

# INKLUUSIO YLÄKOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA OPETTAJAN NÄKÖKULMASTA

Lauri Ranki  
Maisterintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Musiikin, taiteen, ja  
kulttuurintutkimuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen, ja kulttuurintutkimuksen laitos
Tekijä Lauri Ranki	
Työn nimi Inklusio yläkoulun musiikinopetuksessa opettajan näkökulmasta	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 68
<p>Tutkielmassani tarkastellaan inklusiota musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Lähtökohtana oli tuottaa tietoa siitä, millä tavoin inklusio näyttäytyy nykypäivänä yläkoulun musiikinopetuksessa aineenopettajan käsittämänä. Tarkastelin opettajien vastauksista arvoperustaa, jolle inklusio pohjautuu, ja sitä miten inklusio toimii ja toteutuu koulun luokassa, ja kolmanneksi sitä miten musiikkikasvatus vaikuttaa inklusion toimimiseen. Inklusio on ajankohtainen yhteiskunnallinen aihe, ja sen toimivuus musiikin oppimisympäristössä herätti minussa mielenkiinnon julkisen keskustelun myötä.</p> <p>Tutkielmani on laadullinen fenomenografinen tutkimus, johon aineisto kerättiin avokysymyksin verkko-kyselyllä. Kyselyyn osallistuneita aineenopettajia oli viisi eri puolelta Suomea. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisen käsityksiä ja se soveltuu hyvin aineistolähtöiseen ilmiön tarkasteluun. Kyselyn tuloksista ilmeni, että inklusiivinen oppimisympäristö nähtiin tasavertaisena ja osallistavana, jossa kaikki oppilaat hyväksytään sellaisina kuin ovat, eikä oppilaita eritellä ominaisuuksien eikä tuen tarpeen mukaan. Tärkeimpänä opettajan työkaluna nähtiin taito eriyttää ja tehdä ryhmälle sopivat oppimateriaalit. Yhteismuusiointi nähtiin tärkeänä työskentelymuotona, ja musiikkiteknologia hyödyllisenä tehtävien ohjaamisessa. Vastauksissa tuli ilmi, että ryhmäkokoja pienentämällä voitiin parantaa inklusion toimivuutta, ja tämä näkyi myös oppimistuloksissa. Opettajien käsityksen mukaan musiikkikasvatuksella voidaan kehittää oppilaiden tunnetaitoja ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Osallistava musiikkitunti nähtiin ryhmädynamiikkaa ja yhteistyötaitoja kehittävänä oppiaineena, johon kaikki saavat osallistua.</p> <p>Inklusio on tasavertaista osallisuutta. Toimiva inklusio tarvitsee oikeanlaisen arvopohjan ja riittävät tukitoimet. Ilman koulutukseen kohdistuvia taloudellisia resursseja inklusio ei toteudu onnistuneesti. Musiikinopettaja nähdään mahdollistajana, joka mahdollistaa kaikille oppilaille positiiviset oppimiskokemukset, ja terveellisen sekä turvallisen musiikkisuhteen kehittymisen. Musiikkikasvatuksella voidaan nähdä olevan hieman inklusiota edistäviä vaikutuksia.</p>	
Asiasanat: inklusio, tasa-arvo, osallisuus, musiikkikasvatus, opetussuunnitelma, kolmiportainen tuki	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

## KUVIOT

Kuva 1. Eksklusiosta inklusioon .....	9
Kuva 2. Kokonaisvaltaisen tietämisen malli .....	19

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	TAUSTATIETOA INKLUUSIOSTA .....	8
2.1	Integraatio ja inklusio.....	8
2.2	Tilastotutkimustietoa inklusiosta .....	10
2.2.1	Tilastot kertovat .....	10
2.2.2	OAJ:n teettämä kysely .....	11
3	SALAMANCA, POPS2014 JA KOLMIPORTAINEN TUKI .....	13
3.1	Kansainväliset sopimukset – Salamanca .....	13
3.2	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 .....	14
3.2.1	Oppimiskäsitys ja yhteistoiminnallinen oppiminen .....	16
3.2.2	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys .....	17
3.2.3	Musiikin opettamista kokonaisvaltaisesti.....	19
3.3	Kolmiportainen tuki .....	21
3.3.1	Yleinen tuki .....	22
3.3.2	Tehostettu tuki .....	23
3.3.3	Eriytynyt tuki .....	23
3.3.4	Kolmiportaisen tuen uudistus ja koulutuksen resurssointi .....	24
3.4	Inklusio yhteiskunnallisessa julkisessa keskustelussa .....	25
4	OSALLISTAVA MUSIIKKIKASVATUS .....	28
4.1	Osallisuus ja toimijuus .....	28
4.2	Osallisuuden jaottelu .....	30
4.3	Osallisuus ja toimijuus musiikkikasvatuksessa.....	30
4.4	Musiikinopetusta monimuotoisuutta kohdatessa.....	32
5	TUTKIMUSASETELMA .....	36
5.1	Tutkimuskysymykset .....	36
5.2	Tutkimusmenetelmä ja aineisto .....	37
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja analyysi .....	38
5.4	Tutkijan rooli.....	39
6	TULOSTEN ESITTELY .....	41
6.1	Inklusion arvoperusta opettajien käsittämänä .....	41
6.2	Toimintamenetelmät opettajien näkökulmasta .....	44
6.2.1	Inklusion tuomat haasteet musiikin opetuksessa .....	45
6.2.2	Pienryhmäopetuksella voidaan parantaa toimivuutta .....	46
6.3	Tunnetaidot ja osallisuus .....	48
6.4	Toimintamahdollisuudet opetustyössä .....	51

6.4.1	Inklusiouudistus vaikuttaa hieman työssäjaksamiseen.....	53
7	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	55
8	POHDINTA.....	60
	LÄHTEET.....	62

## LIITTEET

Liite 1 - Verkkokyselyn avokysymykset.

Liite 2 - Inklusiivinen oppimisympäristö

# 1 JOHDANTO

Tämän maisterintutkielman tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, millä tavoin inklusio näyttäytyy yläkoulun musiikinopetuksessa aineenopettajan näkökulmasta, eli mitkä asiat vaikuttavat inklusiivisen musiikinopetuksen toimivuuteen, ja mitä haasteita inklusio tuo tullessaan. Tavoitteenani on havainnollistaa erittäin ajankohtaista inklusioaihetta, tuoden kerätyn tutkimusaineiston myötä kuuluville musiikinaineenopettajien näkemyksiä inklusion toimivuudesta yhdenvertaisessa oppimisympäristössä. Tutkimuksessa tuodaan esille se, mikä on musiikkikasvatuksen merkitys inklusiivisessa oppimisympäristössä, ja miten musiikkikasvatus voi kehittää oppilaiden vuorovaikutuksellista toimijuutta kohti tasavertaista, osallistavaa, hyväksyvää, tunnetaitoja kehittävään suuntaan. Tutkimusaineiston raportointi ja analysointi pohjautuu kyselytutkimukseen vastanneiden musiikinaineenopettajien käsityksiin inklusiivisesta musiikinopetuksesta, ja tilastoituun tutkimustietoon, ja kotimaiseen sekä kansainväliseen tieteelliseen tutkimustietoon. Tämä progradu on laadullinen fenomenografinen tutkimus, johon aineisto on kerätty Webropol-sovelluksella tehdyllä kyselylomakkeella. Fenomenografisella tutkimusmenetelmällä tutkitaan ihmisten käsityksiä, ja siihen olennaisena kuuluu pohdiskeleva ja havainnoiva ote.

Ensimmäisessä pääluvussa selvennän inklusion käsitettä, ja tarkastelen inklusion arvoperustaa, ja tuon tarkemmin esille inklusioon liittyvää tutkimustietoa sekä tilastotutkimusta. Inklusion arvoperustaan liittyy vahvasti tasa-arvoinen ja yhdenvertainen mahdollisuus osallisuuteen, ja tämän tulisi näkyä koulutusta järjestettäessä. Tämä pääluku taustoittaa myös ensimmäistä tutkimuskysymystäni.

Toisessa pääluvussa käsittelen inklusioon olennaisesti liittyviä kansainvälisiä sopimuksia ja lainasetuksia, jotka velvoittavat inklusion vahvan arvoperustan tuomisen käytäntöön. Tässä pääluvussa pohjustan teoriaosuutta perusopetuksen

opetussuunnitelmalla 2014 siltä osin, mitä opetussuunnitelmassa sanotaan musiikinopetuksesta ja miten ne kohtaavat inklusiivisen oppimisympäristön, ja läpikäyn inklusioon olennaisesti liittyvää kolmiportaisen tuen mallia. Perusopetuslain uudistuksen yhteydessä vuonna 2010 opetushallitus kehitti kolmiportaisen tuen mallin, jossa yleistä-, tehostettua-, tai erityistukea tulee antaa kaikille sitä tarvitseville. Kolmiportainen tuki tuli voimaan 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Toisen pääluvun lopussa tuon myös esille taustatietona inklusiosta ja perusopetuksesta käytyä julkista keskustelua ja päätöksiä perusopetuksen järjestämisestä, tämä valaisee ajankuvaa, johon tutkimus sijoittuu ja mistä lähtökohdista nykytilanteeseen on tultu.

Tutkielman kolmannessa pääluvussa perehdytään yhdenvertaisen opetusjärjestelmän tuomiin haasteisiin ja siihen, miten inklusio toteutuu ja näkyy käytännön musiikinopetustyössä, mitä keinoja musiikinopettajat mahdollisesti käyttävät monimuotoisen opetusryhmän hallinnassa. Voidaanko musiikin oppiaineella ja yhteismusiisoinnilla saavuttaa inklusiiviset tavoitteet, tukemalla oppilaiden osallisuutta, ja kannustamalla sosiaaliseen vuorovaikutteeseen ja luovaan yhteistoimintaan, ja voisiko musiikin oppiaine olla luokkaa rauhoittava ja lukuaineisiin keskittymistä lisäävä ratkaisu. Inklusiivisessa yhdenvertaisessa musiikinopetuksessa musiikin erityiskasvatuksen apukeinot ja opetuksen eriyttäminen ovat osa oppilaan tukemisen menetelmiä, joita opetuksessa tulee huomioida, opetuksen esteettömyyden, sekä monialaisen opettajien yhteistyön ohella. Mutta vastaavatko inklusiiviseen opetukseen annetut resurssit nykypäivänä käytännöntyön ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa asetettuja, ja kansainvälisiä asetuksia sekä Suomen laissa asetettuja vaateita?

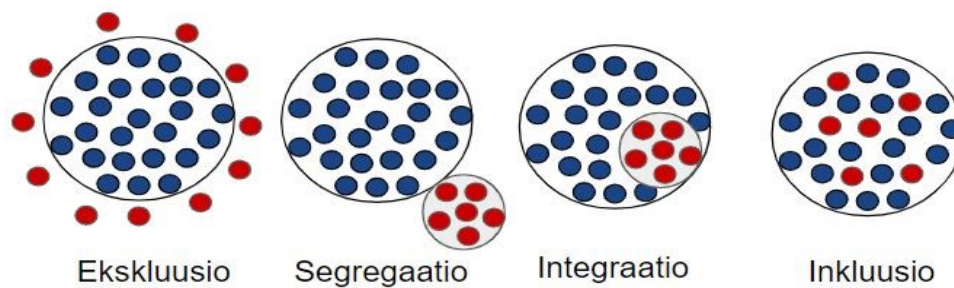
Inklusio on muutostilassa oleva koulu- ja opetusluokkasidonnainen tapauskohtainen prosessi, jota ohjaavat hitaasti muuttuvat asenteet, arvot, koulutus, yhteiskuntaa muovaavat päätökset, tutkimustieto, ja julkinen keskustelu. Inklusion perusajatuksena on, että kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia, ja kaikilla on sama mahdollisuus koulutukseen, ja olla osallisena avoimessa yhteiskunnassa, jossa arvostetaan kulttuurista monimuotoisuutta. Aineiston keruun myötä musiikinopettajat tulivat kuulluksi erittäin ajankohtaisesta aiheesta, ja ne herättivät positiivisia johtopäätöksiä inklusiivisen musiikinopetuksen toimivuudesta.

## 2 TAUSTATIETOA INKLUUSIOSTA

### 2.1 Integraatio ja inklusio

Sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa merkityksessä inklusio on yhdenvertaista kuulumista ja tasavertaista osallistumista, näin ollen inklusio saavutetaan osallisuuden ja toimijuuden kautta, jolloin yksilö on kiinteänä osana yhteisöä ja kokee osallisuutta siihen. Inklusio voidaan nähdä integraation kehittyvämpänä ja syvempänä asteena. (Punamäki 2020.) Inklusio tarkoittaa johonkin sisällyttämistä, ja mukaan lukemista (Nurmi 2004, 259). Inklusion vastakohtana on eksklusio, osallistumisesta kokonaan poissulkemista. Yhteiskunnallisessa merkityksessä eksklusion myötä poissuljetaan ja evätään mahdollisuus osallistua ja mukautua yhteiskuntaan. Kouluopetus kontekstissa eksklusio voidaan nähdä yhteiskunnan ulkopuolelle suljettuna vanhakantaisena laituskouluna. Inklusion ja eksklusion välivaiheet ovat integraatio (kahden erillisen yhdistyminen), eli peruskoulun opetuskontekstissa erityisopetuksenluokka, jossa ollaan samassa koulurakennuksessa perusopetuksessa, mutta erillisessä luokahuoneessa erillään yleisopetuksesta, ja segregatio (eriytyminen), jota kouluopetus kontekstissa voidaan ajatella yleisopetusta tarjoavasta koulusta irrallisena erityisopetuksen erityiskouluna. Todettakoon että sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa tarkastelussa segregatio tarkoittaa myös etnistä tai alueellista eriytymistä.





Kuva 1. Eksklusioista inkluisioon

---

Lähde: Suomen Kotiseutuliitto, Graafinen toteutus: Ranki Lauri

Inkluisio käsitteenä on erittäin moniulotteinen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa selvityksessä *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa* (Heiskanen ym. 2021) inkluisio käsitettä avataan seuraavanlaisesti. Inkluisio ja inklusiivinen kasvatus voidaan ymmärtää ainakin viidellä tavalla.

1. Yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän arvoperusta
2. Käsite, jonka näkökulmasta voidaan arvioida pedagogista toimintaa
3. Jokapäiväiset pedagogiset käytännöt
4. Tilannesidonnaiset, vaihtelevat ja yksilölliset kokemukset
5. Jatkuvat kehittämisprosessit

Tutkielmassani inklusiota tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta. Käsite inkluisio voi aiheuttaa sekavuutta keskustelussa, niin kuin edellä mainittu viiden kohta osoittaa. Kun kirjoitan inklusiivisesta oppimisympäristöstä, tarkoitan kohtaa kolme, joka-päiväiset pedagogiset käytännöt, mutta toki siihen nivoutuu myös koulujärjestelmän arvoperusta, pedagoginen toiminta, yksilölliset kokemukset ja inklusion jatkuvat kehittämisprosessit.

Oiva Ikonen näkee inklusion tarkoittavan kaikille yhteistä yhteisöä, esimerkiksi koulua, jossa otetaan kaikkien tarpeet huomioon toimintojen toteuttamisessa ja

suunnittelussa. Tavoitetilana tulee olla yhdenvertainen osallistuminen, ja tässä oleellista on erilaisuuden ymmärtäminen ja sen kohtaaminen. (Ikonen 2009, 12). Kasvatuksen professori Tony Booth (2005) on luetellut inklusiivisen koulun arvoiksi muun muassa: tasa-arvon, osallisuuden, myötätunnon, yhteisöllisyyden, oikeudet ja moninaisuuden arvostamisen.

Ei ole aivan merkityksetöntä, miten inkluusio määritellään. Inklusion mielekkyyttä on vaikea ymmärtää, jos inkluusio nähdään vain toimenpiteenä, jossa erityisryhmässä olevat lapset ovat siirrettynä suurempaan ryhmään yleisen opetuksen pariin. (Heiskanen ym. 2021, 16–17; Viljamaa ja Takala 2017.) Inklusiota ei tule myöskään käsittää vain paikkana, luokkahuoneena, jossa inkluusio tapahtuu. Ainscow ja Sandhill (2010) näkee, että inklusion määrittely edellyttää ja tarkoittaa jatkuvaa pohdintaa inklusiivisten arvojen toteutumisesta arjessa. Saman näkemyksen jakavat Booth, Ainscow ja Kingston (2006) inkluusio on jatkuvassa prosessissa, muutoksessa oleva ideaali tilanne, jota ei koskaan välttämättä täysin saavuteta mutta johon pyritään. Ainscow (2005) kuvaa inklusion olevan jatkuvaa yhdessä oppimista, jossa pyritään löytämään tapoja ja keinoja huomioimaan moninaisuutta (diversity) (Heiskanen ym. 2021, 16–17).

## **2.2 Tilastotutkimustietoa inklusiosta**

### **2.2.1 Tilastot kertovat**

Tilastokeskuksen (2021) mukaan syksyllä 2020 joka viides peruskoululainen sai joko tehostettua- tai erityistä tukea (21,3 %), kun vuonna 2019 vastaava luku oli 18,8 %. Tuen tarve perusopetuksessa on ollut viime aikoina kasvamaan päin. Lukuvuoden 2020–2021 lopulla lähes neljännes (23 %) perusopetuksen oppilaista sai joko tehostettua tai erityistä tukea, tai jonkinlaista osa-aikaista tukea oppimiseen, tämä tarkoittaa noin 120 000 lasta. Yleinen tuki mukaan laskettuna, oli tukea saavien peruskoululaisten määrä 30,3 % oppilaista (OAJ, 2022.) Kolmiportaisen tuen myötä kokonaan erityiskouluissa opetuksen saavien erityisryhmien ja luokkien osuus on entistä pienempi (6,5 %), ja niiden määrä on edelleen vähenemään päin. (Tilastokeskus 2021).

## 2.2.2 OAJ:n teettämä kysely

OAJ teetti kyselyn inklusiosta ja siihen liittyvästä erityisopetuksesta ja tuen saannista. Kyselyyn osallistui ja vastasi yli 2200 opettajaa ja rehtoria, ja sen mukaan peräti viisi kuudesta peruskoulun luokanopettajasta, aineenopettajasta ja rehtorista olivat sitä mieltä, ettei inklusio onnistu koulujen nykyresursseilla. Kyselyn mukaan peruskoulun opettajat ja rehtorit eivät ole varsinaisesti inklusiota vastaan, mikäli resursseja on riittävästi, ja omassa luokassa on tuen saanti turvattu, ja käytössä on tarvittaessa erityisluokat. OAJ:n puheenjohtaja Katarina Murto korostaa, että joskus paras ja lapsen edun mukainen oppimisympäristö on erityisluokka, eikä se ole silloin inklusio periaatteen vastainen. Kyselyssä kävi ilmi, että reilu viidennes aineenopettajista (22 %) olivat sitä mieltä, että oppilaiden tuki toteutuu huonosti tai erittäin huonosti, samaa mieltä olivat luokanopettajista 16 %. Oppilaiden tuki onnistui melko huonosti kyselyyn vastanneiden (41 %) aineenopettajien ja (29 %) luokanopettajien mielestä. (OAJ, 2022.)

