

**KOHTI INKLUSIIVISTA OPETTAJUUTTA JA
MUSIIKKIOPPILAITOSTA**

Elina Vetoniemi
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikin laitos
Syksy 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Vetoniemi Elina	
Työn nimi – Title Kohti inklusiivista opettajuutta ja musiikkioppilaitosta	
Oppiaine – Subject Musiikkitiede - Musicology	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 56
Tiivistelmä – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä (MEOK) -hankkeen täydennyskoulutukseen osallistuneiden musiikkipedagogien näkemyksiä inklusiosta. Pedagogien näkemyksiä inklusiosta tarkasteltiin kolmen teeman kautta: asenne erilaisia oppijoita kohtaan, kokemukset täydennyskoulutuksesta inklusiivisen opettajuuden vahvistajana sekä näkemykset musiikkioppilaitoksen tarpeesta kehittyä inklusiiviseksi.</p> <p>Tutkimus on laadullinen fenomenografinen tapaustutkimus, jonka tutkimusmateriaali kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilta. Haastateltavia pedagogeja oli neljä. He työskentelivät kaikki samassa musiikkioppilaitoksessa ja osallistuivat MEOK-täydennyskoulutukseen. Haastattelut toteutettiin täydennyskoulutuksen loppupuolella. Tulosten voidaan sanoa heijastelevan yhden musiikkioppilaitoksen pyrkimyksiä kohti inklusiivista musiikkioppilaitosta sekä musiikkipedagogien ajatuksia omasta opettajuudestaan ja sen kehittymisestä kohti inklusiivista opettajuutta.</p> <p>Koulutus, kokemukset erilaisuudesta ja tarvittavien tukitoimien saatavuus ovat merkittävimpiä inklusioasenteen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseni teoreettinen osuus käsittelee integraation, inklusion ja inklusiivisen opettajuuden lisäksi näitä edellä mainittuja inklusioasenteen keskeisiä tekijöitä.</p> <p>Tutkimukseni tulosten mukaan musiikkipedagogien suhtautuminen erilaisiin oppijoihin oli avointa. Erilaisten oppijoiden kanssa eteen tulevat haasteet nähtiin pääsääntöisesti positiivisina ja työmenetelmien soveltaminen oli mielekästä. Täydennyskoulutuksen koettiin tukeneen inklusiivista ajattelua ja opettajuutta. Musiikkioppilaitoksella todettiin olevan hyvät edellytykset kehittyä inklusiiviseksi oppilaitokseksi.</p>	
Asiasanat – Keywords integraatio, inklusio, erilainen oppija, erityistä tukea tarvitseva, musiikkioppilaitos, musiikkipedagogi, inklusioasenne, täydennyskoulutus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet ja tutkimuksen tausta	5
2.1 Integraatio	5
2.2 Inklusio.....	6
2.3 Erilainen oppija ja erityistä tukea tarvitseva oppija.....	9
2.4 Musiikkipedagogin muuttuva työnkuva.....	10
2.5 Aikaisemmat tutkimukset.....	12
3 Inklusiivinen opettajuus	16
3.1 Inklusioasenteen takana	16
3.2 Inklusiivinen koulukulttuuri.....	19
3.3 Inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohja	19
3.4 Inklusioon pyrkivä opetus.....	20
4 MEOK-hanke täydennyskoulutuksena	21
4.1 Tausta	21
4.2 Toimintamuodot.....	22
4.3 Hankkeen tavoitteet.....	23
5 Tutkimuksen toteuttaminen	26
5.1 Tutkimusongelma	26
5.2 Tutkimuskysymykset.....	27
5.3 Tutkimuksen metodologia	27
5.4 Aineiston keruu ja analyysi.....	30
5.4.1 Haastattelu	30
5.4.2 Aineiston analyysi	32
6 Tutkimustulosten tarkastelua	34
6.1 Musiikkipedagogi ja erilaiset oppijat.....	34
6.2 Täydennyskoulutus inklusiivisen opettajuuden vahvistajana.....	37
6.3 Musiikkioppilaitoksen muutos inklusiiviseksi	39
7 Johtopäätökset	42

7.1 Positiivisuus opettamisen haasteita ja erilaisia oppijoita kohtaan	42
7.2 Täydennyskoulutus työn orientaation ja inklusiivisen opettajuuden kannalta	43
7.3 Musiikkioppilaitos kehittyy inklusiiviseksi.....	43
7.4 Tukitoimien kautta toimivaan arkeen.....	44
Lähteet	47

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa keskeisenä tutkittavana ilmiönä on inklusio, jonka ydin on osallisuus ja tasa-arvoisen osallisuuden edistäminen. Inklusion voidaan nähdä koskevan kaikkia niitä oppilaita, joilla syystä tai toisesta on riski syrjäytyä tai jäädä ulkopuoliseksi sosiaalisesta toiminnasta. (Norwich & Kelly 2005, 46.) Käsittelen tutkimuksessani myös oppilaslähtöisyyteen perustuvaa inklusiivista pedagogiikkaa, jonka yksi perusajatus on poistaa inklusioon liittyviä asenteellisia esteitä. Inklusiivisessa pedagogiikassa oppilaiden tasavertaista osallisuutta pyritään edistämään huomioimalla oppilaiden yksilölliset tarpeet ja soveltamalla opetusmenetelmiä oppilaiden tarpeiden mukaan (ks. esim. Haydon 2010). Käsitteenä inklusio on kuitenkin paljon laajempi. Se on lähestymistapa ja prosessi, joka pyrkii estämään yhteiskunnallista syrjäytymistä (Mäkinen, Nikander, Panzar & Saari 2009, 18).

Opettajat ovat merkittävässä asemassa inklusion ja inklusiivisen koulukulttuurin edistäjinä. Heidän asenteensa ja arvonsa näkyvät oppilaiden arjessa ja suhtautuminen erilaisiin oppijoihin näkyy kaikessa toiminnassa. (Metsäpelto 2016, 53.) Tästä syystä halusin omassa tutkimuksessani lähteä tarkastelemaan musiikkipedagogien inklusioasenteita. Opettajien inklusioasenteita sekä integraation ja inklusion toteutumista on tarkasteltu useissa tutkimuksissa sekä suomessa että ulkomailla (ks. esim. Lakkala 2008; Moberg 2001). Vaikka aiemmat tutkimukset käsittelevät inklusiota monelta eri kannalta niin taiteen perusopetuksen parissa tutkimukset inklusioasenteista tai inklusion toteutumisesta musiikkioppilaitoksissa ovat vielä varsin harvinaisia.

Oma tutkimukseni keskittyy selvittämään inklusion etenemistä taiteen perusopetusta laajan oppimäärän mukaan antavassa musiikkioppilaitoksessa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa yleistyä ja tämän vuoksi on tarpeen tarkastella integraation ja inklusion kehittymistä myös musiikkioppilaitoksessa. Tutkimusta varten haastateltiin Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä (MEOK) -hankkeen täydennyskoulutukseen osallistuneita opettajia, jotka kaikki työskentelevät samassa musiikkioppilaitoksessa. Taustatietojen, tutkimuskysymysten ja kerätyn aineiston pohjalta tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää musiikkipedagogien näkemyksiä inklusiosta,

inklusiivisesta opettajuudesta ja musiikkioppilaitoksen muutoksesta inklusiiviseksi. Millaisia haasteita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa kohdataan ja koetaanko täydennyskoulutuksen tukevan inklusiivista opettajuutta? Lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään millaiset edellytykset kyseisellä musiikkioppilaitoksella on kasvaa inklusiiviseksi musiikkioppilaitokseksi.

Tarve tarkastella inklusiivista opettajuutta musiikkioppilaitoksessa ja MEOK-täydennyskoulutuksen antia liittyy osaltaan siihen, että olen itse opettanut paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, ja näen tärkeänä edistää inklusiivista ajattelua. Työ erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa on rikastuttanut suunnattomasti elämäni ja antanut ikimuistoisia elämyksiä. Vuosia sitten, opiskellessani musiikkipedagogiksi, päädyin ottamaan vastaan varhaisiän musiikkikasvattajan sijaisuuden pieneltä paikkakunnalta. Yhdessä ryhmässä oli näkövammaisen lapsi, jonka kautta pääsin soveltamaan ammatillista osaamistani. Lapsi oli todella musikaalinen ja oli hienoa seurata kuinka hän hyödynsi tarkkaa kuuloaistiaan tunneilla. Hieman myöhemmin opetin myös lapsiryhmää, jossa oli usein mukana kaksi vaikeasti vammaista lasta. Olin jälleen uuden haasteen edessä, mutta iloinen saadessani opettaa juuri sitä ryhmää. Nämä kohtaamiset ovat muokanneet omaa opettajuuttani jo varhaisessa vaiheessa inklusiiviseen suuntaan. Musiikkipedagogin työtä tehdessä olen saanut vuosien aikana kohdata monia erilaisia oppijoita ja haastaa itseni aina uudelleen pohtimaan opettajuuttani ja soveltamaan opetusmenetelmiä. Työhistoriastani johtuen minua pyydettiin mukaan MEOK-hankkeen ohjausryhmään, joten tässä tutkimuksessa mukana oleva hanke on tuttu minulle myös ohjausryhmässä tehdyn työn kautta.

MEOK-hanke toteutettiin Savonia ammattikorkeakoulussa vuosina 2010-2013. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavan täydennyskoulutuksen lisäksi hankkeen kuuteen eri toimintamuotoon kuului muun muassa lyhytkurssitoimintaa ja musiikkipedagogien koulutuksen kehittämistä.

Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani ovat integraatio ja inklusio sekä opettajien inklusioasenteet ja asenteiden taustalla keskeisesti vaikuttavat seikat, kuten opettajan koulutus ja kokemukset erilaisuudesta tai tarvittavien tukitoimien saatavuus. Opettajien inklusioasenteiden on todettu voivan joko hidastaa tai edistää inklusiota (ks. esim. Moberg 2003; Pietilä & Tarkiainen 2006, 3).

Suomi on allekirjoittanut Unescon Salamancan julistuksen vuonna 1994. Salamancan julistus tuo esille, kuinka tärkeää on tarjota koulutusta myös niille lapsille ja nuorille joilla on joitain erityistarpeita. Julistuksen keskeisiä ajatuksia on jokaisen ainutlaatuisten luonteenpiirteiden, kykyjen ja oppimistarpeiden huomioiminen. Samalla Salamancan julistus rakentaa kaikille avointa yhteiskuntaa tarjoten koulutusmahdollisuuksia kaikille. (Salamanca 1994.) Lisäksi Suomi on sitoutunut noudattamaan YK:n vammaisyleissopimusta, joka astui suomessa voimaan 10.6.2016. Tämän vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus korostaa muun muassa vammaisten henkilöiden täysimääräistä oikeutta olla osallisina yhteiskunnassa sekä pyrkii edistämään heidän ihmisarvonsa kunnioittamista. Yleissopimuksen tärkeä periaate on esteettömyys. Sosiaali- ja terveysministeriö koordinoi vammaispolitiikkaa jonka toteuttaminen on kaikkien hallinnonalojen velvollisuus. Vammaispolitiikan pääperiaatteiksi sosiaali- ja terveysministeriö on nostanut vammaisten henkilöiden oikeudet yhdenvertaisuuteen, osallisuuteen ja syrjimättömyyteen sekä tarpeellisiin tukitoimiin ja palveluihin. (ks. sosiaali- ja terveysministeriö, vammaispolitiikka, YK:n vammaisyleissopimus.)

Pyrin tässä tutkimuksessa selvittämään myös koulutuksen ja organisaation antaman tuen merkitystä inklusiivisen opettajuuden ja inklusiivisen musiikkioppilaitoksen kehittymisen kannalta. Oma oletukseni on, että MEOK-täydennyskoulutukseen hakeutuneet musiikkipedagogit suhtautuvat lähtökohtaisesti positiivisesti sekä erilaisiin oppijoihin, inklusiiviseen opettajuuteen että musiikkioppilaitoksen muutokseen inklusiivisuutta kohti.

Varsinaisesti inklusiota tai inklusiivista opettajuutta musiikkioppilaitoksissa ei ole tutkittu paljoa, mutta muutamissa tutkimuksissa (ks. esim. Lavaste 2009; Puittinen) on todettu musiikkioppilaitosten olevan muutoksen vaiheessa, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntyessä myös musiikkioppilaitoksissa. Samalla aikaisemmista tutkimuksista (ks. esim. Jäppinen 2008) on noussut esiin muun muassa koulutuksen tarve. Musiikkioppilaitokset ja niissä työskentelevät musiikkipedagogit kokevat tarvitsevansa lisää koulutusta voidakseen paremmin vastata erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tarpeisiin.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tiedonkeruumenetelmänä on käytetty haastattelua. Haastattelu rajattiin koskemaan musiikkioppilaitoksessa työskenteleviä musiikkipedagogeja, jotka osallistuivat MEOK-täydennyskoulutukseen. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä sekä aiempia tutkimuksia käsitellen luvussa kaksi. Keskeisiä käsitteitä

ovat: *integraatio, inkluusio, erilainen oppija, erityistä tukea tarvitseva*. Inklusiivisen opettajuuden mallia ja inkluusioon vaikuttavia seikkoja tarkastelen tutkimukseni luvussa kolme. Luvussa neljä esittelen MEOK-hankkeen taustaa, toimintamuotoja ja tavoitteita. Tutkimuksen toteuttamista, tutkimuskysymyksiä ja metodologiaa käsittelen kappaleessa viisi. Tutkimuksen tulokset olen jakanut kolmeen teemaan, joiden kautta tuon luvussa kuusi esille aineistosta esille nousseita tuloksia. Johtopäätökset-kappaleessa kokoan lopuksi yhteen tutkimukseni keskeiset tulokset ja tuon esille muutamia jatkotutkimusaiheita.

2 KESKEISET KÄSITTEET JA TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tässä luvussa määrittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä sekä avaan tutkimuksen taustoja inklusioon keskeisesti liittyvien lakien ja asetusten kautta. Aikaisempien tutkimusten kautta pyrin kuvaamaan integraation ja inklusion tilaa maamme musiikkioppilaitoksissa.

2.1 Integraatio

Yksi tutkimukseni keskeisistä käsitteistä on integraatio. Integraation voidaan katsoa olevan inklusiota edeltävä vaihe, sillä sen pohjimmainen päämäärä voidaan nähdä samana kuin inklusion, vaikka niillä käsitteinä onkin erilaiset lähtökohdat. Käsitteenä integraatio tarkoittaa *mukaan ottamista* ja inklusio puolestaan *mukaan kuulumista*. (Lakkala 2008, 26.) Saloviidan (2006, 340) mukaan integraation perustana on ajatus henkilön kuntouttamisesta niin, että hän voisi toimia normaaliyhteiskunnassa. Integraation tarkoituksena on eheyttää ja luoda yhteenkuuluvaisuuden tunnetta järjestämällä mahdollisimman paljon yhteistä toimintaa. Onnistumisen kannalta on tärkeää huomioida erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarve ja huomioida heidän erityistarpeensa. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 248.) Mobergin (2015, 74) mukaan lähimpänä oikeaa integraatiota ollaan silloin kun oppilas saa kaikki tarvitsemansa tukipalvelut normaalissa ryhmässä. Hänen mukaansa integraation voidaan sanoa olevan todellista kun opetusjärjestelyt toimivat ja sosiaalinen integraatio toteutuu.

Integraation tavoittelemisessa on useita erilaisia asteita, joiden kautta voidaan pyrkiä välttämään käsitteellisiä sekaannuksia. Käsite integraatio voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: 1. fyysinen integraatio, 2. toiminnallinen integraatio, 3. sosiaalinen integraatio, 4. yhteiskunnallinen integraatio (Söder 1979; Moberg 1996, 121).

