

Ida Maula

”MUSIIKKI EI JÄTÄ EIKÄ HYLKÄÄ KETÄÄN”
Luokanopettajien keinoja inklusion tukemiseen
musiikinopetuksessa

TIIVISTELMÄ

Ida Maula: "Musiikki ei jätä eikä hylkää ketään" – Luokanopettajien keinoja inklusion tukemiseen musiikinopetuksessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaatintutkinto, luokanopettaja
Maaliskuu 2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia keinoja luokanopettajilla on inklusion tukemiseen musiikinopetuksessa. Aihetta tarkasteltiin alakoulun kontekstissa. Musiikkia opetetaan yleensä inklusiiviselle, moninaiselle oppilasryhmälle, johon jokainen oppilas saapuu omista lähtökohdistaan. Esimerkiksi oppilaiden tarpeet ja vahvuudet, taitotaso, kulttuuriperimä, kiinnostuneisuus sekä muut henkilökohtaiset ominaisuudet ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat musiikin oppimiseen ja oppitunneilla toimimiseen. Kun kaikkien erilaisten oppilaiden tulee oppia musiikkia yhdessä ryhmässä, on opettajalla oltava keinoja tukea inklusiota niin, että jokaisella on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia ja pystyä toimimaan ryhmässä.

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella alkuvuodesta 2022. Lomake lähetettiin luokanopettajille ja muille kasvatustieteen ammattilaisille suunnattuihin sosiaalisen median ryhmiin. Vastaajiksi kutsuttiin luokanopettajia, jotka opettavat musiikkia alakoulussa vähintään yhdelle luokalle, joten vastaajien ei tarvinnut olla varsinaisia musiikinopettajia. Tutkimus oli laadullinen, ja aineisto analysoitiin luokittelevan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tuloksena syntyi kolme pääluokkaa, joiden kautta inklusiivisen musiikinopetuksen keinoja kuvailtiin. Nämä luokat ovat konkreettiset tukikeinot, tunteiden ja kulttuurin käsitteleminen sekä oppilaslähtöisyyden ja erilaisten oppijoiden huomioiminen. Vastaajat käsittelivät moninaisuuden huomioivaa musiikinopetusta sekä fyysisestä, psyykkisestä että sosiaalisesta näkökulmasta, mutta kaikista eniten tutkimuksen vastauksissa korostuivat psyykkiset ja sosiaaliset keinot. Vastaajat pitivät tärkeinä inklusiota edistävinä keinoina erityisesti sitä, että ryhmään saadaan musiikinopetuksen avulla vahva me-henki ja jokainen saa mahdollisuuden käsitellä omia tunteitaan ja kulttuuritaustaansa sekä vaikuttaa siihen, millaisia asioita oppitunneilla tehdään. Vastaajien mukaan nämä keinot tukevat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja näin inklusiivisen opetuksen toteutumista.

Avainsanat: Inklusio, eriyttäminen, musiikinopetus, musiikkikasvatus, moninaisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	INKLUUSIO JA MUSIIKINOPETUS	6
2.1	Musiikinopetus alakoulussa	7
2.1.1	<i>Musiikinopetus vuosiluokilla 1-2</i>	8
2.1.2	<i>Musiikinopetus vuosiluokilla 3-6</i>	9
2.2	Musiikki ja musiikkikasvatus inklusion tukena	9
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	11
3.1	Metodologinen lähestymistapa	11
3.2	Aineistonkeruu	13
3.2.1	<i>Tutkimukseen osallistujat</i>	14
3.3	Aineiston analyysi	14
3.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	15
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	17
4.1	Konkreettiset tukikeinot.....	17
4.1.1	<i>Tuntien rakenne ja ohjeistus</i>	18
4.1.2	<i>Tunneilla käytettävät välineet ja materiaalit</i>	18
4.1.3	<i>Monipuoliset toimintatavat tunnin aikana</i>	19
4.2	Tunteet ja kulttuuri sekä niiden huomioiminen.....	20
4.2.1	<i>Omien tunteiden tunnistaminen ja käsitteleminen</i>	21
4.2.2	<i>Yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuus</i>	22
4.2.3	<i>Monikulttuurisuus ja identiteetin rakentuminen</i>	23
4.3	Oppilaslähtöisyys ja erilaiset oppijat	24
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	26
6	POHDINTA	30
	LÄHTEET	33
	LIITTEET	36
	Liite 1: Sähköisen vastauslomakkeen kysymykset	36

1 JOHDANTO

Keskustelu inklusiosta on jo vuosikymmenten ajan käynyt vilkkaana, mutta edelleen sen onnistunut toteuttaminen käytännössä vaatii paljon suunnittelua ja työtä. Koulumaailmassa inklusio tarkoittaa toimintamallia, jonka mukaan kaikki oppilaat lähtökohdistaan riippumatta tulevat kohdelluiksi yhdenvertaisina, eikä heitä jaeta erillisiin ryhmiin esimerkiksi tuen tarpeen mukaan (Takala ym. 2020, s. 9). Toisin sanoen oppilaan tausta tai henkilökohtaiset ominaisuudet eivät vaikuta siihen, missä opetusryhmässä häntä opetetaan. Näin ollen tavallinen inklusiivinen koululuokka on täynnä keskenään erilaisia oppilaita, jotka on kaikki otettava huomioon yhdenvertaisesti.

Inklusiivisesta opetuksesta keskusteltaessa huomio kiinnittyy usein opetuksen eriyttämiseen. Eriyttämisen määritelmä on laaja, mutta karkeasti määriteltynä se tarkoittaa monipuolista lähestymistapaa opetukseen niin, että se huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisyyden (Roiha & Polso 2018, s. 10). Tämä voi toteutua esimerkiksi työtapojen, tehtävien ja toimintaympäristöjen soveltamista hyödyntäen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaa suunnittelemaan toimintatavat yksilöt huomioiden.

Taito- ja taideaineissa inklusiivinen opetus ja eriyttäminen voivat toisinaan tuottaa enemmän haasteita, sillä opetus hyödyntää usein yhteistoiminnallisuutta ja edellyttää samassa tilassa toimimista. Tässä tutkielmassa perehdyn aiheeseen musiikinopetuksen näkökulmasta. Olen kiinnostunut tutkimaan, millaisia keinoja luokanopettajilla on inklusion tukemiseen musiikinopetuksessa tavallisessa, inklusiivisessa oppilasryhmässä. Musiikkiin ja sen oppimiseen liittyy paljon henkilökohtaisuutta, johon vaikuttavat muun muassa oppilaan mielenkiinnon kohteet, taitotaso, tausta, oppimisvalmiudet sekä henkilökohtaiset ominaisuudet.

Olen kiinnostunut sekä erityispedagogiikasta että musiikkikasvatuksesta, ja tutkielmassani halusin yhdistää ominaisuuksia näistä molemmista. Ennakkovalmisteluja tehdessäni löysin paljon tieteellisiä tutkimuksia musiikin opettamisesta oppilaille, joilla on erityisen tuen tarve tai oppimista vaikeuttavia

henkilökohtaisia ominaisuuksia. Esimerkiksi Hammel ja Hourigan (2011) esittelevät teoksessaan *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach* keinoja, joilla musiikkia voidaan opettaa erityisen tuen piirissä oleville oppilaille niin, että yhdenvertaisuus kaikkia oppilaita kohtaan säilyy. Heidän mukaansa oppilaita on kohdeltava ilman luokittelua tarpeidensa tai ominaisuuksiensa mukaan ja on ymmärrettävä, että toisinaan osa oppilaista tarvitsee enemmän tukea selviytyäkseen, eikä se tee kohtelusta epäreilua toisia kohtaan.

Huomasin kuitenkin, että tutkimus inklusiivisesta musiikinopetuksesta yleisopetuksessa olevalle luokalle on jäänyt vähäiseksi, joten päätin lähteä selvittämään luokanopettajien keinoja inklusiivisen musiikinopetuksen järjestämiseen. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettaja voi huomioida oppilasryhmän moninaisuuden ja järjestää musiikinopetusta niin, että jokainen luokassa oleva oppilas pystyy osallistumaan opetukseen ja kehittymään omalla tasollaan. Huomiota ei siis kiinnitetä ainoastaan esimerkiksi erityisen tuen oppilaisiin, vaan koko heterogeeniseen oppilasryhmään niin, että huomioiduksi tulevat kaikki oppilaat ominaisuuksista, taitotasosta tai kiinnostuksen kohteista riippumatta.

Tutkimuksen tarkoituksena on löytää konkreettisia keinoja, joita luokanopettajat voivat opetuksessaan hyödyntää. Koen näille konkreettisille keinoille olevan tarvetta, sillä toisinaan keskustelu inklusiivisesta opetuksesta tuntuu jäävän periaatteiden tasolle ilman todellisia neuvoja siitä, kuinka opetusta todella voidaan toteuttaa. Jokaisen oppilasryhmän kanssa toimivat erilaiset keinot, mutta näiden keinojen löytäminen helpottuu, jos opettajalla on yleisesti tietämystä erilaisten tapojen hyödyntämisestä.

Tässä tutkimusraportissa avaan aluksi inklusiivisen musiikinopetuksen taustaa kertomalla inklusiivisen opetuksen periaatteista ja musiikinopetuksesta alakoulussa sekä siitä, miten nämä nivoutuvat toisiinsa. Tämän jälkeen esittelen tutkimusprosessin etenemisen ja metodologiset lähtökohdat sekä aineiston ja sen analyysin. Analyysin jälkeen esittelen aineiston perusteella tehtävät johtopäätökset ja pohdin johtopäätösten taustoja sekä tutkimuksen tarjoamia mahdollisuuksia.

2 INKLUUSIO JA MUSIIKINOPETUS

Perusopetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014), joiden lähtökohtana on luoda opetukselle arvopohja. Kulloisenkin opetussuunnitelman arvopohjaa määrittelevät muun muassa tasa-arvo, ihmisoikeudet sekä yksilön oikeuksien kunnioittaminen (Virtanen & Miettinen, 2007, s. 87). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetusta on kehitettävä inklusioperiaatteen mukaisesti sekä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäen. Eräs perusopetuksen tehtävistä onkin eriarvoistumisen ehkäiseminen (POPS 2014, s. 18).