Luokanopettajia, aineenopettajia ja rehtoreita pyydettiin nimeämään kolmiporaisen tuen tarvitsemia korjausehdotuksia. Eniten korjattavaa nähtiin (33 %) kirjallisten suunnitelmien ja dokumentoinnin vaativuudessa. Ratkaisuna nähtiin, että byrokratiaa ja asiakirjojen määrää tulisi keventää. Ongelmana nähtiin myös riittämättömät resurssit, sillä joissakin tapauksissa asiakirjojen laatiminen ei johda mihinkään oppilaan tuen saantiin erityisopettajien vähyyden vuoksi. Toiseksi eniten (28 %) nähtiin korjattavaa oppilaan oikeudessa erityisluokkaan. Inklusiossa erityisopettajan antama tuki tapahtuu yleisopetuksen luokassa, eikä luokanopettajan pitäisi jäädä yksin. Tuen saavien oppilaiden tulisi automaattisesti pienentää luokkakokoa asetetulla kiintiöllä, näin opetusturvallisuus ja työskentelyrauha toteutuisi ilman että opettajan tulee jatkuvasti puuttua järjestyshäiriöihin. Korjausehdotuksissa kokoaikainen erityisopetus sai kaikkein vähiten kannatusta (5 %). Tästä huolimatta eniten nähtiin puutteita juuri osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja erityisluokkamuoitoisessa erityisopetuksessa. Noin 60 % erityisen tuen oppilaista opiskeli pääsääntöisesti erityisryhmässä.

Peruskoulun luokanopettajista ja aineenopettajista molemmat olivat (90 %) samaa mieltä, että inklusio on hyvä asia, kun oppilaan tarvitsema tuki toimii oikea-aikaisesti ja kun koululla on käytössä oikein ohjatut riittävät resurssit, sekä erityisluokkaopetus sitä tarvitseville. Tällä hetkellä koulujen nykyisillä resursseilla inklusio nähtiin mahdolliseksi, tätä mieltä olivat (87 %) luokanopettajista ja (90 %) aineenopettajista. (OAJ 2022.)

### 3 SALAMANCA, POPS2014 JA KOLMIPORTAINEN TUKI

#### 3.1 Kansainväliset sopimukset - Salamanca

Vuonna 1994 Unescon Salamancan julistuksessa inklusiivinen koulu määriteltiin paikaksi, jossa hyväksytään kaikki lapset tasavertaisina yhteisöllisen koulun yleisopetuksen luokille. Yhteisopetuksessa tulee tarvittaessa järjestää asianmukainen tukitoimi sitä tarvitseville ja opetukseen pääsy tulee olla esteetön. Suomen valtio on hyväksynyt kansainväliset sopimukset ja tehnyt opetuksen järjestelyyn osittaisia muutoksia, tästä esimerkkinä kolmiportainen tukirakenne (2010), ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) huomioitu yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, jotka pohjautuvat samana vuonna tehtyyn uuteen yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014). Inklusion perusajatuksena on, että kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia huolimatta heidän ominaispiirteistään ja erilaisuudesta, ja kaikilla on oikeus ja mahdollisuus päästä tasa-arvoiseen, tarvittaessa tukea antavaan, perusopetuksen piiriin, tämä tulee huomioida opetusta järjestäessä.

Kesäkuussa 1994 UNESCO järjesti konferenssin Espanjan Salamancassa, jossa kokoontuivat 92 valtion edustajaa ja 25 kansainvälistä organisaatiota laatimaan asetusta erityisopetukselle. Asetuksesta käy ilmi, että koulutusta tulee tarjota kaikille, eikä yleisopetusta järjestäessä saa olla syrjiviä käytänteitä. Inklusiivinen oppimisympäristö on kaikille avoin, ellei ole perusteltua syytä ja lapsen edun mukaista toimia toisin. Inklusiivinen koulu tarjoaa kaikille saman mahdollisuuden osallistua yleiseen opetukseen, ja koulun tulee tarjota tarvittaessa erityis- ja tukiopetusta sitä tarvitseville. Opetuksen sisältö tulee olla kaikille sama, mutta erityisoppilaille tulee tarjota tarkempaa ohjeistusta tarvittaessa. Myös ne oppilaat, jotka käyvät koulua erityisoppilaitoksessa saavat mahdollisuuden saada opetusta tai

kokea osallisuutta inklusiivisessa oppimisympäristössä. (Unesco, 1994 7-10.) Inklusio käsite ei ole uusi ja sen historia pohjautuu vammaisten oikeuteen osallistua tasa-arvoiseen yhteiskuntaan.

Vuonna 1993 YK:n laatimat yleisohjeet vammaisten henkilöiden yhdenvertaistamisesta asettivat vammaispolitiikan standardin. Suomessa vammaispoliittinen ohjelma paransi vammaisten ihmisoikeuksia ja samana vuonna 1995 vammaisten yhdenvertaisuus huomioitiin myös perustuslakiuudistuksessa. Vuonna 2006 hyväksyttiin YK:n yleisopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, ja vuonna 2016 Suomi ratifioi YK:n vammaissopimuksen jolloin se tuli täysimääräisesti voimaan. (Lähdeniemi 2022, 7-8.) Kun tarkastellaan asetusten kehityksen kulkua kymmenen vuoden syklissä, voidaan todeta että asetukset ja sitä myötä myös asenteet kehittyvät varsin hitaasti ja matka toimivaan käytänteeseen on varsin pitkä.

### **3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on opetushallituksen asettama sitova asiakirja, jolla velvoitetaan koulutuksen järjestäjää sisällyttämään koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan määrätyt opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Opetussuunnitelmalla varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksen yhtenäisyyden toteutuminen. Opetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, ja monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksessa yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista, sekä vastuullisuutta ja yhteisöllisyyttä tulee edistää. Opetus järjestetään ensisijaisesti niin sanotulla lähikouluperiaatteella. (Elliot ym. suom. Virtanen 2012, 16.)

Tarkastelin nykyistä opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2014) inklusiivisesta yhteisöllisyyden ja osallisuuden näkökulmasta. Tarkastelu kohdistui yläkoulun musiikinopetuksen opetussuunnitelmaan tutkimuksen rajauksen mukaisesti. Oppilaiden osallisuuden osalta valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen

tulee olla vuorovaikutteisen koulutyön perustana. Opetussuunnitelmassa painotetaan sitä, että oppilaan tulee saada oppimiskokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta. (Opetushallitus 2014, 35.) Opetuksen järjestäjän, eli kunnan, vastuulla on siis järjestää tasavertainen osallistava oppimisympäristö, jossa oppilas harjoittaa yhteistyön ja ryhmätyöskentelyn taitoja. Tässä kohdin sanaa inklusiota ei mainita, vaikka samat arvot sisältyvät inklusiiviseen oppimisympäristöön. Inklusio on muutenkin mainittu perusopetuksen opetussuunnitelmassa vain muutaman kerran, mutta seuraavassa opetussuunnitelmassa inklusio oletettavasti huomioidaan omana päälukunaan.

”Opetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti ja opetuksen saavutettavuudesta sekä esteettömyydestä pidetään huoli.” (2014, 18.)

Musiikin opetuksen tavoitteeksi vuosiluokilla 7-9, on asetettu osallisuuden osalta, että oppilas oppii toimimaan rakentavasti musisoivan ryhmän ja musiikillisen yhteisön jäsenenä (T1). Päätösarvioinnin osalta arvosanan kahdeksan osaaminen täyttyy osallisuuden osalta, kun oppilas toimii musiikillisen ryhmän jäsenenä huolehtien omasta osuudestaan kannustaen ja auttaen toisia. Tavoite 9 ohjaa oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja termejä. Vuorovaikutus korostuu myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa (L2), jossa oppilaiden maailmankuva avartuu ja oppilasta ohjataan asettumaan toisen asemaan kunnioittaen ja arvostaen. Musiikin oppiaineella on erityinen merkitys oppilaan tunnetaitojen ja empatiakyvyn kasvatuksessa. Opetuksen tavoitteissa, kohdassa hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa (T10) kerrotaan, että oppilasta tulee ohjata tunnistamaan musiikin vaikutuksia omiin tunteisiin ja hyvinvointiin nähden. Tavoitteen 10 arviointi toteutetaan oppilaan itsearviointina, eikä sitä huomioida päätösarvosanassa. Musiikin oppimisympäristön ja työtapoihin liittyvien tavoitteiden osalta, vuosiluokilla 7-9 painotetaan joustavaa musiikin opiskelukokonaisuutta, jossa musiikillinen yhteismusiointi ja vuorovaikutuksellinen yhteistoiminta on mahdollista. (Opetushallitus 2014, 422-424.)

Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen on keskeistä peruskoulun yhteismusisoinnin opetusmuodossa. Siinä musisoinnin ja yhdessä työskentelyn

lisäksi opetellaan tavoitteellisia työskentelytaitoja ja harjoittelun merkitystä (T12). Osallisuuden ja työskentelytaitojen arvioinnin osalta kiinnitetään huomiota oppilaan yhteistyötaitojen kehittymiseen ja kykyyn toimia rakentavasti vuorovaikutteisesti. Hyväksytyin arovosanan (5) suorittamiseen ei riitä pelkkä tunnilla läsnäolo, oppilaan tulee ilmentää osallistumistaan tekemällä ja kokeilemalla. Oppilas on oikeutettu saamaan tarvitsemaansa tukea. Koulunkäynninohjaaja voi tarvittaessa avustaa oppilaan osallistumisessa musiikin tunnilla, käytännön ohjaus on mahdollista tehdä myös tukiopetuksena yleisopetuksesta erillisenä aikana. (Nikkanen 2014)

### **3.2.1 Oppimiskäsitys ja yhteistoiminnallinen oppiminen**

Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Uuden asian oppiminen pohjautuu aikaisemmin opetettuun, ja oppilasta ohjataan yhdistämään tietoja ja taitoja aikaisemmin oppimaansa. Oppimista ei tapahdu ilman pitkäjänteistä ja sinnikästä harjoittelua ja asiaan paneutumista. Oppimiseen saa tukea, niin opettajalta, kuin yhdenvertaista osallisuutta korostavalta oppimisympäristöltä. (Opetushallitus 2014, 17.) Yhdenvertaisessa osallisuutta korostavassa oppimiskäsityksessä jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutteisesti yhdessä oppimisena, yhdistyy inklusiivisen oppimisympäristön periaatteet.

*“Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja oppimisympäristöjen kanssa. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.”*  
(Opetushallitus 2014, 17.)

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuu oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, tämän kautta syntyy myös kulttuurisesti moninainen osallisuus (Elliot ym. suom. Virtanen 2012, 16). Opettaminen on muuttunut vuorovaikutteisempaan ja oppilasta ohjaavampaan suuntaan oppimiskäsityksen ja opetussuunnitelman muutoksen myötä, samoin opetussuunnitelma ohjaa kohti yhdessä oppimista, jossa opimme siis



toisiltamme tarkkailemalla ja käymällä dialogia, tiedon jäsentelyä ja kykyä huomioida ja ymmärtää hyväksyvästi erilaisia näkökulmia. Tasavertainen, solidaarinen, ja hyväksyvä inklusiivinen oppimisympäristö voidaan nähdä kehittyvänä vastakohtana uusliberalistiselle, kilpailuehtoiselle, yksilöä korostavalle ja yksilön edun tavoittelomalle oppimisympäristölle.

Yhteistoiminnallinen opettaminen ja pienryhmäopetusmuoto ovat keinoja, joilla voidaan lähestyä inklusiivisen oppimisympäristön haasteellisia tilanteita. Yhteistoiminnallisella oppimisella kehitetään oppilaan sosiaalisia taitoja ja syvällistä oppimista vuorovaikutustilanteissa. Oppilaiden muodostamaa vertaisryhmää ohjataan sitoutumaan ja työskentelemään yhdessä turvaten vuorovaikutuksen laatu. (Lakkala 2008 175, Kumpulainen 2004, 12–22.) Suvi Lakkalan tapaustutkimuksen mukaan yhteistoiminnallisella opetuksella voidaan edistää inklusion toteutumista opetusluokassa. (Lakkala 2008, 229.) Yhteistoiminnallisesta opetuksesta ja sen toimivuudesta on olemassa jo käytännön esimerkkejä kouluista (esim. Rimpiläinen & Bruun 2007).

### **3.2.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys**

Seuraavaksi avaan hieman sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä ja sosiokulttuurista näkemystä lapsen oppimisen kehittymisestä, siinä sosiaalisella ympäristöllä on tärkeä vaikutus tietoa jäsentäessä. Näen tämän linkittyvän inklusion osallistavaan ja sosiaaliseen vuorovaikutteiseen oppimiseen, ja sen takia se on tärkeää tuoda esille.

Sosiokonstruktivistisessa ja sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä vuorovaikutus on erittäin suuressa roolissa, ja siinä lapsi nähdään toimijana, jonka ymmärrys kehittyy sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä (Turja 2017, 41). Ympäristö vähintäänkin kannustaa ajattelemaan vaikka oppija itse toimisikin oman oppimisen subjektina (Anttila 2004, 28; Woolfolk 1993, 485). Sosiokonstruktivismissa oppimista pidetään sosiaalisena prosessina, jossa yksilö konstruoi eli jäsentää käsityksiään ja muodostunutta tietoa ympäristön ja siinä tapahtuvien vuorovaikutteisten tapahtumien pohjalta, tieto on siis osittain yhteisesti jaettua osittain yksilön itsensä vuorovaikutuksessa muodostamaa (Anttila 2004, 28).

Oppiminen on Lavenin ja Wengerin (1991) mukaan niin tiukasti yhdistynyt toiminnan kontekstiin, ettei sitä edes kannata tarkastella kulttuurista ja ympäristöstä erillisenä ilmiönä (Anttila 2004, 28). Aivan kuten inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa huomioidaan opetuksen osallistavan ja vuorovaikutteisen toiminnan merkitys.

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä lapsi nähdään tasavertaisena kansalaisena ja sosiaalisena toimijana, ja opettaja yhteisen keskustelun, itsesäätelyn tarkkailun ja sosiaalisen toiminnan mahdollistajana (Formosinho, Araújo & Barros 2004, 111). Lapsille annetaan mahdollisuus tutkia ja havainnoida omaa ympäristöään, sosiaalisen kanssakäymisen myötä heidän käsityksensä erilaisista maailman ilmiöistä laajenee. Arkipäivän toiminnassa tapahtuvaa oppimista pidetään tärkeänä, sillä aidoissa tilanteissa tapahtuva oppiminen edesauttaa lapsia näkemään uudenlaisia tilanteita ja mahdollisuuksia. (Kronqvist 2017, 17-18.) Myös inklusiivisen oppimisympäristön kautta lapsi oppii hyväksymään ja ymmärtämään erilaisuutta.

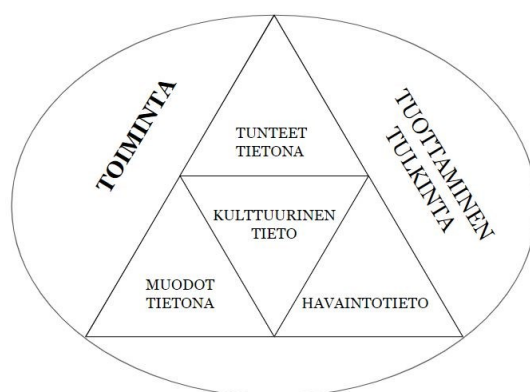
Sosiokulttuurisessa näkemyksessä ympäristön vaikutus ja merkitysten vuorovaikutteinen jäsentäminen entisestään korostuu (Anttila 2004, 28). Oppiminen tapahtuu sosiokulttuurisessa teoriassa kulttuurisena ja sosiaalisena prosessina. Lapsi oppii oman kulttuurinsa toimintatapoja ja omaksuu ympärillään tapahtuvaa-toimintamalleja (Kronqvist 2017, 18-19.) Anttilan näkemys on, että jokaisen musiikinopettajan pitäisi olla oppilaan niin sanotusti musiikillisen elämisen ohjaaja, johon kuuluu erilaiset tavoitteet, arvot, kulttuuri ja käsitykset, ja jota ilman opettaminen jää kapea-alaiseksi (Anttila 2004, 10; Tuovila 2003). Samaa näkemystä jakaa myös Kurkela (1997), musiikki tulisi nähdä opetuksessa kokemusaineena (ei taitoaineena), jossa korostettaisiin oppijan henkilökohtaista musiikkisuhdetta (Anttila 2004, 10).

Näen yhtymäkohtia Anttilan ja Kurkelan käsitysten ja kokonaisvaltaisen oppimisen kanssa, jossa ihminen nähdään psykofyysis-, emotio-, sosiaalisena kokonaisuutena. Musiikin aineen ja soittamisen oppiminen ei ole vain motorisia taitoja, taikka tiedollista teorian omaksumista, vaan oppiminen tapahtuu oppilaslähtöisesti toiminnallisesti vuorovaikutteisesti tunteet, tavoitteet, arvot, ja

ihmisen kokonaisuus huomioiden. Näen myös yhtymäkohtia inklusiivisen tasavertaisen osallisuutta korostavan oppimisympäristön ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, jossa yksilö jäsentää oppimaansa tietoa ympäristön ja siinä tapahtuvien vuorovaikutteisten tapahtumien pohjalta, ja opetussuunnitelman perusteissa mainitun oppimiskäsityksen kanssa, joka pohjautuu yksilöllisten ja yhteisöllisten tietojen ja taitojen jäsentyvistä prosessista ja kulttuurillisesta osallisuudesta. Opettajalla on oma vastuunsa turvata ja mahdollistaa inklusiivinen toimiva oppimisympäristö, jossa vuorovaikutteinen ja osallistava oppiminen toteutuu.

### 3.2.3 Musiikin opettamista kokonaisvaltaisesti

Musiikinoppiaineella ja taideaineilla yleisesti voidaan nähdä olevan inklusiivista osallistavaa toimijuutta parantavia vaikutuksia. Musiikinoppiaine eroaa myös hieman akateemisista lukuaineista. Jotta musiikin kokonaisvaltainen oppiminen ei jäisi liian pintapuolisesti käsiteltyä, tuon hieman taiteen tohtorin Marjo Räsänen näkemyksiä aiheesta sovellettuna musiikkikasvatukseen. Räsänen (2008) näkee taide- ja taitoaineet kokonaisvaltaisena tietämisenä, johon sisältyy näkemys kokonaisesta oppimisprosessista. Hän on kehittänyt mallin ja nimennyt sen kolmioleipämalliksi. Tällä voidaan jäsentää ja lähestyä opettamista, ja opettaja valitsee opetukselleen kulloinkin sopivan tiedon ulottuvuuden.



Kuva 2. Kokonaisvaltaisen tietämisen malli

*Havaintotietoon* tukeutuessa, opettaja syventää oppilaiden kokemusta aistihavainnoin. Musiikin opetuksessa tämä yhdistyy kuuntelukasvatukseen. *Tunteet tietona* korostuu tunteiden merkitys tiedon lähteenä. Musiikin opetuksessa tunnekasvatus ja tunteiden peilaaminen vuorovaikutteisessa oppimisessa tulee esille itseilmaisuna ja oman musiikkisuhteen kehityksessä. *Muodot tietona* todellisuutta jäsennetään eri muodoin, kuten liikkein, värein, sointivärein, muodostaen sanojen kanssa vaihtoehtoisia käsitteitä. Musiikki on kansainvälinen kieli, ja siinä on oma symbolijärjestelmänsä. Musiikin esittäminen, yhteismusisointi, ja improvisointi ovat vuorovaikutteista toimintaa, jossa myös yleisö on osana sosiokulttuurista tapahtumaa. *Kulttuurisen tiedon* näkökulmasta taide- ja taitoaineiden opetusta lähestytään kognition näkökulmasta. Tällöin musiikin opetuksessa tuodaan esille kulttuurin musiikinhistorian kehityksen kulku, ja symbolijärjestelmän ja terminologian kognitio. (Räsänen 2009, 35.)

