



Keltto Inka-Erika

Erityisherkin oppilaan haasteiden ja vahvuuksien huomioiminen inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Musiikkikasvatus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Eryitysherkän oppilaan haasteiden ja vahvuuksien huomioiminen inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa (Inka-Erika Keltto)

Kandidaatintutkielma 30 sivua

Helmikuu 2022

---

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena oli tutkia erityisherikän oppilaan haasteita ja vahvuuksia sekä niiden huomioimista inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat: *1. Millaisia ovat erityisherikän oppilaan haasteet ja vahvuudet musiikin oppiaineessa?* ja *2. Miten erityisherikkä oppilas huomioidaan inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa?*

Kiinnostus aihetta kohtaan on syntynyt omia lapsuudenkokemuksia koskevien oivallusten kautta. Olen itse kokenut erityisherikkyyden vahvuudekseni musiikin oppimisessa, mutta siihen liittyy myös haasteita, jotka muodostuvat sosiaalisesta ympäristöstä ja aistiärsykkeiden liiallisuudesta. Kyseessä ei kuitenkaan ole diagnoosi, minkä vuoksi erityisherikkyyks ei välttämättä tule koskaan opettajan tietoon ja oppilasta saatetaan pitää esimerkiksi estyneenä tai ujonana. Aiheen käsittelyn tarkoituksena on lisätä peruskoulun opettajien tietoa erityisherikkyydestä sekä tuoda piirteiden huomioiminen osaksi inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttamista ilman, että opettajan tulee tietää ketkä oppilasta ovat erityisherikkiä ja ketkä eivät ole.

Eryitysherkät lapset ovat herkkiä kasvuympäristönsä negatiivisille ja positiivisille vaikutuksille. Tutkielmassa käytettyjen aineistojen avulla selvisi, että erityisherikän oppilaan haasteita voivat olla muun muassa aistien ylikuormittuminen, paineen alla alisuoriutuminen, sosiaalisissa tilanteissa esillä oleminen sekä väsyminen ja stressaantuminen monitahoisissa, intensiivisissä ja pitkäkestoisissa tilanteissa. Vahvuuksia ovat asioiden syvällinen käsittely, toisten huomioon ottaminen ja tunnetilojen lukeminen, luovuus, toimivien ratkaisujen löytäminen ongelmatilanteissa sekä taiteen, musiikin ja tunteiden syvä kokeminen.

Keskeisiä pedagogisia ja metodologisia ratkaisuja inklusiivisessa musiikinopetuksessa erityisherikän oppilaan kannalta voivat olla esimerkiksi osittaisen osallistumisen mahdollistaminen, opetuksen suunnittelu ja strukturointi, monipuoliset opetusmenetelmät, luokkahuoneen selkeä järjestely sekä lisäajan antaminen tehtäviin. Perusopetuksen opetussuunnitelman linjaamat musiikinopetuksen työtavat ja arviointikriteerit ottavat oppilaiden yksilölliset erot huomioon. Inklusio koskee kaikkia ja kaikki ovat erilaisia oppijoita. Siksi myös erityisherikät oppilaat tulee huomioida musiikkikasvatuksessa.

Avainsanat: erityisherikkyyks, inklusiivinen musiikkikasvatus, inklusio, musiikkikasvatus, temperamentti

# Sisältö

<b>1. Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Tutkimusasetelma.....</b>	<b>7</b>
<b>3. Teoreettinen viitekehys .....</b>	<b>9</b>
3.1 Erityisherkyys .....	9
3.2 Inklusiivinen musiikkikasvatus.....	12
<b>4. Tulokset .....</b>	<b>15</b>
4.1 Erityisherkan oppilaan haasteet ja vahvuudet musiikin oppiaineessa .....	15
4.2 Inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttaminen erityisherkkä oppilas huomioiden.....	18
<b>5. Pohdinta.....</b>	<b>23</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>27</b>

# 1. Johdanto

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on tarkastella erityisherikän oppilaan haasteita ja vahvuuksia musiikintunnilla sekä niiden huomioimista musiikkikasvatuksessa. Erityisherikkyys valikoitui tutkielman aiheeksi oman kiinnostukseni ja kokemusteni pohjalta. Luettuani Elaine N. Aronin (2020) teoksen ”Erityisherikkä ihminen” sekä muuta tutkimukseen perustuvaa kirjallisuutta aiheesta, löysin monia selityksiä itselleni. Lapsuudessani 2000-luvun alussa erityisherikkyyttä ei tunnettu, mutta jos aikuiset olisivat tienneet piirteestä, olisi kasvua ja kehitystä voitu tukea vahvuuksien kautta huolestuneisuuden sijaan. Nyt koen tärkeäksi, että tietämystä erityisherikkydestä lisätään, jotta tulevaisuudessa aikuiset osaisivat kohdata erityisherikän lapsen.

Botherbergin ja Warreyn (2015) mukaan hermoston herikkyys on perinnöllinen piirre, joka ilmenee ympäristön vivahteiden voimakkaana aistimisena ja tiedostamisena. Aronin (2020) mukaan piirteen haittapuolena on se, että kaikki alkaa tuntua ylivoimaiselta silloin, kun erityisherikkä ihminen on ollut liian pitkään ympäristössä, joka sisältää runsaasti aistiärsyksiä. Yhteiskunta ei pidä piirrettä ihanteellisena, minkä vuoksi lapsuudesta asti koetulla viallisuuden tunteella saattaa olla kauaskantoiset vaikutukset (Aron, 2020, s. 16–23).

Highly Sensitive Person Scale (HSPS) -asteikon mukaan erityisherikkä ihminen muun muassa ylikuormittuu liiallisista aistiärsyksistä, tiedostaa pienetkin ympäristön vivahteet, tunnistaa toisten ihmisten tunnetiloja sekä kokee taiteen ja musiikin syvällisesti (Benham, 2006; Jagiellowicz, 2016). Piirre saattaa näyttäytyä ulospäin esimerkiksi sosiaalisena estyneisyytenä tai introversiona (Jagiellowicz, ym., 2011; Jagiellowicz, 2016). Tässä tutkielmassa pyrin haasteiden lisäksi selvittämään, millaisia myönteisiä ominaisuuksia erityisherikillä oppilailla voi olla, ja miten ne voitaisiin ottaa musiikinopetuksessa huomioon.

Botherbergin ja Warreyn (2015) mukaan arviolta noin viidesosa väestöstä on erityisherikkiä. Tästä päätellen heitä on todennäköisesti musiikintunnilla aina pieni joukko. Opetushallituksen (OPH, 2016a) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokainen oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea ja kannustusta sekä tunnetta siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan kouluyhteisössä, ja että hänen hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan välitetään (OPH, 2016a). Kaikkosen ja Laeksen (2013) mukaan oppimisen tasa-arvon ja inklusion toteutuminen on kuitenkin musiikkikasvatuksen monella alueella vielä aluillaan.

Jagiellowiczin (2016) mukaan erityisherkkyyks on temperamenttipiirre. Mullolan (2013) mukaan temperamentin on todettu olevan yhteydessä opettajan käsityksiin oppilaan kyvyistä ja motivaatiosta sekä opettajan antamiin arvosanoihin ja oppilaan opintomenestykseen. Hänen mukaansa tärkeintä olisi, että opettajan pedagogiset lähestymistavat eivät sortaisi mitään temperamenttia silloin, jos lähestymistapa ei ole opittavan asian kannalta välttämätön. Mullola toteaa, että opettajien on havaittu olevan enemmän vuorovaikutuksessa niiden oppilaiden kanssa, joiden temperamentista he itse pitävät. Lisäksi temperamentiltaan estyneeltä, ujolta tai hitaasti lämpeävältä vaikuttavan oppilaan innostuneisuutta oppiaineeseen voi olla vaikea arvioida (Mullola, 2013). Tutkielmassani haluan tuoda esille erityisherkkyyden eri puolia, jotta opettajat voisivat tulevaisuudessa tietää piirteestä enemmän. Tällöin opettajat voisivat suunnitella toimintaansa siten, että myös erityisherkkät oppilaat tuntevat olonsa koulussa turvalliseksi ja hyväksytyksi.

Haluan selvittää tutkielmassani, millä tavoin opetussuunnitelman arvoperusta ja inklusiivinen musiikkikasvatus voisivat toteutua musiikintunnilla myös erityisherkkien oppilaiden kohdalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016b) musiikin tavoitteissa mainitaan, että musiikin oppiminen tapahtuu laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden, säveltäen sekä teknologiaa ja taiteidenvälistä työskentelyä hyödyntäen (OPH, 2016b). Darrown ja Adamekin (2018) mukaan esimerkiksi musiikintunnin kovaääniset soittimet saattavat aiheuttaa ylikuormittumista aistiylherkille oppilaille. He toteavat, että musiikinopetuksen eriyttäminen yksilöllistää opetussuunnitelman toteuttamista. On myös osoitettu, että kaikki oppilaat hyötyvät monipuolisista opettamisen ja oppimisen lähestymistavoista. Musiikinopettajan tulisi olla haasteiden lisäksi tietoinen oppilaan kyvyistä ja tehdä muutoksia opetuksessa vahvuuksien pohjalta (Darrow & Adamek, 2018).

