolisena vammaispalveluna sekä sosiaalihuollon palveluina, joista perheet neuvottelevat suoraan keskenään.

“Tää on sellainen ongelma, et kun mä ajattelen meidän muusikoita, niin ne varmaan käy niitä taisteluita niin, että me emme suoraan ole sitten siinä osapuolena” (Kaikkonen, 2024).

Kaikki haastateltavat kertoivat osaavansa tarvittaessa neuvoa, mihin ohjata eteenpäin palvelujen äärelle (Kaikkonen, Kerola & Aarnio, 2023). Resonaarin oppilaista hyvin moni käyttää kaupungin kuljetuspalvelua, ja oppilaitoksen verkkosivuilla on hyvin ohjeistettu, miten musiikkiopistolle saavutaan, mihin taksit voivat pysäköidä, ja missä avustajat voivat odottaa tuntien aikana (Resonaari, 2024). Markku Kaikkosen mukaan yhteistyö avustajien ja taksikyytien kanssa toimii pääosin yllättävän hyvin, pienin haastein.

“Kuljetuspalvelujutut, näiden vuosien varrella jouduttu vähän sekaantumaan, suoraan itse yhteyksissä ja pyydetty ohjeistamaan ihan kuljettajia, että he tietäisivät, mikä tämä talo on ja millä tavalla siellä toimitaan. On kyse oppilaitoksesta, ei ole mikään sellainen toimija, jossa olis koko ajan avustavaa henkilökuntaa tai muuta” (Kaikkonen, 2024).

Opetussuunnitelmissa taloudellisen saavutettavuuden teemoihin ei oteta kantaa.

Taloudellisen saavutettavuuden kannalta yksi tärkeä tekijä on musiikkiopistojen lukukausimaksut. Kaikkonen (2023) näkee myös yhdenvertaisuuden toteutuvan, kun Resonaarin lukukausimaksut ovat suunnilleen samalla tasolla kuin muissa musiikkioppilaitoksissa. Opiskelijoiksi tulijoita on paljon, ja vaikka Kaikkosen mukaan (2023) palvelua tarjoaisi mielellään edullisemmin, näkyy yhdenvertaisuus myös taloudellisessa puolessa ja tällä toimella Resonaari nähdään samanarvoisena toimijana muiden musiikkiopistojen rinnalla.

“Että me ollaan ikään kuin vaadittu sitä, että me saamme (olla) ja olemme osa suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää” (Kaikkonen, 2023).

Lukukausimaksujen vastikkeena toiminta on sitouduttu toteuttamaan opetussuunnitelman mukaisesti vastaavalla tavalla, ja Kaikkonen (2023) korostaa Resonaarin olevan

oppilaitos, joka edellyttää samanlaista toimintaa itseltään ja oppilailtaan samalla tavalla kuin muuallakin musiikkiopistokentällä.

4.1.4 Yksilöllistäminen ja yksilöllinen opetussuunnitelma

Yksilöllinen opetussuunnitelma on Opetushallituksen opetussuunnitelmatason kirjaus, joka kirjataan myös musiikkiopistojen omiin opetussuunnitelmiin. Kirjaus voi kuitenkin olla abstrakti, ja toimen käytännön toteutus voi vaihdella (Laes & Rautiainen, 2024). Tämä todentui myös aineistossani. Jos jokaisen oppilaan oppimispolku olisi muokattavissa ja opetussuunnitelma kuvailtaisiin jo valmiiksi tarpeeksi laajana, ei yksilöllistämistä välttämättä tarvittaisi (Laes & Rautiainen, 2024). Keski-Helsingin ja Kuhmon musiikkiopistoissa yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan opiskelee muutama oppilas, Resonaarin musiikkiopistossa se tehdään jokaiselle oppilaalle.

Oppimissuunnitelman eriyttämistä ja yksilöllistämistä tapahtuu jokaisessa tutkitussa oppilaitoksessa (Kaikkonen, Kerola & Aarnio, 2023). Yhdessä kolmesta musiikkiopistosta henkilökohtainen opetussuunnitelma mainitaan olevan tällä hetkellä viidellä soitinoppilaalla ja lisäksi yksilöllistämistä tapahtuu myös pelkästään ryhmäopetukseen, esimerkiksi musiikkivalmennukseen osallistuvien kohdalla. Oppimissuunnitelmaa päivitetään aina, kun oppilas siirtyy seuraavaan opetuskokonaisuuteen, mutta tarvittaessa sitä voi muokata koska vain (Kerola, 2023). Suunnitelmassa määritellään oppimisvälineet ja -menetelmät, ja suunnitelmaa päivitetään aina oppilaan siirtyessä opintokokonaisuudesta toiseen tai tarvittaessa (Kerola, 2023). Prosessi lähtee yleensä vanhemmista tai opettajalta:

Kun päädytään tekemään se mukautettu oppimissuunnitelma, se on sit opettajan ja vanhemman toteamus, että nyt on hyvä tehdä nämä tavoitteet eri tavalla (Kerola, 2023).

Taiteen perusopetukseen mahdollisuus opetussuunnitelman yksilöllistämiseen kirjattiin vuonna 2002. Resonaarin koko toiminnan mahdollistaminen oli tästä päätöksestä kiinni, sillä Resonaarille ei tätä ennen voitu myöntää lupaa taiteen perusopetuksen antamiseen, koska taiteen perusopetuksen määräykset Opetushallituksen tasolla eivät tunnistanee opetuksen yksilöllistämistä. Kaikkosen (2023) mukaan muutos on tapahtunut pedagogisen maailman mittapuun mukaan nopeastikin, mutta syrjivä asenne ja poissulkemisen mekanismi ovat olleet taiteen perusopetuksessa yllättävän pitkään voimassa.

”Ennen vuotta 2002 taiteen perusopetukseen ei virallisesti voinut osallistua, ellei kaikki opiskellut juuri samalla tavalla –ja se tietenkin rajasi hirvittävän paljon sitten erilaisia kohderyhmiä taiteen perusopetuksen ulkopuolelle. Moni ei oo tullut ajatelleeksi sitä, et itse asiassa valtion valvoma oppilaitosmuoto tai koulutusmuoto (taiteen perusopetus) on ollut täysin segregoiva, että se ei oo päästänyt sisälleen kuin ihan tietyillä kriteereillä” (Kaikkonen, 2023).

Oppilailta vaaditaan harjoittelua siinä missä muissakin musiikkioppilaitoksissa, ja yhdenvertaisuus näkyy siinä, että Resonaarin toiminta on taiteen perusopetuksen mukaista, korkeatasoista ja vaativaa (Kaikkonen, 2023). Taiteen perusopetuksen kentällä vastaanotto Resonaarin toiminnasta on ollut positiivista, ja kentällä on nähty tärkeäksi, että taiteen perusopetuksen kentällä toimii joku erityispedagogiikkaan erikoistunut toimija. Erityispedagogiikan ja eri kyvykkyyksien ja sitä kautta yhdenvertaisuuden lisäämisen ulottaminen muihinkin musiikkiopistoihin ei ole kuitenkaan ollut yhtä selkeää:

”Mä oon hyvin paljon kiertänyt musiikkioppilaitoksia ympäri Suomen, niin siellä on sitten niinku niissä keskusteluissa kyllä ollut henkilöitä, jotka niinku on ollut vähän hämentyneenä ja hämillään, et pitäisikö meidänkin jotain tehdä” (Kaikkonen, 2024).

Toisaalta positiivinen muutos erityispedagogiikkaa, yksilöllistämistä kohtaan sekä ylipäätään kentän monipuolistumista kohtaan on Kaikkosen (2023) mukaan Suomessa ja maailmalla selvästi nähtävillä. Kuten aineistoni näyttää, tutkituissa musiikkiopistoissa on hyvää erityispedagogiikan osaamista, siihen keskittyneitä opettajia ja käsitystä oppimisen moninaisuudesta. Keski-Helsingin musiikkiopistossa on kaksi erityisopettajaa, ja heidän tietotaitoaan käytetään tarpeen vaatiessa (Kerola, 2023, Aarnio, 2023).

Yksilöllistäminen mainitaan kussakin opetussuunnitelmassa periaatteena, ja erityisesti yksilöllinen opetussuunnitelma mainitaan keinona (Resonaarin musiikkiopiston OPS, 2018, Kuhmon musiikkiopiston OPS, 2018, Keski-Helsingin musiikkiopiston OPS, 2018). Resonaarin oppilaitoksen toiminta-ajatuksena on yksilöllistäminen. Se on kirjattu jokaiseen opetussuunnitelmaan omana lukunaan ja Keski-Helsingin musiikkiopistossa kaikkien opetussuunnitelma on muutenkin yksilökohtainen (Aarnio, 2023). Käytännössä yksilöllistäminen tapahtuu vanhemman ilmoituksella ja

pääsykokeiden/soveltuvuusarvion yhteydessä hakija voi saada erityistarpeidensa mukaista tukea (Keski-Helsingin musiikkiopisto, OPS, 2018). Työskentely yhdessä rehtorin kanssa ja vanhempien tiedottaminen mainitaan kaikissa aineistoni opetussuunnitelmissa.

Oppijan omat lähtökohdat ja oppimäärän yksilöllistäminen erityistarpeiden mukaan ovat kaikille yhteisiä periaatteita (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Kuhmon musiikkiopisto (OPS, 2018) tähtää yksilöllistämiseen siihen, että oppimisen tiellä olevat esteet poistuvat. Resonaarin lisäksi myös Kuhmon musiikkiopiston opetussuunnitelmassa (2018) mainitaan yksilöllistämisen toimenpiteinä tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetuksen toteuttamistavan, tarvittavien tukitoimien ja arviointimenettelyjen yksilöllistäminen. Kaikki tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat kirjataan.

Resonaarin (OPS, 2018) opetusfilosofian mukaan erityismusiikkikasvatuksessa oppimisen eteneminen ja oppimisnopeus ovat usein hitaita. Merkityksellistä on kuitenkin ymmärtää, että oppimista tapahtuu ja opettaminen on tavoitteellista.

Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että yksilöllistämiseen ei pystytä antamaan yksityiskohdaisia ohjeita, vaan jokaisen opintopolku on luotava yksilön omista lähtökohdista erikseen. Käytännössä nähdään, miten jokaisen oppimiskyky alkaa kehittyä ja opettaja käyttää ammattitaitoaan sopivien etenemistapojen löytämiseen. Silti Resonaarin opetussuunnitelmassa (2018) annetaan jotain kättä pidempää opetuksen alussa saavutettaviin tavoitteisiin: esimerkiksi vuorovaikutustaidot, toiminnan suuntaaminen annettuun tehtävään, perussykkeen harjoittaminen, musiikillinen muisti (kaikuharjoitukset), motoriset valmiudet (soittotekniikan perusvalmiudet) ja informaatiokäsittelytaidot (nuotinluvun perusteet).

Resonaarin opetussuunnitelmassa yksilöllistäminen linkitetään siihen, että musiikkiopisto toteuttaa taiteen perusopetuksen mukaista opetusta:

“Yksilöllistäminen tarkoittaa oppijan oppimispotentiaalin tunnistamista ja siihen uskominen sekä oppijan arvostamista muusikkona jo opetuksen alkuvaiheessa. Tätä kautta opetus ja opetustavoitteet ovat musiikkikasvatuksellista ja toimivat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaisina” (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

4.1.5 Inkluisio

Inkluisio on toimia, joiden avulla erilaisilla oppijoilla on yhdenvertainen mahdollisuus osallistua opetukseen (Laes & Rautiainen, 2024), ja teoreettisessa viitekehyksessä esitetyn periaatteen mukaan inkluisio toimii, kun erityispedagogiikan keinot tuodaan osaksi kaikkien musiikkikasvatusta (Kanerva ym., 2022). Aineisto vahvistaa tämän havainnon, ja inklusiota tapahtuu, tosin sen keinoihin ja käytännön toteutukseen tarvitaan vielä kehittämistyötä (Kerola, 2023). Aineistossa inkluisio mainittiin erityisesti ryhmäopetuksen kontekstissa ja siinä opetuksen eriyttämisen mahdollisuuksina.

Inklusiolla ja inklusiivisuudella nähtiin olevan etenkin Resonaarin opiskelijoiden kannalta myös laajempi yhdenvertaisuuden lisäämisen merkitys (Kaikkonen, 2023). Resonaarin toiminta-ajatuksena on tuoda musiikillisen toimijuuden kautta opiskelijat yhteiskunnan “ulkokehältä” ja toiminnan suunta on vahvasti ulospäin. Resonaarissa ensisijainen opetusmuoto on bändeissä toimiminen, ja lähtökohtana on se, että kaikki osallistuvat mahdollisuuksien mukaan yhteissoittoon (Kaikkonen, 2024, Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Joskus kuitenkin erilaisten oppijoiden kohdalla yksilöopetus on ainoa mahdollisuus, joskus pariopetus (Kaikkonen, 2023). Joskus yksilötuntia voi pitää kaksi opettajaa. Resonaarissa arvioidaan oppijälähtöisesti, onko tarve yksilöopetukseen ja onko opetus jossain vaiheessa mahdollista toteuttaa pienryhmässä tai parina (Kaikkonen, 2023). Opetusryhmän koko on juostava, ja kaikki opetusmuodot ratkaistaan siis yksilöllisesti ja joustavasti (Kaikkonen, 2023). Resonaarissa toimii myös senioriryhmiä, jossa musiikkiopiston opiskelijat ovat välillä mukana, ja tämäkin on ollut yksi toimiva inkluisiion muoto (Kaikkonen, 2023).

Haastateltavien mukaan inkluisiion muodot kuten eriyttäminen orkesteriympäristössä ei vielä täysin toteudu tai inkluisio nähtiin asiana, jota toteuttavat erityispedagogiikkaan erikoistuneet opettajat (Kerola, 2023 & Aarnio, 2023). Elisa Kerola (2023) mainitsee inkluisiion klassisen musiikin traditiossa, jossa erilaiset orkesterit ovat tavallinen musiikkiopiston opetusmuoto.

“Orkesterisoittimien opettajat ovat kysyneet sitä, että eihän voi tulla orkesteriin, jos ei ole jollain tietyllä tasolla, joka ajatellaan, että orkesterisoitossa pitää olla. Esimerkiksi puhallinorkesterikulttuurissa on vahvana se, että on tietyt tasot, ja opettaja oppii sen, että

mitä tietyllä tasolla kuuluu osata, niin se on uusi ajatus viedä sinne oppilas avustajan kanssa” (Kerola, 2023).

Inkluusio toteutuisi tuomalla avustaja mukaan orkesteritilanteeseen (Kaikkonen, 2023). Kerola (2023) kokee, että avustajan orkesterissa mukanaolosta olisi hyödyllistä olla opettajille koulutusta, jossa kerrottaisiin konkreettisesti, miten avustaja toimisi tilanteessa ja millaisia soittotehtäviä oppilaalle tulisi orkesterissa.

“Than sellaista vahvaa eriyttämistä siellä ei ole ollut, mutta käsittääkseni opettajat valitsevat ohjelmiston tai sovittaa sitä sen mukaan, että ne, jotka siellä ovat saavat siitä onnistumisen kokemuksen” (Kerola, 2023).

Inkluusio toteutuu Resonaarissa pedagogisen yhteistyön ja taiteellisen yhteistyön kautta. Kaikkonen (2023) korostaa hankkeiden (erit. Unelmien musiikkioppilaitos) merkitystä inkluusion kannalta, koska yhteinen toiminta tuo Resonaarin ja muiden oppilaitoksen opiskelijoita yhteen. Kun Resonaarin muusikot näkyvät kulttuurikentällä aktiivisina toimijoina, tasa-arvoisina muusikkoina, vaikuttaa tämä yhdenvertaisuuteen laajemminkin yhteiskunnassa. (Kaikkonen, 2023). Resonaarille kiinnittyminen muuhun musiikkiopistokenttään on vahvasti myös yhdenvertaisuutta lisäävä tekijä.

Resonaarin opetussuunnitelmassa lähtökohtana on, “että kaikki soittaa ja kaikki oppii”. Opettajalta vaaditaan osaamista, mutta myös luovaa kykyä keksiä ratkaisuja (Resonaarin musiikkiopisto OPS, 2018). Yhteissoitto on mainittu kaikkien opetussuunnitelmassa tärkeäksi opetusmuodoksi (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Yhteistoiminnan periaate näkyy myös musiikkiopistojen toiminta-ajatuksissa: Musisoiminnin iloa yhdessä, musiikkiharrastuksen syntyminen, yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys mainitaan tärkeinä arvoina (Kuhmon musiikkiopiston OPS, Keski-Helsingin musiikkiopiston OPS, & Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Yhteissoitto opettaa myös vuorovaikutustaitoja, ja musiikillisten taitojen lisäksi samalla opetetaan harjoittelemaan, hahmottamaan omaa toimintaa, itsearviointia ja asettamaan tavoitteita, joita luodaan yhdessä opettajan kanssa (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

Resonaarin musiikkiopiston opetussuunnitelmassa (2018) tiedostetaan, että perustaitojenkin oppiminen voi viedä aikaa, mutta opetus voi silti olla tavoitteellista. Yksilöllistämisen periaatteen mukaan jokaisen potentiaalinen ja vahvuuksien kautta rakennetaan

henkilökohtainen opetussuunnitelma. Tavoitteena on löytää jokaisen oppimispotentiaali, ja oma muusikkous. Kaikissa nähdään potentiaali myös ammattilaisuuteen, ja siihen annetaan eväitä; muusikkous nähdään kaikissa (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Tällä hetkellä yhdenvertaisuuden toteutuminen näkyy opetussuunnitelmissa niin, että saatavuutta ja inklusiivisuutta korostetaan tärkeinä periaatteina (Keski-Helsingin musiikkiopisto, OPS, 2018 & Kuhmon musiikkiopisto, OPS, 2028 & Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Keski-Helsingin musiikkiopiston (OPS, 2018) koko toiminnan lähtökohtana on yhteisön jäsenten kokemus osallisuudesta, joka syntyy inklusiivisesta asenteesta ottaa kaikki mukaan.

4.1.6 Kohtuullinen mukautus

Lailla asetetun kohtuullisten mukautusten periaate velvoittaa toteuttamaan toimenpiteitä vammaisten henkilöiden yhdenvertaisuuden lisäämiseksi (Yhdenvertaisuuslaki, 2014) työssä ja opiskelussa. Kohtuulliset mukautukset ovat tärkeä keino yhdenvertaisuuden lisäämiseksi niin Resonaarin musiikkiopistossa, Keski-Helsingin musiikkiopistossa kuin Kuhmon musiikkiopistossa. Oppimistavoitteita ja yhteissoittoon osallistumista voidaan mukauttaa esimerkiksi tablettitietokoneen avulla, mutta myös perinteisten soittimien välillä (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Joskus pelkkä lisävalaistus tai rajattu tila auttaa opetuksen toteutumista:

“Oon kuullut soittotunnista, joka lähti sujumaan heti kun siihen tuli matto. —jos sillä seisoo, siinä soitetaan, jos astuu ulkopuolelle, silloin voi tehdä jotain muuta. nää voi olla kauhean pieniä, mutta silti tosi paljon avustavia juttuja” (Kerola, 2023).

Esimerkki kohtuullisesta mukautuksesta on myös soittimen mukauttaminen tai ylipäättään soittimen valinta soittajan fyysisten ominaisuuksien mukaisesti. Aarnio (2023) mainitsee tapauksen, jossa tietty soitin oli valikoitunut tälle oppilaalle siitä syystä, että vain oppilaan toinen käsi pystyi kannattelemaan soitinta, mutta eteneminen opinnoissa sujuu muuten täysin normaalisti. Aarnio (2023) mainitsee tärkeänä opettajan ennakkoluulottomuuden ja sen, ettei opettajan koskaan pidä lannistaa omilla ennakoajatuksilla tai kommenteilla. Soittimen muokattuun mekanismiin, materiaaliin (esim. muovi kevyempää), soittimen valintaan tai jopa sen vaihtamiseen ei kuulu suhtautua torjuvasti, vaan ennemminkin positiivisuuden ja pystyvyyden näkökulmasta (Aarnio, 2023).

“Toisen pystyvyyttä johonkin ei koskaan pidä opettajan kommentoida (Aarnio, 2023)”.

Oppilaitokset tiedostavat, että inklusion ja kohtuullisten mukautuksien toteuttamiseen tarvitaan tukiverkkoja, ja yhteistyö vanhempien ja muiden tahojen kanssa mainitaan osana opetussuunnitelmia (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018, Kuhmon musiikkiopisto, OPS, 2018 & Keski-Helsingin musiikkiopisto, OPS, 2018). Yhdenvertaisuuden varmistamisen avuksi tehtävät tukitoimet tunnustetaan. Opettaja toimii linkkinä vanhempien ja näiden toimijoiden välissä (Kaikkonen, 2024). Näitä ratkaisuja kerrottiin pohdittavan yhteistyössä oppilaan, opettajan ja mahdollisesti huoltajan kanssa (Kerola, 2023).

