

Inklusiota vai integraatiota?

Inklusiivinen musiikinopetus peruskoulussa oppilaiden näkökulmasta

Tutkielma (Maisteri)

12.3.2022

Iida Häkkänen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Inklusiota vai integraatiota? – Inklusiivinen musiikinopetus peruskoulussa oppilaiden näkökulmasta	61
Tekijän nimi	Lukukausi
Iida Häkkänen	Kevät 2022
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia oppilailla on inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta. Tutkimuskysymykseni on: Millaisia kokemuksia sekä ilman tukitoimia että erityisen tuen statuksella opiskelevilla lapsilla on inklusiivisesta musiikinopetuksesta erään alakoulun viidennellä luokalla?</p> <p>Tutkielmani on empiirinen laadullinen tapaustutkimus. Teemahaastatteluiden avulla tutkin ilman tukitoimia ja erityisen tuen statuksella opiskelevien oppilaiden kokemuksia musiikin opiskelusta samassa ryhmässä. Tutkimukseni keskiössä on neljä samalla luokalla musiikkia opiskelevaa viidesluokkalaista: kaksi erityisen tuen päätöksen saanutta sekä kaksi ilman tukitoimia olevaa oppilasta. Peilasin aine-toani teoreettiseen viitekehykseen ja toteutin analyysin teoriaohjaavana.</p> <p>Haastatteluissa kävi ilmi, että musiikkia opiskelee kerrallaan kaksikymmentäkaksi (22) oppilasta ja musiikinopettaja on musiikintunneilla yleensä ainoa opettaja. Jokainen haastateltava oppilas korosti, miten meteli hankaloitti keskittymistä ja että kun opettajaa ei totella, tunneilla ei ehditä käymään läpi kaikkia asioita, mitä olisi pitänyt.</p> <p>Inklusio ei tutkimustulosteni perusteella toteudu tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden ryhmässä, sillä resurssit oppilaiden tukemiseen eivät ole riittävät, jos musiikinopettaja työskentelee ryhmän kanssa yksin. Erityisen tuen oppilaat on tässä tapauksessa integroitu ryhmään, ja haastatteluotantani perusteella he kokevat itsensä ryhmässä heikommaksi kuin ilman tukitoimia musiikkia opiskelevat.</p>	
Hakusanat	
musiikkikasvatus, inklusio, integraatio, erityismusiikkikasvatus	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään	
12.3.2022	

Sisällys

Sisällys.....	3
1 Johdanto.....	5
2 Joustava erityisopetus inklusion mahdollistajana.....	8
3 Erityismusiikkikasvatuksesta inklusiiviseen musiikkikasvatukseen.....	11
3.1 Integraatio ja inklusio.....	11
3.2 Erityistä ja inklusiivista musiikkikasvatusta.....	13
3.2.1 Pedagogiset ratkaisut koulutuspolitiikan ilmentäjinä.....	14
4 Tutkimusasetelma.....	18
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	18
4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	18
4.3 Aineiston hankinta ja analyysi.....	19
4.3.1 Lasten haastattelu.....	20
4.3.2 Havainnointi.....	22
4.3.3 Analyysi.....	23
4.4 Tutkimusetiikka.....	24
5 Tulokset.....	26
5.1 Oma osallistuminen – ”Ihan vaan normaalisti viittaa ja suu suppuun.”.....	26
5.2 Työrauha – ”Muut osallistuu niinku hullut!”.....	29
5.2.1 Säännöt – ”Aika sellasii ’perussääntöjä’.”.....	33
5.3 Hyvät ja huonot kokemukset musiikintunneilla – ”Oppii jotain uutta.”.....	35
5.3.1 Yhdenvertaisuus – ”Yleensä kaikkia kyllä autetaan.”.....	40
5.4 Resurssit – ”Silleen, että kaksykaks opettajaa seisoo jokaisen takana”.....	41
6 Pohdinta.....	45
6.1 Johtopäätökset.....	45
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	51

6.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	53
Lähteet	55
Liite 1	62
Liite 2.....	65
Liite 3.....	66

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia oppilailla on inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta. Erityiskasvatuksen periaatteet ihmisarvo, osallisuus, koskemattomuus ja itsemääräämisoikeus (Huhtanen 2011, 67–77) pätevät sekä kaikkeen kasvatukseen että elämään. Kandidaatin tutkielmassani *Inklusiivinen musiikkikasvatus – systemaattinen kirjallisuuskatsaus käsitteisiin ja käytänteisiin* osoitan, että silloin kun opettaja ja oppilas itse uskovat oppilaan kykyihin ja taitoihin, oppilaalla on erinomaiset mahdollisuudet oppia sekä kehittyä. Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella esitin myös, että musiikinopettajien koulutusta olisi kehitettävä niin, että opettajilla olisi yhä paremmat mahdollisuudet yksilöllistää opetusta sekä kehittää uusia pedagogisia keinoja. Lisäksi erilaisten oppilaiden kohtaamiseen tarvittaisiin lisätukea musiikkikasvatuksen opinnoissa. (Häkkänen 2019.) Tässä tutkimuksessa haluan keskittyä oppilaiden näkökulmaan.

Olen työskennellyt erityisluokassa koulunkäyntiavustajana sekä erityiskoulussa musiikinopettajana. Koen saaneeni tärkeimmät opit erityiskoulun musiikinopettajan työhön sekä yleisesti erityispedagogiikkaan koulunkäyntiavustajan käytännön työssä. Avustajana näin sen, miten opettaja opetti eikä välttämättä ehtinyt huomaamaan kaikkea muuta mitä luokassa tapahtui. Opettajan tulisi saada keskittyä opettamiseen, minkä vuoksi pidän koulunkäyntiavustajien työtä erittäin merkittävänä kaikissa oppilaitoksissa ja luokissa, sillä jokainen tarvitsee joskus lisätukea.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia sekä ilman tukitoimia että erityisen tuen statuksella opiskelevilla oppilailla on inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta. Tutkimuksen keskiössä on uusimaalaisen peruskoulun viidennen luokan neljä oppilasta, jotka opiskelevat musiikkia ryhmässä, jossa oppilaat eivät tiedä, kenellä luokassa on tukipäätös ja kenellä ei. Koulu valikoitui tutkimukseeni, sillä se tarjoaa inklusiivista opetusta, jolloin tuki seuraa oppilaan mukana luokkaan ja oppilas saa tarvitsemaansa tukea oppituntien aikana. Luokalla on neljäkymmentäneljä (44) oppilasta, ja se on jaettu kahteen ryhmään, jolloin yhdessä ryhmässä musiikkia opiskelee kerrallaan kaksikymmentäkaksi (22) oppilasta. Musiikkia molemmille ryhmille kerran viikossa opettaa koulun musiikinopettaja.

Kiinnostuin aiheesta, sillä työssäni musiikinopettajana sekä koulunkäyntiavustajana olen nähnyt sen, miten erityiskoulussa tai erityisluokalla opiskelevat oppilaat arvioivat itseään sekä luokkatovereitaan huonommiksi kuin niin sanotussa *tavallisessa* koulussa tai yleisopetuksen ryhmässä opiskelevat. Myös Dobbs (2013) kirjoittaa, että tällainen jaottelu lisää erityisoppilaiden huonommuuden tunteita. Yhdenvertaisuudesta säädetään Suomen perustuslaissa. Yhdenvertaisuuspykälässä (Suomen perustuslaki 731/1999, yhdenvertaisuuspykälä 2:6) on määritelty, että lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti sekä se, että lapsilla tulee olla ikätasoaan vastaava oma päätösvalta.

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, yhdenvertaisuuspykälä 2:6)

Inklusiivinen koulu määriteltiin kaikenlaiset lapset hyväksyväksi paikaksi Salamancan julistuksessa (Salamanca Statement 1994). Se tarkoitti sitä, että kaikille tarjotaan tarvittavat tukitoimet opiskeluun ja että jokainen hyväksytään omana itsenään (Saloviita 2011). Inklusion tavoitteena on osallistava oppiminen sekä se, että jokaisella on yhtäläiset mahdollisuudet oppia, haasteista ja pulmista riippumatta – pyrkimys kaikille yhteiseen ja avoimeen kouluun. Inklusion varjolla kunnissa on kuitenkin pyritty säästämään, kun tuen piirissä olevia oppilaita on sijoitettu yleisopetuksen ryhmiin ja heitä on pyritty niin sanotusti mukauttamaan yleisopetuksen ryhmään. Käsitteenä inklusio kattaa enemmän kuin pelkän koulumaailman, ja kyse onkin laajemmin yhteiskunnan avaamisesta jokaiselle (Kaikkonen & Laes 2013, 107; Laes 2017).

Inklusiolla on muun muassa haluttu parantaa oppilaiden itsetuntoa poistamalla eriarvoisuutta. Inklusio tulisi nähdä yleisenä maailmankatsomuksena: kaikille on tilaa, kaikki halutaan ottaa mukaan ja kaikille halutaan tarjota samanlaiset mahdollisuudet. Suomen Akatemian rahoittama Taideyliopiston ArtsEqual-hanke tutkii taiteen mahdollisuuksia lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja hyvinvointia Suomessa 2020-luvulla (ArtsEqual-tutkimushanke). Jotta oppimisen yhdenvertaisuus toteutuu, jokaiselle on vammoista tai muista haasteista huolimatta turvattava samanlaiset mahdollisuudet opiskella ja oppia (Kaikkonen & Laes 2011, 10).

Kuten Hakala ja Leivo (2015, 10) toteavat, aihepiirin käsitteet eivät ole yksinkertaisia. Inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyy monia päällekkäisiä käsitteitä ja termejä, jotka erittelen tässä tutkimuksessa mahdollisimman selkeästi. Seuraavassa luvussa käsittelen tutkimukseni kannalta tärkeitä termejä sekä käsitteitä, kuten integraatio, inklusio sekä erityismusiikkikasvatus. Luvussa neljä kerron tutkimuksestani sekä sen etenemisestä. Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset ja pohdinnassa nivon saamani tulokset teoriaosassa tarkastelemini käsitteisiin. Lisäksi kuudes luku sisältää luotettavuustarkastelun sekä mahdollisia tulevia tutkimusaiheita.

2 Joustava erityisopetus inklusion mahdollistajana

Kuten Hakala ja Leivo (2015, 12) toteavat, yleisopetusta ja erityisopetusta on pidetty erillään toisistaan. Erityisopetus kehitettiin yleisopetuksen rinnalle perusopetuksessa, jotta pystyttäisiin vastaamaan kaikenlaisten oppijoiden oppimistarpeisiin. Peruskoulussa erityisopetusta voidaan antaa laaja-alaisena erityisopetuksena tai luokkamuotoisena erityisopetuksena. (Takala 2010, 45–46.) Tällä pyritään pois segregoinnista (suom. erittely, erillään pitäminen) ja kohti inklusiota. Laaja-alaisella erityisopetuksella tarkoitetaan opetusta, jota tarjotaan oppilaille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, ja jotka pystyvät opiskelemaan osan aineista yleisopetuksen ryhmässä. Jos oppilaan haasteet ovat niin suuria, että hän tarvitsee jatkuvaa tukea koulunkäynnissään, hän saa erityisen tuen päätöksen ja aloittaa opiskelun erityisluokassa, jossa jatkuvan tuen lisäksi ryhmäkoko on pienempi (Takala 2010, 45–47; Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010, § 17).

Suomessa toimii oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tukijärjestelmä, johon kuuluu yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 21–22). Yleinen tuki on kevyin tukimuoto, ja sillä pyritään varhaiseen puuttumiseen esimerkiksi tukiopetuksen muodossa, etteivät oppilaan haasteet kasvaisi liian suuriksi (Takala 2010, 22).

Yleisen tuen aloittaminen ei vaadi tutkimuksia tai erityisiä päätöksiä tuen antamisesta. Ennakoinnin lisäksi on pystyttävä luomaan myönteinen kouluilmapiiri, ja siksi koko kouluyhteisön rooli korostuu yleisessä tuessa. Tehostetussa tuessa oppilas saa tukiopetusta tai laaja-alaista erityisopetusta. (Takala 2010; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 22.) Tehostettua tukea varten opettajat tekevät pedagogisen arvion, johon kirjataan kattavasti oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne, mitä tukitoimia on ollut käytössä ja millaisia vaikutuksia niillä on ollut, millaiset valmiudet ja erityistarpeet oppilaalla on sekä arvioidaan millaisesta tuesta oppilas hyötyisi (POPS, 2014).

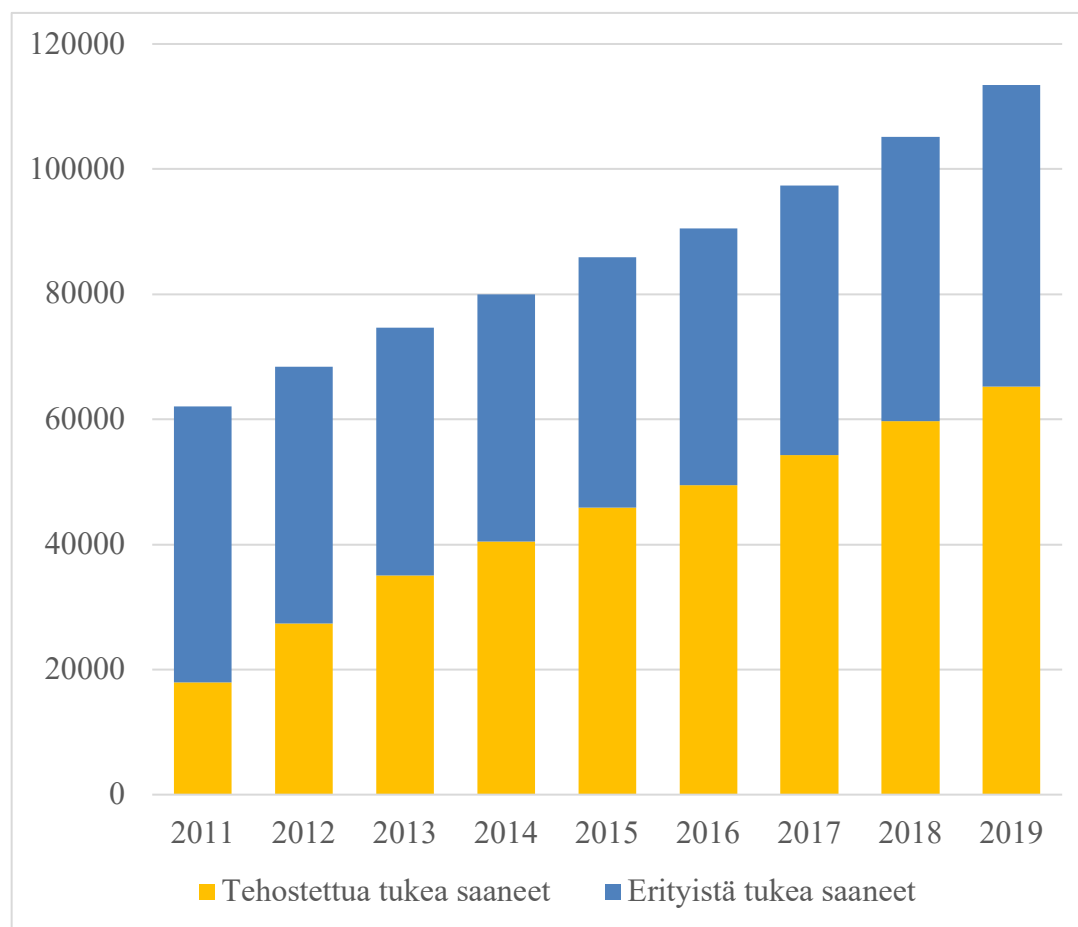
Erityisen tuen päätöksen on saanut jokainen erityisluokassa tai erityiskoulussa opiskeleva oppilas (Takala 2010, 20; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 22). Erityisen tuen päätöstä varten moniammatillinen työryhmä tekee pedagogisen selvityksen, jonka lisäksi erityisen tuen päätöksiin liitetään tarvittaessa lääkärin tai psykologin lausunnot

(Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 22–23). Erityinen tuki on tarkoitettu sellaisille oppilaille, joille muut tukitoimet eivät enää ole riittäviä (POPS, 2014).

Huhtanen (2011) luettelee artikkelissaan erityiskasvatuksen periaatteet, joita ovat ihmisarvo, osallisuus, integriteetti eli koskemattomuus sekä itsemääräämisoikeus. Integriteetissä huomioidaan oppilaan fyysinen koskemattomuus, psyykinen koskemattomuus sekä sosiaalinen koskemattomuus. Fyysisessä integriteetissä opettajan on huomioitava oppilaan fyysiset ominaisuudet ja psyykkisessä integriteetissä on kiinnitettävä huomiota siihen, miten oppilaalle puhutaan ja miten häntä kohdellaan. Kaikkien oppilaiden yhdenvertainen huomioiminen liittyy sosiaaliseen integriteettiin. (Huhtanen 2011, 67–70.)

Erityisopetusta tarvitaan koko ajan lisää, kun yleisopetuksesta siirtyy yhä enemmän oppilaita erityisopetukseen ja tuen tarvitsijoiden määrä kasvaa (Huhtanen 2011, 18–25). Yhtenä syynä tähän on diagnoosien ja niiden kategorioiden laajentuminen (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 27).

Kaavio 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat, 2011–2019.



(Suomen virallinen tilasto (SVT), Tilastokeskus, Erityisopetus.)

Huhtanen (2011) muistuttaa, että liikettä tapahtuu myös toiseen suuntaan erityisopetuksesta yleisopetukseen, mikä on myönteinen asia (Huhtanen 2011, 18–25). Lisäksi erityisopetus yleisopetuksen yhteydessä on lisääntynyt ja koko erityisopetusjärjestelmä on laajentunut niin määrällisesti kuin laadullisestikin (Jahnukainen 2021, 57).

Inkluusio lisää suvaitsevaisuutta, oikeudenmukaisuutta sekä monipuolistaa opetusta. Inklusion vaikutukset ulottuvat siis koko yhteiskuntaan. (Kaikkonen & Laes 2013, 108.) Segregaatio vähenee, kun tietoisuus inklusiosta lisääntyy. Kivijärven ja Kaikkosen (2015) tutkimuksessa selvisi, että pedagogisia käytänteitä sekä asenteita tulisi parantaa ja lisäksi kehittää opetusmateriaaleja. Kun löydetään mahdollisuudet opettaa kaikenlaisia oppijoita, on mahdollisuus lisätä myös tietoisuutta inklusiosta ja erilaisista oppimisen haasteista.

