

Oppijalähtöisyys Sibelius-Akatemian pop&jazz- laulunopetuksessa

Tapaustutkimus kolmesta laulunopettajasta

Tutkielma (Maisteri)

7.3.2016

Sofi Meronen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Oppijalähtöisyys Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopetuksessa</p> <p>Tapaustutkimus kolmesta opettajasta</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>117</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Sofi Meronen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2016</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tässä tutkimuksessa tarkastelen, minkälaisia näkemyksiä kolmella Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulunopettajalla on oppijalähtöisyydestä sekä miten oppijalähtöisyys heidän mielestään näkyy heidän työssään. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on, mitkä tekijät tutkittavien mielestä vaikuttavat heidän opettamiseensa ja miten, sekä erityisesti pop&jazz-laulun tasosuoritusvaatimukset opetukseen vaikuttavana tekijänä. Tutkimuksen tavoitteena on myös oppijalähtöisyyden käsitteen selkeyttäminen. Tutkimuskysymykset ovat: mitä tutkittavat opettajat ymmärtävät oppijalähtöisyyden tarkoittavan, miten se heidän mielestään näkyy heidän työssään sekä mitkä asiat vaikuttavat opetukseen ja oppijalähtöisyyden toteutumiseen.</p> <p>Teoreettisessa viitekehyksessä määrittelen oppijalähtöisyyden käsitteen ja tutustutan lukijan sen historiallisiin ja teoreettisiin lähtökohtiin. Lisäksi syvennyn lauluinstrumenttiin sekä laulunopetukseen, musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulunopetukseen keskittyen. Tutkimukseen osallistui kolme musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulunopettajaa, jotka esiintyvät tutkimuksessa anonymisti. Aineistonkeruumenetelmät ovat observointi sekä teemahaastattelu. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, ja aineisto analysoidaan laadullisen sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan opettajien näkemys opettamisesta on suurelta osin oppijalähtöinen. Erityisesti oppilaiden yksilöllistä huomioimista korostettiin. Keskeisenä teemana aineistosta nousi esiin opetuksen ilmapiirin merkitys. Hyvän ilmapiirin opettajat näkivät olevan muun muassa tasavertainen, rento, luovuuteen ja kokeilemiseen kannustava sekä turvallinen. Kun ilmapiiri on hyvä, oppimisen ajateltiin olevan yhdessä etsimistä. Kaksi tutkittavaa näki työnsä melko samanlaisena riippumatta siitä, missä he opettavat. Yksi tutkittavista koki Sibelius-Akatemiassa opettaessaan tasosuoritusvaatimuksilla olevan melko paljon vaikutusta hänen työhönsä muun muassa siten, ettei aikaa kokeiluun ja oman, persoonallisen tyylin etsimiseen jää riittävästi. Kaikki haastateltavat totesivat laulun tasosuoritusvaatimusten aiheuttavan ajankäytöllisiä haasteita.</p>	

Tutkittavat opettajat olivat saaneet omassa opiskelussaan sekä sellaista opetusta, jota pitivät hyvänä, että sellaista, jonka halusivat tehdä toisin. Oman opettajuuden todettiin muotoutuneen muun muassa elämäkokemuksen, lukeneisuuden, itsereflektion sekä opiskelun pohjalta.

Hakusanat

Oppijälähtöisyys, laulunopetus, pop&jazz-laulu, rytmimusiikin laulu, musiikkikasvatus, tasosuoritusvaatimukset

Sisällys

Sisällys	4
1 Johdanto	7
2 Oppijalähtöisyys.....	12
2.1 Oppijalähtöisyyden käsite	12
2.2 Kohti oppijalähtöisyyttä	13
2.2.1 Opetussuunnitelmien perusteiden tarkastelua.....	15
2.2.2 Oppijalähtöisyys – ei kiitos	17
2.3 Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.....	19
2.3.1 Oppimisprosessi.....	19
2.3.2 Pinta- ja syväoppiminen	20
2.3.3 Motivaatio	22
2.3.4 Attribuutioteoria ja minäpystyvyys	23
2.4 Opettamiseen vaikuttavia tekijöitä	24
2.4.1 Konstruktivismi	24
2.4.2 Transformatiivinen oppiminen	26
2.4.3 Kriittinen pedagogiikka	27
2.4.4 Opettajan visio	29
2.5 Oppijalähtöisyys käytännössä	32
2.6 Oppijalähtöisyys ja korkeakouluopetus.....	34
2.6.1 Oppijalähtöisyys Sibelius-Akatemiassa.....	35
3 Laulun opettaminen.....	37
3.1 Laulamisen keskeisiä käsitteitä	37
3.1.1 Lauluasento.....	37

3.1.2 Hengitys	39
3.1.3 Kehon tuki	41
3.1.4 Ääntöbalanssi ja ääntöelimistö	42
3.1.5 Ääntöväylä ja resonanssi	43
3.1.6 Rekisterit, ylimenoalue ja miksti	44
3.2 Pop&Jazz-laulu	46
3.2.1 Efektit	48
3.2.2 Tyylinmukaisuus	49
3.2.3 Ilmaisus	50
3.3 Pop&jazz-musiikki ja informaali oppiminen	51
3.4 Pop&jazz-laulunopetus musiikkikasvatuksen aineryhmässä	53
3.4.1 Tasosuoritukset	53
3.4.2 Arviointi.....	57
4 Tutkimusasetelma	59
4.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus.....	59
4.1.1 Tapaustutkimus.....	61
4.2 Tutkimuskysymykset.....	61
4.3 Aineistonkeruumenetelmät.....	62
4.3.1 Observointi	62
4.3.2 Teemahaastattelu	63
4.4 Aineiston analyysi	64
4.4.1 Teemoittelu	64
4.5 Tutkimuksen kulku.....	65
4.6 Eettinen tarkastelu	66
5 Tutkimustulokset.....	69
5.1 Tutkittavat	69
5.1.1 Aava	69

5.1.2 Bertta	72
5.1.3 Cecilia	74
5.2 Haastattelut	76
5.2.1 Mitä on oppijälähtöisyys?	77
5.2.2 Ilmapiiri	79
5.2.3 Opetuksen arvot ja tavoitteet	82
5.2.4 Musiikkikasvatuksen aineryhmässä opettaminen.....	84
5.2.5 Tasosuoritukset	87
5.2.6 Omat opiskelukokemukset ja oman opettajuuden muotoutuminen.....	90
5.2.7 Arviointi.....	99
6 Pohdinta	103
6.1 Luotettavuustarkastelu.....	106
6.2 Mahdollinen jatkotutkimus.....	108
Lähteet.....	110
Liitteet	116
Liite 1 Näyte litteroinnista.....	116

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa käsittelen oppijalähtöisyyttä laulunopetuksen näkökulmasta. Haastattelen tutkimustani varten kolmea Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopettajaa, ja observoin kultakin haastateltavalta kaksi opetustuntia. Tutkimukseni tutkimuskysymykset ovat: mikä tutkittavien näkemys on oppijalähtöisyydestä, miten oppijalähtöisyys näkyy tutkittavien mielestä heidän työssään, sekä mitkä tekijät vaikuttavat tutkittavien mukaan heidän opetustyöhönsä ja miten.

Kiinnostukseni oppijalähtöisyyteen ja sen tutkimiseen heräsi opiskellessani yhden lukukauden Melbournessa, Victorian College of the Arts:issa keväällä 2013. Siellä opiskellessani ja opiskelutovereiden kokemuksista kuullessani huomasin, että opetus kursseilla joille osallistuin oli aiemmista korkeakoulukokemuksistani poikkeavaa. Se tuntui hyödyntävän enemmän kunkin oppilaan persoonaa ja vahvuuksia. Kutakin opiskelijaa kannustettiin löytämään oma yksilöllinen musiikillinen tyylinsä ja kokeilemaan ideoitaan pelottomasti. Esimerkiksi henkilökohtaisen tunnin alkuun opettaja saattoi kysyä, mitä oppilas on nyt työstänyt, minkälaisia haasteita hän on kohdannut ja miten opettaja voisi häntä auttaa. Melbournessa näkemissäni päätöskonserteissa opiskelijoiden teokset ja esitykset olivat idearikkaita ja persoonallisia. Sibelius-Akatemiassa tasosuoritusvaatimukset asettavat raamit tasosuorituksille. Keskustellessani muiden Sibelius-Akatemian opiskelijoiden kanssa olen huomannut, että osalla on kanssani samankaltaisia kokemuksia. Jazz-osastolla opiskeleva Kaisa Mäensivu kertoo Issue X-lehdessä (2015, 23) ilmestyneessä haastattelussaan Manhattan School of Music:issa suorittamistaan vaihtopinnoista: ”Siellä rohkaistaan enemmän yksilöllisyyteen, oman äänen löytämiseen ja musiikin säveltämiseen.”

Australiassa saamani opetus, jonka lähtökohtana oli oppilaan yksilöllisyys, ideat ja tarpeet johti kohdallani musiikilliseen innostukseen sekä aiempaa rohkeampaan ideointiin ja kokeiluun. Opetuksen seurauksena innostuin musiikista henkilökohtaisemmin ja sain enemmän ideoita työhöni, ja tämä kokemus sai minut kiinnostumaan oppijalähtöisyydestä ja sen tutkimisesta. Omassa tutkimuksessani halusin keskittyä pop&jazz-laulunopetukseen. Yksi syy on se, että se on oma pääinstrumenttini ja syvemmän opinnoissani pop&jazz-laulun pedagogiikkaan. Minulla on siis henkilökohtainen suhde tut-

kimaani aiheeseen, ja siksi motivaationi tutkia aihetta on vahva. Tehdessäni itse pop&jazz-laulusta C-tasosuorituksen sain palautteeksi muun muassa, että minun tulisi palata laulamaan hyvin yksinkertaista ohjelmistoa, sillä ääneni ei ollut lautakunnan jäsenen mielestä valmis haastavampaan ohjelmistoon. Arvosanaksi sain asteikolla 1-5 numeron 3, sillä ehdolla, että laulaisin jatkossa vain kansanlauluja. Nykyisin numeroarviointi on poistunut C-tasosuorituksesta. Lauluinnostukseni katosi tasosuorituksen tehtyäni pitkäksi aikaa. Kokemukseni vaikuttaa siihen, että olen kiinnostunut tutkimaan myös tasosuoritusvaatimusten vaikutusta ja arviointia musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulunopetuksessa.

Toiseksi voidaan ajatella, että erityisesti pop&jazz-musiikissa oppijalähtöinen lähestymistapa olisi tärkeä. Pop&jazz-musiikissa muusikon persoonallisuutta pidetään hyvin tärkeänä, kenties tärkeämpänä kuin hänen teknisiä taitojaan. Kärjistäen voitaisiin ajatella, että esimerkiksi klassisessa musiikissa teoksen esitysvaatimukset ovat tarkat, kun taas pop&jazz-musiikissa esitystapa on hyvin vapaa ja pohjautuu erityisesti esiintyjän persoonalliseen tyyliin. Tähän liittyy myös se, miten pop&jazz-musiikkia on perinteisesti opittu: informaalisti, koulutuksen ulkopuolella (ks. esim. Green 2005; 2006). Oppiminen on siis tapahtunut pitkälti formaalin opetuksen eli koulumaailman ulottumattomissa, kuten kellaribändeissä, kaveriporukoissa, verkossa ja sosiaalisessa mediassa. (Väkevä 2013, 97-98).

Kokemukseni mukaan Sibelius-Akatemiassa esimerkiksi pop&jazz-lauluoppilaita opetetaan melko samalla kaavalla. Opiskelijoille halutaan opettaa tietyt asiat, tyylit ja tekniikat ja ne tulee hallita tasosuorituksissa. Juntusen (2014, 18-19) tekemän kyselytutkimuksen mukaan Sibelius-Akatemian opetuksessa keskeistä on juuri tietojen ja taitojen opettaminen. On tosin huomioitava, että Melbournessa opiskellessani kyseessä oli eri koulutusohjelma – Melbournen koulutus valmisti opiskelijoita muusikoiksi, kun taas Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä opiskellaan musiikinopettajiksi. Mielestäni opetuksen on silti myös musiikkikasvatusta opiskeltaessa painotettava kunkin oppilaan vahvuuksia sekä persoonallisuutta. Usein käsitys hyvästä opetuksesta muodostuu oppilaana olemisen kokemusten pohjalta (Juntunen 2014, 10), eli voidaan siis sanoa, että se, millaista opetusta opettaja on itse saanut, vaikuttaa hänen omaan opettamiseensa. Jos on esimerkiksi tottunut suorittamiseen tähtäävään opiskeluun, jossa vaihtoehtona on tehdä asioita joko oikein tai väärin, uskoisin olevan paljon hankalampaa toteuttaa oppijalähtöistä opetusta, jossa omien ideoiden kokeileminen, erehtyminen ja omien vahvuuksien löytäminen ja kehittäminen on mahdollista. Vuonna 2016 voi-

maan astuvissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), joita musiikkikasvattajan tulisi koulussa työskennellessään osata toteuttaa, korostetaan oppijalähtöisyyttä. Siksi musiikkikasvatuksen opiskelijan olisi mielestäni hyvin tärkeää saada käytännön kokemusta oppijalähtöisestä opetuksesta.

Länsimaissa opetusta on jo pitkään haluttu kehittää oppijalähtöisempään suuntaan. 1900-luvun alusta alkaen koululaitosta on arvosteltu liiasta opettajajohtoisuudesta, ja toiveena on ollut oppilaan aktiivisuutta korostava toiminta opetuksen sisältöä korostavan opetustavan sijaan. (Varonen 2001, 22.) Oppijalähtöisyys on edelleen trendinä opetusta koskevassa keskustelussa ja esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Weimerin (2013, ix) mukaan oppijalähtöisyyden käsite määritellään kuitenkin usein liian väljästi tai sitä käytetään väärin. Jotta oppijalähtöisyys voisi toteutua käytännössä, on käsitteen selkeä määrittely tärkeää. Uskon tämän tutkimuksen tuovan selkeyttä siihen, mitä oppijalähtöisyydellä tarkoitetaan ja millainen opetus on oppijalähtöistä.

Aiempi Suomessa tehty tutkimus oppijalähtöisyydestä keskittyy peruskoulun opetukseen. Juntusen (2014) mukaan esimerkiksi korkeakouluopetuksen laadun arviointi on perinteisesti keskittynyt tutkimuksellisiin ansioihin opetukseen liittyvien tehtävien sijaan. Murto (1989) keskittyy peruskoulun luokkaopetukseen teoksessaan *Kohti oppilas-keskeistä pedagogiikkaa*. Hyryn (2007) väitöskirjassa tutkimuksen kohteena on yhden Sibelius-Akatemian opettajan praktinen teoria. Rikandin (2012) tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa musiikkikasvatuksen vapaan säestyksen ryhmäopetukseen sellainen oppimisympäristö, joka tukisi opiskelijan musiikillista ja pedagogista toimijuutta. Gauntin ja Westerlundin (2013) toimittamassa kirjassa Sibelius-Akatemian opettajat ovat artikuloineet opetuksensa kollarobatiivisia käytäntöjä sekä niiden kehittämisen prosesseja.

Musiikkikasvatus-lehdessä ilmestyneessä artikkelissa Juntunen (2014) raportoi Sibelius-Akatemiassa toteutettua, opettajille suunnattua kyselytutkimusta, jossa selvitettiin opettajien pedagogista ajattelua. Tutkimus oli osa Pedagoginen ajattelu Sibelius-Akatemiassa -tutkimushanketta. Opettajia pyydettiin arvioimaan sitä, mikä on heidän mielestään hyvää tai ihanteellista opettamista ja mikä tekee heistä hyvän opettajan. Juntunen (2014, 16) tutkimuksessa noin 60%:ssa vastauksista opiskelija asetettiin opetuksen keskiöön, ja ihanteellisena nähtiin sellainen opetus, joka ottaa huomioon opiskelijan tarpeet, lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet sekä erilaiset oppijat ja myös etenee oppijan edellytysten ja edistymisen mukaisesti. Erittelen Juntusen (2014) tutkimuksen tuloksia tarkemmin luvussa 2.4.4.

Suurin osa Sibelius-Akatemiassa tehdystä yliopistopedagogisesta tutkimuksesta on oppinnäytetöitä. Varonen (2001) vertaili Sibelius-Akatemialle tekemässään toimintatutkimuksessa opettajakeskeisen ja oppilaskeskeisen opetustavan soveltuvuutta musiikin alkuopetukseen. Tulokseksi hän sai, että sekä opettaja- että oppijälähtöiset työtavat soveltuvat musiikin alkuopetukseen. Soveltuvuudessa oli Varosen mukaan havaittavissa yksilökohtaista vaihtelua. Selina Sillanpään (2013) tutkielma, kuten oma tutkimukseni, oli haastattelemalla ja observoimalla tehty laulunopetusta koskeva tutkimus. Sillanpää tutki neljää Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston pop&jazz-laulun opettajaa, ja tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten lauluilmaisua opetetaan ja mikä rooli sillä on laulunopetuksessa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli lauluilmaisun pedagogiikan kehittäminen. Tulokseksi Sillanpää sai, että ilmaisulla oli keskeinen rooli laulunopetuksessa. Sillanpään tutkimien opettajien näkemys oli, että ilmaisu on laulamisen tärkein osa-alue. Sillanpään mukaan kaikkia tutkimukseen osallistuneita opettajia yhdisti lauluilmaisun opetuksen osalta oppijälähtöinen ajattelutapa. Sanna Ruohoniemi (2014) on tutkinut dialogisuutta Sibelius-Akatemian jazzosaston laulunopetuksessa. Tutkimus oli haastattelemalla ja observoimalla tehty tapaustutkimus kahdesta jazzlaulun opettajasta. Ruohoniemen mukaan tutkittavien opetuksessa dialogisuus ilmeni oppilaan kohtaamisena sellaisena, kuin hän on juuri siinä hetkessä ja tilassa. Ruohoniemen tutkimuksessa myös itsereflektio ja omista käsityksistä tietoiseksi tuleminen nousivat keskeisiksi teemoiksi. Ruohoniemen tutkimasta laulunopetuksesta siis löytyi paljon oppijälähtöisiä aineksia. Elina Arlin os. Orkoneva (2012, 2015) on tutkinut pop&jazz-laulun ryhmäopiskelua yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta. Laulunopiskelijoista muodostuvan ryhmän jäsenet kokivat ryhmässä harjoittelun tuoneen ideoita ja oivalluksia omaan harjoitteluun (Arlin 2015). Tärkeimmäksi seikaksi ryhmässä nousi laulukeskustelun merkitys. Ryhmän jäsenten mielipide oli, ettei ole tarpeeksi foorumeita, joissa saisi keskustella laulamisesta. Keskustelun koettiin Arlinin (2015) tutkimuksessa edistävän oman laulajaidentiteetin muodostumista sekä tukevan ammatillista kehitystä. Arlinin (2015) tutkimuksen mukaan yhteisölliset työtavat soveltuvat hyvin laulun ryhmäopiskeluun.

Oppijälähtöisyyttä korostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), mutta korkeakoulujen opetussuunnitelmissa, esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa, se ei juurikaan näy. Suomessa on myös tehty suhteellisen vähän tutkimusta musiikin ja muiden taiteenalojen yliopisto-opetuksesta ja -oppimisesta. (Juntunen 2014). Tutkimuksessani pyrin selvittämään, mitä tutkittavat ymmärtävät oppijälähtöisyyden tarkoit-

tavan sekä miten se näyttäytyy heidän opetuksessaan. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on, mitkä seikat vaikuttavat opettamiseen sekä oppijälähtöisyyden toteutumiseen. Yhtenä keskeisenä teemana on pop&jazz-laulunopiskeluun kuuluvat tasosuoritusvaatimukset. Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopetusta ohjaavat tasosuoritusvaatimukset, joissa oppijälähtöisyys ei näy. Niitä voisi kuvata enemmänkin listaksi teknisiä sekä tiedollisia asioita, jotka oppilaan on tasosuorituksessa hallittava. Jos tarkastellaan C-tasosuorituksen vaatimuksia, niin Sibelius-Akatemiaan verrattuna esimerkiksi Metropolian laulopedagogiikka-linjan vaatimuksista löytyy enemmän oppijälähtöisyyteen kannustavia aineksia: opiskelijan toivotaan kehittävän musikaalista luovuutta ja ajattelua sekä tuottavan omaa materiaalia. Osa-alueina ovat myös ammatillinen ja taiteellinen toiminta sekä vuorovaikutustaidot. (Sibelius-Akatemia, opintojaksokuvaukset 2014-2015; Metropolia, opinto-opas 2013-2014.)

Tutkimusta varten haastattelen kolmea laulunopettajaa. Lisäksi observoin kultakin tutkittavalta opettajalta kaksi opetustuntia. Observoinnit toimivat innoittajina ja alustuksina haastatteluille. Pyrin myös etsimään yhteyksiä observointi- sekä haastatteluaineiston väliltä sekä tarkkailemaan, mitä oppijälähtöisiä työtapoja tai tilanteita opetuksessa mahdollisesti näkyy. Painopiste tutkimuksen tuloksissa on haastatteluaineistossa. Uskon tutkimuksestani olevan hyötyä erityisesti tuleville ja nykyisille laulunopettajille, mutta myös muiden oppiaineiden parissa toimiville opettajille. Tutkimus valottaa lukijalle oppijälähtöisyyden käsitettä sekä antaa ideoita oppijälähtöiseen opetukseen.