Opetussuunnitelmissa kohtuullisia mukautuksia ei käsitteenä mainita, mutta niiden periaate tulee esille esimerkiksi yksilöllistämisestä mainittaessa (Resonaarin musiikkiopisto OPS, 2018, Keski-Helsingin musiikkiopisto OPS, 2018 & Kuhmon musiikkiopiston OPS, 2018). Opettajalta vaaditaan osaamista, mutta myös luovaa kykyä keksiä ratkaisuja (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

4.1.7 Autoetnografinen näkökulma

Ammattilaisuuteen asti johtanut musiikkiopistopolkuni ei poikennut muiden opiskelijoiden opiskelusta musiikkiopistossa; minulla ei ollut erillisiä resursseja tai yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa. Mukautuksia tehtiin fyysisiin olosuhteisiin kuten soittoasentojen löytämiseen, mutta tämä ei sinänsä poikkea muista, vaikka luonnollisesti minulla oli erilaisesta fysiikasta johtuvat erityishaasteeni. Soittoasento oikean korkuisine tuoleineen ja jalkatukineen päivittyi aika ajoin, ja soitinkotelo tai jalkojen alle tuleva koroke auttoivat löytämään hyvän soittoergonomian. Konserttikanteletta soitetaan sille suunnitellulla pöydällä, joten pöytää soitinrakentajalta tilatessani mittasuhteet otettiin huomioon. Myöhemmin aloin käyttää omaa soittotuolia, eli jakkaraa, josta oli sahattu jalat lyhyemmiksi. Tuolit tehtiin musiikkiopistolle ja kotiin, ja kuljetin tätä jakkaraa tarvittaessa mukani, joten sopivista mittasuhteista ei tarvinnut huolehtia. Opinnoissani osallistuin ryhmäopetukseen aivan samoin kuin kaikki muutkin, eikä minulle annettu ryhmäopetuksessa helpotettuja osuuksia.

4.1.8 Vastaus tutkimuskysymykseen

Yhdenvertaisuus toteutuu taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa aineistoni mukaan tällä hetkellä vaihtelevasti. Tämän aineiston mukaan vammaisten opiskelijoiden oppilasmäärä musiikkiopisto-opinnoissa on hyvin vähäinen muissa musiikkiopistoissa paitsi Resonaarissa. Opetussuunnitelmissa on kirjauksia yksilöllistämistä ja kohtuullisia mukautuksia kuten esteettömään tilaan opetuksen siirtämistä tapahtuu. Fyysinen, rakenteellisen ympäristön esteettömyys toteutuu vaihtelevasti toimitiloista riippuen, uudemmat rakennukset toteuttavat esteettömyyttä enemmän. Silti tutkituissa oppilaitoksissa oli puutteita esteettömyydessä, eikä esimerkiksi kahdessa kolmesta oppilaitoksesta ole hissiä. Fyysisen saavutettavuuden kannalta rakennusten ikä on haaste, jota täytyy ratkaista jälkikäteen tehdyillä saavutettavuustoimilla tai vähintään kohtuullisilla mukautuksilla. Pedagogisen saavutettavuuden keinoja on käytössä, ja niistä tiedetään. Aineisto vahvistaa Laeksen ja Rautiaisen (2024) havainnon siitä, että opetussuunnitelmatason kirjaukset esimerkiksi yksilöllistämistä voivat olla varsin avoimia, ja näin oppilaitoksissa on vaihtelevuutta siinä, millaisia pedagogisen saavutettavuuden toimia kussakin musiikkiopistossa on käytössä. Oppilaitoksissa tiedotetaan, että yksilöllistäminen on tärkeä tehdä yhteistyössä oppilaan, vanhempien ja opettajan kanssa kunkin omista lähtökohdista käsin. Saavutettavuus ja inklusiivisuuden korostaminen nousevat myös opetussuunnitelmista tärkeinä periaatteina.

Resonaarin opetussuunnitelmassa (2018) tiedostetaan, että yleispäteviä ohjeita yksilöllistämiseen on vaikea tehdä, mutta suunnitelmassa listataan erilaisia keinoja, joita opettaja voi käyttää lähtökohtana, kuten oppimaan oppiminen, toisteisuus ja siihen liittyvät harjoitukset. Aineistoni mukaan kohtuulliset mukautukset ovat tärkeä keino yhdenvertaisuuden lisäämiseksi kaikissa aineiston musiikkiopistoissa, ja niitä ollaan valmiita tekemään ja ratkaisuja haetaan jatkuvasti. Opettajien luovuus pedagogisen saavutettavuuden toimien tekemisessä tiedostettiin: esimerkiksi matto, valaistus tai tunnin kulusta kertovat kuvakortit voivat olla opetuksen onnistumisen kannalta ratkaisevia (Kerola, 2023). Ajatus opetustapojen jatkuvasta kehittämisestä mainittiin myös Resonaarin opetussuunnitelmassa (2018).

Inklusiota tapahtuu, mutta sen käytännön toteuttamiseen tarvittaisiin lisää täydennyskoulutusta esimerkiksi orkesterissa toimimisen yksilöllistämistä. Ennen yksilöllistämisen mahdollistamista vuonna 2002 taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmassa taidekasvatus oli tältä osin täysin ulossulkevaa vammaisten vähemmistöryhmän suuntaan. Sen periaate on ollut osa musiikkiopiston toimintaa ja opetussuunnitelmia vasta kohtuullisen vähän aikaa, ja yksilöllistämisen ilmenemismuodot käytännössä voivat vaihdella. Nykyään yhdenvertaisuus ja saavutettavuus nähdään tärkeinä osina taiteen perusopetusta, ja Resonaarin olemassaolo tunnustetaan tärkeäksi. Osalle opettajakunnasta voi kuitenkin olla vaikeampaa alkaa toteuttaa näitä periaatteita itse omassa toiminnassaan ja työssään (Kaikkonen, 2023).

Aineisto vastasi tutkimuskysymykseen kattavasti näiden musiikkiopistojen osalta ja saavutettavuuden eri keinoja hyvin yksityiskohtaisestikin avaten, mutta luonnollisesti kolmen musiikkiopiston perusteella on vaikea vastata kysymykseen koko taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoskentän osalta yhdenvertaisuuden toteutumisesta. Tältä osin vastaus tutkimuskysymykseen vaatisi vielä selvittävää jatkotutkimusta. Aineisto kontribuoi teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyä kuljetuspalvelun saavutettavuuden haastetta, sillä haastateltavat tunnistivat ongelman, mutta käytännön esimerkkejä ei tästä aineistosta löytynyt. Saman suuruiset lukukausimaksut kuin muissa musiikkiopistoissa nähdään osana yhdenvertaisuuden toteutumista (Kaikkonen, 2023). Yhdenvertaisuutta lisäämällä taiteen perusopetuksessa voidaan laajentaa yhteiskunnan marginaalissa olevien ryhmien osallisuuden kokemusta myös koko yhteiskuntaan (Aarnio, Kerola, Kaikkonen, 2023).

4.2 Haasteet yhdenvertaisuuden toteutumisessa

4.2.1 Asenteellinen saavutettavuus

Yhdenvertaisuus on kaikille kuuluva perusoikeus, ja kaikilla on yhtäläinen ihmisarvo; jokaiselle kuuluu yhtäläinen mahdollisuus toimia ja vaikuttaa yhteiskunnassa (Yhdenvertaisuuslaki, 2024). Asenteellinen saavutettavuus on keskeistä taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Käsitteenä se luetaan ArtsEqual (2021) -tutkimuksessa osaksi pedagogista saavutettavuutta. Asenteellista saavutettavuutta tarvitaan inklusiivisen, mutta myös fyysisesti saavutettavan oppimisympäristön luomiseksi. Myös pedagoginen esteettömyys tarvitsee toteutuakseen asenteellista esteettömyyttä (ArtsEqual, 2021). Asenteellisen saavutettavuuden myötä on halua hankkia tietoa, valmiuksia tai

resursseja (ArtsEqual, 2021). Toisaalta valmiuksia ja tietoa on helpompi hankkia kuin muuttaa asennetta (ArtsEqual, 2021). Yhdenvertaisuutta heikentävät eriarvoistavat mekanismit kuten etäännyttäminen, poissulkeminen (ArtsEqual, 2021) ja ableismi. Ajatus ihanteellisesta kehorakenteesta aiheuttaa sen, että henkilöt, jotka eivät fyysisiltä ominaisuuksiltaan vastaa tätä ihannetta, eli esimerkiksi vammaiset, jäävät helposti pois taiteen perusopetuksen piiristä (ArtsEqual, 2021). Puuttuvaa ryhmää ei välttämättä edes huomata (ArtsEqual, 2021) tai potentiaalia sekä kiinnostusta tai lahjakkuutta taideopintoihin ei välttämättä edes selvitetä (ArtsEqual, 2021). Aineisto vahvistaa nämä teoreettisen viitekehyksen tulokset: Haastateltavat kokivat, että taustalla vaikuttavat musiikkiopistojen aiempi toimintakulttuuri, mutta asenteet ovat muuttumassa (Kerola, Kaikkonen, Aarnio, 2023).

“Asenne on kaikista tärkein, kaikki muu järjestyy kyllä sen jälkeen” (Aarnio, 2023).

Aineisto vahvistaa teoreettisessa viitekehyksessä esille nousseen havainnon, että asenteellista saavutettavuutta tarvitaan fyysisen ja pedagogisen saavutettavuuden toteutumiseksi. Kaikkosen (2023) mukaan ns. “good-willia” yhdenvertaisuusasioiden edistämiseen on, mutta käytännössä se ei aina näy.

“Kyllä se varmasti on muuttunut nyt kymmenessä vuodessa, ja opettajien arkeen on tullut oppilaiden moninaisuus eri tavalla. -- se on asia, joka on kohdattava. Mä aattelen, että mun tehtävä on tarjota niitä välineitä, ja ohjata tiedon äärelle--” (Kerola, 2023).

Oleellista on koulutuksen järjestäjän myönteinen ja oppilasta tukeva lähestymistapa (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Opettajan tuella ja asenteilla on merkitystä, eikä omia ennakkoluulojaan tai epäilyksiään pidä missään tapauksessa jakaa oppilaille; turvallinen tila on oppilaitokselle kokonaisuudessaan tärkeä arvo (Aarnio, 2023). Kerolan (2023) mukaan opettajan asenne vaikuttaa nykyään myös työmahdollisuuksiin: alalla työllistyminen vaatii sitä, että on avoin opettamaan erilaisia oppilaita. Työllistymisestä on tärkeä puhua, sillä sen edellytyksenä täytyy olla monitaitoinen opettaja (Kerola, 2023). Demokraattisen musiikkikasvatuksen mukaan opettajat voivat asenteellaan vaikuttaa yhdenvertaisuuden lisääntymiseen musiikkioppilaitosten kentällä (Laes, 2017). Asenteet erilaisia oppijoita ja toimintarajoitteita kohtaan alkavat rakentua jo koulutusvaiheessa:

“Jo opettajien koulutuksessa käsitys oppimisen moninaisuudesta ja opiskeluaikana lisää valmiutta opettaa erilaisia opiskelijoita ja se näkyy myönteisessä asenteessa, etenkin nuorilla (opettajilla)” (Kerola, 2023).

Myös Kaikkonen (2023) kokee pohtineensa pedagogiikkaan suuntautuessaan yhdenvertaisuuden kysymyksiä musiikkikasvatuksessa, ja tämä on vaikuttanut hänen opettajuuteensa, mutta myös taiteelliseen ajatteluun (Kaikkonen, 2023).

Asenteellinen saavutettavuus näkyy eri tavoin musiikkiopistojen toiminnassa: Resonaarin toiminta-ajatuksena on tuoda musiikillisen toimijuuden kautta opiskelijat yhteiskunnan keskiöön. Toiminnan suunta on ulospäin kohti vahvempaa yhteiskunnassa näkymisen ja vaikuttamisen tasoa musiikin keinoin. (Kaikkonen, 2023 & Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

“Pääsääntöisesti meille tuleva porukka on sellaista, jotka hyvin helposti muutenkin jäävät siellä yhteisössä sinne reunalle tai jopa niin, et se pannaan jonkin verhon taakse, ovat yhteiskunnan marginaalissa. Oppimisen kautta pystytään tukemaan tätä ihmistä et se aktivoituu sieltä yhteisön marginaalista kohti keskiötä niin se tärkeätä” (Kaikkonen, 2023).

Resonaarin yhteisö on tärkeä, mutta omaan yhteisöön kiinnittymisen sijasta erityisenä tavoitteena on antaa valmiuksia ja oppia myös yhteiskuntaan laajemmin kiinnittymistä (Kaikkonen, 2023). Kaikkonen (2023) näkee musiikin välineenä yhteisöön ja yhteiskuntaan kiinnittymisessä. Musiikin opiskelulla vahvistetaan opiskelijoiden toimijuuden kokemusta ja sitä kautta vaikuttamisen mahdollisuuksia kulttuurin kentällä, mutta myös sen ulkopuolella (Kaikkonen, 2023). Taide vaikuttamisen ja osallistumisen välineenä on mainittu myös Keski-Helsingin musiikkiopiston (2018) opetussuunnitelmassa, ja Keski-Helsingin musiikkiopiston (2018) arvojen ja opetussuunnitelman pohjana olevan oppimiskäsityksen mukaisesti oppilaan aktiivista toimijuutta pidetään tärkeänä opintojen alusta alkaen. Resonaarissa toiminnalla halutaan viestiä opiskelijoiden potentiaalista myös Resonaarin ulkopuolella, esimerkiksi erilaisissa työpaikoissa:

” Ehkä ne tajuavat, että vau, noi tekee tosi kovaa, tosi hienon shown, hyvällä tuurilla siellä joku ajattelee, että jos ne on noin hyviä soittamaan niin kyl ne on niinku meidän

työpaikalla tarvittas tollasii tyyypei, jotka sitoutuu niinku työskentelyyn” (Kaikkonen, 2023).

Resonaarin jokaisen opiskelijan oppimispotentiaaliin uskotaan vahvasti (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018), ja musiikkiopiston toiminta-ajatus perustuu toimijuuden vahvistamiseen musiikin kautta myös muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa ja sitä kautta työllistymisessä. Toimijuutta halutaan vahvistaa muusikoille itselleen, mutta myös yleisölle tekemällä näkyvää toimintaa: yhteistyöhankkeita, taiteilijayhteistöitä sekä vuosittaisia isoja konsertteja, joissa opiskelijat pääsevät esiintymään tunnettujen artistien kanssa tai tekemällä aktiivisesti työtä, jossa Resonaarin yhtyeet esiintyvät myös talon ulkopuolella. Toimijuuspotentiaali - sen välittäminen sekä muusikolle itselleen että yleisölle on tärkeää (Kaikkonen, 2023).

Kaikkosen (2023) mainitsema yhteiskuntaan kiinnittymisen periaate näkyy myös opetussuunnitelman tasolla (Resonaarin musiikkiopisto, OPS 2018), oppijakäsitys on salliva ja liittyy toimijuuden vahvistamiseen. Resonaarissa opiskelee erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä, mutta periaate on antaa yhtä korkeatasoista taiteen perusopetusta, lähtökohta opetukseen on sama, ja näin saadaan Resonaarille tasa-arvoinen asema taiteen perusopetuksen kentällä (Kaikkonen, 2023). Yhdenvertaisuuden lisääntyminen näkyy toki yksilötasolla, mutta myös laajemmin eri sektoreilla. Musiikkiopisto-opintoihin osallistuminen lisää yhdenvertaisuutta myös laajemmin yhteiskunnassa ja auttaa siihen kiinnittymisessä.

”Jos ajatellaan sitä yhteistyötä, lähipiiriä, kodit koulut, että aletaan toimia, mitä siellä perheessä tapahtuu. Yhtäkkiä sisko katsoo, että hei mun veli on tuolla ja että se treenaa Maija Vilkkumaan kanssa, niillä on keikka. Niin on se aivan niinku toisenlainen se koko se rooli, miten niin kun siellä perhedynamiikassa, miten se voi muuttua ihan lähtien sieltä” (Kaikkonen, 2023).

Oppilaitosten opetussuunnitelmissa suvaitsevaisuus ja yhdenvertaisuus mainitaan kaikille tärkeänä periaatteena (Keski-Helsingin musiikkiopiston OPS 2018, Resonaarin musiikkiopisto, OPS 2018 & Kuhmon musiikkiopisto, OPS 2018). Kaikki yhteisön jäsenet ovat yhdenvertaisia lähtökohdistaan riippumatta (Keski-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelma 2018). Yhdenvertaisuus on oppilaitoksen tärkeimpiä arvoja, jonka mukaan:

“Kuhmon musiikkiopiston arvoperusta rakentuu ihmisoikeuksien, yhdenvertaisuuden – kunnioitukselle” (Kuhmon musiikkiopiston OPS, 2018).

Aineiston mukaan ajatus ihanteellisesta taiteen harrastajasta sekä vain ihanteellisten koulutettavien valinnasta elää edelleen osittain musiikkiopistokentällä. Kerola (2023) linkittää asenteellisen saavutettavuuden opettajien työllistymiseen, sillä kaikkia oppilaita pitää olla valmis opettamaan. Aarnio (2023) on kohdannut alalla ableistisia asenteita; ei suoraan puhuttuna, mutta hänen mukaansa edelleen on lasikattoja, joita pitäisi murtaa.

“(Perinteisesti varsinkin klassisen musiikin) koulutus, mä väitän, että se on ohjannut opettajia ajattelemaan niin, että opetan vain tietynlaisia lapsia, ja että osaan opettaa vain tietynlaisia lapsia- ja jos he eivät siihen sabluunaan mahdu, niin sitten on ollut sitä, että et sovi tänne, et tää ei oo sun juttu, ja ovet sulkeutuu ja näin. Ja tän avaaminen on ollut pitkä prosessi” (Kerola, 2023).

Asenteet ovat muuttuneet osaamisen kehittyessä, keskustelun ja täydennyskoulutusten kautta, joita käsitellään yhdenvertaisuuden edistämisen keinoina myöhemmin tässä tutkielmassa. Aineistossa nousee myös tarve opettajien koulutukselle, sillä kaikilla ei välttämättä ole saavutettavuuden keinoista tietoa ja välineitä apunaan, kun opetusta pitäisi yksilöllistää (Aarnio, Kerola, 2023).

Aarnio, Kaikkonen ja Kerola (2023) jakoivat myös henkilökohtaisen kiinnostuksen yhdenvertaisuuden edistämiseen musiikkikasvatuksessa. Tämä näkyi muun muassa itsenäisenä tiedon etsimisessä sekä arvoperustana, jonka mukaan yhdenvertaisuus ja erilaiset oppijat kuuluvat ehdottomasti taiteen perusopetukseen (Kerola, 2023). Henkilön oma tausta, opetuskokemus ja kiinnostus yhdenvertaisuusasioihin musiikkikasvatuksessa näkyi myös käytännön teoissa. Kerola (2023) on tutustunut oma-aloitteisesti ArtsEqual-tutkimuksen tuloksiin ja aluehallintoviraston toimintasuosituksiin, kunta tai muu taho ei ole niitä informoinut suositusten ilmestyessä. Myös Kuhmon musiikkiopiston nettisivuilla on avattu, mitä yhdenvertaisuus tarkoittaa oppilaitoksen toiminnassa. Yhdenvertaisuusasioiden edistäminen ja vaikuttaminen ovat rehtorien työtä motivoivia, tärkeitä arvoja:

“Perustuu mun omaan kiinnostukseen, on paljon elämäkokemusta, mikä on avannut silmät yhdenvertaisuudelle. Vois jopa sanoa, että se olisi melkein kuin... Miksi minä olen rehtori, yksi syy on se, että olen halunnut tulla muuttamaan näitä toimintatapoja” (Kerola, 2023).

Cuporen hankkeen (2022) tuloksissa tunnistetaan, että saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetukseen on tärkeää koko alan jatkuvuuden kannalta (Kanerva ym., 2021) ja aineistoni vahvistaa tämän havainnon. Saavutettavuus on merkittävä tekijä koko taiteen perusopetuksen olemassaolon ja tulevaisuuden kannalta, sillä lasten ja nuorten ajasta kilpaillaan muutenkin (Kaikkonen, Aarnio, Kerola, 2023). Saavutettavuus ja erilaisten oppijoiden opettaminen vaikuttaa myös koko musiikkiopistokentän jatkuvuuteen (Kerola, 2023). Aarnio (2023) mainitsee olevansa huolissaan ylipäätään segregaaation syventymisestä yhteiskunnassa, niin vammaisten kuin vammattomien sekä kaikkien vähemmistöjen heikentyneessä asemassa olla osallinen taiteen perusopetukseen. Moninaisesti kaikkien opettaminen ja opettajien tähän päivitetty tietotaito (Kerola, 2023) on keskeistä niin vähemmistöjen itsensä, mutta myös koko taiteen perusopetuksen elinvoimaisena säilymisen kannalta.

