



Paldanius Lilli

Musiikinopettajien kokemuksia kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta
yleisopetuksen musiikintunnille

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikinopettajien kokemuksia kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille (Lilli Paldanius)

Pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 5 liitesivua

Kesäkuu 2022

Tasa-arvoisen ja laadukkaan opetuksen toteuttamiseksi jokaisen lapsen tulisi saada musiikinopetusta musiikinopettajan opettamana. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoitukseni oli selvittää musiikinopettajien kokemuksia kehitysvammaisten oppilaiden yleisopetuksen musiikintunnille integroitumiseen liittyvistä hyödyistä ja haasteista, musiikinopettajien kokemuksia integraatiota tukevista ja hankaloittavista tekijöistä sekä selvittää musiikinopettajien erityispedagogisia opintoja ja heidän toiveitaan musiikinopettajakoulutukseen sisällytettävistä erityispedagogiikan opinnoista.

Tutkimustulokset osoittivat suurimman osan musiikinopettajista olevan sitä mieltä, että kehitysvammaisten tulisi saada musiikinopetusta musiikinopettajan opettamana, mutta erillisryhmässä. Kuitenkin musiikinopettajat kokivat, että kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille hyötyvät niin kehitysvammaiset kuin yleisopetuksenkin oppilaat. Musiikinopettajat kokivat toimiviksi työskentelytavoiksi integraatio-opetuksessa oppilaslähtöisyyden, monipuolisen työskentelyn, positiivisuuden ja työyhteisön työntekijöiden välisen toimivan yhteistyön. Integraation onnistumista tukivat riittävät ohjaajaresurssit, sopivat ryhmäkoot ja opettajien riittävä työkokemus. Integraation onnistumista puolestaan hankaloittivat riittämätön koulutus ja ulkoisten resurssien puutteet. Integraatio-opetuksen haasteiksi koettiin puutteellisten resurssien lisäksi oppilaiden väliset tasoerot, haastava käyttäytyminen, arvioinnin haasteet ja yleisopetuksen oppilaiden haitalliset vaikutukset kehitysvammaisiin oppilaisiin. Musiikinopettajakoulutus ei sisällä juurikaan erityispedagogiikan opintoja, mutta noin puolella kyselyyn vastanneista oli erillisiä erityispedagogiikan opintoja. Musiikinopettajat toivoivat musiikinopettajakoulutukseen erityispedagogiikan osalta käytännönläheisyyttä ja lisää tietoa erityisopetuksen menetelmistä.

Toisin sanoen henkilökunnan riittävällä erityispedagogiikan osaamisella, riittävällä resurssoinnilla, harkitulla integraatioryhmän valinnalla sekä työyhteisön jäsenten välisellä yhteistyöllä luodaan edellytykset onnistua kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisessa yleisopetuksen musiikintunneille.

Avainsanat: inklusio, integraatio, kehitysvammaisuus, musiikinopetus

University of Oulu

Faculty of Education

The experiences of music teachers in integrating pupils with intellectual disabilities into mainstream music lessons (Lilli Paldanius)

Master's thesis, 64 pages, 5 appendices

June 2022

In order to achieve equal and high-quality education every child should receive music teaching by a music teacher. In this master thesis my aim was to find out the music teachers experiences of the benefits and challenges of integrating pupils with intellectual disabilities, the music teachers experiences of integration functionality and non-functioning, and to find out music teachers special education studies and their wishes about special education studies to be included in music teacher training.

The survey results show that most of music teachers believe that pupils with intellectual disabilities should receive music education as taught by a music teacher but in a separate group. The research results also showed that pupils with disability and the mainstream education benefit from the integration of a pupil with intellectual disabilities into a mainstream education music lesson. The results show the music teachers experiences of effective working methods which emphasize diverse work, pupil orientation, positivity, and effective cooperation in the work community. The functionality of the integration was supported by sufficient instructor resources, appropriate group size and sufficient work experience. The functioning of the integration was perceived to be deficient due to insufficient training and lack of external resources. In addition to insufficient resources, the challenges of integration teaching were perceived to be differences in abilities between pupils, challenging behavior, assessments challenges and the detrimental effects of mainstream education pupils towards ones with disabilities. The music teacher training itself does not include much special education studies but about half of the respondents had attended to special education studies on their own. Music teachers wanted practicality in music teacher training and more information on special education methods.

In other words, the adequate staff training and resources, considered group selection and cooperation between members of the work community creates a possibility for the integration of pupils with intellectual disabilities into mainstream music lessons.

Keywords: intellectual disability, integration, inclusion, music teaching

Sisältö

1. Johdanto.....	5
2. Näkökulmia kehitysvammaisuuteen.....	8
2.1 Biolääketieteellinen ja psykoedukaalinen näkökulma	8
2.2 Sosiokulttuurinen ja oikeusperustainen näkökulma.....	10
3. Kehitysvammaiset oppilaat perusopetuksessa.....	13
3.1 Kohti inklusiivista perusopetusta	13
3.2 Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuuden tukeminen perusopetuksessa	14
3.3 Opetuksen järjestelyt, yksilöllisyys ja tuki perusopetuksessa	16
3.4 Tutkimuksia inklusion toteutumisesta	17
4. Musiikkikasvatus ja erityispedagogiikka.....	20
4.1 Yhdessä musiikinopetuksessa.....	20
4.2 Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	22
4.2.1 Kehitysvammaisten musiikinopetus	24
4.2.2 Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus	26
4.3 Musiikinopettajien erityispedagogiset opinnot	27
5. Tutkimuksen toteutus ja metodologiset lähtökohdat.....	30
5.1 Tutkimuskysymykset.....	30
5.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä.....	30
5.3 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu.....	31
5.4 Aineiston analyysi	33
6. Tulokset.....	37
6.1 Suljettujen kysymysten vastaukset	37
6.2 Integraation hyödyt.....	39
6.3 Integraation haasteet	40
6.4 Toimivat työskentelytavat.....	42
6.5 Integraatiota tukevat ja hankaloittavat tekijät	44
6.6 Musiikinopettajien erityispedagogiset opinnot	47
6.7 Tulosten yhteenveto.....	48
6.8 Tulosten luotettavuus ja eettisyys	49
7. Pohdinta	52
Lähteet	57

1. Johdanto

Pro gradu -tutkielmani käsittelee musiikinopettajien kokemuksia kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille. Hammel ja Hourigan (2011, s. 4) sekä Jellison ja Draper (2014) tuovat esille kaikkien lasten oikeutta laadukkaaseen musiikin opetukseen ja peräänkuuluttavat musiikinopettajien inklusiivisen ajattelutavan omaksumista. Erityisopetuksen strategiassa (2007, s. 61) on inklusion edistämiseksi esitetty ajatus heterogeenisen oppilasryhmän opettamiseen tähtäävästä opetuksesta jo aineenopettajakoulutusvaiheessa.

Myös erilaiset lait pyrkivät edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Perusopetuslaissa (1998/628, 30§) sanotaan, että jokaisella oppilaalla on oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Yhdenvertaisuuslain (1325/2014, 1§) tarkoituksena on puolestaan ehkäistä syrjintää, edistää yhdenvertaisuutta ja tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeusturvaa. Yhdenvertaisuuslaki koskettaa myös koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksilla tulee olla suunnitelma, jossa tulee ilmi yhdenvertaisuuden edistämiseksi tarvittavat toimenpiteet (1325/2014, 6§).

Moberg ja Savolainen (2015) kertovat, että integraatiota ohjaa pohjoismainen normalisaatioperiaate eli ajatus siitä, että myös vammaisten tulisi saada samanlaisia koulukokemuksia kuin muidenkin ihmisten. Moberg ja Savolainen (2015) jatkavat, että integraatiolla ei tarkoiteta pelkästään yleisopetuksen sijoituspaikkaa, vaan lisäksi oppilaan tulee saada ne tukipalvelut, joita hän tarvitsee. Heidän mukaansa integraatio edellyttää sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja myöhemmin elämässä yhteiskuntaan integroitumista. Inklusio vie integraatioajattelun vielä pidemmälle ja siinä tavoitteena on, että kaikki oppilaat käyvät alusta alkaen koulua yhdessä (Moberg & Savolainen, 2015). Toisaalta Takala, Lakkala ja Äikäs (2020) sanovat, ettei inklusiossa opetuspaikkaa määritellä ja opetus on monimuotoista.

Oman haasteensa integraation ja inklusion toteutumiselle tuo kuitenkin se, että opettajilla ei ole riittävästi koulutuksellista tietoa ja taitoa, jotta he pystyisivät tai osaisivat opettaa myös erityisen tuen oppilaita (Alaviita, 2021; Hahn, 2010, s. 38–39; Sharma ym., 2018; Taajamo & Puhakka, 2019, s. 53; Wong & Chik, 2016). Suomen kouluissa 15 %:ssa ja Ruotsissa jopa 30 %:ssa kouluissa ei ole saatavilla päteviä opettajia, jotka voisivat opettaa erityisen tuen oppilaita (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 53). Lisäksi riittämättömät resurssit (Alaviita, 2021; Saloviita, 2020), opettajien asenteet (Saloviita, 2020; Sharma ym., 2018) ja se ettei opettajilla ole aikaa

kohdata toisiaan (Paju ym., 2022) tuovat haasteita erityisen tuen oppilaiden, mukaan lukien kehitysvammaisten oppilaiden osallistumiselle yleisopetuksen tunnille.

Tutkielmani keskiössä ovat musiikinopettajien kokemukset kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille, integroinnin hyödyt ja haasteet, musiikinopettajien toimiviksi todetut toimintatavat sekä integraation toimivuutta tukevat ja hankaloittavat tekijät. Lisäksi musiikinopettajien erityispedagogiikan opinnot ja heidän toiveensa musiikinopettajakoulutuksen erityispedagogiikan opintosisällöistä ovat kiinnostukseni kohteena.

Ajatus tähän tutkimusaiheeseen syntyi, kun työskenneltyäni vuoden ajan kehitysvammaisten oppilaiden erityisluokanopettajana ryhdyin ajattelemaan, kuinka yleistä kehitysvammaisten oppilaiden osallistuminen yleisopetuksen musiikintunnille on. Koen itse monen muun tavoin musiikin kokonaisvaltaisesti voimaannuttavana itseilmaisukeinona ja luontevaksi tavaksi käydä läpi monenkirjavia tunteita ja tuntemuksia. Koululla on mahdollisuus ohjata oppilasta musiikin pariin ja tämän vuoksi on tärkeää, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus laadukkaaseen musiikin opetukseen. Halusin selvittää mitä mieltä musiikinopettajat ovat kehitysvammaisten integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille.

Suomen vammaistutkimusseuran (2022) mukaan Suomessa vammaistutkimuksen ala on vielä pieni ja tieteenalan asema vasta kehittymässä. Useat tutkimukset, joita olen käyttänyt tämän tutkimuksen lähteinä, käsittelevät opettajien ajatuksia yleisesti inklusioon liittyen. Tutkimuksia musiikinopettajien kokemuksista kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille en löytänyt kovinkaan montaa. Myös Jellison ja Draper (2014) ovat tehneet saman havainnon. Tämä tutkielma ja sen tulokset tuottavat osaltaan näin myös uutta tietoa.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen kehitysvammaisuuden eri määritelmiä, joiden jaotteluna toimii Schalockin, Luckassonin, Tassen ja Verdugon (2018) käyttämä kehitysvammaisuuden määritelmän jaottelu biolääketieteelliseen, psykoedukaaliseen, sosiokulttuuriseen ja oikeudelliseen näkökulmaan. Tämän jälkeen keskityn inklusion synnyn vaiheisiin, perusopetuksen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus näkökulmiin sekä kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen liittyviin asioihin. Lopuksi tarkastelen musiikin perusopetuksen opetussuunnitelmaa, kehitysvammaisten musiikinopetusta sekä musiikinopettajien erityispedagogisia opintoja.

Tutkielmassani *integraatio* ja *inkluisio* termit kietoutuvat toisiinsa. Kyselyssä kysyin musiikinopettajilta integraatiokokemuksista, mutta vallalla olevan inkluisioajattelun vuoksi teoreettisessa viitekehysessä painotan enemmän inkluisioajattelua. Myös musiikinopettajat käyttivät vastauksissaan välillä termiä *inkluisio*.

Vammaisuuden terminologia on varsin sensitiivinen. Termiä *persons with disabilities* käytetään vammaissopimuksen englanninkielisessä versiossa (United Nations Enable, 2006). Nurmi-Koikkalainen (2017, s. 11) kertoo, että suomeksi tämä kääntyy usein *vammaiset ihmiset*, vaikka tarkalleen ottaen *disability* tarkoittaa *toimintarajoitettisuutta* ja *persons with disabilities* ihmistä, jolla on jokin toimintaa rajoittava tekijä. Nurmi-Koikkalaisen (2017, s. 11) mielestä suomalainen käännös ei aivan tavoita tätä englannin-kielisen termin sisältöä, vaan Suomessa käytettävä vamma-sana määrittää ihmisen ensisijaisesti vamman kautta. Termi *toimintarajoitteinen henkilö* tuntui mielestäni hieman kankealta ja sen käyttö ei ole vakiintunut puhuttaessa kehitysvammaisista henkilöistä, joten päädyin käyttämään tutkielmassani yleistermiä *kehitysvammainen*. Joissakin osissa tekstiä käytän *vamma*-sanaa, mikäli tätä on käytetty alkuperäisessä lähteessä. Kehitysvammaisilla tarkoitan tässä tutkielmassa erityisesti älyllisesti kehitysvammaisia. Älyllisesti kehitysvammaisen -termin jatkuvan käytön koin alleviivaavaksi ja tämän vuoksi päädyin käyttämään kehitysvammaisuus-käsitettä. Musiikinopettajille suunnatussa kyselyssä olen kuitenkin käyttänyt termiä älyllisesti kehitysvammaisen saadakseni tietoa juuri tämän oppilasryhmän integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille.

2. Näkökulmia kehitysvammaisuuteen

Kehitysvammaisuutta on ajansaatossa määritelty eri tavoin ja sen käsite on kehittyvä (Valtioneuvoston asetus 27/2016, s. 2). Pelkän älykkyyden mittaamisen sijaan nykyään kehitysvammaiset nähdään joukkona, joista jokainen on oma yksilö (Seppälä, 2017, s. 10, s. 45–46). Seppälän (2018, s. 10) mukaan yhteistä kaikille kehitysvammaisille on vain päivittäinen yksilöllisen tuen tarve. Schalock ja kumppanit (2018) jakavat kehitysvammaisuuden määrittelyn neljään näkökulmaan: biolääketieteelliseen, psykoedukaaliseen, sosiokulttuuriseen ja oikeudelliseen näkökulmaan. Tämä jaottelu näkee kehitysvammaisuuden useasta näkökulmasta ja tämän vuoksi olen käyttänyt sitä tämän luvun pohjana.

2.1 Biolääketieteellinen ja psykoedukaalinen näkökulma

Vammaisuutta on perinteisesti lähestytty lääketieteen näkökulmasta (Nurmi-Koikkanen, 2017). Tässä mallissa korostuu asiantuntijoiden tieto ja valta, jolloin vammaista henkilöä ei niinkään nähdä oman elämänsä asiantuntijana. Vammaiselle ihmiselle määritellään tietynlainen rooli ja rajat, joiden mukaan hänen tulee toimia (Nurmi-Koikkanen, 2017).

Biolääketieteellinen näkökulma pyrkii Schalockin, Luckassonin, Tassen ja Verdugon (2018) mukaan selittämään kehitysvammaisuutta geneettisten ja fysiologisten tekijöiden kautta. Psykoedukaalinen näkökulma puolestaan korostaa kehitysvammaisuuteen liittyviä älyllisiä, psykologisia, käyttäytymisen ja oppimisen rajoituksia (Schalock ym., 2018).

Suomessakin käytössä olevan, maailman terveysjärjestö WHO:n ylläpitämän, tautiluokitus ICD-10:n mukaan kehitysvammaisuus nähdään henkisen suorituskyvyn kehityksen heikentymänä (Manninen & Pihko, 2012, s. 15–16; Åberg, 2021). Tällöin ikätasolle tyypillinen kognitiivisten, motoristen, kielellisten ja sosiaalisten taitojen kehittyminen on puutteellista (Manninen & Pihko, 2012, s. 15–16). Lastenneurologian ja psykiatrian erikoislääkäri Laura Åberg (2021) kertoo, että ICD-10 jakaa kehitysvammaisuuden neljään eri luokkaan: lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään kehitysvammaan. Vaikeusaste arvioidaan käsitteellisten, käytännöllisten ja sosiaalisten määreitten perusteella, ei siis pelkästään älykkyydosamäärän perusteella (Korkeila & Leppämäki, 2021).

Kehitysvammaisia on väestöstä noin prosentti (Åberg, 2021). Näistä suurin osa on lievästi kehitysvammaisia ja henkilöitä, joilla on syvä kehitysvamma, on vähiten (Åberg, 2021). ICD-

10:n mukaan älykkyyttä testataan paikalliseen kulttuurin vakioiduilla älykkyystesteillä (Terveystieteiden- ja hyvinvoinnin laitos, 2012). Kehitysvamman asteen ilmenemistä älykkyyden näkökulmasta on luokiteltu siten, että lievässä älyllisessä kehitysvammassa älykkyysosamäärä on 50–69, keskivaikeassa 35–49, vaikeassa 20–34 ja syvässä älyllisessä kehitysvammassa alle 20 (Korkeila & Leppämäki, 2021). Älykkyys voi muuttua ajan kuluessa esimerkiksi kuntoutuksen ja harjoituksen myötä, joten älykkyys kuvaa aina sen hetkistä tilannetta, kun testi on tehty (Verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta, 2022a).

Se, kuinka vaikea-asteinen kehitysvamma on, vaikuttaa paljon siihen, miten kehitysvamma rajoittaa ihmisen toimintakykyä arjessa (Kehitysvammaliitto, 2016). Vaikea ja syvä kehitysvammaisuus havaitaan yleensä jo ennen kouluikää, mutta lievä kehitysvammaisuus voidaan todeta myös myöhemmällä iällä (Åberg, 2021). Kuitenkin myös lievästi kehitysvammaisilla on havaittavissa vaikeuksia oppimisessa jo lapsuudessa (Åberg 2021). Åbergin (2021) sekä Korkeilan ja Leppämäen (2021) mukaan lievästi kehitysvammaiset oppivat puhumaan monissa tapauksissa viivästyneesti ja kirjoittamaan ja lukemaan oppiminen tuottavat usein vaikeuksia. He lisäävät, että lisäksi lievästi kehitysvammaiset voivat tarvita apua esimerkiksi raha-asioiden hoitamisessa.

Keskivaikeasti ja vaikeasti kehitysvammaisten kyky ymmärtää ja tuottaa puhetta on merkittävästi viivästynyt ja motorisissa taidoissa on selkeää vajetta (Korkeila & Leppämäki, 2021; Åberg, 2021). Osa heistä oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja (Korkeila & Leppämäki, 2021; Åberg, 2021). Åberg (2021) sekä Korkeila ja Leppämäki (2021) kertovat, että keskivaikeasti ja vaikeasti kehitysvammaiset tarvitsevat usein apua arjen eri toiminnoissa, kuten ruokailussa, pesuissa ja kodin ulkopuolella liikkumisessa. Syvästi kehitysvammaiset tarvitsevat apua kaikissa arjen toiminnoissa ja heidän kykynsä ymmärtää ja tuottaa puhetta on vaikeasti rajoittunutta (Korkeila & Leppämäki, 2021; Åberg, 2021).

Kehitysvammaisuuden syyt ovat muun muassa perinnöllisyys, sikiöaikainen kehityshäiriö, raskauden aikainen alkoholin käyttö, infektiot, myrkytykset ja kallovammat (Åberg, 2021). Yleisimpiä kehitysvammaoireyhtymiä ovat Downin syndrooma, Fragiili X -oireyhtymä ja fetaalialkoholioireyhtymä (Korkeila & Leppämäki, 2021). Korkeilan ja Leppämäen (2021) mukaan hyvin usein kehitysvammaoireyhtymiin liittyy älyllinen kehitysvammaisuus.

Koskentaustan (2009) mukaan kehitysvammaoireyhtymissä on havaittavissa tietty somaattinen ja käyttäytymiseen heijastuva ilmiö. Tällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi kasvojen piirteet

ovat tunnistettavat ja luustossa ja sisäelimissä voi olla oireyhtymälle tyypillisiä epämuodostumia. Lisäksi kehitysvammaoireyhtymiin voi liittyä suurentunut todennäköisyys persoonallisuuden, käyttäytymisen, älyllisten toimintojen piirteiden tai tiettyjen psykiatristen häiriöiden esiintyvyyteen (Koskentausta, 2009).