Tuorein inklusiota ja yhdenvertaista taidekasvatusta käsittelevä tutkimus on keskittynyt muun muassa kehitysvammaisuuteen (Kivijärvi & Rautiainen, 2021; Smolej Fritz & Peklaj, 2019), maahanmuuttajiin ja kulttuuriseen moninaisuuteen (Kallio-Tavin ym., 2019; Lubet, 2011; Taylor & Sidhu, 2012), sukupuolirooleihin (Suominen, 2016) sekä yleisesti marginaalisiin ryhmiin (Anttila & Suominen, 2018; Lubet, 2011). Tässä tutkielmassa keskityn kuitenkin niihin tutkimuksiin, jotka tarkastelevat inklusiota ja inklusiivista musiikkikasvatusta laajemmasta näkökulmasta. Näin tutkimusaiheeni pysyy rajauksessaan ja pystyn vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Kandidaatintutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat erityisherikän oppilaan haasteet ja vahvuudet musiikin oppiaineessa? ja
2. Miten erityisherikä oppilas huomioidaan inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa?

Tutkimukseni tarkoituksena on koota jo tehtyjä tutkimuksia ja julkaisuja yhteen, ja tarkastella niiden avulla erityisherikän oppilaan haasteita ja vahvuuksia sekä erityisherikän oppilaan huomioimista inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa. Hypoteesina totean, että erityisherikän oppilaan kohdalla haasteena on aistikuormituksen liiallisuus, ja vahvuutena syvälinen musiikin kokeminen. Huomio saattaa kiinnittyä aluksi haasteisiin, mutta vahvuuksia tukemalla kyvyt voivat tulla paremmin esiin, ja ne voivat olla hyödyksi musiikin oppimisessa. Toisena hypoteesina oletan, että erityisherikän oppilaan huomioiminen on mahdollista ja siihen on monenlaisia keinoja, jotka voivat mahdollisesti auttaa myös muita oppilaita sekä monipuolistaa opetusta. Tällaisia käytännön keinoja voisivat olla esimerkiksi luokkahuoneen melutason laskeminen.

Kandidaatintutkielman aihealueet etenevät seuraavasti: Aluksi esittelen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimusasetelmana, tutkimuksessa käytetyt hakusanat ja tietokannat sekä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät tekijät. Teoreettisessa viitekehyksessä esittelen tutkimuskysymysten keskeiset käsitteet, joita ovat *erityisherikkyys* ja *inklusiivinen musiikkikasvatus*. Tutkimustuloksissa vastaan tutkimuskysymyksiin tarkastellen erityisherikkyyttä haasteiden ja vahvuuksien näkökulmasta ja peilaten niitä musiikin opetussuunnitelman toteuttamiseen. Lisäksi tarkastelen inklusiivista musiikkikasvatusta erityisherikät oppilaat huomioivien käytännön keinojen kautta. Viimeisenä pohdin kandidaatintutkielmassa esille tulleiden tietojen välisiä suhteita ja esittelen ehdotuksia jatkotutkimuksen kannalta.

## 2. Tutkimusasetelma

Luvussa 2 esittelen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimusasetelmana. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tehdä tutkimusta aiemman tutkimuksen avulla. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on luoda eri aineistoja käyttämällä ymmärrettävä, tutkimustietoon perustuva kokonaisuus jostakin ilmiöstä (Kangasniemi ym., 2013, s. 292).

Kangasniemi ja kollegat (2013) esittelevät kirjallisuuskatsauksen neljä vaihetta, joiden mukaan tämän kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen eteni. Aluksi määrittelin tutkimuskysymyksen, joka ohjasi tutkimusprosessin etenemistä. Toisena valitsin aineiston, joka perustuu aiemmin julkaistuun tutkimustietoon. Kolmantena etenin löydetyn tutkimustiedon yhdistelyyn ja vertailuun, minkä avulla muodostin käsityksen tutkittavasta ilmiöstä ja vastasin asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Viimeisenä tarkastelin tuloksia ja pohdin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä asioita (ks. esim. Kangasniemi ym., 2013, s. 294).

Pyrin selvittämään aiemman tutkimuksen pohjalta seuraavaa: Millaisia ovat erityisherkan lapsen ja nuoren haasteet? Millaisia vahvuuksia erityisherkillä oppilaalla on? Miten haasteet ja vahvuudet voisi ottaa huomioon peruskoulun musiikinopetuksessa? Kirjallisuuskatsauksessa pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin, jotka ovat *1. Millaisia ovat erityisherkan oppilaan haasteet ja vahvuudet musiikin oppiaineessa?* ja *2. Miten erityisherkkä oppilas huomioidaan inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa?*

Löydetyssä tutkimustiedossa on asetettujen tutkimuskysymysten kohdalla pieni aukko, eikä juuri tähän kysymykseen ole vielä vastattu aiemmassa tutkimuksessa tai opinnäytetöissä. Tietoa löytyi kuitenkin aiheen ympäriltä riittävän kattavasti, jotta oli mahdollista vertailla ja yhdistellä tietoja kirjallisuuskatsauksen kolmatta vaihetta toteuttaen. Tässä kirjallisuuskatsauksessa selvitin tietoja yhdistellen, miten erityisherkyys voi ilmetä musiikinopetuksessa ja miten se tulisi huomioida.

Tutkimusta tehtäessä oli tärkeää pohtia tutkimuksen eettisyyttä. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tutkimuksen etiikkaan liittyviin kysymyksiin ei ole olemassa aukotonta säännöstöä, jolloin tutkijan on tehtävä itse eettiset ratkaisut. He kuitenkin muistuttavat, että jos tutkija tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan, hän tekee todennäköisesti myös eettisesti asianmukaista tutkimusta.

Tutkimusaiheeseen liittyy rinnakkaisia käsitteitä, jotka joko tarkoittavat samaa, osittain samaa tai täysin eri asiaa. Tutkimusta tehtäessä tuli siis selvittää tarkasti, ollaanko eri aineistoissa saman vai eri aiheen äärellä. Selkeintä olisi ollut käyttää sellaisten tutkijoiden aineistoa, jotka käyttävät nimitystä ”erityisherkkä”, mutta tutkielmaan löytyi laajemmalta alueelta tietoa, kun käytin lisäksi myös muunlaisia lähteitä. Aavaan rinnakkaisia käsitteitä luvun lopussa hakusanon esittelyssä sekä luvussa 3 erityisherkkyyden käsitteen määrittelyssä.

Ensimmäinen kriteeri lähteiden rajauksessa oli luotettava tutkimustieto. Rajasin lähteitä karsimalla verkkosivustot ja lisensoitettuja työtä alemman tason opinnäytetyöt. Toisena rajaavana tekijänä oli tutkimustiedon tuoreus. Tutkimusaiheestani on olemassa tuoretta tutkimustietoa, joten keskeisinä lähteinä käytetyt julkaisut ovat pääasiassa 2010-luvulta. Kuulan (2011) mukaan lähteen tutkimusperustaisuutta voi arvioida asianmukaisten viittaustietojen perusteella. Silloin tutkimuksen lukija voi nähdä, mistä tieto on peräisin. Lisäksi perehdyin tutkimuksessa käytettyjen lähteiden julkaisijasisivuihin ja tarkistin artikkeleiden JUFO-luokituksia sekä tietoja vertaisarvioinneista. Aronin (2019, 2020) teoksista olen käyttänyt sekä kirjoja että e-kirjoja, minkä vuoksi tutkielman tekstiviitteissä esiintyy sekä kirjan että e-kirjan sivunumeroita.

Toteutin tiedonhaun käyttämällä *Google Scholar* - ja *Oula Finna* -tietokantoja sekä selailemalla aiemmissa opinnäytetöissä käytettyjä lähteitä. Löysin lähteitä myös tutkimusaiheen kannalta relevanttien julkaisujen omista lähdeluetteloista. Lähteiden valinnassa kiinnitin huomiota vertaisarviointiin sekä siihen, että käytössä oli sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä. Hakusanoina käytin käsitteitä *erityisherkkä*, *tunne- ja aistiherkkä*, *erityisherkkyyys* ja *temperamentti*, *inkluisio*, *inklusiivinen musiikkikasvatus* sekä *musiikinopetus*, *musiikkikasvatus* tai *musiikki* sekä erilaisia yhdistelmiä näistä hakusanoista. Englanninkielisiä hakutermejä olivat muun muassa *highly sensitive person*, *highly sensitive child*, *high sensitivity*, *environmental sensitivity*, *sensory processing sensitivity*, *temperament*, *music education* ja *inclusive music education*.



### 3. Teoreettinen viitekehys

Luvussa 3 määritellään tutkielman teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet. Kun tutkimuskysymykset ovat *1. Millaisia ovat erityisherikän oppilaan haasteet ja vahvuudet musiikin oppiaineessa* ja *2. Miten erityisherikkä oppilas huomioidaan inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa*, avataan käsitteet erityisherikkyys (3.1) ja inklusiivinen musiikkikasvatus (3.2).

#### 3.1 Erityisherikkyys

Erityisherikkyys on Boterbergin ja Warreyn (2015) mukaan perinnölliseksi määritelty temperamentin ja persoonallisuuden piirre, joka ilmenee hermojärjestelmän voimakkaana reagoimisena sekä syvänä fyysisten, sosiaalisten ja emotionaalisten ärsykkeiden kognitiivisena prosessointina. Tutkijat toteavat, että arviolta noin 15–20 prosenttia väestöstä on erityisherikkiä, ja että myös lukuisissa eläinlajeissa esiintyy vähemmistönä erityisherikkiä (Boterberg & Warrey, 2015). Pluess ja kollegat (2018) määrittelevät erityisherikkyuden kykynä rekisteröidä ja prosessoida ulkoisia ärsykejä. Jagiellowiczin ja kollegoiden (2011) mukaan piirteen perinyt vähemmistö on omaksunut strategian, jossa pysähtyy varmistamaan, tarkkailemaan, pohtimaan tai käsittelemään havaintoa ennen kuin ryhdytään toimintaan. Mikäli tilanne vastaa jotain aiemmin koettua, herkkä yksilö havaitsee sen heti syvällisen pohtimisen ansiosta, jolloin hän reagoi vaaraan tai mahdollisuuteen muita nopeammin (Aron, 2020, s. 13). Boothin, Standagen ja Foxin (2015) mukaan erityisherikkyudessa on kyse yksinkertaisesti siitä, että jotkut yksilöt reagoivat voimakkaammin ympäristön ärsykkeisiin kuin toiset.