Räsänen kolmioleipämallissa tiedon jäsentäminen ilmenee ja muodostuu toiminnassa, ja tiedon osa-alueet luovat opetettavasta aineesta kokonaiskuvan. Toisin sanoen kokonaisvaltaisessa tiedonkäsityksessä yhdistyvät tunnetieto, havaintotieto, kulttuurisentiedon ja käsitteellistämisen muototiedon kanssa. Tiedon jäsentäminen kytkeytyy tekemisen ja aistihavaintojen kautta vahvasti toimintaan ja tunteisiin, kyse on aivoissa ja kehossa tapahtuvasta merkityksenannosta. Tiedonkolmiota ympäröivä ellipsi esittää kokonaisvaltaista tiedonkäsitystä yhdistäen taide- ja taitoaineiden tiedolliset tasot tuottamiseen ja tulkintaan. (Räsänen 2009, 35–36.)

”Juuri tämä erilaisten tietämisen tapojen yhdistyminen ja niiden ilmeneminen käytännön toiminnassa tekee taide- ja taitoaineista niin voimallisen oppimisen muodon. Tähän liittyy taide- ja taitoaineiden kokonaisvaltaisen opetuksen keskeinen ajatus, jonka mukaan opettajan tulisi välittää oppilaille erilaisia käsityksiä taitamisesta ja tietämisestä.” (Räsänen 2009, 36.)

Kuten aiemmin kirjoitin musiikin opettaminen ei ole vain motorisiin taitoihin paneutumista, vaan ihminen tulee nähdä kokonaisuuten. Ja musiikki tulisi nähdä opetuksessa kokemusaineena (Kurkela 1997). Nämä nivoutuvat Räsänen tiedon jäsentämisen kolmioleipämallissa, aivan kuten Anttilan näkemys oppilaan kokonaisvaltaisen musiikkisuhteen ohjaajana. Musiikissa oppiminen tapahtuu

vuorovaikutteisesti toiminnan kautta. Opettaja mahdollistaa inklusiivisessa oppimisympäristössä toiminnallisen vuorovaikutteisen oppimisen. Silloin kun opettaja huomaa oppilaan toiminnassa, tai tiedon jäsentämisen osa-alueissa puutteita, tulee oppilasta tukea oppimisessaan niiltä osin.

### 3.3 Kolmiportainen tuki

Vuonna 2010 laadittiin kolmiportaisen tuen malli, joka otettiin käyttöön 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada tarvittaessa opetussuunnitelman mukaista opetusta, ohjausta, oppilashuoltoa, sekä tukea kaikkina koulupäivinä. Oppimisen tuki on tarkoitettu perusopetuksessa kaikille. Vaikka inklusion alkujuuret ovatkin vammaisten oikeuksissa ja erityisopetuksessa, tuen tarvitsevia voivat olla niin käytöshäiriöiset, kuin sosio-emotionaalisesti poikkeavat, autismin kirjon kuuluvat, vammautuneet (cp, down), keskittymis-, ja hahmotusvaikeuksista kärsivä, aistiyliherkät, sekä esimerkiksi maahanmuuttaja taustaiset oppilaat. Oppimisen perusedellytyksenä on turvallinen, moninaisuutta kunnioittava, ja tasa-vertainen oppimisympäristö.

Opetuksen järjestäjä, kunta, luo vastuullisesti edellytykset tasavertaisen koulutyön mahdollistavalle oppimisympäristölle, jossa oppilaan oikeudet toteutuvat. Kunnan lisäksi, koulun johdolla on käytännön vastuu oppilaan opetukseen, ohjaukseen, oppilashuoltoon ja tuen järjestämiseen liittyvissä ratkaisuisissa, kaikilla vuosiluokilla ja kaikissa oppiaineissa. (Opetushallitus 2014, 34.)

Oppilas on oikeutettu saamaan opintojensa aikana oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisesta tasosta, joko yleistä, tehostettua, tai erityistukea, saaden yhtä tukimuotoa kerrallaan. Perusopetuslakiin on säädetty tukimuotoja, jotka ovat esimerkiksi tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Jokaista tukimuotoa voi käyttää kaikilla kolmiportaisen tuen tasolla sekä yksittäin että samanaikaisesti toisiaan täydentäen. Tuen saannin pituutta ei ole määritelty, vaan sitä annetaan niin kauan sekä sen muotoisena että tasoisena, kuin se on tarpeellista. (Opetushallitus 2014, 61.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa

(2014) tulee selkeästi esille se, että saadakseen positiivisia onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja ryhmän jäsenenä toimimisesta, sekä turvataksaan yksilön tarvittava tuen saanti, on oppimisympäristön ja koulun yhteisöllisten ratkaisujen luotava vankka tukirakenne koulutyölle. Aivan sama sisältyy inklusiiviseen oppimisympäristöön, vaikka sitä ei tuotaisikaan esille nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

”Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. On huolehdittava oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa, sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä.” (Opetushallitus 2014, 61.)

### 3.3.1 Yleinen tuki

Laadukas perusopetus on perusta oppilaan oppimiselle, mutta joskus koulunkäynnissä ilmenee haasteita, jolloin oppilas kaipaa ohjausta ja tukea. Kun tuen tarvetta ilmenee, yleinen tuki on ensimmäinen ja nopea keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä moniammatillisen työryhmän erillistä päätöstä, mutta tuki on hyvä järjestää opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. Tähän tiiviiseen yhteistyöhön on hyvä ottaa mukaan myös oppilaan huoltajat. Tarvittaessa annettavaan yleiseen tukeen voidaan soveltaa oppimissuunnitelmaa mikä sisältää tehostetun tuen osa-alueita. Perusopetuksen tukimuodoista, yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Yksittäisen oppilaan tuen tarpeen lisäksi huomioidaan myös ryhmän työrauha. Ohjauksella sekä opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla voidaan joustavasti ennalta ehkäistä koulunkäynnin vaikeuksia, ja eriyttämällä opetusta saadaan pedagogisesti yksilön taitotaso huomioiden oppimista tukeva ratkaisu. (Opetushallitus 2014, 62–63.)

### 3.3.2 Tehostettu tuki

Silloin kun huomataan että yleinen tuki ei riitä, siirrytään antamaan oppilaalle tehostettua tukea erillisen oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetussa tuessa tehdään oppilaalle kirjallinen pedagoginen arvio tehostetun tuen tarpeesta, jossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Tehostettua tukea voidaan antaa muun opetuksen yhteydessä niin sanottu joustavin opetusjärjestelyin. Tehostettu tuki ei poissulje yleistä tukea eikä muita tukimuotoja, mutta erillisen tukipäätöksen perusteella annettavaa erityistä tukea ei voida tämän perusteella myöntää. Samoin lukuaineen oppimäärän yksilöllistäminen kuuluu erityisen tuen piiriin. Tehostetussa tuessa korostetaan oppilaan yksilöllistä ohjausta, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, ja osa-aikaista erityisopetusta. Tuen arvioinnin laadinnassa ja tuen antamisessa korostuu moniammatillisen opettajakunnan yhteistyö, ja tuki annetaan yhdessä laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 63.) OAJ:n teettämän tilastotutkimuksen mukaan tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus vaihteli maakunnittain 12 prosentista 17 prosenttiin. (OAJ 2022.)

### 3.3.3 Erityinen tuki

Kolmiportaisessa tuessa erityinen tuki on kaikkein tehokkain ja viimeisin tukimuoto, ja sitä annetaan perusopetuksessa kaikkein vähiten. Ennen tuen antamisen päätöstä on oppilaalle tehtävä pedagoginen selvitys oppimisen etenemisestä yhdessä moniammatillisen opettajakunnan kanssa. Oppilaan oppimisen kokonaisarviota ja pedagogista selvitystä tehdään siis yhdessä opettajan, erityisopettajan ja koulukuraattorin kanssa, ja on tärkeää, että koulun rehtori sekä oppilaan vanhemmat hyväksynnällään ovat mukana alusta asti ja tietoisia tuen laadinnan järjestelyistä. Pedagogisen selvityksen ja ammatillisten lausuntojen pohjalta annetaan erityisestä tuesta kirjallinen perusteltu päätös. Erityisellä tuella turvataan oppilaan perusopetuksen oppivelvollisuuden suorittaminen sekä luodaan riittävä pohja peruskoulun jälkeisille jatko-opinnoille, mikäli oppimisen tavoitteet eivät ole muilla keinoin saavutettavissa. Oppikokonaisuus

muodostuu joko yksilöllisen tai yleisen oppimäärän mukaisesti. Erityistä tukea antaessa olennaista on vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja opiskelumotivaatiota, ja tukea vastuunottoa ja sosiaalista osallisuutta. Erityisen tuen kirjallisen päätöksen myötä oppilaalle laaditaan henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan oppimisen sisältökokonaisuus, tavoitteet, pedagogiset menetelmät ja opetusjärjestelyt. HOJKS laaditaan ammatillisen pedagogisen selvityksen ja erityisen tuen päätöksen pohjalta. (Opetushallitus 2014, 65–66.) OAJ:n teettämän tilastotutkimuksen mukaan erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus vaihteli maakunnittain 4 prosentista 14 prosenttiin. (OAJ 2022.)

### **3.3.4 Kolmiportaisen tuen uudistus ja koulutuksen resurssointi**

Helsingin kaupungin apulaispormestarin Nasima Razmyarin näkee, että kolmiportaisen tuen mallin onnistumista tulee arvioida uudestaan, ja tarvittaessa tehdä kokonaisuvaltaisen perusopetuslain päivittäminen. Nykyinen kehitys näyttää, että pyramidiksi tarkoitettu malli ei toteudu suunnitellusti, sillä tarvittava erityistuki ei ohjaudu sinne, minne sen kuuluisi. (Iltalehti 17.9.2022).

OAJ:n koulutuspolitiikan päällikkö Jaakko Salo on tuonut esille, että kolmiportaisen tuen malli ei käytännössä toimi sellaisenaan. Tuen pitäisi seurata oppilasta perille luokkaan, eikä jäädä vain paperille toteuttamatta. OAJ:n tukiuudistuksen mallissa tuenportaalla ei olisi merkitystä, vaan päätettäisiin sen sijaan suoraan oppilaalle annettavasta tukimuodosta. Tämä uudistus vähentäisi asiakirjojen määrän kahteen, ja samalla vähentäisi opettajien byrokraattista selvitys taakkaa. Tuen vahvistaminen ja muutokset käytännössä toisivat kouluihin opiskelurauhan ja varmistaisi sen, että jokaisella oppilaalla olisi oppimisen edellytyksen kunnossa. Tukimalli uudistuksessa toteutuessaan tulisi säätää laissa, ja se vaatisi erityisopettajamitoituksen ja ryhmäkoon muutokset. OAJ:n kustannusarvio vuodessa olisi noin 200 miljoonaa euroa. (OAJ:n tiedote, Salo 14.03.2023.)

”Tukivaje on nykyisellään suurta, ja siksi sen paikkaaminenkin maksaa. Esimerkiksi erityisopetuksen tarpeeseen ei nykyisellään voida vastata, koska erityisopettajia ei ole



riittävästi. – Inklusiota ei voida toteuttaa, ellei säädetä erityisopettajamitoituksesta sekä enimmäisryhmäkoosta.” (Salo 14.03.2023.)

Erityisopetuksen lehtori ja tutkija Suvi Lakkala on samaa mieltä, että inklusiivinen koulu edellyttää toimiakseen enemmän resursseja. Jotta oppilaiden tuen tarpeet tulevat huomioituksi, oppilasryhmien täytyy olla sopivan kokoisia. Opetuksen suunnittelu ja moniammatillisten opettajien yhteistyö vaatii aikaa ja laskennallisia työtunteja. (Lakkala 2009, 212; Lakkala 2008, 102–104.)

### **3.4 Inklusio yhteiskunnallisessa julkisessa keskustelussa**

Tutkimusaihe valikoitui eri ajatusta herättävien keskustelujen ja julkisen keskustelun seuraamisen myötä. Musiikinopetuksesta yläkoulussa kuulee usein sanottavan, kuinka levottomia ja vaikeasti hallittavia opetustilanteet ovat suuren ryhmäkoon ja musisoinnin aiheuttaman hälyn vuoksi. Haasteita opetustilanteeseen saattaa luoda myös se, kun luokkaan on sulautettu inklusio uudistuksen myötä moninaisia oppijoita, joilla lähtökohtaisesti esiintyy erilaisia tuen tarpeita, ja haasteita sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Inklusio ja segregatio ovat herättäneet paljon mielipiteitä julkisessa keskustelussa, viimeksi painotetuiden luokkien osalta, ja asiaan ovat ottaneet kantaa niin kansanedustajat kuin tutkijat. Inklusiivisen peruskouluopetuksen lähtökohdasta näitä tasavertaisen koulun haasteita ja julkista keskustelua on hyvä tarkastella ja tuoda tässä tutkimuksessa esille. Tämä esille tuotu julkinen keskustelu peruskouluopetuksen viime vuosista ja nykytilanteesta valaisee lukijaa tämänhetkisestä yhteiskunnallisesta arvokeskustelusta ja koulutuksen järjestämistä koskevista päätöksistä, ja luovat ajankuvaa siitä lähtökohdasta, mistä käsin tarkastelen inklusion toteutumista tässä tutkielmassa lukuvuonna 2022–2023. Julkinen keskustelu heijastaa ajankuvaa kouluopetuksesta, joka osittain näkyy myös tutkimuskyselyyn osallistuneiden musiikin aineenopettajien vastauksissa.

Helsingin kaupungin apulaispormestari Nasima Razmyarin mukaan (Palkoaho, HS, 13.9.2022.), inklusio ajaa luokkia kaaokseen, eikä kukaan halua puhua siitä ääneen. Nämä inklusion mukanaan tuomat ongelmat korostuvat varsinkin tietyillä asuinalueilla. Razmyar näkee koulupiirien rajojen tarkastelun, niin maantieteellisin kuin sosioekonomisin perustein, yhtenä väistämättömänä korjausliikkeenä, jotta tukea tarvitsevat lapset jakautuisivat tasaisemmin eri kouluihin. Nasima Razmyar jatkoi Iltalehdessä sanomalla (Ristamäki, 17.9.2022.), ettei inklusio ole arvona epäonnistunut, mutta päättäjät ovat epäonnistuneet yhdenvertaisen koulun tarjoamisessa kaikille lapsille. Razmyarin mukaan ongelmana yhteisopetuksessa on se, että meillä on oppilaita, jotka ovat pitäneet kädessään enemmän puukkoa kuin kynää, ja tämä näkyy ryhmäopetuksen työrauhassa levottomuutena. Razmyar viittaa kärjistetysti haastattelussa siihen, että osa kunnista ovat käyttäneet inklusiota säästökeinona, ja lakkauttaneet viime vuosina pienryhmiä ja erityisluokkia yhdistäen luokat suurluokaksi. Riittämättömät resurssit ovat johtaneet siihen, että tarvittava tuki ei seuraa lapsen tarpeiden mukaan, ja inklusio ei toteudu tarkoitetulla tavalla. Tämä aiheuttaa suurluokissa levottomuutta ja vaikeuttaa opettajien opetustyötä. Hallituskaudella 2015–2019 tehtiin koulutukseen suuria leikkauksia jokaisella koulutusasteella, minkä vaikutukset näkyvät edelleen, ja samaan aikaan otettiin käyttöön uusi perusopetuksen opetus-suunnitelma (2016), johon oli sisällytetty erityisopetusta muokkaava kolmiportaisen-tuen malli. Käytännössä leikattiin koulutuksesta ja luotiin uusi tukimalli ilman sen toimimista edellyttämää resurssointia.

Viime vuosina julkisessa keskustelussa on esiintynyt myös muuta yleistä huolestuneisuutta peruskouluopetuksen nykytilasta. Huolestuneisuus on ilmennyt niin tutkijoiden kuin kansanedustajien lausunnoista, kuin myös koulumenestystä mittavista tutkimuksista. Peruskoulun oppimistulokset ovat heikentyneet opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan viimeisen 15–20 vuoden aikana (Lepistö, MTV uutiset 14.10.2022.), tätä käsitystä tukevat kaksi edellistä kansainvälistä PISA-tutkimusta (PISA2015,2018). Erot hyvien ja huonojen oppilaiden oppimistulosten välillä ovat kasvaneet, tämä tulee lisäämään eriarvoisuutta jollei asiaan puututa. Psykologian emeritaprofessori Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan ero koulujen hyvien ja huonojen

oppilaiden välillä saattaa aiheuttaa sen, että olemme menossa takaisin kohti luokkayhteiskuntaa, ja se on huolestuttava suuntaus. Inklusion ja erityisluokkien lakkauttamisen myötä kasvaneet suuret luokkakoot ovat yksi selittävä tekijä, samoin älypuhelin aiheuttama nuorten heikentynyt keskittymiskyky. Yhtenä selittävä tekijänä huonompiin oppimistuloksiin emeritaprofessori tuo esille Aino Saarisenkin väitöskirjassa (2020) tutkimustuloksissa mainitun digitaalisten menetelmien käytön, joka vaatii oppilailta itseohjautuvuutta. (Särkkä, Ilta-Sanomat, 18.1.2023.) Jos oppilaalla on haasteita lukemisen ja kirjoittamisen kanssa, digilaitteiden käyttö opetuksessa tuskin helpottaa tiedon omaksumista. Keltikangas-Järvinen totesi aiemmin, että ongelmana on nykyinen peruskoulun opetussuunnitelma, joka edellyttää lapsilta itseohjautuvuutta ja sisäsyntyistä motivaatiota ilman että lapselle opetettaisiin näitä valmiuksia (Aromaa, YLE, 7.2.2018).

Itseohjautuvuuden lisäksi uusi 2016 voimaan astunut opetussuunnitelma korostaa ilmiöpohjaista oppimista, digitaitoja, laaja-alaista oppimista, tiedon soveltamista ja sosiaalisia taitoja, taitoja, jotka luovat haasteita inklusiivisessa oppimisympäristössä. Oppilaiden koulumenestymistä mittaavissa tutkimuksissa hyvien ja huonojen oppilaiden välistä kuilua on kasvattanut myös Covid19 koronapandemia, ja sen myötä etäopetus, jolloin oppilaat ovat joutuneet lähtökohdiltaan eriarvoiseen asemaan. Osaa lapsista on kotona autettu vanhempien osalta, kun taas osaa lapsista ei, ja samalla lapset ovat jääneet opetuksessa heitteille ilman tukiopetusta. Nasima Razmyar näkee, että perusopetuksen tuen tarpeet ovat kasvaneet alueilla, joissa on alhainen tulotaso ja matala koulutustaso. Segregaation (alueellinen eriytyminen) torjumiseksi ja inklusiivisen opetuksen takaamiseksi on kouluille lisättävä tasa-arvorahoitusta. Koulun tärkeä tehtävä on antaa lapsille mahdollisuus kasvaa ja oppia täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi ja siten turvata yhteiskunnallista vakautta. (Ristamäki, Iltalehti 17.9.2022.)