Inklusioperiaatteella tarkoitetaan toimintamallia, jonka mukaan kaikilla oppilailla on yhdenvertainen oikeus saada opetusta lähikoulussaan sekä omassa luokassaan jäämättä ulkopuolelle (Takala 2010, s. 13). Esimerkiksi erityisen tuen oppilaat saavat silloin tarvitsemansa tuen yleisopetuksen luokassa, johon kaikki kuuluvat tasavertaisina jäseninä (Takala 2010, s. 16). Inklusiosta keskusteltaessa on myös muistettava, ettei tasa-arvoa pyritä edistämään ainoastaan erityisen tuen oppilaiden näkökulmasta, vaan tarkoitus on, että periaatteesta hyötyvät kaikki taitotasostaan, kulttuuristaan, kansalaisuudestaan ja henkilökohtaisista ominaisuuksistaan riippumatta (Takala ym. 2020).

Kun kaikki oppilaat saavat opetusta inklusiivisessa luokassa, kasvaa opetuksessa eriyttämisen merkitys. Eriyttäminen nähdään opetuksen keinona, jonka avulla oppilas voidaan huomioida yksilönä ja hän voi saada apua juuri niihin osa-alueisiin, joissa sitä tarvitsee (Roiha & Polso, 2018, s. 16). Käytännössä eriyttäminen tarkoittaa siis esimerkiksi tehtävien, työtapojen ja oppimisympäristön soveltamista oppilaan tarpeiden mukaisiksi (Roiha & Polso, 2018, s. 22). Myös eriyttäminen koskee kaikkia oppilaita ja on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksen pedagoginen lähtökohta. Samalla se pyrkii ehkäisemään tuen tarpeen syntymistä (POPS 2014, s. 30).

Vaikka eriyttämisestä tehty tutkimus koskeekin pitkälti lukuaineiden oppimista, on yksilöllisten työtapojen valitseminen mahdollista myös taito- ja taideaineissa. Vitkan (2021) mukaan näissä oppiaineissa huomio on kiinnitettävä yleensä yksittäisiin oppitunteihin ja niiden sisällyttämiin toimintoihin, kuten siirtymiin. Tässä tutkielmassa inklusiivista opetusta käsitellään musiikinopetuksen näkökulmasta, joten seuraavissa alaluvuissa aihetta taustoitetaan nimenomaan musiikinopetuksen lähtökohdista käsin.

2.1 Musiikinopetus alakoulussa

Kuten kaikessa opetuksessa, myös musiikinopetuksessa seurataan tiettyjä pedagogisia, didaktisia sekä ideologisia periaatteita, jotka opetusta määrittelevät. Ilomäen ja Holkkolan (2013) mukaan musiikinopetuksen luonne on muuttunut kulttuuriympäristön kehityttyä virikekyläisemmäksi ja informaalien oppimismuotojen ja -kanavien lisääntyttyä. Myös oppimiskäsitys musiikin suhteen on muuttunut. Kun ennen musiikki ja sen osa-alueet nähtiin pysyvinä käsitteinä ja osataitoina, nykyisen oppimiskäsityksen mukaan jokainen oppilas voi oppia opeteltavan taidon yksilöllisesti ja jokseenkin aiemmista taidoistaan riippumatta (Ilomäki & Holkkola, 2013, s. 205). Huomionarvoista onkin, että samalla luokalla olevat oppilaat voivat olla musiikillisen harrastuneisuuden sekä musikaalisten taitojen suhteen hyvin eri tasolla keskenään.

Vaikka samalla luokalla olevat oppilaat voivatkin saapua musiikintunnille hyvin erilaisista lähtökohdista, ohjaavat kaikkien opetusta kuitenkin aina samat arvot ja periaatteet. Opettajan vastuulla on päättää käytännön toteutuksesta sekä niistä asioista, jotka lopulta valikoituvat opetettaviksi aiheiksi. Suomalaisessa koulussa opettajilla nähdäänkin olevan verrattain suuri vapaus ja autonomia opetuksen toteutusta koskevissa päätöksissä (Paalasmaa 2011, s. 18). Opettajan on kuitenkin oltava tietoinen valintojaan ohjaavista päämääristä: Värin (2011, s. 23) mukaan kasvatuksen tehtävä onkin auttaa yksilöä kehittymään omien kykyjensä mukaan.

Opettajan autonomiasta huolimatta opetusta ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), joka määrittelee kriteerit, joiden mukaan perusopetuksessa järjestetään musiikinopetusta. Perusteista (2014) löytyvät

opetuksen tehtävä, tavoitteet ja sisältöalueet sekä periaatteet arviointiin, opetusmenetelmien valitsemiseen ja oppimisen tuen järjestämiseen. Koska tämä tutkielma käsittelee luokanopettajien keinoja inklusiivisen musiikinopetuksen järjestämiseksi, keskityn esittelemään musiikinopetuksen periaatteita pääasiassa alakoulun näkökulmasta.

Vuosiluokkia 1-2 sekä 3-6 käsitellään opetussuunnitelman perusteissa (2014) omina kokonaisuuksinaan. Yhteistä näille kokonaisuuksille on musiikinopetuksen tehtävä: opetuksen tarkoituksena on laajentaa oppilaan musiikillista osaamista, kasvattaa eri kulttuurien arvostusta sekä luoda myönteistä suhdetta musiikkiin ja sen harrastamista kohtaan. Toiminnallisten menetelmien avulla oppilaat pääsevät luomaan, soittamaan ja laulamaan sekä tekemään yhteistyötä ryhmän kanssa. Tarkoituksena on, että musiikinopetus on eheä kokonaisuus muiden oppiaineiden sekä esimerkiksi koulun erilaisten juhlien kanssa. (POPS 2014, s. 141; 263.)

2.1.1 Musiikinopetus vuosiluokilla 1-2

Alkuopetuksessa musiikinopetuksen tarkoituksena on lisätä musiikin avulla yhteenkuuluvuuden tunnetta, positiivisia kokemuksia sekä musiikillisten tietojen ja taitojen kehittymistä. Oppilaille annetaan mahdollisuuksia mielikuvituksen käyttämiseen sekä omien kokonaisuuksien keksimiseen yhdessä muiden kanssa. Tavoitteina ovat musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen, äänenkäytön ja soittotaitojen harjoittelu, liikkeen ja kuuntelemisen yhdistäminen musiikin tulkitsemiseen, omien ideoiden ja yhteisen kulttuuriperinnön arvostaminen sekä musiikin merkintätapojen oppiminen. (POPS 2014, s. 141-142.)

Eräs keskeinen sisältöalue vuosiluokkien 1-2 musiikinopetuksessa on musiikissa toimimisen harjoittelu. Siinä harjoitellaan ryhmässä toimimista, ilmaisun kehittämistä, laulamista sekä soitinten tarkoituksenmukaista käsittelyä. Opetuksessa tutustutaan myös musiikin peruskäsitteisiin ja niiden hahmottamiseen sekä pohditaan, miten musiikki liittyy omaan ympäristöön. Lisäksi musiikinopetukseen kuuluu lauluja, leikkejä ja liikuntaa sekä alkuopetuksen oppilaille sopivia kappaleita, loruja ja kuuntelutehtäviä. Oppimisen ilo ja rohkaiseva ilmapiiri ovat opetuksen perusperiaatteita. (POPS 2014, s. 142.)

2.1.2 Musiikinopetus vuosiluokilla 3-6

Vuosiluokkien 3-6 musiikinopetuksessa ja sen tavoitteissa syvennetään alkuopetuksessa opittua ja käsitellään musiikkia ja sen oppimista aiempaa laajempänä kokonaisuutena. Musiikillisia kokemuksia pyritään jäsentämään tietoisemmin ja musiikkikäsitteiden sekä ilmaisukeinojen käyttö laajenee. Tarkoituksena on, että oppilas tarkentaa minäkuvaansa musiikillisena toimijana ja arvostaa sekä omia että luokkalaistensa kokemuksia. Lisäksi kulttuurin ja musiikin suhdetta syvennetään. (POPS 2014, s. 263.)

Alkuopetuksen tavoitteiden tavoin myös vuosiluokilla 3-6 musiikinopetuksen tavoitteet sisältävät yhteismusisointiin osallistumista, äänenkäytön ja soittotaitojen kehittämistä, musiikkikäsitteiden oppimista sekä omien tuotosten keksimistä. Alkuopetuksen tavoitteisiin verrattuna näiden vuosiluokkien tavoitteet sisältävät enemmän kulttuurin pohtimista, omien kokemusten tarkastelua sekä sen ymmärtämistä, miten musiikki vaikuttaa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (POPS 2014, s. 263-264.)

Musiikin sisältöalueet ovat samat kuin vuosiluokilla 1-2, mutta opetus tähtää sisältöjen syvällisempään ymmärtämiseen ja haltuun ottamiseen. Esimerkiksi sisältöalue 2, *"Mistä musiikki muodostuu"*, sisältää alkuopetuksessa peruskäsitteiden, kuten rytmin, melodian ja dynamiikan, opettelua, kun taas vuosiluokilla 3-6 korostetaan peruskäsitteiden hahmottamiskyvyn kehittämistä ja vakiintunutta käyttämistä sekä musiikin tulkinnan ja ilmaisullisten keinojen harjoittelemista. (POPS 2014, s. 142; 264.)

2.2 Musiikki ja musiikkikasvatus inklusion tukena

Inklusio on osa kaikkia oppiaineita, ja se huomioidaan musiikinopetuksen kohdalla myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Opetuksen tarkoituksena on, että kaikki oppilaat pääsevät osallistumaan musiikilliseen yhteistoimintaan ja työtapojen valitsemisessa huomioidaan oppilaiden erilaiset tarpeet (POPS 2014, s. 264; 265). Myös Kaikkonen ja Laes ovat kirjoittaneet musiikinopetuksen ja inklusion suhteesta teoksessa *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (2013). Heidän mukaansa

samalla kun yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tukee yksittäistä oppilasta, voi siitä hyötyä monipuolisten opetusmenetelmien myötä koko opetusryhmä (Kaikkonen & Laes, 2013, s. 108).