Erityisherikkyyttä mitataan aikuisilla HSP-asteikon (Highly Sensitive Person) ja lapsilla HSC-asteikon (Highly Sensitive Child) avulla (Benham, 2006; Jagiellowicz, ym., 2011; Jagiellowicz, 2016; Nocentini, 2018). Asteikko koostuu 27 kysymyksestä, joihin vastataan välillä (0) ”täysin eri mieltä” ja (7) ”täysin samaa mieltä” (Smolewska, McCabe & Woody, 2006). Booth ja kollegat (2015) esittelevät kyselylomakkeen kysymyksiä, joita ovat muun muassa ”*Tekeekö melu olosi epämukavaksi?*” tai ”*Vaikuttavatko toisten ihmisten tunnetilat sinuun?*”. Myös Smolewskan ja kollegoiden (2006) tutkimuksessa HSP-asteikon kysymykset on listattu kattavasti. Kyselyssä selvitetään muun muassa seuraavia asioita: ”*Koetko musiikin tai taiteen syvästi?*”, ”*Koetko olosi hermostuneeksi, jos sinulla on paljon tehtävää lyhyessä ajassa?*”, ”*Häiritseekö intensiivinen aistiärsytys, kuten kovat äänet tai kaoottiset tilanteet sinua?*” ja ”*Huomaatko pienet vivahteet tuoksussa, mauissa, äänissä ja taiteessa nauttien niistä?*” (Smolewska ym., 2006).

Botherbergin ja Warreyn (2016) mukaan HSP-testi mittaa kattavasti herkkyyden ominaispiirteitä, kuten intensiiviseen aistiärsytykseen reagointia sekä taiteellista ja tunteellista herkkyyttä. He mainitsevat myös EVÄS-mallin (engl. DOES), jonka avulla kuvataan teoreettisesti määriteltyjä herkkyyden eri puolia, kuten empatiaa, asioiden syvällistä käsittelyä, aistien ja mielen ylikuormitusta, mielikuvitusta, musiikin ja taiteen kokemista sekä reagointia myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin. EVÄS-malli esitellään tarkemmin luvussa 4.

Bridgesin ja Schendanin (2019) mukaan erityisherkkyyks on temperamenttipiirre, jossa herkkyyks ilmenee luonteen, hyvinvoinnin ja luovuuden alueilla. Botherberg ja Warrey (2015) toteavat, että kaikesta tehdystä tutkimuksesta huolimatta empiirisissä ja itsenäisissä tieteellisissä todisteissa on edelleen puutteita, kun erityisherkkyydestä puhutaan temperamenttipiirteenä. Nocentinin (2018) mukaan HSP-asteikko on kuitenkin todistettu luotettavaksi ja psykologisesti erilliseksi muista vahvistetuista persoona- ja temperamenttipiirteistä. Botherberg ja Warrey (2015) toteavat, että erityisherkkyyks on uniikki persoonallisuuden piirre, joka ansaitsee tulla määritellyksi erillisenä käsitteenä.

Botherberg ja Warrey (2016) toteavat, että evoluutiobiologisessa tutkimuksessa erityisherkkyyttä on havaittu yli 100 eliölajissa herkkyyden, reaktiivisuuden ja joustavuuden alueilla. Aisti-informaation prosessointi osana jokapäiväistä elämää vaikuttaa merkittävästi käyttäytymiseen (Botherberg & Warrey, 2016). Bridgesin ja Schendanin (2018) mukaan erityisherkkät ihmiset ovat estyneempiä uusia asioita kohtaan, mutta avoimempia ympäristön vivahteille. Erityisherkkät myös prosessoivat asioita syvällisesti. Tutkijoiden mukaan kaikki tämä on seurausta biologisesta ja emotionaalista reaktiivisuudesta (Bridges & Schendan, 2018).

Jagiellowicz (2016) tuo tutkimuksessaan esille, että erityisherkkyyks ja neuroottisuus tai alttius negatiivisille vaikutuksille ovat yhteydessä toisiinsa. Yhteys on kuitenkin todettu vain sellaisten yksilöiden kohdalla, jotka ovat viettäneet lapsuutensa negatiivisessa kasvuympäristössä. Erityisherkkät lapset ovatkin herkempiä kasvuympäristön vaikutuksille (Jagiellowicz, 2016). Evans ja Rothbart (2008) kertovat, että erityisherkkyyks on sekoitettu myös pelokkuuteen ja ujouteen. Botherbergin ja Warreyn (2015) mukaan erityisherkkyyks, yliherkkyyks, hypersensitiivisyys ja SPS ovat synonyymejä, joita käytetään psykologian tutkimuskentällä sekä lasten että aikuisten kohdalla.

Erityisherkkyyden on yhteydessä introversioon ja estyneisyyteen (Jagiellowicz, ym., 2011; Jagiellowicz, 2016). Jagiellowicz ja kollegat (2011) tuovat kuitenkin esille ne tekijät, jotka erottavat erityisherkkyyden ja muut samankaltaiselta vaikuttavat piirteet toisistaan. Sekä estyneisyys että erityisherkkyyden voivat ilmetä uusien ympäristöjen ja tilanteiden, eli samalla voimakkaiden tunne- ja aistikokemusten välttelyä. Ero ilmenee siinä, että estyneisyys liittyy negatiivisiin ärsykkeisiin, kun taas erityisherkkyyden ilmenee voimakkaana reagoimisena sekä positiivisiin että negatiivisiin ärsykkeisiin. Introversio liittyy käyttäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa, kun taas erityisherkkyyden nähdään käyttäytymisen sijaan tiedon syvällisenä prosessointina, mikä saa erityisherkkään yksilön pysähtymään ja harkitsemaan ennen toimintaa (Jagiellowicz, ym., 2011; Jagiellowicz, 2016). Myös Lionetti ja kollegat (2018) painottavat, että reaktiivisuus liittyy niin negatiivisiin kuin positiivisiinkin kokemuksiin. Hän toteaa, että erityisherkkäät ihmiset ovat haavoittuvaisempia, mutta samalla heillä on voimakas kyky hyötyä positiivisista ympäristön vaihteluista.

Ollila ja Kujala (2020) esittelevät erityisherkkyyden yhteyttä aistiyliherkkyyteen. Heidän mukaansa aistiyliherkkyyden lisää stressiin liittyvien ongelmien riskiä, mutta viestittää samanaikaisesti tarpeista, jotka ovat ilmeisiä erityisherkkien, mutta myös muiden ihmisten tukemisessa. Ollila ja Kujala painottavat artikkelissaan, että aistiyliherkkyyden ei itsessään ole erityisherkkään ihmisen kohdalla neurologiseen tai fysiologiseen sairauteen liittyvä tekijä, vaan sillä on yhteys ihmisten erilaiseen käyttäytymiseen tunteiden alueella. Jagiellowicz ja kollegat (2011) toteavat, että erityisherkkäät reagoivat kaiken kaikkiaan emotionaalisesti voimakkaammin kuin ei-erityisherkkäät, mutta vaikutukset määrittyvät elämänhistorian ja lapsuuden kasvuympäristön mukaan. Pluessin ja kollegoiden (2018) mukaan erityisherkkyyden toisaalta mahdollistaa haasteisiin ja mahdollisuuksiin sopeutumisen ympäristön olosuhteiden mukaan.

Näiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, että erityisherkkyyden on perinnöllinen hermojärjestelmän ja temperamentin piirre, joka ilmenee voimakkaana ympäristön ärsykkeisiin reagoimisena. Erityisherkkyyden liittyy rinnakkaisia käsitteitä, mutta se on todistettu erilliseksi muista temperamentin ja persoonallisuuden piirteistä. Erityisherkkyyttä voidaan mitata HSP- tai HSC-asteikolla, ja piirteiden ominaisuuksia voidaan kuvata EVÄS-mallin avulla. Erityisherkkyyden on yhteydessä biologiseen ja emotionaaliseen reaktiivisuuteen, jotka voivat ilmetä muun muassa aistiyliherkkyytenä, estyneisyytenä uusissa tilanteissa, asioiden syvällisenä käsittelyinä sekä voimakkaana reagoimisena ympäristön positiivisiin ja negatiivisiin ärsykkeisiin.

### 3.2 Inklusiivinen musiikkikasvatus

Musiikinopetuksen arvopohjaan kuuluvat Kaikkosen ja Laeksen (2013) mukaan muun muassa ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, yhteisöllisyyden lisääminen, vastuullisuus sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittaminen. Heidän mukaansa peruskoulussa tulisi turvata jokaiselle oppilaalle mahdollisuus omista lähtökohdista toteutuvaan opetukseen ja oppimisen iloon tasavertaiset mahdollisuudet tarjoavassa koulussa. Molbaekin (2018) mukaan inklusio tulisi nähdä läheisessä yhteydessä opettajien valintoihin, joilla on suuri vaikutus oppilaiden mahdollisuuksiin osallistua niin akateemisesti kuin sosiaalisestikin. Adamer (2001) määrittelee inklusiivisen koulun sellaiseksi, jonka rakenteelliset ohjenuorat tarjoavat mahdollisimman vähän rajoittavan ympäristön kaikille oppilaille.