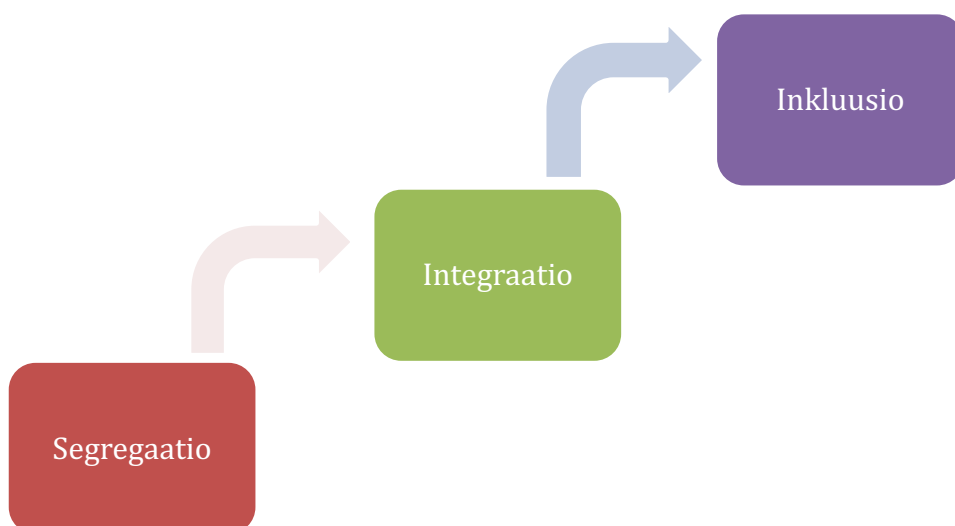
3 Erityismusiikkikasvatuksesta inklusiiviseen musiikkikasvatukseen

Tässä luvussa käsittelemme tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ja termejä, kuten integraatio, inklusio, erityismusiikkikasvatus sekä inklusiivinen musiikkikasvatus. Lisäksi käsittelemme erityisen oppijan termiä ja millaisia pedagogisia ratkaisuja musiikinopettajat voivat tehdä työssään edistääkseen kaikille avointa musiikkikasvatusta.

3.1 Integraatio ja inklusio

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä esiintyvät samanaikaisesti kaikki seuraavat kolme koulutuspoliittista paradigmaa: segregatio, integraatio ja inklusio (Kivijärvi 2021). Integraatiolla tarkoitetaan oppilaan väliaikaista sijoittamista yleisopetukseen. Tämä tapahtuu ennen inklusiota.

Kaavio 2. Segregatiosta inklusioon.



Integraatiota voidaan toteuttaa eri keinoin: se voi olla fyysistä, sosiaalista, toiminnallista tai rakenteellista (Huhtanen 2011, 70). Esimerkiksi fyysisessä integraatiossa erityisopetus saatetaan tuoda yleisopetuksen kanssa samoihin tiloihin (Huhtanen 2011, 70), mutta jotta integraatio ja sen myötä inklusio voivat toteutua täydellisesti, tarvitaan koko kouluyhteisön tukea ja osallistumista (Takala 2010, 16). Osittainen osallistuminen, normalisointi¹, keskinäinen riippuvuus sekä yksilöllisyys ovat onnistuneen integraation neljä peruspilaria, ja näiden avulla voidaan tarjota erilaisille oppijoille entistä paremmat mahdollisuudet tulla yhdenvertaisiksi yhteiskunnan jäseniksi (Adamek 2001, 23). Jos oppilaalla on jokin fyysinen haaste tai pulma, minkä vuoksi hänen ei ole mahdollista osallistua opetukseen täysin, osittainen osallistuminen tarjoaa hänelle mahdollisuuden osallistua josain määrin. Keskinäisellä riippuvuudella viitataan sosiaalisten suhteiden luomiseen luokassa. Jokainen oppilas on otettava huomioon yksilönä, mihin puolestaan viitataan yksilöllisyydellä. (Adamek 2001, 23–24.)

Suomen koulutuspolitiikassa inklusiota pidetään tärkeänä (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 229). Inklusion tavoitteena on, että kaikki oppilaat opiskelevat kaikki tunnit samassa yleisopetuksen luokassa pulmista tai haasteista huolimatta – tavoitteena on kaikille yhteinen, osallistava koulu, joka on helposti kaikkien saavutettavissa (Huhtanen 2011, 70, 73–74). Pyritään siihen, että kaikilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ja oppia. Näin inklusio onkin ikään kuin jatkuvasti tavoiteltava tila, eikä se tule koskaan valmiiksi (Laes 2017, iv.) Oppimisympäristöt ovat aina muokattavissa ja toimintatapoja voi kehittää lisää kaikenlaisille oppijoille sopiviksi (Laes 2017, iv). Abramo (2012, 40) kehottaakin opettajia käyttämään luovuuttaan oppimisympäristöjä kehitettäessä. Kivijärvi ja Kaikkonen (2015, 229) painottavat, että opettajien on sitouduttava kunnioittamaan sekä opettamaan kaikenlaisia oppilaita, taustasta tai taidoista riippumatta. Tällöin puhutaan koulutuksellisesta inklusiosta (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 229.)

¹ eng. normalization, suomeksi vanhentunut termi

3.2 Erityistä ja inklusiivista musiikkikasvatusta

Erilaisella oppijalla tarkoitetaan yleensä oppilasta, jolla on jonkinlaisia oppimisen haasteita. Oppimisen haasteiden kirjo on laaja: on lukemisen ja laskemiskyvyn häiriöitä, kielihäiriöitä, motorisia kehityshäiriöitä sekä hahmottamisen ja tarkkaavuuden vaikeuksia. Erilaisella oppijalla voi myös olla erilainen tapa käsitellä, hahmottaa ja oppia uusia asioita ja taitoja. (Kaikkonen & Laes 2013, 109.) Lisäksi oppilailla voi olla elämässään erilaisia tilanteita ja haasteita, jotka vaikuttavat pieninkin lapsen jaksamiseen ja opiskeluintoon.

Erityismusiikkikasvatus on taiteen perusopetuksen tarjoamaa tavoitteellista musiikkikasvatusta, jota tarjotaan kaikille oppilaan haasteista, taidoista tai muista erityistarpeista huolimatta (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181; Kaikkonen & Laes 2013, 10). Henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS) voidaan käyttää tarvittaessa, mutta Kaikkonen (2009) huomauttaa, että pyrkimyksenä on kuitenkin se, että myös erityisen tuen piirissä olevat oppijat pystyvät haasteistaan huolimatta suorittamaan taiteen perusopetuksen mukaiset tavoitteet (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181; Kaikkonen 2009, 203). Erityismusiikkikasvatus edistää näin oppimisen yhdenvertaisuutta ja tuo musiikkikasvatuksen jokaisen saataville (Kaikkonen & Laes 2013, 10). Erilaisten oppijoiden tavoitteellisella musiikkikasvatuksella voidaan musiikillisten taitojen lisäksi tarkoittaa perustaitojen kehittämistä, kuten yhteistyön onnistuminen, käytös, toisten kunnioitus sekä itsenäinen työskentely (Adamek 2001, 24). Kaikkonen (2009, 203) muistuttaakin, että selkeyden vuoksi olisi tärkeää pystyä kehittämään erityismusiikkikasvatus-käsitteelle oma teoreettinen pohja.

Jotta inkluusio voisi toteutua musiikkikasvatuksessa, olisi pyrittävä pois musiikkikasvatuksen totutuista toimintatavoista, joissa erotellaan lahjakkaat ja taitavat oppilaat omiin oppilaitoksiinsa (Laes 2017). Inklusion toteuttaminen musiikissa voi olla helpompaa kuin muilla kulttuurin aloilla tai muissa oppiaineissa (Kaikkonen & Laes 2013, 110–111). Musiikin ja improvisaation avulla oppilas voi esimerkiksi kertoa tarinaa tai ilmaista tunteitaan helpommin kuin puhuen tai esimerkiksi kynää ja paperia käyttäen (Takala & Kontu 2010, 105; Westerlund & Väkevä 2011, 41). Musiikki on kaikkien saavutettavissa

koko ajan ajasta ja paikasta riippumatta: oppilaat kuuntelevat ja esimerkiksi oppivat lauluja ja niiden sanoituksia vapaa-ajallaan. Opettajien on hyvä tiedostaa ja hyödyntää opetuksessaan tämän kaltainen informaali² oppiminen. (Kaikkonen & Laes 2013, 110–111.)

3.2.1 Pedagogiset ratkaisut koulutuspolitiikan ilmentäjinä

Inklusiivisen musiikkikasvatuksen onnistumisen keskiössä ovat pedagogiset ratkaisut. Erityismusiikkikasvatuksessa pyritään käsittelemään samoja osa-alueita ja sisältöjä samoin työtavoin kuin niin kutsutussa yleisessä musiikkikasvatuksessa (Kaikkonen 2009, 207). Opetustapoja on muokattava niin, että inklusio on mahdollinen, ja musiikkikasvatusta voidaan tarjota jokaiselle, taidoista tai muista haasteista riippumatta (Laes 2017, v).

Peruskoulun musiikinopetuksessa opetussuunnitelma on hyvin sovellettavissa erilasten oppijoiden tarpeisiin, ja tämä takaa opettajille hyvät mahdollisuudet eriyttää sekä yksilöllistää opetusta erilaisille oppijoille (Kaikkonen 2009, 204). Tämä haastaa musiikinopettajat keksimään luovia ratkaisuja opetusta suunnitellessaan, sillä opettajien vastuulla on suunnitella ja muokata oppimisympäristöjä, välineitä sekä opetustapoja sellaisiksi, että jokaisella on mahdollisuus osallistua musiikinopetukseen (Abramo 2012, 25, 40). Usein tällainen suunnittelutyö on nimenomaan yksin musiikinopettajan vastuulla. Opettamisen ja suunnittelutyön lisäksi opettajan vastuulle jää myös oppilaan kohtaaminen ja tukeminen sekä oppilaan arviointi. (Kaikkonen 2009, 204.) Oppilaan ja opettajan vuorovaikutus ja toistensa kohtaaminen ovat tärkeitä, kun pyritään mahdollistamaan opettaminen sekä oppiminen (Kontu & Pirrtimaa 2010, 109–114). Lisäksi hyvä erityisopetus vaatii opettajalta tietotaitoa sekä hyvää itsetuntoa (Pirrtimaa & Takala 2010, 180–188).

Bell (2017, 115) kirjoittaa artikkelissaan, että vammaisurheilussa lähtökohtana toimivat urheilijan mahdollisuudet, kun taas erityismusiikkikasvatuksessa mietitään usein, mihin oppilas ei pysty. On siis kehitettävä sopivat ratkaisut, jotta jokainen oppilas pystyy osallistumaan opetukseen kokonaisvaltaisesti (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 234). Esimerkiksi jos joku ei pysty soittamaan jotakin soitinta vammansa tai muun syyn vuoksi, on

² Informaali, eli epämuodollinen, arkinen oppiminen, joka tapahtuu koulun ja opetussuunnitelman ulkopuolella (Väkevä 2013, 93–94).

keksittävä jokin muu musiikillinen lähestymistapa (Bell 2017, 121), jotta pystytään vahvistamaan jokaisen oppilaan kognitiivista, sosiaalista ja empatiakyvyn kehitystä sekä erilaisuuden hyväksymistä (Abramo 2012, 40). Oppilaan osallistaminen, opettajan tuki ja vaihtoehtoiset materiaalit sekä tavoitteet ovat tärkeitä menettelytapoja erilaisen oppijan kohtaamisessa. Osallistamisen kautta on mahdollista löytää sopiva vaikeustaso, ja jotta oppilaat pystyvät suoriutumaan näistä haasteista opettajan tuki on merkittävä vaihtoehtoisten materiaalien luomisessa sekä tavoitteiden määrittelyissä (Adamek 2011, 25–26.)

Turvallisessa ympäristössä toteutettuna erilaiset keholliset pedagogiset keinot tarjoavat mahdollisuuksia erilaisille oppijoille osallistua, tehdä, kokeilla, kehittyä sekä osoittaa jo opittuja tietoja ja taitoja (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181). Kehollisuudella on monia pedagogisia mahdollisuuksia ja se on hyvä sanattoman viestinnän keino. Kehollisuuden kautta voidaan purkaa myös mahdollista jännitystä. Tätä kautta saatetaan päästä myönteisiin oppimistuloksiin (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016; Sutela, Juntunen & Ojala 2016).

Kivijärven ja Kaikkosen (2015) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin inklusiivisen musiikkikasvatuksen haasteita sekä mahdollisuuksia. Tutkimuksessa ilmeni, että vaikka inklusiota pitää vielä kehittää, sen suosio on nousussa, vaikka pienillä paikkakunnilla ilmeneekin opettajien resurssipulaa. Tutkimuksessa listattiin myös kolme merkittävää puutetta opettajien koulutuksessa. Pedagogisia käytänteitä olisi kehitettävä, materiaaleja sekä asenteita parannettava erilaisia oppijoita kohtaan. (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 233.) Erilaisen oppilaan kohtaamiseen liittyvät pelot ja tietämättömyys ovat suurimpia haasteita erityismusiikkikasvatuksen kehittämisessä (Kaikkonen 2009, 205). Vaikka tietoisuus inklusiosta ja erilaisista oppijoista on lisääntynyt, segregatiota ilmenee edelleen kaikissa peruskouluaineissa. Musiikkikeskus Resonaari³ onkin omalla toiminnallaan yksi merkittävimmistä inklusion mahdollistajista. (Kivijärvi & Kaikkonen 2015, 233–234.) Musiikin opetuksen lisäksi Resonaarissa tutkitaan ja pyritään kehittämään inklusiivista musiikkikasvatusta ja sen saavutettavuutta (Laes 2017,11).

Kohtuullinen mukauttaminen sopii yhdenvertaisuuslain periaatteeseen ja velvoittaa näin opetuksen järjestäjät tarjoamaan opetusta kohtuullisesti mukautettuna. Se tuo oppilaat yhdenvertaiseen asemaan esimerkiksi rakennusten ja tilojen suhteen. Esimerkiksi hissien

³ Resonaari on musiikkikoulu, joka tarjoaa tavoitteellista musiikinopetusta erilaisille oppijoille, kuten kehitysvammaisille, eikä sinne ole pääsykokeita (<https://www.helsinkimissio.fi/resonaari>).

asentaminen koulurakennukseen ei ole kohtuullinen mukautus, vaan opetuksen siirtäminen esteellisestä tilasta esteettömään tilaan niin, että jokaisella on mahdollisuus osallistua opetukseen, on kohtuullinen mukautus. Tällä pyritään siihen, että jokaisella on yhdenvertaiset mahdollisuudet esimerkiksi liikkua tilasta toiseen ilman että tarvitsee jotakin poikkeavaa apua tai välinettä. (Kivijärvi & Rautiainen 2020a, 2; Kivijärvi & Rautiainen 2020b, 5.)

Koulutusjärjestelmän evolutionistisella kehittämisellä tarkoitetaan inklusion vähittäistä kehittämistä, jossa muutos tapahtuu asteittain. Muutoksen tavoitteena on eriarvoisuuden (segregaatio) poistaminen niin, että integraation kautta täydellinen inklusio olisi mahdollinen. Lainsäädännön ja opetussuunnitelmien lisäksi koulujen toimintaa halutaan kehittää myös sisältä päin. Kehitystä voidaan tutkia kolmesta eri näkökulmasta, joista ensimmäinen on järjestelmän laajennus tai kokonaan uusi järjestelmä, joka on yleensä lyhytaikainen. Toisessa, eli toiminnan muutoksessa halutaan parantaa jotakin tiettyä toimintaa tai projektia. Transformaatio on kolmas ja vaativin näkökulma koulujen kehittämiseksi. Transformaatiossa arvioidaan perusteellisesti organisaation perusteita ja strategioita uudelleen. (Huhtanen 2011, 67–70.)

Kivijärvi (2021) kirjoittaa, että raja yleisopetuksen ja erityispedagogiikan välillä ei ole selvärajainen. Vaikka erilaisille oppijoille on kehitetty pedagogisia lähestymistapoja (Bell 2017, 122), opettajien koulutuksessa tarvitaan kokemuspohjaista ymmärrystä siitä, miten ollaan vuorovaikutuksessa erilaisen oppijan kanssa, miten opetusta voidaan käytännössä toteuttaa ja miten pedagogisia käytänteitä voidaan muuttaa (Kaikkonen & Kivijärvi 2013, 136; Kaikkonen 2009, 205). Ensiarvoisen tärkeää inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuspolitiikan edistämiseksi on joustavan pedagogisen ajattelun kehittäminen (Sutela 2020).

Erilaisen oppijan kohtaaminen parhaimmillaan tarkoittaa entistä syvempää opettajuuteen kasvua, ja jopa opettajuuskäsitteen laajentumista (Kaikkonen 2009, 205).

Opettajan myönteisen ja avoimen asenteen myötä oppilaat alkavat uskoa itseensä, mikä vahvistaa minäpystyvyyden tunnetta ja saa oppilaat motivoitumaan sekä innostumaan (Kaikkonen & Kivijärvi 2013, 136). Erilaisten oppijoiden itsetunto on usein heikko aiempien huonojen oppimiskokemusten vuoksi, minkä vuoksi on erityisen tärkeää, että inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa pystytään luomaan turvallinen oppimisympäristö sekä vahvistamaan oppijan kokemusta nähdä itsensä arvokkaana (Sutela, Juntunen & Ojala

2016, 181). Erilaisten oppijoiden kanssa onnistuneeseen vuorovaikutustilanteeseen vaikuttaa tuntien selkeys, hyvä ja strukturoitu tunnin rakenne sekä opettajan rohkaiseva ja myönteinen asenne (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181). Edellä mainittujen keinojen lisäksi Kaikkonen (2009, 206) korostaa opettajan vuorovaikutustaitoja sekä pedagogista osaamista erityismusiikkikasvatuksessa.

Olisi tärkeää pystyä rohkaisemaan ja kehumään oppilaita niin, että oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia musiikintunneilla. Kun oppilaat saavat mahdollisuuden kokeilla, saavat vastuuta ja lopulta myös onnistuvat, motivaatiokin voi kasvaa. Näin oppilas voi saada kokemuksen, että haluaa onnistua ensi kerralla vieläkin paremmin. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajaa olisi tarpeen häivyttää sekä koulumaailmassa että opettajien koulutuksessa. Kohti inklusiivisempaa koulua ja musiikkikasvatusta voidaan päästä kohtuullisilla mukautuksilla, koulutusjärjestelmän evolutionistisella kehittämisellä sekä kehittämällä musiikinopettajien pedagogista ajattelua.