Sakari Moberg (2001, 84-85) kuvaa integraation koulutuksellista kehitystä näin: ”kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (*fyysinen integraatio*) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (*toiminnallinen integraatio*), mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (*psykologinen ja sosiaalinen integraatio*).

Yleensä integraatio ymmärretään ensin fyysisenä integraationa, jolloin lähtökohtana on esimerkiksi kahden erillisen ryhmän opetuksen järjestäminen fyysisesti samassa rakennuksessa tai tilassa. Tämä integraation muoto on kuitenkin vasta alku todelliselle integraatiolle eikä pelkällä fyysisen etäisyyden poistamisella voida vielä saada aikaan kokonaisvaltaista integraatiota. Toteutuakseen kokonaisvaltaisesti, on myös muiden integraation osa-alueiden toteuduttava. (Hautamäki ym. 1996, 141.)

Toiminnallinen integraatio pyrkii mahdollistamaan yksilölle paremmat mahdollisuudet osallistua ja toimia yhdessä muun ryhmän kanssa ts. toiminnallista etäisyyttä integroitavien välillä vähennetään. Toiminnallista integraatiota toteutetaan esimerkiksi lisäämällä yhteistyötä sekä käyttämällä yhteisiä resursseja eri tahojen välillä (esimerkkinä yhteistyö yleisopetuksen ja erityisopetuksen kesken). Oppilaiden toiminnallisen integraation kautta lähestytään sosiaalista integraatiota. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1996, 141.)

Sosiaalisen integraation voidaan sanoa olevan integraation syvin olemus ja lähellä inkluusiivisen kasvatuksen tavoitteita (Moberg 2001, 85). Moberg (2015, 74) puhuu sekä sosiaalisesta että psykologisesta integraatiosta. Sosiaalisen ja psykologisen integraation hän kuvaa sisältävän myönteisten sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden syntymistä sekä hyväksymistä. Sosiaalisen integraation voidaan katsoa olevan tärkeä esiaste myöhemmin tapahtuvalle yhteiskunnalliselle integraatiolle.

Yhteiskunnallisesta integraatiosta puhuttaessa tarkoitetaan ihmisten välistä tasa-arvoa, jossa kaikilla on yhtäläiset oikeudet, mahdollisuudet ja velvollisuudet yksilönä poikkeavuudesta huolimatta. Yhteiskunnallisen integraation merkitys korostuu erityisesti vasta koulun jälkeisessä elämässä. Siinä, miten aikuinen henkilö voi vaikuttaa omaan elämäänsä työhön tai vapaa-aikaan liittyen. (Lakkala 2008, 23; Hautamäki ym. 1996, 141; Moberg 2015, 74).

2.2 Inklusio

Inklusio (*inclusion*) on laaja käsite. Koulun ja erilaisten kasvatusjärjestelmien lisäksi inkluusio koskettaa kulttuuria ja koko yhteiskuntaa. Inklusiivinen kasvatusta (inclusive education) pyrkii tasa-arvoisen ajattelun kautta luomaan kaikille yhteisen koulu. Yhteistä

koulua rakennetaan poistamalla asenteellisia ja pedagogisia esteitä sekä minimoimalla rakenteellisia haittoja. Esteet voivat liittyä esimerkiksi vammaan, uskontoon, sosiaaliseen statukseen tai sosioekonomiseen asemaan. Yhteiskunnallisesti tavoitteena on, muun muassa vammaispoliittisen ohjelman kautta, mahdollistaa vammaisten ihmisten osallistuminen kaikkeen yhteiskunnan toimintaan. Myös yhdenvertaisuuspykälää, joka on kirjattu Suomen perustuslakiin, voidaan pitää tasavertaisuuden perustana. Tämän perustuslain yhdenvertaisuuspykälän mukaan ”ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” (Väyrynen 2001, 19; Kaikkonen & Laes 2013; Suomen perustuslaki 731/1999, 2:6.)

Perustuslain lisäksi erilaisten asiakirjojen ja sopimusten nojalla pyritään turvaamaan ja edistämään tasa-arvoisten käytänteiden käyttöönottamista niin opetuksessa kuin laajemmin yhteiskunnassa. Inklusiota koskevia tärkeitä sopimuksia, joihin Suomikin on sitoutunut, ovat Unescon Salamancan julistus (Salamanca Statement 1994), Luxemburgin peruskirja (The Charter of Luxemburg, 1996), YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, YK:n yleiskokouksen ohjelma-asiakirja (The Standard Rules, 2007) sekä YK:n yleissopimus (2006), joka koskee vammaisten henkilöiden oikeuksia. Näiden sopimusten ja säädösten nojalla Suomi on velvollinen järjestämään opetuksen ja koulutuksen niin, että kaikilla on mahdollisuus tasa-arvoiseen oppimiseen. (UNESCO 1994; OPH 2010, 6; STM 2010; Kaikkonen & Laes 2013, 107.)

Inklusiivisen pedagogiikan lähtökohtana on ymmärrys oppilaiden tasavertaisesta osallisuudesta ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. Monipuolisten opetusmenetelmien ansiosta kaikki oppilaat hyötyvät inklusiivisiin arvoihin pohjautuvasta opetuksesta. Haydonin (2010) mukaan yhteiskunnan koulutuksellista tasa-arvoa voidaan mitata muun muassa sen mukaan, millaiset mahdollisuudet ihmisellä on taustastaan riippumatta opiskella haluamaansa ammattiin.

Dysonin (1999) analyysin mukaan käsitettä inklusio voidaan avata muun muassa eettisyyttä ja oikeuksia korostavan ajattelun kautta. Inklusio pohjautuu osallistuvaan demokratiaan sosiaalisella oikeudenmukaisuudella, jossa ketään ei syrjitä ja erilaisuutta pidetään rikkautena (Moberg & Savolainen 2015, 78). Dyson, Ainscow ja Booth (2006) ovat inklusiota koskevissa määritelmissään todenneet muun muassa seuraavaa:

- inkluusio on syrjimisen vastakohta
- inkluusio on kaikkien opettamista
- inkluusio koskee kaikkia syrjäytymisvaarassa olevia
- inkluusio muokkaa kaikille yhteistä koulua
- kaikilla vammaisilla ja erityistä tukea tarvitsevilla on oikeus inkluusioon
- inkluusio on tavoite sekä opetuksessa että yhteiskunnassa

Yksi inkluusioon oleellisesti liittyvä käsite on osallistuminen. Se voi näyttäytyä muun muassa ”mukaan menemisenä, -kuulumisena tai mukaan ottamisena”. Oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutusta havainnoimalla inkluusiossa pyritään poistamaan oppimiseen ja osallistumiseen vaikuttavia esteitä. Muokkaamalla opetusmenetelmiä, tarkastelemalla opetuksen tavoitteita pyritään löytämään tasapuolisesti oppilaat huomioon ottava työskentelytapa. Vuonna 1999 afrikkalaiset inkluusion kehittäjät analysoivat inkluusion merkityksiä omalle yhteiskunnalleen. He päätyivät kuvailemaan inkluusion lähtökohdaksi ajatuksen siitä, että kaikki voivat oppia ja kaikki ovat erilaisia. Tärkeänä pidettiin myös erilaisuuden arvostamista ja yksilön merkitystä yhteisössä. Inkluusion tavoitteiksi kirjattiin muun muassa sosiaalisen kanssakäymisen sekä positiivisten asenteiden edistäminen. (Väyrynen 2001, 18-20.)

Inkluusio saattaa haastaa opettajan tai yhteiskunnan suunnittelemaan opetusta ja toimintaansa huolellisemmin. Tämä saattaa lisätä myös tarvetta määritellä erilaisuuteen liitettyjä käsitteitä uudelleen: kuka on erilainen tai kuka jää ulkopuoliseksi osallisuudesta ja mahdollisuuksista? (Kaikkonen & Laes 2013, 108.)

Musiikissa inkluusiota voidaan toteuttaa monia muita kouluaineita helpommin. Soittotehtävät voidaan jakaa oppilaiden taitotason mukaan huomioiden samalla erilaisten oppijoiden tarpeet. Teknologian sovellusten, kuvionuottien ja erilaisten apuvälineiden avulla musiikin opiskelun maailma avautuu monille kohderyhmille mahdollisista haasteista huolimatta. Esimerkiksi kuvionuotit toimivat apuna silloin kun oppilaalla on vaikeutta oppia tai hahmottaa perinteisiä nuotteja tai sointuja. Musiikinteko-ohjelma GarageBand puolestaan hyödyntää digitaalista soitinkirjastoa, jonka avulla oppilas pystyy soittamaan myös soittimia joiden soittaminen oikeasti voisi motoristen ongelmien vuoksi olla liian haasteellista tai mahdotonta. (Apuvälinekeskus; Kaikkonen 2013; Kaikkonen & Laes 2013, 111.)

Alex Lubert (2011) Minnesotan yliopistosta pitää musiikkia tärkeänä osana ihmisyyttä. Hän määrittelee sekä koulutuksen että musiikin olevan olennainen osa jokaisen ihmisen ihmisoikeuksia. Nykyään musiikki on helposti saavutettavissa esimerkiksi median välityksellä, mutta yhteisön vastuulle jää saavutettavuuden toteuttaminen myös konserttien ja muihin yhteisöllisiin tapahtumiin. Teknologisten sovellusten ja uusien innovaatioiden tuomista kehitysaskelista huolimatta Kaikkonen (2013) toteaa oppimisen tasa-arvon olevan useiden mielestä vasta alussa. Inklusiivisen ajattelutavan ymmärtäminen ja inklusion toteutuminen niin musiikinopetuksessa kuin yhteiskunnassa vaatii työtä. Tasavertaisen oppimisen takaaminen kaikille vaatii musiikin opettajia, koulutusta, oppilaitoksia, opetussuunnitelmia ja tutkimusta. Näin voidaan edistyä inklusiivisessa ajattelutavassa ja toteuttaa inklusiota kokonaisvaltaisemmin. (Kaikkonen & Laes 2013, 111.)

2.3 Erilainen oppija ja erityistä tukea tarvitseva oppija

Olemme kaikki erilaisia oppijoita, mutta terminä *erilainen oppija* voidaan määritellä oppilaaksi, jolla on joko oppimisen vaikeuksia tai poikkeava tapa hahmottaa ja prosessoida tietoa. Näistä syistä oppijalle voidaan etsiä toisenlaisia tapoja opettaa. Milloin käytetään käsitettä erilainen oppija? Milloin puhutaan erityistä tukea tarvitsevista? Musiikkioppilaitoksissa molemmat käsitteet ovat käytössä. (Kaikkonen & Laes 2013, 109). Erilaisen oppijan kohdalla musiikkiopintojen suorittamisen tueksi voidaan ottaa joustava menettely. Joustavaa menettelyä voidaan hyödyntää tilanteissa, joissa erilaista oppijaa tai tilapäisistä oppimisen häiriöistä kärsivää oppilasta tuetaan opinnoissa eteenpäin. (Lavaste 2009, 3). Joissain tilanteissa päädytään kuitenkin joustavan menettelyn sijasta yksilöllistämään erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimäärä ja opetus. Tällöin oppilaan tavoitteet kirjataan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. (ks. esim. Kuopion konservatorio, musiikin perusopetuksen opetussuunnitelma; Lavaste 2009, 3). Erilaisen oppijan huomioiminen opetuksessa edellyttää usein opettajalta kykyä huomioida oppilaan erityisen tuen tarve. Näkö- ja kuulovamma, liikuntavamma, kehitysvamma tai mielenterveysongelma, ovat piirteitä jotka tuovat mukanaan tarvetta erityiseen huomioimiseen. Myös äkilliset muutoksen elinpiirissä voivat aiheuttaa tuen tarvetta. (Kaikkonen & Laes 2013, 109.)

Osaltaan erilaisuutta niin kouluihin, musiikkioppilaitoksiin kuin yhteiskuntaan tuovat myös maahanmuuttajien kulttuurit ja uskonnot sekä vähemmistöryhmät, kuten romanit tai saamelaiset. Artikkelissaan Kaikkonen muistuttaa, kuinka erilainen oppija, esimerkiksi liikuntarajoitteinen voi kuitenkin olla musiikillisesti äärimmäisen lahjakas (Kaikkonen & Laes 2013, 110).

2.4 Musiikkipedagogin muuttuva työnkuva

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2002) mukaan opetuksen tulee rakentaa pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle sekä luoda edellytyksiä positiivisen musiikkisuhteen syntymiseen. Lisäksi opetuksen tulee antaa valmiuksia musiikkialan ammatillisiin opintoihin. Oppilaan ohjaaminen määrätietoiseen sekä rakentavaan työskentelyyn niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä on opetussuunnitelman perusteissa nostettu opetuksen tehtäväksi. Yleisten tavoitteiden alle on kirjattu myös oppilaan luovuuden, sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä oppilaan persoonallisuuden lujittumisen ja henkisen kasvun tukeminen. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän tavoitteiden mukaan kaikille oppilaille tulisi tarjota tasa-arvoinen ja kaikki oppijat huomioiva opetus myös musiikkioppilaitoksissa. (Kaikkonen & Laes 2013, 106; OPH 2002, 6.)

OPH korostaa myös opettajan merkitystä sekä opiskeluympäristön että oppilaan opiskelutaitojen kehittämisessä, tällöin voidaan luoda edellytykset erilaisten oppilaiden edistymiselle. Keskeisenä opiskeluympäristöön vaikuttavana tekijänä nostetaan esille vuorovaikutus, niin opettajan ja oppilaan kesken kuin oppilaiden välillä. Tärkeänä pidetään myös erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioimista. (OPH 2002, 7.)

Merkittävin muutos aikaisempiin opetussuunnitelmiin nähden, vuonna 2002 voimaan astuneessa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa on säädös, joka turvaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asemaa musiikkioppilaitoksissa.

10 § Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen

Mikäli oppilas ei vammaisuuden, sairauden tai muun näihin verrattavissa olevan syyn vuoksi kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, opetussuunnitelman tavoitteita voidaan yksilöllistää vastaamaan oppilaan edellytyksiä. Tällöin oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa määritellään opiskelun tavoitteet, opiskeluaika, opetuksen toteuttamistapa, tarvittavat tukitoimet, mahdolliset suoritukset ja arviointimenettely.

Opetusta järjestettäessä on otettava huomioon, että opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. Oppilaalta edellytetään kykyä käyttää hyväkseen annettavaa opetusta. Tavoitteissa painottuvat oppilaan musiikillisten kykyjen ja taitojen kehittäminen hänen omista lähtökohdistaan käsin sekä musiikin elämyksellinen kokeminen. Opetusta voidaan toteuttaa sekä yksilö- että ryhmä- opetuksena. (OPH 2002, 11).

Tämä periaate ohjeistaa musiikkipedagojeja eettiseen lupaukseen sitoutua opettamaan musiikillisia tietoja ja taitoja kaikille. Opintojen tavoitteet ovat aina musiikkikasvatuksellisia, vaikka oppilaan oppimäärää ja opetusta olisi yksilöllistetty ja hänelle laadittu henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Oppilaalle laaditusta opiskelusuunnitelmasta tulee käydä ilmi opiskelun tavoitteet, opiskeluaika, opetuksen toteuttamistapa, tarvittavat tukitoimet, mahdolliset suoritukset ja arviointimenettely. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma on opetuksen toteuttamiseen liittyvä sopimus, joka tehdään oppilaitoksen, oppilaan ja hänen vanhempiansa välillä. Musiikkipedagogin työn kannalta laki oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämisestä on tuonut mukanaan uusia haasteita. Laaja pedagoginen osaaminen, uusien opetusmenetelmien löytäminen ja soveltaminen, vuorovaikutustaidot sekä kouluttautuminen ovat opettajan ammattitaidon keskeisiä voimavaroja. (Lavaste 2009, 13-14.; Kaikkonen 2013, 28.)

