

# ”MUSIIKKIHAN ON HAUSKA JUTTU”

Tapaustutkimus oppilaiden kokemuksista inklusiivisessa musiikkioppilaitoksessa

Aino-Reeta Komulainen  
Pro Gradu –tutkielma  
Jyväskylän Yliopisto  
Musiikin, taiteen ja  
kulttuurin tutkimuksen laitos  
Musiikkikasvatus  
Syyslukukausi 2020

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Komulainen Aino-Reeta	
Työn nimi – Title ”Musiikkihan on hauska juttu” Tapaustutkimus oppilaiden kokemuksista inklusiivisessa musiikkioppilaitoksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year 10/2020	Sivumäärä – Number of pages 85

## Tiivistelmä – Abstract

Tämä Pro Gradu on tapaustutkimus, joka kertoo erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksista musiikkiharrastuksessa taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavassa inklusiivisessa musiikkioppilaitoksessa. Tutkimus pyrkii selvittämään, kuinka musiikkiharrastuksen koetaan vaikuttavan oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja millä tavoin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden kokemus musiikkioppilaitoksessa toteutuu. Lisäksi tutkimus huomio oppilaiden perheiden kokemukset inklusiosta sekä musiikin harrastamisesta. Tutkimukseen osallistui kolme Kuopion konservatorion perusasteen musiikinopiskelijaa, joilla oppimäärä on yksilöllistetty. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun haastattelun keinoin. Tutkimuksen kolme osallistujaa toimivat tässä tutkimuksessa erillisinä tapaustutkimuksen kohteina. Aineiston analyysi on tehty nojaten fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusstrategiaan, jolloin esitetyt tutkimustulokset ovat syntyneet tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutuksen kautta.

Tutkimustuloksissa esitetään kolme päälinjaa oppilaiden kokemuksista instrumenttiopinnoissa: kokemukset ohjauksesta ja tuesta, kokemukset osallisuudesta sekä kokemukset musiikista elinikäisenä harrastuksena. Oppilaan ohjaus ja tuki ulottuu tämän tutkimuksen valossa kolmelle osa-alueelle, jotka ovat oppilaitos, opettaja ja koti. Yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kokemuksia tarkastellaan mm. oppilaitosympäristön ja opettajan toiminnan osalta. Toimivan ja osallisuutta edistävän oppimisilmapiirin ja elinikäisen harrastamisen leikkauspinnoilla merkittävimpänä tekijöinä on opettajan oikeanlainen toiminta, joustava opetussuunnitelma sekä mahdollisuus esiintyä ja osallistua yhteissoittoon. Tutkimus ottaa kantaa siihen, millaiset musiikkioppilaitosten käytänteet lisäävät yksilöiden hyvinvointia sekä lisäävät opetuksen saavutettavuutta.

This master's thesis is a case study about the experiences of music students with special need. This case study takes place in an art school that follows comprehensive music curriculum in the Basic Art Education. This thesis provides information about how music affects in pupils' whole well-being and their experience of being included in music school. It also considers pupils' families point of view and their outlooks about inclusion and music as a hobby. Three students in Kuopio Conservatory took part in this dissertation and each of them is studying music with individualized curriculum. The presented data was collected by semi-structured interviews. Data was analyzed by using phenomenology-hermeneutic strategy, and there for the presented conclusions have been formed in a dialogue between researcher and the studied cases.

This thesis presents three main conclusions about pupils' experiences in studying music in Basic Art Education: experiences about guidance and support, experiences about inclusion and experiences about music as a life-long hobby. Guidance and support show in three different fields in life, which form the basis of the music hobby: institution, teacher and home. Experiences about inclusion are reviewed in institutional- and teachers' actional levels. Teachers' right and accurate action, flexible curriculum and students' possibility to perform and participate in ensemble projects are the most remarkable findings in this thesis. This thesis presents how functional and inclusive learning environment contributes music to become a life-long hobby. It also takes a stand on what kind of practices music school should make to increase general well-being and educational accessibility.

**Asiasanat – Keywords**

taiteen perusopetus, musiikin laaja oppimäärä, yksilöllistetty opetussuunnitelma, erityistä tukea tarvitseva oppilas, kokemuksen tutkimus, inklusio, musiikin harrastaminen – Basic Art Education in music, comprehensive curriculum in music, individualized curriculum, student with special need, studying experience, inclusion, music as a hobby

**Säilytyspaikka – Depository****Muita tietoja – Additional information**



## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	OPPILAS JA MUSIIKKIKASVATUS	10
2.1	Musiikin harrastaminen.....	10
2.1.1	Musiikin kokonaisvaltaiset vaikutukset ihmiseen .....	11
2.1.2	Musiikillisen toiminnan motivaatiot.....	13
2.2	Koko yhteisön musiikkioppilaitos.....	16
2.2.1	Opettajan sekä oppilaitoksen arvot inklusion toteutumisen ytimessä .....	19
2.2.2	Eettisiä näkökulmia inklusiivisesta opetuksesta .....	34
2.3	Musiikkikasvatus erityistä tukea tarvitsevan oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä .....	38
2.3.1	Erytystä ja normaalia .....	39
2.3.2	Taidekasvatuksen kautta elinikäiseen hyvinvointiin .....	41
2.3.3	Osallisuuden vahvistaminen musiikillisella toiminnalla .....	43
2.3.4	Yksilöllinen musiikinopetus .....	45
3	TUTKIMUS	49
3.1	Tutkimuksen tavoite.....	49
3.1.1	Tutkimuksen muut lähtökohdat .....	50
3.2	Tutkimusmenetelmät.....	51
3.2.1	Aineiston keruu.....	51
3.2.2	Tapausten esittely .....	54
3.2.3	Aineiston analyysi.....	55
3.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	57
3.3.1	Tutkimuksen vaiheiden kuvaus .....	58
3.3.2	Tutkijan rooli .....	59
4	TUTKIMUSTULOKSET	61
4.1	Tavoitteellisesta soitonopiskelusta elinikäiseen harrastamiseen.....	61
4.2	Ohjaus ja tuki musiikkiopinnoissa .....	66
4.3	Yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kokemuksen toteutuminen .....	69
4.4	Tutkimustulosten koonti.....	72
5	PÄÄTÄNTÄ	75
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	85

# 1 JOHDANTO

Pro Graduni tärkeimpänä lähtökohtana on tieteellisen tutkimuksen kautta selvittää, millaisia kokemuksia oppilailla on musiikin opiskelusta taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän instrumenttiopinnoissa inklusiivisessa musiikkioppilaitoksessa. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tutkimuksen keskiössä on oppilas sekä hänen kokemuksensa musiikinopiskelusta. Rajasin tutkimuksen käsittelemään kolmea oppilasta sekä heidän kokemuksiansa. Tutkimukseen osallistui lisäksi kunkin oppilaan vanhempi. Tämä tapaustutkimus linkittyy erääseen taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavaan musiikkioppilaitokseen eli Kuopion konservatorioon. Kullakin haastateltavalla oppilaalla musiikin laaja oppimäärä on yksilöllistetty, jolloin opetus noudattelee mahdollisimman pitkälti oppilaitoksen yleistä opetussuunnitelmaa. Oppimäärän yksilöllistäminen on määritetty taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa omaksi pykäläkseen jonkinlaisen erityisen tuen tarpeen omaavan oppilaan musiikinopetuksen mukauttamisen mahdollistamiseksi (Opetushallitus 2017). Oppilaalla voi olla esimerkiksi jonkin asteinen neurokognitiiviseen kehitykseen liittyvä viivästyminen tai oppimisen vaikeus, jonka mukaisesti erityisen tuen tarve määritellään.

Selvitin tässä tutkimuksessa millaisia kokemuksia taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää opiskelevilla oppilailla sekä heidän vanhemmillaan on mm. musiikkiharrastuksesta ja sen vaikutuksista oppilaan elämään. Lisäksi selvitin, kuinka he olivat kokeneet opiskeluun liittyvät tukitoimet sekä kyseisen musiikkioppilaitoksen toiminnan. Tutkimukseni aihe on tärkeä ja ajankohtainen opetuksen saavutettavuuskeskustelussa ja etsittäessä musiikkioppilaitosten yhdenvertaisuutta sekä inklusiivisuutta edistäviä käytänteitä. Suomessa tutkimusta inklusiivisesta opetuksesta on tehty mm. oppilaitoksen sekä opettajan näkökulmasta. Näissä tutkimuksissa on pohdittu, miten päästään kohti yhdenvertaista- tai inklusiivista musiikkioppilaitosta (kts. Jäppinen 2008; Laes 2017; Vetoniemi 2016). Kuitenkin, jotta saadaan tarpeeksi kattava käsitys siitä, millaiset edesottamukset ja toimintatavat edistävät edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamista, täytyy keskusteluun ottaa oppilas ja tämän näkökulma. Viime vuosina

soveltava tiede on hakenut vakuuttavuutta ja uudenlaista sovellettavuutta ns. käyttäjien kokemuksista ottaen ne osaksi tutkimuksen tekemistä (Geretsegger 2019). Kasvatuksen arvoa pohdittaessa on otettava huomioon koko pragmaattinen toimintakenttä, eli sekä käytännölliset ulottuvuudet, että individuaaliset kokemukset (Väkevä & Westerlund 2009, 97). Näin ollen tarkastellessa esimerkiksi opetuksen yhdenvertaisuutta tai inklusiivisuutta ja sen toteutumista musiikkikasvatuksessa, täytyy se näkyä oppilaan kokemuksen tasolla.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavat musiikkioppilaitokset sekä musiikinopetus ovat murroksessa ja niiden eksistenssin merkitykset ovat osin muuttuneet. Oppilaskapasiteettimme on alati heterogeenisempää. Näin on kaikilla koulutusasteilla. Tämä kysyy oppilaitoksilta resilienssiä, eli kykyä muuntua vastaamaan tämänhetkisiin opetuksen haasteisiin (Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019, 19-21). Edelleen monessa musiikkioppilaitoksessa hyvin yleinen oletama on, että taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän musiikkioppilaitoksiin tulevat opiskelemaan vain ns. erityislahjakkaat ja hyvät luontaiset musiikilliset representaatiotaidot omaavat oppilaat, jotka valitaan opiskelemaan tarkoin sanelluin reunaehdoin. Tämä oletama voi poissulkea erityistä tukea tarvitsevat pyrkijät, joilla on esimerkiksi perinteiseen musikaalisuustestin tai normaalin opetusmenettelyn suorittamiseen liittyviä rajoitteita. Taiteen perusopetus on yleissivistävää koulutusta ja julkisin varoin rahoitettua, jolloin sen ensisijainen tarkoitus on tarjota tasapuolisesti kaikille mahdollisuus tasokkaaseen musiikinopetukseen (Laes 2018).

Musiikkioppilaitosten tulee olla pedagogisesti saavutettavia. Tällöin keskeinen keino on opetuksen mukauttaminen, oppimäärän yksilöllistäminen, avoin tiedottaminen sekä uudenlaisten yhteistyömuotojen etsiminen eri sidosryhmien kanssa (kts. Laes, Juntunen, Heimonen ym. 2018; Juntunen & Kivijärvi 2019; Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019). Musiikkioppilaitosten oppilaiksi tulee yhdenvertaisuuteen nojaten valikoitua kaikenlaiset oppijat (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70-71). Jokaisella on oikeus omaan kulttuurinsa musiikkiin sekä laadukkaaseen musiikkikasvatukseen (kts. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948; Salamanca 1994; Yhdenvertaisuuslaki 2014; Opetushallitus 2017). Laadukas ja tavoitteellinen musiikinopetus hyödyttää yksilötasolla sekä laajemmin yhteiskunnallisesti (kts. Juntunen & Kivijärvi 2019; Laes 2017, 2018; Lakkala 2008; Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019). Tässä tutkimuksessa huomion keskipisteeksi nousee tavoitteellisen musiikkikasvatuksen merkitykset erityistä



tukea tarvitsevien oppilaiden musiikinopetuksessa. Tutkimus linkittyy voimakkaasti musiikin hyvinvointivaikutuksiin sekä opetuksen yhdenvertaisuuden argumentointiin.

Opetuksen yhdenvertaisuus on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana herättänyt dialogia siitä, kenelle musiikin opetus kuuluu. Opetuksen saavutettavuuden edistäminen, avoin keskusteleva ilmapiiri sekä uudet pedagogiset työskentelytavat ovat löytämässä tiensä taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattaviin musiikkioppilaitoksiin. Musiikinopettajien keskuudessa on kasvava tarve käydä keskustelua erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta ja näen, että tämä tutkimus voi antaa tähän keskusteluun tärkeitä näkökulmia. Olen perehtynyt tutkimuksen aihepiiriin oman työni kautta sekä aiemmassa koulutuksessani. Toimin tällä hetkellä erilaisissa musiikinopettajan tehtävissä ja kohtaan työssäni erilaisia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita lähes päivittäin. Näen, että tutkimukseni linkittyy suoraan omaan työkuvaani ja oman opettajuuteni kehittämiseen. Olen koonnut tutkimustulokset käyttämällä ns. aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Tutkimuksessa esitetyt tulokset ovat muotoutuneet käyttäen fenomenologis-hermeneuttista tutkimusstrategia. Käsitteellistä tutkittavaa ilmiötä keräämieni kokemusten sekä oman esiymmärrykseni kautta. Ilmiö voi olla käytänteiden ja kokemusten tasolla jo itsestään selvä, mutta vasta tutkimuksen kautta tutkittava asia tulee osaksi tietoista ajattelua ja näkyvää teoriaa (Tuomi & Sarajarvi 2009, 34-35). Löydökset ovat musiikinopetuksen kehittämisen kannalta relevantteja. Kokemukset musiikinopiskelun hyödyistä ja merkityksistä sekä toimivista tuki- ja toimintamalleista lisäävät sekä tieteellistä ymmärrystä, että käytännön toimijoiden kykyä reflektoida paremmin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden musiikinopetusta.

## **2 OPPILAS JA MUSIIKKIKASVATUS**

Tässä tutkimuksessa pohditaan oppilaan näkökulmasta musiikkiharrastuksen erilaisia merkityksiä. Näitä voivat olla musiikin harrastamisen tuoma ilo sekä syvemmät merkitykset, kuten musiikin harrastamisen hyödyt kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäjä ja muut soittoharrastuksen motivaatiot. Oma tutkimukseni keskittyy pääasiassa musiikkioppilaitosten toiminnan tarkasteluun oppilaan näkökulmasta, mutta nostan tämän lisäksi esiin yleisiä huomioita musiikkiharrastuksen vaikutuksista sekä musiikkioppilaitosten toiminnasta. Tässä tutkimusta taustoittavassa pääluvussa pyrin tuomaan kriittisen tarkastelun kautta esiin tämänhetkisiä musiikkikasvatuksen näkökulmia. Keskiössä on taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä oppimäärän yksilöllistäminen (Opetushallitus 2017). Tarkastelen, millaiset toiminnot voivat edistää opetuksen saavutettavuutta sekä inklusiota oppilaitos- ja opettajatasolla. Lisäksi taustoitan tutkimustani pohtimalla, kuka yksilöllistetyllä oppimäärällä opiskeleva erityistä tukea tarvitseva oppilas voi olla.

### **2.1 Musiikin harrastaminen**

Musiikin vaikutusta sekä soittoharrastuksen yhteyttä lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen on viime vuosina tutkittu kattavasti niin musiikkikasvatuksen, neurotieteen, kuin kehityspsykologian näkökulmista. Tässä alaluvussa esittelen tähän mennessä tunnistettuja musiikin vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen tarkastellen myös soittoharrastuksen motivaatioita. Soittoharrastus saattaa olla tänä päivänä lapselle yksi harrastus monien muiden joukossa. Kilpailua harrastuksienkin kesken käydään ja joiltain osin harrastajistakin on pulaa. Soitonharrastuksen ero muihin on se, että edistyäkseen lapselta edellytetään aikaa kotiharjoittelulle viikoittaisen soittotunnin lisäksi, jotta optimaalisimmat oppimistulokset saavutetaan. Taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavassa oppilaitoksessa musiikkiharrastukseen liittyy usein teorian opiskelua, orkesterisoittoa tai muuta yhteismusisointia. Instrumenttiopinnot ovat laaja ja tavoitteellisesti suunniteltu kokonaisuus. Musiikin asema harrastuksena on suosiossa

mitattuna hyvin korkealla (Kosonen 1996, 156). Musiikkiharrastuksen pariin hakeudutaan kaiken ikäisinä, mutta yhä useammin vanhemmat hakeutuvat pienten lastensa kanssa varhaisiän musiikkiopintoihin jo alle kouluikäisenä. Varhaisiän musiikkiopinnoista annetaan valmiuksia musiikinopiskelulle. Lapset jatkavat musiikinopintojaan instrumenttiopintoihin yleisimmin n. 7-10 vuoden iässä. Soittoharrastus on kuitenkin mahdollista aloittaa missä vain iässä.

Länsimaisessa kulttuurissa musiikkia itsessään pidetään arvokkaana ilmaisun keinona. Tämän esteettisen ajattelun lisäksi yhteiskunnassamme nähdään tärkeänä päästä tekemään musiikkia käytännössä. Puhutaankin musiikkitutkimuksen kahdesta suuntauksesta: esteettisestä- ja praksiaalisesta suuntauksesta (Louhivuori 2005, 254). Esteettinen näkemys sisällyttää ajatuksen, että *musiikki itsessään on arvokasta*, ”taidetta taiteen vuoksi” -periaatteella (Huovinen & Kuitunen 2008, 179), jolloin yksilökohtaiset musiikkikokemukset eivät välttämättä näyttäyty laajemmin arvokkaina. Praksialismin ytimessä taas on musiikin monimuotoisuuden tunnistava, laaja-alainen sekä suvaitseva ihmisyyden käytännön muoto, jonka mukaan kokemus päästä tekemään musiikkia on arvokasta (Anttila & Juvonen 2002, 21).

### **2.1.1 Musiikin kokonaisvaltaiset vaikutukset ihmiseen**

Musiikin kuuntelu vaikuttaa ihmiseen erittäin kokonaisvaltaisesti. 1800-luvulla länsimaisen musiikin tutkimuksessa on ensimmäisen kerran todettu ja raportoitu musiikin vaikuttavan ihmisen aineenvaihduntaan sekä verenpaineeseen. Nyt teknologian kehittymisen myötä on voitu mitata ja todentaa, että musiikki vaikuttaa myös mm. ihmisen hengitykseen, pulssiin ja lihasjännitykseen (Lehtiranta 2015, 115). Musiikki vaikuttaa aivojen eri osioihin eli mesolimbiseen järjestelmään säädellen yksilön mielihyvän tunteita tai motivaatiota samalla vaikuttaen ihmiskehon hormonitoimintaan, immuunijärjestelmään sekä autonomiseen hermostoon. Nämä musiikin laaja-alaiset ja moninaiset vaikutukset ovat pitkälti mm. musiikkiterapian lähtökohtana (Huotilainen 2013, 98). Musiikin kokonaisvaltaisuus ei ole yksiselitteisesti auditiivisuudella tai kuulohavainnoilla selittyvää, vaan onkin hyvä muistuttaa, että musiikki on voimakasta fyysikaalista energiaa sekä stimulaatiota. Tiedämmekin, että ääni etenee vedessä nopeammin kuin ilmassa. Ihmiskehosta valtaosa on nestettä, mikä mahdollistaa äänen värähtelyn kehossa erittäin tehokkaalla tavalla. (Lehtiranta 2015, 115) Musiikki vaikuttaa ihmisessä fysiologisesti sekä kudostasolla, että hermostoissa.

Jonkin soittimen pitkä harjoittelu saa aikaan muutoksia aivon rakenteissa, ainakin aivojen kuuloaivokuoressa, motorisessa aivokuoressa sekä aivokurkiaisessa laajentaen ja vahvistaen niitä. Musiikkiharrastusta voisi siis kuvata erinomaiseksi ”aivojen kuntoharjoitteluksi”, ja siitä on lisäksi hyötyä yksilön muillakin elämän osa-alueilla. Yhteys soittoharrastuksen sekä koulumenestyksen, että urheilumenestyksen välillä on havaittu: koska soittimen haltuunotto ja pitkäjänteinen harjoittelu kehittää aivoja monipuolisesti, vaikuttaa se samalla lukemisen oppimiseen, matemaattisiin taitoihin, motoriikkaan sekä muiden kognitiivisten taitojen kehittymiseen (Huotilainen 2013, 102-109). Lasten musiikkiharrastuksen tutkiminen voi olla problemaattista, sillä on hankalaa erottaa harrastuksen vaikutuksia sekä muiden ympäristötekijöiden, kuten kodin vaikutuksia yksilöön ja kehitykseen (Huotilainen 2013, 102). Tästä huolimatta musiikin voidaan todeta vaikuttavan lapsen kehitykseen merkittävästi: kontrolloiduista pitkittäistutkimuksista on käynyt ilmi, että lasten aivoissa tapahtuvat muutokset johtuvat yksilön taustakohtaisten erojen sijaan nimenomaan musiikkiharrastusta ylläpitävästä säännöllisestä harjoittelusta (Tervaniemi, Huotilainen, Putkinen ym. 2018).

Musiikin voimaa tutkittaessa ei voida sivuuttaa sen useita kognitiivisia vaikutuksia ja sen syvempiä merkityksiä ihmisten kokemusmaailmassa. On havaittu, että yksilölle mieluisan musiikin kuuntelu parantaa suorituskykyä tai keskittymistä ja pitkäaikaisella musiikin kuuntelulla voidaan kehittää esimerkiksi kuuloa ja muistia. Musiikin vaikuttavuuden ydin vaikuttaisi olevan ihmisen psyydessä ja kokemusmaailmassa. Musiikin kuuntelun tai musisoinnin aikana aivojemme hypotalamuksessa syntyy kemiallisia yhdisteitä, mm. endorfiineja, jotka lisäävät mielihyvän tunnetta. Musiikin impulssit siis tuovat hyvänolon tunnetta (Lehtiranta 2000, 125). Muistettava kuitenkin on, että musiikki koskettaa ja vaikuttaa yksilön tunteisiin positiivisella tavalla vain silloin, jos hän itse kokee musiikin mieluisana. Yksilön subjektiivinen kokemus on kaikessa yksilön käyttäytymisessä keskeinen tekijä ja musiikin funktiot ovat voimakkaasti yhteydessä henkilökohtaiseen valintaan sekä subjektiivisiin kokemuksiin (Saarikallio 2007, 28-29).

Musiikilla voidaan lisätä hyvänolontunnetta, mutta musiikkiharrastuksen tiedetään laajasti kehittävän tunteiden säätelytaitoja. Tällöin musiikki tunteiden säätelyn keinona voi toimia joinakin seuraavina strategioina: viihdykkeenä, elvyttävänä, elämyksellisenä, irtauduttavana, purkavana, mielikuvatyöskentelynä tai lohtuna (Saarikallio 2007, 37-38). Musiikin voiman valjastaminen on siis lähtökohtaisesti mahdollista vain, jos se on yksilön

oman valinnan kohde. Tällöin syntyvät tunnereaktiot, kokemukset tai assosiaatiot luovat kuulijan mielessä syvempiä merkityksiä musiikille. Yksilön kokemus mieluisasta musiikista on hyvin henkilökohtainen ja muovautuu erityisesti jo lapsuudessa sekä nuoruudessa, jolloin käsitys hyvästä musiikista syntyy kasvavan lapsen tai nuoren eri sosiaalisissa vuorovaikutuksissa sekä minuuden kokemuksissa. Musiikilla on myönteinen vaikutus lapsen tunne-elämän sekä itsesäätelytaitojen kehittymiselle sekä sosiaalisten suhteiden, vuorovaikutustaitojen ja yhteenkuuluvuuden tunteiden muodostumiselle (Saarikallio 2103, 37-40).

Musiikin vaikutukset lapsen psykososiaaliseen kehitykseen nostaa musiikkikasvatuksen merkityksen mitä suurimpaan arvoon. Kenen tahansa nykyaikaisen kasvattajan ensisijainen pyrkimys on edesauttaa lasta löytämään omat vahvuutensa, joille terve itsetunto ja hyvä minäkuva rakentuu. Musiikki on edellä perustellusti erittäin hedelmällinen kenttä lapsen kasvulle, monipuoliselle kehitykselle ja identiteetin rakentamiselle. Musiikkikasvatuksen voidaankin sanoa palvelevan useiden musiikillisten päämäärien lisäksi monia ei musiikillisia tarkoituksia. Ei ole tarpeen rajata, onko musiikillisella toiminnalla vain yksi fokus vai kohdistuuko se eri aisteihin, älylliseen ajatteluun siinä missä myös taiteen estetiikan kokemukseen (Westerlund & Juntunen 2005, 120).

### **2.1.2 Musiikillisen toiminnan motivaatiot**

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen ytimessä on musiikin tekemisen kokemusta arvostava filosofia. David J. Elliot esittää teoksessaan *Music Matters* (1995) syitä musiikin tekemiselle seuraavalla tavalla: itsensä kehittäminen (engl. self-growth), itsetietoisuuden kehittäminen (engl. self-knowledge) ja nautinto (engl. enjoyment). (Elliot 1995, 120-122) Musiikin tekemisen (engl. musicing) keskiössä on nähdä jokaisessa yksilössä luova muusikko ja kehittää kunkin muusikkoutta asettamalla tavoitteita sopivassa suhteessa oppijan kykyihin. Praksialismi edellyttää toimiakseen sitä, että jokainen opettaja rohkaisee oppilaitaan luovuuteen sekä kattavaan ja refleктоivaan oppimiseen (Elliot 2009, 7). Tällöin musiikki toimii oppilaan minuutta vahvistavana toimintona. Itsensä kehittäminen sekä kasvu yhdessä musiikillisten huippu-, eli flow-kokemusten kanssa rakentavat yksilön hyvää itsetuntoa. Hyvän oppimiskokemuksen lähtökohtana on hyvä musiikkisuhde, jota ruokkii musiikinopettaja. Tällöin lähtökohtana opittavien asioiden sisäistämiseksi on mm. musiikin henkilökohtaisen merkityksen tunnustaminen. Opetuksen tavoitteena on saada aikaan

myönteisiä oppimiskokemuksia, jolloin arvostus omia taitojaan kohtaan pääsee syntymään (Huhtinen-Hilden 2013, 160) ja toiminta on sisäisesti motivoivaa.

Erilaiset motivaation ulottuvuudet, kuten musiikilliset motiivit sekä soittamisen ilo yleisenä motivaationa toimivat merkityksellisimpinä motivaatiotekijöinä niin lyhyellä kuin pitkälläkin musiikinopiskelun aikajänteellä. Suorituskeskeiset motivaatiot sekä esim. hyötymotivaatiot ovat samoin selkeästi pitkäkestoisia motivaatiotekijöitä, jotka toisaalta perustuvat esimerkiksi harjoittelutilanteissa esiintyville motivaatiolle. Toisin sanoen tähdätessä tutkintoon on tärkeää, että oppimistilanteet ja harjoittelu ovat motivoivia, jotta saavutettaisiin pidemmän aikavälin hyöty. Kontaktimotivaatiot, kuten yhdessä soittaminen on voimakas motivaatiotekijä esimerkiksi yksitaisissa oppimistilanteissa, musiikillisen minäkuvan kehityksessä kuin myös pidemmän aikavälin yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa (Kosonen 1996, 159-160).

Antti Juvonen (2000) on selvittänyt väitöskirjassaan kyselytutkimuksen keinoin musiikkiharrastuksen erilaisia merkityksiä ja havainnut, että oppilaiden mielestä musiikin harrastamisessa mukavinta on uusien asioiden oppiminen, yhteismusisointi yhdessä kavereiden kanssa sekä itsensä ilmaisu. Lisäksi Juvonen havaitsi tärkeiksi seikoiksi musisoinnin yhteydessä mahdollistuvan aggressioiden purkaminen sekä esiintymismahdollisuudet (Juvonen 2000, 167). Musiikkiharrastuksen motivaatioon vaikuttavuudessa yksi kaikkein tärkein tekijä oli Juvosen mukaan yksilön oma kiinnostus musiikkia kohtaan. Muita vaikuttavia tekijöitä on oma musiikkimaku. Lisäksi musiikkiharrastuksen merkittävyyttä lisäsi yksityisesti otetut soittotunnit sekä kodin ilmapiiri (Juvonen 2000, 172).

Vanhempien antama aineellinen sekä henkinen tuki musiikkiharrastukseen on kiistattomasti tärkeää läpi musiikkiharrastuksen. Tietoiset ja tiedostamattomat musiikilliset merkitykset välittyvät yksilölle hänen lähipiirinsä kokemusten sekä musiikkikäyttäytymisten kautta vaikkei yksilö vielä musiikkia pystyisi itse ymmärtämään (Kosonen 2011, 159). Perheen antama tuki ja ympäristön kannustus vaikuttavat musiikkiharrastukseen ja sen motivaatioon myös Annu Tuovilan (2003) tekemän tutkimuksen mukaan. Tuovilan havaitsi, että myönteinen palaute omilta vertaisilta mahdollisti omien musiikkitaitojen arvostuksen kasvun (Tuovila 2003, 49-50).

Positiiviset musiikkikokemukset ovat usein linkittyneet ympäristöön, mutta on havaittu, että esimerkiksi nuoruudessa soittajat kaipaavat musisoinnissa yksityisyyttä sekä häiriöttömyyttä, jolloin itsensä, omien ajatustansa ja tunnelmiensa kuuntelu mahdollistuu. Tällöin musiikkia käytetään välineenä tietyillä henkilökohtaisilla yksityisyyden alueilla, joissa ei tietoisesti haluta jakaa musiikillisia kokemuksia kenellekään muulle (Kosonen 2011, 168). Sidsel Karlsen (2011) summaa musiikillisen toiminnan orientaatiot yksilön kokemuksen tasolla kuuteen eri kategoriaan. Nämä ovat musiikillinen toiminta itsesäätelyn keinona, identiteetin muovaajana, itsesuojelun keinona, ajattelun välineenä, olemassa olemisen vahvistajana sekä musiikillisten taitojen kehittäjänä. Näistä viimeisin, eli musiikillisten taitojen kehittäminen on musiikillisista toiminnoista oleellisin musiikkiharrastuksen motivaatiota tarkasteltaessa. Musiikillisten taitojen harjoittamisessa hyödynnetään kaikkia edellä mainittuja kategorioita, jolloin toiminta kysyy hyvin tietoista musiikillista ajattelua (Karlsen 2011, 111-114).

Musiikillinen toiminta vahvistaa aisteja sekä kehollista tietoisuutta (engl. bodily knowledge). Musiikilla on mahdollisuus lisätä kehollista mielihyvää. Musiikillisen toiminnan voidaan sanoa yhdistävän kehon sekä mielen toiminnot yhdeksi kokemukselliseksi sekä toiminnalliseksi organismiksi (Westerlund & Juntunen 2005, 119). Musisoidessa yksilö keskustelee ja peilaa itseään suhteessa vallitsevaan maailmaan musiikin tekemisen kautta tietoista *kehoa ja mieltä* käyttäen. Musiikillisen toiminnan motivaatiot näyttäytyvät merkittävinä yksilötasolla, mutta myös kollektiivisena kokemuksena. Yksilön musiikillinen maailmankuva vaikuttaisi siis muovautuvan sosiaalisissa ympäristöissä, vuorovaikutuksessa sekä musiikillisessa toiminnassa (Karlsen 2011, 118).