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen toteutusta sekä aineiston keruuta. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkimustehtävän sekä -kysymyksen. Alaluvussa 4.2 käsittelen laadullista tapaustutkimusta ja sen periaatteita. Luvussa 4.3 käyn läpi tutkimukseni aineiston hankintaa, ja sen alaluvuissa lasten haastattelemista, havainnointia sekä analyysiä. Lopussa pohdin tutkimuksen etiikkaa.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia sekä ilman tukitoimia että erityisen tuen statuksella opiskelevilla oppilailla on inklusiivisesta musiikinopetuksesta erään uusimaalaisen peruskoulun viidennellä luokalla. Kokemus, joka johtaa oppimiseen voi olla opettajan aikaansaama tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa tai yksin saatu oivallus. Tämän haastattelututkimukseni keskiössä on näiden kokemusten tarkastelu ilmiöiden, kuten integraation, inklusion, erityismusiikkikasvatuksen sekä inklusiivisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia kokemuksia sekä ilman tukitoimia että erityisen tuen statuksella opiskelevilla lapsilla on inklusiivisesta musiikinopetuksesta erään alakoulun viidennellä luokalla?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkielmani on empiirinen laadullinen tapaustutkimus (Leavy 2017). Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat merkitykset sekä elämysmaailman tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Leavy 2017). Laadulliselle tutkimukselle ominaista on, että tutkimussuunnitelma muuttuu ja elää tutkimuksen mukana (Eskola & Suoranta 1998, 15–24). Yksinkertaisimmillaan laadullisesta tutkimuksesta puhutaan sil-

loin kun tutkimuksen aineisto on tekstiä. Tällaista aineistoa voi olla esimerkiksi päiväkirjat, haastattelut, kirjeet tai havainnot. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Tämän tutkimuksen aineistona on litteroidut haastattelut sekä havainnot. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimuksessani näkyy hypoteesittomuus, jonka mukaan tutkijalla ei ole olettamusta tutkimuksen tuloksesta (Eskola & Suoranta 1998, 19–20). Tässä tutkimuksessani tutkimussuunnitelmani on muuttunut tutkimuksen etenemisen aikana.

Tapaustutkimuksella (case study) tarkoitetaan tutkimusta, joka keskittyy yhteen henkilöön tai tapaukseen, tai pieneen ryhmään, jossa on samalaisia henkilöitä tai tapauksia (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Tässä tutkimuksessa tapauksena on peruskoulun viides luokka, jossa opiskelee oppilaita ilman tukitoimia sekä tukea saavia oppilaita. Tutkimuksen tapaus on kuvaileva, ja sillä pyritään kertomaan tapaukseen liittyvistä kulttuurisista merkityksistä (Eriksson & Koistinen 2005, 11). Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää monia erilaisia menetelmiä ja aineistoja, jolloin käytössä on laaja aineisto, jonka avulla voidaan tutkia ja selvittää joitakin ilmiöitä ja tapauksia hyvin monipuolisesti, ja josta voi oppia (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9).

4.3 Aineiston hankinta ja analyysi

Primääriaineistona tutkimuksessani ovat tekemäni haastattelut. Teemahaastatteluiden avulla tutkin ilman tukitoimia sekä erityisen tuen statuksella opiskelevien oppilaiden kokemuksia musiikin opiskelusta samassa ryhmässä. Luotettavuuden lisäämiseksi käytän sekundääriaineistona havainnointia. Havainnoin musiikinopetusta koronavirustilanteen aiheuttamien rajoitusten vuoksi etäyhteydellä Google Meet -palvelun kautta.

Tutkimuksessani selvitän oppilaiden kokemuksia inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta. Tutkimukseni keskiössä on neljä samalla luokalla musiikkia opiskelevaa viidesluokkalaista: kaksi erityisen tuen päätöksen saanutta sekä kaksi ilman tukitoimia olevaa oppilasta.

4.3.1 Lasten haastattelu

Lapsi on oman lapsuutensa paras asiantuntija. Haastattelijan taidoista riippuu, millainen aineistosta muodostuu (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 332.)

Lasta haastatellessa tutkijan on valmistauduttava haastatteluun erityisen hyvin. Ennen haastattelua on hankittava luvat lasten vanhemmilta, mutta tärkeimpänä on lapsen oma suostumus. Haastattelu voi olla hyvin jännittävä kokemus lapselle, ja haastateltavia valittaessa olisikin hyvä tehdä yhteistyötä luokanopettajan kanssa, jotta haastatteluun saadaan puhetaitoisia, rohkeita lapsia. Lisäksi yhteistyö luokanopettajan kanssa olisi hyvä jatkaa läpi tutkimuksen, jotta tutkija pääsisi tutustumaan lapsiin jo ennen haastattelujen aloitusta, jolloin tutkija olisi tullut lapsille tutuksi. Tutkijan on tutustuttava lapsiin ja lasten maailmaan sekä ilmaisuun hyvin. Yhteistyö luokanopettajan ja vanhempien kanssa mahdollistaa myös sen, että tutkimukseen osallistuminen ei vie lapselta liikaa aikaa ja että haastattelu järjestetään jossakin lapselle tutussa, mukavassa paikassa. (Aarnos 2018, 174–175; Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 312–335.)

Syksyllä 2020 lähetin sähköpostitse pyynnön erään uusimaalaisen koulun rehtorille sekä musiikinopettajalle ja tiedustelin, olisiko maisterintutkielmani aineiston kerääminen mahdollista heidän koulussaan. Kun saimme asianmukaisen luvan, sovimme musiikinopettajan kanssa, että hän kysyisi oppilailta, kuka olisi halukas osallistumaan musiikinopetusta käsittelevään haastatteluun. Opettaja valikoi innokkaiden joukosta kaksi ilman tukitoimia opiskelevaa ja kaksi erityisen tuen päätöksen saanutta oppilasta. Musiikinopettaja valikoi oppilaat sen perusteella, ketkä olivat reippaita puhujia sekä rohkeita kertoamaan kokemuksistaan. Heidän huoltajilleen lähetettiin tietosuoja- ja suostumuslomake (liite 1) jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, sen kulusta, tutkimuksen eettisistä säännöistä sekä se, että tutkimus on vapaaehtoinen.

Oppilaat palauttivat lomakkeet allekirjoitettuina ja suostuivat näin haastatteluun. Haastatteluissa pyysin aluksi vielä sanallisen suostumuksen oppilailta osallistumisesta tutkimukseen. Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen suosituimmista menetelmistä (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 27). Teemahaastattelussa aihepiirit, haastattelun runko sekä teemat on ennalta määritelty, mutta kysymykset, niiden muoto ja järjestys muuttuvat tilanteen edetessä (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 27, 29–30).

Lapsen haastattelun tulisi muistuttaa enemmän keskustelua kuin haastattelua ja se olisikin hyvä aloittaa keskustelemalla arkisista asioista, kuten esimerkiksi kuluneesta päivästä, perheestä tai harrastuksista. Näihin arkisiin aiheisiin on hyvä palata välillä, ettei haastattelu käy lapselle liian raskaaksi. Haastattelussa on pyrittävä mahdollisimman normaaliin keskustelutilanteeseen, jotta lapsi voi puhua vapautuneesti. Keskusteluun on hyvä valita sellaiset lähestymistavat, joista lapsi kiinnostuu ja kysymysten on oltava asianmukaisia ja lapselle ymmärrettäviä. Lapsen haastattelu vaatii tutkijalta paljon aktiivisuutta ja myönteistä suhtautumista: on osattava heittäytyä keskusteluun, tartuttava lapsen keskustelunavauksiin ja samalla otettava huomioon lapsen vireystila, joka saattaa vaikuttaa haastatteluun. Parhaimmillaan tutkijan ja lapsen tuottama aineisto on aito, ja lapselle jää kokemus, että hän on ollut avuksi tutkijalle. (Aarnos 2018, 174–175, 177–179; Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 312–335.)

Valmistauduin haastatteluihin etukäteen huolellisesti ja suunnittelin haastattelulle rungon sekä määrittelin teemat (liite 2). Lisäksi kirjoitin itselleni etukäteen listan apukysymyksiä (liite 3), jotta pystyisin tarjoamaan tarvittaessa uusia keskusteluavauksia. Halusin olla haastatteluihin mennessä niin valmistautunut, että voisin tarttua oppilaiden avauksiin ja keskustelemaan luontevasti, vaikka olinkin suunnitellut aiheita etukäteen.

Jokainen haastateltava oppilas kävi haastatteluiden tekoaikaan peruskoulun viidettä luokkaa. Luokalla oli neljäkymmentäneljä (44) oppilasta, jotka oli jaettu kahteen yhtä suureen ryhmään, jolloin yhdessä ryhmässä oli kerrallaan kaksikymmentäkaksi (22) oppilasta. Koulu valikoitui tutkimukseeni, sillä se tarjoaa opetusta inklusioperiaatteen mukaisesti oppilaiden tuen tarpeet huomioon ottaen ja niin, että opettajia on tunneilla aina kaksi. Musiikintunnit pidettiin musiikkiluokassa, joka oli eri tila kuin heidän kotiluokkansa.

Haastattelut järjestettiin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden koulussa, heille tutussa musiikkiluokassa kahtena eri päivänä, noin 20–30 minuuttia kerrallaan. Aloitin haastattelut kysymällä oppilaiden kuluneesta päivästä sekä siitä, minkälaista musiikkia he kuuntelevat. Pyrin luomaan haastatteluihin keskustelevan ja rennon ilmapiirin. Kysyin haastatteluissa kysymyksiä lapsilta niin, että he pystyisivät kertomaan vastaukset vapaasti ja vältin kysymyksiä, joihin saattaisi vastata ”kyllä” tai ”ei”. Pyrin haastattelussa siihen, että tilanne olisi mahdollisimman rento ja turvallinen. Halusin jättää haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa vapaaseen kerrontaan. Tiedostin, että oppilaat saattaisivat pitää minua auktoriteettina, eivätkä välttämättä uskaltaisi kertoa minulle kaikkea. Vakuutin kuitenkin heille, että en kerro heidän vastauksistaan heidän musiikinopettajalleen.

Koronaviruspandemia toi haasteita tutkimuksen suorittamiseen keväällä 2021. Haastattelut oli tarkoitus aloittaa tammikuussa 2021. Pääsin aloittamaan haastatteluiden tekemisen vasta maaliskuussa 2021, sillä koronaviruspandemian takia koulun ulkopuolisten henkilöiden liikkumista kouluissa rajoitettiin. Haastattelut toteutettiin alkuperäistä suunnitelmaa nopeammalla aikataululla. Jouduin käyttämään maskia haastattelutilanteissa, eivätkä haastateltavat nähneet kokonaan kasvojani lainkaan haastatteluiden tekoaikana.

Lisäksi tarkoituksena oli havainnoida tunteja fyysisesti paikan päällä sekä käyttää havainnointia osana aineistoa. Koronaviruspandemian ja sen aiheuttamien rajoitusten takia havainnointi onnistui vain videoyhteydellä, joten käytän havainnoinnissa tekemiäni huomioita ainoastaan tukemaan haastateltavien kommentteja. Lopulta haastattelut toteutettiin alkuperäistä suunnitelmaa nopeammalla aikataululla ja koronaviruksesta johtuvia varotoimenpiteitä noudattaen. Jouduin myös pitämään tarvittavat turvavälit haastateltaviin. Kaikesta huolimatta halusin tuoda lasten äänet esiin mahdollisimman luonnollisina ja todennukaisina.

4.3.2 Havainnointi

Havainnointia käytetään tässä tutkimuksessa haastattelujen tukena sekä helpottamaan lasten haastatteluita. Tutkimukset osoittavat, että usein ihmiset tekevät eri asioita kuin mitä sanovat tekevänsä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 212; Leavy 2017, 9). Tässä tutkimuksessa havainnoinnin tarkoituksena on lisätä haastatteluiden luotettavuutta. Havainnointi toimii sekundääriaineistona, ja sitä käytetään luotettavuuden lisäämiseksi. Havainnointi on eduksi tutkijalle, kun halutaan suoraa tietoa siitä, miten ihmiset todellisuudessa toimivat heidän luonnollisissa toimintaympäristöissään (Aarnos 2018, 176–177; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 212–214).

Havainnoimalla pystytään tutkimaan ihmisten välistä vuorovaikutusta, erityisesti tilanteissa, jotka ovat luonnollisia, jatkuvasti muuttuvia ja ennalta arvaamattomia. Voidaan siis sanoa, että havainnoimalla pystytään tutkimaan todellista elämää. Havainnoinnin onnistumisen kannalta olisi hyvä, jos tutkija viettäisi aikaa esimerkiksi luokkahuoneessa jo ennen havainnoinnin alkamista, jotta havainnoinnin mahdolliselta häiriintymiseltä vältyt-

täisiin. (Aarnos 2018, 176–177; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 212–214.) Koronaviruspandemian takia en pystynyt viettämään aikaa luokkahuoneessa ennen havainnointia, kuten oli ollut tarkoitus.

Havainnointiin on syytä valmistautua huolellisesti ja se on hyvä aloittaa yleisestä havainnoinnista. Havainnoin ryhmää kahtena eri päivänä Google Meet -palvelun kautta. Musiikinopettaja asetti tietokoneensa luokan perälle, minkä johdosta pystyin häiritsemättä seuraamaan tunnin kulkua. Pysin havainnoidessani kiinnittämään huomiota työrauhaan sekä siihen, miten oppilaat toimivat annettujen ohjeiden mukaan. Kuten Aarnos (2018, 176) kertoo artikkelissaan, tutkijalla on havainnoidessaan hyvä olla ”tutkijan työkalut” sekä ”tarkkailusilmälasit” ettei huomio kiinnittyisi tutkimuksen kannalta epäolennaisiin asioihin, kuten esimerkiksi yksittäisten oppilaiden musikaalisiin taitoihin tai lahjakkuuksiin. Pysin havainnoimaan tuntia mahdollisimman neutraalisti, vaikka olinkin tavannut osan oppilaista haastatteluita tehdessä. Havainnointiin tai sen tuloksiin saattaa vaikuttaa myös tutkijan mahdollinen tunneside havainnoitaviin tai havainnoitavaan tilanteeseen, kuten tutkijat (Aarnos 2018, 176–177; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 212–214) huomauttavat. Vaikka olinkin tavannut osan oppilaista haastatteluiden yhteydessä, suhtauduin kaikkiin oppilaisiin havainnoidessani yhdenvertaisesti ja neutraalisti.

4.3.3 Analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi sisältää monta eri vaihetta. Ensin tulee luoda kokonaiskuva tutkimuksesta sekä sen aineistosta ja tämä helpottuu usein, kun aineisto on muutettu tekstiksi. (Grüther, Hasanen & Juliha.) Kun laadullinen aineisto puhtaaksikirjoitetaan sanasta sanaan, kyse on litteroinnista (Grüther, Hasanen & Juliha; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 222). Tässä tutkimuksessa litteroin haastattelut tarkasti, minkä jälkeen teemoittelin vastaukset tutkimukseni kannalta oleellisiin osa-alueisiin. Kun analyysin aloittaa heti aineiston keräämisen jälkeen, aineisto on inspiroivaa, ja sitä on helppoa selventää sekä täydentää, koska se on hyvin muistissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 224). Äänitin haastattelut puhelimellani. Haastatteluiden jälkeen tallensin haastattelut muistitikulle ja poistin ne puhelimestani.

Peilasin aineistoani teoreettiseen viitekehykseen ja toteutin analyysin teoriaohjaavana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109; Eskola 2018, 212–214). Ensin tutustuin aineistoon kuuntelemalla haastatteluita ja samalla tein alustavaa analyysiä. Seuraavaksi tarkastelin aineistoa tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Grüther, Hasanen ja Juliha kirjoittavatkin, että aineiston analysointi ei ole pelkkää lukemista ja mekaanista järjestelyä vaan uteliasta aineiston ja sen mahdollisuuksien tutkimista.

Tutkimuksessani teoria ja aineisto vuorottelivat keskenään tutkimuksen tekoajan. Leavy (2017, 150) kirjoittaa laadullisessa tutkimuksessa myös analyysin ja tulkinnan vuorottelusta, jolloin välillä voi olla epäselvää, kumpaa tutkija on tekemässä. Vertailin oppilaiden vastauksia teemoittelun ohessa. Analysoin vastauksia ja peilasin niitä teoreettiseen viitekehykseen, jota täydensin tarvittaessa. Pysin tutkimuksessani tuomaan haastateltavien äänet esiin autenttisina ja kirjoittamaan auki haastateltavien kertomat asiat mahdollisimman tarkasti ja oikein.

Jaottelin vastaukset neljään eri pääteemaan, jotka olivat oma osallistuminen, työrauha, hyvät ja huonot kokemukset musiikintunneilla sekä resurssit. Lisäksi työrauhan alateemaksi muodostui säännöt ja kokemusten alateemaksi yhdenvertaisuus.

4.4 Tutkimusetiikka

Tutkimukseen osallistui kaksi erityisen tuen oppilasta sekä kaksi ilman tukitoimia musiikkia opiskelevaa oppilasta. Tutkittavat olivat keväällä 2021 11–12-vuotiaita viidesluokkalaisia. Allekirjoittamalla tietosuoja- ja suostumislomakkeen (liite 2) oppilaiden vanhemmat antoivat suostumuksensa sille, että heidän alaikäiset lapsensa saivat osallistua tutkimukseen. Oppilaat antoivat oman suostumuksensa suullisesti haastatteluiden alussa. Lapsen (alle 18 v.) osallistuessa tutkimukseen, huoltajan suostumuksen lisäksi erittäin tärkeä on lapsen oma suostumus (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 312–335). Lasta haastatellessa on myös tarpeellista huolehtia lapsiystävällisyydestä: haastattelu on tehtävä sellaisena aikana, ettei se haittaa mitään muuta tekemistä, sen on oltava mukavaa ja helppoa lapselle (Aarnos 2018, 174–175).

Tutkimusta sitoo tietosuojalaki (1050/2018). Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin tietosuoja- ja suostumuslomakkeessa, että heidät tullaan pseudonymisoimaan tutkimuksessa. Pysin pseudonymisoimaan haastateltavat mahdollisimman hyvin ja puhun heistä nimillä oppilas 1, oppilas 2, oppilas 3 sekä oppilas 4. Käytän nimistä lyhenteitä O1, O2, O3 ja O4. Kun tutkittavien nimet on vaihdettu peitenimiksi, voidaan puhua anonymisoinnista (Kuula 2006, 133). Olen edistänyt pseudonymisointia ”siistimällä” litteroituja haastatteluita niin, ettei niistä selviä esimerkiksi mahdolliset kielelliset haasteet, murteet tai mahdollinen suomen kielen taito. Lisäksi suorat lainaukset on esitetty niin, ettei tutkittavia pysty niiden perusteella tunnistamaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tietosuoja- ja suostumuslomakkeessa kerrottiin tutkijan yhteystiedot, tutkimuskysymykset, tutkimuksen vapaaehtoisuus, tulevien haastatteluiden määrä ja pituus, tutkimuksen käyttötarkoitus sekä se, että haastatteluihin osallistuneet voivat milloin tahansa ilmoittaa kirjallisesti, mikäli haluavat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen.