Kuten Kaikkonen artikkelissaan (2013, 29) toteaa, musiikkipedagogin asema musiikinoppimisen tasa-arvon ja osallisuuden edistäjänä on tärkeä. Hänen mukaansa musiikkipedagogin kykyä nähdä kaikissa oppilaissa oppimisen potentiaali tulee arvostaa ja vahvistaa (Kaikkonen 2013, 28).

Millainen on musiikkipedagogin työnkuva tulevaisuuden musiikkioppilaitoksessa? Vuonna 2012 valmistuneessa väitöskirjassaan Laura Huhtinen-Hildén tutkii ammatti-identiteetin kehittymistä ja musiikkipedagogiikkaan liittyvän asiantuntijuuden rakentumista opiskeluaikana. Huhtinen-Hildén tarkastelee opiskelijoiden kehittymistä musiikkipedagogeiksi merkittävien oppimiskokemusten kautta. Hän nostaa tutkimuksessaan esiin nuorten koulutuksen kehittämisen kannalta merkittäviä seikkoja sekä halua antaa

tutkimuksen myötä jo ammatissa toimiville musiikkipedagogeille mahdollisuuden tarkastella omaa opettajuutta opetuskulttuurin muuttuessa. (Huhtinen-Hildén 2012, 161.)

Huhtinen-Hildén nostaa väitöskirjassaan esille käsitteen *laaja-alainen musiikkikasvatus*. Tätä oppilaslähtöistä opettamisnäkökulmaa hän pitää pedagogisesti ammattitaitoisen musiikin opettamisen lähtökohtana. Musiikkipedagogikoulutuksen tavoitteena voidaan Huhtinen-Hildénin mukaan nähdä musiikkikasvatuksen ammattitaidon hankkiminen. Tätä hankkimaansa ammattitaitoa laaja-alainen musiikkipedagogi soveltaa erilaisiin opetustilanteisiin. (Huhtinen- Hildén 2012, 19.)

Jo tutkimuksensa ensimmäisessä luvussa Huhtinen-Hildén kysyy, millaista musiikin opetusta tarvitsemme? Kenelle soitonopetus tai musisoimisen ilo on tarkoitettu? Entä kumpi on tärkeämpää: mitata opettamisen arvoa suoritteilla vai tarkastella prosessia kokonaisuudessaan? (Huhtinen-Hildén 2012, 13.) Mielenkiintoisia ja keskeisiä kysymyksiä pohdittaessa sekä nykypäivän että tulevaisuuden musiikkipedagogin työnkuvaa.

2.5 Aikaisemmat tutkimukset

Suomessa integraatiota ja inklusiota on tutkinut monien muiden joukossa myös Pentti Murto. Hän on tuonut julkaisuissaan esille omakohtaisia kokemuksiaan osallisuuden kokemisesta yhteiskunnassa ja koulumaailmassa. Artikkelissaan ”Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen” Murto toteaa: ”Opettajan inklusiivinen orientaatio vahvistaa tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren oppimista ja osallistumista, eikä selviytyminen riipu pelkästään vammaisen oppilaan yksilöllisistä voimavaroista.” (Murto 2001, 45.) Opettajan sitoutuminen ja ymmärrys inklusion taustalla olevasta filosofiasta on ratkaisevan tärkeää inklusion onnistumisen kannalta. Tämä tarkoittaa, että opettajan on arvioitava, kehitettävä ja sovellettava omia opetus- ja toimintatapojaan toistuvasti. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

Musiikkioppilaitosten yksilöllistettyä opetusta ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen tilannetta on kartoittanut muun muassa Päivikki Jäppinen (2008) Pro gradu – tutkielmassaan. Oppilaitoksille lähetetyissä lomakkeissa Jäppinen pyrki kartoittamaan muun muassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sekä heidän opettamiseensa osallistuvien opettajien määrää maamme musiikkioppilaitoksissa. Oman tutkielmani kannalta merkittäviksi

Jäppisen tutkielmassa nousivat kysymykset, joissa haluttiin selvittää millaisia tukitoimia oppilaitokset ja opettajat kaipasivat, joko voidakseen aloittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen tai mitkä asiat jo aloitetussa opetuksessa oli koettu haasteelliseksi. Lisäksi mielenkiintoni herätti kysymys, jossa oppilaitoksia ja opettajia pyydettiin mainitsemaan ainakin 2 asiaa, jotka tulevat mieleen puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Millaiset asiat eniten herättivät kysymyksiä tai jopa pelottivat vastaajia? Vastauksista kävi ilmi, että opettajat kaipasivat lisää koulutusta, opetussuunnitelman kehittämistä sekä tukitoimia voidakseen opettaa erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Joistakin vastauksista kävi ilmi, että koko käsite ”*erityistä tukea tarvitseva oppija/oppilas*” oli vielä vieras tai epäselvä kyselyyn vastanneille.

Opettajien integraatio- ja inklusioasenteet eivät aina ole kovin myönteisiä. Varauksellinen suhtautuminen näkyy suomalaisissa tutkimuksissa sekä perusopetuksen että taiteen perusopetuksen opettajiin kohdistuvissa tutkimuksissa (Lakkala 2008; Mäkinen & Vuohiniemi 2001; Moberg 2001; Jäppinen 2008; Pehkonen & Pöyhönen 2012.) Väitöskirjassaan ”Inklusiivinen opettajuus” Lakkala (2008) toteaa inklusion edistämisen olevan maailmanlaajuinen suuntaus, vaikka kritisoijiakin löytyy. Hän viittaa väitöskirjassaan muun muassa Winterin (2006) artikkeliin ”Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms” josta käy ilmi opettajien kokemukset omien taitojensa puutteellisuudesta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisessa. Puutteelliset taidot voivat saada myös inklusiota kannattavat opettajat suhtautumaan kriittisesti inklusion toteutukseen (Lakkala 2008,17).

Yleisimmin opettajien asenteisiin vaikuttavat esimerkiksi opettajien aiemmat kokemuksensa erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista sekä oppilaan erityisyyden laadusta. Merkittäviä asenteisiin vaikuttava seikkoja tutkimusten valossa ovat olleet opettajien kokemukset heidän saamansa koulutuksen ja työelämän tarpeiden kohtaamisesta sekä tarvittavien tukitoimien saaminen opetustyön tueksi. (Jäppinen 2008; Puittinen 2012.)

Jäppisen (2008) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että musiikkioppilaitosten suhtautuminen lain asettamaan velvollisuuteen opetuksen ja oppimäärän yksilöllistämistä vaihteli paljon. Osa musiikkioppilaitoksista kyseenalaisti heidän velvollisuuttaan järjestää opetusta erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Toisissa musiikkioppilaitoksissa taas todettiin, että kehittämällä musiikin erityisopetusta voivat musiikkioppilaitokset osoittaa olevansa tärkeä osa

yhteiskuntaa. Yhteenvetona Jäppisen tutkimuksen pohjalta voitaneen sanoa, että halukkuutta integraation ja inklusion eteenpäin viemiseen musiikkioppilaitoksilta löytyy niin opettajien kuin oppilaitosten johdonkin puolelta. Tietoa, taitoa ja koulutusta asioiden eteenpäin viemiseksi kuitenkin kaivattiin kipeästi lisää. (Jäppinen 2008, 53-60.)

Mäkinen ja Vuohiniemi (2001) puolestaan ovat tutkielmassaan tarkastelleet integraation onnistumista opettajien ja opettajiksi opiskelevien silmin. Tutkimus pyrki selvittämään muun muassa opettajien ja opettajiksi opiskelevien käsityksiä ja asenteita oppilaiden integroimisesta yleisopetuksen ryhmiin sekä millaisia käsityksiä tietyt erityistä tukea tarvitsevista oppilaista käytetyt nimikkeet herättivät opettajissa. (Mäkinen & Vuohiniemi 2001, 4.) Mäkinen ja Vuohiniemen (2001) tutkimuksen mukaan yleinen suhtautuminen integraatioon oli melko kriittistä. Positiivisimmin integraatioon suhtautuivat erityisluokanopettajat ja erityisluokanopettajiksi opiskelevat. Tutkimustuloksissa he toteavat saman ammattikunnan välillä olevan hyvin erilaisia näkemyksiä integraatiosta. Tutkimuksessa esille nousseita näkemyseroja Mäkinen ja Vuohiniemi pitävät osaltaan merkkinä kaksitahoisesta koulutusjärjestelmästä. Toisaalta he toteavat erityisluokanopettajien olevan työnsä puolesta tottuneempia oppilaiden erilaisuuteen ja ehkä tästä syystä heidän suhtautumisensa on positiivisempaa integraatiota kohtaan. (Mäkinen & Vuohiniemi 2001, 52-53.)

Anni Puittisen (2012) tutkimus selvittää yhden musiikkioppilaitoksen yksilöllistetyn instrumenttiopetuksen toteuttamista niin organisaation, opetustyötä tekevien kuin oppilaan tasolla. Tutkimuksen näkökulmana on inklusiivisemmän musiikkioppilaitoskulttuurin luominen ja oppijoiden erityisyyden määrittelyyn liittyvät seikat. Puittisen laaja tutkimus käsittelee monipuolisesti musiikkioppilaitoskulttuurin muutosta ja pyrkii antamaan uusia näkökulmia inklusiivisemmän musiikkikasvatuksen järjestämiseen laajan oppimäärän mukaista perusopetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa. (Puittinen 2012, 2.)

Tutkimuksessaan Puittinen (2012) nostaa esille humanin näkökulman käydessään läpi yksilöllistämistä edistäneitä seikkoja organisaation tasolla. Humanissa näkökulmassa opetuksen yksilöllistämisen kehittäminen perustuu yhteisen ymmärryksen saavuttamiselle, joka toteutuakseen vaatii niin rehtorin kuin opettajien ammatillisen osaamisen vastaamista tarpeisiin. Puittinen nostaa tutkimuksessaan esille viisi humaniin näkökulmaan liittyvää seikkaa: 1) *henkilökohtaisten intressien huomioiminen*, 2) *keskustelufoorumit*, 3) *täydennyskoulutus*, 4) *konsultaatiomahdollisuus* ja 5) *vapaaehtoisuus*. Omaa tutkimustani

ajatellen näistä humanistisista näkökulmista erityisen mielenkiintoinen oli täydennyskoulutusta koskeva tarkastelu. Puittisen tutkimuksesta käy esille, että oppilaitoksen rehtorin ajatuksena oli tukea opettajien pedagogista kouluttautumista sekä lyhytkoulutuksin että laajempien täydennyskoulutusten kautta, jotta opettajien yksilöllisyyden ymmärrys sekä pedagoginen ymmärrys ja tietotaito kohtaisivat heidän työskennellessään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. (Puittinen 2012, 58-59.)

3 INKLUSIIVINEN OPETTAJUUS

Tässä luvussa käsittelen inklusiivisen opettajuuden mallia, joka on varsin monimuotoinen. Monimuotoisuutensa vuoksi inklusiivinen opettajuus saattaa vaikuttaa joskus jopa hajanaiselta. Niinpä perustehtävän määrittely ja hahmottaminen onkin opetustyön ja ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeää. Kehittyäkseen inklusiivinen opettajuus tarvitsee tilaa ja aikaa, jossa tarkastella luottamuksellisesti sekä opettajan omaa että yhteisön opettajuutta. Omien ammatillisten vahvuuksien ja kehittymistarpeiden tarkastelun kautta on helpompaa huomata myös oma ammatillinen kehittymisensä. Parhaimmillaan ammatillisen kehittymisen kautta syntyy työhönsä sitoutunutta opetushenkilöstöä, joka yhdessä pystyy tukemaan kaikkien oppijoiden kasvua. (Alila 2014, 17-18.)

3.1 Inklusioasenteen takana

Useissa tutkimuksissa (Knuutila 2007; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004) on todettu integraatioon ja inklusioon suhtautumisen yleisellä tasolla olevan positiivista. Samalla on kuitenkin saatu selville, että asian kohtaaminen konkreettisesti omassa työssä koetaan usein ongelmalliseksi ja jopa negatiiviseksi jos opettaja kokee omat taitonsa puutteellisiksi (ks. esim. Winter 2006, 85). Esteinä integraation kehittymiselle voivat olla monet hyvin erilaiset asiat. Integraation kehittymiseen vaikuttavina tekijöinä ovat Halvorsen ja Sailor (1990) ovat nostaneet esille neljä tekijää, joista he puhuvat esteinä. Nämä neljä fyysisen integraation estettä ovat: 1. asenteellinen, 2. hallinnollinen, 3. lainsäädännöllinen ja 4. pedagoginen este. Jokainen näistä neljästä esteestä voidaan jakaa vielä pienempiin osiin. Esimerkiksi asenteellisista esteistä nostaa Moberg (2001, 82) opettajien asenteet yhtenä merkittävimpänä asiana integraation ja inklusion edistymisen kannalta. Idol (2006) puolestaan nostaa omassa tutkimuksessaan esille sekä opettajien että rehtoreiden asenteet inklusiota kohtaan. Hänen tutkimuksensa tuloksista käy ilmi, että inklusion toteutumisen kannalta opettajat pitivät erityisen tärkeänä rehtoreiden tukea ja asennetta opettajien työtä kohtaan. (Idol 2006, 83-91.)

Opettajien integraatio- ja inklusioasenteiden taustalla on todettu olevan kolme tärkeää tekijää: 1. kognitiivinen, 2. affektiivinen, 3. toiminnallinen (ks. KUVIO 1). Asenteeseen vaikuttavia *kognitiivisia osatekijöitä* ovat opettajan saama koulutus sekä tieto erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta. *Affektiivisiksi osatekijöiksi* voidaan puolestaan lukea opettajan kokemukset erilaisuudesta, oppilaan erilaisuuden peruspiirteet sekä tunteet ja emootiot. Eri tutkimuotojen saatavuus sekä opettajan aikaisemmat kokemukset erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelystä puolestaan voidaan katsoa *toiminnallisiksi osatekijöiksi*. (Moberg 2003; Pietilä & Tarkiainen 2006, 3.)



KUVIO 1. Opettajien integraatio- ja inklusioasenteisiin vaikuttavat osatekijät (Moberg 2003; Pietilä & Tarkiainen 2006).

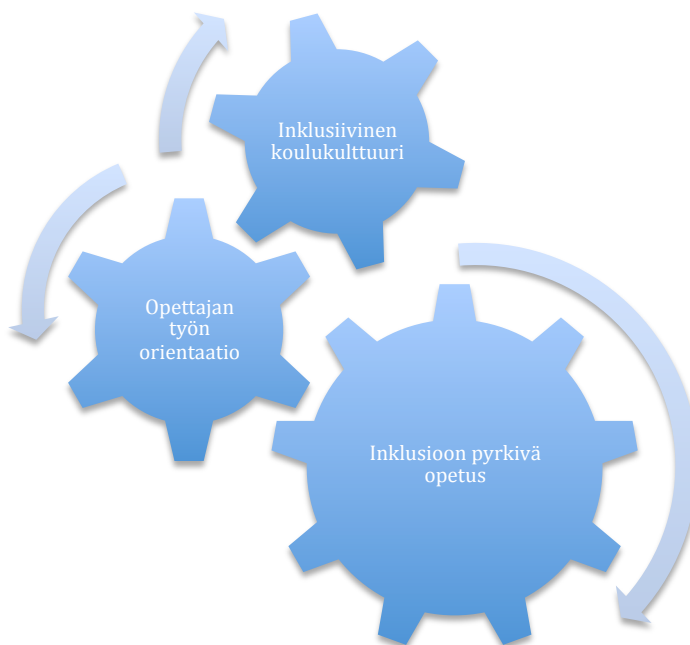
Puhuttaessa asenteista inklusion takana voidaan keskustella sekä inklusiota hidastavista että edistävästä seikoista. Edellä kuvatut opettajan integraatio- ja inklusioasenteisiin vaikuttavat seikat voivat olla sekä hidastavia että edistäviä seikkoja tilanteista riippuen. Inklusiota edistävästä seikoista tärkeäksi, ellei jopa tärkeimmäksi voidaan nimetä osallisuus, edellytys tasa-arvosta. Muun muassa Suvi Lakkala (2008) nostaa väitöskirjassaan ”Inklusiivinen opettajuus” esille tätä sosiaalisen mallin olettamusta, erilaisuuden kunnioittamista. Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus on sosiaalisesti muodostunut tila, jonka näkyminen riippuu siitä miten yhteiskunta reagoi vammaisuuteen. Sosiaalisen mallin mukaan vajavaisuus sijaitsee yhteiskunnassa, joka ei kykene huomioimaan yksilöidensä luonnollista erilaisuutta. (Lakkala 2008, 34-35.)

