



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

IMMONEN, REETTA

MUSIKAALISEN OPPIJAN INKLUUSIO YLÄKOULUN
MUSIIKINOPETUKSESSA. OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ MUSIIKILLISESTI
LAHJAKKAIDEN OPPILAIDEN SISÄLLYTTÄMISESTÄ MUSIIKINTUNNEILLE.

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Musiikkikasvatuksen koulutus

2013



Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä Reetta Immonen	
Työn nimi Musikaalisen oppijan inklusio yläkoulun musiikinopetuksessa. Opettajien käsityksiä musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden sisällyttämisestä musiikintunneille			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji (KM) pro gradu -tutkielma	Aika toukokuu 2013	Sivumäärä 55
Tiivistelmä			
<p>Tutkielmani tavoite on selvittää, että miten musiikillisesti lahjakkaan oppilaan erityistarpeet voidaan täyttää inklusiivisessa musiikinopetuksessa. Lähtökohtaisesti minua kiinnosti kuinka puhetta herättänyt inklusio vaikuttaisi musiikinopettajan työkuvaan käytännössä. Kokosin opettajien käsityksiä lahjakkuudesta, musikaalisuudesta sekä niiden ilmenemisestä musiikin opetuksessa inklusiivisesta näkökulmasta.</p> <p>Tutkimukseni on suunnattu yläkoulun ja lukion musiikinopettajille ja -opettajiksi opiskeleville. Valitsin tutkielmani kontekstiksi yläkoulun. Yläkoululaiset ovat herkässä iässä sillä he muodostavat omaa identiteettiään ja ovat herkkiä ympäristön vaikutteille. Identiteetin kehittyessä he alkavat tietoisesti tehdä omaehtoisia valintoja, kuten esimerkiksi musiikin harrastaminen. Näin ollen yläkoulun musiikintunneilla voi erottaa oppilailla olevan erilaisia valmiuksia, mikä luo haasteen opettajille toimia inklusiivisesti musiikillisesti lahjakkaan oppilaan kohdalla.</p> <p>Tutkielmani jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen on teoria-osa sekä toinen empiirinen osa. Teoriaosassa käsittelem inklusiota, lahjakkuutta ja musikaalisuutta käsitteinä. Pyrin aukaisemaan inklusio-käsitteen merkityksen monesta eri näkökulmasta sekä listaan inklusion toteutumisen edellytyksiä musiikinopetuksessa. Avaan hieman musikaalisuutta sillä se on merkityksellistä puhuttaessa lahjakkuudesta. Tutkielmani toinen osa keskittyy aineistonkeruu- ja analyysimenetelmään sekä tutkimustuloksiin. Käytin aineistonkeruussa teemahaastattelua ja tutkimustuloksien analysoinnissa fenomenografista analyysimallia.</p> <p>Lahjakkuuden ymmärtämisessä musiikinopettajilla korostui muun muassa se, että lahjakkuutta on monenlaista. Musikaalisuus yhdistettiin läheisesti lahjakkuuteen ja musikaalista henkilöä kuvailtiin henkilöksi, joka löytää musiikista esimerkiksi erilaisia tunnelmia. Musiikinopettajille oli muodostunut myös inklusiosta käsitys, jonka mukaan inklusiolle tyypillistä on muun muassa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroiminen ryhmään. Vastauksissa sivuttiin myös inklusion toteutumisen edellytyksiä sekä sen haasteellisuutta. Opettajat olivat sitä mieltä, että musiikillisesti lahjakkaan oppilaan tulee saada tarpeeksi haasteita opetuksessa sekä päästä toteuttamaan itseään.</p> <p>Inklusio on melko tuore aihe musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä, vaikkakin siitä löytyy teoksia yleisesti kasvatustieteen kirjallisuudessa. Toivon tutkielmani herättävän ajatuksia sekä toimivan innoittajana mahdollisille jatkotutkimuksille aiheesta.</p>			
Asiasanat Inklusio, lahjakkuus, musikaalisuus, musiikillinen lahjakkuus, musiikillinen potentiaali, yläkoulun musiikinopetus.			

SISÄLLYS

1	Johdanto	1
2	Opetus inklusion tuoman haasteen edessä	3
2.1	Mitä inklusio on?	3
2.2	Inklusion toteutumisen edellytyksiä	5
2.3	Opetussuunnitelman perusteet	9
2.4	Inklusion toteutuminen musiikinopetuksessa opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta	11
3	Lahjakkuus	13
3.1	Mitä on lahjakkuus?	14
3.2	Mitä musikaalisuus on?	16
4	Tutkimuksen toteutus	19
4.1	Tutkimuksen esittely ja tutkimusongelmat	19
4.2	Fenomenografinen lähestymistapa	20
4.3	Aineiston keruu	25
4.3.1	Kohdejoukkona musiikinopettajat	22
4.3.2	Teemahaastattelu tutkimusmuotona	23
4.4	Aineiston fenomenografinen analyysi	26
5	Tutkimuksen tulokset	31
5.1	Musiikinopettajien käsityksiä lahjakkuudesta ja musikaalisuudesta	32
5.2	Musiikinopettajan käsityksiä inklusiosta	34
5.3	Erilaisia ideoita ja toteutuskeinoja musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioimiseen	37
5.4	Musiikinopettajien ajatuksia inklusion toteutumisen mahdollistamiseksi musiikillisesti lahjakkaan oppilaan kohdalla	40
6	Pohdinta	43
6.1	Ehdotuksia jatkotutkimuksia varten	47
	Lähteet	49
	Liitteet: Liite 1. Haastateltaville lähetettäväni info sähköpostitse	
	Liite 2. Teemahaastattelun runko	
	Liite 3. Ote analyysin ensimmäisestä vaiheesta, jossa merkitykselliset ilmaukset ovat teemoiteltu teoriaan pohjautuen.	

1 JOHDANTO

I have a dream that one day, down in Alabama, with its vicious racists, with its governor having his lips dripping with the words of interposition and nullification, that one day, right there in Alabama, little black boys and black girls will be able to join hands with little white boys and girls as sisters and brothers. I have a dream today!

- Martin Luther King

Sain idean pro gradu -tutkielmalleni Martin Luther Kingin unelmasta, joka koskee tasa-arvoisessa yhteiskunnassa elämistä ilman rotuerottelua. Inklusio ei siis ole mitenkään uusi käsite sillä jo Martin Luther King unelmoi inklusiosta yhteiskunnan tasolla. Tämä inklusio voisi poistaa vallinneen rotuerottelun, jota Kingin aikainen yhteiskunta harjoitti. Hänen edellä esiteltävät kuuluisat sanansa motivoivat siis unelmoimaan tasavertaisesta luokkahuonetyöskentelystä.

Inklusio on herättänyt paljon keskustelua muun muassa opettajien keskuudessa. Kiinnostukseni inklusiota kohtaa on kasvanut keskustellessani siitä kollegojeni kanssa. Inklusiosta puhutaan myös monien muiden alojen yhteydessä, mutta halusin ottaa selvää kuinka tämä paljon puhetta ja ajatuksia herättänyt inklusio vaikuttaisi minun tulevaan työhöni käytännössä. Tutustuessani aiheeseen tarkemmin halusin keskittyä nimenomaan musiikillisesti lahjakkaisiin nuoriin. Lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen musiikin tunneilla muodostuu opettajalle haasteeksi, sillä nimenomaan musiikin tunneilla oppilaat esimerkiksi alkavat soittaa instrumentteja hyvin eri lähtökohdista. Tutkin siis musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioimista musiikin tunneilla.

Sahlberg (1998, 197) on todennut, että opetus muuttuu, jolloin hänen mukaansa myös opettajien täytyy pysyä mukana muutoksessa ja saada uusia ajattelutapoja sekä taitoja. Erityisopetuksen ja inklusion kehittämiseen sekä oppilaiden osallisuuden lisäämiseen on alettu kiinnittämään entistä enemmän huomiota. Tämä näkyy esimerkiksi maaliskuussa julkaistussa opettaja-lehdessä, jossa Tikkasen (2013, 17) OAJ:n kanta on seuraava: ”Eryityistä tukea tarvitsevien määrä tavallisissa lukioissa on kasvanut, mutta ryhmäkoot

eivät ole pienentyneet eikä tukitoimia ole lisätty.” Erityistä tukea tarvitsevien nuorten määrä kouluissa lisääntyy ja tämä muutos koskee myös musiikinopettajaksi opiskelevia.

Omat ajatukseni musiikin kuulumisesta kaikille vastaavat edesmenneen erityispedagogiikan lehtorin Pentti Murron kuvausta inklusion perusolemuksesta, joka on mukaan kuuluminen. Pentti Murto oli merkittävä henkilö inklusion eteenpäin viemisessä Suomessa ja on osaksi myös hänen ansiostaan, että kasvatuksessa uskalletaan lähestyä rohkeammin erilaisia oppijoita.

Tutkimusongelmani on seuraava: Miten musiikillisesti lahjakkaan oppilaan erityistarpeet voidaan täyttää inklusiivisessa musiikin opetuksessa? Tein suullisen teemahaastattelun kolmelle musiikinopettajalle. Minulla ei ollut varsinaisesti monia ennakko-oletuksia tutkimustuloksista aloittaessani tutkielmaani. Eräs oletukseni kuitenkin oli, että inklusio tuo opettajille väistämättä haasteita.

Tutkimukseni kontekstiksi valitsin yläkoulun musiikin opetuksen. Yläkouluikäiset oppilaat ovat mielenkiintoisessa iässä sillä he muodostavat omaa identiteettiään sekä ovat herkkiä ympäristön vaikutteille. Yläkouluikäiset ovat myös siinä iässä, että he alkavat suunnata motivaationsa tiettyihin asioihin, kuten esimerkiksi musiikin harrastamiseen. Näin ollen yläkoulun musiikintunneilla voi erottaa oppilailta olevan erilaisia valmiuksia, mikä luo haasteen opettajille toimia inklusiivisesti musiikillisesti lahjakkaan oppilaan kohdalla.

Lisäksi yläkouluikäiset läpikäyvät elämänvaihetta, jossa tehdään merkittäviä valintoja koskien tulevaisuutta esimerkiksi opintojen suhteen. Musiikinopettajani, pianonsoiton opettajani sekä vanhempani ovat kannustaneet minua opintoihin liittyvissä valinnoissa ollessani yläkoulussa. Musiikinopettajani antoi minulle haasteita sekä mahdollisuuksia esiintyä. Hän rohkaisi minua hakemaan opiskelemaan musiikkikasvatusta yliopistoon. Päädyin pedagogiselle tielle siis osaksi vanhempieni ja musiikinopettajani kannustamana.

2 OPETUS INKLUUSION TUOMAN HAASTEEN EDESSÄ

Inkluusio on hyvin moniselitteinen käsite. Sitä tulee tutkia monesta eri näkökulmasta, jotta pystyy ymmärtämään sen perimmäisen merkityksen. Pyrin tässä luvussa tuomaan esille erilaisia määritelmiä inklusiosta sekä sen käyttöönottamisen keinoista.

2.1 Mitä on inkluusio?

Inkluusio tarkoittaa Pentti Murron (1999, 6) mukaan ”sisällymistä, kuulumista mukaan.” Se tarkoittaa siis esimerkiksi kaikille yhteistä koulua, jossa otetaan kaikki mukaan koulun toimintoihin. Lapsella ja nuorella on oikeus samaan opetussuunnitelmaan kuin ikätovereillakin. Murto kuvaa inklusion tarkoittavan käytännön tasolla opetuksen järjestämistä ja organisoimista kaikille oppilaille sopivaksi. (Murto 1999, 6.)

Inklusiota on pyritty selventämään monilla erilaisilla kuvauksilla, mutta yhtä oikeaa kuvausta on vaikea antaa. Sari Väyrynen (2001, 21) toteaa, että inkluusio ei suinkaan tarkoita sitä, että kaikkia kohdeltaisiin täysin samalla tavalla. Väyrynen jatkaa, että inklusiiossa on sen sijaan kyse pikemminkin lähestymistavasta eli kuinka voidaan vaikuttaa oppilaan osallistumiseen tai puuttua oppimista rajoittavaan tekijään oppilaan oppimisympäristössä kuten esimerkiksi luokahuoneessa. Mobergin (2002, 43) mukaan inklusiivisessa lähestymistavassa tehdään yhteistyötä opettajien, oppilaiden ja huoltajien kanssa. Inkluusio korostaa käsitteenä sitä, että koko kouluhenkilökunta tekee yhteistyötä ja ottaa vastuuta oppilaistaan. (Moberg 2002, 43).

Suvi Lakkala (2008, 17) toteaa väitöskirjassaan, että inklusiolle on mahdotonta löytää tyhjentävää määritelmää. Hänen mukaansa tarkkaa määritelmää on vaikea antaa, sillä inklusion toteutukseen vaikuttavat kulttuuri, aika ja paikka, jossa niitä tarkastellaan. Inklusiota on siis mahdotonta määritellä erillisenä, sillä se on aina liitettävä omaan kontekstiinsa. (Lakkala 2008, 17.) Pentti Murron (1999, 6) selkeä määritelmä inklusion kaikille kuulumisesta voidaan siis liittää omaan kontekstiinsa, jolloin inklusion määrittely selkenee. Tutkielmassani inklusio liitetään siihen kuinka opettaja huomioi musiikillisesti lahjakkaan oppilaan tasavertaisesti luokan muiden oppilaiden kanssa niin, että tämä pääsisi etenemään omalla tasollaan musiikintunnilla.

Lakkalan (2002, 17) mukaan inklusio on jatkuva prosessi, joka ei lopu koskaan. Lakkala toteaa, että Suomessa inklusion toteutus on erilainen kuin maailmanlaajuisesti sillä maailmanlaajuisessa mittakaavassa koulutuksella on suurimpana haasteena tavoittaa lapset, joilla ei ole minkäänlaista koulutusta. (Lakkala 2008, 17.) Lakkalan edellä antamassa esimerkissä inklusiolle on annettu selkeästi oma konteksti, joka tekee inklusiosta heti helpommin ymmärrettävän.

Inklusiivinen kasvatus on jo 1980-luvulla integraatiosta lähtöisin oleva liike, jonka tarkoitus on korostaa integraatioajattelun perimmäistä tarkoitusta eli yhteisöllisyyttä. Inklusiivisen kasvatuksen on lisäksi tarkoitus uudistaa erityisopetusta ja sisällyttää se yleisopetukseen. (Moberg 2002, 43.) Shawn ja Forest (2004, 147) kertovat inklusion tarkoittavan samaa kuin inklusiivinen koulutus tai kasvatus. Myös heidän mukaansa inklusio on lähellä käsitettä integroitu koulutus.

Yhdysvalloissa inklusion käyttöä on perusteltu muun muassa siten, että jokainen oppilas tulisi ottaa kotikoulussa huomioon toiminnoissa eikä vain sijoittaa valtavirtaan. Toisen perustelun mukaan integraatio viittaa jonkun olevan jo syrjässä ja tämä täytyy ottaa uudelleen mukaan kun taas inklusiossa kaikki ovat ihan alusta saakka samassa, kaikille yhteisessä koulussa. Suomen kielessä ei ole vielä löydetty vastinetta käsitteelle inklusiivinen kasvatus eli siis myös Suomessa puhutaan inklusiosta ja inklusiivisesta kasvatuksesta. (Moberg 2002, 43.)

Integroitu koulutus on Shawnin ja Forestin (2004, 147) mukaan koulutusta, jossa esimerkiksi uniikeista taustoista tulevat oppilaat integroidaan osaksi tavallista oppilasryhmää erityislahjoista tai – tarpeista huolimatta. Tämä koulutuskanta korvaa eksklusiivisen koulutuksen, jossa oppilas leimataan erityisominaisuutensa mukaan ja sijoitetaan osaksi erityiskoulutuksen jatkumoa, joka pysyy poissa tavallisen koulutuksen tieltä. (Shawn ja Forest 2004, 147.)

Buttin (2009, 50) mukaan huolimatta siitä, että inklusiossa keskeinen periaate on ”kaikki toimivat yhdessä”, niin eriyttäminen ja sen toteuttaminen tehokkaasti on avainasia inklusiossa. Eriyttäminen on opetusta, jossa opetus suunnitellaan varioidusti, jotta se kohtaisi kaikkien oppilaiden kyvyt ja ominaisuudet. Näin kaikenlaiset oppijat saadaan hyötymään opetuksesta ja kokemaan oppimista. Opetukseen suunnitellaan siis kohdistettua

opetusta yksilöllisiin oppimiskapasiteetteihin sopiviksi, esimerkiksi vastaamaan yhtäläillä lahjakkaan kuin oppimisvaikeuksia omaavan oppilaan tarpeita. (Butt 2009, 50.)

Inklusio termiä ei Shawnin ja Forestin (2004, 147) mukaan periaatteessa tarvita, mutta silloin on sisäistettävä integraatio muuna kuin tällaisena yhdessä olemisena. Mielestäni on selkeämpää puhua inklusiosta ja integraatiosta sen sijaan, että yritetään ajatella integraatiota jollain muulla tavoin puhuttaessa inklusiosta. Inklusion yksi idea on siis toteuttaa integraation ajatus yhteisöllisyydestä viemällä tätä käytännössä toteutettuna pidemmälle.

2.2 Inklusion toteutumisen edellytyksiä

Murrin (1999, 6) mukaan inklusion toteutuminen edellyttää muun muassa 1. suunnittelua, 2. yhteistyötä, 3. opettajan roolin monimuotoistumista, 4. opettajankoulutuksen kehittämistä, 5. erityispedagogisen tietotaidon lisäämistä ja 6. kasvatuksellisen kuntoutuksen orientaatiota. Ennen kaikkea se edellyttää kuitenkin positiivista suhtautumista niin päättäjiltä kuin koululta ja opettajilta. (Murto 1999, 6.) Lukiessani Murrin kokoamaa listaa inklusion toteutumisen edellytyksistä totesin, että opettajalta vaaditaan inklusion paljon sitoutumista.

Mittlerin (2000, VII) mukaan inklusiossa ei tehdä oppilasta sopivaksi normaalikouluun, vaan normaalikoulu tehdään sopivaksi oppilaalle. Näin koulu tarjoaa kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet. (Mittler 2000, VII.) Happonen (2002, 334) mielestä pedagogisen ympäristön tulisi olla oppilaalle ympäristö, jossa tämä pystyisi olemaan huolimatta esimerkiksi fyysisestä vammasta. (Happonen 2002, 334.) Briggsin (2005, 8) mukaan inklusiota ei voida kuitenkaan pitää erityiskoulutuksen synonyyminä, vaan se on paljon laajempi käsite. Inklusiossa on kyse siitä, että saadaan kouluja ottamaan enemmän vastuuta niin yksilöoppilaiden kuin ryhmänkin erilaisista tarpeista; kyse on koko koulun kehittämisestä (sekä akateemisista että sosiaalisista lähtökohdista). Jos koulu on inklusiivinen ja vastuullinen ottamaan huomioon erilaiset tarpeet, standardi nousee. Koulu, joka on hyvä oppimisvaikeuksia omaaville opiskelijoille, on hyvä koulu kaikille. (Briggs 2005, 8.) Briggsin ajatuksen pohjalta nouseekin kysymys onko sellainen koulu, joka on hyvä oppimisvaikeuksia omaavalle opiskelijalle, välttämättä hyvä koulu lahjakkaalle oppilaalle?