Olen noudattanut tutkimuksessani huolellisuutta, tarkkuutta sekä rehellisyyttä sen kaikissa vaiheissa. Tutkimusaineistoani olivat äänitallenteet sekä haastattelut ja niiden litteraatiot. Haastatteluiden tukena käytin lisäksi havainnointia. Aineisto on ollut koko tutkimuksen ajan vain minun hallussani salasanoilla suojatuilla laitteilla, ja olen säilyttänyt sitä tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Vain minulla on ollut tutkimuksen tekoaikana pääsy haastatteluiden litterointeihin sekä äänitteisiin. Noudatin tutkimuksessani tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tutkimuseettisiä ohjeita sekä hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2012; TENK 2019).

Ohjaajani ja opiskelutoverini ovat lukeneet tutkimustani useaan kertaan tutkimustyön eri vaiheissa, jolloin työskentelyni on näin ollut läpinäkyvää koko ajan. Käyttämäni lähde materiaali on vertaisarvioitua, ja olen pyrkinyt kertomaan asiat tutkimuksessani oikein. Olen käyttänyt lähteinä ainoastaan primäärilähteitä ja tarkistanut lähdeviitteet useaan kertaan tutkimuksen aikana.

5 Tulokset

Tuloslukuni olen jakanut alalukuihin aineistostani esiin nousseiden teemojen mukaisesti. Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia ilman tukitoimia sekä tuen piirissä olevilla lapsilla on inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta peruskoulussa. Tarkastelen alaluvuissa oppilaiden kokemusten ohessa teemoihin ja käsitteisiin liittyviä aiempia tutkimuksia.

5.1 Oma osallistuminen – ”Ihan vaan normaalisti viittaa ja suu suppuun.”

Kertomansa mukaan kaikki haastatellut oppilaat toimivat opettajan ohjeiden mukaan sekä pyrkivät aina antamaan toisille työrauhan. Soittaminen ja erityisesti yhteissoitto luokkalaisten tai omien kavereiden kanssa on yleisesti mieleistä kaikille oppilaille, vaikka sellaisilla tunneilla on yleensä enemmän hälinää. Jokainen haastatelluista oppilaista kertoi, että soittimien valinta sekä niille siirtyminen aiheuttaa usein levottomuutta.

Oppilas 1 on yksitoistavuotias viidesluokkalainen, ja opiskelee peruskoulussa ilman tukitoimia. O1 pitää musiikista ja kokee musiikin opiskelun mielekkäänä. Hän kuvailee omaa osallisuuttaan musiikintunneilla aktiiviseksi ja sellaiseksi, että tekee mitä kulloinkin pitää tehdä. O1 kertoo, ettei myöskään riehu eikä huuda ja ainakin yrittää toimia opettajan antamien ohjeiden mukaan.

Oppilas 1 kertoo, että soittaa ja auttaa tunneilla muita, mutta vain silloin, kun hän itse osaa. O1 ei soita itse vapaa-ajallaan mitään instrumenttia, joten joskus hän kokee soittamisen myös haasteellisena. Ukulelen soittamisen O1 on kokenut vaikeana, sillä sormien asettaminen oikeille paikoille on tuottanut haasteita, ja ukulelen soittamisen kanssa hän onkin tarvinnut eniten apua opettajalta. Lisäksi sointujen ja kappaleiden muistaminen on ollut hankalaa, mutta hän kertoo sen olleen kuitenkin lopulta harjoittelun jälkeen helppoa.

...en mä yleensä myöskään riehu tai huuda tai ainakin yritän olla silleen mut joo. Aika perus. (Oppilas 1)

Oppilas 2 on erityisen tuen piirissä opiskeleva yksitoistavuotias viidesluokkalainen. O2:n mielestä musiikin opiskelu on mukavaa, ja tunnit sujuvat nopeasti, jos tunnilla tehdään sellaisia asioita, joista hän pitää, kuten soitetaan soittimia tai kuunnellaan oppilaiden toivekappaleita.

Kitaran soittaminen on O2:n mielestä hankalaa ja sen soittaminen tuntuu ärsyttävältä, mutta hän ei osaa perustella miksi. Myös Sutela (2020) totesi tutkimuksessaan, miten lapset olivat vastanneet kysymyksiin vain muutamalla sanalla tai ylipäättään vastanneet epäselvästi, eikä heidän vastauksistaan saanut aina selvää. Oppilas 2 kertoo osallistuvansa tunnilla niin, että tekee aina sen, mitä opettaja sanoo. Kysyttäessä onnistumisen hetkeä musiikintunnilla, O2 kertoo hänen onnistuneen aina siinä, että on hiljaa, kun opettaja käskää hiljentymään. Lisäksi hän kertoo onnistuneensa soittamisessa, jos opettaja on auttanut ja näyttänyt miten soitetaan. Myös Kontu ja Pirttimaa (2010, 109–114) kirjoittavat opettajan merkityksessä pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Hyvä vuorovaikutus mahdollistaa sekä onnistuneen opetuksen että oppimisen. Kontu ja Pirttimaa (2010, 110) määrittelevät hyväksi vuorovaikutukseksi tunteiden, toiveiden, halujen sekä tavoitteiden havainnoinnin. On myös tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa (Kontu & Pirttimaa 2010, 111). Oppilas 2 kokee ukulelen soittamisen kaikkein helpoimmaksi. Omaa osallistumistaan hän kuvailee kiltiksi.

No, mä oon aina niinku onnistunu heti, eli siis se vaan niinku, mä oon aina hiljaa, kun ope sanoo et oo hiljaa. (Oppilas 2)

Oppilas 3 saa opiskeluunsa erityistä tukea ja on kaksitoistavuotias viidennen luokan oppilas. O3 pitää soittamisesta ja laulamista, ja hän osallistuukin ahkerasti musiikintunneilla. Hän kertoo tekevänsä tunneilla aina sitä, mitä opettaja käskää tekemään, mutta jos hän ei halua soittaa, hän kertoo vain istuvansa paikallaan. Soittovuoron saa musiikintunneilla O3:n mukaan siten, että malttaa viitata rauhassa ja kysyä lupaa opettajalta.

Niin ei sillee 'ope, ope, ope' ei silleen. Mutta silleen ihan vaan normaalisti viittaa ja suu suppuun. (Oppilas 3)

Opettajan apua O3 kertoo pyytävänsä kaverinsa kanssa, jos jokin tuntuu liian vaikealta. Hän kertoo, että osa hänen luokkalaisistaan oppii nopeammin, ja myös nämä oppilaat auttavat välillä toisia oppilaita. Eniten O3 kokee tarvitsevansa apua kitaran kanssa, eikä hän mielellään soita sitä ollenkaan, sillä se on hänestä hankalaa. Jos O3 saisi päättää mitä

musiikintunnilla tehtäisiin, hän toivoisi, että saisi vain soittaa kaikkia soittimia koko tunnin kavereiden kanssa.

...se on niinku sillee, et mä en jaksa soittaa [kitaraa] ja sitten mun kynnet menee ja sitten mä vaan sillee, ei mun kynnet lähti ja sit mä lakkasin ne heti. [nauraa] (Oppilas 3)

Oppilas 4 on kaksitoistavuotias viidesluokkalainen ja opiskelee koulussa ilman tukitoimia. O4 on harrastanut vapaa-ajallaan jonkin verran soittamista, ja hän pitää musiikin opiskelusta sekä kaikkien soittimien, erityisesti kitaran ja rumpujen soittamisesta. O4 sanoo, että hänen vanhempansa ovat hyvin kiinnostuneita hänen asioistaan, kuten tähän tutkimukseen osallistumisesta sekä siitä, mitä koulussa yleensä tapahtuu.

Et mun vanhempii kiinnostaa aina kaikki mitä tapahtuu koulussa ja muuta. (Oppilas 4)

Mä oon ihan hyvä soittaaan kitaraa. (Oppilas 4)

Kysyttäessä millainen olisi hyvä musiikin tunti O4 kertoo, että olisi kivaa soittaa kaikkia soittimia ja jotakin helppoa kappaletta oman luokan kanssa. Oppilaiden onnistumiseen vaikuttaa myönteisesti, jos musiikintunnit ovat hyvin strukturoituja (Sutela, Juntunen sekä Ojala 2016, 181).

No viime perjantaina me soitettiin ukulelejä. Joo, juu. Meidän nyt ois niinku tän kevään aikana on tarkoitus harjoitella noil ukuleleilla soittamaan yksi biisi. (Oppilas 4)

O4 määrittelee helpoksi kappaleeksi sellaisen, jossa on kolme tai neljä sointua. Hän kertoo osallistuvansa aktiivisesti sekä kuuntelevansa tarkasti ohjeet ja sitten toimimalla annettujen ohjeiden mukaan. Oppilas 4 auttaa muita tunneilla, sillä hän kokee, että osaa itse ihan hyvin soittaa kitaraa ja pystyy silloin auttamaan muita esimerkiksi uuden soinnun opettelussa. Hankalimmaksi O4 kokee pianon soittamisen, mutta ei osaa kuvailla miksi.

5.2 Työrauha – ”Muut osallistuu niinku hullut!”

Jokainen haastateltava oppilas korosti, miten meteli hankaloitti keskittymistä. Haastatte-
luissa kävi ilmi, että kun opettajaa ei totella, tunneilla ei ehditä käymään läpi kaikkia asi-
oita, mitä olisi pitänyt. Sutela, Juntunen sekä Ojala (2016, 181) korostavat opettajan mer-
kitystä työrauhan edistäjänä, sillä esimerkiksi oppilaat, joilla on oppimisen haasteita, on
usein hankalampi keskittyä annettuihin tehtäviin. Osa oppilaista koki myös, että heidän
kysymyksiään tai tunnilla viittaamista ei aina ehditä huomaamaan, ja joskus käy niin,
etteivät he saa kysymyksiinsä vastausta. Sutelan, Juntusen sekä Ojalan (2016, 181) mu-
kaan oppilaat oppivat paremmin, kun he kokevat itsensä arvostetuiksi.

No aika usein mä kyllä, että vaikka jos mä soitan pianoo niin moni
mun kaveri soittaa pianoo ja jos mä en osaa, niin sit voidaan ky-
syy myös niiltä apuu, niin ei tarvi oottaa et ope tulee. (Oppilas 1)

Kysyttäessä muiden oppilaiden osallistumisesta, oppilas 1 kertoo, että joskus tunneilla
osa oppilaista riehuu tai huutaa, ja se ärsyttää häntä välillä, sillä hänen on hankala tuolloin
keskittyä. Tällaista riehumista O1 kertoo olevan vain joskus, mutta joka tunti jotakin
pientä, kuten puhumista silloin kun pitäisi kuunnella. Lisäksi hän kertoo, että välillä toiset
oppilaat myös auttavat muita, jos ovat itse jo oppineet opeteltavan asian.

O1:n mukaan oppilaat jaksavat yleensä odottaa apua, mutta ajoittain jotkut alkavat riehu-
maan tai esimerkiksi soittamaan jotain soittimia, vaikka pitäisi malttaa odottaa. Tästä ai-
heutuu hänen mukaansa se, että apua joutuu odottamaan itse pidempään, kun opettajan
on puututtava hälinään. Opettajan tietoisuus oppilaiden vahvuuksista ja kyvyistä tarjoaa
paremmat mahdollisuudet edistää jokaisen oppilaan oppimista ja Sutela, Juntunen &
Ojala (2016,181) huomauttavat, että oppilaat voivat myös opettaa toinen toisiaan. Erityi-
sesti tukitoimien piirissä olevien oppilaiden kanssa työskenneltäessä, keskeisessä roolissa
opetuksessa on opettajan asenne sekä kärsivällisyys. (Sutela, Juntunen & Ojala
2016,181).

No, se on vähä [riehuminen] ärsyttävää, ja kun aina sitä on vähän
opejenkin vähän vaikea saada se loppumaan, tai sitä huutamista
ja vaikka sanois niin aina kaikki alkaa taas huutamaan, niin se on
kyl vähän ärsyttävää, ku ei voi keskittyä ja silleen. (Oppilas 1)

Niinku että kun sanottiin, että ei saa soittaa soittimia, kun opettajan piti puhuu, mut sitte muut kuitenkin soitti niitä tai kokeili niin piti odottaa tosi pitkään sitten että ne muut lopettaa niitten soittimien soittamisen. (Oppilas 1)

Hälinää on O1:n mukaan aika usein: joskus tunnit ovat rauhallisempia, mutta lähes joka tunnilla joku tai jotkut puhuvat opettajan päälle. O1 kertoo myös, että usein oppilaat menevät koskemaan soittimiin ilman opettajan lupaa sekä huutavat mikrofoniin, jos se on päällä. Oppilas 1 toteaa, että usein hälinä ikään kuin tarttuu muihin ja lopulta kaikki alkavat puhumaan, vaikka pitäisi maltaa olla hiljaa omalla paikalla.

No kyl se [hälinä] aina vähän ärsyttävää kun se on aika samat tyypit, mut sit monesti se on myös tosi ärsyttävää, mut sitte kun muut puhuu niin sitten kaikki muut alkaa puhumaan. Ja joo kyl se on aika rasittavaa, mutta kyllä siihen tottuu, tai se on aika usein myös. (Oppilas 1)

Työrauhan parantamiseksi oppilas 1 ehdottaa, että oppilaat maltaisivat olla rauhassa ja keskittyä. Hän pitää tärkeänä sitä, että opettajaa kuunneltaisiin ja keskityttäisiin aiheeseen. Adamek (2001, 24) kirjoittaa musiikinopettajan merkityksestä työrauhan rakentajana. Vaikka musiikinopettajan päätehtävän katsotaan olevan musiikillisten taitojen kehittäminen, Adamek huomauttaa, että musiikinopettajat ovat yhtä mieltä siitä, että myös käytöstapoja sekä esimerkiksi yhteistyötaitoja pystytään kehittämään musiikinopetuksen ohella (Adamek 2001, 24). O1 sanoo, että hälinä tekee välillä yleisestä ilmapiiristä kireän, kun joku riehuu ja pilaa tällöin toisilta oppimisen rauhan sekä opettajalta avun saamisen. Hän sanoo kuitenkin ilmapiirin olevan yleensä kiva ja ihmisten olevan yleensä hyvällä tuulella. Hänen mielestään ilmapiiriä voitaisiin parantaa sillä, ettei riehumisesta ja päälle puhumisesta tapahtuisi.

Oppilas 1 mainitsee sen, että soittimista tulee välillä riitaa, sillä osa soittimista on paremmassa ja osa taas huonommassa kunnossa. Oppilas 1 sanoo myös, että kaikki pitäisi tehdä aina suhteellisen nopeasti, jotta aikaa riehumiselle ei jäisi. Lisäksi hän ehdottaa, että tunnilla olisi hyvä olla yhden aikuisen sijaan ainakin kaksi, tai ehkä jopa kolme aikuista.

...että ei olisi ainakaan yhtä aikuista, et vois olla kaks tai ehkä joskus kolme ja sitte et ois enemmän aikaa ja et niinku ihmiset

ymmärtäis, että kantsii vaan totella opettajaa, koska muilla menee siihen aikaa. (Oppilas 1)

...monesti tulee riitaa, vaikka soittimista tai siin että joku ei halua jotain soitinta, koska se ei välttämättä toimi niin hyvin, niin sillee, että ottaisi vaan sen soittimen ja ei kommentois muuta, tai sillee. (Oppilas 1)

Oppilas 2 kertoo että luokassa on oppilaita, jotka eivät ole hiljaa, vaikka opettaja sanoo. Hän ei osaa kertoa tarkemmin rauhattomuudesta tunneilla, mutta mainitsee, että jotkut pojat eivät malta olla hiljaa. Ilmapiiiristä musiikintunneilla O2 kertoo, että joskus on *löysää* ja yleensä kivaa. Kysyttäessä mitä hän tarkoittaa ”löysällä” O2 kertoo sen tarkoittavan, että silloin opettajan aika menee sellaisten oppilaiden ohjaamiseen, jotka eivät tee mitään ja tällöin myöskään itse ei tarvitse tehdä mitään. Pirttimaa (2010, 155) kirjoittaa, että opettajan olisi pyrittävä oppilaan itseohjautuvuuteen mallia näyttämällä. Liian tiukkaan strukturoitu sekä ohjeistettu opetus saattaa aiheuttaa sen, että oppilas ei kykene enää etenemään ilman ulkopuolista palautetta (Pirttimaa 2010, 155).

Kivaa O2:n mukaan on silloin, kun kaikki ovat hiljaa ja kuuntelevat mitä opettaja sanoo. Hän kertoo, että usein oppilaat eivät tee kuten opettaja sanoo ja että jotkut oppilaat alkavat puhumaan tai huutamaan, ja jotkut oppilaat käyttävät myös luvatta puhelinta. Osa oppilaista ei malta keskittyä tunneilla, jos he istuvat liian hyvän kaverin vieressä. O2:n kertoo, että tällaisissa tilanteissa oppilaat usein alkavat puhumaan liikaa keskenään ja opettaja joutuu vaihtamaan heidän paikkojaan, ja tämä rauhoittaa usein tilanteen. Oppilas 2:n mielestä yksi aikuinen luokassa riittää, sillä moni kysyy tarvittaessa apua enemmän kaverilta, kuin opettajalta. Soittamaan pääsee O2:n mukaan yleensä ne, jotka jaksavat rauhallisesti odottaa omalla paikallaan.

Ei mitää oikein, opet vaan sanoo niille et olkaa hiljaa tai sitten me tehään jotain kivaa, jos te ootte hiljaa. (Oppilas 2)

No muut osallistuu niinku hullut [nauraa]! Mä en osaa selittää. (Oppilas 3)

Huono musiikin tunti on oppilas 3:n mukaan sellainen, jolla ei ehditä tekemään kaikkea mitä pitäisi, kun oppilaat alkavat huutamaan, käyttämään kännyköitä, menevät soittamaan

soittimia ilman lupaa ja häiritsemään muulla tavoin. Joskus oppilaat jopa riitelevät soittimista ja kitaroitakin on O3:n mukaan mennyt rikki ja kieliä katkeillut liian rajun käsittelyn vuoksi. O3 kertoo, että näissä tilanteissa opettajan on koko ajan keskityttävä rauhoittamaan tilannetta, mutta suurin osa häiritsevistä oppilaista ei O3:n mukaan kuuntele opettajan ohjeistusta. Hän kertoo, että näissä tilanteissa opettaja ei pysty välillä tekemään mitään rauhoittaakseen tilannetta. Joskus opettaja käyttää O3:n mukaan mikrofonia, jotta ohjeet kuuluisivat paremmin, jos luokassa on meteliä. Yleensä meteliä syntyy O3:n mukaan silloin, kun on tarkoitus soittaa soittimia. Sutela, Juntunen ja Ojala (2016, 181) huomauttavat, että opettajan on tärkeää luoda turvallinen oppimisympäristö yhdessä oppilaiden kanssa, mutta se vaatii harjoittelua. Turvallisessa ympäristössä oppilaat uskaltavat kokeilla sekä tehdä myös virheitä (Sutela, Juntunen ja Ojala 2016,181).