Jordan-Kilkin ja Pruukin (2013) mukaan musiikki tarjoaa väylän säädellä ja käsitellä monenlaisia tunteita. He toteavat, että musiikki antaa turvallisen maaperän kokea mahdolltomia ja mahdollisia mielikuvia, jolloin tarjoutuu mahdollisuus itseilmaisuuksiin ja dialogiin sisäisten kokemusten kanssa. Saarikallion (2009) mukaan musiikki tarjoaa myös kykenevyyden ja itsehallinnan kokemuksia onnistumisten ja oppimisen kautta. Hän toteaa, että musiikin tunne-merkitykset syntyvät psyykkisten tarpeiden tukemisesta ja tunteiden säätelyn toteutumisesta. Psyykkisten tarpeiden toteutuminen synnyttää myönteisiä tunnekokemuksia sekä vahvistaa yhteiskäytävyyden ja itsehallinnan kokemuksia, luoden voimakkaita positiivisia tunne-elämyksiä. Musiikki myös vahvistaa vertaisryhmään identifioitumista. Musiikillinen toiminta on yhdessä tekemistä ja osallistumista, toisten huomioon ottamista ja yhteiseen päämäärään panostamista, mikä voi yhdistää keskenään erilaisia ihmisiä (Saarikallio, 2009).

Juntusen (2017) mukaan jokaisella oppilaalla on yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikin perusopetukseen. Hänen mukaansa musiikinopetus edistää oppilaan hyvinvointia, ja toiminnalliset oppimismuodot toimivat oppimisen lisääjinä. Oppilaille tulisi rakentua tapoja tunteiden ja kokemusten käsittelyyn sekä valmiuksia tunteiden säätelyyn. Yhteismusisointi tuottaa mielihyvää, mikä lujittaa ryhmähenkeä ja sosiaalisia siteitä sekä kehittää erilaisuuden arvostamista ja hyväksymistä (Juntunen, 2017). Myös Louhivuori (2009) painottaa musiikin vuorovaikutuksellisuutta ja sosiaalista luonnetta esimerkiksi yksilöiden välisten suhteiden luojana. Saarikallio (2009) toteaa, että musiikki tavoittaa yksilön kokemuksen monella eri tasolla: Musiikki vaikuttaa muun muassa fysiologisten ja sanattomien kokemusten tasolla ja tarjoaa mahdollisuuden monimutkaiselle kognitiiviselle prosessoinnille. Musiikki vaikuttaa eri tunteiden osaluilla niin fysiologiassa, kokemuksessa kuin ilmaisussakin (Saarikallio, 2009).

Inkluusio on laaja käsite, joka koskee koulu- ja kasvatustjärjestelmiä, mutta myös laajemmin kulttuuria ja koko yhteiskuntaa (Kaikkonen & Laes, 2013; Lubet, 2009). Kaikkosen ja Laeksen (2013) mukaan suomen kielellä sanan merkitys on ”osallistamista”, mikä tarkoittaa, että yhteiskunta on tarkoitettu kaikille jäsenilleen. Kouluissa työskentelevien opettajien haasteena osallistamisen toteuttamisessa onkin heterogeenisen oppijajoukon tarpeisiin vastaaminen siten, että opetuksen laatu säilyy korkeana (Kaikkonen & Laes, 2013). Darrow ja Adamek (2018) toteavat, että ihanteellista ideaalia inklusiivisesta kasvatuksesta on vaikea toteuttaa.

Burnard, Dillon, Rusinek ja Saether (2008) määrittelevät inklusion sanoilla ”koulu kaikille”: koulu, joka on kaikille ei sulje ketään ulkopuolelle, vaan edistää osallisuutta. Inklusiivinen koulu arvostaa erilaisuutta ja jokaisen oppijan uniikkiutta. Kaikkosen ja Laeksen (2013) artikkelin mukaan inklusioon liittyy myös erilaisen oppijan käsite. Aikaisemmin oppijat jaettiin normaaleihin ja poikkeaviin, mutta nykyään on siirrytty tulkintaan, jossa jokainen lapsi määrittyy erityisenä yksilönä. Ympäristön tehtävä on tukea lasta parhaalla mahdollisella tavalla. Erilaisen oppijan käsite viittaa laajasti monimuotoisuuteen – ei yksittäiseen erilaisuuden ominaisuuteen tai piirteeseen. Käsitteellä on tarkoitus painottaa laajempaa oppijäkäsitystä, jossa oppijat halutaan nähdä moninaisena joukkona. Opettajan tehtävänä ei siis ole miettiä, ketä voidaan opettaa, vaan mitä ja miten opetetaan siten, että oppiminen olisi mahdollista jokaiselle (Kaikkonen & Laes, 2013).

Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa (2016a) korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta hyvään opetukseen: Oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan kouluyhteisössä, ja että hyvinvoinnista ja oppimisesta välitetään. Yhteisön toiminnan rakentaminen yhdessä toisen kanssa lisää osallisuuden kokemusta (OPH, 2016a). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2016d) mukaan musiikinopetus auttaa oppilasta rakentamaan käsitystä itsestä musiikillisena toimijana myönteisten oppimiskokemusten kautta (OPH, 2016a).

Inklusion toteuttaminen hyödyttää parhaimmillaan kaikkia oppilaita (Darrow & Adamek, 2018; Lubet, 2009). Kaikkosen ja Laeksen (2013) mukaan musiikki on kulttuurin muodoista vahvimmin jokaisen saatavilla ja saavutettavissa. Heidän mukaansa musiikki on elämälle välttämätön ja keskeinen osa ihmisyyttä, minkä perusteella musiikki voidaan nähdä ihmisoikeutena, eli kaikille kuuluvana. Musiikki on yhteisössä jaettu kokemus, mutta toisaalta myös opetettu taito. Musiikissa inklusio voi toteutua helpommin kuin monissa muissa opetettavissa ai-

neissa. Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen tukee oppilasta, mutta monipuolistaa samalla opetusmenetelmiä. Tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen tähtäävä koulutuspolitiikka voi parantaa koulutuksen laatua (Kaikkonen & Laes, 2013).

Opettajan tulisi huomioida oppilaiden erityispiirteet, joihin kuuluvat oppimisen haasteet, mutta myös erityislahjakkuudet (Kaikkonen, 2013; Lubet, 2009). Opetussuunnitelman perusteissa (2016c) neuvotaan käyttämään oppimissuunnitelmaa osana yleistä tukea myös pidemmälle edistyneen oppilaan opiskelun kohdalla syventäen ja laajentaen (OPH, 2016c). Kaikkosen (2013) mukaan inklusiivinen musiikkikasvatus ei toimi erottelijana, vaan tarjoaa sen sijaan mahdollisuuden oppimiseen kaikille. Jos koulun arvojen lähtökohtana on usko jokaisen oppimispotentiaaliin, voidaan jokaiselle tarjota lähtökohtia, erityispiirteitä, toimintakykyä ja oppimiskapasiteettia huomioiva opetus sekä kokonaisvaltainen osallistuminen (Kaikkonen, 2013).

Näiden tutkimusten mukaan inklusiivinen musiikkikasvatus perustuu musiikinopetuksen arvopohjaan, jossa tasa-arvo, yhdenvertaisuus, uniikkiuden arvostaminen ja yksilön omista lähtökohdista tapahtuva opetus ovat keskiössä. Myös opetussuunnitelma tukee inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttamista, jossa jokainen on erilainen oppija, joka tarvitsee arvostuksen ja kuulluksi tulemisen kokemusta. Musiikillinen toiminta yhdistää keskenään erilaisia ihmisiä ja vahvistaa vertaisryhmään identifioitumista. Musiikin kokeminen ja oppiminen kuuluvat kaikille, mikä edellyttää, että musiikkikasvatuksessa keskitytään monipuolisiin opettamisen tapoihin.

## 4. Tulokset

Tässä luvussa kerrotaan tutkimustulokset sekä vastataan tutkimuskysymyksiin *1. Millaisia ovat erityisherikän oppilaan haasteet ja vahvuudet musiikin oppiaineessa* ja *2. Miten erityisherikkä oppilas huomioidaan inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa*.

### 4.1 Erityisherikän oppilaan haasteet ja vahvuudet musiikin oppiaineessa

Vastaus kysymykseen *1. Millaisia ovat erityisherikän oppilaan haasteet ja vahvuudet musiikin oppiaineessa* ei ole täysin yksiselitteinen, sillä piirteen ilmenemiseen liittyy monia tekijöitä, joista osa voi toimia toisessa tilanteessa haasteena ja toisessa taas vahvuutena. Hypoteesina tutkielman alussa todettiin, että erityisherikän oppilaan kohdalla haasteena musiikin oppiaineessa on aistikuormituksen liiallisuus, ja vahvuutena syvälinen musiikin kokeminen. Oletettiin myös, että huomio saattaa kiinnittyä aluksi haasteisiin, mutta vahvuuksia tukemalla kyvyt voivat tulla paremmin esiin, ja ne voivat olla hyödyksi musiikin oppimisessa.

Tutkielman alussa määritelty ensimmäistä tutkimuskysymystä koskeva hypoteesi pitää paikkansa, mutta erityisherikkyyteen liittyy myös muita haasteita ja vahvuuksia. Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen todetaan, että erityisherikän oppilaan haasteita voivat olla matalan aistiärsykkeiden sietokyvyn (Botherberg & Warrey, 2015) lisäksi heikko suoriutumisen paineen alla (Jagiellowicz, 2016), väsyminen ja stressaantuminen intensiivisissä, monitahoisissa tai pitkäkestoisissa tilanteissa sekä intensiivisten tilanteiden välttely (Aron, 2020, s. 24–25). Vahvuuksia ovat esteettisen herkkyyden (Lionetti ym., 2018) lisäksi myönteisistä olosuhteista hyötyminen (Aron, 2020), asioiden syvälinen käsittely, toisten ihmisten tunnetilojen ja ympäristön vivahteiden vaistoaminen, empatiakyky, myötäeläminen toisten tunnekokemuksissa, rikas mielikuvitus ja luovuus (Botherberg & Warrey, 2015) sekä erilaisiin tilanteisiin sopivien toimintatapojen löytäminen (Nocentini ym., 2018).