Lakkala (2008) tuo esille, kuinka tärkeää hyvän vuorovaikutussuhteen luominen ja oppilaiden erilaisten lähtökohtien huomioiminen on muun muassa oppimismotivaatioon liittyen.

Hyväksytyksi tuleminen omista lähtökohdista käsin auttaa pysymään toimintakykyisenä ja luo vahvan tunteen osallisuudesta. Esimerkissä kerrotaan moniongelmaisen pienryhmän opettamisesta ja siitä, kuinka opettaja löytää oppilaiden oppimismotivaatioon paremman suunnan osoittaessaan kiinnostusta ja kunnioitusta heitä kohtaan. Vuorovaikutussuhteen luominen ja oppilaiden lähtökohtien huomioiminen muutti opiskeluilmapiiriä merkittävästi. (Lakkala 2008, 38.)

Inklusiivinen opettajuus ja pedagogiikka on havainnollistavaa, eri työtapoja hyödyntävää ja monitasoista, jolloin eri-ikäiset ja eri tavoin oppivat oppilaat voivat hyötyä opetuksesta mahdollisimman paljon. Opetuksen lähtökohtana on oppilas omine vahvuuksineen. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 133-134.)

Inklusiivinen opettajuus voidaan jakaa Lakkalan (2008, 119) mukaan neljään peruselementtiin: 1) *sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys*, 2) *prosessiarviointi ja reflektointi työotte*, 3) *monitoimijuuteen perustuva ratkaisukeskeinen toimintamalli* ja 4) *teoreettinen tietämys lasten ja nuorten kasvusta ja kehityksestä*.



KUVIO 2. Inklusiivisen opettajuuden kolme eri tasoa (Lakkala 2008, 219).

Lakkalan mukaan inklusiivinen opettajuus muotoutuu kolmella eri tasolla (ks. KUVIO 2). Nämä kolme tasoa ovat *inklusiivinen koulukulttuuri, opettajan työn orientaatio ja inklusioon pyrkivä opetus*. Seuraavissa luvuissa (3.2, 3.3, ja 3.4) käsittelen hieman tarkemmin inklusiivisen opettajuuden tasoja Lakkalan (2008) mukaan.

3.2 Inklusiivinen koulukulttuuri

Ensimmäisen tason, inklusiivisen koulukulttuurin, merkitys on tärkeä koko inklusion arvopohjan kannalta. Tähän kuuluu olennaisena asenne, jonka mukaan oppilaiden opetus perustuu luonnolliseen erilaisuuteen. Ihmisten monenlaisuuteen, tasa-arvoon, sosiaaliseen ja kognitiiviseen oikeudenmukaisuuteen pyrkivän arvopohjan tulee näkyä myös käytännön tasolla siinä, miten kohtelemme toisia ihmisiä. Ensimmäisen tason toteutumiseen tarvitaan valintoja ja päätöksiä myös yhteiskunnan päättäjiltä. Tämä mahdollistaa sen, että tarvittavat tukipalvelut ja tarkoituksen mukaiset puitteet ovat oppilaitoksen ja opettajien tavoitettavissa arjessa. Lisäksi yhteistyö ja suunnittelu eri tahojen kanssa on toimivaa. (Lakkala 2008, 220.)

3.3 Inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohja

Toisella tasolla Lakkala puhuu opettajan työn orientaatiosta tai *inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohjasta*, johon hän liittää sosiokonstruktiivisen oppimikäsitteen, monitoimijuuteen perustuvan ratkaisukeskeisen toimintamallin, teoreettisen tietämyksen lasten ja nuorten kasvusta ja kehityksestä sekä prosessiarvioinnin ja reflektoivan työotteen. Toinen taso on merkityksellinen inklusiivisen opettajuuden kehittymisen kannalta, koska opettajan työn orientaatioon voidaan vaikuttaa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kautta. (Lakkala 2008, 220.)

Inklusiivinen opettajuus perustuu ratkaisukeskeiseen toimintamalliin, jossa opettajat tekevät aktiivisesti yhteistyötä havainnoiden, pohtien ja reflektoiden. Oppilasta lähestytään aina hänen kokonaistilanteensa huomioiden, ei pelkästään oppimiskykyä arvioiden. On todettu, että sosiaalisilla ja emotionaalisilla tekijöillä on merkittävä vaikutus oppimiseen, tunteisiin ja

motivaatioon. (esim. Carrington & Robinson 2006) Olenaisena osana opettajien välisen yhteistyön lisäksi on opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö, jonka avulla pyritään yhdessä löytämään keinoja ongelmien ratkaisemiseksi. Lakkala toteaa myös, että inklusiivisen koulun edellytyksenä on moniammatillinen henkilökunta, jolloin tarvittaessa eri alojen ammattitaito on koulun henkilökunnan saatavilla. (Lakkala 2008, 221.)

3.4 Inklusioon pyrkivä opetus

Kolmannella tasolla Lakkalan inklusiivisen opettajuuden mallissa on *inklusioon pyrkivä opetus*, joka perustuu erilaisuuden pedagogiikkaan. Lakkala (2008) kuvaa erilaisuuden pedagogiikan olevan muun muassa kaikkien oppilaiden osallisuuden varmistamista. Kaikki oppilaat kuuluvat yhteisöön ja heidän osallisuuttaan yhteisössä pyritään vahvistamaan. Erilaisuuden pedagogiikka ja inklusioon pyrkivän opetus huomioivat monenlaiset oppilaat niin opetussuunnitelmassa kuin opetusmenetelmissä ja tavoissa joilla opetusta toteutetaan sekä oppilaiden tuotoksissa. (Lakkala 2008, 221; Lingard 2007, 245-246.)

Inklusiivisen koulun on todettu muuttavan opettajan työnkuvaa merkittävästi ja muutoksen olevan joskus suurikin haaste opettajalle. Opettajuudessa on tapahtunut muutos, jossa opettajan rooli tiedon jakajana on muuttunut oppimisen ohjaajan rooliksi. Uusi rooli oppimisen ohjaajana ei kuitenkaan ole opettamisen vastakohta. (Luukkainen 2005, 60.) Enemmänkin muutos voidaan nähdä niin, että opettajien olisi pyrittävä jatkuvaan ammatilliseen kasvuun. Pyrittävä kohtaamaan oppilas sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Opettajien oppimisen ja ammatillisen kasvun merkittävänä tekijänä voidaan pitää yhteistyötä kollegoiden kanssa. (Alila 2014, 76; Weiner 2003, 12.) Myös työnohjauksen on todettu voivan olla tärkeä tukitoimi inklusiivissa opettajuudessa (Alila 2014, 4). Sanna Alila (2014) selvitti tutkimuksessaan työnohjauksen mahdollisuuksia tukea inklusiivista opettajuutta ja sen kehittymistä. Alilan (2014) mukaan työnohjauksen käyttö on opetuslalla varsin vähäistä (vrt. esimerkiksi terveydenhuoltoala). Hänen tutkimuksensa tulokset kuitenkin osoittavat, että koulutuksen lisäksi myös työnohjauksen ja erilaisten ohjauksellisten tukimuotojen kautta voidaan tukea inklusiivista opettajuutta niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta. (Alila 2014, 63.)

4 MEOK–HANKE TÄYDENNYSKOULUTUKSENA

Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä (MEOK) on Pohjois-Savon alueelle profiloitunut Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama hanke. Savonia-ammattikorkeakoulun Musiikki ja tanssi -yksikkö on hankkeen päävastuullinen toteuttaja. Savonia-ammattikorkeakoulu organisoii hanketta yhteistyössä Kuopion konservatorion ja Sibelius-Akatemian Kuopion osaston kanssa. Hankkeen aloituspäivämäärä oli 1.10.2010 ja päättymispäivämäärä 30.9.2013. (MEOK 2013; Hannikainen, 2010.) Pääasiallinen vastuu hankkeen koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta oli hankehenkilöstöllä (Päivi-Liisa Hannikainen, Annukka Knuutila, Paula Kosunen, Sari Mokka-Karttunen ja Hanna Turunen). Lisäksi kouluttajina toimi laaja joukko ulkopuolisia asiantuntijoita.

4.1 Tausta

MEOK-hankkeen taustasta kirjoitan Savonia-ammattikorkeakoulun silloisen lehtorin Päivi-Liisa Hannikaisen vuonna 2010 laatiman hankesuunnitelman sekä hankkeen www-sivujen pohjalta. Lähtökohtana MEOK -hankkeelle ovat uudet tarpeet yksilöllistetyn opetuksen ja musiikin erityispedagogiikan piirissä. Tarvetta musiikin erityisopetukseen esiintyy niin taiteen perusopetuksen ja peruskoulujen opettajien kuin kirkkomuusikoidenkin päivittäisessä työssä. Lisäksi monien musiikkia työssään hyödyntävien ammattilaisten keskuudessa (terveydenhoito, hyvinvointi) tarve musiikin laaja-alaisesta osaamisesta on kasvanut. Tästä kasvaneesta laaja-alaisen osaamisen tarpeesta huolimatta musiikin erityispedagogiikan koulutusta ei ole tarjolla Itä-Suomessa. Alueella työskentelevien musiikin ammattilaisten ja musiikkia työssään hyödyntävien henkilöiden koulutusta ja ammatillista osaamista tulee kuitenkin vahvistaa sillä erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden määrä kasvaa koko ajan. (MEOK 2013; Hannikainen 2010, 3.)

Uudet pedagogiset haasteet ja oppilaiden moninaisuus ovat arkipäivää myös musiikkioppilaitoksissa. MEOK-hankkeen kautta pyritään vastaamaan alalta nouseviin tarpeisiin ja kysyntään. Tarvetta musiikin erityispedagogiikan koulutukselle esiintyy muun

muassa taiteen perusopetuksessa, kirkkomuusikoiden työssä, kouluissa, terveydenhoidon ja lastenhuollon yksiköissä sekä hyvinvointisektorilla. (MEOK 2013; Hannikainen 2010, 3.)

Hankkeen valmistelussa on hyödynnetty Anna-Elina Lavasteen tekemää opinnäytetyötä: ”Haastavaa ja palkitsevaa” – Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen musiikkioppilaitoksissa. Vuonna 2009 valmistuneessa opinnäytetyössään Lavaste kirjoittaa musiikkioppilaitosten muuttuvan opettajien kautta vastaamaan oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämisen tarpeeseen. Myös Lavasteen opinnäytteessä tehdyn kyselyn perusteella, kuten monessa muussakin tutkimuksessa, nousi opettajien täydennyskoulutuksen tarve tärkeimmäksi kehittämisen kohteeksi. Täydennyskoulutuksen lisäksi myös ammattikorkeakoulujen ja Sibelius-Akatemian musiikkipedagogien koulutukseen tulisi lisätä musiikin erityispedagogiikkaan liittyviä opintojaksoja. (Lavaste 2009, 60-62.)

Suunnitteluvaiheessa hankkeen sisällöstä on keskusteltu myös Opetushallituksen opetusneuvos Eija Kauppinen sekä Opetusministeriön opetusneuvos Armi Mikkolan kanssa. Sisällön toteuttamisessa hyödynnetään mukana olevien tahojen monipuolista ja pitkäaikaista kokemusta niin musiikkikoulutuksesta ja yksilöllistetystä opetuksesta kuin erityispedagogiikkaan kytkeytyvästä musiikki- ja tanssikasvatuksesta. (Hannikainen 2010, 3.)

Hankesuunnitelmassa Kuopion konservatorio on sitoutunut toimimaan sekä musiikin erityispedagogiikan että yksilöllistetyn opetuksen ja musiikkioppilaitosten toiminnan asiantuntijana. Oppilaitos on jo vuosien ajan kehittänyt ja kerännyt kokemuksia musiikin erityispedagogiikan ryhmätoiminnan ja yksilöllistetyn opetuksen alueilla. Esimerkiksi vuosina 2002-2004 Kuopion konservatorio sai Opetusministeriöltä rahoitusta opetuksen yksilöllistämistä koskevaan kokeiluun (Knuutila 2004). MEOK -hankkeessa opettajien asiantuntemus ja kertyneet kokemukset pyritään hyödyntämään sekä koulutuksessa että työskentelymenetelmien ja toimintatapojen kehittämisessä. (Hannikainen, 2010, s. 2.)

4.2 Toimintamuodot

Hankkeen (MEOK 2013) kuusi eri toimintamuotoa:

1. Musiikin erityispedagogiikan täydennyskoulutus (40 op).
2. Lyhytkurssitoiminta.
3. Musiikkipedagogi (AMK) -koulutuksen kehittäminen. Valinnainen musiikin erityispedagogiikan syventymiskohde (12 op + 28 op).
4. Työskentelymenetelmien ja -välineiden kehittäminen.
5. Virtuaalimateriaalin tuottaminen ja julkaiseminen eri toimijoiden käyttöön.
6. Toimijoiden ja työelämätahojen verkostoituminen.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan hankkeen toimintamuotoa ”musiikin erityispedagogiikan täydennyskoulutus”.

MEOK-hankkeen (MEOK 2013) hankesuunnitelman mukaan musiikin erityispedagogiikan ammatillinen täydennyskoulutus on suunnattu ammatillisen tutkinnon suorittaneille soitonopettajille, musiikinopettajille, musiikkileikkikoulun opettajille, kirkkomuusikoille, luokanopettajille sekä muille musiikkia työssään käyttäville ammattilaisille. Hakemusten ja haastattelujen perusteella täydennyskoulutukseen valitaan 20 opiskelijaa. Opintoihin sisältyy muun muassa tutustumista musiikin erityispedagogiikan kohderyhmiin, menetelmiin ja välineisiin, oppimateriaalin tuottamista sekä musiikillisten taitojen laajentamista uusien välinein ja toimintatavoin. Keskeisenä osana täydennyskoulutusta toteutetaan ohjattu harjoittelu ja raportti harjoittelusta.

4.3 Hankkeen tavoitteet

Kolmevuotisen MEOK-hankkeen hankesuunnitelmassa (MEOK, hankesuunnitelma 2010-2013 27.10.2010.) on asetettu sekä yleisiä että spesifejä tavoitteita. Ensimmäisenä yleistavoitteissa mainitaan tavoite tukea musiikki- ja opetusalan, seurakuntien sekä koulujen ammattilaisten osaamista ja työllistymistä, huomioiden samalla työuran kehittyminen sekä elinikäinen oppiminen. (Hankesuunnitelma 2010.)