2 Oppijalähtöisyys

Tässä luvussa avaan oppijalähtöisyyden käsitettä ja tutustun sen historiallisiin sekä teoreettisiin lähtökohtiin. Pohdin myös oppijalähtöisyyden merkitystä tänä päivänä sekä sen merkitystä korkeakouluopetuksessa.

2.1 Oppijalähtöisyyden käsite

Oppijalähtöisyyden synonyymeina saatetaan käyttää muun muassa oppilaslähtöisyyttä, oppilaskeskeisyyttä tai lapsikeskeisyyttä puhuttaessa lasten opetuksesta. Weimer (2013) korostaa, että on merkityksellistä, mitä termiä valitsee käyttää. Esimerkiksi oppilaskeskeisyys oppijalähtöisyyden sijaan siirtää huomion enemmän oppilaaseen kuin oppimiseen. Oppijalähtöisyydessä opetuksen keskiössä on oppiminen. (Weimer 2013, 14-16.)

Oppijalähtöisyyden käsitettä ei ole määritelty kovin tarkasti, ja sillä on juuria monissa eri aatteissa ja teorioissa. Tästä johtuen voi olla hankalaa sanoa, mikä on oppijalähtöistä opetusta. Weimerin (2013) mukaan oppijalähtöisyyden käsitteen määrittelyn hankaluuteen vaikuttaa myös se, että oppijalähtöisyyden tutkimus on ollut sirpaleista. Tutkijat määrittelevät oppijalähtöisyyden eri tavoin, eikä tutkimus ole metodologialtaan yhtenäistä. Oppijalähtöisyyttä ei myöskään ole kirjallisuudessa määritelty opetuskäsitykseksi (educational theory) tai -filosofiaksi, eikä sitä ole keksitty esimerkiksi minkään tietyn oppimisteorian nimissä. Teoreettista pohjaa oppijalähtöisyydelle voidaan hakea monista eri teorioista. Se on tullut trendiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukana (ks. esim. POPS 2004, POPS 2014), mutta on muitakin oppimiskäsityksiä ja aatteita, jotka liittyvät läheisesti oppijalähtöisyyteen. (Weimer 2013, 14-16, 27.) Käsittelen niitä luvuissa 2.3 sekä 2.4 jaotellen ne oppimiseen ja opettamiseen liittyviin. Jotta oppijalähtöisyys voisi siirtyä teoriasta käytäntöön, on käsitteen selkeä määrittely tärkeää. Weimer (2013, vii) toteaa, että opettajat tarvitsevat selkeitä ohjeita ja työtapoja oppijalähtöisen opetuksen toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on osaltaan selkeyttää oppijalähtöisyyden käsitettä ja esitellä myös käytännön esimerkkejä laulunopetuksen näkökulmasta.

Oppijälähtöisessä opetuksessa oppijan tarpeet, toiveet, odotukset ja tunteet otetaan huomioon ja oppija otetaan mukaan päättämään itseään koskevista asioista. Oppijan tulisi siis saada osallistua tavoitteiden asetteluun. Opettajan huomion keskipisteessä on se, mitä oppilas tekee, ja mitä hän oppii. Oppijälähtöisessä opetuksessa oppija hallitsee itse omaa oppimistaan ja on siitä vastuussa. Opettaja ja oppilas hahmotetaan taistelemaan rinta rinnan yhteisen tavoitteen, uuden oppimisen saavuttamiseksi. (Murto 1989, 36, Weimer 2013, 5, 15.) Käytännön näkökulmasta tarkasteltuna oppijälähtöisyys on oppimiseen keskittynyttä opetusta, joka motivoi ja antaa oppijalle vastuuta oppimisprosessista, kannustaa yhteistyöhön ja jossa opiskeluryhmä nähdään yhteisönä, kannustaa opiskelijoita refleктоimaan oppimaansa ja sitä, miten he oppivat, sekä antaa ohjausta oppimistaidoissa (Weimer 2013, 15).

Oppijälähtöisyyden taustalla oleva oppimiskäsitys on konstruktivistinen, eli oppija nähdään itse tiedon rakentajana: tieto ei ole jotakin, mitä opettaja voi vain antaa oppilaalle. Oppijälähtöisyyden tavoitteena on sen sijaan muuttaa oppijat passiivisista ja riippuvaisista itsenäisiksi ja itseohjautuviksi (Weimer 2013, xi). Oppijälähtöisyyden vastakohtana voidaan nähdä opettajakeskeinen, niin kutsutusti tiedon siirtoon perustuva opetustapa, jossa opettaja pyrkii siirtämään valmista tietoa oppilaalle. Tällaisen opetustavan taustalla oleva oppimiskäsitys on behavioristinen. Käytännössä opetus voi myös olla mitä tahansa konstruktivismiin ja behaviorismiin väliltä ja osittain molempia.

2.2 Kohti oppijälähtöisyyttä

Pyrkimys opetuksen muuttamiseksi oppijälähtöisemmäksi on ollut länsimaissa esillä jo pitkään. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa syntyi reformipedagogiikan nimellä tunnettu suuntaus. Se syntyi vastareaktionä vallitsevaa koulujärjestelmää kohtaan, jota arvosteltiin liiasta opettajajohtoisuudesta ja oppilaiden passivoinnista. Eräs keskeisimmistä käsitteistä oli lapsesta lähtevä pedagogiikka, jossa lapsi haluttiin nähdä ennen kaikkea yksilönä. Olennaisimpana toiveena oli siirtyä opetuksen sisältöä korostavasta opetustavasta oppilaan aktiivisuutta korostavaan toimintaan. (Varonen 2001, 22). Paalasmaan (2011, 12) mukaan lapsikeskeisen ajattelun juuret voidaan paikantaa jo 1700-luvulle, J. J. Rousseau'n *Emile*-teokseen. Reformipedagogiikan ideat opetuksesta näyttävät siirtyneen käytäntöön hyvin hitaasti: Jaakkola, Ropo ja Autio korostivat 1995 ilmestyneessä

artikkelissaan, että subjektiivisten merkitysten asema opetussuunnitelmissa on oltava aiempaa keskeisempi (Jaakkola ym., 1995, 84). Simola (2004, 93-94) kertoo opetushallituksen vuonna 1996 tilaamasta brittitutkijoiden raportista, jossa ilmeni suomalaisten opettajien konservatiivisuus sekä oppijälähtöisyyden ja itsenäisen opiskelun puuttuminen. Oppijälähtöisyys on edelleen läsnä opetukseen liittyvissä diskursseissa ja esimerkiksi opetussuunnitelmia uudistettaessa, kun uusi opetussuunnitelma astuu voimaan vuonna 2016. Lublinin (2003, 2-3) mukaan noin 25 vuoden aikana ennen vuosituhannen vaihdetta tapahtui muutos oppimisen tutkimuksessa. Garrison, Andrews ja Magnusson (1995) totesivat vuonna 1995, että opettajan työtä oli tyypillisesti tutkittu opettajan suoritukseen keskittyen, eikä ollut ymmärrystä siitä, miten opiskelijat lähestyvät oppimistehtäviä ja minkälaista oppimista opetus synnyttää. Muutoksen myötä oppija alettiin nähdä oppimistilanteen keskiössä (ks. esim. Marton & Saljo 1976, Trigwell ym. 1999). Se, mitä oppija tekee, muuttui tärkeämmäksi kuin se, mitä opettaja tekee, ja samalla opettajan rooli muuttui oppimisen helpottajaksi (learning facilitator). Oppijälähtöisen näkemyksen mukaan vain opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen kontekstista käsin voidaan saada ymmärrystä tuloksia tuottavasta, vaikuttavasta opetuksesta (Garrison ym., 1995).

Tynjälä totesi vuosituhannen vaihteessa (2000, 19-20) yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten elävän muutosten aikaa. Tynjälän mukaan tieteellisen tutkimuksen piirissä opetus ja oppiminen nähtiin jo oppijan aktiivisena ja luovana toimintana, jossa olennaista on ajattelu ja osallistuminen yhteisölliseen toimintaan ja tiedonrakentamiseen. Käytännön opetustyöhön näkemys ei kuitenkaan ollut Tynjälän (2000, 19-20) mukaan vielä siirtynyt: "Jos ja kun tällaiset oppimisenäkemykset saavat sijaa myös käytännön koulutyössä, on selvää, että koulukulttuurit - eli se mitä ja miten opetetaan ja opitaan ja miten koulussa toimitaan - tulevat muuttumaan huomattavasti". Onko oppijälähtöisyys jo siirtynyt käytäntöön nyt, viisitoista vuotta myöhemmin? Harvardin yliopistossa vieraileva professori Pasi Sahlberg sekä Kokkolan sivistysjohtaja Peter Johnson toteavat kolumnissaan *Suomalainen koulutus tarvitsee selvän suunnan* (HS 19.10.15) suomalaisen koulutuspolitiikan olevan tällä hetkellä tienhaarassa. Suomen menestys kansainvälisissä vertailuissa on laskussa, ja taloudellisen tilanteen vuoksi koulutusmenoja leikataan. Tällä hallituskaudella koulutukseen kohdistuu yli 800 miljoonan euron leikkaukset. Samaan aikaan opetusta halutaan uudistaa muun muassa monipuolistamalla opetusmenetelmiä. "Vähemmällä pitäisi saada aikaan enemmän", Sahlberg ja Johnson toteavat. Tämänhetkinen hallitus aikoo luopua koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta, vaikka

”moni opettaja, rehtori ja kunnan opetustoimesta vastaava on jo pitkään harmitellut koulutuksen kehittämisen näköalattomuutta Suomessa”. Sahlbergin ja Johnsonin (2015) mukaan missään muussa koulutuksen huippumaassa koulutusta ei kehitetä yhtä hajanaisella strategialla kuin Suomessa. Suomalainen koulutus kaipaa heidän mukaansa yhdessä sovittua suuntaa, ja koulutuksen kehittämissuunnitelmasta luopumista he pitävät lyhytnäköisenä ja asiantuntijoiden näkemyksiä aliarvioivana päätöksenä.

Weimer (2013, viii) toteaa, että vaikka oppijälhtöiset opetusmenetit ovat yleistyneet, on opetus edelleen pääasiassa opettajakeskeistä: opettajat tekevät lähes kaikki oppimista koskevat päätökset, sekä monet niistä oppimistehtävistä, jotka oppilaiden tulisi tehdä itse. Miksi oppijälhtöisyys on siirtynyt käytäntöön niin heikosti? Luvussa 2.2.2 tarkastelen muutamia mahdollisia syitä tähän.

2.2.1 Opetussuunnitelmien perusteiden tarkastelua

Muutos oppimisenäkemyksissä näkyy selkeästi perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS). Tässä luvussa tarkastelen, miten oppijälhtöisyys näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tarkastelun kohteena on vuoden 2004 POPS, sekä uusi, 2016 voimaan astuva vuoden 2014 POPS. Vaikka POPS koskee perusopetusta, on se mielestäni merkittävässä roolissa myös tämän tutkimuksen kannalta. POPSista näemme, mikä tämänhetkinen käsitys oppimisesta on ja millaisiin arvoihin se perustuu, sekä mihin suuntaan kehitys on menossa. Musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistuneen opettajan tulisi osata toteuttaa POPSin mukaista opetusta.

Lindén ja Autio (2011, 35-36) valottavat, mitä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan. Heidän mukaansa suomalaisessa didaktiikan traditioon perustuvassa opetussuunnitelmaajattelussa opetussuunnitelmaa on tarkasteltu kolmitasoisesti: 1) kirjoitettu, 2) toteutettu ja 3) koettu opetussuunnitelma. Kirjoitettu opetussuunnitelma viittaa sananmukaisesti opetussuunnitelmaan dokumenttina, toteutuneella opetussuunnitelmalla taas tarkoitetaan opettajan tekemiä valintoja ja ratkaisuja ja koettu opetussuunnitelma on se, mitä opiskelija oppimistilanteiden kautta omaksuu. Lisäksi puhutaan nollaopetussuunnitelmasta (sisältö, joka rajataan tai rajautuu opetussuunnitelmien ulkopuolelle – ei välittämisen arvoista) ja piilo-opetussuunnitelmasta (virallisen opetussuunnitelman ulkopuolelle jäävä aines, jota koulussa tullaan oppineeksi). Juuri piilo-opetussuunnitelma liittyy usein

kirjoittamattomiin normeihin ja sääntöihin, jotka ohjaavat koulussa toimivien ihmisten toimintaa.

Lindén ja Autio (2011, 38-39) kuvailevat opetussuunnitelman käsitteeseen sisältyvän lisäksi ainakin 1) yksilön oman elämäntarinan ja identiteetin rakentamisen, 2) koulutusinstituution pedagogiset ratkaisut, 3) laajemmat moraaliset, poliittiset ja kulttuuriset koulutukseen liittyvät odotukset, tavat ja uskomukset. Vitikan (2009, 267-274) Helsingin yliopistolle tekemän väitöskirjan mukaan peruskoulujen opetussuunnitelmat laahevavat ajastaan jäljessä korostaessaan behavioristiseen näkemykseen pohjautuen tietoa ja suoritusta. Seuraavaksi tarkastelen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita oppijalähtöisyyden näkökulmasta.

Vuoden 2004 POPSissa arvoiksi määritellään muuun muassa ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen halutaan edistävän yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Vuoden 2004 POPSiin verrattuna uusi POPS keskittyy arvomäärittelyissään enemmän oppijaan ja oppimiseen. Oppijalähtöisyys näkyy vahvemmin muun muassa jokaisen oppijan ainutlaatuisuuden korostamisena. Vuoden 2014 POPSin alussa todetaan, että "[p]erusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle" (POPS 2014, 9). Arvopohjan määrittely on myös uudessa POPSissa laajempi. Jokaisella oppijalla todetaan olevan oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppiminen nähdään myös identiteetin, ihmiskäsityksen sekä maailmankuvan ja -katsomuksen rakentamisena. Lisäksi perusopetuksen toivotaan luovan edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka nähdään erottamattomana osana hyvän elämän rakentamista. (POPS 2004; POPS 2014.) Elinikäisen oppimisen toteutuminen edellyttää oppijalähtöistä opetusta, joka mahdollistaa oppijan itsenäistymisen ja antaa oppijalle vastuuta oppimisesta.

POPSin 2004 oppimiskäsitys määritellään "yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus" (POPS 2004, 18). Tietojen ja taitojen lisäksi mainitaan oppimis- ja työskentelytavat. Oppimiskäsitys on selkeästi konstruktivistinen, tiedon rakentumiseen perustuva. Oppijalähtöisyyttä edellyttää myös tavoitteena oleva oppimistaitojen oppiminen. Oppijan aktiivista ja tavoitteellista toimintaa sekä ongelmanratkaisua korostetaan. Oppimisen todetaan riippu-

van oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Oppimisympäristön monipuolisuuden halutaan myös kiinnittää erityistä huomiota. Sosiokulttuurinen näkemys on läsnä vuoden 2004 POPSissa, jossa opiskelun todetaan tarjoavan oppijoille uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. (POPS 2004.)

Vuoden 2014 POPSissa oppimiskäsitys määritellään oppijalähtöisesti sellaiseksi, jossa oppilas on aktiivinen toimija. Oppijan aktiivista roolia korostetaan aiempaa enemmän, eli vastuuta oppimisesta halutaan siirtää opettajalta oppijalle. Oppijan toivotaan oppivan asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhteistyössä muiden kanssa. Oppimisen todetaan olevan olennainen osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi korostetaan myös oppilaan itsereflektiota sekä oppimisen, kokemusten että tunteiden osalta. Oman oppimisen reflektointi liittyy vahvasti oppijalähtöiseen lähestymistapaan. Vuoden 2014 POPSissa mainitaan myös oppimisen ilo tärkeänä tavoitteena. Myönteisten tunnekokemusten, oppimisen ilon sekä uutta luovan toiminnan todetaan edistävän oppimista ja innostavan oman osaamisen kehittämistä. (POPS 2014.)

2.2.2 Oppijalähtöisyys – ei kiitos

Miksi oppijalähtöisyys on siirtynyt käytäntöön niin hitaasti? Sitä on vastustettu monista eri syistä. Ensimmäiset vastalauseet tulivat tieteen ja matematiikan aloilta, sillä voi olla hankalampaa nähdä, miten tieto "rakennetaan yhteisöllisesti" näillä aloilla. Oppijalähtöistä tapaa antaa oppijoiden löytää tieto itse on myös kritisoitu tehottomaksi. Opiskelijoiden muuttuminen passiivisista tiedon vastaanottajista aktiivisiksi, tietoa itse rakentaviksi oppijoiksi vie aikaa, ja osa saattaa ajatella ettei opetusaikea riitä siihen. Tarkat opetussuunnitelmat voivat olla este oppijalähtöisyydelle, jos opettaja ajattelee, että hänen on ehdittävä kattaa kurssin aikana opetussuunnitelman sisältämät asiat eikä hänellä ole aikaa kokeilla oppijalähtöisiä menetelmiä. Kurssin sisällön läpikäyminen ei kuitenkaan aina tarkoita, että sisältö on myös ymmärretty ja se muistetaan. (Weimer 2013, 22.)

Oppijalähtöisyyttä on myös vastustettu sillä perusteella, ettei ole eettisesti oikein tai reilua antaa opiskelijoille liikaa vastuuta. Kritisoijien mukaan oppilaat ikään kuin heitetään altaan syvään päähän ilman varmuutta siitä, osaavatko he uida (vrt. Green 2005;

2006). Heille annetaan haastava tehtävä, josta he sitten joko selviytyvät tai eivät. Tämä ei kuitenkaan ole oppijälähtöisyyden idea, vaan opettajan tulisi *tukea* oppimista sen *ohjaamisen* sijaan, samalla kannustaen oppijoita kriittiseen ajatteluun. Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisutaidot eivät kehity, jos opettaja yksinkertaisesti kertoo opiskelijalle, mitä tämän tulee tehdä. (Weimer 2013, 22-23.) Weimerin (2013) mukaan opiskelijat saattavat myös itse aluksi vastustaa oppijälähtöisiä menetelmiä. Usein, kun yliopistot aluksi muokkaavat opetustaan ja ottavat käyttöön oppijälähtöisiä työtapoja, opiskelijat itse vastustavat muutosta. He tekevät selväksi, että haluavat opetuksen olevan samanaista kuin ennenkin. Lisäksi esimerkiksi vanhempi opetushenkilökunta saattaa suhtautua oppijälähtöisiin työtapoihin torjuvasti. Opettajan tulee osata varautua tähän vastustukseen. Weimerin (2013) mukaan, kun opettaja pitää määrätietoisesti oppijälähtöisen lähestymistavan, ja opiskelijat kokevat käytännössä perustelut uudennlaiselle opetukselle, he lakkaavat vastustamasta. Weimerin (2013) mukaan paras tapata kohdata vastustus on keskustelemalla: uusi työtapaa vaatii avointa vuorovaikutusta kaikkien asianosaisten kesken. Opettajan tulisi myös jatkuvasti muistaa perustella valitsemiaan työtapoja opiskelijoille. (Weimer 2013, 199-210.)

Hammerness (2006, 6) pohtii vision vaikutusta opettajan työhön. Mikäli opettaja keskittyy visiossaan eniten opetettavaan asiaan (subject matter), hän saattaa sivuuttaa opiskelijan valmiudet, tarpeet ja kiinnostuksenkohteet. Tällöin oppijälähtöisyyden toteutuminen on hankalaa, sillä juuri nämä seikat olisivat oppijälähtöisessä opetuksessa olennaisia. Toisaalta keskittyminen pelkästään siihen, mitä opettaja unelmoi ja toivoo oppilailleen, ei ole edullista. Opettajan olisi löydettävä visiossaan tasapaino sen välille, mihin hän haluaa opiskelijoidensa pääsevän sekä missä opiskelijat tällä hetkellä ovat. (Hammerness 2006, 6-7). Realistisuus on siis tärkeää, eikä vision ja käytännön välillä saisi olla liian suurta ristiriitaa. Hammernessin (2006, 3) mukaan kasvatuksessa painotus on lähes yksinomaan ollut organisaatiollisissa visioissa, jotka voivat antaa innostusta ja ohjeita ryhmille tai instituutioille. Opettajien omiin visioihin on keskitytty paljon vähemmän. Tämäkin voi olla yksi syy siihen, miksi oppijälähtöisyyden toteuttaminen on hankalaa. Mikäli oppijälähtöisyyttä ei korosteta yhteisössä, jossa opettaa, voi sen toteuttaminen ja ylläpitäminen olla haastavaa.