Soittamisen ja musiikillisen toiminnan motivaatiota ei voi yksiselitteisesti määrittää vaan ne ovat aina henkilökohtaisia, yksilön elämänvaiheissa alati muuntuvia tekijöitä (Kosonen 1996, 160). Voidaan todeta, että musiikillisen toiminnan motivaatiot näyttäytyvät hyvin moninaisina sekä vahvasti musiikin elämyksellisyyteen sekä kokonaisvaltaisuuteen liittyvinä. Musiikin tekemisen arvot tulisikin näin olen tunnustaa laajalti ja käyttää niitä pohjana nykyaikaiselle musiikkikasvatukselle. Musiikki on erittäin ainutlaatuinen lähde monipuoliselle itsetietoisuudelle. Tällöin jokaisen musiikkikasvattajan tulisi tukea kunkin oppilaan muusikkoutta, kasvua ja kehitystä musiikillisten elämysten kautta (Elliot 1995, 129).

## 2.2 Koko yhteisön musiikkioppilaitos

Tässä alaluvussa käsittelen musiikinopetusta tarjoavien oppilaitosten toiminnan muuntuvia merkityksiä. Keskiössä on Opetushallituksen säätämä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2017). Pyrin lisäksi pohtimaan tämänhetkisiä musiikinopetuksen kehittämisen teemoja opettajan, oppilaitoksen sekä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Opetus uudistuu kaikilla koulutusasteilla heijastellen taiteen perusopetukseen ja sitä kautta musiikin opiskeluun. Aristoteleen jalanjäljissä kulkeneen John Deweyn (1859-1952) filosofinen ajattelu voi toimia lähtökohtana nykyaikaiselle musiikkikasvatukselle: ”Learning by doing” kannustaa kokemuksellisuuteen sekä sosiaalisten kanssakäymisten kautta oppimiseen (Huovinen & Kuitunen 2008, 188). Deweyn ajattelun ytimessä on, että kasvatuksellinen prosessi itsessään on tärkein tavoite sen sijaan, että oppilaalle asetettaisiin aina jokin itsensä ylittävä päämäärä. Oppimisprosessiin nivoutuu oman musiikkikulttuurin ymmärtäminen ja traditio sekä omien taitojen soveltaminen niihin. Tällöin oppiminen voidaan nähdä eräänlaisena neuvottelevana tapahtumana, jossa oman toiminnan kokeilevuus antaa tilaa myös yksilöiden kommunikoinnille (Huovinen & Kuitunen 2008, 190-195).

Deweyn filosofia sisältää seuraavan ydinajatuksen: *kaikilla tulee olla demokraattinen mahdollisuus osallistumiseen*. Tämä näkemys onkin haastanut koulutuksen suunnittelijoita, musiikkioppilaitoksia ja opettajia tarkastelemaan toimintaansa uudella tavalla ja kriittisesti. Koulutuksen laadun ja koulutuspolitiikan tavoitteet tulee täytyä yhtäläisesti kaikkia oppilaita koskevaksi. Musiikin laajan oppimäärän mukaisen taiteen perusopetuksen, joka on osa yleissivistävää koulutusta, tulee näin ollen tavoitella yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta katsomatta kenenkään taustaan, asuinpaikkaan tai sosioekonomiseen asemaan (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70-71). Musiikkioppilaitosten jotkin joustamattomat käytänteet ja vanhat rakenteet ovat vaihtumassa keskustelemaan sekä yhdenvertaisuutta tavoittelevaan toimijuuteen, joka näkyy, kuuluu ja toimii koko yhteisön hyvinvoinnin palvelijana sekä aktiivisena osana muuntuva yhteiskuntaa.

Suomalaiset musiikkioppilaitokset toteuttavat pääasiallisesti taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää. Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmää on maailmalla kehitetty ja opetuksen tasoa voi luonnehtia monella tarkastelutavalla erittäin laadukkaaksi. Opiskelijat tulevat musiikkioppilaitoksiin opiskelemaan jotakin instrumenttia yleensä lapsina ja



opintoihin kuuluu oman instrumentin lisäksi teoriaopinnot, yhteissoitto, esiintymiset, tasosuoritukset ja näytöt, sivuaineopinnot ja mahdolliset muut opinnot. Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa lähes kautta linjan puhutaan elinikäisen musiikkisuhteen lujittamisesta ja lähtökohtaisesti varhaisiän musiikkikasvatuksesta aina ammatilliselle asteelle etenevästä opintopolusta.

Musiikin laajan oppimäärän mukaisen taiteen perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle. Tavoitteena on, että oppilas kehittää musiikillista osaamistaan ja iloitsee oppimisestaan. Opetus antaa valmiuksia musiikin itsenäiseen harrastamiseen ja oppilaan tavoitteiden mukaiseen musiikkiopintojen jatkamiseen muilla koulutusasteilla.

Musiikillisten taitojen kartuttamisen lisäksi oppilasta rohkaistaan opinnoissaan esteettiseen kokemiseen, luovaan ajatteluun ja tuottamiseen sekä uusien ratkaisujen etsimiseen. Opintojen edetessä oppilas oppii tunnistamaan musiikilliset vahvuutensa ja löytää omat tapansa ilmaista itseään musisoiden. Opetus tukee oppilaan myönteisen minäkuvan, terveen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Oppilasta ohjataan tekemisen ja osallisuuden kautta ymmärtämään musiikin merkityksiä kulttuurin kokonaisuuteen kuuluvina ilmiöinä. Näin oma musiikkiharrastus voi asettua osaksi elävää ja toimivaa musiikkikulttuuria sekä koko taiteiden kenttää. (Opetushallitus 2017a)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää toteuttavat oppilaitokset ovat perinteisimmin kuntien alaisuudessa toimivia tai yhdistyspohjaisia musiikkioppilaitoksia. Laaja oppimäärä tarjoaa nimensä mukaisesti syventävämpää opetusta, mikä näkyy esimerkiksi käytettävissä olevista opetusresursseista ja opetuksen monipuolisuudesta. Musiikinopetus ei ole kuitenkaan yksinomaan laajaa oppimäärää noudattavien musiikkioppilaitosten tehtävä, vaan opetusta tarjoavan lisäksi vapaan sivistystyön oppilaitokset tai muut järjestöpohjaiset säätiöiden rahoittamat musiikkioppilaitokset. Esimerkiksi kansalaisopistot tarjoavat opiskelijoilleen taiteen perusopetusta yleisellä oppimäärällä. Yleinen oppimäärä musiikinopiskelusta kuuluu näin:

”Musiikin yleisen oppimäärän taiteen perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämäikäiselle harrastamiselle. Tavoitteena on tukea oppilaan omaehtoista musiikin harrastamista. Opiskelussa korostuvat musiikin harrastamisen ja yhteismusisoinnin ilo sekä oppilaan vapaus toteuttaa itseään oman musiikin tekemisen ja kokemisen kautta.

Oppilasta kannustetaan esteettisen ja luovan ajattelun sekä sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaan lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet sekä tuetaan oppilaiden myönteisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittymistä. Opintojen edetessä oppilas oppii tunnistamaan musiikilliset vahvuutensa ja löytää omat tapansa musiikin harrastamiseen. Oma musiikkiharrastus asettuu osaksi elävää ja toimivaa musiikkikulttuuria sekä koko taiteiden kenttää.” (Opetushallitus 2017b).

Taiteen perusopetuksen perusteissa mainitaan kestävän tulevaisuuden tavoite, mikä haastaa kaikkia musiikinopetusta tarjoavia oppilaitoksia pohtimaan uudelleen arvojaan ja sitä keille

julkisin varoin opetusta tarjotaan ja millaisin eettisin perustein. Tässä keskustelussa on korostunut millaiset ihmisryhmät jäävät tällä hetkellä opetuksen tavoittamattomiin. Kuten jo mainittiinkin, taiteen perusopetuksen musiikkiopinnot ovat yleissivistävää koulutusta ja julkisin varoin rahoitettua, joten niiden tarkoitus on palvella hyvinvointiyhteiskunnan etua ja tarjota tasapuolisesti kaikille mahdollisuus tasokkaaseen musiikinopetukseen. Musiikkioppilaitosten tulisikin kantaa moraalinen vastuun siitä, että opetusta todellakin tarjottaisiin yhdenvertaisesti (Laes 2018). Tämä asettaa tarkastelun valoon sen, ottavatko musiikkioppilaitokset huomioon esimerkiksi oppilasvalinnoissa tai opetusta tarjotessaan kaikki erilaisista lähtökohdista ja taustoista tulevat hakijat kuten erityistä tukea tarvitsevat lapset, maahanmuuttajaperheiden lapset tai sosioekonomisesti eriarvoisessa asemassa olevien perheiden lapset.

Musiikkioppilaitosten merkitys on kiistatta eri kuin 50 vuotta sitten. Tuolloin Suomeen tulleen ns. ”musiikkiopistobuumin” myötä kunnat sekä kaupungit perustivat suurissa määrin yleissivistäviä klassisen musiikinopetusta tarjoavia oppilaitoksia noudattaen pohjoismaalaisia hyvinvointiyhteiskunnan ihanteita (Laes 2018). Tälle vuosituhannele tultaessa on havaittu musiikkioppilaitosten merkityksen laajeneminen sekä oppilasaineksen muutos. Tämä kysyy nykyaikaiselta musiikinopetusta tarjoavalta oppilaitokselta ns. *institutionaalista resilienssiä*, eli kykyä muovautua ja mukauttaa toimintaansa ns. ympäröivien olosuhteiden tuomien edellytysten mukaiseksi (Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019, 19-21).

Länsimaissa, kuten myös Suomessa millään muulla taiteenalalla ei ole niin vankkaa institutionaalista perustaa kuin musiikilla (Laes 2018). Pitkät perinteet ja instituutioiden asiantuntijuus on eittämättä vahvuus ja monella tapaa kunnioitusta herättävä asia, mutta se tuo omat hankaluutensa yhteiskunnan muutospaineessa, jossa vanhahtavat ajattelutavat musiikkioppilaitosten eksistenssin merkityksistä on vaikeasti ravistettavissa. Oppilaitokset eivät voi enää edetä sillä olettamalla, että oppilaat mukautuvat systeemiin ilman moninaisuuden tunnustamista vaan asian tulee olla päinvastoin. Kunkin yksilölliset tarpeet tulee huomioida oppilaitoksissa ja sen käytänteissä. Musiikkioppilaitokset oletettavasti pyrkivät parhaansa mukaan kehittämään toimintaansa vastaamaan paremmin tämänhetkisiin yhteiskunnan sekä opetuksen haasteisiin ja koko muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Kehittämistyössä on huomioitava mahdollisimman kattavasti näkökantoja niin mikro- ja makrotasoilta, eli oppilaiden näkökulmasta, oppilaitostasolta, tieteellisistä yhteisöistä sekä

poliittisilta toimeenpanoelimiltä. Toisin sanoen työyhteisöissä on tärkeää käydä dialogia, etsiä rakenteelliselle muutokselle tukea hallinnollisista päätöksistä sekä tieteestä ja sitä kautta kehittää koulutuksen osa-alueita, joiden voidaan nähdä olevan toimimattomia tai päivytyksen tarpeessa (Kriščiūnaitė 2018, 33-34). Kattava keskustelu on tarpeen puhuttaessa hyvinvointiyhteiskunnan yleissivistävästä musiikkikasvatustoiminnasta, joka on yhteiskunnan rahoittamaa ja ohjaamaa. Tällöin opetuksen saavutettavuuden ja yhdenvertaisuuden sekä tätä kautta inklusion edistäminen velvoite eikä esimerkiksi arvovalinta (Juntunen & Kivijärvi 2019, 83).

## **2.2.1 Opettajan sekä oppilaitoksen arvot inklusion toteutumisen ytimessä**

Seuraavaksi tarkastelen oppilaitosten sekä opettajien toiminnan merkityksiä musiikinopetuksen kehittämisessä. Samalla kartoitan lukijalle tutkimukseni keskeisiä käsitteitä. Avaan lukijalle millaiset käytänteet ja arvot edistävät inklusiota musiikin opetuksessa. Tässä kappaleessa käsittelen myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa olevaa oppimäärän yksilöllistämisen pykälää ja tutkin muutamien esimerkkien avulla, kuinka koulutuksen järjestäjät ovat kirjoittaneet opetuksen yksilöllistämisen auki omissa opetussuunnitelmissaan.

### *2.2.1.1 Opetuksen pedagoginen saavutettavuus ponnahduslautana inklusioon*

Opetuksen saavutettavuus (engl. accessibility) mahdollistaa kaikille yhdenvertaisesti osallistumisen ja osallisuuden. Tämä tarkoittaa, että opetuksen suunnittelussa on otettava huomioon erilaiset tarpeet ja käytännössä tehtävä mahdolliseksi kaikille yhtäläinen osallistumisen mahdollisuus opetukseen. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70) Saavutettavuus voi käsittää mm. alueellisen, taloudellisen, fyysisen ja pedagogisen saavutettavuuden, jotka kaikki toteutuessaan edistävät yhdenvertaisuutta ja ovat edellytys inklusion syntymiselle.

Inklusio (engl. inclusion) voidaan käsittää sanan alkuperäisen tarkoituksen mukaan sisällyttämisenä. Inklusiivisuus tarkoittaa yksilön pääsyä sosiaaliseen osallisuuteen systeemien eri toiminta-asteilla. Tässä kontekstissa se tarkoittaa, että oppilaitokset ottavat huomioon ja sisällyttävät kaikenlaiset oppijat osaksi opetusta sekä toiminnan tasolla että ihmisten välisissä suhteissa (Laes 2017, 137). Voimme tarkastella inklusiota ambivalenttina ilmiönä: inklusio yksilötasolla, inklusio sosiaalisena ilmiönä ja inklusio yhteiskunnallisena tilana. Yksilötasolla inklusio tunnustaa ihmisen moninaisuuden ja erityisyyden. Jokainen oppija tunnustetaan potentiaalisena oppijana omista lähtökohdistaan

katsottuna. Sosiaalisena ilmiönä inklusio on tila, joka saavutetaan integraation (engl. integration) kautta (Laes 2017, 5). Opetukseen osaksi ottaminen, eli integroimalla oppilas, mahdollistetaan osallistuminen erityisen tuen kautta (Kuitu 2020).

Integraatio ei automaattisesti mahdollista inklusiota: inklusio -sanaan sisältyy mukaan *kuuluminen*, kun taas integraatio -sanaan linkittyy mukaan ottaminen. Nämä on hyvä erottaa toisistaan (Lakkala 2008, 24) ja huomioida, että pelkkä mukaan ottaminen ei välttämättä tarkoita yksilön totaalista kuulumista joukkoon. Syvemmin tarkasteltuna sosiaalinen inklusio tavoitetaan siis, jos erottelua ei enää millään tasolla ole, vaan kaikki tulevat osaksi samoja sosiaalisia järjestelmiä. Tällöin yksilön osallisuus ja erityisesti juurikin kokemus osallisuudesta eri systeemeihin syntyy. Tuulikki Laes (2017) toteaa, että voidaan puhua vieläkin syvemmästä inklusion olomuodosta, jossa siitä tulee normaali yhteiskunnan tila. Tämä koko yhteiskuntaa kattava demokraattinen inklusio samalla edellyttää jatkuvaa muovautumista ympäröivään maailmaan, niin yksilö-, sosiaalisella sekä poliittisella tasolla (Laes 2017, 75).

Inklusiivisuuden vastakohta on segregatio (engl. segregate), joka käsitetään tässä opetuksellisessa kontekstissa pois sulkevana tai torjuvana. Esimerkiksi opetuksessa segregatio kohdentuu johonkin tiettyyn marginaaliseen ihmisryhmään tietyn määrätyn perustein ja sulkee ulkopuolelle jonkin tietyn joukon. Segregation myötä esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevat voivat jäädä ulkopuolelle tavallisten palveluntarjoajien toiminnoista, mikä vaikuttaa negatiivisesti osallisuuteen myös muussa yhteiskunnassa (Kuitu 2020). Segregatio voi olla tiedostamatonta tai tietoista jonkin ihmisryhmän syrjintää. Inklusion perustana on vahvasti ihmisoikeudellisuuteen ja yhdenvertaisuuteen pyrkivät eettiset näkemykset. Parhaimmillaan inklusio käsittää kaikkia yhteiskunnan toimintoja eri ajoissa ja paikoissa mukautuen aina vallitseviin ympäröiviin olosuhteisiin.

### *2.2.1.2 Opettajan tiedot, taidot ja asenteet*

Opettajan toiminnan merkitys missä tahansa kasvatuksellisessa kontekstissa on erittäin merkittävä. Opettaja on kenties musiikkikasvatuksessa konkreettisin ja tärkein välittäjäaines oppilaan ja musiikin välillä. Oppimiskäsitys ja opettaminen ovat vuosikymmenten saatossa muuttuneet sekä pedagogiikka kehittynyt paljon. Ns. mestari-kisälli -ajattelu, jolloin opettajan katsottiin siirtävän taituruuttaan oppilailleen, ei enää päde. Oppilas oli ”tabula rasa” eli tyhjä taulu, joka oppi musiikin tiettyjen vaiheiden kautta. Nykyisin oppilas on

kaiken opetuksen suunnittelun ja toiminnan keskiössä ja puhutaan oppijalähtöisestä opetuksesta. Nykyaikainen länsimainen musiikkikasvatus perustuu ajattelulle, että oppiminen itsessään nähdään tärkeänä tavoitteena ja musiikillista oppimista tapahtuu oman havainnoinnin sekä erilaisten sosiaalisten prosessien pohjalta. Opettaja ei enää siirrä viisauttaan oppilailleen, vaan oppilaan tietojen ja taitojen koherenssi muotoutuu toiminnan ja kokeilun kautta. Opettajalla tulee olla ainekset kunkin oppijan potentiaalin löytämiseen. Samalla opettajalta edellytetään oman ammattitaidon ylläpitämistä traditioiden ja uuden tiedon ristitulessa.

Opetustapahtuma saatetaan edelleen mieltää hyvin yksioikoiseksi tapahtumaksi, joskin opetuskäsitykset ovat muuttuneet valtavasti. Laura Huhtinen-Hildén on selvittänyt teoksessaan *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista* (2012) taidepedagogikoulutuksessa olleilta opiskelijoilta, millaisena opettajuus ja opettaminen mielletään opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessaan Huhtinen-Hildén toteaa, että opettamiseen liittyy paljon ”hiljaista tietoa” tai ns. pedagogista sensitiivisyyttä. Tutkimuksen löydöksiä perusteella opettaminen on didaktisen sekä pedagogisen suhteen ylläpitoa oppilaaseen sekä opetuksen sisällön hallintaa. Kuitenkin opettajuuden ytimessä nähdään sensitiivinen pedagogiikka, jonka Huhtinen-Hildén käsittää tutkimuksessaan pedagogiseksi läsnäoloksi, kohtaamiseksi ja taiteellisten prosessien kannatteluksi. Sen sijaan, että opettajuuden määre on täydellinen aineenhallinta, onkin sensitiivisen pedagogiikan osaaminen avainasemassa pedagogisten sekä didaktisten opettaja - oppilassuhteiden ylläpidossa (Huhtinen-Hilden 2012, 227-231).

Opetustyötä voi kuvata myös tunnetyönä. Opetustilanteessa opettajan omat tunnetaidot ovat avainasemassa. Opettajan sen hetkinen tunnetila vaikuttaa oppilaaseen välittömästi, sillä oppilas vuorovaikutteisesti aistii sekä biologisella tasolla lukee opettajaansa. Opettajan oman asenteen ja tunteiden luoma ilmapiiri oppimistilanteesta on merkittävä oppilaiden oppimisen sekä rakentavan vuorovaikutuksen kannalta niin hyvässä kuin pahassa. Aivan kuten Huhtinen-Hildenin tekemässä tutkimuksessa todetaan, opettaminen on enemmän ihmissuhdetyötä. Opettajalla on opetustilanteessa vastuu siitä, millainen tunneilmapiiri ja millainen vuorovaikutus oppilaan tai opetettavan ryhmän tunnilla vallitsee: on havaittu, että opettajan myönteiset tunteet, kuten välittäminen, huumoripitoinen vuorovaikutus sekä innostus lisäävät oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista tehtäviin ja tavoitteisiin. (Avola & Pentikäinen 2019, 169-170) Kaikkien kohtaamisten ei tarvitse olla myönteisiä, mutta niissä tapahtuvan vuorovaikutuksen tulee aina viestiä turvallisesta ja kannustavasta ilmapiiristä.

Opettajan ammatillista identiteettiä kuvataankin jo uusprofessionalistiseksi. Tämä tarkoittaa opettajan omaa sitoutumista työhön, itsensä ammatillista kehittämistä, omaan työhön suhtautumista tutkijan tavoin, eettistä ammattilaisuutta sekä toimijuutta kriittisenä muutosvoimana yhteiskunnassa sekä työyhteisössä (Rasehorn 2009, 280-281). Opettajuutta ei voi siis millään tavalla kuvata enää yksinkertaiseksi prosessiksi, jossa opettaja siirtää oppilaaseensa kaiken tiedon, vaan opettaminen vaatii monenlaisten tietojen ja taitojen hallintaa, asiantuntijuutta sekä halua kehittää itseään ja toimijuuttaan edelleen. Tämän lisäksi opettajan tulisi opetuksessaan hyödyntää omia tunnetaitojaan ja soveltaa sensitiivistä pedagogiikkaa. Opettajilta vaaditaan jo melkoisesti kapasiteettia tehdä työnsä ja ilmoille heitetään helposti ja kenties hieman kyynisesti kysymys: miksi ennestään haastavaa työnkuvaa tulisi kuormittamaan erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta?

Päivi Jordan-Kilkin tekemässä valtakunnallisessa kyselytutkimuksessa (2008) selvitettiin opetuksen ongelmakohtia opettajan ja oppilaitoksen näkökulmasta. Reilu kymmenen vuotta sitten ilmi tuli juurikin edellä mainitsemani ongelmat ja Jordan-Kilkki totesi tutkimuksessaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kohdalla, että he todella ovat toisarvoisessa asemassa musiikkioppilaitoksissa ja ongelmien nähdään olevan juurikin opettajien asenteissa ja valmiuksissa. Ongelman nähtiin olevan myös rutinoituneissa opetustekniikoissa ja haluttomuudessa lähteä murtamaan niitä (Jordan-Kilkki 2008, 19). Jordan-Kilkki totesi, että opettajien asenne ja haluttomuus muuntua sekä kehittää omaa ammattitaitoaan näiltä osin oli esteenä erityistä tukea tarvitsevien opetukselle.

Elina Vetoniemi toteaa omassa tutkimuksessaan Kohti inklusiivista musiikkioppilaitosta (2016), että opettajien asenne erityistä tukea tarvitsevien opetukseen on muuttunut myönteisemmäksi. Hänen tutkimukseensa toteutettiin haastattelemalla erääseen täydennyskoulutukseen osallistuneita pedagogeja. Haastateltavat olivat omakohtaisesti jo opettaneet yksilöllistettyä opiskelusuunnitelmaa noudattavaa oppilasta tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmiä. Opettajat ovat lähtökohtaisesti olleet avoimia asialle ja kohdanneet opetustyössään erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja näkivät erilaisuuden ns. luonnollisena osana opetustyötä (Vetoniemi 2016, 34-35). Vetoniemen tutkimuksesta käy myös ilmi, että opettajien kohtaamista haasteista huolimatta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen tuo opetustyöhön lisää merkityksiä, mielenkiintoa sekä uusia opetusmenetelmiä kannustaen opettajia haastamaan omaa pedagogista osaamistaan edelleen (Vetoniemi 2016, 36). Tuulikki Laeksen (2017) toteamus täydentää edellä mainittua

ajatusta: kuitenkin opettajan ei tarvitse opetuksen laadun kustannuksella toimia samalla oppilaansa hoitajana tai avustajana (Laes 2017, 69). Opettajan rooli opetustilanteessa on opettaa eli toimia pedagogina. Opetusta voidaan räätälöidä niin, että se palvelee oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia siinä missä se kartuttaa musiikillisia taitoja.

Nämä muutamat aiemmat tutkimukset ovat olleet hyvin kiinnostuneita opetuksen eettisestä problematiikasta ja siitä, kuinka ensisijaisesti musiikinopettajien osaaminen ja asenteet ovat vaikuttaneet opetuksen saavutettavuuteen sekä erityistä tukea tarvitsevien osallisuuteen oppimisympäristöissä. Jordan-Kilkin ja Vetoniemen tekemistä tutkimuksista voidaan vetää jonkinlaisia johtopäätöksiä siitä, että viimeisen vuosikymmenen aikana on tapahtunut kehitystä asenteissa kuin myös tiedoissa ja taidoissa opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. On hyvä summata, että Vetoniemen tutkimuksen aineisto on kerätty muutamia musiikkipedagogeja haastatteleamalla, kun taas Jordan-Kilkin kyselytutkimus on toteutettu paljon laajemmalla otannalla.

Suvi Lakkala (2008) on tehnyt toimintatutkimuksen opettajankoulutuksessa ja selvittänyt peruskoulujen näkökulmasta samojen teemoja inklusiosta ja asenteiden vaikutusta opetukseen ja opettajiin. Hän toteaa, että hyvin koulutetut opettajat sekä inklusiota edistävä pedagogisen ajattelun malli ovat edellytys kehittäväälle opetukselle. Opettajan toiminnan ajankohtaisuus ja tarkoituksenmukaisuus on tärkeää inklusiivisessa, yhteiskunnallisesti toimivassa opetuksessa, jossa huomioidaan ja järjestetään tarvittavat tukitoimenpiteet sekä suunnitellaan ja toteutetaan opetus joustavasti. (Lakkala 2008, 156) Opettajien arvojen lisäksi Lakkala korostaa tutkimuksessaan myönteisen koulukulttuuriin vaikutusta perustavanlaatuisena tekijänä inklusion toteutumisessa. Näin toteavat myös Jukka Vetoniemi ja Eija Kärnä (2019) tavallisessa kouluympäristössä toteutetussa laadullisessa tutkimuksessaan. Erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksessa opettajalla on suuri merkitys oppilaan osallisuuden tunteeseen, jolloin käytännössä opettajan käsissä on positiivisen ja sallivan ilmapiirin luominen (Vetoniemi & Kärnä 2019, 8). Opettaja näin ollen rakentaa omalla toiminnallaan inklusiota vaikuttaen olennaisesti myönteisen koulukulttuurin ja asenneilmapiirin muodostumiseen.

Opettajan tiedot, taidot sekä asenteet ovat avainasemassa yhdenvertaisuutta tunnustavan oppimisympäristön luomisessa ja ylläpitämisessä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. Opettajien aiemmat kokemukset erityistä tukea tarvitsevista oppilaiden

opettamisesta madaltavat kynnyksiä tarttua aiheeseen uudelleen ja kannustaa edelleen inklusiiviseen toimintaan. Oppilaitosten johto sekä päättäjät luottavat opettajien ammattitaitoisuuteen ja siihen, että inklusiivisuutta edistävällä tavalla todella toimittaisiin. Tämä oppilaitosten johdon luottamus kertoo taas opettajiin kohdistuvasta suuresta vastuusta. Näin perustellen inklusiivisen opetuksen periaatteiden toteuttaminen on loppukädessä opettajalla.

Opettajien uusprofessionalistiseksikin kuvattua ammattikuntaa rasittaa monenlaiset työssäjaksamisen ongelmat. Inklusiivisen opetusmallin oppilaalle tuomat hyödyt tiedostetaan laajalti, mutta silti esimerkiksi peruskoulun opettajat kritisoivat laajalti erityistä tukea tarvitsevien lasten integrointia tavallisiin luokkiin. Kauttaaltaan alan toimijoiden keskustelua värittää huoli siitä, että opettajilla ei ole tarpeeksi valmiuksia, ammattitaitoa tai resursseja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tämä huoli on erittäin relevantti. Hallinnollisten päättäjien sekä oppilaitosjohdon tulee huomioida tämä ja pyrkiä tasaamaan opettajien kokemaa työn kuormitusta esimerkiksi tarjoamalla riittävästi koulutusta, työnohjausta tai lisäämällä yhteisopettajuutta. Tällöin, vastavuoroisesti opettajan on voitava luottaa oppilaitokseen, että tarvittava tuki ja resurssit on hänelle saatavilla. Tämä tukee opettajien myönteistä asennoitumista asiaan ja vie näin koko kasvatuskenttää kohti inklusiivisuutta.

### *2.2.1.3 Oppimäärän yksilöllistäminen taiteen perusopetuksen perusteiden mukaan*

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaan sen tehtävänä on antaa pohja hyvälle musiikkisuhteelle ja sen tavoitteena on antaa valmiuksia musiikin itsenäiseen harrastamiseen sekä antaa oppimisen iloa kehittämällä yksilön musiikillista osaamista. Musiikin laaja oppimäärä antaa valmiuksia musiikkiopintojen jatkamiseen ammatilliselle asteelle. Musiikin yleinen oppimäärä tavoittelee myös hyvää musiikkisuhdetta sekä tarjoaa edellytyksiä elinikäiselle musiikkiharrastamiselle. Tavoitteena on tukea omaehtoista musiikin harrastamista yhteismusisoinnin ilon sekä itsensä toteuttamisen, tekemisen ja kokemisen kautta (Opetushallitus 2017). Oppilaitoksien tulee luoda omat opetuksen perusteet Opetushallituksen antamien taiteen perusopetuksen perusteiden mukaisesti. Nämä oppilaitoskohtaiset opetuksen perusteiden suunnitelmat (OPS) tulee olla nähtävillä julkisena informaationa kaikille tietoa opetuksesta etsiville. Opetussuunnitelma on kunkin musiikkioppilaitoksen opetuksen lähtökohta ja samalla ulkopuoliselle ikkunana toiminnan



tarkastelulle. Siitä voidaan silmämääräisesti tulkita, kenelle, millä tavoin ja millä perustein opetusta järjestetään.