No sit ope joutuu huutaa tai koko ajan sanoo 'lopettakaa, lopettakaa, kuunnelkaa, kuunnelkaa'. Ei kukaan valitettavasti kuuntele. (Oppilas 3)

Niin täällä on semmossii vaikka, ajattele niinku tää koko paikka on vaan niinku oppilaita. Sitten jokaisella, oppilaalla on kitara. Kaikki käy juoksee noihin kitaroihin tai kaikkii ja sit ne alkaa vaan vaan rummuttaa, tehä kaikee ja sitten ope vaan seisoo [kävelee luokan eteen] täällä niinku 'hiljaa, hiljaa, hiljaa'. Ei kukaan tuu oleen hiljaa ja sit se (opettaja) joutuu käyttää näitä [osoittaa mikrofoneja]. (Oppilas 3)

Oppilas 3 sanoo että puhelimien käyttö on myös ongelma tunneilla. O3 kertoo tapauksesta, jossa toinen oppilas käytti puhelinta ja O3 kaverinsa kanssa kertoi tästä opettajalle. Opettaja oli yrittänyt ottaa puhelinta pois, mutta oppilas oli laittanut puhelimen taskuunsa ja luvannut ettei enää koske siihen tunnin aikana. Myöhemmin tämä oppilas oli kuitenkin jatkanut puhelimen käyttöä tunnilla. Joskus oppilaat ovat yrittäneet salaa kitaran takana selailla puhelimiaan, mutta opettaja on huomannut tämän, sillä O3:n mukaan opettajalla on tarkat silmät.

...opettajalla on hyvät silmät. Se pystyy tarkentaa tosi hyvin [nauraa]. (Oppilas 3)

No pystyin mä sillee ihan hyvin keskittyä, mut tai se silleen vähän ärsytti, kun ope oli siinä mun luona vaik kertoo jotain, kun mä

olin tossa pianolla, niin sitten se vähän häiritsi, kun jotkut vaan soitteli siellä jotain mut, ei se silleen niinku haitannut mitenkää isommin. (Oppilas 4)

Oppilas 4 kertoo, että musiikintunneilla kaikki oppilaat eivät ole aina aktiivisia ja että osa pelleilee välillä, mutta opettajan puuttuminen pelleilyyn auttaa ja tilanne rauhoittuu. Hänen mukaansa tämä vaikuttaa tunteihin niin, että muut oppilaat eivät pysty keskittymään siihen mihin pitäisi ja että tunteista menee aikaa hukkaan, kun osa oppilaista häiritsee. O4 pystyy kertomansa mukaan kuitenkin itse keskittymään ihan hyvin näissä tilanteissa.

5.2.1 Säännöt – ”Aika sellasii ’perussääntöjä’.”

Kaikki haastateltavat kertovat, että musiikintunneilla on muutamia sääntöjä, kuten se, että opettajan päälle ei puhuta eikä soittimiin kosketa ilman opettajan lupaa. Oppilaat kertovat, että sääntöjä voisi käydä läpi yhdessä tarkemmin, sillä osa ei muista tai tiedä sääntöjä tarpeeksi hyvin. Sääntöjen läpikäynti voisi rauhoittaa oppilaiden mukaan tilannetta luokassa.

No ei sais koskea soittimiin tai soittaa niitä ilman lupaa ja ei sais puhuu päälle tai poistuu luokasta ja niinku enimmäkseen aikaisemmin oli sääntöjä ku meil oli luokassa, mut sitten tietysti nuo soittimet ja niihin on sit niitä muita sääntöjä, mut ei me olla kuitenkaan kai koskaan kerrattu niit kaikkia niitä sääntöjä. Et ne on vaan et opettaja on aina sanonu et nyt ei saa koskee jos joku on mennyt koskemaan, tai silleen. Et aika sellasii perussääntöjä. (Oppilas 1)

...pitää totella sääntöjä ja jotain sääntöjä mut jos joku vaik riehunu tai rikkonut niit sääntöjä, mut en mä olen koskaan vaikka käytetty jotain tuntia niinku kunnolla aikaa siihen, että kerrattais nää säännöt. (Oppilas 1)

Sääntöjä musiikintunneilla oppilas 1:n mukaan kyllä on, mutta hän arvelee, että osa oppilaista ei muista niitä ja osa ei vain noudata niitä. O1:n mukaan perussääntöjä on, että soittimiin ei saa koskea ilman opettajan lupaa, ei puhuta opettajan päälle eikä saa poistua

luokasta. Opettaja on kehottanut oppilaita noudattamaan sääntöjä ja tottelemaan, mutta O1 toteaa myös, että sääntöjä ei ole selkeästi yhdessä käyty läpi. Sutela, Juntunen sekä Ojala (2016, 181) huomauttavat tuntisuunnittelun ja struktuurin merkityksestä sekä onnistuneesta pedagogisesta vuorovaikutuksesta. Niin tuntisuunnittelussa kuin opetustilanteissa on huomioitava kaikkien oppilaiden tarpeet, sekä toteutettava musiikinopetusta monipuolisesti musisoiden, kuunnellen sekä liikkuen (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 181). O1 sanookin, että voisi olla hyvä, että säännöt käytäisiin läpi yhdessä, jotta kaikki varmasti tietäisivät miten musiikintunneilla pitää toimia.

No joo nii ihmiset varmaa oppis et niit pitää noudattaa ja vähän tietäis niit sääntöjä, ku ei vaik ees joskus muista tai ymmärrä, vaikka et soittimiin ei saa koskee, tai sillee, unohtaa. (Oppilas 1)

Ei mut pitää olla hiljaa, kun ope sanoo. (Oppilas 2)

Ja ei koske tavaroihini ilman open, toi no sanotaan, ilman kun ope sanoo. Ilman niinku ope sanoo. Mihinkään niinku soittimiin. (Oppilas 2)

Oppilas 2 kertoo, että musiikintunneilla pitää olla hiljaa, kun opettaja sanoo, ei saa koskea tavaroihin ilman opettajan lupaa ja että puhelimet eivät saa olla tunneilla esillä. Hän sanoo, että näitä sääntöjä noudatetaan hyvin ja kaikki tietävät nämä yhteiset säännöt.

Joo, emmä tiä, mut ainaski siis meil on silleen, että jos niinku haluat jotain soittaa tai jotain, niin jos meillä on sellanen soittopäivä, niin sitten se on. (Oppilas 3)

Oppilas 3:n mukaan aina soittopäivinä kaikki saavat soittaa omalla vuorollaan. Hän kertoo myös, että juuri ennen haastattelujen tekoa heille on annettu ohjeeksi, että jos musiikintunnit sujuvat hyvin he saavat pisteen. Kun pisteitä on kertynyt tarpeeksi, he saavat järjestää nyyttärit. Kaikkonen (2009, 203) muistuttaa, että oppilaiden motivointi edistää oppimista. Hyvin sujuminen tarkoittaa O3:n mukaan sitä, että kuunnellaan mitä opettaja sanoo ja että kohdellaan muita oppilaita hyvin.

No ei mennä vaan sinne rynnimään. Sillee vuorollaan ja rauhassa. (Oppilas 4)

Oppilas 4 kertoo, että päivinä joina musiikintunneilla on tarkoitus soittaa soittimia, on oppilaita ohjeistettu hakemaan soitin ja menemään sitten omalle paikalleen. O4 ei osaa kuitenkaan kertoa mitään erityisiä sääntöjä, joita heille olisi annettu. Hän mainitsee vain, että soitinta hakiessa toimitaan vuorollaan ja rauhassa.

5.3 Hyvät ja huonot kokemukset musiikintunneilla – ”Oppii jotain uutta.”

Kaikki haastateltavat totesivat, että piano ja rummut ovat helpoimpia soittimia. Kitara ja ukulele koetaan yleisesti vaikeimpina soittimina. Syynä tähän on se, että sointuotteet ovat kitaralla ja ukulelella välillä haastavia sekä niitä on vaikeaa muistaa ulkoa. Oppilaat kertovat, että kunhan asioihin saa apua, niin opeteltavat asiat myös helpottuvat. Jos hälinää on liikaa, oppiminen luokassa hankaloituu. Oppilaiden mielestä kerran viikossa musiikkia on liian vähän ja yksi oppitunti on liian lyhyt, kun se kestää vain 45 minuuttia.

Öö no, usein me vaikka soitetaan jotain soittimia, vaikka harjoitellaan jotain tiettyä laulua vaikka soittaa ukuleleillä. Tai sitte me leikitään myös aika usein jotain leikkejä ja sit saatetaan kattoo jotain musiikkivideoita tai sellaisii jossa vaikka lauletaan ja silleen. Ja sitten meillä on vaikka sellaista että kaikilla on eri soitimet ja sitten me soitetaan joku laulu sillee, että kaikilla on se soitin ja sitten ne soittaa sitä siin yhes vaiheessa. Ja silleen. (Oppilas 1)

Hyvä hetki musiikintunnilla oppilas 1:lle on sellainen, kun oppilaat saavat soittaa soittimia yhdessä ja joskus parin kanssa. Lisäksi hän pitää erilaisista leikeistä. O1:n mukaan parasta on se, kun oppii jotakin uutta musiikintunnilla, esimerkiksi soittamaan jotakin soitinta tai jonkun uuden laulun. Onnistumisen hetkeksi O1 kuvailee sitä, kun oppii soittamaan jonkun laulun niin hyvin, ettei tarvitse katsoa nuotteja ollenkaan.

Öö no, tai on kivaa, jos vaikka onnistut soittamaan jonkun laulun silleen, et sun ei tarvi niinku, niinku pysähtyä ja kattoo uudesta,

vaikka niitä nuotteja tai miten se soitetaan vaan, sillee et opit jotain kivaa. Vaikka soittamaan jotain soitinta paremmin tai soittamaan joku tietty laulu tai sillee. Oppii jotain uutta. (Oppilas 1)

Mun mielestä se on kivaa niinku vaikka kun me saadaan soittaa soittimia tai joskus me saadaan vaikka parin kanssa yrittää soittaa vaikka pianolla joku laulu niin se on kivaa ja sitten kaikki leikit ja sellaiset rennot, kivat jutut. (Oppilas 1)

Oppilas 1 kertoo, että pianon soittaminen on kivaa koska se on hänestä helppoa, vaikka hän mainitseekin, ettei osaa soittaa sitä. Tästä johtuen hänestä on mukavaa soittaa pianoa parin kanssa. O1 tykkää myös marakassien sekä triangelin soittamisesta. Musiikintunneissa hyvää on O1:n mukaan se, että on mukavaa oppia yleisesti musiikista ja oppii soittamaan sekä tuntemaan erilaisia soittimia ja lauluja.

No. Tai pianossa vaikka niin se on aika helppoo tai joskus vaikka kitarassa tai tai tollaisessa ukulelessa on vähän vaikee muistaa tai pitää sitä tai niinkun oikein otetta tai sillee niin mut pianossa se on ollu aika helppoa ja kivaa ja silleen. (Oppilas 1)

Oppilas 2 pitää eniten sellaisista musiikintunneista, joilla he katsovat toistensa valitsemia musiikkivideoita ja laulavat sekä tanssivat niiden mukana. Väkevä (2013, 97) kirjoittaa musiikin informaalista oppimisesta. Musiikin informaalia oppimista tapahtuu luokkahuoneen lisäksi harrastuksissa, kuten videopelejä pelatessa tai musiikkikerhoissa (Väkevä 2013, 97). O2:n mukaan musiikintunneilla on yleisesti kivaa ja erityisesti silloin kun kaikki kuuntelevat opettajaa ja ovat rauhassa. Kivaa hänestä on myös se, että musiikintunneilla saa istua kaverin vieressä.

Emmä tiä, mä vaan tykkään musiikintunneista, mä vaan tykkään musiikkist liikaa niin. (Oppilas 2)

Että me voidaan oppii niinku miten soitetaan asioita tai niinku meil on kivaa. Ja me voidaan oppia jotain uutta. (Oppilas 2)

O2 kertoo heidän vierailleen jollakin musiikintunnilla musiikkimuseo Famessa ja sinne hän haluaisi päästä uudelleen. Kaikkonen ja Laes (2013, 110) korostavatkin musiikinopettajan ymmärrystä oppilaiden kiinnostuksen kohteista sekä informaalin oppimisen merkitystä koulun musiikinopetuksessa. Jos O2 saisi valita soittimen, hän soittaisi aina

mieluiten rumpuja, sillä rumpujen soittaminen on O2:n mielestä helppoa. Myöhemmin hän kuitenkin toteaa, että haluaisi vain katsoa musiikkivideoita ja kuunnella musiikkia musiikintunneilla, eikä soittaa ollenkaan, sillä hän ei pidä soittamisesta.

Se [rumpujen soitto] on aika helppoa, koska se ei pitänyt tehdä mitään, mä vaan niinku tein näin [taputtaa vuorokäsin pöytään] kun joku, [taputtaa lisää pöytään] näin koko ajan. (Oppilas 2)

Oppilas 3 pitää erityisesti ryhmätöiden tekemisestä sekä rumpujen soittamisesta. Ryhmätöinä on esimerkiksi tehty omia kappaleita iPadillä. O3 nauttii myös rytmisoittimien soittamisesta, laulamista kavereiden kanssa sekä yhteissoitosta. Pianon ja rumpujen soitto on laulamisen lisäksi O3:n mielestä helpointa, sillä suusta, pianosta ja rummuista saa äänen ulos heti. O3 kertoo, että hänellä on kotona leikkiopiano, jolla hän on opetellut soittamaan muutamia lauluja. Lisäksi hänellä on kotona kitara. O3 sanoo, että musiikin opiskelussa on hyvää se, että oppii tunnistamaan erilaisia soittimia ja sitä, miten niitä soiteetaan.

Et nyt niinku mä opin vähän niinku tosi vähän ottaa niinku, kun meillä oli semmoinen pieni piano kotona, semmonen lelu, niin sitten sillä mä voin soittaa ja sitten siitä mä opin pari lauluun soittaa käsillä jotenkin ääntä ja. Ja sit mä soitin tässä viime perjantaina. Ja, ja, ja sit näillä rummuilla tai näilläkin opittiin soittaa ja mulla on kitara kotona. (Oppilas 3)

Soittimien ja helppojen biisien soittaminen on Oppilas 4:n mielestä parasta musiikintunneilla. Myös levyraadit ovat O4:n mielestä helppoja ja kivoja. Onnistumisen hetkiä O4 on kokenut silloin, kun hän onnistuu soittaman eri sointuja putkeen jollain soittimella. Hän kertoo sen vaativan kuitenkin aina muutaman harjoituskerran.

Niinku jos niinku haluaa sen yhen, niinku vaikka kaks kolme sointuu saada putkeen onnistuu hyvin, niin pitää varmaan yrittää aika, pari monta kertaa ja niin. (Oppilas 4)

O4:n mielestä helppo kappale on sellainen, missä on kolme tai neljä sointua. Hänen mukaansa sellainen kappale on helppo soittaa, sillä kolme-neljä sointua on helppo muistaa ulkoa.

Oppilas 1 kertoo, että musiikin opiskelu voi joskus olla vähän tylsää tai turhauttavaa, jos ei opi. Tuntien lyhyys harmittaa O1:tä ja se, että musiikkia on vain kerran viikossa, sillä joskus hänellä jää jotakin asioita oppimatta, kun aika loppuu kesken. Huonoksi musiikin-tunniksi O1 kuvaa sellaista, jolloin luokassa on koko ajan hälinää ja on vaikea keskittyä. Tuolloin hän myös kokee, että on vaikeampi oppia mitään.

No, ehkä sellanen että sä oot yrittäny soittaa jotain laulua, ja sä luulet, että sä osaat sen, mut sitte sun pitää kuitenkin vielä, et musiikin tunti on just loppumassa ja sul ois viel aikaa, sä luulet, että sä voisit niinku soittaa sen mut sit sä et voikaan, et sun pitää vielä kattoo niin silleen. Tai silleen et sä vaikka onnistu jossain tai sä et saa keskityttyä tunnilla niin sä et voi tai opikaan jotain tai sillai.

(Oppilas 1)

Epäonnistumisen hetkeksi musiikintunnilla O1 kuvaa hetkeä, jolloin on harjoitellut tunnilla jotakin laulua mutta aika loppuu kesken, eikä ehdikään oppimaan laulua ihan kokonaan. Lisäksi hän mainitsee, että joskus myös harmittaa se, ettei ole pystynyt keskittymään tunnilla tarpeeksi, mikä on myös haitannut oppimista. O1 kuitenkin sanoo, että yleisesti ilmapiiri musiikintunneilla on hyvä, vaikkakin joskus tunnelma saattaa olla kireä tai ärsyynyt, jos jotkut oppilaat omalla rauhattomuudellaan häiritsevät muiden työrauhaa.

Oppilas 2 mielestä ryhmätöiden tekeminen on ärsyttävää ja hän kertoo jopa inhoavansa sitä, mutta ei osaa kertoa miksi. Hän ei pidä siitä, kun joutuu kuuntelemaan tylsää, opettajan valitsemaa musiikkia, mutta naurahtaa kuitenkin tämän jälkeen. Hankalaksi O2 kokee pianonsoiton ja hän kertoo, ettei osaa yhtään soittaa pianoa. O2 kokee sähkökitaran soittamisen helpoksi mutta taas akustisen kitaran soittamisen vaikeaksi. Akustisen kitaran soittamista helpottaisi se, jos opettaja laittaisi aina sormet oikeille kohdille kitaran kaulalla. O2 sanoo, että musiikin opiskelussa ei ole mitään huonoa ja että itse voi vaikuttaa siihen, miten osallistuu vai osallistuuko tunneilla.