## 4 OSALLISTAVA MUSIIKKIKASVATUS

Musiikin oppiaineella ja taideaineilla yleisesti voidaan nähdä olevan inklusiivista osallistavaa toimijuutta parantavia vaikutuksia. Musiikissa yhdistyy luontevasti vuorovaikutuksellinen ja yhteisöllinen toimijuus. Inklusiivisessa luokassa oppilaat toimivat yhdessä toiset huomioon ottaen, samoin musiikissa ja yhteissoitossa otetaan kanssa soittajat huomioon ja sovitetaan oma soiva osuus osaksi harmonista kokonaisuutta. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan, että musiikin opetuksessa ja suunnittelussa pedagogiset ratkaisut tehdään oppilasta kuullen luoden musiikillista oppimista edistäviä ja ryhmässä työskentelytaitoja kehittäviä yhteismusisoinnin tilanteita.

*”Musiikin opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, aikaisempi oppiminen ja kiinnostuksen kohteet. Työtapoja, opetusvälineitä ja soittimistoa sekä ryhmätyöskentelyä koskevat ratkaisut tehdään oppilaita kuullen. Ratkaisuilla luodaan musiikin oppimista edistäviä yhteismusisoinnin tilanteita sekä vahvistetaan oppilaiden itsetuntoa, työskentelytaitoja ja oma-aloitteisuutta.”* (Opetushallitus 2014, 34.)

### 4.1 Osallisuus ja toimijuus

Osallisuus ja yhteenkuuluvuus ovat kasvatuksen käsitteitä, ja niihin liittyvät olennaisesti vuorovaikutus. Leena Turjan ja Mari Vuorisalon mukaan Lapsen oikeuksien sopimus (YK 1989) on merkittävä lähtökohta tarkastellessa lasten oikeutta osallisuuteen, sen mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja hänen mielipiteensä tulee ottaa huomioon lasta koskevissa päätöksissä. Lapsen toimijuus on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, siinä lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka pystyy vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin (Turja & Vuorisalo 2017, 36, 42.) Musiikillista vuorovaikutuksellista toimintaa tutkitaan usein juuri toimijuudesta käsin.

Toimijuuden käsite nähdään olevan lähellä osallisuuden käsitettä, siitä huolimatta ne tarkoittavat kuitenkin eri asioita, asettuen osittain limittäin. Toimijuus on tapa, jolla lapsi toimii, ja tarkoittaa lapsen arkista toimintaa ja niiden seurauksia. (Turja & Vuorisalo 2017, 44–45.) Osallisuuden yhteydessä toimijuudella tarkoitetaan lapsen mahdollisuuksia tehdä arkisia päätöksiä ja vaikuttaa omaan päätöksen tekoon. Lapsen osallisuus nähdään siis osana toimijuutta, tämä mahdollistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lapsi tulee nähdä oman toimintansa toimijana, jotta hänen mahdollisuutensa osallisuuteen ymmärretään oikein. (Turja & Vuorisalo 2017, 44–45.) Toisin sanoen lapset kokevat ja näkevät ympäröivää todellisuutta omasta perspektiivistään, tämä on opettajan hyvä ymmärtää vuorovaikutteista osallisuutta mahdollistaessa. Opettajalla on erittäin suuri rooli ja vastuu lapsen toimijuuden mahdollistajana (Houen, Danby, Farrell & Thorpe 2016, 262). Lapset hakevat valtaa ja omaa paikkaansa yhteisöissä vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa (Turja 2017, 40).

Vuorovaikutteinen toiminta lisää yhteisöön ja yhteiskuntaan liittymisen tunnetta, ja sen merkitys ulottuu kaikille osallisuuden ulottuvuuksille. Huomion arvoista on, että osallisuus ja osattomuus ovat subjektiivisia tuntemuksia, ja niihin liittyvät osittainen valinnanvapaus. Osallisuuden aste ja halu osallistua vaihtelevat tilanteen ja elämäkokemuksemme mukaisesti. (Raivio & Karjalainen 2013, 13–15).

*”Osallisuus on kuulumista sellaiseen kokonaisuuteen, jossa pystyy liittymään erilaisiin hyvinvoinnin lähteisiin ja elämän merkityksellisyyttä lisääviin vuorovaikutussuhteisiin. Osallisuus on vaikuttamista oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin, toimintoihin, palveluihin, ja joihinkin yhteisiin asioihin” (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari, Keto-Tokoi 2017. 5).*

Yhteiskunnan tulee luoda mahdollisuuksia osallistua ja tarjota palveluita, vaikkakin yksilö on aina vastuussa omasta osallisuudestaan. Osallisuus vaatii toimiakseen yksilön ja yhteisön yhteistä panostusta, se ei ole vain yksisuuntainen prosessi. Osallistava inklusiivinen musiikinopetus parhaimmillaan lisää vuorovaikutteista toimijuutta ja osallisuuden tunnetta silloin kun mahdollisuus osallistua on turvattu (resurssit, tuen saatavuus), ja opettajan ammattitaito sekä arvoperusta, ja oppilaan vastaanottava halu osallistua kohtaavat.

## 4.2 Osallisuuden jaottelu

Sosiologi Erik Allardt'n hyvinvointiteoriassa (1976) jäsennetään ihmisen hyvinvoinnin tilaa kolmen luonnollisen perustarpeen kautta (having, loving, being). Taloudellista perustarvetta (having) määrittää riittävä toimeentulo ja sen tuoma hyvinvointi, yhteisyyden tarvetta (loving) määrittää perhe ja ystävyysuhteet, ja itsensä toteuttamista (being) määrittää ihmistä itseänsä arvostama ja motivoiva toiminta. Allardt'n hyvinvointiteorian pohjalta ovat Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkijat Helka Raivio ja Jarno Karjalainen (2013) rakentaneet ihmisen osallisuutta jäsentävän jaotteen. Tässä jaotellussa osallisuuden osatekijät jaetaan kolmeen tekijään: hyvinvoiva taloudellinen osallisuus (having), toimijuus sekä toiminnallinen osallisuus (acting), ja kolmantena yhteisöllinen osallisuus ja jäsenyys (belonging). (Raivio & Karjalainen 2013, 16; Salminen 2021, 28–29.) Nämä osallisuuden kolme ulottuvuutta viittaavat vahvasti hyvinvointi yhteiskuntaan kuulumiseen, yhteiskuntaan, jossa jokainen kansalainen on yhdenvertainen ja hyvinvoiva.

Sanna Salminen täydentää väitöskirjassaan Musiikkiharrastuksella osallisuuden (2021, 29) kulttuurisella pääomalla osatekijää "having", sekä luovuudella ja itseilmaisulla osatekijää "acting", sillä ne liittyvät olennaisesti kyseisiin osatekijöihin ja antavat merkitystä sovellettaessa jaotellua musiikilliseen toimintaan. Raivio ja Karjalainen liittävät osallisuuteen myös toimintakyvyt (capabilities), joka voidaan vapaasti kääntää toimintamahdollisuudet (2013,14; Salminen 2021, 29). Musiikin aineenopettajille tekemässäni kyselyn vastauksissa ilmeni, että musiikinopettaja nähtiin mahdollistajana, joka mahdollistaa luokassa musiikillisen toiminnan ja kaikkien oppilaiden yhteisen osallisuuden.

## 4.3 Osallisuus ja toimijuus musiikkikasvatuksessa

Musiikki kehittää oppilaan toimijuutta ja osallisuutta. Ihmisellä on pohjimmainen tarve kuulua johonkin ja olla osa yhteisöä. Musiikin keinoin voimme tuntea ja kokea

yhdistävää osallisuutta tahdistamalla, ja kehittää musiikillista tunneilmaisua yhdessä muiden kanssa tehden ja liikkuen. Musiikkikasvatuksen professori Suvi Saarikallio kertoo Yle:n haastattelussa, että musiikki yhdistää ihmisiä tahdistamalla tehdyn liikkeen myötä, ja lisäksi tunnetasolla virittäytyessä musiikin tunnelmaan, toisin sanoen musiikilla on yhdistävää niin sanottua liimavaikutusta (Saarikallio 2014). Itävaltalaisen tutkimuksen mukaan musiikki auttaa ihmisiä synkronoitumaan toisiinsa helpommin sosioemotionaalisen aspektin vuoksi (Stupacher, Witte, Wood 2017). Myös Tommi Himberg on tutkinut musiikillista tahdistumista ja synkronoitumista taputuskokeiden avulla (Himberg 2012). Tutkimusten myötä on todettu, että tahdistumisella on yhteys empatiaan (Spiro, Schofield & Himberg 2013).

Musiikin osallistavista menetelmistä voidaan pitää esimerkkinä Taina Huttusen (2017) kehittämää osallistavaa sävellytysmenetelmää, sävellyttämistä, joka tarkoittaa musiikillista keksimistä. Sävellyttäminen on omiaan kehittämään nuoren sosiaalisia ja toimijataitoja, itsetunnon kehittämistä, vertaisarviointia, ja ryhmäytymistä, taitoja, jotka sisältyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin. (Huttunen 2017, 46–47.) Katja Sutelan (2020) väitöskirjatutkimuksessa Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuva musiikkikasvatus erityistä tukea tarvitsevan oppilaan toimijuuden tukena, tuli ilmi, että oppilaan toimijuudessa havaittiin huomattavia muutoksia. Tämä näkyi oppilaassa parantuneena itseluottamuksena, osallisuutena ja kehollisten taitojen kehittymisenä. Shannon Berg (2004) on tutkinut inklusion hyötyjä ja haittoja luokkahuoneessa, hänen mukaansa on tärkeää, että oppilaille on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa keskenään. Kaisa Luoman progradussa (2020) ilmeni, että musiikkiharrastuksesta on kokonaisvaltaista hyötyä oppilaille kehittäen heidän itsenäisyyttä ja sosiaalisia taitoja, ja että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa musiikkiryhmän vuorovaikutukseen. Saarikoski Ilonan tekemä progradu vuodelta 2021, käsittelee inklusion mahdollisuuksia ja haasteita yläkoulun musiikinopetuksessa. Saarikosken tutkimuksessa käsitellään asioita, jotka edistävät musiikinopetuksen esteettömyyttä sekä pohditaan kollegiaalisen yhteistyön merkitystä inklusio edistäjänä.

Leena Kurki (2000; 2006) näkee sosiaalipedagogiset tavoitteet, kulttuurisen tasa-arvon, osallisuuden ja luovuuden kasvattavina voimina. Taideaineiden opettaja toimii sosiokulttuurisena innoittajana yhteisen kulttuurin kehittämisessä. Taide sulautuu osaksi kouluelämää, johon jokaisella on mahdollisuus osallistua. Voimme vapautua kasvattajan ja kasvatettavan asetelmasta, ja asettua tasavertaisiksi kasvaen yhdessä.

#### **4.4 Musiikinopetusta monimuotoisuutta kohdatessa**

Nykypäivän inklusiivisessa oppimisympäristössä peruskoulun oppilaat ovat hyvin heterogeenisiä, ja opettajan on kyettävä eriyttämään opetustaan joustavasti tarvittaessa ja huomioidessaan moninaiset tuen tarvitsevat. Kolmiportaisen tuen myötä perusopetuksen musiikinopetus saatetaan joillakin paikkakunnilla hajauttaa erityistä tukea tarvitsevien osalta pienryhmäopetukseksi. Yleisopetuksen parissa opettaja saattaa törmätä myös erilaisiin häiriökäyttäytymistilanteisiin niiden oppilaiden osalta, joille ei ole toistaiseksi saatu tuen päätöstä ja arviota poikkeuksellisesta vilkkaudesta tai keskittymiskyvyn häiriöstä (ADHD), tai tarkkaavuuden ja itse ohjautuvuuden häiriöstä (ADD).

Ruskeasuon erityiskoulussa työskentelevän Juha Salon mukaan opettajan luomalla tunnelmalla on erittäin suuri merkitys, ja monien keskittymisvaikeuksista kärsivien oppilaiden huomio paranee olennaisesti kiehtovasta, intensiivisestä tunnelmasta (2009, 192). Salo jatkaa, että eheyttävien musiikillisten tunnekokemusten luominen voi tuntua aluksi vaikealta, mutta kysymys onkin enemmänkin opettajan asenteesta. Hänen mukaansa musiikin erityiskasvatuksen opetuskokemuksista on hyötyä nimenomaan muussakin musiikinopetuksessa. (Salo 2009, 192.) Olen samaa mieltä Salon kanssa, että opettajan asenteella ja luokan tunnelman luomisella on merkitystä tuntia aloittaessa ja oppilaita rauhoittaessa keskittymään. Kolmiportaiseen tukeen siirtymisen ja inklusion myötä musiikin aineenopettaja kohtaa työssään erittäin haastavia tilanteita. Näissä tilanteissa musiikin erityiskasvatuksen ja yleensä



erityiskasvatuksen menetelmät saattavat antaa valmiuksia ja työvälineitä erityisen-tuen tarvitsevia oppilaita kohdatessa.

Yleisen musiikkitunnin rakenteen suunnittelussa, ja oppituntia aloittaessa, selkeys ja riittävän yksinkertaiset ohjeet, yksi asia kerrallaan, ovat onnistuneen tunnin saavuttamisen edellytyksiä. Tämä pätee yhtä lailla oppimateriaalien selkeyteen. Markku Kaikkosen artikkelissa tulee ilmi, että erityiskasvatuksessa opetusta tulee tarvittaessa yksilöllistää ja tehtäviä eriyttää oppilaalle asettamien yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Keskeistä on oppilaan kunnioitus, oppimispotentiaaliin uskomisen jokaisen oppilaan kohdalla, vaikka uuden asian omaksuminen olisikin hidasta. (Salo 2009, 206.)

Oppitunneilla tulee olla selkeä ja tunnista toiseen toistuva toimintakulttuuri, jossa yllätyksiä ja epäselviä siirtymiä aiheesta toiseen on erittäin vähän. Harkittu istumajärjestys ja luokan järjestyssäännöt luovat rauhallisen ilmapiiriin ja turvallisuuden tuntua luokkaan. Kommunikoimalla erityistukeatarvitsevan oppilaan kanssa helpottavat selkeät kuvat, eleet ja tarvittaessa myös tukiviittomat ja kuvionuotit. Psykologian tohtori, dosentti Seija Äystön mukaan kuvionuottien kaltaisilla oppimisen välineillä on suurtakin merkitystä erityisoppilaan toiminnan kohentamisessa edistämällä aivojen toimintajärjestelmien integraatiota (Salo 2009, 195; Äystö 2005, 128–129). Musiikin lisäksi opitaan toki muitakin arjen taitoja, kuten vuorovaikutus- ja sosiaalisijaitaitoja, sekä muiden ihmisten kunnioittamista, itseilmaisua, tunneherkkyyttä ja keskittymistä vaativaa kuuntelemista ja itsesäätelytaitoja. Samaa mieltä on myös Salo, joka toteaa, että musiikinopetus voi sisältää monia ulkomusiikillisia tavoitteita, liittyen kognitiivisiin, motorisiin, sekä sosiaalisiin taitoihin (2009 194).

*”Toiminnan tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia, mutta voivat toimintaympäristön mukaan painottua tietojen ja taitojen omaksumisen ja oppimisen lisäksi sisältämään erityisesti kasvatuksellisia merkityksiä. Tällöin tuetaan henkilön kasvua laaja-alaisesti.”*  
(Kaikkonen 2009, 210; Louhivuori 2003, 251.)

Yhteismusisointi ja kommunikointi musiikin parissa tukevat tutkitusti myös lapsen kielellistä kehitystä, sillä kielen ja musiikin rakenteessa on olemassa samankaltaisuutta ja molempia opitaan osaltaan kuulonvaraisesti. Nykyiset musiikkiterapian

tutkimukset osoittavat, että yhteismusisointi ja laulaminen parantavat autistisen lapsen (ASD) kielellistä ja kehollista kommunikointitaitoa (Srinivasan & Bhat, 2013, 3–4). Ranskalaisten aivotutkijoiden mukaan kahdesti viikossa annettu musiikinopetus kehittää oppilaiden kuulokykyä, joka havaitaan kieltä ja musiikkia käsittelevissä aivomekanismeissa (Huotilainen 2009 43; Moreno & Besson 2006). Samankaltaisia tutkimustuloksia on tullut muissakin musiikin aivovaikutuksia kuvatuissa tutkimuksissa (Huotilainen 2009 43; Pascual-Leone 2006). Tämän lisäksi muulla musiikkitoiminnalla, erityisesti kuoro-, orkesteri- ja yhtyetoiminnalla on tarkkaavaisuutta kehittäviä vaikutuksia (Huotilainen 2009 44; Koelsch ym. 2003). Tarkkaavaisuuden lisäksi tutkimusten mukaan kehittyvät myös keskittymis- ja kuuntelemisen taito, sekä taito jakaa ideoita toisen ihmisen kanssa (Cunha & Lorenzino 2012; Karlsen 2011).

”Lapkan (2006) mukaan erityismusiikkikasvatuksen aikaansaamat vaikutukset ja merkitykset voidaan jakaa kolmeen pääalueeseen, jotka ovat musiikkikasvatuksellinen, henkilökohtainen, ja yhteisöllinen alue.” (Kaikkonen 2009, 212.)

Opettaessamme musiikkia annamme musiikin lisäksi myös muuta kasvatuksellista sisältöä nuoren elämään mikä näkyy ja vaikuttaa henkilökohtaisella sekä yhteisöllisellä tasolla. On helppo yhtyä Juha Salon ajatukseen, että musiikin elämyksellisyys on sama meille kaikille rajoituksista ja vammoista riippumatta, musiikinopetus ja erityismusiikinopetus eroaa vain käytännön järjestelyinä ja oppilaan erityisentuen tarpeena (Salo 2009, 199).

”Ennen kaikkea koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen on kuitenkin kiinni musiikkikasvattajista itsestään. Lähtökohtana on ihmisyyden tasa-arvo, jossa erilainen oppija nähdään vastaavana pedagogisena ”haasteena” kaikkien muiden oppilaiden rinnalla.” (Kaikkonen 2009, 213.)

Musiikki- ja kuuntelukasvatuksen psyykkiset- ja fyysiset terveysvaikutukset ovat kiistattomat. Aktiivinen musiikkitoiminta ja yhteismusisoinnin tarjoamat virtausilmiön (flow) kokemukset mahdollistavat eheytyksen, sekä integroitumisen ryhmän jäseneksi (Salo 2009, 193). Virtausilmiön myötä oppiminen tehostuu ja nousee uudelle tasolle (Huotilainen 2009, 40; Hakkarainen 2001). Taiteen tohtori Marjo Räsänen näkee, että taito- ja taidekasvatuksella haetaan yhteiskunnan murroksessa nuorison

pahoinvointiin lieventämistä ja ratkaisua syrjäytymiseen, mutta hänen mukaansa tulisi huolehtia myös siitä, ettei näiden oppiaineiden merkitys kokonaisvaltaiselle kasvulle jäisi vain kriisiaikojen lohtupuheeksi (Räsänen 2009, 28).

## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millä tavoin yläkoulun musiikinopettajat käsittävät yhdenvertaisen inklusion?
- Mitkä asiat vaikuttavat inklusiivisen musiikinopetuksen toimivuuteen?
- Onko musiikkikasvatuksella opettajien käsityksen mukaan inklusiota edistäviä vaikutuksia?