Darrowin ja Adamekin (2018) mukaan oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon ottavia musiikinopetuksen ratkaisuja tulisi tehdä oppilaan vahvuuksien ja kykyjen pohjalta (Darrow & Adamek, 2018). Aron (2019) on kehittänyt EVÄS-mallin, jonka avulla voi kuvata erityisherikkien ihmisten ominaisuuksia ja heihin liittyvää tutkimusta. Aron painottaa, että malli ei ole yleissääntönä pettämätön, sillä erityisherikkien välillä on keskinäisiä eroja muista piirteistä johtuen. Lisäksi erityisherikkä ihminen on erilainen eri tilanteissa ja eri aikoina. Mallin avulla voi kui-

tenkin hahmottaa piirteen ominaisuuksia paremmin (Aron, 2019, s. 11). Yllä mainitut erityisherkkyyteen liittyvät haasteet ja vahvuudet on määritelty EVÄS-mallin pohjalta. Kaikki piirteet eivät kuitenkaan ole yksiselitteisesti tulkittavissa vain joko haasteiksi tai vahvuuksiksi, vaan voivat tilanteesta riippuen olla molempia. Alla avataan EVÄS-mallia tarkemmin sekä tarkastellaan sitä suhteessa musiikin perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

Botherberg ja Warrey (2015) kertovat E-kirjaimen viittaavan emotionaaliseen reaktiokykyyn, mikä tarkoittaa, että erityisherkin aivot kokevat myönteiset kokemukset vahvojen tunteiden kokemisen alueen lisäksi kehittyneemmällä ajattelun ja hahmottamisen alueilla. Aronin (2020, s. 16–18) mukaan emotionaalinen reaktiokyky kuvaa herkin ihmisen mahdollisuuksia hyötyä myönteisistä olosuhteista. Lionetin ja kollegoiden (2018) mukaan erityisherkin ihmiset ovat esteettisesti herkkiä, mikä tarkoittaa, että he esimerkiksi kokevat taiteen ja musiikin syvästi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016e) oppilasta innostetaan nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta (OPH, 2016e).

V-kirjain viittaa vivahteiden vaistoamiseen, mikä tarkoittaa, että erityisherkin ihminen huomaa pienetkin vivahteet ympäristössään kiinnittäen niihin muita enemmän huomiota (Aron, 2020, Jagiellowicz ym., 2011). Piirteessä ei ole kyse poikkeuksellisen hyvistä aisteista, vaan aistimisen aikana tapahtuvasta aivojen aistitiedon monimutkaisemmasta käsittelystä (Aron, 2020, s. 23). Botherbergin ja Warreyn (2015) mukaan V-kirjaimen liittyy myös matala kipukynnys, matala suuren aistiärsykemäärän sietokyky sekä pientenkin ympäristössä tapahtuvien vaihteluiden vaistoaminen. Erityisherkin ihmiset ovat myös tietoisia toisten ihmisten tunnetiloista ja saattavat suoriutua heikosti paineen alla (Jagiellowicz, 2011).

Aronin (2020) mukaan Ä-kirjain kertoo ärsykkeiden liiallisuudesta. Jos erityisherkin ihmisen kohtaama tilanne on monitahoinen, tilanne on intensiivinen tai liian pitkäkestoinen, hän väsy nopeammin joutuessaan käsittelemään paljon tietoa kohdatessaan liiallisesti ärsykeitä. Ärsykkeiden liiallisuus on piirteistä eniten huomiota herättävä, sillä erityisherkin stressaantuu helposti tai välttelee intensiivisiä tilanteita (Aron, 2020, s. 24–25). Smolewskan, McCaben ja Woodyn (2006) mukaan erityisherkin ihmiset kokevat niin ulkoisten (valo, ääni) kuin sisäistenkin (nälkä, kipu) aistiärsykkeiden prosessoinnin voimakkaana.

Botherbergin ja Warreyn (2015) mukaan EVÄS-mallin S-kirjaimen eli syvälliseen prosessointiin liittyy empatiakyky, tietoisuus, syvällinen myötäeläminen toisten tunnekokemuksissa,



haaveilu sekä rikas mielikuvitus. Myös Jagiellowicz ja kollegat (2011) painottavat, että erityisherkillä ihmisillä on rikas sisäinen elämä. Aronin (2020) mukaan erityisherkkä ihminen käsittelee tietoisesti tai tiedostamattomasti vastaanotettua tietoa tavanomaista enemmän ja vertailee havaintojaan menneisiin kokemuksiin tai muihin samankaltaisiin asioihin. Tietoisten päätösten kohdalla syvälinen käsittely voi hidastaa päätöstä, koska eri vaihtoehtojen tarkka miettiminen vie aikaa (Aron, 2020, s. 18–20). Aron (2019) kehottaakin opettajia antamaan erityisherkkälle oppilaalle aikaa sopeutua luokkaan omaa tahtiaan (Aron, 2019, s. 311–314).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016d) mukaan oppilaiden tulisi oppia suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toisten kokemuksiin sekä luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä (OPH, 2016d). Nocentini ja kollegat (2018) toteavat, että erityisherkkät lapset hyötyvät esimerkiksi kiusaamisen vastaisista toimenpideohjelmista enemmän kuin muut lapset, sillä he kokevat syvää empatiaa asettuen kiusatun lapsen asemaan. Heidän mukaansa erityisherkkät lapset myös prosessoivat tilanteita syvämmällä ja löytävät prosessoinnin avulla sopivia toimintatapoja (Nocentini ym., 2018).

Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan suomalaisen musiikinopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteissa musiikillisen osaamisen lisäksi tavoitellaan ihmisenä ja sosiaalisena yksilönä kasvua, jolloin arvioinnin näkökulma kohdistuu muun muassa siihen, ovatko musiikillinen ilmaisu tai yhteisökokemukset avanneet oman itseyden löytämistä tai kanavoineet tunteiden ilmaisua ja tukeneet oppilaan kasvua kokonaisvaltaisesti. Myös kokemusten ja elämysten merkitys korostuu yhä enemmän musiikinopetuksessa, jolloin pelkkien oppisisältöjen sijaan tarkastellaan myös oppilaan henkilökohtaisen kokemuksen ja musiikkisuhteen rakentamista (Juntunen & Westerlund, 2013).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016b) mukaan musiikinopetus ohjaa tulkitsemaan musiikin merkityksiä ja jäsentämään musiikkiin liittyviä kokemuksia ja tunteita (OPH, 2016b). Näihin tekijöihin musiikinopetuksessa erityisherkkyyden vahvuudet resonoivat hyvin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016d) ohjataan myös edistämään oppilaan luovaa ja esteettistä ajattelua luomalla sellaisia tilanteita, joissa oppilaat voivat toteuttaa erilaisia musiikillisia kokonaisuuksia. Tehtävissä saa käyttää mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä yksin tai muiden kanssa (OPH, 2016d). Aron (2019, s. 311–314) neuvookin käyttämään luovuutta erityisherkkien lasten kanssa, sillä he ovat luovia.

## 4.2 Inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttaminen erityisherkkä oppilas huomioiden

Vastausta toiseen tutkimuskysymykseen 2. *Miten erityisherkkä oppilas huomioidaan inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa* ei löydy sellaisenaan mistään aiemmasta tutkimuksesta. Sen sijaan tähän alalukuun on poimittu tutkielmassa selvitettyjen erityisherkkyyteen liittyvien haasteiden ja vahvuuksien kannalta hyödyllisiä käytännön keinoja inklusiivisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseen. Tutkielman alussa toisena hypoteesina todettiin, että erityisherkkään oppilaan huomioiminen on mahdollista ja siihen on olemassa monenlaisia keinoja, jotka voivat mahdollisesti auttaa myös muita oppilaita sekä monipuolistaa opetusta. Tällainen käytännön keino voisi olla esimerkiksi luokahuoneen melutason laskeminen.

Tutkielman alussa määritelty toista tutkimuskysymystä koskeva hypoteesi pitää osittain paikkansa, kun vastataan toiseen tutkimuskysymykseen. Tässä tutkielmassa tarkasteltuja tutkimuksia tulkiten erityisherkkään oppilaan huomioivaa inklusiivista musiikkikasvatusta on mahdollista toteuttaa, kunhan ottaa huomioon seuraavia tekijöitä. Luokan melutasoa ei suoraan kehoteta laskemaan, mutta oppilaan kanssa voi sopia, kuinka toimitaan aistiärsytyksen noustessa liian korkeaksi (Darrow & Adamek, 2018). Monipuolinen opetus (Darrow & Adamek, 2018; Kaikkonen & Laes, 2013), selkeys ja struktuuri (Hammel, 2004; Molbaek, 2018), musiikkiluokan järjestely (Darrow & Adamek, 2018), ajankäytön mukauttaminen (Aron, 2019; Darrow & Adamek, 2018), ennustettavuus (Molbaek, 2018) ja opetuksen suunnittelu (Darrow & Adamek, 2018) ovat avainasemassa, jotta oppilas voi keskittyä olennaiseen eli musiikin oppimiseen. Eriyttämisessä kehoitetaan huomioimaan sekä haasteet että vahvuudet, joiden avulla löydetään oppilaan oppimisen potentiaali (Darrow & Adamek, 2018). Oppilaiden kanssa voi etsiä sopivia ratkaisuja yhteistyössä (Kaikkonen & Laes, 2013). Monipuolisten opettamisen tapojen käyttämisen lisäksi avainasemassa on turvallisuuden kokemus, joka luodaan avoimella, vapaalla ja kunnioittavalla opiskeluilmapiiirillä, jossa oppilas kohdataan ja huomataan (Burnard, ym., 2009; Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013).