The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2022a) on ammatillinen järjestö, joka määrittelee ja luokittelee kehitysvammaisuutta. Mannisen ja Pihkon (2012, s. 16) mukaan AAIDD näkee kehitysvammaisuuden enemmän toiminnallisena, joka on kykyjen, toimintakyvyn ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos. AAIDD:n kehitysvammaisuuden määritelmän kriteerinä on älyllisen suorituskyvyn selkeä alentuma ja kehitysvamman ilmeminen ennen 22 ikävuotta (AAIDD, 2022b). Lisäksi rajoituksia esiintyy käsitteellisiin, sosiaalisiin ja käytännön taitoihin (AAIDD, 2022b).

Maailman terveysjärjestö [WHO] on kehittänyt ICD-10:n uudistetun version ICD-11 ja tämä on tulossa käyttöön myös Suomessa (Nummela, 2022). Satish ja Arul (2018) tuovat artikkelissaan esille ICD-11:n uutta kehitysvammaisuuden kehitysnäkökulmaa, jossa korostuvat älylliset kyvyt ja toimintaan mukautuminen. ICD-10 käytti termiä *mental retardation* eli älyllinen kehitysvammaisuus ja ICD-11 käyttää termiä *disorders of intellectual development*, joka vapaasti suomennettuna kääntyy *älyllisen kehityksen häiriöt* (Satish & Arul, 2018).

Maailmanterveysjärjestön (WHO, 2022) alaisuuteen kuuluu myös ICF, kansainvälinen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitusjärjestelmä. Sen tarkoituksena on toimintakyvyn käsitteen laaja avaaminen ja eri ammattiryhmien kielen yhdenmukaistaminen (WHO, 2022). ICF:n taustalla on ajatus toimintakyvyn kuvaamisesta biopsykososiaalisesta näkökulmasta, jossa henkilön terveyden ja konkreettisen maailman vaatimusten välillä nähdään epäsuhta (WHO, 2022). Biopsykososiaalinen näkökulma huomioi tämän epäsuhtan minimoimiseksi henkilön terveydentilan, mutta myös ympäristö- ja yksilötekijät, kuten erilaiset palvelut, apuvälineet, harrastukset ja motivaation (WHO, 2022).

2.2 Sosiokulttuurinen ja oikeusperustainen näkökulma

Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa Schalockin ja kollegoiden (2018) mukaan ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Tämän vuorovaikutuksen myötä kehitysvammaisuuden sosiaalinen merkitys kehittyy yhteiskunnan yhteisistä uskomuksista, kielestä, käyttäytymismal-

leista ja kehitysvammaisten ihmisten ympärillä olevista tapahtumista ja yksilön vuorovaikutuksen reaktioista. Oikeusperustainen näkökulma korostaa jokaisella ihmisellä, mukaan lukien kehitysvammaiset, olevan samat ihmisoikeudet ja lailliset oikeudet (Schalock, 2018).

Sosiaalinen vammaiskäsitys lähti kehittymään Iso-Britanniassa vammaisten ihmisten aloitteesta 1970-luvulla (Shakespeare, 2013). Lääketieteellinen näkökulma oli ollut jo pitkään hallitseva ja siihen haluttiin muutosta (Shakespeare, 2013). Shakespearen (2013) mukaan sosiokulttuurisen näkemyksen ydin on sosiaalisen ympäristön eristävien elementtien ja yksilön fyysisten rajoitteiden tuomissa syrjäytymistä aiheuttavissa piirteissä. Oliver (1996, s. 32) ei kiellä vammaisuuden aiheuttamia ongelmia, mutta näkee niiden olevan ensisijaisesti yhteiskunnan kyvyttömyydessä ottaa huomioon yhteiskunnan kaikki jäsenet kuin yksilöllisissä vammaisuuden piirteissä. Myös Donaldsonin, Chabonin, Lee-Wilkersonin ja Kapanzogloun (2017) mukaan sosiaalinen näkökulma vammaisuudesta tarjoaa sosiopoliittiset ja filosofiset puitteet ymmärtää, ettei vammaisuus ole yksilössä itsessään vaan elää meidän ideologioissamme, sosiaalisissa rakenteissamme ja käytännöissämme.

Kehitysvamma-alan verkkopalvelu Vernerin sivustolla (2022b) vammaisuuden sosiaalisesta mallista kerrotaan, että syvästikin kehitysvammainen voi vaikuttaa oman elämänsä päätöksiin, kunhan heille annetaan siihen riittävä tuki. Vammaisuutta määrittelee pitkälti se sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa vammaiseksi määritelty ihminen elää (Verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta, 2022).

Nurmi-Koikkalaisen (2017) mukaan oikeusperustaisessa ajattelumallissa ajatellaan vammaisilla ihmisillä olevan samat oikeudet kuin kaikilla muillakin ja heidän tulisi saada osallistua yhdenvertaisesti yhteiskuntaan. Tämä edellyttäisi sitä, että yhteiskunnan tulisi poistaa esteitä, jotka estävät vammaisia ihmisiä osallistumasta (Nurmi-Koikkalainen, 2017). Yhdenvertaisuuslaissa mainittu positiivinen erityiskohtelu pyrkii edistämään yhdenvertaisuutta sekä ehkäisemään ja poistamaan syrjinnästä johtuvia haittoja (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Esimerkiksi kehitysvammaisten yhdenvertaista asemaa yhteiskunnassa voidaan pyrkiä parantamaan positiivisella erityiskohtelulla (Yhdenvertaisuusvaltuutettu).

Erilaiset lait ja asetukset pyrkivät takaamaan tasa-arvoisen osallisuuden toteutumisen. Vammaisten henkilöiden palvelut järjestetään ensisijaisesti sosiaalihuoltolain mukaisesti tai muihin lakeihin perustuen (Sosiaali- ja terveysministeriö [STM]). Mikäli nämä palvelut eivät ole

riittäviä, järjestetään palvelut vammaispalvelulain ja -asetuksen mukaisesti (STM). Vammaispalvelulain (3.4. 1987/380) tarkoituksena on: ”edistää vammaisen henkilön edellytyksiä elää ja toimia muiden kanssa yhdenvertaisena yhteiskunnan jäsenenä sekä ehkäistä ja poistaa vammaisuuden aiheuttamia haittoja ja esteitä”.

Kehitysvammaisuutta voidaan siis lähestyä monesta näkökulmasta (Schalock ym., 2018). On tärkeää nähdä kehitysvammaisuuteen liittyvät fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet, jotta henkilön on mahdollista saada erilaisia kompensatioita, kuten esteetön ympäristö ja erilaisia vammaisuuteen liittyviä palveluita (Nurmi-Koikkalainen, 2017). Ei tule myöskään unohtaa elinympäristön sosiaalisten ja kulttuuristen piirteiden ja yksilön välistä vuorovaikutussuhdetta sekä tasa-arvoista oikeutta vaikuttaa ympäröivään maailmaan (Nurmi-Koikkalainen, 2017; Schalock ym., 2018). Yksilöiden muut ominaisuudet, vahvuudet ja oikeudet eivät saa jäädä huomaamatta ja huomioimatta kenenkään kohdalla (Nurmi-Koikkalainen, 2017; Schalock ym., 2018). Kehitysvammaisuutta määriteltäessä tulisi siis ottaa huomioon useat erilaiset määritelmät ja nähdä tasa-arvoinen kokonaiskuva, joka rakentuu yksilöistä, heidän jokaisen omista erityisistä piirteistään sekä ympäröivän maailman ja yksilön välisestä vuorovaikutussuhteesta.

3. Kehitysvammaiset oppilaat perusopetuksessa

Kehitysvammaisten asema perusopetuksessa sen nykyisessä muodossa on edeltänyt monenlaisia vaiheita. Hallituksen esityksessä eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta (HE 159/1996) selviää, että kehitysvammaiset olivat pitkään vailla koulutusta. Segregaation ja integraation kautta on menty koko ajan kohti inklusiota, jossa myös kehitysvammaiset voisivat opiskella yhdessä muiden kanssa (Moberg & Savolainen, 2015; Takala ym., 2020). Vielä on kuitenkin paljon tehtävää, jotta opettajien osaaminen, asenteet ja riittävä resurssointi tukisivat inklusion toteutumista (Alaviita, 2021, s. 126–144; Paju ym., 2022; Saloviita, 2020; Taajamo & Puhakka, 2019, s. 53; Takala, 2010).

Inklusion kehityksen ja opettajien inklusiokokemusten lisäksi käsittelen tässä luvussa peruskoulun tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen liittyviä teemoja. Käyn läpi myös, miten opetus järjestetään Suomen peruskouluissa ja kuinka oppilaita pyritään tukemaan yksilöllisesti.

3.1 Kohti inklusiivista perusopetusta

Inklusiivinen perusopetus on kehittynyt eri vaiheiden kautta. Inklusion vastakohta on eksklusio, koulumaailmassa käytetään termiä segregatio (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Takala ja kollegat (2020) kertovat tämän tarkoittavan opetuksen ulkopuolelle jättämistä tai oppilaan sulkemista laitokseen tai erityiskouluun. 1800-luvulla alettiin perustamaan kouluja kuulo-, näkö- ja liikuntavammaisille (Opetusministeriö 2007, s. 17). Kuitenkin älyllisesti kehitysvammaiset lapset olivat pitkään vailla koulutusta ja vielä ennen vuotta 1985 oli mahdollista, että oppilas pystyttiin vapauttamaan oppivelvollisuuden suorittamisesta (HE 159/1996). Tuolloin voimaan tullut peruskoululaki muutti tämän asian keskivaikeasti ja osin myös vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla (HE 159/1996). Samana vuonna ilmestyi myös uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, joissa tuotiin esille opetuksen eriyttäminen sekä opetuksen oppimäärän yksilöllistäminen lapsen oppimisedellytysten ja ikäkauden mukaiseksi (Opetusministeriö 2007, s. 18). Kuitenkin tuolloin vielä kaikista vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus jäi kehitysvammalain piiriin ja opetus järjestettiin erityishuoltona (HE 159/1966). Vaikeimmin kehitysvammaiset pääsivät opetustoimen piiriin vuonna 1997 (HE 159/1966). Tämä tarkoitti kaikkien oppilaiden opetuksen tapahtumista samojen normien mukaisesti (Opetusministeriö 2007, s. 18).

Takalan ja kollegoiden (2020) mukaan integraatiolla tarkoitetaan oppilaan siirtämistä erityisopetuksesta yleisopetukseen muutamaksi tunniksi kerrallaan. Moberg ja Savolainen (2015) kertovat, että erityisopetuskeskusteluissa on ollut 1970-luvulta lähtien yhtenä keskeisenä puheenaiheena erityisoppilaiden opiskelu yleisopetuksessa. Dunn (1968) toi noihin aikoihin esille erityisluokkaopetuksen leimaavuuden, kyseenalaisti erityisluokkaopiskelua ja esitti, että yleisopetuksen luokissa on myös mahdollista opettaa erityisoppilaita. Moberg ja Savolainen (2015) kuitenkin esittävät, että opetuksen laatu on aina tärkeämpi kuin se missä paikassa opetusta annetaan. Heidän mukaansa integraation kritiikiksi on esitetty yleisopetuksen oppilaiden opetuksen kärsiminen erityisen tuen oppilaiden vaikutuksesta. Ulkomaisissa tutkimuksissa tämä kritiikki on kumottu, mutta Suomessa aihetta ei ole tutkittu kontrolloidusti (Moberg & Savolainen, 2015).

Inklusion ajatellaan saaneen alkunsa kesäkuussa 1994 pidetyssä erityisopetuksen maailmankonferenssissa (UNESCO, 1994). Kyseisessä konferenssissa 92 maan hallituksen ja 25 kansainvälisen järjestön edustajat allekirjoittivat Salamancan sopimuksen. Sopimuksessa päätettiin, että kaikilla oppilailta on oikeus tavalliseen lähikouluun, riippumatta heidän kielellisistä, fyysisistä, älyllisistä, sosiaalisista, emotionaalisisista tai muista ominaisuuksista. Ajatuksena oli, että osallistavat koulut torjuvat tehokkaasti syrjiviä asenteita, luovat tervetulleita yhteisöjä, rakentavat osallistavaa yhteiskuntaa ja tarjoavat koulutusta kaikille (UNESCO, 1994).

Takala ja kollegat (2020) kertovat, että inklusiiossa opetuksen paikkaa ei määritellä vaan opetus on monimuotoista ja jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia omista lähtökohdistaan katsoen. Jokainen oppilas saa tulla kouluun riippumatta vammaisuudesta tai muista tekijöistä (Takala ym., 2020). Inklusion edistämiseksi tulisi Haugin (2020) mukaan pyrkiä vaikuttamaan kansalliseen politiikkaan ja ymmärtämään mitä inklusiivinen opetus tarkoittaa. Florian (2019) puolestaan tuo inklusiivisuuden käsitteen esille historian valossa ja puhuu siitä, että inklusiivisuus vaatisi toteutuakseen monimuotoisuuden hyväksymisen ja ajatuksen siitä, että erilaisuus on normaalia. Tämä hänen mukaansa mahdollistaisi sen, että kaikilla oppilailta on mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen.

3.2 Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuuden tukeminen perusopetuksessa

Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuuden tukeminen ovat tärkeitä arvoja niin elämässä kuin perusopetuksessakin (Dewey, 2001, s. 88; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016, s. 16; Takala ym. 2020). Yhdysvaltalainen filosofi ja kasvatustieteilijä John Dewey puhui jo

vuonna 1916 kirjassaan *Democracy and Education* (2001, s. 88), että kaikilla ryhmän jäsenillä tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet saada toisilta ja antaa toisille. Dewey (2001, s. 88) tuo esille, että jaettuja kokemuksia toisten kanssa tulisi olla paljon, sillä muutoin ne kokemukset, jotka tekevät toisista mestareita, tekevät toisista orjia. Myös Takala ja kollegat (2020) puhuvat yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeydestä ja kertovat sen olevan emotionaalinen perustarve. He jatkavat ajatuksella, että lapsen ja nuoren kokiessa yhteenkuuluvuutta toisten kanssa, myös hänen oppimisensa edistyy. Takala ja kumppanit (2020) herättävät ajattelemaan, onko ihminen hyväksytty vain tietynlaisena ja määrittääkö meitä ainoastaan kyvyt ja taidot.

Yhdistyneiden kansakuntien [YK] yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista valmistui vuonna 2006 (Suomen YK-liitto). Suomi allekirjoitti yleissopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan vuonna 2007 ja tämä astui voimaan vuonna 2016 (Suomen YK-liitto). Se on osaltaan ollut viemässä inklusioajattelua eteenpäin. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnaisen pöytäkirjan artiklassa 24. (2015, s. 49) kerrotaan vammaisten henkilöiden koulutuksesta. Sopimuksen allekirjoittaneet osapuolet tunnustavat vammaisten henkilöiden oikeuden koulutukseen ilman syrjintää ja elinikäisen oppimisen toteutumisen kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla. Tämän tarkoituksena on: "kehittää täysimääräisesti inhimillisiä voimavaroja, omanarvontuntoa ja itsearvostusta sekä vahvistaa ihmisoikeuksien, perusvapauksien ja ihmiskunnan moninaisuuden kunnioittamista; mahdollistaa vammaisille henkilöille persoonallisuutensa, lahjakkuutensa ja luovuutensa sekä henkisten ja ruumiillisten kykyjensä kehittämisen mahdollisimman pitkälle. (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja, 24. artikla, 2015, s. 49).

Lisäksi artiklassa 24. sanotaan, että sopimuspuolien tulee varmistaa vammaisten henkilöiden oikeuksien toteutuminen seuraavilla tavoilla:

vammaisia henkilöitä ei suljeta yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vammaisuuden perusteella ja ettei vammaisia lapsia suljeta maksuttoman ja pakollisen ensimmäisen asteen tai toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle vammaisuuden perusteella; vammaiset henkilöt pääsevät kattavaan, laadukkaaseen ja maksuttomaan ensimmäisen asteen sekä toisen asteen koulutukseen yhdenvertaisesti muiden kanssa niissä yhteisöissä, joissa he elävät; vammaisia henkilöitä varten tehdään heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaiset kohtuulliset mukautukset; vammaiset henkilöt saavat yleisessä koulutusjärjestelmässä tuen, jota tarvitaan helpottamaan heidän tehokasta koulutustaan. (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja, 24. artikla, 2015, s. 50).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 16) esitetään, että perusopetuksen tarkoituksena on edistää tasa-arvoa, hyvinvointia ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Perusopetuksen kehittämistä ohjaa tavoite tasa-arvosta ja laaja yhdenvertaisuusperiaate (POPS, 2014, 16). Näin ollen voidaan sanoa, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet mukailvat inklusion keskeisiä periaatteita, joita myöskin ovat yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja lapsen oikeudet (Takala ym., 2020).

3.3 Opetuksen järjestelyt, yksilöllisyys ja tuki perusopetuksessa

Suomen peruskouluissa otetaan huomioon opetuksen järjestelyissä yksilöllisyys ja jokaiselle oppilaalle annetaan hänen tarvitsemansa tuki (POPS, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 69–70) tavoitteena kaikilla oppilailla on ensisijaisesti saavuttaa yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet kaikissa oppiaineissa. Opiskelussa ilmeneviä vaikeuksia pyritään ennaltaehkäisemään ja tukemaan oppilasta erilaisten eriyttämisen keinoin (POPS, 2016, s. 69–70).

Tarvittaessa opetus voidaan järjestää painoalueittain, jolloin keskitytään opiskelemaan oppiaineen ydinsisältöjä (POPS, 2016, s. 69–70). Tällöin oppiaine arvioidaan yleisten tavoitteiden pohjalta. Tästä seuraava eriyttämiskeino on perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppiaineen yksilöllistäminen. Tällöin oppiaineen oppimiselle määritellään omat tavoitteet, oppilaan edellytykset huomioiden. Tavoitteet voivat olla sovelletusti oman tai alempien luokka-asteiden yleisistä tavoitteista johdettuja. Oppiaineen yksilöllistäminen harkitaan oppiainekohtaisesti. On siis mahdollista, että oppilas opiskelee osan oppiaineista yksilöllistetysti ja osan yleisen oppimäärän mukaisesti. Oppiaineen oppimäärästä on mahdollista myös vapauttaa, mutta tämän täytyy tapahtua erityisen painavin syin ja oppilaskohtaisesti harkiten (POPS, 2016, s. 69–70).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 70–71) esitetään, että mikäli oppilas ei pysty suorittamaan oppivelvollisuuttaan yhdeksässä vuodessa, alkaa hänen oppivelvollisuutensa vuotta aiemmin kuin perusopetuslaissa on säädetty. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun pidennettyä oppimäärää suorittavalla oppilaalla on kulunut 11 vuotta oppivelvollisuuden aloituksesta. Pidennetyssä oppivelvollisuudessa on mahdollista aloittaa esikoulu jo viisivuotiaana ja käydä esikoulua kaksi vuotta tai aloittaa esikoulu kuusivuotiaana ja käydä esikoulua yksi vuosi tai aloittaa esikoulu kuusivuotiaana, käydä esi-

koulua kaksi vuotta ja aloittaa koulu vasta kahdeksanvuotiaana (POPS, 2016, s. 70–71). Opetushallituksen nettisivulla (OPH, 2022) kerrotaan pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvan vaikeasti vammaiset lapset, mutta myös vaikea sairaus voi olla syynä pidennetylle oppivelvollisuudelle. Pidennetyn oppivelvollisuuden suorittavalla lapsella on aina myös erityisen tuen päätös. Mikäli pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluva oppilas integroituu yleisopetuksen ryhmään, on tuolloin ryhmän maksimikoko 20 oppilasta (OPH, 2022). Tätä ryhmän enimmäiskokoa ei saa ylittää edes tilapäisesti. Opetuksen järjestäjä ei voi päättää missä oppilas saa opetusta eikä myöskään lopettaa pidennettyä oppivelvollisuutta vain sen vuoksi, että ryhmäkoko ylittyy. Opetuspaikka ja oppivelvollisuuden pituus määräytyvät aina oppilaslähtöisesti (OPH, 2022).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 71–72) tuodaan esille, että mikäli oppilas ei pysty opiskelemaan oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä, voidaan kehitysvammaisen tai vakavasti sairaan oppilaan perusopetus järjestää toiminta-alueittain (VIP-verkosto). Toiminta-alueet ovat: kieli ja kommunikaatio, motoriset taidot, kognitiiviset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja sosiaaliset taidot (POPS 2016, s. 71–72). Mikäli oppilaalla on vahvuuksia, voidaan opiskella myös jonkin yksittäisen oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita. Toiminta-alueittain opiskeltavien taitojen tarkoituksena on ylläpitää toimintakykyä, tukea kokonaiskehitystä ja valmistaa oppilasta tulevaisuudessa mahdollisimman itsenäiseen elämään (POPS 2016, s. 71–72).