Mittlerin (2000, 95) mukaan luokkahuoneessa kaikilla lapsilla tulisi olla yhtäläiset oppimismahdollisuudet. Hän kertoo inklusion toteutumisen käytännössä vaativan ainakin yhteiskunnallisten koulutusperiaatteiden, opetussuunnitelmien, koulukohtaisten toimintamallien ja opettajakoulutuksen tuen. Kuitenkin inklusio alkaa luokkahuoneen sisäpuolelta, eikä päättävien elinten pöytäkirjoista. (Mittler 2000, 95.)

Mittlerin (2000, 95) ajatuksessa inklusion toteutuminen lähtee luokkahuoneesta eli toteutumiseen vaikuttaa opettajan oma tahto. Lisäksi Mittlerin listaamat keinot inklusion käytännön toteutuksesta on mielestäni erittäin laaja eli kyse ei ole pelkästään opettajan toiminnasta. Yksin musiikinopettaja ei voi siis toteuttaa inklusiota ideaalisti, mutta tämän on kuitenkin ymmärrettävä, ettei kukaan tule toteuttamaan inklusiivista kasvatusta musiikintunneille hänen puolestaan vaan tämän tulee itse olla aktiivinen asian suhteen.

Opettaminen on haastava taito eikä se tule kaikilta luonnostaan. Opettaminen ei ole yksinkertaista, mutta sen oppiminenkin voi olla mahdollista. Jotkut syntyvät opettajiksi, mutta joillekin opettamisen oppiminen voi olla erittäin vaikeaa ja haastavaa. Aivan kuten useassa muussakin ammatissa opettaminen edellyttää opettajalta tietynlaisia ajattelutapoja ja ominaisuuksia. (Sahlberg 1998, 197.)

Pasi Sahlberg (1998, 198) käsittelee opettajaa aikuisena oppijana ja koulua tämän oppimisympäristönään. Mielestäni on tärkeää ymmärtää inklusio myös opettajan näkökulmasta. Musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden sisällyttäminen tavalliselle musiikin tunnille ja heille parhaan mahdollisen oppimisen tarjoaminen tuovat opettajan eteen suuren haasteen. Miten tähän haasteeseen voidaan vastata? Briggsin (2005, 53) mukaan Ideaalissa tilanteessahan jokainen oppilas saisi yksilötukea aikuiselta ja samaan aikaan vertaisryhmätukea oppilastovereiltaan, jolloin muodostuisi vahvan ja itsenäisen oppijan identiteetti (Briggs 2005, 51–54).

Opettamiseen oppimista voidaan mielestäni verrata esimerkiksi pianon soiton oppimiseen. Haluat oppia soittamaan pianoa, joten päätät mennä soittotunneille. Soittotunnit eivät kuitenkaan tee sinusta mestari-pianistia vaan sinun täytyy harjoitella saavuttaaksesi osaamisen. Soittotunneilta saat kokeneelta opettajalta ja pianistilta työkaluja, jotta osaisit harjoitella, pystyisit kehittymään ja oppisit soittamaan pianoa.

Yhdessä oppiminen on noussut hyvin keskeiseksi tavoitteeksi ja tämän edistämiseksi on aloitettu tekemään tutkimustyötä. Tutkijoita on rohkaistu olemaan mukana sekä ottamaan

selvää asioista. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2002, 250.) Opettajan on siis opittava opettamaan oppilaita keskeisen tavoitteen mukaan, joka on yhdessä oppiminen. Opettaja on kasvattajan roolissa eli on hyvin tärkeää, että opettajat sekä opettajaksi opiskelivat ovat kiinnostuneita ajankohtaisista opetuksen kehittämishankkeista, jotka koskevat heidän työtään. Näin myös inklusion toteutumisella on paremmat edellytykset mennä eteenpäin.

Sahlbergin (1998, 119) mukaan opettajan oppimiseen vaikuttava tekijä on kouluyhteisö sillä siellä opettaja voi oppia samalla kun tekee töitä. Olen samaa mieltä Sahlbergin kanssa siitä, että käytännön työn kautta oppiminen tuottaa hedelmää. Sahlberg (1998, 199) jatkaa, että koulussa tapahtuvissa uudistuksissa pitäisi entistä enemmän ottaa huomioon opettajat, heidän oppiaineidensa opetuksen kehittäminen ja yhteistyö kollegojen kanssa. Uusien opetusmenetelmien kokeilu riippuu pitkälti siitä kuinka innostuneita opettajat ovat näistä uudistuksista. (Sahlberg 1998, 199.)

Musiikinopettajan työtä uskoisin motivoivan jo pelkästään sen, että soittimia olisi tarpeeksi sekä opetusmateriaalit olisivat helposti saatavilla. Tällöin opettaja pystyisi keskittymään paremmin itse oppilaisiin sekä oppilaslähtöiseen tuntisuunnitteluun pelkän materiaalilähtöisen opettamisen sijaan. Mielestäni on selvää, että kollegojen yhteistyö luo opettajalle varmuutta työntekoon. Tällöin opettajat pystyvät hyödyntämään toistensa tietoja oppilaan kohdalla. Murrin (1999, 6) sekä Mittlerin (2000, 95) listaamissa inklusion toteutumisen edellytyksissäkin mainitaan yhteistyö.

Mittlerin (2000, 95) mielestä opetuksesta päättävät saattavat olla sitoutuneita inklusioon, mutta se jää merkityksettömäksi, jos inklusiiviset arvot eivät tule osaksi jokapäiväisiä aktiviteetteja yksittäisissä oppilasryhmissä. Koulussa oppimistilanteet tapahtuvat sosiaalisessa asetelmassa ja siten on tärkeää tukea vuorovaikutusta ja ihmissuhteita, joita oppilailla on toisiinsa ja koulun henkilökuntaan. Koululle perustavanlaatuinen työkalu inklusion vahvistamiseen onkin korkealaatuisen olemisen ja oppimisen tukeminen verkostossa, jossa jokainen oppilas tulee erityistarpeineen huomioiduksi. (Mittler 2000, 95.)

Puhuttaessa inklusion toteutumisesta koulussa sekä yhteistyöstä meidän ei mielestäni tule unohtaa oppilaan vanhempia. Yleensä vanhemmat tuntevat lapsensa pisimmältä ajalta ja pystyvät vaikuttamaan nuoren päätöksiin koskien esimerkiksi harrastuksia tai jatko-

opintoja. Yleensä vanhemmat ovat myös ensimmäiset ihmiset, jotka tunnistavat esimerkiksi lapsensa kyvyt.

Freemanin (1982, 22) mukaan joskus oppilaan vanhemmat pelkäävät tuoda esille oman mielipiteensä lapsensa erityistaidoista opettajalle sillä he eivät halua vaikuttaa onnenonkijoilta. Vanhempien velvollisuus on kuitenkin ajatella lapsen parasta ja ilmoittaa opettajalle lasta koskevista asioista. Yleensä koulu pyrkii tekemään yhteistyötä vanhempien kanssa, jotka haluavat auttaa opettajia, eivätkä pelkäävät haali erityishuomiota omalle lapselleen. Opettajien ja vanhempien yhteistyö vaikuttaa lapsen elämään. (Freeman 1982, 22.) Myös opettajien on tultava vastaan lähestyttäessä oppilaan vanhempia. Vanhempien ja muun perheen tulee tuntea, että he ovat merkittävässä roolissa lapsensa opetuksen suunnittelussa. Vanhemmilla on lapsestaan paljon sellaista tietoa, mitä opettajalla taas ei ole. (Saloviita 1999, 61.)

Rehtorilla on erittäin merkittävä rooli muun muassa opettajan oppimisen tukijana. Koulujen päätösvallan lisääntymisen myötä rehtorin rooli korostuu entistä enemmän. Rehtori on paras henkilö koulunsa opettajien valmentamiseen. Hän pystyy vaikuttamaan siihen, että opettajilla on hyviä edellytyksiä kehittää työtään. (Sahlberg 1998, 201, 202.) Tästä päästään siihen, että pelkäävät opettajien keskinäinen yhteistyö tai yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa eivät riitä ideaaliin inklusion toteutumiseen vaan tarvitaan myös rehtori, joka muun muassa vie asioita eteenpäin koulun ulkopuolella oleville päättäjille.

Mittlerin (2000, 96) kuvaus siitä, että lapsilla on oikeus saada samat oppimismahdollisuudet vastaa myös aiemmin esille tulleita Murron kuvauksia inklusiosta. Mielestäni Murron (1999, 6) kuvaus mukaan kuulumisesta johtaa heti inklusion merkityksen ytimeen tuoden kuitenkin samalla opettajalle haasteen. En tarkoita tällä haasteella pelkäävät sitä, että miten esimerkiksi musiikintunnilla saadaan luokan kaikki 22 oppilasta soittamaan bändisoittimilla tasapuolisesti vaan lisäksi sitä, että kuinka luokan jokainen oppilas voitaisiin ottaa huomioon kyseisessä tilanteessa tasavertaisesti? Oppilaat ovat kuitenkin todennäköisesti eri tasolla esimerkiksi kitaran soitossa. Inklusion ideaali piirre mukaan kuulumisesta ei tämän perusteella olekaan niin yksinkertaista toteuttaa käytännössä.

Väyrynen (2001, 22) toteaa, että oppilaiden erilaisuutta voidaan käyttää oppimisen ja opettamisen lähtökohtana. Hän jatkaa, että oppilaat ovat jonkun diagnoosin, kielellisen taustan tai jonkun muun tilanteen vuoksi heikommassa asemassa kuin ne, joita ei liitetä mihinkään erikoisryhmään kuuluvaksi. Opetusmenetelmät, jotka vastaavat oppilaiden tarpeisiin ja samalla hyödyntävät heidän taitojaan antavat opettajalle hienon mahdollisuuden tukea niitä oppilaita, jotka tarvitsevat tukea. (Väyrynen 2001, 22.) Myös Timo Saloviita (2000, 343) esittää vaihtoehdon, jossa tuotaisiin oppilaiden monenlaisuus opetuksen lähtökohdaksi. ”Jos sanomme, että lasten väliset eroavaisuudet eivät kuulu luokanopettajalle, vaan erityisopettajalle ja erityisasiantuntemuksen piiriin, astumme asiantuntijaloukkuun” (Saloviita 2000, 343).

Sanoillamme on todella paljon merkitystä. Mielestäni Timo Saloviita esittää hyvin sen, kuinka puhetapa ja kielenkäyttö vaikuttavat asioihin. Saloviita (2000, 334) kertoo, että puhuttaessa erityistuesta oppilas voidaan mieltää helposti jollain tavalla potilaaksi ja erityisopettaja lääkäriksi. Väyrysen (2001, 22) mukaan jokaisella tulisi olla oikeus tarvitsemaansa tukeen. Opetusmenetelmät, jotka vastaavat oppilaiden tarpeisiin ja samalla hyödyntävät heidän taitojaan antaa opettajalle hienon mahdollisuuden tukea niitä oppilaita, jotka tarvitsevat tukea. (Väyrynen 2001, 22.)

2.3 Opetussuunnitelman perusteet

Olen poiminut opetussuunnitelman perusteista muutamia asioita, joita musiikinopettajalta vaaditaan sillä niillä on mielestäni merkitystä koskien muun muassa musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioimista. Huomioitavia asioita ovat esimerkiksi työympäristö sekä sen vaikutus oppilaan kehittymiseen.

Keskityn tutkielmassani yläkoulun musiikinopetukseen, mutta mielestäni on merkityksellistä nostaa esille pari asiaa myös musiikkioppilaitosten yleisistä tavoitteista. Perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän yleisissä tavoitteissa puhutaan oppilaan kehittämisestä sekä kehityksen edistämisestä. Opetussuunnitelman (2002, 6) mukaan opetuksen tehtävä on muun muassa ohjata oppilasta määrätietoiseen työskentelyyn, sekä yksilönä, että ryhmän jäsenenä. Eli opettajan asema on merkittävää sillä tämä mahdollistaa oppilaan opiskelutaitojen kehittämisen. Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että oppimisympäristöä pitäisi kehittää erilaisten oppilaiden kehittymisen edistämiseksi. (TOPS 2002, 6, 7.)

Opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 5-9 oppilaiden tavoitteisiin kuuluu muun muassa ylläpitää sekä kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun alueilla myös musisoivan ryhmän jäsenenä. Keskeisiksi muodostuneiden tavoitteiden joukossa mainitaan, että tavoitteena on myös oppilaan omien musiikillisten ideoiden kokeilu improvisointia, säveltämistä sekä esimerkiksi sovittamista, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa hyödyntäen. (POPS 2004, 233).

Perusopetuksen opetussuunnitelmasta käy ilmi se, että oppilaan kehitystä täytyy tukea ja edistää. Pelkästään oppilaan sosiaalinen kehittyminen ei muodostu ainoaksi tavoitteeksi vaan suunnitelmassa käy ilmi myös oppilaan oman kehittymisen tärkeys esimerkiksi puhuttaessa musiikillisesta ideoinnista. Lisäksi haluan korostaa, että opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulee olla sellainen, että se mahdollistaa myös erilaisen oppilaan kehittymisen myös tämän kykyjen mukaan. Inklusion piirteet eivät näy siis pelkästään perusopetuksen opetussuunnitelmassa vaan myös perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa.

2.4 Inklusion toteutuminen musiikinopetuksessa opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta

Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti. Koulut, opetustyylit sekä opetussuunnitelmat muuttuvat. Oppilailta vaaditaan koko ajan enemmän ja samaan aikaan erityistuen tarve on lisääntynyt. Opettajat joutuvat suuren haasteen eteen. Yleensä suurien haasteiden edessä on hyvä ottaa tukea toisesta ja puhaltaa yhteen hiileen. Samaa aikaan kun opettajien vastuu lisääntyy, vanhempien on hyvä olla yhteistyökykyisiä. Opettajien, vanhempien sekä itse nuoren on kyettävä yhteistyöhön.

Hanna Nikkanen (2009, 59) toteaa musiikkikasvatuksen olevan parhaimmillaan sitä, että se integroituu osaksi koulun arkea ja juhlaa sen sijaan, että se rajoittuisi pelkästään musiikin tunneille. Mielestäni Nikkarinen on oikeassa siinä, ettei musiikkikasvatuksen tule rajoittua pelkästään musiikintunneille. Mikäli se rajoittuisi vain musiikintunneille niin inklusiivinen kasvatus ei pääsisi toteutumaan ideaalisti oppilaiden kohdalla. Musiikkikasvatuksen integroitua osaksi koulun arkea ja juhlaa inklusiivinen kasvatus pääsee toteutumaan helpommin. Tällöin musiikinopettaja voi antaa oppilaalle esimerkiksi mahdollisuuksia esiintyä luoden oppilaisiin motivaatiota. Toki tämä tuo opettajalle uusia haasteita, mutta

samalla se avaa erilaisia mahdollisuuksia. Idea on kuitenkin se, että musiikkikasvatus pystyisi antamaan jotain jokaiselle lapselle.

Briggsin (2005, 31) mukaan opetuksen suunnittelun ulottuvuudet ja haasteet voivat tuntua opettajasta raskailta ja turhauttavilta. Tämä voisi mahdollisesti tulla vastaan opetusryhmässä, jossa esiintyy esimerkiksi eriäviä ja hankalia oppimisvaikeuksia. Opettajan tulee muistaa olevansa vain ihminen, joka tuntee ajoittain väsymistä ja luovuttamista. Silti inklusion ei tarvitse aiheuttaa opettajalle lisätaakkaa, vaan se voi jopa vähentää tämän työmäärää. Opettajan ei nimittäin tarvitse laatia erityistä opetussuunnitelmaa jokaiselle erityistukea tarvitsevalle oppilaalle erikseen kun he ovat sisällytettyinä yleisopetukseen. Sen sijaan opettaja soveltaa jo olemassa olevia opetussuunnitelmia erityistarpeet huomioiden. On siis mahdollista suunnitella opetus onnistuneesti vastaamaan jokaisen tarpeita tasavertaisesti jokaisen oppilaan kohdalla. (Briggs 2005, 31.) Musiikinopettajan ei siis tarvitse tehdä henkilökohtaista opetussuunnitelmaa musiikillisesti lahjakkaalle oppilaalle mikäli hän onnistuu huomioimaan tämän tarpeet kaikille suunnitellussa opetussuunnitelmassa. Briggs (2005, 30) mukaan inklusion ollessa opetuksen perustana opettajan tulee asettaa itselleen kysymys: ”Kuinka saan sisällytettyä erityisoppilaat tasavertaisina osaksi opetustani?” Hän jatkaa, että vastauksia tähän löytyy ihan yksinkertaisista ja konkreettisista valinnoista.

Briggs käyttää esimerkkinä heikomman keskittymiskyvyn omaavia ja pieniä lapsia, joille yksittäiset aktiviteetit tulee tarvittaessa pitää hyvin tiiviinä ja lyhyinä. Briggs jatkaa, että tehtäviä tulee antaa yksi kerrallaan, joka on selkeästi fokusoitu ja mielekäs. Lisäksi aktiviteetit kannattaa pitää balanssissa niin, että on yksilötyöskentelyä, toiminnallista työskentelyä, joustavampia tehtäviä ja hieman haastavaakin työskentelyä. (Briggs 2005, 30–31, 34.) Tällöin myös lahjakkaan lapsen huomiointi on kiinni muun muassa konkreettisista valinnoista. Täytyy ymmärtää, että opetussuunnitelman sisällön tulisi olla tasavertainen myös siten, että musiikillisesti lahjakas oppilas pääsisi kehittymään omalla tasollaan. Briggsin (2005, 31) mielestä kaikki opetuksen suunnittelu kysyy opettajalta ammattitaitoa. Pätevä inklusiivinen opettaja osaa siis varioida opetustyyliä vastaamaan oppimistyyliä ja oppilaiden erityistarpeita. (Briggs 2005, 34).