Täydennyskoulutuksen avulla halutaan tukea ja kehittää ammattilaisten erityisosaamista niin taiteen perusopetuksen, koulu- ja seurakuntatyön kuin muiden musiikkialalla työskentelevien ammattilaisten parissa. Erityispedagogisen osaamisen lisäksi hankkeen tavoitteissa nousee

esille myös yrittäjyysosaamiseen tarpeellisuus, huomioitaessa tulevaisuuden työnäkymät alalla. Erityisen tärkeäksi MEOK -hankkeen yleistavoitteiden joukosta nostaisin erilaisten oppijoiden yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisen musiikki- ja musiikkioppilaitoskulttuurissa. Hanke haluaa myös tukea työelämätahojen ja alan toimijoiden välistä verkostoitumista sekä edistää alueellista osaamista niin hankkeessa toimivien oppilaitosten kuin muidenkin laitosten ja tahojen osalta. Vahvistamalla valtakunnallista kilpailukykyä halutaan turvata myös alueen työpaikkoja. Lisäksi tavoitteissa mainitaan yrittäjyysosaamisen ja erityispedagogisen tietotaidon jakaminen musiikkialan ammatillisen koulutuksen kanssa. Tämän tavoitteen kautta hanke haluaa nuorten koulutuksen pystyvän vastaamaan entistä paremmin muuttuvan työelämän haasteisiin. (Hankesuunnitelma 2010.)

Hankkeen spesifeiksi tavoitteiksi hankehakemukseen on kirjattu musiikin erityispedagogiikkaan liittyvien opetussisältöjen, uusien innovatiivisten menetelmien ja välineiden sekä oppimateriaalin kehittäminen musiikin parissa työskentelevien ammattilaisten tarpeisiin. Lisäksi tavoitteena on jakaa hyväksi havaittuja käytäntöjä ja työskentelymenetelmiä musiikkioppilaitoksissa ja muilla tahoilla. Tärkeänä spesifinä tavoitteena hanke haluaa mahdollistaa erilaisten oppijoiden oppimista sekä yksilö että ryhmäopetuksen parissa. (Hankesuunnitelma 2010.)

Hankkeen tarjoamien koulutusten kautta toivotaan koulutettaville avautuvan uusia työuran vaihtoehtoja monipuolistuneen ammattitaidon antaman tietotaidon avulla Uusi koulutuksessa hankittu erityisosaaminen palvelee musiikin ammattilaisten oppilaiden ja asiakkaiden tarpeita muun muassa luomalla uusia harrastus- ja viriketoiminta mahdollisuuksia. (Hankesuunnitelma 2010.)

Hankkeen tavoitteiden toteutumisesta kirjoitetussa loppuraportissa (MEOK 2013) todetaan esille nousseen erityisesti tiedon ja taidon uudistamista sekä osaamisen eteenpäin välittämistä. Koulutuksen myötä muun muassa töiden sisällöt olivat muuttuneet ja musiikkialalle oli kehittynyt lisää toimintamuotoja. Koulutuksen antaman erityispedagogisen tietotaidon todettiin vahvistaneen ja monipuolistaneen osallistujien ammatillista osaamista, mikä vahvisti samalla heidän asemaansa työmarkkinoilla. (MEOK 2013.)

Hankkeen loppuraportissa täydennyskoulutuksen todetaan kouluttaneen 20 opiskelijaa, jotka hyödyntävät musiikin erityispedagogiikan menetelmiä omilla työaloillaan. Hankkeessa

kehitettiin uusia työn tekemisen tapoja sekä uusia täydennyskoulutusmalleja, jotka pyrkivät vastaamaan työelämässä nousseisiin tarpeisiin. Musiikkipedagogien laaja-alaisen ammatillisen osaamisen kannalta hanke edisti musiikin erityispedagogiikan merkitystä osaamisen osa-alueena. (MEOK 2013.)

Hankkeen loppuraportissa todetaan Savonia-ammattikorkeakoulun, Kuopion konservatorion ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian haluavan toimia edelläkävijöinä inklusiivisen musiikkipedagogiikan kehittämisessä, muodostaen yhdessä musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymän. (MEOK 2013.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsitelen tutkimuksen toteutusta tutkimusongelman, metodologian, tutkimuskysymysten ja tutkimusmenetelmän kautta. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella täydennyskoulutukseen osallistuneiden musiikkipedagogien näkemyksiä inklusiosta musiikkioppilaitoksessa. Kvalitatiivisen tutkimusotteen kautta pyrin kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti musiikkipedagogien suhdetta erilaisiin oppijoihin, inklusioon kokonaisuutena sekä avaamaan heidän kokemuksiaan täydennyskoulutuksesta.

5.1 Tutkimusongelma

Tutkimukseni käsittelee musiikkioppilaitoksessa työskenteleviä musiikkipedagogeja, jotka osallistuvat MEOK-täydennyskoulutukseen. Tutkimuksen kautta pyrin saamaan selville, millaisia näkemyksiä koulutukseen osallistuneilla musiikkipedagogeilla on erilaisista oppijoista ja oppilaiden erityisen tuen tarpeesta. Kokevatko musiikkipedagogit täydennyskoulutuksen muokanneen heidän näkemyksiään erilaisista oppijoista tai inklusiivisesta opettajuudesta? Tässä tutkimuksessa ulkopuolelle jäävät ne täydennyskoulutukseen osallistuneet henkilöt, jotka työskentelevät jossain muualla kuin musiikkioppilaitoksessa. Halusin rajata tutkimukseni koskemaan pelkästään musiikkioppilaitoksessa opettajia musiikkipedagogeja, koska he ovat tärkeässä asemassa kehitettäessä tasa-arvoista ja osallistavaa musiikkioppilaitosta.

Oma oletukseni on, että koulutukseen osallistuneet musiikkipedagogit suhtautuvat lähtökohtaisesti jo ennen koulutusta avoimesti erilaisiin oppijoihin. Uskon myös, että täydennyskoulutus antaa heille lisää tukea ja käytännönvalmiuksia työskennellä erilaisten oppijoiden parissa sekä vahvistaa heidän käsitystään inklusiivisesta opettajuudesta.

5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni pyrkii kuvaamaan MEOK –täydennyskoulutukseen osallistuneiden musiikkipedagogien näkemyksiä laaja-alaisesta musiikkipedagogiikasta sekä oppilaitoksen muutoksesta inklusiivisemmaksi. Näitä aiheita tarkasteltiin seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- Millainen käsitys täydennyskoulutukseen osallistuneilla musiikkipedagogeilla oli oppilaiden erilaisuudesta ja sen mukanaan tuomista haasteista?
- Kuinka merkittävänä täydennyskoulutus nähtiin erilaisten oppijoiden kohtaamisen ja inklusiivisen opettajuuden kannalta?
- Millaista tukea ja tukitoimia inklusiiviseen opettajuuteen kaivattiin nyt ja jatkossa?
- Millaisena musiikkipedagogit näkivät musiikkioppilaitoksen tulevaisuuden?

5.3 Tutkimuksen metodologia

Tutkimukseni on fenomenografinen tapaustutkimus, jonka lähestymistapa on kvalitatiivinen. Fenomenografiselle tutkimussuuntaukselle on tyypillistä kuvailla ja pyrkiä ymmärtämään ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Ilmiö, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan on inklusio. Fenomenografisen tutkimusotteen kautta pyrin hahmottamaan musiikkipedagogien erilaisia käsityksiä inklusiosta ja musiikkioppilaitoksen muutoksesta inklusiivisuutta kohti. Olennaisena osana tutkimukseni tarkasteltavaan ilmiöön liittyy myös MEOK-täydennyskoulutus, joka saattaa muuttaa pedagogien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164.) Inklusio on vielä tuore ilmiö musiikkioppilaitoksissa. Tämän vuoksi fenomenografinen tutkimusote, joka tuo esille sekä kokemuksellisia että käsitteellisiä piirteitä tutkittavasta ilmiöstä, on sopiva tähän tutkimukseen (ks. Gröhn 1993, 12).

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen oppi-isänä voidaan pitää Ference Martonia, joka on tutkinut fenomenografian avulla muun muassa erilaisia käsityksiä oppimisesta. Fenomenografiassa yksilön ja maailman nähdään olevan merkittävästi suhteessa toisiinsa.

Tässä niin sanotussa non-dualistisessa ajattelutavassa nähdään olevan vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä koettu että todellinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164.) Marton (1995, 173) tarkentaa vielä, että kokemus ei kata kaikkea maailmasta vaan on osa koettua maailmaa.

Tutkimussuuntauksena fenomenografia lähtee ajatuksesta, jossa yksilö rakentaa tulkintaa aikaisempien tietojen, kokemusten ja käsitystensä pohjalle. Näin voidaan löytää ja kuvata ihmisten käsitysten erilaisuuksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, esimerkiksi haastatteluja ja kyselyitä. Aineistonkeruussa tällä tutkimussuuntaukselle on tyypillistä avoin kysymystenasettelu. Häkkisen (1996, 23) mukaan fenomenografiassa annetaan käsityksille mielipidettä syvempi merkitys. Käsitys on yksilön ja ympäristön välinen suhde sekä ymmärrys ilmiöstä. (Häkkinen 1996; Huusko ym. 2006, 164).

Tapaustutkimuksen piirteet näkyvät tutkimuksessani pyrkimyksenä lisätä tutkimuksen kautta ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimus pyrkiikin miten- ja miksi -kysymysten kautta kuvaamaan ja selittämään tapauksia sekä tarkastelemaan käytännön ongelmia kokonaisvaltaisesti. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole esittää yleistettävissä olevaa tietoa ilmiöstä. (Yin 1994, 5-13.)

Metsämuurosen (2005, 207) mukaan useimmat kvalitatiiviset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Stake (2000, 435-436) puolestaan pitää tapaustutkimusta enemmän valintana siitä, mitä tutkija aikoo tutkia, kuin varsinaisena metodologisena valintana. Samoin Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 194) pitävät tapaustutkimusta enemmän näkökulmana ja lähestymistapana kuin varsinaisena menetelmänä. Staken määritelmän mukaan tapaus sisältyy aina johonkin laajempaan kokonaisuuteen, ollen kuitenkin itsessään tavoitteellinen. Luonteenomaista tapaustutkimukselle on edetä yksittäisestä yleiseen ja pyrkiä kuvaamaan ilmiötä nykyhetkessä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Merkittävä piirre tapaustutkimukselle on myös sen sijoittuminen todelliseen tilanteeseen ei tutkijan järjestämään keinotekoiseen ympäristöön. (Syrjälä 1994, 14.)

Tässä tutkimuksessa tapaustutkimuksen elementit toteutuvat yhden musiikkioppilaitoksen ollessa tutkimuksen kohteena ja tutkittavien rajautuessa kyseisessä musiikkioppilaitoksessa opettaviin musiikkipedagogeihin. Tilanne on myös todellinen eikä tutkija ole järjestänyt tilannetta.

Tapaustutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat myös monipuoliset aineistonkeruumenetelmät ja joustavuus. Muuttuvan tutkimusprosessin aikana tutkijan on mahdollista muuttaa tutkimuskysymyksiä tai menetelmiä joilla aineistoa kerätään. Tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksellisuus näkyy muun muassa tuloksissa, joissa kuvataan tutkimukseen osallistuneiden puhetta. (Syrjälä 1994, 10-16.)

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jolle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelut ja havainnoinnit. Ominaista laadulliselle tutkimukselle on myös tulkinnan jakautuminen koko tutkimusprosessiin, jolloin tutkimuksen eri vaiheet helposti punoutuvat yhteen. Tämän vuoksi tutkimusprosessin eri vaiheiden jakaminen (aineistonkeruu, analyysi, tulkinta, raportointi) järjestelmällisesti toisiaan seuraaviin vaiheisiin voi olla haasteellista. Yleistä onkin, että tutkimusprosessin edetessä tutkimussuunnitelmaa voidaan joutua pohtimaan uudelleen ja kirjoitusprosessin aikana palaaminen alkuperäiseen aineistoon voi olla perusteltua. (Eskola & Suoranta 2000, 15-16.)

Tyypillinen laadullisen tutkimuksen piirre on pyrkimys tarkastella pientä määrää tapauksia mahdollisimman tarkasti. Määrän sijaan tutkija keskittyy laatuun ja pyrkii laatimaan tutkimuskohteesta perusteellisen kuvan, jonka hän pyrkii yhdistämään yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä. (Eskola ym. 2000 18.)

Alasuutari (2011, 39-40) jakaa laadullisen tutkimuksen kahteen osa-alueeseen: *havaintojen pelkistämiseen* ja *arvoituksen ratkaisemiseen*. Käytännössä osa-alueet nivoutuvat toisiinsa ja erottelua on syytä pitää vain analyttisenä. *Havaintojen pelkistäminen* voidaan myös jakaa kahteen eri vaiheeseen: 1. *aineiston tarkastelu tietystä näkökulmasta*, jolloin aineistoa tarkastellessa kiinnitetään huomiota vain teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksen asettelun kannalta merkittäviin seikkoihin. 2. *yhdistämiseen*, jonka tarkoituksena on havaintoja yhdistämällä edelleen vähentää havaintojen määrää. Luontevimmin hyvään lopputulokseen päästään käsiteltäessä aineistoa joukkona esimerkkejä samasta ilmiöstä ja etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai muodostamalla koko aineistoon pätevä sääntö.

Laadullisen tutkimuksen toiseksi osa-alueeksi, havaintojen pelkistämisen lisäksi, Alasuutari (2011, 44) on nimennyt arvoituksen ratkaisemisen. Tällä arvoituksen ratkaisemisella laadullisessa tutkimuksessa Alasuutari tarkoittaa ilmiöstä tehtävän tulkinnan tekemistä

johtolankojen ja vihjeiden perusteella. Lähdetessä ratkaisemaan arvoitusta on oleellista tarkastella havaintojen pelkistämävaiheessa aineistosta löydettyjä piirteitä johtolankoina, viitaten muuhun kirjallisuuteen ja tutkimukseen (Alasuutari 2011, 46).

5.4 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimukseni kohteeksi valitsin pedagogit, jotka työskentelevät taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaan opetusta antavassa oppilaitoksessa ja jotka osallistuivat MEOK-täydennyskoulutukseen. Kaikki haastateltavat olivat naisia ja heillä kaikilla oli yli kahdenkymmenen vuoden kokemus opetustyöstä musiikkioppilaitoksessa. Haastateltavien työtehtävät musiikkioppilaitoksessa vaihtelivat jousisoitinten-, laulunopettamisen, musiikinperusteiden ja varhaisiän musiikkikasvatuksen välillä. Lisäksi yhden opettajan työtehtäviin sisältyi yksilöllistetyn opetuksen vastuutehtäviä sekä koulutustehtäviä. Osa koulutustehtävistä liittyi MEOK-täydennyskoulutukseen.

MEOK – täydennyskoulutukseen osallistui 20 koulutustaustoiltaan erilaista aikuisopiskelijaa. Olen rajannut tutkimukseni käsittelemään musiikkioppilaitosmaailmaa ja tästä syystä päädyin haastattelemaan pelkästään niitä täydennyskoulutukseen osallistuneita musiikkipedagogeja, jotka työskentelevät musiikkioppilaitoksessa. Rajauksen jälkeen tätä tutkimusta varten haastateltiin neljä musiikkipedagogia. Haastatellut musiikkipedagogit työskentelevät kaikki samassa musiikkioppilaitoksessa. Jokainen haastattelu äänitettiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella haastatteluilla kerätyn aineiston pohjalta MEOK – täydennyskoulutuksen heijastumia muun muassa musiikkipedagogien asenteisiin ja käsityksiin oppilaiden erityisyyden tarpeista, musiikkioppilaitoksen muutoksesta inklusiiviseksi.