Suomen virallisen tilaston (SVT, 2020) mukaan vuonna 2020 syksyllä erityistä tukea saaneista oppilaista 6.5 % opiskeli kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä tai -luokassa. Erityiskoulujen osuus erityisen tuen oppilaiden opetuksessa on vähentynyt ja oli vuonna 2020 6.8 % vähemmän kuin vuonna 2011 (SVT, 2020). Vuonna 2020 erityisen tuen oppilaista 34 % opiskeli erityisryhmässä- tai koulussa, 32 % yleisopetuksen ryhmässä lähes kokonaan (80–100 %) ja loput 34 % sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen ryhmässä. Syksyllä 2020 pidennetty oppivelvollisuus oli 22 %:lla erityisen tuen oppilaista (SVT, 2020).

3.4 Tutkimuksia inklusion toteutumisesta

Suomessa ja maailmalla tehdyt tutkimukset tuovat esille opettajien huolestunutta ja melko kielteistä asennetta inklusiota kohtaan. Takalan (2010, s. 14–16) mukaan inklusio ei pääse usein toteutumaan, sillä vammaiset oppilaat nähdään haastavina, opettajia kuormittavina, muiden op-

pilaiden oppimista vahingoittavina, aikaa vievinä ja koko ryhmää leimaavina. Tällainen katsontatapa on melko kapea-alainen eikä edistä yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja osallisuuden tukemista (vrt. luku 3.2).

Saloviidan (2020) mukaan opettajien asenteet ovat suurilta osin inkluusiota vastaan. Hänen mukaansa opettajat pelkäävät inkluusion aiheuttavan lisätyötä opettajille erityisen tuen oppilaiden tullessa luokkaan. Ne opettajat, joilla on koulunkäynninohjaaja luokassa avustamassa ja joilla on riittävästi koulutusta aiheeseen liittyen, ovat myönteisempiä inkluusioajattelulle. Saloviita (2020) kertoo, että opettajien kielteiset asenteet ja resurssien puute ruokkivat toisiaan siten, että resurssien puute estää kielteisiä ajatuksia muuttumasta ja kielteinen asenne estää lainsäädäntöä, joka takaisi opettajille riittävät resurssit kehittymästä.

Sharma ja kollegat (2018) havaitsivat opettajien positiivisella asenteella olevan suurin myönteinen merkitys siihen, kuinka opettajat toteuttavat inkluusiota ja hyväksyvät kaikki oppilaat samaan luokkahuoneeseen. Näyttäisi siltä, että opettajien riittävällä koulutuksella on tärkeä merkitys inkluusiota toteutettaessa. Tutkimuksessa havaittiin myös, että italialaisilla opettajilla on australialaisia opettajia positiivisempi asenne inkluusiota kohtaan. Tätä selitettiin kulttuuriin ja historiaan liittyvillä syillä. Tämä tukee kehitysvammaisuuden sosiokulttuurista näkemystä siitä, että se ympäristö ja kulttuuri, jossa elämme vaikuttaa ajatuksiimme kehitysvammaisuudesta (kts. luku 2.2).

Ahmedin ja kumppanit (2018) havaitsivat, etteivät ghanalaiset opettajat suhtautuneet kovin positiivisesti inklusiiviseen opetukseen ja opettajilla havaittiin kyselyn perusteella olevan epävarmuutta kaikkia oppilaita osallistavissa opetusstrategioissa. Yada ja Savolainen (2018) huomasivat, että Japanissa opettajat suhtautuivat myönteisesti vammaisuuteen, mutta inklusiivisen opetuksen toteuttaminen huolestutti heitä. He kokivat epävarmuutta etenkin silloin, kun oppilailla esiintyi häiriökäyttäytymistä (Yada & Savolainen, 2018).

Alaviita (2021, s. 126–144) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että toimiva inkluusio edellyttää riittäviä resursseja, hyvää suunnittelua, täydennyskoulutusta ja opettajakoulutusta, joka valmistaa inklusiiviseen kasvatukseen. Myös oppilashuolto (s. 144–146) ja moniammatillisuus (s. 176) tulivat tuloksissa ilmi inkluusiota tukevinä keinoina. Lisäksi Alaviita (2021, s. 160–163) tuo esille opettajien havainneen inklusiivisen opetuksen vailla riittäviä resursseja tuovan epäjärjestystä luokkatilanteisiin ja tämän puolestaan heikentävän opetusta.

Paju ja kollegat (2022) kertovat, että opettajien välisen yhteistyön sujuvuutta pidetään avainasemassa inklusiivisten käytänteiden käyttöönotossa kouluissa. Sirkko ja kumppanit (2020) havaitsivat yhteisopettajuuden olevan yksi keino inklusion kehittämiseen ja oppilaiden moniammatilliseen tukemiseen. Pajun ja kollegoiden (2022) tekemissä kyselyissä ja haastatteluisissa kävi ilmi, että opettajat toivoisivat enemmän yhteistyötä, mutta usein jokainen tekee töitä omasta asemastaan käsin. He kertovat, että aineenopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat opettavat useita eri oppilaita ja opetusryhmiä päivän aikana ja tämän vuoksi heillä ei ole paljon yhteisiä kohtaamisia. Aikataulutuksella ja opetuskäytäntöjä miettimällä olisi mahdollista löytää aikaa yhteistyölle (Paju ym., 2022).

4. Musiikkikasvatus ja erityispedagogiikka

Tässä luvussa käsittelen musiikin perusopetusta yleisopetuksen ja kehitysvammaisten opetuksen näkökulmasta. Musiikin oppiaineen kuvauksessa korostuu monipuolinen musiikillinen toiminta ja myönteisen suhteen luominen musiikkiin toiminnallisen musiikin opetuksen avulla (POPS, 2016, s. 141). Valtion erityiskoulun musiikin opetussuunnitelmassa (Valteri OPS, 2016) korostuu erityisen tuen oppilaiden huomioiminen opetusta eriyttämällä ja yksilölähtöinen toiminnansuunnitelma. Kehitysvammaisten musiikinopetuksessa musiikkiterapeuttisella lähestymistavalla (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 5) on oma paikkansa ja lisäksi voidaan hyödyntää erilaisia menetelmiä ja pedagogisia suuntauksia, kuten kuvionuotit (Uusitalo & Kaikkonen, 2005, s.5) ja Dalcroze-pedagogiikka (Sutela, 2020).

Tässä luvussa teen myös katsauksen musiikkikasvatuksen inklusiivisuuteen ja musiikinopettajien erityispedagogisiin opintoihin, joita suomalainen musiikkikasvatuksen koulutusohjelma sisältää vain vähän tai ei ollenkaan (Oulun yliopisto, 2022; Jyväskylän yliopisto 2020–2023b; Taideyliopisto, 2022).

4.1 Yhdessä musiikinopetuksessa

Opettajakoulutuksen, mukaan lukien musiikkikasvatuksen koulutusohjelman, tulisi tähdätä siihen, että opettajat olisivat valmistuessaan mahdollisimman suvaitsevaisia myös erityisen tuen oppilaiden opetusta kohtaan (UNESCO, 1994; Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 62). Salamancan sopimuksessa vuonna 1994 ajatuksena oli, että erityisopetus olisi mukana keskusteluissa aina, kun puhuttaisiin kaikkia oppilaita osallistavasta koulutuksesta ja opettajankoulutusta pyrittäisiin tehostamaan näiltä osin (UNESCO, 1994).

Hahn (2010, s.27) on selvittänyt musiikinopettajien työskentelytapoja, erityispedagogisia opintoja ja inklusiokäytäntöjä heidän opettaessaan vammaisia oppilaita. Hänen väitöskirjatutkimukseensa osallistuneet musiikinopettajat työskentelivät esikoulusta kahdennelletoista luokalle. Hahn Pennsylvaniassa tekemässään väitöskirjatutkimuksessa musiikinopettajilla ei ollut juurikaan koulutuksellisia valmiuksia opettaa kehitysvammaisia oppilaita (2010, s. 38–39). Erityispedagogiset opinnot eivät olleet lisääntyneet musiikinopettajien koulutusohjelmassa kolmenkymmenen vuoden aikana, vaikka suurin osa musiikinopettajista opetti myös kehitysvammaisia oppilaita (Hahn, 2010, s. 52). Tästä koulutuksellisesta vajeesta huolimatta musiikinopettajat kokivat pärjäävänsä myös kehitysvammaisten oppilaiden kanssa melko hyvin. Myös

Wong ja Chik (2016) havaitsivat, etteivät musiikinopettajat saaneet tarpeeksi tietoa erityisoppilaiden opettamisesta opintojensa aikana. Nämä musiikinopettajat kuitenkin kokivat tämän seurauksena avuttomuutta inklusiivisessa musiikinopetuksessa (Wong & Chik, 2016). Hahnin (2010, s. 55) tutkimukseen vastanneet musiikinopettajat kokivat saaneensa tukea henkilöstöltä, mutta puutteita oli materiaaleissa ja rahaa ja aikaa vammaisten oppilaiden opettamiseen koettiin olevan liian vähän (Hahn, 2010, s. 55). Vanweeldenin ja Whipplen (2014) tutkimuksessa Yhdysvaltojen eri osavaltioissa työskentelevät musiikinopettajat suhtautuivat erityisen tuen oppilaiden integroitumiseen yleisopetuksen musiikintunnille positiivisemmin kuin reilut pari vuosikymmentä aikaisemmin tehdyssä Gfellerin ja kumppaneiden tutkimuksessa. Vanweeldenin ja Whipplen (2014) tutkimuksessa musiikinopettajat kokivat, että erityisen tuen oppilaiden musiikinopetukselliset tarpeet tulivat huomioituiksi ja ettei heidän osallistumisensa estänyt yleisopetuksen oppilaiden edistymistä.

Suomessa vastaavanlaisia tutkimuksia ei ole tehty. Erityisopetuksen strategiassa vuonna 2007 (s. 62) ehdotettiin, että yliopistoissa myös aineenopettajien koulutuksessa tulisi alusta alkaen korostaa heterogeenisen opetusryhmän opettamista. Kaikkia opettajiksi opiskelevia tulisi ohjata kohtaamaan erilaisuutta ja eriyttämään opetusta (Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 61). Erityisopetuksen strategiassa (2007, s. 61) sanotaan myös, että opetusharjoitteluissa opettajaopiskelijoiden tulisi päästä perehtymään erityisopetuksen muotoihin, verkostomaiseen oppilashuoltotyöhön ja tehostettuun opetukseen. Lisäksi opettajankouluttajien tulisi saada täydennyskoulutusta erityisopetuksen perusteemoista, jotta heillä olisi valmiuksia opettaa opiskelijoille näitä asioita (Erityisopetuksen strategia, 2007, s. 61).

Laes (2017) on tutkinut musiikkikasvatuksen demokraattisuutta ja inklusiivisuutta. Hänen väitöskirjansa kolmannessa osatutkimuksessa (2017, s. 55–57) keskitytään tavanomaisesta poikkeavaan opetustilanteeseen, kun Resonaarin¹ muusikot opettavat musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Laes (2017, s. 55–57) kertoo, että kehitysvammaisten opettaessa musiikkikasvatuksen opiskelijoita, ymmärrys inklusiivisuudesta voi syventyä eri tavalla, kuin opiskeltaessa teoretietoa kehitysvammaisuudesta (Laes, 2017, s. 55–57). Tässä Resonaarin muusikoiden ja musiikkikasvatuksen opiskelijoiden välisessä opetustilanteessa erityisopetuksen strategian (2007, s. 61) tavoitteiden voidaan nähdä toteutuneen.

¹ Resonaari on vuonna 1998 perustettu musiikkikoulu, jonne ovat tervetulleita erityisesti kehitysvammaiset oppilaat (HelsinkiMissio, 2021).

4.2 Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Musiikin opetus perustuu valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS, 2016). Lisäksi jokainen koulu tai kunta tekee opetussuunnitelmaan omia alueellisia lisäyksiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 141) kerrotaan musiikin oppiaineen tehtäväksi edellytysten luominen aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen ja monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Pyrkimyksenä on vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luoda edellytykset elinikäiselle musiikin harrastamiselle laajentamalla oppilaiden musiikillista osaamista. Musiikin oppiaineen tehtäväksi kerrotaan myös yksilön ja yhteisön toiminnoissa sekä eri kulttuureissa esiintyvien musiikin merkitysten tulkitsemaan ohjaaminen. Lisäksi arvostava ja utelias suhtautuminen kulttuuriseen monimuotoisuuteen ja musiikkiin nimetään oppiaineen tehtäväksi (POPS, 2016, s. 141).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 141) kerrotaan, että oppilaiden musiikilliset taidot ja ymmärryksen kehittyminen, kokonaisvaltainen kehitys ja yhteistyötaidot pääsevät kehittymään toiminnallisen musiikin opetuksen avulla. Muun muassa koulun erilaisien juhlien, eheyttävien teemojen ja oppilaiden omat mielenkiinnon kohteet huomioimalla tätä monipuolista kehitystä voidaan tukea. Musiikin oppiaineen tehtävänkuvauksessa säveltämisen, äänen ja musiikin parissa toimimisen sekä muun luovan tuottamisen kerrotaan kehittävän oppilaiden ajattelua ja oivalluskyvyn kehittymistä. Myös ilmaisutaidot pääsevät kehittymään monipuolisessa musiikin opiskelussa (POPS, 2016, s. 141).

Vuosiluokilla 1–2 musiikin opetuksessa korostuu ilo, yhteenkuuluvuus, jokaisen musiikillinen ainutlaatuisuus, myönteinen musiikkisuhteen kehittyminen, audittiivinen ja kinesteettinen hahmottamiskyvyn kehittyminen sekä terveen äänenkäytön oppiminen (POPS, 2016, s. 141). Musiikin oppiaineen arvioinnissa vuosiluokilla 1–2 käytetään rohkaisevaa, ohjaavaa ja yrittämiseen kannustavaa arviointimenetelmää (POPS, 2016, s. 143). Näillä vuosiluokilla arvioinnissa korostuu musisointitaitojen ja yhteistyötaitojen kehittyminen (POPS, 2016, s. 143).

Vuosiluokilla 3–6 musiikillisten taitojen oppiminen syventyy (POPS, 2016, s. 263). Oppimisprosessissa korostuu toisten oppilaiden kunnioittaminen, avoin suhtautuminen toisen kokemukseen ja myönteiset oppimiskokemukset. Luova ja esteettinen ajattelukyky laajentuu erilaisten monitaitteellisten kokonaisuuksien avulla (POPS, 2016, s. 263). Arvioinnissa korostuu ohjaavuus ja rohkaiseva palaute musiikillisten taitojen ja ryhmätyöskentelyn edistämiseksi (POPS,

2016, s. 265). Alakoulun päättöluokalla arvioinnin kriteerit tulevat valtakunnallisista arviointikriteereistä. Tätä aiemmin paikallinen opetussuunnitelma ja siellä mainitut arvioinnin kriteerit ovat tarkastelun kohteena arviointia annettaessa (POPS, 2016, s. 265).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 422) kerrotaan, että vuosiluokilla 7–9 musiikin opetus mahdollistaa musiikillisten taitojen maailmankuvan syventymisen ja laajentumisen. Lisäksi tunteiden, kokemusten ja merkitysten tulkitseminen korostuu. Myös musiikillinen viestiminen ja vaikuttaminen toimivat vuosiluokilla 7–9 opetusta ohjaavina tekijöinä. Oman oppimisen suunnittelua harjoitellaan ja oppilaille luodaan mahdollisuuksia luovaan ilmaisuun. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntämällä oppilaat pääsevät tutustumaan muun muassa tekijänoikeuksiin (POPS, 2016, s. 422). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 424) kerrotaan, että myös vuosiluokilla 7–9 arviointi on rohkaisevaa. Ohjaavan palautteen tehtävänä on edistää oppilaan oppimista musiikillisen toteutuksen, ilmaisun ja merkitysten hahmottamisessa. Arvioinnissa korostuu palautteen antaminen luovan toiminnan toteuttamisessa ja musiikkiteknologian hyödyntämisessä. Yhdeksännellä luokalla, peruskoulun päättyessä päättöarvosanan arviointikriteerit on määritelty valtakunnallisesti (POPS, 2016, s. 424).

Kaikilla peruskoulun luokka-asteilla musiikin opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat (POPS, 2016, s. 143, s. 265, s. 424). Jokaisella oppilaalla on erilaiset tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja tavat oppia ja nämä tulee ottaa huomioon opetuksessa. Oppimista tukevat keinot ja eriyttäminen huomioidaan opetusratkaisuja tehdessä. Muun muassa erilaiset opetusvälineet, soittimet ja ryhmätyöskentelyyn liittyvät ratkaisut valitaan oppilasta ajatellen (POPS, 2016, s. 143, s. 265, s. 424). Musiikin oppiaineen ollessa yksilöllistetty voidaan arviointi antaa joko sanallisesti tai numeraalisesti (Opetushallitus, 2020, s. 13). Toiminta-alueittain etenevälle oppilaalle annetaan sanallinen arviointi (Opetushallitus, 2020, s. 13).

Valtion erityiskoulujen opetus pohjautuu perusopetuksen opetussuunnitelmaan, mutta siinä näkyy erityisopetuksellinen lähestyminen. Valterin opetussuunnitelmassa (2016) musiikin oppiaineen kohdalla kerrotaan, että musiikkia voidaan hyödyntää monissa oppiaineissa ja opetustilanteissa. Musiikin opetuksellisessa käytössä otetaan huomioon muun muassa esteettömyys, aistirajoitteet, käytännöllinen lähestymistapa, musiikin monipuolinen kokeminen, elämyksellisyys, kaikkien osallistumisen mahdollistaminen, yhteenkuuluvuuden lisääminen yhteismusiisoinnilla, rohkaisu, kannustaminen, positiivisuus, pienenkin osaamisen huomiointi, opetuslaut, kehorytmin merkitys lukikuntoutuksessa, motoristen esteiden huomiointi, riittävä toistojen

määrä, onnistumiskokemusten mahdollistaminen, materiaalin muokkaaminen sopivaksi, kuvionuotit, symbolit ja apuvälineet oppilaan tukena ja visuaalinen tuki opetuksessa (Valteri OPS, 2016).

4.2.1 Kehitysvammaisten musiikinopetus

Kehitysvammaisten musiikinopetuksessa korostuu yksilöllisyys ja oppilaiden erityispiirteiden huomioiminen (Gerrity ym., 2013; Hammel & Hourigan, 2011, s. 88; Pickard, 2021). Hammel ja Hourigan (2011, s. 4) käsittelevät *Teaching music to students with special needs* -kirjassaan erityisen tuen oppilaiden musiikin opetusta. He korostavat, että kaikkien oppilaiden, myös erityisen tuen oppilaiden, joilla on kehitysvamma, tulisi saada tasa-arvoisesti opetusta myös musiikinopettajilta (Hammel & Hourigan, 2011, s. 4). Hammel ja Hourigan (2011, s. 88) korostavat, että musiikki kuuluu kaikille lapsille, ei vain joillekin. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että myös musiikinopettajat omaksuisivat inklusiivisen ajattelutavan. Hammel ja Hourigan (2011, s. 88) kertovat, että musiikin opettaminen oppilaille, jolla on älyllisiä haasteita, vaatii suunnittelua ja valmistautumista. Musiikinopettajan on hyvä huomioida, että kehitysvammainen oppilas vaatii mahdollisesti monikanavaista opetusta (visuaalinen, kinesteettinen, auditiivinen), paljon toistoja ja oppilaat saattavat vastaanottaa opetusta tavanomaista hitaammin (Hammel & Hourigan, 2011, s. 88). Kehitysvammainen oppilas voi ymmärtää mitä häneltä odotetaan, mutta hän ei pysty välttämättä ilmentämään tätä (Hammel & Hourigan, 2011, s. 81).