Greenin (2008, 128) mukaan inklusiivisessa luokkatilanteessa lahjakas oppilas on hyvä voimaannuttaa edesauttamaan myös toisten oppilaiden oppimista. Jo esimerkiksi Vygotsky sekä lukemattomat myöhemmät kehityspsykologit ovat uskoneet luokkakaverilta tai parilta

oppimisen olevan hyvin tehokasta. Oppilas voi kyetä hyvin pätevään työhön kääntäessään opettajan kieltä oppilaiden omaksi kieleksi, jonka kautta oppiminen on luontevaa. (Green 2008, 128.) Saloviita (1999, 148) kertoo oppilaan saadessa olla ohjattavana ja itse ohjaajana he saavat syvällisen käsityksen opetuksesta pelkän pintaraapaisun sijaan. Tämän kaltaista opetuskeinoa voidaan käyttää missä tahansa oppiaineessa minkä tahansa ikäisten lasten ja nuorten kanssa. (Saloviita 1999, 148.)

Mikäli lahjakkaalla oppilaalla on hyvät vuorovaikutuskyvyt, niin tämä kaverilta oppiminen olisi optimaalista. Toki edelleen on hyvä painottaa, että lahjakkaan oppilaan voimavarojen ei tule valua toisten opettamiseen. Opettaja voi käyttää kasvattajana kuitenkin erilaisia opetusmenetelmiä, jotka toimivat oppilaan eli tässä tapauksessa myös lahjakkaan oppilaan hyödyksi. Mielestäni musiikin tunteilla tällainen toiselta oppiminen tapahtuu jo melko automaattisesti. Edistyneen oppilaan omaksuessa jonkin asian nopeasti, voi tämä näyttää esimerkkiä luokkatoverilleen, joka tarvitsee apua samaan aikaan kun opettaja neuvoo jotain muuta oppilasta.

On toki selvää, ettei pelkkä inklusion käyttöönottamisen päätös riitä vaan päätöksen tehtyä inklusion tulisi olla osa koulua, sen opiskelijoita, työntekijöitä sekä heidän työtapojaan. Musiikinopettajan työ on jatkuvasti inklusiivista ja haasteeksi musiikinopettajalle muodostuukin muun muassa musiikillisesti lahjakkaan oppilaan ohjaaminen niin, että tämä voisi edetä omalla tasollaan. Perusopetuksen oppimistulosten arvoinnissa (2011, 88) on havainnoitu, että oppilaat lähtevät hyvin eri musiikin tietotaidoilla sekä asentein liikkeelle perusopetuksesta. Musiikinopettajan työssä on inklusiivisia piirteitä pelkästään jo siksi, että hän tekee opetussuunnitelmia ryhmille, joissa oppilailla on hyvin eritasoinen tietotaito. Lisäksi opettajan työskentely näiden oppilaiden kanssa on inklusiivista sen vuoksi, että hänen luultavammin täytyy jakaa esimerkiksi soittotilanteissa tehtäviä oppilaille näiden soittotason mukaan.

3 LAHJAKKUUS

Lahjakkuus on mielenkiintoinen käsite, sillä sille on annettu monia erilaisia määritelmiä eri tutkimusten perusteella. Haluan tuoda esille käsitteen lahjakkuus, sillä se on oleellinen osa tutkimustani sekä tutkimustehtäväni käsittelyä. Luvussa käsitellään myös musikaalisuutta, jota ei myöskään ole helppo määritellä. Musikaalisuus yhdistetään yleensä aina lahjakkuuteen puhuttaessa musikaalisuudesta.

3.1 Mitä lahjakkuus on?

Tutkija Joan Freeman (1983, 21) kuvaa lahjakkaan lapsen ominaisuuksia sekä ottaa kantaa lapsen oikeuksiin. Freeman jatkaa, että lahjakas lapsi oppii nopeammin ja suoriutuu paremmin annetuista tehtävistä verrattuna muihin lapsiin. Hänen mukaansa on kasvatuseriaatteellinen kysymys onko jokaisen lapsen saatava sama koulutus. Jos näin on niin lahjakas lapsi jää helposti sivuun sillä hän suoriutuu tehtävästä hyvin joten huomio kiinnittyy lapseen, joka tarvitsee enemmän apua. Freeman (1983, 21) on sitä mieltä, että jokaisella lapsella, eli myös lahjakkailla lapsilla, on oikeus saada kiinnostavaa ja tarpeeksi haasteellista opetusta. Lahjakkaan lapsen tulisi pystyä hyödyntämään poikkeuksellisia kykyjään oppia. (Freeman 1983, 21.)

Musiikkilahjakkuus ja muiden lahjakkuuksien suhde toisiinsa on Roihan (1965, 145) mukaan vaikeasti määriteltävissä. Hänen mukaansa erikoislahjakkuus sisältää muun muassa piirustuksellisen, runollisen, matemaattisen ja kielellisen lahjakkuuden. Musiikkilahjakkuutta verrataan myös erikoislahjakkuuteen. Lisäksi Roihan (1965, 147) mukaan lahjakkuudesta on saatu tutkimustuloksia, jonka mukaan musiikillinen lahjakkuus kulkisi matemaattisen lahjakkuuden kanssa käsi kädessä ja tästä on muodostunut myös hyvin yleinen käsitys. Lahjakkuustutkimukset eivät ole kuitenkaan niin yksiselitteisen luotettavia, että pelkästään niiden perusteella voisi tehdä ehdottomia päätelmiä. (Roiha 1965,145–147.)

Lehtonen (1994, 13) kertoo, että lahjakkuutta on alettu tutkimaan 1880-luvun puolivälistä lähtien. Hänen mukaansa vasta hiljattain on alettu ymmärtämään kuinka moniulotteinen lahjakkuus oikeastaan on. Lahjakkuustutkimuksen isoisänä pidetään Sir Francis Galtonia,

joka piti älykkyyttä periytyvänä. Lahjakkuus yhdistettiin älykkyyteen 1900-luvulle asti. Lahjakkuus laajeni käsitteenä älykkyystestien avulla mitatun älykkyyden ulkopuolelle vasta 1970 - 1980-luvuilla, jolloin ymmärrettiin, että testeillä ei pystytä saavuttamaan lahjakkuuden kaikkia eri muotoja. Lehtosen (1994, 13) mukaan lahjakkuuden käsitteen määrittelyminen on osin myös siksi muuttunut haastavaksi sillä älykkyys on mainittu lahjakkuuden yhteydessä vieläkin lähes aina lahjakkuuden yhtenä osatekijänä. Lehtosen (1994, 13) jatkaa, että jokaiselta eri yhteiskunnalta löytyy oma lahjakkuustyyppinsä. Myös Mozartia pidettiin lahjakkaana ja hänet tunnetaan edelleen aikansa lapsinerona. Lehtosen (1994, 13) sanoin lahjakkuutta palkitaan saavutusten perusteella. (Lehtonen 1994, 13.)

Howard Gardner on teoreetikko, joka on kehittänyt teorian älykkyyden jakautumisesta, jota kutsutaan moniälykkyysteoriaksi. Gardnerin mukaan älykkyys jakautuu kahdeksaan eri osaan ja näiden osien voimakkuus vaihtelee eri yksilöillä. Älykkyyden eri osa-alueet ovat musiikillinen, kielellinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, loogis-matemaattinen, inter- ja intrapersoonallinen, naturalistinen ja eksistentiaalis-spirituaalinen. (Uusikylä 1993, 66, 67.)

Gardner jaottelee musiikillisen lahjakkuuden eri osa-alueisiin kuten esimerkiksi kykyyn erottaa erilaisia musiikista rytmejä. Hänen mukaansa kehittyneimmillään musiikillisesti lahjakkaalla henkilöllä on kyky esittää ja säveltää musiikkia. Gardnerin mukaan musikaaliset lapset kiinnostuvat musiikista, oppiva laulamaan sekä soittamaan hämmästyttävän varhaisessa iässä. Lahjakkuus voidaan liittää älykkyyden osa-alueeseen ja tämä oli myös tutkimuksen tarkoitus. Älykkyydet voivat ilmetä henkilöllä myös samanaikaisesti. Mielestäni olisi melko yksipuolista ajatella jokainen älykkyyden osa-alue erikseen kuten esimerkiksi *musiikillinen älykkyys*, joka pitää sisällään myös muita esille tulleita älykkyyden osa-alueita. Gardnerin mukaan kodin, koulun sekä yhteiskunnan tulisi mahdollistaa jokaisen vielä entistä paremmat mahdollisuudet kehittymiseen osaamisensa alueella. (Uusikylä 1993, 66–69.)

Lahjakkuusteoreetikko Renzulli (1977) tunnetaan tekemästään kolmen ympyrän mallista, joka koostuu 1. motivaatiosta, 2. keskitason selvästi ylittävistä kyvykkyydestä ja 3. luovuudesta sekä näiden kolmen yhteisvaikutuksesta. Renzullin (1977) mukaan henkilöt, jotka pystyvät soveltamaan näitä kolmea piirrettä millä tahansa arvokkaana pidetyllä elämänalueessa ovat lahjakkaita. Mielestäni se, että nuori käyttää vapaa-aikansa musiikin harrastamiseen kertoo tämän motivaatiosta kyseistä aihetta kohtaan. Lisäksi opettaja voi

antaa oppilaalle esimerkiksi esiintymismahdollisuuksia sekä onnistumisen kokemuksia, joista oppilaan itsetunto kehittyy sekä motivaatio nousee.

Lahjakkuusteoreetikko Gagné on sitä vastaan, että lahjakkuus määritellään vain suurin piirtein. Hänen omassa mallissaan lahjakkuus on jaettu selkeästi kahteen eri käsitteeseen ja ne on määritelty hyvin tarkasti. Ensimmäinen käsite hänen mallissaan on synnynnäinen lahjakkuus (giftedness), johon sisältyy muun muassa älykkyys, luovuus, sensomotoriikka ja sosioaffektinen kyvykkyys. Toinen Gagnén pääkäsite lahjakkuudelle on erityislahjakkuus (talent), johon liittyy usein suoritukset, jotka ovat selkeästi muita suorituksia parempia. Erityislahjakkuus tarvitsee alleen synnynnäistä lahjakkuutta, mutta kaikki eivät välttämättä kehitä omia synnynnäiskykyjään. Erityislahjakkuuden kehittyminen edellyttää muun muassa ympäristön, jossa nuori oppii ja jaksaa kehittää kykyjään. (Gagné 1993, 69–85.) Lehtonen (1994, 16) kertoo, että Gagné arvostelee Renzullin lahjakkuusmallia muun muassa sen motivaatiokeskeisyydestä sillä kyseisen osatekijän mukaan lahjakkaat eivät erotu alisuoriutujien joukosta.

Freemanin (1982, 22) mukaan lahjakkaiden lasten kasvaessa vanhemmiksi heidän harrastuspiirinsä yleensä laajenee entisestään. Heillä voi löytyä kiinnostuksen kohteita koulun ulkopuoleltakin ja näihin kohteisiin kuuluu useasti musiikki.(Freeman 1982, 22.) Nuoren harrastaessa musiikkia vapaa-ajallaan, hänelle kertyy taitoja kyseisestä asiasta. Ei ole mitenkään yllättävää, että nuori joka opiskelee koulun ulkopuolella esimerkiksi kitaransoittoa ja harjoittelee tätä omalla ajallaan, osaa soittaa kitaraa paremmin koulun musiikintunnilla verrattuna luokan muihin oppilaisiin, jotka eivät käytä kitaran soittamiseen yhtä paljon aikaa. Opettajan tehtävänä on rohkaista oppilasta harrastuneisuuteen jo pelkästään sen vuoksi, että tämä tuo sisältöä elämään ja voi jatkua pitkälle tuoden nuorelle uusia mahdollisuuksia. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 14) kehoitetaan herättämään nuorella halu elinikäiseen oppimiseen.

Kari Uusikylän eräässä esimerkissä 27vuotias miespuolinen muusikko kuvailee lahjakkuutta seuraavasti: ”Lahjakkuudesta voin sanoa omana mielipiteenäni sen, että jos sä olet älyttömän superlahjakas, niin susta ei kenties koskaan tule kuitenkaan mielettömän hyvää, koska sä et osaa arvostaa sitä työtä. Mutta jos sä olet jonkun verran lahjakas ja sitten jossakin vaiheessa sulla on sellanen pedagogi, joka ymmärtää, että tossa on lahjoja,

mutta ei vielä osannut niitä hyödyntää ja se opettaa sut harjottelemaan ja nöyrää suhtautumista siihen.” (Uusikylä 1994, 12.)

Mielestäni edellä olevassa esimerkissä ilmenee hyvin pari aiemmin erille tuomaani asiaa, joista Lahjakuusteoreetikko Gagnén (1993, 69–85) mukaan ympäristö, joka on muun muassa kannustava ja kehittävä, vaikuttavat erityislahjakkuuden kehittymiseen eli ympäristön tulisi olla sellainen, jossa nuori rohkaistuu sekä oppii kehittämään kykyjään. Myös aiemmin esille nousseeseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisältyy kohta, jossa opettajaa veloitetaan luomaan rohkaiseva ympäristö, jossa nuorta kehoitetaan elinikäiseen oppimiseen.

Renzullin (1977) kolmen ympyrän mallissa esiintyvä motivaatio on eräs tekijä, jota nuori mielestäni tarvitsee rohkaisevassakin ympäristöstä, sillä eihän tämä muuten kehittyisi pelkästään omasta tahdostaan. Miten koulun musiikintunneista saataisiin sellainen kehittävä ja rohkaiseva ympäristö, jossa erityislahjakkuus voisi kehittää omia kykyjään? Olisiko inklusio ratkaisu, vai onko se kenties jo jollain tavalla vaikuttanut kyseiseen ympäristöön?

3.2 Mitä musikaalisuus on?

Musikaalisuutta on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Mielestäni on mielenkiintoista, että melkein jokaisella on kuitenkin jonkinlainen käsitys musikaalisuudesta, vaikka sille on haastava löytää yksiselitteistä määritelmää. Suomen kielen perussanakirjan mukaan musikaalisuus on sama kuin musiikkia tajuava.

Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim* on julkaissut artikkelin vuonna 2009, jonka esipuheessa todetaan, että niin kutsuttuja epämusikaalisia henkilöitä löytyy harvemmin. Ympäristö saattaa asettaa nuorelle ihmiselle liikaa paineita ja vääränlaisia odotuksia jolloin tämän itsetunto heikkenee ja innostus musiikkia kohtaan saattaa loppua. Lapsi voi oppia 3. - 12. ikävuosien välisenä aikana jopa 15 eri kieltä sekä kolmen eri soittimen soittotaidon. (Lindgren, Kekomäki, Pelkonen, Raivio. 2009.)

Samassa julkaisussa Ojala (2009) toteaa artikkelissaan, että henkilön musiikillisia valmiuksia pystytään kehittämään esimerkiksi opiskelemalla. Samalla hän viittaa tutkimukseen, jossa kymmenen niin kutsuttua epämusikaalista koehenkilöä oppivat laulamaan jossain määrin puolentoista vuoden aikana ja muuttivat käsitystään omasta

musikaaliudestaan. Ojala jatkaa, että henkilön epävarmuus omasta musikaalisuudesta häviää ammattitaitoisen opettajan opetuksessa. Musikaalisuus on tutkimuksen kannalta haastava asia. Ojalan mielestä on perusteltua jakaa ainakin kuulijan, säveltäjän ja esittäjän musikaalisuudet eri lokeroihin. Niin kutsuttuja keskivertomusikaalisia on paljon, mutta epämusikaalisia tai erittäin musikaalisia on vähän. (Ojala 2009.)

Lindgren (2009) toteaa Duodecimin esipuheessa vanhempien geeniperinnön vaikuttavan jälkeläisten musikaalisuuteen. Samalla nostetaan esille myös kysymys liittyen geeniperimän vaikutukseen ja siitä, kuinka suuri osuus vanhemmilla on tähän. Linnunpoikanen opettelee ääntämään synnyntäisten taitojensa lisäksi kuuntelemalla ja jäljittelemällä vanhempiaan. (Lindgren, Kekomäki, Pelkonen, Raivio. 2009.) Ojala (2009) viittaa artikkelissaan Bachin sukupuuhun 1600- ja 1700-luvuilta ja kertoo sen olevan harhaanjohtava sillä sukupuussa esiintyy pelkästään merkittävät muusikot. Hän lisää, että jos musikaalisuus olisi geneettistä niin panostaa musiikin opetukseen? Kai Ojalan (2009) mukaan sukupuulla ei pystytä perustelemaan sitä onko musikaalisuus geeniperimästä vai sosiokulttuurisesti periytyvää vaikka sillä perustellaankin muusikkouden periytymistä.

Suomalaisen musikaalisuuden tutkijan, professori Kai Karman (1986, 79) mukaan musikaalisuus on yksi lahjakkuuden lajeista. Karma jatkaa, että musikaalisuudesta ja sen suhteesta muihin psyykkisiin tekijöihin on ollut monenlaisia käsityksiä jo kautta historian. Käsityksiin kuuluvat muun muassa ”musiikillinen lahjakkuus, joka liittyy muuhun taiteelliseen lahjakkuuteen”. Musiikki ja älykkyys ovat molemmat vakiintumattomia käsitteitä. Älykkyys voidaan määritellä yleisenä suorituskykynä, joka tulee esille hyvin erilaisissa tilanteissa. Musikaalisuutta voidaan pitää jonkunlaisena älykkyyden alalajina jos se määritellään kyvyksi. Ihmisen eri kykyjä voidaan mitata esimerkiksi erilaisilla älykkyystehtävillä ja näiden tehtävien menestyminen voidaan selittää käyttämällä apuna tietoa yleisestä älykkyydestä ja erityiskyvyistä. (Karma 1986, 74.)

Musiikinopettajat yhdistävät yleensä älykkyyden ja musikaalisuuden toisiinsa eri yhteyksien kautta, mutta tähän vaikuttaa toki myös se, että musiikinopettajat kohtaavat oppilaitaan yleensä luokkaympäristöstä, jossa musikaaliset oppilaat pääsevät osoittamaan lahjakkuutensa. (Karma 1986, 74, 75.) Musikaalisuutta on pyritty mittaamaan esimerkiksi musikaalisuustesteillä ja myös edellä mainittu tutkija Kai Karma on kehittänyt musikaalisuustestin, jolla pyritään mittaamaan henkilön musikaalisuutta.

Musiikkioppilaitoksiin haettaessa oppilaan lähtötaso pyritään selvittämään, jotta saataisiin käsitys oppilaan kykenemisestä opintojen suorittamiseen. Näissä kyseisissä lähtötasotesteissä ei yleensä kuitenkaan käytetä musikaalisuustestejä. Kansanen (2007, 203) mielestä musiikki on alue, jolla asenteellisuus esimerkiksi eri musiikinlajien välillä vaihtelee ja tämän vuoksi objektiivisen testin avulla arvostelijoiden asenteet eivät pääsisi vaikuttamaan tulokseen. Hän arvelee, ettei laulutesti itsessään ole kuitenkaan musikaalisuuden mitta, mutta uskoo sen korreloivan kokonaismusikaalisuuden kanssa. (Kansanen 2007, 203.)