5.4.1 Haastattelu

Haastattelua pidetään kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmänä. Tämän tiedonkeruumenetelmän etuna voidaan pitää erityisesti sen joustavuutta. Eteneminen haastateltavan ja tilanteen vaatimalla tavalla auttaa tutkijaa säätämään aineiston keruuta,

tällöin myös aihealueiden järjestystä voidaan tarvittaessa muuttaa ja vastaajaa pyytää tarvittaessa selventämään tai syventämään vastausta. Menetelmän joustavuus mahdollistaa haastattelusta nousevien lisäkysymysten esittämisen. Haastattelun etuina voidaan pitää myös sitä, että haastateltavat on yleensä helppo tavoittaa jos tutkija tarvitsee täydennystä aineistoon. Tuloksia analysoitaessa on kuitenkin huomioitava haastattelumenetelmän ongelmakohdat. Haastattelun ongelmakohtana voidaan pitää haastateltavan mahdollista tahtoa antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Myös tulosten yleistämistä on varottava, sillä haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Ratkaisevaa onkin haastattelijan taito tulkita haastateltavien vastauksia. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 205-207.)

Yleensä haastattelun eri lajit jaetaan haastattelutilanteen joustavuuden mukaan. Puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu täysin strukturoidun lomakehaastattelun ja teemahaastattelun välille. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista, että kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset. Kysymysten järjestys saattaa vaihdella, mutta haastattelulle etukäteen mietittyihin kysymyksiin pyritään saamaan vastaukset. Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin tilanteisiin, joissa tietoa tutkimusta koskien halutaan tietyistä asioista. Tällöin ei ole tarpeen antaa haastateltaville liian suuria vapauksia vastaamisessa. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 44-47; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 56-57.)

Tutkimukseni haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina MEOK-täydennyskoulutuksen kontaktiopetusten päätyttyä keväällä ja kesällä 2012. Haastateltavat olivat saaneet haastattelukysymykset etukäteen nähtäväksi ja voineet halutessaan pohtia kysymyksiä etukäteen. Haastattelutilanteiden kesto vaihteli henkilöstä riippuen 30 minuutista 1 tuntiin ja 30 minuuttiin. Haastatteluiden aikaan täydennyskoulutukseen osallistuvat olivat toteuttamassa opintoihin liittyvää harjoittelua tai olivat jo saaneet harjoittelun suoritettua.

Haastatteluaineiston ongelmakohdiksi on usein nostettu haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus (ks. esim. Eskola & Suoranta 2001). Olin kuitenkin valmistautunut hyvin ja koin, että haastattelutilanteet olivat tunnelmaltaan avoimia ja rentoutuneita. Mielestäni tämä aineistonkeruutapa sopi hyvin tutkimukseni toteuttamiseen, sillä haastatteluissa nousi esille tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsityksiä, joiden koin muokkaavan myös omaa ajattelua. Haastattelun kautta oli myös mahdollista saada tutkittavasta ilmiöstä tietoa monipuolisesti ja joustavasti.

5.4.2 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineistoa on tarkasteltu fenomenografisen analyysin kautta. Lähestymistapa on aineistolähtöinen ja tulokset muodostettu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Ahosen (1994, 122-123) mukaan tutkimuksen suuntaamisen, toteuttamisen ja analyysin kannalta tutkijan on tärkeää olla tietoinen omista käsityksistään ja olettamuksistaan. Ahonen käyttää ilmaisua hallittu subjektiviteetti, jolla hän tarkoittaa asettelua, jossa tutkijan on mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennako-oletuksia. (Ahonen 1994, 122; Huusko ym. 2006, 166.) Tässä tutkimuksessa minun oli mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennako-oletuksia, sillä olin mukana MEOK-hankkeen ohjausryhmässä ja aiemmin työskennellyt itse erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Aineiston analyysin kannalta olikin merkittävää, että olin tietoinen omista käsityksistäni ja samalla avoin tutkittavien käsityksille (Huusko ym. 2006, 166).

Fenomenografinen analyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: 1) Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan läpi useita kertoja ja siihen tutustutaan huolellisesti. 2) Toisessa vaiheessa tekstistä etsitään merkitysyksiköitä. Tutkimuksellinen kiinnostus kohdistuu vastaajan käsityksiin ja ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. 3) Ryhmitellään merkitysyksiköt kategorioiksi. Etsitään keskenään samanlaisia ja erilaisia ilmauksia. 4) Neljännessä vaiheessa kategoriat kuvataan yleisemmällä tasolla. (Huusko & Paloniemi 2006; Kalliomäki 2012.)

Aineiston analyysin aloitin kirjoittamalla äänitetyt haastattelut kirjalliseen muotoon. Kirjalliseen muotoon muutetun aineiston jaottelin kolmeen teemaan, jotka muotoutuivat haastattelulomakkeen pohjalta. Teemoittelun ja merkitysyksiköiden etsimisen kautta pääsin paremmin tarkastelemaan aineistoa, etsimään vastauksia ja muodostamaan kategorioita. Olennaista analyysin tässä vaiheessa oli keskittyä tunnistamaan samanlaisia ja erilaisia ilmauksia. Tarkastelin yksittäisiä haastatteluita ja niistä esille nousseita ilmaisuja sekä eri haastattelujen välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Samalla etsin myös kuvaavia käsityksiä ilmiöistä, kuten inkluusio, asenne erilaisiin oppijoihin tai tukitoimet. Näitä ilmiöitä kuvaavia käsityksiä etsin koko aineistosta ja pyrin hahmottamaan niiden välisiä suhteita. Marton (1994) kuvaakin analyysin ytimenä olevan juuri variaatioiden tunnistamisen (Marton 1994; Huusko ym. 2006, 168). Analyysin seuraavassa vaiheessa pyrin muodostamaan vastauksia

vertailemalla yleisempiä kuvauskategorioita ja liittämään tarkasteluani teoreettiseen viitekehykseeni. Marton & Booth (1997, 125) muistuttavat, että kategorioiden muodostamisessa on tärkeää tuoda esiin aineistosta nousevat käsitysten vaihtelut. Kuvauskategorioista voidaan muodostaa useita erilaisia kuvauskategoriajärjestelmiä, jotka ilmentävät eri kuvauskategorioiden suhdetta toisiinsa. (ks. esim. Marton, Dall'Alba & Beaty 1993; Huusko ym. 2006, 169.) Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat on rakennettu horisontaalisen järjestelmän mukaan, koska koen eri kategorioiden tässä tutkimuksessa olevan keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Eri kategorioiden väliset erot muodostuvat tutkimuksessani sisällöllisistä eroista. (Huusko ym. 2006, 169.)

Pohdittaessa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta laadullisena tutkimussuuntauksena, voidaan pitää erityisen tärkeänä sitä, miten aineistolle uskollista tutkijan tulkinta on. Jokainen yksittäinen haastattelu tulisi pystyä sijoittamaan kuvauksen sisälle, jotta aineiston riittävä ja oikeudenmukainen kuvaus toteutuisi. Erilaisten näkemykset ja käsitykset tulisi huomioida ja eri kategorioiden ei tulisi olla keskenään päällekkäisiä. (Larsson 1986, 37-38; Huusko ym. 2006, 169.) Tutkijan ja tutkittavan arvomaailmat yhdistyvät laadullisessa tutkimuksessa. Tämän vuoksi tutkijan olisi hyvä esimerkiksi aineistolainauksia käyttämällä lisätä prosessin läpinäkyvyyttä. Tällöin lukijalle avautuu mahdollisuus tarkastella tutkijan huomioita ja luoda omia tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko ym. 2006, 170.) Oman tulkintani lähtökohtana oli näkemys siitä, että kehittyäkseen inklusiiviseksi opettajaksi, opettajalla tulee olla ymmärrystä inklusiosta ilmiönä, vahvaa ammatillista osaamista sekä inklusion arvoja kannattava johto tukenaan. Näin voidaan pyrkiä kehittämään oppilaitosta inklusiiviseen suuntaan.

6 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Olen jakanut tutkimukseni tulokset kolmeen teemaan haastattelusta nousseita teemoja mukaillen. Nämä kolme teemaa nousivat selkeästi esille aineistosta ja olivat asiakokonaisuuksina tärkeitä tutkimukseni ongelmanasetteluun nähden. Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimukseni pääkohdiksi nousseita tuloksia näiden kolmen teeman avulla, jotka ovat:

- musiikkipedagogi ja erilaiset oppijat.
- täydennyskoulutus inklusiivisen opettajuuden vahvistajana.
- musiikkioppilaitoksen muutos inklusiiviseksi.

Suurissa lainauksissa ja tekstissä olen erotellut haastateltujen henkilöiden vastaukset toisistaan lyhenteillä H1, H2, H3 ja H4.

6.1 Musiikkipedagogi ja erilaiset oppijat

Tässä kappaleessa käsittelen tutkimukseni tuloksia, jotka liittyvät musiikkipedagogien asenteisiin ja arvomaailmaan heidän kohdatessaan erilaisia oppijoita. Miten oppilaiden erilaisuus nähdään ja miten pedagogi voi edistää oppilaiden osallisuuden tunnetta? Tutkimukseni tulosten mukaan täydennyskoulutukseen osallistuneet musiikkipedagogit näkivät oppilaiden erilaisuuden ”tavallisena” (H1, H3) ”rikkautena” (H2) ja ”oppilaiden erilaisena taitotasona” (H4). Yksi haastateltava nosti esille myös käsitteen erityislahjakkuus (H3).

Näen oppilaiden erilaisuuden rikkautena. Erilaiset asiat ovat vahvuuksia. Miten erilaisin tavoin voikaan oppia asioita? (H2)

Näen oppilaiden erilaisuuden tavallisena. On erilaista ja erikoista jos on vain tavallinen oppilas. Ammattikoulutuksessa erityisyys näkyy erityislahjakkuutena. Erilaisuutta [...] on niin monta erilaisuutta. Aina sovelletaan. (H3)

Tutkimukseni perusteella näyttää, että musiikkipedagogien asenne erilaisten oppilaiden kohtaamiseen on avointa ja erilaisuus nähdään luonnollisena osana opetustyötä.

Musiikkipedagogien positiivinen ja avoin asenne on tärkeää oppilaiden kannalta, sillä opettajien arvomaailman ja asenteiden on todettu muokkaavan merkittäväällä tavalla oppilaiden osallisuutta musiikkioppilaitoksessa (ks. esim. Kaikkonen 2013, 29).

Haastatelluista musiikkipedagogeista jokaisella oli omakohtaisia kokemuksia oppilaista yksilöllistetyn opetuksen piirissä. Oppilaita oli ollut sekä instrumenttiopetuksessa (H1), lauluoppilaina (H3) että ryhmäopetuksessa (H1, H2, H4). Haasteiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa koettiin ennakoimattomuus ja arvaamattomuus (H1, H2), oppilaan heikko itsetunto (H1), kommunikaatiovaikeudet (H2), ajankäyttö (H3) sekä oppilaiden integroiminen oppilaitoksen muuhun toimintaan (H4). Kokemukset haasteista näyttivät tulosten perusteella liittyvän enimmäkseen opetustilanteisiin sekä instrumentti- että ryhmäopetuksessa. Opetustilanteiden haasteet, kuten arvaamattomuus ja kommunikaatiovaikeudet ovat selvästi oppilaiden erityisyyden piirteisiin liittyviä haasteita. Huomioitavaa on, että esille nousut oppilaiden integroinnin haastavuus, ei niinkään liity yksittäisiin opetustilanteisiin vaan on enemmän koko oppilaitoksen toimintaan liittyvä pulma.

Haasteeksi koettu ennakoimattomuus näkyi muun muassa opettajan vaikeutena ennakoida oppilaan käyttäytymistä opetustilanteen aikana. Opettaja koki käyttäytymisen ennakointiin liittyvän olennaisesti myös oppilaan itsetunnon vahvistamisen haasteita. Oppilas saattoi sanoa olevansa huono ja osaamaton, jolloin hän opettajan mukaan pyrki näin sanomalla turvaamaan itseään (H1).

Ennakoimattomuus. Olen kuvitellut, että jokin asia on opittu ja osataan käyttäytyä, mutta... Itsetunnon vahvistaminen on vaikeampaa jos kaikki alkaa niin, että lapsi kokee olevansa huono ja osaamaton. Kai se on itsensä turvaamista kun sanoo olevansa huono? (H1)

Ryhmäopetuksessa opettajan tehtävänä oli usein karistella suorituspaineita pois oppilaan harteilta (H2).

[...] Asia etenee niin kuin olisin kuvitellut tai ei etene ollenkaan. Arvaamattomuus. Opettajana täytyy muistaa, että edetään rauhassa. Suorituspaineita on joutunut karistelemaan pois harteilta. (H2)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen haasteena nähtiin myös oppilaiden integroiminen oppilaitoksen toimintaan. Tällä integroimisen haasteella haastateltava tarkoitti asioita, joita erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroiminen oppilaitoksen toimintaan esimerkiksi yhtyesoittoon, orkesteriin ja konserteissa esiintymiseen oli tuonut vastaan (H4).

Tutkimuksen mukaan opettajat pohtivat usein, miten asetettuihin tavoitteisiin päästäisiin sovittujen aikataulutavoitteiden puitteissa (H3). Samanlaista ajankäyttöön, sopiviin opetusmenetelmiin ja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen liittyvää pohdintaa pedagogit käyvät jokaisen oppilaan tai opetusryhmän kohdalla. Normaalialue opettajan työhön liittyvää pohdintaa. Uskon kuitenkin tutkimustani varten haastateltujen pedagogien tarkoittaneen ajankäytön haasteilla tässä yhteydessä tilanteita, joissa oppilas opiskelee yksilöllistetyn oppimäärän ja opetussuunnitelman mukaan. Joidenkin yksilöllistetyn opetuksen oppilaiden kohdalla oppilaan edistymistä voi olla vaikeampaa arvioida ja tällöin opettaja joutuu tavallista enemmän pohtimaan saavutetaanko asetetut tavoitteet ennalta sovitun aikataulun mukaan ja millaisin opetusmenetelmin olisi järkevää edetä.

Tärkeä havainto tutkimustuloksissa oli, että musiikkipedagogit eivät kokeneet läheskään kaikkia haasteita negatiivisiksi, vaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa koettiin olevan paljon asioita, jotka tuovat opetustyöhön lisää mielenkiintoa sekä haastavat pedagogia kehittämään omaa osaamistaan. Positiivisena haasteena koettiin mukaan muun muassa ”uusien opetusmenetelmien keksiminen” (H3, H4).

Ajankäyttö, miten ehditään tavoitteisiin? Opetusmenetelmien keksiminen lennosta. [...] Haasteet eivät välttämättä negatiivisia vaan tekevät työstä haastavaa. Hetkessä elämisen ja opettamisen taito on tärkeää. (H3)

Aikaisempien tutkimusten mukaan (ks. esim. Moberg 2003) on todettu juuri opettajien asenteella olevan merkittävä asema integraation ja inklusion kehittämisessä. Tutkimustuloksista nousee selvästi esille, että täydennyskoulutukseen osallistuneilla musiikkipedagogeilla asenne sekä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita että opetuksen mukanaan tuomia haasteita kohtaan on kaiken kaikkiaan positiivinen. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että kyseisillä musiikkipedagogeilla on hyvät edellytykset tukea oppilaiden osallisuutta sekä viedä integraatiota ja inklusiota eteenpäin omassa oppilaitoksessaan.

Pedagogien myönteinen ja avoin asenne ei kuitenkaan yksinään riitä turvaamaan inklusiivisen koulukulttuurin kehittymistä. Lisäksi tarvitaan toiminnan kehittymistä tukevia päätöksiä niin yhteiskunnan kuin oppilaitoksen tasolla, kuten Lakkala (2008) väitöskirjassaan toteaa. Muun

muassa joustavat tukitoimet, yhteistyö ja suunnittelu ovat avainasemassa. Inklusiivisen koulukulttuurin kehittymistä musiikkioppilaitoksen tasolla käsittelen luvussa 6.3.