Myös musiikinopetuksessa inklusion tavoitteena on yhdessä toimimisen ja oppimisen mahdollistaminen. Opetustapoja eriyttämällä ja yksilöllistämällä kaikki saavat itselleen sopivia haasteita, mutta voivat samalla toimia yhdessä opetusryhmässä (Kaikkonen & Laes, 2013, s. 108). Toisinaan opetuksessa voidaan hyödyntää myös tilannekohtaista joustavan ryhmittelyn periaatetta, jossa erilaisia tehtäviä suoritetaan pienemmissä ryhmissä, joihin jakaannutaan esimerkiksi mielenkiinnon mukaan (Roiha & Polso, 2018, s. 52). Ryhmiä on vaihdeltava usein ja tehtävästä riippuen ryhmät voivat opiskella joko eri asioita tai samaa asiaa erilaisin keinoin (Roiha & Polso, 2018, s. 53). Kaikkosen ja Laeksen (2013) mukaan musiikinopetuksessa ei tulekaan pohtia ketä voidaan opettaa, vaan mitä ja miten opetetaan. Heidän mukaansa jokaisessa oppilaassa on nähtävä oppimisen potentiaali.

Kaikkonen ja Laes (2013) kuvailevat inklusion olevan toteutettavissa musiikinopetuksessa, kunhan opettajat ovat valmiita laajentamaan käsityksiään sekä pohtimaan keinoja inklusiivisen opetuksen järjestämiseksi. McCordin (2015) mukaan yleisopetuksen opetusryhmissä opetetaan paljon esimerkiksi oppilaita, joilla on erityisiä tarpeita, vaikka opettajilla ei välttämättä ole tähän valmentavaa koulutusta. Erilaisten oppijoiden sisällyttäminen samoihin musiikinopetuksen ryhmiin on kuitenkin kahden viimeisen vuosikymmenen aikana ottanut paljon edistysaskelia (McCord, 2015, s. 84).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia keinoja luokanopettajilla on inklusiivisen opetuksen tukemiseen musiikinopetuksessa. Tavoitteena on löytää konkreettisia keinoja opetettavan ryhmän moninaisuuden huomioimiseen ja siten kaikenlaisten oppijoiden tukemiseen. Varsinainen tutkimuskysymys on ”Millaisia keinoja luokanopettajilla on inklusiivisen tukemiseen musiikinopetuksessa?”. Samalla tutkimuksen avulla halutaan selvittää, millaisia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia inklusiivisen musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyy.

Tämän tutkimuksen kautta on mahdollista lisätä tietoutta inklusiivisen musiikinopetuksen merkityksellisyydestä sekä tarjota konkreettisia keinoja inklusiivisen musiikinopetuksen järjestämiseen niin tuleville kuin nykyisillekin luokanopettajille. Samalla voidaan saada arvokasta lisätietoa siitä, millaisiksi luokanopettajat kokevat valmiutensa inklusiivisen musiikinopetuksen edistämiseen ja millaiset teemat tuntuvat heistä yleisesti haastavilta. Parhaimmillaan tutkimus voi edistää keskustelua luokanopettajakoulutuksen tarjoamista valmiuksista musiikin opettamiseen.

3.1 Metodologinen lähestymistapa

Tämä kandidaatintutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus perustuu yleensä empiiriseen aineistoon, kuten tutkimusjoukon haastatteluihin tai seurantaan. Tutkimustulokset saadaan hankitun aineiston analyysin perusteella, mutta niitä ei voi esitellä ilman nojaamista teoreettiseen viitekehykseen ja muihin lähteisiin (Juhila, 2021a). Yleistäen voidaan todeta, että laadullinen tutkimus pyrkii vastaamaan kuvaileviin mitä- ja miten-kysymyksiin (Juhila, 2021b).

Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään ilmiön kuvailemiseen ja selittämiseen, ei vastauksia muuteta kvantitatiiviseen muotoon. Juhilan (2021b) mukaan tutkimustuloksia ei voi painottaa sen varaan, kuinka moni vastaajista esimerkiksi kokee ilmiön tietyllä tavalla, vaan aineiston analyysissä on korostettava tutkimustulosten moniulotteisuutta. Laadullista aineistoa ei voida irrottaa asiayhteydestään, vaan tutkimusta tehdään aina jonkin osana kontekstia (Juhila 2021b).

Tämän tutkimuksen menetelmänä on laadullinen sisällönanalyysi, jonka tarkoituksena on löytää aineistosta asioita ja teemoja, joista vastaajat kertovat. Vuoren (2021) mukaan laadullisessa sisällönanalyysissä aineiston tulkinnassa ei keskitytä esimerkiksi kielellisiin ilmaisutapoihin, vaan analysoitavana ovat itse vastausten sisällöt. Aineistosta etsitään ja nimetään toistuvia ja yhteneviä seikkoja sekä eroavaisuuksia eri vastausten välillä (Vuori, 2021). Huomionarvoista on, että pelkästään aineiston esittely ei riitä tutkimustulokseksi, vaan aineiston perusteella pyritään selvittämään, miksi havainnot ovat yleisellä tasolla mielenkiintoisia ja siten tekemään johtopäätöksiä (Vuori, 2021).

Juutin ja Puusan (2020, s. 195) mukaan laadullista tutkimusta tehtäessä metodologisen lähestymistavan voi valita melko vapaasti, jos tarkoituksena on koota yleisluontoinen esitys tutkittavasta aiheesta esimerkiksi luokittelun keinoin. Tähän tutkimukseen laadullinen luokitteleva sisällönanalyysi on sopiva tutkimusote, sillä tutkimuksen haastattelulomake sisältää avoimia kysymyksiä, joissa vastaajilla on mahdollisuus kuvailla kokemuksiaan vapaasti, ilman merkittävää johdattelua tiettyyn suuntaan. Aineiston analyysissä pyritään löytämään vastauksissa toistuvia teemoja ja tarkastelemaan, miten niitä on kuvailtu ja yhdistetty kontekstiin. Tavoitteena on saada koonti opettajien keinoista tukea inklusiivista musiikinopetusta, ei niinkään tarkastella aihetta kriittisesti tai kyseenalaistaen.

Aineisto analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, eli luokitteluun ei käytetä valmista teoreettista jäsenystä. Aineistosta ei etsitä valmiiksi määriteltyjä malleja tai luokkia, vaan syntyvät luokat muodostetaan juuri tämän aineiston sisällöistä.

3.2 Aineistonkeruu

Tutkimukseen pyrittiin tavoittamaan vastaajiksi luokanopettajia, jotka opettavat musiikkia alakoulussa. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nimenomaan luokanopettajien keinoja inklusion edistämiseen musiikinopetuksessa, ei vastaajan tarvinnut olla musiikinopettaja, vaan riittävä vaatimus vastaajaksi oli esimerkiksi musiikin opettaminen omalle luokalleen. Aineisto kerättiin täysin anonymisti, joten aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen Office 365 Forms -lomake. Luokanopettajia pyrittiin tavoittamaan julkaisemalla tutkimuspyyntö sekä linkki sähköiseen vastauslomakkeeseen luokanopettajille tai muille kasvatustieteen ammattilaisille tarkoitetuissa sosiaalisen median ryhmissä. Vastausten saaminen oli hidasta, joten vastauslomake oli julkaistava useassa ryhmässä. Lomaketta ei ollut mahdollista lähettää suoraan kouluihin tai opettajille, sillä tätä varten olisi tarvittu kaupungilta anottu tutkimuslupa.

Sähköinen vastauslomake (liite 1) sisälsi kuusi avointa kysymystä, joissa vastaajat saivat kertoa pedagogisista keinoistaan inklusion tukemiseksi musiikinopetuksessa sekä kokemuksiaan tällaisiin opetustilanteisiin liittyen. Kysymykset laadittiin niin, että ilmiötä oli mahdollista kuvailla mahdollisimman monipuolisesti. Vastaajia pyydettiin esimerkiksi kuvailemaan tilanne, jossa he kokivat onnistumisen kokemuksia liittyen inklusiivisen musiikinopetuksen toteuttamiseen. Viimeisenä kysymyksenä heille annettiin mahdollisuus kertoa aiheesta vapaasti, jolloin jokaisella oli mahdollisuus tuoda esille myös sellaisia asioita, joita muuten ei välttämättä olisi muiden avointen kysymysten kautta tullut esiin.

Kuuden avoimen kysymyksen lisäksi vastauslomakkeella kysyttiin vastaajan koulutustausta sekä luokka-aste, jota hän opettaa. Näiden kysymysten vuoksi lomakkeen lopussa kysyttiin lupaa henkilötietojen käsittelemiseen. Henkilötietoja kysyttiin, sillä vastauksista olisi voinut esimerkiksi ilmetä keinoja, joita hyödynnetään erityisesti tietyillä luokka-asteilla. Koulutustaustan sekä opetettavan luokka-asteen lisäksi muiden henkilötietojen kysyminen ei ollut tarpeellista, sillä muut henkilötiedot eivät olisi tuoneet tutkimukselle lisäarvoa, ja vastaajien anonymiteetti haluttiin säilyttää huolellisesti.

3.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuspyyntö ja vastauslomake lähetettiin sosiaalisen median ryhmiin, ja tutkimuspyyntö sisälsi kriteerit siitä, millainen henkilö sopi tutkimuksen osallistujaksi. Tutkimuksen vastaajaksi sopi jokainen, jolla on luokanopettajan pätevyys ja joka opettaa tai oli tutkimushetkellä opettanut alakoulussa musiikkia. Vastaajan ei tarvinnut olla musiikinopettaja tai opettaa musiikkia useammalle kuin yhdelle luokalle, mutta musiikinopettajan pätevyys ei myöskään ollut tutkimuksen ulkopuolelle sulkeva tekijä.

Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa, joista yksi kertoi suorittaneensa myös musiikin perusopinnot ja olevansa myös terveystiedon aineenopettaja. Kahdella vastaajalla oli pätevyys opettaa musiikkia myös yläkoulussa, ja eräs vastaajista kertoi olevansa myös tohtorikoulutettava. Kaksi vastaajista opettivat alkuopetuksessa, kaksi vuosiluokkia 3-4, ja yksi vastaaja opetti vuosiluokilla 5-6. Kaikki vastaukset pystyttiin ottamaan huomioon, sillä kukaan vastaajista ei kieltänyt henkilötietojensa käsittelyä tai vastausten hyödyntämistä tutkimuksessa.

Tutkimuksen keskimääräinen vastaamisaika oli noin 17 minuuttia. Vastaukset olivat pituuksiltaan vaihtelevia, sillä osa vastauksista oli noin yhden tai kahden virkkeen mittaisia ja osa hyvin pitkiä ja kuvailevia kertomuksia. Suurin osa vastauksista osui pituudeltaan näiden väliin, ja sisälsi kuvailua muutamalla virkkeellä.

3.3 *Aineiston analyysi*

Kuten edellä mainittiin, aineisto analysoitiin luokittelevan sisällönanalyysin keinoin. Laadullisessa analyysissä aineistoa voidaan eritellä ja luokitella, jonka jälkeen sitä pyritään esittelemään kokonaisvaltaisesti ja uudesta näkökulmasta, jolloin siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä (Juuti & Puusa, 2020, s. 143). Tätä periaatetta noudattaen aineistoa tarkasteltiin aineistolähtöisesti niin, että ensin siitä pyrittiin saamaan yleisluontoinen kuva, josta pyrittiin löytämään toistuvia elementtejä ja sisältöjä.

Aineistolähtöisessä lähestymistavassa on tarkoituksenmukaista pelkistää virkkeitä yksinkertaisiksi ilmaisuiksi ja luokitella keskenään samanlaisia

havaintoja omiin ryhmiinsä (Juuti & Puusa, 2020, s. 147). Tässäkin tutkimuksessa aineistosta etsittiin toistuvia ominaisuuksia, jotka jaettiin omiin luokkiin. Myös luokkien sisältä pyrittiin löytämään yhtäläisyyksiä sekä viittauksia keskenään samankaltaisiin näkökulmiin. Luokittelun haasteena voidaan nähdä tilanne, jossa jokin vastauksissa toistuva ominaisuus sopii useampaan eri luokkaan, jolloin ominaisuutta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020, s. 149). Myös tässä tutkimuksessa vastauksista löytyi toistuvia ominaisuuksia, joita oli mahdollista tarkastella useamman luokan alla. Jokaiselle kuitenkin löytyi sopiva alaluokka, jonka alle ne parhaiten sopivat tarkasteltavaksi.

Tutkimuslomakkeen kysymyksissä inklusiivista musiikinopetusta pyydettiin kuvailemaan sekä haasteiden että onnistumisten kautta. Aineiston analyysissä luokittelun haasteena oli tilanne, jossa eri vastaajat kertoivat samasta ilmiöstä, mutta toinen positiivisessa ja toinen negatiivisessa valossa. Näin ollen tiettyä tekijää ei voitu määritellä ainoastaan inklusiivista musiikinopetusta haastavaksi tai edistäväksi tekijäksi. Ilmaisujen tarkka tulkitseminen ja merkitysten pelkistäminen onkin olennainen osa laadullisen tutkimuksen prosessia.

3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessa tärkeää on säilyttää vastaajien anonymiteetti. Vastaajat löysivät pyynnön osallistua tutkimukseen sosiaalisen median ryhmistä, joten heidän ei tarvinnut ilmoittautua tutkimuksen osallistujiksi. Näin ollen heidän henkilöllisyytensä ei selvinnyt missään vaiheessa tutkimusta myöskään tutkimuksen tekijälle. Heiltä ei myöskään kysytty esimerkiksi asuinpaikkaan tai ikään liittyviä henkilötietoja, joista heidän henkilöllisyytensä olisi voinut tunnistaa. Ainoat kysytyt henkilötiedot olivat koulutustausta sekä opetettava luokka-aste, ja vastaajat saivat tutkimuslomakkeen yhteydessä linkin tietosuojailmoitukseen, jossa kerrottiin yksityiskohtaiset tiedot näiden henkilötietojen käsittelemisestä.

Kerätty aineisto sekä vastaajien henkilötiedot säilytettiin huolellisesti yliopiston tarjoamassa henkilökohtaisessa pilvipalvelussa, eikä ulkopuolisilla ollut pääsyä aineiston tarkasteluun. Tietosuojailmoituksessa ilmoitettiin, että aineistoa pääsee tarvittaessa tarkastelemaan tutkielman ohjaaja. Kun tutkimus saatiin

valmiiksi, aineisto tuhottiin. Tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen ja suostumukseen, ja vastauslomakkeessa kysyttiin suostumusta tutkimukseen osallistumisesta, eli vastaajilla oli mahdollisuus myös kieltää vastaustensa käyttö tutkimuksessa. Kaikki vastaajat antoivat suostumuksensa heidän vastaustensa hyödyntämiseen. Vastaajien anonymiteetin säilyttämisen lisäksi on tärkeää, ettei aineiston analyysissä esitellä tuloksia niin, että vastaajien kertomuksista voisi tunnistaa yksittäisiä oppilaita, kouluja tai paikkakuntia. Jos vastaukset olisivat sisältäneet oppilaiden henkilötietoja kuvailevaa sisältöä, ne olisi jätetty analyysin ulkopuolelle.

Tutkimukseen osallistui ainoastaan viisi vastaajaa, mikä aiheuttaa haasteensa tutkimuksen luotettavuudelle. Vastaukset olivat monipuolisia ja riittävän pitkiä, joten pienestä vastaajamäärästä huolimatta aineistosta saatiin suhteellisen laaja ja siitä löytyi paljon analysoitavaa ja luokiteltavaa. Tuloksia ei myöskään ollut tarkoitus yleistää, vaan aineistosta pyrittiin löytämään kuvailua, kokemuksia sekä inklusiota tukevia konkreettisia keinoja, ja pienestä vastaajamäärästä huolimatta niitä löytyikin. Vaikka monipuolisemman aineiston saamiseksi suurempi otos olisi ollut hyödyllinen, oli myös viisi vastaajaa tähän tarkoitukseen aivan riittävä määrä. Laadullisessa tutkimuksessa vastaajien määrää oleellisempaa on pohtia, saadaanko tutkimusotteella vastauksia juuri tutkittavaan ilmiöön (Juuti & Puusa, 2020, s. 38).

Tutkimuksen eettisyydessä on huomioitava ilmaisutapa, jolla oppilaiden erilaisia ominaisuuksia kuvaillaan ja eritellään. Tutkimuksessa käsitellään oppilasryhmien moninaisuutta ja oppilaiden erilaisuutta, jotka ovat opetuksessa huomioitavia seikkoja. Tutkimustuloksia eriteltäessä tai johtopäätöksiä tehdessä ei kuitenkaan tule leimata esimerkiksi yhtä tiettyä taustaa, piirrettä tai diagnoosia haastavuutta aiheuttavaksi tekijäksi tai oppilasta huonontavaksi ominaisuudeksi. Yksittäistä oppilasta tai tiettyä ihmisryhmää ei tule käsitellä tekstissä toista parempana tai huonompana, sillä jokaisella oppilaalla on omat erityispiirteensä ja kaikki ovat keskenään tasavertaisia. Jos jokin ominaisuus antaa syyn opetuksen erityisjärjestelyille, on se vain yksi osa arkea eikä oppilasta luokitteleva tai leimaava tekijä.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tämän kandidaatintutkielman tulokset aineistosta syntyneiden pääluokkien mukaan omina alalukuinaan. Tämän tutkielman aineisto analysoitiin luokittelevan sisällönanalyysin keinoin. Aineistoa tarkasteltiin aluksi kokonaisuutena, jonka jälkeen siitä etsittiin toistuvia luokkia, jotka jaettiin omiksi alaluokikseen. Näitä alaluokkia yhdisteltiin, jolloin niistä saatiin muodostettua sopivia yläluokkia. Syntyneet yläluokat olivat konkreettiset tukikeinot, tunteiden ja kulttuurin huomioiminen sekä oppilaslähtöisyys ja erilaiset oppijat.

Vastaajat saivat avointen kysymysten avulla kertoa kokemuksistaan suhteellisen vapaasti, joten etukäteen ei voitu olettaa, että vastaajat toisivat esiin keskenään samankaltaisia asioita. Vastauksista oli kuitenkin löydettävissä toistuvia teemoja, jolloin niitä pystyttiin analysoimaan omina luokkina.

4.1 Konkreettiset tukikeinot

Tutkimusaineistosta löytyi paljon konkreettisia tukikeinoja, joiden avulla luokanopettajat kertoivat tukevansa inklusion toteutumista musiikinopetuksessa. Useat keinot liittyivät tuntien rakenteeseen, tehtävien ohjeisiin sekä tietynlaisiin välineisiin ja materiaaleihin. Vastauksissa toistui erilaisten toimintatapojen hyödyntäminen, ja vastaajat kertoivat monipuolisesti, miten he ovat käytännössä saaneet järjestettyä tunteja, joihin jokainen on päässyt osallistumaan itselleen sopivalla tavalla.

Konkreettisten tukikeinojen hyödyntäminen on oleellinen erityispedagogiikan menetelmä, josta hyötyvät kaikki oppilaat lähtökohdistaan riippumatta. Erilaisilla tukikeinoilla pyritään edistämään oppimista, toimintakykyä sekä toivottua käytöstä (Vitka, 2021, s. 159). Moninaisessa oppilasryhmässä useat erilaiset tukikeinot voivat olla toimivia, eikä yhtä oikeaa ratkaisua ole. Tilanne on siis arvioitava ja suunniteltava yksilöllisesti juuri tietty oppilas tai ryhmä huomioiden (Vitka, 2021, s. 160).