Aarnio (2023) mainitsee yhdenvertaisuusasioiden kehittyneen vuosien varrella myös opetussuunnitelmakirjauksien osalta, ja yhdenvertaisuuden olleen tärkeä teema myös Keski-Helsingin opetussuunnitelman uudistamistyössä. Aarnio (2023) näkee yhdenvertaisuuden laajempänä kattoterminä, ei niinkään vammaisten näkökulmasta, vaan kaikkia koskevana käsitteenä: yhdenvertaisuus näkyy oppilaitoksen toiminnassa aivan kaikkia oppilaita koskevana periaatteena, joka on osa musiikkiopiston toimintaa. Vammaisia oppilaita huomioidaan yhtä lailla kuin muitakin (Aarnio, 2023).

Keski-Helsingissä, Resonaarissa ja Kuhmossa on musiikkiopiston opetussuunnitelman lisäksi myös yhdenvertaisuussuunnitelma käytössä, mikä onkin lain edellyttämä toimi. Resonaarin yhdenvertaisuussuunnitelma on julkaistu oppilaitoksen verkkosivuilla. Kaikkosen (2023) mukaan pedagogiset ja organisaation sisällä tapahtuvat muutokset tapahtuvat hitaasti, ja se, että musiikkikoulutuksen henkilöstö on koulutettu ja totutettu yksilöllistämisen mahdollisuuteen kahdenkymmenen vuoden aikana, on hyvä saavutus, vaikka yhdenvertaisuusasioiden eteneminen suomalaisessa koulutus kentässä on tapahtunut muuten verrattain hitaasti.

Aineistoni mukaan yhdenvertaisuus taiteen perusopetuksessa musiikkiopistoissa on vammaisten toimijuutta muutenkin yhteiskunnassa tukeva tekijä (Kaikkonen, 2024). Yhdenvertaisuus on tärkeä peruspilari jokaisen aineistoni musiikkiopistossa, ja tämän aineiston perusteella tietotaito erilaisten oppijoiden opettamisessa ja kohtuullisten mukautusten tekemisessä nähdään tärkeänä, välttämättömänä osana oppilaitosten toimintaa (Aarnio, Kerola, Kaikkonen, 2023).

4.2.2 Hakeutuminen taiteen perusopetukseen

Haasteena taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumisessa on myös se, että vammaiset eivät itse välttämättä koe, että voisivat osallistua taiteen perusopetukseen musiikkioppilaitoksissa (Aarnio, Kaikkonen, Kerola, 2023). Aarnio (2023) näkee, että yhteiskunnan asenteet vammaisia kohtaan laajemminkin liittyvät taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuteen.

“Asenteet vammaisia kohtaan yhteiskunnassa laajemminkin liittyvät tähän. Hakeutuminen ja tieto harrastamisesta ovat suuremmissa kehittämisen tarpeessa kuin oppilaitoksen sisällä olevat haasteet” (Aarnio, 2023).

Infrastruktuuria ja pedagogisia välineitä oltaisiin valmiita muuttamaan tarpeen mukaan, ja oppilaitos kokee olevansa kuin valmiustilassa (Aarnio, 2023). Jos erikoisjärjestelyjä tarvittaisiin, ne järjestettäisiin. Aarnion (2023) mukaan heidän musiikkiopistossaan asenne on ottaa kaikki mukaan, kaikki saavat soittaa ja aluksi oppilas voisi olla tarvittaessa soitinvalmennuksessa.

Vammaiset eivät siis välttämättä itse koe, että voisivat hakeutua taiteen perusopetukseen, sillä henkilö itse on voinut sisäistää ableistisen käsityksen siitä, ettei hän pysty vammansa takia osallistumaan musiikkiopiston opetukseen (Aarnio, 2023). Oppilaitosten valmius ottaa erilaisia oppijoita toistuu myös Kerolan ja Kaikkosen haastatteluaineistossa:

“Vammaisten henkilöiden on itse voitava kokea, että taiteen perusopetus palveluna kuuluu myös heille. Ehkäpä asenteiden muuttuminen tapahtuu paljon hitaammin, eli vammaiset itse ja heidän vanhempansa, kun puhe on alaikäisistä, eivät ajattele

musiikkiopisto-opintojen olevan heidän ulottuvillaan, vaikka oppilaitokset itse kokevat olevansa avoimia tälle” (Kerola, 2023).

Ongelma yhdenvertaisuuden toteutumisessa johtuisi aineiston mukaan ennemminkin koko yhteiskunnan tuottamasta ableistisesta rakenteesta, joka saattaa aiheuttaa sen, että vähemmistöt itsekin sisäistävät ajatuksen, että tietyt palvelut on suunnattu vain tietyille, kykeneville ryhmille. Kaikkonen (2023) ulottaa ajatuksellisen muurin koskemaan myös vammaistoimijoita itseään, ja pohtii, onko kehityksen jarruna vammaistoimijoiden tai yhteisöjen oma jarrutusvoima; että mahdollisuutta ei tunnisteta tai palvelun piiriin ei osata hakeutua tai mahdollisuuden ei ajatella koskevan heitä. Myös oppilaitoksena Resonaari haki yhdenvertaista toimijuutta; uskallus oli jo heti alussa olla hakematta sen tapaista toimijuutta, että Resonaari olisi vammaisjärjestö, vaan taiteen perusopetuksen toimija (Kaikkonen, 2023). Kerola näkee asialle myös toisenlaisen selityksen:

”Voi olla myös, että vammaisen lapsen perhe kokee niinku niin paljon torjutuksi tulemisen tilanteita eri asioissa, että he niinku väsyvät tai eivät tule ajatelleeksi, että täällä olis ovi auki heidän lapselleen” (Kerola, 2023)



Kuvio 1: Asenteiden merkitys yhdenvertaisuuden toteutumisessa taiteen perusopetuksessa musiikkiopistoissa.

Aineistoni mukaan asenteiden vaikutuksesta yhdenvertaisuuden toteutumiseen voi hahmottaa positiivisen kehän, jossa koulutuksen järjestäjien ja opettajien positiivinen asenne siivittää hankkimaan tietoa, resursseja ja valmiuksia tehdä opinnoista yhdenvertaisia kaikille. Positiivisen asenteen avulla ollaan motivoituneita myös toteuttamaan tätä tietotaitoa; esimerkiksi pedagogisen saavutettavuuden keinoja ja kohtuullisia mukautuksia. Kun musiikkiopisto tekee palveluaan yhdenvertaisemmaksi ja myös tiedottaa siitä, myös vammaiset lapset ja nuoret sekä heidän perheensä voivat kokea enemmän taiteen perusopetuksen olevan suunnattu myös heille. Teoriataustan ja aineiston mukaan kaikki lähtee yhteiskunnan ja koulutuksen järjestäjien inkluusiivisesta asenteesta, jossa oppilaiden moninaisuus nähdään voimavarana, ja erilaiset kyvykkyyden muodot hyväksytään osaksi ryhmää.

Minulla on sellainen käsitys, että paljon enemmän tänne voisi hakeutua--mutta se on myös perheillä sellaisia henkisiä muureja, esteitä tai sitten me ei olla vaan osattu tiedottaa tästä oikealla tavalla” (Kerola, 2023).

Kaikkosen (2023) mukaan kiinnostusta yhdenvertaisuuden lisäämiseen löytyy, mutta käytännössä toimintatapojen muuttaminen on vaikeampaa ja prosessi on kesken. Pedagoginen osaaminenkin alkaa olla olemassa, mutta rohkeus tekemiseen ja toteuttamiseen sekä siinä onnistumiseen puuttuu ainakin joiltain osin (Kaikkonen, 2023). Kaikkosen (2023) mukaan muutos vaatii sen, että joku/jotkut lähtevät toimimaan määrätietoisesti sen eteen; iso tekijä muutoksessa on paloa tuntevat ihmiset, jotka ovat käynnistämässä muutosta. Kaikkonen kokee tärkeänä sen, että asenteita muutetaan niin, että erilaisten oppijoiden opettaminen nähtäisiin myös taiteellisesti kunnianhimoisena. Resonaarin toiminta-ajatus on ollut toimia muutosagenttina, rohkaisijana ja mahdollisesti esimerkkinäkin, jotta musiikkiopistot alkaisivat laajentamaan opintotarjontaansa erilaisille ryhmille, jotka ovat olleet palvelun ulottumattomissa (Kaikkonen, 2023).

“Ja jos näin tapahtuu, eihän Resonaaria enää sitten tarvita. -- Jos aatellaan toiminnan tavoitetta, – se tavoite on se, et meitä ei ole olemassa. Et maailma muuttuu nii hyväks, ettei tarvita tällaista toimijaa, mut täs on vielä ollu—ollaan aateltu et kyl vielä tässä duunailaan” (Kaikkonen, 2023).

Resonaarin opetussuunnitelmassa (2018) puhutaan paljon musiikin ammattilaisuudesta ja tiestä musiikki- tai kulttuurialan työtehtäviin. Resonaari hakee koulutuksellista demokraatia ja tasa-arvoa toiminnassaan, ja tämä opetusreitti voi johtaa myös ammattilaisuuteen asti (Kaikkonen, 2023). Resonaarin musiikkiopisto ei ole musiikkikerho tai -terapia, vaan oppilaille asetetaan tavoitteet ja heitä arvioidaan, mutta esimerkiksi palautteenantotavat ovat saavutettavia (Kaikkonen, 2023).

Teoreettisessa viitekehyksessä esittelin yhdenvertaisuuden toteutumisen vaatimuksia: lakeja, YK:n vammaissopimusta ja asetuksia sekä opetuksen järjestäjän velvollisuuksia. Niiden todellinen vaikutus saavutetaan kuitenkin ainoastaan tukemalla opettajien myönteistä asennetta opetuksen eriyttämistä ja mukauttamista kohtaan (Laes, ym., 2018). Myös kieli ja käytetyt sanat heijastelevat asenteita. Vammaisten taidekasvatuksen ajatellaan välillä edelleen olevan muusta musiikkikasvatuksesta erillistä erityisopetusta, hoivaa tai musiikkiterapiaa (Laes, 2017, s. iv). Tämä vahvistui myös aineistossa, joskin enemmän menneen ajan ilmiönä.

”Hetimituli asia, johon laitettiin etuliite kuten vaikka erityis- niin silloin seuraava lause oli terapia” (Kaikkonen, 2023).

Kaikkosen (2023) opiskeluaikana termistö oli erilaista, mutta käsitteet ovat hänen mukaansa kehittyneet asenteiden muuttumisen myötä, ja tämä näkyy myös opetussuunnitelmasoilla. Toisaalta erityis-etuliitettä käytetään edelleen vammaisille suunnatusta toiminnasta ja koulutuksesta (esim. erityispedagogiikka, erityisryhmät), Tämä voi luoda välimatkaa vammattomien ja vammaisten välille musiikkiopisto-opinnoissa, mutta myös koko muussa yhteiskuntaan eriyttämällä vammaiset omiin ryhmiinsä Oliverin (1990) vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaisesti.

Myös vanhempien ja perheen asenteellisella saavutettavuudella on merkitystä: Aluksi Resonaarin piti korostaa toiminnassaan, että kyseessä on samanlainen musiikkiopisto ja oppimisen formaatti kuin muissa musiikkiopistoissa, eli harjoittelua vaaditaan, jokaisella on jokin soitin, ja näiden asioiden toteutumiseksi piti kouluttaa vanhempia (Kaikkonen, 2023). Vanhemmille ymmärrys Resonaarin toiminnasta on tullut muun muassa esitysten kautta, jolloin Kaikkosen (2023) mukaan vanhemmat ymmärtävät, että heidän lapsestaan on tullut muusikko. Aineisto todistaa teorian mukaisesti eriarvoistavien mekanismien

toimineen niin, että jonkin ryhmän puuttumista ei edes huomata (Ilmola-Sheppard, 2021). Edes vammaistoimijoiden kentässä ei osattu 2000-luvun alussa tunnistaa musiikkikoulutuksen epätasa-arvoa, koska ei osattu ajatella vammaisille suunnattavan tällaisen toiminnan olevan mahdollista (Kaikkonen, 2023). Nykyään Resonaariin on tulijoita, ja 300 oppilaspaikkaa on täynnä.

4.2.3 Pääsykokeet

Kuhmossa pääsykokeiden käyttö on juuri lopetettu, Resonaarissa oppilaaksi otetaan ilmoittautumisen perusteella ja Keski-Helsingin musiikkiopistossa pääsykokeet ovat vielä käytössä. Resonaarissa oppilaaksi ottamista ennen voidaan tarvittaessa pitää tutustumisjakso (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

Suurimpana haasteena vammaisten yhdenvertaisuuden toteutumisessa musiikkikasvatuksessa Kerola (2023) näkee oppilaiden valikoinnin pääsykokeilla: jos oppilaitoksiin jonoetaan oppilaspaikkaa ja valinnat tehdään pääsykokeilla, miten varmistetaan, että saavutettavuus ja inklusiivisuus voivat toteutua.

“Niissä on pääsykokeet, jotka mittaa tiettyjä musiikillisia valmiuksia, ja se sulkee yleensä pois erilaiset oppilaat” (Kerola, 2023).

Kerolan (2023) mukaan pääsykokeista luopuminen muokkasi Kuhmon musiikkiopistoa merkittävästi, ja tämä on näkynyt käytännössä oppilasjoukon monipuolistumisena. Keski-Helsingin musiikkiopistossa pääsykokeet järjestetään videohakuna, ja pääsykokeet ovat saavutettavat. Aarnion (2023) mukaan tilannetta, jossa vammaisen henkilö olisi pyytänyt erityisjärjestelyjä pääsykokeisiin, ei ole kohdattu, eikä yhteydenottoja ole tullut.

Kerolan (2023) mukaan kysymys pääsykokeiden poistamisesta on vaikea, ja pääsykokeiden puolestapuhujat voisivat hänen mukaansa perustella niiden säilyttämistä sillä, että ilmoittautumisjärjestyksessä oppilaaksi ottamalla lahjakkaat eivät välttämättä saisi hakeensa opetusta. Huolena olisi myös, miten kävisi ammattiin hakeutumisen, olisiko musiikkiopistossa sellaisia nuoria. Aineisto vahvistaa aiemman tutkimuksen siitä (Laes, 2017), että inklusio ei tue taidon ja lahjakkuuden käsitteitä. Toisaalta myöskään ajatusta positiivisesta segregaatiosta ei kannateta ratkaisuna yhdenvertaisuuden toteutumiseksi (Aarnio, Kerola, 2023).

4.2.4 Rahoitus

Kuhmon musiikkiopisto, Resonaari ja Keski-Helsingin musiikkiopisto ovat VOS-rahoituksen piirissä, mikä nähdään merkittävänä toiminnan mahdollistajana. Ilman VOS-rahoitusta toiminta tässä laajuudessa ei olisi oppilaitoksille mahdollista (Kaikkonen, 2023). Myös kaupungin tuki on merkittävä osa oppilaitosten rahoitusta. Vaikka rahoitus voi aiheuttaa haasteita saavutettavuuden toteutumisessa, Kuhmossa koko toiminnan rahoitus on turvattu.

“Ylläpitäjät Kuhmon kaupunki ja Sotkamo, joka ostaa meiltä nämä palvelut niin heidän rahoituksellansa. -- Kuhmon musiikkiopisto on vahva VOS-oppilaitos, niin meillä on ollut näihin hetkiin asti todella turvattu rahoitus” (Kerola, 2023).

Saavutettavuuden näkökulmasta rahoitukseen liittyy monenlaisia näkökohtia. Kaikkonen (2023) kokisi tärkeänä, että oppilaitokset selvittäisivät oikeuksiaan ja olisivat tietoisia siitä, millaisiin rahoituksiin kunta, kaupunki tai valtio on velvoitettu yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Saavutettavalla ja yhdenvertaisella toiminnalla oppilaitos voi myös perustella rahoituksensa turvaamista ja jopa pyrkiä sen lisäämiseen (Kaikkonen, 2023). Kun oppilaitos pystyy palvelemaan laajemmin kuntalaisten koko kenttää ja kirjoja, voi kunnalle perustella toiminnan rahoituksen turvaamista sen merkittävyydellä myös yhdenvertaisuuden näkökulmasta (Kaikkonen, 2023).

Saavutettavuus tarvitsee toteutuakseen rahoitusta, ja Kaikkonen (2023) näkee yhdenvertaisen oppimisen turvaamisen velvollisuutena, josta ei voi tinkiä. Oikeus oppimiseen kuuluu kaikille ja silloin koulutuksen järjestäjän täytyy miettiä, millaisia resursseja se edellyttää (Kaikkonen, 2023). Esimerkkinä on Resonaarin ryhmäopetuksen malli, jossa ryhmässä on aina kaksi opettajaa, mikä takaa yksilöllisen ohjauksen ja laadukkaamman opetuksen (Resonaarin musiikkiopiston OPS, 2018).

“Jossain muussa oppilaitoksessa mä maksaisin yhdelle opettajalle palkan tuommoisesta ryhmästä, niin nyt mä maksan kahelle. Niin se on niinku myös resurssikysymys ja että miten asioihin niin kun satsataan (Kaikkonen, 2023).

Rahoitus esteettömyysratkaisujen esteenä ei noussut merkittävästi esiin haastatteluaineistossa. Sen sijaan rahoituksen haaste näkyy etenkin koulutuksessa, rahoitusta tarvittaisiin henkilöstön riittävän täydennyskoulutuksen turvaamiseksi (Aarnio, Kaikkonen, Kerola, 2023). Halukkuutta ja tarvetta koulutusten saamiseen olisi (Aarnio, Kaikkonen & Kerola, 2023), mutta koulutus on aina rahoituksesta kiinni, ja vain muiden oppilaitosten kanssa tehdyt yhteistyöt mahdollistavat tällä hetkellä henkilöstön jatkuvaa koulutusta (Kaikkonen, 2023).

4.2.5 Hankkeet ja projektit

Yksi tapa saavutettavuuden lisäämiseen musiikkikasvatuksessa ovat hankkeet, jotka mahdollistetaan projektirahoituksella. Muille kuin VOS-toimijoille ainoa keino toteuttaa saavutettavuutta voi olla hankerahoitukseen sidonnainen (Kanerva, ym., 2022, s.61 & ArtsEqual, 2021, s. 44). Aineisto vahvistaa ArtsEqualin (2021) ja Unelmien musiikkiopisto-hankkeen (2022) tutkimustuloksen: vaikka tiettyjen erityisryhmien toimintaa tuetaan tai heihin kohdennetaan erityisiä toimia, olisi paras kehittää koko opetusta erilaiset yksilöt paremmin huomioon ottavaksi (Kanerva, ym., 2022, s. 30 & Ilmola-Sheppard ym., 2021, s. 38–39). Musiikkiopistojen perusrahoitusta olisi muutettava yhdenvertaisuuden toteutumiseksi niin, että toiminta on jo valmiiksi inklusiivista, ei lyhytjänteistä “erityis” -nimikkeen alla tehtyä toimintaa (ArtsEqual, 2020). Aineistossa hankkeisiin liittyvä problematiikka tunnistetaan: yhdenvertaisuuteen liittyvät toimenpiteet ovat aina olleet hankkeita ja hankerahoitukseen sidottuja (Kaikkonen, 2023).

“Hankkeet on hyviä avauksia, mutta se, miten ne pystytään niinku juurruttamaan sinne perustoimintaan, niin se on kyllä iso haaste” (Kaikkonen, 2023).

Kuhmon musiikkiopisto, Resonaari ja Keski-Helsingin musiikkiopisto ovat osallistuneet muutamiin hankkeisiin saavutettavuudesta ja yhdenvertaisuudesta (Aarnio, Kaikkonen Kerola, 2023). Unelmien musiikkiopisto -hanke on merkittävä yhteistyöverkosto Keski-Helsingin, Resonaarin musiikkiopiston ja myös hankkeeseen kuuluvan Kallion musiikkikoulun välillä (Aarnio & Kaikkonen, 2023) yhteisten koulutusten muodossa. Hanke on Keski-Helsingin musiikkiopistolle merkittävä yhdenvertaisuuteen liittyvänä yhteistyönä (Aarnio, 2023). Hankkeista on hyötyä etenkin opettajiston kannalta: Unelmien musiikkiopistolaitos -työn kautta toimijat tekevät tiivistä pedagogista yhteistyötä (Aarnio, 2023)

ja sen puitteissa järjestetyt yhteiset koulutukset ovat tärkeä hankkeen tuoma etu (Kaikkonen, 2023). Opettajien näkökulmasta merkittävin anti on ollut opekaveritoiminta:

“Suurin hyöty hankkeessa on ollut, että opettajana oppii ajattelemaan laajemmalla perspektiivillä, oppii muilta, kun on iso yhteisö” (Aarnio, 2023).