Oppijälähtöisyys ei voi toteutua, ellei sen tarkoitusta ja merkitystä ymmärretä. Usein kuulee puhuttavan, että oppijälähtöisyys tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija saa itse valita soittotunneilla soittamansa kappaleet. Opettaja saattaa kysyä, mikä oppilaan mielestä olisi kivaa tai mitä opiskelija haluaisi tehdä tunnilla. Mielestäni oppijälähtöi-

syydessä on kuitenkin kyse paljon syvemmästä, asenteellisesta muutoksesta. Sen sijaan, että kysyisi, pitääkö opiskelija jostakin aktiviteetista, voisi esimerkiksi kysyä, minkälainen vaikutus sillä oli hänen oppimiseensa (Weimer 2013, 12). Keskustelun opettajan ja oppijan välillä tulisi olla avointa ja kattavaa. Weimer (2013, 59) toteaa, että opettajan voi olla vaikeaa omaksua oppijalähtöinen oppimisen helpottajan rooli, sillä se ei ole tapa, jolla tämänhetkisten opettajien sukupolvea on opetettu. Kyseessä on siis opetustapa, josta ei vielä ole paljonkaan kokemusta. Jotta opettaja voisi omaksua oppimisen helpottajan roolin eli kannustaa ja tukea oppimista, tulee hänen ensin ymmärtää, mitä se käytännössä tarkoittaa. (Weimer 2013, 62.)

Oppijalähtöinen opetustapa, jossa opettaja muuttuu oppimisen helpottajaksi ja kanssakulkijaksi autoritäärisen tiedonhaltijan sijaan, saattaa ensin vaikuttaa opettajan mielestä vähemmän hohdokkaalta roolilta. Oppijalähtöisessä opetuksessa opettajan tulisi kuitenkin saada arvostusta opiskelijoidensa menestymisestä oman tietämyksensä tai taitojensa sijaan. Jotta tämä onnistuisi, opettajan on keskityttävä opiskelijoihin oman suorituksensa sijaan. (Weimer 2013, 69-70).

2.3 Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

2.3.1 Oppimisprosessi

Tynjälän (2000) mukaan oppimisen kokonaisvaltaisessa prosessissa taustatekijät, prosessi ja tulokset limittyvät toisiinsa. Taustatekijät ovat kaikki ne asiat, jotka vaikuttavat oppimiseen. Niitä on sekä henkilökohtaisia, että opetus- ja oppimisympäristöön liittyviä. Henkilökohtaisia taustatekijöitä ovat esimerkiksi aiemmat tiedot, älykkyys, kyvyt, arvot ja arvostukset. Myös persoonallisuus ja kotitaustaan liittyvät seikat kuuluvat henkilökohtaisiin taustatekijöihin. Opetukseen liittyvät taustatekijät taas muodostavat ympäristön, jossa oppiminen tapahtuu. Niitä ovat muun muassa opetussuunnitelma, oppiainesisällöt, kurssirakenteet, opetusmenetelmät, luokkahuoneilmasto, opettajan persoonallisuus sekä arviointimenetelmät. Taustatekijöiden vaikutus ei ole suoraa, vaan se välittyy oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta. Esimerkiksi oppijan kokemus omista kyvyistään vaikuttaa motivaatioon, ja samoin havainnot ja tulkinnat oppimisympäristön vaatimuksista suuntaavat oppimista. Oppijat siis tekevät havaintoja siitä, minkälaista

oppimista opettajat edellyttävät, ja muuttavat omia oppimisstrategioitaan samansuuntaisiksi. Jos esimerkiksi kurssin arviointimenetelmänä on monivalintatentti, opiskelija pyrkii opettelemaan ulkoa yksityiskohtaista tietoa eli käyttää muistamiseen pyrkivää pintaoppimista. (Tynjälä 2000, 16-19.) Pinta- ja syväoppimista tarkastelen lähemmin seuraavan alaotsikon alla. Oppijälähtöisen opettajan on otettava huomioon opetukseen liittyvien taustatekijöiden lisäksi, ellei ensisijaisesti, oppijan henkilökohtaiset taustatekijät.

Taustatekijöiden ja oppimisprosessin seurauksena syntyy oppimistulos. Tulokset voivat olla monentasoisia vaihdellen pinnallisesta ulkoa muistamisesta syvälliseen ymmärtämiseen, kykyyn soveltaa tietoa käytännön ongelmien ratkaisuun tai uudenlaiseen tapaan hahmottaa ja käsitteellistää jokin asia. Näiden tulosten arviointi taas voi olla joko määrällistä (kuinka paljon on opittu) tai laadullista (mitä, millä tavalla ja miten syvällisesti on opittu ja mitä laadullisia muutoksia oppijan tiedoissa ja taidoissa on tapahtunut). Oppijälähtöinen opettaja on enemmän kiinnostunut laadullisesta oppimisesta. Perinteisesti tuloksia on arvioinut opettaja, mutta olennainen osa oppijälähtöisyyttä on myös oppijan itsensä kokema ja arvioima oppiminen. Keskeisenä oppimisen tuloksena pidetään siis oppijan itsensä asettamien tavoitteiden saavuttamista. (Tynjälä 2000, 16-19).

2.3.2 Pinta- ja syväoppiminen

Lyhyesti kiteytettynä pintaoppiminen pyrkii asioiden muistamiseen ja syväoppiminen ymmärtämiseen (ks. esim. Tynjälä 2000, 16). Nämä käsitteet perustuvat Martonin ja Saljon (1976) tutkimukseen, ja ne ovat nykyisin melko laajalti tunnettuja koulu- ja yliopistomaailmassa. Tutkijoiden mukaan oppijoiden keskittyessä muistamaan yksityiskohtaista tietoa, kuten vuosilukuja ja nimiä, tieto jää sirpaleiseksi. Kun taas oppija keskittyy laajempiin kokonaisuuksiin ja tekee töitä jäsentääkseen tietoa, on oppiminen syvempää. (Weimer 2013, 31.) Esimerkiksi ryhmätyöt ja yhteisöllinen oppiminen nähdään usein tärkeinä syväoppimisen keinoina. Opettajan valinnat ohjaavat oppijaa: jos opiskelija tietää esimerkiksi valmistautuvansa monivalintatenttiin, pyrkii hän useimmiten opettelemaan yksityiskohtaista tietoa ja käyttää täten pintaoppimisen keinoja. Weimer (2013, 31) kiteyttää Ramsdenin (1988, 271) ajatuksia korkeakouluopetuksesta ja syväoppimisen ja transformatiivisen oppimisen yhdeydestä: "Oppiminen tulisi nähdä laadullisena muutoksena henkilön tavassa nähdä, kokea, ymmärtää ja käsitteellistää jotakin maailmassa - sen sijaan, että se nähdään määrällisenä muutoksena henkilön tiedon mää-

rässä." Oppijalähtöisyyden on todettu edistävän oppimisen syvyyttä. (ks. esim. Trigwell ym., 1999).

Hyvä opettaminen voidaan määritellä esimerkiksi syväoppimiseen kannustamiseksi. Lublinin (2003, 3) mukaan syväoppimisen keinoja käyttävä oppilas pyrkii aktiivisesti ymmärtämään opiskeltavaa asiaa, käyttää hyväkseen todisteita sekä arviointia, hänen näkemyksensä on laaja ja hän vertailee ideoita keskenään, hänen motivaattorinaan toimii henkilökohtainen kiinnostus, hän vertaa uusia ideoita aiempiin tietoihinsa, hän suhteuttaa opiskelemaansa sisältöä arkipäivän elämään, ja mahdollisesti lukee ja opiskelee aihetta enemmänkin kuin kurssivaatimusten verran. Pintamotivoitunut opiskelija taas opettelee muistamaan vaadittua tietoa, hänen näkemyksensä on kapea ja hän keskittyy yksityiskohtiin, hän pysyy tiukasti kurssivaatimuksissa ja hänen motivaattorinaan toimii epäonnistumisen pelko tai esimerkiksi kurssin läpäiseminen. (Lublin 2003, 3-4, 10.)

Opettaja voi ottaa opetuksessaan huomioon muun muassa opiskelijan työmäärän, arvioinnin ja tavoitteet sekä opiskelijan mahdollisuuden valintojen tekemiseen. Mikäli työmäärä on liiallinen, ihminen pyrkii tekemään tärkeimmät asiat ensin ja muut hän suorittaa huolimattomammin vähäisellä kiinnostuksella ja osallistumisella. Kun opiskelija on ylikuormittunut, hän yrittää pärjätä pintaoppimisen keinoin. Opettaja voi muuttaa opetustaan sellaiseksi, ettei se vaadi opiskelijalta valmistautumista, vaan enemmänkin osallistumista tunnin aikana. Syväoppimiseen liittyy myös opiskelijan valinnanvapaus. Mikäli opiskeltavassa aiheessa on oppijan näkökulmasta jokin valinnan elementti, hän omaksuu todennäköisemmin syvemmän lähestymisen oppimiseen. Arvioinnissa sekä tavoitteiden asettamisessa opettajan tulisi pohtia, kannustaako hän opiskelijaa syvä- vai pintaoppimiseen. Opetus, jonka tavoitteena on esimerkiksi soveltaminen, päättely, yleistäminen, reflektointi, analysointi tai ongelmanratkaisu, vaatii opiskelijaa aktivoivaa opetusta ja opiskelijan osallistumista. Opetus, joka kannustaa opiskelijaa aktiiviseen ja itseenäiseen opiskeluun, saa todennäköisemmin aikaan syväoppimista. Mikäli tavoitteet vaativat opiskelijalta paljon muistamista, hän todennäköisemmin käyttää pintaoppimisen keinoja. Tavoitteiden ja arvioinnin pitäisi myös olla yhteydessä toisiinsa. Jos tavoitteena on, että opiskelija kykenee soveltamaan tietoa ja ratkaisemaan ongelmia, opiskelijaa tulisi palkita näistä taidoista myös arvioinnissa. Mikäli esimerkiksi kurssin päättökokeessa vaaditaan pelkästään materiaalin kuvailua ja muistamista, opiskelijaa kannustetaan pintaoppimiseen. Lisäksi syväoppimiseen kannustavassa opetuksessa opiskelijan tulisi olla vapaa seuraamaan kiinnostuksensa kohteita ja hänellä tulisi olla sananvaltaa

päätettäessä, mitä ja miten hänen tulee oppia sekä miten arviointi toteutuu. (Lublin 2003, 6-10.)

2.3.3 Motivaatio

Kun ihminen on motivoitunut, hänellä on intentio eli hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä. Intentioon sisältyvät sekä toive päästä tähän päämäärään että keinot saavuttaa se. (Byman 2002, 26.) Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen tuottaa itse oman motivaationsa, samoin kuin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen rakentaa tiedon itse. Bymanin (2002, 26) mukaan kiinnostus on kääntynyt yksilön motivoinnista motivoitumisen kannalta optimaalisen oppimisympäristön tutkimiseen. Motivoitunut opiskelija on aktiivisesti sitoutunut opiskeluun sekä oppimiseen. Kun opiskelija on motivoitunut, hän pyrkii hallitsemaan ja ymmärtämään opiskeltavat asiat, haluaa kehittää taitojaan, on innostunut, nauttii opiskelusta sekä iloitsee saavutuksistaan. Motivoitunut opiskelija ei myöskään välttele uusia haasteita sekä käyttää taitavasti oppimisstrategioita hyödykseen. (Anttila 2004, 71.)

Useimmiten tehdään jako ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Bymanin (2002, 27) mukaan ihanteellisena motivointistrategiana on ollut saada oppilaat aktiivisesti tutkimaan ja keräämään tietoa ja sitä kautta oppimaan. ”Erityisen ihanteellisena on pidetty oppimismotivaatiota, jossa oppiminen itsessään ilman mitään ulkoista kontrollia tai palkkiota, on motivoivaa” (Byman 2002, 27). Tämänkaltaisesta motivaatiosta puhuttaessa on käytetty termiä sisäinen motivaatio. Monet tutkijat ovat pitäneet uteliaisuutta tyypillisenä merkinä sisäisestä motivaatiosta. Kun oppija on sisäisesti motivoitunut, hän käyttäytyy ”käyttäytymisen itsensä vuoksi” eli siitä riemusta ja tyydytyksestä, jonka toiminta itsessään tuottaa. Kun yksilö on sisäisesti motivoitunut, hän ryhtyy toimintaan, joka kiinnostaa häntä. Tällöin hän tekee kaiken omasta vapaasta tahdostaan ilman, että hän esimerkiksi odottaa palkintoa. Sisäisesti motivoitunut henkilö on keskittynyt ja sitoutunut tekemäänsä. Ulkoisesti motivoitunut oppija toimii jonkin ulkoisen kannustimen, esimerkiksi hyvän koenumeron, ohjaamana. Sisäisesti motivoituneelle oppijalle mielenkiinto tai kiinnostus on riittävä palkkio tai lopputulos. (Byman 2002, 28.)

Voidaan sanoa, että ulkoinen motivaatio ja pintaoppiminen, sekä sisäinen motivaatio ja syväoppiminen liittyvät toisiinsa (ks. esim. Garrison ym., 1995). Ulkoinen motivaatio,

esimerkiksi kurssin läpäiseminen, kannustaa pintaoppimiseen. Sisäinen motivaatio, jossa toiminta itsessään on opiskelijan mielestä kiinnostavaa, kannustaa syväoppimiseen.

2.3.4 Attribuutioteoria ja minäpystyvyys

Attribuutioteoria on kiinnostunut siitä, miten oppija perustelee onnistumisensa tai epäonnistumisensa. Attribuutioteoria perustuu Heiderin (1958) työhön. Yleensä opiskelijat perustelevat menestymistään joko kyvyillään tai sillä, kuinka paljon vaivaa he näkivät tehtävän eteen - eli joko pysyvillä, minuuteen liittyvillä tai muuttuvilla, tekoihin liittyvillä tekijöillä. Se, kumpiin tekijöihin oppija liittää menestyksensä, vaikuttaa merkittävästi hänen käyttäytymiseensä oppijana. Opiskelija saattaa uskoa, että esimerkiksi laulamisen taito on jotakin, jota hänellä joko on tai ei ole, sen sijaan, että näkisi laulun oppimisen asiana, johon hän voi itse teoillaan vaikuttaa. (Weimer 2013, 16.) Weiner (2001, 17) kuvailee tilannetta vertaamalla ihmistä tieteilijään: ihminen on tieteilijä, joka yrittää ymmärtää itseään sekä ympäristöään, ja toimii tämän tietämyksen pohjalta. Sen jälkeen tapahtuu motivaatioprosessi, johon attribuutiot vaikuttavat. Lopulta ihminen käyttäytyy jollakin tavalla. Koko prosessiin vaikuttavat esimerkiksi aiemmat kokemukset onnistumisista tai epäonnistumisista, sosiaaliset normit ja muiden menestyminen. Mikäli henkilö on menneisyydessä useimmiten epäonnistunut, tai mikäli muut menestyvät häntä paremmin, hän todennäköisemmin perustaa epäonnistumisensa itseensä ulkoisten tekijöiden sijaan. (Weiner 2001, 17-18.) Esimerkiksi laulamisen näkökulmasta se, perustaako oppija menestymisensä minuuteen vai tekoihin liittyvillä tekijöillä, voi vaikuttaa vahvasti vaikkapa siihen, kuinka merkityksellisenä hän näkee aktiivisen ja päämäärätietoisen harjoittelemisen, tai kuinka hän suhtautuu kritiikkiin. Jos laulaja esimerkiksi saa mielestään huonon arvosanan tai palautteen tasosuorituksesta, saattaa hän perustella sitä joko esimerkiksi sillä, ettei harjoitellut tarpeeksi, tai sillä, että on huono laulaja.

Minäpystyvyys liittyy attribuutioteoriaan ja oppijan uskomuksiin omista kyvyistään. Minäpystyvyyden käsite perustuu vahvasti Banduran (1997) työlle. Se, uskooko henkilö kykyihinsä oppijana, vaikuttaa paljon hänen valintoihinsa opinnoissa, vaikkapa pääaineen valintaan. Oikeanlainen opetus voi vahvistaa oppijan tunnetta minäpystyvyydestä. Oppimistilanteet, joissa kyky tai taito nähdään asiana, jonka voi saavuttaa, sekä oppimistilanteet, joissa oppija saa kokea olevansa vastuussa oppimisympäristöstä, edistävät

oppijan tunnetta minäpystyvyydestä. Opiskelija, jolla ei ole vahvaa uskoa itseensä oppijana, tarvitsee selkeää havainnollistamista siitä, kuinka vaivannäkö vaikuttaa oppimiseen. (Stage ym. 1998, 26.)

Voidaan ajatella, että minäpystyvyyden tunteeseen vaikuttaa paljon myös käsitys omista vahvuuksista. Erityisluokanopettaja ja erityispedagogiikan tohtorikoulutettava Kaisa Vuorinen sekä erityispedagogiikan dosentti ja yliopistonlehtori Lotta Uusitalo-Malmivaara kirjoittavat mielipidekirjoituksessaan (HS 19.6.2015), että nykymuodossa opetus ”vain harvoin auttaa lapsia ja nuoria tunnistamaan omat vahvuutensa.” Heidän mukaansa opetus usein keskittyy akateemiseen saavuttamiseen, vaikeuksien diagnosoimiseen tai heikkouksien parantamiseen. Tällöin omien luontevahvuuksien tunnistaminen on vierasta. Uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaan vahvuuksien löytymisen sekä niihin keskittymisen merkitystä. Vuorisen sekä Uusitalo-Malmivaaran mukaan opettajat tarvitsevat koulutusta vahvuuskulttuurin luomiseksi. ”Vahvuuksista ei voi puhua, jos niitä ei osata nimetä tai tunnistaa. Vahvuuksien käyttö ei myöskään lisääny, jos siihen ei kannusteta tai sen näkymisestä palkita.” Vuorinen sekä Uusitalo-Malmivaara kertovat myös Helsingin yliopistossa aloitetun tutkimuksen, jonka avulla tuotetaan oppimateriaalia vahvuuslähtöisen koulukulttuurin luomiseksi.

2.4 Opettamiseen vaikuttavia tekijöitä

2.4.1 Konstruktivismi

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tällä hetkellä vallalla oleva oppimiskäsitys, jossa opetustilanne nähdään oppijalähtöisenä. Vaikka oppijalähtöisyys ideana on syntynyt jo paljon aiemmin, on se noussut näkyvästi esille vasta kun opetussuunnitelmien perusteet alettiin perustaa konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle (POPS 2004). Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu erityisesti Piaget'n, Brunerin, von Glaserfeldin ja Vygotskyn työhön (Weimer 2013, 21).

Tynjälän (2000, 21) mukaan oppimisen tutkimuksessa vallitsi behavioristinen suuntaus aina 1950- ja 60-lukujen vaihteeseen asti. McKeachie (2001, ix) toteaa vaihdoksen behavioristisesta kognitiiviseen oppimiskäsitykseen alkaneen 1940- ja 50-luvuilla, mutta alkaneen kukoistaa vasta 1970- ja 80-luvuilla, jolloin oppimisen, muistamisen ja ajatte-

lun ymmärtämisessä tapahtui paljon kehitystä. Behavioristinen suuntaus ei hyväksynyt ihmisen sisäisten mentaalisten prosessien tutkimista, vaan tarkasteli oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella. Näin behavioristinen suuntaus kannusti niin kutsuttuun tiedon siirron malliin, jossa opettaja pyrkii siirtämään valmista tietoa oppilaalle. 1960-luvun jälkeen behaviorismia alkoi syrjäyttää uusi tutkimussuuntaus, jossa aiemmin sivuutetut kognitiiviset prosessit tulivat tutkimuksen kohteeksi. Muutos oli niin radikaali, että sitä kutsutaan kognitiiviseksi vallankumoukseksi. Tämän jälkeen kognitiivisen tutkimuksen rinnalle on edelleen muodostunut sosiokulttuurinen tutkimusparadigma, jossa oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Tällöin oppimista tarkastellaan tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana. Tynjälän mukaan sekä kognitiivinen että sosiokulttuurinen suuntaus näkevät oppimisen tiedon rakentumisena passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan. Erilaisia oppimiskäsityksiä, joita yhdistää oppimisen näkeminen konstruointina eli rakentamisena, voidaan laajasti kutsua konstruktivistisiksi oppimiskäsityksiksi. (Tynjälä 2000, 21-22.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään tiedon rakentumisena. Oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, ei passiivista tiedon vastaanottamista. Keskeistä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on siis suhde oppijan ja opittavan sisällön välillä (Weimer 2013, 21). Uutta tietoa tulkitaan aina omien aiempien tietojen, kokemusten ja uskomusten pohjalta. Uutta tietoa liitetään vanhaan, tai jos se on ristiriidassa aiemmin opitun kanssa, saattaa koko ajattelutapa muuttua. Oppiminen on siis merkitysten rakentamista, konstruointia; tätä tulkitsemista ja merkitysten rakentamista tapahtuu jatkuvasti. Tavoitteellisen (intentionaalinen), pääasiassa koulutuksessa tapahtuvan (formaali) oppimisen lisäksi opimme paljon myös opintojemme ulkopuolella (informaali oppiminen). (Tynjälä 2000, 7-9.) Myös musiikin oppimista tapahtuu opettajan ohjauksessa tapahtuvan, formaalin oppimisen lisäksi informaalisti arjessa tai esimerkiksi muusikkoystävien kautta. (ks. esim. Partti ym. 2013, 55.) Informaalia musiikinoppimista on tutkinut erityisesti Green (ks. esim. 2006). Pohdin informaalin oppimisen suhdetta pop&jazz-musiikkiin enemmän luvussa kolme.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys kumoaa behavioristisen ajatuksen siitä, että oppiminen olisi tiedon siirtymistä opettajalta oppijalle. Konstruktivismi pyrkii ymmärtävään oppimiseen. Soveltamista ja ymmärtämistä edellytetään jo asioita opiskellessa, ei pelkästään esimerkiksi tentissä, jota perinteisesti on käytetty kurssiarvioinnin perustana. Tentti arviointimenetelmänä johtaa helposti ulkoa opetteluun, vaikka tenttikysymykset pyrittäisiinkin laatimaan ymmärtämistä tai soveltamista painottaviksi. (Tynjälä 2000, 8.)