4.1.1 Tuntien rakenne ja ohjeistus

Tutkimukseen vastanneet luokanopettajat nimesivät inklusiivista opetusta tukevaksi keinoksi tuntien rakenteen huolellisen suunnittelemisen tarpeen mukaan. Useassa vastauksessa toistui tunnin jaksottaminen erilaisiin kokonaisuuksiin ja osatavoitteisiin. Erään vastaajan kokemuksen mukaan tunnin rakenne kannatti suunnitella niin, että jokainen oppilas pystyi valitsemaan itselleen sopivan tehtävän.

”Tunnin pilkkominen palasiksi ja tavoitteiksi, eri tavoitteet eri oppilaille.” (V2)

”Tunti jaksotettu tarkasti ja eri tasoihin tehtäväkokonaisuuksiin.” (V3)

”Osa soitti koko komppia, osa vain yhtä iskua. – Sai soittaa samaan aikaan kuin muut, ei tarvinnut esiintyä.” (V1)

Vastaajat kertoivat käyttävänsä erilaisia keinoja tehtävien ohjeistamiseen. Ohjeistamisessa huomioitiin tunnin pilkottu rakenne sekä oppilaiden erilaiset oppimisvalmiudet, kuten tarkkaavaisuus. Vastauksissa viitattiin ennakkoinnilla sekä tuntien rakenteeseen että ohjeiden suunnittelemiseen.

”Kuvaohjeet ovat hyvä keino tunnin jäsentämiseen, jos oppilaalla on haasteita esimerkiksi tarkkaavuuden kanssa.” (V5)

”Ennakointi, selkeät ja lyhyet ohjeet.” (V2)

4.1.2 Tunneilla käytettävät välineet ja materiaalit

Luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä musiikinopetuksessa erilaisia välineitä ja materiaaleja, jotka edistävät inklusion toteutumista. Fadjukoffin (2007, s. 260) mukaan oppimateriaalien valinnassa on huomioitava oppilaiden kyvyt ja tarpeet. Vitkan (2021, s. 187) mukaan oikeanlaisilla materiaaleilla voidaan edistää työrauhaa, ja toimiva keino voi olla esimerkiksi melutasomittarina toimivat liikennevalot. Myös eräs tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kertoi käyttävänsä musiikinopetuksessa liikennevaloja tunnin toiminnan sujuvoittamiseksi.

Vastauksista oli huomattavissa, kuinka tärkeänä luokanopettajat pitävät oikeanlaisia materiaaleja ja välineitä, ja vastauksissa myös huomioitiin oikeanlaisten välineiden puuttuminen. Tämä tuli ilmi niiden kysymysten kohdalla,

joissa vastaajat pääsivät kertomaan tilanteista, jotka he kokivat inklusion kannalta haasteellisina. Samassa yhteydessä eräs vastaaja viittasi bändisoitinten innostavan myös haastavasti käyttäytyviä oppilaita.

”Pienessä porukassa sopivilla välineillä aremmatkin innostuvat.” (V1)

”Työpaikkaa vaihtaessa uuden duunin välineistö oli aivan surkea. Jotain hirveän kuuloisia, ikivanhoja laattasoittimia, nokkahuiluja ja pari risaa kannelta. Järkyttävää. Miten lapset voivat oppia tekemään yhdessä musaa, jos välineet ovat aivan surkeat eikä esim. bändikamoja ole ollenkaan, eli sitä kehystä, joka innostaa haastavatkin oppilaat mukaan.” (V4)

Vastaajat kertoivat hyödyntävänsä inklusiivisessa musiikinopetuksessa myös verkkomateriaaleja ja tietoteknisiä välineitä. Tämän perusteltiin edistävän luokan havainnointia sekä toiminnallisuuden toteutumista. Eräs vastaaja kuvaili, kuinka hän saa verkkomateriaalien avulla saadun palautteen myötä keinoja vaikuttaa omaan toimintaansa. Toinen vastaaja kertoi, kuinka tietotekniset välineet voivat rohkaista myös arkaa oppilasta osallistumaan.

”Verkkomateriaalien hyödyntäminen ainakin kerran tunnissa, jolloin voi itse opettajana havainnoida luokkaa ja mukauttaa opetusta havaintojen perusteella.” (V3)

”Digivälineet innostavat luovaan tuottamiseen, myös niitä, jotka ovat ehkä arempia muuten osallistumaan.” (V4)

Näiden keinojen tarkoituksenmukaisuutta tukee Harjun (2014, s. 47) esiintuoma näkemys, jonka mukaan digimateriaalien ja tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa voi edesauttaa yksilöllisen opetuksen mahdollistamista. Näkökulma huomioidaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

4.1.3 Monipuoliset toimintatavat tunnin aikana

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kertoivat käyttävänsä musiikintuntien aikana erilaisia toimintatapoja ja työskentelymuotoja, jotta kaikenlaiset oppijat pystyvät osallistumaan opetukseen ja saamaan samalla tarvitsemaansa tukea. Jylhän (2007, s. 213) mukaan moninaisessa oppilasryhmässä avainasemassa onkin opetuksen yksilöllistäminen. Tämän tutkimuksen aineisto sisälsi keinoja, joissa hyödynnetään aisteja, toiminnallisuutta ja kehollisuutta, kielellisyyttä sekä erilaisten toimintatapojen yhdistämistä saman tunnin aikana.

”Aisteja ja toimintatapoja käytetään monipuolisesti.” (V2)

”Sallittu liike on tärkeää monille tarkkaavaisuuden haasteista kärsiville ja tekee hyvää kaikille lapsille, yhteys omaan kehoon.” (V4)

”Toiminnallisuus tukee monien oppimista.” (V1)

”Sanojen ja kielten tutkiminen edistää kielen oppimisen valmiuksia valtavasti.” (V5)

”Onnistunut oli tunti, jolla yhdistettiin pelillisyyttä, kirjoittamista, soittamista, laulamista ja kuuntelua.” (V3)

Erilaisten tietojen, taitojen ja oppiaineiden yhdistäminen kokonaisuuksiksi on laajasti esillä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014). Tarkoituksena on, että eri oppiaineissa opetettavia asioita hyödynnetään myös muissa oppiaineissa, ja oppilaat ymmärtävät näiden asioiden välisiä suhteita (POPS, 2014, s. 31). Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat osoittivat vastauksissaan toimivansa tämän periaatteen mukaisesti.

4.2 Tunteet ja kulttuuri sekä niiden huomioiminen

Konkreettisten tukikeinojen sekä monipuolisten opetusjärjestelyiden lisäksi tutkimuksen vastauksissa toistuvana teemana esiintyi tunteiden ja kulttuurin huomioiminen. Vastaajat yhdistivät musiikin ja musiikinopetuksen vahvasti tunnekokemuksiin ja tunteiden käsittelemiseen. Vastauksista ilmeni, kuinka tärkeänä vastanneet luokanopettajat kokivat musiikin merkityksen ja kuinka musiikilla nähtiin olevan monipuoliset mahdollisuudet identiteetin luomisessa.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) ohjaa nostamaan esiin tunteiden merkityksen ja omien kokemusten reflektoinnin musiikinopetuksen yhteydessä. Esimerkiksi vuosiluokkien 3-6 musiikin sisältöalueisiin kuuluu musiikin käsitteleminen omaan elämään, yhteiskuntaan ja kulttuuriin pohjaten (POPS, 2014, s. 264). Tästä yläluokasta oli löydettävissä kolme alaluokkaa, joiden kautta tutkimukseen vastanneet luokanopettajat käsittelevät tunteiden ja kulttuurin merkitystä inklusion tukena.

4.2.1 Omien tunteiden tunnistaminen ja käsitteleminen

Useat tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat toivat vastauksissaan ilmi monipuoliset, henkilökohtaiset tunnekokemukset. Vastaajien kokemusten mukaan tunteiden huomioiminen musiikinopetuksessa edistää inklusion toteutumista, sillä se luo musiikin oppimiselle henkilökohtaisen tarkoituksen ja antaa opetukselle syvällisemmän merkityksen. Vastaajat kuvailivat musiikin olevan vahvasti yhteydessä tunteisiin, jolloin oppilailla on mahdollisuus kehittää vuorovaikutustaitojaan sekä purkamaan ajatuksiaan. Vastaajien mukaan inklusiivista musiikinopetusta voi tukea myös ajatus siitä, ettei musiikintunnilla tarvitse suorittaa, vaan tunnilla voi keskittyä omien kokemusten purkamiseen ja yhdessä tekemisestä nauttimiseen.

”Musiikista löytyy suora väylä tunteisiin. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat ikään kuin koko ajan läsnä. Musiikin avulla opitaan tunnistamaan tunteita, tilanteita, elämää. Myös tunteiden purkaminen musiikin avulla näkyy oppilaissa. Joskus musiikki on hiljainen saareke omille tunteille, se hetki jolloin ei suoriteta.” (V4)

”Musiikki merkitsee lapsille valtavan paljon ja ops antaa erittäin väljät kädet toteuttaa oman luokan näköistä musiikkikasvatusta.” (V5)

”Tilaisuudessa kuvatulla videolla näkyy liikuttavalla tavalla, miten hauskaa lapsilla on.” (V2)

Vaikka monet huomiot vastauksissa keskittyivät oppilaiden tunnekokemusten huomioimiseen sekä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, huomioitiin vastauksissa myös opettajan omien tunnekokemusten merkitys musiikinopetuksessa. Yhdeksi keinoksi inklusiivisen opetuksen edistämiseksi nimettiin opettajan omista kokemuksista irti pääseminen, jolloin uudenlaisten menetelmien ja periaatteiden huomioiminen on mahdollista.

”Tärkeätä on ollut myös vapautua niistä kokemuksista, miten musiikkia on itselle opetettu.” (V4)

Opettajan omien kokemusten ja kasvatuskäytäntöjen reflektointiin kannustaa myös filosofian tohtori ja kasvatustieteen professori Veli-Matti Värrö (2011). Hänen mukaansa opettajien on tunnettava kasvatuksen historiaa ja oltava valmiita korjaamaan omaa ajatteluaan (Värrö, 2021, s. 32). On mielenkiintoista havaita, että tässä tutkimuksessa se yhdistettiin inklusion tukemisen keinoksi.