Ojalan (2009) mukaan musiikkikasvatuksen näkökulmasta tarkisteltuna musikaalinen henkilö sisäistää vaivattomasti muusikkouden, johon kuuluu esimerkiksi musiikillinen hahmottaminen. Ojala jatkaa, että muusikoiden mukaan musikaalisen soittajan osaamiseen sisältyy erilaisia ominaisuuksia, kuten esimerkiksi luovuus, kommunikaatiotaito, ilmaisun tuoreus ja karisma, jotka yhdessä vaikuttavat musisoinnin kokonaisvaltaiseen laatuun. ”Tällaiset käsitykset musikaalisuudesta kytkeytyvät taiteen tekemisen käytäntöihin, kokemiseen ja siihen liittyvään tunne-elämään.” Vastaavaa musikaalisuutta on vaikea mitata jos se edes on mitattavissa. (Ojala 2009.)

Musikaalisuutta on siis haasteellista määritellä ja mielestäni sitä on syytä lähestyä monesta eri näkökulmasta, jotta sitä pystytään kuvailemaan mahdollisimman selkeästi. Itselleni nousee kysymys, että jos jokainen henkilö on jollain alueella musikaalinen niin voidaanko silloin puhua musikaalisuuden mittaamisesta vai onko kyseessä jonkun muun asian punnitseminen, jolla on vaikutusta henkilön musikaalisuuteen? Jokaisen henkilön on kuitenkin mahdollista kehittää taitojaan sekä esimerkiksi tällä tavalla vahvistaa omaa musikaaliuttaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä luku käsittelee tutkimukseni toteutusta. Esittelen tutkimusongelmani, tutkimuksessa käyttämäni metodologisen lähestymistavan, joka on fenomenografia sekä aineistonkeruumenetelmän ja aineiston analyysin.

4.1 Tutkimuksen esittely ja tutkimustehtävät

Tutkimustehtäväni oli selvittää miten erityistukea tarvitsevan lapsen erityistarpeet voidaan täyttää inklusiivisessa musiikinopetuksessa, kun kyseessä on musiikillisesti lahjakas oppija? Lähtiessäni tutkimaan tutkimustehtävääni inklusion näkökulmasta mielestäni keskeistä oli tietää musiikinopettajien käsitykset inklusiosta, lahjakkuudesta, sekä musikaalisuudesta. Oletukseni oli, että tällöin tutkimustulokset olisivat sisällöllisesti rikkaita.

Mielestäni on järkevää rajata tukea tarvitsevien oppilaiden alue tiettyyn erityisoppilasryhmään. Olen rajannut erityistukea tarvitsevat lahjakkaisiin oppilaisiin. Minua kiinnostaa lahjakkaiden oppilaiden asema musiikintunneilla. Heidän huomioon ottaminen on opettajalle haaste musiikintunnilla esimerkiksi sen vuoksi, että joskus tunnilla tehtävät asiat ovat heille helposti opittavissa, jolloin heillä ei ole tunnille ikään kuin tavoitetta. Tämä vaikuttaa myös tunnin etenemiseen.

Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mukaan hypoteesittomuus tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole varsinaisia ennako-olettamuksia tutkimustuloksista tai tutkimuskohteesta. Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mielestä laadullisen tutkimuksen lähtöajatuksena on, että havaintomme ovat muodostuneet aiemmista kokemuksistamme, mutta näistä kokemuksista ei kuitenkaan muodosteta asetelmia, jotka rajoittaisivat tutkimuksen etenemistä. Tutkija pikemminkin oppii koko ajan uutta tutkimuksen edetessä. (Eskola ja Suoranta 1998, 19–20.) Aloittaessani tutkimustehtävääni olin hyvin avoimen ennakkoluuloton siitä mitä tutkielmani sekä haastattelut tuovat esille aiheesta.

Valitsin haastattelutavaksi teemahaastattelun sillä se on selkeä aineistonhankintatapa haastateltavia ajatellen. Eskolan ja Vastamäen (2001, 24) mukaan haastattelu on eräänlainen keskustelu, joka lähtee kylläkin tutkijan aloitteesta ja etenee tämän ehdoilla.

He jatkavat, että tutkija pyrkii kuitenkin saamaan selville haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat. Haastattelutilanteessa näkee haastateltavan reaktiot ja he pääsevät vastaamaan spontaanisti haastattelukysymyksiin. Mielestäni haastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli myös tutkielman aiheen kannalta hyvä sillä inkluusio on tunteita ja ajatuksia herättävä puheenaihe. Olin hyvin kiinnostunut kuulemaan minkälaisia keinoja opettajille on muodostunut työkokemuksensa perusteella esimerkiksi toimia lahjakkaiden oppilaiden kanssa musiikintunneilla. Lisäksi olisi mielenkiintoista kuulla heidän ideoitaan, joiden avulla musiikinopettajaksi opiskelevat pystyvät valmistautumaan työhönsä.

Lahjakas oppilas on erilainen oppija. Musiikillisesti lahjakas oppilas voi olla musiikin tunnilla etu niin opettajan kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Kuinka sisällyttää tällainen oppilas musiikin tunnille niin, että hän saisi siitä vastaavan hyödyn irti kuin muutkin? Minun tutkielmani tapauksessa tuen tarve näkyy siinä, että jokaisella niin kutsutulla musiikillisesti lahjakkaalla oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa tukeen, jotta tämä voisi kehittyä vahvuusalueellaan ja lahjakkuutensa kohteessa, vaikka olisikin vaadittua tasoa ylempänä. Lähestyn lahjakkaan oppilaan oikeuksia ja hänen kanssaan työskentelyä inklusiivisen opettamisen näkökulmasta. Käytännössä siis tutkin opettajien käsityksiä, kokemuksia sekä ideoita musiikillisesti lahjakkaan oppilaan sisällyttämisestä musiikin tunneille.

Tutkimustehtäväni keskittyessä lahjakkaan oppilaan huomioonottamiseen musiikintunnilla en suoranaisesti aseta lahjakasta muita ”heikompaan” asemaan, mutta haasteellinen asema tällä oletetusti on. Mahdollista on, että opettaja ei ehdi huomioimaan lahjakkaan tarpeita tai ehkä tämä asettaa lahjakkaan vääristyneeseen vastuuseen myös muiden oppimisesta?

4.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkiessani musiikinopettajien kokemuksiin perustuvia käsityksiä on lähestymistapani fenomenografia. Ahosen (1994, 114) mukaan itse nimitys fenomenografia sisältää sanat ilmiö ja kuvata. Fenomenografia käsittelee ympäröivää maailmaa ja sen ilmenemistä ihmisen ajatuksissa. Itse ilmiöstä jokaisella voi olla erilainen mielipide. (Ahonen 1994, 114.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan käsityksiä kokemusten ja ilmiöiden kautta. Kirsi Häkkinen (1996, 23) kirjoittaa, että ihmisen aikaisemmat kokemukset toimivat käsitysten rakennusperustana. Uudet käsitykset muodostuvat entisten käsitysten tilalle eli erilaisten käsitysten muodostaminen on konstruktivistista toimintaa. Ihminen on vapaa valitsemaan uuden näkökulman todellisuuteen uudessa tilanteessa koska ihmisellä ei ole pysyviä käsityksiä ympärillä olevasta maailmasta. (Häkkinen 1996, 23.)

Käsitykset rinnastetaan arkikielessä monesti mielipiteisiin ja niihin liitetään arvolutauksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitys saa kuitenkin paljon syvemmän ja laajemman merkityksen. Häkkinen esittämän lainauksen mukaan käsityksiä nimetään ”perustavaa laatua olevaksi suhteeksi yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä” (Häkkinen 1996, 23.) Tutkijana minunkin on siis syytä nähdä oma suhteeni ympäröivään maailmaan ja tutkittavaan ilmiöön. Tutkimustuloksia taas tulee arvioida informanttien käsitysten valossa.

Ahosen (1994, 115) mukaan tutkijan huomio kiinnittyy johonkin tiettyyn asiaan, joka herättää ihmisissä hyvin erilaisia käsityksiä, jonka jälkeen hän perehtyy kyseiseen aiheeseen ja ottaa huomioon alustavasti siihen liittyvät lähtökohdat. Tämän jälkeen tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään kyseisestä asiasta. (Ahonen 1994, 115.) Valitsin fenomenografisen lähestymistavan pro gradu -tutkielmaani sillä olen huomannut inklusion herättävän paljon erilaisia tuntemuksia niin opettajaopiskelijoissa kuin jo valmistuneissa opettajissa. Tutkin asiaa musiikinopettajien näkökulmasta sillä opiskelen itse kyseistä alaa sekä musiikillisesti lahjakkaat oppilaat valitsin sen vuoksi, että heidän läsnäolonsa huomataan nimenomaan musiikin tunneilla. Niikon (2003 2003, 31) mukaan yksilöllinen haastattelu on kaikista yleisin tiedonhankintamenetelmä fenomenografiassa.

4.3 Aineiston keruu

Tein teemahaastattelun kolmelle musiikin opettajalle, joilla on erilaiset työskentelytaustat. Valitsin kasvattajia, joilla on eri määrä kokemusta musiikin opettamisesta. Nuorimman ja vanhimman haastateltavan ikäerolla sekä työvuosien määrällä odotin saavani eri sukupolvien näkökulmaa tutkittavasta asiasta ja tällöin vastauksiin vaikuttaisi myös elämäkokemus. Ahosen (1994, 114) mukaan käsitysten erilaisuuden voi selittää henkilön kokemustaustasta, jolloin käsitykset eivät ole laadullisesti erilaisia vaan niiden sisältö vaihtelee. Etsin haastateltavien vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden avulla

pyrin tuomaan esille ajatuksia inklusiosta ja sen toteutumisesta musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden kohdalla yläkoulun musiikin opetuksessa.

Litteroin haastatteluista syntyneen aineiston sanatarkasti pian itse haastattelutilanteen jälkeen. Tämän jälkeen luin litteroidun aineistoin useita kertoja ja tein aineistoa itselleni tutuksi. Syrjäläisen (1994, 87) mukaan tutkimuksen laatuun voi vaikuttaa positiivisesti litteroimalla haastattelut sanasta sanaan mahdollisimman pian heti haastattelutilanteiden jälkeen, jolloin tutkija voi prosessoida työtään jatkuvasti koko tutkielman etenemisen ajan. Litterointi vaihe oli yllättävän vaivatonta sillä opettajat kertoivat hyvin määrätietoisesti ja joihinkin vastauksiin jopa melko lyhytsanaisesti oman käsityksensä asiasta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että lähetin tutkimustulokset takaisin haastateltavien tarkistettavaksi. Ajattelin, että tällä tavoin välttyttäisiin väärinymmärryksiltä ja tulokset olisivat luotettavia.

Lukemalla aineistoa useaan otteeseen pyrin näkemään, mitä erilaisia aiheita sieltä nousee esille. Tämän jälkeen ryhmitin eri merkitykselliset ilmaukset tutkimusongelmani valossa. Toisin sanoen mietin, mitkä asiat korostuvat seuraavan kysymyksen valossa: ”Miten erityistukea tarvitsevan lapsen erityistarpeet voidaan täyttää inklusiivisessa musiikinopetuksessa, kun kyseessä on musiikillisesti lahjakas oppija?” Niikko (2003, 35) kertoo, että fenomenografisessa analyysissä tutkijan on analyysivaiheessa siirryttävä ajatuksen tasolla ikään kuin vastaajan paikalle ja pyrkiä ymmärtämään, mitä hänen vastauksensa pitää sisällään koskien aihetta. Yritin omien ajatuksieni tai mielipiteideni olla vaikuttamatta itse haastattelutilanteessa sekä aineiston analyysin vaiheissa kuten esimerkiksi ryhmitellessäni eri merkityksellisiä ilmauksia.

4.3.1 Kohdejoukkona musiikinopettajat

Minulle oli hyvin selkeää, että halusin haastatella aiheesta musiikinopettajia. Opiskelen itse kyseiselle alalle, joten hyödyn tutkimustuloksista konkreettisesti valmistuessani ammattiin. Inklusio on aiheena melko tuore musiikkikasvatuksen alalla ja tulevana musiikinopettajana toivoisinkin, että aiheesta tehtäisiin enemmän tutkimusta musiikkikasvatuksen kentällä.

Halusin keskittyä nimenomaan muutaman kokeneen musiikinopettajan käsityksiin ja mielipiteisiin aiheesta. Mielestäni oli luonnollisempaa keskustella tunteita sekä keskustelua herättävästä aiheesta muutaman opettajan kanssa kasvotusten sen sijaan, että kymmenet

henkilöt vastaisivat minulle kysymyksiin kirjallisena. Mielestäni tutkielmalleni tuo tietynlaista luotettavuutta lisää myös se, että vastaajat eivät ole vain nimiä paperilla vaan ole tavannut heidät ja nähnyt heidän aidon reaktionsa aiheeseeni.

4.3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelun idea on yksinkertainen. Silloin kun haluamme tietää jonkun henkilön ajatuksia niin esitämme hänelle kysymyksiä aiheesta. Haastattelutilanteeseen vaikuttavat monet eri seikat, kuten fyysinen ja sosiaalinen kommunikaatio. Haastattelu on osa normaali elämää jolloin henkilöt ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja näin vaikuttavat toisiinsa. Haastatteluja on erilaisia ja niiden luokittelua helpottaa muotoilun kiinteys ja se, kuinka paljon haastatteliija jäsentää haastattelutilannetta. Teemahaastattelussa haastattelu on rajattu eri teemoihin, jotka ovat ennalta määrätty. Kyseisestä haastattelusta puuttuu rakenteelliselle haastattelulle ominainen tarkka muoto ja järjestys. Haastatteliija pitää huolen, että jokainen teema-alue tulee käsiteltyä, mutta niiden järjestys vaihtelee eri haastatteluissa. (Eskola ja Suoranta 1998, 86, 87.) Suoritin haastateltaville puolistrukturoidun haastattelun, mikä tarkoittaa haastattelua, jossa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin valmiiden vaihtoehtojen sijaan. (Eskola ja Vastamäki, 2001, 26).

Tuomen ja Sarajärven (2000, 77) mukaan teemahaastattelussa edetään edeltä valmistettujen aiheiden liittyvien kysymysten varassa. He jatkavat, että metodologisesta näkökulmasta teemahaastattelussa erottuu selkeästi ihmisen tulkinnat eri asioista, heidän asioille antamat merkitykset ja näiden merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelun avulla pyritään löytämään vastauksia, joilla on merkitystä tutkimukselle eli haastattelussa ei voi kysyä ihan mitä tahansa. Se, että pitääkö kaikille haastatteluun osallistujille esittää kaikki ennalta suunnitellut kysymykset täysin samassa järjestyksessä on niin sanotusti makukysymys, mutta myös hyvin perinteinen kysymys laadullisen tutkimuksen kentällä. Tämä yhdenmukaisuus haastatteluissa vaihtelee eri tutkimuksissa melko laajasti. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 77.) Minä esitin kysymykset samassa järjestyksessä jokaiselle haastateltavalle. Ajattelin sen olevan selkeämpää niin itselleni kuin myös haastateltavalle. Lisäksi haastattelu kulkee eteenpäin luonnollisesti teemojen avulla.

Niikon (2003, 31) mukaan haastattelussa yksilö kuvaa suhdettaan omaan kokemukseensa ilmiöstä ja tarkoituksena on ymmärtää tämän henkilön antama näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu suoritetaan etukäteen suunniteltujen kysymysten pohjalta, joiden ei tarvitse olla välttämättä tarkkaan rajattuja. Kysymysten täytyy kuitenkin rakentua asetettujen tutkimusongelmien, ontologisen ja epistemologisen pohdinnan tuloksena. (Niikko 2003, 31.)

Haastattelun luotettavuudelle on Ahosen (1994, 136) mukaan tärkeää ensinnäkin pitää mielessä oman tutkimuksen lähtökohdat selvillä eli tarvittaessa haastattelija voi avartaa kysymyksiä, jotta haastateltavan asia tulisi mahdollisimman selkeästi ja aidosti esille. Toisena on tärkeää muistaa, että ensisijaisesti kuunnellaan haastateltavaa. Kolmanneksi haastateltavan on luotettava haastattelijaan. Haastateltavan ja tutkijan välinen kommunikointi tulisi olla keskustelun omaista kuulustelutuokion sijaan. (Ahonen 1994, 136, 137.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun sillä ajattelin sen olevan helppo tapa haastateltavalle kertoa aiheesta, josta varmasti riittää asiaa kerrottavaksi. Inklusio on aiheena näyttänyt herättävän paljon keskustelua opettajien keskuudessa, joten ajattelin myös spontaanin lähestymistavan olevan luonnollisin itse haastattelutilanteessa kirjallisen kyselylomakkeen sijaan. Sarajärven ja Tuomen (2009, 73) mukaan haastattelu on joustava aineistonkeruu menetelmä sillä haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen ja selventää sitä, jotta väärinkäsityksiltä välttyttäisiin. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 73).

Lähetin haastattelukutsun sähköpostitse kolmelle Oulun alueen musiikinopettajalle, joilla on eri määrä työkokemusta. Opiskelen itse musiikkikasvatusta Oulun yliopistossa, joten musiikinopettajat valikoituivat Oulun alueelta luonnollisesti. Lisäsin viestin liitteeksi pienen tiedotuskirjeen, jossa kerrotaan lyhyesti pro gradu -tutkielmani aihe sekä haastatteluun liittyvistä asioista. (Liite1. Haastateltaville lähettämäni tiedotus sähköpostitse.) Kaikki kolme musiikinopettajaa vastasivat myönteisesti haastattelukutsuuni sähköpostitse.

Jaoin teemahaastattelun kolmeen eri teemaan. Haastattelun alussa on kysymys koskien haastateltavan taustatietoja sekä lopussa on avoin kysymys, jossa vastaaja voi vielä kertoa aiheesta heränneitä ajatuksia yleisesti. Käsittelen ensimmäisessä teemaosiossa inklusiota ja sitä, kuinka opettajat kokevat sen liittyvän omaan työhönsä. Toinen pääteema on

lahjakkuus, jossa kysyn opettajien käsityksiä lahjakkuudesta ja musikaalisuudesta sekä siitä, kuinka näitä omaavan oppilaan kanssa toimitaan luokassa? Kolmas pääteema, tiimityö, korostaa opettajien keskinäistä yhteistyötä, opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä sekä opettajan ja vanhemman välistä yhteistyötä. (Haastattelukysymykset löytyvät liitteenä tutkielmastani liitteenä 2.)