Unelmien musiikkiopisto -hankkeen puitteissa luodut toimintatavat voitaisiin Kaikkosen mukaan integroida osaksi kaikkien oppilaitosten toimintaa yleisesti (Kaikkonen, 2023). Hankkeen kautta on löytynyt taiteen perusopetuksen sisälle uusia sisältöjä, joiden potentiaalin Kaikkonen (2023) näkisi osana koko musiikkikasvatuksen kenttää tulevaisuudessa. Hankkeet voivat olla siis myös yhdenvertaisuutta lisäävä keino, mutta haaste on niissä löydettyjen toimintatapojen juurruttaminen osaksi perustoimintaa. Hankkeiden avulla on tavoitettu erityisryhmiä, ja luotu yhdenvertaisuutta ryhmille, jotka eivät muuten ajautuisi tai pääsisi taiteen perusopetukseen (Kaikkonen, 2023).

Resonaarissa hankkeita on tehty aineiston musiikkiopistoista eniten, ja mukana on myös kansainvälistä toimintaa, esimerkiksi projekteja kansainvälisten ammattimuusikoiden kanssa. Kaikkonen toimii Special Music Education- asiantuntijaroolissa International Society for Music Education -verkostossa. Resonaarin projektiopinnoissa on mahdollista tehdä yhteistyötä vammaiskentän festivaalien kanssa (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Kuhmon musiikkiopiston viimeisin saavutettavuutta sivunnut hanke sisälsi yhden luennon erilaisten oppijoiden kohtaamisesta, mutta muuten hanke ei suoranaisesti liittynyt yhdenvertaisuuteen (Kerola, 2023).

Tutkimuksellinen hankekumppanuus on lisännyt keskustelua yhdenvertaisuuden toteutumisesta (Kaikkonen, 2023). ArtsEqual mainittiin tärkeänä tietoa tuottavana hankkeena Keski-Helsingin musiikkiopiston näkökulmasta (Aarnio, 2023). Se on ollut myös tehokas väline keskusteluun yhdenvertaisuudesta, tuonut merkittävän määrän uutta tietoa aiheeseen liittyen ja käytännön ratkaisuja yhdenvertaisuuden toteuttamiseen (Aarnio, 2023). Kerola, Aarnio ja Kaikkonen seuraavat alan tutkimusta tai olivat jopa itse mukana siinä, (Kaikkonen, 2023). Kaikkonen ja Resonaari olivat osa ArtsEqual -tutkimusyhteistyötä, ja projektin puitteissa Resonaarista on käynnistetty lukuisia väitöskirjoja ja kymmeniä maisterin tutkielmia (Kaikkonen, 2023). Resonaari toimii opetussuunnitelmansa (2018) mukaan alalla kulttuurisen sosiaalityön keskuksena. Oppilaitos on opetussuunnitelman

(2018) mukaan kuin laboratorio, jonka vertaiskehittäminen ja asiantuntijapalvelun kehittäminen hyödyttää koko musiikkikoulun toimintaa ja tuo uusia innovaatioita (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

Hankekumppaneita voivat olla myös muut tahot kuin musiikkialan järjestöt tai toiset musiikkiopistot. Kerola (2023) näkee mahdollisuuden toiminnan laajentamiseen.

”Ihan nyt tässä puhuessa tulee ajatus, että me voitais ollaan jonkin vammaisjärjestön kanssa hankekumppanina - se olisi todella uudenlainen kuvio” (Kerola, 2023).

Resonaarin lisäksi erityismusiikkikasvatukseen keskittyvää pedagogiikan osaamiskeskusta ei Suomessa ole (Kaikkonen, 2023). Muut musiikkiopistot ovat tehneet yhteistyötä Resonaarin kanssa, ja välillä oppilas on siirtynyt Resonaarista toiseen oppilaitokseen tai tullut Resonaariin muusta oppilaitoksesta. Myös Aarnio (2023) näkee Resonaarin mahdollisena aloituspaikkana oppilaalle, jolla on erityistarpeita, mutta tiedostaa tämän olevan mahdollista vain pääkaupunkiseudun perheille ja toteaa muualla Suomessa sopivan oppilaspaikan löytämisen voivan olla hankalaa. Kaikkonen (2023) kokee, että aina siirto Resonaariin ei olisi tarpeellinen: oppilas voi pärjätä muussa musiikkiopistossa hyvin, jos hänelle tarjotaan tarvittavat tukitoimet (Kaikkonen, 2023).

4.2.6 Autoetnografinen näkökulma

Musiikkiopisto-opinnoissani yhdenvertaisen mahdollisuuden taiteen perusopetukseen osallistumiseen antoi opettajieni positiivinen asenne. Keskeistä on nähdä merkitys ja tärkeys siinä, että tämän lapsen tai nuoren soittoharrastus on tärkeä, ja sen jatkumisen eteen ollaan valmiita näkemään vaivaa esimerkiksi selvittämällä mahdollisia tukitoimia. Tämän asenteen olen saanut kohdata jokaisen soitonopettajani kohdalla, ja he ovat kannustaneet minua hakeutumaan ammattiopintoihin. Tätä eivät soitonopettajani tai vanhempani ikinä kyseenalaistaneet vammaani takia. Opiskelu oli alusta asti tavoitteellista, tutkinnosta ja taitotasosta toiseen etenevää. Oma palo musiikin tekemiseen ja ammattiopintoihin oli ratkaisevaa, mutta tärkeiden esikuvien, kuten omien instrumenttiopettajien epäilevät kommentit olisivat varmasti saaneet sitä hiipumaan ja tekemään opiskelusta paljon vaikeampaa. Ratkaisevaa on myös vanhempien asenne soittoharrastukseen pyrkiessä, jos lapsen toive osallistua taiteen perusopetukseen kyseenalaistetaan tai sitä ei mahdollisteta. On

tärkeää, että myöskään muut vammaisen lapsen kanssa tekemisissä olevat ammattilaiset kuten lääkärit ja fysioterapeutit eivät suhtaudu kielteisellä asenteella soittoharrastukseen. Erilaiset kyvykkyydet eivät määritä sitä, mitä lapsi saa harrastaa, joten ammattilaisten ei pidä lannistaa intoa omilla kommenteillaan. Käsitys siitä, että tavoitteellisuus ei kuuluisi erityispedagogiikkaan musiikissa, on ableistinen. Tavoitteellinen taiteen perusopetus ja vammaisuus eivät ole toisistaan erillään olevia käsitteitä.

4.2.7 Vastaus tutkimuskysymykseen

Haasteita taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumisessa ovat asenteellisen saavutettavuuden toteutuminen niin musiikkiopistojen ilmapiirissä, mutta myös vammaisten henkilöiden omaa kokemusta osallisuudesta taiteen perusopetukseen olisi syytä vahvistaa. Musiikkiopisto-opintoihin osallistuminen lisää yhdenvertaisuutta myös laajemmin yhteiskunnassa ja auttaa siihen kiinnittymisessä. Tästä hyvä esimerkki on Resonaarissa toteutettava toiminta-ajatus.

Pääsykokeet ja oppilaiden valikointi voivat aiheuttaa haasteita siinä, miten saavutettavuus ja inklusiivisuus toteutuvat (Kerola, 2023).

Myös rahoitus voi asettaa haasteita etenkin opettajien täydennyskoulutusten saamisen osalta. Hankkeet ovat hyviä avauksia, mutta löytyneiden toimintatapojen siirtäminen eteenpäin ja hyötyjen juurruttaminen perustoimintaan on vaikeampaa (Kaikkonen, 2023). Toisaalta etenkin opettajistolle on hyötyä muiden musiikkioppilaitosten kanssa tehtävistä hankkeista, joissa esimerkiksi tietotaidon siirtyminen ja yhteistyö mahdollistetaan rakenteellisesti (Aarnio, Kaikkonen, 2023). Toisaalta erilaiset hankkeet muiden musiikkiopistojen kanssa koettiin etenkin Resonaarissa oppilaiden yhdenvertaisuutta toteuttavana tekijänä (Kaikkonen, 2023). Hankkeet voivat olla sekä haaste yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta pidemmällä aikavälillä, mutta toisaalta ne voivat toimia esimerkiksi täydennyskoulutusta tuovana yhdenvertaisuuden keinona.

Kun tarkastelen kriittisesti tutkimuksen tuloksia ja kontribuoin aineiston vastauksia tutkimuskysymykseen, huomaan, että tutkimuskysymyksen vinkkelistä aineisto vastaa hyvin tutkimuskysymyksen ensimmäiseen osioon suurimmista haasteista yhdenvertaisuuden toteutumisessa, mutta niiden ratkaisemiseksi jää vielä selvitettävää tulevaan tutkimukseen.

4.3 Keinot yhdenvertaisuuden edistämiseksi

4.3.1 Pedagogisen saavutettavuuden keinoja

Millaisia käytännön toimia on tehty, jotta vammaisten yhdenvertaisuus toteutuisi taiteen perusopetuksessa? Seuraavaksi avaan aineiston perusteella löytyneitä käytännön keinoja, joilla yhdenvertaisuutta taiteen perusopetuksessa voitaisiin lisätä. Niin kuin aiemmassa aiheesta tehdyssä tutkimuksessa todetaan, opettajalla on mahdollisuus tehdä opetussuunnitelman puitteissa kohtuullisia mukautuksia muun muassa käytetyn notaation suhteen. Aineiston perusteella tulos on varsin samanlainen, ja myös oma tutkimukseni näyttää, että opettajien oma, aktiivinen ja kehittävä asenne nähdään tärkeänä pedagogisen saavutettavuuden toteutumisen kannalta.

Pedagogisen saavutettavuuden keinot liittyvät aiemmin esiteltyjen toimenpiteiden lisäksi aineistoni perusteella opettajien tietotaidon jakamiseen, jolla on erityispedagogisten menetelmien kehittämisessä sekä laajemmin käyttöön otossa keskeinen merkitys: Esimerkki pedagogisen saavutettavuuden toimesta on Resonaarissa käytössä oleva ryhmäopetuksen malli: yhtyeessä on kaksi opettajaa ja kuusi oppilasta (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Se on esimerkki erityispedagogisesta osaamisesta ja sen jakamisesta, kuten Resonaarin pariopetusmalli. Kaikki ryhmäopetus tapahtuu työparin kanssa, ja seuraavalla tunnilla työparit vaihtuvat. Opettajapari tavataan maksimissaan kaksi kertaa ja tätä kautta vähitellen kaikki opettajat kohtaavat henkilökohtaisesti jokaisen opettajakollegansa. Tästä mallista on se hyöty, että kaikki yhden työparin kanssa löydetty pedagogiset ideat ja ratkaisut siirtyvät kaikkien opettajien tietotaitoon ja hiljainen tieto ei jää vain yhden opettajan tai työparin käytettäväksi (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018, Kaikkonen, 2023). Edellisen ryhmän ideat siirtyvät, kun työpari kertoo siitä taas seuraavalle kollegalleen. Pariopettamisen malli on kehitetty käytännön opetustyössä, ja mallin avulla vahvistuva jatkuvan kehittämisen kulttuuri ja opettajuuden vahvistuminen on kirjattu myös oppilaitoksen opetussuunnitelmaan (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Lisäksi opetussuunnitelmaan (2018) on kirjattu parikeskustelun malli, jossa opettajisto käy keskenään ohjeistettuja, säännöllisiä pedagogisia keskusteluja. Resonaarissa osa opettajan työtä on kehittää erityispedagogiikan välineitä (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

“Opettajien ammattitaito meidän talossamme, se on oma pakettinsa, koska kuitenkin miellän opettajat myös kehittäjäosaajan tai työidentiteetin kautta, se on niinku olennainen osa sitä työtä” (Kaikkonen, 2023).

Resonaarin opetussuunnitelma (2018) lähtee ensin liikkeelle perustaidoista: oppimaan oppimisen valmiuksista. Esimerkiksi soittotekniikan kehittämistä lähestytään ensin vahvistamalla motorisia valmiuksia ja sitä kautta luomaan perusteita instrumenttikohtaiselle soittotekniikalle. Oppimisen hahmottaminen, se mitä oppiminen tarkoittaa, on Resonaarin ohella tavoitteena myös Kuhmon musiikkiopiston opetussuunnitelmassa (2018). Myös tavoitteiden muodostaminen tehdään yhdessä oppilaan kanssa (Keski-Helsingin musiikkiopisto, OPS, 2018, Kuhmon musiikkiopisto, OPS, 2018 & Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018).

Fyysisen saavutettavuuden osalta yhdenvertaisuutta toteuttavat keinot olen esitellyt jo aiemmin tässä työssä. Perusasiat, kuten hissi tai esteettömiin tiloihin opetuksen siirtäminen toteutuvat aineistoni musiikkiopistoissa vaihtelevasti, kyseessä on hyvin konkreettinen opetuksen saavutettavuuteen liittyvä tekijä, ja esteettömyysratkaisuja voisi aineistoni mukaan olla aina enemmän ja paremmin erilaiset haasteet huomioon ottavia.

4.3.2 Opettajien koulutus

Kuten Laes (2017) väitöskirjassaan toteaa, keskeinen tekijä taiteen perusopetuksen muuttumisesta yhdenvertaisemmaksi ovat opettajat ja heidän koulutuksensa. Aktivistinen, demokraattinen opettajuuden tapa ja siihen kuuluva valmius ja halu opettaa erilaisia oppijoita muuttavat koko kenttää tasa-arvoisemmaksi (Laes, 2017, s. 127). Sibelius-Akatemiassa on pedagogisiin opintoihin sisällytetty erityispedagogiikan kursseja, mutta myös käytännön työskentelyä, jossa Resonaarin opiskelijat ja ammattimuusikot ovat pitäneet opetussessioita opiskelijoille (Laes, 2017). Sibelius-Akatemiassa 60 opintopisteen pedagogiset opinnot antavat pätevyyden opettaa musiikkiopistoissa. Aineistoni mukaan pedagogiset opinnot ovat kehittyneet saavutettavuuden, yhdenvertaisuuden ja erityispedagogiikan suhteen Sibelius-Akatemiassa, aiemmin opinnoissa aihetta vain sivuttiin (Aarnio, Kaikkonen, Kerola, 2023). Kerolan (2023) mukaan kuitenkin hänen oma taustansa sai vahvimmin kiinnostumaan musiikkikoulutuksen yhdenvertaisuudesta. Aarnion (2023) valmiudet opettaa erilaisia oppilaita ovat tulleet lähinnä käytännön työelämässä.

Resonaari toimii asiantuntijaelimenä ja kouluttajana, ja Kaikkonen on opettanut erityispedagogiikan teemoja Sibelius-Akatemiassa ja Metropoliasissa (Kaikkonen 2024). Hänen mukaansa aiheeseen liittyvää opetusta pitäisi olla enemmän, jotta se valmistaisi opettajia tulevaan, todelliseen työelämään ja työkenttään, onhan yksilöllistäminen osa opetussuunnitelmaakin (Kaikkonen, 2023).

Aineistoni vahvistaa niin haastattelujen kuin opetussuunnitelmien kirjauksien osalta, että vertaistuki, vertaiskehittäminen ja kollegiaalisuus ovat merkittäviä tekijöitä keinojen ja käytännön tietotaidon saamisessa yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Kaikki haastateltavat ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään: Aarnio (2023) kertoo saavansa kollegiaalista tukea Kaikkoselta ja keskustelewansa usein hänen kanssaan. Kerolalle (2023) Kaikkosen opetus oli opiskeluaikana merkittävä kokemus:

”Se on ollut iso ahaa -elämys se hänen näytetuntinsa, se oli niinku semmoinen iso syysäys” (Kerola, 2023).

Myös opetussuunnitelmissa mainitaan tiedon jakaminen kollegoiden välillä. Resonaarin toiminta perustuu vertaiskehittämiseen (Kaikkonen, 2023) ja tiedon ja osaamisen jakaminen työyhteisössä on merkityksellistä (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Keski-Helsingin musiikkiopistossa henkilökunta toteuttaa jaetun opettajuuden ajatusta (Keski-Helsingin musiikkiopisto OPS, 20218).

Vertaistukea ja esimerkkejä toiminnasta on haettu myös kansainvälisestä verkostosta vastaavantiltilta toimijoilta, mikä on tärkeää oppilaitoksen oppimisen ja uudistumisen kannalta (Kaikkonen, 2023). Resonaari on ollut Suomessa käynnistämässä erityispedagogista toimintaa ja esimerkiksi Tampereella toimiva Vimmart -yhdenvertaisen taiteen oppilaitos ja musiikkikoulu kävi hakemassa oppia Resonaarista (Kaikkonen, 2023).

4.3.3 Täydennyskoulutus

Opettajien koulutuksen kehittäminen ja tarvittaessa täydennyskoulutuksen saaminen ovat osa pedagogisen saavutettavuuden toteutumista ja sen käytännön keinoja (ArtsEqual, 2021). Aineistoni perusteella tulos on varsin samanlainen. Opettajien täydennyskoulutus

on myös kohtuullinen mukautus, opetuksen yhdenvertaisuutta lisäävä keino ja toimintatapa (Kivijärvi & Rautiainen, 2020). Myös Laes (2017) toteaa, että erityis- ja vähemmistöryhmiä tulisi huomioida täydennyskoulutuksessa taiteen perusopetuksen saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden lisäämiseksi. Täydennyskoulutuksen tulisi sisältyä oppilaitoksen omaehtoiseen kehitystyöhön, ja myös kuntien ja valtion kuuluisi laittaa täydennyskoulutukseen taloudellisia resursseja, jotta opettajisto saisi riittävästi tietoa, vertaistukea ja koulutusta (Laes ym., 2018). Aineistoni vahvistaa ArtsEqualin (2021) mukaisen aiemmin esitetyn tutkimustiedon, jonka mukaan täydennyskoulutukset ovat lisänneet yhdenvertaisuutta. Velvoite sen toteutumiseen aineistoni mukaan ei toteudu vielä riittävästi. Esimerkiksi kunnat eivät ole, tai ovat juuri tutkimuksen teon aikana aloittaneet laittamaan resursseja musiikkiopistojen täydennyskoulutukseen. OKM:n rahoitusta sen sijaan on saatu muun muassa Unelmien musiikkiopisto -hankkeen puitteissa (Aarnio, 2023 & Kerola, 2023). Aineistoni mukaan täydennyskoulutus on kuitenkin sisällynyt oppilaitoksen omaan kehitystyöhön esimerkiksi Kuhmossa.

Käytännössä täydennyskoulutuksen saaminen toteutuu siis aineiston perusteella kohtalaisesti, mutta vaihtelevasti. Kaikki haastateltavat ovat oppilaitoksissaan tarjonneet täydennyskoulutusta henkilöstölleen, mutta tuntimäärällisesti vähän. Suurimpana syynä tähän on rahoitus (Kerola, Kaikkonen ja Aarnio, 2023). OKM:n käynnistämän Unelmien musiikkiopisto -hankkeen puitteissa koettiin opettajien saaneen täydennyskoulutusta toisiltaan (Aarnio, Kaikkonen, 2023). Jo ennen hanketta Resonaarin ja Keski-Helsingin musiikkiopistojen välillä oli yhteistyötä, mutta isommin se alkoi hankkeen kerran kuukaudessa järjestettävässä opekaveritoiminnassa, jossa tieto esimerkiksi erityisopetuksesta siirtyy eteenpäin:

“Opekaveritoiminta Resonaarin kanssa — 6-8 opettajaa mukana, vaihtavat tietotaitoa. Hyötyä molemmin puolin, keskustelevat, konsultoivat. Paritoimintaa, jollain on tietoa jostain erityisopetuksesta, kertovat sitten muillekin [opettajakunnassa]” (Aarnio, 2024).

Kuhmossa opettajien täydennyskoulutusta on pystytty antamaan muutaman kerran (kolme kappaletta) viimeisen kymmenen vuoden aikana, jotka Kerola on musiikkiopiston rehtorina toiminut (Kerola, 2023). Kaupunki on vasta viime vuosina nostanut esille

yhdenvertaisuus- ja osallisuusasiat, ja nyt henkilöstölle järjestettävä koulutus on tekeillä (Kerola, 2023).

Täydennyskoulutusta otettaisiin mielellään vastaan (Aarnio, 2023), mutta sen toteutuminen on aina rahoituksesta kiinni (Kaikkonen, 2023). Täydennyskoulutusta ei ole koskaan tarjottu valtiolta tai kunnalta (Aarnio, Kaikkonen & Kerola, 2023). Kuhmossa täydennyskoulutukset on tilattu musiikkiopiston budjetista, koska ei ole ollut muuta vaihtoehtoa (Kerola, 2023). Kerola (2023) toteaa, että ei ole niin väliä, mikä taho tietoa ja koulutuksia tarjoaisi, kunhan sitä vain olisi tarjolla. Keski-Helsingin musiikkiopistossa yhdenvertaisuuden ja käytännön kannalta merkittävintä täydennyskoulutusta on ollut opekaveritoiminta. Myös Keski-Helsingin musiikkiopistossa kaupunki/kunta toimiympäristönä nähdään hankalana (Aarnio, 2024). Täydennyskoulutusta ei juuri toteudu, mutta oppilaitosyhteistyön kautta koulutusta tapahtuu. Yhteistyö koulutuksen osalta nimenomaan muiden musiikkiopistojen kanssa nähtiin hedelmällisenä ja toimivana, lähes ainoana täydennyskoulutuksen muotona (Kaikkonen, Aarnio, Kerola, 2023).