Tutkimuskysymysteni asettelu, sekä aineiston käsittely voidaan nähdä kolmijakoisena. Aluksi käsittelen tutkimuksessani opettajien käsityksiä inklusiivisesta yhdenvertaisesta oppimisympäristöstä, tämä tuo esille opettajien käsityksiä inklusion arvoperustasta. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni etsii vastausta sille, mitä inklusiivinen oppimisympäristö opettajille merkitsee, ja miten he käsittävät inklusion merkityksen. Tällä kysymyksellä selvitän opettajien käsittämää inklusion arvopohjaa, jonka perustalle tasa-arvoinen inklusio pohjautuu. Arvoperustaan liittyy olennaisesti myös opettajien asenteet sekä myönteinen suhtautuminen inklusiota ja moninaisuutta kohtaan.

Tämän jälkeen käsittelen inklusiivisen musiikinopetuksen toimivuutta ja siihen liittyvien toimintamenetelmien, kuten tukitarpeen, ryhmäkoon, ja eriyttämisen vaikutuksia. Tarkastelussa musiikinopetuksen pedagogiset menetelmät inklusiivisessa oppimisympäristössä, ja inklusion tämänhetkinen tilanne perusopetusta järjestettäessä. Toinen tutkimuskysymys kartoittaa musiikin opetuksen toimivuutta inklusiivisessa oppimisympäristössä, ja miten tuen saatavuus,

erityisopetukseen ohjatut resurssit, pedagogiset menetelmät, ja inklusion tuomat haasteet näkyvät opetusluokassa.

Lopuksi käsittelen tutkimuksessani musiikkikasvatuksen edistäviä vaikutuksia oppijaan ja inklusion toteutumiseen inklusiivisessa oppimisympäristössä. Kolmas tutkimuskysymys kartoittaa opettajien käsityksiä siitä, miten musiikkikasvatus vaikuttaa oppilaan sosiaaliseen ja osallistavaan toimijuuteen sekä vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin. Ja sitä miten musiikilla voidaan edistää oppilaan positiivista kehitystä inklusiivisessa oppimisympäristössä. Tutkimus on rajattu tarkoituksella vain yläkoulun musiikinopetukseen oman mielenkiinnon ja aineiston hallittavuuden mukaan.

## 5.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tutkielmani on laadullinen fenomenografinen tutkimus, johon aineisto kerättiin Webropol-sovelluksella tehdyllä verkkokyselyllä. Päädyin fenomenografiseen tutkimusmenetelmään, koska siinä tutkitaan ihmisen käsityksiä ja se soveltui hyvin tutkitavan ilmiön tarkasteluun. Menetelmään kuuluu olennaisena tutkijan pohdiskeleva ote. Inklusio on erittäin ajankohtainen yhteiskunnallinen aihe, josta on vähemmän tehty tutkimuksia musiikinopetus kontekstista.

Kyselyssä oli aluksi kaksi esitietokysymystä, jossa kartoitettiin musiikin aineenopettajan työkokemusta, ja maakuntaa, jossa he toimivat opettajana. Varsinaisia aineistokysymyksiä oli yhteensä 14. Kaikki kysymykset olivat avokysymyksiä, ja vastaustilaa oli riittävästi 150 merkin verran. Tutkimuskyselyyn vastanneet musiikin aineenopettajat valitsin satunnaisotannalla pohjautuen Tilastokeskuksen julkaisemaan tutkimukseen tuentarpeesta, jossa näkyy vuoden 2020 saadut tukitarpeet (yleinen, tehostettu, erityinen) prosenttiosuuksina maakunnittain. Hain satunnaisotannalla musiikinaineen opettajia koulujen opettajatiedoista, varmistaen yläkoulunopetustaustan, ja lähettääkseni kyselyn ohella tiedotteen ja tietosuojailmoituksen. Maakunnat edustivat tilastotiedon korkeimpia tai alempia lukemia. Tutkimuskyselyyn vastasivat viisi

yläkoulun musiikin aineenopettajaa eri puolelta Suomea, opettajat Etelä-Savosta (toiminut aineenopettajana 4 vuotta), Varsinais-Suomesta (aineenopettajana 26 vuotta), Lapista (aineenopettajana 2 vuotta), Pohjois-Savosta (aineenopettajana 19 vuotta), ja Pohjois-Pohjanmaalta (aineenopettajana 3 vuotta).

Tutkimuksen eettisyys huomioitiin kyselylinkin lähetyksen yhteydessä, jolloin lähetin musiikin aineenopettajille tutkimuksen tiedotteen ja tietosuojailmoituksen. Aineistoa käsitellessä on huomioitu tutkimusaineistonkäyttölupa, ja vastaajien tiedot pseudonymisoitiin, eli muutettiin tunnistamattomaan muotoon vastauksista. Tutkimuskyselyyn vastanneita tiedotettiin tunnistetietojen häivytyksestä, ja aineiston säilytys menetelmistä, sekä aineiston hävittämisestä määräajassa tutkimuksen aineistonkeruun eettisyyden mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151, 156).

### **5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja analyysi**

Tutkimus noudattaa aineiston käsittelyn syklistä mallia, jossa kyselyn vastauksista kumpuavia musiikinopettajien käsityksiä inklusiosta peilataan tutkimuksen teoriapohjaan ja näin tietoa sulauttamalla haetaan päätelmiä ja tulkintoja asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Fenomenografinen tutkimusstrategia, jossa tutkittavana kohteena on ihmisen käsityksiä, valikoitui sitä myötä, että sen avulla voin avoimesti tarkkailla oman ymmärryksen kehitystä, sekä tutkimusaineistoon vastanneiden musiikinaineen opettajien käsityksiä, suhteessa tutkimusteoriaan. Triangulaatiolla (Hirsjärvi 2009) vahvistetaan laadullisen tutkimuksen tulosten ja analyysin luotettavuutta. Aineistotriangulaation mukaisesti vertasin kyselystä saamiani tuloksia teoriaosuudesta tulleeseen tietoon ja tilastoihin. Näin hain vahvistusta omalle tulkinnalleni tutkimustulosten paikkansa pitävyydestä. Fenomenografisen menetelmän luonteeseen kuuluu pohdiskeleva ote ja ilmiön ja käsitysten tarkastelu monesta tulokulmasta.

Hyödynsin tiedonjäsentelyssä tutkijoiden Helka Raivio ja Jarno Karjalainen (2013) ihmisen osallisuutta jäsentävää jaottelua, joka on sovellettu Erik Allardtin (1976) hyvinvointiteoriasta. Raivion ja Karjalaisen jaottelussa osallisuuden osatekijät jaetaan

kolmeen tekijään: hyvinvoiva taloudellinen osallisuus (having), toimijuus sekä toiminnallinen osallisuus (acting), ja kolmantena yhteisöllinen osallisuus ja jäsenyys (belonging). (Salminen 2021, 28–29; Raivio & Karjalainen 2013, 16.) Nämä osallisuuden kolme ulottuvuutta viittaavat vahvasti hyvinvointi yhteiskuntaan kuulumiseen, yhteiskuntaan, jossa jokainen kansalainen on tasavertainen ja hyvinvoiva tuntien demokraattista osallisuutta. Raivio ja Karjalainen liittävät osallisuuteen myös toimintakyvyt (capabilities), joka voidaan vapaasti kääntää toimintamahdollisuudet (Salminen 2021, 29; Raivio & Karjalainen 2013, 14). Valitsin osallisuuden jaottelun aineiston käsittelyyn, koska teoriaosuudesta tulleen tiedon mukaan inklusion käsite on tasavertaista osallisuutta, tämä näkyy ja todentuu toimijuudessa.

Tein kyselyn vastauksista diskurssianalyysin, ja etsin tekijöitä, joiden ympärille vastaus rakentui, ja vertailin opettajien vastauksia jäsentelyä tehdessä. Luokittelin (Tuomi & Sarajärvi 2018)) vastaukset ja nimesin aineiston yläluokat seuraavasti: arvot opettajien käsittämänä (having), toimintamenetelmät (acting), pedagoginen asiantuntemus, tunnetaidot ja osallisuus (Loving, Belonging), sekä toimintamahdollisuudet (capabilities). Käytin tutkimuskyselyn vastauksien jaottelussa ja luokittelussa värikoodausta vastauksien hahmottamiseksi.

## 5.4 Tutkijan rooli

Tutkijan roolin ja position tiedostaminen on tärkeä osa luotettavaa tutkimusta. Tutkimusaineistoa käsitellessäni ja analysoitaessa tarkoituksenani oli päästä mahdollisimman objektiiviseen tutkimustulokseen ilman omia ennakkokäsityksiä ja valmista tulkintaa tutkimusaiheesta.

Tutkimuksen lähtökohtana oli muodostaa oma tutkijankäsitykseni kyselyn vastauksista muodostuvasta aineistosta, samalla tuoden kyselyyn vastanneiden opettajien käsitys kuuluville, sekä tuoden päätelmiä inklusiivisen musiikinkasvatuksen nykytilasta. Verkkokyselyyn vastanneet opettajat tiesivät sähköpostiviestin ja kyselytiedotteen myötä tutkimuksen aiheen ja tutkimuskysymysten myötä viitteitä siitä mitä

teemoja kyselyn kysymykset käsittelevät. Laadin kyselyn kysymykset aihepiireittäin johdonmukaiseen järjestykseen ja vastaaman asettamiini tutkimuskysymyksiini. Vastauksienannon tapahtuessa itsenäisesti verkkosovelluksella, ei vastaajien vastaamiseen luonnollisestikaan liittynyt vastausten johdattelua. Kyselyä laatiessani varmistin, että kysymyksiä oli riittävästi (14kpl), avokysymyksissä oli riittävästi tilaa vastata (150 merkkiä), ja että mukana oli myös vastauksia täydentäviä ja tarkentavia kysymyksiä, tämä siksi, ettei aiheen käsittelystä jäisi mitään oleellista näkökulmaa huomioimatta.

Musiikkikasvatuksen opintoni ja musiikkipedagogian koulutukseni vaikuttaa omaan subjektiiviseen näkemykseeni musiikkikasvatuksen vaikutuksesta osallisuuden ja tunnetaitoihin. Muusikkona ja improvisoijana olen erittäin tietoinen musiikin sosiokulttuurisesta ja vuorovaikutteisesta toiminnasta. Tästä huolimatta olen asettunut tutkijan rooliin häivyttäen omat käsitykseni ja mielipiteeni taka-alalle. Reilun 20 vuoden soitonopettajankokemukseni aikana olen kohdannut moninaisuutta ja eri ikäisiä ihmisiä, joka on vaikuttanut erilaisuutta hyväksyvään ja arvostavaan arvopohjaani. Tämä on osaltaan saattanut vaikuttaa hieman tutkimuksen päätelmää muodostaessa. Kuten luvun alussa sanoin, tutkijan on tärkeä tuoda lukijalle esiin positio, josta käsin tutkimusta on tehty, tämä valaisee tutkimuksen luotettavuutta ja osittain sitä minkälaisia johtopäätöksiä tutkija on saamistaan tutkimustuloksista johtanut.



## 6 TULOSTEN ESITTELY

### 6.1 Inklusion arvoperusta opettajien käsittämänä

Lähdin selvittämään, millä tavoin yläkoulun musiikinopettajat käsittävät yhdenvertaisen inklusion käsitteen, ja millaiselle arvoperustalle (having) he näkevät inklusion rakentuvan, ja mitä se heille tänä päivänä merkitsee opettaessaan yhdenvertaisessa inklusiivisessa oppimisympäristössä. Musiikin aineenopettajien vastauksista ilmeni, että inklusiivisen oppimisympäristön kuuluu tarjota kaikille samanlaiset mahdollisuudet osallistavaan oppimiseen, ja tämä toteutuu, kun tukea tarvitsevat huomioidaan opetusta järjestäessä. Inklusiivisessa oppimisympäristössä toteutuu yhdenmukaiset tasavertaiset arvot, aivan kuten Unescon Salamancan-julistuksessa ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa on mainittu.

"Inklusiivinen oppimisympäristö tarkoittaa minulle sitä, että kaikki voivat opiskella samassa paikassa ja ovat osa samaa ryhmää. Inklusiivisessa oppimisympäristössä osallistetaan kaikki, annetaan mahdollisuus toimia ja työskennellä yhdenvertaisessa koulussa, ilman että oppilaita jaotellaan ja eritellään. Se tarkoittaa myös sitä, että kaikilla on sama mahdollisuus päästä tasavertaisen opetuksen piiriin ja esimerkiksi omaan lähikouluun." (Opettaja Lapista)

"Oppimisympäristö tarjoaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet opiskeluun ja oppimiseen - inklusion pitäisi tuoda tuen oppilaan luo." (Opettaja Etelä-Savosta)

"Oppilaat saapuvat juuri sellaisina kuin ovat, - pyrin tekemään työtä, jotta oppimisympäristö olisi paras mahdollinen ihan kaikille. Opettajana pyrin siihen, että minä itse, ja opetusryhmä sallii jokaisen olla omanlaisensa. Tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle positiivisia oppimiskokemuksia yhdessä muun ryhmän kanssa." (Opettaja Varsinais-Suomesta)

Paras mahdollinen oppimisympäristö avattiin vastauksissa niin, että opetuksessa pyritään huomioimaan kaikki oppilaat tarjoten tilanteisiin sopivat pedagogiset ratkaisut,

opetusmateriaalit ja tukitoimet parhaalla mahdollisella tavalla. Inklusiivinen oppimisympäristö nähtiin hyväksyvänä ja osallistavana, jossa kaikki saavat osallistua opetukseen sellaisena kuin ovat, eikä oppilaita eritellä ominaisuuksien eikä tuen tarpeen mukaan. Opetuksen kahtiajako erityisopetukseen ja yleisopetukseen nähdään segregoivana, ja inklusiolla haetaan perusopetukseen tasa-arvoisempaa muutosta. Tasa-arvoinen ja yhdenvertainen opetus nähdään arvoasiana, jossa oikeudenmukaista on, että kaikki pääsevät kaikille tarkoitettun tavallisen perusopetuksen piiriin omaan lähikouluunsa. Kyselyn vastauksissa opettaja nähtiin mahdollistajana, joka mahdollistaa parhaan mahdollisen oppimisympäristön, tarjoten positiivisia oppimiskokemuksia yhdessä opetusryhmän kanssa. Tämä niin sanottu paras mahdollinen oppimisympäristö selventää sitä, että tilanteet ja luokat ovat erilaiset, ja myös tukitoimia tulee arvioida tapauskohtaisesti yksilön etu, sekä myös ryhmän etu huomioiden. Toimivassa inklusiiossa tukitoimet tulevat oppilaan saataville pedagogisen arvioinnin myötä. Kyselyyn vastanneet aineenopettajat olivat erittäin yksimielisiä siitä, että ilman riittävästi oppilaan saamaa tukea ja varsinkin siihen kohdennettua resurssointia inklusiio ei toimi.

Inklusion arvopohjainen tasavertaisuus tuli vastauksissa esille. Vastauksissa tuli esille, että inklusion toteuttamista tulee arvioida ja toteuttaa aina tapauskohtaisesti. Inklusiio voidaan nähdä myös tavallista luokkaa haittaavana silloin kuin pienluokan erityisoppilaat ovat sijoitettuna suurluokkaan. Pohjoissavolaisessa koulussa havaittiin, että keskittymishäiriöitä ja oppimistulosten heikentymistä aiheutui myös pienluokan oppilaille inklusion ja suurluokkaan sijoittamisen myötä.

"Se merkitsee sitä, että pienluokkalaiset opiskelevat musiikkia sijoitettuna jonkun tavallisen luokan mukana seiskaluokalla. - Inklusiio pyrkii tasavertaisuuteen, mutta on haitaksi sekä tavallisen luokan muille oppilaille että pienluokan oppilaille itselleen." (Opettaja Pohjois-Savosta)

Otin kyselyssä selvää, millä tavoin inklusiouudistus näkyy koulun toiminnassa, ja toisiko se esille käsityksiä selittäviä alueellisia eroja. Etelä- ja pohjoissavolaisessa koulussa on käytössä osittaiset pienryhmät, joissa tarjotaan musiikintunteja omassa ryhmässään. Valitettavasti pienluokkapaikkoja on rajallisesti ja osa erityisen tuen

oppilaista on sijoitettuna yleisopetuksen ryhmään, joka aiheuttaa luokassa levottomuutta. Inklusion myötä tuen pitäisi seurata oppilaiden mukana yleisopetuksen luokkaan, mutta aina näin ei käytännössä tapahdu.

”Koulussamme on yhä pienryhmät, joille tarjotaan pääasiassa musiikinopiskelua omassa ryhmässään. Osa oppilaista on integroitu yleisopetuksen ryhmään. Tuen pitäisi seurata oppilaiden mukana, mutta aina ei ole edes ohjaajaresurssia käytössä.” (Opettaja Etelä-Savosta)

”Pienluokan oppilaat ovat sijoitettuna muiden luokkien mukana taide- ja taitoaineissa sekä muutamissa muissa aineissa. Myös isoissa luokissa on erityisen tuen oppilaita ja vakavasti käytöshäiriöisiä, jotka kuuluisivat pienryhmään. Näin turvattaisiin kaikille työrauha. Valitettavasti pienluokkapaikkoja on rajallisesti. Tänä vuonna seiskaluokkalaisia on pienluokilla 8 ja heillä on ollut omat musiikin tunnit ja muutamat muut taideaineet.” (Opettaja Pohjois-Savosta)

Opettaja Pohjois-Savosta kertoo, että viime vuonna erityistä tukea tarvitsevat olivat yhdistettynä isonluokan kanssa. Tämä oli huono menetelmä, koska opettajalla ei ollut aikaa antaa henkilökohtaista ohjausta. Nykyään pienryhmä opiskelee musiikkia omana ryhmänään ja apuna on erityisluokan opettaja ja musiikkia osaava ohjaaja, tämän myötä oppimistulokset ja oppiminen on merkittävästi parantunut.

”Tänä vuonna pienryhmien opiskelijat opiskelevat omana ryhmänään. Mukana on yksi erityisluokan opettajista ja musiikkia osaava ohjaaja. Oppimistulokset ja osallistuminen ovat olleet merkittävästi parempia, ero on kuin yöllä ja päivällä. Tämä järjestely vaatii rahaa.” (Opettaja Pohjois-Savosta)

Varsinaissuomalaisessa koulussa oli oppitunneilla usein hyvin heterogeeninen ryhmä. Yleisopetuksen ryhmässä opiskelee oppilaita kaikilta kolmelta tuenportaalta. Suurimman haasteen asettivat S2-oppilaat, joita koulussa oli paljon. Kielelliset valmiudet vaihtelevat suuresti, ja kielitietoiseen opetukseen panostetaan koulussa vuosittain. Lappilaisessa koulussa inklusiouudistus ei näkynyt suoranaisesti mitenkään vaan kaikki opiskelevat yleisopetuksen luokissa, tilanne on ollut tämä jo ennen inklusiota.