Alasuutarin (1995) mukaan yksilöhaastattelu- ja ryhmähaastattelu tilanteet tuovat tutkijalle hyvin erityylistä aineistoa. Kyse ei ole siitä kumman haastattelumenetelmän tuottama aineisto olisi käyttökelpoisempaa. Aineiston laatu riippuu pitkälti muodostetuista kysymyksistä, joihin tutkija yrittää löytää vastauksia tulkitsemalla aineistoa. (Alasuutari 1995.) Suoritin teemahaastattelun yksilöille sillä en halunnut vastaajien kommenttien vaikuttavan toisiinsa itse haastattelutilanteessa. Toisaalta ryhmätilanteessa haastateltavat olisivat voineet saada mahdollisesti lisärohkeutta toisiltaan suoriin mielipiteisiin keskustelun kautta. Ahonen (1994, 115) kertoo, että haastatteluvaiheen jälkeen tutkija luokittelee kaikki haastateltavien käsitykset näiden merkitysten perusteella tuodakseen esille käsitysten erilaisuuden.

Haastattelukysymykseni ovat pohjautuvat teoriaan. Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) mukaan haastattelukysymysten teemat voidaan etsiä myös kirjallisuudesta. Heidän mukaansa teemojen perustuessa mieleen juolahtaneisiin asioihin saattaa tutkijan ennakkokäsitykset aiheesta vaikuttaa liikaa kysymysten asetteluun. Lisäksi Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) mielestä analyysivaihe voi olla haastava jos teemat eivät pohjaudu mihinkään teoriaan.

4.4 Aineiston fenomenografinen analyysi

Niikon (2003, 33) mukaan tutkimusaineiston analyysi fenomenografisessa tutkimuksessa suoritetaan toistuvaa menettelytapaa käyttäen. Hän jatkaa, että analyysivaihe ei ole luonteelta kovinkaan rakenteellinen. Fenomenografinen analyysi noudattaa pitkälti kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä kuten esimerkiksi analyysin eteneminen koko aineiston keruun ajan, analyysi on käytännön läheistä toimintaa sekä aineiston jakaminen merkittäviin osiin kokonaisuuden ideaa kadottamatta. Tutkija pyrkii analyysivaiheessa etsimään ilmiöstä heränneitä käsityksiä kielellisen ilmaisun takaa (Niikko 2003, 33–34.) Häkkisen (1996, 39) mukaan fenomenografisen aineiston analyysin vaiheissa korostuu tutkijan oman tulkintansa luonne.

Käytän aineiston analysoinnissa Anneli Niikon neljään työvaiheeseen jakautuvaa analyysiprosessia, joka etenee seuraavasti:

1. ”Aineiston lukeminen, tutkittavien kokonaiskäsityksen hahmottaminen, analyysiyksikön valinta, aineistosta merkityksellisten ilmausten etsiminen.”

Niikon (2003, 33) mukaan ensimmäisessä vaiheessa pyritään tutustumaan aineistoon hyvin huolellisesti niin, että siitä muodostuu kokonaiskuva tutkijalle. Ilmausten etsimiseen otetaan avuksi joku tietty puheenvuoro, sana, lause tai esimerkiksi koko haastattelu. Analyysivaiheessa keskitytään ilmauksiin itse tutkittavien sijaan. Tutkijan on tarkoitus keskittyä aineistosta nouseviin merkityksiin, jotka erottuvat ilmauksista keskittymättä siihen ovatko merkitykset saman tutkittavan ajatuksia. (Niikko 2003, 33.)

2. ”Merkityksellisten ilmausten ryhmittely, teemoittelu vertaillen, etsien samankaltaisuuksia, etsien olennaisuuksia.”

Niikko (2003, 34) ohjaa jakamaan merkitykselliset ilmaukset eri teemoihin tutkimusongelmien valossa. Merkityksellisiä ilmauksia vertaillaan toistensa kanssa, analyysin ydin on etsiä merkityksellisten ilmausten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tutkija yrittää ymmärtää jokaista merkityksellistä ilmausta tutkimusongelmiensa valossa. (Niikko 2003, 34.)

3. ”Kategorioiden (luokkien) rakentaminen merkitysryhmistä ja teemoista.”
Kyseisiä kategorioita kutsutaan alakategorioiden joukoksi. ”

Niikon (2003, 36) mukaan kolmannessa vaiheessa määritellään teemoista kategorioita. Analyysissa syntyneet teemat tai merkitysryhmät käännetään kategorioiksi. Kategorioiden sisältö määrää kategorian rajat, jotta eri kategoriat eivät sivuasi liikaa toisiaan. Monesti kategorioista saadaan alatason kategorioiden joukko. (Niikko 2003, 36.)

4. ”Kuvauskategorioiden muodostaminen kategorioita yhdistämällä.
Kuvauskategoriat ovat ylätason kategorioiden joukko.”

Niikko (2003, 17) kertoo, että kategoriat pyritään yhdistämään ylemmän tason kategorioiksi eri kategorioita ja näin syntyvät kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat

ovat analyysin tuloksena muodostuneita kokonaisuuksia, eikä niitä voida määritellä etukäteen. (Niikko 2003, 37–38.)

Tuomen ja Sarajärven (2002, 93) mukaan koodien avulla tutkija voi muun muassa jäsentää aineistoa sekä pitää kirjaa, joka helpottaa hahmottamaan tekstistä eri osioita. Käytin erivärisiä ylivaikeustuseja eräänlaisina värikoodeina, joiden avulla sain jäseneltyä tekstiä. Korostin eri haastatteluissa esille tulleita samoja merkityksellisiä ilmauksia samalla värillä, joten haastattelujen välisten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien hahmottaminen oli helpompaa. Eri värit auttoivat minua siis hahmottamaan merkitykselliset ilmaukset tekstistä helpommin. Värikoodit auttoivat minua esimerkiksi silloin kun palasin takaisin aineistoon halutessani tehdä muutoksia ja tarkennuksia.

Annoin kolmelle haastateltavalle uudet nimet, joiden avulla heidän anonymiytensä säilyisi. Mielestäni henkilöiden anonymiuden säilyttäminen luo osaltaan luotettavuutta aineistolle. Inklusio on aiheena mielipiteitä jakava, joten anonymiys antaa haastateltavalle turvallisuutta ja luo varmuutta vastauksien antamiselle.

Litteroitua aineistoa syntyi kaiken kaikkiaan kymmenen sivua. Litteroin aineiston sanasta sanaan lisäten joihinkin kohtiin haastateltavien reaktioita käyttämällä sulkua kuten esimerkiksi (nauraa). Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan aineistosta on valittava tarkasti tutkittavia asioita koskien yhtä tutkimusta ja kaikki muu kiinnostava, joka ei kuulu kyseiseen ilmiöön jää toista tutkimusta varten. Tässä on eräs esimerkki, joka on aineistosta otettu suora lainaus:

Mun mielestä lahjakkuus pitää sisällään ne tietyt taipumukset omaksua sitä tiettyä asiaa helposti ja lisäksi vielä sen sinnikkyuden ja kunnianhimon kehittää sitä taipumusta vielä pitemmälle... (Milla)

Lauseesta voi havaita seuraavat merkitykselliset ilmaukset:

1. Lahjakkuus pitää sisällään ne tietyt taipumukset omaksua sitä tiettyä asiaa helposti.
2. Lahjakkuus pitää sisällään sinnikkyuden kehittää taipumusta vielä pitemmälle.
3. Lahjakkuus pitää sisällään kunnianhimon kehittää taipumusta (omaksua asia helposti) vielä pitemmälle.

Tein analysointivaiheessa myös muutoksia, joissa en muuttanut itse haastatteluista saatua aineistoa. Muokkasin aineiston sisältöä ymmärrettävämmäksi muuttamatta kuitenkaan aineiston sisällön merkitystä. Tarkoitukseni oli tehdä ilmaisuista helpommin ymmärrettäviä asiakontekstiin liittyen. Seuraavassa esimerkissä on paljon sisältöä, joka oli samaan aikaan paljon pohdintaa:

No lahjakkuutta on monenlaista ja kun ollaan musiikin tunnilla, niin silloinhan useimmiten mieltii sen, että musiikillisesti lahjakkaita elikkä paljon parempia kuin jotkut muut ja he ovat edenneet niissä ja niillä on erityistaitoja. (Emilia)

Lauseesta voi havaita seuraavat merkitykselliset ilmaukset:

1. Lahjakkuutta on monenlaista.
2. Musiikin tunnilla voidaan puhua musiikillisesta lahjakkuudesta.
3. Lahjakkaat ovat edenneitä tietyissä taidoissa.
4. Lahjakkaat ovat paljon parempia kuin muut.
4. Lahjakkaat omaavat erityistaitoja.

Joskus merkityksellisiä ilmauksia saattaa löytyä yksi tai kaksi kappaletta monen lauseen kokonaisuudesta.. Seuraavaksi esimerkkinä suora lainaus vastaajan kuvauksesta, joka muodostuu useasta lauseesta:

Jollekki semmoselle, joka on jossain soittimessa esimerkiksi pitkällä niin se saattaa olla turhauttavaa istua siellä opettelemassa a:ta ja d:tä bassolla. Se saattaa vähän turhautuakki siihen ja kyllähän sitä antaa erityishuomiota sille, mutta opetan sen suuren massan mukaan. Sitten mennään koko ajan eteenpäin ja mitä pidemmälle tässä ollaan ysiluokan kevättä niin sen monimutkaisempia ne. Lahjakkaillekin pitäis olla haastetta.(Pekka)

Useista lauseista voi havaita muun muassa seuraavan merkityksellisen ilmauksen:

1. Jos opeteltava asia on liian yksinkertainen lahjakkaalle oppilaalle tämä voi turhautua.
2. Opetuksen edetessä myös lahjakkaan oppilaan pitäisi saada tarpeeksi haastetta.

Ensimmäisen analysointivaiheen tuloksena sain valittua 50 kappaletta merkityksellisiä ilmauksia. (Liite 3. Ote analyysin ensimmäisestä vaiheesta, jossa merkitykselliset ilmaukset ovat teemoiteltu teoriaan pohjautuen.) Jaoin merkitykselliset ilmaukset eri erilaisiin teemoihin teoriaohjaavasti. Niikon (2003, 34) mukaan ryhmittely suoritetaan muun muassa vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa ja ryhmittelyn tulee olla

pelkästään aineistolähtöistä. Eli tässä vaiheessa tutkijalla on ainoastaan aineistoa ja hänen omat olettamuksensa eivät saa vaikuttaa ryhmittelyyn. Niikon (2003, 34) mukaan tutkijan tulisi ajatella kahta asiaa, joista ensimmäinen on suhde aineistoon ja toinen suhde tutkimusongelmiin.

Lahjakkuusteemassa ilmenee tutkimusongelman valossa esille nousseita lahjakkuuden määritelmiä sekä lahjakkaan oppilaan huomioimiseen liittyviä toteamuksia ja keinoja. Seuraavaksi esimerkkinä teema, jossa on lueteltu muutamia lahjakkuuteen liittyviä merkityksellisiä ilmauksia. Merkitykselliset ilmaukset on jaettu teoriaohjaavasti lahjakkuusteemaan.

1. Lahjakkuutta on monenlaista.
2. Lahjakkaat suoriutuvat paremmin annetuista tehtävistä kuin toiset.
3. Lahjakkaat haluavat kehittyä tekemisessään.
4. Lahjakkuus pitää sisällään ne tietyt taipumukset omaksua sitä tiettyä asiaa helposti.
5. Lahjakkuus pitää sisällään sinnikkyuden kehittää taipumusta vielä pitemmälle.
6. Lahjakkuus pitää sisällään kunnianhimon kehittää taipumusta pitemmälle.
7. Lahjakkaat ovat paljon parempia kuin muut
8. Musiikin tunnilla esiintyvää lahjakkuutta voidaan kutsua musiikilliseksi lahjakkuudeksi.
9. Lahjakkaat oppilaan huomioiminen isossa ryhmässä on haastavampaa kuin pienessä ryhmässä.
10. Lahjakkaita ei huomioida tarpeeksi, heitä pitäisi huomioida enemmän.
11. Musiikin tunnilla lahjakkuuden pitäisi tulla esille.
12. Musiikintunnilla voidaan puhua musiikillisesta lahjakkuudesta.
13. Oppilas ei välttämättä itse tunnista omaa lahjakkuuttaan.
14. Lahjakkaille pitäisi pyrkiä antamaan tarpeeksi haastavia tehtäviä.
15. Olisi hyvä, että oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia.
16. Lahjakkuus ei määrity opitun asian oppimisen nopeuden perusteella
17. Oppilaan täytyy saada tilaisuuksia osoittaa kykynsä.
18. Kahta samanlaista oppilasta ei ole.
19. Opettajien ja vanhempien yhteistyö vaikuttavat oppilaan kehitykseen opinnoissa.
20. Opettajat saavat ideoita kollegoiltaan lahjakkaan oppilaan huomioimiseen.

Aluksi tein merkityksellisistä ilmauksista listan ilman teemoittelua, jonka jälkeen teoriaan pohjautuen jaoin listan merkitykselliset ilmaukset niiden omiin teemoihin. Ryhmittelin merkityksellisiä ilmauksia musiikinopettajien käsitteiden ymmärtämisen perusteella. Eli kun käsitteitä olivat lahjakkuus, musikaalisuus ja inklusio, jaoin niille omat ryhmänsä musiikinopettajien antamien määritelmien mukaan.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Ensimmäinen reaktioni aineistosta oli, että olin odottanut ehkä hieman suurempaa aineistoa. Aineistoa läpikäydessäni kuitenkin huomasin, että jokaisella vastaajalla oli oma tapansa kertoa sama asia joko lyhyesti tai vähän pidemmällä vastauksella. Syventyessäni aineistoon tarkemmin sieltä nousi paljon asioita aiheesta, joita en itse ollut tullut edes ajatelleeksi.

Aineiston analysointi oli osin haastavaa myös sen vuoksi, etten ollut varma mitä asioita tulisi mahdollisesti rajata pois. Lähdin alun perin tutkimaan inklusiota ja sen vaikutusta musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioimiseen hyvin avoimella mielellä. Samoin lähdin tutkimaan haastattelusta saatua aineistoa. Mielestäni koko aineisto oli hyvin mielenkiintoinen ja siitä oli paikoin haastava poimia ne merkitykselliset asiat tätä tutkimusta koskien.

Ensimmäiset tutkimuskysymykseni koskivat tutkittavieni henkilöiden taustatietoja. Haastattelukysymyksiin sisältyivät käsitteet lahjakkuus, musikaalisuus sekä inklusio. Teemahaastattelussa jokaisella käsitteellä oli oma teemansa ja haastattelun lopuksi nämä kolme ikään kuin yhdistettiin tutkimusongelman valossa kokonaisuudeksi. Lisäksi haastattelukysymyksissä oli oma teema, jonka olin nimennyt itselleni tiimityöksi. Kyseisessä tiimityöteemassa korostui aiempien käsitteiden yhdistyminen koulussa tapahtuvaan yhteistyöhön lahjakkaan oppilaan hyväksi.

Vastaajista yksi oli mies ja kaksi naista. Heidän opetuskokemuksensa jakautuivat laajasti. Vähiten opetuskokemusta on Millalla, joka on tehnyt musiikinopettajan töitä kaksi vuotta ja eniten Emilialla, joka on työskennellyt musiikinopettajana kaiken kaikkiaan yli 25 vuotta. Pekka on tehnyt musiikinopettajan töitä yli 20 vuotta. Jokainen heistä opettaa myös yläasteella, jonka olen rajannut tutkimukseni kontekstiksi.

5.1 Musiikinopettajien käsityksiä lahjakkuudesta ja musikaalisuudesta

Aluksi käsittelen sitä, kuinka musiikinopettajat ymmärtävät käsitteen lahjakkuus. Tämä on hyvin oleellista, jotta ymmärtää tutkimustehtävän. Seuraavaksi kaksi suoraa lainausta, jossa musiikinopettajat määrittelevät käsitettä lahjakkuus:

No lahjakkuutta on monenlaista ja kun ollaan musiikin tunnilla, niin silloinhan useimmiten mieltii sen, että musiikillisesti lahjakkaita elikkä paljon parempia kuin jotkut muut ja he ovat edenneet niissä ja niillä on erityistaitoja. (Emilia)

Mun mielestä lahjakkuus pitää sisällään ne tietyt taipumukset omaksua sitä tiettyä asiaa helposti ja lisäksi vielä sen sinnikkyuden ja kunnianhimon kehittää sitä taipumusta vielä pitemmälle... (Milla)

Emilian vastauksessa tulee esille Joan Freemanin (1983, 21) kuvaama ominaisuus, että lahjakas lapsi oppii nopeammin ja suoriutuu paremmin annetuista tehtävistä verrattuna muihin lapsiin. Lisäksi Emilia kuvaa lahjakkailta olevan erityistaitoja. Tästä nousee lahjakkuusteoreetikko Gagnén (1993, 69–85) lahjakkuudelle antama toinen pääkäsite, joka on erityislahjakkuus (talent). Tähän erityislahjakkuuteen liittyy usein suoritukset, jotka ovat selkeästi muita suorituksia parempia, mikä ilmeni myös Emilian vastauksessa. Millan vastauksessa esiintyy selkeästi lahjakkuusteoreetikko Renzullin (1977) kolmen ympyrän mallissa esiintynyt motivaatio. Oppilaan ollessa sinnikäs sekä kunnianhimoinen saavuttamaan tavoitteensa viittaavat tämän motivaatioon.

Eräs keskeinen lahjakkuuden kuvaus vastaajilla on se, että *lahjakkuutta on monenlaista*. Kaksi kolmesta vastaajasta käyttivät suoraan kyseistä kuvausta käsitteestä lahjakkuus. Seuraavaksi suora lainaus Pekan ajatuksista koskien lahjakkuutta:

Se voi olla monenlaista, se voi olla kuuntelussa, se voi olla soitossa, laulussa, musiikkiliikunnassa... (Pekka)

Lahjakkuuden kuvaaminen monenlaisena osaamisena esiintyy useiden tutkijoiden tutkimuksissa. Roiha (1965, 145) puhuu musiikkilahjakkuudesta, jota voidaan verrata myös erikoislahjakkuuteen, sekä lisäksi hän mainitsee erikoislahjakkuuksiksi esimerkiksi runollisen, piirustuksellisen sekä matemaattisen lahjakkuuden. Lisäksi Gardnerin moniälykkyysteoria sisältää musiikillisen lahjakkuuden, johon sisältyy itsessään erilaisia osaamisen alueita kuten esimerkiksi rytmien hahmottaminen musiikista. (Uusikylä 1993, 66).