Vuonna 2002 Opetushallitus rahoitti Kuopion konservatoriota, jotta siellä luotaisiin oppimäärän yksilöllistämisen pykälän hallinnolliset sekä pedagogiset suuntaviivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukselle (Hakkarainen 2013, 9). Oppimäärän yksilöllistämisen hallinnolliset suuntaviivat antavat tietoa siitä, kuinka erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus tulee järjestää (kts. LIITE 1). Oppimäärän yksilöllistämisen hallinnollisissa suuntaviivoissa mainitaan esimerkiksi, että erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle tulee tehdä henkilökohtainen opetuksenjärjestämistä koskeva opiskelusuunnitelma (HOJKS) opetuksen laajuudesta, jossa kerrotaan millä perustein opetusta järjestetään erityisin keinoin. HOJKS:ssa tulee ilmetä tarkemmin esim. opetuksen tavoitteet, menetelmät, arviointitavat eli toisin sanoen tulee laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) (Opetushallitus 2020). Kuopion konservatorion rehtorina vuonna 2002 toiminut Anna-Elina Lavaste laati esityksen Opetushallitukselle opetuksen yksilöllistämisestä ja esitys kirjattiin sellaisenaan taiteen perusopetuksen laajan- ja yleisen oppimäärän perusteisiin (Lavaste 2009, 12-14). Tuolloin taiteen perusopetuksen laajan sekä yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa mainittiin ensimmäisen kerran oppimäärän yksilöllistäminen, joka ohjeistaa taideoppilaitoksia ottamaan huomioon erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Tämä sama yksilöllistetyn oppimäärän pykälä on Opetushallituksen antamassa vuoden 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa:

”Koulutuksen järjestäjä kuvaa opetussuunnitelmassaan menettelytavat, joiden avulla voidaan tarvittaessa yksilöllistää oppimäärää vastaamaan oppilaan opiskelu- ja oppimisedellytyksiä. Oppimäärää yksilöllistettäessä menettelyt dokumentoidaan koulutuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Oppilaalle laaditaan tällöin esimerkiksi henkilökohtainen opiskelusuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Yksilöllistäminen voi tarkoittaa tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetuksen toteuttamistavan, tarvittavien tukitoimien ja arviointimenettelyn yksilöllistämistä. Yksilöllistäminen tehdään niin, että oppilas voi kehittää taitojaan omista lähtökohdistaan. Mahdollisuudesta yksilöllistää oppimäärää annetaan tietoa huoltajille.” (Opetushallitus 2017)

Tutkimukseni kannalta relevanteimmaksi seikaksi nousee, onko opetuksen yksilöllistäminen kirjoitettu musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa tarkemmin auki, millä tavoin se on tulkittavissa tai onko sitä ylipäätään mainittu. Vaikuttaisi, että monet musiikkioppilaitokset ovat kopioineet oppimäärän yksilöllistämisen pykälän sellaisenaan Opetushallituksen säätämästä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisen osion tekstistä.

Vaikka oppimäärän yksilöllistämisen pykälä on oppilaitosten opetussuunnitelmissa sanallisesti mainittuna, on monen opiston kohdalla niin, että viimekädessä lupaus opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuudesta jää toteuttamatta. Tämä voi kertoa oppilaitosten tietämättömyydestä tai osaamattomuudesta ja näin ollen opetuksen pedagogisesta saavuttamattomuudesta. Oppimäärän yksilöllistämisen pykälässä on avoimuuden vaade ja siellä todetaan, että mahdollisuudesta yksilöllistää oppimäärää tulee antaa tietoa huoltajille (Opetushallitus 2017). Oppilaitosten tulisi avoimesti tiedottaa erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempia sidosryhmien, eri järjestöjen kautta tai esim. neuvoloiden kautta oppimäärän yksilöllistämisen mahdollisuudesta (Laes, Juntunen, Heimonen ym. 2018). Ei riitä, että yksilöllistäminen lukee oppilaitoksen opetussuunnitelmassa kahdeksan rivin mainintana, esimerkiksi piilossa nettisivun kätköistä löytyvässä pdf-tiedostossa. Opetuksen järjestäjien tulee konkreettisin teoin ja toimin edistää opetuksen yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta. Opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on kaikenlaisten oppilaiden eli myös erityistä tukea tarvitsevien osallisuuden edistäminen. Tämä ei lähtökohtaisesti pysty tapahtumaan ilman avointa tiedottamista sekä yhteistyötä eri sidosryhmien välillä.

Taiteen perusopetusta noudattava musiikkioppilaitos on tarkoitettu palvelemaan kaikkien yhteistä hyvää ja tarjoamaan korkeatasoista musiikinopetusta yhdenvertaisesti, eli sen tulee olla pedagogisesti saavutettavissa myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Tällöin keskeinen keino on opetuksen mukauttaminen ja oppimäärän yksilöllistäminen. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 77) Lahjakkuus, oppimisedellytykset ja sisäinen motivaatio on jokaisella lapsella yksilöllinen, oli tai ei tällä ollut erityisen tuen tarvetta. Mikäli jossain oppimisen vaiheessa tulee tarve opetuksen suunnittelun uudelleen jäsentelyyn, on opetussuunnitelmien joustavuus sekä opetuksen yksilöllistäminen mahdollisuus lähteä kehittämään omia taitojaan kunkin omista lähtökohdista katsoen. Yksilöllistetty opetussuunnitelma avaa ovet monenlaisille oppijoille ja se edistää inklusiota.

#### *2.2.1.4 Joustava opetussuunnitelma ja oppilaitoksen arvot opetuksen lähtökohtana*

Opetussuunnitelmat ovat *arvovalintoja*. Ne voidaan nähdä joko toiminnan alulle panijoina tai toimintana itsenään (Regelski 2009, 235). Praksiaalisen filosofian pohjalta tehty opetussuunnitelma on toiminnan ytimessä. Sen mukaan autenttinen musisointi ja pelkkä musiikille altistuminen vaikuttaa ja rikastuttaa oppilaan elämää monilta osin aina aikuisuuteen saakka (Regelski 2016, 104). Opetussuunnitelmien voidaan sanoa palvelevan oppilaita parhaimmillaan läpi elämän aina aikuisuuteen saakka.

Kunkin oppilaan yksilöllisten lähtökohtien huomiointi kuuluu hyvin oleellisesti joustavaan opetussuunnitelmaan. Tällaisen opetussuunnitelman tärkein tavoite on mahdollistaa jokaisen osallisuus oppimisyhteisössä, sillä jokaisen yksilön perustarpeena on sosiaaliseen yhteisöön kuuluminen. Opetussuunnitelmilla varmistetaan, että moninaiset oppijat saavat paikkansa inklusiivisten oppilaitosten yhteisöissä ja samalla suunnataan yhteisön kasvua kohti kunnioittavaa asennetta (Lakkala 2008, 215-216). Toisaalta, vaikka jotakin toimintaa päätetään toimeenpanna opetussuunnitelmilla, täytyy sen ensin olla yleisesti arvostettua käytännön toiminnan tasolla. Erityistä tukea tarvitsevien musiikinopetus tulee ensin olla tunnustetusti tärkeä osa hyvinvoinnin edistämistä ja nähdä toiminnan hyöty yhteiskunnan kaikilla toimiasteilla. Huolimatta siitä, että Opetushallitus on ohjeistanut musiikkioppilaitoksia ottamaan huomioon erityistä tukea tarvitsevat oppijat oppimäärän yksilöllistämisen pykälässä, on faktisesti kuitenkin täysin oppilaitoksesta kiinni, kuinka käytännössä pykälää toimeen pannaan. Oppilaitoskohtaisia opetussuunnitelmia tulkittaessa voidaankin tehdä päätelmiä siitä, *millaisista arvoista opetusta järjestetään, huomioidaanko siellä erityisen tuen tarve esimerkiksi oppilasvalinnoissa tai edistetäänkö opetuksessa esimerkiksi saavutettavuutta.*

Noudattaako yksittäisen musiikkioppilaitoksen toiminta-ajatus inklusiivista mallia, pyrkiikö se inklusiivisuuteen edistämällä toimintansa saavutettavuutta vai viittaako toiminta tahalliseen tai tahattomaan segregaatioon, on paikka paikoin problemaattista yksiselitteisesti tulkita. Voimme tarkastella inklusiivisen opetuksen periaatteita oppilaitosten opetussuunnitelmien kautta McGuire, Scott & Shawin (2006) määrittelemien suuntaviivojen mukaisesti:

- 1 oikeudenmukaisuus - opetus tuotetaan tasapuolisesti, jotta siitä hyötyisi mahdollisimman monenlaiset oppijat
- 2 joustavuus - opetus on joustavaa ja se voidaan toteuttaa oppijoiden lähtökohdasta
- 3 yksinkertaisuus ja intuitiivisuus - näkyy opetuksen ennustettavuudessa
- 4 havainnollisuus - opetus on monipuolisesti havainnollista, eikä ole riippuvainen oppilaiden mahdollisista hahmottamis- tai aistivaikeuksista
- 5 virheiden sietokyky – opettaja huomio eri yksilöiden oppimisen vaihtelut, oppimisen perusedellytykset otettava huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa
- 6 vähäinen fyysinen ponnistelu - opetus huomioi vain opetuksen kannalta olennaiset fyysiset tekijät
- 7 työtapojen vaihtelevuus – opetus muovautuu oppilaan tarpeiden mukaan
- 8 oppijoiden yhteisö - oppimisyhteisö oppilaiden sekä opettajan välillä on oppimista suosiva
- 9 myönteinen ilmapiiri - oppimisilmapiiri huomioi ja toivottaa tervetulleeksi kaikki oppilaat ja kaikille oppilaille asetetaan edistymistavoitteita

McGuire, Scott and Shawin inklusiivisen opetuksen periaatteita voidaan erinomaisesti soveltaa tähän tutkimukseen. Voimme tarkastella täyttävätkö yksittäisten musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat inklusiivisen opetuksen vaateet sekä edistävätkö ne näin toiminnallaan yhdenvertaisuutta. Opetussuunnitelmiin tulee olla kirjattuna oppilaitoksen eettiset lähtökohdat eli ns. arvopohja, josta on tulkittavissa oikeudenmukaisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus. Opetussuunnitelmista tulisi käydä ilmi opetuksen joustavuus sekä ennustettavat toimintatavat. Nämä toimivat pohjana yksinkertaiselle, sekä intuitiiviselle opetukselle. Opetustavat ja käytänteet tulee olla havainnollisia, monipuolisia ja oppilaslähtöisiä.

Esittelen seuraavaksi kolme taiteen perusopetusta antavaa suomalaista oppilaitosta, jossa opetettavana aineena on musiikki. Näistä oppilaitoksista kaksi, Musiikkikeskus Resonaari ja Kuopion Konservatorio toteuttavat opetusta taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisesti ja Vimmart taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän mukaisesti. Tarkastelen näiden kolmen oppilaitoksen opetussuunnitelmista toiminnan sisältöjä ja tutkin täyttävätkö ne inklusiivisen opetuksen periaatteita McGuire, Scott & Shaw (2006) mukaan. Pysin löytämään oppilaitosten opetussuunnitelmista yhdistäviä piirteitä sekä toisaalta huomioimaan oppilaitoskohtaisissa käytänteissä olevat eroavaisuudet.

**Musiikkikeskus Resonaari** on vuonna 1998 perustettu musiikkioppilaitos Helsingissä, jonka tärkeimpänä toiminta-ajatuksena on tarjota tasolta tasolle etenevää opetusta sellaisille yksilöille, joilla ei ole mahdollista muutoin saada vastaavaa musiikinopetusta. (Musiikkikoulu Resonaari 2018) Resonaarin opetuksen arvopohjana toimii saavutettavuus, esteettömyys sekä tasa-arvoisuus. Erillisiä pääsykokeita ei ole ja oppilaat otetaan opiskelemaan ilmoittautumisjärjestyksessä. Oppilaaksi ottamisen yhteydessä voidaan tehdä arvio, onko oppilaalla edellytykset kiinnittyä tavoitteelliseen musiikinopiskeluun ja kartoitetaan oppilaan vahvuudet yksilöllisen opintopolun muodostamiseksi.

Resonaari sai oikeudet toteuttaa taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää vuonna 2004, mutta opetus ei ole sisällöltään perinteisen musiikkioppilaitoksen toimintaan verrattavissa, sillä opetus pyritään järjestämään pääsääntöisesti pari- tai ryhmämuotoisena ja se keskittyy pääasiallisesti bändisoittoon ja musiikinopiskelu on valtaosin populaarimusiikkiin keskittyvää (Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019). Opetustavat pyrkivät tukemaan kunkin oppijan omaa muusikkoutta ja nostaa esiin jokaisen

oppimispotentiaali (Musiikkikoulu Resonaari 2018). Opetussuunnitelman oppimäärän yksilöllistämisen pykälään Resonaari on kirjannut, että jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma kunkin omiin vahvuuksiin pohjaten.

Resonaari on musiikkiopistotoiminnan lisäksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asiantuntijuuden sekä uusien toimintamuotojen ”pelle-peloton” ja kuvaakin musiikkikoulun toimintaa musiikkikasvatuksen kehittämistyön laboratoriodiksi. Monipuolinen kehittämis- ja tutkimustyö sekä verkostotoiminta ja vertaiskehittämishankkeet mahdollistavat jatkuvan käytännön opetuksen keinojen uudistamisen ja kokeilun (Musiikkikoulu Resonaari 2018). Resonaari on ollut mukana erilaisissa kehittämisprojekteissa, joiden tuloksena on syntynyt esimerkiksi ”Musiikki kuuluu kaikille – Erytymusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle” sekä suuren suosion saanut kuvionuotti -järjestelmä. Lisäksi Resonaari on kehittänyt uudenlaisia kulttuurisia vertaistoimintamalleja, mm. ”soittokaveri”, ”vertaisryhmätoiminta” ja ”seniorit soittaa” (Musiikkikoulu Resonaari 2019).

**Vimmart** on tamperelainen vuonna 2005 perustettu yhdenvertaisen taiteen oppilaitos, joka tarjoaa yleisen oppimäärän mukaisen musiikinopetuksen lisäksi muiden taiteenalojen lyhytkursseja. Vimmartin opetussuunnitelman arvopohja rakentuu ihmisoikeuksien, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, kulttuurien, seksuaalisen suuntautumisen sekä sukupuolen moninaisuuden kunnioitukselle. Aloittaessa opinnot Vimmartissa uudet oppilaat tulevat tutustumiskäynnille, jossa kartoitetaan mm. oppilaan tuen tarve, oppimiskyky ja musiikilliset toiveet. Oppilaaksi otetaan näin ollen kaikki halukkaat. Vimmartin opetussuunnitelman oppimäärän yksilöllistämisen pykälässä mainitaan, että koko opetussuunnitelma on kirjoitettu erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta, joskin opetusta voidaan mukauttaa myös ns. normaaleille opiskelijoille (Vimmart 2018; 2020). Opettaja etsii jokaiselle opiskelijalle pedagogisen, yksilön oppimiskykyä vastaavan keinon muusikkouden kehittämiseksi. Vimmart kuvaa opetuksensa tärkeimmäksi tavoitteeksi sen, että kaikilla on mahdollisuus opiskella musiikkia yhdenvertaisesti ja että kaikki oppivat.

Vimmart on valtakunnallisesti sekä paikallisesti suuri toimija, joka kuvaa opetussuunnitelmassaan tekevänsä aktiivisesti yhteistyötä erilaisten paikallisten toimijoiden kuten eri toimintakeskusten sekä Kehitysvammaisten palvelusäätiön kanssa (Vimmart 2018). Vimmart on tarjonnut laajalti erityistä tukea tarvitseville lapsille, nuorille ja aikuisille mahdollisuuden harrastaa musiikkia. Vimmart on saanut paikallista tunnustusta

toiminnastaan lastenkulttuurin hyväksi (Rajamäki 2019). Yhteistyötä Vimmart kertoo tekevänsä myös Musiikkikeskus Resonaarin kanssa. Toiminnankehittämissuunnitelmassaan he mainitsevat merkittävänä tekijänä opettajien taitojen kehittämisen sekä erilaiset koulutukset. Lisäksi toimintaa kehitetään vuorovaikutuksessa oppilaiden sekä heidän vanhempiansa kanssa sekä erilaisilla yhteisillä hankerahoituksilla (Vimmart 2018).

**Kuopion konservatorio** on vuonna 1954 perustettu musiikkioppilaitos, joka toteuttaa taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää musiikissa ja tanssissa. Kuopion konservatorio on näistä kolmesta oppilaitoksesta ainut ns. perinteinen musiikkioppilaitos. Vuonna 2002 Opetushallitus antoi Kuopion konservatoriolle rahoitusta, jotta se suunnittelisi oppimäärän yksilöllistämisen pykälän pedagogiset ja hallinnolliset suuntaviivat. Näiden uusien suuntaviivojen luomisen myötä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saivat Kuopion konservatoriossa ensimmäisen kerran instrumenttiopetusta (Hakkarainen 2013, 9). Oppilaitoksessa on kehitetty lähes kahdenkymmenenvuoden ajan erityisopetuksen menetelmiä samalla keräten pedagogista kokemusta erityistä tukea tarvitsevien musiikin ryhmä- ja yksilöopetuksessa (Ahonen 2004, 94).

Kuopion konservatorio kuvaa opetussuunnitelmassaan (2018) toimintansa perustuvan arvoihin kuten ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kunnioittaminen. Oppimisen kuvataan olevan yksilöllistä sekä yhteisöllistä, jossa vuorovaikutuksellisuus ja kulttuurinen osallisuus korostuvat. Tietojen ja taitojen kehittäminen on yksilön kokonaisvaltaista kasvua tukevaa sekä yhteisön hyvää elämää rakentavaa myös erityisopetuksen muodossa. Oppimäärän yksilöllistämisen pykälä on kirjattu opetussuunnitelmaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (Kuopion konservatorio 2018). Oppilasvalinnat Kuopion konservatoriossa perustuvat yhdenmukaiseen kohteluun, ja oppilaaksi hakevat haastatellaan. Tarvittaessa arvioidaan soveltuvuutta tavoitteelliselle musiikinopiskelulle. Yksilöllistetyssä oppilasvalinnassa oppilaan oppimisedellytyksiä selvitetään ja oppimäärä yksilöllistetään vastaamaan oppimisen ja opiskelun valmiuksia. Musiikin perusopetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta löytämään omat musiikilliset vahvuutensa ja ilmaisukeinonsa, sekä ohjata oppilasta elävään musiikilliseen ilmaisuun ja rohkaista esiintymään. Opetus tapahtuu yksilö-, pari- tai ryhmäopetuksena. Toimintaansa Kuopion konservatorio kuvaa kehittävänsä jatkuvalla itsearvioinnilla, jatkuvalla opetussuunnitelmatyöllä sekä osallistumalla valtakunnalliseen keskusteluun opetuksen kehittämisestä. Kansanvälinen yhteistyö sekä

verkostoituminen alan oppilaitosten kanssa antaa vertailukohtaa oppilaitoksen laadun ja vaikuttavuuden kehittämiseksi (Kuopion konservatorio 2018).

**Kaikkien kolmen oppilaitoksen** toiminnan arvot ovat opetussuunnitelmia tarkasteltaessa peruseriaatteellisesti hyvin pitkälti keskenään samankaltaisia. Tärkeänä yksittäisenä arvotekijänä kaikkien oppilaitosten kohdalla korostuu oikeudenmukaisuuden vaade sekä yhdenvertaisuus. Kaikki oppilaitokset kertovat opetussuunnitelmissaan oppijalähtöisestä sekä joustavasta opetuksen suunnittelustaan sekä muovautuvista opetuksen menetelmistä. Opetuksen esteettömyys on sanallisesti mainittu suoraan Resonaarin sekä Vimmartin opetussuunnitelmissa. Myös Kuopion konservatorio kertoo huomioivansa oppimisympäristöjen suunnittelussa kunkin oppijan tarpeet. Näin ollen oppilaitosten opetuksessa huomioidaan vain opetuksen kannalta oleelliset fyysiset tekijät tavoitellen mahdollisimman vähäisiä fyysisiä ponnisteluja. Oppilaitosten opetussuunnitelmista on tulkittavissa, että opetus on intuitiivista, yksinkertaista sekä havainnollista ja opetuksen suunnittelua kuvataan joustavaksi prosessiksi:

”Usein oppijan oppimisvalmiudet ja opetuksen mielekäs ja oppimista parhaiten palveleva etenemistapa selviää vasta käytännössä opetusprosessin aikana. Oppimäärän yksilöllistäminen edellyttääkin jatkuvaa opetuksen arviointia ja herkkyyttä tarkentaa tai suunnata opetusta oppijaa ja oppimista parhaiten palvelemaan suuntaan.” (Resonaari 2018)

”Oppilasta tuetaan löytämään sopivia työtapoja sekä kehittämään taitoja tavoitteelliseen ja pitkäjännitteiseen opiskeluun. [...] Opettajat etsivät jokaisen oppilaan kohdalla pedagogisen keinon oppilaan muusikon taitojen kehittymiseksi.” (Vimmart 2018)

”Henkilökohtainen solistinen opetus mahdollistaa yksilöllisen etenemisen ja oppilaan omien tavoitteiden huomioon ottamisen. Tähän pyritään myös ryhmäopetuksessa. Opetussuunnitelmiin sisältyy joustoa, ja oppilaille on mahdollisuus valintojensa korjaamiseen.” (Kuopion konservatorio 2018)

Oppimisedellytykset kartoitetaan kunkin oppilaan kohdalla, mikä taas kertoo oppilaitosten yksilökohtaisten oppimisen vaihteluiden tunnustamisesta ja virheiden sietokyvystä. Oppiminen tapahtuu kaikissa oppilaitoksissa yksilö-, pienryhmä- tai ryhmäopetuksena ja opetukseen kerrotaan kuuluvan yhteismusisointia. Musiikin laajaa oppimäärää noudattavat oppilaitokset sekä yleistä oppimäärää noudattava oppilaitos kertovat opetussuunnitelmissaan opetuksen olevan tavoitteellista sekä tasolta tasolle etenevää. Opetussuunnitelmissa mainitaan kunkin yksilön lähtökohdista asetetut oppimistavoitteet. Oppilaitokset kuvailevat oppimisilmapiirejään oppimista suosiviksi:

”Resonaarin musiikkikoulua kuvaava toimintakulttuurin piirre on yhteisöllisyys. [...] ...musiikin yhteisöllisyys ovat usein merkittävässä roolissa erilaisten oppijoiden opetuksessa. Opetuksen erityispiirteiden takia osaamisen kollegiaalinen jakaminen on jopa välttämätöntä työn onnistumisen kannalta.” (Resonaari 2018)

”Vimmartin oppimisympäristö on fyysisesti, sosiaalisesti ja psyykkisesti turvallinen. Tilat ovat ilmapiiriltään avoimet, myönteiset sekä rohkaisevat ja innostavat oppimaan ja kehittämään osaamistaan. opiskeluympäristö kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota.” (Vimmart 2018)

”Oppilaitos tarjoaa oppimiseen turvallisen ja avoimen oppimisympäristön. [...] Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa samoin kuin eri aistien käyttö ja kehollisuus ovat oppimisen kannalta olennaisia.” (Kuopion konservatorio 2018)

Vimmart ja Resonaari on perustettu lähtökohtaisesti palvelemaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joskin opetussuunnitelmista käy ilmi, että ne ottavat oppilaikseen kaikki muutkin halukkaat musiikin harrastajat. Kuopion konservatorio on yli 60 vuotta tarjonnut Kuopion kaupungissa sekä sittemmin lähikunnissa taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää ollen näistä kolmesta oppilaitoksesta ainut ns. vankan institutionaalisen pohjan omaava oppilaitos, jossa opetuksen uudistaminen on lähtenyt tarpeen vaateesta. Voidaan siis sanoa, että esittelyssä olevista kolmesta oppilaitoksesta Kuopion konservatorion lähtökohta inklusiivisuuteen on ollut integraation kautta, kun taas Vimmart ja Resonaari ovat toteuttaneet koko olemassaoloaikansa erityistä tukea tarvitsevien musiikinopetusta. Kuopion konservatorio perinteisenä musiikkioppilaitoksena on resilienssikyvyllään muokannut oppilaitoksen käytänteitä kohti inklusiivista opetustoimintaa. Alueelliset erot Helsingin, Tampereen ja Kuopion välillä on kieltämättä otettava tässä kontekstissa huomioon. Helsinki ja Tampere ovat väkiluvultaan Suomen suurimmat kaupungit, missä taas Kuopion väkiluku on puolet pienempi Tampereeseen verraten. Oletettavasti on omat perustelunsa sille, miksi esimerkiksi Helsingissä ja Tampereella on ollut tarve perustaa oma oppilaitos vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien musiikinopetuksen tarpeeseen. Väkiluvut voivat osaltaan selittää erilaisten oppilaitosten tarpeen ja paikalliset toimintojen erot näissä kolmessa suomalaisissa kaupungissa.

Tuulikki Laes tarkasteli väitöskirjassaan *The (Im)possibility of Inclusion* (2017) Musiikkikeskus Resonaarin toimintaa todeten sen olevan aktivistisen muutoksen edelläkävijä. Tutkimuksessaan Laes toteaa, että Resonaari itsessään on ikään kuin etuoikeutettu paikka, jossa tavoitteellisen musiikinopetuksen saaminen on oppilaille sosiaalisesti ja ekonomisesti suuri mahdollisuus. Huolimatta aktivistisista tarkoituspäristä Resonaari voi kuitenkin tulla nähdyksi sosiaalisen eksklusion ilmentymänä, sillä heidän



oppilaansa kategorisoituvat tiettyyn ihmisryhmään (Laes 2017, 71-72). Vimmartin kohdalla voidaan tulkita tilanteen olevan sama, sillä opetus kohdentuu erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Resonaarin ja Vimmartin tekemä arvokas työ erityistä tukea tarvitsevien musiikinopetuksen edistämässä sekä opetusvälineiden ja toimintamuotojen kehittämisessä on kiistatonta huolimatta siitä, että oppilaitosten toiminnan voidaan nähdä erottuvan muusta musiikkikasvatuksen kentästä.

Kuopion konservatorio toteuttaa inklusiivista linjaa täysin eri lähtökohdista kuin Vimmart ja Resonaari. Kuopion konservatorio integroi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita vanhaan opetusjärjestelmään ja lähtökohta inklusioon on ollut muovata jo olemassa olevia rakenteita. Oppilaitos on siis resilienssikyvyllään pyrkinyt vastaamaan paremmin erityistä tukea tarvitsevien musiikkiopetuksen tarpeeseen. Kuopion konservatorio näyttäytyy näiden kolmen oppilaitoksen kesken ainoana, joka edelleen mainitsee OPS:aan opistoon tulemisen tapahtuvan oppilasvalinnan kautta. Hakuprosessissa oppilaat järjestetään pisteytettyyn hierarkiaan, jolloin tietyn pistemäärän ylittävät hakijat otetaan oppilaisiksi. Tällöin, eräällä tavalla tulkittuna toimintaa ei voida nähdä kaikille avoimena, huolimatta siitä, että oppilaisiksi ottaminen perustuu Kuopion konservatorion opetussuunnitelman eettisiin lähtökohtiin, yhdenmukaiseen kohteluun sekä tasapuolisuuteen, ja käytännössä oppilasvalinta on mahdollista yksilöllistää, jolloin myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden on mahdollista osallistua oppilasvalintoihin. Kaikki kolme oppilaitosta määrittelevät opetussuunnitelmissaan, että ennen opintojen alkamista kartoitetaan oppilaiden valmiudet opiskelulle.

Korostan, ettei ole relevanttia tässä tutkimuksessa etsiä yhtä oikeaa inklusiivisen oppilaitoksen mallia, tai esittää yhden oppilaitoksen toiminnan paremmuutta. Jokaisen kolmen oppilaitoksen, Resonaarin, Vimmartin ja Kuopion konservatorion tavoitteena on toiminnallaan edistää opetuksen saavutettavuutta mitä arvokkaimmalla tavalla. Kunkin oppilaitoksen arvot nojaavat vahvasti inklusiivisuuden periaatteisiin. Tästä kertovat avoimuus, jokaisen oppilaan potentiaalinen tunnistaminen, joustavien opetussuunnitelmien soveltaminen sekä oppilaslähtöiset opetustavat. Näen, että näiden kolmen oppilaitosten opetussuunnitelmat kestävät tutkimukseni puitteissa tapahtuvan kriittisen tarkastelun ja eettisen läpileikkauksen hyvin.

Huolimatta siitä, että opetuksen järjestäjän toimesta oppimäärän yksilöllistämisen on mahdollista sekä opetussuunnitelmiin on kirjattu inklusiivisuuden periaatteita sisältäviä sisältöjä, vaikuttaisi inklusiio todella tapahtuvan toiminnan ja vuorovaikutuksen tasolla: opettajien, oppilaiden, yhteisöjen välisissä kanssakäymisissä sekä henkilökohtaisissa kokemusmaailmoissa. Tällöin inklusiivisuutta tulee tutkia paljon moniulotteisemmin, esimerkiksi kartoittamalla oppilaiden kokemuksia sekä muuta pragmaattista toimintakenttää.

### **2.2.2 Eettisiä näkökulmia inklusiivisesta opetuksesta**

Inklusiivisen opetuksen eettisenä perustana on nähdä kussakin yksilössä potentiaali oppia ja kehittyä. Unescon Salamancan julistuksessa vuodelta 1994 peräänkuulutetaan jokaisen erityislapsen, -nuoren ja -aikuisen oikeutta oppia ja saada opetusta tasa-arvoon sekä yhdenvertaisuuteen nojaten. Salamancan julistuksen mukaan jokaisella lapsen on perusoikeus koulutukseen. Kaikille lapsille tulisi tarjota mahdollisuus saavuttaa ja ylläpitää itselle sopiva oppimisen taso. Julistuksessa tunnustetaan jokaisen yksilölliset ominaisuudet, mielenkiinnon kohteet, kyvyt ja oppimistarpeet sekä oikeus toteuttaa niiden pohjalta itseään (Salamanca 1994). Lisäksi YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista velvoittaa meitä huomioimaan kunkin ihmisen erityistarpeet ja takaamaan myös erityistä tukea tarvitseville henkilöille yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuuden (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016). Yhdenvertaisuuslaki velvoittaa koulutuksen järjestäjiä edistämään yhdenvertaisuutta toimintaympäristössään kuunnellen yhteisön tarpeita sekä suunnitellen tarvittavia toimenpiteitä (Yhdenvertaisuuslaki 2014). Kaikkien suomalaisten musiikkioppilaitosten ja instituutioiden ympäri maailman tulee kestää sisäistä uudelleen tarkastelua sekä kriittistäkin reflektointia. Käytäntöjä tulee muovata joustavimmiksi ja opetuksen tulee ottaa kaikenlaiset oppijat osaksi toimintaa (Laes 2018).

Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard artikkelissaan *How music schools justify themselves* (2019) haastavat, että musiikkioppilaitosten resilienssiin vaikuttavat poliittisten päättäjien ja hallintoelinten sijaan ensisijaisesti opettajat sekä oppilasjohto. He ehdottavatkin, että täydellinen ajattelumallin muutos olisi paikallaan: musiikkioppilaitokset itse voivat tarkastella ja muovata toimintaansa vastaamaan muuttuvia ympäristöjä sekä etsiä uusia yhteistyön keinoja ja uusia toimintamalleja yhdessä muiden toimijoiden kanssa (Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019, 19-21). On mielenkiintoista pohtia,

näkevätkö opettajat ja opetuksen tarjoajat tilanteen niin, että heillä on vastuu muovata käytänteitään vastaamaan ympäristöjään sekä huomioida kaikkien oppilaiden erityisen tuen tarpeet. Musiikkioppilaitosten ovien avaaminen erityistä tukea tarvitseville oppilaille vaatii toimijoilta rohkeutta toimia yhdenvertaisuutta edistävällä tavalla. Tällöin ei tule vedota siihen, ettei tarvetta oppimäärän yksilöllistämiseksi ole, tai todeta, että joku muu taho jo hoitaa asiaa. Vaikka oppilaiden heterogeenisyys tiedostetaan kaikilla koulutusasteilla, ei ole itsestään selvää, että musiikkioppilaitokset kantaisivat täysipainoista eettistä vastuutaan ottaakseen erityistä tukea tarvitsevat oppijat huomioon ja osaksi oppimisyhteisöjään ja antaisivat yhdenvertaisen mahdollisuuden kaikille opiskella musiikkia tavoitteellisesti laajan oppimäärän mukaisesti. On tärkeää seurata erityistä tukea tarvitsevien musiikinopetuksen nykyistä tilaa ja reflektoida, että millaisin keinoin ja toimin musiikkioppilaitokset voivat muuntua vastaamaan paremmin ympäristöjään.

Päivikki Jäppinen selvitti kyselytutkimuksessaan (2008) erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asemaa sekä yksilöllistetyn opetuksen toteutumista Suomen musiikkioppilaitoksessa. Valtaosa tuolloin kyselyyn vastanneiden musiikkiopistojen oppilaista ”erityistä tukea tarvitsevia” oppilaita oli tutkimuksen mukaan 0,3%, josta valtaosa eriytettyssä ryhmäopetuksessa. Oppilaitosten yleinen ilmapiiri ja innostus aiheeseen oli yksi tutkimuksessa selvitettävä asia. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyvinä ongelmina nähtiin opettajien pätemättömyys, koulutuksen ja rahoituksen puute sekä muut esim. tilankäytölliset ongelmat. Siinä missä tutkimus kertoi aiheen vieraudesta tavallisissa musiikkioppilaitoksissa, se toisaalta kertoi myös tiedon janosta. Oppilaitosten asenteet olivat laidasta laitaan: osa hyvin myönteisen innostuneita, mutta osassa musiikkioppilaitosten vastauksista oli Jäppisen mukaan havaittavissa jopa ”vammaiskammoa” ja näkemyksiä siitä, että erityistä tukea tarvitsevat eivät kuulu musiikin laajaa oppimäärää noudattaviin oppilaitoksiin (Jäppinen 2008, 68-72).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2012 tekemä selvityksen mukaan musiikkioppilaitokset tiedostavat erilaiset oppimisvaikeudet ja oppilaiden lisääntyneet ongelmat, mutta oppimäärän- ja opetuksen yksilöllistäminen on kuvattu vain muutaman oppilaitoksen opetussuunnitelmassa. Oppilaitoksissa pyritään selvityksen mukaan toimimaan joustavasti, jotta erilaiset oppijat pääsevät osaksi toimintaan. (Tiainen, Heikkinen, Lavaste ym. 2012) Selvityksessä ei kuitenkaan käy tarkemmin ilmi millaisin toimenpitein joustavuutta edistetään. Lisäksi selvityksessä myönnetään, että oppilaitokset

yleensä siirtävät itselleen vaikeimmiksi koetut asiat Opetushallituksen säätämistä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista sellaisenaan omiin opetussuunnitelmiinsa, ja näin on mitä ilmeisimmin käynyt oppimäärän yksilöllistämisen pykälälle. Kenties tulkittavissa on, ettei oppilaitokset tiedä millaisin konkreettisin toimin erityistä tukea tarvitsevien musiikinopetusta tulisi lähteä kehittämään.

Vuotena 2018 suomalaisilta taiteen perusopetusta järjestäviltä tahoilta selvitettiin osana ArtsEqual -tutkimushanketta opetuksen saavutettavuuden ja esteettömyyden nykytilaa kyselyn keinoin. Kyselyyn vastasi n. kolmasosa kaikista suomalaisista taiteen perusopetuksen koulutuksen tarjoajista, mikä kattaa n. 130 opistoa Suomen laajuisesti. Näistä yli puolet olivat musiikinopetusta järjestäviä tahoja. Kyselyn raportissa voidaan summata yhteen, että asenteet opetuksen saavutettavuuden lisäämistä kohtaan ovat oppilaitoksissa pääosin myönteisiä ja saavutettavuutta on pyritty edistämään eri tavoin. Osa oppilaitoksista kertoi, että heidän toimintansa vastaa jo inklusiivista toimintaa, jolloin kaikkien oppilaiden osallisuutta ja oppimista edistettiin jo. Tätä perusteltiin yhteistyöllä useiden eri toimijoiden ja tahojen kanssa. Joissakin vastauksissa korostui näkökulma, jossa saavutettavuuden edistämistä ei nähty tarpeellisena, sillä toiminta on lähtökohtaisesti jo kaikille avointa. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 81-82) Jotkin oppilaitokset olivat kyselyn perusteella vasta viime aikoina heränneet pohtimaan saavutettavuuttaan.

ArtsEqual -kyselyssä kävi ilmi saavutettavuuden lisäämiseen liittyviä pelkoja ja epävarmuuden aiheita. Osa oppilaitoksista ei toivo saavutettavuuden tapahtuvan opetuksen laadun kustannuksella ja näin ollen nähdään, ettei saavutettavuus saa estää jo olemassa olevia hyviä toimintoja. Tällaisia vastauksia voidaan pitää melko raskauttavina, jos saavutettavuuden edistämisen nähdään olevan pois opetuksen laadusta. Näkemys on sinällään oikeutettu ja kertoo kenties huonoista inklusiokokemuksista tai muista peloista. Oikealla tavalla toimiessaan inklusiivisuus huomio yhdenvertaisesti kaikki oppijat, jolloin erityistä tukea tarvitsevan opettaminen ei saa olla muulta opetukselta pois. Toimiakseen inklusiivisuus kysyy eittämättä opettajilta ammattitaitoa sekä kenties muita resursseja ja työvälineitä. Toimiessaan inklusio nostaa opetuksen laatua. Mikäli oppilaitoksella on valmius ottaa vastaan yhä heterogeenisempää oppilasainesta ja edistää saavutettavuutta voi se vaikuttaa koko yhteisöön positiivisella tavalla. Se, että oppilaitoksilla on kyky palvella ja olla saavutettavissa laajemmissa yhteiskunnallisissa mittakaavoissa lisää laatuarvoa ja vastaa hyvinvointiyhteiskunnan ihannetta.

Kaikkien näiden selvitysten ja kyselyiden nojalla on tuskin liian rohkeaa sanoa, että nyt, reilu kymmenen vuotta eteenpäin Päivikki Jäppisen (2008) tekemästä tutkimuksesta, tilanne suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa vaikuttaisi olevan paikoitellen hieman jämähtänyt, sillä vielä vuoden 2018 ArtsEqual -tutkimushankkeen selvityksen mukaan oppilaitokset näkevät edelleen samojen asioiden olevan esteenä opetuksen kehittämiseksi. Kuitenkin näistä ongelmista ollaan paremmin perillä ja oppilaitoksen ovat valveutuneempia monin tavoin. Voidaan nähdä, että saavutettavuuden edistämiseksi on edelleen muokattava yleistä asenneilmapiiriä, järjestettävä opettajille täydennyskoulutuksia, tiedotettava kuntapäätäjää ja yhteistyökumppaneita saavutettavuuden tavoitteista ja toimenpiteistä (Juntunen & Kivijärvi 2009, 81-82). Näkemys saavutettavuuden lisäämisen jatkotoimista on yhtenevä Westerlundin, Väkeväisen & Ilmola-Sheppardin (2019) näkemyksen kanssa: muutoksen on lähdettävä opettaja- sekä oppilaitostasolta. Mutta toimintaa täytyy tehdä näkyväksi myös muille toimijoille. Näyttäisi siltä, että ainakin osa kyselyyn osallistuneista oppilaitoksista tunnistaa tämän lähtökohdan ja on valmiita edistämään opetuksen saavutettavuutta ruohonjuuritasolla.

Eettiset näkemykset siitä, kenelle esimerkiksi musiikinopetus kuuluu ja mikä opetuksen pääasiallinen tarkoitus on, näyttäisi vaikuttavan hyvin paljon erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asemaan musiikkioppilaitoksissa. Selvityksistä käy ilmi, että oppilaitokset ikään kuin ovat tietoisia opetuksen kehittämisen haasteista, osa on hyvin valveutuneita ja sitoutuneita inklusioon sekä saavutettavuuden edistämiseen, mutta moni taho tiedostamisesta huolimatta ei ole halukas muuttamaan vanhoja käytänteitään. Kuten jo tämän alaluvun alussa mainittiin, taiteen perusopetus on yleissivistävää koulutusta ja sen tulee tavoitella yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta katsomatta kenenkään taustaan, asuinpaikkaan tai sosioekonomiseen asemaan (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70-71). Mieleen nousee välttämättä kysymys, olemmeko tulleet yhtään eteenpäin ajatuksesta, jonka mukaan ”normaalit” lapset saavat musiikkikasvatusta ja ”epänormaalit” kuuluvat esimerkiksi musiikkiterapian piiriin (Hennenberg, Kauppinen & Knuutila 2018). Kuten jo mainittiin, kullakin yksilöllä on yhdenvertainen oikeus kehittää itseään ja saavuttaa elämässä kasvua. Musiikkikasvatuksen tavoitteena on kuntouttamisen sijaan kehittää kaikkia yksilöitä kokonaisvaltaisesti ja viitoittaa tie oppimiselle, vaikkakin se saattaa parhaassa tapauksessa tehdä enemmänkin: musiikkikasvatus voi näyttäytyä persoonaa hoitavana ja eheyttävänä (Lilja-Viherlampi 2007, 280-281).

### **2.3 Musiikkikasvatus erityistä tukea tarvitsevan oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä**

Tässä alaluvussa taustoitan sitä, kuka voi olla musiikkioppilaitoksessa opiskeleva erityistä tukea tarvitseva oppilas sekä millaista tukea hänelle voidaan tarjota musiikkikasvatuksen näkökulmasta kokonaisvaltaisen oppimisen ja kehityksen tueksi. Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi olla minkä vain ikäinen, joka tarvitsee jossakin musiikinopiskelun vaiheessa tukea esimerkiksi soittimen haltuun otossa, musiikin hahmotuksessa tai musiikkiopintojen etenemisen suunnittelussa. Erityistä tukea voi tarvita, vaikkei sitä ulkoisesti heti voida oppilaasta havaita. Tuen tarve voi ilmetä myös opintoihin hakiessa, ja jo oppilasvalinta voidaan yksilöllistää, ja oppimäärä yksilöllistää jollakin tietyllä edellytyksellä. Edellytys tai peruste opetuksen yksilöllistämiseen voi olla lääketieteellinen diagnoosi.

Tarkastelen lisäksi erityistä tukea tarvitsevan oppijan näkökulmasta musiikkikasvatuksen horisontteja. Pyrin tuomaan ilmi kokonaisvaltaiseen yksilön kasvuun liittyviä näkökulmia, kuten musiikkiharrastuksen vaikutukset hyvinvointiin. Musiikin ja soittoharrastuksen vaikutukset erityistä tukea tarvitsevan lapsen elämässä reflektoituu kenen tahansa muun lapsen kokemiin musiikin tuomiin hyötyihin. Hyödyt voivat hypoteettisesti olla jopa kokonaisuudessaan suuremmat, mikäli mukaan otetaan musiikin kuntouttavat vaikutukset (Hennenberg, Kauppinen & Knuutila 2018). Medikaalisen järjestelmän pitkään johtamaan hyvinvointikeskusteluun on tarve tuoda lisää kulttuurin ja humanin tieteen näkökulmia. Musiikin potentiaalia tulee valjastaa käyttöön uudenlaisten hyvinvointiratkaisujen etsimisessä (MacDonald, Kreutz & Mitchell 2012, 8-10). Musiikkikasvatuksen toimijoiden ja tieteellisen kentän tulee tähän keskusteluun osallistua.

Musiikillisella toiminnalla voidaan tukea yksilön kasvua sekä osallisuutta hänen omista lähtökohdistaan katsottuna. Kokonaisvaltaisen persoonan hyvinvointi voidaankin jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: emotionaalinen hyvinvointi, sosiaalinen hyvinvointi sekä psykologinen hyvinvointi. Tällöin ihmisen tunne-elämässä on tasapaino, elämässä on myönteisiä ja kielteisiä ajatuksia. Yksilö tuntee olevansa osa yhteisöä ja tulevansa arvostetuksi ihmissuhteissaan sekä hyväksyy itsensä. Yksilö kehittää itseään vahvuksiensa kautta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 37-38). Kasvatusfilosofisena viitekehyksenä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden musiikinopetukselle tämä on vallan pätevä lähtökohta.

### 2.3.1 Erityistä ja normaalia

Erilaisuutta voidaan pitää jo normina. Ympäri katsoessa vaikuttaisi, ettei kukaan ole enää normaali. Tässä kohtaa voi siis kysyä, onko absoluuttista normaalia enää olemassaankaan? Inklusiivisen filosofian ytimessä on ajattelu, että erilaisuuden käsite nähdään positiivisena sen sijaan, että se nähtäisiin yksilön vaillinaisuutena (engl. deficient). Erilaisuuskäsitys voidaankin muuttaa moninaisuudeksi (engl. diversity), jolloin yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia ei nähtäisikään vikana tai puutteena vaan positiivina, individuaalisina piirteinä (Thomas & Loxley 2007, 93). Sen sijaan, että yksilöitä verrattaisiin aina johonkin saavuttamattomissa olevaan normaalin ihmisen ihanteeseen, tuleekin tiedostaa se tosiasia, että kaikki ovat erilaisia ominaislaatuineen, vahvuuksineen, heikkouksineen sekä persoonallisuuden piirteineen. Yhteiskunta yleisesti tunnustaa yhä paremmin ja paremmin oikeuden olla erilainen, siis sen, että jokaisessa on erityisyyttä ja uniikkiutta. Jokaisen yksilön tulisi voida loistaa omista lähtökohdistaan ja omista vahvuuksistaan katsottuna. Humanistin silmin tarkasteltuna erilaisuus on tänä päivänä siis hyväksyttyä ja joissakin tilanteissa jopa erittäin toivottua. Erilaisuus terminä on saanut positiivissävytteisen väreän.

Henkilökohtaiset ominaisuudet tekevät meistä kaikista erilaisia ihmisinä, persoonina, oppijoina sekä ympäristön havainnoijina. Huolimatta tämän tunnustamisesta, toisinaan edelleen on käsitys erityisyydestä huonona tai toiseutta ilmentävänä ihmisyyden muotona. Erilaisuus kulttuurissamme määritetään monesti lääketieteellisin termistöin. Erilainen yksilö voidaan nähdä patologisen häiriön tai vamman omaavana, jolloin tämä tulee verratuksi terveen ihannekuvaan. Vammaisuus voidaan nähdä sosiaalisena rakenteena, joka edistää marginalisaatiota. Se voidaan myös nähdä ekonomisen järjestelmän luomana sekä ylläpitämänä eksklusion muotona (Thomas & Loxley 2007, 3). Ihmiset, jotka syntyvät tai saavat jonkin patologisesti määritellyn kehitysvamman tai liikuntavamman, eivät kuvailisi itseään yksinomaan ”vammaisina” ja tulkinnallisesti pelkästään vaillinaisina yksilöinä. Kyse on yksilön, kenties syntymästä asti olevasta ominaisuudesta, mitä ei pysty tai edes haluaisi välttämättä parantaa. Tällöin, kuvailemalla erityistä tukea tarvitsevaa ihmistä pelkästään medikaalisella diagnoosilla, se voi redusoida yksilön ihmisyyttä luoden tunnetta toiseudesta ja huonommuudesta.

Eri tieteen aloilla on kulloiseenkin tilanteeseen sopivat ilmauksensa. Mielenkiintoinen havainto onkin, että puhuttaessa humanistisen tieteen tai kasvatuksen näkökulmista,

käytämme lääketieteen termistöä. Lääketieteellinen diagnoosi ja sen antama informaatio yksilön terveydentilasta ei ole kaikki kertomaan hänen kyvystään oppia, ymmärtää ja havainnoida tätä maailmaa. Kuitenkin problematiikka tässä on, kuten jo mainittiinkin, että kasvatustieteen metodologia sekä teoria hyödyntää muiden alojen analyysin keinoja, noudattaen aina kyseessä olevan tiedealan linjauksia, oli sitten kyseessä sosiologia, psykologia, lääketiede tms. Ongelma erityistä tukea tarvitsevien opetuksessa vaikuttaisi näin ollen olevan, etteivät eri tieteenaloilta lainatut analyysin välineet sovellu siihen eikä erityistä tukea tarvitsevien opetukselle näyttäisi olevan selkeää teoreettista pohjaa. (Thomas & Loxley 2007, 7-8) Eri tieteiden hierarkkisessa dialogissa, analysoidessa oppilaiden ongelmia ja vammoja, vaikuttaisi unohtuvat, ettei ihminen ole luonnontieteellinen objekti, joka ei ymmärrä itse itseään.

Kasvatustieteessä erilaisuus ja sen määrittely on lainattua tietoa muilta tieteenaloilta. Määritettäessä oppilaan erityisen tuen tarvetta, pohjataan useimmiten juurikin lääketieteelliseen diagnoosiin (Lakkala 2008, 150). Autismin kirjo, Downin syndrooma, tarkkavaisuushäiriö tms. nimike antaa kelle tahansa opettajalle heti jonkin tarttumapinnan siitä, millainen oppilas on kyseessä. Tiedämme tai luulemme tietävämme, millainen on tyypillinen tarkkaavaisuus häiriöinen lapsi, tai millaisia sosiaalisia haasteita autismin kirjon diagnoosin saaneella on. On siis helppoa lähestyä oppilasta diagnoosin kautta. Se antaa paljon tietoa ja kenties valmiita keinoja siihen, kuinka kohdata tällaisen diagnoosin omaava oppilas. Mutta mennäänkö tässä vikaan, mikäli emme kohtaa yksilöä ihmisenä, humanilla tavalla, vaan suoralta kädeltä määritämme hänet terveystietojen perustella? Voimmeko todeta, että terveydentila kertoo kaiken yksilön älystä, persoonallisuudesta tai mielenkiinnon kohteista? Diagnoosi ei saa olla rajoite yksilön oppimiselle, vaan aina tulisi katsoa oppilaan kokonaispotentiaali: motivaatio, lahjakkuus, kyky oppia, mahdolliset opetustavat jne. Oppilas tulisi siis arvioiduksi yksinomaan edellä mainittujen seikkojen perusteella sen sijaan, että lyötäisiin heti kättelyssä otsaan ”vammaisen leima” ja todettaisiin, ettei häntä voi opettaa.

Yhä heterogeenisempi oppilasaines on opetuksen yhteinen haaste. Lapsilla ja nuorilla on enenevässä määrin erilaisia näkyviä tai piilossa olevia erityisen tuen tarpeita kuten toiminnanohjauksen häiriöitä tai mielenterveysongelmia. Kaikessa opetuksen tulisi huomioida tämä ja etsiä ne menetelmät ja tavoitteet, jotka hyödyttävät kussakin tapauksessa: oppija tulee kohdata koherentisti. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksesta keskustellessa on



tärkeää lähteä moninaisuus -näkökulmasta, jolloin erilaisuus ei ole leimaavaa. Oppilas tulee tällöin kohdatuksi humanilla tavalla ilman negatiivista huonommuuden stigmaa, jolloin pelko hyväksynnän puutteesta on aiheeton. Avoin keskustelu moninaisuudesta on näin ollen paikallaan myös musiikkikasvattajien keskuudessa. Tällöin, yhdenvertaisen musiikinopetuksen lisäksi, todellisuudessa tavoitellaan aktivismin keinoin koko yhteiskuntaa kattavaa demokraattisen inklusion tilaa ilman ihmisryhmien sosiaalista marginalisaatiota tai ekonomisten järjestelmien synnyttämää yksilöiden eksklusointia (Laes 2017, 65-66).

### **2.3.2 Taidekasvatuksen kautta elinikäiseen hyvinvointiin**

Kuten aiemmin tutkimuksessani olen esitellyt, musiikin ja musiikkiharrastuksen moninaiset hyödyt on tieteessä monin tavoin tunnustettu. Jo pelkästään mieleisen musiikin kuuntelu tai altistuminen musiikille kehittävät ajattelua muovaten aivojen rakenteita. Voidaan kuitenkin todeta, etteivät musiikin aivoihin tekemät muutokset ole pelkästään kytköksissä yksilön ympäristöllisiin tekijöihin, vaan jokaisessa ihmisessä on syntymästä saakka tarvittavat ainekset havainnoida, oppia ja hyötyä musiikista (Tervaniemi, Huotilainen, Putkinen ym. 2018).

Varhaisiän musiikkikasvatuksen eli muskarin merkitys on suomalaisessa musiikkikasvatuskentässä suurta ja toimintaa pidetään erittäin arvostettuna. Taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavissa oppilaitoksissa varhaisiän musiikkikasvatus on korkeatasoista ja tukee lapsen kokonaisvaltaista kasvua, siinä missä antaa valmiuksia musiikkiharrastuksen jatkumiselle. Varhaisiän musiikkikasvatuksen menetelmät ovat monipuolisia. Opetuksessa otetaan huomioon esimerkiksi liikkumisen eri tavat (motoriset taidot), ryhmässä olemisen taidot (sosioemotionaaliset taidot) sekä muut kognitiiviset taidot. Taitoja harjoitellaan pitkäjänteisesti leikin, laulun, soiton ja liikkeen kautta (Tervaniemi, Huotilainen, Putkinen ym. 2018).

Musiikillinen oppiminen, musiikillisten kykyjen muutokset, musiikilliset elämykset, musiikilliset kiinnostukset ja toiminnot voivat tulla toteen missä vain elämänvaiheessa. On tärkeää muistaa, että musiikillista oppimista voi tapahtua todistetusti koko eliniän ajan ja se edistää hyvinvointia monilla tavoin (Gembris 2012, 367). Lapsen ja nuoren hyvinvointi pohjautuu terveeseen, myönteiseen sekä realistiseen minäkuvaan ja musiikki vaikuttaisi olevan hedelmällinen kenttä lähteä rakentamaan hyvää itsetuntoa. Tärkeää on, että yksilö

tunnistaa omat kyvyt ja vahvuudet sekä uskaltaa itsenäisesti lähteä kehittämään taitojaan harjoittelun ja opiskelun avulla. Kyvyt, lahjakkuus tai lahjakkuuden määrä ei sinällään ole tärkeää, vaan se kuinka näitä lahjoja hyödynnetään ja jalostetaan. Taide näyttäisi vaikuttavan ihmisen persoonallisuuteen hyvinkin tehokkaasti koskettaen ihmisyyden syvimpiä tasoja (Uusikylä 2008, 15 & 21).

Martin Seligmanin vuonna 1999 kokoama positiivisen psykologian suuntaus on vaikuttanut myös kasvatustieteeseen. Positiivinen psykologia pyrki uudella, tietoisemmalla tavalla löytämään vastauksia ihmiselämän syvimpiin kysymyksiin: millainen elämä on hyvää, merkityksellistä ja onnellista (Avola & Pentikäinen 2019, 24) eli mitä on hyvinvointi. Positiivisesta psykologiasta juontuva positiivinen pedagogiikka pyrkii kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin vahvistamiseen niin oppilaitos-, opettaja- ja oppilastasolla. Oppilaan hyvinvoinnin nähdään olevan perusta ja pohja hyvälle oppimistuloksille, terveille sosiaalisille suhteille sekä inhimilliselle älylle. Positiivisen pedagogiikan mukaan opetuksen tulee perustua kunkin oppilaan vahvuuksille (Avola & Pentikäinen 2019, 30-31). Positiivisen psykologian käytäntöön pohjaten voidaan todeta, että on hyvin tärkeää huomata jokaisen yksilön erityislaatuisuus, ja moitteiden sijaan antaa ratkaisuja sekä myönteisiä ajatusmalleja. Erityislaatuisuuden tukeminen ei voi siis pohjata pelkästään synnynnäisen lahjakkuuden huomioimiseen, vaan kehittyville ja moraalisesti arvostetuille luontevahvuuksille. Kasvatuksen tulisikin pohjata näiden yksilön perimmäisten ominaisuuksien huomiointiin sekä niiden lujittamiseen ja vaalimiseen. Erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tämä on hyvin merkittävä ja tärkeä huomio, sillä on havaittu, että juuri he hyötyvät eniten positiivisen psykologian luontevahvuuksille pohjaavasta opetusmallista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32-35 & 63).

Osalle erityistä tukea tarvitsevista oppilaista taiteellinen työskentely toimii minuutta ja osaamista vahvistavana tekijänä jo sellaisenaan edistäen positiivisen minäkäsityksen muovautumista. Osa taas tarvitsee joitakin tukitoimenpiteitä, jotta näin olisi (Tiainen, Heikkinen, Lavaste ym. 2012). Mielekäs soittoharrastus haastaa hyvällä tavalla oppilasta niin fyysisesti kuin henkisesti. Esimerkiksi liikuntarajoitteisen musiikinopetuksessa on havaittu, että soittoharrastus kehittää monipuolisesti motoriikkaa: samalla kun harjoitellaan soittoaikaa, voidaan yhtäaikaaisesti kiinnittää erityistä huomiota ryhdin kehittämiseen ja miettiä tukitoimia asian edistämiseksi. Soittoharrastuksessa harjoiteltu asia voi taas vaikuttaa muilla elämän osa-alueilla merkittävästi ollen tulkinnallisesti kuntouttavaa.

Tällöin työskennellään musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian rajapinnoilla, jolloin kasvatukselliset toimintamallit hakevat vaihtoehtoisia keinoja opetuksen tueksi musiikkiterapian käytänteistä, mikäli se hyödyttää oppilasta parhaimmalla tavalla. Onkin muistettava, että oppilas tulee aina opetustilanteeseen kokonaisvaltaisena yksilönä, jolloin ei välttämättä ole tarpeen lähteä erittelemään, onko toiminta juurikin terapeutista vai kasvatuksellista, mikäli tavoitteena molemmissa on merkityksellinen toiminta musiikin parissa (Lilja-Viherlampi 2007, 297). Musiikkikasvatuksen merkitystä voidaan siis tarkastella myös sen antavan terapeutin orientaation kautta. Musiikkikasvatus itsessään on sisällöllisesti rikastuttavaa ja tarkoituksenaan on tukea hyvää musiikkisuhdetta, mutta samalla se kehittää yksilöä monipuolisesti muillakin elämän osa-alueilla lisäten esimerkiksi erilaisia oppimisen taitoja sekä työskentelyvälineitä. Mikäli oppimisen edellytykset tulevat todeksi, musiikkikasvatus voi näyttäytyä persoonaa hoitavana ja eheyttävänä eli terapeutisena (Lilja-Viherlampi 2007, 280-281).

Musiikinopiskelu ja määrätietoinen harjoittelu lisäävät monia musiikillisia taitoja, mutta tämän lisäksi se vaikuttaa positiivisesti kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Kaikenlaisessa taiteellisessa toiminnassa itsensä toteuttaminen mahdollistuu sekä sosiaalinen yhteisöllisyys lisääntyy. (Gembris 2012, 378-379). Vaikka musiikin hyvinvointivaikutuksia voidaan tarkastella yksilöllisten musiikillisten toimintojen orientaatioiden kautta (kts. Karlsen 2011), on yhteisöllisten orientaatioiden hyvinvointivaikutusten tutkiminen tarpeen. (Stige 2012, 191-193) Ihmisen tietoisuus ja emootio muodostuvat vuorovaikutuksessa, jolloin taiteen ja musiikin ympärillä tapahtuva yhteistoimijuus näyttäytyy tärkeänä musiikkikasvatuksen hyvinvointivaikutuksia tarkastellessa. Hyvinvoinnin löytyessä usein yhteisöllisyydestä, voidaan se nähdä henkisellä tasolla saavutetuksi, tai hyvän elämän etsimisen kautta näyttäytyväksi pääomaa. Sitä ei tulekaan tarkastella sairauden vastakohtana tai irrallisena aspektina muusta todellisuudesta. Tällöin hyvinvointi näyttäytyy kunkin yksilön yhdenvertaisena oikeutena päästä kukoistamaan omassa sosiokulttuurisessa yhteisössään (Ansdell & DeNora 2012, 109-111).

### **2.3.3 Osallisuuden vahvistaminen musiikillisella toiminnalla**

Erityistä tukea tarvitseva saattaa kokea toiseutta tai huonommuutta ympäristössään tai on saattanut kokea aiemmin olevansa epähyväksytyt sosiaalisissa kanssakäymisissä. Tällöin, hyvinvoinnin näkökulmasta musiikillisen toiminnan tärkeänä lähtökohtana voidaan nähdä osallistavan ja osallisuuteen kannustavaa ympäristön rakentaminen, jossa musiikillinen

kukoistus on mahdollista. Opettaja sekä opiskelutoverit keskinäisissä sosiaalisissa tilanteissaan sekä keskustellen rakentavat positiivista ilmapiiriä. Opettaja sekä hänen käyttämänsä rakentavat pedagogiset keinot ovat positiivisen ilmapiirin luomisessa merkittävimmät tekijät. Yksilön kokemus oppimisympäristöstä voi muovata minäkuvaan merkittävästi. Oppimistilanteissa hän peilaa itseään sosiaalisten ympäristöjensä kautta. Tällöin oppilaan kanssakäymiset pedagogisissa, sosiaalisissa, teknisissä ja fyysisissä konteksteissa vaikuttavat suoraan osallisuuteen ja hyväksynnän tuntemuksiin sekä aktiivisen osallistujan roolin ottamiseen. Korostettava on, ettei yksinomaan fyysinen läsnäolo oppimisympäristössä varmista täyttä osallisuutta tai täysipainoista inklusiota (Vetoniemi & Kärnä 2019, 6-11) vaan se tulee näkyä oppilaan kaikissa vuorovaikutusympäristöissä kuin myös yksilöllisen kokemuksen tasolla.

Taideharrastuksen tärkein tehtävä on antaa lapselle tai nuorelle eväitä löytää yksilöllisyyden sekä yhteisöllisyyden tasapaino. (Uusikylä 2008, 15) Harrastuksessaan yksilöä tulisi rohkaista omaan luovuuteen sekä tukea häntä löytämään itseilmaisun keinoja kuitenkin niin, että yhteisössään tulisi hyväksytyksi. Taiteellinen ja luova yksilö saattaa väärässä ympäristössä kokea erilaisuutta tai epähyväksyntää, jolloin taas yksilöllisyyden vaaliminen ja tukeminen on erityisen tärkeää. Yksilön henkilökohtainen kokemus musiikista on lähtökohtana myönteisten oppimiskokemusten syntymiselle, mutta siihen vaikuttaa sosiokulttuurisen ympäristön hyväksyntä ja esimerkiksi ystäväpiirin tai perheen antama kannustus. Heimonen ja Westerlund (2008) toteavat, että oppijan käsitys itsestään musiikin oppijana tai musisoijana voidaan muovata sosiaalisissa oppimisprosesseissa sekä yhteisöissä (Heimonen & Westerlund 2008, 177-181). Toisaalta myönteinen oppimiskokemus yksin ei riitä osallisuuden tunteen saavuttamiseksi, vaan oppilas peilaa itseään ja musiikillista minäkuvaansa omien sosiaalisten yhteisöjensä, kuten kaveripiirin tai perheen kautta.