Gerrity, Hourigan ja Horton (2013) toteuttivat monimenetelmällisen tutkimuksen, jossa kymmenen viikon koejakson ajan erityisoppilaat kokoontuivat kerran viikossa saamaan musiikin ja muiden taideaineiden opetusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitkä keinot tukevat erityisoppilaiden oppimista. Tutkimukseen osallistui erityisoppilaiden lisäksi heidän huoltajat, mentoreina toimineet yliopisto-opiskelijat ja tutkimusohjelmaa valvoneet ammattilaiset. Erityisoppilailla oli taustadiagnooseina muun muassa autismi ja Downin oireyhtymä. Tuloksissa nostettiin esille toimivia opetusstrategioita, jotka edistivät erityisoppilaiden oppimista. Näitä olivat: riittävä toisto, oppilaiden vaikutusmahdollisuudet sekä tarpeeksi pitkä aika vastaamiselle ja toiminnalle. Lisäksi selkeä ohjeistus, tavoitteellinen työskentely, säännöt käyttäytymiselle ja positiivinen, häiriötön ilmapiiri olivat tutkimukseen osallistuneiden mielestä tärkeitä opetusta tukevia keinoja (Gerrity ym., 2013). Gerrity ja kollegat (2013) mainitsevat tutkimuksen lopuksi, että tutkimus ja sen tulokset voivat toimia inklusiota edistävänä tekijänä ja antaa kouluille mallin, kuinka osallistaa erityisoppilaita musiikin opetukseen.

Kehitysvammaisella oppilaalla on erilaisia tarpeita oppimiseen. Pickard (2021) käsittelee artikkelissaan instrumenttiopetusta lapsille, joilla on Downin oireyhtymä. Artikkelissa reflektoidaan kehitysvammaisuutta sosiaalisesta näkökulmasta, tunnistaen vamman ja ympäristön luomien haasteiden välinen vuorovaikutussuhde. Tutkimusartikkelissa mainitaan, että on tärkeää tunnistaa opiskelijan oppimisprofiili ja hyödyntää siitä saatua tietoa, pyrkien vahvuusperustaiseen opetukseen. Pickard (2021) korostaa, että jokainen oppilas on yksilö, mutta esimerkiksi lapsilla, joilla on Downin oireyhtymä, on havaittavissa tiettyjä samankaltaisuuksia oppimisessa ja tätä tietoa olisi hyvä hyödyntää opetuksessa ja oppimisessa. Aikaisemmin tehdyt tutkimukset, jotka käsitelivät Downin oireyhtymän yleisimpiä piirteitä, auttoivat Pickardia (2021) Down-lasten soitonopetuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa havaittuja piirteitä olivat muun muassa näkömuistin suhteellinen vahvuus ja kuulomuistin suhteellinen heikkous, viivästyneet motoriset taidot, kielen voimakkaampi vastaanottavuus kuin tuottavuus, oppimisvaikeudet, mahdolliset aistivammat ja mahdolliset välttämisystrategiat uusien taitojen oppimisessa (Pickard, 2021). Pickard (2021) haluaa muistuttaa, että puutelistalta vaikuttavan piirreluettelon ei ole tarkoitus olla negatiivinen, vaan sen avulla ja yleisimmät piirteet huomioonottamalla on tarkoitus rakentaa mahdollisimman hyvää musiikinopetusta.

Hammel ja Hourigan (2011, s. 89) ovat esitelleet kirjassaan eri menetelmiä, joita voidaan käyttää erityisen tuen oppilaiden kanssa. Myös kehitysvammaiset oppilaat on otettu tässä huomioon. Tällaisia eriyttäviä työskentelytapoja ovat esimerkiksi kuvakortit oppilaille, jotka eivät lue, nuottien ja rytmien koodaaminen väreillä ja symboleilla, tietokoneavusteiset drillausharjoitukset, ylimääräisen terminologian karsiminen ja rytmin ja melodian erottaminen toisistaan ennen niiden yhdistämistä (Hammel & Hourigan, 2011, s. 89).

Kaarlo Uusitalon kehittämän nuottikirjoitusmenetelmän avulla nuottien koodaaminen on mahdollista (Uusitalo & Kaikkonen, 2005, s. 5). Kuvionuoteissa perinteinen nuotti-informaatio merkitään erilaisten muotojen ja värien avulla (Uusitalo & Kaikkonen, 2005, s. 5). Nämä samat muodot ja värit kiinnitetään tarroilla soittimeen. Uusitalon ja Kaikkosen (2005, s. 5) mukaan kuvionuottien avulla soiton opettelu on mahdollista myös niille, joille perinteisen nuottikirjoituksen omaksuminen on vaikeaa tai mahdotonta. Tämän vuoksi sitä voidaan hyödyntää erinomaisesti musiikin erityispedagogiikassa, vaikka se alun perin onkin kehitetty musiikkiterapiamenetelmäksi (Uusitalo & Kaikkonen, 2005, s. 5).

Kehitysvammaisten oppilaiden toimijuutta lisäämään voidaan käyttää muun muassa musiikki-liikuntaa. Sutela on tutkinut väitöskirjassaan (2020) Dalcroze-pedagogiikan hyödyntämistä erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla. Delcroze-pedagogiikka perustuu liikettä ja musiikkia yhdistävään vuorovaikutukselliseen musiikinopetukseen (Sutela, 2020). Aineiston keruuta varten Sutela järjesti vuoden opetuskokeilun erityiskouluun. Tutkimustuloksissa Sutela kertoo, että yhden oppilaan toimijuus lisääntyi merkittävästi ja että Delcroze-pedagogiikan avulla on mahdollista lisätä erityisen tuen oppilaiden toimijuutta, osallisuutta ja inklusiota. Tutkimustulostensa pohjalta Sutela pohtii sitä mahdollisuutta, että musiikinopettaja ja erityisopettaja voisivat toimia yhteistyössä erityisoppilaita opettaessa. Tähän suuntaukseen tähtääminen tulisi aloittaa Sutelan mielestä jo opettajakoulutuksessa (Sutela, 2020).

4.2.2 Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus

Musiikin terapeuttiset vaikutukset ulottuvat tunne-elämän lisäksi motoriseen kuntoutukseen. Saukon ja Hakomäen (2019, s. 91–92) mukaan instrumenttien soittaminen ja musiikilla tuettu liike voi edistää käsien käyttöä ja käsi-silmäkoordinaatiota sekä karkeamotoriikkaa, kuten kävelemistä ja kehonhallintaa. Lisäksi musiikki herättää tunteita ja muistoja (Saukko & Hakomäki, 2019, s. 91–92). Tämän vuoksi musiikkiterapian avulla voidaan tukea tunne-elämän toimintoja ja käyttää sitä psykoterapeuttiseen työskentelyyn henkilöiden kanssa, joille puhuminen ja kielellinen ilmaisu on rajoittunutta (Saukko & Hakomäki, 2019, s. 91–92.)

Erityisopetuksen tavoitteista ja toteutuksesta ei tulisi erottaa kuntouttavaa ajatusta (Koivikko & Autti-Rämö, 2006). Valteri-koulun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan, että musiikinopetuksessa otetaan huomioon myös terapeuttinen näkökulma, muun muassa tunteiden käsittelyssä ja vuorovaikutustaitojen harjoittamisessa. Vaikka musiikinopettajat eivät ole terapeutteja, voi heillä olla terapeuttinen lähestymistapa opettaa musiikkia. Lilja-Viherlammen väitöskirjatutkimuksessa (2007, s. 5) kerrotaan, että opettajan persoonallisuus on tärkein terapeuttinen tekijä. Lisäksi opettajan ymmärrys musiikin kauaskantoisesta merkityksestä elämään on tärkeä terapeuttinen ja kasvatuksellinen tekijä (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 5). Lilja-Viherlampi on sitä mieltä, että taito- ja taideaineiden vähennetyt tuntimäärät vaativat musiikin inhimillisyyden ja terapeuttisen tärkeyden korostamista (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 5).

Jan Hall (2012) on musiikinopettaja ja musiikkiterapeutti, joka on toiminut samanaikaisesti näissä tehtävissä englantilaisessa peruskoulussa. Hän kokee, että musiikinopetuksessa ja mu-

siikkiterapiassa on monia päällekkäin meneviä elementtejä ja että tämä on hyvä tiedostaa. Molemmissa voidaan käyttää samoja elementtejä, mutta lähtökohdat ovat erilaiset (Hall, 2012). Musiikinopetuksessa on tarkoituksena oppia joitakin tiettyjä musiikillisia taitoja, kun taas musiikkiterapiassa musiikki toimii lähtökohtaisesti kuntouttavana välineenä (Hall, 2012).

4.3 Musiikinopettajien erityispedagogiset opinnot

Suomessa voi opiskella musiikkikasvatuksen kandidaatiksi ja maisteriksi Taideyliopistossa sekä Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa (Suomen musiikkioppilaitosten liitto). Musiikkikasvatuksen maisteri saa kelpoisuuden toimia musiikin aineenopettajana peruskouluissa ja lukioissa. Oulun yliopiston nettisivuilla kerrotaan, että musiikkikasvatuksen opintojen keskeisiä periaatteita ovat oppijälähtöisyys, musiikin ja oppimisen kokemuksellisuus, kehollisuus, sosiaalisuus, kulttuurinen monimuotoisuus, läheinen suhde musiikinopetuksen työelämään sekä koulutuksen ja tutkimuksen vastavuoroisuus (Oulun yliopisto, 2022). Taideyliopiston musiikkikasvatuksen nettisivuilla korostetaan erityisesti musiikkikasvatuksen moniosajuutta (Taideyliopisto, 2022). Esittelyssä kerrotaan, että koulutuksen myötä opitaan hallitsemaan eri musiikkityylejä useilla instrumenteilla, sovittamaan materiaalia eri kokoonpanoille sekä johtamaan kuoroa ja erilaisia yhtyeitä. Opetuksessa ja sen arvioinnissa ja kehittämisessä hyödynnetään alan tutkimusta (Taideyliopisto, 2022). Jyväskylän yliopiston nettisivuilla puolestaan kerrotaan, että musiikkikasvatuksen koulutuksessa yhteen punoutuvat luova musiikillinen tuottaminen, pedagoginen asiantuntemus, oppimisteknologian hyödyntäminen sekä tieto musiikista kulttuurisena ja psykologisena ilmiönä (Jyväskylän yliopisto, 2019).

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma koostuu perus- aine- ja syventävistä opinnoista niin Taideyliopistossa, Oulun ja Jyväskylän yliopistossa. Vapaasti valittavat opinnot hieman vaihtelevat yliopistokohtaisesti. Erityispedagogisia opintoja sisältyy musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan melko niukasti. Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen syventäviin opintoihin kuuluu yksi viiden opintopisteen laajuinen, vapaasti valittava kurssi, Musiikin erityiskasvatus (Jyväskylän yliopisto, 2020–2023a). Tämä kurssi käsittelee musiikinopetusta erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla ja nuorilla, musiikkia terapeuttisena välineenä ja sisältää lisäksi harjoittelun klinikkatyöskentelynä. Opintokurssin osaamistavoitteisiin on kirjattu, että kurssin suoritettuaan opiskelija:

tuntee erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kanssa toimimiseen liittyviä erityistarpeita, osaa valita erityisryhmien kanssa työskentelyyn soveltuvia musiikkikasvatuksellisia tai –pedagogisia toimintatapoja, tunnistaa musiikilliseen vuorovaikutukseen liittyvät keskeiset osatekijät ja osaa soveltaa niitä käytäntöön, tuntee musiikkiterapiaan liittyvien lähestymistapojen soveltamistapoja musiikkikasvatuksellisiin tarkoituksiin ja osaa toteuttaa pienimuotoisia käytännön musiikkikasvatusprojekteja erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kanssa. (Jyväskylän yliopisto, 2020–2023a)

Oulun yliopistossa musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmaan kuuluu myös yksi vapaasti valittava, viiden opintopisteen kurssi, Erityismusiikkikasvatus (Oulun yliopisto, 2022–2023). Opintojakso pitää sisällään muun muassa erilaisia inklusiivisen musiikkikasvatuksen työtapoja, kuten musiikkikasvatuksen menetelmien sovelluksia inklusiivisessa ympäristössä ja kuvionuottien käyttö. Lisäksi kurssiin kuuluu erityispedagogiikan ja inklusiivisen musiikkikasvatuksen luentoja sekä opetusharjoittelu. Opintojakson suorittuaan opiskelija:

osaa kehittää taitojaan inklusiivisen musiikkikasvatuksen eri osa-alueilla, suhteuttaa musiikkikasvatuksen työtapoja inklusiivisen musiikkikasvatuksen kontekstissa ja eri ikä- ja taitotasolla, inklusiivisen musiikkikasvatuksen tutkimuskentän ja erityispedagogiikan peruskäsitteet ja hallitsee kokonaiskuvan inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännöistä ja menetelmistä jäsentää inklusiivisen musiikkikasvatuksen roolin osana tasa-arvoista ja yhdenvertaista taidekasvatusta. (Oulun yliopisto, 2022–2023)

Taideyliopiston musiikkikasvatuksen maisterivaiheen tutkinto-ohjelmaan kuuluu pakollisena kurssina neljän opintopisteen, Taideaineiden erityispedagogiikka (Taideyliopisto, 2018–2021). Opintojakson suorittanut opiskelija:

tuntee erityispedagogiikan ja erityisopetuksen historiallisia lähtökohtia (segregaatio, integraatio, inkluusio) ja ymmärtää käsitteet yhteiskunnallisesti rakentuneina, on perehtynyt erityisen tuen tarpeen määritelmiin ja osaa ottaa ne huomioon pedagogisessa vuorovaikutuksessa, tuntee monimuotoisen taidekasvatuksen ja taidelähtöisten menetelmien muotoja, omaa valmiudet eettiseen ja inklusiiviseen kasvattajuuteen, erityisesti oman taiteenalansa viitekehyksessä. (Taideyliopisto, 2018–2021)

Yhteenvedona voidaan siis todeta, että Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa erityispedagogiikan opintoja on viisi opintopistettä ja nämä opintojaksot ovat vapaasti valittavia. Taideyliopistossa

musiikkikasvatuksen opintoihin kuuluu neljän opintopisteen verran pakollisia erityispedagogiikan opintoja. Lisäksi Jyväskylässä on mahdollista valita viiden opintopisteen laajuinen musiikkiterapian opintojakso (Jyväskylän yliopisto, 2020–2023b). Taideyliopistolla musiikkiterapiaa voi valita kaksi erillistä musiikkiterapian opintojaksoa (Taideyliopisto, 2022). Oulun yliopistossa musiikkiterapiaa ei ole kurssivalikoimassa (Oulun yliopisto, 2022). Musiikkiterapiaa pystytään hyödyntämään kehitysvammaisten oppilaiden musiikin opetuksessa, vaikkei se lukeudukaan erityispedagogiikan opintoihin.

5. Tutkimuksen toteutus ja metodologiset lähtökohdat

Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Lisäksi esittelen tutkimusjoukon ja kerron aineistonkeruusta. Tämän tutkimuksen metodologisina lähtökohtina toimivat laadullinen tutkimus ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille liittyvistä hyödyistä ja haasteista. Mielenkiintoista oli kuulla myös, miten musiikinopettajat kokevat integraation toimivuuden; mitkä työskentelytavat ovat toimivia ja mitkä asiat tukevat ja mitkä hankaloittavat integraation toteutumista. Lisäksi musiikinopettajien erityispedagogiset opinnot ja erityispedagogiset opintotoiveet olivat tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisen hyödyistä ja haasteista?
2. Minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on integraation toimivuudesta?
3. Minkälaiset koulutukselliset valmiudet musiikinopettajilla on kohdata älyllisesti kehitysvammainen oppilas?

5.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Lähestyin tutkimuskysymyksiäni laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimussuunnitelmani muuttui prosessin aikana ja eri vaiheiden kautta muotoutui lopulta tähän kirjalliseen muotoon. Muun muassa tutkimuskysymykset ovat muokkautuneet aineistonkeruun ja analyysin tuloksena.

Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä ei ole tilastollinen yleistäminen vaan tutkittavan ilmiön tai asian kuvaileminen, toiminnan ymmärtäminen tai teoreettinen tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Laadullinen tutkimus tuo esiin tutkittavan asian laadun ja

merkityksen, sekä kuvaa todellista elämää ja tutkittavaa asiaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 160). Laadullisen tutkimuksen tehtävänä ei ole siten todentaa jo olemassa olevia väittämiä vaan löytää ja paljastaa tosiasioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s. 161). Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on, että tutkimukseen osallistujat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai he ovat kokemusasiantuntijoita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Tutkimuksessani keskiössä ovat musiikinopettajien kokemukset kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille sekä musiikinopettajien erityispedagogiset valmiudet. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti ja tuomaan musiikinopettajien äänen esille tästä aiheesta niin kattavasti kuin se tämän aineiston valossa oli mahdollista.

Siinä mielessä tämä tutkimus pitää sisällään ideografisia piirteitä, että jokainen kyselyyn vastannut musiikinopettaja toi tähän tutkimukseen hieman erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä vaikkakin vastauksissa oli havaittavissa myös samankaltaisuutta (Alasuutari, 2011). Fenomenologisen sävyn tähän tuo pyrkimys kuvata tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien subjektiivisia kokemuksia, ilman ennako-oletuksia siinä mielessä kuin se on mahdollista, sekä ajatus siitä, että musiikinopettajien ja oppilaiden, sekä koko koulumaailman välillä on vastavuoroinen suhde, jossa molemmat tekijät vaikuttavat toisiinsa (Laine, 2018; Rouhiainen). Ensisijaisesti lähestyn tutkittavaa aihetta kuitenkin laadullisen tutkimuksen näkökulmasta, pureutumatta sen syvemmin mihinkään tiettyyn metodiin.

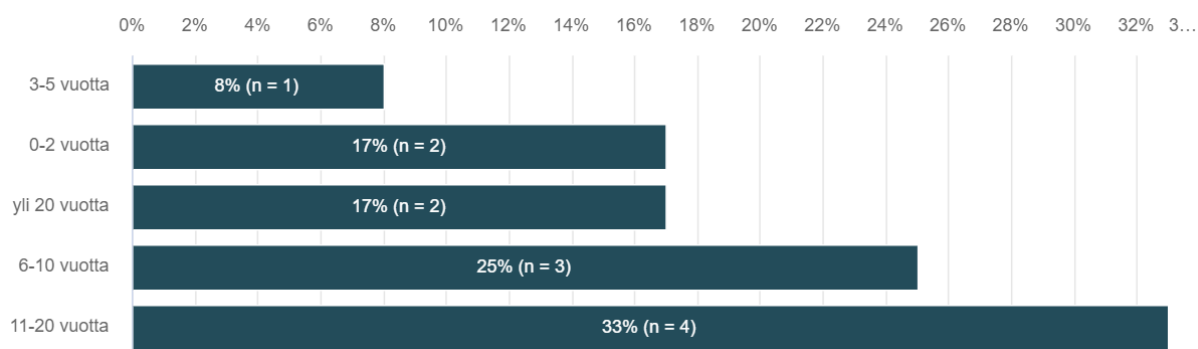
5.3 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä yleisimpiä ovat kysely, haastattelu, havainnointi ja erilaisista dokumenteista koottu tieto (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Valitsin tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn sen ajankäytöllisen edullisuuden vuoksi. Aineistonkeruumenetelmää valitessani pohdin antaisiko haastattelu laajemmat ja tarkemmat tulokset. Päädyin kuitenkin nettikyselyyn. Oletuksena se, että musiikinopettajat ja opettajat ylipäättään vastaajina ovat sellaisia, jotka voisivat vastata melko tarkasti myös kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin. Mielestäni näin pääosin tapahtuikin ja sain kyselyyn laajuudeltaan ja sisällöltään vaihtelevia vastauksia. Joidenkin vastausten kohdalla kuitenkin mietin, että olisi ollut hyvä päästä tekemään tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi,

2018, s. 84–86). Etenkin, jos kysymykseen oli jätetty vastaamatta tai vastaus oli kovin suppea (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84–86).