“Jos olisi rahoja paljon, niin kyllähän opettajakoulutukseen mielellään rahoja laittaisi, mutta nimenomaan naapurioppilaitosten kanssa tätä yhteistyö, se mahdollistaa koulutusta (Kaikkonen, 2023).

Toteutuneiden täydennyskoulutuksien aiheita ovat olleet yhdenvertaisuus ja saavutettavuus taiteen perusopetuksessa, ja niitä ovat pitäneet asiantuntijat taiteen perusopetuksen musiikin alalta eri puolilta Suomea: tutkijat, rehtorit, ja joskus yhteistyökumppanina on ollut ArtsEqual tai Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (Aarnio, 2023). Resonaarissa käy paljon musiikkipedagogeja seuraamassa opetusta, vaikka Kaikkosen mukaan (2023) enemmänkin opettajia voitaisiin kouluttaa tällä tavoin, ja Resonaarigroup tekee työpajatoimintaa aktiivisesti. Resonaari toimijana on merkittävä kouluttaja, ja Markku Kaikkonen on luennoinut aiheesta myös muille musiikkiopistoille, muun muassa Kuhmon musiikkiopiston opettajille. Kerola (2023) kertoo Kaikkosen koulutuksen käsitelleen Resonaarin opiskelijoiden edistymistä.

“Se oli varmaan semmosta konkretiaa, mitä opettajat niinku tarvitsi” (Kerola, 2023).

Täydennyskoulutusta kaivattaisiin konkreettisista keinoista ja välineistä (Kerola, 2023). Tärkeäksi koettiin rohkaisun antaminen opettajakunnalle; kaikki oppilaat kuuluvat oppilaitokseen, ja opettajan tehtävä on löytää keinoja, miten erilaisia oppijoita opetetaan (Kerola, 2023).

Tietotaitoa saavutettavuus- ja yhdenvertaisuustekijöistä on koko ajan enemmän saatavilla, mutta sen kohdentamiseksi tarvitaan resursseja (Aarnio, Kaikkonen & Kerola, 2023). Aarnion (2023) mukaan kentällä toivottavat hyödylliset toimet olisivat nimenomaan ArtsEqual -tutkimuksen tyyppiset projektit, joissa tuodaan välineitä asian kanssa toimimiseen.

Opetussuunnitelmissa opettajien koulutus mainittiin musiikkiopistojen noudattamana arvona ja periaatteena ja henkilöstön kouluttaminen oli kirjattu kaikkiin opetussuunnitelmiin (Kuhmon musiikkiopisto, OPS 2018, Resonaarin musiikkiopisto, OPS 2018 & Keski-Helsingin musiikkiopisto OPS, 2018). Myös toiminnan jatkuva kehittäminen, kehittämishankkeet ja koulutuspäivät mainittiin kaikissa opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmat on linkitetty laajempaan, koko musiikkikasvatuksen alan ja oppilaitoskentän kehittämistyöhön osallistumisena. Käytännön esimerkkejä tästä ovat jaettu opettajuuden ajatus (Keski-Helsingin musiikkiopisto, OPS 2018), kehittävä ja tutkiva opettaja -malli, ja kaikki soittaa ja kaikki oppii -ajatus, jonka toteutumiseen haetaan pedagogisia ratkaisuja (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Kuhmon (OPS 2018) ja Keski-Helsingin opetussuunnitelmassa (OPS, 2018) mainitaan musiikkiopiston tuki henkilöstön kouluttautumiseen osallistumalla oppilaitoksen ulkopuolisiin koulutuksiin sekä koko musiikkialan seuraaminen. Keski-Helsingin musiikkiopistossa (OPS, 2018) pyritään toteuttamaan kehittämishankkeita sekä oppilaille että opettajille.

Opetussuunnitelmista (Keski-Helsingin musiikkiopiston OPS, 2018 & Kuhmon musiikkiopiston OPS, 2018) välittyy kaikkineen arvostava, oppijaa kunnioittava, erityisesti Resonaarissa näkyvä (OPS, 20218) demokraattisen musiikkikasvatuksen ote. Tämä pedagogisen saavutettavuuden keino tarkoittaa, että opettajalla on myös uskallus vaatia ja asettaa oppilaille tämän vahvuuksiin ja oppimispolkuun keskittyviä tavoitteita (Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018). Tämä vahvistaa aiemmassa tutkimuksessa tehdyn huomionsiitä, että myös yksilöllistetyn opetussuunnitelman kuuluu olla tavoitteellinen ja opetuksessa asetetaan odotuksia oppimiselle (ArtsEqual, 2021, OPS, 2017)

4.3.4 Tiedotus ja viestintä

Taiteen perusopetuksen toimijat voivat omilla asenteillaan sekä viestinnässään edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (OKM, 2014). Näiden toteutuminen edellyttää rakennemuutoksia ja vuorovaikutusta (ArtsEqual, 2020). Aineistoni vahvistaa tämän teoreettisessa viitekehyksessä esitellyn tutkimustuloksen. Taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden lisäämiseksi musiikkioppilaitosten on tärkeä tiedottaa saavutettavuudesta ja esimerkiksi opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuuksista (Aarnio, Kaikkonen, Kerola 2023). Aarnio (2023) kokee, että myös kaupunki voisi tiedottaa paremmin varhaiskasvatuksen ja neuvoloiden piirissä, että musiikkikasvatusta ja muskaria, joka myös tukee varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaa, on tarjolla. Tiedotusta musiikkiopiston toiminnasta tehdään kouluihin (Aarnio, Kaikkonen & Kerola 2023), ja konserttitoimintaa on Resonaarissa (Kaikkonen, 2023) koulujen ja päiväkotien lisäksi tehty myös erilaisiin palvelukeskuksiin. Kaikkonen (2023) kertoo työpajatoiminnasta, jota on suunnattu erityiskouluihin ja päiväkoteihin, ja jonka tavoitteena on lisätä rohkaisua musiikilliseen toimijuuteen erilaisissa toimintaympäristöissä. Myös koululuokkia on tullut vierailemaan Resonaariin työpajatoimintana. Resonaarigroup -ammattilaisryhmä on yksi Konserttikeskuksen kouluissa konsertoivista ryhmistä, ja kiertää päiväkoteja pitäen useita kymmeniä konsertteja vuodessa (Kaikkonen, 2023).

Aineiston mukaan musiikkiopistolla saattaa edelleen kuitenkin olla maine vain tiettyjen oppilaiden kouluttamisesta:

“Ajattelen, että musiikkiopistolla on sellainen maine, jota se ei ole vielä saanut karistettua, ettei sinne voisi muka tulla, ellei ole jotakin erikoislahjakkuutta”

(Kerola, 2023).

Oppilaitoksen nettisivuilla voisi lukea toiminnan suuntaamisesta myös erityisryhmille (Aarnio, 2023). Aarnio (2023) näkee tärkeänä, että heidän musiikkiopistossaan opiskelee erilaisia oppilaita erilaisista taustoista ja erilaisin kyvykkyyksin. Hänen mukaansa musiikkiopisto olisi valmis ottamaan mihin tahansa instrumenttiin toimintakyvyltään erilaisen opiskelijan, eikä näe syytä, miksi asiasta ei kommunikoitaisi musiikkiopiston

viestinnässä, vaikka vielä niin ei ole tehty. Aarnio (2023) lisäisi viestintään myös erikseen maininnan yhdenvertaisuudesta, vaikka kouluvierailuilla tai neuvolan tiedotteissa. Eri ryhmille suunnatussa viestinnässä sisällössä ja termeissä on oltava sensitiivinen (Aarnio, 2023). Kerolalle (2023) ArtsEqualin toimenpidesuosituksukset olivat tuttuja ja arjen käytäntöinä mukana musiikkiopiston toiminnassa sekä sen viestinnässä.

”No ehkä nykyisellään ajattelin niin, että ne oppilaitoksen sisällä olevat haasteet on pienentyneet. Nyt voisikin tosiaan paukut kohdistaa enemmän siihen tiedottamiseen, että nää perheet, jota tää asia koskee, havahtuisivat huomaamaan, että myös heidän lapsensa on tervetullut tänne” (Kerola, 2023).

Viestintää voi laajentaa erilaisille ryhmille ja suunnitella yhdessä erilaisten moninaisuutta edustavien tahojen, kuten vammais- ja kielivähemmistöjärjestöjen kanssa (ArtsEqual, 2021). Keski-Helsingin musiikkiopistossa tai Kuhmossa ei ole tehty yhteistyötä vammaisjärjestöjen kanssa, mutta kiinnostus aiheeseen on kasvanut (Aarnio, Kerola, 2023). Kaikkonen (2023) kertoo Resonaarin tehneen yhteistyötä laajasti eri toimijoiden kanssa, esimerkiksi yhteistyökumppanina on ollut Lyhty ry, jolle he olivat käynnistämässä musiikkitoimintaa ja musiikkityöpajaa. Tietoa Resonaarin toiminnasta on monissa alan järjestöissä, joista tulee yhteydenottoja ja uusia opiskelijoita. Resonaarin toimintaa ei ole koskaan tarvinnut mainostaa (Kaikkonen, 2023).

Yksi musiikkioppilaitosten viestinnän keinoista on oppilaitoksen tutustumispäivät (Aarnio, Kaikkonen & Kerola, 2023). Avoimissa päivissä esitellään matalalla kynnyksellä soitonopetusta ihan yleisesti, ei erityisesti vammaisnäkökulmasta (Aarnio, 2023). Aarnio (2023) mainitsee kotikaupunkinsa puutteellisen tiedottamisen ja rahoituksen vähyden merkittävinä yhteiskunnan aiheuttamana esteenä vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuuden tiellä.

4.3.5 Autoetnografinen näkökulma

Omissa musiikkiopisto-opinnoissani haasteet liittyivät lähinnä soittotekniikoiden kehittämiseen ja soittimen kuljettamiseen. Olen vasta aikuisena havahtunut siihen, kuinka “tavallisen” ja samanlaisen musiikkiopistoreitin olen saanut käydä. En koskaan kokenut

olevani jotenkin huonolla tavalla poikkeava tai erityinen, ja minua arvioitiin samoin mitarein kuin muita.

Omilla opettajillani ei ollut erityispedagogiikkaan tavallista enempää koulutusta. Jos jotain tekniikkaa en pystynyt toteuttamaan sellaisenaan, opettaja näytti minulle ensin, miten se tehdään, ja itse keksin soveltavan tavan. Tärkeää oli asenne, opettajat eivät ajatelleet, että sama tekninen asia pitää toteuttaa samalla tavalla kuin traditioon kuuluu, vaan kokivat soittamisen onnistumisen tärkeämpänä päämääränä. Asenteellinen saavutettavuus näkyi muun muassa niin, että opettajani näkivät yhtä arvokkaana traditiosta poikkeavat tavat toteuttaa soittotekniikkaa.

Soittotekniikoiden miettiminen tuntui hyvin orgaaniselta, ja se oli vain väline päästä musiikkiin kiinni. Opetusta ei mukautettu minulle. Opettajani on joskus todennut, että on ollut mielenkiintoista opettaa minua, koska valmiita ratkaisuja ei ole ollut. Mahdollisesti tämä voi liittyä myös opiskelemani musiikin genreen ja traditioon, kansanmusiikkipuolella omaa säveltämistä ja improvisaatiota painotetaan.

Osallistuessani taiteen perusopetukseen lapsena ja nuorena vanhempani kuljettivat minua jokaiseen harrastuskertaani useita kertoja viikossa. En pysty käyttämään julkisia liikennevälineitä yksin, ja kuljettaminen oli aikataulullisesti mahdollista. Kokemuspiirissäni vanhemmat kuljettivat luokkakavereitani harrastuksiin, olivat he vammattomia tai ei. Kuljettaminen harrastukseen oli niin automaattista, etten sitä kyseenalaistanut. En edelleenkään pysty kuljettamaan itse konserttikanteletta sekä sille sopivaa pöytää, ja vanhempani hoitivat tämän koko soittourani ajan. Nykyään siinä auttavat henkilökohtaiset avustajani tai kanssamuusikot.

Oppilaan oma fyysinen toimintakyky vaikuttaa fyysisen esteettömyyden toimien tarpeeseen. On eri asia pystyä kulkemaan muutama porras tai astumaan luokkahuoneen ovella olevan kynnyksen yli kuin tarvita täysin esteettömiä tiloja esimerkiksi apuvälineellä liikkumiseen. Musiikkiopistoni toimitiloissa oli hissi, ja vanhempani kuljettivat painavan soittimeni soittotunnille joka kerta. Jos olisin yksin joutunut käymään tunneilla, olisin tarvinnut avustajan. Tilannetta on tärkeä arvioida yksilöllisesti; minä en olisi hyötynyt Resonaarissa opiskelusta toimitilojen fyysisen esteellisyyden takia. Pyörätuolin kantaminen ei ole esteettömyyttä, eikä tähän toimeen vammaisen henkilön tarvitse suostua. Kyseessä on kohtuullisen mukautuksen toimi.

Myös opettajan apu esimerkiksi keksiä kantelekotelosta jalkatuki sekä avustaminen soittojakkaralle oli tärkeää, mutta niin luonnollinen osa yhteistä tekemistä, ettei se tuntunut minusta poikkeukselliselta. Soittoleireillä kesäisin äitini oli mukana, ja kantoi kanteletta kaikkialle. Myös joidenkin ystäväni vanhempia oli leireillä mukana omalla kurssilla, joten tämä ei tuntunut poikkeavalta.

4.3.6. Vastaus tutkimuskysymykseen

Aineistoni mukaan keinoja yhdenvertaisuuden lisäämiseen ovat pedagogisen ja fyysisen saavutettavuuden laaja keinovalikoima ja niihin liittyvät erilaiset toimet, opettajien koulutus ja täydennyskoulutus sekä tiedotus ja viestintä. Myös kollegiaalisuus ja vertaistuki tietotaidon välittämisessä nähtiin aineistoni mukaan yhdenvertaisuutta lisäävänä keinona.

Pedagogisia saavutettavuuden toimia ovat aiemmin tässä työssä esiteltyjen keinojen kuten kuvionuottien käytön lisäksi esimerkiksi Resonaarissa toimiva ryhmäopetuksen malli. Opettajien aktiivinen erityispedagogiikan välineiden kehittäminen on etenkin Resonaarissa osa opettajien työtä, ja heidät mielletään työssään myös jatkuvasti “kehittäjäosajiksi” (Kaikkonen, 2023).

Aineisto vahvistaa opettajien koulutuksen kehittymisen erityispedagogiikan kannalta. Silti aineiston mukaan opintoja erilaisten oppilaiden opettamiseen pitäisi olla enemmän, jotta tämä todella valmistaisi opettajia tulevaan työkenttään (Kaikkonen, 2023).

Opettajien täydennyskoulutus ja tiedon siirtyminen on toteutunut parhaiten aineistoni mukaan erilaisten hankkeiden kautta. Tutkimuksellinen hankekumppanuus (Unelmien musiikkioppilaitos) on käynnistänyt esimerkiksi musiikkiopistojen välisen opekaveritoiminnan. Ongelmana täydennyskoulutuksen saamisessa on aineiston valossa rahoitus, mikä vahvistaa teoriaosuuden tutkimustietoa (Aarnio, 2023 & Kaikkonen 2023, & Kerola, 2023). Täydennyskoulutus on periaate aineiston musiikkiopistojen opetussuunnitelmissa, ja sitä on toteutettu osana musiikkiopiston omaehtoista kehittämistyötä tai OKM:n hankkeessa. Tiedotusta opetuksen saavutettavuudesta tehdään muun muassa kouluvierailuin, avoimin ovin ja Resonaarissa työpajoin sekä konserttievierailuin, mutta aineiston mukaan

myös kaupungin ja kunnan toivottaisiin osallistuvan tiedotukseen taiteen perusopetuksen saavutettavuudesta erilaisille ryhmille (Aarnio, 2023 & Kaikkonen, 2023 & Kerola, 2023). Tietoa opetuksen saavutettavuudesta ja yhdenvertaisuudesta tuodaan musiikkiopistojen sähköisen tiedotuksen kuten verkkosivujen kautta (Kerola, 2023). Tätä halutaan tehdä sensitiivisesti ja kehittää, jotta viestin tavoitavuus laajenisi.

Aineisto vastasi tutkimuskysymykseen melko kattavasti, vaikka uusia, ennen käyttämättömiä keinoja yhdenvertaisuuden lisäämiseksi ei esiin tullutkaan. Mainittuja keinoja olivat ennemminkin jo käytössä olevat työtavat, esimerkiksi pedagogisen saavutettavuuden osalta oppijalähtöisyys ja pariopetusmalli, jotka sinänsä ovat hyvin toimivia. Neljanteen tutkimuskysymykseeni yhdenvertaisuuden toimenpidesuosituksista vastaan seuraavassa luvussa.

5 LOPUKSI

5.1. Johtopäätökset

Johtopäätökset -luvussa käsittelen työni keskeiset tulokset sekä esittelen tuloksiin perustuvia toimitasuosituksia koulutuksen järjestäjille vammaisten yhdenvertaisuuden lisäämiseksi taiteen perusopetuksessa musiikkioppilaitoksissa. Käyn läpi analyysiin perustuvia toimenpidesuosituksia ja teen myös reflektointia tutkimuksen teon rajoituksista. Lopuksi esitän ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheiksi. Kuvaan 1 olen koostanut tuloksien perusteella tärkeimpiä teemoja kuvaamaan yhdenvertaisuuden toteutumisen nykytilannetta, haasteita ja keinoja.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli selvittää yhdenvertaisuuden toteutumisen nykytilaa, ja vastata kysymykseen, miten vammaisten yhdenvertaisuus toteutuu taiteen perusopetuksessa. Tällä hetkellä yhdenvertaisuus toteutuu aineiston perusteella kohtalaisen hyvin, ja toimia yksilöllistämisen, kohtuullisten mukautuksen, inklusion toteutumisen ja inklusiivisen opetuksen lähestymistavan toteutumiseksi tehdään. Kyvykkyyksiltään erilaisia oppilaita opiskelee aineistoni mukaan kuitenkin määrällisesti vähän. Tulokset vahvistavat pitkälti ArtsEqual (2021) tutkimuksessa saatuja tuloksia. Yhdenvertaisuuden periaate on määritelty laissa, asetuksissa ja YK:n vammaissopimuksessa. Aineiston löydökset vahvistavat teoreettisessa viitekehyksessä esitettyä tutkimustietoa (Laes & Rautiainen, 2024), sillä yksilöllistämisen kirjaukset opetussuunnitelmissa ovat varsin laajoja, ja myös käytännön toimenpiteet vaihtelevat, eivätkä kaikki toimet ole käytössä kaikissa oppilaitoksissa. Tulokset vahvistavat teorian (Kanerva ym., 2022), jonka mukaan saavutettavuuden toteutuminen on tärkeää koko musiikkiopistokentän elinvoimaisena säilymisen, ei pelkästään saavutettavuuden kannalta, sillä segregatio ja muiden harrastusten vetovoima vaikuttavat kentällä (Aarnio, 2023).