No siis se on helppo vähän toi sähkökitaralla ja ihan normaali kitaralla joskus niinku vaikea, se ois helpompaa jos ope niinku laittais sun sormet niinku sen paikkaan mistä pitää painaa. (Oppilas 2)

Ei oikeestaan mitään huonoa [musiikin opiskelussa]. Mut varmasti ois huono jos sä oot ite niinku löysä tai sä et halua tehdä mitään. (Oppilas 2)

Oppilas 3:n mukaan musiikin opiskelussa ainoa huono asia on se, että tunnilla on usein hälinää. Hälinää aiheuttaa usein O3:n mukaan se, kun tarjolla on erilaisia soittimia ja kaikki haluavat päästä soittamaan. Vaikeinta O3:n musiikintunneilla on ollut kitaran soittaminen, sillä hänen mukaansa siinä on liian monta erilaista ääntä sekä siksi, että O3:n kynnet menevät pilalle.

...mun mielestä kitara on silleen vähän vaikee, koska siin on niinku monta ääntä, niin se on vähän vaikea. (Oppilas 3)

...kitara on vaikee, koska siin on monta ääntä, mut pianolla on kyl joskus niinku monta ääntä, mutta, semmost niinku, kuuluu enemmän ja ei satu sormiin silleen, koska vetää, niin sitten joskus kynnetkin voi mennä [nauraa]. (Oppilas 3)

Oppilas 4 kertoo, ettei heillä hänen kokemuksensa mukaan ole koskaan ollut huonoa musiikin tuntia ja että musiikin opiskelu on kivaa. Hän kertoo, että kokee epäonnistuvansa joskus musiikintunneilla, kun ei osaa esimerkiksi soittaa jotakin soitinta tai joitain soitinperäkkäin. Hän lisää, että se ei ole mukavaa, mutta hän ei tule siitä surulliseksi. O4 hymähtää, kun kertoo, että yhteissoitto kuulostaa joskus oudolta, koska kaikki eivät osaa. Sutela (2020, 100) korostaa, että musiikinopettajan olisi tärkeää antaa oppilaille tilaa tehdä itse ja oppia. Opettajan tulisi kuitenkin osata samalla tukea heidän itsenäistä musiikillista työskentelyään (Sutela 2020, 100). Oppilas 4 tarkentaa, että syy siihen miksi kaikki eivät osaa soittaa on se, että osa ei ole esimerkiksi harrastanut koskaan minkään soittimen soittamista eikä näin ollen voi osata niin hyvin.

Niinku ei, jos siinä [musiikin opetuksessa] olis jotain huonoo, niin tuskin sitä sitten opetettaisiin oikein koulussa. (Oppilas 4)

No joo, mut se [yhteissoitto] ei tietenkään aina mee samassa rytmissä, vaikka yritetään ja ku jotkut oppii vähä hitaammin ja sitte jotkut osaa ja jotkut oppii nopeemmin ja nii, mennään vähä eri tahissa. (Oppilas 4)

Hankaliksi asioiksi musiikintunnilla O4 nimeää kaikki vaikeat kappaleet sekä vaikeat soittimet, eli hänen kohdallaan piano. Piano tuntuu hankalimmalta, sillä hän ei ole soittanut sitä ikinä muualla kuin koulussa vähän. Muut soittimet ovat O4:lle tutumpia. Hän mainitsee myös, että yhteissoitto on ajoittain hankaa. O4 kertoo, että yhteissoittoa on harjoiteltu hidastamalla kappaletta ja laskemalla yhdessä yksi, kaksi, kolme, neljä.

5.3.1 Yhdenvertaisuus – ”Yleensä kaikkia kyllä autetaan.”

Yhdenvertaisuuden käsite tuntui haastatteluissa vaikealta termiltä kaikkien mielestä ja sitä oli hieman hankalaa käsitellä. Myös Kivijärvi (2021, 19) toteaa, että yhdenvertaisuuden käsite ja määritelmä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei ole yksinkertainen. Oppilaat kertoivat kuitenkin, että epätasa-arvoisuutta näkyy siten, että apua joutuu usein odottamaan. Ilman tukitoimia opiskelevat oppilaat kertoivat, että pystyivät hyödyntämään tuota odotusaikaa itsenäiseen harjoitteluun ja keskittymään ihan hyvin hälystä huolimatta. He kertoivat myös pystyvänsä auttamaan kaveriaan ja myös opettamaan jotakin tarvittaessa vierustoverilleen.

Oppilas 1 kertoo, että kaikkia autetaan aina musiikintunnilla ja toteaa että opetus on yhdenvertaista, vaikka välillä apua joutuu odottamaan jonkin aikaa. Hän sanoo, että luokassa on monta oppilasta ja sen takia apua joutuu usein odottamaan. Kuten Kivijärvi (2021, 177) toteaa tutkimuksessaan, opettaja voi omalla ajankäytöllään sekä strukturoinnilla vaikuttaa yhdenvertaisuuden toteutumiseen luokassa. Lisäksi opettajien on tarjottava luokassa oppilaille sopivat välineet osallistua musiikin opiskeluun (Kivijärvi 2021, 177).

O1:n mukaan opettaja yrittää auttaa kaikkia aina niin, että jokainen oppisi harjoiteltavan asian.

No yleensä kaikkia kyllä autetaan, vaikka pitäis odottaa ja kaikki yleensä kyl huomioidaan ja sillee et jos joku ei osaa niin sitä autetaan, jos jotain häiritsee niin sit yritetään saada sillee et sitä ei häiritse tai niin. (Oppilas 1)

No joskus siin kyl vähän kestää kun on niin monta tyyppiä ja sitten pitää joskus muita vaikka joku on riehumassa ja sit se pitää saada loppumaan ja sit pitää auttaa muita. Mutta kyl mä

niinku saan mutta siin pitää odottaa joskus aika pitkäänki ja joo tai. Ja sitten mua monesti autetaan ja sillee. (Oppilas 1)

Koska meidän luokkalaiset on kivoja, niin se vaan tuntuu siltä. (Oppilas 2)

Oppilas 2 sanoo opetuksen olevan yhdenvertaisia, koska hänen luokkatoverinsa ovat mukavia. Huomiota kaikki saavat O3:n mukaan tasapuolisesti. Hän toteaa, että elleivät kaikki saisi huomiota opettajalta tasapuolisesti, oppilaiden kesken voisi syntyä riitaa. Oppilas 4 kertoo, että musiikin opiskelu on hänen mielestään yhdenvertaista. Se näkyy O4:n mukaan niin, että opettaja puuttuu aina tilanteisiin, missä toisia haukutaan tai huudetaan.

5.4 Resurssit – ”Silleen, että kaksykaks opettajaa seisoo jokaisen takana”

Haastatteluissa kävi ilmi, että musiikkia opiskelee kerrallaan kaksikymmentäkaksi (22) oppilasta ja musiikinopettaja on musiikintunneilla yleensä ainoa opettaja. Joskus luokassa saattaa olla opettajan lisäksi avustaja. Oppilaiden mukaan olisi hyvä, jos tunneilla olisi enemmän aikuisia, jotta apua ei tarvitsisi odottaa liian pitkään. Kivijärvi ja Kaikkonen (2015, 233) kirjoittavat, että eri kaupungeissa on yleensä erilaiset resurssit opettamiseen sekä opetuksen kehittämiseen, mikä lisää eriarvoisuutta. Haastateltujen oppilaiden mukaan myös oppimistulokset olisivat parempia, jos opettajia olisi enemmän.

Vaikka yhteisopettajuus vaatiikin suunnittelua sekä joustamista omista työtavoista, Takala (2010) ja Adamek (2001) kehottavat opettajia työskentelemään yhdessä oppimistulosten parantamiseksi. Kaikki haastatellut oppilaat ymmärtävät, että kun opettajia on isolle ryhmälle vain yksi, välillä joutuu odottamaan apua pidempään. Oppilaiden mukaan odotustaika on joillekin liian pitkä ja osa oppilaista alkaa tekemään tunnilla jotakin muuta, sillä he eivät jaksaa odottaa opettajan apua. Osa oppilaista pystyy kuitenkin itseään opettelemaan asioita musiikintunneilla ja kysymään kaverilta myös apua tarvittaessa.

Meillä on niinku luokka että on aina puolet luokasta niinku, niin täällä on varmaan joku meidän luokalla on tyyliin nelkyt, kai?

Nelkytneljä ja se on jaettu puoliks, et kai joku kaksnyt oppilasta suunnilleen täällä. (Oppilas 1)

No mä kerron opettajalle mikä siinä käy, niin sitten opettaja sano ei mä en laita mutta sitten ne kaikki (oppilaat) pölli open tietokoneen ja laittaa ne päälle. (Oppilas 3)

Oppilas 1 kertoo, että työrauhaan vaikuttaa usein se, että oppilaat joutuvat odottamaan apua liian pitkään. Osalla oppilaista keskittyminen herpaantuu, kun apua ei heti saakaan ja he alkavat häiritsemään muita oppilaita. O1 toteaa myös, että hänen itsensä on ollut vaikeaa keskittyä asiaan esimerkiksi silloin, kun ukuleleja ei riitä jokaiselle ja omaa vuoroaan joutuu odottamaan. Hän myöntää, että olisi keskittynyt paremmin, jos hänellä olisi ollut koko ajan mahdollisuus soittaa. Sutela (2020, 91) kirjoittaa tutkimuksessaan opettajan ajankäytöstä sekä pedagogisesta ajanhallinnasta. Kun koko luokan yhteisöllä on aikaa kohdata toisensa rauhassa ja kun oppimisympäristö on turvallinen, kaikki oppilaat osallistava inklusiivinen musiikinopetus on mahdollista (Sutela 2020, 91).

O1 sanoo, että joskus kun hän viittaa, opettaja ei välttämättä huomaa sitä. Myöskään joskus opettajalla ei ole aikaa vastata, jos jollain on jokin kysymys. Syyksi tähän O1 kertoo sen, että luokassa on liikaa hälinää tai joku oppilas alkaa tekemään jotakin sellaista mitä ei pitäisi ja opettajan huomio kiinnittyy siihen. Tästä taas aiheutuu lisää odotusta mikä aiheuttaa ketjureaktion ja muut oppilaat saattavat alkaa riehumaan, kun heidän kysymyksiään ei kuulla tai heitä ei ehditä auttaa.

...joskus ope ei vaikka huomaa, että mäki viittaan tai joku muu viittaa tai sit ei oo aikaa kuulla. Mut yleensä mä kyllä saan ja jos on joku toive, niin sit sen voi sit opelle mennä sanoo, vaikka tunnin jälkeen, mut jos sen halua sanoo, sit siinä tunnilla niin sitten se on vähän. Joskus, ei aina. (Oppilas 1)

Oppilas 1 lisää vielä, että tähän kaikkeen kuluu paljon aikaa. O1:n mukaan musiikintunnit ovat liian lyhyitä, kun musiikkia on vain kerran viikossa. Hänen mukaansa tunneilla ei välillä ehditä tekemään kaikkea mitä oli tarkoitus. O1:n mielestä kaksi aikuista tunnilla on riittävä määrä, mutta hän toteaa myös, että jos aikuisia olisi esimerkiksi kolme, riehumista saattaisi olla vähemmän. Hän myös sanoo, että toivoisi muiden oppilaiden ymmärtävän, että aikaa menisi vähiten hukkaan, kun kaikki toimisivat opettajan antamien ohjei-

den mukaan. Sutela, Juntunen sekä Ojala (2016, 181) toteavat, että joskus oppilaat ymmärtävät paremmin toisiaan kuin opettaja, sillä he näkevät ja kokevat maailman samoin kuin ikäisensä. Oppilaat pystyvät näin vahvistamaan toistensa oppimista sekä onnistumista kannustamalla toisiaan (Sutela, Juntunen & Ojala, 2016, 181).

Oppilas 2 kertoo saavansa apua heti, kun sitä tarvitsee. Hän kokee tarvitsevansa apua paljon, sillä sanoo ettei osaa soittaa mitään soitinta ja opettaja auttaa häntä esimerkiksi oikeiden kitaraoitteiden kanssa. O2:lla on luokassa kavereita, jotka osaavat soittaa, ja heiltä hän pyytää apua, jos opettaja ei ehdi heti tulla auttamaan.

Ei koska kyl mä sen niinku tajuun, et ei voi heti tulla apuun, koska täällä on niinku tosi paljon oppilaita, niin ei heti voi olla. (Oppilas 3)

Oppilas 3:n mielestä yksi opettaja kahdenkymmenen kahden oppilaan luokassa ei ole riittävä määrä aikuisia. O3 nauraa, että kaksi–kolme tai kaksikymmentäkaksi (22) opettajaa olisi sopiva määrä. Hän ehdottaa, että tällöin toinen opettaja voisi keskittyä opettamiseen ja toinen oppilaiden rauhoittamiseen. Jos luokassa on kaksi opettajaa, se mahdollistaa Takalan (2010) mukaan oppilaiden henkilökohtaisen ohjauksen sekä muuttaa opetusta joustavammaksi.

Niin ehkä jotain kolme–kaks opettajaa tai sitten vaikka tai ehkä silleen, että kaksytkaks opettajaa seisoo jokaisen takana [nauraa]. Et opettaa jokaista. (Oppilas 3)

No silleen, et sitten, jos tää ope niinku ei pysty niille kaksytkaks oppilasta niinku, ei pysty laittaa niitä hiljaa tai näin, nii sit se toinen ope voi tulla sanon niille, ”hei hiljaa hiljaa hiljaa”. Tai sitten se voi sanoa niille jotain et miks ette pysty olee hiljaa ja sit se toinen opettaja pystyy opettaa. (Oppilas 3)

Oppilas 3 kertoo ymmärtävänsä sen, että välillä apua joutuu odottamaan, sillä oppilaita on paljon. Hän toteaa tosin, että luokassa on monta vapaa-aikanaan soittamista harrastavaa oppilasta, jotka eivät tarvitse opettajan apua niin paljon ja he pystyvät tarvittaessa auttamaan toisia oppilaita.

Ei, ei oo niin pitkä [odotusaika], koska niinku, täällä on puolet meidän luokasta, niin ne on niinku soittajia. Niinku niillä harrastus soittaa ja semmoista, viulu ja nää. Niin joskus aina kun meillä on niinku esitys niin ne käy soittamassa siellä niin joo, ei ne tartte ehkä apuu [nauraa]. (Oppilas 3)

Oppilas 4 kertoo tarvitsevansa opettajalta apua pianon soittamisessa, sillä hän kokee, ettei osaa soittaa pianoa. Hänen mukaansa, opettaja auttaa aina mahdollisimman hyvin ja nopeasti. Musiikintunneilla aika kuluu O4:n mukaan nopeasti.

6 Pohdinta

Tässä luvussa palaan ensin tutkimuskysymykseeni sekä siihen, miten olen kysymykseeni vastannut. Vedän johtopäätöksiä haastatteluiden perusteella inklusion toteutumisesta tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden osalta. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen tulevia tutkimusaiheita. Tutkimuskysymykseni oli: Millaisia kokemuksia sekä ilman tukitoimia että erityisen tuen statuksella opiskelevilla lapsilla on inklusiivisesta musiikinopetuksesta erään alakoulun viidennellä luokalla?

6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni osoittaa, että inklusio on tutkimuksessa mukana olevan luokan kohdalla integraatiota. Ryhmäkoko on liian suuri eikä tarvittava tuki seuraa oppilaan mukana luokkaan. Haastatteluissa kävi ilmi, että musiikintunneilla on yleensä vain yksi opettaja. Ryhmän pitäisi olla inklusiivinen, mutta kun ryhmässä opiskelee kaksikymmentäkaksi (22) oppilasta ja opettajia on vain yksi, opetus ei ole inklusiivista, vaikka luokassa olisikin joskus avustaja tai toinen opettaja. Erityisen tuen oppilaat on tässä tapauksessa integroitu ryhmään, ja haastatteluotantani perusteella he kokevat itsensä ryhmässä heikommaksi kuin ilman tukitoimia musiikkia opiskelevat, kuten olen aiemminkin työssäni koulunkäyntiavustajana sekä opettajana huomannut. Sutela, Juntunen ja Ojala (2016, 183–184) kirjoittavat tutkimuksessaan, että erilaiset oppijat kokevat olevansa muita heikompia joka päivä ja erilaiset tempaukset, kuten esimerkiksi piiloutuminen tai haalaaminen ovat tapoja viestiä heidän tuntemuksistaan. Näin he pyrkivät usein vain ymmärtämään itseään sekä jäsentämään ympäröivää elämää. (Sutela, Juntunen & Ojala 2016, 183–184.)

Inklusio ei tutkimustulosteni perusteella toteudu, sillä resurssit oppilaiden tukemiseen eivät ole riittävät, jos musiikinopettaja työskentelee ryhmän kanssa yksin. Musiikinopettaja antoi ohjeita mikrofonin, mutta opettajan puhe ei silti aina kuulunut oppilaiden yli ja osa oppilaista teki tunnilla muuta kuin olisi pitänyt. Yhteissoiton aloittaminen kesti seuraamillani tunneilla lähes kaksikymmentä minuuttia, kun musiikinopettaja ohjeisti oppilaita yksitellen, sekä joutui välissä rauhoittamaan tilannetta toisaalla luokassa. Osa oppilaita harjoitteli itsenäisesti tai vieruskaverin kanssa tunnilla opeteltavia asioita, mutta osa

oppilaista ei pystynyt keskittymään eikä harjoittelemaan opetettavia asioita ilman opettajan apua. Neljäkymmentäviisi minuuttia kestävä tunti kului nopeasti ja vaikutti siltä, että osa oppilaista ei ehtinyt oppimaan tunnilla käsiteltyjä asioita edes osittain.

Ongelma on siis koulutuspoliittinen, eikä suoraan johdu inklusion ideologiasta. Myös Laes (2017) toteaa tutkimuksessaan, että inklusioon liitettävät ongelmat eivät siis johdu inklusiosta itsestään. Musiikinopettajan on tällaisessa tilanteessa todella haastavaa suoriutua opetuksesta niin, että jokainen oppilas saisi yhdenvertaiset mahdollisuudet musiikin oppimiseen. Oppilaat kertoivat tutkimukseni haastatteluissa, että välillä tunteilla ei ehditä käymään läpi kaikkea, mitä olisi pitänyt. Pahimmillaan tilanne voi johtaa siihen, että opetussuunnitelma ei toteudu, kun opettajalla menee aikaa järjestyksen ylläpitämiseen opettamisen sijaan. Tätä tukevat myös havaintoni musiikin tuntien seuraamisesta.

Onnistunut inklusio vaatii musiikinopettajien koulutuksen kehittämistä sekä rahaa, sillä tarkoituksena on, että tuen tarpeen oppilaat tulevat luokkaan suunnitelmallisesti tukitoimien seurattessa oppilasta. Erityispedagogiikan professori Markku Jahnukainen väittää Yliopisto-lehden (2021) haastattelussa, että yleisopetuksen ryhmässä on mahdollista opettaa erityisoppilaita, mutta kertoo sen olevan harvinaista. Hän toteaa kuitenkin myös, että pienryhmään kuuluminen saattaa leimata oppilaita sekä huomauttaa, että erityisopettaja ei välttämättä ole paras opettaja opettamaan jokaista ainetta (Vairimaa 2021).