4.2.2 Yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuus

Inklusiivisen opetuksen peruseriaatteena on, että kaikenlaiset oppijat lähtökohdistaan riippumatta voivat opiskella yhdessä, ja jokaisella on tervetullut olo omassa ryhmässään (Jylhä, 2007, s. 197). Tätä periaatetta korostivat myös tämän tutkimuksen vastaukset, sillä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kuvailivat monin eri keinoin, miten merkityksellinen yhteenkuuluvuuden tunne on musiikinopetuksessa. Vastajat kertoivat tietoisesti keksivänsä keinoja, miten luokka kokisi olevansa yksi yhteinen ryhmä, johon kaikki otetaan mukaan yhdenvertaisina jäseninä.

”Musiikin tekeminen yhdessä antaa paljon avaimia yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiseen oppilaiden välille. Se on inklusion perusajatuksia minulle. Me olemme porukka, bändi.” (V4)

”Käytän paljon biisejä, jotka kertovat yhteenkuuluvuudesta ja välittämisestä.” (V5)

”Niistä (oppilaille tutuista kappaleista) tulee usein sitten kokemuksen kautta luokan omia biisejä, joiden kuunteleminen luo heti hyvän me-fiiliksen koko porukalle.” (V1)

Inklusiivisessa opetuksessa pyritään osallisuuden kokemuksen luomiseen (Lakkala, 2008). Jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus kokea itsensä nähdyksi ja huomioduksi ja jokaisen oppilaan tulee voida kokea, että hän osaa, saa ja voi osallistua toimintaan. Osallisuuden kokemusta korostettiin myös tämän tutkimuksen vastauksissa. Vastajien mukaan musiikki kuuluu kaikille, eikä se sulje ketään ulkopuolelle. Musiikissa tarvitaan erilaisia taitoja, ja kaikki niistä ovat arvokkaita.

”Sanon usein oppilaille, että musiikki ei jätä eikä hylkää ketään.” (V4)

”Minusta näytti, että jokainen oppilas sai onnistumisen kokemuksen jossain vaiheessa, koska niin monenlaiset taidot olivat käytössä.” (V3)

”Siitä pitäisi keskustella todella paljon, mitä taito- ja taideaineet tarjoavat lapsille ja erityisesti erilaisten oppijoiden itsetunnon ja elämän tukemiseksi.” (V5)

Kuten vastauksissakin viitattiin, yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksella on merkittävä vaikutus yksilön itsetuntoon (Toom ym. 2017). Kun opetuksessa tuetaan oppilaiden osallisuuden kokemusta esimerkiksi opetusta

eriyttämällä ja oikeanlaisia menetelmiä hyödyntämällä, tukee se oppilaan itsetuntoa ja näin sillä voi olla positiivinen vaikutus muun muassa opiskelumotivaatioon (POPS, 2014, s. 30).

4.2.3 Monikulttuurisuus ja identiteetin rakentuminen

Vaikka inklusiosta keskusteltaessa suuressa roolissa ovatkin erilaisista oppimisen haasteista kärsivät oppilaat, koskee inklusio kaikkia oppilaita lähtökohdista ja ominaisuuksista riippumatta, ja sen tavoitteena on aina yhdenvertaisuus (Takala ym. 2020, s. 9). Näin ollen inklusion edistämiseksi tärkeää on huomioida myös oppilaiden moninaiset kulttuuritaustat. Muuttuvassa maailmassa opetusryhmät muuttuvat jatkuvasti monikulttuurisimmiksi ja moninaisemmiksi. Opetuksen tavoitteena on, että jokainen oppilas voi olla ylpeä juuristaan, ja saa koulussa mahdollisuuden oman identiteettinsä rakentamiseen. Tämä huomioidaan laajasti myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

Tämän tutkimuksen vastauksissa tuotiin esiin myös oppilaiden moninaiset juuret ja kulttuuritaustat. Tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien mukaan musiikinopetuksessa on tärkeää huomioida oppilaiden erilaiset taustat ja antaa tilaa oman kulttuuri-identiteetin muodostumiselle. Tämä tukee inklusion toteutumista, sillä jokaiselle annetaan mahdollisuus kuulua ryhmään omana itsenään ja tuoda yhteiseen toimintaan mukaan elementtejä omasta taustastaan.

”Oppilaat voivat tuntea ylpeyttä juuristaan ja opitaan kunnioittamaan toisia ja moninaisuutta.” (V1)

”Monikulttuurisessa ympäristössä on tärkeää pitää maailmanmusiikki esillä laajasti.” (V4)

Erilaiset taustat eivät aina tarkoita erilaisia kulttuuritaustoja, vaan on muistettava, että suomalaiseen kouluun myös kantasuomalaiset oppilaat saapuvat jokainen omanlaisestaan perheestä tai kodista. Eri perheissä musiikin roolilla on valtavia eroja, ja koulu on paikka, jossa samassa ryhmässä opiskelevat kaikki oppilaat, oli heidän musiikkitaustansa koulun ulkopuolella mikä hyvänsä. Tämä huomioitiin myös tämän tutkimuksen vastauksissa, ja se tuotiin ilmi inklusion edistämisen haasteena.

”On valitettavan monia perheitä, joissa laulamista, soittamista tai muutakaan musisointia ei arvosteta.” (V3)

4.3 Oppilaslähtöisyys ja erilaiset oppijat

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat nimesivät paljon tekijöitä, joilla inklusiivista musiikinopetusta voidaan tukea ja opetusta rikastuttaa. Inklusiivisen musiikinopetuksen haasteista kysyttäessä useat vastaajat kertoivat erityisesti erilaisten sosioemotionaalisten vaikeuksien sekä neuropsykologisten ominaisuuksien edellyttämien toimien tuovan opetukseen elementtejä, joiden pohtimiseen opettajan tulee käyttää enemmän aikaa.

”Ryhmässä oli yksi autistinen lapsi ja pari käytöshäiriöistä lasta, joiden mukanaolo mietitytti minua etukäteen. Lisäksi oli yksi tyttö, joka ei koskaan halunnut esiintyä missään.” (V4)

”Haasteena oli keskittymisen ja itseohjautuvuuden puute. Open pitäisi ehtiä auttaa kaikkia yhtä aikaa. Äänekäs häiriköinti oppilailta, äänekäs opetus ja aistiyliherkät lapset.” (V2)

”Oppimisvaikeudet eivät yleensä mielestäni nouse musaopetuksessa niin isoksi ongelmaksi, mutta käytöshäiriöt, aistiyliherkkyydet ja impulsiivisuus kylläkin.” (V5)

Vaikka usea vastaaja kertoi kokevansa tällaiset tilanteet inklusiivisen opetuksen kannalta haastavina, ilmeni vastauksista myös tahto kääntää haasteet oppilaan tai oppilasryhmän vahvuuksiksi. Vastauksissa tuotiin ilmi tilanteita, joissa oppilas oli saanut toimia juuri itselleen sopivalla tavalla ja näin saanut positiivisen oppimiskokemuksen, vaikkei välttämättä olisi pärjännyt muissa oppiaineissa tai saanut positiivista palautetta juuri lainkaan. Juuri tämä on yksi inklusion peruseriaatteista.

”Minulla on muutama oppilas, jotka ovat tottuneet saamaan paljon negatiivista palautetta lyhyen koulutaipaleensa aikana. Monesti se johtuu siitä, ettei heille ole löytynyt mitään tapaa osallistua kykyjensä mukaan. Musiikintunnilla opetus on helppo muokata erilaisten oppijoiden tarpeisiin.” (V4)

”Ope oli niiden vieressä, joille keskittyminen haastavinta.” (V2)

Vastausten mukaan luokanopettajat pyrkivät siis löytämään keinoja, joilla myös erilaisista oppimisen ja käyttäytymisen haasteista kärsivät oppilaat pääsevät hyödyntämään vahvuuksiaan ja oppimaan uutta. Vastauksissa tuodaan ilmi,

kuinka erityisesti tällaisten oppilaiden kohdalla keinojen on oltava henkilökohtaisia ja niitä on lähdettävä suunnittelemaan juuri kyseinen oppilas ja hänen tarpeensa huomioiden.

Lisäksi vastauksissa toistui selkeästi oppilaslähtöisyys inklusion tukemisen keinona. Sen lisäksi, että opetuksen suunnittelussa otetaan huomioon erilaisten oppijoiden erilaiset tarpeet, huomioidaan siinä myös oppilaiden sekä oppilasryhmän omat toiveet, mielenkiinnon kohteet ja ehdotukset, vaikka opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta onkin vastuussa opettaja. Oppilaslähtöisessä opetuksessa pyritään herättämään oppilaiden mielenkiinto sekä halu oppia uutta ja osallistua ryhmän toimintaan niin, että se tukee mahdollisimman hyvin juuri kyseisen ikätason mukaista kehitystä. (Pulkkinen, 2011, 320) Tämän tutkimuksen vastauksissa oppilaslähtöisyyttä tuotiin ilmi erityisesti oppilaiden valitseman musiikin hyödyntämisen näkökulmasta.

”Usein etsin musiikkia, joka kiinnostaa oppilaita ja antaa avaimet sitä kautta tarkkaavaiseen kuunteluun.” (V1)

” (...) kuuntelin tarkasti oppilaita siitä, mitä he halusivat itse esittää. Esiintyminen ei ole aitoa, jos biisit eivät ole mieluisia.” (V4)

”Biisivalintojen ja ryhmähengen kautta kaikki olivat sadalla prosentilla mukana esityksessä.” (V5)

Oppilaiden musiikkimieltymykset tuotiin ilmi myös opetuksen haasteena. Eräs vastaaja toi ilmi tilanteen, jossa hänen kuvailunsa mukaan luokka vihasi tietynlaista musiikkia. Koska musiikinopetuksen periaatteisiin kuuluu monipuoliseen musiikkiin tutustuminen (POPS, 2014), on opettajan pyrittävä löytämään tasapaino näiden näkökulmien välillä. Opettajan tulee etsiä keinoja, joiden avulla oppilaat innostuvat edes hieman myös sellaisesta musiikista, joka ei muuten ole heille mieluisia.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esittelen johtopäätöksiä, joita tämän kandidaatintutkielman perusteella on mahdollista muodostaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia keinoja luokanopettajilla on inklusion tukemiseen musiikinopetuksessa. Tavoitteena oli löytää konkreettisia toimintamalleja moninaisen oppilasryhmän huomioimiseksi ja saada samalla selville, millaisia onnistumisen kokemuksia ja haasteita luokanopettajat ovat kohdanneet toteuttaessaan inklusiivista musiikinopetusta.