Musiikkiopisto-opintoihin osallistuminen lisää yhdenvertaisuutta myös laajemmin yhteiskunnassa ja auttaa siihen kiinnittymisessä (Kaikkonen, 2023). Tämä havainto on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa: yhdenvertaisuutta lisäämällä taiteen perusopetuksessa voidaan laajentaa erityisryhmien osallisuuden kokemusta myös koko yhteiskuntaan (Laes ym., 2018). Musiikkiopisto-opintoihin osallistuminen on keino lisätä yhdenvertaisuutta myös laajemmin yhteiskunnassa ja auttaa siihen kiinnittymisessä, yhteiskunnan

marginaalissa toimivat voivat musiikin kautta vahvistaa omaa toimijuuttaan. Resonaarissa tuodaan opiskelijoiden omaa toimijuutta näkyväksi, jotta muusikillisten taitojen lisäksi heidät nähtäisiin toimijoina esimerkiksi työmarkkinoilla.



kuva 1: Nykytilanne, haasteet ja keinot yhdenvertaisuuden toteutumisessa taiteen perusopetuksessa musiikkiopistoissa

Opettajat kaipaavat täydennyskoulutusta ja tietoa siitä, miten inklusio ja eriyttäminen voivat käytännössä toteutua esimerkiksi orkesteriopetuksessa. Tulokset osoittavat, että tarvittavat ratkaisut eivät aina ole välttämättä kalliita, vaan keskiössä on luova ongelmanratkaisu ja opettajan halu edistää oppilaan musiikkiopintoja. Samat inklusion toimet eivät toimi kaikille. Aineisto vahvistaa tämän teoreettisen viitekehyksen havainnon. Haasteena yksilöllistämisen toteutumisessa voi olla myös se, että vammaisuus ei ole kaikille samanlaista; vammaiset eivät ole heterogeeninen ryhmä. Vammaisuuden kattotermin alle mahtuu laaja joukko erilaisia vammaryhmiä, pitkäaikaissairaita ja neurokirjon vaihtelevuutta, joten näin vaihteluväli tarvittavissa toimissa on iso. Yleistä ohjeistusta inklusioon ja yksilöllistämiseen on vaikea rakentaa, joten ne toteutuvat parhaiten yksilöllisesti suunnitelluin toimin. Jokaisen tarvitsemat tukitoimet on mietittävä yksilöllisesti arvioiden. Tätä tukee Resonaarin opetussuunnitelman kirjaus (2018), jonka mukaan kaikille

pitää tehdä oma opetussuunnitelma joka tapauksessa. Inklusio ei toteudu niin, että kaikki kyvykkyyksiltään erilaiset opiskelijat keskitetään samaan oppilaitokseen, vaan yksilöllistäminen kuuluu kaikille musiikkiopistoille. Yksilöllistäminen aloitetaan heti, kun henkilö otetaan oppilaaksi.

Myös yhteiskunnalliset asenteet vaikuttavat vammaisten yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin toimia yhteiskunnassa. Vammaisilla on oikeus samoihin mahdollisuuksiin elämässä kuin vammattomilla esimerkiksi vammaispalvelulain ja sosiaalipalvelujen kautta. Inklusiivisen tutkimuksen ja *Nothing about us without us* -teorian mukaan tiettyä ihmisryhmää koskevien palveluiden suunnittelussa täytyisi tehdä päätöksiä niitä käyttävien kohderyhmien kanssa (McRuer, 2006). Tuloksissa ei selvinnyt tilanteita, joissa yhdenvertainen osallistuminen olisi jäänyt kiinni näiden palvelujen myöntämisestä, mutta teeman jatkoselvittäminen voisi nostaa ongelmatilanteita esiin.

Toinen tutkimuskysymykseni liittyi haasteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Tutkimuksen tuloksien mukaan haasteita yhdenvertaisuuden toteutumisessa ovat asenteet, vammaisten vähäinen hakeutuminen taiteen perusopetukseen, rahoitus, pääsykokeet ja erityisryhmien koulutuksen toteutuminen hankkeina eikä osana perustoimintaa sekä hankkeissa löydettyjen toimintatapojen juurruttaminen osaksi musiikkiopistojen perustoimintaa. Asenteellinen saavutettavuus on yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta kaikkein tärkeintä, ja tämä vahvistaa teoreettisessa viitekehyksessä esittämäni tutkimustietoa (Laes & Rautiainen, painossa). Asenteellisen saavutettavuuden toteutuminen riippuu monesta tahosta ulottuen koulutuksen järjestäjiin, opettajiin ja rehtoreihin (Laes ym., 2018). Asenteet yhteiskunnassa ylipäättään vammaisuutta kohtaan heijastelevat myös musiikkikasvatuksen asenteita (Aarnio, 2023). Asenteellinen saavutettavuus sisältää sen, että opettaja ei tuo esille omia mahdollisia ennakkoluulojaan tai asenteitaan. Valmius opettaa kaikkia oppilaita voi vaikuttaa myös opettajien työllistymismahdollisuuksiin (Kerola, 2023). Tuloksien mukaan asenteellinen saavutettavuus toteutuu positiivisena kehänä. Kun saavutettavuustoimenpiteitä toteutetaan, tämä lisää vammaisten yhdenvertaisuuden kokemusta ja hakeutumista taiteen perusopetuksen opintoihin.

Tulokset vahvistavat myös ArtsEqualin (2021) tutkimustulokset, jonka mukaan ableistisia asenteita ja etäännyttämistä voi edelleen havaita ainakin osittain musiikkioppilaitoksissa. Toisaalta musiikin koulutuskenttä on muuttumassa, mutta prosessit ovat hitaita

(Kaikkonen, 2023). Ajatus normaalista taiteen harrastajasta toteuttaa ableismia musiikkikasvatuksessa, vaikka esimerkiksi instrumentin hallintaan liittyvä kehon toiminta ja soitotekniikat olisi mahdollista toteuttaa myös traditiosta poikkeavalla, mutta samaan lopputulokseen pääsevillä tavoilla.

Erityis- ja muiden etuliitteiden käyttäminen erottaa vammaiset muusta musiikkikoulutuksesta ja toteuttaa Oliverin (1990) vammaisuuden sosiaalista mallia. Myös muissa käytävissä termeissä on huomioitava merkityserot, saavutettavuuden sijasta olisikin mahdollisesti täsmällisempää käyttää termiä esteettömyys (pedagoginen esteettömyys, fyysinen esteettömyys), sillä se on yhdenvertaisuuden toteutumisen suurin taso saavutettavuuden ja kohtuullisten mukautusten jälkeen.

Tutkimukseni tulosten mukaan hakeutuminen musiikkiopistoihin on suuremmissa kehittämissä tarpeissa kuin oppilaitosten sisäiset haasteet yhdenvertaisuuden toteuttamisessa, ja vammaiset eivät välttämättä itse koe taiteen perusopetuksen olevan suunnattu myös heille. Pääsykokeet ja oppilaiden valikointi voivat aiheuttaa haasteita siinä, miten saavutettavuus ja inklusiivisuus toteutuvat (Kerola, 2023). Yksilöllistämisen periaatteen puuttuminen ennen vuotta 2002 on mahdollisesti vaikuttanut erilaisten oppijoiden pääsyyn ylipäättään taiteen perusopetuksen piiriin. Nykyäänkin vammaisia opiskelijoita on taiteen perusopetuksessa ainakin aineistoni mukaan varsin pieni joukko, ja -esimerkkejä siitä, että erilaiset kyvykkyydet ovat tervetulleita musiikkiopisto-opintoihin, ei välttämättä ole. Tuloksista selviää, että musiikkikoulutus saatetaan nähdä vain erityisen lahjakkaille suunnattuna ja asenteellinen muutos siitä, että taidekasvatus kuuluu kaikille, on vielä kesken. Resonaarin tärkeä toiminta tunnustetaan, mutta sen laajentuminen muuhunkin musiikkiopistotoimintaan on vielä kesken -joillekin yhdenvertaisuuden periaatteen muuttaminen toiminnaksi vaatii enemmän aikaa (Kaikkonen, 2023). Ongelma voi liittyä asenteisiin vammaisuutta kohtaan yleisestikin yhteiskunnassa: yhteiskunnan ja taidekasvatuksen asenteiden voisi ajatella heijastelevan siihen, miksi vammaiset henkilöt eivät itse hakeudu taiteen perusopetukseen musiikkioppilaitoksiin. Aiempi tutkimus tukee tätä havaintoa, sillä osallisuuden kokemusta on vaikea syntyä, ellei henkilö itse koe, että hän on oikeutettu tämän palvelun piiriin (ArtsEqual, 2021, s. 98).

Myös pääsykokeiden saavutettamattomuus voi olla este. Asenteiden takia lapsen tai nuoren voi olla vaikea lähteä edes hakemaan ja laittamaan itseään alttiiksi, jos hän ei saa

kannustusta ympäristöltään. Yksi ratkaisu olisi, että musiikkiopistot voisivat halutessaan säilyttää jonkinlaisen pääsykoejärjestelmän, mutta olisivat valmiita toteuttamaan ne saavutettavina kunkin hakijan yksilöllisen tarpeen mukaisesti. Oppilaiden monimuotoisuus nähdään silloin voimavarana, niin kuin ArtsEqual (Laes ym., 2018) tutkimuksen toimitasuosituksissa mainitaan pedagogisen saavutettavuuden luomiseksi.

Kritiikkinä tulokselleni asenteellisen saavutettavuuden toteuttamisesta voisi esittää, että tämä tulos ei vielä sido musiikkioppilaitoksia toimimaan yhdenvertaisemmalla tavalla. Toisaalta opetuksen järjestäjän on lain mukaan toteutettava kohtuullisia mukautuksia kaikessa toiminnassa. Sama koskee syrjimättömyyttä, sillä kyseessä on sanktiomekanismeihin kytkeytyvä, rangaistava teko (Laes & Rautiainen, 2024). Ehkäpä oppilaitokset taiteen perusopetuksen kentällä yleisesti eivät vielä täysin hahmota, että yhdenvertaisuuden toteuttaminen ei ole vaihtoehtoista, jos resursseja tähän ei ole tarpeeksi (Laes & Rautiainen, painossa). Myös pääsykokeiden saavutettavaksi tekeminen on kohtuullinen mukautus. Niiden toteuttamiseen koulutuksen järjestäjillä on lain mukainen velvoite opetuksen ohella myös valintakoetilanteessa (Kivijärvi & Rautiainen, 2020).

Kolmas tutkimuskysymykseni keskittyy siihen, millaisia käytännön toimia on tehty (kuvio 2), jotta vammaisten yhdenvertaisuus toteutuisi taiteen perusopetuksessa. Tuloksien mukaan asenteellinen saavutettavuus, tutkimustiedon saatavuus, koulutus ja täydennyskoulutus, tiedotus ja viestintä sekä käytännön keinot fyysisen sekä pedagogisen saavutettavuuden alueilla ovat tärkeitä keinoja. Lisäksi pääsykokeiden poistaminen tai saavutettavaksi tekeminen voidaan nähdä keinoina yhdenvertaisuuden lisäämiseksi. Aineistoni mukaan pedagogisen saavutettavuuden keinojen käyttöönotto liittyy tiedon siirtymiseen. Fyysisen saavutettavuuden kannalta rakennusten ikä on haaste, joita täytyy ratkaista jälkikäteen tehdyillä toimilla tai vähintään kohtuullisilla mukautuksilla.

Ne opettajat, jotka ovat koulutusvaiheessa saaneet laajan kosketuspinnan erilaisten oppijoiden opettamiseen, ovat tähän valmiimpia myös työelämässä (Kerola, 2023). Opettajien koulutus on muuttunut vuosien saatossa, mutta enemmän valmiuksia todelliseen työnkuvaan ja valmiuksia kohdata erilaisia oppijaryhmiä tarvitaan (Kaikkonen, 2024). Esimerkiksi Resonaarissa kehitetty tietotaito olisi hyvä saada käytäntöön laajemmin myös muissa musiikkiopistoissa. Henkilöstön koulutus niin tietotaidossa kuin asenteissa on keskeistä (Kerola, 2023). Ajatus myös musiikin ammattilaisuuden laajentumisesta lisäisi yhdenvertaisuutta musiikkikasvatukseen, mutta myös koko kulttuurin kentällä.



Kuvio 2: Keinot yhdenvertaisuuden lisäämiseksi

Tieto luo yhdenvertaisuutta: tutkimustulokset, pedagogiset menetelmät ja hankkeissa tehdyt löydökset toimivista toimintatavoista olisi tärkeää saada myös muiden musiikkiopistojen käyttöön. Tiedotus opetuksen saavutettavuudesta ja inklusiivisuudesta voitaisiin lisätä osaksi oppilaitosten viestintää, jolla pyrittäisiin tavoittamaan sellaisia ryhmiä, jotka eivät normaalisti osallistu taiteen perusopetukseen (Aarnio, 2023 & Kerola, 2023). Resonaarin kouluvierailut ja yhteistyöt vammaisjärjestöjen kuten Kulttuurilla kaikille -palvelun kanssa voisivat tuoda uusia tiedotuksen mahdollisuuksia. Tutkimustulokset, kuten ArtsEqualin (2021) -toimintasuositukset, on tärkeää saada käytännön toimintaan kunnan, kaupungin tai hyvinvointialueen tiedottamana (Aarnio, 2023). Myös muut tahot, kuten

koulut, päiväkodit, vammaispalvelut ja neuvolat voisivat tiedottaa taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuudesta enemmän. Haasteena nähtiin myös hankkeissa löytyneiden toimintatapojen siirtäminen eteenpäin (Kaikkonen, 2023).

Työni teoriataustan sekä tuloksien mukaan tavoitteellisuus ja taiteen perusopetuksen korkea laatu kuuluvat kaikille (Laes ym., 2018, TPOP, 2017). Vammaisuus ja lahjakkuus tai opiskelun tavoitteellisuus eivät ole toisiaan poissulkevia tai vastakkaisia käsitteitä. Taiteen perusopetus saa olla taiteellisesti kunnianhimoista ja tavoitteellista kaikille (Kaikkonen, 2023). Tämä vahvistaa aiemman tutkimuksen: Yhdenvertaista on vaatia oppilaalta niin kuin muutenkin musiikkiopisto-opinnoissa, mutta tavoitteet asetetaan sopiviksi oppilaan lähtökohtiin. Yhdenvertaisuus näkyy oppilaitosten opetussuunnitelmissa sekä käytännön toimissa. Kaikkien tutkittavien opetussuunnitelmien (Keski-Helsingin musiikkiopisto, OPS, 2018, Kuhmon musiikkiopisto, OPS, 2018 & Resonaarin musiikkiopisto, OPS, 2018) toiminta-ajatuksena ja arvoina on jokaisen toimijuuspotentiaaliin uskomisen ja sitä kautta koko ympäröivään yhteiskuntaan ja yhteisöön kiinnittyminen musiikin kautta. Asenteellinen saavutettavuus on yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta kaikkein tärkeintä.

5.2 Toimenpidesuosituksia yhdenvertaisuuden lisäämiseksi

Seuraavaksi tarkastelen, millaisia toimenpidesuosituksia yhdenvertaisuuden lisäämiseksi voitaisiin hahmottaa tutkielman aineiston valossa. Olen muodostanut toimenpidesuosituksia pohjautuen aineistoon eli haastatteluihin, opetussuunnitelmien analyysiin, työn tuloksiin sekä näihin yhdistettyyn autoetnografiseen lähestymistapaan. Toimenpidesuosituksia perustuvat arvoihin, joita jokaisessa taiteen perusopetuksen oppilaitoksessa toivotaan sovellettavan.

TOIMENPIDESUOSITUKSIA YHDENVERTAISUUDEN LISÄÄMISEKSI

Toimintasuositukset ovat suunnattu palveluntarjoajalle, koulutuksen järjestäjälle eli kunnalle tai yksityisille tahoille, musiikkiopistoille ja musiikkioppilaitoksille.

1. ASENTEELLINEN SAAVUTETTAVUUS

1. Asenteellinen saavutettavuus on kaikkein keskeisintä

- a) Kaikilla on taiteen perusopetukseen yhdenvertainen oikeus.
- b) Yhdenvertaisuuden toteuttaminen on sanktiomekanismeihin kytkeytyvä oppilaitoksen velvollisuus -ei vapaaehtoinen toimi.
- c) Asenteellisen saavutettavuuden on toteuduttava niin koulutuksen järjestäjien opettajien, rehtorien kuin koko henkilöstön toiminnassa.

2. Vammaisuus on moninainen käsite, jokainen on kohdattava yksilönä

- a) Vammaiset ovat heterogeeninen ryhmä.
- b) Yksilöllistämiseen tai kohtuullisiin mukautuksiin on vaikea antaa yleispäteviä, yksityiskohtaisia ohjeita - jokaisen kohdalla on harkittava ja luotava yksilölliset toimenpiteet yksilön omista lähtökohdista.
- c) On tärkeä huomata, että saman diagnoosin sisällä voi olla suuri vaihteluväli toimintakyvyssä.

3. Jos syrjintätapauksia ilmenee, niitä rohkaistaan viemään tasa-arvolautakunnan käsiteltäväksi

- a) Näin varmistetaan yhdenvertaisuutta edistävien toimenpiteiden toteutuminen ja tulevaisuudessa on enemmän ennakkotapauksia, joihin tarvittaessa vedota.

4. Oppiminen, edistyminen ja tavoitteiden asettaminen on yhdenvertaisuutta

- a) Taiteen perusopetuksessa odotetaan harjoittelua, opeteltujen asioiden oppimista ja sisäistämistä, mutta tavoitteet ja lähtökohdat voi asettaa yksilöllisesti.
- b) Lahjakkuus ja vammaisuus eivät ole toisilleen vastakkaisia käsitteitä. Taiteen perusopetuksessa lahjakkaiden opiskelijoiden koulutuksen saaminen ja vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuus opetukseen eivät ole vastakohtaisia toimenpiteitä, joista vain toinen voi toteutua.
- c) Konkretiaa tarvitaan, mutta sitä on vaikea antaa. Esimerkkitapauksia antamalla voitaisiin herätellä opettajien luovuutta ja ajatuksia siitä, miten eri tavalla musiikkia voi opiskella tavoitteellisesti.

5. Ammatillisuuden monimuotoisuuden hahmottaminen

- a) Opettajien koulutuksessa näkyvillä kaikkien harrastamisen kirjo myös musiikin ammatillisuuteen asti.

6. Pääsykokeiden saavutettavuuden varmistaminen

- a) Pääsykokeiden järjestelyjen saavutettavuuden varmistaminen sekä myös tiedotus erikoisjärjestelyjen mahdollisuudesta.
- b) Esimerkiksi oppilaitoksen verkkosivuilla maininta: Otathan yhteyttä, jos tarvitset vammaan tai sairauden tai muun syyn takia esteettömiä pääsykoejärjestelyjä.
- c) Pääsykokeiden saavutettavuus on kohtuullinen mukautus, eli niiden toteuttamiseen on koulutuksen järjestäjällä lain mukaan velvoite.

7. Yhdenvertaisuuden toteutuminen osaksi oppilaitoksen perustoimintaa

- a) Vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuus ei toteudu pelkästään hankkeina, vaan sen on oltava osa musiikkiopiston perustoimintaa.
- b) Ei korosteta muusta oppilasaraineksesta erillisenä yksilönä tai ryhmänä.

8 Representaatio myös musiikkiopiston henkilöstössä

- a) Moninaisuus nähdään voimavarana myös oppilaitoksen opettajissa ja muussa henkilöstössä.

2. SOSIAALIHUOLTOON LIITTYVIEN PALVELUIDEN KEHITTÄMINEN

1. Hyvinvointialueiden vammaispalveluissa valmiita malleja vammaisten lasten ja nuorten harrastustoiminnan toteutumiseksi, yksi vaihtoehto taiteen perusopetus ja musiikki

- a) Vammaispalvelujen julkisissa ohjeistuksissa asiakkaille voisi olla kaikkien saatavilla infopaketti vammaisten lasten ja nuorten harrastamisen yhdenvertaisuuden toteuttamisesta.
- b) Yhdenvertaisuuden toteutumisen ja osallistumiseen selkeitä malleja, joilla madalletaan kynnystä osallistua taiteen perusopetukseen.
- c) Kaikessa päätöksenteossa noudatetaan inklusiivista päätöksentekoa ja Nothing about Us without Us- ajatusta, ja vammaisjärjestöjen lausuntoja toteutetaan päätöksenteossa.

2. Soittotuntien järjestäminen mahdollista lapsen koulurakennuksessa

- a) Kohtuullinen mukautus, jonka avulla lapsen tai nuoren pääsemistä harrastuksen pariin helpotetaan tarvittaessa.

3. Kuljetuspalvelulain tulkinnan muuttaminen niin, että taksipalvelu ulottuu taiteen perusopetukseen tarvittaessa

- a) Lainsäädäntöä voitaisiin tulkita niin, että perusopetukseen kuuluvan taksikyydin saa, kun jää soittotunnille koululle. Nykyinen malli ei kustanna taksikyytiä osaksi perusopetusta, jos lapsi jää koulurakennukseen soittotunnille koulupäivän jälkeen.
- b) Keskustelua muista ratkaisuista: esimerkiksi harrastusmatkat -konsepti, jolla kuljetuspalvelu koskisi taiteen perusopetusta. Ei ole realistista odottaa henkilön käyttävän yhdeksän kahdensuuntaista matkaa/kk vain soittotunteihin.

4. Etsivän kulttuurityön käyttöönotto myös vammaisille lapsille ja nuorille suunnattuna

- a) Sovelletaan eri ryhmien pariin jo olemassa olevia ohjelmia, joissa mahdollistetaan sosiaalisesti hankalista lähtökohdista tuleville lapsille musiikkiharrastus ja perheiden tukeminen.

3. FYYSISEN, RAKENNETUN YMPÄRISTÖN ESTEETTÖMYYS JA SAAVUTETTAVA VIESTINTÄ

1. Esteettömyyskartoituksen teko

- a) Esteettömyyskartoituksen lisäksi oppilaitosten kannattaa tehdä yhteistyötä erilaisten vammaisjärjestöjen, saavutettavuuden asiantuntijoiden ja kokemusasiantuntijoiden kanssa toimintansa saavutettavuuden tarkastelemiseksi.