Opetussuunnitelman toteuttaminen tukee monipuolista ja yksilölliset erot huomioivaa opetusta, joten erityisherkkään oppilaan huomioiminen on perusteltua. Opetussuunnitelman perusteiden (2016b; 2016d; 2016e) mukaan vuosiluokilla 1–2 ja 3–6 sekä vuosiluokilla 7–9 tavoitteena on luoda pedagogisesti monipuolisia ja joustavia musiikin opiskelukokonaisuuksia, joissa erilaiset työtavat, vuorovaikutustilanteet ja musiikillinen toiminta ovat mahdollisia jokaiselle. Opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset edellytykset, tarpeet

ja kiinnostuksen kohteet, joiden pohjalta valitaan työtapoja ja välineitä sekä suunnitellaan oppilaiden ryhmittelyä koskevia ratkaisuja oppilaita kuunnellen (OPH, 2016b; 2016d; 2016e). Opetussuunnitelma siis luo raamit ja arvot inklusiiviselle musiikkikasvatukselle jo lähtökohtaisesti.

Kaikkosen (2013) mukaan kaikki ovat oppijoina erilaisia, ja erityispiirteet luovat rikkautta. Hän kannustaa musiikinopettajia haastamaan oppilasta hyödyntämään omaa oppimispotentiaaliaan maksimaalisesti, sillä silloin oppiminen on tehokkainta. Kaikkonen toteaa, että musiikinopetuksella on loistavat mahdollisuudet erilaisten oppijoiden huomioimiseen erilaisten työtapojen ansiosta (Kaikkonen, 2013). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2016e) linjaa, että musiikinopetus ohjaa oppilasta musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimiseen myönteistä minäkuvaa rakentaen. Ääniympäristöä koetaan ja hahmotetaan liikkuen ja kuunnellen. Oppilaiden omille musiikillisille ideoille annetaan tilaa, ja niitä toteutetaan äänellisesti, liikunnallisesti, kuvallisesti, teknologisesti tai muilla ilmaisukeinoilla (OPH, 2016e). Tähän lukuun on poimittu erityisherkin oppilaan haasteet ja vahvuudet huomioon ottavia ohjeita, joiden avulla musiikin opetussuunnitelmaa voidaan toteuttaa monipuolisesti.

Kaikkonen ja Laes (2013) kannustavat tunnistamaan erilaisia oppimistyyplejä etsimällä oppilaan voimavaroja ja hyödyntämällä niitä (Kaikkonen & Laes, 2013). Darrowin ja Adamekin (2018) mukaan tärkeää informaatiota musiikkikasvattajalle ovat (a) oppilaan vahvuudet ja erityistaidot, (b) oppilaan rajoitukset ja heikkoudet, (c) mahdollinen henkilökohtainen opetussuunnitelma sekä (d) hyödylliset oppimisstrategiat oppilaan kanssa työskentelyyn. Opettajia kannustetaan ottamaan selvää näistä asioista, jolloin oppilaat voivat saada enemmän onnistumisia musiikintunnilla (Darrow & Adamek, 2018).

Kaikkonen ja Laes (2013) kehottavat tarjoamaan yksilöllisiä tehtäviä, jotka sisältävät monipuolisia haasteita. Jos sopivaa materiaalia ei löydy, tehtävän voi keksiä itse tai yhdessä oppijan kanssa. Myös tilanteiden muuttumiseen kannattaa varautua vaihtoehtoisilla tehtävillä. Opetuskertojen välillä voi tapahtua isoja muutoksia, joten kannattaa varautua vaihtoehtoisin etenemistapoihin, jotka suuntaavat oppimistavoitteeseen (Kaikkonen & Laes, 2013). Darrow ja Adamek (2018) esittelevät opetuksen lähestymistapoja, jotka tukevat inklusion toteutumista. Yleinen opetuksen suunnittelu (Universal design for instruction, UDI) vaatii joustavuutta – joustavia tavoitteita, opetusmetodeja, materiaaleja ja mukautuksia, joita voi soveltaa kaikkien oppilaiden kohdalla. Eriyttäminen (Differentiated instruction, DI) yhdessä yleisen opetuksen

suunnittelun kanssa auttaa huomioimaan oppilaiden erot ja varmistaa, että oppilailla on kaikki mahdollisuudet oppia siten, että yksilölliset tarpeet huomioidaan (Darrow & Adamek, 2018).

Darrowin ja Adamekin (2018) mukaan opetussuunnitelmassa on kolme elementtiä, joita voi eriyttää: Sisältö, prosessit ja välineet. Opetussuunnitelman sisältö tulisi mukauttaa oppimistavoitteisiin ja olla sama kaikille. Opetussuunnitelman toteutustapaa kuitenkin vaihdellaan oppilaiden vahvuuksien mukaan. Mukautukset ovat avainasemassa ja ohjaavat opetussuunnitelman toteutumista. Nämä mukautukset antavat oppilaille valmiuksia oppia ja vastaanottaa tietoa (Darrow & Adamek, 2018).

Darrowin & Adamekin (2018) mukaan mukautukset voivat olla mitä vain muutoksia ympäristössä, ohjeistuksessa tai oppimateriaalissa, jotka edistävät oppilaan onnistumista musiikintunnilla. Mukautusten tulisi pohjautua sekä oppilaan haasteisiin että vahvuuksiin. Opettajan tulee olla tietoinen oppilaan vahvuuksista ja kyvyistä; ei vain siitä, mitä hän ei kykene tekemään. Muutosten tulisi siis pohjautua ensisijaisesti kykyihin ja vahvuuksiin. Jordan-Kilkin ja Pruukin (2013) mukaan opettajan ja oppilaan aidon musiikillisen kohtaamisen edellytys on avoin ja kunnioittava ilmapiiri. Nonverbaalisessa musiikillisessa vuorovaikutuksessa yhdessä opettajan kanssa jaetut kohtaamiset ja tunnekokemukset voivat antaa oppilaalle oppimiskokemusten lisäksi kasvun kannalta merkittävää huolenpidon ja välittämisen kokemusta (Jordan-Kilki & Pruuki, 2013).

Molbaekin (2018) mukaan inklusiiviset opetusstrategiat pohjautuvat perinteisiin ryhmänhallintastrategioihin, kuten rutiineihin, sääntöihin sekä selkeyteen niin toiminnassa kuin siinä, kuinka opettaja haluaa oppilaiden osallistuvan. Nämä tekijät luovat monille oppilaille ennustettavuutta, jota he tarvitsevat tunteakseen olonsa turvalliseksi ja ollakseen aktiivisempia omissa oppimisprosesseissaan (Molbaek, 2018). Hammel (2004) suosittelee myös, että tunnin kulku olisi kirjoitettu kaikkien oppilaiden nähtäville (Hammel, 2004). Aron (2019, s. 311) kehottaakin opettajia keksimään tapoja välttää turhaa ylivirittyneisyyttä luokassa sekä pitämään huolen siitä, että oppilas on rauhallinen, kun häntä yritetään saada osallistumaan luokan toimintaan.

Darrowin ja Adamekin (2018) mukaan osittaisen osallistumisen salliminen on tärkeässä roolissa sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on haasteita aistien ylikuormittumisen kanssa. Oppilaan kanssa voi sopia esimerkiksi, että äänitason noustessa liian korkealle on lupa poistua luokasta hetkeksi tai käyttää kuulosuojaimia. Myös ajankäyttöä voi mukauttaa; jos oppilas tarvitsee enemmän aikaa asian opetteluun, opettaja voi järjestää lisäaikaa (Darrow & Adamek, 2018). Erityisherät lapset hyötyvätkin tehtävien jakamisesta pieniin osiin (Aron, 2019, s. 312).

Darrow ja Adamek (2018) ehdottavat myös musiikkiluokan järjestelyä oppilaiden sosiaalisten, psyykkisten tai fyysisten tarpeiden tueksi. Useimmat oppilaat tarvitsevat struktuuria ympäristössään onnistuakseen koulutyössä. Jotkut oppilaat tarvitsevat tarkempaa struktuuria, jotta keskittyminen on mahdollista. Musiikkiluokissa on usein paljon visuaalisia ärsykejä, kuten kuvia, sointuotetaulukoita, soittimia ja telineitä. Opettajan tulisi olla tietoinen luokahuoneen häiriötekijöistä ja luoda sellainen ympäristö, joka auttaa oppilasta keskittymään musiikin tehtäviin ulkoisen aistiärsytyksen sijaan (Darrow & Adamek, 2018).