Myös Lindén ja Autio (2011, 44) korostavat konstruktivismin merkitystä kehityksessä, jossa opetussuunnitelmallinen painotus pyritään siirtämään kohti opiskelijan omaa oppimisprosessia ja ymmärrystä.

Opiskelijan osalta konstruktivistinen oppiminen edellyttää kekseliäisyyttä (invention) ja järjestäytyneisyyttä (self-organization) (Weimer 2013, 21). Ryhmätyöskentely ja yhteisöllinen oppiminen ovat tärkeä osa konstruktivistista lähestymistapaa. Vaikka oppija työskentelee ryhmässä, rakentaa hän silti tietoa itsenäisesti. Yhteisöllisessä oppimisessa (collaborative learning) oppijat työskentelevät haastavan tehtävän parissa, ja heidän joukossaan on opettaja "mestarioppijana". Ryhmissä pyritään etsimään uusia, innovatiivisia ratkaisuja ongelmiin. (Weimer 2013, 21.) Musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz -laulua pääinstrumenttinaan opiskelevien opetukseen ei ole ainakaan tähän mennessä liittynyt ryhmäopiskelua.

2.4.2 Transformatiivinen oppimiskäsitys

Transformatiivinen oppiminen perustuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, ja siihen liittyy läheisesti kriittisen reflektion käsite. Oppija tarkastelee, kyseenalaistaa, perustelee ja päivittää tietoa. Tämän reflektioprosessin lopputulos on kuitenkin se, mikä erottaa transformatiivisen oppimisen konstruktivismista. Oppiminen nähdään transformaationa, joka muuttaa oppijaa syvällä ja perustavanlaatuisella tavalla. Muutokset voivat tapahtua yhden, merkittävän tapahtuman johdosta, tai hiljalleen pidemmällä aikavälillä. Tällaisen perustavanlaatuisen muutoksen voidaan ajatella olevan erityisen tärkeä päämäärä juuri korkeakouluopetuksessa. (Weimer 2013, 24-25.)

Transformatiivinen oppiminen korostaa, että on tärkeää oppia tekemään omat tulkintansa asioista sen sijaan, että toimisi muiden tarkoitusten, uskomusten ja mielipiteiden mukaisesti. Transformatiivisen oppimisen tarkoitus on kehittää itsenäistä ajattelua. Transformatiivinen oppiminen tarkoittaa vaikuttavaa muutosta henkilön viitekehyksessä. Aikuisella ihmisellä on yhtenäinen kokonaisuus kokemuksia: assosiaatioita, käsitteitä, arvoja, tunteita, ehdollistuneita reaktioita – viitekehyksiä, jotka määrittävät hänen elämänsä. Näiden viitekehysten kautta ihminen ymmärtää kokemuksiaan ja ne vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Ihmisillä on usein vahva tapa vastustaa näkemyksiä, jotka eivät sovi viitekehysiimme. Transformatiivinen oppiminen voi oikeissa olosuhteissa

vaikuttaa viitekehyksiin niin, että ne muuttuvat kattavammiksi, reflektiivisemmiksi ja kokemuksia yhdistäviksi. Viitekehys koostuu mielen tavoista (habits of mind) sekä näkökulmista (point of view). Viitekehykset voivat muuttua itsereflektion avulla. Itsereflektion avulla voidaan tarkastella kriittisesti niitä oletuksia, joille henkilön tulkinnat, uskomukset, mielen tottumukset sekä näkökulmat perustuvat. Itsereflektio voi johtaa merkittävään henkilökohtaiseen muutokseen, transformatioon. (Mezirov 1997, 5-7.)

Mezirov (1997, 7) erittelee neljä oppimisen prosessia. Ensimmäinen on, että oppii perustelemaan näkemyksensä esimerkiksi etsimällä todisteita vahvistamaan sitä. Näin näkemyksen laajuus tai intensiteetti voi syventyä. Toinen oppimisen prosessi on uusien näkökulmien luominen. Uusia näkökulmia syntyy, kun kohtaamme jotakin uutta, ja ne voivat olla joko negatiivisia tai positiivisia. Kolmas prosessi on, kun jo olemassaoleva näkemys muuttuu. Esimerkiksi jokin kokemus voi kannustaa tarkastelemaan aiempaa näkemystään kriittisesti, minkä seurauksena näkemys muuttuu. Neljäs prosessi on, että koko mielen tapa muuttuu kriittisen reflektion seurauksena. Tällaiset suuremmat muutokset ovat harvinaisempia ja vaikeampia saavuttaa. Oppimisessa transformatiivisia muutoksia ei tapahdu, mikäli kaikki opiskeltava sisältö mahtuu jo olemassa oleviin viitekehyksiin. (Mezirov 1997, 7.)

2.4.3 Kriittinen pedagogiikka

Kriittinen pedagogiikka voidaan nähdä yläkäsitteenä, jonka alta löytyy muun muassa radikaali pedagogiikka. Toisaalta välillä radikaalia pedagogiikkaa saatetaan käyttää kriittisen pedagogiikan synonyymina. Tomperi, Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 11) eivät tarkoita kriittisellä pedagogiikalla vain yhtä teoriasuuntausta, vaan monia kasvatuksen teorian, käytännön ja tutkimuksen muotoja, joita yhdistää yhteiskuntakriittinen, mutta samalla tulevaisuuteen rakentavasti suuntautuva asenne. Kriitiikin kohteena voivat olla esimerkiksi vallitsevat rakenteet, valtasuhteet, käytänteet tai katsomukset. Motivaattorina toimii usko siihen, että tulevaisuus on nykyistä parempi. (Tomperi ym., 2005, 11-12.)

Kriittinen pedagogiikka kysyy, kuka päättää kasvatuksesta eli kenen vallassa kasvatusta on. Tärkeitä kysymyksiä ovat, kuka määrittää kasvatuksen päämäärät, normit sekä käytännöt. Mihin päättäjien vallankäyttö perustuu ja mihin kasvatuksella pyritään? Kenelle kasvatusta on tarkoitettu ja kenellä on oikeus kasvatukseen? Millä perusteilla yksilöitä

valikoidaan koulutusjärjestelmän eri askelmilla? Kulttuurisesti muovautuneet ihmiskäsitkset vaikuttavat kasvatuserjatteluun sekä -käytäntöihin. (Tomperi ym. 2005, 7.)

Kriittisen pedagogiikan mukaan koulutus liittyy vahvasti politiikkaan. Se on väline yhteisölliseen muutokseen ja sen tulisi haastaa ja muuttaa maailmaa. Kriittisen pedagogiikan mukaan kaikki koulutus on poliittista riippumatta siitä, tiedostaako opettaja sitä vai ei. Luokkahuone on ikään kuin pienoismalli maailmasta. Tomperi ym. (2005, 8) toteavat, ettei kasvatuserjattelu pelkästään yksilöihin, vaan koko yhteiskunnan säilyminen ja uudistuminen ovat siihen sidottuja. Keskeinen kysymys onkin, millaista yhteiskuntaa kasvatuserjatteluilla pyritään edistämään. (Tomperi ym., 2005, 7-8.)

Kriittinen pedagogiikka ei kannusta opetukseen, jossa tieto siirtyy auktoriteetiltä alas päin, vaan näkemys oppimisesta on oppijalähtöinen. Opetuksen keskipiste on oppijassa, ja se muuttaa myös opetuksen valta-asetelmaa (power relationship). Erityisen tärkeää oppijaan keskittyminen on juuri siksi, että opetustilanne nähdään pienoismallina maailmasta: annammeko auktoriteetin päättää kaikesta, vai annammeko oppijalle vastuuta omasta oppimisestaan? Kriittisen pedagogian haastavana puolena voidaan nähdä se, että sen poliittisuudesta johtuen siihen liittyvä diskurssi käydään usein kaukana käytännön opetusmaailmasta. Siitä seurauksena opetushenkilökunta ei ole tietoinen saaduista tutkimustuloksista, vaikka niistä löytyykin paljon oppijalähtöisiä aineksia. (Weimer 2013, 18-20).

Kriittinen tutkimus on moninaista ja laajaa, ja sen juonteita löytyy kaikilta kasvatuserjattelu kentiltä. Tomperin ym. (2005, 8) mukaan yhteiskuntakritiikki, ideologiakritiikki, tiedon sosiologia sekä niin kutsuttu uusi koulutussosiologia ovat monissa maissa toimineet kriittisen kasvatuserjattelu pohjavirtoina. Yhdysvalloissa termiä ”kriittinen pedagogiikka” käytti ensimmäisenä Henry A. Giroux vuonna 1983 kirjassaan *Theory and Resistance in Education*, mutta Saksassa termiä ”kriittinen kasvatuserjattelu” oli käytetty jo aiemmin. Tavallisesti saksalaisen kriittisen pedagogiikan tradition katsotaan pohjautuvan niin kutsutun Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan sekä jossain määrin perinteiseen sivistysteoriaan. Yhdysvalloissa kriittinen pedagogiikka pohjaa erityisesti Paulo Freireen (1970) sekä osittain John Dewey’iin sekä muihin varhaisiin sosiaalisen rekonstruktionismin teoreetikoihin Yhdysvalloissa. Rajojen vetäminen on hankalaa, mutta eurooppalaisilla ja yhdysvaltalaisilla teoriaperinteillä on kuitenkin monia yhteisiä juuria. Niistä Frankfurtin koulukunta on ollut keskeinen. Sen edustajien kritiikin kohteena oli yhteiskunnallista asemaansa ja historiallista tilannettaan tiedostamaton tradi-

tionaalinen teoria. Kasvatuksen käytännön ja teorian ei ajatella olevan neutraaleja suhteissaan yhteiskuntaan. Kasvatus on aina tietyistä olosuhteista ponnistavaa ja tiettyihin päämääriin suuntautuvaa toimintaa, ja nämä olosuhteet sekä päämäärät on otettava kriittisen tarkastelun kohteiksi. Tärkeänä ajatuksena on, että nykyisen yhteiskunnan epädemokraattiset käytänteet on muutettava. Kriittisen teorian tähtäimessä on siis tulevaisuuden kulttuuri, ja ihanteena ihmisten yhteistoiminnallaan saavuttama vapautuminen alistavista taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista rakenteista. (Tomperi ym. 2005, 8-9.)

Tämän päivän oppijälähtöisyys ei korosta opetuksen poliittisuutta, vaan keskittyy enemmän muuttamaan oppijat passiivisista itseohjautuviksi. Oppijoita kannustetaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Kriittinen pedagogiikka on ollut oppijälähtöisyyden kehitykselle merkityksellinen siksi, että se haastaa perinteiset näkemykset opetustilanteen valta-asetelmasta. Se kyseenalaistaa opettajan autoritäärisen roolin, ja kannustaa opettajaa löytämään eettisesti vastuullisia tapoja jakaa vastuuta opetustilanteessa. Valtadynamiikan on tuettava oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (Weimer 2013, 19.)

2.4.4 Opettajan visio

Karen Hammerness (2006) on tutkinut opettajien visioita (visions), ja kirjoittaa niistä muun muassa teoksessaan *Seeing Through Teachers' Eyes – Professional Ideals and Classroom Practices*. Visio voi muun muassa paljastaa, minkälainen tietämys opettajalla on ja minkälainen hänen näkemyksensä oppimisesta on, ja myös jotain hänen innostuneisuudestaan sekä odotuksistaan. Se saattaa kannustaa opettajaa kokeilemaan uusia työtapoja opetuksessaan. Hammerness (2006, xii) toteaa, että kaikilla opettajilla vision vaikutus työhön ei ole kovin voimakas, vaan sen vaikutukset vaihtelevat. Joka tapauksessa vision voima on merkittävä. Se vaikuttaa muun muassa siihen, miten opettajat suhtautuvat opetuksessa kohtaamiinsa haasteisiin. (Hammerness 2006, xii).

Visiot ovat esimerkiksi ideoita siitä, mitä opettajat voivat tehdä luokkahuoneessa, minkälaista vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa on, minkälaisiin tavoitteisiin opetuksessa pyritään, minkälaisia aktiviteetteja, keskusteluja ja projekteja opetuksessa käydään läpi, miltä luokkahuoneesta näyttää, ja minkälainen koulu ja yhteisö tukisi parhaiten heidän opetukseen liittyviä unelmiaan. Visiot kertovat opettajan toiveista tulevaisuuden suhteen ja niillä on Hammernessin (2006) mukaan merkittävä rooli opettajan työssä ja elämässä.

Visiot vaikuttavat siihen, minkälaisia tunteita opettajalla opettamisesta, opiskelijoista sekä työyhteisöstä on. Silloin, kun visioiden saavuttaminen tuntuu mahdolliselta, opettajan on helpompi tuntea itsensä menestyväksi, motivoituneeksi, sitoutuneeksi sekä innostuneeksi työssään. (Hammerness 2006, 1-2).

Mikäli opettajan visio ja siihen sisältyvät ihanteet ovat ristiriidassa työyhteisön visioiden ja ihanteiden kanssa, se saattaa johtaa opettajan visioiden tai oppilaiden kykyjen kyseenalaistamiseen, työpaikan vaihtoon tai jopa opettamisen lopettamiseen. Hammernessin (2006) mukaan yhteisöllisyyden tunne auttaa opettajaa pyrkimään kohti visioitaan. Visioiden jakaminen ja niistä keskusteleminen työyhteisössä ja kollegojen kesken voi olla opettajalle hyödyllinen ja kehittävä prosessi. (Hammerness 2006, xiii.) Ristiriita vision ja käytännön välillä saattaa olla myös opettajasta itsestään riippuvaa. Opettaja saattaa omaksua kunnianhimoisia ja voimakkaita visioita, joiden hän toivoo johtavan haluttuihin muutoksiin. Mikäli opettaja ei onnistu tavoitteissaan, hän saattaa kokea pettymystä ja epätoivoa. Myös tällaiset kokemukset voivat Hammernessin (2006) mukaan johtaa epäuskoon omia kykyjä kohtaan, tai jopa opettamisen lopettamiseen. (Hammerness 2006, 4).

Visioissa kietoutuvat yhteen menneisyys, tämä hetki sekä tulevaisuus. Tulevaisuuden suunnitelmien lisäksi ne auttavat menneiden tapahtumien reflektoinnissa. Visio toimii peilin lailla: opettaja peilaa päivittäistä työtään visioonsa ja sen avulla tunnistaa onnistumiset sekä kehittämisen kohteet. Visio siis katsoo ikään kuin samaan aikaan menneeseen sekä tulevaisuuteen. (Hammerness 2006, 3). Hammernessin näkemyksen pohjalta voidaan ajatella, että opettajan menneisyydellä sekä omilla opiskelukokemuksilla on suuri merkitys myös sen kannalta, minkälaisia visioita hänellä opetuksesta on sekä kuinka hän toteuttaa omaa opetustaan.

Sibelius-Akatemian opettajien visiot

Juntunen (2014) selvitti kyselytutkimuksessaan Sibelius-Akatemian opettajien visioita hyvästä opetuksesta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa korostui aineenhallinnan merkitys. 87% tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että hyvällä opettajalla on vahva aineenhallinta. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että opettaja on motivoitunut, pedagogisesti taitava sekä tarkastelee työtään kriittisesti. Joka kymmenes vastaaja piti vahvuutenaan oppijalähtöisyyttä, jolla tutkimuksessa tarkoitettiin kiinnostusta opiskelijoihin sekä halua ottaa opetuksessa huomioon heidän luonteensa, tarpeensa ja kiin-

nostuksensa kohteet. Muita Juntusen (2014) tutkimuksessa esille tulleita perusteluja hyvälle opettajuudelle olivat kuunteleva asenne eli läsnäolo hetkessä, vuorovaikutustaidot, eettisyys ja vastuullisuus, pedagogiset taidot sekä kriittisyys, uteliaisuus, halu oppia uutta, idealismi, hyvä itsetunto sekä hyvät opiskelijat. (Juntunen 2014, 13.)

Juntusen (2014) kyselytutkimukseen osallistuneet opettajat totesivat vastauksissa, että kunkin opetettavan aineen opetussuunnitelmassa asetetut ja opetuksen yhteydessä tarkemmin määritellyt tavoitteet suuntaavat opetusta ja oppimista kussakin oppimistilanteissa. Lisäksi opettajat pitivät erittäin tärkeinä sellaisia tavoitteita, jotka sisältävät opiskelijan kokonaisvaltaisen kasvun, hyvät opetuskokemukset, hyvinvoinnin ja kannustavuuden. Vastausten mukaan ihanteellisessa opetuksessa keskitytään tietojen ja taitojen opettamiseen, mutta vahvasti myös opiskelijan oman ajattelun, näkemysten, persoonan ja ilmaisun kehittämiseen. Keskeisenä tavoitteena pidettiin opiskelijan johdattelua kohti aktiivista oppimista ja vastuunottoa omasta oppimisesta. Kaksi kolmesta Juntusen tutkimukseen osallistuneesta opettajasta piti ihanteellisena asioiden tutkimiseen ja oivaltamiseen perustuvaa opetusta, jossa opitut asiat rakentuvat osaksi opiskelijan aiempaa tiedoutta ja osaamista. Opettajan tehtävänä nähtiin luoda puitteet oppimiselle, tarjota työkaluja ja auttaa opiskelijaa sekä kannustaa oppilasta oppimiseen. Oppilaan roolina nähtiin aktiivinen oppimiseen ja tiedon luomiseen osallistuminen. Tällaisissa vastauksissa näkemys oppimisesta on konstruktivistinen. Muutamassa tutkimuksen vastauksessa tuotiin ilmi perinteinen, behavioristinen mestari-kisälliasetus, jossa opettaja siirtää oppimaansa oppilalle. Joissakin vastauksissa molemmat opetustavat yhdistyivät. (Juntunen, 2014, 13-15.) Eräässä vastauksessa kuvailtiin tilannetta seuraavasti: ”Opiskelijat ottavat vastuun omasta tekemisestään ja ajattelemisestaan ja ovat valmiita muutoksiin, koska oppimistilanne on turvallisuuden tunnetta herättävä” (Juntunen 2014, 15). Turvallinen ilmapiiri nähtiin siis olennaisena tekijänä.

Opettajana toimiminen Sibelius-Akatemiassa on Juntusen tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kanssa työskentelyä lukuun ottamatta pääosin yksin toimimista, myös ammatillisen kehittymisen osalta. Kyselyn mukaan opettajat puhuvat opetuksestaan lähinnä vain muiden opettajien kanssa, eivätkä mielellään keskustele opetuksesta julkisesti tai osallistu aktiivisesti pedagogiseen täydennyskoulutukseen. Oppijälähtöisyyden näkökulmasta pedagoginen täydennyskoulutus on tärkeää, sillä sen on todettu vaikuttavan positiivisesti muun muassa opettamisen tapoihin, erityisesti oppijälähtöisyyttä edistävästi. Lisäksi se vahvistaa opettajan käsitystä minä-pystyvyydestä. (Gaunt 2008.)

Juntusen (2014, 14) kyselytutkimuksen valossa Sibeliuksen Akatemian opetus on suuressa määrin toiminnallista, kehollista ja kokemuksellista, luonteeltaan innostavaa, vuorovai-
kutteista ja keskustelevaa sekä kaikille osapuolille antoisaa. Tutkimuksessa selvitetään
opettajien näkemyksiä, ja opiskelijan kokemus opetuksesta voi olla erilainen. Juntunen
(2014, 22) toteaa artikkelinsa lopussa, että jatkossa olisi mielenkiintoista perehtyä
myös siihen, miten visiot mahdollisesti toteutuvat käytännössä.

2.5 Oppijälähtöisyys käytännössä

Weimer (2013) esittelee viisi muutosta, jotka opetuksessa on tapahduttava, jotta se
muuttuisi oppijälähtöiseksi. Nämä viisi seikkaa, joihin muutokset liittyvät, ovat: opetta-
jan rooli, valta-asetelma (the balance of power), opettavan sisällön funktio, vastuu
oppimisesta sekä arvioinnin prosessi ja tarkoitus.