”Oppitunneilla on usein hyvin heterogeeninen ryhmä. Samassa yleisopetuksen ryhmässä opiskelee myös yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaita. S2-oppilaita on paljon ja kielelliset valmiudet vaihtelevat valtavasti. Se on meidän koulumme suuri haaste ja kielitietoiseen opetukseen panostetaan paljon.” (Opettaja Varsinais-Suomesta)

"Koulussamme ei ole erityisluokkia (pienryhmiä, pienluokkia), eikä sitä kautta erityisluokanopettajia vaan kaikki opiskelevat automaattisesti samassa koulussa yleisen opetuksen luokissa. Inklusiouudistuksella ei tietääkseni ole ollut tässä asiassa vaikutusta, vaan tilanne on ollut aina tämä." (Opettaja Lapista)

## 6.2 Toimintamenetelmät opettajien näkökulmasta

Selvitin tutkimuksessani toiminnan mahdollistavia toimintamenetelmiä (acting), ja miten inklusioperiaate näkyy musiikkitunnilla, saadakseni esiin enemmän käytännön läheisiä menetelmiä, joita hyödyntää yhdenvertaisessa musiikinopetuksessa.

Eteläsavolaisessa koulussa musiikintunnilla oli käytössä kuvionuotit tarpeen mukaan. Tärkeimpänä työkaluna nähtiin opettajan taito eriyttää ja tehdä ryhmälle sopivat sovitukset. Koulun soittimet olivat ihan perinteiset, eikä niissä ollut erityisemmin huomioitu inklusiouudistuksen tuomaa tarvetta.

Varsinaissuomalaisessa koulussa käytetään apuna musiikkiteknologiaa ja kahta näyttöä nuottimateriaalin esittelyssä, se auttaa varsinkin eriyttävien tehtävien ohjauksessa. Musiikkiteknologia ja taustanauhat auttavat myös niin, ettei opettajaa sitovaa säestystä aina tarvita. Musiikkiluokasta löytyy erikokoisia soittimia ja niitä on tarjolla myös liikuntarajoitteisille oppilaille. Ryhmäkoot pyritään pitämään kohtuullisina, ja tuentarve mietitään jakso kerrallaan ryhmäkohtaisesti. Luokkaan on mahdollista saada koulunkäynninohjaaja, ja haastavimmissa tilanteissa tehdään yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Luokka on hyvin akustoitettu ja soittimet monitoroitu liiallisen hälyn estämiseksi, tämä helpottaa myös ääniyliherkän osallistumista yhteismusisointiin.

"Käytän apunani paljon musiikkiteknologiaa. Sen avulla pystyn käyttämään oman aikani tehokkaammin eli minun ei tarvitse koko ajan esim. säestää tai osoittaa sointuja taululta. Rakennan opetuksessani eri soitinten soittamisen harjoittelun niin, että jokainen voi edetä niissä oman taitotasonsa mukaan ja osallistua tasostaan huolimatta yhteismusisointiin." (Opettaja Varsinais-Suomesta)

Opettaja Lapista kertoi, että musiikkiluokan ja koulun tilat ovat esteettömiä, mikä mahdollistaa esimerkiksi pyörätuolilla liikkumisen. Koulussa on vain vähän avustajia,

eikä niitä riitä juurikaan musiikintunnille. Soittimet ovat perinteisiä, eikä siitä ole tietoa millä periaatteella edeltävä opettaja on soittovälineet luokkaan valinnut. Opettaja ehdottaa, että ksylofonien bassopalat voisivat olla hyvä hankinta erilaisia oppijoita ja yhteismusisointia ajatellen. Ksylofonissa käytettäviä ääniä voidaan rajata muutamaaan, ja bassopaloihin osuu helpommin niiden isomman koon vuoksi.

Muita opettajien vastauksista tulleita soitinmainintoja musiikin erityisopetukseen ksylofonien ohella olivat lyhytskaalainen basso ja pienempi oppilaskitara. Vastauksissa tuli esille se, että aina on löydetty sopiva tapa osallistua musisointiin, se on loppujen lopuksi opettajan luovasta ongelmanratkaisukyvyistä ja pedagogisesta asiantuntijuudesta kiinni.

### 6.2.1 Inklusion tuomat haasteet musiikin opetuksessa

Inklusioperiaatteen tuomana haasteena nähtiin, että aina ei ole ohjaajan tai erityisopettajan tuomaa tukea tarjolla. Vastauksista tuli ilmi, että opettamisen haasteet riippuivat erittäin paljon heterogeenisestä oppilasryhmästä. Käytöshäiriöiset oppilaat vievät opettajan huomion, jolloin muut jäävät vähemmälle huomiolle tai pahimmassa tapauksessa ilman opetusta, tämä voi aiheuttaa opettajassa riittämättömyyden tunnetta.

“Suurimmat haasteet tunnilla johtuvat käytöshäiriöistä ja keskittymisvaikeuksista. Muutama haastava oppilas saattaa aiheuttaa sen, että muu ryhmä jää aivan liian vähälle huomiolle. Yhteismusisoinnissa tarvitaan ihan jokaista ryhmän jäsentä ja pahimmillaan yksikin oppilas voi pilata kaikkien työn. Tämän vuoksi panostan paljon työskentelytaitojen harjoittamiseen ja ryhmädynamiikan kehittämiseen.” (Opettaja Varsinais-Suomesta)

“Isoon ryhmään sijoitetut pienryhmäläiset tai muut käytöshäiriöiset oppilaat sotkevat helposti tunnin häiritsemällä ja purkamalla energiansa ja turhautumisensa häiriköimiseen varsinkin, kun eivät ymmärrä ja saa tukea oppimiseensa. Hiljaiset avuntarvitsijat jäävät oman onnensa nojaan eivätkä uskalla ilmaista itseään isossa ryhmässä.” (Opettaja Pohjois-Savosta)

Myös opettaja Pohjois-Pohjanmaalta kertoi, että haastavuutta opettamiseen tuo, jos luokassa on paljon oppilaita, joilla on vaikeuksia itseohjautuvuuden tai

keskittymiskyvyn kanssa. Musiikkiluokasta ja yhteismusisoinnista on vaikea tehdä täysin ärsykkeetöntä.

”Haastavaa on se, jos luokassa on paljon sellaisia tuen piirissä olevia oppilaita, joilla on esimerkiksi vaikeuksia itseohjautuvuudessa, keskittymisessä tai ympäristössä, jossa on paljon ärsykejä. Ärsykkeetöntä tilaa on musaluokassa miltei mahdotonta järjestää, samaten muutaman oppilaan toiminnan ohjaamiseen voi mennä todella paljon aikaa ilman esimerkiksi koulunkäynninohjaajan apua.” (Opettaja Pohjois-Pohjanmaalta)

Liikuntarajoitteisten ja esteettömyyden osalta haasteet nähtiin olevan helpommin ratkaistavissa. Aina on löydettävissä sopiva tapa osallistua yhteiseen musisointiin. Varsinaissuomalaisessa koulussa kalusteet ovat helposti siirrettävissä ja esteettömyys on luokassa huomioitu.

Nykypäivänä älypuhelimet ja tabletit saattavat viedä liikaa oppilaan huomiota pois opetuksesta. Opettaja Pohjois-Savosta on huomannut, että mokaamisen pelko on kasvanut älypuhelimien myötä, sillä oppilaat pelkäävät salaa kuvatuksi tulemista. Opettajan mukaan tämä sama kuvatuksi tulemisen pelko saattaa olla myös opettajilla.

## 6.2.2 Pienryhmäopetuksella voidaan parantaa toimivuutta

Kysyin musiikin aineenopettajilta mitkä asiat vaikuttavat inklusiivisen musiikinopetuksen toimivuuteen. Kyselyn vastauksissa tuli esille, että yhdenvertaisen inklusiivisen musiikinopetuksen toimivuuteen vaikuttavat tuen saatavuus. Ilman koulutetun erityisopettajan, ohjaajan, tai koulunkäyntiavustajan tuen saatavuutta jää opettaja suurluokassa yksin.

”Jos ohjaaja on sairaana, on vain pärjättävä ilman, sillä sijaisia on hyvin harvoin saatavilla. Resurssit vaikuttavat, sillä kaupungilla ei ole juuri rahaa uusiin soitinhankintoihin huomioiden erityisen tuen oppilaiden opiskelua.” (Opettaja Etelä-Savosta)

”Totta kai useampi aikuinen luokassa on suuri apu - heidän tuellansa ja avulla inklusiivisuutta voitaisiin varmasti kehittää ja parantaa vielä lisää.” (Opettaja Lapista)

”Pienet opetusryhmät ja erityisryhmät erikseen.” (Opettaja Pohjois-Savosta)

Vastauksissa tuli selkeästi esille se, että inklusion toimivuuteen voidaan vaikuttaa pienentämällä ryhmäkokoja, tai pitämällä erityisoppilaille musiikkitunti erillään pienryhmäopetuksena. Käytössä olevat resurssit vaikuttavat olennaisesti musiikinopetuksen toimivuuteen, koulunkäyntiavustajan ohjauksella ja oikeanlaisilla soitinhankinnoilla voidaan huomioida erityisoppilaiden erityistarpeet. Opettaja Varsinais-Suomesta ilmaisi, että tärkeää olisi myös miettiä luokan ryhmädynamiikkaa ja yhteistyötä ohjaajien ja erityisopettajan kanssa. Yhteistyöllä ja suunnittelulla saadaan riittävä tuki ajoissa sinne missä tuen tarvetta ilmenee. Ryhmädynamiikkaan liittyen on järkevää suunnitella etukäteen oppilaiden istumajärjestystä niin ettei esimerkiksi istuta kahta haasteellista oppilasta vierekkäin. Samoin eturivissä on hyvä olla oppilaat, jotka vaativat enemmän oppilaan ojentamista ja huomiota. Opettajan oma pedagoginen tietämys ja mielenkiinto opetettavaa ainetta kohtaan nähdään merkittävänä opetuksen suunnittelun osalta, sillä oppitunnin materiaalin ja ohjeistuksen selkeydellä voidaan luoda oppitunteihin sujuvuutta.

Kysyttäessä, että mitä kehitettävää näet inklusiomallissa oman opetustyön sujuvuuden kannalta, vastaukset käsitelivät samoja aihealueita inklusiivisen musiikinopetuksen toimivuuden kanssa. Inklusion kehittäminen ja turvaaminen vaatii riittävät resurssit ja rahoituksen. Oppilaan tarvitsema tuen tärkeys korostui riittävän henkilöstön määrän ohella. Ilman resursseja ei voida palkata kolmiportaisen tuen ja inklusion toimimista edellyttämää henkilöstöä. Myös oppilasryhmän kokoa pienentämällä tai erillisellä erityisen tuen oppilaiden pienryhmällä nähtiin inklusiota edistäviä vaikutuksia.

"Riittävät resurssit ja tuki pitäisi olla itsestään selvyys. Jonkinlainen seula, millaiset oppilaat voidaan integroida yleisopetuksen ryhmään." (Opettaja Etelä-Savosta)

"Lisäämällä aikuisia, esimerkiksi koulunkäynninohjaajia, inklusio mahdollistuisi vielä paremmin, ja saataisiin tuettua oppilaiden työskentelyä, ja varmistettua että luokassa voidaan työskennellä niin että asiat etenevät." (Opettaja Lapista)

"Oppilasryhmät olisi saatava pienemmiksi niissä tapauksissa, joissa luokassa on haastavia erityisen tuen oppilaita. Tämän lisäksi ohjaajia tarvitaan lisää tunneille, valitettavasti nykyinen rahoitus ei vain riitä." (Opettaja Varsinais-Suomesta)

"Pienryhmäläiset omassa porukassaan. Poikkeuksiakin on, jotka pärjäävät ison luokan mukana. Tällöin luokassa pitäisi aina olla vähintään ohjaaja mukana." (Opettaja Pohjois-Savosta)

Opettaja Varsinais-Suomesta haluaa herättää keskustelua oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Hänen mukaansa ei ole aina oppilaan etu, että oppilas opiskelee inkluusiomallisessa luokassa. Joskus on oppilaan etu opiskella pienemmässä turvallisessa ryhmässä ja näin huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet.

### 6.3 Tunnetaidot ja osallisuus

Selvitin kyselyllä musiikin aineenopettajien käsityksiä siitä, onko musiikkikasvatuksella erityisvaikutuksia yhdenvertaisessa inkluusiivisessa oppimisympäristössä, joka kehittäisi oppilaiden osallisuutta (belonging), tunnetaitoja (loving), yhteistyötaitoja, ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja suvaitsevampaan suuntaan. Käsitykseni oli, että musiikilla ja kuuntelukasvatuksella voidaan kehittää oppilaiden empatiakykyä ja tunnetaitoja, joka on olennaista osallistavan ryhmätyöskentelyn kannalta inkluusiivisessa toiset huomioon ottavassa oppimisympäristössä.

Kyselyn vastauksista kävi ilmi, että musiikkikasvatuksella voidaan kehittää oppilaiden toimijuutta yhtenäisempään suuntaan. Yhteismusisointi nähtiin tärkeänä työskentelymuotona, joka mahdollistaa erilaisten oppijoiden osallistumisen ja yhdessä tekemisen. Opettaja nähtiin oppimistilanteen mahdollistajana, joka ohjaajien kanssa mahdollistaa erilaisten oppilaiden ryhmäytymisen yhtenäisen luokan kanssa positiivisessa hengessä. Itsetunnon kasvu sekä vastuun kantaminen, ovat tärkeitä itsesäätelyn ja -ohjautuvuuden kehityskohteita toimitaan sitten itsenäisesti tai yhdessä ryhmän jäsenenä.

"Parhaassa tapauksessa erilaiset oppijat ovat täydellinen osa musisoivaa ryhmää, saavat kokemuksen erilaisesta yhteismusisoinnista, kantavat yhteistä vastuuta, saavat kavereita. Yhteismusisoinnissa ei tuen papereita katsota. Opettajan ja ohjaajien tehtävä on mahdollistaa tilanne, jossa erilainen oppija solahtaa ryhmään. Kun ryhmän saa toimimaan, musiikin riemu tarttuu ja itsetunto kasvaa." (Opettaja Etelä-Savosta)

Opettaja Varsinais-Suomesta vastasi, että yhteismusisointi mahdollistaa hyvinkin erilaisten oppijoiden osallistumisen ja yhdessä tekemisen. Koulun tunnilla musisoidessa



ei arvoteta soitto-osuuksia, vaan kaikkien soittopanos on yhtä tärkeää, ja musiikillinen lopputuotos on aina yhteinen. Samoin opettaja Pohjois-Pohjanmaalta nosti yhteismusisoinnin esimerkkinä, jossa kaikki pääsevät osallistumaan oman taitotasonsa mukaisesti ja saamaan kokemuksia soittotehtävän merkityksellisyydestä. Parhaimmillaan tämä tarjoaa positiivisia kokemuksia yhteistoimijuudesta.

"Musiikin oppituntien yksi tärkeimmistä asioista mielestäni on se, että siellä harjoitellaan yhdessä toisten kanssa työskentelyä. Tunneilla harvoin oppilas puuhailee yksinään, vaan lähes aina tehdään yhdessä, toisia kuunnellen ja toisiin tukeutuen. - musiikkikasvatus on erityisen hyvä tukemaan luokan yhteishenkeä ja sitä kautta myös inklusiota, jossa erilaiset oppilaat kohtaavat toisensa." (Opettaja Lapista)

"Musiikinopetus on parhaimmillaan yhteen hiileen puhaltamista ja yhteistyötaitoja parantavaa. - Jos ilmapiiriä ei saa millään hyväksi, opettajakaan ei millään ihmetempulla sitä voi tehdä. Inklusion pitäisi tarkoittaa tasavertaista mahdollisuutta saada opetusta, tasa-arvoisuutta. Se toteutuu monesti paremmin pienryhmäopetuksessa kuin isossa ryhmässä." (Opettaja Pohjois-Savosta)

Opettajan tulee mahdollistaa osallistava ja tasavertainen oppimisympäristö luokkaan, mutta niin kuin opettaja Pohjois-Savosta ilmaisi, aina se ei ole mahdollista, vaikka kuinka yrittäisi. Perusopetuksen järjestäjän, kunnan, tulee luoda sellaiset puitteet, jossa inklusiivinen oppimisympäristö mahdollistuu.

Kysyttäessä, voidaanko musiikkikasvatuksella kehittää oppilaiden osallisuutta ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, oli kyselyyn vastanneet opettajat samaa mieltä, että voidaan. Osallistava musiikkitunti nähtiin ryhmädynamiikkaa ja yhteistyötaitoja kehittävänä oppiaineena, johon mahtuu ja voi osallistua kaikki taustastaan huolimatta.

"Matalalla kynnyksellä jokainen voi osallistua musisointiin omalla tasollaan. Musiikkikasvattajan tehtävä on mahdollistaa se. - Musisoinnin parissa opimme kuuntelemaan toisiamme, olemaan armollisia itsellemme ja siinä samalla toisillemme, auttamaan, kehumaan, kannustamaan, sekä keräämään rohkeutta, noudattamaan sääntöjä, ja iloitsemaan yhteisestä tekemisestä." (Opettaja Varsinais-Suomesta)

Opettaja Etelä-Savosta kertoi opettaneensa oppilaille toimintatavan, periaatteen että kaikki soittavat kaikkea musiikintunneilla, jolloin kaikki oppilaat tietävät osallistuvansa soittoon ja laulamiseen jokaisella musiikintunnilla. Opettaja valitsee toimivat ryhmät, jotka kiertävät soittimilta toisille. Ryhmässä on aina joku niin sanottu johtaja,

joka tietää mitä tekee. Oppilaat auttavat toisiaan, mikä kehittää vuorovaikutustaitoja. Myös opettaja Lapista oli samaa mieltä. Musiikinoppiaineella vahvistetaan yhteistyötaitoja, koska lähes aina työskennellään yhdessä toisten kanssa. Varsinkin yhteissoitossa on pakko ottaa huomioon toiset oppilaat, kuunnella ja sovittaa omaa osuuttaan osaksi kokonaisuutta, eli on huomioitava muut soittajat ja tehtävä musiikkia yhdessä.

"Kyllä. Musiikinopetus on yhteistyötaitojen ja yhteisöllisyyden kehittämiseen tarkoitettu oppiaine. Musiikki on elämyksellinen väline tässä. Jokainen voi osallistua omalla tavallaan ja taitotasostaan lähtien, kun opettaja eriyttää tehtäviä. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot kehittyvät, kun tehdään yhdessä toista auttaen ja kunnioittaen. Epäonnistumisen sietokyky kasvaa ja saa mokata. Musiikinopetuksessa pyritään kaaoksesta kohti järjestystä. Auditiiivinen kokonaisuus syntyy yhdessä tekemällä ja siihen vaikuttaa jokaisen panos." (Opettaja Pohjois-Savosta)

Kysyttäessä voidaanko musiikki- ja kuuntelukasvatuksella kehittää oppilaiden empatiisuutta, myötätuntoa, ja suvaitsevaisuutta muita kohtaan, olivat kaikki haasteltavat asiasta samaa mieltä, että kyllä voidaan. Myös virheiden ja epätäydellisyyden sietäminen on osa kasvuprosessia ja tunteiden käsittelyä. Toisen oppilaan kannustus kehumalla ja huomioimalla parantaa ryhmädynamiikkaa ja luokan ilmapiiriä, ja tätä voidaan harjoitella yhteissoitolla.