Myös tästä johtuen inklusio voidaan nähdä integraatiota tai erityisopetusta parempana vaihtoehtona. Musiikinopettajien koulutusta olisi joka tapauksessa kehitettävä demokraattista, monimuotoista yhteiskuntaa ymmärtäväksi niin, että opettajilla olisi laajempi käsitys oppilaiden mahdollisista haasteista sekä ominaisuuksista. Myös Kivijärvi (2021, 99) sekä Laes ja Westerlund (2018, 43) painottavat musiikinopettajien koulutuksen kehittämisen tarvetta sellaiseksi, että opettajilla olisi tarvittavat tiedot ja taidot erilaisen oppijan kohtaamiseksi. Lisäksi musiikkiterapian opinnot voisivat olla tarpeellinen lisä musiikinopettajien koulutukseen. Musiikkiterapialla pyritään edistämään fyysisten ja psyykkisten oireiden ja sairauksien sekä myös neurologisten tai sosiaalisten ongelmien hoitoa (Ala-Ruona, Saukko & Tarkki 2009, 2). Inklusiivisessa musiikinopetuksessa musiikinopettajalla voisi olla näin enemmän työkaluja erilaisten oppijoiden oppimisen edistämisessä.

Olisi myös pohdittava sitä, onko taidekasvatus todella kaikille saavutettavissa sekä miten musiikkikasvatuksella voidaan vaikuttaa yhteiskuntaan. Musiikkikasvatuksen tutkijat

(Westerlund & Väkevä 2011, 38; Laes & Westerlund 2018, 43) ovat myös kyseenalaistaneet taidekasvatuksen tosiasiallisen saavutettavuuden tutkimuksissaan.

On pyrittävä pitämään huoli siitä, että musiikkikasvatuksen demokratia kunnissa toteutuu ja jokaisella on mahdollisuus opiskella musiikkia läpi yleissivistävän koulutuksen päiväkodista lukioon. Myös Westerlund ja Väkevä (2010, 150) painottavat, että jokaiselle lapselle ja nuorelle on tarjottava yhdenvertaista musiikkikasvatusta kunnissa. Jokaisella on perusopetuslain mukaan oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä tarvittavaa tukea tarvittaessa (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 30 §.)

Inklusion myötä myös koulunkäyntiavustajia tarvitaan lisää luokissa, kun tuen tarvitsojia on perusopetuksessa yhä enemmän (Takala 2010, 124). On tarpeen yleisesti lisätä tietoa erilaisista oppijoista ja tuoda heidän erityistaitojaan ja kykyjä kaikkien arkeen. Inklusion yhtenä pyrkimyksenä on määritellä normaaliuden käsite uudelleen mahdollisimman laajaksi (Sarromaa Hausstätter 2010, 176), jolloin lapset tottuisivat jo varhain koulussa erilaisiin ihmisiin, tarpeisiin sekä taitoihin. Tällaista työtä tekee esimerkiksi Musiikkikeskus Resonaari, ja tutkimukset (Poutiainen, Kivijärvi & Kaikkonen 2013, 178; Kivijärvi & Poutiainen 2020, 18) Resonaarin konserttien vaikutuksesta esiintyjien minäkuvaan sekä yleisön kuvaan oppilaiden kyvyistä osoittavat, että tällaisia myönteisiä tapahtumia tarvitaan lisäämään tietoutta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Täydellisen inklusion pyrkimyksenä on kaikille avoin ja osallistava koulu, jossa oppilaat eivät joudu eriarvoiseen asemaan haasteidensa takia. On todettu (Dobbs 2013, 20), että lahjakkaiden ja tukea tarvitsevien oppilaiden jakaminen ryhmiin lisää eriarvoisuutta ja oppilaiden kokemusta huonommuudesta. Inklusion toteutuessa kaikkien omat ja moninaiset piirteet ja tarpeet nähdään vahvuuksina ilman, että haasteita tarvitsee korostaa.

Kaikkosen ja Laeksen (2013, 10) mukaan onnistunut inklusio edellyttää panostusta koulun henkilökuntaan sekä tilaratkaisuihin niin, että jokainen oppilas pystyy osallistumaan ryhmän toimintaan erityistarpeista huolimatta. Inklusion varjolla on tehty kunnissa säästötoimenpiteitä, jolloin itse asiassa inklusio ei edes toteudu, vaan kyse on integraatiosta. Erilaisissa mielipidekirjoituksissa ja haastatteluissa opettajat kertovat, miten erityisen tuen oppilaita on integroitu heidän luokkaansa ilman tarvittavia tukitoimia. Näissä tilanteissa opettaja voi joutua oman työnsä lisäksi toimimaan myös erityisopettajana sekä kou-

lunkäyntiavustajana. Jos luokassa on esimerkiksi kaksikymmentä oppilasta ja yksi opettaja, opetus ei ole inklusiivista, vaikka luokassa onkin osa ilman tukitoimia ja osa tukitoimien piirissä olevia oppilaita.

Jotta opetus kahdenkymmenen oppilaan luokassa todella olisi inklusiivista, luokassa pitäisi olla useampi aikuinen, jolloin jokainen saa tarvitsemansa tuen. Helsingin Sanomien (2021) mielipidekirjoituksessa huolestunut äiti kirjoittaa kouluarjesta espoolaisessa alakoulussa, missä kolme luokkaa on yhdistetty kahdeksi ja erityistä tukea tarvitsevat oli integroitu ryhmään. Hänen mukaansa tilanne riistäytyi käsistä, ns. ”tavalliset” oppilaat jäivät huomiotta ja lopulta tarvittiin jopa poliisin apua tilanteen rauhoittamiseksi. Mielipidekirjoituksen otsikossa puhutaan inklusiosta, mutta tekstissä myöhemmin integraatiosta, ja erityisopettajakin tuli mukaan vasta kun tilanne oli jo vaikea. (HS, 2021.) Minna Markkulan (2021) mielipidekirjoitus Helsingin Sanomissa avaa kouluarjen todellisuutta siitä, että erityisopettajia ei ole tarpeeksi, ja opettajat jäävät usein yksin inklusiiossa (Markkula 2021).

Edellä kerrotut kuvaavat hyvin ”inklusiioarkea” kouluissa ja kunnissa, vaikka kyse on itse asiassa integraatiosta. Termit sekoittuvat usein, ja olen ajoittain huomannut, etteivät edes kaikki opettajat tiedä mitä inklusiio-termi todella tarkoittaa. Saman on huomannut etunimellä esiintyvä erityisopettaja Inka Opettaja-lehden (2019) artikkelissa. Julkisessa keskustelussa inklusiosta on yleistä, etteivät opettajat esiinny omilla nimillään, ettei tukea tarvitsevien oppilaiden henkilöllisyyttä pystytä päättelemään opettajan nimen ja koulun perusteella. (Manner 2019.) Johtaja Jorma Kauppinen Opetushallituksesta (Toivonen & Pilke 2019) toteaa, että myös jotkut kunnat ovat mahdollisesti tulkinneet inklusiota väärin ja näin tarvittavaa tukea ei ole pystyttykään tarjoamaan (Toivonen & Pilke 2019). Inklusiiossa pyritään luomaan kouluympäristö sellaiseksi, että jokaisella on taidoista tai haasteista huolimatta yhdenvertainen mahdollisuus osallistua opiskeluun. Merkittävänä osana tässä on myös koulun ja sen henkilökunnan velvollisuus ottaa jokainen oppilas omana itsenään vastaan.

Saloviita (2011) kyseenalaistaa erityisopettajien tarpeen, sillä hänen mukaansa se on syy jakaa oppilaita eri ryhmiin (Saloviita 2011). Pidän erityisopettajien ammattitaitoa tärkeänä erityisosaamisena sekä asiantuntijatyönä. Musiikinopettajan ja erityisopettajan yhteistyöllä inklusiivisessa luokassa voidaan edistää jokaisen oppilaan oppimista ja voidaan näin edetä kohti demokraattisempaa koulua ja yhteiskuntaa. Yksi ratkaisu inklusiion toteuttamiseen liittyviin haasteisiin on yhteisopettajuus. Yhteisopettajuudessa luokassa on

esimerkiksi luokanopettajan lisäksi erityisopettaja. Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012, 337) kirjoittavat, että tällainen menettely on joidenkin opettajien mielestä pelottavaa, sillä kun luokkaan tulee toinen opettaja, oma työ voi joutua arvostelun kohteeksi. Tässäkin tulisi pyrkiä inklusiivisuuteen ja nähdä yhteisopettajuus kahden ammattilaisen tietotaitojen yhdistelmänä sekä mahdollisuutena kehittää uusia pedagogisia käytänteitä. Erityisesti inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa yhteisopettajuus voi tarjota hyvät mahdollisuudet edistää jokaisen oppilaan oppimista. Jos opettajat eivät sovi yhteen, yhteisopettajuuden toteuttaminen voi olla haasteellista ja Takala (2010) huomauttaakin, että yhteisopettajuus vaatii molemmilta opettajilta joustavuutta.

Jos oppilaalla on jonkinlaisia oppimisen haasteita, ylimääräinen meteli luokassa saattaa vaikeuttaa keskittymistä entisestään ja johtaa lopulta siihen, että oppilaat eivät malta odottaa opettajan apua, vaan alkavat tekemään jotakin muuta. Tutkimuksessani käy ilmi, että ilman tukitoimia opiskelevat pystyivät keskittymään musiikintunneilla paremmin hälinästä huolimatta sekä oppivat ja opettelevat asioita tunnilla itsenäisesti. Tämä lisää eriarvoisuutta ja kuilua oppilaiden välillä, kun osa pystyy itsenäisesti opettelemaan asioita ja osa tarvitsisi enemmän tukea. Westerlund ja Väkevä (2011, 44) korostavat, että kaikkia oppilaita olisi pystyttävä opettamaan ja kasvattamaan yhdenvertaisesti.

Saloviita (2011) kirjoittaa, että jos opettaja ei pysty opettamaan käytöshäiriöistä kärsivälle oppilaalle parempaa käyttäytymismallia, vika on tällöin opettajassa (Saloviita 2011). Oppilaan haasteet käyttäytymisessä heijastavat lähes aina hänen tunteitaan sekä muuta elämää. Tunteiden säätelyä sekä käyttäytymistä voi opettaa koulussa ja tunteet vaikuttavat myös motivaatioon. (Takala & Kontu 2010, 81, 89, 102.) Perheiden sosioekonominen tausta vaikuttaa oppilaiden eriarvoisuuteen ja myös kodilla sekä lapsen huoltajilla on vastuu lapsen hyvinvoinnista. Westerlund ja Väkevä (2011, 36) huomauttavatkin, että taidekasvatuksella sekä kulttuurikriittisyydellä on laajat mahdollisuudet edistää yksilön kehittymistä ja kasvamista sekä opettaa tutkimaan yhteiskuntaa kyseenalaistaen.

Inklusion onnistumisen kannalta tärkeänä voidaan nähdä pyrkimys kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, jota tukevat perhe ja kasvatus, rakastavat vanhemmat, turvallinen koti ja koulu sekä luotettavat ystävät ja kaverit. Aineistoni perusteella haastattelemani oppilaiden musiikinopetus ei ole inklusiivista. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat on integroitu yleisopetuksen ryhmään ilman tarvittavaa tukea. Lisäksi musiikinopettaja on joutunut haastavaan tilanteeseen ryhmän kanssa, kun resurssit ovat riittämättömät. Inklusiivisen

musiikkikasvatuksen toteuttamiseksi tarvitaan paljon resursseja. Musiikinopettaja ei välttämättä pysty kehittämään opetusta ja pedagogisia keinoja, jos hänen täytyy opettamisen ohessa ylläpitää järjestystä luokassa.

Toukokuussa 2021 sain tiedon, että tutkimuksessa mukana olleen ryhmän tilanne on muuttunut ja oppilaat on jaettu aiemman kahden sijaan kolmeen ryhmään, jotta kaikki saisivat tarvittavan tuen. Tieto tuli minulle haastatteluiden tekemisen jälkeen.

Toivon, että tutkielmani voisi rohkaista tulevia sekä nykyisiä musiikkikasvattajia näkemään potentiaalia jokaisessa oppijassa ja innovoimaan uusia pedagogisia keinoja ja tilaratkaisuja. Erilaisuus voi olla suuri mahdollisuus opetuksen kehittämisessä. Taiteen kautta voi löytää elämästä uusia merkityksiä sekä ulottuvuuksia ja näin kokea elämä merkityksellisenä (Westerlund & Väkevä 2011, 42). Monipuolinen musiikinopetus voi tuottaa oppilaille elämyksiä, joita voivat olla oppimiskokemukset, maailman tarkastelu musiikin ja äänien kautta tai vain musiikin luoma mielihyvä (POPS 2014). Taito- ja taideaineilla voi olla suuri merkitys erityisoppilaiden itsetunnon rakentamisessa: opettaja voi pyrkiä rakentamaan esimerkiksi musiikinopetuksen sisällöt niin, että epäonnistuminen ei ole mahdollista ja oppilas voi saada näin mahdollisuuden tehdä, luoda ja uskaltaa ja näin siis onnistua – kokea elämyksiä. Oppilaan kohtaamiseen olisi myös hyvä kiinnittää huomiota. Oppimiseen ja käytökseen vaikuttavat tekijät on hyvä tiedostaa mutta opettajan olisi tärkeää pystyä kohtaamaan oppilas aina ilman ennakkokäsityksiä. Erilaiset tunneröyryt, haasteet tai kiukut voivat olla seurausta jostakin, joka ei välttämättä liity opettajaan tai kouluun.

Tulevaisuudessa haluan edistää yhteisöllistä oppimista ja saada oppilaille aina onnistumisen kokemuksia sekä omissa että yhteisissä tavoitteissa. Yksilöllisyyden merkitys on kuitenkin myös otettava huomioon, sillä ei ole yhtä keinoa tai tapaa opettaa tai oppia, joka toimisi jokaiselle. On nähtävä jokainen samaan aikaan yksilönä mutta nähtävä ryhmä myös yhteisönä. On pystyttävä luomaan sellainen oppimisympäristö, jossa kaikki kokevat olevansa yhdenvertaisia ja yhtä päteviä oppimaan. Toivon, että tutkimukseni voisi vaikuttaa päättäjiin ja että sen myötä kuntiin saataisiin lisäresursseja inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseksi. Erityisesti toivon kuitenkin tutkimukseni lisäävän musiikinopettajien halukkuutta toteuttaa musiikkikasvatusta niin, että jokaisen oppilaan olisi mahdollista osallistua musiikinopetukseen yhdenvertaisesti. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että opettajille on mahdollistettu inklusiivisen musiikkikasvatuksen kehittäminen tarvittavin resurssein.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimusta tehdessä noudatin tieteellisen tutkimuksen toteuttamisen ohjaavia periaatteita sekä suhtauduin tutkimukseeni uteliaasti, mutta kriittisesti. Laadullista tutkimusta on pystyttävä arvioimaan kriittisesti sitä tehdessä. On myös pyrittävä kokonaisvaltaiseen arviointiin laadullisessa tutkimuksessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27.) Olen arvioinut tutkimukseni luotettavuutta koko tutkimuksen ajan. Tämän tutkimuksen luotettavuutta on lisännyt useat ohjaajani sekä seminaarini muiden osallistujien lukukierrokset tutkimuksen tekoaikana. Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006, 27) korostavat tutkijakollegoiden tärkeyttä tutkimuksen reliabiliteettia arvioitaessa. Tarkastin haastatteluiden litteraatiot kuuntelemalla ne kahteen kertaan litteroinnin jälkeen. Luin myös kirjoittamani haastatteluiden litteraatiot useaan kertaan läpi, jotta tulosten tulkinta olisi mahdollisimman luotettava. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 136–137.)

Olen pystynyt tutkimuksessani vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Pääsin tutkimusta tehdessäni tavoitteeseeni, eli tuomaan lasten äänet ja kokemukset esiin *aitoina*. Haastattelun luotettavuutta pystytään lisäämään sitä harjoittelemalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 26) ja testasinkin etukäteen useaan kertaan puhelimen äänityssovellusta sekä luetutin myös haastattelurunkoani ohjaajallani.

Vaikka haastattelin vain neljää (4) oppilasta, sain laajan tutkimusaineiston, jonka kautta pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni kattavasti. On kuitenkin huomioitava, että haastattelututkimuksessa haastateltavien vastauksiin voi vaikuttaa heidän sen hetkinen tunnetila (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006, 26). Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006, 27) huomauttavat, että haastattelututkimusta tehdessä haastateltavien vastauksiin saattaa vaikuttaa tutkittava aihe. Tässä tutkimuksessa haastatellut oppilaat ovat saattaneet esimerkiksi korostaa mieltymystään musiikkiin.

Haastattelutilanteissa sekä tuloksia tulkitessa pyrin olemaan mahdollisimman puolueeton. Noudatin tutkimusta tehdessäni huolellisuutta, tarkkuutta, rehellisyyttä sekä tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tutkimuseettisiä ohjeita ja hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2012 & 2019). Olen tarkastanut lähdeviitteet useaan kertaan ja käytin lähteinä vertaisarvioituja artikkeleita sekä muita tutkimuksia. Lisäksi kerroin muutamista mielipidekirjoituksista, sillä niissä kerrotut asiat tukivat lasten kertomuksia.

Suurimpana haasteena koko tutkimuksessani oli koronapandemian luomat aikatauluhaasteet ja se, että oppilaat eivät maskin takia nähneet kasvojani koko haastatteluiden tekoaikana. Voi olla, että haastattelut olisivat saattaneet olla vieläkin rennompia ja keskustelu joidenkin kohdalla edetä nopeammin syvemmäksi, jos oppilaat olisivat nähneet kasvoni kokonaan ja olisivat näin kokeneet olonsa vieläkin turvallisemmaksi haastattelutilanteessa. On kuitenkin muistettava, että jokainen on yksilö, eikä tutkimukseni tuloksia voida näin yleistää kaikkiin vastaavassa tilanteessa oleviin oppilaisiin.

Tutkimuksen tarkoituksena oli seurata tunteja musiikkiluokassa paikan päällä, mutta koronaviruspandemian takia seuraaminen oli toteutettava etäyhteydellä. Seurasin musiikinopetusta haastatteluiden tekemisen jälkeen kaksi kertaa etäyhteyden avulla ja näin, miten hankalaan tilanteeseen musiikinopettaja oli asetettu: kaksikymmentäkaksi (22) oppilasta ja yksi opettaja. On huomioitava, että havainnointiotantani on suppea, sillä havainnoin vain kahta tuntia. Lisäksi etäyhteydellä tilanteet voivat välittyä erilaisina kuin paikan päällä.