Pekan ja Millan mukaan oppilas voi olla lahjakas monella alueella. Pekka lisäsi vielä tarkentavasti, että toki lahjakkuutta voi esiintyä pelkästään yhdelläkin alueella. Pekan mukaan musiikintunneilla tapahtuvasta lahjakkuudesta puhuttaessa on kyseessä vielä laajempi käsite. Lisäksi Millan ja Pekan vastauksissa esiintyi lahjakkaan oppilaan mielenkiinto tekemistä kohtaan sekä halu kehittää taitojaan mielellään. Renzullin (1977) kolmen ympyrän mallin eräs osa-alue motivaatio ilmentää henkilön halua tehdä ja sitoutuminen tehtävään. Pekka tuo oppilaan oppimisesta mielenkiintoisen asian esille, joka ei tule Millan tai Emilian vastauksissa esille. Pekan mukaan nimittäin se, että oppilas omaksuu asian nopeammin kuin toinen ei tarkoita välttämättä, että tämä olisi lahjakkaampi kuin hitaammin asian omaksunut oppilas. Milla ja Emiliakaan eivät oikeastaan viittaa vastauksissaan opittavan asian omaksumisen nopeuteen vaan siihen, että lahjakas henkilö omaksuu asian helpommin.

Lahjakkuuden ohella myös musikaalisuuteen oli vaikeaa löytää tarkkaa määritelmää. Musiikinopettajat osasivat kuitenkin antaa selkeitä kuvauksia musikaalisuudesta ja esimerkiksi Pekan ja Millan vastauksissa tuli hyvin selkeästi esille, että musikaalisuus on *kykyä nauttia musiikista*. He kertoivat tämän määritelmän löytyvän lukion musiikin Musal-oppikirjasta.

Emilian ja Pekan vastauksissa löytyi puolestaan yhtenäinen kuvaus, jonka mukaan *jokainen henkilö on jotenkin musikaalinen*. Ojala (2009) kuvailee artikkelissaan, että niin kutsuttuja keskivertomusikaalisia on paljon, mutta epämusikaalisia tai erittäin musikaalisia on vähän. (Ojala 2009.) Emilian puhui musiikillisesta lahjakkuudesta ja siitä, että on joitain erityisalueita, joissa oppilas voi olla hyvinkin musikaalinen. Emilian kuvaus musiikillisesta lahjakkuudesta viittaa musikaalisuudesta olleeseen käsitykseen, joka kuuluu seuraavasti: ”musiikillinen lahjakkuus, joka liittyy muuhun taiteelliseen lahjakkuuteen”. Musikaalisuuden tutkijan, professori Kai Karman (1986, 79) mukaan musikaalisuudesta ja sen suhteesta muihin psyykkisiin tekijöihin on ollut monenlaisia käsityksiä jo kautta historian.

Milla kuvasikin musikaalisuuden *liittyvän läheisesti lahjakkuuteen*. Tämä kuvaus sopii hyvin myös Kai Karman (1986, 79) kuvaukseen musikaalisuudesta, jonka mukaan tämä on yksi lahjakkuuden lajeista. Millan kuvaus lahjakkuudesta perustui henkilön taipumukseen omaksua asioita helpommin ja musikaalisella henkilöllä puolestaan on *taipumuksia herkistyä musiikille* ja esimerkiksi kuulla siitä erilaisia sävyjä. Tässä tulee esille Gardnerin

jaottelussa esille tullut musiikillisen lahjakkuuden osa-alue, joka sisältää esimerkiksi kykyyn erottaa erilaisia rytmejä musiikista. Millan ajatuksesta ilmenee myös Ojalan (2009) ajatus, jonka mukaan musiikkikasvatuksen näkökulmasta musikaalinen henkilö sisäistää vaivattomasti muusikkouden, johon kuuluu esimerkiksi musiikillinen hahmottaminen.

Lisäksi Milla kuvaili musiikin vaikuttavan tietyllä tavalla henkilön mielialaan sekä siihen, että henkilö voi *alkaa eläytyä musiikin tuomiin tunnelmiin*. Ojala (2009) kuvailee muusikon käsityksiä musikaalisesta soittajasta ja tämän ominaisuuksista todeten, että ”tällaiset käsitykset musikaalisuudesta kytkeytyvät taiteen tekemisen käytäntöihin, kokemiseen ja siihen liittyvään tunne-elämään.” Ojalan (2009) mukaan tällaista on vaikea mitata, mikäli se edes on mitattavissa. Sanoisin samaa Millan vastauksessa esiintyvään ajatukseen, jossa hän kuvaa musikaalisuutta musiikin tuomiin tunnelmiin eläytymisen tyyppisenä ominaisuutena. Itselleni tuli mieleen Millan musikaalisuuden kuvailusta, että on olemassa yleinen sanonta, jonka mukaan musiikki on eräänlainen tunteiden tulkki.

Pekka kertoi myös musikaalisuudesta ajatuksia, joiden mukaan *se on myös sitä miten kuulee ja kokee musiikkia ja löytää siitä joitain tuntemuksia*. Mielenkiintoista huomata, että käsitteestä musikaalisuus löytyy samantapaisia käsityksiä sekä samaan aikaan niin paljon erilaisia kuvauksia.

5.2 Musiikinopettajien käsityksiä inklusiosta

Annoin vastaajille mahdollisuuden vastata spontaanisti kolmanteen alustavaan tutkimuskysymykseeni, jonka aiheena on inklusio. Spontaanilla lähestymisellä vastaajat saivat vapaasti kuvailla käsityksensä ja mielipiteensä kyseisestä käsitteestä. Seuraavaksi kaksi suoraa lainausta, joissa määritellään inklusiota:

Eiköhän se tarkoita sitä että normaali luokkaan tuodaan ihan kaikki oppilaat.
(Emilia)

Erityisen oppilaan integroimista ryhmän sillä tavalla, että otetaan huomioon ne oppilaan erityistarpeet. (Milla)

Jokaisen vastaajan vastauksessa korostui selkeästi ymmärrys inklusion käsitettä kohtaan eli erilaisen oppilaan sisällyttäminen normaali luokkaan ja huomioiminen luokassa. Jokaisen käsitys inklusiosta vastasi inklusiolle ominaisia piirteitä eli *mukaan ottamista* sekä kaikkien *toimimista yhdessä*. Vastaajien kuvaus inklusiosta mukaan ottamisena

vastaan Buttin (2009, 50) vastaavaa kuvausta inklusion keskeisestä periaatteesta ”kaikki toimivat yhdessä”. Lisäksi vastaajat kuvailivat inklusion olevan yhdessä toimimista, mikä vastaa Pentti Murron (1999, 6) kuvausta, jonka mukaan inklusio on lyhyesti sanottuna ”sisältymistä, kuulumista mukaan.”

... *kahta samanlaista oppilastahan ei ole.* (Pekka)

Pekan toteamus, jonka mukaan kahta samanlaista oppilasta ei ole, on mielestäni hyvin sanottu. Väyrynen (2001, 22) mielestä oppilaiden erilaisuutta voidaan käyttää oppimisen ja opettamisen lähtökohtana. Pekan toteamukseen kiteytyy mielestäni se, miksi jokainen oppilas tulisi ottaa huomioon luokassa. Jokainen oppilas tulisi ottaa huomioon musiikintunneilla sillä kahta samanlaista oppilasta ei tosiaan ole. Jokainen oppilas on yksilö, omanlainen. Myös Timo Saloviita (2000, 343) on sitä mieltä, että oppilaiden oppilaiden monenlaisuus opetuksen lähtökohdaksi.

Pekalla tuli spontaanisti inklusiosta mieleen muun muassa *erilaisia haasteita*. Oppilaat ovat kaikki erilaisia. Maahanmuuttajien kielelliset valmiudet hidastavat huomattavasti oppimista. Lisäksi haasteena on eri kulttuureista tulevat oppilaat, jotka eivät välttämättä ole käyneet päivääkään koulua aiemmin. Lisäksi on suomalaisiakin oppilaita, jotka tulevat yläasteelle eri ala-asteilta eri opettajien valmennuksesta, jolloin heillä on eri valmiuksia ja näin ollen hyvin erilaiset lähtökohdat musiikintunneilla oppimiseen. Toisaalta Pekan mukaan ainakin heidän alakoulun puolella musiikinopettajilla on hänen mukaansa enemmän ammattitaitoa tänä päivänä ja sen huomaa kun oppilaat siirtyvät yläkoulun puolelle hänen opetukseensa.

Pekka kuvaili, että hän on huomannut musiikinopettajan virassaan, että materiaalien nopea muuttuminen tuo lisää haastavuutta opettamiseen. Hyvänä esimerkkinä mainittakoon 1980-luvun oppikirjojen tavoitteet ja niiden vertaaminen tämän päivän musiikin oppikirjojen tavoitteisiin. Vertailusta huomaamme, että haastetta on tullut huomasti lisää. Pekan mukaan tämä ei ole haaste pelkästään opettajalle vaan myös oppilaat ovat suuren haasteen edessä. Pekka lisäsi vielä, että opetussuunnitelma rajaa paljon tunnin sisältöä, sillä suunnitelmassa on tarkkoja asioita, mitä musiikin tunneilla pitäisi tehdä.

Annoin haastateltaville mahdollisuuden kertoa vapaasti inklusiosta. Annoin yksinkertaisen ohjeen, jonka mukaan he saisivat kertoa ajatuksiaan sekä mielipiteitään aiheesta inklusio. Emilia kertoi spontaanisti, että hänelle *inklusiosta ei tule kovin*

positiivisia ajatuksia mieleen. Emilia on työskennellyt vastaajista pisimpään musiikinopettajana. Hänen mukaansa inklusion ei voi sanoa suoranaisesti muuttavan musiikinopettajan työkuvaan enää kummempin sillä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on täytynyt huomioida aina. Hän kertoi, että on saanut vastauksen kysymykseen erityisopetuksesta, jonka mukaan *musiikin tunnilla voi olla ihan kaikki*. Emilialle on siis oikeastaan vastattu inklusion periaatteiden mukaisesti ”ihan kaikki” voivat olla musiikintunnilla.

Emilian mukaan tänä päivänä esiintyy tavallisilla tunneilla kuitenkin silminnähävästi enemmän esimerkiksi pyörätuolioppilaita sekä näkövammaisia. Happonen (2002, 334) mielestä pedagogisen ympäristön tulisi olla oppilaalle ympäristö, jossa tämä pystyisi olemaan huolimatta esimerkiksi fyysisestä vammasta. (Happonen 2002, 334.) Mittlerin (2000, VII) mielestä inklusiosta ei tehdä oppilasta sopivaksi normaalikouluun, vaan normaalikoulu tehdään sopivaksi oppilaalle. Näin koulu Mittlerin (2000, VII) mukaan tarjoaa kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet. Jos koulu on inklusiivinen ja vastuullinen ottamaan huomioon erilaiset tarpeet, standardi nousee. Koulu, joka on hyvä oppimisvaikeuksia omaaville opiskelijoille, on hyvä koulu kaikille. (Briggs 2005, 8.) Emilian huomio siitä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on kasvanut kasvanut koulussa silminnähävästi tulee esille maaliskuussa julkaistussa opettaja-lehdessä OAJ:n lausunnossa.

Millan mukaan inklusio muuttaa työkuvaan. Hänen mukaansa tunteja pitäisi alkaa suunnittelemaan huolellisemmin muun muassa siinä mielessä, että erityistukea tarvitseva oppilas tulisi ottaa huomioon jo tunteja suunniteltaessa. Pentti Murron (1999, 6) eräs inklusion toteutumiseksi välttämätön tekijä on suunnittelu. Murron mukaan inklusion toteutuminen edellyttää suunnittelua. Millan vastaus linkittyy mielestäni luonnollisesti myös Pekan kommenttiin oppikirjojen haasteellisuudesta, sillä mitä vaikeampaa materiaalia tunnille on varattuna, niin sitä enemmän tunnin sisällön suunnitteluun täytyy käyttää aikaa

5.3 Erilaisia ideoita ja toteutuskeinoja musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioimiseen

Opettajan työskentelyyn luokassa vaikuttaa merkittävästi *ryhmän koko*. Kaksi vastaajista käytti vastauksissaan vastaavia termejä kuvatessaan opettajan luokkatyöskentelyä sekä

siihen vaikuttavia tekijöitä. Pekka kertoi, että ryhmän koko on ilman muuta määräävä tekijä oppilaita huomioitaessa. Isommassa ryhmässä on vaikeampi ottaa huomioon yksi henkilö, oli se henkilö sitten lahjakas oppilas tai oppija, jolla on mahdollisesti jotain ongelmia. Myös Emilian mukaan isossa ryhmässä saattaa löytyä hyvin monenlaista erityistarvetta, jolloin joutuu ottamaan huomioon monia erilaisia asioita.

Milla kertoi, että hänellä on opettajana keskeinen rooli siinä, kuinka inklusio toteutuu musiikin tunneilla. Hänen mukaansa oppilaan erityistarpeiden huomioiminen on erittäin iso vastuu. Opettajan oma aktiivisuus on tärkeää sillä kukaan muu ei huomioi musiikillisesti lahjakasta oppilasta sinun puolestasi musiikintunneillasi. Millan toteamus opettajan omasta aktiivisuudesta pitää paikkansa. Inklusion toteutuminen Murrin (1999, 6) mukaan edellyttää positiivista suhtautumista sekä aktiivisuutta opettajilta. Briggsin (2005, 8) mukaan inklusiiossa on kyse siitä, että saadaan kouluja ottamaan enemmän vastuuta niin yksilöoppilaiden kuin ryhmänkin erilaisista tarpeista; kyse on koko koulun kehittämisestä (sekä akateemisista että sosiaalisista lähtökohdista).

Millan vastauksessa kävi ilmi myös se, että joskus lahjakkaat oppilaat voivat kokea tavallisen koulumusiikin liian yksinkertaisena heille. Oppilas voi olla pidemmällä jossain instrumentissa kuin esimerkiksi itse musiikinopettaja ja muun muassa tämä voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan motivaatioon. Tässä on opettajalle haaste, että hän pystyisi *hyödyntämään* tämän musiikillisesti lahjakkaan *oppilaan vahvuudet* musiikin tunnilla. Millan mukaan oppilas voi olla ikäisekseen kypsä ja hänen tietynlainen muusikkoutensa voi olla hyvinkin kehittynyt, mutta opettajalla on oman muusikkoutensa lisäksi myös enemmän elämäkokemusta, joka laajenee iän myötä, kuin oppilaalla. Milla korostaa opettajan ja oppilaan *hyvää vuorovaikutusta* sillä kokeneella musiikinopettajalla on kuitenkin aina annettavaa myös lahjakkaalle oppilaalle.

Pekka mainitsi myös oppilaiden motivaatioon vaikuttavan joskus sen jos tunnilla opetellaan heille liian helppoja asioita. Hänen mukaansa *lahjakkaallekin oppilaalle tulee olla tarpeeksi haastetta*. Jostain on kuitenkin lähdettävä opettelemaan ja myös näille musiikillisesti lahjakkaille oppilaille tulee haastetta asian edetessä. Haastetta toki lisätään myös tekemällä erilaisia vaihtoehtoja esimerkiksi tunnilla opeteltavaan rumpukomppiin, jolloin lahjakas oppilas voi soittaa vaikeampaa versiota samasta komppista.

Vastauksissa on käynyt jo ilmi se, että lahjakkuutta löytyy monenlaista. Olisi siis hyödyllistä oppia tunnistamaan oppilaan omat vahvuusalueet ja hyödyntää niitä opetuksessa. Täytyyhän opettajan tunnistaa omatkin vahvuusalueensa, joita hyödyntää opetuksessa. Tässä tuleekin vastaan haaste, ettei oppilas toimisi opettajana itse opettajan sijaan. Oppilaan vahvuusalue voi löytyä esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas opettaa toista oppilasta. Tällöin tämän on täytynyt omaksua asia sillä on valmis opettamaan tämän toiselle. Greenin(2008, 128) mukaan inklusiivisessa luokkatilanteessa lahjakasta oppilasta on hyvä rohkaista edesauttamaan myös toisten oppilaiden oppimista. Saloviita (1999, 148) on sitä mieltä, että silloin kun oppilas on ohjaajana he saavat syvällisen käsityksen opetuksesta pelkän pintaraapaisun sijaan. Tämän kaltaista opetuskeinoa voidaan käyttää missä tahansa oppiaineessa minkä tahansa ikäisten lasten ja nuorten kanssa. (Saloviita 1999, 148.)

Emilian mukaan musiikillisesti lahjakkaalle *oppilaalle tulisi antaa mahdollisuuksia näyttää taitonsa*. Musiikkia on koulussa liian vähän suhteessa niihin tilanteisiin, joissa oppilas pääsisi näyttämään taitonsa. Emilia kertoo esimerkkinä erään joulujuhlan, jonne eräs luokka oli valmistellut musiikkiohjelmaa ja heidän vanhempansa tulivat katsomaan musiikkiesitystä. Tämä oli oppilaille hieno kokemus. He saivat soittaa opiskelijatovereiden, opettajien sekä omien vanhempiensa edessä ja näyttää taitojansa. Pekka on sitä mieltä, että edistyneelle oppilaalle tulisi *antaa tilaisuuksia esimerkiksi esiintymisiin* niin, että oppilas *pääsee soittamaan*. Musiikinopettaja on avainasemassa siinä, että sellaiset henkilöt pääsisivät esille. Tästä on myös se hyöty, että kun oppilas tosiaan *pääsee näyttämään taitonsa* ja esiintymään niin hänen intonsa kasvaa. Oppilaan into kasvaa kun hän pääsee näyttämään taitonsa. Tämä ilmenee Renzullin (1977) kolmen ympyrän mallista, jossa yksi osa on motivaatio. Oppilaan päästessä näyttämään taitonsa ja esiintymään, tämän motivaatio nousee.

Musiikillisesti lahjakkaalle oppilaalle erityishuomion antaminen tunnilla ei ollut niin yksiselitteistä musiikinopettajien vastauksissa. Pekan mukaan tunnilla tulee vastaan haastavia ja vaikeitakin tehtäviä, mutta näistä huolimatta lahjakkaan oppilaan ei tarvitse saada sen kummempaa erityishuomiota. Lahjakas oppilas saattaa turhautua tunnilla jos opetellaan helppoa asiaa, mutta Pekka pyrkii aluksi kuitenkin lähestymään opetettavaa aihetta suuren massan mukaan. Asiassa mennään koko ajan pidemmälle ja tehtävien vaikeutuessa löytyy myös haasteita.