2. Riittävä fyysinen esteettömyys toteutuu -ei pelkästään valmiustila tehdä muutoksia

- a) Opiskelija voi jättää hakeutumatta opintoihin tai ei pääse pääsykokeisiin, jos riittävä esteettömyys ei toteudu.

3. Toimitilojen esteettömyystiedot näkyvästi verkkosivuilla

4. PEDAGOGINEN SAAVUTETTAVUUS

1. Yksilöllistämisen periaatteiden laajempi avaaminen opetussuunnitelmissa; tuki-toimien työkalupakki niin Opetushallituksen kuin yksittäisten musiikkiopistojen opetussuunnitelmissa

- a) Ohjeistukseen käytännön esimerkkejä yksilöllistämisen toimenpiteistä, joissa näkyy vammaisuuden ja tarpeiden kirjo.
- b) Ohjeistukset sekä taiteen perusopetuksen musiikin laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelmaan.

2. Yksilöllistämisen toteuttaminen

- a) Yksilöllistäminen ja inklusio eivät toteudu niin, että lapset ja nuoret, joilla on erityistarpeita, keskitetään erityispedagogiikan osaamisyksikköihin.
- b) Yksilöllistäminen ja inklusio toimivat parhaiten niin, että jokaiselle on tehtävä oma opiskelusuunnitelma yksilöllisistä lähtökohdista, samat toimenpiteet eivät toimi jokaisen kohdalla, sillä vammaisuus on laaja kattotermi, jonka alle mahtuu hyvin erilaisia toimintakykyjä ja haasteita. Vaikka toimenpide veisi resursseja, yksilöllisellä opetussuunnitelmalla varmistetaan opintojen onnistuminen.
- c) Taiteen perusopetus perustuu vapaaehtoisuuteen, ja se toteutetaan suurilta osin yksilöopetuksena, jolloin yksilöllistäminen on helpompaa kuin ryhmässä.
- d) Opettajilla olisi käytössään työkalupakki/lista erilaisista yksilöllistämisen toimenpiteistä (esimerkiksi musiikin motorinen toisteisuus alkuopetuksessa), joita voi käyttää apuna opetussuunnitelman suunnittelussa.

3. Inklusio ryhmäopetuksessa

- a) Ryhmäopetus on taiteen perusopetuksessa usein pienryhmäopetusta (5-7 oppilasta), ja tarvittaessa ryhmää voi opettaa kaksi opettajaa.
- b) Orkesteriopinnoissa oppilaalla voi olla avustaja mukana, ja opettaja voi käyttää eriyttämistä esimerkiksi etukäteen suunnitelluilla, erilaisilla nuoteilla ja erilaisten stemmojen avulla.

4. Muitakin yksilöllistämisen toimenpiteitä käyttöön kuin yksilöllinen opetussuunnitelma

- a) Täydennyskoulutuksia opettajille, toimet näkyviin opetussuunnitelmatason kirjauksiin.

- b) Eri keinojen luettelo ja Opetushallituksen opetussuunnitelmaan mainintana avustajan mukaanotto ja tuntimäärän tai ikätason mukaan yksilöllistäminen.

5. Opettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksissa konkretiaa kohtuullisista mukautuksista

- a) Taiteen perusopetuksessa opetettava instrumentin hallintaan liittyvä kehon toiminta ja soittotekniikat on mahdollista toteuttaa myös traditiosta poikkeavalla, mutta samaan lopputulokseen pääsevällä tavalla.
- b) Luovuus työkaluna ja esimerkkitapauksien esittely: kohtuullinen mukautus voi olla matto tai yksilöllisesti muotoiltu soitin; ratkaisu ei välttämättä vie suuria resursseja.

6. Erityispedagogiikan osaamisen maantieteellinen tasa-arvo

- a) Samanlaiset toimet yhdenvertaisuuden toteutumiseksi taiteen perusopetuksessa toteutuvat kaikkialla Suomessa.
- b) Resonaarissa tuotettu osaaminen ja tietotaito siirtyy esimerkiksi koulutuksien avulla.

5. OPETTAJIEN KOULUTUS

1. Pakollinen, nykyistä laajempi koulutusjakso yhdenvertaisesta musiikkikoulutuksesta osaksi musiikin pedagogisia opintoja

- tietotaito kuuluu jokaisen opettajan työkalupakkiin

- a) Koulutusjakso osaksi musiikinopettajien ja musiikkiopistojen opettajien pedagogisia opintoja jokaisessa yliopistossa, konservatoriossa ja ammatillisessa oppilaitoksessa tai tarvittaessa pakollinen täydennyskoulutus aiheesta.
- b) Myös perusopetuksen taideaineiden opettajat osaavat tarvittaessa ohjata musiikin opiskelusta kiinnostunutta lasta tai nuorta erityistarpeista huolimatta taiteen perusopetuksen pariin.

2. Kokemusluennot, ja koulutukset

- a) Resonaarissa ja hankkeissa hankitusta tietotaidosta osana opettajien koulutusta.

3. Erityismuskari

- a) Valmentava taso musiikkiopisto-opintoihin käyttöön laajemmin.

4. Sähköinen tietokanta taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuudessa

- a) Käytännön työn tukena tietokanta tutkimustiedosta ja toimenpidesuosituksista, jota pitäisi yllä Kulttuuria kaikille -palvelu – ajantasainen, päivitetty tutkimustieto koottuna yhteen.
- b) Osuus taiteen opetuksen saavutettavuudesta myös vanhemmille.

6. REPRESENTAATIO JA VIESTINTÄ

1. Representaatio tiedotuksessa: markkinointi, viestintä ulospäin: nettisivut, edustustilaisuudet, esittelytilaisuudet

- a) Taiteen perusopetus on suunnattu yhdenvertaisesti kaikille, kaikkien toimintakyky otetaan huomioon: tämän esille tuominen kouluissa, vammaispalveluissa, vanhempainiloissa ja oppilaitosten Avoimet ovet/soitinesittely -tapahtumissa.

2. Visuaalisen kuvaston monimuotoistuminen

- a) Kyvykkyyksiltään erilaisia henkilöitä näkyisi tiedotuksessa, esimerkiksi nuorille suunnatuissa sosiaalisen median kanavissa ja esittelytilaisuuksissa.

3. Yhdenvertaisuussuunnitelma ja oppilaitoksen arvot näkyvillä nettisivuilla ja muussa tiedotuksessa

- a) Tieto taiteen opetuksen saavutettavuudesta saavuttaisi myös vanhemmat.

4. Luettelo oppilaitoksessa käytössä olevista yksilöllistämisen toimenpiteistä opetussuunnitelmassa

- a) Yksilöllistämisen kirjaukset opetussuunnitelmiin: kirjauksiin lisättäisiin konkreettisia välineitä, keinoja ja esimerkkitapauksia musiikkiopistojen arjen työskentelyä helpottamaan.

5. Esteettömyys, kohtuullinen mukautus ja saavutettavuus -käsitteiden käyttö

- a) Näiden merkityseron ja arkikielessä käytön täsmentäminen.
- b) Esteettömyys on kaikista kokonaisvaltaisin yhdenvertaisuuden toteutumisen taso. Kohtuullinen mukautus ei ole esteettömyyttä.

- c) Esteettömyys -käsitteen suosiminen saavutettavuus -käsitteen edellä: Fyysinen esteettömyys, taloudellinen, pedagoginen ja asenteellinen esteettömyys -käsitteiden käytön suosiminen.

6. Oikeiden termien käyttäminen

- a) Erityis-etuliitteen käytön välttäminen ja terapiaetuliitteen käyttäminen vain tosiasiallisen musiikkiterapian yhteydessä, ei taiteen perusopetuksessa.

7. Asenteellinen saavutettavuus omaksi käsitteekseen

- a) Tässä tutkimuksessa jaetaan ArtsEqualin (2021) ajatus asenteellisen saavutettavuuden olevan käsitteeltään osa kaikkea saavutettavuutta, mutta jotta tämä kirkastuisi myös koulutuksen järjestäjille, on tässä tutkielmassa nostettu asenteellinen saavutettavuus omaksi käsitteekseen fyysisen ja pedagogisen esteettömyyden rinnalle, jotta sen merkitys ei jäisi huomaamatta kaikista tärkeimpänä tekijänä yhdenvertaisuuden edistämisessä.

5.3 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhdenvertaisuuden toteutumista, sen haasteita ja keinoja toteutumiseen taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa tapaustutkimuksena, jossa tarkastellaan kolmea musiikkiopistoa esimerkkinä. Tutkimuseni lähestymistapa antoi käytännön tason tietoa saavutettavuuden lajien toteutumisesta sekä yhdenvertaisuuden toteuttamisen keinoista. Ensimmäisenä jatkotutkimusehdotuksena olisi luontevaa tutkia ilmiötä myös määrällisen tutkimuksen keinoin; laajempi otos oppilaitoksia ja niiden rehtoreiden haastatteluja.

Työni on rajattu musiikkiopistoihin, mutta jatkotutkimuksessa aihetta voisi laajentaa myös kansalaisopistoihin ja muihin opetuksen järjestäjiin, ja selvittää, miten VOS-rahoituksen ulkopuoliset toimijat pystyvät toteuttamaan yhdenvertaisuutta toiminnassaan. Luonnollisesti tutkimusta voisi ulottaa myös taiteen perusopetuksen kentälle ylipäätään, ja selvittää, toteutuuko yhdenvertaisuus esimerkiksi yksilöllistämisen mahdollisuuksina eri tavoin eri taiteen lajien piirissä.

Työni toisen tutkimuskysymyksen kohta, millaisia toimia haasteiden ratkaisemiseksi on tehty, jäi joiltain osin avoimeksi. Näin ollen jatkotutkimuksen aiheena voisi olla yhdenvertaisuuden haasteiden, kuten pääsykokeiden laajempi tutkiminen, ja selvittäminen,

nähdäänkö samat haasteet myös laajemmin musiikkiopistokentällä. Seuraavaksi tutkittava aihe teemaan liittyen voisi olla pääsykokeiden ja saavutettavuuden yhteys; Onko yhteyttä sillä, että vammaisia lapsia ja nuoria pääsee opiskelemaan musiikkiopistoihin ja sillä, että näissä oppilaitoksissa ei ole pääsykokeita? Vaikuttavatko pääsykokeet musiikkiopisto-opintojen yhdenvertaisuuden toteutumiseen? Toinen haaste yhdenvertaisuuden toteutumisessa oli vammaisten lasten ja nuorten hakeutuminen taiteen perusopetukseen. Jatkotutkimuksen aihe olisi etsiä mahdollisia selityksiä tälle.

Kolmantena jatkotutkimuksen aiheena voisi siis olla selvittää, mitkä tekijät tukevat soittoharrastuksen alkamista, sen jatkumista sekä mahdollista polkua taiteen ammattiopintoihin. Kiinnostava tutkimuksen aihe olisi, miksi taiteen ammattiopintoihin hakee niin vähän vammaisia henkilöitä. Autoetnografinen näkökulma toi mukaan kokemuksen taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuudesta, mutta tämän tutkimuksen puitteissa jäi laajemmin selvittämättä vammaisten lasten ja nuorten oma kokemus. Jatkotutkimusehdotuksena olisi-kin tutkia laadullisen haastattelututkimuksen keinoin vammaisten lasten ja nuorten taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa kulkemia opintopolkua, ja selvittää esimerkiksi kyselytutkimuksen sekä laadullisen tutkimuksen keinoin fokusryhmän sekä heidän vanhempiansa keskuudessa, koetaanko musiikkiopetus tai taiteen perusopetuksen muut opetusmuodot ylipäättään saavutettavaksi.

Tämä työ selvitti osaltaan, miten ArtsEqual-tutkimuksen tutkimustietoon perustuvat toimenpidesuosituksat taidekasvatuksen yhdenvertaisuudesta toteutuvat musiikkiopistokentällä, mutta laajempi selvitys siitä, missä määrin toimenpidesuosituksat ovat käytössä musiikkiopistojen arjessa olisi neljäs ehdottamani tutkimuksen aihe. Tutkimustuloksina löydetty haasteet yhdenvertaisuuden tiellä heijastelevat tilannetta kentällä mahdollisesti laajemminkin kuin vain näissä kolmessa oppilaitoksessa, mutta tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista vastata täysin kattavasti siihen kysymykseen, miten yhdenvertaisuus toteutuu koko taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksen kentällä. Omaan tutkimukseeni ja metodologiaan kohdistuva kriittinen analyysi kohdistuu siis tutkimuksen aineistoon ja sen rajallisuuteen.

Vammaistutkimuksen ja oikeustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta jatkotutkimuksen aiheena voisi olla hyvinvointialueiden tuomat muutokset vammaispalvelujen järjestymiseen sekä uuden vammaispalvelulain mahdolliset muutokset. Näkökulmana olisi,

muuttuuko esimerkiksi kuljetuspalvelun saaminen haastavammaksi ja onko näillä yhteyttä taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Oikeudellisesta näkökulmasta katsottuna on ongelmallista, että taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuuden vaatimusta ei suoraan mainita laissa. Vaatimus taiteen perusopetuksen yhdenvertaisuudesta voi jäädä lain tulkinnasta riippuvaiseksi, se ei ole perusopetusta, johon jokaisen yhdenvertainen oikeus osoitetaan laissa selkeästi. Perustuslain sivistyksellinen oikeus kattaa erityisesti vain varallisuudesta riippuvan yhdenvertaisuuden, eikä oikeastaan ota kantaa muun muassa toimintarajoitteisiin. Toisaalta yhdenvertaisuuslaki velvoittaa koulutuksen järjestäjiä toteuttamaan palvelunsa yhdenvertaisesti. Myös kohtuulliset mukautukset, joita myös taiteen perusopetuksessa toteutetaan, ovat lakiin sidottu velvoite, jonka toteuttamatta jättäminen on yhteydessä sanktiomekanismeihin. YK:n vammaissopimus (2016) velvoittaa toteuttamaan kaikki toimenpiteet kuten kohtuulliset mukautukset, jotta vammaiset lapset voivat nauttia kaikista ihmisoikeuksista ja perusvapauksista täysimääräisesti ja yhdenvertaisesti muiden lasten kanssa sekä antamaan mahdollisuuden yleiseen kolmannen asteen koulutukseen, ammattikoulutukseen, aikuiskoulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen. Laki taiteen perusopetuksesta määrittää Opetushallituksen tekemään opetussuunnitelmat, ja niissä mainitaan yksilöllistämisen periaate. Näin ollen voitaisiin ajatella, että oppilaitokset ovat velvollisia noudattamaan opetussuunnitelmaa, ja sitä kautta myös opetuksen yksilöllistämistä.

Palaan tutkimukseni lopussa yhdenvertaisuuslakiin, jonka mukaan jokaisella pitäisi olla erilaisista kyvykkyyksistä tai erityistarpeista huolimatta yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuus yhdenvertaiseen elämään; sivistyksellisen oikeuden pitäisi kuulua jokaiselle. Yhdenvertaisuuden näkökulmasta asenteet yhteiskunnassa vammaisia kohtaan vaikuttavat kuitenkin edelleen jokaisen sivistykselliseen oikeuteen saada kykyjensä ja kiinnostuksensa mukaista koulutusta.

7 LÄHTEET

Adams, T. E.; Jones Holman S., Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. New York, New York: Oxford University Press.

[ISBN 978-0-19-997210-4. OCLC 891397276](#)

Ahonen, K. (2021) *Mistä puhumme, kun puhumme ableismista?* Vamlas.

<https://vamlas.fi/mista-puhumme-kun-puhumme-ableismista/>

Arnardóttir, O. (2011). *The right to inclusive education for children with disabilities: Innovations in the CRPD*. Teoksessa A. Eide, J. Möller & I. Ziemele (Toim.), *Making peoples heard: Essays on human rights in honour of Gudmundur Alfredsson* (ss. 197–227). Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
Disability Studies Reader Fifth Edition, Routledge.

Anderson, L. (2006) *Analytic Autoethnography*, *Journal of Contemporary Ethnography*.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241605280449>

Auramo, J., Mylläri, A. Murtoniemi, T. Saarikallio, S., Murto, J., Laakso, E., Johansson, K. Home, P. Kuokka, N. (2023). *Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030*. Visio 2030.

https://musiikkikoulutuksenvisio.fi/wp-content/uploads/2023/02/Visio-2030_raportti.pdf

De Beco, G. (2019). *Comprehensive legal analysis of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Teoksessa G. De Beco, S. Quinlivan, & J. Lord (Toim.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law* (ss. 58–92). Cambridge: Cambridge University Press. Toimenpidesuosituksessa Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä Kivijärvi, S. & Rautainen, P. (2020).

Björk, C. (2016). *In search of good relationships to music. Understanding aspiration and challenge in developing music schoolteacher practices*. Åbo Akademi. toimenpidesuosituksessa Laes, T., Juntunen, M.-L., Heimonen, M., Kamensky, H., Kivijärvi, S.,

Nieminen, K., Tuovinen, T., Turpeinen, I., Elmgren, H. & Linnapuomi, A. & Korhonen, O.

(2018). *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana.*

Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* Harvard University Press.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology.* Qualitative Research in Psychology 3(2):77-101. DOI:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Chang, H. (2008). *Autoethnography as a method.* Left Coast Press.

Chang (2013) *Individual and Collaborative Autoethnography as Method*, teoksessa Handbook of Autoethnography Publisher: Left Coast Press Editors: Holman Jones, Adams & Ellis.

Charlton, J. I. (1998). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment* (1st ed.). University of California Press.

<http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pnqn9>

Campbell, F. K. (2012). *Stalking Ableism: Using Disability to Expose 'Able' Narcissism.* Teoksessa Disability and Social Theory (Palgrave Macmillan).

https://www.researchgate.net/profile/Fiona-Kumari-Campbell/publication/296970004_%27Stalking_Ableism_using_Disability_to_Expose_%27Able%27_Narcissism%27/links/56dc289408aee1aa5f873a49/Stalking-Ableism-using-Disability-to-Expose-Able-Narcissism.pdf

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design, Choosing Among Five Approaches.* Second Edition, Sage publications.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Crow, L. (1992). *Renewing the Social Model of Disability*.

teoksessa on Rix, J. Nind, M. Sheehy, M. Simmons, K, Walsh, C. (2010). *Equality, Participation and Inclusion 1: Diverse Perspectives*. Taylor & Francis Group.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=667848&ppg=137>

Darrow, A.A. (2015). Ableism and social justice: Rethinking disability in music education. In: C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 204-220). Oxford: Oxford University Press.

Devlieger, P. (2005). *Generating a cultural model of disability*. Artik-

kelissa Twardowski, A. (2022). *Cultural Model of Disability – Origins, Assumptions, Advantages*. *Kultúra i Edukacja* 2022 No. 2 (136), pp. 48 –61, DOI: 10.15804/kie.2020.02.03.

Ellis, C., Adams, T. Bochner, E., Arthur P. (2011) *Autoethnography: An Overview* Forum: Qualitative Social Research; Berlin Vol. 12, Iss. 1, (2011): n/a.

<https://www.proquest.com/docview/870465772>

Eskola, Jari & Juha Suoranta (2008) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. p.). Tampere: Vastapaino.

Esteettömyysdirektiivi (2022).

<https://stm.fi/esteettomyysdirektiivi>

Gaunt, H., & Westerlund, H. (2021). Invitation. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt (toim.), *Expanding professionalism in music and higher music education – A changing game* (s. xiii–xxxiii). Routledge.)

Gaunt, H. & Westerlund, H. (2013). Prelude: *The case for collaborative learning in higher music education*. In H. Gaunt & H. Westerlund (Eds.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (pp.1-12). Farnham: Ashgate.

Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010) *Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher.*

Music Education Research, 12:4, 353-367, DOI: 10.1080/14613808.2010.519380

<https://www.tandfonline-com.ezproxy.uni-arts.fi/doi/pdf/10.1080/14613808.2010.519380?needAccess=true>

Gustafsson, H. (2024). *YK:n vammaissopimus Invalidiliitto.*

<https://www.invalidiliitto.fi/vammaisuus/vammaisten-oikeudet/ykn-vammaissopimus>

Heikkinen, V. (2020). *Tekstianalyysi — Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä?* Gaudeamus.

Helen, E. (2016) *SATA – saavutettava lastenkulttuuri ja taiteen perusopetus*

<https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/11/Sata-hankkeen-esiselvitysraportti-2016.pdf>

Helsingin kaupunki, (2019). *Vaikeavammaisten henkilöiden kuljetuspalveluja koskeva soveltamisohje.*

<https://www.hel.fi/static/sote/pysyohjeet/Vaikeavammaisten%20henkilöiden%20kuljetuspalveluja%20koskeva%20soveltamisohje.pdf>

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita.*

15.painos, Tammi.