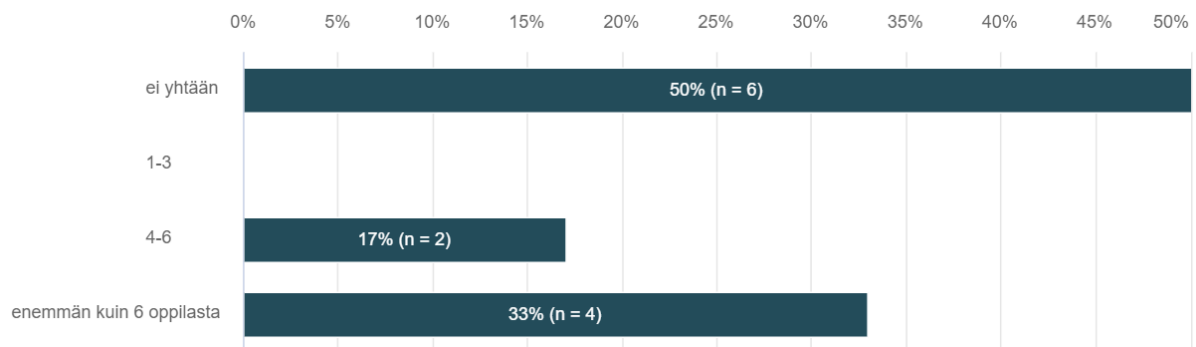
Kysely koostui 16: sta kysymyksestä, joista kymmenen oli avoimia ja kuusi suljettuja. Kyselyn tein Webropol-kyselytutkimustyökalulla. Kyselykutsun jakoi Musiikinopettajat ry:n puheenjohtaja omilla somekanavillaan ja itse jaoin kutsun Facebookin Mitä tehdä musatunnilla... -ryhmässä. Lisäksi laitoin kyselyn suoraan muutamalle tuntemalleni musiikinopettajalle. Vastaukset keräsin maaliskuussa-huhtikuussa 2022. Kyselyn vastausten keruu-aika oli noin kaksi viikkoa. Kyselyn kutsukirjeessä määrittelin soveltuvaksi vastaajaksi musiikinopettajan, jolla on kokemusta musiikin opettamisesta peruskoulussa, ja joka on valmistunut musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmasta. Lisäksi määrittelin, että kyselyyn soveltuva vastaaja on musiikinopettaja, jolla on kokemusta älyllisesti kehitysvammaisen integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille, kuin myös musiikinopettaja, jolla kokemusta integraatiosta ei ole.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneiden määrä ei ole yhtä suuri kuin määrällisissä tutkimuksissa, mutta osallistuneiden tuoma informaatiota pyritään käsittelemään mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta, 1998). Kyselyyni vastasi 12 musiikinopettajaa. Musiikinopettajista suurimmalla osalla työkokemusta musiikinopettajana oli yli kuusi vuotta ja puolella vastaajista yli 11 vuotta. Muutamalla vastaajista työkokemusta musiikinopettajana oli alle viisi vuotta. Kuviossa 1 esitän musiikinopettajien työkokemuksen jakautumisen työvuosina.



Kuvio 1. Musiikinopettajien työkokemus työvuosina

Kyselyyn vastanneista musiikinopettajista puolella oli opetuskokemusta vähintään neljän älyllisesti kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille, ja puolella ei ollut lainkaan kokemusta älyllisesti kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille. Kuviossa 2 esittelen musiikinopettajien opetuskokemuksen kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille.



Kuvio 2. Musiikinopettajien kokemukset kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille

Osan kyselyn kysymyksistä suuntasin kaikille musiikinopettajille ja osan niille musiikinopettajille, joilla kokemusta älyllisesti kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille oli. Tämä selviää tarkemmin liitteenä olevasta kyselylomakkeesta. Kyselyyn vastanneista kaikilla oli kokemusta musiikinopettajana työskentelystä, mutta kaksi vastaajaa ei täyttänyt vaadittua tutkintoa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta. Näiden kahden vastaus-ten analysoinnista olen kertonut tarkemmin luvussa 6.8 tulosten luotettavuus ja eettisyys.

5.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkielmassa analyysimenetelmänä toimii aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 103) tuovat esille, että sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto nähdään kokonaisuutena, jossa kaikki tutkimusongelman näkökulmasta merkittävät asiat tuodaan ilmi (Alasuutari, 2011). Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa kahteen pääkategoriaan, teoria- tai epistemologisjohtoiseen ja ei niin tiukasti teoria- tai epistemologisjohtoiseen analyysimenetelmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Sisällönanalyysi luetaan näihin ei niin tiukasti teoria- tai epistemologisjohtoiseen analyysimenetelmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103).

Tässä tutkielmassa olen mukailnut Timo Laineen (2010, s. 28–45) mukaan etenevää laadullisen tutkimuksen analyysia siten, että päätin ensin mikä tässä aineistossa kiinnostaa, sitten kävin aineiston läpi useaan otteeseen tämän kiinnostuksen pohjalta, jättäen kaiken muun sisällön analyysin ulkopuolelle. Tässä vaiheessa tein aiheiteemoittelua värikoodaamalla kiinnostukseni mukaisen sisällön. Tämän jälkeen kokosin kiinnostuksen pohjalta kerätyn aineksen aiheiteemotain yhteen ja luokittelin sen. Lopuksi kirjoitin yhteenvedon tuloksista (Laine, 2010, s. 28–45).

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122–123) kertovat aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa olevan tapana, pelkistin eli redusoin aineiston aluksi siten, että karsin aineistosta kaiken epäolennaisen pois. Jaoin pelkistettävän materiaalin jo aiemmin värikoodaamieni aiheisisältöjen mukaisesti omiin taulukoihin. Nämä aiheisisällöt jaottelin tutkimuskysymysten pohjalta. Jokainen tutkimuskysymys piti sisällään kaksi omaa aihekokonaisuuttaan. Nämä aihekokonaisuudet käyvät ilmi tulososiossa esitellessäni kunkin osion sisällönanalyysia ja sieltä nousseita luokkia. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 123) kertovat, voi yhdestä lausumasta löytyä useampiakin pelkistettyjä ilmauksia.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisaineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Lapset hyötyvät mielestäni myös siitä, että ymmärtävät, että ihmisiä on erilaisia, ja pyrkivät pois ennakkoluuloistaan tutustumalla ja tekemällä yhteistyötä monenlaisten kanssa.	-Erilaisuuden ymmärtäminen -Ennakkoluuloista pois pääseminen yhteistyötä tekemällä
Musiikintunnit antavat myös oivan kehyyksen harjoitella ryhmässä toimimista. Integroiminen edistää moniarvoisuutta ja yhteenkuuluvuuden kokemusta. Erilaisuus ei ole niin kummallinen asia.	-Ryhmätyötaidot kehittyvät -Moniarvoisuus -Yhteenkuuluvuuden kokemukset -Erilaisuuden ymmärtäminen

Redusoinnin jälkeen ryhmittelin eli klusteroin aineiston etsien siitä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 124). Ryhmät muodostin samaa ilmiötä kuvastavan sisällön mukaan ja nimesin ryhmät sisällön mukaisesti. Näin muodostin alaluokat. Alaluokista

muodostin yläluokkia ja myöhemmin pääluokkia. Abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheessa pääluokat yhdistelemällä sain muodostettua yhdistävän luokan, joka vastaa tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 125). Tässä tutkielmassa näitä yhdistäviä luokkia löytyi jokaiseen tutkimuskysymykseen kaksi. Seuraavaksi esittelen taulukossa 2 pelkistettyjen ilmauksien yhdistämistä alaluokaksi.

Taulukko 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien yhdistämisestä alaluokaksi

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> -tukee yleisopetuksen oppilaiden suvaitsevaisuuskasvatusta -tekee vammaisuutta tutuksi -Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen -Erilaisuuden ymmärtäminen -Ennakkoluuloista pois pääseminen yhteistyötä tekemällä -Erilaisuuden sietokyky kehittyy -Erilaisuuden hyväksyminen ja ymmärtäminen -Erilaisuuden hyväksyminen helpompaa -Moniarvoisuus -Erilaisuus ei ole niin kummallista -Opettaa suvaitsevaisuutta -Kasvattaa erilaisuuden ymmärtämistä -opettaa työskentelyä erilaisten ihmisten kanssa 	<p>Yleisopetuksen oppilaiden erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen kehittyy</p>

Toisinaan pääluokka muodostui vain yhdestä alaluokasta. Se käy ilmi seuraavan, taulukon 3 havainnollistamassa esimerkissä. Tällöin kuitenkin alaluokka oli sisältänyt useita pelkistettyjä ilmauksia ja alaluokan jatkojalostaminen pääluokaksi oli analyysin kannalta järkevää.

Taulukko 3. Esimerkki alaluokan muodostumisesta pääluokaksi

Alaluokka	Pääluokka
-----------	-----------

-Yleisopetuksen oppilaiden erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen kehittyy	Yleisopetuksen ryhmä hyötyy
---	-----------------------------

Yhdistämällä pääluokkien keskeisen sisällön, muodostin yhdistävän luokan, taulukon 4 esimerkin mukaisesti.

Taulukko 4. Esimerkki yhdistävän luokan muodostumisesta

Pääluokka	Yhdistävä luokka
Kehitysvammaiset hyötyvät Yleisopetuksen ryhmä hyötyy Molemminpuolinen hyöty	Kaikki hyötyvät

6. Tulokset

Osa suljetuista vastauksista kartoitti musiikinopettajien taustatietoja ja niiden sisältö käy ilmi jo luvussa 5.3. Tässä luvussa esittelen aluksi suljettujen vastausten tulokset. Suljettujen kysymysten vastausten esittelyn jälkeen esittelen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Luvut 6.2 ja 6.3 vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Luvut 6.4 ja 6.5 vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen ja luku 6.6 vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen. Lopuksi teen yhteenvedon tuloksista ja pohdin tulosten luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Suljettujen kysymysten vastaukset

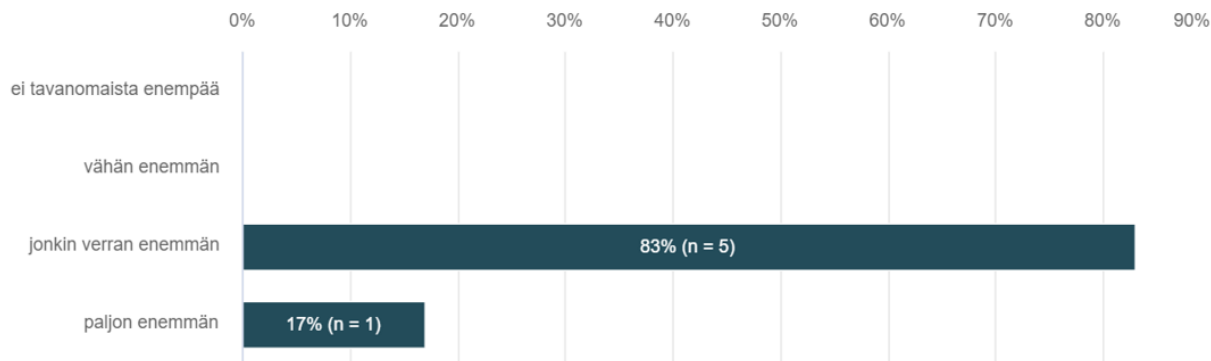
Suurin osa musiikinopettajista oli sitä mieltä, että kehitysvammaisten oppilaiden musiikinopetus tulisi järjestää musiikinopettajan opettamana, mutta erillisryhmässä. Vähemmistössä olivat ne musiikinopettajat, jotka olivat sitä mieltä, että musiikinopetus tulisi järjestää yleisopetuksen ryhmässä ja ne musiikinopettajat, jotka eivät osanneet sanoa kuinka musiikinopetus tulisi järjestää kehitysvammaisille oppilaille. Kuviossa 3 esittelen nämä musiikinopettajien mielipidejakaumat.



Kuvio 3. Musiikinopettajien mielipide kehitysvammaisten musiikinopetuksen järjestämisestä

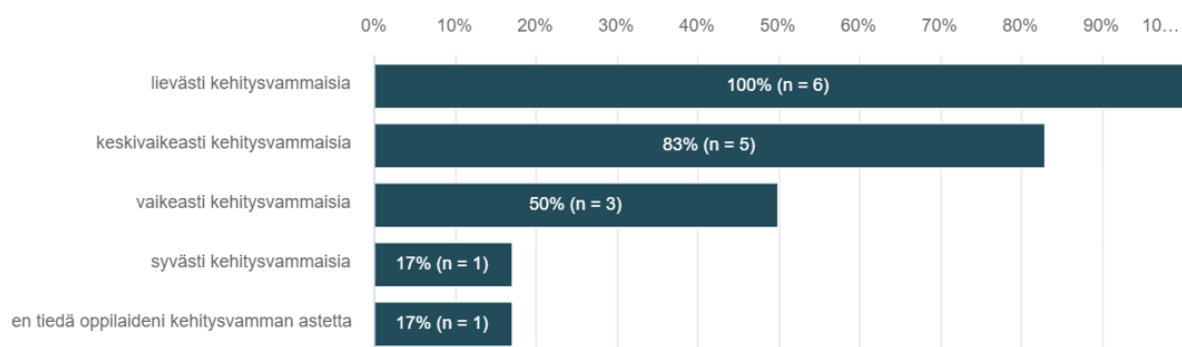
Ne musiikinopettajat, joilla oli kokemusta kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille, lähes kaikki kokivat kuormittuneensa jonkin verran enemmän ja yksi musiikinopettaja tunsikin kuormittuneensa paljon enemmän verrattuna ei-integraatioryhmän opetukseen. Tähän kysymykseen luonnollisesti vastasivat vain ne musiikinopettajat, joilla

oli opetuskokemusta kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille. Kuviossa 4 esittelen tätä musiikinopettajien kuormittuneisuutta.



Kuvio 4. Musiikinopettajien kokema kuormittuneisuus

Yleisopetuksen musiikintunnille integroituneista kehitysvammaisista oppilaista yli puolet oli lievästi tai keskivaikeasti kehitysvammaisia. Mitä syvämpi kehitysvamman aste oli, sitä vähemmän integrointia yleisopetuksen musiikintunnille tapahtui. Syvästi kehitysvammaisia oppilaita ei integroitunut yleisopetuksen musiikintunnille juuri ollenkaan. Yksi musiikinopettaja vastasi, että hän ei tiedä oppilaidensa kehitysvamman astetta. Kuviossa 5 esittelen integroituneiden oppilaiden kehitysvamman astetta. Ne ei kuvasta tässä suoraan integroituneiden oppilaiden lukumäärää vaan musiikinopettajien kokemusta kehitysvamman asteen esiintymisestä. Yhdellä musiikinopettajalla on voinut olla useampia eri kehitysvamman asteisia oppilaita integroituneena yleisopetuksen musiikintunneille.



Kuvio 5. Integroituneiden kehitysvammaisten oppilaiden kehitysvamman aste

6.2 Integraation hyödyt

Musiikinopettajien vastauksissa nousi esille heidän kokemukset siitä, ketkä hyötyvät kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen tunnille. Sisällönanalyyysissa havaitsin kolme pääluokkaa: *kehitysvammaiset hyötyvät, molemminpuolinen hyöty ja yleisopetuksen ryhmä hyötyy*. Näistä kolmesta pääluokasta muodostin yhdistävän luokan *kaikki hyötyvät*. Tämä yhdistävän luokan termi vastaa suoraan ensimmäisen tutkimuskysymyksen hyötynäkökulmaan: 1. Minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisen hyödyistä ja haasteista?

Kyselyyn vastanneiden musiikinopettajien vastauksista nousi esille, että kehitysvammaisten oppilaiden osallisuus ja minäpystyvyys kasvaa, ja yleisopetuksen ryhmä tukee kehitysvammaisen oppilaan oppimista muun muassa mallioppimisen avulla. Esimerkiksi näin musiikinopettajat kuvasivat kehitysvammaisen oppilaan hyötymistä integroinnista:

”...kun kehitysvammaisen oppilas saa omilla edellytyksillään säännöllisesti ja strukturoitu opetus huomioiden osallistua oppitunnille, se mahdollistaa monia uusia asioita hänen oppimiselleen...”

”Vammaisille mahdollistuu osallisuus ja kontaktit ja mallien saaminen yleisopetuksen oppilailta.”

Yleisopetuksen ryhmä hyötyi kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille erilaisuuden sietokyvyn ja suvaitsevaisuuden kasvamisena. Näin koki kyselyyn vastanneista musiikinopettajista suurin osa:

”Kyllä siitä varmasti erilaisuuden hyväksymistä ja ymmärtämistä oppii.”

”Erilaisuuden sietokyky kehittyy.”

”Lapset hyötyvät mielestäni myös siitä, että ymmärtävät, että ihmisiä on erilaisia, ja pyrkivät pois ennakkoluuloistaan tutustumalla ja tekemällä yhteistyötä monenlaisten kanssa.”

Kehitysvammaisten oppilaiden ja yleisopetuksen ryhmän oppilaiden molemminpuolinen hyötyminen nähtiin siinä, että ryhmätyötaitojen oppiminen mahdollistuu, yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa ja ystävyysuhteiden luominen mahdollistuu. Molemminpuolista hyötyä kuvattiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

”Ehdottomasti uskon, että jokainen lapsi hyötyy siitä.”

”Varmasti hyötyvät nähdessään toistensa toimia ja ystävyysuhteitakin syntyy mukavasti.”

”Musiikintunnit antavat myös oivan kehyksen harjoitella ryhmässä toimimista. Integroiminen edistää moniarvoisuutta ja yhteenkuuluvuuden kokemusta.”

6.3 Integraation haasteet

Musiikinopettajat kuvasivat vastauksissaan kehitysvammaisen oppilaan integroitumiseen yleisopetuksen musiikintunnille liittyviä haasteita. Tässä sisällönanalyysin osiossa havaitsin viisi pääluokkaa: *puutteelliset resurssit, eroavaisuudet taidoissa, haastava käyttäytyminen, arvioinnin vaikeudet ja yleisopetuksen ryhmän haitalliset vaikutukset kehitysvammaisiin oppilaisiin.* Näistä viidestä pääluokasta muodostin yhdistävän luokan *integroinnin haasteet.* Edellinen alaluku vastasi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen hyötynäkökulmasta ja tämä alaluku keskittyy vastaamaan sen jälkimmäiseen puoliskoon haastenäkökulmasta: 1. Minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisen hyödyistä ja haasteista?

Puutteellisiksi resursseiksi musiikinopettajat kokivat riittämättömät ohjaaja- ja opettajaresurssit, puutteet opetustiloissa ja materiaaleissa sekä liian suuret opetusryhmät. Puolet vastaajista kokivat, ettei ohjaajia ja avustajia ollut riittävästi musiikintunneilla. Musiikinopettajat kokivat myös, että tuki jakautuu epätasa-arvoisesti kehitysvammaisten ja yleisopetuksen tuen tarvitsijoiden kesken. Puutteellisten ohjaaja- ja opettajaresurssien koettiin kuormittavan opettajia. Näin musiikinopettajat kuvasivat kokemuksiaan:

”...perusopetusryhmissä on heikkoja oppilaita ja heiltä puuttuu lähes kokonaan tuki ja 4-5 K-ryhmäläistä saavat kahden ohjaajan jakamattoman huomion. Se on näitä muita heikkoja kohtaan väärin.”

”Avustajista ja ohjaajista on erittäin suuri apu tunneilla (varsinkin musiikkitaitoisista), mutta ikävä kyllä usein heidät ohjataan muille tunneille avuksi poissaolojen ym. takia ja musiikinopettaja jää koko ryhmän kanssa yksin.”

”...liian suurissa opetusryhmissä ajankäytölliset ongelmat estävät kehitysvammaisen tarvittavan huomioimisen ja vaikka avustaja olisikin mukana, ei hänellä välttämättä ole musiikillisia valmiuksia.”

Musiikinopettajat kokivat, että liian suuret erot taidoissa kehitysvammaisten ja yleisopetuksen oppilaiden välillä tuovat lisäkuormitusta yleisopetuksen ryhmälle ja opetus koettiin toteutuvan kehitysvammaisen oppilaan ehdoilla.

”...tasoerot ovat heikoimman ja kyvykkäimmän oppijan välillä jo niin suuria, että musiikin opiskelu ei varmasti ole mielekästä kummassakaan ääripäässä olevalle oppilaalle.”

Haastava käyttäytyminen, kuten ohjauksen vastaanottamisen haasteet, aistiyliherkkyydestä johtuva käyttäytyminen, riidan haastaminen ja muu ei-toivottu käytös koettiin opettajaa kuormittavana ja luokkadyنامiikkaan vaikuttavana tekijänä.

”Toisaalta jos olisi käytöshäiriötä tai esim. aistiyliherkkyyksiä, se vaikuttaisi luokkadyنامiikkaan ja tuottaisi opettajalle ylimääräistä työtä. Noista aistiyliherkkyyksistä on kokemuksia. Aina edes kuulokkeet eivät auta. Koko homma menee yhden ehdoilla.”

”Mulla on ollut autisti jota ei saanut toimimaan ryhmässä, yhteissoitossa eikä hän ottanut vastaan minkäänlaista ohjausta... Silloin ajattelin et tästä ei nyt tule yhtään mitään.”