Darrow ja Adamek (2018) kehottavat myös suunnittelemaan tunnit siten, että ne sisältävät teknologiaa ja vaihtelevia aistikokemuksia (auditiivisia, visuaalisia, kinesteettisiä sekä käsillä tekemistä). Näin musiikkikasvattaja voi vaihdella sitä, kuinka informaatio esitellään ja antaa vaihtelevia tapoja vastata ohjeistukseen, jolloin opetus vastaa mahdollisimman monen oppilaan tarpeisiin (Darrow & Adamek, 2018). Herkkien lasten varoittaminen muutoksista luokan käytännöissä tai erikoistilaisuuksien lähestymisestä on tärkeää ja helpottaa sopeutumista (Aron, 2019, s. 312). Hammel (2004) myös kehottaa odottamaan viisi sekuntia sanallista vastausta oppilaalta, jotta oppilas ehtii prosessoida kysymystä ja miettiä vastaustaan. Hän suosittelee kysymään kysymyksiä vain niiltä oppilailta, joiden käsi on nostettuna, mikä vähentää turhautumisen ja kiusaantumisen tunteita. Jordan-Kilkin ja Pruukin (2013) mukaan oppilaan näkökulmasta kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen ja vastauksen saaminen tarkoittaa pysähtymistä, ajan antamista ja asettumista oppilaan yksilölliseen rytmiin ja toimintatapoihin.

Burnardin ja kollegoiden (2009) mukaan inklusiivinen musiikinopetus edistää oppilaan paikkaa yhteisössä ja vahvistaa joukkoon kuulumisen tunnetta. Kaikkonen ja Laes (2013) painottavat myös yhteisöllisen tuen tärkeyttä oppimisen potentiaalın löytämisessä. Yhdessä oppilaan tai opetusryhmän kanssa voi etsiä ja löytää uusia ratkaisuja opetuksen onnistumiseen. Yhteistyö kollegoiden, muiden alojen ammattilaisten ja oppijan oman tukiverkon kanssa on myös tärkeää (Kaikkonen & Laes, 2013). Darrowin ja Adamekin (2018) mukaan monilla oppijoilla voi olla musiikillisia kykyjä, jotka jäävät opettajan ja ehkä vanhempienkin tietämättömiin. Nämä kyvyt voivat löytyä, kun kiinnitetään huomiota oppilaiden akateemiseen ja sosiaaliseen oppimiseen (Darrow & Adamek, 2018).

Jordan-Kilkin ja Pruukin (2013) mukaan turvallisuuden tunne mahdollistaa luovan oppimisen, ja on luovuuden toteutumisen perusedellytys. Oppilaan turvallisuuden kokemus syntyy, kun opettaja hyväksyy varauksettomasti oppilaan ihmisarvon, uskoo häneen ja osoittaa sen hänelle. Turvallisuuden tunnetta vahvistaa vapaa opiskeluilmapiiri, jossa ei tarvitse pelätä vääränlaista

arvostelua tai kritiikkiä, ja jossa opettaja ymmärtää oppilastaan ja arvostaa tämän näkemyksiä (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013). Burnardin ja kollegoiden (2008) mukaan inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa opettaja antaa yksittäiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua, tulla huomatuksi ja arvostetuksi.

Opetussuunnitelman perusteiden (2016f) mukaan oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja prosessien monipuolista arvioimista. Oppilaan kiinnostuksen kohteet, työskentelytavat ja tunteet, kokemukset ja käsitykset itsestä ohjaavat motivaatiota ja oppimisprosessia. Minäkuva ja pystyvyyden tunne vaikuttavat oppilaan itse asettamiin tavoitteisiin (OPH, 2016f). Jordan-Kilkin ja Pruukin (2013) mukaan ihmisen kasvun kannalta on ratkaisevaa, minkälaisia suhteita rakentuu hänen kasvunsa tukemiseksi. Opettaja-oppilas-suhteessa merkittäväntä mitä voi tapahtua, on lapsen tai nuoren kokemus osallisuudesta, eli siitä että kuuluu joukkoon, tulee nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään ja on tärkeä (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013).

## 5. Pohdinta

Tutkimuskysymys ja -aihe ovat muovautuneet tätä tutkielmaa tehdessä. Aluksi tutkimuskysymykseni keskittyi pelkkään oppilasnäkökulmaan, mutta inklusiivisen musiikkikasvatuksen näkökulma toi mukaan opettajan toiminnan ja käytännön keinoja. Olen kuitenkin pitänyt tutkielman työstämisen edetessä kiinni siitä, että tutkielmassa tuodaan esille erityisherikän oppilaan haasteiden lisäksi myös vahvuuksia, jotta musiikkikasvatuksessa voitaisiin nähdä erilaisten temperamenttipiirteiden myönteiset puolet yksilön ja yhteisön kannalta. Erityisherikkyys on ollut 2010-luvulla yhä enemmän esillä, mutta aiheeseen liittyy paljon epä tietoisuutta, asenteita ja vääriä käsityksiä. Toivon, että tämä kirjallisuuskatsaus voisi osaltaan olla oikaisemassa näitä käsityksiä. Tässä tutkielmassa erityisherikkyttä käsiteltiin irrallisena piirteenä yleisellä tasolla. Yksilöiden välisiä eroja tai kasvu ympäristön vaikutusta käyttäytymiseen tai luonteeseen ei tarkasteltu tässä tutkielmassa, joten on mahdollista, että erityisherikkien oppilaiden haasteet ja vahvuudet vaihtelevat yksilöllisesti.

Tässä tutkimuksessa eettiset kysymykset liittyivät omiin ja muiden ennakkokäsityksiin sekä toisaalta tutkimuksessa esiintyvien käsitteiden rinnakkaisuuteen. Tutkimuskysymyksen ollessa henkilökohtaisesti tärkeä varauduin siihen, että löydetty tutkimustieto ei välttämättä aina miellytä tai vastaa omia käsityksiä aiheesta. Tällaisessa tapauksessa olemassa oleva tutkimustieto tuli omista ajatuksista huolimatta esittää objektiivisesti ja valikoimatta.

Mullolan (2013) mukaan temperamentti ei ole yksinään riittävä peruste oppilasta koskeville suurille pedagogisille valinnoille, vaan tarkoituksena on kaikille yhteisesti sopivien ratkaisujen löytäminen ja oppilaiden tukeminen. Opetussuunnitelma kuitenkin velvoittaa ottamaan huomioon ryhmän lisäksi yksittäisen oppilaan tarpeet. Tutkielman toteuttamista suunnitellessa pohdin, voiko inklusiivista musiikkikasvatusta ja erityisherikkyttä yhdistää, kun erityisherikkydessä on kyse synnynnäisestä temperamentista ja perinnöllisestä persoonallisuuden piirteestä. Tutkielman edetessä tulin kuitenkin yhä vakuuttuneemmaksi siitä, että inklusio kuuluu kaikille ja kaikki ovat erilaisia oppijoita. En käsitellyt erityisherikkyttä diagnoosin tai oppimisvaikeuden tavoin tai ottanut mahdollisia tehostettuja oppimisen ja kouluhyvinvoinnin tukitoimia huomioon, vaan käsitelin aihetta yleisellä tasolla. Tämän tutkielman tapauksessa valitsin erityisherikkyuden näkökulman, mutta yhtä hyvin olisin voinut valita jonkin toisen. Kaikki selkeyteen ja monipuolisuuteen pyrkivät muutokset opetuksessa huomioivat mahdollisimman laajasti erilaisia oppijoita ja vaikuttavat näin koko opetusryhmään.

Peruskoulujen ollessa etäopetuksessa koronaviruspandemian aikana kuulin kokemuksia siitä, kuinka etätehtävät olivat antaneet uudenlaisen mahdollisuuden osaamisen osoittamiseen sellaisille oppilaille, jotka eivät ryhmätilanteessa ole kyenneet loistamaan. Olen pohtinut sitä, olisiko tässä kyse opetuksen monipuolistamisen tarpeesta. Opetussuunnitelma korostaa musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimista, mutta se ei sulje pois monipuolisten opettamisen ja osaamisen osoittamisen tapojen käyttöä. Toimiva inklusiivinen musiikkikasvatus vaatii jatkuvaa uudistamista, ja ihanteellista olisi, jos jokaisen oppilaan oppimisen potentiaali voisi oikeanlaisten keinojen kautta päästä oikeuksiinsa.

Diagnoosit ja erilaiset oppimisen vaikeudet ovat yksi ulottuvuus inklusiivisessa musiikkikasvatuksessa, mutta yksilölliset erot temperamentissa ja luonteenpiirteissä, perhetaustassa, kulttuurissa ovat toinen ulottuvuus, jossa ei välttämättä tehdä yhteistyötä moniammatillisen tiimin kanssa tai toteuteta henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia. Musiikinopettajien tulisi tiedostaa yksilöllisten erojen moninaisuus ja tehdä oppimistilanteista mahdollisimman toimivia koko ryhmän kannalta.

Opetussuunnitelman musiikin tavoitteiden perusteella musiikintunneista voi luoda myös erityisherälle lapselle sopivia, ja sitä myös edellytetään. Tutkielman tulokset esittelivät erityisherkan oppilaan erilaisia piirteitä, joista jotkin ovat vahvuuksia musiikinopetuksen kannalta, ja jotkut voivat muodostua haasteiksi. Useissa tutkielmassa käytetyissä tieteellisissä julkaisuissa kehoitetaan ensimmäisenä inklusiivisen musiikkikasvatuksen askeleena ottamaan mahdollisimman hyvin selvää yksittäisestä oppilaasta, eli panostamaan oppilaantuntemukseen. Opettajan ei tarvitse tietää kaikkea oppilaasta, mutta monipuoliset oppimistavat, struktuuri ja yhteistyö oppilaiden kanssa ovat merkittävässä roolissa oppilaan myönteisen oppimiskokemuksen kannalta.