Jollekki semmoselle, joka on jossain soittimessa esimerkiksi pitkällä niin se saattaa olla turhauttavaa istua siellä opettelemassa a:ta ja d:tä bassolla. Se saattaa vähän turhautuakki siihen ja kyllähän sitä antaa erityishuomiota sille, mutta opetan sen suuren massan mukaan. Sitten mennään koko ajan eteenpäin ja mitä pidemmälle tässä ollaan ysiluokan kevättä niin sen monimutkaisempia ne. Lahjakkaillekin pitäis olla haastetta. (Pekka)

Millan mukaan *kannustava kasvatus* on erittäin tärkeää ja merkittävää. Lahjakasta oppilasta täytyy kannustaa muun muassa kehittymään osaamisalueellaan. Milla lisäsi, että lahjakkaan oppilaan ei kuulu saada erityishuomiota kuitenkaan muiden kustannuksella. Vaikka musiikillisesti lahjakas oppilas osaisi soittaa esimerkiksi rumpuja, niin myös muiden oppilaiden kuuluu saada mahdollisuus rumpujen soittamiseen musiikin tunnilla. Kannustus vaikuttaa Millan mukaan merkittävästi myös nuoren itsetuntoon. Tutkielmani viitekehys on yläasteikäiset nuoret. Millan kommentti kannustavasta kasvatuksesta voidaankin yhdistää hyvin kaiken ikäisiin nuoriin, joten haluan korostaa sitä erityisesti yläasteikäisten, murrosiässä olevien nuorten kohdalla.

Emilian mukaan musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden taitoja ei pääse käyttämään aina niin paljon kuin haluaisi, mutta toisaalta Emilian mielestä se ei ole edes koulun tehtävä. Toki lahjakas oppilas pyritään huomioimaan mahdollisimman hyvin niin kuin muutkin oppilaat, mutta se on haaste.

5.4 Musiikinopettajien käsityksiä inklusion toteutumisen mahdollisuuksista musiikillisesti lahjakkaan oppilaan kohdalla

Kukaan vastaajista ei sanonut inklusiivisen opetuksen olevan melkeinpä täysin automaattista musiikin tunneilla, mutta silti se esiintyy selkeästi heidän vastauksissaan. Seuraavaksi esimerkkinä kaksi suoraa lainausta, joiden perusteella musiikinopetuksessa on inklusiivisen kasvatuksen ominaisuuksia

Mä opetan kaikki kaikille, mutta yleensä aina teen helponnetun version jostaki kitarasoinnusta tai rumpukompeista ja jollekki voin sitten opettaa vähän vaikeemman että kyllä mää teen niin monenlaisia versioita. (Pekka)

Ne on niin eritasoisia monesti ne oppilaat siellä tunnilla... (Milla)

Emilian kuvauksen mukaan inklusio ei sinänsä tuo mitään uutta ja mullistavaa koulumaailmaan sillä onhan erilaisia oppilaita täytynyt huomioida tähänkin asti tasa-arvoisesti. Pekka kertoi, että koko ajan on pakko improvisoida opettaessa eri asioita eli hän toteuttaa inklusiivista lähestymistapaa opetuksessaan. Hän toimii tunnilla oppilaslähtöisesti tekemällä tehtävistä jokaiselle oppilaalle omaksuttavan tai tarpeeksi haastavan. Milla kertoi, että oppilaat ovat hyvin eritasoisia, jolla hän viittasi oppilaan osaamiseen ja esimerkiksi soittotaitoon. Tämä eritasoisuus tuli esille myös aiemmin Pekan kertoessa inklusion haasteista ja muun muassa oppilaiden eri lähtökohdista, joista he tulevat yläkouluun musiikintunneille.

Kaikki kolme vastaajaa olivat sitä mieltä, ettei inklusion toteuttamiseen saatavista valmiuksista olisi mitään haittaa. Millan mukaan tällaisten valmiuksien kehittäminen olisi hyvä aloittaa jo aineopettajankoulutuksessa esimerkiksi lisäämällä erityispedagogiikkaa. Emilian mukaan opettaja ei voi olla oikeastaan *koskaan ihan valmis* muun muassa inklusion toteutumista koskien. Koko ajan täytyy kehittyä ja päivittää valmiuksiaan sillä aika muuttuu, oppilaat muuttuvat ja tulee erilaisia keinoja opettaa. Pekan mukaan inklusion toteuttamiseen saa valmiuksia oikeastaan myös *käytännön työssä ja lisäkoulutuksessa*. Pekan vastauksessa tulee esiin Pasi Sahlbergin (1998, 198) ajatus siitä, että opettaja on aikuinen oppija ja koulu on tämän opetusympäristö. Kaikki kolme vastaajasta käyttivät kuvausta *lisäkoulutus* vastauksissaan. Milla mainitsi, että lisäkoulutukseen tulisi olla ainakin mahdollisuus. Sahlbergin (1998, 198) mukaan opettaminen on haastava taito eikä se tule kaikilta luonnostaan. Opettaminen ei ole yksinkertaista, mutta sen oppiminenkin voi olla mahdollista. Jotkut syntyvät opettajiksi, mutta joillekin opettamisen oppiminen voi olla erittäin vaikeaa ja haastavaa. Aivan kuten useassa muussakin ammatissa opettaminen edellyttää opettajalta tietynlaisia ajattelutapoja ja ominaisuuksia. (Sahlberg 1998, 197.)

Jokaisen haastateltavan vastauksissa kävi ilmi, että rehtori ei ole yksin vastuussa opettajan lisäkouluttautumisesta. Millan mukaan rehtorilla on hieman enemmän vaikutusmahdollisuuksia kuin tavallisella riviopettajalla. Rehtorilla on merkittävä rooli mahdollistaa opettajille järjestettävästä koulutuksesta esimerkiksi viemällä asiaa eteenpäin sen puolesta, että kaupungissa järjestettäisiin lisäkoulutuksia opettajille. Pekka selitti, että opettajien kouluttautumisesta varten on tietty määräraha, josta rehtori vastaa, mutta lisäkouluttautuminen ei todellakaan ole pelkästään rehtorin vastuulla. Jokaisen haastateltavan vastauksissa korostui opettajan oma aktiivisuus kouluttautumisen suhteen

eli opettajan tulee ottaa myös itse selvää muun muassa eri kouluttautumismahdollisuuksista.

Pekan mukaan *lisäkeinoista*, jotka helpottavat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan eli tässä tapauksessa musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioon ottamista, *ei ole haittaa*. Vastaajien kommentteista heijastuu, että vaikka työtä tehdessä oppii paljon ja saa monenlaisia ideoita tekemisen kautta, niin silti olisi hyvä olla enemmän valmiuksia kohdata musiikillisesti lahjakkaita oppilaita.

...Jos se oppilas kuulee muiltakin opettajilta hyvää palautetta ja kannustusta niin se ehkä pääsee sitte kukoistamaan siellä koulussa. (Milla)

Oman aktiivisuuden lisäksi myös kollegoilta saatu tuki on merkittävää. Millan mukaan opettajat voivat yhdessä kannustaa oppilasta soittamaan esimerkiksi koulun juhlissa. Emilia oli sitä mieltä, että musiikillisesti lahjakkaan oppilaan tulisi pystyä käyttämään taitojaan myös muualla kuin musiikintunneilla ja opettajat voisivat yhdessä järjestää tällaisia tilaisuuksia. Tutkielmassani on tullut aiemmin esille Nikkarisen (2009, 59) toteamus musiikkikasvatuksen parhaimmillaan integroituvat osaksi koulun arkea ja juhlaa, eikä pelkästään musiikin tunneille.

Milla kertoo, että jos oppilas kuulee muiltakin opettajilta hyvää palautetta niin tämän itsetunto kasvaa. Taas vastauksesta ilmenee Renzullin (1977) kolmen ympyrän mallissa esiintyneen motivaation merkitys. Millan mukaan oppilaan saadessa hyvää palautetta tämän itsetunto kasvaa, jolloin myös oppilaan motivaatiotaso nousee.

Pekka kertoi esimerkin, jossa äidinkielenopettaja oli huomannut eräästä aineesta oppilaan kiinnostuksen johonkin tiettyyn musiikkiin, josta kyseinen opettaja oli sitten maininnut Pekalle. Emilia mainitsi heidän koulussaan olevan erilaisia työryhmiä kertoessaan oman aktiivisuuden merkityksestä esimerkiksi lisäkoulutuksen hankkimisessa. Eli kollegoiden kanssa voi muodostaa myös työryhmiä, jotka ajaa eteenpäin tiettyjä asioita.

Vastauksista päätellen pelkästään opettajan ja oppilaan välinen kommunikaatio ei yksin siis riitä. Musiikinopettajan on hyvä puhaltaa yhteen hiileen myös koulun opettajien kanssa sillä musiikinopettaja ei ole ainoa, joka saattaa pohtia esimerkiksi ratkaisuja tietyn oppilaan tuntiaktiivisuuden parantamiseksi. Kollegojen tuki on merkittävä myös opettajan omalle jaksamiselle. Freemanin (1982, 22) mielestä opettajien ja vanhempien yhteistyö

vaikuttaa lapsen elämään. Saloviita (1999, 61) toteaa, että opettajien on tultava vastaan lähestyttäessä oppilaan vanhempia. Vanhempien ja muun perheen tulee tuntee, että he ovat merkittävässä roolissa lapsensa opetuksen suunnittelussa. Vanhemmilla on lapsestaan paljon sellaista tietoa, mitä opettajalla taas ei ole. (Saloviita 1999, 61.) Toki jokainen musiikinopettaja pyrkii tekemään parhaansa, jotta jokainen musiikillisesti lahjakas oppilas saisi mahdollisimman hyvää musiikinopetusta ja pääsisi toteuttamaan itseään musiikin kautta.

6 POHDINTA

Minulla ei ollut ennakko-olettamuksia tutkielmani tuloksista ja toivoinikin saavuttavani avoimen mutta määrätietoisen otteen tutkijana. Pro gradu -tutkielmani aihe on hyvin ajankohtainen. Lahjakkuudesta on tehty aiempaa tutkimusta, mutta sitä ei ole yhdistetty suoranaisesti musiikintunneilla tapahtuvaan inklusiiviseen kasvatukseen ja lähestymistapaan. Aineenopettajakoulutuksesta saatavat työkalut inklusiiviseen kasvattamiseen ja lahjakkaan oppilaan lähestymiseen ovat hyvin suppeita.

Haastattelin kolmea musiikinopettajaa, joista jokaisella oli omanlainen käsitys inklusiosta. He tiedostivat pitkälti inklusion osuuden omassa musiikinopetuksessaan. Opettajien käsityksissä lahjakkaan oppilaan huomioiminen ja haasteiden antaminen nähtiin olevan tarpeellista.

Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että inklusion astuminen koululuihin tuo opettajalle uusia haasteita esimerkiksi jo pelkkien tuntisuunnitelmien valmistamisen kanssa. Lisäksi suuret ryhmäkoot olivat eräs haaste, joka nousi esille hyvin selkeästi. Isosta ryhmästä on haastavampi erottaa lahjakas oppilas kuin pienemmästä ryhmästä. Musiikin vähäiset tuntimäärät ovat haaste ja ryhmän ollessa iso, lahjakas oppilaskin hukkuu helposti oppilaiden sekaan. Opettajan halutessa pysyä niin sanotusti ajan hermolla, hänen täytyy olla aktiivinen päivittämään tietojaan ”tämän päivän” hittikappaleista sekä kuuluisista bändikokoonpanoista. Tämä on mielestäni haastavaa.

Opettajien tulisi antaa mahdollisuus oppilaalle tämän taitojen näyttämiseen myös muualla kuin musiikinluokassa. Itse ajattelin tottuneesti, että oppilaat voivat esiintyä joulu- ja kevätkuulussa, mutta miksei myös vaikka koulun järjestämässä kykykilpailussa, vanhemmille järjestettävän teemapäivän aikana tai jossain muussa erikseen järjestetyssä konsertissa. Itse ollessani yläkoulussa, musiikinopettajamme järjesti meille erilaisia tilaisuuksia päästä esiintymään. Kerran järjestimme pienen kiertueen ja kiersimme eri alasteilla soittamassa. Järjestimme konsertin koko koululle yläkoulun liikuntasaliin. Pääsimme esiintymään myös yhdeksäsluokkalaisille järjestettävään teemapäivään, jossa tutustuttiin erilaisiin jatko-opiskelumahdollisuuksiin. Nämä olivat hienoja kokemuksia ja muistan sen vieläkin herättäneen minussa suurta ylpeyttä. Haluaisin itse

musiikinopettajana antaa mahdollisuuksia oppilaille tällaisiin kokemuksiin, jotka olivat omalta osaltaan tukemassa minua esimerkiksi jatko-opiskeluun hakiessani.

Inklusiivinen kasvattaminen sekä lahjakkaan oppilaan lähestyminen voitaisiin sisällyttää mahdollisesti jo musiikin aineopintoihin esimerkiksi soveltavaan harjoitteluun, johon kuuluu erityispedagogiikkaa tai ainedidaktiikkaan kurssille. Lisäksi musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioiminen voitaisiin sisällyttää aineopettajakoulutuksessa eri kursseille kuten esimerkiksi bändisoiton opetukseen. On toki selvää, että jokainen opettaja muodostaa oman opetustyyhinsä, jonka avulla lähestyä erilaisia oppijoita. Lisäksi on selvää, että opettajien tulee käyttää mielikuvitustaan käyttäessään oppikirjoista löydettäviä kappaleita ja muita tehtäviä. Mielestäni jatkuva keksintä on kuitenkin aikaa vievää sekä uuvuttavaa musiikinopettajalle, joten opetuskirjoja suunnitellessa joihinkin tehtäviin voisi olla esimerkiksi vaihtoehtoinen toteutusidea, jota opettaja voisi hyödyntää. Näin myös lahjakkaat oppilaat tulisi otettua huomioon. Eräs keino on myös valmistella itseopiskelupaketti, joka sisältäisi erilaisia käytännön ideoita, ohjeita sekä tunnilla käytettävää materiaalia.

Musiikinopettajien vastauksissa esiintyi myös kollegoilta saadun tuen merkitys. Inklusio on päätös, joka täytyy tehdä ja tähän tarvitaan myös koulun muiden opettajien panostusta. Yksin musiikinopettaja ei pysty toteuttamaan inklusiota ideaalisti vaan tähän tarvitaan myös muiden opettajien näkemystä ja tukea. Lisäksi kollegojen tuki sekä yhteistyö ovat mielestäni hyvin merkittäviä myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan edistymisen kannalta. Yhdessä opettajat voivat esimerkiksi rohkaista musiikillisesti lahjakasta oppilasta tämän vahvuusalueilla, jolloin hän saa lisää itseluottamusta. Tällä tavoin voidaan vaikuttaa oppilaan innostukseen ja motivaatioon.

Tutkimukseni luotettavuudesta sanottakoon ainakin se, että haastateltavia oli melko pieni määrä. Tietynlainen ideani haastateltavia pohtiessani olikin vastaajien laatu eikä niinkään määrä. Laadulla tarkoitan sitä, että halusin löytää musiikinopettajia, joilla on tietty määrä työkokemusta tehtynä. Tarkoitukseni oli saada mahdollisimman paljon ajatuksia näiltä muutamalta haastateltavalta ja ikään kuin luoda keskustelua vastausten välillä. Halusin löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä poimia haastateltavien vastauksista mahdollisimman laajan määrän merkityksellisiä ilmauksia. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuitenkin tutkimaan tiettyä ilmiötä ja antamaan sille tietynlainen tulkinta. Toisin sanoen tutkittavat, joilta kerätään aineistoa

tutkimukseen, omaavat paljon tietoa ja asiantuntemusta kyseisestä ilmiöstä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85). Haastateltavilla musiikinopettajilla oli eri määrä työkokemusta, mutta jokaisella oli tietoa sekä asiantuntemusta asiaa koskien. Ihanteellista vastaajien työkokemuksen määrässä oli myös se, että ne vaihtelivat suuresti. Sain aineistoa siis henkilöiltä, joista lyhimmän aikaa työskennellyt musiikinopettaja on tehnyt töitä kaksi vuotta ja eniten työkokemusta omaava musiikinopettaja on työskennellyt pitkälti yli 25 vuotta. Vastauksissa esiintyi ero esimerkiksi siinä, että pisimpään työskennelleellä opettajalla oli oikeastaan heti valmiit vastaukset lukuisten kokemustensa perusteella sekä tämä tiesi heti, mistä inklusiosta on kyse. Lyhimmän aikaa työskennellyt musiikinopettajana taas vastasi hieman varovaisemmin sekä pohdiskelevasti inklusiota koskeviin kysymyksiin sekä mietti kokemuksia, jotka vastaisivat annettuihin kysymyksiin. Olisin toki voinut etsiä vielä lisää haastateltavia, mutta mielestäni on tärkeää, että työkokemusvuosien ääripäät esiintyvät tutkielmassani.

Tuloksia käsitellessä yritin tuoda luotettavuutta lisää muun muassa käyttämällä paljon suoria lainauksia sekä lähestymällä aihetta puolueettomana tutkijana. Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta on tärkeää tiedostaa tutkijan puolueettomuusnäkökulma, josta tämä lähestyy aihetta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136). Mielestäni kolmen ammattitaitoisen musiikinopettajan käsitykset riittävät kuitenkin hyvin antamaan suuntaa tutkielmani aiheen käsittelyyn. Fenomenografinen tutkimus on käsitysten tutkimista eikä tämä sisällä ainoastaan eri ihmisten käsityksien vertailemista vaan myös yksilön käsityksiä jostain asiasta voidaan verrata hänen muihin käsityksiinsä (Ahonen 1994, 117).

Haastatteluista nousi monenlaisia ajatuksia inklusiosta ja lahjakkaan nuoren huomioimisesta. Jakamalla haastattelun kolmeen eri teemaan ajattelin sen luovan selkeät kehykset haastateltaville ja näin saisin mahdollisimman laajaa materiaalia kustakin aihealueesta. Olin kuitenkin yllättynyt siitä, että vastaukset eivät sisältäneet suurempaa negatiivista kritiikkiä inklusiota kohtaan. Inklusio on kuitenkin herättänyt kuohuntaa jo silloin kun itse kiinnostuin tutkimaan kyseistä aihetta. Pidän haastateltavat anonyymeinä muun muassa myös sen vuoksi, että he voisivat vastata vapaasti ja rehellisesti haastattelukysymyksiin.

Huomasin litteroitua aineistoa lukiessani, että olisin voinut lähestyä opettajia mahdollisesti vielä hieman erilaisilla ja tarkentavilla haastattelukysymyksillä. Pidän kuitenkin tärkeänä pitää haastattelun yksinkertaisena ja vaivattomana vastaajille tekemättä paljon erilaisia

lisäkysymyksiä. Sain paljon sellaista aineistoa, kuin halusinkin sekä vielä yllättäviäkin ajatuksia, joita en itse ollut tullut ajatelleeksi aiemmin.