Hirvonen, M. & T. Kinnunen (toim.) 2020. *Saavutettava viestintä: yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta edistämässä.* Helsinki: Gaudeamus.

Holmann Jones, S. Adams, T. S. & Ellis, C. (edit). (2013). *Handbook of Autoethnography.* Taylor & Francis.

Ilmola-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehikoinen, K., Karttunen, S. Juntunen, M-L, Anttila, E. (2021). *ArtsEqual: tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana,* Taideyliopisto.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-042-3>

Hukka, I. (2023) Rampakirjeitä.

<https://rampakirjeita.wordpress.com/about-us/>

Invalidiliitto. (1.2.2023). *Saavutettavuus*.

<https://www.invalidiliitto.fi/esteettomyys/saavutettavuus>

Invalidiliitto. (2023). *Esteettömyys*.

<https://www.invalidiliitto.fi/esteettomyys>

Isola, A-M., Kaartinen, H., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Työpaperi 33/2017.

Jaap A. & Patrick, F. (2015). *Teachers' concepts of musical talent and nurturing musical ability: music learning as exclusive or as opportunity for all?* Music Education Research, 17:3, 262-277, DOI: 10.1080/14613808.2014.950559

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.uni-arts.fi/doi/pdf/10.1080/14613808.2014.950559?needAccess=true>

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I. & Baeyens, D. (2017). *Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective?* European Journal of Special Needs Education, 32(1), 35–53.

Juhila, K. (2021). *Teemoittelu*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Juntunen, M-L, Turpeinen, I. & Kamensky, H. (2019). *Etsivä kulttuurityö lisää lasten ja nuorten kulttuurista osallisuutta*. Taideyliopisto, ArtsEqual Policy brief.

<https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Etsivä+kulttuurityö+PB/f4b98b97-85ac-4c82-90a9-d090de72c63d>

Kaartinen, S. & Linnapuomi, A. (2014). *Tapahtumia kaikille! Opas saavutettavan kulttuurifestivaalin järjestämiseen. Kulttuuria kaikille -palvelun julkaisuja 2/2014*. Kulttuuria kaikille -palvelu / Yhdenvertaisen kulttuurin puolesta ry ja Finland Festivals ry. 1. painos.

http://www.kulttuuriakaikille.fi/saavutettavuus_tietopaketit_ja_oppaat_festivaalit

Kaikkonen, M. 2011. *Oppia aika kaikki*. Trioli. Keski-Helsingin musiikkiopiston lehti. 25 vsk, 16-17.

Kaikkonen, M. (2005). *Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä*. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 75-114.

Kanerva, A., Oksanen-Särelä, K., Julin, E. & Mäenpää, M. (2022). *Kohti unelmien musiikkioppilaitosta*. Cuporen työpapereita 21, Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore.

https://www.cupore.fi/images/tiedostot/tyopaperit/cuporen_tyopapereita_21_kohti_unelmien_oppilaitosta.pdf

Keski-Helsingin musiikkiopiston opetussuunnitelma. (2018).

<https://www.khmusiikki.fi/info/opetussuunnitelma/>

Kirjanpitolaki. (1997).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1997/19971336>

Kivijärvi, S. & Rautiainen, P. (2020). *Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä*. Toimenpidesuositus, ArtsEqual.

<https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Kohtuullinen+mukauttamisen+policy+brief.pdf/64d981be-5aa2-ac9c-be1f-4dc160a20aba?t=1624444717136>

Konttinen, J-P. (2017). *YK:n vammaissopimus ja Suomi – kohtuulliset mukautukset vammaisten henkilöiden oikeuksien toteuttajana*. Teoksessa E. Nykänen, L. Kallioma-Puha, & Y. Mattila (Toim.), Sosiaaliset oikeudet – näkökulmia perustaan ja

toteutumiseen (ss. 203–238). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. E-kirja, toimenpidesuosituksessa Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä Kivijärvi, S. & Rautiainen, P. (2020).

Kuhmon musiikkiopiston opetussuunnitelma. (2018).

<https://www.kuhmo.fi/wp-content/uploads/2018/07/Kuhmon-musiikkiopiston-opetussuunnitelma.pdf>

Kulttuuria kaikille. (2019,19.9). Queer/Crip -teemaopastuksista – kysymistä ja vastaa-
masta kieltäytymistä.

https://www.kulttuuriaikakille.fi/blogi_queer_crip_teemaopastuksista

Kulttuuria kaikille. (2024). Apua yhdenvertaisuussuunnitteluun.

https://www.kulttuuriaikakille.fi/tietoa_meista_palvelut_ja_yhteisty_o_apua_yhdenvertaisuussuunnitteluun

Kulttuuria kaikille. (2024). Mitä on saavutettavuus?

https://www.kulttuuriaikakille.fi/saavutettavuus_mita_on_saavutettavuus

Laes, Tuulikki (2017): *The (im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki: Studia Musica 72.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-075-4>

Laes, T., Juntunen, M.-L., Heimonen, M., Kamensky, H., Kivijärvi, S., Nieminen, K., Tuovinen, T., Turpeinen, I., Elmgren, H. & Linnapuomi, A. & Korhonen, O. (2018a). *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana*. ArtsEqual Policy Brief.

<https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Saavutettavuus-+toimenpidesuositu+PDF%29/9143ee82-6222-433f-9538-0a91009c08ba>

Laes, T. & Schmidt, P. (2016). *Activism within music education. Working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context*. British Journal of Music Education 33(1), 5-23. Teoksessa Laes, T. (2017): *The (im)possibility of inclusion:*

reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.

Laes, T., Westerlund, H., Väkevä, L. & Juntunen, M-L., 2018. *Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa: Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi.* Musiikki-lehti 2/2018

Laes, T. & Westerlund, H. (2017). *Performing disability in music teacher education. Moving beyond inclusion through expanded professionalism.* International Journal of Music Education. Teoksessa Laes, T. (2017): *The (im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education.* Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.

Laes, T. & Rautiainen, P. (painossa). *Opettajien ja koulutuksen järjestäjien velvollisuudet ja mahdollisuudet yhdenvertaisen taiteen perusopetuksen toteuttamisessa.* Teoksessa: Kaikkonen, M., Muukka-Marjovuori, A., & Vetoniemi, E. (toim). *Yksilöllisiä polkuja taiteen perusopetuksessa – näkökulmia osallisuuden vahvistamiseen.* Opetushallitus.

Laki musiikkioppilaitoksista. (1995)

<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950516>

Laki taiteen perusopetuksesta. (1998).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>

Jaap, A. & Patrick, F. (2015). *Teachers' concepts of musical talent and nurturing musical ability: Music learning as exclusive or as opportunity for all?* Music Education Research, 17(3), 262-277. doi:10.1080/14613808.2014.950559

Johnson, K. & Walmsley, J. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Futures.* Jessica Kingsley Publishers.

Järvinen, I., Neuvonen, R., & Rautiainen, P. (2020). *Viestinnän ja kulttuurin saavutettavuus. Oikeuksia, vapauksia ja rajoituksia.*

Matthews, R. (2015). Beyond toleration - facing the other. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 238-252). Oxford: Oxford University Press.

McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. United Kingdom: NYU Press.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=865717>

Musiikkikeskus Resonaari (2023), *Musiikkiopisto, Asiantuntijapalvelut & Resonaari-group*

<https://resonaari.fi>

Oikarinen, T. & Pölkki, H. (2012). *Näkökulmia vammaisuuteen - artikkelikokoelma vammaiskäsitysten eroista*, Vammaisten maahanmuuttajien Tukikeskus Hilma Vammaisfoorumi ry.

https://www.kulttuuriakaidille.fi/doc/esimerkit_ja_kokemukset/Hilma_Artikkelikokoelma_nettiin.pdf

Oikeusministeriö (2024). *Yhdenvertaisuus on perusoikeus*.

<https://oikeusministerio.fi/yhdenvertaisuus>

Oliver, M. (1990). *Politics of Disablement. Critical Texts in Social Work and the Welfare State*. Springer.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelma*.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>

Opetushallitus. (2002) *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf

Opetushallitus. (2024) *Musiikki taiteen perusopetuksessa (2017-)*

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>

Opetushallitus (2024). *Käsitteet, ableismi.*

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kasitteet>

Opetushallitus, (2024). *Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen ja kehittäminen.*

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/inklusiivisen-varhaiskasvatuksen-johtaminen-ja-kehittaminen>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024). *Taiteen perusopetus.*

<https://okm.fi/taiteen-perusopetus>

Pugach, M. C. (2005). *What do we know about preparing teachers to work with students with disabilities?* In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (toim.) *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 549–590 toimenpidesuosituksessa Laes, T., Juntunen, M.-L., Heimonen, M., Kamensky, H., Kivijärvi, S., Nieminen, K., Tuovinen, T., Turpeinen, I., Elmgren, H. & Linnapuomi, A. & Korhonen, O. (2018). *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana (2018).*

Rautiainen, P. & Laes, T. (2024). *Inklusio taiteen perusopetuksessa ja vapaan sivistystyön taideopetuksessa. Teoksessa I. Järvinen, J. Pätäri & B. Wallén (toim.) Sivistykselliset oikeudet ja vapaa sivistystyö. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry.*

<https://www.vapausjavastuu.fi/sivistykselliset-oikeudet-rautiainen-laes/>

Rautiainen, P. (2019). *Oikeus osallistua kulttuurielämään ja sen toteutuminen 2010-luvun Suomessa.* Lakimies 7–8/2019, 1010–1031. teoksessa ArtsEqual (2021) Taideyliopisto.

Resonaarin musiikkikoulun opetussuunnitelma (2018)

<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/10434167>

Resonaarin musiikkikoulun yhdenvertaisuussuunnitelma (2022)_

<https://resonaari.fi/wp-content/uploads/sites/2/2022/12/PDF-Resonaarin-musiikkiopiston-yhdenvertaisuus-ja-tasa-arvosuunnitelma-2022-25.pdf>

Shakespeare, T. (2014). The social model of disability. Teoksessa J. D. Lennard (Toim.), *The Disability Studies Reader*, 4th ed. (ss. 266–273). New York: Routledge.

Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). *The Social Model of Disability: An Outdated Ideology*. (Social Science and Disability, Volume 2, 9-28).

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press, teoksessa *Creswell, J. (2007). Qualitative Inquiry & Research Design, Choosing Among Five Approaches*. Second Edition, Sage publications.

Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030. (2023, 1.10.2023). Markku Kaikkonen: Kaikki soittaa!

<https://musiikkikoulutuksenvisio.fi/markku-kaikkonen-kaikki-soittaa/>

Suomen perustuslaki (1999).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2023).

<https://www.musicedu.fi>

SML/Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (2019), *Näkökulmia musiikin taiteen perusopetuksen saatavuuteen ja saavutettavuuteen ja tasa-arvoon*.

http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2019/03/TPO-saatavuus-ja-saavutettavuus_SML_final.pdf

Suomen YK-liitto (2016). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja.

https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf

Suominen, A. (2019), *Selvitys taiteen perusopetuksen rahoitusjärjestelmän uudistamistarpeista taiteen perusopetuksen saatavuuden turvaamiseksi ja rahoitusjärjestelmän selkeyttämiseksi ja ajantasaistamiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:27.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161668/27_19_Taiteen_perusopetus_OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Taiteen perusopetus (2024). - Taiteen perusopetusliitto.

<https://artsedu.fi/taiteen-perusopetus/>

Tanhua, I. (2020). *Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä*.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162303/OKM_2020_20.pdf

Tasa-arvolaki (1986).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

Therborn, G. (2012). *The killing fields of inequality*. *International Journal of Health Services*, 42(1), 579–589. teoksessa *Eriarvoisuus tappaa* (2014). suom. T. Henttonen. Vastapaino.

Thomas, C. (2004) *Developing the social relational in the social model of disability: a theoretical agenda*, in C. Barnes and G. Mercer (eds) *Implementing the Social Model of Disability: theory and research*, The Disability Press, Leeds

Teittinen, A. Kivistö, M, Tarvainen, M., Hautala, S. (2012). *Vammaiset ihmiset kansalaisina*.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (2024). *Kuljetuspalvelu ja saattajapalvelu*.

<https://thl.fi/julkaisut/kasikirjat/vammaispalvelujen-kasikirja/tuki-ja-palvelut/liikkuminen/kuljetuspalvelu-ja-saattajapalvelu#vakuutuslainsaadanto>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL, Ikävalko, H. (2023) *Vapaa-ajan apuvälineet Vammaispalvelujen-kasikirja*

<https://thl.fi/julkaisut/kasikirjat/vammaispalvelujen-kasikirja/tuki-ja-palvelut/apuvälineet/vapaa-ajan-apuvälineet>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Vammaisuus*.

<https://thl.fi/julkaisut/kasikirjat/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/vammaisuus>

TPOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: yleinen ja laaja oppimäärä*. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taide_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Unesco, Salamancan julistus (1994)

<http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>

Urhonen, A., Saraste, H. & Purhonen, S. (2022) *Vammaisuus ja journalismi - opas toimittajille*, Kynnys ry.

<https://kynnys.fi/wp-content/uploads/2022/12/vammaisuus-ja-journalismi-opas-toimittajille-2022.pdf>

Valtioneuvosto (2023) *Esteettömyysdirektiivi helpottaa itsenäistä asiointia*.

<https://valtioneuvosto.fi/-/1271139/esteettomyysdirektiivi-helpottaa-itse-naista-asiointia>

Vammaispalvelulaki. (1987). Asetus vammaisuuden perusteella järjestetyistä palveluista ja tukitoimista.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870759#a31.1.1995-102>

Vammaispalvelulaki. (2023).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2023/20230675#Pidm46111191825408>

Vehmas, S. (2009). *Vammaisuuden ontologia ja politiikka: Realismin ja konstruktionismin väistämätön liitto*. Kasvatus 40(2), 111-120.

Vehmas, S. (2009). *Vammaisuuden ontologia ja politiikka: Realismin ja konstruktionismin väistämätön liitto*. Kasvatus 40(2), 111-120.

Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan* (Gaudeamus).

Vehkakoski, T. (1998). Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: WSOY – kirjapainoyksikkö. (88-102)

Vuori, J. (2021). *Laadullinen sisällönanalyysi*.

Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (viitattu 2024)

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Väkevä, L., Westerlund, H., & Ilmola-Sheppard, L. (2017). *Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice Action, Criticism, and Theory for Music Education* November 2017. Vol 16 (3): 129–47. doi:10.22176/act16.3.129

https://www.researchgate.net/profile/Heidi-Westerlund-4/publication/323370340_Social_Innovations_in_Music_Education_Creating_Institutional_Resilience_for_Increasing_Social_Justice/links/5b36996e0f7e9b0df5dc6c55/Social-Innovations-in-Music-Education-Creating-Institutional-Resilience-for-Increasing-Social-Justice.pdf

Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, present & Futures*. Jessica Kingsley Publishers London & New York.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=290818>

Westerlund, H. (2006). *Garage rock bands: a future model for developing musical expertise?* International Journal of Music Education 24(2), 119-125. doi: 10.1177/0255761406065472

WHO. (2023). *Disability*.

https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1

Yin, R., K. (2014). *Case Study Research Design and Methods (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages. (ISBN 978-1-4522-4256-9).

<https://utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/cjpe.30.1.108>

Yhdenvertaisuuslaki. (2014).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (2024). *Yhdenvertaisuussuunnittelu*.

<https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/yhdenvertaisuussuunnittelu>

Yhdistyneet kansakunnat/YK (2016). *Yleissopimus vammaisten ihmisten oikeuksista - Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*.

<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

8 LIITTEET

Haastattelukysymykset Petri Aarniolle 15.6.2023, Elisa Kerolalle 16.10.2023 ja Markku Kaikkoselle 10.11.2023. Kysymysvalikoima oli rakenteeltaan sama, ja muuttui hieman kussakin haastattelussa keskustelun mukaan.

1. Perustiedot

1. Perustietoa oppilaitoksesta, jossa toimit rehtorina. Montako opettajaa?
2. Aiempi ura, opetuskokemus?
3. Oppilaitoksen historiaa lyhyesti.
4. Onko musiikkiopistossa käytössä pääsykokeet?
5. Opiskeleeko musiikkiopistossanne vammaisia opiskelijoita?
6. Kertoisitko esimerkkejä näiden opiskelijoiden yhdenvertaisuuden toteutumisesta? Millaisilla toimilla tätä varmistetaan?

2. Fyysinen saavutettavuus

1. Onko rakennuksessa hissi?
2. Olivatko esteettömyysratkaisut toimitiloissanne valmiina vai oletteko toteuttaneet niitä jälkikäteen?
3. Suunnitteletteko esteettömyyden parantamiseksi rakennukseen muutostöitä?
4. Onko esteettömyysratkaisujen tekemiseen ollut tarpeeksi rahaa? Mistä tuo rahoitus on tullut?
5. Onko jollakulla oppilaistanne käytössä avustaja?
6. Entäpä jokin apuväline?

3. Taloudellinen saavutettavuus

1. Onko sinulla/henkilökunnallasi tietoa, mihin ohjata perheitä, jos he tarvitsevat vammaispalveluja kuten kuljetuspalvelua/avustajaa taiteen perusopetukseen osallistumiseksi?
2. Oletko tietoinen siitä, että kuljetuspalvelu ei kata taiteen perusopetukseen suuntautuvia matkoja vammaisille?

4. Pedagoginen saavutettavuus

1. Miten musiikkiopistossanne toteutetaan oppimissuunnitelman/opetussuunnitelman eriyttämistä ja/tai yksilöllistämistä?
2. Onko teillä yksilöllisesti muotoiltuja soittimia/ kuvionuotteja käytössä opetuksessa?
3. Onko tablettitietokone mahdollinen soitinvalinta?
4. Onko käytössä tukiviittomia, kuvakortteja tai jotain muuta tukea?
5. Miten inklusio toteutuu musiikkiopistossanne?
6. Miten opetuksen eriyttäminen toteutuu käytännössä musiikkiopistossanne?
7. Onko oppilaan soitinta mietitty tai jopa vaihdettu vamman tai sairauden takia?
8. Onko henkilökunnalle annettu täydennyskoulutusta yhdenvertaisuuteen ja saavutettavuuteen liittyen? Jos on, mikä taho on toiminut koulutuksen rahoittajana?
9. Minkälaisia täydennyskoulutuksia musiikkiopistossanne on toteutettu?
10. Millaista täydennyskoulutusta haluaisit saada itsellesi tai henkilöstölle? Esimerkiksi kollegoilta, vammaisjärjestöiltä esteettömyysjärjestelyistä?
11. Onko teillä henkilökunnassa erityispedagogiikkaan perehtynyttä opettajistoa?
12. Saitko omana opiskeluaikanasi koulutusta erilaisten oppijoiden tai vammaisten kohtaamisesta?
13. Millaista tukea itse rehtorina kaipaisit näihin aiheisiin liittyen? oletko saanut verkostoitua, onko ollut sellaisia kollegoita?

5. Asenteellinen saavutettavuus

1. Oletko kohdannut nykyisessä työssäsi ennakkoluuloja tai asennetta, jonka mukaan vammaisen henkilö ei voisi osallistua musiikkiopisto-opintoihin ja toimia mahdollisesti musiikin ammattilaisena?
2. Oletko aiemmalla urallasi kohdannut ableistisia asenteita?
3. Oletteko käyneet henkilöstön kanssa keskusteluja asenteellisesta saavutettavuudesta?
4. Ajatteletko, että hakeutuminen ja tieto harrastamisesta on suuressa kehittämisen tarpeessa kuin oppilaitoksen sisällä olevat yhdenvertaisuuden toteutumiseen liittyvät haasteet?
5. Koetko yhdenvertaisuuden lisäämisen taiteen perusopetuksessa henkilökohtaisella tasolla merkittävänä?
6. Mitkä asiat näet suurimpina haasteina vammaisten opiskelijoiden yhdenvertaisuuden toteutumisen tiellä musiikkiopistoissa taiteen perusopetuksessa?
7. Mitkä näet tärkeinä keinoina, joiden avulla yhdenvertaisuus toteutuisi paremmin?
8. Miten näet yhdenvertaisuuden toteutumisen muuttuneet musiikkikasvatuksen historiasta nykypäivään?

6. Hankkeet ja tiedotus

1. Minkälaisia saavutettavuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyviä hankkeita olette tehneet?
2. Onko joku oppilaanne siirtynyt Resonaarista toiseen musiikkiopistoon tai teiltä Resonaariin?
3. Miltä taholta toivoisit lisää tietoa taiteen perusopetuksen saavutettavuudesta ja yhdenvertaisuudesta?
4. Onko musiikkiopistollanne yhdenvertaisuussuunnitelma?
5. Miten teette tiedotustyötä, näkyykö tiedotuksessa ajatus kaikkien, myös usein marginaaliin jäävien ryhmien kuten vammaisten yhdenvertaisuudesta?
6. Minkälaisia yhteistyökumppaneita musiikkiopistollanne on tällä hetkellä/on ollut?