Ensinnäkin opettajan rooli muuttuu auktoriteetista oppimisen helpottajaksi (facilitator of
learning). Opettajan ei tule tehdä kaikkia oppimistehtäviä oppijan puolesta ja kertoa
mitä heidän on opittava ja tiedettävä. Toki opettajien on joskus esimerkiksi vastattava
kysymyksiin ja tarjottava ratkaisuja ja esimerkkejä, mutta heidän ei tulisi tehdä kaikkia
oppimiseen liittyviä tehtäviä opiskelijoiden puolesta. Esimerkiksi sisällön tuottaminen,
keskustelun johtaminen, opetusmateriaalin arviointi, esimerkkien tarjoaminen, kysy-
mysten esittäminen ja niihin vastaaminen, ongelmien ratkaisu ja yhteenveto ovat asioita,
jotka usein jäävät pelkästään opettajan vastuulle, vaikkei näin tarvitsisi olla. Oppijäläh-
töisen opetuksen tavoitteena on itsenäinen sekä itseohjautuva opiskelija. Opettaja tuo
opetustilanteeseen kokemuksensa ja ammattitaitonsa oppijan avuksi. (Weimer 2013, 10-
13, 60-64.)

Opettajan roolin lisäksi opetustilanteen valta-asetelman on muututtava. Opettaja ei ole
auktoriteetti, vaan vastuu jakautuu myös opiskelijalle. Opiskelija ja opettaja tutkivat
yhdessä, mikä auttaisi opiskelijaa ymmärtämään opiskeltavan asian. Opiskelijalla on
oltava valtaa vaikuttaa oppimisympäristöönsä. Oppimisen tehtävä jää vain opiskelijalle
ja opettaja voi kannustaa, tukea ja helpottaa tätä tehtävää. Kolmantena sisällön merkitys
muuttuu: sisältöä käytetään sen läpikäymisen sijaan. Sisältöä käytetään tiedon kartutta-
misen lisäksi myös oppimistaitojen kehittämiseen, jotta opiskelijat oppisivat itsenäisiksi
oppijoiksi. Neljäs muutos liittyy siihen, että oppijat sitoutuvat ja ottavat vastuuta oppi-

misestaan. Opettajan on luotava sellainen ympäristö, joka kannustaa oppimiseen sitoutumiseen. Oppimisen ei pidä tapahtua pelkästään ulkoisen motivaation, esimerkiksi opintopisteiden tai arvosanojen kannustamana. Kun opiskelijoilla on vastuuta oppimisestaan, he saavat kokeilla, minkälaisia seurauksia oppimiseen liittyvillä päätöksillä on. Oppimistilanteiden tulisi olla sellaisia, joissa opiskelija saa yrittää ja epäonnistua, ja saa tarvitsemaansa ohjausta. Viimeiseksi, arvioinnin prosessit sekä arvioinnin syyt on perusteltava: miksi arvioidaan ja mitä arvioidaan. Arvioinnin tulisi olla oppimiseen kannustavaa. Ramsdenin (1988, 24) mukaan kaikista merkittävimmän oppimiseen vaikuttava tekijä on oppijan näkemys arvioinnista. Oppijalähtöiseen opetustapaan voi liittyä myös vertaisarviointia ja palautteen antamista muille, mikä voi kehittää opiskelijoiden taitoa arvioida sekä itseään että tovereitaan. (Weimer 2013, 10-13, 60-62.)

Lisäksi opiskeltavan materiaalin tulisi olla yhteydessä oppijan elämään, eli toisin sanoen käytännönläheisyys on tärkeää. Opiskeltavan asian tulisi liittyä oppijan omaan elämään. Laulamisen näkökulmasta käytännönläheisyys voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija voi hyödyntää oppimiaan asioita laulaessaan koulun ulkopuolella, ja että opiskelija saa apua häntä kiinnostaviin asioihin sekä ongelmiin, joita hän on kohdannut. Oppilaantuntemuksella on myös suuri merkitys. Mikäli opettaja ei tiedä kunkin oppilaan vahvuuksia, rajoituksia ja toiveita, kuinka hän voisi ottaa ne opetuksessaan huomioon? (Weimer 2013, 61.)

Oppijalähtöinen opettaja on enemmän kiinnostunut siitä, mitä oppilaat tunnilla tekevät, kuin mitä hän itse tekee. Hän keskittyy siihen, mitä opiskelijat oppivat ja minkälaisia oppimisen taitoja heillä on, ja muokkaavat opetustaan tämän tiedon perusteella. Oppiminen ei ole merkityksellistä, jos opiskelija vain kopioi opettajan antamaa tietoa ja esimerkkejä. (Weimer 2013, 62-63.) Esimerkiksi laulunopetuksessa opiskelijan tulisi ymmärtää, miksi jotakin ääniharjoitusta tehdään ja mitä hänen ääntöelimistössään tapahtuu, ja opettaja voi kannustaa opiskelijaa löytämään itse ratkaisuja äänellisiin ongelmiin tai hankaliin kohtiin laulettavassa kappaleessa. Opettajan on myös tärkeää tietää, miltä laulaminen oppilaasta tuntuu. Voisi ajatella, että laulunopetuksessa oppilastuntemus on erityisellä tavalla tärkeää, sillä ääni on instrumenttina hyvin yksilöllinen.

Esimerkkejä oppijalähtöisestä työskentelystä voivat olla esimerkiksi mahdollisuus työskennellä ryhmissä, se, että tunnilla tehtävät asiat vaativat opiskelijalta osallistumista, opettaja kannustaa opiskelijaa kuuntelemiseen, arviointiin sekä muiden ideoista oppimiseen, ja että opettaja kannustaa enemmän aktiiviseen oppimiseen pelkän luennoimisen

sijaan, ja opettajan ja oppilaan välillä on jatkuva vuorovaikutus. Opettajan tulisi miettiä perusteet asioille, joita hän opettaessaan tekee: helpottaako hän oppilaansa oppimista? (Weimer 2013, 66-69.)

2.6 Oppijälähtöisyys ja korkeakouluopetus

Korkeakoulun oppijälähtöisyys voidaan nähdä erilaisena kuin peruskouluopetuksen. Aikuisen opiskelijan voi ajatella osaavan ottaa enemmän vastuuta oppimisestaan ja omasta suuntautumisestaan. Suhtautuminen korkeakouluopiskelijoihin on kuitenkin ristiriitaista. Heidät nähdään yhtäältä riippuvaisina tiedon passiivisina vastaanottajina ja tallentajina, joka on tiedon siirron malliin perustuva, behavioristinen näkemys. Toisaalta taas ajatellaan, että opiskelijat ovat autonomisia ja heillä on kyky vastata täysin itsenäisesti laajoista ja tiedon rakenteita jäsentävistä oppimistehtävistä. (Koro 1995, 98.) On ongelmallista, jos jälkimmäinen näkemys yhdistyy tiedon siirron malliin perustuvan opetuksen kanssa. Kuinka oppija voisi suoriutua itsenäisesti tietoa jäsentäen oppimistehtävistä, ellei opetus kannusta siihen? Garrisonin ym. (1995) mukaan korkeakouluopiskelijoilta oletetaan oppimisen taitoja, vaikkei niihin opetuksessa keskitytä. Korkeakouluopetus on usein sisältöön keskittyneitä, ja opiskelijoilta odotetaan metakognitiivisia taitoja ja motivaatiota sekä strategioita ohjata ja hallita omaa oppimistaan. Garrisonin ym. (1995) mukaan laadukkaan korkeakouluopetuksen tulisi sisällön lisäksi keskittyä oppimisen prosesseihin. Opetuksen mielenkiinnon kohteena tulisi olla, kuinka opiskelijat suhtautuvat oppimiseen.

Jaakkola, Ropo ja Autio (1995) käyttävät maailman opettelua vertauskuvana kahdesta eri opetustavasta puhuessaan. Tiedon siirtoon perustuva malli pyrkii reitittämään oppijan elämän pedagogisessa maailmassa tarkasti, eli kulkureitit laaditaan ja merkitään, näköalapaikat rakennetaan ja niiltä tutkittavat kohteet kuvataan yksityiskohtaisesti. Oppijälähtöisessä mallissa taas oppijoille annetaan kartta, johon on merkitty tutkittavat kohteet alueina ilman tarkkoja tietoja. Oppijan tehtävänä on toimia tutkimusmatkailijana, joka täyttää kartan tyhjiä kohtia. Kartta jättää merkitykset oppijan itsensä muodostettaviksi. (Jaakkola ym., 1995, 86.) Oppijälähtöisyys siis antaa oppijalle vastuun tehdä löytöjä ja muodostaa näkemyksensä itse. Korkeakouluopetuksen tulisi keskittyä auttamaan oppijoita kehittämään taitoja, asenteita, tietoa ja ymmärrystä, joilla on maksimaalinen arvo myös akateemisen maailman ulkopuolella. Sen tulisi olla muutakin kuin

pelkkä ”virkaan vihkeminen”, ja valmistaa opiskelija elämään 2000-luvulla. (Weimer 2013, 31 Entwistleä 2010, 20 lainaten).

2.6.1 Oppijälähtöisyys Sibelius-Akatemiassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet rakentuvat selkeästi konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalle, ja etenkin vuoden 2014 POPSissa oppijälähtöisyys näkyy vahvasti. Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmissa tällaista selkeää näkemystä ei ole. Opinnot koostuvat kursseista, joissa on omat, yksittäiset opintojaksokuvauksensa. Sibelius-Akatemian strategiassa koulun perustehtäväksi määritellään musiikkikulttuurin vaaliminen sekä uudistaminen, ja keinoina tähän korkeatasoinen opetus, taiteellinen toiminta ja tutkimus sekä niille perustuva oppiminen. Strategiassa todetaan myös, että ”[h]enkiset resurssit ovat yliopiston keskeisin voimavara ja tätä pääomaa vahvistetaan jatkuvasti. Toiminnassa arvostetaan yksilöllistä ja yhteisöllistä osaamista, avoimuutta ja johdonmukaisuutta.” Strategian toteuttamiseksi on suunniteltu, että ”[r]ehtori sopii vararehtorien, dekaanien ja hallintojohtajan kanssa strategian toteuttamiseen liittyvistä tavoitteista ja raportoi hallitukselle strategisten hankkeiden toteuttamisesta joka kokouksessa. Strategiaprosessi kuvataan yliopiston laatukäsikirjassa.” (Sibelius-Akatemian strategia 2016, 1-6). Strategian pääviesteiksi määritellään, että ”Sibelius-Akatemia rakentaa musiikin keinoin parempaa ja onnellisempaa Suomea”, ”Sibelius-Akatemia on suomalaisen musiikkimaailman kansainvälinen voimakeskus”, ”Sibelius-Akatemiassa on huippulahjakkaita ihmisiä, joilla on luovaa energiaa – rakkautta ja intohimoa musiikkiin”, ja että ”Sibelius-Akatemia on läsnä ihmisen elämässä”. (Sibelius-Akatemian strategia 2016, 12.)

Pop&jazz-laulun opintojaksokuvauksissa listataan teknisiä ja tiedollisia seikkoja, jotka opiskelijan tulisi tasosuorituksessa osata. Juntunen (2014, 8) toteaa, että viime vuosien musiikin korkeakouluopetusta tarkastelevien tutkimusten mukaan opetus perustuu edelleen vahvasti yksilöopetukseen ja mestari-kisälliperinteeseen. Tällöin opetus on tiedon ja taidon siirtoon perustuvaa, eli opettaja siirtää tieto-taitoaan oppijalle. Tällainen opetussuhde on yleensä henkilökohtainen ja intensiivinen, ja asettaa oppijan ja opettajan epäsymmetriseen, jopa hierarkiseen asemaan (Gaunt 2008). Toisaalta mestari-kisälliasetelma voidaan nähdä myös positiivisessa valossa. Nerlandin ja Hankenin (2011) tutkimuksen korkeakouluopettajat opettajat pyrkivät tasa-arvoiseen ja symmetri-

seen suhteeseen opiskelijoidensa kanssa mestari-kisälliasetelmasta huolimatta. Myös Juntusen (2014, 16) Sibelius-Akatemian opettajille teettämässä kyselytutkimuksessa niissä kuvauksissa, joissa oppimisen nähtiin tapahtuvan mestari-kisälliasetelmassa, opettajan ja opiskelijan välinen suhde ymmärrettiin tasa-arvoiseksi.

3 Laulun opettaminen

Tässä luvussa tarkastelen laulunopetusta ensin yleisemmin, sitten pop&jazz-lauluun sekä erityisesti Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulunopetukseen syventyen. Tarkoitukseni on valottaa lukijalle tutkimieni opettajien työtä. Avaan äänitekniisiä käsitteitä kuten ääntöbalanssi, rekisterit, miksti ja efektit, sillä ne liittyvät keskeisesti laulunopetukseen ja tulevat esille myös tutkimuksen tulososiossa. Sibeliuksen Akatemian pop&jazz-laulunopetuksen kuvaukseen liittyy myös tasosuoritusvaatimusten tarkastelu.

Lauluinstrumentti on erityinen, sillä se on osa laulajan omaa kehoa ja mieltä, eivätkä sen toiminnot ole aina helposti hahmotettavissa. Instrumentti on suurelta osin näkymättömissä, ja sen vuoksi mielikuvien käyttö opetuksessa on yleistä. Laulamissa luotetaan kuulokuvaan, sekä sanalliseen ja kuuloon perustuvaan palautteeseen, vaikka laulaja itse kuulee oman äänensä eri tavoin kuin muut. Usein oppimisen apuna käytetään esimerkiksi peiliä, videointia, nauhoittamista sekä tietokoneelle saatavia äänianalyysiohjelmia. Lauluun liittyy vahvasti myös teksti sekä tulkinta. Yleensä lauletaan tekstillisiä kappaleita, ja teksti itsessään ohjaa ja määrittelee kappaleen tulkintaa. Lauluopiskelusta suuri osa on juuri tekstin kanssa työskentelyä. Yleinen näkemys on, että tekstin tulee olla selkeästi artikuloitua, lauluäänen tulee olla soiva ja laulussa on oltava tunnelataus. (Callaghan ym. 2012, 559-569; Burwell 2006, 331-346.)

3.1 Laulamisen keskeisiä käsitteitä

Seuraavaksi erittelen laulamisen erityispiirteitä sekä käsitteitä, jotka ovat läsnä laulamissa tyyli- ja laulajista riippumatta. Käsitteiden avaaminen on olennaista myös siksi, että ne tulevat ilmi tutkimuksen tulososiossa.

3.1.1 Lauluasento

Hyvä lauluasento on Koistisen (2013,18) mukaan ”joustava, elävä, miellyttävä, hengittävä, iloinen, positiivinen, avoin, valpas ja vapaa liikkumaan”. Aallon ja Parviaisen

(1974, 20) mukaan luonteva ryhti on terveen äänenkäytön lähtökohta. Hyvässä lauluasennossa niskarangan on oltava suorana jatkeena selkärangasta, hartioiden on kaarrutettava levollisesti, rintarangan ja ristiselän notkon oltava luonnollinen sekä koko jalkapohjan tuettava maata vasten. Myös Koistinen (2013, 18-19) korostaa jalkapohjien, polvien, lantion seudun, vatsan, selän, rintakehän, olkapäiden, niska-hartiaseudun sekä käsien ja pään merkitystä lauluasennolle. Lauluasento on kehon osien yhteyttä, yhteistyötä ja tasapainoa.

Lauluasento syntyy ja kehittyy vain tietoisien kehon hallinnan ja sisäisen tiedostamisen kautta, ei ulkoisesti tai matkimalla. Hyvä malli on tietenkin tärkeää, mutta asennon suora kopioiminen ei auta löytämään omaa asentoa. Koistisen (2013, 18) mukaan lauluasennon lähtökohta on itsensä hyväksyminen. Myös yksilöllisyys on merkittävää, sillä jokainen ihminen on rakenteeltaan ainutlaatuinen (Koistinen 2013, 18-19). Hyvän lauluasennon löytymisessä voidaan siis nähdä tärkeänä oppijälähtöinen lähestymistapa, sillä kunkin oppilaan keho on yksilöllinen. Jos oppilaalla on esimerkiksi ongelmia josakin kehon osassa, vaikkapa pysyvä ongelma selkärangan asennossa, on opettajan osattava auttaa oppilasta löytämään juuri hänelle paras lauluasento ja työskenneltävä oppilaan lähtökohdista. Lisäksi opettaja ei voi antaa valmista esimerkkiä hyvästä lauluasennosta kehojemme yksilöllisyydestä johtuen, vaan kunkin oppilaan on löydettävä se itse.

Lihastasapaino on lauluasennossa olennaista. Kun lihastasapaino on kunnossa, asento pysyy hallinnassa ilman ylimääräistä jännitystä. Aalto ja Parviainen (1974, 24) korostavat, että laulaessa toiminto on opittava keskittämään niille lihaksille, joita tarvitaan, ei muille. Kehon tuntemus on hyvän lauluasennon saavuttamisessa tärkeää. Kun laulaja hallitsee kehonsa ja tuntee sen toimintatavat, on olosuhteisiin mukautuminen helpompaa. Koistisen (2013) mukaan lauluasennolla on sekä fyysisiä että henkisiä vaikutuksia. Hyvä asento antaa itsevarmuutta sekä mielihyvää, ja esiintymistilanteessa tunne kehon hallinnasta hillitsee esiintymisjännitystä ja stressiä. Hyvän asennon tulisi olla niin automaattinen, ettei se vaadi erityistä kontrollia. (Koistinen 2013, 18, 22-26). Toisaalta taas henkiset seikat saattavat vaikuttaa fyysiikkaan. Ihminen jännittyy vaaratilanteessa, tai esimerkiksi työpaineiden, rakkaushuolien tai muun paineen seurauksena, jolloin hartiat nousevat, niska jäykistyy ja liikkuminen voi olla töksähtelevää. (Aalto & Parviainen 1974, 24.) Myös esiintymistilanne voi olla painetta aiheuttava tekijä. Esiintymisvalmennus ja jännittämiseen suhtautuminen voidaan nähdä tärkeinä asioina laulajan koulutuksessa.

Koistisen (2013, 27) mukaan yleisimpiä virheitä laulajan asennossa ovat: jalkojen liian suuri tai liian pieni etäisyys toisistaan, painopiste on liikaa joko päkiöillä tai kantapäillä, polvet ovat takalukossa, lantio on liiaksi eteenpäin työnnettynä tai takana, selkä on notkolla, vatsalihakset ovat jännittyneinä, pakaralihakset ovat jännittyneinä, rintakehä ja kylkikaaret ovat kasassa tai rintakehä kohotettuna liikaa ylöspäin, hartiat ovat lyyhistyneenä tai vedettynä yliojennukseen, hartiat ovat korvissa tai leuka on kohti taivasta, painettuna kiinni rintaan tai työnnettynä eteen. Laulunopettajan on työssään huomattava oppilaansa mahdolliset virheasennot ja autettava oppilasta löytämään paras mahdollinen lauluasento. Oppilaan tarkasteleminen monipuolisesti eri suunnista auttaa tässä, ja oppilasta on kannustettava itse löytämään paras mahdollinen lauluasento. On myös huomiotava, että lauluasentoon vaikuttaa vahvasti se, millaisessa asennossa oppilas laulutuntien ulkopuolella on: esimerkiksi huonot työasennot ja tottumukset lisäävät etenkin hartiaseudun jännittyneisyyttä (Aalto & Parviainen 1974, 19).

3.1.2 Hengitys

Ääntöhengitys, jota käytetään sekä laulussa että puheessa, poikkeaa normaalista lepo-hengityksestä siten, että opettelemme säätelemään ulos tulevan ilman määrää. Keskeinen ero lepo- ja ääntöhengityksessä on siinä, kuinka paljon tietoista kontrollia hengittämiseen sisältyy. (Koistinen 2013, 30, 35.) Aallon ja Parviaisen (1974, 42) mukaan hengitys on äänen-syntytapahtuman liikkeelle paneva voima. Aldersonin (1979, 28) näkemys on samankaltainen, kun hän kuvailee hengitystä ääntöprosessin moottoriksi ja kaiken hyvän äänenkäytön perustaksi. Myös Sundbergin (1987, 25) mukaan hengityksen merkitys laululle on keskeinen, ja moni ääntämiseen liittyvä ongelma voidaan ratkaista hengitystä korjaamalla. Laulaessa käytetään usein nenä-suu –hengitystä, esimerkiksi siksi, ettei aika riitä pelkästään nenän kautta hengittämiseen. Nenä-suu –hengitys helpottaa myös pehmytkitalaen pysymistä ylhäällä. Nopean sisäänhengityksen apuna käytetään usein mielikuvaa hämmästyksestä tai innostuksesta, jolloin kurkunpää hieman laskeutuu ja pehmytkitalaki nousee ylös. (Koistinen 2013, 36.)