Etelä-Savolaisen opettajan mukaan kappale valinnoilla ja sanoituksista keskustelemalla voidaan käsitellä erilaisia aiheita, kuten kiusaamista ja erilaisuutta. Erilaisiin musiikkikulttuureihin ja genreihin tutustuminen nähtiin suvaitsevaisuutta lisäävänä pedagogisena menetelmänä. Samaa mieltä oli opettaja Varsinais-Suomesta, musiikki- ja kuuntelukasvatuksella voidaan käsitellä tunteita aihepiiristä keskustelemalla. Myös yhteissoitto ja soittimen harjoittelu kehitti pitkäjänteisyyttä ja soittovirheet nähtiin osana epätäydellisyyden hyväksymistä.

"Kyllä. Musiikki ja erityisesti sen kuunteleminen on erinomainen keino tunteiden käsittelyyn. Kuuntelutehtävien kautta voidaan puhua tunteista. Musiikki tarjoaa kanavan vaikeidenkin aiheiden käsittelyyn esim. tiettyjen kappaleiden sanoitusten kautta. Musisointi ja erityisesti musisointi yhdessä muiden kanssa on hyvin kasvattavaa. Pitkäjänteistä harjoittelua pitää aluksi harjoitella. Se on haastavaa ja samalla palkitsevaa. Kaikille tulee selväksi, että täydellisyyttä ei ole musiikissa olemassa. - Virheet ja epätäydellisyys ovat ok. - Toisen huomioiminen on mahtava taito, ja sitä voi erinomaisesti harjoitella yhteismusisoinnin kautta." (Opettaja Varsinais-Suomesta)

"- Varsinkin yläkoululaisten kanssa on hyvä puhua siitä, minkälaisia tunteita musiikki herättää, miten musiikkia käytetään osana tunteiden säätelyä ja miten musiikilla esimerkiksi vaikutetaan. Musiikki on mielestäni helppo väylä monien asioiden käsittelyyn, esimerkiksi juuri tunteiden." (Opettaja Lapista)

"Voidaan. - kuuntelukasvatuksella voidaan harjoitella tunnetaitoja. Eri kulttuurien musiikkeihin tutustumisella kasvanee myös suvaitsevaisuus, kuten ylipäätään yhteistyön tekemisellä musatunneilla." (Opettaja Pohjois-Pohjanmaalta)

## 6.4 Toimintamahdollisuudet opetustyössä

Otin kyselyssä selvää siitä, mitkä asiat mahdollistavat inklusion toteutumisen opetustyössä, ja millä tavoin nykyinen kolmiportaisen tuen malli näkyy musiikinopetuksessa. Vuonna 2010 laaditun kolmiportaisen tuen myötä jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus saada luokassa yleistä-, tehostettua-, tai erityistä tukea. Kolmiportaisen tuen toteutuminen näkyy myös inklusion toteutumisessa ja toimintamahdollisuuksissa (capabilities).

Opettaja Etelä-Savosta mainitsi, että nykyään kolmiportaisen tuen myötä on täytettävänä valtava määrä asiakirjoja. Selvitysprosessi tuen tarpeesta vie paljon aikaa, varsinkin jos luokassa on useampi tuen selvitystä vaativa oppilas. Tuen tarpeen selvittämiseen voidaan käyttää Wilma-viestintäjärjestelmää ja toimia yhteistyössä erityisopettajien kanssa.

"Pyrin tutustumaan oppilaiden erilaisiin tukitarpeisiin Wilman kautta. Yhteistyö erityisopettajien kanssa on toimivaa ja saan heiltä apua varsinkin haastavissa tilanteissa. Erilaiset tuen tarpeen näkyvät luokassani lähinnä voimakkaana eriyttämisenä. Valitettavasti ohjaajaa ei ole käytössä kovin usein." (Opettaja Varsinais-Suomesta)

"Koulussamme ei ole erikseen pienluokkia tai -ryhmiä, joten kaikki oppilaat opiskelevat oman ikäluokkansa kanssa yhdessä tuen portaasta huolimatta. Yhdessä luokassa voi siis olla oppilaista niin yleisen, tehostetun kuin erityisen tuen portaalta. Kolmiportainen tuki näkyy monin tavoin ja päivittäin." (Opettaja Lapista)

"Isoissa ryhmissä ei juurikaan. Pyrin antamaan lähiopetusta kaikille tukea tarvitseville heidän tuen portaastaan riippumatta silloin kun opettelemme yhdessä samaa asiaa. - On hyvä saada tietoa lukuvuoden alussa oppilaiden erityistarpeista ja tuen portaastaan. Myös

äänilyherkkyydet ja sukupuoliin - liittyvät asiat on hyvä tietää lukuvuoden ensimmäisillä tunneilla. Muuten lähdän puhtaalta pöydältä oppilaita tarkkaillen ja heidän erityispiirteensä ja tarpeensa pikkuhiljaa kartoittaen. Erityisen tuen oppilaat isoissa luokissa eivät saa tarvitsemaansa tukea musiikissa. - " (Opettaja Pohjois-Savosta)

Otin kyselyssä selvää, tiesivätkö opettajat, oliko kouluissa tehty rakenteellisia uudistuksia inklusiivisen oppimisympäristön parantamiseksi. Musiikinopettaja Etelä-Savosta vastasi, että koulussa oli tehty seuraavat rakenteelliset uudistukset: pienennetty luokkakokoja, parannettu oppilaan tuen saatavuutta, asetettu kiintiöt luokan tukea saavien määrälle, ja kehitetty kouluyhteisön moniammatillista yhteistyötä. Opettaja Pohjois-Savosta mainitsi, että rakenteellisia uudistuksia ei ole tehty tarpeeksi, ja joka vuosi toimitaan resurssien puitteissa.

"Ei mielestäni tarpeeksi. Joka vuosi toimitaan rahan määräämissä raameissa." (Opettaja Pohjois-Savosta)

Musiikinopettaja Varsinais-Suomesta kertoi, että koulussa on joustavat tukijärjestelmät, jossa tuen tarve arvioidaan ennen jokaisen jakson alkua, ja resurssit jaetaan siten parhaalla mahdollisella tavalla tarpeen mukaan. Koulussa oppilaat saavat tukea vaihtelevasti joko omassa luokassa, pienemmässä ryhmässä, tai yksilöllisesti erityisopettajan luona. Oppilaskiintiötä yhden luokan tukea saavien määrälle ei ole asetettu. Moniammatillinen yhteistyö toimii tehokkaasti, ja tuen saatavuuteen on panostettu.

Kyselyssä pyysin arvioimaan vaikuttavatko koulussa tehdyt käytännön rakenteelliset muutokset olennaisesti inklusion toimivuuteen. Tällä hain vastakkain asetelua, kumpi nähtiin merkittävämpänä opetuksen toimivuuden kannalta taloudelliset resurssit vaiko rakenteelliset muutokset. Koulun rakenteellisten muutoksien ei nähty vaikuttavan olennaisesti inklusion toimivuuteen. Pienemmät luokkakoot nähtiin hyvänä ratkaisuna silloin kun luokassa on paljon tuen tarvitsijoita, tosin tämäkin vaatii taloudellista resurssointia.

"Pienemmät luokkakoot silloin kun paljon tuen tarvitsijoita on hyvä juttu. Mutta niin pitkään kuin esim. aikuisia puuttuu paikalta, homma ei toimi." (Opettaja Etelä-Savosta)

"Joustavasti tarpeen mukaan muuttuvat tukitoimet ovat mielestäni hyvä asia ja ne auttavat toimivuuteen. On kuitenkin todettava, että resursseja saisi olla enemmän." (Opettaja Varsinais-Suomesta)

”- Rakenteelliset uudistukset eivät ole pysyneet tämän kehityksen perässä. Joka vuosi toimitaan rahan määräämissä raameissa.” (Opettaja Pohjois-Savosta)

”Uskoisin, että sillä että voitaisiin palkata useampia aikuisia esimerkiksi koulunkäynninohjaajia - inklusio voisi toimia monissa paikoissa vielä paremmin. Useammat aikuiset olisivat tärkeä lisä.” (Opettaja Lapista)

”On mielestäni selvää, että inklusio voi toimia vain, jos resurssit ovat riittävät.” (Opettaja Varsinais-Suomesta)

Vastauksista tuli esille selkeä yksimielinen näkemys siitä, että inklusio ja erityisopetus voi toimia vain, jos resurssit ovat riittävät. Toimiva inklusio edellyttää riittävän määrän henkilökuntaa, eli erityisopettajia ja koulunkäyntiavustajia, tämä vaati kunnilta kohdennettua resursointia. Tämän lisäksi pienryhmäopetus erityisen tuen oppilaille mahdollistaa yleisopetuksen luokassa opiskelurauhan. Todettakoon vielä, että rakenteelliset uudistukset vaativat myös resursointia, ja että resurssit voivat liittyä muuhunkin kuin taloudelliseen resursointiin, kuten opettajien työssäjaksamiseen.

#### **6.4.1 Inklusiouudistus vaikuttaa hieman työssäjaksamiseen**

Kysyttäessä, vaikuttaako inklusiouudistus omaan työssäjaksamiseen kuormittavasti, oli vastaus melkein yksi mielinen, että kyllä vaikuttaa. Opettaja Lapista ei tosin kokenut inklusion kuormittavan tämänhetkistä työssäjaksamista. Vastauksissa tuli ilmi, että opetettavat ryhmät ovat erilaisia, ja kuormittavat eritavoin. Oleellisesti kuormittavuuteen vaikutti tuen saatavuus, eli oliko koulunkäyntiavustajaa tai erityisopettajaa saatavilla vaiko ei. Myös pienryhmäjoolla oli vaikutusta opetuksen sujuvuuteen ja työssäjaksamiseen.

”Kyllä vaikuttaa silloin kun edellä mainitut haasteet (keskittymis- ja käytöshäiriöt) eivät ole ratkaistuna. Riittämättömyyden tunne on ehkä se pahin tunne. Ja jos resurssit eivät ole kohdillaan, on kuormitus läsnä jo suunnitteluvaiheessa sekä tunnilla ihan koko ajan.” (Opettaja Varsinais-Suomesta)

”Kyllä vaikuttaa. Tänä vuonna pienryhmän omat musiikintunnit ovat olleet todella mahtavia ja porukka saa jopa kymppelijä kokeistakin. Tavallisessa ryhmässä he saisivat hylättyjä tai keskinkertaisia arvosanoja tai jäisivät syrjään tai alkaisivat häiriökäyttäytymisen turhautuessaan.” (Opettaja Pohjois-Savosta)

”Joidenkin ryhmien kohdalla kyllä. Yleisesti ajattelen, että juuri musiikki on se oppiaine, minne mahtuu mukaan kaikki taustasta huolimatta.” (Opettaja Etelä-Savosta)

Merkille pantavaa tutkimuskyselyn vastauksissa oli resurssien riittävyys inklusion toimivuuden takeena. Resurssien riittämättömyys aiheutti kuormitusta ja turhautuneisuutta jo opetuksen suunnittelu vaiheessa, sekä opetuksessa koko lukuvuoden aikana. Ryhmienjako pien- ja suurryhmään nähtiin tarpeellisena, varsinkin kun häiriökäyttäytyminen nähtiin häiritsevän koko luokkaopetusta yksittäisten oppilaiden osalta. Ryhmäjako auttoi molempien ryhmien oppimista, mikä näkyi ryhmien oppimistuloksissa.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Yhdenvertainen inklusio käsitetään kasvatuksen näkökulmasta periaatteena, jonka mukaan kaikki oppilaat voivat opiskella samassa paikassa ja olla osana samaa yhteistä ryhmää. Inklusiivisessa oppimisympäristössä osallistetaan kaikki luokan oppilaat, ja annetaan mahdollisuus oppimiseen ja toimia yhdessä, ilman että oppilaita jaotellaan ja eritellään toisistaan ominaisuuden tai erityispiirteen takia. Oppimisympäristö tarjoaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet, ja jokainen hyväksytään juuri sellaisina kuin ovat. Opettaja nähdään mahdollistajana, joka mahdollistaa jokaiselle oppilaalle positiivisia oppimiskokemuksia yhdessä ryhmän kanssa. Tämä edellyttää turvallista oppimisympäristöä. Opetuksessa pyritään huomioimaan kaikille sopivat pedagogiset ratkaisut, opetusmateriaalit ja tukitoimet parhaalla mahdollisella tavalla.

Inklusiivinen oppimisympäristö nähtiin hyväksyvänä ja osallistavana, jossa kaikki saavat osallistua opetukseen sellaisena kuin ovat. Inklusio on tasa-arvoista osallisuutta. Tasa-arvoinen ja yhdenvertainen opetus nähtiin arvoasiana, jossa oikeudenmukaisuus tapahtuu, kun kaikki oppilaat pääsevät ilman erottelua kaikille tarkoitettujen tavallisen opetuksen piiriin. Inklusio ei tarkoita paikkaa, jossa opetus tapahtuu, se tarkoittaa tasa-arvoisuuteen pyrkivää prosessia, ja inklusion toteutumista tarkistellaan aina tapauskohtaisesti. Inklusiossa oppimistilanteet ja luokat ovat erilaiset, ja oppilaat eroavat toisistaan kuitenkin moninaisuutta arvostaen. Inklusiossa ei erotella kaksijakoisesti erityisopetukseen ja yleisopetukseen, vaan kaikki kuuluvat perusopetuksen piiriin. Tämä ei kuitenkaan poissulje erityisluokka- ja pienryhmäopetusta niiltä erityisentuen oppilailta, joille pienryhmäopetus on välttämätöntä ja edunmukaista. Erityisopetuksessa tulee huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet tapauskohtaisesti, ja joskus poikkeus tapauksissa on edun mukaista, että oppilas saa

perusopetuksensa erityiskoulussa. Oppilasta tulee kuunnella ja huomioida hänen vanhempiensa toiveet oppilaan edunmukaista ratkaisua hakiessa.

Kyselyyn vastanneet opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että tuen saatavuus vaikuttaa musiikinopetuksen toimivuuteen. Tukitoimet tulee olla helposti saatavilla, ja sen tarvetta arvioidaan tapauskohtaisesti yksilön etu, mutta myös ryhmän etu huomioiden. Toimivassa inkluusiossa tukitoimet tulevat oppilaan saataville pedagogisen arvioinnin ja selvityksen myötä (kolmiportainen tuki). On selvää, että ilman riittävästi oppilaan saamaa tukea inkluusio ei toimi, ja tuen toimivuus vaatii valtiolta ja kunnilta resurssointia. Inkluusion arvopohjainen tasavertaisuus tuli vastauksissa esille, mutta se nähtiin myös tavallista luokkaa haittaavana silloin kuin pienluokan erityisoppilaat oli sijoitettu suurluokkaan. Oppimis- ja keskittymishäiriöitä aiheutui myös pienluokan oppilaille inkluusion ja suurluokkaan sijoittamisen myötä. Erillinen pienluokan opetus paransi pienluokkaan sijoitettujen oppilaiden oppimistuloksia, ja rauhoitti suurluokan työskentelyrauhaa. Valitettavasti pienluokkapaikkoja on tarjolla kouluissa rajallisesti, tai se nähdään virheellisesti inkluusion vastaisena. Ilman erityisopettajan taikka ohjaajan tuomaa lisäapua opettaja jää helposti yksin ja turvattomaksi. Apuna musiikinopetuksessa on erityisluokan opettaja ja musiikkia osaava ohjaaja, tämän myötä oppimistulokset ja oppiminen on merkittävästi parantunut.

Opetusta suunnitellessa on hyvä miettiä luokan ryhmädynamiikkaa ja yhteistyötä ohjaajien ja erityisopettajan kanssa. Kyselyyn vastanneet opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että resurssit vaikuttivat olennaisesti inkluusiivisen musiikinopetuksen toimivuuteen. Suurluokkaan sijoitetut erityisoppilaat tarvitsevat usein henkilökohtaista ohjausta, johon musiikinopettajalla ei useinkaan ole aikaa ja mahdollisuutta ilman että se on muusta opetuksesta pois. Henkilökohtaisen avustajan, ohjaajan, tai erityisopettajan saatavuus vaatii johdonmukaista kohdennettua resurssointia kunnilta, eikä tuen saanti pitäisi olla byrokraattisesti vaikeaa ja pitkien hakuprosessien takana. Moniammatillisen opettajankunnan yhteistyöllä ja suunnittelulla saadaan riittävä tuki ajoissa sinne missä tuen tarvetta ilmenee.

Opettamisen haasteet riippuvat erittäin paljon oppilasryhmästä. Käytöshäiriöiset oppilaat nähtiin haastavimpina, koska he vievät opettajan huomion, jolloin muut



jäävät vähemmälle huomiolle tai pahimmassa tapauksessa ilman opetusta, tämä voi aiheuttaa opettajassa riittämättömyyden tunnetta. Musiikkiluokasta ja yhteismusiisoinnista on vaikea tehdä täysin ärsykkeetöntä. Nykypäivänä älypuhelimet ja tabletit saattavat viedä liikaa oppilaan huomiota pois opetuksesta. Mokaamisen pelko on kasvanut älypuhelimien myötä, sillä oppilaat pelkäävät salaa kuvatuksi tulemista. Älypuhelimet olisivatkin järkevää kerätä oppilailta jokaisen musiikkitunnin alussa heidän astuessaan luokkaansa.

Liikuntarajoitteisten ja esteettömyyden osalta haasteet nähtiin olevan helpommin ratkaistavissa. Aina on löydettävissä sopiva tapa osallistua yhteiseen musisointiin. Musiikkiluokan ja koulun tilat ovat esteettömiä, mikä mahdollistaa esimerkiksi pyörätuolilla liikkumisen. Soittimilla tulee olla omat paikat, ja luokan järjestelyt on hyvä ottaa opetuksen suunnittelussa huomioon. Luokkatilan tulee olla esteetön kulkuväylien ja soittimien saatavuuden suhteen.

Tarkastelin inklusiivisen musiikin opetuksen toimivuutta myös käytännön läheisemmin ja ainesidonnaisesti. Tärkeimpänä työkaluna nähtiin opettajan taito eriyttää ja tehdä ryhmälle sopivat sovitukset. Opettajan oma pedagoginen tietämys ja mielenkiinto opetettavaa ainetta kohtaan nähdään merkittävänä opetuksen suunnittelun osalta, sillä oppitunnin materiaalin ja ohjeistuksen selkeydellä voidaan luoda oppitunteihin sujuvuutta. Kuvionuotit olivat osalla opettajista käytössä tarpeen mukaan. Kouluissa voidaan käyttää apuna musiikkiteknologiaa ja useampaa näyttöä nuottimateriaalin esittelyssä, se auttaa varsinkin eriyttävien tehtävien ohjaamisessa. Musiikkiteknologia ja taustanauhat auttavat myös niin, ettei opettajaa sitovaa säestystä aina tarvita.

Musiikkiluokkien soitinvalikoima vaihteli hieman, osassa oli ajateltu erityisoppilaita, mutta osalla kouluista oli käytössä tavalliset soittimet. Akustoinnilla ja soittimien monitoroinnilla voidaan estää liiallista hälyä, tämä helpottaa myös ääniyliherkän osallistumista yhteismusiisointiin. Ksylofonien bassopalat voisivat olla hyvä hankinta inklusiota ja erilaisia oppijoita ajatellen. Ksylofonissa käytettäviä ääniä voidaan rajata muutamaa ja bassopaloihin osuu helpommin niiden isomman koon vuoksi. Muita opettajien soitinmainintoja musiikin erityisopetukseen ksylofonien ohella

olivat lyhytskaalainen basso ja pienempi oppilaskitara. Nykyään ukulele on käytössä monessa koulussa niiden pienen koon vuoksi. Soitinhankinnoissa olisi hyvä huomioida myös vasenkätiset soittajat, ja hommata luokkaan heille tarkoitettuja kitaroita.