Arviointi koettiin vaikeaksi niissä tilanteissa, joissa oppilaalle ei pystytä tarjoamaan hänen tarvitsemaansa tukea ja oppilas ei tämän vuoksi osallistunut tuntityöskentelyyn. Näin eräs musiikinopettaja kuvasi asiaa:

”Aine on lisäksi toiminnallinen ja abstrakti, jossa ei tehdä kirjallisia töitä eikä välttämättä pidetä esim. kokeita. Tällainen tilanne on erittäin haastava, tukea tarvitseva oppilas ei osaa toimia musiikin tunnilla ja opettajan on mahdoton arvioida tällaisen oppilaan oppimisen taitoja tai arvioida hänen osaamistaan.”

Yleisopetuksen ryhmän nähtiin vaikuttavan haitallisesti kehitysvammaisiin oppilaisiin, mikäli yleisopetuksen oppilailla oli vielä opettelua tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Ajateltiin myös, että yleisopetuksen huonosti käyttäytyvät oppilaat saavat kehitysvammaisista oppilaista itselleen yleisön ja rauhattoman käytöksen nähtiin tarttuvan myös kehitysvammaisiin oppilaisiin. Toisaalta myös kehitysvammaisten oppilaiden rauhattoman käytöksen nähtiin tarttuvan yleisopetuksen oppilaisiin. Musiikinopettajat ajattelivat, että mikäli yleisopetuksen oppilaat kohtelevat toistuvasti kehitysvammaista oppilasta epäasiallisesti, ei integraatio ole silloin järkevää. Vastauksissa ilmeni myös se, että ryhmää, johon kehitysvammaisen oppilas aiotaan integroida, tulisi miettiä sen sopivuuden mukaan. Näin musiikinopettajat kuvasivat rauhattomuutta ja integraatioryhmän valintaa:

”Joskus integroidun oppilaan rauhaton käytös tarttuu toisiin, tai useammin ehkä toisin päin. Rauhattomuutta ja huonoa käytöstä on ehkä enemmän ns. normaalien oppilaiden joukossa.”

”Jos ryhmä on todella kesken tunne- ja vuorovaikutustaidoiltaan, ja siinä on paljon haasteita, kannattaa minusta miettiä, onko se paras ryhmä aloittaa integraatio.”

6.4 Toimivat työskentelytavat

Musiikinopettajien kysymyksissä kuvailtiin niitä asioita, joita tulee ottaa huomioon kehitysvammaisen oppilaan integroitua yleisopetuksen musiikintunnille. Sisällönanalyysissa nostin esille kolme pääluokkaa: *positiivinen suhtautuminen, oppilaslähtöinen opetus ja monipuoliset työskentelytavat*. Näistä kolmesta pääluokasta muodostin yhdistävän luokan *toimivat työskentelytavat*, joka vastaa toiseen tutkimuskysymykseen: 2. Minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on integraation toimivuudesta? Tässä osiossa sisällönanalyysi on tehty ainoastaan niiden musiikinopettajien vastauksista, joilla oli kokemusta kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen tunnille.

Opettajan *positiivinen suhtautuminen* kehitysvammaisen oppilaan integroitumiseen yleisopetuksen musiikintunnille ja positiivisen palautteen antaminen oppilaille koettiin integraatiota toimivuutta lisäävänä keinoina:

”... se on vain kiinni asenteesta.”

”Positiivinen palaute annetaan aina kun on onnistunut tai yrittänyt.”

Oppilaslähtöinen opetus, jossa oppitunti on suunniteltu oppilaiden lähtökohdat huomioon ottaen, unohtamatta ketään oppilasta, edesauttaa myös integraation toimivuutta. Näin musiikinopettajat kuvasivat oppilaslähtöistä opetusta:

”...opetuksen suunnittelussa oppilaan valmiudet ovat tärkeitä ottaa huomioon.”

”...suunnittelussa täytyy ottaa huomioon oireiden kirjo (mitä voidaan opettaa ja miten), mitä tavoitteita oppimiselle asetetaan ja miten ne saavutetaan muut oppilaat unohtamatta.”

Monipuoliset työskentelytavat pääluokka koostuu toimiviksi todetuista eriyttämisen keinoista, selkeistä toimintatavoista sekä oppilas- ja työturvallisista toimintatavoista. Selkeät toimintatavat, kuten riittävän hidas puhe ja liikehdintä, selkeät suulliset ja kirjalliset ohjeet, ohjeiden toistaminen ja ohjeiden ymmärtämisen tarkistaminen nähtiin tärkeiksi keinoiksi kehitysvammaisia oppilaita opettaessa. Myös turvallisuutta lisäävä tietämys haastavissa tilanteissa toimimisesta koettiin tärkeäksi. Toimiviksi todettuja eriyttämisen keinoja oli paljon musiikinopettajilla, joilla oli kokemusta älyllisesti kehitysvammaisten integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille. Tällaisia toimivia eriyttämisen keinoja olen luetellut alla olevassa taulukossa.

Taulukko 5. Eriyttämisen keinoja integraatio-opetuksessa.

eteneminen helpommasta tehtävästä vaikeampaan	visualisointi kuvamateriaaleilla ja käsinukeilla	hienomotoriikan tason mukaiset tehtävät
helpotetut kokeet	nonverbaaliset harjoitukset	Pad-tyyppisten äänten soittaminen syntetisaattorilla
helpotetut soitto- ja rytmitehtävät	kuvionuottien käyttäminen	valkoisilla pianonkoskettimilla improvisointi
erilliset bändilaput	sointujen mallintaminen taululle erivärisin taulumagneetein	koko kädellä rumpuun lyöminen
valmiiden muistiinpanojen antaminen	suurennettu ja selkiytetty nuottikuva	kitaran ja basson virittäminen avovireeseen
avun tarvisijoihin keskittyminen sillä välin, kun muut harjoittelevat	nuottikuvan heijastaminen taululle	videoiden ja erilaisten sovellusten käyttö soiton tukena

6.5 Integraatiota tukevat ja hankaloittavat tekijät

Musiikinopettajat kertoivat vastauksissaan saamastaan tuesta ja resursseista sekä puutteista näillä osa-alueilla kehitysvammaisen oppilaan integroitua yleisopetuksen musiikintunnille. Tässä sisällönanalyysin osiossa yhdistäväksi luokaksi muodostin *integraatiota tukevat ja hankaloittavat tekijät*, jotka ensin olivat itsenäisinä yläluokkina: *integraatiota tukevat tekijät* ja *integraatiota hankaloittavat tekijät*. Tämä tulososio vastaa tutkimuskysymykseen kaksi: 2. Minkälaisia kokemuksia musiikinopettajilla on integraation toimivuudesta?

Integraatiota tukevat tekijät yläluokan muodostin pääluokista: *riittävät ohjaajaresurssit, yhteistyön sujuvuus, oppilaan huomioiva luokkaympäristö, sopiva ryhmäkoko ja riittävä työkokemus*. *Integraatiota tukevat tekijät* yläluokka piti sisällään vain niiden opettajien vastaukset, joilla oli kokemusta kehitysvammaisen oppilaan integroinnista yleisopetuksen musiikintunnille.

Ne musiikinopettajat, joilla kokemusta kehitysvammaisen oppilaan integroinnista yleisopetuksen musiikintunnille oli, kokivat *integraatiota tukeviksi tekijöiksi riittävät ohjaajaresurssit*. Useampi musiikinopettaja kertoi, että oli saanut musiikintunnille riittävästi ohjaajia. Osaltaan tämän nähtiin olevan myös oman työn tulosta. Näin musiikinopettajat kuvasivat riittäviä ohjaajaresursseja:

”Olen saanut ohjaajan usein.”

”Tällä hetkellä resursseja on paljon, koska olen itse kehitellyt tämän tavan opettaa isossa ryhmässä.”

Yhteistyön sujuvuus nähtiin merkittävänä integraation toimivuutta lisäävänä tekijänä. Sujuva yhteistyö luokanopettajien, erityisopettajien ja ohjaajien kanssa ja erityisopettajalta saadut vinkit koettiin tärkeiksi. Työyhteisön pieni koko nähtiin yhteistyötä tukevaksi asiaksi. Toisaalta yhteistyön koettiin olevan tiivistä, mutta myös aikaa vievää. Eräs musiikinopettaja kertoi, että heidän koulussaan älyllisesti kehitysvammaisten oppilaiden integroiminen yleisopetuksen musiikintunnille on toiminut yhdistämällä 1.- ja 2.- luokkalaiset, esikoululaisten ryhmä sekä toiminta-alueittain etenevät kehitysvammaiset oppilaat yhdeksi suurryhmäksi. Tällöin myös opettajia ja ohjaajia oli vastaajan mukaan musiikintunnilla useita. Näin musiikinopettajat kuvasivat yhteistyön sujuvuutta:

”Siinä on mukana sekä esikoululaiset, että 1. ja 2. luokka sekä omat TOI-oppilaani. Minä soitan pianoa ja toinen kollega vetää oppitunnit ja sitten on vielä pari muuta opea + liuta ohjaajia.”

”Pienessä työyksikössä yhteistyö toimii erinomaisesti ja erityisopettajien sekä ohjaajien kanssa käydään jatkuvaa keskustelua oppilaiden edistymisestä/tilanteista.”

”...uuden oppilaan tai ongelmatilanteiden kohdalla, löydämme usein ratkaisun keskustelemalla luokaopettaja/erityisopettajan kanssa.”

Musiikinopettajat toivat esille vastauksissaan, että oppilaan huomioivalla luokkaympäristöllä, jossa istumajärjestys on toimiva, oppimisympäristö on selkeä ja erityisryhmien tarvitsemat opetusmateriaalit on etukäteen valmisteltu ja tarkistettu, voidaan tukea kehitysvammaisen oppilaan integroitumista yleisopetuksen musiikintunnille. Eräs musiikinopettaja korosti, että selkeä oppimisympäristö, jossa ylimääräiset esineet on poistettu ja luokkatila siivottu, rauhoittaa opetus-tilannetta. Toimiva istumajärjestys koettiin myös selkiyttävänä tekijänä. Näin musiikinopettajat kuvasivat oppilaan huomioivaa luokkaympäristöä:

”...kun luokkaan tulee erityisen tuen oppilaita, luokassa ei saa olla sotkuista, kaikki ylimääräinen sijoitetaan pois näkyvistä. Tuoleja vain sen verran kuin tarvitaan ja ylimääräiset soittimet piiloon, tämä rauhoittaa tilannetta. Esteetön kulku taataan ja toisaalta paikkoihin, minne ei mennä ilman erityisyyttä (esim. miksauspyötä) pääsy estetään jo etukäteen.”

”Kuulosuojaimia & käsineitä aistiyliherkille.”

Integraatiota tukevaksi tekijäksi koettiin myös sopiva ryhmäkoko. Eräs musiikinopettaja kertoi, että heidän koulussaan ryhmäkoossa oli huomioitu myös erityisen tuen oppilaat:

”Minun onnekseni meidän koulussa on pienet opetusryhmät, max 16 oppilasta. Ryhmät, joihin on erityisoppilaita integroitu ovat vielä pienempiä.”

Viimeinen integraatiota tukeva tekijä oli riittävä työkokemus. Eräs musiikinopettaja kuvasi sitä ytimekkäästi näin:

”Aika hyvin pärjään kokemuksella...”

Integraatiota hankaloittavat tekijät yläluokka muodostui niistä tuen ja resurssien keinoista, jotka koettiin puutteellisiksi kehitysvammaisen oppilaan integroituessa yleisopetuksen musiikintunnille. Näitä olivat: *riittämätön koulutus ja ulkoisten resurssien puute*. *Integraatiota hankaloittavat tekijät* yläluokka muodostui sekä niiden opettajien vastauksista, joilla oli kokemusta integroinnista, kuin myös niiden opettajien vastauksista, joilla kokemusta integroinnista ei ollut.

Riittämättömän koulutuksen osalta musiikinopettajat toivoivat, että jo musiikinopettajakoulutuksessa tuotaisiin enemmän esille erityispedagogiikkaan sekä integraatioon ja inklusioon liittyviä asioita:

”Opettajille enemmän koulutusta erityispedagogiikasta ja sellaisten ryhmien kanssa toimimisesta, jossa on sekä yleis- että erityisoppilaita.”

Toiseksi *integraatiota hankaloittavaksi tekijäksi* nimesin *ulkoisten resurssien puutteen*. Ulkoiseksi resurssien puutteiksi määrittelin vastauksista nousseet puutteet soveltuvista tiloista ja materiaaleista, ryhmäkoon suuren koon sekä tuen, tekojen ja rahan puutteen. Nämä seikat ovat sellaisia, joihin musiikinopettajat itse eivät välttämättä pysty vaikuttamaan kovinkaan paljon. Musiikinopettajat kokivat, että oppimisympäristöissä ja erityisen tuen materiaaleissa oli puutteita ja he kuvasivat sitä näin:

”Ylisuuret yhtenäiskoulut eivät ole minun mielestäni hyvä oppimisympäristö kenellekään. Myöskään avoimet oppimisympäristöt eivät sovellu mielestäni erityisille oppijoille... eriyttämiseen tarvittavat tilat ja laitteistot ajan tasalle.”

”Soittimia en ole saanut erityislapsia varten... Tarvitsisin helpompaa valmista materiaalia ja näitä helpompia soittimia.”

Ryhmäkoko koettiin usean musiikinopettajan vastauksissa liian suureksi. Yksi musiikinopettaja kertoi heidän koulussaan olevan sopivan pienet ryhmät, mutta enemmistö kuitenkin koki ryhmäkoot liian suuriksi. Näin musiikinopettajat kuvailivat tilannetta:

”Tarvitaan pienemmät koulut, pienemmät ryhmäkoot...”

”Pienemmät ryhmät.”

Musiikinopettajat kokivat, ettei tukea tule riittävästi ja musiikki oppiaineena nähdään aliarvostettuna. Viimeisimpänä peräänkuulutettiin rahaa:

”Tarvitaan tekoja ja lopulta rahaa.”

”En ole saanut tarpeeksi tukea. Oppiaineena musiikki on aliarvostettu.”

6.6 Musiikinopettajien erityispedagogiset opinnot

Kyselyyn vastanneista kahdestatoista musiikinopettajasta kymmenellä oli koulutuksellinen pätevyys opettaa musiikkia peruskoulussa. Kaksi kyselyyn vastannutta ei täyttänyt tätä koulutuksellista pätevyyttä ja tämän vuoksi en ottanut heidän vastauksiaan huomioon tässä osiossa. Tämä osio vastaa tutkimuskysymykseen kolme: Minkälaiset koulutukselliset valmiudet musiikinopettajilla on kohdata kehitysvammaisen oppilas? Sisällönanalyysi jakautui myös tämän tutkimuskysymyksen osalta kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa kartoitin opiskeltuja erityispedagogiikan opintoja ja toisessa osassa nostin esille erityispedagogiikan opintotoiveita.

Niillä kymmenellä musiikinopettajalla, joiden vastaukset otin huomioon, erityispedagogiikan opintoja oli vaihtelevasti. Sisällönanalyysissa jaoin nämä seuraaviin pääluokkiin: *ei tutkinnon ulkopuolisia erityispedagogiikan opintoja ja vapaaehtoisesti opiskellut erityispedagogiikan lisäopinnot*, joista muodostin yhdistävän luokan *opiskellut erityispedagogiikan opinnot*. Muutamalla musiikinopettajalla ei ollut tutkinnon ulkopuolisia erityispedagogiikan opintoja, mutta suurin osa oli opiskellut tutkinnon lisäksi erityispedagogiikkaa. Näistä musiikinopettajista, jotka olivat opiskelleet erityispedagogiikkaa, pari oli käynyt päiväkouluksissa, joissa oli käsitelty myös erityispedagogisia aiheita ja muutama musiikinopettaja oli opiskellut yliopistotasoisia erityispedagogiikan opintoja 10–25 opintopisteen verran.

Kyselyyn vastanneista lähes kaikki olivat sitä mieltä, että erityispedagogisia opintoja tulisi sisältyä enemmän musiikinopettajakoulutukseen ja vain yksi musiikinopettaja toi esille, että ei halua musiikinopettajakoulutukseen enempää erityispedagogisia opintoja. Sisällönanalyysissa yhdistäväksi luokaksi määrittelin *erityispedagogiikan opintotoiveet*, jonka muodostin seuraavista pääluokista: *erityisopetuksen menetelmät ja käytännönläheisyys*.

Musiikinopettajat toivoivat, että musiikinopettajan opinnot käsittelevät *erityisopetuksen menetelmiä*, kuten tietoa eriyttämiskeinoista, painopisteittäin opiskelusta, opetussuunnitelmien laatimisesta ja niiden tarpeellisuudesta, tukimenetelmien ja materiaalien käytöstä ja yleisesti inkluusiomallin mukaista erityispedagogiikan koulutusta. Esimerkiksi näin musiikinopettajat kuvasivat toiveitaan eriyttämiskeinoista:

”Käytännön eriyttämiskeinoja, puhetta painopisteittäin opettamisesta...”

”Millaisia opetusmenetelmiä ja materiaaleja kannattaa käyttää ryhmässä, jossa on sekä yleisettä erityisopetuksen oppilaita? ... Yleisesti kaikissa opettajankoulutuksissa pitää kouluttaa erityispedagogisista asioista reilusti aiempaa enemmän, mikäli yhteiskunta aikoo pitää kiinni nykyisestä inklusiomallista.”

”Tietopaketti oppimisen ongelmista eri diagnooseihin liittyen ja siihen liittyvää musiikin ainedidaktiikkaa, päivitys käytössä olevista tukimenetelmistä ja materiaaleista.”

Käytännönläheisyys oli toinen pääluokka, jonka muodostin yhdistävän luokan *erityispedagogiikan opintotoiveet* – alle. Tässä luokassa musiikinopettajat toivat esille toiveita käytännönläheisemmästä lähestymistavasta musiikin koulumaailmassa ilmeneviin ongelmiin ja konkreettisia vinkkejä, joita voi hyödyntää opetustilanteissa. Näin musiikinopettajat kuvasivat toiveitaan:

”...keskustelua käytännön yhteydestä musiikin koulumaailmassa ilmeneviin ongelmiin...”

”...käytännönläheisempi lähestyminen ja konkreettisia neuvoja...”

6.7 Tulosten yhteenveto

Tulosten kannalta yksi tärkeä huomio nousi suljetusta kysymyksestä, jossa kysyttiin musiikinopettajien kantaa kehitysvammaisten musiikinopetukseen. Suurin osa musiikinopettajista vastasi, että kehitysvammaisten oppilaiden tulisi saada musiikinopetusta musiikinopettajan opettamana, mutta erillisryhmässä.

Tuloksissa ilmeni, että musiikinopettajat kokivat kaikkien oppilaiden hyötyvän kehitysvammaisen oppilaan integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille. Kehitysvammaisten oppilaiden hyödyksi koettiin minäpystyvyyden paraneminen sekä osallisuuden ja mallioppimisen mahdollistuminen. Yleisopetuksen oppilaiden hyötymiseksi koettiin erilaisuuden sietokyvyn ja suvaitsevaisuuden kasvaminen. Molemmipuoliseksi hyödyksi koettiin ryhmätyötaitojen- ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittyminen sekä ystävyysuhteiden syntyminen mahdollistuminen.

Musiikinopettajat, joilla oli kokemusta integraatio-opetuksesta, mainitsivat toimiviksi työskentelytavoiksi oppilaslähtöisen opetuksen, monipuoliset työskentelytavat sekä positiivisen asennoitumisen ja suhtautumisen integraatiota ja oppilaita kohtaan. Ne musiikinopettajat, joilla oli

kokemusta integraatiosta, kokivat integraation onnistumista tukevan riittävien ohjaajaresurssien, oppilaan huomioivan luokkaympäristön, sopivan ryhmäkoon, riittävän työkokemuksen ja yhteistyön sujuvuuden.

Integraation haasteeksi musiikinopettajat kokivat puutteelliset resurssit, eroavaisuudet taidoissa, haastavan käyttäytymisen, arvioinnin vaikeudet ja yleisopetuksen oppilaiden haitalliset vaikutukset yleisopetuksen oppilaisiin. Kaikki musiikinopettajat vastasivat siihen, mitä integraatiota hankaloittavia tekijöitä he kokivat olevan. Integraatiota hankaloittavaksi koettiin riittämätön koulutus ja ulkoisten resurssien puute, kuten materiaalien ja soveltuvien tilojen puute sekä liian suuret ryhmäkoot. Viime kädessä näiden kaikkien toteuttaminen vaatii rahaa ja se tuli esille myös musiikinopettajien vastauksissa.