6.2 Täydennyskoulutus inklusiivisen opettajuuden vahvistajana

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia musiikkipedagogien kokemuksista MEOK-täydennyskoulutukseen (Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä) liittyen. Pyrin selvittämään miksi musiikkipedagogit hakivat mukaan musiikin erityispedagogiikan täydennyskoulutukseen? Millaisena he kokivat koulutuksen ammatillisen osaamisen ja inklusiivisen opettajuuden kannalta?

Tutkimukseni mukaan musiikkipedagogit hakivat MEOK-täydennyskoulutukseen, koska kaipasivat lisää tietoa lapsen kehityksestä tai oppilaiden erityisyyden piirteistä (H1, H2). Täydennyskoulutuksen kautta toivottiin löytyvän myös uusia ”työvälineitä” omaan työhön (H2). Haastatteluaineistosta nousi selkeästi esille oppilaitoksen johdon myönteinen asenne ja tuki täydennyskoulutukseen osallistumiseen (H1, H2, H3, H4).

Hain mukaan koulutukseen , koska tuki myös oppilaitoksen johdon puolelta oli vahva. Mainoksen nähdessäni totesin, että koulutuksen viidestä kohderyhmästä neljään minulla oli henkilökohtainen side. Kehitysvammaisiin minulla ei ollut aiemmin varsinaisesti vahvempaa suhdetta. [...] Työtä osaa tehdä jos omassa mukissa on särö. Osaa arvostaa niitä säröjä! [...] Mun oli pakko mennä. Ei tällä kokemuksella voi jäädä pois. (H3)

Tieto alkavasta koulutuksesta oli tullut pedagogeille pääsääntöisesti oppilaitoksen kautta. Rehtori oli suositellut koulutusta muutamille opettajille, koska tiesi opettajilla olevan useita erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita (H1, H3). Yksi haastatelluista pedagogeista oli jo aiemmin pyydetty mukaan kouluttajaksi MEOK-täydennyskoulutukseen, koska hän on tehnyt pitkään töitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa ja ollut kehittämässä yksilöllistettyä opetusta vuodesta 2002 (H4).

Olin tehnyt työtä jo kauan. Minua pyydettiin mukaan. [...] Olen ollut kehittämässä vuodesta 2002 yksilöllistettyä opetusta. [...] Huomattiin, että tekijöistä on puute. (H4)

Vuoden 2002 lakimuutoksen jälkeen musiikkioppilaitokset ovat olleet velvollisia tarvittaessa yksilöllistämään oppilaan opetusta ja oppimäärää. Musiikkipedagogien perus- ja

täydennyskoulutuksessa ei kuitenkaan ole pystytty tarpeeksi nopeasti vastaamaan vuonna 2002 voimaan astuneen yksilöllistettyä opetusta koskevan lakimuutoksen mukanaan tuomiin muutoksiin. Tämä käy ilmi myös aiemmista tutkimuksista, joista selvästi nousee esille tarve musiikkipedagogien täydennyskoulutukseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista ajatellen (ks. esim. Jäppinen 2008).

Ammatillisen osaamisen kannalta täydennyskoulutuksen koettiin uudistaneen osaamista valtavasti (H3, H4), antaneen lisää tietoa ja vinkkejä toiminnallisiin opetusmenetelmiin (H2). Toisaalta täydennyskoulutuksen tärkeimpänä antina nähtiin enemmän sosiaalinen kasvu kuin ammatillisen osaamisen uudistuminen (H1).

Uudisti osaamista. Erityisryhmien kanssa toimimisesta tuli lisää kokemusta. Silmät avautuivat. Olen nyt myös omassa työssä tietoisemmin avoimempi oppilaiden erilaisuudelle. Olen rohkeampi tarttumaan oppilaiden ongelmiin. En lähde tekemään muiden ammattiryhmien työtä, mutta olen tehnyt uudenlaisia oppiaineita. Ohjaan kummitoiminnan kautta omia oppilaitani kohtaamaan erityisryhmiä. (H3)

Paljon lisää tietoa. Yhdessä tekeminen auttoi välillisesti ja antoi vinkkejä. [...] Toiminnallisia opetuskeinoja, joita olen kokeillut omassa työssäni. (H2)

On uudistanut valtavasti. [...] Olen päässyt näkemään, missä kentällä mennään. [...] Päässyt näkemään, miten musiikki sopii joka paikkaan, mutta tekijöistä on puute. [...] Enemmän siltaa oppilaitoksen ja yhteiskunnan välille. Musiikki kuuluu kaikille ja kaikkien pitää päästä harrastamaan tavalla tai toisella. (H4)

Ammatillisen osaamisen lisäksi musiikkipedagogit kokivat MEOK-täydennyskoulutuksen muun muassa syventäneen heidän eettisiä arvojaan (H3, H4) sekä antaneen uusia näkökulmia ja ymmärrystä työskentelyyn oppilaiden kanssa (H1, H2).

Olen aina ollut idealisti ja reiluuden kannattaja. [...] Eettisyys on syventynyt. Inklusiivisuus on muuttanut minua niin, että koen olevani tärkeässä asemassa puhumassa myös niin sanottujen ”normioppilaiden” puolesta. (H3)

Avannut silmiä. Antanut uusia näkökulmia. [...] Paljon oli myös minulle jo ennestään tuttua. (H1)

Tuloksista käy ilmi, että kaikki haastateltavat kokivat kyseisen oppilaitoksen organisaation tukevan henkilökunnan kouluttautumisen lisäksi myös oppilaitoksen muutosta inklusiiviseen suuntaan. Tämä on merkittävä tulos, sillä muuttuakseen inklusiiviseksi oppilaitos tarvitsee organisaation myönteisen suhtautumisen muutokseen.

Tutkimukseni osoittaa, että täydennyskoulutuksen kautta pedagogit saivat kaipaamaansa lisätietoa muun muassa oppilaiden mahdollisista erityisyyden piirteistä sekä tarpeelliseksi kokemiaan uusia toiminnallisia opetusmenetelmiä. Tutkimustulosten perusteella

täydennyskoulutuksella voidaan todeta olleen vaikutusta opettajien työn orientaatioon ja käsityksiin inklusiosta sekä vahvistaneen heidän näkemyksiään inklusiivisesta opettajuudesta.

6.3 Musiikkioppilaitoksen muutos inklusiiviseksi

Halusin tutkimuksessani selvittää millaisena musiikkipedagogit näkevät musiikkioppilaitosten tulevaisuuden ja muutoksen inklusiiviseksi. Tutkimukseni mukaan musiikkioppilaitosten toiminnan laajentaminen on musiikkipedagogien mielestä väistämätöntä (H3, H4). Yhteistyö sosiaali- ja terveysalan kanssa tulee kasvamaan ja oppilaiksi tulisi ottaa enemmän myös niitä lapsia, jotka eivät ole erityislahjakkaita (H3). Oppilasvalinnan ja tavoitteiden asettamisen osalta tulevaisuuden musiikkioppilaitos ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asema musiikkioppilaitoksessa haluttiin nähdä vielä aiempaa selkeämpänä (H1). Toivottiin myös, että erilaiset oppijat saisivat aiempaa laajemmin tiedon mahdollisuudesta opiskella musiikkia tavoitteellisesti musiikkioppilaitoksessa (H1). Musiikkioppilaitoksen kehittymisen kannalta tutkimuksessani nousivat selkeinä esille toive musiikin saavutettavuuden lisäämisestä sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden vahvistamisesta osana oppilaitoksen normaalia toimintaa (H2, H4).

[...] Hakeminen sattumanvaraista, koska tieto ei kulje tarpeeksi hyvin. Talon sisältä kyllä löytyy taitoa ohjata oppilaita. [...] Suorituskeino ei ole tärkein tavoite, vaan se miten oppilas pystyy hyödyntämään opetusta. (H1)

[...] Eivät ole ”kummajaisia” toisten joukossa. [...] (H4)

Laajeneminen on väistämätöntä. Oppilaiksi on otettava myös niitä jotka eivät ole erityislahjakkaita. [...] Sosiaali- ja terveysalan kanssa yhteistyö. Haluaisin murtaa käsityksen siitä, että täytyy olla musiikillisesti erityisen lahjakas voidakseen opiskella musiikkioppilaitoksessa. (H3)

Musiikkioppilaitoksen inklusiivisen kehittymisen ja musiikin saavutettavuuden lisäämisen kannalta oppilaitoksen toivottiin jatkossa muun muassa verkostoituvan ja tekevän yhteistyötä esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan kanssa (H3, H4). Musiikin harrastamisella nähtiin olevan merkitystä osallisuuden ja jopa yhteiskuntaan integroitumisen kannalta (H4).

[...] Erityistä tukea tarvitsevien lasten on vaikeaa päästä harrastukseen kiinni. Esimerkiksi kehitysvammaiset tarvitsisivat enemmän virikkeitä. [...] Oman taidon lisääntyminen vahvistaa itsetuntoa. Musiikkiharrastuksessa on kyse osallisuudesta. Harrastamisen kautta löytyy yhteistä ja on helpompaa integroitua yhteiskuntaan. (H4)

Tutkimukseni mukaan inklusiivinen musiikkioppilaitos nähtiin oppilaitoksena, jossa jokainen pääsee osalliseksi esimerkiksi yhteismusisointiin taitotasostaan riippumatta.

[...] Inklusiivisessa musiikkioppilaitoksessa jokainen pääsee omalta taitotasoltaan mukaan yhteismusisointiin. Tätä onkin jo olemassa, mutta vielä esimerkiksi vaikeasti vammaisten mukaan ottaminen yhteismusisointiin tehdään mahdolliseksi esimerkiksi musiikkiteknologian avulla. (H4)

Inklusiivisen koulukulttuurin kehittymistä ajatellen tutkimustuloksista käy ilmi, että musiikkipedagogit näkivät oppilaitoksen johdon arvomaailman olevan avoin ja muutosta tukeva. Haastatelluista musiikkipedagogeista kaikki kokivat organisaation tukevan kyseisen musiikkioppilaitoksen muutosta inklusiiviseksi. Konkreettisimmin organisaation tuki nähtiin niin, että opettajia oli kannustettu kehittämään ammattitaitoaan ja heidän koulutuksiaan oli tuettu rahallisesti.

Opettajien kokemukset tekemänsä työn arvostamisesta jakautuivat tutkimuksessa kahtia. Positiivisesta ja kannustavasta ilmapiiristä huolimatta esille nousi myös kokemuksia, joissa yksilöllistetyn opetuksen parissa tehdyn työn koettiin jäävän vaille ansaitsemaansa arvostusta (H1). Arvostuksen puutteen koettiin johtuvan osittain työn luonteesta (opettaja työskentelee paljon kaksistaan oppilaan kanssa). Tällöin opettajan työ jää helposti näkymättömäksi kollegoille ja oppilaitoksen johdolle.

Yksilöllistetyn opetuksen parissa tehtyyn työhön koettiin edelleen liittyvän myös tietämättömyyttä. Tietämättömyyden puolestaan koettiin aiheuttavan hämmennystä, joka todennäköisesti heijasteli myös opettajien kokemuksiin yksilöllistetyn opetuksen arvostamisesta (H2). Inklusiivisen musiikkioppilaitoksen kehittymisen kannalta olisi tärkeää yrittää löytää keinoja, joilla edelleen kyettäisiin edistämään kaikkien oppilaiden tasavertaista osallisuutta. Oppilaiden tasavertaisen osallisuuden kautta todennäköisesti myös opettajien kokemukset yksilöllistetyn opetuksen parissa tehdystä opetustyöstä muuttuisivat positiivisempaan suuntaan.

Osa haastatelluista puolestaan koki vilpittömästi, että heidän työtään yksilöllistetyn opetuksen parissa arvostetaan. (H3, H4)

Vanhemmilta olen saanut arvostusta. Työ on yksinäistä ja kollegat ja rehtori eivät ole kuulleet, eivätkä tiedä mitä luokassa tapahtuu. [...] Koen, että käytännöntasolle arvostus ei siirry. (H1)

Kyllä arvostetaan. Toki on paljon tietämättömyyttä ja sen vuoksi vielä esiintyy hämmennystä. Tuntuu, että joku ajattelee, onko tuo tarpeen? Tarvitaan vielä lisää aikaa. (H2)

Todellakin. Rakastan tehdä työtä tässä oppilaitoksessa. Musiikkioppilaitoksemme on sellaisen muutoksen keskellä, että toivoisin monen muunkin musiikkioppilaitoksen lähtevän samaan. (H3)

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että tukitoimia ja uusia inklusiivista opettajuutta tukevia toimintatapoja kaivattiin edelleen lisää. Tuloksissa nousi esille erityisesti musiikkipedagogien toive yhteisopettajuudesta (H1,H2,H4), työparityöskentelystä (H3) ja yhteisöllisyyden kehittämisestä(H3). Taloudellisten resurssien pelättiin kuitenkin muodostuvan esteeksi yhteisopettajuuden ja työparityöskentelyn toteuttamiselle.

Johdon arvomaailman nähtiin olevan tärkeä tukitoimien lähtökohta (H4). Merkittäväksi tukitoimeksi yhteisopettajuuden rinnalle nostettiin keskustelu kollegoiden välillä. Asioiden jakamisen ja ongelmien ratkomisen yhdessä nähtiin olevan yksi tärkeimmistä tukitoimista opettajan työssä (H1,H2,H3,H4).

[...] Yhteisopettajuus olisi ihana. Jakaminen, siirtäminen ja keskusteleminen. (H1)

Työpari. Kollegiaalinen keskustelu. [...] Rahaa tarvittaisiin yhteistyöhön ja yhteisöllisyyden kehittämiseen. Erilaisten harrastusmuotojen kehittämiseen. [...] (H3)

Johdon arvomaailma on tukitoimien lähtökohta. Keskustelu opettajien välillä on toinen tärkeä tukitoimi. Opetusvälineet, teknologia, yhteisopettajuus. (H4)

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että musiikkioppilaitoksen muutos inklusiiviseksi on hidas ja monivaiheinen prosessi. Monet tärkeät tukitoimet, kuten kollegiaalinen keskustelu, ovat kuitenkin saavutettavissa ilman suuria taloudellisia panostuksia. Kyse on varmasti enemmän asennemuutoksesta ja ajan löytämisestä opettajien väliselle ajatusten vaihdolle. Parhaimmillaan ohjauksellista tukea on mielestäni mahdollista saada jakamalla asioita kollegoiden kesken. Avoimen keskustelun kautta uskon myös löytyvän lisää näkyvyyttä oppilaitoksessa opiskeleville erilaisille oppijoille.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni keskeisiä tuloksia ja tutkimuksessa selkeästi esille nousseita seikkoja. Keskeiset tulokset liittyvät musiikkipedagogien asenteeseen erilaisten oppilaiden kohtaamisessa, inklusiivisen opettajuuden kehittymiseen täydennyskoulutuksen myötä sekä pedagogien näkemyksiin koko musiikkioppilaitoksen inklusiivisen kehittymisen kannalta. Käsittelen tutkimukseni keskeisiä tuloksia neljän tutkimuskysymyksiin viittaavan otsikon alla.

7.1 Positiivisuus opettamisen haasteita ja erilaisia oppijoita kohtaan

Tutkimukseni tulosten mukaan pedagogit, jotka työskentelivät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa kohtasivat oppilaidensa kanssa opetustilanteissa monia haasteita. Oppilaan heikko itsetunto, keskittymis- tai kommunikaatiovaikeudet toivat eteen tilanteita, joissa opetusmenetelmiä oli sovellettava, tarvittaessa nopeastikin. Merkittävä tutkimuksessa esille noussut tulos oli kuitenkin musiikkipedagogien myönteinen suhtautuminen työssä eteen tuleviin haasteisiin. He kokivat haasteet pääsääntöisesti positiivisina ja suhtautuivat avoimesti erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Lakkalan (2008) väitöskirjatutkimuksen mukaan tärkeänä inklusiivista koulukulttuuria edistävänä tekijänä on juuri pedagogin asenne, jossa oppilaiden erilaisuus nähdään luonnollisena. Lakkalan mukaan opettajan asenteen voidaan katsoa olevan perusta inklusiivisen opettajuuden rakentumiselle.