David J. Elliotin (1995) mukaan musiikin tekijät ja kuuntelijat saavat fundamentaalisia merkityksiä osallisuuden kautta: kasvua, itsetietoisuutta, musiikillista nautintoa ja itsetuntoa. Musiikillinen toiminta luo, määrittää ja hahmottelee yhteisöllisyyden tunnetta sekä yksilön identiteettiä sosiaalisissa ryhmissä (Elliot 1995, 296-297). Musiikin sosiaalisten tasojen ymmärryksen kautta musiikillisia toimintoja voidaan käyttää työkaluina etsiessä omaa identiteettiä kollektiivisella tasolla. Toisin sanoen musiikin avulla ja musiikillisen toimijuuden kautta tehdään sosiaalista etsintää suhteessa toisiin toimijoihin. Tällöin musiikkia käyttämällä voidaan vahvistaa jonkin tietyn ryhmän keskinäistä yhteisöllisyyden

tunnetta ja samalla yksilö voi peilata itseään ryhmään kuulumisen kautta. Yhdessä musisoidessa tai esiintyessä yksilö joutuu jatkuvasti jäsentämään omaa toimintaansa, jotta musisoidessa saavutettaisiin yhdessä sovitut päämäärät. Yksilöiden välinen kollektiivisuus näkyy myös fyysisesti, sillä yhdessä musisoidessa keholliset toiminnot mukautuvat yhteneviksi musiikin tuomiin impulsseihin. Vaikuttaisi siis, että yhdessä laulaminen, soittaminen ja luova toiminta lisää kollektiivista itsetietoisuutta kehittäen yksilön identiteettiä kohti syvempää *olemisen ymmärrystä* (Karlsen 2011, 114-118).

Ihminen tarvitsee mahdollisuuksia toimintaan ja toimijuutensa toteuttamiseen. Kuitenkin tämä linkittyy kunkin ihmisen voimaan ottaa käyttöön tai muuttaa olemassa olevia käytäntöjä ja rakenteita (engl. structure). Musiikki on voimakas inhimillinen voimavara (engl. resource), ja väline, jota voidaan käyttää sosiaalisten rakenteiden uudelleen jäsentämisessä sekä luovuuden lisäämisessä. Ottamalla osaa musiikilliseen toimintaan, joutuu samalla ottamaan osaa moniin muihin konstituoiiviin toimintoihin. Samalla yksilö muodostaa ihmissuhteita osallistumisen kautta. Erilaiset toiminnot muuntuvat voimavaraksi tai työkaluksi käytäntöjen muutokselle ja yksilön oppimiselle. Tällöin musiikin hyödyntäminen rakenteellisten muutoksissa tai uudelleen jäsentelyissä voidaan nähdä yhtä tärkeinä niin yksilö- kuin yhteisötasoilla. Kokemus olemisesta tai osallisuudesta voidaan nähdä niin, että yksilön läsnäolo huomataan ja noteerataan kyseisessä sosiaalisessa tilanteessa. Rakenteelliset uudelleen jäsentelyt musiikin avulla valmistavat erittäin merkittävällä tavalla yksilöä tulevaisuudessa tapahtuviin sosiaalisiin tilanteisiin (Krüger & Stige 2016, 238-244). Musiikillinen toiminta ja sen kautta tuleva osallisuus näyttäytyy mitä oleellisimmalla tavalla osana kokonaisvaltaista hyvinvointia. Musiikki on mitä mainion keino tulla yhteen ja tehdä yhdessä. Se on hyvä tapa lisätä hyvinvoinnin näkökulmasta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosioemotionaalista yhteenkuuluvuutta niin musiikillisissa toiminnoissa sekä myöhemmissä elämän vaiheissa.

### **2.3.4 Yksilöllinen musiikinopetus**

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden musiikinopetus on verrattain uusi asia musiikkikasvatuksen kentässä. Musiikkikeskus Resonaari on eittämättä ollut suomalaisessa erityismusiikkikasvatuksessa edelläkävijä ja Vimmart taideaineiden yhdenvertaisen oppimisen pioneeri. Kuopion konservatoriossa on kertynyt kattava kokemus oppimäärän yksilöllistämisestä. Opetuksen vaikutukset oppilaan kehitykseen on olleet moninaisesti nähtävissä niin vanhempien kuin lasten peruskouluopettajien mielestä.

Musiikkiharrastuksen on koettu kehittävä oppilaiden keskittymiskykyä, kuulon ymmärrystä, puheen tuottamista ja esimerkiksi hienomotorisia taitoja (Hennenberg, Kauppinen & Knuutila 2018). Kaikesta valtakunnallisesta kokemuksesta huolimatta positiivisten oppimistulosten saavuttamiseen ei ole koskaan ns. helppoa polkua, vaan se vaatii aina toimijoilta monenlaisen osaamisen ja tiedon yhdistelyä sekä kokeilua ja kehittelyä. Mitä moninaisemmaksi muuntuva oppilasaines on viimeisen parin vuosikymmenen aikana haastanut musiikinopettajia kehittämään uusia metodeja ja välineitä tehdä kasvatustyötään uusilla tavoilla. Erilaiset oppilaat ja erityisen tuen tarpeet on alettu huomioida yhä paremmin (Kaikkonen 2011, 203).

Oppimäärän yksilöllistämisen käytäntö alkaa vakiintua taiteen perusopetuksessa. Tällöin opetuksen suunnittelussa huomioidaan kunkin oppilaan yksilölliset oppimisen lähtökohdat sekä erityisen tuen tarve. Opetusta tulee suunnitella niin, että oppijan nykyiset kyvyt sekä tehtävien haasteellisuus vastaavat hyvin toisiaan. Liian helpot tai toisaalta liian vaativat tehtävät eivät motivoi, kun taas sopivasta ponnistelun tasapainosta syntyy parhaimmillaan huippukokemus eli flow. Lisäksi oppilas tarvitsee jatkuvaa ohjausta ja palautetta sen mukaan, kuinka oppiminen etenee (Lakkala 2008, 165). Opettaja organisoii koko oppimistapahtumaa ja tietoisesti sekä tarkoituksenmukaisesti valitsee opeteltavat asiat. Olosuhteet oppia on mahdollistettava muovautuviksi, aivan kuin opetusmateriaalikin (Lakkala 2008, 168-169).

Oppiminen itsessään on luova prosessi ja se kuuluu ihmisenä kasvamiseen. Oppimista tapahtuu, jos opittava asia on mielekästä ja sisäisesti motivoivaa. Oppimistilanteen on oltava turvallinen ja salliva sekä persoonan huomioonottavaa. Tällöin tulee käyttää kunkin oppijan lähtökohdat huomioon ottavia, monipuolisia ja aktivoivia opetusmenetelmiä. Oppimista tuetaan antamalla rakentavaa palautetta, jonka tavoitteena on oppilaan oma sisäinen reflektointi eri oppimisprosesseissa, sekä tätä myötä vastuun ottaminen ja sitoutuminen omaan oppimiseen. On tärkeää sallia jokaiselle oppilaalle tarvittava aika opittavan asian sisäistämiseksi sekä tukea luontevahvuuksia ja yksilöllisiä ominaisuuksia (Lilja-Viherlampi 2007, 284). Huomionarvoista on, että arvioidessa ja palautetta antaessa se esitetään rakentavalla ja oppimista edistävällä tavalla sekä niin, että arvioitava sen itse ymmärtää ja osaa liittää osaksi tietämäänsä.

Kaikkonen ja Laes (2011) kertovat myös, että erityistä tukea tarvitsevia opettaessa on tärkeää mukauttaa opetussisältöjä, -keinoja sekä arviointimenetelmiä yksilöllisesti sekä luoda kokonaisuuksia, jotka tähtäävät loogiseen ja monipuoliseen oppimisprosessiin. Tämä voi tarkoittaa, että joskus opetusmateriaalia täytyy tarkoin valita tai tuottaa itse ja käyttää tarvittaessa erilaisia opetuksen apuvälineitä. Tällaisia apuvälineitä voi olla erilaiset havainnollistavat apuvälineet esimerkiksi nuottikuvan hahmottamisen helpottamiseksi värit ja kuviot tai oman soittimen haltuun ottamiseen liittyvät muut apuvälineet. Opittavalle asialle tulee antaa tarpeeksi aikaa ja toistoja, jotta oppilas voi keskittyä yhteen asiaan kerrallaan ja sitä kautta liittää opittuja taitoja suurempiin kokonaisuuksiin. Tämä vaatii kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä niin opettajalta kuin oppilaaltakin, unohtamatta turvallista ja sallivaa oppimisilmapiiriä sekä saavuttujen tavoitteiden yhteistä iloitsemista (Kaikkonen & Laes 2011, 13).

Kuviossa 1 kokoon edellä mainittuihin teorialähteisiin pohjaten ydinasioita yksilöllisestä musiikinopetuksesta ja sen suunnittelusta. Kuvio voi toimia muistilistana esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettajalle. Tärkeimpänä seikkana on kuvion alareunassa näkyvä myönteinen oppimisilmapiiri, jolle kaikki toiminta pohjautuu. Kuvion yläreunassa taas on opetuksen tavoitteellisuus, jota kohti kaikkea toimintaa ohjataan. Myönteiseen oppimisilmapiiriin pohjaava tavoitteellinen toiminta voidaan saavuttaa käyttämällä mukautuvia opetusmenetelmiä ja materiaaleja, käyttämällä tarvittaessa muita tukitoimia sekä antamalla palautetta. Kuviossa esitetyt tekijät voivat ilmetä opetuksessa yhtäaikaistina tai eri oppimisen vaiheissa, ja ne on hyvä huomioida erityistä tukea tarvitsevien opetuksessa sekä yksilöllistä musiikinopetusta suunniteltaessa.

KUVIO 1: Tutkijan tekemä lähdeaineistoon pohjautuva koonti yksilöllisestä musiikinopetuksesta





### 3 TUTKIMUS

Tässä pääluvussa kerron tämän Pro Gradun tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset. Esittelen tutkimukseeni liittyvät tärkeimmät teoreettiset ja filosofiset viitekehykset, joihin nojaten laadullinen tutkimukseni rakentuu. Kartoitan lukijalle menetelmät, joilla aineisto on kerätty, taltioitu ja analysoitu. Tarkastelen eri tutkimusvaiheiden yhteydessä esiinnousteita havaintoja ja pyrin pohtimaan kriittisesti niiden ympärille nousseita ongelmia. Lisäksi esittelen tutkimuskohteeni sekä oman tutkijaroolini. Tutkimukseni luotettavuus korreloi suoraan kykyyni käsitellä omaa esiyymmärrystäni tutkimuksen aiheesta. Pyrin siis antamaan lukijalle mahdollisimman kattavan käsityksen tutkimukseni luonteesta, minusta tutkijana sekä tutkimusprosessin eri vaiheista, ideatasolta edelleen valmiiseen tutkimusraporttiin.

#### 3.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimukseni lähtökohtana oli tuottaa uutta tietoa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta musiikinopetuksen toteutumisesta taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavassa musiikkioppilaitoksessa. Koin, että valittu perspektiivi olisi hyödyllinen valtakunnallisesti tarkasteltaessa oppilaitosten käytänteiden toimivuutta. Oppilaiden kokemuksia tutkimalla oli mahdollista nostaa esiin asiakkaiden oma käsitys opetuksen saavutettavuudesta ja siitä, millaisena opetus on koettu erityistä tukea tarvitsevan oppilaan elämän eri merkitysasteilla. Aiempaa tutkimusta on tehty paljon sekä musiikkioppilaitos- että opettajatasolla, mutta koin, että oppilaan näkökulma on jäänyt tästä kokonaisuudesta vähiten tutkituksi. Tässä Pro Gradussa tärkein tavoite oli taltioida ja tuoda tutkimuksen keinoin näkyväksi oppilaiden sekä heidän vanhempiensa kokemuksia instrumentin opiskelusta inklusiivisessa musiikkioppilaitoksessa, ja selvittää miltä osin oppilaitoksen käytänteet ja toimintamallit on tai niitä ei ole koettu toimiviksi, joustaviksi sekä muutoin inklusiivisuuden kriteerit täyttäväksi. Tutkimus pyrki siis vastaamaan kysymykseen: *millaisia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevilla oppilailta on opiskelusta taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää tarjoavassa musiikkioppilaitoksessa.*

### 3.1.1 Tutkimuksen muut lähtökohdat

Tutkimukseni ensisijaisena tavoitteena oli tuoda ilmi oppilaiden kokemuksia musiikinopiskelusta. Tämän tavoitteen sisälle mahtui lukuisia alakysymyksiä, päätutkimuskysymystä tarkentavia, kontekstoivia ja täydentäviä tutkimusongelmia. Olin kiinnostunut selvittämään, millaisista lähtökohdista ja taustoista oppilaat olivat tulleet taiteen perusopetukseen. Pyrin selvittämään tutkimukseen osallistuvien musiikkiharrastuksen keskeiset motivaatiot. Mielenkiintoista oli selvittää tarkemmin, kuinka musiikkiharrastus näkyi yksilöiden elämässä ja oliko musiikkiharrastuksella kenties havaittavissa joitakin selkeitä yhtymäkohtia muihin elämän osa-alueisiin esimerkiksi kognitiivisiin tai motorisiin taitoihin, sosioemotionaalisiin taitoihin tai itsetuntoon. Lisäksi haastattelussa sivuttiin tutkittavien tulevaisuuden näkymiä ja pohdittiin mm. voisiko oppilaiden ja heidän vanhempiansa mielestä opetustoiminnassa jotain kehittää edelleen oppilaitos- tai opettajatasolla.

Tämän Pro Gradun eräänä tavoitteena ja minun tehtävänäni tieteellisenä tutkijana oli tuoda tuoreita näkökulmia ”ruohonjuuritasolta” osaksi tieteellistä keskustelua. On tärkeää, että oppilaitos- ja opettajatasoilla saadaan palautetta ja tietoa siitä, millaisia merkityksiä tavoitteellisella instrumentin opetuksella on erityistä tukea tarvitseville oppilaille, joilla oppimäärä on yksilöllistetty. Opetuksen laatua tulee tarkkailla juuri palautteen kautta sekä arvioimalla opettajien toimintaa ja opetussuunnitelmia (European Music Council 2018, 9). Tutkimukseni teemoissa on voimakkaasti havaittavissa yksilötason kokemusten heijastelua yhteiskunnalliselle tasolle, sillä siitä voidaan tehdä tulkintoja, kuinka tärkeää musiikkikasvatus on suhteessa esimerkiksi oppilaiden osallisuuden edistämiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen ja kuinka merkittäviä vaikutukset voivat mahdollisesti olla myöhemmissä elämän vaiheissa.

Tutkimukseni voidaan nähdä eräänlaisena laaduntarkkailututkimuksena, jossa selvitin musiikkioppilaitostoimintaa oppilaiden kokemusten kautta. Näin ollen yksi tarkoituspäätä oli tuoda sellaisten oppilaiden ääni kuuluviin, joita nykypäivänä musiikkioppilaitosten tulisi ottaa paremmin huomioon ja palvella valtakunnallisella tasolla laajemmin. Kokemusten kartoittaminen on oleellista tutkimuksen keskiössä olevan musiikkioppilaitoksen, eli Kuopion konservatorion opetustoiminnan kehittämisen kannalta, tarkasteltaessa yleisesti opetuksen laatua, saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta.

## 3.2 Tutkimusmenetelmät

### 3.2.1 Aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena (engl. case study), tekemällä kolme erillistä tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksen lähtökohtaisena tarkoituksena on tutkia jotakin tämänhetkistä ilmiötä (Kananen 2013, 54). Tapaustutkimus tuottaa tietoa johonkin paikkaan tai aikaan sidotuista olosuhteista tai ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedoista. Tarkastelen tutkimuksessani paikallisten ilmiöiden ja tapahtumien erityispiirteitä suhteessa niitä ympäröivään maailmaan (Peltola 2007, 111-112). Tutkimuksen tavoitteena oli saada uutta tietoa siitä, millaisia kokemuksia oppilailta ja heidän vanhemmillaan oli musiikin opiskelusta taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavassa musiikkioppilaitoksessa.

Tapaus tai empiirinen yksikkö tässä tutkimuksessa on tutkittavaan ilmiöön kiinnittyvä ihmisyksilö tai hänen perheensä. Tapaustutkimuksen luonteeseen liittyen empiiriset rajaukset olivat tärkeä osa tutkimustani ja ns. empiiriset yksiköt valikoituvat tutkimukseen toisistaan erillisinä, eikä tarkoituksena ole vertailun kautta esittää tutkimustuloksia. Toivoin tutkimukseeni valikoituvan muutamia haastateltavia yksilöitä, jotka olivat keskenään mahdollisimman erilaisia. Kuitenkin tiedossa oli, että potentiaaliset tapaukset omasivat myös ilmiölle tyypillisiä ominaisuuksia, jotka vertautuvat aineiston analyysissä keskenään (Peltola 2007, 114-116). Tutkimukseen valikoitui lopulta kolme haastateltavaa. Olin tyytyväinen tekemääni rajaukseen, sillä tavoitteena oli kunkin tapauksen kanssa päästä syventymään mahdollisimman intensiivisesti haastattelun aihealueisiin. Kolme empiiristä yksikköä antoivat keskenään vertautuvia tuloksia, mutta kuitenkin niistä välittyi keskenään tarpeeksi eriäviä perspektiivejä. Tutkimuksen fokus voitiin näin ollen asettaa kunkin kokemuksen ainutkertaisuuteen.

Tutkimuksessa esitetty aineisto kerättiin keväällä 2019. Haastattelu tapahtui vapaamuotoisen keskustelunomaisesti, jossa vuorovaikutuksellisuus korostui. Tällöin tilanne itsessään antoi tarvittavaa väljyyttä oppilaiden ja vanhempien kokemusten esiin tuomiselle. Haastattelu oli luontevin tapa kerätä tutkimukseni aineisto. Se tuntui ainoalta keinolta saada oppilaiden kokemukset kerätyiksi sillä tavoin, kuin tutkimuksen luonne sen vaati. Olin laatinut haastattelutilanteen pohjaksi sarjan kysymyksiä, joilla toivoin saavani

spesifimpää tietoa kokemuksista. Tutkimuksessa käytössä ollut haastattelupohja noudatteli puolistrukturoidun haastattelun periaatteita. Haastattelupohja toimi jokaisen tapauksen kanssa käydyn keskustelun pohjana, muttei kuitenkaan yksin johdatellut keskustelua. Tutkimusta voidaankin kuvailla syvähaastattelun ja teemahaastattelun välimuodoksi. Teemahaastattelulle tyypillistä on, että haastatteluissa käydään läpi samoja teemoja ja aihepiirejä, mutta kysymyksenasettelu ja keskustelun rakenne voivat varioida tapauskohtaisesti (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Osa haastattelun kysymyksistä oli suppeita, joihin pystyi vastamaan kyllä- tai ei-vastauksilla, mutta haastattelun tarkoituksena oli antaa tilaa vapaalle kerronnalle ja kokemusten esittämiselle ja kerätä näin tietoa tietyn ilmiön ympärillä liikkuvista havainnoista syvähaastattelun tapaan.

Täsmennettävä on, että haastattelu eroaa tavanomaisesta keskustelusta merkittävästi, sillä minulla tutkijana oli institutionaalinen tavoite sekä tiedon intressi, joka ohjasi keskustelua eteenpäin (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Menetelmänä haastattelu toi sen vivahteen ja rikkauden, että vapaille kertomuksille jäi tilaa ja haastattelussa oli minulle tutkijana tiettyä ennakoimattomuutta: en tiennyt entuudestaan varmaksi, millaista tietoa tulen tutkimuskohteilta saamaan. Esimerkiksi kyselytutkimus avoimille vastauksilla tai vastausvaihtoehdoilla olisi ollut mahdollinen aineistonkeruumenetelmä, mutta se olisi heti supistanut tutkimustuloksiani ja rajannut jotakin pois: tutkimuksestani tärkein eli oppilaiden ääni olisi jäänyt tavoittavamatta ja vuorovaikutuksessa esiin nousseet teemat olisivat jääneet tutkimuksessa pimentoon.

Tiedostin haastatteluun liittyvän problematiikan aineiston hankintakeinoja miettiessäni. Haastateltavat lapset kaikki olivat erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, alaikäisiä lapsia tai nuoria. Vuorovaikutus haastattelutilanteessa muodostuu aina sosiaalisessa kentässä, johon sekä haastattelija, että haastateltava osallistuvat. Sosiaaliseen kenttään vaikuttavat kaikki toimijat ja instituutiot, jotka ovat tutkimuksen toteuttamisessa mukana. Tämä tarkoittaa, että haastateltava, haastattelija sekä konteksti, mihin haastattelu sijoittui, vaikuttivat tilanteen vuorovaikutukseen suoraan. Oli tärkeää, että lapsi sai tietää mahdollisimman paljon haastattelusta ennakkoon, sillä myös lapsi peilaa haastattelutilanteessa itseään tutkimuksen aihealueeseen. Tällöin lapsi voi orientoitua tilanteeseen olettamiensa toiminnan seurausten mukaan (Alasuutari 2005, 145-148).

Koska tähän tutkimukseen osallistuneilla lapsilla ja nuorilla oli erityisen tuen tarve, huomioin tutkijana, että en välttämättä ymmärrä haastateltavien antamia vastauksien sisältöä. Tästä syystä syntyikin päätös ottaa tutkimukseen mukaan kunkin haastateltavan vanhempi, jotta lapsen tai nuoren kokemus välittyisi minulle tutkijalle viimeistään vanhemman avustuksella. Samalla sain erityistä tukea tarvitsevan oppilaan perheen näkökulman mukaan tutkimukseeni. Vanhempien mukaan ottaminen toi lisää laajuutta ja sisällön rikkautta kerättyyn aineistoon. Tällaisessa haastattelutilanteessa, mihin osallistui sekä lapsi tai nuori ja hänen vanhempansa korostuikin haastattelijan taito puhua haastateltavan ymmärtämällä kielellä. Lasta tai nuorta haastatellessa tulee siis käytännössä kartoittaa hänen kommunikaatiotapansa ja huomioida hänen kehityksellinen tasonsa. Tällöin tutkija pyrkii puhumaan haastateltavan kieltä (Alasuutari 2005, 154). Tiedostettava on, että välillä keskustelutyylit vaihtelee ns. formaaliseen, sillä keskusteluun osallistuu oppilaan lisäksi vanhempi.

Haastattelun tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohteen tapaa jäsentää maailmaa, ja oletama onkin aina saada ”hänen äänensä” ja hänen autenttinen kokemuksensa kuuluviin. Tämä on problemaattista ja käytännössä mahdotonta, sillä aina lapsen tai nuoren haastattelussa tutkimustilanne ja haastattelija vaikuttavat kerättyjen kokemusten sisältöön. Tällöin voidaan todeta, että todellisuudessa haastateltava ja haastattelija yhdessä ovat luoneet keskustelun sisältöä ja haastattelussa kerätty aineisto syntyy aina vuorovaikutuksessa. Vaikka pyrkimys on saada oppilaiden ääni kuuluviin, niin lisäksi kuultavissa on heidän vanhempiansa ääni sekä haastattelijan ääni (Alasuutari 2005, 162).

Haastattelussa syntyneen keskustelun sisältö oli moninainen. Tutkimukseen osallistuneet musiikkia opiskelevat oppilaat ja heidän vanhempansa kuvasivat haastatteluissa musiikkiharrastuksen henkilökohtaisia merkityksiään ja musiikkikasvatuksen tilaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta. Kukin tutkimukseen osallistunut oli haastatteluhetkellä instrumenttiopiskelijana taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavassa oppilaitoksessa, ja haastattelu keskittyi instrumenttiopinnoissa tulleiden kokemusten kartoittamiseen. Tutkimukseen osallistuneita ei tässä tutkimuksessa vertailla keskenään, vaan jokainen kokemus pyritään esittämään tutkimustuloksissa individuaalisesti arvokkaana. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää kokemuksissa ilmi nousseita yhteisiä nimittäjiä ja tätä kautta tehdä johtopäätöksiä erityistä tukea tarvitsevien musiikin opiskelusta. Tutkimukseen osallistui jokaisen oppilaan lisäksi hänen vanhempansa.

Haastattelut nauhoitettiin tutkimukseen osallistuvien luvalla. Kunkin haastattelun nauhoitteet litteroitiin. Pyrin kirjaamaan nauhoitteista ilmi tulevat asiasisällöt muuttumattomina kuitenkin kirjaamatta aivan sanatarkasti kaikkea. Tämän tyyppisessä tutkimuksessa, analyysimenetelmään nojaten, ei ollut tarpeellista tehdä syvätason litterointia. Toisin sanoen oli tarpeetonta huomioida esimerkiksi haastateltavien äänenpainoja tai puheeseen tulleita taukoja. Litteroitu teksti oli lähinnä itselleni tärkeänä muistiinpanona lähettäessä tekemään aineistoanalyysiä. Tutkimukseni kannalta tärkeintä oli, että litteroidusta tekstistä kävi ilmi haastateltavien kertomat asiat ja kokemukset, niin että asiayhteydet ja kerrotun tiedon luonne säilyisivät mahdollisimman autenttisina.

### **3.2.2 Tapausten esittely**

Tässä tutkimuksessa viitataan haastateltaviin oppilaisiin kirjaimella H. Haastateltavia oli kolme, H1, H2 ja H3. Kunkin haastateltavana vanhempaa edustaa kirjain V. Kunkin haastateltavan vanhempaan viitataan vastaavalla numeropäätteellä (esim. H1:n vanhempi on V1 jne.). Viitataan itseeni tutkijana T-kirjaimella.

Tähän tutkimukseen osallistuneet kolme lasta tai nuorta ovat Kuopion konservatorion musiikin perusasteen opiskelijoita. Kaikilla haastatteluun valikoiduilla oppilailla on jokin erityisen tuen tarve ja oppimäärä on yksilöllistetty. Ennen instrumenttiopintoja jokaisella haastateltavalla on taustalla jokin varhaisiän musiikkikasvatuksen opintojakso tai muita musiikin valmentavia opintoja. Voidaan siis todeta, että jokaisella on pohjalla ennen musiikin perusopetusta musiikista perusosaaminen sekä hyvä musiikkisuhde ja innostus harrastuksen pariin. Kullakin oppilaalla oli hyvin myönteinen näkemys omasta osaamisesta ja suhteestaan musiikkiin.

H1 on yläkouluikäinen, musiikillisesti kaikkiruokainen nuori, joka on tullut Kuopion konservatorion perusopetuksen oppilaaksi ns. musiikin valmentavasta ryhmästä opettajan suosituksesta. Perheessä myös muut harrastavat musiikkia, joko itse soittaen tai muutoin aktiivisesti musiikkia kuunnellen (V1, 2019). H1 kertoo haastattelussa soittavansa oman pääaineinstrumenttinsa lisäksi koulun musiikintunneilla mielellään bändisoittimia. Omassa pääaineinstrumentissa kivaa on se, että siitä ”tulee hyvät äänet” (H1, 2019). H1:n mielestä soittamisessa erilaiset kappaleet ovat kivoja. Hän pitää musiikin teoriasta, mitä opiskellaan eri kappaleiden yhteydessä. Hän nauttii paljon esiintymisistä sekä yhteissoitosta. H1 oli

haastattelussa luontevasti ja innostuneesti, ja vastaili tekemiini kiperiinkin kysymyksiin harkiten.

Alakouluikäinen H2 on tullut musiikin perusopetukseen valmentavasta ryhmästä opettajan suosituksista. H2 kuuntelee todella paljon musiikkia, ja nauttii vapaa-aikanaan siitä monipuolisesti. V2 kertookin haastattelussa, että H2:lla on selkeää musikaalisuutta sekä innostusta musiikkiin (V2, 2019). ”Musiikkihan on hauska juttu”, kertoo H2 haastattelussa, kysyessäni, että mitä musiikki tälle merkitsee (H2, 2019). H2:lla on selkeä näkemys miksi [oma instrumentti] on ”aika kiva soitin” ja hän kertoo olevansa hyvä soittamaan sitä. Soittotunneilla hän pitää erityisesti erilaisista rytmeistä, ja niiden harjoittelemisesta ja kertoo pitävänsä ihan kaikista soittokappaleistaan. H2 jutteli mielellään kanssani musiikista, ja haastattelu eteni vilkkaaseen tahtiin.

H3 on hyvin taiteellinen, yläkouluikäinen pitkänlinjan musiikin harrastaja. H3 on ollut ennen instrumenttiopintojaan varhaisiän musiikkikasvatuksen ryhmissä ja sieltä opettajan suosituksella hakeutunut perusopetuksen puolelle Kuopion konservatoriossa. V3 kertoo, että perheessä muutkin soittavat jotain instrumenttia (V3, 2019). H3 kertoo haastattelussa: ”Tykkään tosi paljon soittaa”. Soiton lisäksi hän tanssii ja laulaa mielellään eli nauttii musiikista monipuolisesti (H3, 2019). H3 kertoo hyvin myönteisesti omasta soittoharrastuksestaan ja pitää kaikista soittokappaleistaan. H3 ja V3 kertovat mielellään omia kokemuksiaan, ja keskustelu eteni hyvin vapaasti omalla painollaan.

### **3.2.3 Aineiston analyysi**

Tähän Pro gradu -tutkielman aineiston analyysi oli tekovaiheessa alati muovautuva prosessi, josta kuitenkin muotoutui selkeät asiakokonaisuudet, eli tutkimustuloksissani esitetyt suuret linjat. Tutkimustulosten analyysiä voidaan kuvata aineistolähtöiseksi. Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on luoda kerätystä tutkimusaineistosta teorettinen kokonaisuus. Tutkimuksen tulokset sekä luokittelut tapahtuvat kerätyn haastatteluaineistoa mukailleen, jolloin ns. analyysiyksiköt ja jaottelut eivät olleet etukäteen sovittuja tai harkittuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Aineistoanalyysin pohjana toimivat litteroidut haastattelut. Poimin ja luokittelin litteroiduista haastatteluista muutamien sanojen mittaisia esiin nousseita ydinasioita, jonka jälkeen tein ydinasioista teemoittelua. Käytännössä tavoitteenani oli etsiä haastatteluaineistosta tiettyä aihealuetta koskevia kokemuksia, ja näitä yhdistäviä tekijöitä. Tämä oli helppoa tehdä, sillä teemahaastattelu aiheet itsessään muodostivat osittain

jäsennyksen aineistooni (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-93). Teemoittelun jälkeen, sekä osin analyysin aikana, tein tarvittaessa tarkentavaa havainnointia ja jäsentelyä litteroidun haastattelutekstin sekä haastattelunauhoitteiden avulla.