Vastauksissa tuli esille se, että aina on löydetty sopiva tapa osallistua musisointiin, se on loppujen lopuksi opettajan luovasta ongelmanratkaisukyvyistä ja pedagogisesta asiantuntijuudesta kiinni. Yhteismusisointiin voidaan osallistua yhdessä laulamalla taikka perussykettä rumpua lyömällä. Rumpuja soittaessa voidaan tehdä yhteistyötä parin kanssa jakaen soitto-osuuksia. Yhdessä laulaminen on myös tärkeää sävelkorvaa ja äänenkäyttöä kehittävää osallistumista. Sujuvan inklusiivisen musiikin opetuksen toiminnan kannalta soittimilla tulee olla omat paikat, ja luokan järjestelyt on hyvä ottaa opetuksen suunnittelussa huomioon. Luokkatilan tulee olla esteetön kulkuväylien ja soittimien saatavuuden suhteen.

Lähdin selvittämään kyselylomakkeella musiikin aineenopettajien käsityksiä siitä, onko musiikkikasvatuksella erityisvaikutuksia yhdenvertaisessa inklusiivisessa oppimisympäristössä, joka kehittäisi oppilaiden toimijuutta, ja yhteistyötaitoja, ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja suvaitsevampaan suuntaan. Käsitykseni oli, että musiikilla ja kuuntelukasvatuksella voidaan kehittää oppilaiden empatiakykyä ja tunnetaitoja, joka on olennaista osallistavan ryhmätyöskentelyn kannalta inklusiivisessa toiset huomioon ottavassa oppimisympäristössä.

Kyselyn vastauksista kävi ilmi, että musiikkikasvatuksella voidaan kehittää oppilaiden toimijuutta yhtenäisempään suuntaan. Yhteismusisointi nähtiin tärkeänä työskentelymuotona, joka mahdollistaa erilaisten oppijoiden osallistumisen ja yhdessä tekemisen, ja jossa jokaisen soittopanos on yhtä tärkeää, sillä musiikillinen lopputuotos on aina yhteinen. Yhteismusisointi toimii hyvänä esimerkkinä, jossa kaikki pääsevät osallistumaan oman taitotasonsa mukaisesti ja saamaan kokemuksia musiikin ja soittamisen merkityksellisyydestä. Parhaimmillaan tämä tarjoaa positiivisia kokemuksia yhteistoimijuudesta.

Opettaja nähtiin oppimistilanteen mahdollistajana, joka ohjaajien kanssa mahdollistaa erilaisten oppilaiden ryhmäytymisen yhtenäisen luokan kanssa positiivisessa hengessä. Itsetunnon kasvu sekä vastuun kantaminen, ovat tärkeitä itsesäätelyn

ja itseohjautuvuuden kehityskohteita toimitaan sitten itsenäisesti tai yhdessä ryhmän jäsenenä. Osallistava musiikkitunti nähtiin ryhmädynamiikkaa ja yhteistyötaitoja kehittävänä oppiaineena, johon mahtuu ja voi osallistua kaikki taustastaan riippumatta. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot kehittyvät, kun tehdään yhdessä toista auttaen ja kunniottaen. Audittiivinen kokonaisuus syntyy yhdessä tekemällä ja siihen vaikuttaa jokaisen panos.

Kyselyn vastaukset ja tutkimustulokset viittaavat siihen, että musiikki- ja kuuntelukasvatuksella voidaan kehittää oppilaiden empaattisuutta, myötätuntoa, ja suvaitsevaisuutta muita kohtaan, taitoja, joita tarvitaan inklusiivisessa oppimisympäristössä. Myös soittoharjoittelussa ilmenevien virheiden ja epätäydellisyyden sietäminen on osa kasvuprosessia ja tunteiden käsittelyä, joka kehittää pitkäjänteisyyttä. Toisen oppilaan kannustus kehumalla ja huomioimalla parantaa ryhmädynamiikkaa ja luokan ilmapiiriä, ja tätä voidaan harjoitella yhdessä vertaisarvioinnilla ja yhteissoittotilanteissa. Kappale valinnoilla ja sanoituksista keskustelemalla voidaan käsitellä erilaisia aiheita, kuten kiusaamista ja erilaisuutta. Erilaisiin musiikkikulttuureihin ja genreihin tutustuminen nähtiin suvaitsevaisuutta lisäävänä pedagogisena menetelmänä. Musiikki- ja kuuntelukasvatuksella voidaan käsitellä inhimillisiä tunteita aihepiiristä keskustelemalla.

Jatkotutkimuksena ehdotan inklusion toteutumisen tarkastelua pidempänä ajanjaksona ja tämä esimerkiksi yläkoulun musiikinaineenopettajille kohdennetulla kyselyllä taikka haastattelulla. Tutkimuksessa tarkasteltaisiin tuen tavoitettavuutta, ja onko taloudelliset resurssit lisääntyneet ja parantaneet inklusion kehitystä. Jatkotutkimus voisi toisaalta kohdistua myös yläkoulun oppilaisiin ja siihen, miten he kokevat inklusion toteutumisen musiikkitunnilla. Tämän voisi toteuttaa tapaustutkimuksena seuraamalla musiikkituntia ja oppilaiden käyttäytymistä, ja haastatteleamalla oppilaita aiheen tiimoilta. Kokevatko oppilaat osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta, ja miten musiikin vaikutukset näkyvät inklusiivisessa oppimisympäristössä oppilaiden tunnetaitojen ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehityksessä.

## 8 POHDINTA

Inkluusio on toimijuutta ja osallisuutta yhdenvertaisessa luokkahuoneessa. Musiikin oppiaineella voidaan nähdä olevan myönteisiä opiskelijan osallistavaa toimijuutta kehittäviä vaikutuksia vuorovaikutustilanteissa (Sutela 2020). Musiikin oppiaineella voidaan tiivistyä ryhmänä tahdistuen yhtenäiseksi, ja kehittää musiikki- ja kuuntelukasvatuksella oppilaiden empaattisuutta ja hyväksyvää ilmapiiriä inklusio myönteisesti. Musiikin aineenopettajille tekemässäni kyselyn vastauksissa ilmeni, että musiikinopettaja nähtiin mahdollistajana, joka mahdollistaa luokassa musiikillisen toiminnan ja kaikkien oppilaiden yhteisen osallisuuden. Tämä edellyttää turvallisen ja positiivisen oppimisympäristön, joka pohjautuu tasa-arvoiseen arvoperustaan. Musiikin oppiaineella voidaan kehittää oppilaan toimijuutta ja osallisuutta positiivisesti inklusio myönteisesti. Ihmisellä on pohjimmainen tarve kuulua johonkin ja olla osa yhteisöä. Musiikin keinoin voimme kokea osallisuutta ja kehittää tunneilmaisua yhdessä muiden kanssa tehden musiikkia ja tahdistuen yhteismusisoimalla.

Musiikki on kansainvälinen kieli, ja musiikin yksi hienoimmista vaikutuksista on, että se mahdollistaa suvaitsevaisuutta yli valtio rajojen. Ihminen on psyko- fyysis-sosiologinen kokonaisuus, ja musiikilla on myös suurta vaikutusta ihmisen psyykkiseen - ja fyysiseen hyvinvointiin. Opettaessamme meidän tulee kohdata oppilas tiedollisena kokonaisuutena (Räsänen 2009) ja opettaa niin kognitiivisia taitoja kuin vuorovaikutus - ja tunnetaitoja. Musiikilla voidaan parantaa ihmisen tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä (Huotilainen 2019; Cunha 2012). Musiikin avulla voidaan kokea yhteen kuuluvuuden tunnetta ja elämyksellisiä kuulo- ja tunneaistimuksia toimiesamme yhdessä. Musiikin vuorovaikutuksellinen tekeminen yhdistää ihmisiä ja on tutkitusti todettu, että musiikissa koetaan vahvaa tahdistumista (Himberg 2012; Stupacher 2017). Tahdistumisesta voi saada käytännön kokemuksen rock-konsertissa,

jossa ihmiset alkavat pyydettyä taputtamaan vahvasti samaan rytmiin, tai urheilutapahtumassa kannustaessa urheilijaa suoritukseen. Musiikin avulla voidaan myös välittää tunteita, ja musiikinoppiaineella ja tunnekasvatuksella on mahdollisuus kehittää oppilaiden empatiantajua ja myötätuntoista ymmärrystä asettuen tarkastelemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta (Spiro 2013; Cunha 2012). Musiikin oppiaineella voidaan kehittää opiskelijan suvaitsevaa toimijuutta ja osallisuutta sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa inklusio myönteisesti (Huttunen 2017).

Musiikin oppiaineeseen kuuluu osallistava yhteistoiminta, jossa häiritseviltä ääniltä ei aina voida välttyä. Tämä voi aiheuttaa joissakin oppilaissa keskittymisvaikeuksia ja levottomuutta, jolloin myös opettaja saattaa jäädä helposti yksin avuttomaksi luokan kanssa. Inklusio tarvitsee riittävät resurssit, jotta toimivan opetuksen edellyttämää tukea voidaan ohjatusti tarjota, ja moniammatillisen opettajakunnan yhteistyötä (Salo 2023; Lakkala 2009). Joissakin kouluissa inklusio on saatu sujuvasti toimimaan, mutta on myös kuntia, jotka tarvitsevat ohjausta ja asetuksia valtion taholta yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen oppimisympäristön ratkaisemiseksi.

Koulujärjestelmämme on jatkuvassa muutostilassa kohti tasa-arvoisempaan ja hyväksyvämpään suuntaan. Nämä muutokset vaativat rakenteellisia ja opetusmenetelmällisiä uudistuksia, mutta tällä hetkellä näyttää siltä, että nopein apu hoituisi lisäresurssilla ja kuntia ohjaamalla, näin saataisiin opetukseen vakautta ja kohdennettua tukea sitä tarvitseville. Koulujärjestelmäämme ohjaavat arvot, jotka määrittelevät sen, että voimme sanoa olevamme hyvinvointi yhteiskunta. Aivan kuten koulujärjestelmämme, niin myös inklusio on muutoksessa oleva prosessi. Se on jatkuvaa pohdintaa ja tarkastelua siitä toteutuuko tämän päivän luokassa ne arvot, joihin olemme sitoutuneet kansainvälisten sopimusten ja Suomen maan lakien myötä (perusopetuslaki, yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki).

## LÄHTEET

- Anttila, M. 2004. Musiikkipedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Aromaa, J. 2018. Professori peruskoulun opetussuunnitelmasta: "Lasten pitäisi ilmeisesti opettaa toisiaan", YLE. Haastattelu. 7.2.2018. Viitattu 2.3.2023. <https://yle.fi/a/3-10062762>
- Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson, V. suom. Virtanen A.-K. 2012. Inkluisio; Vinkkejä, välineitä ja käytännön neuvoja inklusiivisen ja kaikkia arvostavan kouluympäristön luomiseen, Kouvola. Solver palvelut oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Formosinho, J., Araújo, J. & Barros, S. 2004. Children's Perspectives about Pedagogical Interactions. European Early Childhood Education Research Journal. Vol. 12 No. 1, 103-114.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A. & Thorpe, K. 2016. Creating Spaces for Children's Agency: "I Wonder..." Formulations in Teacher-Child Interactions. International Journal of Early Childhood, 259-276.
- Huottilainen, M. 2009. toim. Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Helsinki. Opetushallitus ja tekijät.

- Huttunen, T. 2017 Osallistava Sävellytysmenetelmä Musiikinopetukseen: Peruskoulun Opetussuunnitelman 2014 Tavoitteita Ja Oppimisen Ydinmetaforia Toteuttamassa. Jyväskylä. University of Jyväskylä.
- Ikonen O., Krogerius A., 2009. Ainutkertainen oppija; Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä. PS-kustannus
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL) Helsinki. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus. (toim.) J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Kronqvist, E-L. 2017. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki; musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa. Helsinki. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Lakkala, S. 2009. toim. Ikonen, O., & Krogerus A. Ainutkertainen oppija; Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Lakkala, S. 2008: Inklusioon pyrkivä opetus – samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikka? – Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.), Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus.
- Lepistö, J. 2022. Suomalaisnuorten oppimistulokset ovat heikentyneet jo ainakin 15 vuotta, eikä kukaan tiedä miksi. MTV uutiset 14.10.2022. viitattu 2.3.2023. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/suomalaisnuorten-oppimistulokset-ovat-heikentyneet-jo-ainakin-viimeiset-15-vuotta-eika-kukaan-tieda-miksi/8548934>
- Lähdeniemi, M. 2022. YK:n vammaisyleissopimuksen artiklan 19 täytäntöönpano vammaispalveluiden työntekijöiden näkökulmasta – kontekstina kehitysvammaisten asiakkaiden itsenäinen asuminen. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.

- Nikkanen H. 2014. Musiikin päättöarviointi perusopetuksessa. Helsinki. Opetushallitus. Viitattu 19.4.2023.  
<https://www.ooph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikin-paattoarviointi-perusopetuksessa>
- Nurmi, T. 2004. Suuri suomen kielen sanakirja, Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- OAJ, 2022. "Tuki perille, ei vain paperille" – OAJ ehdottaa oppimisen tukeen radikaalia uudistusta. Helsinki. Lähde julkaistu 14.03.2023. Viitattu 6.4.2023.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/tuki-perille-ei-vain-paperille--oaj-ehdottaa-oppimisen-tukeen-radikaalia-uudistusta/>
- OAJ, 2022. Yli 2200 opettajaa ja rehtoria OAJ:n kyselyssä: Inklusio ei onnistu nykyresursseilla. Helsinki. Lähde julkaistu 21.10.2022. Viitattu 16.1.2023.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/yli-2000-opettajaa-ja-rehtoria-oajn-kyselyssa-inklusio-ei-onnistu-nykyresursseilla/>
- Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Helsinki. Next Print Oy.
- Palkoaho, M. 2022. Nasima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inklusio ajaa luokkia kaaokseen. Helsingin Sanomat. 13.9.2022. Viitattu 3.3.2023. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009054728.html>
- Punamäki, M. 2020. Integraatio vai inklusio?, Verkko-opas: Kulttuurisesti moninainen kotiseututyö. Suomen kotiseutuliitto. Haettu 3.3.2023. osoitteesta <https://kotiseutuliitto.fi/tietopankki/kulttuurisesti-moninainen-kotiseututyo/>
- Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa: Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Toim. Era, T. 2013. Jyväskylä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. 12-34.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. toim. Kekäläinen, A. Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki. Opetushallitus.
- Ristamäki, J. 2022. Apulaispormerstarin Razmyar avaa aiheita, josta nousi kohu: "Me päättäjät olemme epäonnistuneet". Iltalehti. 17.9.2022. Viitattu 3.3.2023.
- Räsänen, M., 2009. toim. Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M., Järnefelt, H., Kauppinen, E., Ketonen, H., Manninen, M., Pietilä, M., Sinko, P. Taide- ja



- taitokasvatuksen julkaisu 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Helsinki. Opetushallitus ja tekijät.
- Saarikallio, S. 2014. Musiikki liimaa ja tahdistaa ihmisiä. YLE. haastattelu 8.12.2014. Viitattu 15.4.2023. <https://yle.fi/a/3-7668919>
- Saarinen, A. 2020. Equality in cognitive learning outcomes: The roles of educational practices. Helsinki. Helsingin yliopisto.
- Salminen, S. 2021. Musiikkiharrastuksella osallisuuteen. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Salo, J. 2009. Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta. (toim.) J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Srinivasan, S. M. & Bhat A. N. 2013. A review of "music and movement" therapies for children with autism *Frontiers in Integrative Neuroscience* -artikkeli. University of Connecticut, Storrs, CT, USA.
- Stupacher, J., Witte, M., & Wood, G. 2017. Synchrony and Sympathy: Social entrainment with music compared to metronome. Austria. University of Gratz. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pmu0000181>
- Sutela, K., 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. Oulu. University of Oulu.
- Särkkä, H. 2023. Suomen kouluja jäytää hälyttävä trendi, varoittaa emeritaprofessori, *Ilta-Sanomat*. Haastattelu. 18.1.2023. Viitattu 2.3.2023. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000009333148.html>
- Tilastokeskus, Oppimisentuki 2020, Helsinki. Julkuaistu 8.6.2021. Viitattu 16.1.2023. [http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html)
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere. Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Unesco. 1994. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Salamanca, Spain. 7-10 June 1994. Printed in UNESCO.

## LIITTEET

Liite 1 - Verkkokyselyn avokysymykset.

### Kyselylomakkeen esitietokysymykset:

1. Kuinka pitkään olet toiminut musiikin aineenopettajana?
2. Missä Suomen maakunnassa opetat tällä hetkellä?

### Kyselylomakkeen kysymykset:

3. Mitä yhdenvertainen inklusiivinen oppimisympäristö sinulle merkitsee?
4. Miten inklusiouudistus näkyy koulusi toiminnassa?
5. Miten inklusioperiaate näkyy musiikintunnillasi?  
(esim. soitin hankinnoissa, koulunkäyntiavustajien saatavuutena, esteettömyytenä, tai vuorovaikutustilanteissa)
6. Miten musiikinopettajana koet omassa opetuksessasi inklusioperiaatteen tuomat haasteet?
7. Mitkä asiat vaikuttavat yhdenvertaisen inklusiivisen musiikinopetuksen toteutumisen toimivuuteen?
8. Mitä kehitettävää näet inklusiomallissa oman opetustyön sujuvuuden kannalta?
9. Voidaanko musiikkikasvatuksella parantaa erilaisten oppijoiden toimijuutta inklusiivisessa oppimisympäristössä?

10. Voidaanko musiikkikasvatuksella kehittää oppilaiden osallisuutta ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja?

11. Voidaanko musiikki- ja tunnekasvatuksella kehittää oppilaiden empaattisuutta, myötätuntoa, ja suvaitsevaisuutta?

12. Vaikuttaako inklusiouudistus omaan työssäjaksamiseesi kuormittavasti?

Vuonna 2010 laaditun kolmiportaisen tuen myötä jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus saada luokassa yleistä-, tehostettua- tai erityistä tukea.

13. Millä tavoin kolmiportaisentuen saatavuus näkyy opetusluokassasi musiikin opetuksessa?

14. Onko opettamassasi koulussa tehty rakenteellisia uudistuksia inklusiivisen oppimisympäristön parantamiseksi?

(esim. pienennetty luokkakokoja, parannettu oppilaan tuen saatavuutta, asetettu kiintiöt luokan tukea saavien oppilaiden määrälle, ja kehitetty moniammatillista yhteistyötä)

15. Vaikuttavatko tehdyt käytännön rakenteelliset muutokset olennaisesti inklusiouudistuksen toimivuuteen?

16. Vaikuttavatko koulun saamat rajalliset resurssit olennaisesti inklusiouudistuksen toimivuuteen?

17. Jäikö jotakin vielä inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta sanomatta? Vapaa sana.

## Liite 2 – Inklusiivinen oppimisympäristö



Opetussuunnitelma  
Koulun arvopohja  
Sopimukset ja lait

Taloudelliset resurssit  
Pienryhmät, Koulutus  
Opettajan asenne

Kolmiportainen tuki  
Pedagogiset menetelmät  
Erityisopetus

Moniammatillisen  
koulun opettajien ja  
vanhempien yhteistyö