Tutkimusaineistoa analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin, jonka periaatteiden mukaisesti kerätty tutkimusaineisto yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi, jonka sisältä pyrittiin löytämään erilaisia luokkia ja alaluokkia vastauksissa toistuneiden teemojen mukaan. Luokat esiteltiin omina kategorioinaan ja niiden sisältöjä havainnollistettiin tutkimusaineistosta poimittujen lainausten avulla. Tutkimusaineisto oli kategorisoitavissa useaan eri alaluokkaan, joista yhdistettiin kolme pääluokkaa. On huomioitava, että löytyneet luokat ilmentävät ainoastaan tämän tutkimuksen aineistoa, ja toisessa tilanteessa tai toisella tavalla kerätty aineisto olisi voinut tuoda esille hyvinkin erilaisia vastauksia.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien keinot tukea inklusiivista musiikinopetusta oli jaettavissa kolmeen luokkaan; konkreettiset tukikeinot, tunteiden ja kulttuurin käsitteleminen sekä oppilaslähtöisyyden ja erilaisten oppijoiden huomioiminen. Vaikka näitä teemoja käsiteltiinkin omina kategorioinaan, yhdistyivät ne myös vahvasti toisiinsa ja useat vastauksista ilmenneet elementit olisivat olleet yhdistettävissä useampaan eri luokkaan. Tästä voimme tehdä johtopäätöksen, jonka mukaan inklusiivinen musiikinopetus nähdään kokonaisuutena, joka koostuu useista erilaisista toimintaperiaatteista ja niiden yhdistelmästä.

Toinen mielenkiintoinen tutkimusaineiston perusteella tehtävä johtopäätös liittyy konkreettisten tukikeinojen ja toimintamallien hyödyntämiseen. Vastaajat

kertoivat useita keinoja, joilla tuntien rakennetta, ohjeistusta ja opetusmateriaaleja voidaan käyttää inklusion tukemisessa. Tällaisia konkreettisia eriyttämisen keinoja esitellään paljon erilaisissa teoksissa, kuten esimerkiksi tämänkin tutkielman teoriaosuudessa hyödynnetyssä Roihan ja Polson teoksessa *Onnistu eriyttämisessä* (2018).

Tämän tutkimuksen mukaan moninainen oppilasryhmä voidaan huomioida selkeillä ja lyhyillä ohjeilla, tuntien pilkkomisella sekä vapaavalintaisilla ja toiminnallisilla toimintatavoilla, jolloin oppilaalla on itse mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten hän tunnin kulkuun osallistuu. Luokanopettajat kertoivat myös hyödyntävänsä opetuksessa digimateriaaleja, jolloin ylös- ja alaspäin eriyttäminen helpottuu. Huomionarvoista kuitenkin on, että tällaiset oppimisen ohjaukseen ja opetuksen strukturointiin liittyvät keinot eivät olleet vastausten pääosassa, vaan vastauksissa painotettiin huomattavasti enemmän psyykkisiä ja sosiaalisia inklusion tukemisen keinoja. Havainto on mielenkiintoinen, sillä keskustelu inklusiosta keskittyy usein juuri fyysisiin ja konkreettisiin yhdenvertaisuutta ja oppimista tukeviin keinoihin.

Tärkeä tutkimusaineistossa toistunut inklusiivisen musiikinopetuksen keino oli oppilaslähtöisyyden painottaminen opetusmenetelmien ja tunnin kulun suunnittelussa. Tutkimuksen mukaan luokanopettajat pyrkivät edistämään inklusion toteutumista kuuntelemalla oppilaiden omia mielipiteitä ja ottamalla huomioon heitä kiinnostavat asiat. Tämän toimintaperiaatteen taustalla voidaan olettaa olevan ajatus, oppilas voi kokea paremmin kuuluvansa ryhmään ja tulleen kohdatuksi, kun hänellä on itse mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten osallistuu tunnin kulkuun. Osallisuuden tärkeydestä inklusion tukena kirjoittaa myös Lakkala (2008, s. 207).

Jotta opettaja pystyy luomaan juuri kyseessä oleville oppilaille sopivaa opetusta ja hyödyntämään tarkoituksenmukaisia toimintatapoja, on hänen tunnettava ryhmä ja sen oppilaat (Suorsa ym., 2020, s.151). Tämän tutkimuksen aineistosta ei ilmennyt varsinaisia keinoja, joilla ryhmään tutustumista voidaan tukea, mutta vastaajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat kokevat omassa luokassaan vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tätä vastaajat kertoivat edistävänsä muun muassa hyödyntämällä opetuksessa kappaleita, jotka oppilaat kokevat yhteisiksi ja luokalle tunnusomaisiksi.

Mahdollisesti vahvimmin tutkimusaineistossa ilmennyt inklusion tukemisen keino olikin tunteiden yhdistäminen musiikinopetukseen sekä sen myötä me- hengen luominen opetusryhmään. Tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien mukaan musiikinopetuksen onnistumiset ja oppimisen elämykset syntyvät tilanteissa, joissa oppilaalla on mahdollisuus kokea vahvoja tunteita ja päästä käsittelemään omia ajatuksiaan. Vastaajat toivat esiin, kuinka yhdessä musisoiminen saa musiikin oppimisen tuntumaan tärkeältä ja luo opetushetkistä yhteisiä elämyksiä. Eräs inklusion peruseräite onkin juuri kokemus yhteenkuuluvuudesta ja osallisuudesta (Takala ym. 2020), joten on tärkeää huomioida, että tämän tutkimuksen mukaan tähän tavoitteeseen pyritään pääasiassa psyykkisin ja sosiaalisin keinoin – ei ainoastaan opetusmateriaaleja tai tavoitteita eriyttämällä.

Oleellisena inklusiivista musiikinopetusta edistävänä tekijänä vastauksista oli havaittavissa myös opettajan oma suhtautuminen sekä moninaisuutta että musiikkia kohtaan. Vaikka tämä mainittiin suoraan vain pienessä osassa vastauksia, ilmensivät kaikki vastaajat tätä epäsuorasti läpi aineiston. Tutkimukseen vastanneet luokanopettajat toivat esille, kuinka tärkeää on huomioida oppilaiden erilaiset ominaisuudet ja lähtökohdat sekä mukauttaa opetusta niin, että toimintatavat sopivat juuri kyseiselle ryhmälle ja sen oppilaille. Vastauksissa painotettiin positiivisten oppimiskokemusten saamista ja musiikista nauttimista – vastaajien mukaan musiikinopetuksessa inklusio toteutuu parhaiten, kun suorittaminen unohdetaan ja opetuksessa keskitytään musiikista ja yhdessä tekemisestä nauttimiseen.

Tunteiden käsittelemisen lisäksi tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kertoivat tukevansa inklusiivista musiikinopetusta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta käsittelemällä opetuksessa monikulttuurisuutta sekä jokaisen oppilaan omaa kulttuuriperimää. Vastaajien mukaan monikulttuurisuuden käsitteleminen musiikinopetuksessa tuo arvostusta niin itseä kuin muitakin kohtaan, ja tätä väitettä tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Johtopäätöksensä voidaan todeta, että näin luokanopettajat kokevat voivansa antaa avaimet yhtenäisen ryhmän luomiseen, mikä edesauttaa toteuttamaan inklusion periaatetta yhdenvertaisuudesta. Kun ryhmä on yhtenäinen, oppilaat antavat toisilleen tilaa toimia heille sopivilla tavoilla ja uskaltavat itsekin osallistua opetukseen juuri kuten itse kokevat parhaaksi.

Viimeinen huomionarvoinen tutkimushavainto liittyy opettajien kokemien onnistumisten ja haasteiden vastakkainasetteluun. Tutkimustulosten perusteella luokanopettajat kokevat inklusion toteutuvan musiikinopetuksessa parhaiten niissä tilanteissa, joissa oppilaat osoittavat nauttivansa yhdessä tekemisestä, suorittaminen ei ole pääroolissa ja lapset toimivat yhtenäisesti, toisiaan tukien. Näissä vastauksissa esimerkiksi oppimisvaikeuksilla, opetusmateriaalien toimivuudella sekä oppituntien rakenteella oli huomattavan pieni painoarvo. Nämä taas olivat elementtejä, jotka toistuivat vastaajien nimeämissä haasteissa. Vastaajat siis käsittelivät inklusion toteutumista täysin erilaisista näkökulmista riippuen siitä, oliko kyse inklusiivisen musiikinopetuksen onnistuminen vai haaste.

Tämän kandidaatintutkielman teorettinen viitekehys esittelee inklusion peruseriaatteen sekä käsittelee sitä musiikinopetuksen näkökulmasta. Inklusiivista musiikinopetusta voidaan tukea monin eri keinoin, jolloin siitä muodostuu kokonaisuus erilaisia toimintatapoja ja periaatteita. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat käsittelivät vastauksissaan aihetta teorettiseen viitekehukseen peilaten monipuolisesti erilaisista näkökulmista, minkä perusteella voidaan todeta, että heillä on monipuolinen käsitys siitä, mitä kaikkea inklusiivisella musiikinopetuksella tarkoitetaan.