Tutkimukseni pedagogit näkivät opetusmenetelmien soveltamisen olevan osa normaalia opettajan työtä. He näkivät kaikkien oppilaiden olevan erilaisia ja opetusmenetelmien soveltamisen olevan tavallista, aina sovelletaan. Väitöskirjassaan ”Inklusiivinen opettajuus” Suvi Lakkala kirjoittaa inklusiivisen opettajuuden mallista. Yhtenä osana hänen inklusiivisen opettajuuden mallissaan on *inkluisioon pyrkivä opetus*, joka perustuu erilaisuuden pedagogiikkaan. Kaikki oppilaat kuuluvat yhteisöön ja heidän osallisuuttaan yhteisössä pyritään vahvistamaan. Erilaisuuden pedagogiikan kannalta on Lakkalan mukaan tärkeää huomioida monenlaiset oppilaat niin opetussuunnitelmassa kuin opetusmenetelmissä ja tavoissa, joilla opetusta toteutetaan sekä oppilaiden tuotoksissa. (Lakkala 2008, 221.)

Mielestäni oppilaiden, opetuksen ja musiikkioppilaitoksen kehittymisen kannalta juuri pedagogien avoin ja positiivinen asenne sekä taito muokata opetusmenetelmiä on tärkeää. Myös Kaikkonen (2013) toteaa, musiikkipedagogien voivan asenteen ja oppilaslähtöisen opetuksen kautta merkittävästi vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin osallisuuden tunteesta musiikkioppilaitoksessa.

7.2 Täydennyskoulutus työn orientaation ja inklusiivisen opettajuuden kannalta

MEOK-täydennyskoulutukseen osallistuneet pedagogit saivat tutkimukseni tulosten mukaan täydennyskoulutuksesta tietoa, joka syvensi heidän käsityksiään inklusiivisesta opettajuudesta ja inklusiivisesta musiikkikasvatuksesta. Lisätieto oppilaiden erityisyyden piirteistä sekä toiminnallisten opetusmenetelmien kehittäminen täydennyskoulutuksen aikana uudistivat pedagogien ammatillista osaamista. Koulutuksen merkitys tulee esiin myös Lakkalan (2008) tutkimuksessa. Hän on väitöskirjassaan todennut opettajan teoreettisen tietämyksen lasten ja nuorten kehityksestä ja kasvusta olevan merkittävää inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohjan vahvistumisen kannalta.

Inklusiivisen opettajuuden kannalta tärkeänä täydennyskoulutuksen antina voidaan pitää myös tutkimuksessani esille nousseita opettajien kokemuksia sosiaalisesta kasvusta ja eettisyyden syventymisestä täydennyskoulutuksen myötä. Perus- ja täydennyskoulutuksella on todettu olevan tärkeä vaikutus opettajien työn orientaatioon sekä heidän asenteissaan inklusiiota kohtaan. Kokemukset erilaisuudesta, tuntee ja emootiot heijastelevat asenteisiin ja ovat perusta inklusiiviselle opettajuudelle. (Lakkala 2008; Moberg 2003; Pietilä & Tarkiainen 2006,3.)

7.3 Musiikkioppilaitos kehittyy inklusiiviseksi.

Selvitin tutkimuksessani myös, millaisia ajatuksia musiikkipedagogeilla on musiikkioppilaitoksen tulevaisuudesta. Millaisena he näkevät inklusiivisen

musiikkioppilaitoksen? Ja millaisia muutoksia musiikkioppilaitokseen kaivataan? Tutkimuksestani käy ilmi, että kyseisen oppilaitoksen johto suhtautuu myönteisesti inklusiioon ja pyrkii tukemaan oppilaitoksen kehittymistä inklusiiviseen suuntaan esimerkiksi kannustamalla opettajia osallistumaan täydennyskoulutuksiin. Inklusiivisen koulukulttuurin kehittymisen kannalta juuri johdon muutosta tukevan arvomaailman on todettu olevan perusta oppilaitoksen kehittymiselle (Lakkala 2008).

Selkeinä musiikkioppilaitoksen kehittymisen kannalta tärkeinä seikkoina pedagogit pitivät musiikin saavutettavuuden ja oppilaiden osallisuuden lisäämistä. Saavutettavuutta koettiin voitavan lisätä muun muassa verkostoitumalla ja tekemällä yhteistyötä esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan toimijoiden kanssa. Saavutettavuuden kannalta tärkeänä nähtiin myös, että jatkossa pystyttäisiin paremmin tuomaan esille kaikkien tasavertainen mahdollisuus pyrkiä opiskelemaan musiikkia musiikkioppilaitoksessa.

7.4 Tukitoimien kautta toimivaan arkeen.

Inklusiiviseen musiikkioppilaitokseen ja koulukulttuuriin kuuluvat olennaisena osana toimivat tukitoimet. Tutkimukseni mukaan kyseissä oppilaitoksessa osa tärkeistä tukitoimista toteutuu hyvin, sillä johdon arvomaailman koettiin olevan inklusiota tukeva. Aikaisemmissa tutkimuksissa juuri johdon arvomaailman ja asenteen inklusiota kohtaan on todettu olevan ensisijaisen tärkeää oppilaitoksen kehittymisen kannalta.

Tutkimukseni mukaan pedagogit kaipasivat työhönsä edelleen lisää inklusiiviselle opettajuudelle ominaisia toimintatapoja, kuten yhteisopettajuutta, jakamista ja kollegiaalista keskustelua. Kustannusten pelättiin kuitenkin olevan este esimerkiksi yhteisopettajuuden tai työparityöskentelyn toteuttamiselle. Tärkeä esille noussut seikka tutkimuksessani oli, keskustelun nostaminen johdon arvomaailman rinnalla toiseksi tärkeäksi tukitoimeksi. Koen tämän tärkeänä sen vuoksi, että kollegiaalinen keskustelu ja asioiden jakaminen ei todennäköisesti toteutuakseen tarvitsisi juurikaan taloudellisia resursseja. Mielestäni kyse on enemmän yhteisen ajan löytämisestä kollegoiden kesken sekä avoimen yhteisöllisen ilmapiirin vahvistamisesta.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa tehdyn työn arvostamiseen suhtauduttiin tutkimukseni mukaan vaihtelevasti. Osa pedagogeista koki, että heidän työtään arvostettiin, mutta esiin nousi myös tunteita, joissa yksilöllistetyn opetuksen parissa tehdyn työn koettiin jäävän vaille arvostusta. Samoin esille nousi kokemus siitä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen saattaa edelleen aiheuttaa tietämättömyydestä johtuvaa hämmennystä kollegoissa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen musiikkioppilaitoksessa koettiin edelleen liittyvän hämmennystä ja tietämättömyyttä.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta musiikkioppilaitoksen muutoksen inklusiiviseksi musiikkioppilaitokseksi olevan hidas prosessi. Tukea, ymmärrystä, avointa suhtautumista ja tietotaitoa löytyy niin oppilaitoksen johdon kuin opettajien parista. Tahtotila muutokseen on siis olemassa ja prosessi etenee. Tutkimukseni osoittaa, että musiikkipedagogeilla on hyvät edellytykset edistää erilaisten oppijoiden osallisuutta musiikkioppilaitoksessa. Vaikka pedagogit olisivat jo vuosia työskennelleet musiikkioppilaitoksessa, oppilainaan myös erityistä tukea tarvitsevia, voivat he saada täydennyskoulutuksen kautta tärkeää tukea, tietoa ja vahvistusta ammatilliseen osaamiseen.

Oma hypoteesini tutkimuksen suhteen oli hyvin saman suuntainen kuin tutkimuksen tulokset. Oletukseni oli, että tutkimukseen valikoituneet musiikkipedagogit suhtautuvat myönteisesti sekä erilaisiin oppijoihin että inklusiota edistäviin seikkoihin. Tutkimukseni luotettavuutta tarkastellessa voidaan todeta tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden määrän olleen varsin pieni. Todennäköisesti tutkimukseen valikoituivat musiikkipedagogit, jotka jo lähtökohtaisesti olivat myönteisiä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, integraatiota ja inklusiota kohtaan.

Tutkimuksen tuloksia ei mielestäni voida laajemmin yleistää koskemaan kaikkia musiikkipedagogeja tai musiikkioppilaitoksia, eikä tapaustutkimuksen kohdalla ole yleensä tarkoituskaan tuottaa laajasti yleistettävää tietoa. Kuten aiemmista tutkimuksista käy ilmi, ovat maamme musiikkioppilaitokset hyvin erilaisissa vaiheissa integraatiota, yksilöllistettyä opetusta ja inklusiota koskevissa asioissa.

Mielestäni valitsemani tutkimusmetodi palveli tätä tutkimusta ja tutkimuksen tarkoitusta. Tutkimukseni aineisto kerättiin haastattelemalla täydennyskoulutukseen osallistuneita musiikkipedagogeja. Haastattelutilanteet koin luonteviksi ja uskon saaneeni haastatelluilta

henkilöiltä vastauksia, joissa he kertoivat aidosti ja rehellisesti sekä ajatuksistaan että kokemuksistaan.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää laajemmin samasta oppilaitoksesta opettajien suhtautumista integraatioon, inklusioon ja erilaisiin oppijoihin. Miten paljon samassa oppilaitoksessa työskentelevien pedagogien ajatukset mahdollisesti poikkeavat toisistaan? Toisaalta mielenkiintoinen aihe jatkotutkimukselle olisi musiikkioppilaitoksessa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemusten selvittäminen. Millaisena musiikkioppilaitos ja musiikin harrastaminen näyttäytyy erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle?

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, e. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools. Developing Inclusion*. Routledge, Taylor & Francis group. London and New York.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus*. (4.painos). Riika: InPrint.
- Alila, S. (2014). ”Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ...toimintakulttuurin luomisessa” *Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena*. Väitöskirja. Lapin Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Apuvälinekeskus. (2016) Erilaisten oppijoiden liitto ry. Yhdistyksen www-sivut. Viitattu [15.12.2016] Saatavissa: <http://lukiapuvaline.fi>
- Carrington, R. & Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*. Volume 10 (4-5), 323-334.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (4.painos). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Gröhn, T. (1993). Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki. Yliopistopaino, 1-32.
- Halvorsen, A. T. & Sailor, W. (1990). Integration of students with severe and profound disabilities: A review of research. Teoksessa R. Gaylor-Ross (toim.) *Issues and research in special education*. New York: Teachers College. Columbia University. (110-172).
- Hannikainen, P-L. (2010). Euroopan sosiaalirahasto. Projektihakemus.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1996. *Eryityspedagogiikka 1*. Eryityspedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.
- Haydon, G. 2010. Introduction. Teoksessa G. Haydon (toim.) *Educational equality*. (2.painos). London: Continuum International Publishing Group, 1-14.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Huhtinen-Hildén, L. (2013). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen, E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja* –

- Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 159-171.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. (1999). Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta ja inklusiosta. Teoksessa: P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 63-100.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162-173.
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education. Students in General Education. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.
- Jäppinen, P. (2008). *Oikeaa opetusta vai askartelua - Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen musiikkioppilaitoksissa*. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Musiikintutkimuksen laitos.
- Kaikkonen, M. (2013) Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 28-36.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen. & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus, 105-115.
- Kalliomäki, M. (2012). Fenomenografia – laadullisena tutkimussuuntauksena. Saatavana: <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Maarit-Kalliomäki-fenomenografia.pdf> [27.6.2016]
- Knuutila, M. (2007). ”On niissä aika paljon eroa” *Osittain integroitujen 7. - 9. Luokkalaisten käsitykset pienryhmässä - ja yleisopetuksen luokassa opiskelusta aineenopettajien asenteiden ja kokemusten valossa*. Tampereen yliopisto. Kasvatustiede. Pro gradu.
- Knuutila, A. (2004). Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä, opetuksen yksilöllistäminen. Kokeiluhanke Kuopion konservatoriossa lukuvuosina 2002-2003 ja 2003-2004.

- Kuopion konservatorio (2016). Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelma.
https://www.kuopionkonservatorio.fi/wp-content/uploads/2016/02/musiikin_perusopetuksen_ops.pdf [viitattu 15.11.2016]
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. (2004). Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 13.
- Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lappalainen H. (2002). *Toiminnallista teoriaa: haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.
- Larsson, S. (1986). Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Lavaste, A-E. (2009). *"Haastavaa ja palkitsevaa" - Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen musiikkioppilaitoksissa*. Savonia-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Musiikki ja tanssi.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233-244.
- Lubert, A. (2011). Disability rights, music and the case for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 15:1, 57-70.
- Luukkainen, O. (2005). Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.
- Marton, F. (1995). Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk Pedagogik* 15(3), 165-180.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-299.
- MEOK 2013. Savonia-ammattikorkeakoulu. (2013). Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä (MEOK) 2010-2013 -hanke. Hankkeen www-sivut. Viitattu [2.1.2013]. Saatavissa: <https://meok.savonia.fi/meok-hanke>
- Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus
- Metsäpelto, S. (2016). Asenne ratkaisee: luokanopettajien kokemuksia integraatiosta ja inklusiosta. Pro gradu. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Moberg, S. (1996). Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 121-136.

- Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Juva: WSOY, 136-161.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Moberg, S. (2003). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Juva: Atena.
- Murto, P. (2001). Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: PS-kustannus, 30-54.
- Mäkinen, M., Nikander, E., Panzar, T. & Saari, A. (2009). Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print Tampere.
- Mäkinen, O. & Vuohiniemi, S. (2001). *Onnistuuko integraatio? Erityisopetuksen integraatio opettajien ja opettajaksi opiskelevien silmin.* Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö -välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: PS-kustannus, 96- 124.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2005). *Moderate learning difficulties and the future of inclusion.* New York: RoutledgeFalmer.
- Opetushallitus (OPH). 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Viitattu 10.6.2013.
http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf
- Opetushallitus (OPH). 2002. Tiedote 24/2002. Opetustuntikohtaista valtionosuutta saaville taiteen perusopetuksen järjestäjille. Päivätty 8.5.2002.
- Opetushallitus (OPH). 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Pehkonen, A & Pöyhönen, M. (2012). *Opettajaopiskelijoiden inklusiovalmiudet.* Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Pietilä, H. & Tarkiainen, K. (2006). *Integraation ja inklusion toteuttamisen näkymät luokanopettaja- opiskelijoiden asenteiden valossa.* Turun yliopisto. Pro gradu. Viitattu

2.1.2013

http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/PietilaHeli_ja_TarkiainenKrista.pdf

- Puittinen, A. (2012). "SE ON OIKEESTI STEP BY STEP" – Laadullinen tapaustutkimus oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämisestä musiikkioppilaitoksessa. Pro gradu. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen yliopisto.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2007). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184-195.
- Saloviita, T. (2001). Kansainvälinen inklusioliike – uusi haaste erityisopetuksen legitimitetille. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 156-160.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 364.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM). 2010. Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010-2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Stake, Robert E. (2000). Case studies. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Lontoo: SAGE, 435-454.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9-24.
- Söder, M. (1979). Skolmiljö och integrering, en empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer. Uppsala: Sociologiska institutionen.
- Unesco. 1994. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. [Verkkodokumentti].
- Saatavissa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [10.10.2015]

- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? - inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.
- Weiner, H. (2003). Effective inclusion. Professional development in the context of classroom. *Teaching Exceptional Children* 35 (6), 12-18.
- Winter, E. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning* 21, (2), 85-91.
- Yin, Robert K. (1994). *Case study research – design and methods*. Newbury Park, Ca: SAGE.