Ihmisen tärkein sisäänhengityselin on pallea. Se sijaitsee rintaontelon lattiana ja vatsaontelon kattona alimpien kylkiluiden suojassa, erottaen rintaontelon vatsaontelosta. Pallea on kiinnittynyt alimpiin kylkiluihin, rintalastaan ja selkärankaan ja sillä on lihasyhteydet kylkiluista lantion lihaksiin saakka. Se on ikään kuin rintakehää ja vatsaonteloa erottava väliseinä. Muita sisäänhengityselimiä ovat uloimmat kylkivälilihakset, sekä

apuhengityslihakset eli päännöökkääjälihas, kylkiluunkannattajat, rintalihakset, leveä selkälihas sekä sahalihakset. Sisäänhengityksessä pallea laskeutuu alaspäin ja leviää myös ulospäin työntäen vatsalihaksia, alaselän lihaksia ja sisäelimiä alas ja ulospäin. Tällöin ihminen laajenee vyötärön tienoilta. Vatsalihakset pitäisi pyrkiä pitämään mahdollisimman rentoina, sillä niiden jännitys sisäänhengityksen aikana estää pallean normaalia toimintaa. Pallean kokoonpuristumisen jatkuessa uloimmat kylkivälilihakset nostavat supistuessaan kylkiluita ja laajentavat rintakehän mittasuhteita. Myös kurkunpää laskeutuu alaspäin sisäänhengityksen aikana. Lepotilassa uloshengityksen aikana pallea rentoutuu, lihakset palautuvat omille paikoilleen ja sisimmät kylkivälilihakset sekä vatsalihakset auttavat ilman purkautumista ulos. (Koistinen 2013, 33; Aalto & Parviainen 1974, 42.)

Hengityksen perustehtävänä on turvata hapen saanti. Keuhkot polttavat happea tavallista nopeammin, mikäli elimistö on jännittynyt. Tällöin esimerkiksi esiintymistilanteessa laulajasta voi tuntua, ettei ilma riitä. Tilanne ei parane lisäämällä sisään hengitetyn ilman määrää, sillä ilman puutteen tunne ei johdu hengitettävän ilman määrästä, vaan keuhkoissa olevan ilman suuresta hiilidioksiinipitoisuudesta. Doscherin (1994, 9, 11) tutkimuksen mukaan normaalin lepo hengityksen aikana pallea laskeutuu noin 1,5 senttimetriä, mutta laulettaessa se voi laskeutua jopa 6-7 senttimetriä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että laulettaessa tarvittaisiin paljon enemmän ilmaa, vaan tärkeämpää on lihasten yhteistoiminta ja ilmanpaineen säätely. Laulaessa sisäänhengitys on nopeampi ja sisään otettavan ilman määrä yleensä suurempi kuin lepo hengityksessä. Ilman on päästävä syväälle keuhkoihin, jolloin kehon aktivaatio tuntuu aina lantion pohjassa, häpyhäntäluun seudulla ja alaselässä asti. (Koistinen 2013, 34-35.) Rentoutuminen ja esiintymisvalmennus sekä esiintymiskokemus voivat vaikuttaa hengityksen onnistumiseen esiintymistilanteissa. Lauluasennolla on myös keskeinen vaikutus oikeanlaisen hengityksen mahdollistamiseen. (Koistinen 2013, 31-32.)

Laulettaessa ilman pitää päästä ulos sopivalla paineella, tasaisena ja jatkuvana rauhallisena virtana laulettavan fraasin vaatimusten mukaan. Ulostulevan ilman määrää ja nopeutta pyritään säätelemään tietoisesti uloshengityslihasten avulla. Pieni palautumisvaihe äännön jälkeen on tärkeää lihasten rentoutumisen ja palautumisen kannalta. (Koistinen 2013, 35.) Mikäli laulaja onkin jännittänyt vatsalihaksiaan sisäänhengittäessään, tapahtuukin päinvastoin, eli vatsalihakset löystyvät uloshengityksessä ja jarruttavat ilmanpaineen purkautumista. Tällaisella hengityksellä laulaja ei pysty pitkään tuotta-

maan kestäväää ääntä rasittamatta kurkunpäättä, sillä äänen voima riittävän paineen puuttuessa otetaan kurkunpäästä. (Aalto & Parviainen 1974, 42.)

3.1.3 Kehon tuki

Kehon tuki mahdollistaa ääntöbalanssin toteutumisen. Koistisen (2013, 37) mukaan tuesta on paljon ristiriitaisia käsityksiä. Myös Alderson (1979, 29) tuo ilmi tuen käsitteen epäselkeyden todetessaan, että tuki liittyy lähes kaikkeen laulunopettamiseen, mutta tarkka ymmärrys käsitteestä puuttuu. Joskus sanotaan, että tuki olisi sitä, että uloshengityksen aikana jännitetään vatsalihaksia ja vedetään niitä sisäänpäin. Tukena saatetaan pitää myös sitä, että jännitetään koko keskivartaloa tai pidetään kylkiä laulaessa keinotekoisesti lihastyöllä auki. Tosiasiassa mikään jännittäminen ei ole hyvästä, vaan vatsalihasten on annettava toimia äännön aikana aivan luonnollisesti. Kaikki ylimääräinen ja tietoinen lihasten jännittäminen laulamisen aikana ei tue laulamista vaan päinvastoin estää sitä. Lihasten yhteistyön kehossa on annettava tapahtua itsestään, ja siihen auttavat esimerkiksi hyvä lihaskunto sekä lauluasento. Koistisen (2013, 39) mukaan olisikin parempi puhua ääntöhengityskontrollista, hengitystuesta tai –yhteydestä laulajan tuen sijaan. Hengitystuki on sisään- ja uloshengityslihasten joustavaa yhteistyötä, joka tuottaa olosuhteisiin nähden oikean ilmanpaineen äänihuulia vasten. (Koistinen 2013, 37, 39.)

Alderson (1979, 29) kuvailee tukea tunteeksi vapautuvasta energiasta, erityisesti vatsan yläosassa sekä kylkiluiden ympärillä. Mikäli laulussa ei ole tukea, ilmanpainetta voi olla liian vähän, äänihuulisulku saattaa olla liian pienestä paineesta johtuen vuotoisa tai keskivartalon lihakset eivät toimi tarpeeksi aktiivisesti. Laulajalla on oltava vartaloa kokonaisvaltaisesti hyväksi käytävä hengitystekniikka, ja hänen on voitava säädellä ulos virtaavan ilman painetta. Sisäänhengityslihasten on ikään kuin vastustettava uloshengityslihasten toimintaa. Tuki vaatii siis sisään- ja uloshengityslihasten hallintaa, ja tällöin tuki tuntuu kylkiluiden ympärillä, vatsassa sekä alaselässä. Ilmavirralla on tuen kannalta keskeinen merkitys. Ilmavirta mahdollistaa laulun, joten sen on päästävä virtaamaan vapaasti. Mikäli ilmanpaine on sopiva haluttuun sävelkorkeuteen, voimakkuuteen ja äänneeseen nähden, äänihuulet voivat värähdellä tasaisesti. (Koistinen 2013, 37-38; Alderson 1979, 29.) Hengitystukea ei kuitenkaan saada täysipainoisesti aikaan pelkästään hengityslihasten avulla, vaan äännössä on aina kyse äänihuulten ja kurkunpään seudun lihasten sekä hengityslihasten yhteistoiminnasta. Kurkunpään seudun lihakset ovat kui-

tenkin herkkiä, joten vahvojen hengityselimistö on otettava päävastuu paineensäätelystä. (Koistinen 2013, 38.)

3.1.4 Ääntöbalanssi ja ääntöelimistö

Keskeinen asia laulamissa on ääntöbalanssin, eli ilmanpaineen säätelyn suhteessa äänihuulten lihastoimintaan, löytyminen. Kehon lihasten tasapaino on perusta ääntöbalanssille. (Eerola 2008, 10). Äänen synty tapahtuu seuraavasti: äänihuulet lähestyvät toisiaan kurkunpään lihasten toiminnan vaikutuksesta valmistautuen värähtelyyn. Kun ilmavirran ulosmenoaukko pienenee, ulos purkautuvan ilmavirran nopeus kasvaa. Paine pienenevässä aukossa heikkenee ja syntyy imuefekti. Ääniraon kohdalle ja sen alapuolelle syntyy alipaine, ja äänihuulet alkavat imeytyä yhteen eli sulkeutua. Paine saa äänihuulet edelleen irtoamaan toisistaan, ja alipaine jälleen sulkeutumaan – tapahtumaketju synnyttää sarjan värähdyksiä, jotka ovat äänen perusta. (Koistinen 2013, 51.) Äänihuulet siis värähtelevät aaltomaisella liikkeellä (Alderson 1979, 62). Ilmanpaineen on oltava sopiva, jotta värähtely on mahdollisimman taloudellista. Esimerkiksi liika paine rasittaa äänihuulia. Jos taas äänen tuotto on kehon epäaktiivisuudesta johtuen vuotoisaa, eli äänihuulet eivät sulkeudu kunnolla vaan ilmaa vuotaa jatkuvasti niiden läpi, on sekin jatkuvasti tapahtuessaan äänihuulille raskasta ja kuivattavaa.

Kurkunpää on henkitorven päässä sijaitseva rustojen muodostama rakennelma, jossa äänihuulet sijaitsevat. Kurkunpään rustorakennelman tärkeimmät osat ovat rengas- eli sormusrusto, kilpirusto ja kurkunkansi, sekä parilliset kannurustot, sarvirustot ja vaajarustot. Nämä rustot ovat keskeisessä asemassa muun muassa efektien toteuttamisessa. Kurkunpään rakenteeseen lasketaan kuuluvan myös erityisesti kielen liikkeiden ja äänenkäytön kannalta oleellinen kieliluu sekä sen läheisyydessä sijaitsevat jyvärustot. Kurkunpäällä on oleellinen merkitys laulamissa. Sen on saatava liikkua vapaasti. Sisäänhengityksen ja äännön aikana tapahtuva kurkunpään laskeutuminen turvaa mahdollisimman taloudellisen äänihuulivärähtelyn. (Koistinen 2013, 47.)

Äänihuulet muodostuvat lihaskudoksesta ja kimmoisasta limakalvosta. Ne ovat kiinnittyneet etuosaltaan niin kutsuttuun aataminomenaan eli kilpiruston ulkonemaan, ja takaosiltaan ne ovat kiinni kannurustoissa. Kannurustojen liike aikaansaa muun muassa äänihuulten pituuden muutoksia. Äänihuulten ja kannurustojen väliin jäävää aukkoa kutsutaan ääniraoksi tai huuliraoksi. Subglottaalisella eli kurkunpään alapuolelta tulevalla

paineella ja äänihuulten läpi purkautuvan ilman nopeudella on merkitystä ääniraon koon ja muotoon. Kun paine on sopivassa suhteessa äänihuulten lihastoimintaan, on ääntöbalanssi kunnossa. Ääniraon pituus on normaalin puheäänien alalla miehillä n. 7-8mm ja naisilla 5-6 mm, mutta häiriintyneessä äänentuotossa äänihuulet eivät jännityksistä johtuen värähtele koko syvyydeltään. Äänihuulten yläpuolella sijaitsevat niitä suojaavat taskuhuulet. Ne estävät esimerkiksi nieltäessä kurkunkannen alle joutunutta ruokaa pääsemään äänihuuliin asti. Äänihäiriöissä taskuhuulet saattavat korvata äänihuulten toimintaa, mutta ihanteellisessa äänenkäytössä ne eivät osallistu äänen tuottoon vaan ovat vetäytyneinä sivulle. (Koistinen 2013, 49-50; Aalto & Parviainen 1974, 84-85.)

3.1.5 Ääntöväylä ja resonanssi

Äänihuulista syntyvä ääni on heikko ja väritön, eikä siinä ole persoonallista kaikua. Vasta kun äänivärähtely on kulkenut ääntöelimistön läpi, siihen tulee voimaa ja kullekin ihmiselle ominainen äänenväri. (Aalto & Parviainen 1974, 67.) Tätä ontelostoa, jossa ääni vahvistuu, kutsutaan ääntöväyläksi. Kun värähtelevä ilma pääsee kehon ontelokenteisiin ja äänivärähtelyn ja onteloresonanssin välinen taajuus on optimaalinen, värähtely alkaa vahvistua tietyissä onteloissa. Resonanssi-ilmioon vaikuttavat ontelon koko, muoto, rakenne ja sijainti kehossa. Kova materiaali resonoi voimakkaammin kuin pehmeä materiaali. Mitä suurempi ontelo on, sitä matalammat taajuudet siellä värähtelevät, kun taas korkeat eli tiheästi värähtelevät äänet vahvistuvat kehon pienissä onteloissa. (Koistinen 2013, 51-53.) Ääntöväylä ulottuu sieraimista ja huulista keuhkonkärkiin (Aalto & Parviainen 1974, 67).

Resonanssin tasapaino on olennainen terveen äänenkäytön piirre (Aalto & Parviainen 1974, 67). Resonanssin kannalta tärkein alue on kurkunpää, jonka eri osien muodostaman kokonaisuuden on päästävä mukautumaan vapaasti värähtelyyn. Resonanssi ei pysty parantamaan heikkoa tai vuotoisaa laryngaalista eli kurkunpäässä syntyvää ääntä. (Koistinen 2013, 55.) Nielu ja suuontelo ovat myös resonanssin kannalta tärkeässä asemassa. Nieluontelo on ensimmäinen paikka, jossa ilmamassa alkaa todella resonoitua. Nielu jaetaan kolmeen osaan: nenänieluun, suunieluun ja alanieluun. Nielu- ja suuontelon muotoa on mahdollista muovata tietoisesti kielen ja pehmytkitalaen osalta sekä suuta avaamalla ja sulkemalla. Pehmytkitalaki on ensisijaisesti äänihuulivärähtelyä välittävä elin, koska se sijaitsee suoraan äänihuulia vastapäätä. Mikäli kielen kanta ei ole esteenä nielussa, on nielu avoinna ja äänihuulivärähtely pääsee ohjautumaan suoraan ko-

vaan kitalakeen ja valmistaa hyvän perustan mahdollisimman täysipainoiselle resonanssille. Laulaessa on tärkeää saada pehmytkitalaki mahdollisimman korkealle, jotta nieluontelon tila kasvaisi. Mitä suurempi tila nieluontelossa on, sitä parempi värähtely siellä syntyy. (Koistinen 2013, 55.)

Suuontelon tilaa muovataan kielen, huulten ja leuan avulla. Näiden tärkein tehtävä on vokaalien ja konsonanttien tuottaminen. Pään alueen pienissä onteloissa tapahtuvalla resonoinnilla ei Koistisen (2013, 55-56) mukaan ole suurta merkitystä ääneen, vaan esimerkiksi nenäontelolla on ratkaisevaa merkitystä ainoastaan nasaalien äänteiden muodostumisessa. Leuan toiminnalla ja suun avautumisella on resonanssin kannalta tärkeä merkitys. Erityisesti korkeissa taajuuksissa leuan on oltava rento ja joustava. Konsonantit tulisi laulaessa tuottaa nopeasti, mutta tehokkaasti kielen liikkeillä niin, että leuan rento asento pysyisi melko muuttumattomana. Poskilla ja erityisesti poskipäillä on myös merkitystä resonoinnissa. Kun posket ovat laulaessa luonnollisesti hieman kohotettuina, pehmeä suulaki pääsee paremmin nousemaan ylös. (Koistinen 2013, 55-56.)

3.1.6 Rekisterit, ylimenoalue ja miksti

Rekisterillä tarkoitetaan Koistisen (2013, 59) mukaan ”samalla tavalla tuotettujen, perättäisten, erikorkuisten säveltasojen sarjaa, jolla on samanlainen perusäänen laatu.” Rekisteri on siis alue äänessä, jonka pystyy tuottamaan samalla tavalla, yhtä laadukkaasti. Toisaalta on mahdollista myös laulaa tiettyjä sävelkorkeuksia monin eri tavoin. Rekisteriin liittyy värähtelytaajuus, äänen voimakkuus sekä äänihuulten erilaiset värähtelytavat (Numminen 2005, 121). Rekisteri määräytyy äänihuulten pituuden ja paksuuden muutoksen mukaan siten, että matalalla äänihuulet ovat paksuimmillaan ja korkeammalle siirryttäessä äänihuulet pitenevät ja ohenevat. Tätä ohentumista säätelee rengasrusto-kilpirustolihas, jota joskus kutsutaan myös laululihakseksi. On eriäviä näkemyksiä siitä, kuinka monta rekisteriä ihmisäänessä esiintyy. Jotkut jaottelevat äänen kolmeen rekisteriin matalimmasta korkeimpaan: rinta-, keski- ja päärekisteriin, jotkut neljään: narina-, rinta-, pää- ja falsettirekisteriin. Miesten ääniala jaetaan joskus kahteen: rinta- ja päärekisteriin. Joskus ohennerekisterillä tarkoitetaan samaa kuin pää- tai falsettirekisterillä. (Koistinen 2013, 60). Rytmimusiikin laulun nuori perinne näkyy käsitteiden vakiintumattomuutena.

Perinteisesti ääni on jaettu niin kutsuttuun puhe- tai rintarekisteriin ja ohenne- tai päärekisteriin. Rinta- ja päärekisteri –nimitykset liittyvät siihen, minkälaisina heijasteina ääni tuntuu kehossa. Äänen matalat osasävelet resonoituvat ensisijaisesti nielun suurissa onteloissa ja rinnan alueella, kun taas korkeat osasävelet suuontelossa ja pään alueen pienissä onteloissa (Koistinen 2013, 53). Koistinen (2013, 61) toteaa, että rinta- ja päärekisterin käsitteet voivat olla harhaanjohtavia siksi, että vaikka matalat sävelet tuntuvat enemmän rinnassa ja korkeat päässä, ei näillä aistimuksilla kuitenkaan ole mitään tekemistä rekisterin kanssa vaan erilaiset värähtelyn tunteet aiheuttaa resonanssi. Puhuttaessa esimerkiksi raskaasta ja kevyestä mekanismista rinta- ja pää-äänien sijaan, poistuu ajatus äänen sijoittamisesta (Alderson 1979, 154).

Rintarekisteristä käytetään myös nimitystä täysvärähteinen, täysjännitteinen tai modaalinen ääni. Kaikista vaivattomin ja käytetyin äänihuulivärähtely tapahtuu oman puheäänemme korkeudella eli rintarekisterissä. Äänihuulet värähtelevät koko pituudeltaan ja syvyydeltään ja äänirako sulkeutuu täydellisesti, mikäli äänentuotto on tervettä. Värähtelyn päävastuu on äänihuulilihaksella ja ääni kuulostaa täyteläiseltä ja pyöreältä. Keski- ja alarekisterillä taas tarkoitetaan rinta- ja päärekisterien välissä olevaa noin oktaavin suuruista aluetta. Rinta- ja päärekisteri menevät ikään kuin päällekkäin, ja äänen tuotto onnistuu vaivattomasti sekä rinta- että päärekisterissä, joko erikseen tai yhdessä. Päärekisterin eli ohennerekisterin nimitys tulee siitä, että tällä alueella resonointi tuntuu eniten pään alueella. Nimitys ohennerekisteri tulee siitä, että äänihuulet ohenevat korkeammalla mentäessä ja värähtelevät ohuelti vain reunaosiltaan. Ääni kuulostaa ohennerekisterissä ohuemmalta, ja värähtelyn päävastuu siirtyy korkeutta säätelevälle laululihakselle. Narinarekisteriä ei oikeastaan laulaessa käytetä kuin tehokeinona, kun taas puheessa esimerkiksi lauseiden loput menevät helposti narinarekisteriin. Narinarekisterissä rentojen äänihuulten sulkuvaihe on pitkä, ja äänihuulet värähtelevät hyvin hitaasti. Lisäksi on olemassa vain nais- ja lapsiäänillä mahdollinen vihellys- tai huilurekisteri, joka syntyy yhden teorian mukaan ikään kuin äänihuulilla viheltämällä, kun äänihuulten väliin jää pieni vihellysrako. (Koistinen 2013, 52, 60-61.)

Ylimenoalueella tarkoitetaan rekisterien vaihdoskohtaa. Sitä kutsutaan myös breikkikohtaksi. Mikäli laulajalla on liikaa jännitystä kurkunpään alueella, äänihuulet eivät pääse muuttamaan värähtelyään luonnollisesti. Kun sävelkorkeus nousee rintarekisterissä riittävän korkealle, äänihuulilihaksen aktiviteetti ei enää pysty lisääntymään, vaan se rentoutuu äkillisesti, jolloin äänihuulivärähtely muuttuu (Rossing 1990, 359). Tällöin värähtelyn muutos äänessä kuuluu selvänä kompastuksena, niin kutsuttuna ”breikki-

nä”. Tällaista rekisterien vaihdoskohtaa nimitetään myös murrokseksi, tai klassisesta laulusta puhuttaessa passagioksi. Koko kehoa hyödyntävällä äänen harjoittamisella pyritään Koistisen (2013, 62) mukaan ennen kaikkea poistamaan ja silottamaan breikki-paikkoja. Tavoitteena on kaikilta korkeuksilta yhtä täyteläisesti ja ilmaisuvoimaisesti soiva ääni. Joskus breikkikohtaa saatetaan kuitenkin käyttää tehokeinona rytmimusiikin laulussa, mutta jatkuvasti tai pitkään käytettynä se on äänelle raskasta. (Koistinen 2013, 62.)