On hyvä nostaa esiin aineistoanalyttisen tutkimuksen problematiikka: tutkijan tulee tehdä kerätystä aineistosta tulkintoja ja näitä tulkintoja ei voida koskaan tehdä puhtaasti objektiivisella tavalla. Tutkijan tulkintoihin vaikuttaa aina esiyymmärrys tutkittavasta asiasta. Tällöin tulee tarkastella voiko tutkija kontrolloida, että analyysi tapahtuu haastateltavien ehdoilla eikä tutkijan ennakkokäsitysten sanelemana. Tätä problematiikka pyritään ratkaisemaan kirjoittamalla auki tutkijan ennakkokäsityksiä mahdollisimman kattavasti. Näitä ongelmia voidaan ratkaista joissakin tapauksissa tarkastelemalla analyysiä teoriaohjautuvana. Teoriaohjautuvassa aineistolähtöisessä analyysissä on kytköksiä teoriaan ja teoria voi auttaa joissakin analyysin vaiheissa. Tutkimus ei kuitenkaan tällöin pohjaa täysin vanhaan tietoon tai teoriaan. Pyrkimykseni oli mahdollisimman pitkälti toteuttaa tutkimukseni analyysiä aineistolähtöisesti, vaikka onkin todettu, että laadullisen tutkimuksen analyysiprosessissa abduktiivinen päättely, ja tutkijan esiyymmärrys on aina joissakin määrin apuna (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-100).

Käytän tutkimustulosten analysoinnissa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusstrategiaa, joka on yksi osa laajempaa hermeneuttista tutkimusperinnettä. Hermeneutiikan sääntöihin kuuluu tutkimuskohteen autonomisuus, merkityksen koherenssi, ymmärtämisen aktuaalisuus sekä tiedon uudelleen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-35). Näitä sääntöjä vielä avaten, hermeneutiikassa keskeistä on tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen syvälinen inhimillinen ymmärtäminen, jolloin asiasisältöjen oikeellisuus ja merkitysten ymmärtäminen on ensisijaista. Hermeneuttisen kokemuksen tutkimuksessa todetaankin, että tärkeää on aito toisen osapuolen kohtaaminen, jolloin hänen näkemyksistään voidaan oppia jotakin uutta sen sijaan, että tutkittavaa asiaa lähestyttäisiin neutraalin havainnoinnin omaisesti. Tutkimus ja tulkinnat tapahtuvat siis dialogissa tutkijan ja tutkittavan välillä, jolloin tärkeää on tutkijan oman äärellisyyden tunnustaminen sekä kokemuksen ja muutoksen kautta aito intressi oppia toiselta osapuolelta eli tutkimuskohteelta (Backman 2018, 34-37).

Kuitenkin fenomenologis-hermeneuttinen strategia syventää ja laajentaa tutkimustulosten käsittelyä verrattuna puhtaasti hermeneuttiseen tarkastelutapaan. Hermeneutiikka kohtaa



fenomenologisen tutkimuksen tutkittavan asian tulkitsemisen vaateen takia. Tällöin tutkimus voidaan nähdä rakenteeltaan kaksitasoisena: tutkimuskohteen koettu elämä kaikkine esiyymmärryksineen muodostavat perustason, jota lähdetään tarkastelemaan ns. toiselta tasolta, jossa itse tutkimus tapahtuu. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoite on kokemusten merkitysten kautta käsitteellistää tutkittava ilmiö. Ilmiö voi olla ns. itsestään selvä kokemuksien ja käytänteiden tasolla, mutta se tulee vasta tutkimuksen myötä osaksi tietoista ajattelua ja näkyvää teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-35).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa korostuu yksilön subjektiivisen kokemuksen ainutkertaisuuden tunnustaminen. Tällöin, jotta tavoitetaan kunkin ihmisen ainutlaatuisuus, nähdään välttämättömänä tarttua kokemuksen tutkimiseen. Tutkimuskohde nähdään sellaisena, kuin se itsessään on tai millaisena se vallitsevassa ympäristössään ilmenee. Tällöin tutkimuksessa esiin nousseita kokemuksia ei kyseenalaisteta millään tavoin, vaan kaikki kokemukset ovat tutkimuskohteina oikeutettuja. Aineiston analyysissä käytetyt sitaatit sekä käyttämäni kirjoitustyyli ilmentävätkin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusstrategiaa: tutkimuksessa käytetty kieli kuvailee ja tuo lukijan lähemmäs tutkimukseen osallistuneita henkilöitä konstruoiden heidän kokemuksiaan (Rouhiainen 2015). Tärkeimpänä tavoitteena tutkimuksessani olikin saada haastateltavien ääni kuuluviin ja se tavoitetaan parhaiten käyttämällä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusstrategiaa.

### **3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Käytän tutkimukseni aineiston analyysissä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusstrategiaa. Fenomenologian ydinajatuksena on tutkijan ennakko-oletusten sulkeistaminen ja tutkittavan tarkasteleminen hänen omassa tietoisuudessaan ja kokemuksessaan. Kuitenkaan tutkimukseni luonnetta ei voi kuvata pelkästään fenomenologiseksi prosessiksi, sillä tutkijana minulla oli tiettyjä ennakko-odotuksia. Fenomenologis-hermeneuttinen strategia sisällyttää tutkijan omat entiset kokemukset ja näkemykset osaksi tutkimusta ollen aineiston analyysissä ja tulkinnoissa keskeisiä. Tällöin korostuu tutkijan eettinen ja sensitiivinen suhtautuminen tutkittaviin, jolloin tutkimuksen luotettavuus määräytyy juurikin tutkijan ja tutkittavien kokemusten dialogin laadussa. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta relevanttia on mahdollisimman laajalti tuoda esiin tutkijan omat kokemukset ja ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta (Rouhiainen 2015).

### 3.3.1 Tutkimuksen vaiheiden kuvaus

Työskentelen Kuopion konservatoriossa musiikinopettajana. Koin, että tutkimus oli helppo toteuttaa työpaikallani. Kuopion konservatorion rehtori sai tiedoksiannon tutkimuksestani sekä sai tutustuttavakseen tietosuojalomakkeen, missä kerroin mahdollisimman avoimesti tutkimukseni luonteesta. Sain hänen suostumuksensa tutkimukselle ja aloin tiedustella potentiaalisia haastateltavia Kuopion konservatorion oppilaista. Tapaustutkimukseen osallistuminen oli lähtökohtaisesti täysin vapaaehtoisuuteen perustuvaa. Päädyin kysymään tutkimukseen muutamia eri-ikäisiä sekä eri soitinta soittavia oppilaita heidän opettajiensa suosituksesta. Yhteydenotot ja tiedustelut tapahtuivat huoltajien kautta. Alustavien tiedustelujen johdosta tutkimukseen mukaan lähti kolme ensimmäistä pyytämäni Kuopion konservatorion musiikin perusopetuksen opiskelijaa.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajat saivat ennen haastattelua tietosuojalomakkeella tietoa tutkimuksesta, omista oikeuksistaan sekä tietosuojasta. Kenenkään tapaustutkimukseen osallistujan yksilöitävissä olevia tietoja ei tietosuojalomakkeen mukaisesti esitetä tutkimuksen tuloksissa. Haastattelut tapahtuivat kunkin tutkimukseen osallistuneen kanssa erikseen sovittuina ajankohtina ja paikalla olin minä tutkimuksen tekijä sekä haastateltava oppilas ja hänen vanhempansa. Haastattelut kestivät tapauskohtaisesti puolesta tunnista hieman yli tuntiin. Tutkimukseen osallistuneet eivät keskenään kohdanneet tämän tutkimuksen puitteissa. Haastattelut tapahtuivat tavanomaisessa musiikkiluokkaympäristössä, mutta kuitenkin niin, että häiriötekijät saatiin rajattua pois ja haastattelulle järjestettyä yksityisyyttä. Haastattelut tuntuivat osasta haastateltavista jännittäviltä, mutta ilmapiiriä voisi kuitenkin kuvailla luontevaksi ja avoimeksi pienestä jännityksestä huolimatta. Tutkimuksen tekijänä otinkin melko voimakkaasti ohjat haastattelutilanteessa ja pyrin omalla läsnäolollani ja keskustelutaidoillani saamaan tilanteesta haastateltaville mahdollisimman miellyttävän ja luontevan oloisen.

Ennakko-odotuksenani oli, että saan tietynlaisia vastauksia siitä, miksi musiikkiharrastus on tärkeää erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Ennakko-odotukseni oli, että haastatteluissa puheenvuorossa on enemmän vanhemmat kuin oppilaat. Kuitenkin totesin haastatteluissa ilokseni, että oppilaat olivat halukkaita kertomaan minulle omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan. Vastaukset olivat laidasta laitaan, mutta niistä korostui erityisesti teema,

että musiikkiharrastus on tärkeää erityistä tukea tarvitseville oppilaille siinä missä kenelle tahansa muullekin. Eittämättä oppilaiden vanhemmilla oli tärkeitä huomioita tutkimuksen tulosten kannalta, mutta pidin tärkeänä ja arvokkaana, että sain oppilaiden omia ajatuksia tutkimukseeni. Kaikki tutkimukseen osallistuneet vaikuttivat melko rennoilta haastattelutilanteessa.

Etenkin ensimmäisen haastattelun jälkeen pohdin, että olinko liian voimakkaasti ohjaamassa keskustelua tiettyyn suuntaan. Seuraavissa kahdessa haastattelutilanteessa pyrin haastattelun edetessä antamaan enemmän ja enemmän tilaa vapaille vastauksille. Eli korjausliikkeenä toisena toteutuneessa haastattelussa pyrin kiinnittämään huomiota omaan kysymyksenasetteluuni ja siihen, ettei haastattelutyylini olisi tulkittavissa liian johdatteluvaksi. Keskustelun ohjaaminen tiettyyn suuntaan selittynee sillä, että ennako-odotukseni olivat tietynlaisia: odotin saavani joihinkin ilmiselviin johtopäätöksiin viittaavia vastauksia. Koen, että tutkimuksen luotettavuus ei vaarantunut tästä vaan haastatteluista nousi esiin itselleni yllättäviäkin vastauksia. Aineistoanalyysissä esitetyt tulokset ja haastattelun vastaukset loppujen lopuksi esittäytyvätkin tavalla, etten minä tutkijana osannut ennakoida niitä enkä näin ollen kysymysten asettelulla tai johdattelulla saanut ennako-odotuksiani täyttäviä vastauksia.

### **3.3.2 Tutkijan rooli**

Avaan seuraavaksi yksityiskohtaisemmin rooliani tutkijana ja pohdin millaisia mahdollisia vaikutuksia opettajan työlläni on tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää mainita, että työskentelen Kuopion konservatorion opettajana musiikinopettajana. Työpaikkani tutkimuskenttänä tuntui hyvin luontevalta ja minun oli helppo perustella itselleni sekä työnantajilleni tutkimukseni tarpeellisuutta. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat valikoituivat opettajakollegoideni avustuksella, sillä koin, että kollegoillani oli valmiiksi parempi tieto siitä, keillä oppilailta tai perheillä voisi olla tutkimustani varten esittää tuoreita näkökulmia tai huomionarvoisia seikkoja opetuksen yksilöllistämisestä ja inklusion toteutumisesta. Luotin puhtaasti omien kollegoideni arviointiin tässä asiassa ja sainkin haastateltavikseni keskenään erilaisia ja mielenkiintoisia tapauksia.

Haastateltavilla oli tiedossa, että toimin Kuopion konservatorion opettajan tehtävissä, ja toimin tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden opettajien kanssa samassa työyhteisössä. En kuitenkaan millään tavoin haastattelussa ilmaissut, että olen haastattelemassa

opettajaroolissa. Tämä olisi saattanut luoda haastateltaville paineita vastata kysymyksiini tietynlaisesti. Pääasiallinen roolini ja tarkoitukseni tilanteessa oli siis *tutkija*. Toivonkin, että onnistuin luomaan haastatteluissa itsestäni luotettavan ja jokseenkin neutraalin kuvan ja toivon, että haastateltavilla oli tunne, että tein haastattelua nimenomaan heidän näkökulmansa esiintuomiseksi. Uskon, että heille ei koitunut kiusaantuneisuutta tai estettä vapaaseen mielipiteen ilmaisuun siitä tiedosta, että olen Kuopion konservatorion musiikinopettaja.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on mainittava, että haastateltavista musiikin perusopetuksen oppilaista yksi oli minulle entuudestaan tuttu. Muut kaksi tutkimukseen osallistunutta oppilasta olivat minulle vieraita. Kokonaisuuden kannalta tämän yhden tuttavuuden ei katsottu vaikuttavan tutkimustulosten luotettavuuteen. Tutkijana pyrin mahdollisimman vähän antamaan tuttavuuden vaikuttaa kysymyksien asetteluun tai vastausten esittelyyn. Pyrin muutoinkin tutkimuksessani noudattamaan hyvää tutkijan etiikkaa ja kunnioittamaan kunkin tapaustutkimukseen osallistuneen yksityisyyttä sekä esittämään tutkimuksessa esitetyn aineiston mahdollisimman todenmukaisesti ja tarkoituksen mukaisesti nojaamatta liiallisesti hermeneutiikkaan. Jouduin luonnollisesti tekemään haastatteluista joitakin tulkintoja, jotka olivat tutkimukseni kannalta tärkeitä nostaa esiin.

Koin tehneeni tutkimusta tieteelliseen tarkoitukseen, muttei voi kiistää, ettenkö samaan aikaan olisi tehnyt sitä omaa työyhteisöäni ja ennen kaikkea omaa opettajuuttanikin kehittääkseni. Vaikka en saanut tutkimukseeni mitään toimeksiantoa työnantajaltani, koin, että tein haastatteluja eräänlaisena mielipiteisiin ja kokemuksiin pohjaavana selvityksenä musiikinopetuksen yksilöllistämisen tilasta. Tärkein motivaationi oli saada oppilaiden ääni kuuluviin, mutta saada itselleni, omalle työnantajalleni ja muutoinkin tärkeää ensimmäisen käden tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksista musiikkioppilaitosten kehittämistyötä varten. Joudun myöntämään, että en pystynyt tutkimusta tehdessäni täysin eriyttämään omia ajatukseni pois siitä, että olen tutkijana myös töissä Kuopion konservatoriossa. Näin, että tutkijan roolini ja opettajan roolini kietoutuivat tässä tutkimuksessa loppujen lopuksi erottamattomasti yhteen.

## 4 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseen osallistui kolme keskenään eri ikäistä, eri soitinta soittavaa perusopetuksen oppilasta, joilla oppimäärä on yksilöllistetty. Jokaisen tapauksen kohdalla keskustelu noudatti jokseenkin samaa runkoa, mutta toisessa keskustelussa saattoi korostua enemmän jokin tietty teema, kun taas toisessa haastattelussa kokemuksia kerrottiin enemmän muista aiheista. Oppilaiden ja heidän vanhempiansa kertomuksista esiin nousi monipuolisia havaintoja soitonharrastuksesta, useita henkilökohtaisia huomioita, mutta keskenään yllättävän paljonkin samankaltaisia, tapauksia yhdistäviä kokemuksia. Löysin näiden kolmen tapauksen kertomuksista suurempia yhteisiä linjoja siitä, millaiseksi opetus on koettu. Kokemuksista voidaan tehdä päätelmiä siitä, millaiset tekijät sekä millainen toiminta ovat kannustaneet musiikkiharrastuksessa. Havainnoin, millaiset käytänteet on koettu hyvinä yksilöllistettyä oppimäärää noudattavan opiskelijan näkökulmasta. Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksen tulokset sekä tärkeimmät löydökset teemoittain. Viittaan seuraavissa alaluvuissa tutkimukseen osallistuneisiin oppilaisiin (H1, H2, H3), heidän vanhempiansa (V1, V2, V3) sekä itseäni tutkijana (T).

### 4.1 Tavoitteellisesta soitonopiskelusta elinikäiseen harrastamiseen

Tähän alalukuun nostan esiin oppilaiden musiikkisuhteeseen liittyviä kokemuksia, joiden voidaan nähdä laajemmassa mittasuhteessa vaikuttavan heidän musiikkiharrastuksiensa motivaatioihin. Kokoan haastateltavien vastauksien perusteella näkemyksiä siitä, kuinka musiikki ja instrumenttiopinnot ovat vaikuttaneet oppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvuun ja hyvinvointiin. Haastateltavieni olemuksesta ja vastauksista oli havaittavissa aito mielenkiinto ja innostus musiikkia kohtaan. Heillä kaikilla oli myönteisiä oppimisen kokemuksia ja motivaatiota kehittyä ja edetä soitossaan. Tutkimukseen osallistuneet kaikki näkivät musiikkiharrastuksen kokonaisuutena arvokkaana ja tärkeänä osana elämäänsä (H1, V1, H2, H3 & V3):

On se [musiikki] tärkeää. (H1)

Kyllähän sinä todella paljon kuuntelet musiikkia [puhuu H1:lle] [...]. Musiikkimaku on aivan laidasta laitaan. Ei varmaan ole sellaista musiikkia mistä H1 ei pitäisi. (V1)

Niin. (H1)  
 Eli musiikki on elämäntapa? (T, 2019)  
 Kyllä. (V1)

Musiikkihan on hauska juttu. (H2)  
 Miltä tuntuisi, jos ei olisi musiikkia? (T)  
 No aika tylsältä. (H2)

Valtavasti iloa, ja elämyksiä H3:n elämään [...]. Köyhempää H3:n elämä olisi, koska musiikki on tavalla tai toisella joka päivä mukana. (V3)  
 Tykkään tosi paljon soittaa [...] Tykkään tanssia, soittaa ja laulaa. Kaikenlaista soittoa, uudet kappaleet [on kivoja] [...] [ja] kehityn siinä [soittamisessa]. (H3)

Musiikkiharrastuksen koettiin olevan suuri osa haastateltavien joka päiväistä elämää ja minuutta. Se toi haastateltaville puhtaan ilon ja mielihyvän lisäksi tärkeitä onnistumisen kokemuksia sekä tätä myöten kannustusta kehittää itseään ja taitojaan edelleen. Vanhemmat sekä oppilaat näkivät musiikkiharrastuksella olevan suuri merkitys esimerkiksi myönteisen minäkuvan kehittymiseen. Kaikki haastateltavat oppilaat kuvailivat, että ovat mielestään hyviä soittamaan ja tietävänsä paljon soittoharrastukseen liittyviä taitoja tai tietoja (H1, H2 & H3). Myös kaikki vanhemmat kokivat, että musiikkiharrastus on tärkeä perheen kokonaisuudessa ja soittotunnille kускаaminen sekä harjoittelun tukeminen nähtiin kaikkienensa vaivan arvoisena (V1, V2 & V3):

On se hirmu hieno asia, että on tällainen harrastus, josta hän itse saa niin paljon iloa [...] ja saa [...] niitä onnistumisen kokemuksia. (V1)

Tykkään käydä soittotunnilla ja olen hyvä soittaja ja silleen. (H2)  
 Se, että on joku mistä saa niitä onnistumisen kokemuksia ja kannustusta. (V2)

Mutta mitä se [soittoharrastus] kuitenkin tuo, niin se tuo niitä elämyksiä niin paljon. Ja [se tuo] sitä sellaista iloa. (V3)

Haastattelussa pyrin selvittämään tarkemmin sitä, mikä erityisesti tuo oppilaille soittoharrastuksessaan onnistumisen tunteita. Tärkeimpänä yksittäisenä osatekijänä nousi esiintymiset. Esiintymiset ovat olleet kaikille haastateltaville tärkeitä tapahtumia, joista on jäänyt mukavia muistoja. Onnistumisen kokemuksia oli koettu mahdollisesta esiintymisjännityksestä huolimatta. Kaikki haastateltavat kertoivat pitävänsä esiintymisestä (H1, H2 & H3). Kaikki vanhemmat kokivat esiintymisten olleen merkittäviä elämyksiä lapsilleen ja tärkeitä onnistumisen kokemusten lähteitä (V1, V2 & V3):

[...] tietää, että H1 tykkään näistä soittamisista [esiintymisissä]. (V1)

Esiintymiset on iso elämys, vaikka ne jännittääkin. Mutta ne on mennyt aina hienosti ja siitä jää semmoinen voittaja[olo] [...]. (V2)

Esiintymiset on tärkeitä, H3 on innokas esiintyjä, kumartaa [...], jännittääkin hieman, mutta on iloinen kun menee hyvin [...]. Esiintymiset on tuoneet positiivista kannustusta. (V3)

Esiintymisistä oli ollut iloa vanhemmille. Esiintymiset olivat olleet heille keino päästä katsomaan ja seuraamaan lapsensa kehitystä. Esiintymisiä katsoessa heillä oli ollut mahdollisuus päästä myötäelämään sekä iloitsemaan lapsensa musiikkiharrastuksesta ja hänen onnistumisistaan (V1 & V2). Tärkeänä seikkana esiin nousi, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vanhempi voi samalla tavoin muiden lasten vanhempien lailla kokea ylpeyden tunteita oman lapsen onnistumisesta ja taitojen esittämisestä. Esiintymisten voitiin sanoa olevan kurkistusportti kanssaihmisille, että erityistä tukea tarvitseva lapsi voi oppia soittamaan ja esiintyä taidokkaasti siinä missä kuka vain. Esiintymisillä nähtiin siis voivan ottaa kantaa ja vaikuttaa ihmisten käsityksiin erityislapsista ja -nuorista (V3):

Onhan se sitten tosi hienoa, kun näkee, että kehittyä ja pääsee tosiaan sitten näihin konsertteihin katsomaan näitä esityksiä ja kuuntelemaan [...] Ja huomaa, kun katsoo jotain [...] [vanhoja] videon pätkiä [...], miten paljon on kehitystä tapahtunut koko ajan. (V1)

Ja esitykset on siinäkin mielessä kivoja, kun H2 sanoo: ”odota sinä käytävällä” ja on sitten kiva nähdä siellä [esiintymisissä], että kyllä kehitystä tapahtuu. (V2)

Esiintymistilanteista saa [vanhempikin] niitä ylpeyden tunteita ja saa kokea ne samat tunteet, kuin kuka tahansa muukin vanhempi. (V3)

[Esiintymiset] osoittaa muille sen, että ”tää on erilainen oppija, mutta kun häntä opetetaan, niin hänkin oppii”. Tiedän, että monia [se] yllättää [...] ja, että se [soitto] on ihan nätin kuulloista ja oikeaa musiikkia [...] että se [esiintyminen saattaa] jotenkin vaikkapa oman lähipiirin [...] käsityksiä muuttaa. Näytetään, että kehitysvammaiset oppii, jos saavat opetusta [...]. (V3)

Kaikki haastateltavat olivat käyneet soittotunneilla useita vuosia. Pitkäjänteisellä soittoharrastuksella on tutkitusti vaikutusta muuhun oppimiseen ja koulumenestykseen. V1 koki, että musiikkiharras oli hyödyttänyt H1:n muuta oppimista. Instrumentin haltuun ottamiseen ja musiikin tuottamiseen liittyy monia motorisia sekä kognitiivisia toimintoja. Kokemuksien mukaan monenlaisia taitoja oli päästy soitossa kehittämään. Taitojen opetteluun liittyvät ponnistelut nähtiin erittäin hyvänä asiana. Kaikki haastateltavat kertoivat pitävänsä liikkumisesta tai urheilusta, esimerkiksi juoksemisesta tai tanssimisessa (H1, H2 & H3). Tutkijana olin utelias kuulemaan, että olivatko vanhemmat havainneet pitkäjänteisellä soittoharrastuksella olleen vaikutusta lapsen motoriseen kehitykseen. Haastatteluissa joidenkin tapausten kohdalla kävi ilmi, että soittoharrastuksen vaikutuksen

ja esimerkiksi hienomotorisen kehityksen tai suun motoriikan kohdalla oli havaittu yhtymäkohtia. Musiikkiharrastuksen koettiin tukevan muuta kehitystä ja se nähtiin arvokkaana tästäkin syystä. Motorinen kehitys näkyi siis musiikkiharrastuksessa ja sen toivottiin tukevan elämän muilla osa-alueilla, esimerkiksi arjen askareissa tai sosiaalisissa kanssakäymisissä pärjäämistä (V2 & V3).

[...] kun ajattelen H1 oppimista, koulussa muiden asioiden oppimista, niin varmasti on musiikinopiskelusta saanut [...] aivoille lisää sellaista ”buustia”. Joutuu ponnistelemaan ja [...] haastamaan itseään. (V1)

Molempien käsien käyttö [on kehittynyt], kun [...] saattaa toinen käsi välillä unohtua [käytöstä muutoin]. (V2)

On ollut varmasti vaikutusta hienomotoriikkaa ja [muuhun] motoriikkaan. Voi olla vaikea [itse] nähdä, kun on joka päivä tekemisissä [...]. Täytyy sillä [soittoharrastuksella] olla jotain vaikutusta [muuhunkin kehitykseen]! (V3)

Keskustelu sivusi erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhemmuuteen liittyvistä kokemuksista. Vanhempien näkökulmasta kerrottiin, että huolimatta haastateltavien oppilaiden monenlaisista haasteista elämän eri osa-alueilla, musiikin parissa osasta näistä haasteista johtuvista huolista pystyttiin osin luopumaan (V1). Osa haastateltavien vanhemmista koki, että harrastuksen myötä on tullut rohkeutta ja omatoimisuutta toimia itsenäisesti, mikä on tuntunut vanhemmista hyvältä ja helpottavalta (V2, V3):

Tietty, kun on tällainen erityinen lapsi, niin on hienoa, kun on oppinut tällaisen taidon, kun [...] on ollut vaikea oppia tiettyjä taitoja. Niin onhan siinä ilo nähdä, että joissakin asioissa onnistuu [...]. (V1)

Se [omatoimisuus] kuuluu siihen [soittoharrastukseen]. Hyvältähän se tuntuu. (V2)

Jos H3:lta kysytään, niin en pääsisi tunnille edes mukaan. Tämä on hänen juttunsa, hänen soitonope [...]. (V3)

Miltä se vanhemmasta tuntuu, että sysätään pois? (T)

Hirnu hyvä! [...] on ihana, että sysätään pois [...]. Vaan, että ”minä itse, minä hoidan tän” [...]. (V3)

Soittoharrastus ja musiikki nähtiin elämän kiinnekohtana (V2). Tutkimukseni valossa instrumentin opiskelu näytti antavan mittaamattoman paljon sisältöä ja eri merkityksiä haastateltavien elämiin, niin oppilaille, kuin vanhemmillekin kantaen monenlaisten elämänvaiheiden yli. Vaikka musiikkiharrastus nähtiin moninaisena rikkautena, se koettiin yksilön oikeutena: vanhemmat näkivät merkityksellisenä ja tärkeänä, että oma lapsi saa harrastaa ja saa onnistumisen kokemuksia aivan niin kuin kuka tahansa muukin lapsi (V1, V2 & V3).



Varmaan ihan vaan jo sekin, että on jokin harrastus [...] niin olisi sitten jokin kiinnekohta, mikä kulkisi läpi vuosien mukana. Semmoinen oma juttu. (V2)

”Minä olen hyvä, osaan soittaa, soitan hienosti.” Se on se hänen [H3] ajatuksensa [...]. Se on äärettömän tärkeää kenen tahansa lapsen kohdalla. (V3)

Haastateltavat olivat asennoituneet hyvin motivoituneesti soittoharrastuksiinsa. Musiikin moninaiset vaikutukset ja hyödyt sekä musiikin tuoma ilo oli kauttaaltaan haastatteluisissa esillä. *Musiikin arvo* nähtiin konkreettisesti jokapäiväisessä elämässä, mutta myös laajemmin kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Tutkijana olin kiinnostunut haastateltavien tulevaisuuden näkymistä, ja pyysin miettimään musiikin osuutta tulevaisuudessa. Jokainen haastateltava näki musiikin tai musiikkiharrastuksen olevan sellainen elämän osa-alue, mitä he tahtovat vaalia tavalla tai toisella jatkossakin. (H1, V1, H2 yms.)

[...] harrastuspuolella olisi hyvä, jos se [soitto] jatkuisi. (V1)

[V2:lla] on musikaalista lahjakkuutta, niin sitä on hyvä viedä eteenpäin. (V2)

Haastattelutilanteessa oli mielenkiintoista pohtia yhdessä eri mahdollisuuksia, mikäli musiikin perusopinnot olisi tulevaisuudessa tehty, ja kun oppilaat muuttavat omilleen aikuistumisen myötä. Haastateltavista jotkut eivät olleet miettineet tulevaisuutta vielä niin pitkälle musiikkiharrastuksen osalta. Kaikki kokivat kiistatta musiikin olevan suuri osa tämänpäiväistä elämäänsä, mutta toiveita harrastuksen jatkumisesta oli. Osa haastateltavista uskaltautui hieman haaveilemaan erilaisista etenemismahdollisuuksista jopa ammattiopintotasolle. Mietinnässä oli, että kuinka musiikillista osaamista voisi tulevaisuudessa muutoinkin hyödyntää (H1, V1, H3, V3):

Oletko H1 harkinnut, että voisiko opiskella muusikoksi toisella asteella? (T)

Kyllä. (H1)

[...] Ei olla kyllä mitään sellaisesta puhuttu, mutta kuulostaisi hyvältä? (V1)

Kyllä. (H1)

Kotona tai paikoissa [voisi aikuisenakin soittaa]. (H3)

Voisiko vaikka kesätoissa soittaa? (T)

[...] voisi. (H3)

Aikuistumisen myötä joidenkin haastateltavien osalta musiikkiharrastuksen tavoitteellisen opiskelun jatkuminen nähtiin epävarmana. Epävarmuuden tunteita toi mahdollinen pois muutto omalta kotipaikkakunnalta tai omilleen muuttaminen ilman vanhempia. Toisella paikkakunnalle muuttaessa elämään nähtiin tulevan todennäköisesti uudet ohjaajat. Itsenäisen elämän alussa soittoharrastuksessa nähtiin tarpeellisena saada tukea harjoitteluun.

Haastatteluissa kävi ilmi, että ei voitu ennakoida, millaista tukea tulevaisuudessa olisi mahdollisesti saatavilla, jos oma vanhempi ei olekaan enää niin tiivisti osa jokapäiväistä elämää. Keskustelussa pohdittiin, että onko toiselle paikkakunnalle muuttaessa ylipäätään toimivaa väylää saada tasokasta ja tavoitteellista musiikinopetusta tai onko saataville ammattitaitoisia opettajia (V1, V3).