Tutkimuskysymykset muotoituivat tutkimuksen tekoaikana, mutta tutkimuksen päätehtävä pysyi koko ajan samana: halusin tuoda lasten äänet kuuluviin. Tein tutkimusta kokonaisuudessaan kahden ja puolen vuoden ajan. Tätä tutkimusta edelsi kandidaatintutkielma, jossa tarkastelin inklusiota sekä inklusiivista musiikkikasvatusta kirjallisuuskatsauksena. Tässä tutkimuksessa pääsin syventämään tietojani inklusiosta. Tutkimusta tehdessä on pystyttävä refleктоimaan itseään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27) ja olen tutkimusta tehdessä arvioinut kriittisesti sitä mitä olen tehnyt ja miksi.

Tämä tutkimus on yksi versio inklusiivisen musiikkikasvatuksen tutkimisesta ja on huomioitava, ettei se tarjoa yleispätevää kuvaa inklusion tilasta haastattelukoulussa. Tästäkin tutkimuksesta voidaan tehdä johtopäätöksiä, mutta suppean otannan takia yleispäteviä päätelmiä ei pystytä tekemään. Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni tulokset mahdollisimman huolellisesti ja luotettavasti. Silti on hyvä muistaa, että erehdykset ovat mahdollisia aina, kun kysymyksessä on jokin inhimillinen toiminta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 28.)

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Inklusion tilaa voisi jatkossa tutkia haastattelemalla opettajia sekä oppilaita. Tärkeää olisi kuitenkin jatkossakin tuoda oppilaiden näkökulmaa esille. Yksi mahdollinen tapa tutkia inklusiota koulumaailmassa olisi tehdä etnografinen tutkimus, jossa esimerkiksi musiikinopettaja itse tekisi tutkimuksen koulussa, jossa opettaa. Kuten tässä tutkimuksessa huomasi, aihepiiriin liittyy monia päällekkäisiä käsitteitä, joten myös teoreettisella tutkimuksella voidaan vahvistaa koulutusjärjestelmän kehittämistä. Kiinnostavaa olisi myös tutkia sitä, miten paljon näistä eri termeistä tiedetään musiikinopettajien keskuudessa ja miten ne sekoittuvat arkikielessä.

Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla tässä tutkimuksessa mukana olleen peruskoulun musiikinopetuksen nykytilan tutkiminen: mikä on inklusiivisen musiikinopetuksen tila nyt? Onko resursseja saatu lisää ja onko ryhmäkoon pienentäminen auttanut? Onko luokassa musiikinopettajan lisäksi nyt erityisopettaja? Olisi myös kiinnostavaa haastatella jo tähän tutkimukseen haastateltuja oppilaita ja saada tietoa siitä, millaiset eväät he omasta mielestään saivat musiikkikasvatuksesta peruskoulussa. Keväällä 2022 he ovat kuitenkin jo kuudesluokkalaisia ja sitä seuraavana lukuvuonna yläkoululaisia. Olisi kiinnostavaa tietää, millaisena he näkevät kevään 2021 tilanteen ja siihen tehdyt muutokset nyt jälkeenpäin.

Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia valtakunnallisesti inklusion ja inklusiivisen musiikkikasvatuksen nykytilaa. Kuten tässäkin tutkimuksessa on todettu, inklusiosta on monia erilaisia variaatioita (integraatio). Kuitenkin inklusion onnistuminen on mahdollinen, kun resursseja on tarpeeksi, tilaratkaisut ovat onnistuneet kaikille opiskelun mahdollistaviksi ja opettajilla on aikaa ja kiinnostusta kehittää opetusta niin, että se on kaikille saatavilla. Myös Laes (2017) toteaa, että täydellisen inklusion onnistumiseksi tarvitaan opetuksen kehittämistä, resursseja sekä parempia tilaratkaisuja. Myös opettajien asenteita erilaisia oppijoita kohtaan voisi tutkia haastattelututkimuksella, mutta se olisi luultavasti hankalaa, sillä peloista tai negatiivisista asenteista on vaikeaa puhua.

Musiikkikasvattajien koulutukseen liittyen yksi tutkimus voisi kohdistua tuleviin musiikkikasvattajiin: millaisia ajatuksia tämänhetkinen keskustelu inklusion nykytilasta herättää musiikkikasvatuksen opiskelijoissa tulevaisuutta ajatellen? Onko musiikinopettajan

työ edelleen houkutteleva? Onko olemassa jonkinlaisia pelkoja siitä, minkälaiseen tilanteeseen opettaja saattaa joutua valmistuttuaan? Minkälaista muutosta musiikkikasvatuksen opiskelijat toivoisivat koulutukseensa?

Kiinnostava tutkimuskohde olisi myös opettajien kokemukset inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta ja sen toteutumisesta. Olisi tärkeää saada myös opettajien ääni kuuluviin ja tuoda heidän hyvät ja huonot kokemuksensa inklusiosta esiin. Olisi kiinnostavaa saada tutkimustietoa siitä, miten inklusiota kunnissa toteutetaan. Tätä kautta voisi olla myös mahdollista päästä kehittämään inklusiivista musiikkikasvatusta entistäkin saavutettavammaksi.

Lähteet

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Keuruu: Otava. 174–189.
- Abramo, J. 2012. Disability in the classroom: Current trends and impacts on music education. *Music Educators Journal*, 99(1), 39–45.
- Adamek, M. S. 2001 Meeting Special Needs in Music Class. *Music Educators Journal* 87(4), 23–26.
- Ala-Ruona, E., Saukko, P. & Tarkki, A. 2009. Musiikkiterapiapalvelut. Suomen musiikkiterapiayhdistys – Musikterapiföreningen i Finland ry. Jyväskylä: Suomen musiikkiterapiayhdistys ja tekijät.
- ArtsEqual-tutkimushanke. Saatavilla <https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/etusivu>. Luettu 17.1.2022.
- Bell, A. 2017. (dis)Ability and Music Education: Paralympian Patric Anderson and the Experience of Disability in Music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16(3), 108–128.
- Dobbs, T. L. 2013. A Critical Analysis of Disabilities Discourse in the *Journal of Research in Music Education*, 1990–2011. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 194.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–228.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli. (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Keuruu: Otava. 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Savion Kirjapaino Oy. Kerava: Kuluttajatutkimuskeskus.

- Grüther, K., Hasanen, K. & Juliha, K. Johdanto: analyysi ja tulkinta. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>. Luettu 6.2.2022.
- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika*, 9(4), 9–23. Saatavilla http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734. Luettu 5.3.2022.
- Helsingin Sanomat. 2021. Mielipidekirjoitus. Inklusion hinta voi olla liian kallis. Saatavilla <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008072078.html>. Luettu 5.2.2022.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otava.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Häkkänen, I. 2019. Inklusiivinen musiikkikasvatus – Systemaattinen kirjallisuuskatsaus käsitteisiin ja käytänteisiin. Kandidaatin tutkielma, musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia. Saatavilla <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019052817580>.
- Jahnukainen, M. 2021. Erityisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys*. 38–65. Saatavilla <https://doi.org/10.51811/km.100380>. Luettu 5.2.2022.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 15–54.
- Kaikkonen, M. & Kivijärvi, S. 2013. Interaction creates learning: Engaging learners with special needs through Orff-Sculwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5(2)*, 132–137.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–115.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2011. Erityismusiikkikasvatus edistää oppimisen tasa-arvoa. Teoksessa Helsinki Missio, Resonaari, Tolaram Foundation, Riga City Council Ed-

ucation, Culture and Sports department. Musiikki kuuluu kaikille – Erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle. Riika: Sia E-Forma (verkkojulkaisu), 10–13. Saatavilla http://projects.centralbaltic.eu/images/files/result_pdf/Muzika_FIN_web.pdf. Luettu 12.8.2020.

Kivijärvi, S. 2021. Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki. *Studia Musica* 88.

Kivijärvi, S. & Kaikkonen, M. 2015. The role of Special Music Centre Resonaari in advancing inclusive music education in Finland. Teoksessa M. Stakelum. & N. Economidou Stavrou (toim.) *European Perspectives on Music Education: Volume 4. Every learner counts: Democracy and inclusion in music education*. Innsbruck: Helbling Verlag, 229–240.

Kivijärvi, S. & Rautiainen, P. 2020a. Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 91–109.

Kivijärvi, S & Rautiainen, P. 2020b. Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä. ArtsEqual-toimenpidesuositus. Saatavilla <https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Kohtuullinen+mukauttaminen+policy+brief.pdf/64d981be-5aa2-ac9c-be1f-4dc160a20aba?t=1624444717136>, luettu 17.1.2021.

Kivijärvi, S., & Poutiainen, A. 2020. Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 347–367.

Kivijärvi, S., Sutela, K. & Ahokas, R. 2016. A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, Special Issue 8(2), 169– 178.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, 109–114.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteelle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124—140.

- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, *Studia Musica* 72.
- Laes, T. & Westerlund, H. 2018. Performing disability in music teacher education. Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International Journal of Music Education* 36(1), 34–46.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 9–38.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 20.4.2020.
- Leavy, P. 2017. *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, NY: The Guilford Press.
- Manner, M. 2019. Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”. *Opettaja-lehti*, verkkojulkaisu 24.5.2019. Saatavilla <https://www.opettaja.fi/tyossa/inklusion-pulmat-tuovat-opettajille-riittamattomyyden-tunteita-naemme-koko-ajan-sita-etta-oikea-aikainen-tuki-puuttuu/>. Luettu 5.2.2022.
- Markkula, M. 2021. Tavallinen luokka ei ole aina oikea paikka erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. *Helsingin Sanomat*. Mielipidekirjoitus. Saatavilla <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008071946.html>. Luettu 5.2.2022.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 20.4.2020.
- Pirttimaa, R. 2010. *Askel kerrallaan: järjestelmällisyys opetuksessa*. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, 148–156.
- Pirttimaa, R. & Takala, M. 2010. *Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus?* Teoksessa M. Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, 180–188.

- Poutiainen, A., Kivijärvi, S. & Kaikkonen, M. 2013. Music for All for Music - A Study of the Resonaari Concert Audience and Equalized Interaction. Teoksessa K. Tirri & E. Kuusisto (toim.) Interaction in Educational Domains. Finnish Educational Research Association. FERA Publications 62. Sense Publishers, 171–181.
- Raittila, R, Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelija käsikirja. Tampere: Vastapaino, 312–335.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 333–352.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html, luettu 23.7.2020
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus” – Lähteitä sekä 13 perustelua inklusiota vastaan (verkkojulkaisu). Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. Saatavilla <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>, luettu 22.7.2020
- Sarromaa Hausstätter, R. 2010. Erityispedagogiikan eettistä pohdintaa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, 167–179.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus (verkkojulkaisu). ISSN=1799–1595. 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html?fbclid=IwAR0c6K2t5SvmEjrLponNJouOd-BTmAb-9iUofoiMwS6qJyCgBrngnEHNS0s. Luettu 6.3.2022.
- Sutela, K. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. A practitioner inquiry in a special school. University of Oulu Graduate School. Saatavilla <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526225876.pdf>. Luettu 21.1.2022.
- Sutela, K. & Juntunen, M-L., & Ojala, J. 2016. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special education needs. In Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue 8(2), 179–188.

- Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>. Luettu 2.2.2022.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, 13–20.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 21–33.
- Takala, M. 2010. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 45–57.
- Takala, M. 2010. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 124–131.
- Takala, M. & Kontu, E. 2010. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 72–89.
- Takala, M. & Kontu, E. 2010. Luovat interventiot. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 90–105.
- TENK 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Hyvä tieteellinen käytäntö. Saatavilla https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 20.8.2021.
- TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje>. Luettu 20.8.2021.
- Tietosuojalaki 1050/2018. Saatavilla <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>. Luettu 17.1.2022.
- Toivonen, T. & Pilke, A. 2019. Asiantuntijat puolustavat kaikkien lasten opettamista samassa luokassa – lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Yle Uutiset. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-10910445>. Luettu 20.1.2022.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- UNESCO. 1994. Salamanca statement and framework for action for special needs education. Paris: UNESCO. Saatavilla <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>. Luettu 22.7.2020.
- Vairimaa, R. 2021. Inklusion ihanne ja arki eivät kohtaa – kun oppilas siirretään erityisryhmään, syynä on usein resurssipula, eivät lapsen tarpeet. Helsinki: Yliopisto-lehti 9/2021. Saatavilla <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/suomalainen-koulu/inklusion-ihanne-ja-arki-eivat-kohtaa-kun-oppilas-siirretaan-erityisryhmaan-syyna-usein-resurssipula-eivat-lapsen-tarpeet>, luettu 10.1.2022.
- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus. 93–104.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatustaiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Edita. 2011, 35–56.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) Taidekasvatuksen Helsinki. Helsingin kaupungin tietokeskus, 150–157.

Liite 1

TIETOSUOJA- ja SUOSTUMUSLOMAKE

Maisteritutkielman toteutukseen osallistuminen

Hyvä oppilas ja hänen huoltajansa,

Olen tekemässä laadullista tutkimusta yleisen ja erityisen tuen oppilaiden kokemuksista musiikin opetuksessa osana musiikkikasvatuksen maisteritutkielmaani. Tein kandidaatin työni inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta ja olen hyvin kiinnostunut erityismusiikkikasvatuksesta ja sen kehittamisestä. Lisäksi työskentelen itse musiikinopettajana Espoossa Koulumäen erityiskoulussa. Tarvitsen haastatteluihini kaksi ilman tukitoimia opiskelevaa ja kaksi erityisen tuen oppilasta, jotka opiskelevat musiikkia inklusiivisella luokalla. Haastatteluita tulee olemaan 2–3 kertaa, n.20 minuuttia kerrallaan ja kysymykset käsittelevät musiikinopetusta sekä opiskelua yleisesti.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisteritutkielmaa varten aiheesta:

Ilman tukitoimia opiskelevien ja erityisen tuen oppilaiden kokemuksia musiikin opetuksesta.

Lapsesi / huollettavasi on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla ja haastattelut toteutetaan tammi-helmikuussa 2021.

Tutkimuksessa kerättävien henkilötietojen rekisterinpitäjänä toimii Iida Häkkänen. Henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Oppilaiden nimiä ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet, esimerkiksi nimitiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä ja sukupuoli. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet, videot ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa. Myös aineistositaatteja käyttäessä huolehditaan siitä, että oppilas ei ole niistä tunnistettavissa.

Opinnäytetyön tekijänä olen sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Oikeutesi

Voit vetäytyä osallistumisesta opinnäytetyön toteutukseen ilmoittamalla siitä kirjallisesti Iida Häkkäselle: iida.hakkanen@uniarts.fi

Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin, paitsi jos vaadit henkilötietojen poistamista tai käsittelyn rajoittamista.

Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen rekisteröidyn oikeuksien toteuttamiseen. Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: Antti Orava, tietosuoja@uniarts.fi

Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: Iida Häkkänen, iida.hakkanen@uniarts.fi

Tietosuojaan liittyen: Antti Orava, tietosuoja@uniarts.fi

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.

.....
(paikka ja aika)

.....
(Osallistuvan lapsen nimi)

.....
(Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys)

Liite 2

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Tutustuminen:

- Joku konkreettinen kysymys alkuun (mitä olet tehnyt tänään jne)
- Ketkä ovat sinun parhaita kavereita? Mitä teette yhdessä?
- Mikä on lempikouluaineesi?
- Minkälaista musiikkia kuuntelet/soitat jne?
- Mitä bändejä/artisteja kuuntelet? Mikä on lempikappaleesi?

Musiikintunnit:

Teema 1 (musiikintuntien kuvaus):

Millaista musiikintunneilla on?

- Kerro viimeisimmästä musiikintunnista
- Kuvaile ”hyvä” hetki musiikintunnilla
- Kuvaile hyvä / huono musiikintunti
- Kuvaile onnistumisen / epäonnistumisen hetki musiikintunnilla

Teema 2 (oikeudenmukaisuus musiikintunneilla):

Kuinka yhdenvertaista musiikinopetus/musiikintunneilla on?

- Kuvaile miten osallistut musiikintunnilla
- Kuvaile miten muut osallistuvat musiikintunnilla
- Kuvaile tilanne, jossa tarvitsit apua musiikintunnilla
- Saitko apua opettajalta tarvittaessa? Kuvaile, miten opettaja auttaa/huomioi oppilaita.
- Kuinka yhdenvertaista musiikinopetus/musiikintunneilla on? / Onko musiikintunneilla tasavertaista?

Lopettelu:

- Miltä haastattelu tuntui? Vaikealta, tyhmältä, hauskalta, helpolta?
- Mikä oli kivoin/helpoin/tyhmin/vaikein kysymys/aihe? Miksi?
- Onko jotain mitä haluaisit lisätä? Jos, niin mitä?
- Mitä aiot tänään puuhata?

Liite 3

APUKYSYMYKSIÄ HAASTATTELUUN

- Mitä soittimia luokassa on? Tunnistatko kaikki? Jos et, niin miksi?
- Mitä soittimia olette soittaneet? Millaista (esim. kitaransoitto jne.) on ollut? Helppoa/vaikeaa? Miksi?
- Mitä haluaisit tehdä musiikintunneilla?
- Montako oppilasta teidän ryhmässänne on? (suurin piirtein)
- Millainen ilmapiiri musiikintunneilla on? Positiivinen, negatiivinen, mukava, rento, turvallinen...? Miksi?
- Tuntuuko musiikin tunti pitkältä vai lyhyeltä? Meneekö aika nopeasti/hitaasti? Miksi?
- Onko teillä ollut levyraateja?
- Saako musiikintunnilla aina soittaa? Laulatteko aina?
- Millaista musiikin opiskelu on ollut? Helppoa/vaikeaa?
- Mikä on mukavaa ja ikävää musiikin opiskelussa?
- Mikä on ollut helppoa musiikintunneilla? Vaikeaa? Miksi?
- Missä olet paras musiikissa? Mikä tuntuu helpoimmalta? Miksi?
- Mitä hyvää – mitä huonoa?
- Saatko apua, kun tarvitset?
- Saatko aina apua musiikintunnilla, jos sitä tarvitset?
- Saatko aina kerrottua oman mielipiteesi tunnilla? Esim. jos toivot jotakin kappaletta, soitinta tms.?
- Mitä hyvää on musiikin opiskelussa? Entä mitä huonoa?
- Millaiseksi koet roolisi tunneilla? Tärkeäksi/ei niin tärkeäksi?