Miksti on eri rekisterien joustavaa käyttöä. Jos rinta- ja päärekistereitä ajattelee vahvasti kahtena erillisenä asiana, saattaa se aiheuttaa liiallista kahtiajakoa ja vaikuttaa äänenkäytön joustavuuteen. Nykyisin pyritään enemmän niin kutsuttuun yksirekisterisyyteen eli mikstiin. Oikeastaan voidaan todeta, että kaikki äänenkäyttö on erilaisissa suhteissa tapahtuvaa mikstiä eli rinta- ja päärekisterin sekoitusta. Yksirekisterisyyden käsite viittaa ihanteeseen, jonka mukaan rekisterivaihdokset ja rekistereiden väliset erot on häivyttävä mahdollisimman huomaamattomiksi (Rossing 1990, 358). Myös Aallon ja Parviaisen (1974, 67) mukaan molemmat rekisterit ovat äänentuotossa läsnä rintaresonanssin tuodessa ääneen syvyyttä, kun taas pääresonanssi heleyttää ja selkeyttää ääntä. Mikstillä tai miksaamisella tarkoitetaan eri rekistereiden saumatonta yhteistyötä, paksun ja ohuen äänihuulimassan joustavaa vaihtelua. Mikstin käsitteeseen liittyy niin kutsuttu yksirekisterisyys, jonka Koistinen (2013, 60) selittää seuraavasti: ”---tarkoituksena on oppia hallitsemaan äänentuottoon osallistuvien lihasten toimintaa niin, ettei sävelkorkeuden vaihtuminen, erityisesti alhaalta ylöspäin, kuulu äänessä selvänä murroksena tai aiheuta äänen laadun muutoksia”. Toisin sanoen äänen ylimenoalueet pyritään harjoittamaan kuulumattomaksi. Lihakset työskentelevät tällöin saumattomasti yhdessä, ja äänihuulten toiminnalle ominainen ohentuminen ylä-äänissä pääsee tapahtumaan luonnollisesti. Yksirekisterisyys ei siis tarkoita kaikkien sävelkorkeuksien laulamista samalla rekisterillä. (Koistinen 2013, 60.)

3.2 Pop&Jazz-laulu

Laulaminen luokitellaan usein kahteen pääkategoriaan, klassiseen sekä ei-klassiseen. Eiklassista laulua kutsutaan myös muilla termeillä. Suomessa muita nimityksiä ovat esimerkiksi rytmimusiikin laulu, kevyen musiikin laulu, poplaulu, puhelaulu tai uusimpana

CCM (contemporary commercial music, ks. esim. Woodruff 2011). Pop&-jazz-laulun tutkimus sekä formaali opetus on vielä niin nuori ala, ettei termistö ole vakiintunut. Tähän vaikuttaa myös pop&jazz-käsitteen laaja-alaisuus sekä tyylien monimuotoisuus. (Arlin 2015, 17.) Vaikka termi pop&jazz-laulu voidaan nähdä yksipuolisena, käytän sitä tutkimuksessani, sillä sitä käytetään myös tutkimuskohteessani.

Klassisen ja pop&jazz-laulun perussointi on erilainen, koska pop&jazz-laulussa äänihuulimassa on lyhyempi ja paksumpi. Eerolan (2008) mukaan pop&jazz-laulussa vaaditaan suhteellisesti enemmän kehon käyttöä kuin klassisessa laulussa. Paksumpi äänihuulimassa on keskeinen tekijä siinä, että kehon lihasten työskentely on voimakkaampaa. Eerolan (2008) mukaan rytmimusiikin laulutekniikan opiskelu vaatii vähintään yhtä paljon aikaa kuin klassisen äänenmuodostuksen opiskelu, tai voisi jopa ajatella, että pop&jazz-laulun tyylien ja erilaisten efektien laajan kirjon opettelu vaatii enemmän aikaa. Pop&jazz-laulussa perussointi saattaa vaihdella eri tyyliissä hyvinkin paljon, ja sointimuutokset tehdään usein toimintatavan muutoksilla. Lisäksi käytetään erilaisia äänellisiä efektejä, joita voidaan tehdä joko äänihuulitoiminnan tai ääntöväylän muutoksilla (ks. luku 3.2.1 Efektit). (Eerola 2008, 10-11.)

Pop&jazz-laulussa perustoimintatapa on puhelaulu (speech quality). Äänellinen laatu on erittäin vaihtelevaa, fraasin pituus voi olla lyhyt riippuen tyyllillisestä valinnasta, hengityspausseja voi olla enemmän ja jopa kieliopillisesti väärissä paikoissa, painettua musiikkia käytetään viitteellisesti, musiikin teorian tietämys ei ole välttämätöntä, äänen laatu on puheenomainen, tyyli yksilöllinen ja tulkinta persoonallista, ja konsonantit ovat usein pehmennettyjä tai halutun efektin mukaisia, ja vokaalit ovat usein modifioituja eli muokattuja. (Eerola 2008, 11-12, Leanne Hoadia lainaten.)

Pitkään oletettiin, että länsimainen klassiseen tyyliin pohjautuva tekniikka pystyisi palvelemaan alati laajenevaa laulamisen kirjoa. Ainakin osa laulunopettajista on kuitenkin nykyisin sitä mieltä, että rytmimusiikin laulun tarpeet ovat klassisesta laulusta poikkeavia. (Woodruff 2011, 39.) American Academy of Teachers of Singing (AATM) totesi vasta vuonna 2008 julkaisussaan: ”Vaikka kaikkien laulajien on hengitettävä, muodostettava ääntä, resonoitava ja artikuloitava, he eivät välttämättä lähesty näitä teknisiä elementtejä samoin tavoin.” AATM:n mukaan viimeaikainen akustinen ja pedagoginen tutkimus haastaa laajalti uskotun väittämän, että klassiseen tyyliin pohjautuva laulutekniikka voisi yksin palvella koko laulutyylien kirjoa. (Woodruff 2011, 41-42.)

Ensimmäisen CCM-ohjelman Winchesterin konservatoriossa perustanut Jeannette LoVetri toteaa, että laulumusiikki on hyvin laaja taiteellinen kenttä, jossa esimerkiksi popilla, rockilla, soulilla, maailmanmusiikilla sekä jazzilla on merkittävä rooli. Äänen sointiväri vaihtelee laajasti eri tyylien välillä. Kuitenkin ei-klassinen musiikki on vielä nuori laulopedagogiikan osa-alue, ja esimerkiksi sen korkeakouluopetuksella on vasta hyvin lyhyt perinne. LoVetrin (Woodruff 2011, 44) mukaan vielä jokin aika sitten kaikkien koulutettujen laulajien koulutustausta oli klassinen, riippumatta siitä, minkä tyylin parissa he tekivät töitä. Laulajat olivat omillaan siinä, miten hyödyntää oppimiaan tekniikoita koulutuksen ulkopuolella. Myös musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulukoulutuksen perustajat ovat taustaltaan klassisia laulajia (Arlin 2015, 18). CCM:ssä yhtenä tavoitteena on rytmimusiikin laajan tyylikirjon asettamiin vaatimuksiin vastaminen, mihin yliopistot eivät välttämättä kykene. (Woodruff 2011, 39, 44.) Rytmimusiikin kenttä on myös alati muuttuva: tyyli- ja laulajilajit kehittyvät ja uusia syntyy jatkuvasti. Opettajan voi olla haastavaa tai jopa mahdotonta pysyä perillä kaikista genreistä, joita pop&jazz-käsitteen alle mahtuu.

Avaan seuraavaksi erityisesti pop&jazz-lauluun liittyviä termejä, joita käytetään myös musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulun tasosuoritusvaatimuksissa ja jotka tulevat esille tulososiossa.

3.2.1 Efektit

Pop&jazz-laulussa käytetyt efektit voivat liittyä äänihuulitoiminnan tai ääntöväylän muutoksiin. Äänihuulitoiminnan muutoksiin liittyvät efektit ovat seuraavat:

- vuotoisuus tai huokoisuus, jossa äänihuulten aktiviteettia vähennetään niin paljon, että ilmaa vuotaa jatkuvasti läpi
- taskuhuuliääni eli growl, joka aiheutuu taskuhuulten osallistumisesta äänentuotoon
- kurkkuvibrato eli tehty, ei luonnostaan syntyvä vibrato
- rekisterivaihdoskohdan eli breikkipaikan korostaminen, jota käytetään esimerkiksi jodlauksessa

- narina-alukkeet ja karheat alukkeet, eli ääni aloitetaan narinarekisteriä käyttämällä
- melismointi eli ornamentointi, melodinen koristelu

Ääntöväylään liittyviä efektejä ovat:

- Nasaalisuus, jossa äänen annetaan tietoisesti soida vahvasti nenäontelossa
- Kielen asentoa muuttamalla tehtävä takaisuus, jossa äänen sointiin vaikutetaan kielen takaosaa taaksepäin vetämällä.
- Kurkunpäättä laskemalla tehtävä tummennus
- Särö, jossa kurkunkansi kallistuu mahdollisimman lähelle kannurustoja
- Twang, jossa kurkunkansi kallistuu taaksepäin ja äänensävy muuttuu ivailevaksi tai valittavaksi. Twang voi olla joko oraali- (nenäportti on kiinni eikä ilmaa pääse nenäonteloon) tai nasaalitwang (nenäportti on auki)
- Belttaus, jossa ääniväylää supistetaan ja lihasaktiiviteetti on suuri. Paksu äänihuulimassa säilytetään korkeammalle lauletaessa

(Eerola 2008, 14-15)

3.2.2 Tyylinmukaisuus

Pop&jazz-laulun tyyliä ovat esimerkiksi jazz, rap, rock, metal, hiphop, musikaali, country, pop ja sen alalajit, rhythm'n'blues ja soul. Tyylien kirjo muuttuu jatkuvasti. Suomessa myös kansanmusiikin ajatellaan kuuluvan pop&jazz-lauluun. Pop&jazz-musiikissa nuottikuva antaa useimmiten vain karkean ohjeen kappaleen esittämisestä, ja kuuntelemisen merkitys eri tyylien omaksumisessa on erittäin suuri.

Musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulun D- ja C-tasosuorituksissa vaaditaan esityksiä useasta eri tyyliä. Hyväksytyt kategoriat ovat blues-pohjainen musiikki (mm. blues, gospel, soul, funk, rhythm'n'blues, hiphop, rap), jazz (mm. swing, bebop,

latin), latin (mm. etelä-amerikkalainen, kuubalainen), pop/rock (mm. suomalainen pop/rock, ulkomaalainen pop/rock, punk, heavy), angloamerikkalainen folkmusiikki (esim. Bob Dylan, Joan Baez), country, musikaali, elokuva- ja näyttämömusiikki, laulelmamusiiikki, yhden säveltäjän tai artistin tuotanto, sekä omat sävellykset. (Sibelius-Akatemia, opintojaksokuvaukset.) Kaikkia esittämiään tyyliälajeja laulajan toivotaan esittävän tyylinmukaisesti. Tyylinmukaisuuden muodostavat esimerkiksi efektit, äänen sointiväri, vibraton määrä, fraseeraus eli musiikillinen muoto ja jäsentely (Koistinen 2013, 208), artikulaatio, intonaatio ja koristelut. Eri tyyliäsuunnat ottavat myös vaikutteita toisistaan varsin vapaasti. Esimerkiksi laulelmassa tekstin merkitys korostuu, melodian rytmi seuraa tekstin painotuksia, äänenkäyttö on yleensä legatomaista ja koristelua ja äänellistä taiteilua vältetään. Aittomäki ym. (2002, 63) lukevat yleisnimityksen rock alle muun muassa countryn, punkin ja popin. He toteavat, että tyyliälaji sallii monenlaisia hyvinkin persoonallisia äänenkäyttötapoja, joista monet voivat olla ääntöelimistöä rasittaviakin. Bluespohjaisessa musiikissa taas Aittomäen ym. (2002) mukaan kaikki äänenkäyttötavat käihinästä karjahduksiin ovat sallittuja. (Aittomäki ym. 2002, 57-65).

3.2.3 Ilmaisuu

Aittomäen ym. (2002, 67) mukaan laulun uskottavan tulkitsemisen edellytyksenä on, että laulaja ”tietää mistä laulaa ja seisoo sanojensa takana”. Laulutekstin sisäistämistä ja omaksumista pyritään helpottamaan huolellisella tekstianalyysillä. Aittomäki ym. (2002, 67) suosittelevat aloittamaan tekstianalyysin lukemalla tekstin läpi, ja tarkistamalla vieraskielisen laulun ollessa kyseessä itselle vieraat sanat. Sen jälkeen voi pohtia, minkälaisia mielikuvia ja tunnelmia teksti yhdessä musiikin kanssa herättää, löytääkö siitä yhteneväisyyksiä omiin kokemuksiin, ja mitkä asiat tekstissä kokee tärkeiksi. Esimerkiksi suhdettaan voimakkaisiin sanoihin tekstissä, kuten ’vihata’ tai ’rakastaa’ voi pohtia erityisesti. Tekstin visualisoiminen voi auttaa laulun tulkintaa, ja laulaja voi yrittää nähdä laulun tapahtumat mielessään ja ikään kuin aistia kohtauksen. Toisaalta laulun tekstiä on turha lastata merkityksillä, joita siinä ei ole.

Oppijälähtöisyyden näkökulmasta voisi ajatella, että tekstin tulee olla laulajalle merkityksellinen, ja siihen tulisi löytää henkilökohtainen näkökulma. Opettaja ei voi antaa oppijalle merkityksiä valmiina tai siirtää omia näkemyksiään tekstistä oppilaalle, vaan

oppilaan on löydettävä ne itse. Opettaja voi auttaa ja ohjeistaa oppilasta merkitysten luomisessa.

3.3 Pop&jazz-musiikki ja informaali oppiminen

Formaalin, kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa tapahtuvan musiikin oppimisen lisäksi musiikkia opitaan myös itsenäisesti ja vertaisryhmissä. Informaaliin musiikin oppimiseen liittyy usein musiikki, johon oppija vahvasti identifioi itsensä. Formaali oppiminen taas pohjautuu yhteiskunnassa hyväksi katsottuihin arvotavoitteisiin. (Green 2005, 28; Väkevä 2013.) Greenin (2005) mukaan informaali populaarimusiikin oppiminen sisältää kaksi erilaista lähestymistapaa, jotka molemmat tapahtuvat pääasiassa ilman auktoriteetin valvontaa tai ohjausta. Ensimmäinen niistä tapahtuu yksin, yleensä kotona. Musiikkia opitaan korvakuulolta, ja se saattaa vaihdella instrumentilla kokeilemisesta äänitteen matkimiseen, improvisointiin ja säveltämiseen. Toinen tapa oppia on ryhmässä tapahtuvaa oppimista, johon sisältyy sekä tiedostettua että tiedostamatona vertaisoppimista tarkkailun, matkimisen ja keskustelun avulla. Molemmissa tavoissa kuunteleminen, esiintyminen, improvisaatio ja säveltäminen kietoutuvat yhteen. (Green 2005, 27-28.)

Väkevän (2013, 97-98) mukaan pop&jazz-musiikin opiskelu on perinteisesti ollut informaalia oppimista. Oppiminen on tapahtunut formaalin opetuksen ulottumattomissa, kuten kellaribändeissä, kaveriporukoissa, verkossa ja sosiaalisessa mediassa. Hautamäki ja Kohi (2002, 85) korostavat informaalin oppimisen merkitystä laulunopiskelussa todessaan, että poplaulajan tehokkain keino löytää oma, persoonallinen tyylinsä on kuunteleminen ja jäljittelyn menetelmä. Laulaja poimii kuuntelemastaan itselleen sopivimmat tai itseään miellyttävimmät keinot, ja ne piirteet jotka eivät laulajan mielestä sovi hänelle, jäävät huomiotta. Tämän hetken pop&jazz-musiikin opetus, esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevassa musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulussa, voidaan kuitenkin nähdä erittäin formaalina. Se saattaa olla kaukana siitä perinteestä, miten rytmimusiikkia on perinteisesti opittu. Tasosuoritusvaatimukset ovat tiukat ja laajat. Voidaan pohtia, palvelevatko formaalit oppimisen tavat parhaiten rytmimusiikin oppimista vai tulisiko opetuksen olla lähempänä tapaa, jolla sitä on perinteisesti opittu informaalin oppimisen keinoin. Greenin (2005, 27) mukaan musiikkikasvattajat monissa maissa ovat yrittäneetkin yhdistää tätä ”kuilua kahden musiikillisen maailman välillä”: sen,

miten opitaan koululuokassa, ja sen, miten opitaan koulun ulkopuolella. Greenin (2005) mukaan muutos on lähinnä tapahtunut vain sisällöllisesti, vaikka sen tulisi tapahtua erityisesti oppimisen tavoissa. Greenin (2005) mukaan informaalin oppimisen strategioiden puute opetuksessa on syy kahden maailman erillään pysymiseen. (Green 2005, 27.) Esimerkiksi oppijälähtöisyyden ajatellaan joskus olevan ensisijaisesti sitä, että oppija saa päättää tunneilla harjoiteltavan materiaalin. Tällaisen sisällöllisen muutoksen sijaan oppijälähtöisyyden tulisi olla syvällisempi muutos oppimiseen liittyvissä arvoissa, tavoitteissa ja asenteissa.

Pop&jazz-laulussa Greenin (2005, 27) kuvaamaa kahden maailman välistä kuilua syventää myös se, että koulutuksessa tekniikka nähdään ensiarvoisen tärkeänä, kun taas monen pop-musiikin ammattilaulajan tekniikka voi olla hyvinkin kyseenalaista tai toisarvoista. Koulutuksessa usein ajatellaan, että tekniikka mahdollistaa tulkinnan. Esimerkiksi Ritva Eerola (2008b, 18) toteaa artikkelissaan, että ”[v]asta tasapainoinen äänen tuotto avaa laulajalle koko ilmaisuasteikon, kun taas puolinaisesti toimiva instrumentti rajoittaa ilmaisua.” Tekniikan merkitys korostuu myös Aittomäen ym. (2002, 57) mielipiteessä koskien melodista muuntelua: ”Jos kappaleen melodiassa on vaikeita intervaleja (kahden sävelen välinen korkeusero), ne on opeteltava laulamaan oikein ja puhtaasti. Melodiaa ei saa helpottaa muuntelemalla sitä.” Toisaalta voisi ajatella, että oppijälähtöinen opettaja voisi tehdä oppilaan toivekappaleesta hänelle sopivamman, helpotetun version sen sijaan, että tuomitsisi kappaleen oppilaille liian vaikeana. Koulutuksen ulkopuolella populaarimusiikin tekniikasta ei välttämättä puhuta ollenkaan, ja kuulemani mukaan levy-yhtiöt saattavat jopa kieltää laulajia käymästä laulutunneilla, jotta persoonallinen laulutapa säilyisi. Kaupallisessa musiikissa teknisen osaamisen sijaan persoonallisuus, tyylikkyys tai aitous tuntuu mielestäni olevan ratkaisevassa asemassa. Hautamäki ja Kohi (2002, 85) toteavat, että on tärkeää, että poplaulajan äänessä on ”huomiota herättävä, mielenkiintoinen soundi, joka on heti tunnistettavissa muiden joukosta. Ääni sinänsä ei siis ole tärkeä vaan se, kuinka ilmaisukykyinen ja persoonallinen se on.”

Miten pop&jazz-laulunopetuksessa voisi huomioida popmusiikin perinteen mukaisen informaalin oppimisen? Opetuksessa voisi luoda tilanteita, joissa oppija tekee töitä esimerkiksi korvakuulolta matkimalla, instrumenttiaan kokeilemalla, matkimalla äänitteitä, improvisoimalla ja säveltämällä. Opiskelija voi toki oppia esimerkiksi opettajaansa matkimalla, mutta tällöin vertaisoppiminen ei toteudu. Opintoihin voisi liittyä esimerkiksi opiskelijoiden muodostamassa ryhmässä opiskelua, jolloin oppimiseen liittyisi

tarkkailua, keskustelua, kuuntelua sekä esiintymistä. Esimerkiksi Arlinin (2015) tutkimustaan varten perustamassa lauluryhmässä ryhmässä oppiminen koettiin hyvänä tapana opiskella laulua, ja tutkimukseen osallistuneiden mukaan erityisesti laulusta keskusteleminen oli hyödyllistä. Ryhmässä työskentely ja yhteisöllinen oppiminen ovat myös Weimerin (2013, 31) mukaan tärkeitä syväoppimisen keinoja, johon oppijalähtöinen opetus tähtää.

3.4 Pop&jazz-laulunopetus musiikkikasvatuksen aineryhmässä

3.4.1 Tasosuoritukset

Kaikilta musiikkikasvatuksen opiskelijoilta vaaditaan valmistumista varten tasosuorituksia. Jokaisen opiskelijan tulee tehdä suoritus sekä pianosta että laulusta, ja kaikkien opiskelijoiden opintoihin kuuluu laulunopetusta. Mikäli laulu on opiskelijan pääinstrumentti, on siitä tehtävä vähintään C-tasosuoritus. Tarkastelen nyt lähemmin tasosuoritusvaatimuksia (Sibelius-Akatemia, opintojaksokuvaukset 2014-2015).