Niillä musiikinopettajilla, joilla oli tutkinto musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmasta, oli vaihteleva määrä erityispedagogiikan opintoja. Suuri osa oli opiskellut vapaaehtoisesti erityispedagogiikkaa 10–25 opintopisteen verran tai käynyt päiväkouluksissa, jotka käsittelivät erityispedagogiikan aihesisältöjä. Osalla oli kuitenkin vain tutkintoon kuuluvat pakolliset erityispedagogiikan opinnot eli ei välttämättä laisinkaan erityispedagogiikan opintoja. Musiikinopettajat toivoivat, että musiikkikasvatuksen tutkinto sisältäisi enemmän erityispedagogiikkaa, kuten tietoa eriyttämisen keinoista, painopisteittäin opiskelusta, opetussuunnitelmien laatimisesta ja niiden tarpeellisuudesta sekä erilaisten tukimenetelmien ja materiaalien käytöstä. Musiikinopettajat toivoivat myös, että erityispedagogiikan aihesisältöjä lähestyttäisiin käytännön näkökulmasta, antaen konkreettisia neuvoja käytännön työtä varten.

6.8 Tulosten luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunta sanoo hyvän tieteellisen käytännön olevan rehellistä, tarkkaa ja huolellista tutkimuksen kaikissa vaiheissa (TENK, 2012, s. 6; Vilkka, 2021). Läpi tutkimusprosessin olen pyrkinyt toimimaan rehellisesti, tarkasti ja huolellisesti tuomalla esille myös luotettavuutta heikentävät asiat. Olen pohtinut prosessin eri vaiheissa useaan otteeseen sitä, millä tavalla minun kannattaisi toimia, jotta tutkimukseni olisi luotettava ja se tuottaisi myös uutta tietoa (Vilkka, 2021). Tutkimusaiheeni on vähemmän tutkittu ja tuotti näin ollen uutta tietoa musiikinopettajien kokemuksista kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmät ja tutkimustulosten esittämisessä tulee osoittaa näiden johdonmukaista hallintaa (Vilka, 2021; TENK, 2012, s.6). Tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmiä valitessani olen pohtinut eri vaihtoehtoja ja pyytänyt kokeneempaa näkökulmaa myös ohjaajiltani. Tiedostan, että valitsemalla aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, olisin voinut saada laajempia vastauksia ja pystynyt tarkentamaan kysymyksiä. Sain kuitenkin myös kyselylomakemenetelmällä mielestäni melko kattavan aineiston.

Huomattava on, että tutkimukseen osallistui 12 musiikinopettajaa, joten tutkimusjoukko oli melko pieni. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole määrällinen eikä sen tarkoituksena ole tuottaa yleistävää tietoa vaan kuvata niiden muutaman tutkimukseen osallistuneen musiikinopettajan kokemuksia kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille. Tutkimusjoukkoa pienentää joissakin analysoinnin vaiheissa se, että suuntasin osan kysymyksistä niille musiikinopettajille, joilla oli kokemusta kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille. Tulososiossa olen pyrkinyt tuomaan tämän esille mahdollisimman tarkasti. Mikäli osallistujia olisi ollut enemmän sekä niissä musiikinopettajissa, joilla on kokemusta integraatiosta kuin myös niissä musiikinopettajissa, joilla kokemusta ei ole, olisin voinut tehdä vertailua näiden ryhmien välillä. Nyt osallistujia oli kuitenkin sen verran vähän, että en pystynyt tekemään luotettavaa vertailua.

Luotettavuutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon myös se, että kahdella tutkimukseen osallistuneella musiikinopettajalla ei ollut haastattelukutsussa määriteltyä tutkintoa musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmasta. Näiden kahden, jo pitkään musiikinopettajan työtä tehneen osallistujan vastaukset jätin huomiotta musiikinopettajien erityispedagogisia opintoja ja erityispedagogisia opintotoiveita käsittelevässä analysoinninvaiheessa. Otin kuitenkin myös näiden kahden osallistujan vastaukset huomioon muissa sisällönanalyysin vaiheissa, koska en nähnyt sen heikentävän tutkimuksen laatua oleellisesti. Kokemus musiikinopettajan työstä oli tämän tutkimuksen kannalta oleellisempaa kuin pelkkä musiikinopettajan pätevyys.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s.76) pohtivat tutkijan ja tiedonantajan välistä ymmärrystä länsimaisen filosofian pulman näkökulmasta käsin. Minän tietoisuus itsestään liittyy laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen siinä mielessä, että tutkijan on hyvä miettiä, miten hänen on mahdollista ymmärtää tiedonantajaa ja päinvastoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.76). Kyselyn kysymyksiä muotoillessani mietin, että kysymykset olisivat mahdollisimman helppolukuisia ja nii-

den ymmärtäminen ei olisi tulkinnallista. Myös itse olen pyrkinyt tuomaan tutkimusjoukon äänet mahdollisimman autenttisina esiin. Pelkistyksiä ja luokittelua tehdessä ajatukseni on ollut koko ajan pitää alkuperäisten ilmausten informaatio tallessa. Tulososiossa olen tuonut esille runsaasti musiikinopettajien suoria lainauksia tuomaan lisää luotettavuutta tutkimukselleni.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 149) tuovat esille hyvän tutkimuksen kriteeriksi tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden, joka tutkimusraportissa tulee esille muun muassa lähteiden valinnoissa ja niiden käytössä. Muiden tutkijoiden työtä tulee arvostaa ja heidän tekemilleen töille tulee antaa niille kuuluva arvostus (TENK, 2012, s.6). Olen pyrkinyt käyttämään tiedonlähteinä mahdollisimman uusia tutkimuksia, valitsemaan vain tämän tutkimuksen kannalta oleellisia lähteitä ja viittaamaan niihin asianmukaisesti. Tutkimuslähteiden luotettavuudessa olen kiinnittänyt huomiota siihen, että tutkimukset ovat vertaisarvioituja. Olen käyttänyt myös julkaisuforumia (JUFO) luokittelua apuna varmistamaan julkaisukanavan luotettavuuden. Julkaisukanavat, joita olen käyttänyt, ovat olleet perustason ja johtavan tason julkaisukanavia.

Ihmisten ollessa tutkimuksen kohteena tulee muistaa erityisesti ihmisoikeudet, jotka muodostavat tutkimuksen eettisen perustan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155). Se, että tutkimukseen osallistuville kerrotaan tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät, osallistumisen vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus ja nimettömyys sekä se, että tutkimukseen osallistuvat voivat luottaa tutkijaan kuuluvat oleellisina asioina tutkittavan suojaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155-156). Haastattelukutsussa toin esille tutkimukseni tavoitteen ja kerroin aineistonkeruumenetelmästä. Kerroin myös, että jokainen osallistuu anonyymina, jolla turvasin tutkimukseen osallistuneiden nimettömyyden. Jokainen tutkimukseen osallistuva sai itse päättää osallistumisesta. Tästä kertoo myös se, että osa oli käynyt avaamassa kyselyn, mutta jättänyt osallistumatta. Lisäsin haastattelukutsun loppuun myös omat yhteystietoni, jotta tutkimukseen osallistujien olisi helppo tavoittaa minut niin halutessaan.

7. Pohdinta

Pro gradu -tutkielmani keskeisenä mielenkiinnon kohteena olivat musiikinopettajien kokemukset kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille sekä musiikinopettajien erityispedagogiset valmiudet opettaa kehitysvammaisia oppilaita integraatioryhmässä. Tutkielmaani osallistui 12 musiikinopettajaa ja näistä puolella oli kokemusta kehitysvammaisten oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille. Kymmenellä musiikinopettajalla oli musiikkikasvatuksen tutkinto.

Tutkielmaani osallistuneiden musiikinopettajien vastauksista oli havaittavissa Schalockin ja kumppaneiden (2018) kehitysvammaisuuden kaikki neljä määritelmää. Biolääketieteellinen näkemys tuli esille siten, että musiikinopettajat puhuivat tietyistä diagnooseista, kuten autismista ja Downin oireyhtymästä sekä tiettyihin diagnooseihin kuuluvista tyypillisistä piirteistä, kuten aistiyliherkkyydestä. Biolääketiede näkyy myös siten koulumaailmassa, että kehitysvammadiagnoosin omaaville oppilaille tehdään usein päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta. Musiikinopettajat toivoivat myös enemmän tietoa tiettyihin diagnooseihin liittyvistä erityispiirteistä ja niihin sovellettavasta ainedidaktiikasta.

Psykoedukaalisessa näkemyksessä (Schalock ym., 2018) kehitysvammaisuutta määritellään älykkyyden, käyttäytymisen ja oppimiskyvyn kautta. Tämä näkyi musiikinopettajien vastauksissa siten, että opettajat havaitsivat ja olivat osin myös huolestuneita erityisen tuen ja yleisopetuksen oppilaiden välisestä oppimisen tasoeroista ja käytöshäiriöistä, jotka saattoivat häiritä koko ryhmän toimintaa. Toisaalta musiikinopettajat näkivät kehitysvammaisten oppilaiden oppimisen ja minäpystyvyyden kasvavan yleisopetuksen ryhmässä.

Musiikinopettajien vastauksista pystyi havaitsemaan kehitysvammaisuuden sosiokulttuurisen näkökulman (Schalock ym., 2018) heidän tunnistessaan kehitysvammaisen oppilaan ja ympäristön välisen epäsuhdan. Koulu ei pystynyt aina tarjoamaan niitä puitteita ja resursseja kuin tarve olisi vaatinut. Esimerkiksi luokkatilat koettiin liian pieniksi, helpompia soittimia ei ollut kaikissa kouluissa saatavilla ja musiikkitaitoisia koulunkäynninohjaajia oli pääsääntöisesti liian vähän musiikintunneilla apuna. Nämä asiat olivat ympäristössä havaittuja puutteita, joiden vuoksi kehitysvammaisen oppilaan integrointi yleisopetuksen musiikintunnille koettiin hankaloituvan. Oikeusperustainen näkökulma (Schalock ym., 2018) näkyi siten, että musiikinopetta-

jat toivat esille kehitysvammaisten oppilaiden oikeuden musiikinopettajan opettamaan musiikinopetukseen, vaikkakin erillisryhmässä. Toisaalta musiikinopettajat olivat huolissaan yleisopetuksen oppilaiden oikeudesta oppia omalla tasollaan.

Sosiokulttuurisen näkökulman yksilön ja ympäristön välistä epäsuhtaa pyritään korjaamaan ja oikeusperustaisen näkemyksen ajatusta kaikkien tasa-arvoisista laillisista oikeuksista tukemaan yhteiskunnassa ja koulujärjestelmässä monin tavoin. Perusopetuksen järjestämisen keskeisiä elementtejä ovat yksilöllisyys, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, lasten oikeudet ja osallisuuden tukeminen (POPS, 2016; Takala ym., 2020). Useat lait, kuten peruskoululaki (476/1983), perusopetuslaki (21.8.1998/628) ja yhdenvertaisuuslaki (1325(2014)) ovat turvaamassa näiden elementtien toteutumista. Musiikinopettajien vastauksissa näkyi heidän pyrkimyksensä yksilölliseen ja osallisuutta tukevaan opetukseen. Tästä osoituksena olivat heidän moninaiset tapansa eriyttää opetusta siten, että jokainen oppilas pystyisi osallistumaan oppitunnilla omien kykyjensä mukaisesti. Musiikinopettajat viittasivat tasa-arvoon puhuessaan jokaisen oppilaan oikeudesta oppia siten, että kukaan oppilas ei vie liikaa huomiota toiselta oppilaalta. Tässä tulee huomioida se, että kaikilla oppilailla ei ole tasa-arvoiset lähtökohdat oppimiseen ja tämän vuoksi muun muassa positiivisella erityiskohtelulla pyritään tasoittamaan heikommassa asemassa olevien tietä (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Kouluissa tulisi olla riittävästi resursseja ja osaamista, että tämä toteutuisi.

Takala ja kollegat (2020) sekä Dewey (2001, s. 88) ovat tuoneet esille yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksen tasa-arvon edistämiseksi. Tasa-arvon edistäminen on tärkeä ihmisen perusoikeuksia edistävä arvo. Myös kyselyyni vastanneet musiikinopettajat toivat vastauksissaan esille integraation hyvinä asioina yhteenkuuluvuuden lisääntymisen, ryhmäytymisen, uusien ystävyysuhteiden luomisen mahdollisuuden ja yleisopetuksen oppilaiden erilaisuuden sietokyvyn ja suvaitsevaisuuden kasvun.

Kyselyyni vastanneista musiikinopettajista suurin osa oli sitä mieltä, että kehitysvammaisten tulisi saada musiikinopetusta musiikinopettajalta, mutta erillisryhmässä. Kuten jo aikaisemmin toin osin esille, musiikinopettajat kokivat integraation haasteeksi muun muassa liian suuret opetusryhmät, oppilaiden väliset suuret tasoerot, haastavan käyttäytymisen ja liian vähäiset materiaali- ja ohjaajaresurssit. Myös Saloviidan (2020) tutkimuksessa tuli esille, että resurssien puute muun muassa aiheutti kielteistä asennetta inkluusiota kohtaan. Hahnin (2010, s. 55) tutkimuksessa opettajat kokivat puutteita materiaaleissa ja rahassa. Myös Alaviidan (2021) tutkimuksessa havaittiin toimivan inkluusion vaativan riittäviä resursseja.

Lisäksi Alaviidan (2021) tutkimuksessa havaittiin toimivan inklusion edellytykseksi inklusiviseen kasvatukseen tähtäävää opettajankoulutusta ja tarvittavaa lisäkoulutusmahdollisuutta. Myös omassa tutkielmassani musiikinopettajat toivoivat, että koulutus pitäisi sisällään enemmän erityispedagogiikkaa ja valmiuksia opettaa ryhmää, jossa on sekä yleis- että erityisen tuen oppilaita. Nyt Suomessa musiikkikasvatuksen tutkinto ei sisällä juurikaan erityispedagogiikan opintoja (Oulun yliopisto, 2022; Jyväskylän yliopisto, 2020–2023b; Taideyliopisto, 2022). Toisaalta useat kyselyyni vastanneista musiikinopettajista olivat omaehtoisesti opiskelleet erityispedagogiikkaa, mutta heidän asennoitumisensa tästä huolimatta oli se, että kehitysvammaisten olisi parempi saada musiikinopetusta omassa erillisryhmässään. Tämä herättää pohtimaan, eikö erityispedagogiikan opinnot sellaisenaan annakaan riittäviä valmiuksia musiikinopettajille opettaa kehitysvammaisia oppilaita. Ehkä musiikinopettajille tulisikin kehittää omia musiikin erityispedagogisia opintoja, joissa käsiteltäisiin nimenomaan musiikin opetuksessa hyödynnettäviä menetelmiä. Toisaalta taustalla lienee jo aiemmin mainitsemani resurssivajeet.

Musiikinopettajien vastausten perusteella heillä on jo paljon erityispedagogista tietämystä. Musiikinopettajien kokemuksissa toimivista työskentelytavoista integraatiotilanteissa nousi suuressa määrin yhteneviä asioita Valterin musiikin opetussuunnitelmassa (2016) mainittujen musiikin opetuksessa huomioonotettavien asioiden kanssa. Näitä yhteneviä asioita olivat esteettömyys, aistirajoitteiden huomioiminen, käytännöllinen lähestymistapa, musiikin monipuolinen kokeminen, kaikkien osallistumisen mahdollistaminen, yhteenkuuluvuuden lisääminen yhteis-
musisoinnilla, rohkaisu, kannustaminen, positiivisuus, pienenkin osaamisen huomiointi, motoristen esteiden huomiointi, riittävä toistojen määrä, onnistumiskokemusten mahdollistaminen, materiaalin muokkaaminen sopivaksi, kuvionuotit, symbolit ja apuvälineet oppilaan tukena ja visuaalinen tuki opetuksessa. Myös Hammel & Hourigan (2011, s.88–89) mainitsevat osan näistä musiikin opetuksessa huomioon otettavista asioista. Samoin Gerrity ja kollegat (2013) puhuvat kehitysvammaisten oppilaiden kanssa toimivista työskentelytavoista ja mainitsevat selkeän ohjeistuksen ja positiivisuuden, jotka nousivat esille myös kyselyyni vastanneiden musiikinopettajien kokemuksissa. Musiikinopettajien vastauksissa ei suoranaisesti tullut esille musiikin terapeuttisuus, mutta luulen monen musiikinopettajan tunnistavan musiikin opetuksen terapeuttisen vaikutusmahdollisuuden.

Asia mikä ei varsinaisesti koskenut tutkimusaiheittani, mutta jonka koin tärkeäksi nostaa esille oli musiikinopettajien kokemus heidän opettamansa oppiaineen aliarvostamisesta. Useampi musiikinopettaja oli tyytymätön siihen tilanteeseen, että erityisen tuen oppilaan integroiminen

yleisopetuksen luokkaan aiheuttaa musiikinopettajalle lisätyötä ilman lisäkorvausta. Musiikinopettajat kokivat tämän kuormittavana. Myös Saloviidan (2020) tutkimuksessa opettajat vastustivat inklusiota, pelkona lisätyön aiheutuminen. Eräs kyselyyni vastannut musiikinopettaja totesi näin:

”Aineenopettajan palkalla tehdään erityisopettajan työtä useimmiten ilman avustajaa. Tämä tulisi pistää tasavertaisuuden nimissä valtakunnallisella tasolla kuntoon.”

Musiikinopettajat puhuivat kokemuksistaan ensisijaisesti musiikin aineenopettajan näkökulmasta. Heille oli kehittynyt paljon hyviä integraatiota tukevia keinoja ja toimintatapoja ja he tunnistivat integraation hyödyt monesta näkökulmasta. Tämä siitähän huolimatta, että integraatioon liittyi myös haasteita ja tekijöitä, jotka hankaloittivat integraation toteutumista. On mielestäni luonnollista, että ajatukset ohjautuvat oman position kautta, mutta näen erittäin tärkeänä katsoa maailmaa välillä myös toisen asemasta. From (2010, s.116) kertoo väitöskirjassaan, kuinka kaleidoskooppi vertauskuvallisesti kuvaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen toimintaa ja osallistumista. Kun erityistä lasta tarkastellaan toimijana, osallistujana ja toiminnallisena osallistujana, on kohteena lapsi ja tarkastelijana toimii ammattilainen (From, 2010, s.116). Katsojan näkökulmasta riippuu, kuinka kapea- tai laaja-alainen näkökulma on ja kuinka monitekijäisen kuvan hän näkee (From, 2010, s.116). Asettuen opettajana toisinaan kollegan asemaan ja eläytyen myös oppilaan rooliin, unohtamatta niitä heikoimmassa asemassa olevia, pystymme ymmärtämään tätä maailmaa laajemmin ja luomaan sellaisia oppimisympäristöjä, joissa kaikilla on mahdollisimman hyvä olla. Yhtä oikeaa tapaa toimia tuskin on.

Yhteenvedon tähän loppuun totean, että integraation ja inklusion toteutuminen hyvin vaatii rahan kohdentamista oikeisiin paikkoihin. Riittäväällä määrällä hyvin koulutettuja musiikinopettajia ja koulunkäynninohjaajia sekä riittäväillä materiaali- ja tilahankinnoilla voidaan mahdollistaa hyvät ja toimivat, opetukseen sopivat puitteet. Lisäksi harkitulla ryhmävalinnalla, työyhteisön välisellä yhteistyöllä ja positiivisella asennoitumisella voidaan luoda mahdollisuus toimivalle kehitysvammaisen oppilaan integroitumiselle yleisopetuksen musiikintunnille. Integraatiota ja inklusiota hankaloittavat tekijät, kuten resurssien puute ja toisaalta sitä tukevat tekijät kuten työyhteisön välinen yhteistyö oli havaittavissa aikaisemmin tehdyissä tutkimuksissa ja omassa tutkielmassani.

On hyvä muistaa, että inkluusioajattelu ei ole ollut vielä kovinkaan monta vuosikymmentä valalla (Moberg & Savolainen, 2015) ja kuten eräs tutkimukseeni osallistunut musiikinopettaja totesi:

” Isot laivat (valitettavasti) kääntyvät hitaasti.”

Tutkielmani kaltaista tutkimusta ei ole tehty aikaisemmin musiikinopettajakontekstissa Suomessa. Tutkielmani tuotti tietoa musiikinopettajien subjektiivisista kokemuksista kehitysvammaisen oppilaan integroitua yleisopetuksen musiikintunnille. Tulokset kertoivat niistä integraatioon liittyvistä hyödyistä ja haasteista, integraatiota tukevista ja hankaloittavista tekijöistä sekä musiikinopettajien erityispedagogisista opinnoista ja opintotoiveista. Tuloksista voivat hyötyä musiikinopettajat, erityisopettajat ja muut kehitysvammaisten musiikinopetukseen osallistuvat henkilöt. Myös musiikinopettajakoulutuksen kehittäjät saavat tietoa kentällä työskentelevien musiikinopettajien todellisista erityispedagogiikan opintotarpeista.