## 4.2 Ohjaus ja tuki musiikkiopinnoissa

Tässä alaluvussa kokoan kokemuksia musiikkiopintoihin liittyvästä ohjauksesta sekä käytännön tukitoimista. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla tapauksilla oli ollut ennen perusopintoihin pyrkimistä taustalla varhaisiän musiikkiopintoja tai musiikin valmentavia opintoja. Näiden kolmen tapauksen taustoja tarkastelemalla voidaan todeta, että ennen perusopetusta tehdyt valmentavat musiikkiopinnot olivat olleet pohjana ja ponnahduslautana perusopetukseen siirtymiselle. Varhaisiän musiikkikasvatuksen laajempaa merkitystä ei sinällään tässä tutkimuksessa tarkemmin selvitetty, mutta keräämästäni aineistosta käy selkeästi ilmi, että tärkeässä avainasemassa musiikin opintopolulle ja perusopetukseen hakemiselle oli ollut kunkin tapauksen kohdalla oma varhaisiän musiikinopettaja eli muskariopettaja. Oppilaan muskariopettaja oli antanut valmentavaa musiikinopetusta, nähnyt tutkimukseen osallistuneiden lasten musikaalisen kiinnostuksen sekä potentiaalin ja ohjannut oppilaita hakeutumaan instrumenttiopetukseen. Varhaisiän musiikkikasvattaja oli näin ollen toiminut eräänlaisena konsultoivana asiantuntijana erityistä tukea tarvitsevien lasten perheille ja ohjannut soittoharrastuksen pariin sekä suositellut kullekin lapselle pääainesoitinta:

Koululla oli ollut jokin muskarijuttu ja [muskariopettaja] oli sieltä H1:n bongannut [...] ja sanoi, että [oma soitin] voisi sopia. (V1)

[...] olit [puhuttelee H2:sta] muskarissa koulussa. Sieltä sitten [muskariopettaja] sanoin, että [oma soitin] olisi hyvä. (V2)

Kaikki perheen lapset on viety itsestäänselvyytenä muskariin [...] Muskariopettaja avasi silmät ja sanoi, että tämä lapsi laitetaan soittotunneille. Ehkä en itse sitä olisi ymmärtänyt [...] muskariopettaja oli ratkaisevassa roolissa. (V3)

Perusopetuksen alettua sekä vanhempien että instrumentin opettajien rooli ja heidän keskinäisen yhteistyönsä merkitys kasvoi entisestään. Haastatteluissa keskustelu sivuaa opettajien sekä vanhempien roolia tutkittavien soittoharrastuksen tukemisessa. Kultakin

haastateltavalta kysyttiin, kuka yksittäinen henkilö innostaa eniten soittamisen pariin. Yksittäiseksi innoittajakseen soittoharrastuksessa H1 nimesi soitonopettajansa, joka oikeanlaisella tavoitteenasettelulla oli haastanut häntä oppimaan. Positiiviset oppimistulokset olivat päässeet yllättämään V1:stä joka kertoi, että soittoharrastuksessa hyvä puoli on, että H1 joutuu ponnistelemaan ja haastamaan itseään sopivalla tavalla (H1 & V1).

[Soitonopettaja] on kuitenkin ollut sopivan vaativa, ettei mene sieltä mistä aita on matalin [...] vaan H2 on joutunut opettelemaan [eri taitoja], mikä on taas ollut minulle yllätys, että hän on niinkin hyvin oppinut. (V1)

Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat omalla toiminnallaan ja tavoitteiden asettelullaan olivat kannustaneet ja samalla haastaneet oppilasta kehittämään omia taitojaan ja etenemään musiikkiopinnoissaan tavoitteellisella tavalla. Tutkimuksen valossa käy ilmi, että soittoharrastuksen jatkuvuuden kannalta tärkeää oli ollut sekä vanhemmilta että opettajilta tuleva tuki ja ohjaus. Oppitunnilla käydyt asiat kerrattiin kotona. Kotiharjoittelun merkitys oli ollut suurta, jotta tavoitteellista ja tehokasta oppimista oli tapahtunut. Vanhemman rooli monesti oli ollut huolehtia, että soittotunnilla käydyt asiat ja soittoläksyt harjoiteltiin uudelleen kotona:

Ei aina jaksaisi [soittaa]. (H1)

Niin, kyllähän se kotona välillä on, kun pitäisi soittoläksyjä alkaa tekemään, niin kyllä se yleensä minä olen, joka muistuttelee [...] mutta muistelen muita lapsia tuossa iässä, niin kyllähän se oli itse kullakin vähän [haastavaa] [...], että se on se aloittamisen vaikeus. (V1)

[...] jaksaa täällä soittotunnilla [V1] istua mukana ja opetella H1:n kanssa niitä kappaleita [...]. (V1)

Tärkein innoittaja soittoharrastuksessa oli ollut H2:n mukaan V2. Musiikki nähtiin perheessä arvokkaana harrastuksena ja musiikkiharrastuksen moninaiset hyödyt tunnustettiin laajalti. Vanhemman tuki, nimenomaan myönteisessä asennoitumisessa soittoharrastusta kohtaan oli siis ollut hyvin merkittävää. Vanhemman arvostava asenne harrastukseen ruokki lapsen innostusta ja motivaatiota. Haastattelussa V2 totesi, että soitonopettajan kanssa kanssakäyminen toimii hyvin. Toteamus tukee ajatusta siitä, että vanhempien ja opettajan yhteistyössä antama tuki sekä ohjaus kantoivat soittoharrastuksessa, vaikka joskus haluja lopettaa harrastaminen oli tullutkin (H2 & V2):

No, joskus on silleen [että ei huvita][...] joskus. (H2)

Kuitenkin H2 haluaa tulla [soittotunnille]. Ja se on sit enemmänkin lähtemisen vaiva, kuin että se olisi siitä itse soittamisesta kiinni. (V2)

[Soitonopettaja] on tosi [kiva]... H2 tykkää kovasti ja [heillä] käy hyvin kemiat yksin. Tulee sitä hyvää fiilistä [...] Hirveesti H2 on kyllä tykännyt käydä. Varsinkin, kun meillä ei kotona kukaan soita [...] niin on sitten sellaista ohjattua [toimintaa]. (V2)

Vanhempien ja opettajien keskinäinen yhteistyö oli ollut hyvin tärkeä tuki soittotaitojen kehittymiselle. Tuki oli merkittävää soittoharrastuksen jatkuvuuden kannalta. H3 kertoi haastattelussa, että tärkein innostaja soittoon oli hänen omat vanhempansa. Kotona soittoläksyjen harjoittelussa vanhempien rooli vaikutti olevan oleellinen H3:n tapauksessa, jossa vanhemmat aktiivisesti seurasivat ja ohjasivat kotiharjoittelua. Tämä tosin oli voinut joskus herättää H3:ssa hyvin luonnollisia itsenäisyyteen liittyviä tunnereaktioita, sillä tämä ei aina olisi halunnut vanhempien apua vastaanottaa, vaan sen sijaan harjoitella myös itsenäisesti. Voidaankin todeta, että musiikkiharrastuksen eräänlainen kattotavoite on kannustaminen ”itsenäiseen elämään” ja omatoimisuuteen. Tutkimukseni mukaan itselliselle musiikkiharrastukselle pohjana toimii innostava, kannatteleva ja luottamusta herättävä ohjaus ja tuki (H3 & V3).

Onko hankalaa harjoitella äidin ja isän kanssa [kysyy H3:lta]? (V3)

Äiti aina häiritsee minun soittamista. (H3)

Patistelua on saman verran harjoittelun pariin, kuin perheen muillakin lapsilla [...] Välillä se tapahtuu täysin omatoimisesti. (V3)

Harjoitus tekee mestarin. Tykkään kuitenkin soittamisesta tosi paljon! (H3)

Opettajan ja vanhemman ohjauksen sekä tuen lisäksi haastatteluissa sivuttiin musiikkioppilaitoksen tarjoamia tukikäytänteitä ja sitä, oliko ne koettu haastateltavien mielestä toimivina. Kaikilla haastateltavilla oppilailta oli tutkimuksen tekohetkellä yksilöllistetty opiskelusuunnitelma, jonka pohjalta opetusta järjestettiin ja toteutettiin. Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen koettiin toimivana menettelytapana. Erityisesti kokemukset olivat hyviä juuri opetussuunnitelman joustavuudesta sekä opettajien toiminnasta. Kokemuksista kävi ilmi, että opetus eteni kunkin oppilaan tahtiin soveltuvalla tavalla. Yksilöllisessä opiskelusuunnitelmassa oli huomioitu kunkin oppilaan kohdalle sopiva tehtävien haasteellisuus ja tavoitteellisuus. (V1 & V2):

Ja eihän me sillä tavalla edes olla ajateltu, että se siellä on [...] vaan se siinä jotenkin huomaamatta tulee se [yksilöllistetty opiskelusuunnitelma]. Ei sitä mitenkään alleviivata. Ja niin kuin sanoin, niin tuntuu, että vaaditaan kuitenkin paljon, mikä on hyvä asia. (V1)

Minusta se [yksilöllistetty opiskelusuunnitelma] on hirveän hyvä. Ja ei mennä niin kauhean kiireellä [...] että se on myös sitä soittamisesta nauttimista [...] Eli on sitä musiikin ylläpitämistä, ja opitaan uusia taitoja ja uusia kappaleita... (V2)

Oppilaan ohjaus tuki ulottui tämän tutkimuksen valossa siis kolmeen tärkeään osatekijään, ja näille kolmelle muodostui soittoharrastuksen tukipilaristo: *oppilaitos*, *opettaja* ja *koti*. Oppilaitos antoi tarvittavat välineet, joilla opiskelu käytännössä mahdollistettiin ja tuettiin yksilöllisesti. Tärkein väline on opetussuunnitelman oppimäärän yksilöllistämisen pykälä, jonka pohjalta luodaan oppilasta palveleva joustava opiskelusuunnitelma. Oppilaitoksen ilmapiiriin oli myönteinen ja opettajat aktiivisia tiedottajia opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuudesta. Juuri opettajat olivat ohjaamassa erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempia hakeutumaan musiikin instrumenttiopetuksen pariin. Opettajat olivat olleet merkittävässä roolissa myös oppilaan myöhemmän soittoharrastuksen ohjauksessa ja tukemisessa, sillä tämä oli laittaa yksilöllistetyn opiskelusuunnitelman käytäntöön sekä räätälöinyt joustavasti opetusta oppilaan tarpeita vastaavaksi. Opettaja loi oppimisilmapiiriä myönteiseksi ja kannustavaksi tarjoten sopivia haasteita. Vanhemmat ja soitonopettaja yhdessä vuorovaikutteisesti keskustelivat opetussuunnitelman käytännöistä, jotta saavutettiin sellainen opetuksen taso, joka palveli oppilasta parhaiten. He yhdessä vastasivat oppilaan edistymisen sekä harjoittelun tukemisesta. Vanhempien antama tuki ja kannustus sekä kotoa tuleva myönteinen ja arvostava asenne näyttäytyivät erittäin merkittävinä soittoharrastusta ylläpitävinä seikkoina.

### **4.3 Yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kokemuksen toteutuminen**

Tämä alaluku käsittelee tutkimukseni kannalta mielenkiintoista teemaa: millaisia kokemuksia haastateltavilla oli nykyisessä oppimisympäristössään yhdenvertaisuuden toteutumisesta sekä osallisuudesta. Oppilaan oma kokemus osallisuudesta on tärkeää tutkittaessa inklusiivisuuden toteutumista oppilaitoksessa ja sitä ei voi liikaa korostaa tässä kontekstissa. Kysymys esitettiin haastateltaville hyvin suoraan: onko yhdenvertaisuus heidän mielestään toteutunut? Vastaukset kertoivat yhdenvertaisuuden toteutuneen tavallisissa viikoittaisissa kohtaamisissa, esimerkiksi opetustilanteissa. Osallisuutta musiikkioppilaitoksen oppimisyhteisössä voidaan tarkastella hyvin tyypillisimmin esimerkiksi yhteissoittokokemuksia tarkastelemalla. Osa vanhemmista näki yhteissoiton erittäin merkityksellisenä ja se näyttäytyi kokemuksissa yhtenä tärkeimpänä osallisuutta edistävänä musiikillisena toimintamuotona (V1 & V2). Kysyin haastateltavilta: onko heillä

soittokavereita? Kaikilla haastateltavilla soittokavereita oli ja kokemukset yhteissoitosta oli kullakin lähtökohtaisesti myönteisiä (H1, H2 & H3):

Onko sinulla täällä kavereita tai soittokavereita? (T)

Soittokavereita. (H1)

Kyllä, siinäkin mielessä tosi hyvä, että tuntee olevansa osa jotain porukkaa [...]. (V1)

Onko tullut soittokavereita? (T)

On. (H2)

Koulustakin taitaa olla muutama tuttu siellä [yhteissoittoporukassa]. [...] Yhteissoittojutuista tulee niitä ihmissuhteita, ja siellä tutustuu uusiin kavereihin [...]. (V2)

Onko sinulla soittokavereita? (T)

Sisarusten kanssa soitan. Ystäviä [on] omasta vanhasta yhtyeestä. (H3)

Lisäksi yhdenvertaisuuden toteutumista pohdittiin erilaisten käytäntöjen kautta, kuten oliko instrumenttiopinnoissa mahdollistettu yksilöllinen eteneminen tai esiintyminen. Kaikki haastateltavat kertoivat, että tasosuorituksia oli tehty tai oltiin tekemässä, esiintymisiä sekä yhteissoittomahdollisuuksia oli järjestetty yhdenvertaisesti (V1, V2 & V3):

Kyllä on päässyt osaksi tätä tiettyä yhteisöä täällä [...]. [...] [soitonopettaja] vaatii samoja asioita. Itse ihmettelen monesti, että nyt kuulostaa, että eihän se H1 erityisyytensä takia pystyisi joihinkin tiettyihin asioihin. Kyllä minun mielestä on kohdeltu tasa-arvoisesti. (V1)

Järjestetty mahdollisuuksia ja saanut soittaa muiden kanssa ja esiintyä [...], ja jopa joskus myös etuoikeutetumpi [...]. (V3)

[...] muutenkin erityisten kuuluisi olla osa yhteiskuntaa vaan niin kuin laajemmaltikin samalla viivalla aivan kuin muutkin [...] [ja] että olisi osa muuta yhteisöä ja siellä huomioidaan se erityisyys ja tuetaan. (V1)

Yhdenvertaisuus sekä osallisuus koettiin tärkeänä sekä musiikkioppilaitoksen toiminnassa että yhteiskunnallisellakin tasolla. Yhdenvertaisuutta voitiin edistää kokemusten mukaan niin, että mahdollistettiin kuuluvuus yhteisöissä tukemalla ja huomioimalla erityisyys. Kuitenkaan tämä huomiointi ei saanut olla alleviivaavaa esimerkiksi yhteissoittotilanteissa, jolloin esimerkiksi opettaja saattaisi tietämättään kohdella oppilaitaan eriarvoisesti, vaan tuki ja erityisyyden huomioiminen oli taitavasti ujutettuna oppimistilanteisiin. Liiallisen erityisyyden korostamisen ei siis nähty edistävän yhdenvertaisuutta opetustilanteissa, vaan koettiin, että erityistä tukea tarvitseva lapsen tai nuoren tulisi sallia olla yksi muiden joukossa. Koettiin, että kaikilla oppilailta on sama tarve kuulua ja olla osa jotain yhteisöä ja opettaja toiminnallaan edesauttaa osallisuuden kokemusten syntymistä (V1 & V2).

Paljon riippuu opettajasta, että kuinka osaa huomioida erilaiset oppijat [...]. (V2)

[...] kun soittaa tuolla muiden kanssa, niin hän on yksi muiden joukossa, ettei erotu siellä sillä tavalla mitenkään, tai että olisi mitenkään erilainen [...] [vaan] on samanlainen kuin kaikki muutkin joissakin asioissa. (V1)

Ei ole välttämättä itsestään selvyys, että erityistä tukea tarvitseva oppilas pääsee osaksi oppimisyhteisöään tunteen tasolla. Opettajan ammattiosaaminen sekä muun ryhmän suhtautuminen ovat ratkaisevia tekijöitä, jotta erityistä tukea oppilas kokisi kuuluvansa joukkoon. Esiin haastatteluissa nousikin yhdenvertaisuusteemaan liittyvä *suvaitsevaisuus* ja kuinka sitä voitaisiin edistää musiikkiharrastuksella. Suvaitsevaisuutta edistävänä asiana nähtiin, että erilaisuus tulisi jo pienille lapsille tutuksi. Nähtiin hyvänä, että musiikkiryhmissä erilaisuutta kohdattaisiin jo varhaisessa vaiheessa, kuten muskarissa. Tällöin myös myöhemmissä elämän vaiheessa erilaisuutta kohtaan suhtauduttaisiin suvaitsevaisemmin (V3).

Suvaitsevaisuus...on hyvä, että pienestä pitäen tuolla muskarissa on erilaisia lapsia. Koska pienet lapset suhtautuvat toisiinsa ihan luonnollisesti [...]. Toivoisin, että sitä myöten myös suvaitsevaisuus [lisääntyisi] [...], että kun he aikuisenakin kohtaavat erilaisuutta vaikkapa torilla, niin vammaisen henkilö ei olisi niin kummajainen. (V3)

Haastateltavat pohtivat omasta kokemuksestaan yhdenvertaisuus- ja osallisuusnäkökulmista Kuopion konservatorion *oppilaitoksen käytänteiden toimivuutta*. Ongelmakohtia ei haastatteluissa noussut juurikaan esiin, mutta toisaalta haastateltavilla ei ollut juurikaan kokemusta muunlaisesta oppilaitosmallista. Osan haastateltavien kohdalla esiin nousi, että vain silloin he voivat vertailla nykyisten käytänteiden toimivuutta, jolloin normaali lapsi ja erityislapsi menevät saman seulan läpi. Kuitenkaan mietittäessä, että oliko haastateltavien oman musiikkioppilaitoksen, eli Kuopion konservatorion toimintamalli osallisuuden sekä yhdenvertaisuuden edistämisen kannalta toimiva vai olisiko esimerkiksi Musiikkikeskus Resonaarin kaltainen oppilaitos parempi, nähtiin Kuopion konservatorion malli mieluisampana.

Nyt kaikki toimii. (V1)

Ihan hyvä systeemi, tosin ei ole mihin verrata. (V2)

Kerran on peruskoulukin inklusiivinen niin kyllä tämäkin [musiikkioppilaitos]. Tosin jos olisi erityiskoulu [esim. Resonaari], niin siellä varmasti kehitettäisiin yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja ja sillä tavalla voi olla hyväkin. (V3)

Opettajien avoin asenne erityislapsen kohtaamiseen nähtiin oleellisena osana toimivaa opetusta. Haastattelu kirvoitti tärkeää keskustelua yleisellä tasolla vanhemman ja opettajan

välisen luottamuksen tärkeydestä, ja muutoinkin laajemmin soitonopettajien asenteiden vaikutuksesta yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Vaikka haastatteluista kävi ilmi, että haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset opettajien asenteista olivat hyviä ja opettajat olivat heidän tapauksissaan olleet asenteeltaan avoimia erityistä tukea tarvitsevien opettamiselle, nähtiin opetuksen kehittämisen kannalta tärkeänä vanhempien avointa suhtautumista lapsensa erityisyyden ilmaisuun. Erilaisen lapsen kohtaamiseen liittyvät pelot opettajan puolesta ymmärrettiin, mutta nähtiin, että molemminpuolisesta epävarmuudesta kenties päästäisiin, mikäli erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat olisivat halukkaampia vastavuoroisesti jakamaan opettajille tietoa oman lapsensa erityisyydestä. Toisin sanoen, molemmin puolisen avoimen vuorovaikutuksen kautta ennakkoluuloista ja peloista voitaisiin päästä kohti luottamuksellista ilmapiiriä. (V3).

Minulla on mielikuva, että inklusiivinen opetus voi joissakin opettajissa herättää pelkoa vammaisen lapsen kohtaamisessa. [...] Peräänkuuluttaisin sitä, että opettajille olisi helpompaa erilaisten kohtaaminen, jos vanhemmat olisivat myös avoimempia. [...] Joillekin vanhemmille voi olla vaikea sanoa [erityisen tuen tarpeesta]. Luottamusasioitahan nämä on. (V3)

Vaikka tässä tutkimuksessa esiin tulleet kokemukset yhdenvertaisuudesta ja osallisuudesta ilmenevät subjektiivisina, antavan ne lukijalle käsityksen siitä, millaiset asiat ovat edistäneet yhdenvertaisuus- ja osallisuuskokemuksen syntyä. Tässä tutkimuksessa osallisuuden kokemukset näyttivät ilmenevän hyvinkin vahvasti juuri yhteissoittotilanteiden kautta. Muiden vertaisten kanssa yhdessä tekemällä oppilaan oma hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet karttuivat. Samalla mahdollistuu vaikuttaminen koko oppimisympäristöön. Näin päästään kohti avointa, suvaitsevaa ja humaania oppimisilmapiiriä ja tehdään jopa yhteiskunnallisia muutoksia *ihmisten välisissä kohtaamisissa*.

#### 4.4 Tutkimustulosten koonti

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden haastatteluissa sekä vanhempien kokemuksissa esiin nousi monia erilaisia havaintoja, jotka voitiin jaotella kolmen eri nimittäjän alle: kokemukset *soittoharrastuksen näyttäytymisestä elinikäisenä harrastuksena*, kokemukset *ohjauksesta ja oppimisen tuesta* sekä kokemukset *yhdenvertaisuudesta ja osallisuudesta*. Koonnin keskiössä on oppilas ja hänen havaintomaailmansa (kts. KUVIO 2). Oppilaan kokemus tässä tutkimuksessa liikkuu ns. oman kodin-, oppilaitoksen- sekä henkilökohtaisen musiikkisuhteen maastoissa. Kuviossa 2 olen sijoittanut tutkimuksessa esiin nousseet

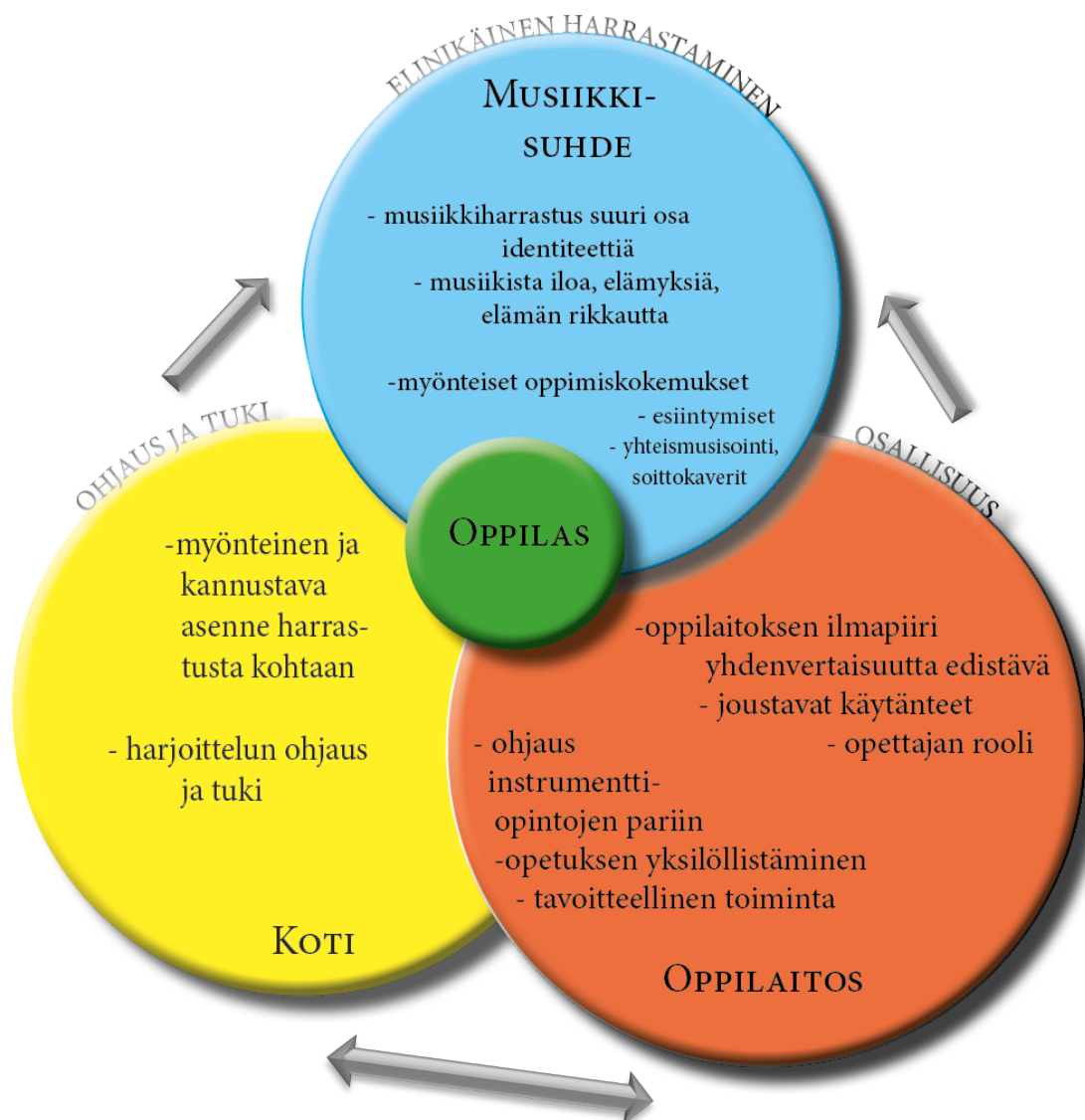


yksittäiset nimittäjät omille temaattisille alueilleen. Jotkin tekijät painottuvat selkeästi jollekin tietylle teema-alueelle, mutta ne voivat asettua osin joidenkin kahden alueen rajapinnoille. Kuviota 2 voi tarkastella vaihtoehtoisesti kerroksittain ns. hierarkkisesta näkökulmasta, eli alhaalta ylöspäin: oppilaan voidaan nähdä olevan aina ensin oman kotinsa vaikutuspiirissä. Toinen vaikutuspiiri, mihin oppilas seuraavaksi asettuu, on oppilaitos. Näissä kahdessa vaikutuspiirissä tapahtuvat asiat mahdollistavat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan musiikin opiskelun sekä luovat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle.

Oppilaan ohjaus on alkanut tässä tutkimuksessa ilmenneiden tietojen mukaan jo aivan varhaislapsuudessa tai viimeistään alakoulun ensimmäisillä luokilla. Muskariopettaja on ensimmäinen musiikkioppilaitoksen vaikuttaja, joka ohjaa oppilasta instrumenttiopetuksen pariin yhteistyössä vanhempien kanssa ja lisää valmiuksia soitonopiskelua varten. Instrumenttiopintoihin hakeuduttaessa oppilaitos mahdollistaa omilla käytänteillään yksilöllisen oppilasvalinnan. Tämän jälkeen kaikki osapuolet eli oppilaitos, opettaja ja vanhemmat yhteistyössä sopivat oppimäärän yksilöllistämistä sekä tavoitteiden asettelusta luoden yksilöllisen opiskelusuunnitelman. Opettajan toimesta opetusta on sen edetessä joustavasti muovattu. Oppilaan edistymistä sekä harjoittelua on tuettu sekä opettajan, että oppilaan vanhempien toimesta ja tavoitteena on lisätä itseohjautuvuutta asteittain. Kuitenkin harjoittelun tukeminen nähtiin tärkeänä myös pidempään soittoa harrastaneiden oppilaiden kohdalla. Oppilaan perheen ja kodin myönteinen ja kannustava asenne on tutkimukseni perusteella ollut merkittävä vaikuttaja oppimisen tukemisessa sekä tätä myötä oppilaiden myönteisessä asennoitumisessa musiikkiharrastukseen.

Oppilaitoksen joustavat käytänteet on nähty yhdenvertaisuutta edistäviä. Yhdenvertaisen kohtelun myötä on mahdollistettu osallistuminen, ja tämä voidaan nähdä lähtökohtana osallisuuden kokemusten syntymiselle. Oppilaitoksen ilmapiiri sekä opettajien positiivinen ja kannustava asenne on ollut perustavanlaatuisen tekijänä hyvien oppimiskokemusten syntymisessä. Toisin sanoen opettajan on luonut myönteisen ja yhdenvertaisuutta edistävän oppimisilmapiirin, joka samalla tähtää taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän kattotavoitteisiin. Tärkeitä yhdenvertaisuutta osoittavia tekijöitä on ollut esimerkiksi yhteismusisoinnit ja esiintymiset. Nämä yksittäiset tekijät korostuivat oppilaiden kokemuksissa merkittävinä.

KUVIO 2: Oppilaan kokemukset taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opinnoissa



Kokemuksista oli tulkittavissa, että oppilaat olivat kokeneet päässeensä osaksi oppimisyhteisönsä ja tulleen kohdelluksi yhdenvertaisella tavalla. Perheen tai vanhemman kannustus yhdessä opettajan antaman tuen kanssa loivat pohjan hyvälle oppimisedellytyksille sekä motivoivat oppilasta kehittymään ja harjoittamaan soittamiseen liittyviä taitoja. Suhde omaan instrumenttiin oli kaikilla haastatteluun osallistuneilla hyvä. Jokainen näki musiikkiharrastuksen merkittävänä osana elämäänsä ja koki sen tuovan iloa, oppimiselämyksiä sekä onnistumisen kokemuksia. Jokainen haastateltava toivoi musiikkiharrastuksen säilyvän läpi elämän. Kuviossa 2 ilmenevät asiat näyttäytyvät oppilaiden kokemuksissa keskenään yhtä relevantteina asioina ja niiden kaikkien voidaan nähdä tukevan oppilaan hyvää musiikkisuhdetta, kokonaisvaltaista hyvinvointia ja luovan pohjaa elinikäiselle harrastamiselle.

## 5 PÄÄTÄNTÄ

Tämä tapaustutkimus esittää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemuksia musiikinopiskelusta taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää noudattavassa inklusiivisessa musiikkioppilaitoksessa. Kokemukset jaoteltiin aineiston analyysissä kolmeen pääteemaan: kokemukset ohjauksesta ja tuesta, kokemukset yhdenvertaisuudesta ja osallisuudesta sekä kokemukset musiikista elinikäisenä harrastuksena. Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat näkivät itsensä arvokkaina ja osaavina yksilöinä. He olivat motivoituneita instrumenttiopinnoissaan ja kokivat harrastamisen sekä soittamisen tärkeinä. He olivat saaneet soittoharrastuksessa monenlaista sisältöä elämäänsä. Tutkimustulokset peilautuvat aiemmin esitettyihin olettamiin musiikkiharrastuksen moninaisista hyödyistä aina puhtaasta harrastamisen ilosta motorisen kehityksen tukemiseen, ja edelleen hyvään itsetuntoon (kts. Huotilainen 2013; Saarikallio 2013; Lehtiranta 2015). Musiikkiharrastuksen vaikutukset olivat vanhempien mielestä merkittäviä ja paikoin suurenmoisia verrattuna oppilaan muiden elämän osa-alueiden taitoihin ja niissä ilmenneisiin haasteisiin. Pitkäjänteisen soittoharrastuksen voidaan nähdä vaikuttaneen positiivisesti kokonaisvaltaiseen kehitykseen. (kts. Tervaniemi, Huotilainen, Putkinen ym. 2018) Soittoharrastuksen nähtiin tukevan kaikkea oppimista, kehittävän monipuolisesti motoriikkaa ja monenlaisia hahmottamiseen liittyviä taitoja. Sen nähtiin vaikuttavan monilla elämän osa-alueilla kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäjänä. Tällöin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tavoitteellisen musiikkikasvatuksen hyötyjen voidaan tulkita olleen sekä kasvatuksellisia että myös joillain elämän osa-alueilla kuntouttavia (kts. Lilja-Viherlampi 2007; Uusikylä 2008; Hennenberg, Kauppinen & Knuuttila 2018).