Herkän oppilaan haasteiden huomioiminen vaatii jonkin verran sensitiivisyyttä myös opettajalta. Heittäytyminen, huomion keskipisteenä oleminen ja spontaani osallistuminen eivät välttämättä ole erityisherkan oppilaan vahvuuksia, joten osallistuminen tulisi mahdollistaa myös muilla tavoilla, ja antaa aikaa etukäteen varautumiseen, tehtävien suorittamiseen ja kysymyksiin vastaamiseen. Jos erityisherkillä lapsella on vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa tai sosiaalisten tilanteiden kuormittavuudessa, musiikki voi mahdollisesti toimia yhdistävänä tekijänä, mikä lisää osallisuuden kokemusta. Näenkin musiikin nonverbaalisena väylänä keskenään erilaisten oppilaiden välillä.



Tutkielman tulosten perusteella erityishervät oppilaat välittävät toisista, ovat syvällisiä ja ottavat toiset huomioon. Nämä piirteet eivät välttämättä näy heti opettajalle esimerkiksi ryhmätyötilanteissa. Ryhmätöitä arvioidessa ja ohjattaessa oppilaiden yksilölliset erot tulisi ottaa huomioon, ja lempeästi ohjata myös hiljaisempia oppilaita kertomaan omia näkemyksiä ja mielipiteitä. Erityisherkkää oppilasta voisi myös pyytää esimerkiksi auttamaan toista oppilasta tehtävissä.

Erityishervät oppilaat kokevat tutkimustulosten perustella kaikkia tunteita syvästi, ja musiikki ja taide mainitaan lähes kaikissa erityisherkkyyttä kuvaavissa tutkimusartikkeleissa. Opetussuunnitelmassa puhutaan tunteiden käsittelystä musiikin avulla. Musiikinopetus voisi mahdollisesti toimia apuna tunteiden säätelyssä, käsittelyssä ja ymmärtämisessä. Erityisherkkä lapsi tai nuori ei välttämättä tunnista vielä oman herkkyytensä piirteitä ja ilmenemistä, mutta musiikinopetus voisi olla osaltaan ohjaamassa oppilaita tunteiden käsittelyyn.

Kaikkien oppilaiden yksilöllisten erojen huomioiminen voi olla uuvuttavaa opettajalle ja miltei mahdotonta, etenkin jos opetettavia ryhmiä on useita. Jatkotutkimuksen kannalta voisi selvittää, millaisia valmiuksia musiikinopettajat saavat koulutuksessaan inklusiiviseen musiikinopetukseen. Opettajien pedagogisia ja metodologisia valmiuksia voisi selvittää kyselytutkimuksen tai haastattelun avulla – kohderyhmänä opintojen loppupuolella olevat ja muutaman vuoden sisällä valmistuneet musiikinopettajat. Toisaalta voisi selvittää jo hetken ammatissa toimineiden musiikinopettajien valmiuksia.

Tutkittuani erityisherkkyyttä kandidaatintutkielmassa kirjallisuuskatsauksen kautta, voisin tulevaisuudessa tutkia aihetta empiirisesti. Jos jatkaisin pro gradu -työhön aiheenani erityisherkkyyttä, voisin selvittää musiikinopettajien käsityksiä erityisherkkyydestä. Aineistonkeruun voisi toteuttaa suomalaisten musiikinopettajien haastattelututkimuksena. Tutkimuskysymyksen asettelu voisi liittyä siihen, millaiset tiedot musiikinopettajilla on erityisherkkyydestä, ja millä tavoin piirre otetaan opetuksessa ja arvioinnissa huomioon. Tutkimus toteutettaisiin kvalitatiivisena tutkimuksena.

Toisaalta olisi mielenkiintoista valita oppilasnäkökulma, sillä haluaisin selvittää, minkälaiset musiikkiluokan toimintatapojen ja oppimisympäristön muutokset parantavat erityisherkan oppilaan kouluhyvinvointia. Löysin tutkielmaani varten riittävästi lähteitä inklusiivisen musiikkikasvatuksen käytännön toteutukseen, mutta näitä keinoja käsittelevää tutkimustietoa tarvitaan vielä lisää. Olen pohtinut tutkimuksen käytännön toteutusta, mutta en ole vielä löytänyt sopivaa tapaa, jolla saataisiin luotettavat ja tutkimusetiikaltaan oikeat tulokset. En vielä tiedä, voiko

oppilaille tehdä erityisherkkyydestin, vai pitäisikö laajentaa tutkimusta erilaisten temperamentti-  
piirteiden ilmenemiseen musiikintunnilla, jolloin tutkimus ei jaottelisi oppilaita vain erityis-  
herkkiin ja ei-erityisherkkiin. Erityisherkkyyttä koulukontekstissa on tutkittu vasta melko vä-  
hän, ja suomalaista tutkimusta aiheesta ei juurikaan ole, joten tutkimusta tarvitaan jatkossa li-  
sää.

## Lähteet

- Adamer, M. S. (2001). Meeting special needs in music class: General music teachers can meet the challenges of inclusion by tailoring learning strategies to each student's strengths and weaknesses. *Music Educators Journal*, 87(4), 23-26. <https://doi.org/10.2307/3399720>
- Anttila, E. & Suominen, A. (2018). *Critical Articulations of Hope from the Margins of Arts Education: International Perspectives and Practices*. <https://doi.org/10.4324/9781351111195>
- Aron, E. N. (2020). *Erityisherkkä ihminen*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Aron, E. N. (2019). *Erityisherkkä lapsi*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Benham, G. (2006). The highly sensitive person: Stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, 40(7), 1433-1440. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.021>
- Booth, C., Standage, H. & Fox, E. (2015). Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 87, 24-29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020>
- Botherberg, S. & Warrey, P. (2015). Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children. *Personality and Individual Differences*, 92, 80-86.
- Bridges, D. & Schendan, H. E. (2019). Sensitive individuals are more creative. *Personality and Individual Differences*, 142, 186-195. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.015>
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126. <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- Darrow, A. & Adamek, M. (2018). Instructional strategies for the inclusive music classroom. *General Music Today*, 31(3), 61-65. <https://doi.org/10.1177/1048371318756625>
- Evans, D. E. & Rothbart, M. K. (2008). Temperamental sensitivity: Two constructs or one? *Personality and Individual Differences*, 44, 108-118.
- Hammel, A. M. (2004). Inclusion strategies that work. *Music Educators Journal*, 90(5), 33-37. <https://doi.org/10.2307/3400021>
- Jagiellowicz, J., Aron, A. & Aron, E. N. (2016). Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity. *Social Behavior and Personality*, 44(2), 185-199. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.2.185>
- Jagiellowicz, J., Xu, X., Aron, A., Aron, E., Cao, G., Feng, T. & Weng, X. (2011). The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(1), 38-47. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq001>

- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. (2013). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen ja E. Viitasalo-Korolainen (toim.). *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 18–27). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Juntunen, M-L. (2017). Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikinopetukseen peruskoulussa turvattava. ArtsEqual policy brief. Haettu (17.1.2022) osoitteesta [https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/PB\\_musiikinopetus\\_peruskoulussa/](https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/PB_musiikinopetus_peruskoulussa/)
- Juntunen & Westerlund, (2013). Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M-L Juntunen., H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 105–115). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallio-Tavin, M., Anttila, E., Jokela, T., Hiltunen, M., Lehikoinen, K. & Pusa, T. (2019). *Cultural diversity in Finnish arts education research*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-06007-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-06007-7_6)
- Kaikkonen, M. (2013). Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen ja E. Viitasalo-Korolainen (toim.). *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 28–36). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M-L Juntunen., H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 105–115). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 2013, 25 (4), 291–301.
- Kivijärvi, S. (2019). Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. *International Journal of Music Education*, 37(4), 654-666. <https://doi.org/10.1177/0255761419845475>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J. & Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(1), 24-11. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y. (11–27). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(7), 727-739. <https://doi.org/10.1080/13603110903046010>

- Lubet, A. (2011). Disability rights, music and the case for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/13603110903125178>
- Metsämuuronen, J. (Toim.). (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Oy.
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies - dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Mullola, S. (2013). Temperamentti – oppimisen yksilöllinen instrumentti. Teoksessa P. Jordan-Kilkkilä, E. Kauppinen ja E. Viitasalo-Korolainen (toim.). *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 18–27). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Nocentini, A., Menesini, E. & Pluess, M. (2018). The personality trait of environmental sensitivity predicts children's positive response to school-based antibullying intervention. *Clinical psychological science*, 6(6), 848-859. <https://doi.org/10.1177/2167702618782194>
- Ollila, S. & Kujala, A. (2020). Moninaisuus työelämässä ja johtamisessa – Erityisherät persoonat työssä. *Hallinnon tutkimus* 2/2020.
- Opetushallitus. (2016a). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. (4. p.). Arvopöytäkirja. Haettu 27.9.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2016b). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. (4. p.). Vuosiluokat 7–9, Musiikki. Haettu 27.9.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2016c). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. (4. p.). Yleinen tuki. Haettu 27.9.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2016d). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. (4. p.). Vuosiluokat 3–6, Musiikki. Haettu 27.9.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2016e). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. (4. p.). Vuosiluokat 1–2, Musiikki. Haettu 27.9.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2016f). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. (4. p.). Oppimiskäsitys. Haettu 27.9.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N. & Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the highly sensitive child scale and

- identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51-70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P & Väkevää, L. (toim.). Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. (221–231). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Smolej Fritz, B. & Peklaj, C. (2019). A case study of music instruction according to E. Willems' pedagogy in children with intellectual disabilities: Its impacts on music abilities and language skills. *International Journal of Music Education*, 37(2), 243-256. <https://doi.org/10.1177/0255761419833082>
- Smolewska, K. A., McCabe, S. B. & Woody, E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and "Big Five". *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1269-1279. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.022>
- Suominen, A. (2016). Immigrant and non-immigrant students' depictions of their gender roles in the context of Finland/Europe. *The Magazine of Education Through Art – IMAG*, 3(1), (InSEA), 19–27.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>