Nyt asiaa on tarkasteltu ammattilaisten kokemusten välityksellä. Jatkossa voisi olla mielenkiintoista tutkia aihetta oppilaiden näkökulmasta. Sitä miten erityisen tuen ja yleisopetuksen oppilaat kokevat yhdessä opiskelemisen ja mitä hyvää ja haasteellista he siinä havaitsevat.

Lähteet

- Alajoki, J. (2021). *Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inkluusiota kohti kulkevasta yläkou-
lusta*. [Väitöskirja]. Tampereen yliopisto. [https://trepo.tuni.fi/bitstream/han-
dle/10024/135094/978-952-03-2176-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/135094/978-952-03-2176-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2022a). *In-
tellectual disability*. Haettu 13.5.2022 osoitteesta: [https://www.aidd.org/intellectual-disa-
bility](https://www.aidd.org/intellectual-disa-
bility)
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2022b). *De-
fining criteria for intellectual disability*. Haettu 13.5.2022 osoitteesta:
<https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>
- Centre for studies on inclusive education [CSIE]. (18.11.2020). *The UNESCO Salamanca Sta-
tement*. The Salamanca Statement and framework action. Haettu 17.5.2022 osoitteesta
<http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>
- Dewey, J. (1916/2001). *Democracy and Education*. A Penn State Electronic Classics Series
Publication. Haettu osoitteesta: [https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCen-
ter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20educa-
tion%20by%20dewey.pdf](https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCen-
ter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20educa-
tion%20by%20dewey.pdf)
- Donaldson, A., Chabon, S., Lee-Wilkerson, D. & Kapanzoglou, M. (2017). Mirror, mirror on
the wall: reflections on speech-language pathologists' image as advocates, activists, and
aides. *Psychology in the schools*, 54(10), 1285-1293. [https://onlinelibrary-wiley-
com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/10.1002/pits.22083](https://onlinelibrary-wiley-
com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/10.1002/pits.22083)
- Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Excepti-
onal children*, 35(1), 5-22.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *Internati-
onal journal of inclusive education*, 23(7-8), 691-704. [https://www.pure.ed.ac.uk/ws/fi-
les/92466276/FlorianL_2019_IJIE_On_the_necessary_co_existence_of_special_and_in-
clusive_education.pdf](https://www.pure.ed.ac.uk/ws/fi-
les/92466276/FlorianL_2019_IJIE_On_the_necessary_co_existence_of_special_and_in-
clusive_education.pdf)
- From, K. (2010). 'Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa'. *Substanttiivinen teoria eri-
tyistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään*.

- [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22736/9789513938017.pdf>
- Gerrity, K., Hourigan, R. & Horton, P. (2013). Conditions That Facilitate Music Learning Among Students With Special Needs: A Mixed Methods Inquiry. *Journal of Research in Music Education*, 61(2). <https://web-s-ebshost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=13&sid=72b5c985-d266-427e-abcc-d30dbbb00790%40redis&bdata=JnN-pdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=88205650&db=asn>
- Hahn, K. (2010). *Inclusion of students with disabilities: preparation and practices of music educators*. [Doctoral research]. The Pennsylvania State University. <https://www.proquest.com/docview/746772427/fulltextPDF/741516B3938F463EPQ/1?accountid=13031>
- Hall, J. (2012). The School Challenge: Combining the Roles of Music Therapist and Music Teacher. Teoksessa A. Oldfield, J. Tomlinson & P. Derrington (toim.), *Music Therapy in Schools: Working with Children of All Ages in Mainstream and Special Education*. (s. 75-87). Jessica Kingsley Publishers. <https://web-p-ebshost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=747ea1fa-4c6b-4eeb-a67b-8a962e34d8af%40redis&bdata=JnN-pdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=388048&db=e000xww>
- Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta. (HE 159/1996). <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1996/19960159#idm45237815763888>
- Hammel, A. & Hourigan, R. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs :A Label – Gree Approach*. University Press. <https://web-p-ebshost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=d63924ab-5253-4af5-909d-d357bf80b42c%40redis&bdata=JnN-pdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=357089&db=e000xww>
- Hannuksela, R. & Karhunen, M. (2021). Tienviittoa kohti inklusiivisempaa taidekriittikää. Teoksessa H. Backström (toim.), *Yhteinen kritiikki. Näkökulmia yhteisöllisyyteen ja inklusiioon* (s.34–49). Suomen arvostelijain liitto ry.
- Haug, P. (2020). 'It's impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 17–20.
- HelsinkiMissio (2021). *Resonaarin innovaatiot*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/resonaari/resonaarin-innovaatiot>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

- Jellison, J. & Draper, E. (2014). Music research in inclusive school settings. *Journal of research in music education*, 62(4), 325–331. <https://journals-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1177/0022429414554808>
- Jyväskylän yliopisto (10.04.2019). *Musiikkikasvatus*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/oppiaineet/musiikkikasvatus>
- Jyväskylän yliopisto (2020–2023a). *MKAS029 Musiikin erityiskasvatus*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/opintojakso/mkas029/>
- Jyväskylän yliopisto (2020–2023b). *Musiikkikasvatuksen kandidaatti- ja maisterikoulutus*. Haettu 14.6.2022 osoitteesta: <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/koulutus/mkakandimaisterikou/>
- Kaikkonen, M. (2007). Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa* (s. 75–114). Kehitysvammaliitto ry.
- Kehitysvammaliitto (2016). *Kehitysvammaisuus*. Haettu 13.6.2022 osoitteesta: <https://www.kehitysvammaliitto.fi/kehitysvammaisuus/>
- Koivikko, M. & Autti-Rämö, I. (2006). Mitä on kehitysvammaisen hyvä kuntoutus? *Duodecim*, 122:1907–12. <https://www.kaypahoito.fi/xmedia/duo/duo95906.pdf>
- Korkeila, J. & Leppämäki, S. (2021). Älyllisen kehityksen häiriöt. *Duodecim Oppiortti*. https://www.oppoportti.fi/op/pkr00047/do?p_haku=%C3%84lyllisen%20kehityksen%20h%C3%A4iri%C3%B6t#q=%C3%84lyllisen%20kehityksen%20h%C3%A4iri%C3%B6t
- Koskentausta, T. (2009). Kehitysvammaoireyhtymät ja käyttäytymisfenotyyppi. *Suomen Lääkärilehti*, 50/2009, vsk 64, 4365–4371. <https://docplayer.fi/352162-Kehitysvammaoireyhtymat-ja-kayttaytymisfenotyyppi.html>
- Kuyini, A., Desai, I. & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International journal of inclusive education*, 24(12), 1509–1526. <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Laes, T. (2017). *The (Im)possibility of inclusion*. [Väitöskirja]. Sibelius Academy. <https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6606/nbnfife201705096359.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laine, T. (2018). Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J.Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle*

- tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (Osa 1). PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista. (1987/380). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>
- Lilja-Viherlampi, L. (2007). *"Minunkin sisällä soi"! : Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. [Väitöskirja]. Turun ammattikorkeakoulu. <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166647.pdf>
- Luckasson, R. & Schalock, R. (2013). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 57(7). <https://web-pubscohost-com.pc124152 oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=4bea8d90-8465-4e05-be87-cf545ece6e4e%40redis>
- Manninen, A. & Pihko, H. (2012). Kuntoutus ja hoito. Teoksessa M. Kaski (toim.), *Kehitysvammaisuus*. Sanoma Pro Oy.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. (4. Yhteistä koulua kohti). PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524516754>
- Nummela, M. (2022). *ICD-11 on julkaistu*. Lääkärilehti. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://www.laakarilehti.fi/terveydenhuolto/icd-11-on-julkaistu/>
- Nurmi-Koikkalainen P. (2017). Mitä vammaisuudella tarkoitetaan? Teoksessa P. Nurmi-Koikkalainen, S. Ahola, M. Gissler, N. Halme, S. Koskinen, M-L. Luoma, A. Malmivaara, A. Muuri, P. Sainio, K. Sääksjärvi & R. Väyrynen (toim.), *Tietoa ja tietotarpeita vammaisuudesta: Analyysia THL:n tietotuotannosta* (s. 10–12). Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Työpöytäpaperi 38/2017. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135650/URN_ISBN_978-952-302-946-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Palgrave Macmillan.
- Opetushallitus (2016). *Valteri OPS Perusopetuksen vuosiluokat 1–9*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opetussuunnitelma/832740/perusopetus%2Fvuosiluokkakokonaisuus%2F833041%2Fvuosiluokka%2F1%2Foppiaine%2F832787/oppiaineet/832787>
- Opetushallitus (10.2.2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Opetushallitus. Haettu 13.6.2022 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf

- Opetushallitus (2022). *Pidennetty oppivelvollisuus*. Opetushallitus. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pidennetty-oppivelvollisuus>
- Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Oulun yliopisto (2022–2023). *423273S Erityismusiikkikasvatus*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://opas.peppi oulu.fi/fi/opintojakso/423273S/7233?period=2021-2022>
- Oulun yliopisto (2022). *Musiikkikasvatus*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://www oulu.fi/ktk/node/1167>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 66(3), 427-440. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73693/pajuym.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 [POPS]*. (2016). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki. (1998/628). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7>
- Pickard, B. (2021) A framework for mediating medical and social models of disability in instrumental teaching for children with down syndrome. *Research studies in music education*, 43(2), 110-128.
- Rouhiainen, L. *Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://www.xip.fi/tutkija/0401.htm>
- Routio, Pentti. *Tapaustutkimus*. Tuotetiede. Taideteollisen korkeakoulun virtuaaliyliopisto. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/14111_totea.html
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV, kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of research in special educational needs*, 20(1), 64–73. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68048/Saloviita.JORSEN.pdf?sequence=2>

- Satish, C. & Arul, J. (2018). Intellectual disability in international classification of diseases - 11: a developmental perspective. *Indian J Soc Psychiatry*, 34(5), 68–74. <https://www.indjosp.org/article.asp?issn=0971-9962;year=2018;volume=34;issue=5;spage=68;epage=74;aulast=Girimaji>
- Saukko, P. & Hakomäki, H. (2019). *Musiikkiterapian vaikutus kehitysvammaisten lasten, nuorten ja aikuisten toimintakykyyn*. Kirjallisuuskatsaus. Kela. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/306211/Raportteja18.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Schalock, R., Luckasson, R., Tasse, M. & Verdugo, M. (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: going beyond the four current perspectives. *Intellectual and developmental disabilities*, 56(2). <https://www.proquest.com/docview/2023685580/fulltext/E9C37F82B5184CEBPQ/1?accountid=13031>
- Seppälä, H. *Erilaiset eväät: Kirja kehitysvammaisuudesta*. Opikie.
- Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. Teoksessa Lennard, J. (toim.), *The disability studies reader 5th edition*. (s. 195–203). Routledge.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E.M., Round, P. & Subban, P. (2018). 'In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classroom: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European journal of special needs education*, 33(3), 437–446. <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). *Kasvatus ja aika*, 14(1), 26–43. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/79918/50060>
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö [STM]. *Vammaispalveluja koskeva lainsäädäntö*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://stm.fi/lainsaadanto/vammaiset>
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto [SML]. *Yliopistot*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://www.musicedu.fi/musiikin-opetus-suomessa/opiskelu/yliopistot/>
- Suomen vammaistutkimuksen seura (17.5.2022). *Vammaistutkimus*. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/vammaistutkimus>
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (8.6.2020). *Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella*. Tilastokeskus. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: https://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html
- Suomen YK-liitto (2016) *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja valinnainen pöytäkirja*. <https://www.ykliitto.fi/julkaisut/ykn-yleissopimus-vammaisten-henkiloiden-oikeuksista-ja-valinnainen-poytakirja>

- Sutela, K. (2020). *Exploring the possibilities of dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs*. [Väitöskirja]. Oulun yliopisto. <http://julkika oulu.fi/files/isbn9789526225876.pdf>
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9, osa 1*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf
- Taideyliopisto (2022). *Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta <https://www.uniarts.fi/koulutusohjelmat/musiikkikasvatuksen-koulutusohjelma/>
- Taideyliopisto (2018–2021). *Opintojakso S-OP6 Taideaineiden erityispedagogiikka, 4 op*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-OP6/1913>
- Takala, M. (2010). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia University Press. <https://www.ellibrary.com/book/9789524959339>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.), *Mahdoton inklusio?* PS-kustannus. <https://www.ellibrary.com/book/9789523700413>
- Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos [THL]. (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalaisen tautiluokitus ICD10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit*. Haettu 13.6.2022 osoitteesta: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN_ISBN_978-952-245-549-9.pdf?sequence=1
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- United nations enable. (2006). *Draft convention on the rights of persons with disabilities and the draft optional protocol to the international convention on the rights of persons with disabilities to the adopted simultaneously with the convention*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc8adart.htm>
- Uusitalo, K. & Kaikkonen, M. (2007). Lukijalle. Teoksessa A. Sainio (toim.), *Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. (s.5–6). Kehitysvammaliitto ry.
- Valtioneuvoston asetus 27/2016. *Valtioneuvoston asetus vammaisten henkilöiden oikeuksista tehdyn yleissopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan voimaansaattamisesta sekä yleisso-*

- pimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan lainsäädännön alaan kuuluvien määräysten voimaansaattamisesta annetun lain voimaantulosta.* file:///C:/Users/35850/Downloads/ss20160027.pdf
- Vanweelden, K. & Whipple, J. (2014). Music educators' perceived effectiveness of inclusion. *Journal of research in music education*, 62(2), 148–160. file:///C:/Users/35850/Downloads/KVWJWJRMEMusicEdperceivedeffectivenessinclusion.pdf
- Verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta (11.5.2022a). *Sosiaalinen näkökulma*. Vernerit. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://verneri.net/yleis/sosiaalinen-nakokulma>
- Verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta (2.6.2022b). *Lääketieteellinen näkökulma*. Vernerit. Haettu 13.6.2022 osoitteesta: <https://verneri.net/yleis/laaketieteellinen-nakokulma>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*, 5. päivitetty painos. PS-kustannus. <https://www.elibrary.com/book/9789523701731>
- VIP- verkosto. *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. Opetushallitus & Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 17.6.2022 osoitteesta: <https://vip-verkosto.fi/teemaryhmat/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus/>
- Wong, M. & Chik, M. (2016). Teaching students with special educational needs in inclusive music classrooms: experiences of music teachers in Hong Kong primary schools. *Music education research*, 18(2), 195–207. <https://web-p-ebSCOhost-com.pc124152 oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=9&sid=ac6e477d-760f-49c7-b980-1b6295ab7689%40redis&bdata=JnN-pdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=115010044&db=asn>
- World health organization [WHO]. (2022). *Classifications and terminologies*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta <https://www.who.int/standards/classifications>
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and teacher education*, 64, 222–229. <https://www-scienceDirect-com.pc124152 oulu.fi:9443/science/article/pii/S0742051X17302354>
- Yhdenvertaisuuslaki. (1325/2014). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu. *Positiivinen erityiskohtelu*. Haettu 17.5.2022 osoitteesta: <https://syryjinta.fi/positiivinen-erityiskohtelu>
- Åberg, L. (2021). *Älyllinen kehitysvammaisuus*. Duodecim Terveyskirjasto. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00556>

Liite 1

Kyselyn sääntö: mikäli vastaaja vastaa kysymykseen 3 "ei yhtään", häneltä sulkeutuu kysymykset 4, 5, 6, 7, 8, 11 ja 12.

Kehitysvammaisten oppilaiden integroituminen yleisopetuksen musiikintunnille

1. Kuinka monta vuotta sinulla on työkokemusta musiikinopettajana?

- 0-2 vuotta
- 3-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- yli 20 vuotta

2. Miten älyllisesti kehitysvammaisen oppilaan tulisi saada musiikinopetusta?

- erityisopettajan opettamana erillisryhmässä
- musiikinopettajan opettamana, mutta erillisryhmässä
- musiikinopettajan opettamana yleisopetuksen ryhmässä
- en osaa sanoa

3. Kuinka monta älyllisesti kehitysvammaista oppilasta opetusurasi aikana on ollut integroituna opettamiisi yleisopetuksen musiikinryhmiin?

- ei yhtään
- 1-3
- 4-6
- enemmän kuin 6 oppilasta

4. Koetko, että älyllisesti kehitysvammaisen oppilaan integroituminen yleisopetuksen musiikinryhmään on kuormittanut sinua musiikinopettajana tavanomaista enemmän?

- ei tavanomaista enempää

- vähän enemmän
- jonkin verran enemmän
- paljon enemmän

**5. Ovatko integroituneet oppilaat olleet:
(voit valita tähän kysymykseen tarvittaessa useamman vastausvaihtoehdon)**

- lievästi kehitysvammaisia
- keskivaikeasti kehitysvammaisia
- vaikeasti kehitysvammaisia
- syvästi kehitysvammaisia
- en tiedä oppilaideni kehitysvamman astetta

**6. Onko älyllisen kehitysvamman asteella väliä yleisopetuksen
musiikintunnille integroitumisessa? Ja jos, niin miksi? Mikäli tiedät, kerro
myös mitä älyllistä kehitysvammaa aiheuttavia diagnooseja opettamillasi
oppilailla on ollut (esim. Downin oireyhtymä, autismi jne.).**

**7. Minkälaisia opetuskokemuksia sinulla on älyllisesti kehitysvammaisten
oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen musiikintunnille ja miten koet,
että integroituneet kehitysvammaiset oppilaat ovat pärjänneet
yleisopetuksen musiikintunnilla?**

**8. Miten muu oppilasryhmä on suhtautunut integroituneeseen älyllisesti
kehitysvammaiseen oppilaaseen ja päinvastoin? Onko suhtautuminen ollut**

esimerkiksi hyväksyvää, kielteistä, pilkkaavaa, pelokasta, uteliasta jne.?

9. Koetko, että älyllisesti kehitysvammainen oppilas tai opetusryhmän muut oppilaat hyötyvät siitä, että älyllisesti kehitysvammainen oppilas on integroituna yleisopetuksen musiikintunnille? Millä tavalla? Kuvaile ajatuksiasi ja mahdollisia kokemuksiasi vapaasti.

10. Koetko, että joissakin tapauksissa älyllisesti kehitysvammaisen oppilaan integroituminen yleisopetuksen musiikintunnille ei ole hyväksi oppilaalle itselleen tai muulle oppilasryhmälle? Kerro näistä ajatuksista ja mahdollisista kokemuksista.

11. Mitä älyllisesti kehitysvammaisen oppilaan integroituminen yleisopetuksen musiikintunnille vaatii sinulta musiikinopettajana?

Kerro:

- a. opetuksen suunnittelusta**
- b. opetuksen eriyttämisestä**
- c. toimivista työskentelytavoista**
- d. muista erityisjärjestelyistä**

12. Koetko saaneesi tarpeeksi tukea (esim. erityisopettajalta, rehtorilta) ja resursseja (esim. henkilökohtainen avustaja/koulunkäynninohjaaja, pienempi ryhmäkoko, materiaalihankinnat jne.) tilanteissa, joissa älyllisesti kehitysvammaisen oppilas on integroitunut yleisopetuksen musiikintunnille? Kuvaile minkälaista tukea olet/et ole saanut ja minkälaista tukea ja resursseja toivoisit saavasi.

13. Mitä tulisi tehdä (yksilö- yhteisö- ja yhteiskuntatasolla), jotta älyllisesti kehitysvammaisten oppilaiden integrointi yleisopetuksen musiikintunnille onnistuisi hyvin?

14. Minkä yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta olet valmistunut musiikinopettajaksi (yliopisto ja valmistumivuosi)? Kuinka monta opintopistettä musiikinopettajatutkintosi sisältää erityispedagogisia opintoja? Oletko käynyt tämän lisäksi erityispedagogisissa

täydennyskoulutuksissa ja jos, niin minkälaisissa ja kuinka monen opintopisteen laajuisia nämä koulutukset ovat olleet?

15. Toivoisitko, että musiikinopettajakoulutus sisältäisi enemmän erityispedagogisia opintoja?

kyllä

ei

16. Minkälaisia erityispedagogisia aiheita erityisesti haluaisit, että musiikinopettajakoulutus sisältäisi (liittyen kehitysvammaisten tai yleisesti erityisen tuen oppilaiden opetukseen)?