Tutkimuksen keskiössä ollut oppilaiden *osallisuuden kokemuksen tarkastelu* näytti toteutuneen positiivisella tavalla. Tärkeitä yksittäisiä osallisuuden tunteita lisääviä tekijöitä oli yhteismusisointi muiden soittajien kanssa sekä esiintymiset. Haastateltavat oppilaat kokivat näissä tilanteissa päässeensä osaksi tekemistä ja löytäneensä soittokavereita. Onnistumisten kokemusten jakaminen nähtiin erittäin tärkeinä niin vanhempien kuin oppilaidenkin kokemuksissa. Tutkimuksen löydökset resonoiivat aiemmin esitetyn teorian kanssa, sillä osallisuuden kokemukset ovat syntyneet musiikillisissa toiminnoissa sekä

niihin linkittyvissä sosiaalisissa kanssakäymisissä. Kokemus osallisuudesta on tukenut kunkin oppilaan oman musiikillisen maailmankatsomuksen jäsentymistä (kts. Heimonen & Westerlund 2008; Karlsen 2011; Krüger & Stige 2016). Musiikkiharrastus nähtiin moninaisena rikkautena, mutta lisäksi se koettiin yksilön oikeutena. Yhdenvertaisuuteen nojaten vanhempien kokemuksissa nähtiin merkityksellisenä, että oma erityistä tukea tarvitseva lapsi saa mahdollisuuden harrastaa kuten kuka tahansa muu lapsi (kts. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948; Salamanca 1994; Yhdenvertaisuuslaki 2014). Koettiin, että erityistä tukea tarvitsevien musiikillinen toiminnan tulee saada laajempaa näkyvyyttä mm. oppilaitos- että opettajatasolla sekä lisätä tietoisuutta oppilaiden moninaisuudesta (kts. Juvonen 2000; Lilja-Viherlampi 2007; Westerlundin, Väkeväisen & Ilmola-Sheppardin 2019). Kokemuksissa kuultiin, että näin koettiin voivan vaikuttaa ja uudelleen muovata laajemminkin yhteisön ja ihmisten asenteita, lisätä suvaitsevaisuutta ja hälventää erityistä tukea tarvitsevien musiikinopetukseen liittyvää tietämättömyyttä. Tällöin inklusiivisesta ja saavutettavuutta edistävästä toiminnasta sekä oppilaiden moninaisuudesta tehdään konkreettisesti näkyvää oppilaitoksen toiminnassa (kts. Juvonen 2000; Lilja-Viherlampi 2007; Westerlundin, Väkeväisen & Ilmola-Sheppardin 2019). Tutkimuksen tuloksista voidaankin päätellä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat tunnustetusti yhdenvertaisesti paikallaan oppilaitoksen toiminnassa (kts. Lakkala 2008; Kaikkonen & Laes 2011; Juntunen & Kivijärvi 2019) ja oppilaitoksen käytänteet nähtiin nykyisessä elämäntilanteessa toimivina.

Oppimäärän yksilöllistäminen nähtiin toimivana käytänteenä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan musiikinopetuksessa (kts. Opetushallitus 2017; Juntunen & Kivijärvi 2019). Joustavan opetussuunnitelman lähtökohtainen tavoite, eli osallisuuden sekä yhdenvertaisuuden edistäminen oppimisyhteisössä on näin ollen tapahtunut myönteisellä tavalla (kts. Elliot 1995; Regelski 2009, 2016; McGuire, Scott & Shawin 2006). Yksilöllistetty opiskelusuunnitelma kietoutui kaikkiin näkyviin ja piilotettuihin oppimisen prosesseihin, joita ohjasi eniten oma instrumentinopettaja. Musiikinopettajan rooli oppimisessa oli kokemuksien perusteella merkittävä. Kokemukset instrumenttiopettajista olivat hyviä. Tärkeänä pidettiin sitä, että oppilaan ja opettajan kokemusmaailmat kohtasivat vuorovaikutustilanteissa. Tämä vaikuttaisi yhtenevältä olemassa olevan tutkimustiedon kanssa: opettajalla on fundamentaalinen merkitys myönteisten oppimiskokemusten sekä oppimisilmapiiriin luojana (kts. Kaikkonen & Laes 2011; Huhtinen-Hilden 2012; Vetoniemi & Kärnä 2019). Vanhempien sekä muun perheen suhtautuminen oppilaiden

musiikkiharrastukseen oli myönteistä. Voidaankin todeta, että ympäristön ja oppilaan väliset musiikilliset näkemykset kohtasivat hyvin ja ne näin ollen tukivat oppimista (kts. Juvonen 2000; Kosonen 2011; Heimonen & Westerlund 2008). Oppimisprosessiin aikana käyty dialogi opettajan ja vanhemman välillä nähtiin tärkeänä. Tällöin vuorovaikutuksen lähtökohtana nähtiin olevan luottamus sekä molemminpuolinen avoin suhtautuminen asiaan. Peräänkuulutettiin, että sekä opettajien että oppilaan vanhempien tulee keskustella peittelemättä oppilaan erityisen tuen tarpeesta, opetuksen keinoista ja tavoitteista.

Kokoavasti todeten, jokaisen tapauksen kokemuksista voidaan päätellä, että opetuksen pohjana oli ollut *myönteinen oppimisilmapiiri*, joka näkyi konkreettisimmin oppitunneilla, mutta myös yhteismusisoinneissa ja esiintymistilanteissa. Oppimisympäristöt, opettaja sekä tätä myötä koko oppilaitos instituutiona olivat toimineet positiivisen ilmapiirin luojina. Opetuksen voidaan sanoa toteutuneen yksilöllisellä tavalla, käyttäen moninaisia opetuksen välineitä ja menetelmiä tavoitteellisesti (Kts. Kuvio 1). Joustava *opetussuunnitelmaa*, *opettaja* ja hänen käyttämiensä menetelmien oikeellisuus sekä vanhemmilta saatu *tuki* esimerkiksi kotona tapahtuvassa harjoittelussa korostuvat merkittävimmin tekijöinä, jotta yksilöllisen musiikinopetuksen tuomat hyödyt toteutuvat parhaimmalla tavalla. Tällöin myönteisten oppimistulosten, myönteisten oppimiskokemusten ja osallisuuden kokemusten kautta lisätään todellisuudessa yksilöiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja elämänlaatua.

Musiikinopiskelun moninaisten hyötyjen tieteellinen tunnistaminen on rakentunut mm. musiikkikasvatuksen, neurotieteen ja kehityspsykologian ymmärryksen kautta. Erityistä tukea tarvitsevien musiikinopetuksen tieteellisen problematiikan, eli eri tieteenaloilta lainattujen analyysin välineiden soveltumattomuuden sekä oman teoriapohjan puutoksen myötä ymmärrystämme tulee laajentaa entisestään. Monet soveltavat tieteenalat ottavatkin käyttäjät sekä asiakkaat osaksi tutkimuksen tekemistä, jotta tutkimustuloksiin saadaan lisää vaikuttavuutta ja merkityksellisyyttä sekä parempaa sovellettavuutta (kts. Thomas & Loxley 2007; Geretsegger 2019). Uudenlaiselle soveltavalla tiedolle ja tutkimukselle on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden musiikinopetuksessa selkeästi paikkansa niin alan toimijoiden opetuksen laadun arvioinnissa että tieteellisessä keskustelussa musiikkiharrastuksen hyvinvointimerkitysten tarkastelussa. Musiikkikasvatuskentän tulee osallistua keskusteluun siitä, kuinka musiikin potentiaalia voidaan valjastaa uudenlaisten hyvinvointiratkaisujen etsimiseen (kts. MacDonald, Kreutz & Mitchell 2012; Ansdell & DeNora 2012; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016).

Opetuksen laatua, opettajien toimintaa ja opetussuunnitelmia tulee tarkkailla palautteen sekä kokemusten kautta (European Music Council 2018). Kuopion konservatorion toiminta voidaan nähdä tutkimukseni perusteella esimerkillisenä. Yksittäisten opettajien ja päättäjien sinnikkäät edesottamukset ja heidän toimiensa vaikutukset ovat johtaneet kokonaisen oppilaitoksen ajatusmallin muovautumisesta edelleen inklusiiviseen toimintaan. Muutos inklusiivisuuteen on lähtenyt tämän oppilaitoksen kohdalla sen institutionaalisesta resilienssikyvystä sekä hallinnollisten päättäjien ja opettajien toimesta (kts. Rasehorn 2009; Laes 2018; Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019). Tutkimukseni yksi tärkein kontribuutio on välittää muille ns. perinteisille musiikin perusopetusta tarjoaville oppilaitoksille tietoa siitä, millaiset käytänteet ovat olleet toimivia ja millaisia arvokkaita vaikutuksia musiikkikasvatuksella on oppilastasolla sekä myös laajemmin yhteisössä. Tutkimukseni kertoo, että perinteisten musiikkioppilaitosten on mahdollista muuntua ja muovata toimintaansa vastaamaan muuttuvia ympäristöjä ja edistää inklusiivisuutta taiteen perusopetuksessa (kts. Laes 2017, 2018; Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard 2019).

Korkeatasoisen, tavoitteellisen musiikkikasvatuksen traditiota tulee vaalia, mutta toisaalta kehittää vastaamaan paremmin nykyistä ympäristöään. Kaikilta musiikkioppilaitoksilta peräänkuulutetaan nyt halua muuntua koko yhteisön palvelijoiksi. Tämä edellyttää konkreettisia tekoja, asenteellista muutosta sekä kokeilunhalua ja rohkeutta tarttua toimeen. Toiminnan muutoksen tulee näkyä avoimesti niin hallinnollisten päättäjien toimissa, oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa, opetuksen järjestämisessä ja opettajien toiminnassa. Musiikkioppilaitosten tulee varmistaa erityistä tukea tarvitsevien paikka osaksi oppimisyhteisöjään ja kehittää toimintansa saavutettavuutta (kts. Jäppinen 2008; Vetoniemi 2016; Juntunen & Kivijärvi 2019). Toiminnan ollessa yhteiskunnan rahoittamaa, tulee oppilaitosten muistaa, että saavutettavuuden edistäminen on obligaatio, sen sijaan, että se olisi esimerkiksi valintakysymys (Juntunen & Kivijärvi 2019, 83). Eri toimijoiden tulee miettiä paikallisesti toimivia ratkaisuja saavutettavuutensa edistämiseksi ja avoimesti tiedottaa eri verkostoja mm. taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän yksilöllistämisen mahdollisuudesta (kts. Laes, Juntunen, Heimonen ym. 2018).

Suomalaisen musiikkikasvatuksen yhteistä suuntaa kartoitetaan Visio 2030 työryhmässä. Työryhmä on tähdentänyt, että musiikki on merkityksellistä niin yhteiskunnassa kuin yksittäisten ihmisten elämässä. Musiikkikasvatuksen kentässä erilaisten musiikin merkitysten tunnustaminen ja tunnistaminen korostuu, jolloin musiikki nähdään koko

yhteiskunnan voimavarana. Lisäksi Visio 2030 esittää jatkuvan oppimisen ja yhteistyön toimintakulttuurin vahvistamista, jolloin yhteistyö opetuksen kehittäminen nähdään kaikille yhteisenä asiana (Auramo 2020). Oppilaitosten sekä opettajien tulee jakaa tietoaan ja resursseja yhdenvertaisen sekä saavutettavan opetuksen edistämiseksi. Tämä koskee mm. tietouden jakamista erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen keinoista, tavoitteista ja sen tuomista laajemmista hyödyistä. Keskustelua tulee käydä avoimesti niin tieteellisen reflektoinnin kuin käytännön toimijoidenkin kesken. Tällöin ei ole tarpeen luoda oppilaitosten välille kilpailuasetelmaa tai spekuloida, onko yhtä oikeaa tapaa edistää opetuksen saavutettavuutta ja yhdenvertaisuutta. Tuleekin miettiä paikallisesti toimivia ratkaisuja opetuksen kehittämiseen. Näin todeten toivon, että musiikkikasvatuskenttä etsii aktiivisesti keinoja yhteisen asian edistämiseksi: musiikin voimavarat tulee valjastaa kaikkien oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi.

Henkilökohtaisesti tämä tutkimus on antanut varmuutta oman musiikinopettajan ammattikuntani työn merkityksestä. Sain tutkimusprosessissa tuoreita näkökulmia myös oman opettajuuteeni kehittämiseen. Tutkimus avasi aivan uudenlaisia sfäärejä tutkimuksen tekemisen mielekkyydestä. Näen tekeväni jatkotutkimusta moninaisten oppilaiden musiikkiharrastuksesta, syventyen edelleen musiikinopetuksen saavutettavuuden edistämiseen, ei pelkästään taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää noudattavien musiikkioppilaitosten toiminnassa, vaan yleisesti kaikessa koulutuksessa. Vaikutuini tämän tutkimuksen myötä, että yksittäiset vaikuttajat pystyvät omalla toiminnallaan muuttamaan vanhoja rakenteita ja luoda uusia sekä toimivia yhdenvertaisuutta edistäviä käytänteitä. Muutosvoimat voivat lähteä liikkeelle yksittäisten toimijoiden sinnikkyyydestä ja näkyä mitä merkittävimmillä tavoilla yhteisöissä, oppilaitoksissa ja ennen kaikkea *oppilaiden elämässä*. Jokainen alan toimija voi omalla kontribuutiollaan vaikuttaa siihen, että yhdenvertaisuuden vaade tulee opetuksessa toteen ja inklusio tulee vakiintuneeksi osaksi musiikkikasvatusta.

”Inklusio ja yhdenvertaisuus kaikessa koulutuksessa on muutoksen kulmakivi. Sitoudumme siitä syystä puuttumaan kaikenlaiseen syrjimiseen ja marginalisaatioon, koulutuksen eroihin ja epätasa-arvoisuuteen koulukseen hakeutumisessa, osallisuudessa ja oppimistuloksissa. Tavoitteita ei tule katsoa saavutetuksi ennen kuin kaikki ovat päässeet ne saavuttamaan...” (UNESCO 2016)

## LÄHTEET

- Ahonen, M-L. 2004. Kuopion konservatorio 1954-2004. Lievestuore: ER-paino.
- Alasuutari, M. 2005. Miten rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa Ruusu vuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, s. 22-56. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ansdell, G. & DeNora, T. 2012. Musical Flourishing: Community Music Therapy, Controversy, and the Cultivation of Wellbeing. Teoksessa MacDonald, R.; Kreutz, G. & Mitchell, L. (toim.) *Music, Health & Wellbeing*, s. 97-112. Oxford: Oxford University Press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatvuoden musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Auramo, J. 2020. Musiikkikoulutuksen Visiotyö 2030 – SML:n puheenjohtajan esitelmä. Kuopion konservatorion järjestämät kansalliset etäkahvit. Viitattu 25.9.2020.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus – Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEHappy Publishing.
- Backman, J. 2018. Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsittehistoriaa. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI*, s. 25 -40. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Elliot, D.J. 1995. Music Matters. New York: Oxford University Press, Inc.
- Elliot, D.J. 2009. Introduction. Teoksessa Elliot, D.J. (toim.) *Praxial music education - Reflection and dialogues*, s. 3-18. New York: Oxford University Press, Inc.
- European Music Council. 2018. European agenda for music. Bonn: Messner Medien GmbH.
- Gembris, H. 2012. Music-Making as a Lifelong Development and Resource for Health. Teoksessa MacDonald, R.; Kreutz, G. & Mitchell, L. (toim.) *Music, Health & Wellbeing*, s. 367-382. Oxford: Oxford University Press.
- Geretsegger, M. 2019. Resonating research. What is needed to make music therapy research and implementation more relevant, meaningful and innovative? 11<sup>th</sup> European Music Therapy Conference 2019. Keynotes. <https://www.musictherapy.aau.dk/emtc19/keynotes/#357990> . Viitattu 17.9.2020.
- Hakkarainen, A. 2013. Report: EMU Capacity Building Seminar ”Many students, many pedagogies”. <http://docplayer.net/13471863-Report-emu-capacity-building-seminar-many-students-many-pedagogies.html> . Viitattu 16.6.2020.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan*, s. 177 - 195. Tampere: Vastapaino.
- Hennenberg, B.; Kauppinen, E. & Knuuttila, A. 2018. Inclusive pedagogy in arts – Europa (IPA-E): A new Erasmus + program of the European Union with seven educational and music educational institutions Teoksessa *Proceedings of the 22<sup>nd</sup> International Seminar of the ISME Commission on Special Music Education and Therapy*, s. 111-117. Salzburg: The Orff Institute, Mozarteum University. <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/2018%20Proceedings%20of%20the%20ISME%20Commission%20on%20SME%26MT-FINAL.pdf> . Viitattu 10.7.2019.
- Huhtinen-Hilden, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista – Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.



- Huhtinen-Hilden, L. 2013. Herkät tuntosarvet musiikin opettamiseen. Teoksessa Jordan-Kilkki, P; Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja – Vaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, s. 159 -174. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Huotilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilkki, P; Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja – Vaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, s. 97 - 110. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. 1948. [https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK\\_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf](https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf) . Viitattu 30.9.2020.
- Juntunen, M-L & Kivijärvi, S. 2019. Opetuksen saavutettavuuden edistäminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Teoksessa Westerlund, H. (toim.) ; Laes, T. & Heimonen, M. *Musiikkikasvatus - The Finnish Journal of Music Education (FJME) FRME 01 & 02 2019 Vol. 22*. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy.
- Juvonen, A. 2000. ...*Johnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus. Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen, P. 2008. Oikeaa opetusta vai askartelua - Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen musiikkioppilaitoksissa. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Musiikintutkimuksen laitos.
- Kaikkonen, M. 2011. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus, näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 203-218. Vaasa: FiSME r.y.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2011. Erityismusiikkikasvatus edistää oppimisen tasa-arvoa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille - Erityismusiikkikasvatuksen käsikirja opettajalle*, s. 10-14. Riika: SIA E-FORMA.
- Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Tampere: Suomenyliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Karlsen, S. 2011. Using musical agency lens: Researching music education from the angel of experience. Teoksessa *Research Studies in Music Education 33 (2)*, s. 107-121. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/1321103X11422005> . Viitattu 9.6.2020.
- Kosonen, E. 1996. *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. 2011. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. & Väkevä, L (toim.). *Musiikkikasvatus, näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 203-218. Vaasa: FiSME r.y.
- Kriščiūnaitė, A. 2018. *Formal Assesment of Pupils in Non-formal Music Education of Children: Experiences of pupils, teachers and parents*. Väitöskirja. Šiauliai University.
- Krüger, V. & Stige, B. 2016. Musical Agency. A perspective From Community Music Therapy. Teoksessa Klempe, S. H. (toim.) *Cultural Psykology of Musical Experience*, s. 235-251. Charlotte: Information Age Publishing, Inc.
- Kuitu, P. 2020. Inklusio. Kokoelmassa Mäkinen, M. (toim.): *Saavutettavuus opas lastenkulttuurikeskuksille ja taiteen perusopetuksen oppilaitoksille*. [https://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2\\_opas\\_web1.pdf](https://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/03/sata2_opas_web1.pdf). Viitattu 12.3.2020.
- Kuopion konservatorio. 2016. Kuopion konservatorio opetussuunnitelma. [https://www.kuopionkonservatorio.fi/wp-content/uploads/2016/02/musiikin\\_perusopetuksen\\_ops.pdf](https://www.kuopionkonservatorio.fi/wp-content/uploads/2016/02/musiikin_perusopetuksen_ops.pdf) . Viitattu 16.6.2020.

- Kuopion konservatorio. 2018. Kuopion konservatorio opetussuunnitelma. <https://www.kuopionkonservatorio.fi/wp-content/uploads/2018/08/Kuopion-konservatorio-OPS-2018.pdf>. Viitattu 4.6.2020.
- Laes, T. 2017. *The (im)possibility of inclusion – Remaining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. Väitöskirja. Taideyliopisto Sibelius Akatemia.
- Laes, T. 2018. Kirjoitus pohjautuu Musiikki-lehdessä 2/2018 julkaistuun artikkeliin: (Laes, T., Westerlund, H., Väkevä, L. & Juntunen, M-L.) *Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa: Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi*. <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/musiikkiopistojen-kestava-tulevaisuus/>. Viitattu 11.7.2019.
- Laes, T.; Juntunen, M-L.; Heimonen, M.; Kamensky, H.; Kivijärvi, S.; Nieminen, K.; Tuovinen, T.; Turpeinen, I.; Elmgren, H.; Linnapuomi, A. & Korhonen, O. 2018. Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. ArtsEqual Policy brief. [https://www.aka.fi/globalassets/33stn/materiaaleja/politiikkasuositukset/19\\_saavutettavuus\\_ja\\_esteettomyys\\_perusopetuksen\\_lahtokohtana.pdf](https://www.aka.fi/globalassets/33stn/materiaaleja/politiikkasuositukset/19_saavutettavuus_ja_esteettomyys_perusopetuksen_lahtokohtana.pdf). Viitattu 11.7.2019.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Lavaste, A-E. 2009. ”Haastavaa ja palkitsevaa” – Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen musiikkioppilaitoksissa. Opinnäytetyö.
- Lehtiranta, E. 2015. *Musiikki, henkisyys ja hyvinvointi – Kuinka musiikki voi muuttaa elämäsi*. Helsinki: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. ”Minunkin sisälläni soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus.
- Louhivuori, J. 2005. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Toinen painos. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. *Johdatus musiikintutkimukseen*, s. 251-257. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- MacDonald, R.; Kreutz, G. & Mitchell, L. 2012. What is Music, Health and Wellbeing and Why is it Important? Teoksessa MacDonald, R.; Kreutz, G. & Mitchell, L. (toim.) *Music, Health & Wellbeing*, s. 3-11. Oxford: Oxford University Press.
- McGuire, J.; Scott, S. & Shaw, S. 2006. Universal Design and its applications in educational environments. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/07419325060270030501>. Viitattu 9.7.2019.
- Musiikkikoulu Resonaari. 2018. Musiikkikoulu Resonaarin opetussuunnitelma. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/10436825/tpo/tekstikappale/10437564>. Viitattu 10.7.2019.
- Musiikkikoulu Resonaari. 2019. <https://www.helsinkimissio.fi/resonaari/resonaarin-innovaatiot>. Viitattu 10.7.2019.
- Rajamäki, A. 2019. Kirjoitus julkaistu 11/2019 Tampereen kaupungin nettisivuilla. *Teppo Mattila, Satakieli ja Vimmart palkittiin lasten hyväksi tehdystä työstä*. [https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/tiedotteet/2019/11/20112019\\_1.html](https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/tiedotteet/2019/11/20112019_1.html). Viitattu 9.10.2020.
- Regelski, T. A. 2009. Curriculum: Implication of Aesthetic versus Praxial Philosophies. Teoksessa Elliot, D.J. (toim.) *Praxial music education - Reflection and dialogues*, s. 219-248. New York: Oxford University Press, Inc.
- Regelski, T. A. 2016. *A Brief Introduction to a philosophy of music and music education as social praxis*. New York: Routledge.

- Saarikallio, S. 2007. Music as mood regulation in adolescence. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Jordan-Kilki, P.; Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja – Vaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, s. 37-45. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Stige, B. 2012. Health Musiking: A Perspective on Music and Health as Action and Performance. Teoksessa MacDonald, R.; Kreutz, G. & Mitchell, L. (toim.) *Music, Health & Wellbeing*, s. 183-195. Oxford: Oxford University Press.
- Tervaniemi, M.; Huotilainen, M.; Putkinen, V. & Saarikivi, K. 2018. Musiikin harrastaminen, aivot ja oppiminen. <https://ihmu.fi/wp-content/uploads/2018/02/Musiikin-harrastaminen-aivot-ja-oppiminen.pdf> . Viitattu 9.7.2019.
- Tiainen, H.; Heikkinen, M.; Lavaste, A-E., Nysten, L.; Seilo, M-L.; Välihalo, C & Korkeakoski, E. 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_57.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_57.pdf) . Viitattu 11.7.2019.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2007. Deconstructing special education and constructing inclusion. Toinen painos. Berkshire, England: Open University Press.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” – Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: PB-Printing.
- Opetushallitus. 2017a. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. [https://www.oph.fi/download/186920\\_Taiteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf) . Viitattu 3.7.2019.
- Opetushallitus. 2017b. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. [https://www.oph.fi/download/186919\\_Taiteen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](https://www.oph.fi/download/186919_Taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf) Viitattu 10.7.2019.
- Opetushallitus. 2020. Erityinen tuki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki> . Viitattu 16.6.2020.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. *Tapaustutkimuksen taito*, s. 111-129. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. & Väkevä, L (toim.). *Musiikkikasvatus, näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 259-285. Vaasa: FiSME r.y.
- Rouhiainen, L. 2015. Fenomenologi-hermeneuttinen tutkimusote. Minäkö tutkija? Johdanto postpositiiviseen/laadulliseen tutkimukseen. Teatterikorkeakoulu. <https://www.xip.fi/tutkija/0401.htm> . Viitattu 24.8.2020.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, s. 22-56. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- UNESCO. 1994. Salamanca Statement – on principles, policy and practice in special needs education. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) . Viitattu 9.7.2019.

- UNESCO. 2016. Incheon declaration and framework for action – for the implementation of sustainable development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> . Viitattu 12.7.2019.
- Uusikylä, K. 2008. Taide, moraali, ja kauneuden kaipuu. Teoksessa Karppinen, S.; Ruokonen, I. & Uusikylä, K. *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*, s.15-22. Kouvola: Digitaalipaino Seppo Talja Oy.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Juva: Bookwell Oy
- Vetoniemi, E. 2016. Kohti inklusiivista musiikkioppilaitosta. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto, Musiikkitiede.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. 2019. Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. Julkaisussa *International Journal of Inclusive Education*. <https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2017/04/Being-included-1.pdf> . Viitattu 12.7.2019.
- Vimmart. 2018. Vimmart opintosuunnitelma.
- Vimmart. 2020. Vimmart. <https://www.vimmart.fi> . Viitattu 10.7.2019.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. & Väkevä, L (toim.). *Musiikkikasvatus, näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 203-218. Vaasa: FiSME r.y.
- Westerlund, H. & Juntunen, M-L. 2005. Teoksessa Elliot, D.J. (toim.) *Praxial music education - Reflection and dialogues*, s.112-123. New York: Oxford University Press, Inc.
- Westerlund, H.; Väkevä, L. & Ilmola-Sheppard, L. 2019. How music schools justify themselves – Meeting the social challenges of the twenty-first century. Teoksessa Hahn, M & Hofecker F-O (toim.) *Music school research II – The future of music schools, European perspectives*, s. 15-28. St. Pölten: Musikschulmanagement Niederösterreich GmbH.
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> . Viitattu 30.9.2020.
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2) . Viitattu 30.9.2020.

## LIITTEET

### LIITE 1 Oppimäärän yksilöllistäminen - Hallinnollinen ohje musiikkioppilaitoksille

#### 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.” (Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 10 §) Musiikin erityisopetusta voidaan antaa sekä ryhmäopetuksena että henkilökohtaisena opetuksena, jolloin opetussuunnitelmaa yksilöllistetään tarpeen mukaan.

#### Yksilöllistetyn opetuksen toteuttamisen edellytykset

Yksilöllistettyä opetusta voidaan oppilaitoksessa toteuttaa, mikäli sille on riittävät henkiset ja aineelliset edellytykset. Tämä tarkoittaa pedagogista osaamista ja motivaatiota, olosuhteita sekä opettajan ja oppilaan tarvitsemien tukitoimien järjestymistä.

#### Oppilasvalinnan perusteet

”Oppilaalta edellytetään kykyä käyttää hyväkseen annettavaa opetusta.” (Ops-perusteet 10 §)

#### Valintamenettely

- a) oppilas tulee yleisen pääsykokeen kautta, tarve opetuksen yksilöllistämiseen ilmenee opintojen aikana.
- b) mikäli pääsykoetta voidaan käyttää vain osittain tai ei lainkaan, myös valintaprosessi voidaan yksilöllistää

#### Yksilöllistetty oppilasvalinta

- a) oppilas osallistuu valmennusopetukseen, jonka kuluessa opiskelun edellytykset voidaan todeta
- b) mikäli valmennus- tai erityisryhmän toimintaan osallistuminen ei ole mahdollista, pyrkijälle järjestetään tutustumisjakso, jonka aikana opiskelun edellytykset arvioidaan yhteistyössä huoltajien ja mahdollisten muiden tukihenkilöiden kanssa.

#### Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen

Yksilöllistetyssä opetuksessa olevalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, joka mahdollisimman pitkälle noudattaa oppilaitoksen yleistä opetussuunnitelmaa.

#### Opiskelusuunnitelman sisältö

Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa määritellään seuraavat asiat:

1. Opiskelun tavoitteet: Tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia, lähtökohtana on oppilaan musiikillisten kykyjen ja taitojen kehittäminen hänen omista edellytyksistään käsin. Tavoitteita voidaan asettaa sekä pitkälle että lyhyelle aikavälille.
2. Opiskeluaika: Opiskeluaika on sidoksissa tavoitteisiin. Opiskeluaikaa myönnetään lukuvuodeksi tai –kaudeksi kerrallaan niin kauan, kuin opiskelulle voidaan asettaa mielekkäitä tavoitteita.
3. Opetuksen toteuttamistapa: Opiskelusuunnitelmassa määritellään lukuvuosittain oppilaan saaman henkilökohtaisen opetuksen määrä ja mahdollinen osallistuminen ryhmäopetukseen sekä musiikin kuuntelun ja esiintymiskoulutuksen toteuttaminen.
4. Tarvittavat tukitoimet: Opiskelusuunnitelmaan kirjataan mahdolliset opetustilassa tarvittavat järjestelyt, apuvälineet, avustajan käyttö ym., kotiharjoittelun ohjaaminen ja opettajan tarvitsema tuki.
5. Suoritukset: Opiskelusuunnitelmaan kirjataan suunnitelma mahdollisista suorituksista tai suoritusten yksilöllistämisestä. Saavutetusta osaamisesta voidaan antaa erilaisia näyttöjä.

#### Arviointimenettely

Arviointi tapahtuu suhteessa oppilaan omiin tavoitteisiinsa. Opettaja käy vähintään kerran lukuvuodessa arviointikeskustelun oppilaan ja hänen huoltajiensa tai tukihenkilöittensä kanssa. Arviointi kirjataan lyhyesti opintokirjaan. Suoritusten arvioinnissa noudatetaan yleistä opetussuunnitelmaa.

#### Todistukset

Opinnoista annetaan todistus, josta käy ilmi niiden sisältö. Musiikin perustason päättötodistus voidaan antaa, mikäli valtaosa siihen vaadittavista opinnoista on suoritettu. Todistukseen merkitään, millä tavoin suorituksia on yksilöllistetty (Kuopion konservatorion OPS 2016).