6 POHDINTA

Kandidaatintutkielmani viimeisessä luvussa pohdin sen tutkimustuloksiin ja johtopäätöksiin johtaneita tekijöitä sekä mitä tutkimuksessa olisi voitu tehdä toisin. Pohdin myös näkökulmia tärkeimpiin tutkimustuloksiin ja sitä, millaisia mahdollisuuksia tämä tutkimus mahdollisesti tarjoaa musiikinopetukselle, opettajankoulutukselle sekä jatkotutkimuksille. Vaikka kandidaatintutkielma on verrattain pieni tutkimus, voi se silti tarjota mielenkiintoisia näkökulmia kasvatustieteelliseen keskusteluun.

Tutkimusaineiston koko oli melko pieni, sillä tutkimukseen osallistui ainoastaan viisi luokanopettajaa. He kuitenkin kertoivat ajatuksiaan monipuolisesti, jolloin aineisto oli riittävän laaja analysoitavaksi. Vastaajien löytäminen keskustelufoorumien kautta oli haastavaa, sillä vaikka aihe herätti keskustelua ja mielenkiintoa kommenttikentissä, ei moni innostunut kuitenkaan vastaamaan tutkimuksen kyselylomakkeeseen. Jos tutkimus tehtäisiin uudestaan, kannattaisi vastaajia etsiä suoraan esimerkiksi ottamalla yhteyttä eri kouluihin.

Erään johtopäätöksen mukaan luokanopettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilas kokee musiikin ja sen oppimisen tärkeäksi ja itselleen merkitykselliseksi. Vastauksista oli myös havaittavissa, että luokanopettajat kokivat musiikin myös itse tärkeäksi ja halusivat aidosti lasten nauttivan sen oppimisesta ja yhdessä musisoimisesta. Musiikki ei kuitenkaan ole kaikille opettajille merkityksellinen asia, joten tutkimukseen todennäköisesti valikoitui vastaajia, joita keskustelu musiikinopetuksesta kiinnostaa muutenkin. Tutkimustulokset olisivat voineet olla vaihtelevampia, jos mukaan olisi valikoitunut satunnaisotannalla monenlaisia vastaajia, joilla on musiikkiin erilainen suhde.

Kaikista näkyvimmin tutkimusaineistossa korostui tunteiden merkitys ja niiden huomioiminen musiikinopetuksessa. Havainto on mielenkiintoinen, sillä usein keskustelu inklusion tukemisesta keskittyy opetusmenetelmiin, oppimismateriaaleihin sekä opetuksen eriyttämiseen ja niiden kautta

yhdenvertaisuuden tukemiseen. Näitä elementtejä ei nytkään jätetty huomiotta, mutta ne eivät saaneet aineistossa yhtä suurta painoarvoa kuin tunteet ja ryhmän sisäinen yhteenkuuluvuus. Myös tähän on voinut vaikuttaa tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien suhtautuminen musiikkiin. Inklusion käsitteleminen psyykkisten ja sosiaalisten keinojen kautta voi olla helpompaa, jos itse jäsentää musiikkia enemmän niiden kuin fyysisten keinojen kautta.

Tämän tutkimuksen valossa voi siis näyttää siltä, että kaikki vastanneet luokanopettajat pitävät sitä tärkeänä, että oppilas nauttii musiikista ja sen oppimisesta ja se on merkityksellinen osa jokaisen elämää. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin muistettava, että ilmiö ei ole yleistettävissä, vaan kuvastaa juuri tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kokemusmaailmaa. Jokaisella opettajalla on omat mielenkiinnon kohteet ja arvot, joita opetuksessa painottaa. Nämä arvot voivat myös näkyä jo opettajaopintojen aikana ja vaikuttaa esimerkiksi sivuainevalintoihin. Todennäköisesti suomalaisesta koulusta löytyy myös sellaisia opettajia, jotka eivät ole pohtineet inklusion toteutumista musiikinopetuksessa juuri lainkaan. Tästä herääkin kysymys; jos opettajan oma suhde musiikkiin on huono, näkeekö hän merkityksellisenä tarjota koulussa mahdollisuuden tarjota jokaiselle oppilaalle tilaisuuksia nauttia musiikin oppimisesta?

Tutkimuksessa ilmeni paljon keinoja, joiden avulla voidaan niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin edistää yhdenvertaista musiikinopetusta ja jokaisen kuulumista ryhmään. Haasteina luokanopettajat nimesivät muun muassa kehnot opetusvälineet, huonon asenneilmapiirin, erilaiset neuropsykologiset haasteet sekä sosioemotionaaliset vaikeudet. Vastauksista ilmeni kuitenkin melko vähän keinoja, joilla juuri tiettyyn haasteeseen voisi saada apua. Vastaukset painottivat enemmän ryhmän yhteistä hallintaa ja sen toiminnan edistämistä, eikä vastauksissa keskitytty juurikaan yksittäisten haasteiden helpottamiseen. Tässä voisikin olla mahdollisuus jatkotutkimukselle, jossa opettajilta kysyttäisiin tarkempia keinoja juuri tietynlaisissa tilanteissa toimimiseen.

Jatkotutkimuksessa voitaisiin myös yksityiskohtaisemmin selvittää, millaisissa inklusiivisen musiikinopetuksen tilanteissa luokanopettajat kokevat olevansa riittävän päteviä toimimaan ja millaisiin haasteisiin he mielestään tarvitsevat lisää tietoa ja koulutusta. Voisi olla myös aiheellista selvittää, miten

moninaisen oppilasryhmän huomioimista käsitellään luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoissa. Luokanopettajakoulutuksen tarjoama musiikinopetus on muutenkin ollut viime vuosina keskustelun alla, sillä useat vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kertoneet kokevansa epävarmuutta opettaa musiikkia perusopetuksessa. Jos koulutus tarjoaisi enemmän keinoja moninaisen ryhmän huomioimiseen myös musiikissa, vahvistaisiko se valmistuneiden luokanopettajien itsevarmuutta opettaa musiikkia?

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimus vahvistaa inklusion peruseriaatetta siitä, että jokaisen oppilaan pitäisi voida kokea kuuluvansa joukkoon. Sen toteuttaminen on välillä haastavaa, sillä opettajat joutuvat työssään kohtaamaan jatkuvasti tilanteita, joissa kaikki ominaisuuksiltaan erilaiset, moninaisista lähtökohdista tulevat oppilaat on saatava toimimaan yhtenä ryhmänä, jossa jokainen löytää oman paikkansa. Tässä päädytäänkin juuri samaan kysymykseen, joka herätti mielenkiinnon koko tutkimukseen, eli miten ryhmässä voidaan huomioida jokainen, kun kaikki ovat niin erilaisia? Tämän tutkimuksen mukaan se kuitenkin on mahdollista, kunhan opettaja muistaa, että musiikilla on valtavasti mahdollisuuksia toimia tunteiden välittäjänä ja me-hengen luojana, jolloin kaikilla on mahdollisuus kuulua joukkoon.

LÄHTEET

- Fadjukoff, P. 2007. *Oppimateriaali yksilöistämisen tukena*. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erlainen oppija – yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. PS-Kustannus.
- Hammel, A. & Hourigan, R. 2011. *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach*. Oxford University Press.
- Harju, V. 2014. *Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana*. Teoksessa Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.) *Rajaton luokkahuone*. PS-Kustannus.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. 2013. *Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys*. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-Kustannus.
- Juhila, K. 2021a. *Laadullinen tutkimus ja teoria*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Viitattu 21.1.2022)
- Juhila, K. 2021b. *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Viitattu 21.1.2022)
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Jylhä, I. 2007. *Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka*. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erlainen oppija – yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. PS-Kustannus.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. *Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä*. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. &

- Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-Kustannus.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- McCord, K. 2015. *The Role of Special Music Educators and Music Therapists in Assisting Exceptional Learners*. Teoksessa Obiakor, E., Bakken, J. & Bailey, R. (toim.) *Interdisciplinary Connections to Special Education: Key Related Professionals Involved*. Ensimmäinen painos. Emerald.
- Paalasmaa, J. 2011. *Suomalainen koulujärjestelmä, kunnallinen perusopetus ja vaihtoehdot*. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-Kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 25.11.2021)
- Pulkkinen, L. 2011. *Ehetytty koulupäivä – lapsilähtöinen toimintakulttuuri*. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-Kustannus.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. PS-Kustannus.
- Suorsa, T., Kosola, M. & Raetsaari, K. 2020. *Kaikille sopiva koulu? Kohti monialaista käytäntöjen kehittämistä*. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Laukkala, S. (toim.) 2020. *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus.
- Takala, M. 2010. *Inkluusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M., Äikäs, A. & Laukkala, S. 2020. *Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet*. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Laukkala, S. (toim.) 2020. *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-Kustannus.
- Toom, A., Rautiainen, M., Tähtinen, J. & Ahtiainen, R. 2017. *Toiveet ja todellisuus: kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. *Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä*. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erlainen oppija – yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. PS-Kustannus.
- Vitka, T. 2021. *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-Kustannus.
- Vuori, J. 2021. *Laadullinen sisällönanalyysi*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Viitattu 21.1.2022)
- Värri, V. 2011. *Välineajattelusta hyvään kasvatukseen – kasvatuksen arvonäkökulmat*. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-Kustannus.

LIITTEET

Liite 1: Sähköisen vastauslomakkeen kysymykset

Taustatiedot

1. Millä luokka-asteella työskentelet?
2. Mikä on koulutustaustasi?

Avoimet kysymykset

1. Millaisia pedagogisia työtapoja käytät musiikintunneilla inklusion tukemiseksi?
2. Kuvaile jokin konkreettinen tilanne musiikinopetuksessa, jossa koit onnistuneesi huomioimaan oppilasryhmän moninaisuuden.
3. Millaiset asiat musiikinopetuksessa koet yleisesti haastaviksi inklusion näkökulmasta?
4. Kuvaile jokin konkreettinen tilanne musiikinopetuksessa, jossa koit inklusion tukemisen ja/tai oppilasryhmän moninaisuuden huomioimisen haastavaksi.
5. Voit vielä vapaasti kertoa ja kuvailla ajatuksiasi aiheeseen liittyen.

Tutkimuslupa

1. Vastauksiani saa käyttää tutkimukseen.
2. Annan suostumuksen henkilötietojen käsittelyyn.