Yhteiskunta muuttuu ja opetussuunnitelmaan tehdään erilaisia uudistuksia. Opetuksessa pyritään huomioimaan mahdollisimman hyvin lapsen ja nuoren etuja. Mielestäni on tärkeää huomata, että yhteistyö on erittäin tärkeää tämän kaiken onnistumiselle. Vaikka inklusio onkin suuri haaste koulussa toteutettavaksi, niin silti siihen liittyy myös paljon hyviä piirteitä.

Inklusio ajatushan on itsessään hyvin ideaali sillä mikä olisi parempaa kuin elää yhteiskunnassa, jossa jokainen otetaan huomioon eikä kukaan jäisi yksin. Mikäli inklusion idea saataisiin toimimaan esimerkiksi yhteiskunnan tasolla, niin eikö tällöin kaiken pitäisi inklusio-käsitteen kuvausten perusteella toimia vaivattomasti. Inklusiivisen koulun sijaan olisi inklusiivinen yhteiskunta, jossa otetaan kaikki huomioon.

Tutkielmaani tehdessä olen tullut siihen tulokseen, että musiikki on yksi parhaimmista oppiaineista kuvaamaan inklusiivisen opetuksen toteutumista käytännössä. Onhan siinä toteutuksessa omia haasteita, niin kuin kaikkien uusien asioiden opettelussa. Olen itsekin huomannut opettaessani musiikkia, että voisin ottaa enemmän huomioon erilaisia oppijoita kuten esimerkiksi oppilaita, jotka oppivat annetun tehtävän helpommin ja nopeammin. Tässä asiassa täytyy vain tehdä päätös. Päätökseen sisältyy muun muassa se, että haluaa olla aktiivinen ja kehittää itseä kasvattajana sekä musiikinopettajana jatkuvasti, pitää omaa musiikin harrastamista yllä sekä kehittää uusia ideoita tuntien eteenpäin viemiseksi ja musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseksi. Oppilaan huomioiminen sekä rohkaisevan palautteen antaminen vaikuttaa kuitenkin oletettavasti hänen muuhunkin koulunkäyntiin positiivisesti. Oppilaan saadessa esimerkiksi esiintymistilaisuuksia, hänen itsetuntonsa kasvaa.

Mikäli koko kouluyhteisö puhaltaa yhteen hiileen musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioimisessa, en näe ongelmaa inklusion toteutumisessa tämän oppilaan kohdalla. Inklusiota ei voida toteuttaa ihanteellisesti edes luokkahuoneen tasolla jos opettaja ei tee päätöstä kyseisen lähestymistavan eteenpäin viemiseksi. Tämä vaatii siis sitoutumista, aktiivisuutta, periksiantamattomuutta sekä Pentti Murrin sanoin etenkin positiivista asennetta.

6.1 Ehdotuksia jatkotutkimuksia varten

Tutkielmani teon edetessä minulle tuli paljon uusia ideoita jatkotutkimuksia varten, joita tuon esille seuraavaksi. Tutkielmassani esiintyvistä aiheista olisi hyvä tehdä tarkempaa tutkimusta ja mennä esimerkiksi kentälle tekemään konkreettisia havaintoja inklusiosta sekä sen ilmenemismuodoista. Esitän seuraavaksi muutamia esimerkkejä kuinka inklusiota voitaisiin tutkia musiikillisesta näkökulmasta.

Inklusiosta sekä sen ilmenemismuodoista löytyy varmasti paljon jatkotutkimusaiheita. Tässä tapauksessa tutkin musikaalisesti lahjakkaan lapsen sisällyttämistä musiikin tunneille. Yksi tutkimusehdotus olisi seurata tarkemmin musikaalista oppilasta sekä hänen opiskeluaan ja lisäksi tutkia mahdollisen musiikkiharrastuksen vaikutusta opiskeluun. Eräs mielenkiintoinen keino tutkia musikaalisia oppilaita olisi mennä musiikintunneille seuraamaan, tehdä havaintoja tunnin kulusta sekä esimerkiksi opettajan tavasta lähestyä oppilaita yksilöinä ja ryhmän jäseninä.

Musiikin oppikirjoihin voitaisiin tehdä sisällönanalyysi valitsemalla analysoinnin kohteeksi joku tietty kirjasarja. Analyysissä voitaisiin selvittää, että onko suunnittelussa huomioitu lahjakasta oppilasta inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta. Lisäksi analyysissä voitaisiin ottaa huomioon kuinka inklusio ilmenee yleisesti kirjasarjassa esimerkiksi annetuissa tehtävissä.

Itseäni kiinnostaa saada konkreettisia havaintoja inklusion mahdollisuuksista musiikin tunneilla niin lahjakkaiden kuin muidenkin erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Tämä kiinnostus kasvoi myös haastatteluvaiheessa esiintyneistä seikoista. Olisi mielenkiintoista saada tietoa siitä, kuinka esimerkiksi lukihäiriöinen oppilas otettaisiin huomioon nuotinluvussa ja liikuntarajoitteen omaava oppilas musiikkiliikunnan tunnilla. Miten musiikinopettaja pystyisi työskentelemään oppilaiden kanssa, jotka omaavat esimerkiksi kuulovamman ja näkövamman? Edellä mainituista aiheista on tehty aiempaa tutkimusta, mutta niiden liittäminen konkreettisesti musiikinopetukseen on melko uusi alue jopa musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä.

Mielestäni olisi erittäin hienoa tietää, miten musiikin vaikutukset ja inklusiivinen kasvatusta vaikuttaisivat erilaisten oppijoiden opettamiseen ja millaiset vaikutukset tällä olisi heidän oppimiseensa. Inklusiota koskien olisi hyvä koota kattavaa materiaalia rehtorille, opettajille ja muulle opetukseen osallistuvalla henkilökunnalla. Rehtorit, opettajat sekä

opetukseen osallistuva henkilökunta ovat kuitenkin isoimman haasteen edessä inklusion koulumaailmaan astuttua. Vanhemmat tulisi ottaa huomioon inklusion tuoman muutoksen myötä ja kerätä myös heidän näkökulmiaan asiasta. Jatkotutkimukset tuovat inklusiolle tunnettavuutta, jonka myötä se pääsee etenemään luontevammin yhteiskunnassa sekä koulumaailmassa. Lisäksi tunnettavuus voisi tuoda inklusiosta tutumman ja turvallisemman käsityksen ihmisille.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Butt, G. (2006). *Lesson planning*. London: Continuum.
- Briggs, S. (2005). *Inclusion and how to do it: Meeting SEN in primary classrooms*. London: David Fulton.
- Eskola, J ja Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Eskola, J ja Vatamäki, J. 2001. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. (toim.) Aaltola, J. ja Valli, R. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Freeman. J. 1983. *Lahjakas lapsi*. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Gagné, F. 1993. *Constructs and models Pertaining to exceptional human abilities*. Teoksessa K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (toim.) International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon Press, 89–102.
- Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy*. Cornwall: MPG Books Ltd, Bodmin.
- Hautamäki, J., Tuunanen, K., Lahtinen, U., & Moberg, S. 2002. *Erityispedagogiikan perusteet*. Vantaa.
- Hargreaves. H. J, Miell. D, and McDonald. R. (2002). ”*What are musical identities, and why are they important?* Teoksessa Musical identities. New York: Oxford University Press.
- Häkkinen. K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä*. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen. P. (2007). *Joitakin kepeitä ajatuksia musiikkikasvatuksesta*. Teoksessa Musikaalisuuden ytimessä – In the heart of musicality. Juhlakirja Kai Karmalle – Essays in honour of Kai Karma. Helsinki: WSOY

- Karma, K. (1986). *Musiikkipsykologian perusteet*. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajan koulutuksessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lehtonen, H. (1994). *Lahjakas oppilas koulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mittler, P. (2000) *Working towards Inclusive Education: social contexts*. London: David Fulton.
- Moberg, S. (2002). *Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen*. Teoksessa: Janhukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: WSOY.
- Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. (toim.)1999. *Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen*. Helsinki: WSOY
- Nikkanen, H. (2009). *Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus*. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille*, KMO:n 100-vuotisjulkaisu. (59-61). Helsinki: KMO.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Ojala, J. 2009. *Mitä musikaalisuus on?*. Lääketieteellinen aikakausikirja *Duodecim*.(125), 23-25.
- Renzulli, J.S. 1977. *The Enrichment triad model: A quite for developing defensible programs for the gifted and talented*. Wethersfield, Creative learning press.
- Roiha, E. (1965). *Johdatus musiikkipsykologiaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sahlberg, S. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. (2000). *Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena*. Teoksessa: Ritva Jaku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Keuruu: Otava.
- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Gummerus.
- Shaw, L. & Forest, M. (2004) *Ontario: from integration to inclusion*. In Thomas, G. & Vaughan, M. *Inclusive Education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Syrjäläinen, E. *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tikkanen, T. 2013. *Parantavaa koulunkäyntiä*. *Opettaja-lehti* 12. 12,17. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry. 22.3.2013.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Thomas, G. & Vaughan, M. (2004). *Inclusive Education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- Uusikylä, K. 1993. Lahjakkaiden kasvatusta. Helsinki: WSOY.
- POPS. 2004. Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 13.3.2013
- Väyrynen, S. 2001. *Miltä inkluusio näyttää?* Teoksessa: Murto, P. & Naukkarinen, A. (toim.) *Saloviita. Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus.
- TOPS. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus 13.3.2013
- Lindgren, L., Kekomäki, M., Pelkonen, R., Raivio, K., Saksela, E. ja Suoranta, H. 2009. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*.(125).

LIITE 1. Haastateltaville sähköpostitse lähettämäni info.

Opiskelen musiikkikasvatusta Oulun yliopistossa ja kirjoitan tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaani. Tutkimukseni työnimi on Inklusion toteutuminen yläkoulun musiikin opetuksessa - Opettajien kokemuksia musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden sisällyttämisestä musiikin tunneille.

Inklusio on noussut suureksi puheenaiheeksi muun muassa opettajien keskuudessa. Inklusion astuminen koulumaailmaan ja opetukseen koskee myös musiikinopettajia. Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä kouluissa lisääntyy ja muun muassa tämä muutos koskee myös musiikin aineenopettajaksi opiskelevia.

Edesmennyt erityispedagogiikan lehtori Pentti Murto kiteyttää Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio, totta vai tarua? -teoksensa johdannossa yksinkertaisesti: "Inklusio tarkoittaa sisällymistä, kuulumista mukaan." Se siis tarkoittaa kaikille yhteistä koulua, jossa otetaan kaikki mukaan koulun toimintoihin. Jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus samaan opetussuunnitelmaan teoriassa ja käytännössä. Murto kuvaa käytännön tasolla inklusion tarkoittavan opetuksen järjestämistä ja organisoimista kaikille oppilaille sopivaksi.

Olen valinnut tutkimukseni viitekehyykseksi yläkoulun muun muassa siksi, että yläkouluikäiset oppilaat ovat mielenkiintoisessa iässä. He käyvät läpi elämänvaihetta, jossa tehdään merkittäviä valintoja koskien tulevaisuutta, etenkin opintojen suhteen. Tutkin inklusion toteutumista nimenomaan musiikillisesti lahjakkaan oppilaan kohdalla.

Tarkoitukseni on tehdä teemahaastattelu kolmelle musiikinopettajalle, jotka opettavat musiikkia yläkoulussa. Kerään opettajien kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä aiheesta. Haluan tutkimukseni avulla herättää mielenkiintoa inklusion suhteesta musiikin opetukseen ja sen toteutumiseen lahjakkaan nuoren kohdalla sekä tuoda mahdollisesti uusia näkökulmia aiheesta kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle.

Olisi erityisen hienoa saada juuri Sinut haastateltavakseni. Sanoillasi ja ajatuksillasi on keskeinen merkitys tutkimukseni toteutumisen kannalta. Lisäksi pääset kertomaan mielipiteesi aiheesta, joka on erittäin ajankohtainen opetuksessa tänä päivänä!

Allekirjoituksella sitoudut haastateltavaksi ja saan käyttää haastattelussa syntynyttä materiaalia tutkimuksessani. Haastattelu toteutetaan suullisesti ja arvioitu kesto on noin 45min. Voit halutessasi esiintyä tutkimuksessani anonymiminä.

Allekirjoitus

Ystävällisin terveisin: Reetta Immonen

Liite 2. Teemahaastattelun runko

Tastatiedot

Sukupuoli, työskentelyvuosien määrä musiikinopettajana.

Inklusioteema

1. Spontaani: Inklusio?
2. Muuttaisiko inklusiivinen musiikinopetus sinun työkuvaasi? Tai onko se jo mahdollisesti muuttanut työkuvaasi? Jos on, niin miten luulisit sen muuttavan työskentelyäsi?
3. Miten pystyn opettajana tarjoamaan parhainta mahdollista opetusta tämän luokan jokaiselle oppilaalle annettujen opetustavoitteiden pohjalta?

Lahjakuusteema

4. Miten ymmärrät käsitteet lahjakkuus?
5. Miten ymmärrät käsitteen musikaalisuus?
6. Kuuluuko musikaalisesti lahjakkaan oppilaan saada erityishuomiota musiikin tunneilla vai kuuluuko tämä pelkästään koulun ulkopuolelle?
7. Kuinka estetään se, että lahjakas oppilas alkaisi pitää itseään muita parempana yksilönä luokkahuoneessa?

Tiimityö-teema

8. Koetko opettajana tarvitsevasi enemmän valmiuksia inklusion toteuttamiseen? Miten tämä voitaisiin mahdollistaa?
9. Onko opettajien kouluttautuminen mielestäsi rehtorin vastuulla?
10. Millaisena näet rehtorin vaikutusmahdollisuudet, jotta inklusio pääsisi etenemään ja toteutumaan koko yläkoulussa?
11. Entä millaisena oman itsesi roolin ja vaikutusmahdollisuudet inklusion toteutumisessa?
12. Kuinka vanhempien ja koulun opettajien yhteistyö vaikuttavat mielestäsi musikaalisen/musiikillisesti lahjakkaan oppilaan kehittymiseen?

Avoin kysymys

13. Tuleeko aiheesta vielä muuta mieleesi?

Liite 3. Liite 3. Ote analyysin ensimmäisestä vaiheesta, jossa merkitykselliset ilmaukset ovat teemoiteltu teoriaan pohjautuen.

Lahjakkuusteema:

1. Lahjakkuutta on monenlaista.
2. Lahjakkaat suoriutuvat paremmin annetuista tehtävistä kuin toiset.
3. Lahjakkaat haluavat kehittyä tekemisessään.
4. Lahjakkuus pitää sisällään ne tietyt taipumukset omaksua sitä tiettyä asiaa helposti.
5. Lahjakkuus pitää sisällään sinnikkyuden kehittää taipumusta vielä pitemmälle.
6. Lahjakkuus pitää sisällään kunnianhimon kehittää taipumusta pitemmälle.
7. Lahjakkaat ovat paljon parempia kuin muut
8. Musiikin tunnilla esiintyvää lahjakkuutta voidaan kutsua musiikilliseksi lahjakkuudeksi.
9. Lahjakkaat oppilaan huomioiminen isossa ryhmässä on haastavampaa kuin pienessä ryhmässä.
10. Lahjakkaita ei huomioida tarpeeksi, heitä pitäisi huomioida enemmän.
11. Musiikin tunnilla lahjakkuuden pitäisi tulla esille.
12. Musiikintunnilla voidaan puhua musiikillisesta lahjakkuudesta
13. Oppilas ei välttämättä itse tunnista omaa lahjakkuuttaan.
14. Lahjakkaille pitäisi pyrkiä antamaan tarpeeksi haastavia tehtäviä.
15. Olisi hyvä, että oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia.
16. Lahjakkuus ei määrity opitun asian oppimisen nopeuden perusteella
17. Oppilaan täytyy saada tilaisuuksia osoittaa kykynsä.
18. Kahta samanlaista oppilasta ei ole.
19. Opettajien ja vanhempien yhteistyö vaikuttavat oppilaan kehitykseen opinnoissa.
20. Opettajat saavat ideoita kollegoiltaan lahjakkaan oppilaan huomioimiseen.
21. Jos opetettava asia on liian yksinkertainen lahjakkaalle oppilaalle tämä voi turhautua.

Musikaalisuusteema:

1. Musiikista nauttivat henkilö on musikaalinen.
2. Jokainen on jollain tavalla musikaalinen.
3. Musikaalisuus liittyy lahjakkuuteen.
4. Musikaalinen henkilö herkistyy automaattisesti musiikille
5. Musikaalinen herkistyy musiikin tuomille tuntemuksille.
6. Musikaalisella henkilöllä on musiikillisia taipumuksia.
7. Musikaalinen henkilö voi hahmottaa musiikista erilaisia sävyjä
8. Musikaalisuus riippuu siitä kuinka kuulee musiikkia

Inklusioteema:

1. Inklusio on mukaan kuulumista.

2. Inkluisio on kaikkien toimimista yhdessä.
3. Inkluisio on erityistukea tarvitsevan oppilaan huomioimista luokassa.
4. Inkluisio on erityistukea tarvitsevan oppilaan integroiminen ryhmään.
5. Inklusiosta ei tule positiivisia asioita mieleen.

Teema, jossa tarkistellaan käsitteitä tutkimustehtävän valossa:

1. Valmiuksia inklusioon esimerkiksi koulutuksen kautta.
2. Inkluisio tuo lisää haasteita opettajalle.
3. Oppikirjojen muuttuvuus haastaa opettajaa opetustyössään.
4. Oppikirjojen muuttuminen vaatii oppilaalta enemmän.
5. Opetussuunnitelma rajaa, mitä tunteilla voi tehdä.
6. Opettajan kouluttautuminen ei ole yksin rehtorin vastuulla.
7. Rehtori voi mahdollistaa opettajan kouluttautumismahdollisuudet esimerkiksi rahoittamalla tätä siihen varatuilla varoilla.
8. Opettajalta vaaditaan oma-alotteisuutta inklusion myötä esimerkiksi koulutukseen liittyen.
9. Opettajien täytyy olla aktiivisia inklusioon liittyvien asioiden selvittämisessä sekä toteuttamisessa
10. Inklusion myötä täytyy huomioida erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jo tuntisuunnitelmia tehdessä
11. Inkluisio pitää ottaa huomioon tunnilla tehtäviä annettaessa.
12. Opettajat saavat tukea ja ideoita kollegoiltaan muun muassa musiikillisesti lahjakkaan oppilaan huomioinnissa.
13. Opettajien ja vanhempien yhteistyö voi vaikuttaa oppilaan kehittymiseen.
14. Oppilaan täytyy saada tilaisuuksia osoittaa kykynsä.
15. Kahta samanlaista oppilasta ei ole.
16. Musiikintunnilla voi olla ihan kaikki.