D-tasosuoritus

D-tasosuoritus on ensimmäinen tasosuoritus. Jos opiskelijalla on pääinstrumenttinaan pop&jazz-laulu, hän voi halutessaan ohittaa D-tason kokonaan ja siirtyä suoraan tekemään C-tasosuoritusta. D-tasosuorituksia tekee siis myös moni opiskelija, joilla laulu on sivuinstrumenttina. Sibelius-Akatemian opintojaksokuvauksissa D-tasosuorituksen kuvauksessa mainitaan, että ”opintojaksolla harjoitellaan tervettä, monipuolista äänenkäyttöä tutustuen samalla afroamerikkalaisiin musiikkityyleihin ja niiden fraseeraukseen” (Sibelius-Akatemia, opintojaksokuvaukset). Osaamistavoitteiksi luetellaan seuraavat:

Opiskelija

- oppii tuntemaan oman ääni-instrumenttinsa
- on kehittänyt ääntään kestäväksi, soivaksi ja laaja-alaisemmaksi

- tuntee afroamerikkalaisten musiikkityylien fraseerauksen ja äänenkäytölliset erityispiirteet
- kykenee työskentelemään ja esiintymään yhtyeen solistina
- tuntee afroamerikkalais[ta] laulumateriaalia eri vuosikymmeniltä
- tuntee tekstianalyysin ja tulkinnan perusteet
- kykenee jatkamaan lauluopintoja

Ohjelmistoon harjoitetaan 16 laulua vapaavalintaisesta afroamerikkalaisesta tyylistä, 8 laulua vapaavalintaisesta tyylistä, ja 8 laulua vapaavalintaisesta tyylistä. Ohjeeksi on lueteltu erilaisia hyväksytyjä tyylejä. Yhden valituista kolmesta kategoriasta on edustettava blues-pohjaista musiikkia, ja kolmen kategorian oltava keskenään erityyisiä. Ohjelmistossa on oltava kotimaisten kielten lisäksi vähintään yhtä vierasta kieltä, ja ”[t]yylinmukaiset omat sävellykset hyväksytään ohjelmistoon”. Tasosuorituksessa ensimmäisestä kategoriasta esitetään kolme, toisesta yksi ja kolmannelta yksi kappale. Vähintään yksi kappale on esitettävä trio- tai sitä suuremmalla kokoonpanolla, ja vähintään yksi kappale joko yhden säestysinstrumentin kanssa tai kokonaan ilman säestystä. Arvioinnista kerrotaan, että tasosuorituksesta saa joko hyväksytyyn tai hylätyn. Lautakunta antaa suullisen palautteen. (Sibelius-Akatemia, tasosuoritusvaatimukset.)

C-tasosuoritus

Myös C-tasosuorituksesta mainitaan, että opintojaksolla ”harjoitellaan tervettä, monipuolista äänenkäyttöä tutustuen samalla keskeisiin afroamerikkalaisiin musiikkityyleihin ja niiden fraseeraukseen” (Sibelius-Akatemia, opintojaksokuvaukset). Osaamista-voitteiksi on lueteltu seuraavat:

Opiskelija

- syventää oman ääni-instrumenttinsa tuntemista
- on kehittänyt ääntään kestäväksi, soivaksi ja laaja-alaisemmaksi

- syventää tietojansa tekstianalyysistä ja tulkinnasta
- tuntee monipuolisesti afroamerikkalaisten musiikkityylien fraseerausta ja äänenkäytöllisiä erityispiirteitä
- kykenee työskentelemään ja esiintymään yhtyeen solistina
- syventää afroamerikkalaisen laulumateriaalin tuntemustaan eri vuosikymmeniltä
- hallitsee äänirekistereiden käytön ja ylimenoaluetta
- tuntee vokaali-improvisaation perusteet
- tuntee mikrofonitekniikan perusteet
- kykenee jatkamaan lauluopintoja

Ohjelmistoon harjoitetaan 25 laulua vapaavalintaisesta afroamerikkalaisesta tyylistä, 15 laulua vapaavalintaisesta tyylistä, 10 laulua vapaavalintaisesta tyylistä sekä 10 laulua vapaavalintaisesta tyylistä. Ensimmäisen tai toisen kategorian on edustettava blues-pohjaista musiikkia, sekä kaikkien neljän kategorian oltava keskenään erityyppisiä. Ohjelmistossa on oltava kotimaisten kielten lisäksi vähintään kahta vierasta kieltä. Jälleen tyylinmukaiset omat sävellykset hyväksytään ohjelmistoon.

Tasosuorituksessa esitetään kolme kappaletta ensimmäisestä kategoriasta, kaksi toisesta, kaksi kolmannesta sekä yksi neljännessä kategoriasta. Samoin kuin D-suorituksessa, vähintään yksi kappale on esitettävä trio- tai sitä suuremmalla kokoonpanolla ja vähintään yksi kappale joko yhden säestysinstrumentin kanssa tai ilman säestystä. C-tutkinnoista sai ennen numeron 0-5, mutta lukuvuonna 2014-2015 niiden arviointi muuttui a/i:ksi. Lautakunta antaa suullisen palautteen.

B-tasosuoritus

B-tasosuorituksessa opiskelijan toivotaan perehtyvän ”länsimaisen taidemusiikkitradiation piiriin kuulumattomien ”musiikkikielien” ja kulttuurien perinteisiin. Näiden perinteiden tuntemusta kohdennetaan yhden tai useamman tyyllilajin hallintaan (esim. afro-

amerikkalainen musiikki) tukemalla opiskelijan omia vahvuusalueita yhteistyössä opettajan kanssa.” Painotettu alue voi olla myös omat sävellykset, ja keskeisenä tehtävänä on soitto(laulu)tekniikan ja erityylisten fraseeraustapojen haltuunotto. Suoritukseen vaaditaan 30 valmistettua esityskappaletta, sekä taiteellinen esitys tai konsertti, jonka kesto on joko noin 45-60 minuuttia tai 8-10 teosta. ”Opiskelijan tulee ottaa päävastuu myös konsertin taiteellisesta sisällöstä johtamalla, sovittamalla tai halutessaan myös säveltämällä esitettävää materiaalia.” B-tutkinnosta saa suullisen palautteen lisäksi numeron asteikolla 0-5.

Oppijälähtöisyys tasosuorituksissa

Oppijälähtöisyys ei varsinaisesti näy Sibelius-Akatemian tasosuoritusvaatimuksissa. Ne ovat pikemminkin lista teknisiä ja tiedollisia seikkoja. Vasta B-tasosuorituksessa mainitaan opiskelijan omien vahvuuksien tukeminen. Eräs Juntusen (2014, 14) tutkimukseen osallistuneista Sibelius-Akatemian opettajista toteaa haluavansa auttaa oppilasta itse löytämään ratkaisuja ja vastauksia niihin asioihin, jotka kulloinkin ovat hänelle ajankohtaisia. Voidaan pohtia, onko oppilaan mahdollista osallistua hänelle ajankohtaisten asioiden määrittämiseen, vai tulevatko ne suoraan tasosuoritusvaatimuksista.

Esimerkiksi Metropolian laulunopettaja-koulutuksen C-kurssin osaamistavoitteista löytyy oppijälähtöisyyttä, ja ne voidaan nähdä monipuolisempina. Teknisten seikkojen lisäksi kuvauksissa mainitaan muun muassa, että opiskelija kykenee ”teoreettisen tiedon soveltamiseen käytännössä”, sekä ”valmistamaan C-kurssitasoisen monipuolisen ohjelmistokokonaisuuden” ja ”huolehtimaan esityksen käytännön järjestelyistä.” Sisällössä mainitaan musikaalisen luovuuden ja ajattelun kehittäminen, oman materiaalin tuottaminen, sekä ammatillinen ja taiteellinen toiminta, muun muassa ammattietiikka sekä ”musiikin estetiikka huomioiden sekä vuorovaikutus-, organisointi- ja esiintymistaitoja toteuttaen.” Pop&jazz-laulajan työhön liittyvät yhä vahvemmin äänitekniset taidot. Jotta laulajalla on itsevarmuutta työskennellä lavalla ja studiossa, hänen tulee osata äänitekniisiä perusteita esimerkiksi monitorien käytöstä, studiotyöskentelystä, mikrofoneista ja äänentoistolaitteista (Callaghan ym. 2012, 559-580). Nämä taidot ovat olennaisia ”esityksen käytännön järjestelyistä” huolehdittaessa, mitä Metropolian C-tasosuorituksessa opiskelijalta odotetaan. Sibelius-Akatemian lauluopinnoista äänitekniset taidot puuttuvat, mutta toisaalta niitä voidaan oppia muilla kuin lauluun liittyvillä

kursseilla. (Metropolia, opinto-opas 2013-2014; Sibeliuss-Akatemia, opintojaksokuvaukset 2014-2015.)

Tasosuoritusten palautteenannosta on ohjeistettu lautakuntaa seuraavasti: ensin tasosuorituksen suorittajalle kerrotaan palautetilanteen kulku, ja palautetilanne aloitetaan suorittajan omilla kommentteilla. Lautakunnan jäsenien tulee huomioida suorittajan tunnetila, palautteen tulisi olla rakentavaa ja palaute tulisi aloittaa positiivisilla kommentteilla päättyen kannustaviin kehittämissuhteisiin. Ohjeistuksessa todetaan, että palautetilannetta pyritään viemään keskustelemaan suuntaan. Oma opettaja huomioi tasosuoritusarvioinnissa koko oppimisprosessin. Tasosuorituksen sekä palautteenannon todetaan olevan oppimistapahtuma. (Sibeliuss-Akatemia 2016, lautakuntaohjeistukset.)

3.4.2 Arviointi

Garrisonin ym. (1995) mukaan korkeakouluarvioinnin tulee olla selkeää molemmille osapuolille, sekä opettajille että oppijoille. Se, mitä opiskelijalta odotetaan arviointitilanteessa, olisi hyvä käydä läpi kunkin kurssin alussa. Opettajien on otettava huomioon, kuinka suuri vaikutus arvioinnilla on siihen, miten opiskelijat lähestyvät oppimista. Arviointivaatimuksista olisi hyvä voida myös keskustella ja neuvotella. Lisäksi arvioinnin on oltava reilua. Se ei tarkoita vaatimustason laskemista, vaan sitä, että kriteerit ovat avoimesti kaikkien tiedossa. (Garrison ym., 1995.)

Eerolan (2008b) mukaan laulun arvioinnissa on erilaisia tasoja sen mukaan, kuunnellaanko laulamista pelkällä korvalla vai koko keholla. Kuuntelijan omat kokemukset vaikuttavat vahvasti kuuntelemiseen, ja taustasta riippuen kuuntelijoiden arviot samasta esityksestä saattavat poiketa täysin toisistaan. Esimerkiksi oma koulutus sekä oman ääntuoton balanssi vaikuttavat ratkaisevasti arvion tekemiseen. (Eerola 2008b, 16.) Tämän tiedon valossa voisi ajatella, että yhteiset ohjeet arviointiin olisivat tärkeitä, jotta arviosta tulisi mahdollisimman objektiivinen.

Eerolan (2008b) mukaan arvioinnissa tulisi päästä niin kutsutulle syväluotauksen tasolle pelkän pintalaadun tarkastelun sijaan. Arvioijan tulisi käyttää hyväkseen audiokineestettistä kykyä eli niinkutsuttua luovaa kuuloa, jonka avulla aistitaan koko laulamisen toiminnallinen ja emotionaalinen prosessi. Tätä kykyä käytetään myös lauluopetuksessa. Audiokineestettinen kuuntelija tuntee kuunneltavan laulun tasapainoisuuden tai jännitteisyyden omassa kehossaan. Eerolan (2008b) mukaan audiokineestettinen kyky saattaa

häiriintyä tai sen herkkyyks kadota, mikäli oma äänentuotto on jostain syystä epätasapainossa. Tarkka analysointi vaatii tasapainoisen äänentuoton omakohtaista kokemusta. Eerolan (2008b) mukaan lauluäänessä voidaan erottaa sellaisia seikkoja, jotka eivät ole makuasioita vaan johtuvat äänen toiminnan hallinnasta. Tällaiset äänitekniset asiat ovat tärkeitä, jotta ääni kestää ammattikäytön räsistystä. Äänihuulissa ei saisi olla toimintavirheistä johtuvaa kiristystä, äänihuulivärähtelyn pitäisi olla rentoa ja tiivistä, resonanssin on oltava tasapainoista ja äänen intonaatio on oltava puhdasta. (Eerola 2008b, 16-18.)

Sibelius-Akatemiassa esimerkiksi pop&jazz-laulun C-tasosuorituksessa lautakuntaa ohjeistetaan arvioimaan seuraavia seikkoja: äänen ominaisuuksia ja teknistä valmiutta, keskittyen äänen käyttöalueen tasaisuuteen eri dynamiikoissa naisäänillä vähintään alueella a-e2 sekä miehillä d-g1, puhtauteen, äänen notkeuteen ja tekstin selkeyteen. Ilmaissuissa kehoitetaan huomioimaan lavapreesens, mielialan heijastaminen sekä tekstin tulkinta. Tyylinmukaisuudesta korostetaan fraseerausta sekä rytminkäsittelyä, blues/soul-pohjaisessa musiikissa blue-noten sekä blues-skaalan käyttöä sekä rytmistä ja melodista variointia, tyylinmukaista ääntämistä sekä tyylinmukaista äänenkäyttöä. Erikoistumistyylin ollessa jazz- tai latinpohjainen musiikki, on tasosuorituksen tekijän esitettävä scat-soolo. Yleisesti lautakuntaa kehoitetaan myös huomioimaan ohjelmiston sopivuus, yleisön kanssa kommunikointi, kappaleiden esittely, bändin ohjaus sekä harjoituttaminen, mikrofonitekniikka lauludynamiikan hallintaan liittyen sekä kappaleiden sovitukset. Koko ohjelmisto on esitettävä ulkoa, ja esityksen tulee laulujen osalta olla liveesitys. Jos suorittaja käyttää taustanauhoja, ne eivät saa sisältää laulua. (Sibelius-Akatemia 2016, lautakuntaohjeistukset.) Tämän tutkimuksen opettajat korostivat tasosuoritusvaatimusten merkitystä suoritusten arvioinnista, sekä yhteistä, hiljaista tietoutta.

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusmenetelmiä, aineistonkeruumenetelmiä, aineiston analyysiä sekä tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimustani on vienyt eteenpäin halu tutustua syvemmin oppijalähtöisyyden käsitteeseen, sekä selvittää, mitä se voisi olla pop&jazz-laulunopetuksen näkökulmasta.

4.1 Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivista tutkimusta on usein määritelty sitä kautta, mitä se ei ole, ja verrattu kvantitatiiviseen eli numeeriseen tutkimukseen. Hirsjärven ym. (2010, 135) mukaan monet tutkijat haluaisivat nykyään poistaa vastakkainasettelun, sillä puhtaita dikotomioita on yleensä tutkimuksessa vähän. Käytännössä kahtiajaon sijaan on kyseessä jatkumo kahden tutkimuksellisen ääripään välillä, jotka täydentävät toisiaan. (Hirsjärvi ym. 2010, 135-135.)

Laadullista tutkimusta on tehty paljon esimerkiksi taidepedagogiikan parissa. Tiedonkeruumenetelmät ovat tällöin yleensä osallistuvia. Tutkimusmenetelmät valitaan luonnollisesti sen mukaan, minkä uskotaan parhaiten palvelevan kyseistä tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2001, 13-14.) Laadullista tutkimusta määrittää Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan myös havaintojen teoriapitoisuus, millä tarkoitetaan, että se, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tieto on siinä mielessä subjektiivista, että tutkija päättää tutkimusasetelman oman ymmärryksensä mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 20.) Laadullinen tutkimus voi olla joko kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. Tämä tutkimus sisältää eniten kuvailevan tutkimuksen piirteitä. Kuvailevassa tutkimuksessa pyritään esittämään tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista sekä dokumentoimaan ilmiöistä keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. Lisäksi kuvaileva tutkimus pyrkii selvittämään, mitkä ovat ilmiössä esiin tulevat näkyvimmit käyttäytymismuodot, tapahtumat, uskomukset ja prosessit. (Hirsjärvi ym. 2010, 138-139.) Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut erityisesti siitä, mitä tutkittavat ajattelevat oppijalähtöisyydestä, sekä mitä tekijöitä he pitävät oppijalähtöisyyteen liittyvien tärkeinä tai merkittävänä, ja minkä he kokevat vaikuttavan oppijalähtöisyyden toteutumiseen. Kiinnostuksen kohteena on

myös, missä kohdin he ovat yhtä mieltä, ja missä taas heidän mielipiteensä poikkeavat toisistaan.

Eskolan ja Suorannan (2001, 15-16) mukaan tutkimussuunnitelma laadullisessa tutkimuksessa parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana. Tässäkin tutkimuksessa esimerkiksi se, kuinka suuren osan tutkimuksesta observointi sekä haastattelu muodostavat, vahvistui vasta myöhemmin. Avoin tutkimussuunnitelma myös korostaa tutkimuksen vaiheiden yhteenkietoutumista. Tulkinta jakautuu kvalitatiivisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessin ajalle, eikä tutkimusprosessia ole aina helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Osallistuvuus on keskeistä suurelle osalle laadullista tutkimusta. Tässä tutkimuksessa osallistuvuuteni näkyi erityisesti haastattelutilanteessa, observoinneissa olin tarkkailijan asemassa.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on keskittyminen varsin pieneen määrään tapauksia, sekä pyrkimys niiden analysoimiseen mahdollisimman perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 2001, 18.) Näin on myös tässä tutkimuksessa, kun kyseessä on kolmeen opettajaan keskittyvä tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa on lisäksi pidetty tärkeänä hypoteesittomuutta, eli sitä, ettei tutkijalla ole lukkoonlyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta 2001, 19.) Oma ennakkonäkemykseni oppijälähtöisyydestä oli positiivinen, ja tietenkin omat kokemukseni laulunopiskelusta Sibeliuksen Akatemiassa vaikuttavat suhtautumiseeni. Kuten Eskola ja Suorantakin (2001, 19) toteavat, on otettava huomioon, että havaintomme ovat aina lauantuneet aikaisemmilla kokemuksillamme. Pyrin kuitenkin olemaan tutkimuksessani mahdollisimman objektiivinen sekä tiedostamaan ennakkokäsitykseni sekä asenteeni.

Eskola ja Suoranta (2001, 20) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulisi yllättyä tai oppia tutkimuksen kuluessa. Tuntui, että opin tutkimuksen tekemisestä paljon. Näkemykseni oppijälähtöisyydestä laajeni, ja minulle alkoi kehittyä idea siitä, mitä oppijälähtöinen laulunopetus voisi olla. Minulla ei ollut lainkaan ennakkotietoa opettajien mahdollisista näkemyksistä oppijälähtöisyyteen liittyen, joten se, mitä asioita opettajat korostivat tai missä kohdin heidän näkemyksensä esimerkiksi erosivat toisistaan, tuli minulle yllätyksenä. Lisäksi aineistosta nousi esille yllättäviä teemoja, kuten oppimistilanteen ilmapiiri, jota kaikki tutkittavat korostivat.

4.1.1 Tapaustutkimus

Tämä tutkimus on tapaustutkimus (case study). Usein tapaustutkimus valitaan, kun halutaan saada yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa joko yksittäisestä tai pienestä joukosta tapauksia. (Hirsjärvi ym. 2010, 134-135.) Tapaustutkimus ei oikeastaan ole menetelmä, vaan enemmänkin lähestymistapa ja näkökulma todellisuuden tutkimiseen. Tapaustutkimukseen liittyy usein aineistolähtöinen analyysi, eli kerätystä aineistosta lähtien rakennetaan jotain yleisemminkin kiinnostavaa. Myös tässä tutkimuksessa analyysi on aineistolähtöinen. Tapaustutkimuksesta saatu tieto ei ole yleistettävissä, vaan yksittäiseen tapaukseen keskittynyttä. Onkin pohdittava, mitä niin rajatulla aineistolla voi tehdä, ja mitä yleistettävän tiedon sijaan saavutetaan. Olennaista on, että tutkimuksen aineisto muodostaa jollakin tapaa kokonaisuuden eli tapauksen: tapaustutkimuksen yksi vahvuus on juuri sen kokonaisvaltaisuus. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, 189-198.)

Kiinnostuksen kohteena tapaustutkimuksessa on usein prosessit ja tapausta tutkitaan yhteydessä ympäristöönsä. Aineistoa kerätään usein useampaa metodia käyttämällä, ja tavoitteena on yleensä ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi ym. 2010, 134-135.) Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2010, 190) mukaan tapaustutkimuksesta ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä sitä voi tehdä monin eri tavoin. Kuitenkin sille luonteenomaisia piirteitä ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus (Syrjälä & Numminen, 1988).

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Mikä tutkittavien näkemys on oppijälähtöisyydestä?
- 2) Miten oppijälähtöisyys näkyy tutkittavien mielestä heidän työssään?
- 3) Mitkä tekijät vaikuttavat tutkittavien mukaan heidän opetustyöhönsä ja miten (esim. työpaikan asettamat vaatimukset, oma opiskelukokemus)?

4.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tähän tutkimukseen valitsin sellaisia menetelmiä, joilla pääsin vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa, sekä tarkkailemaan heidän työskentelyään. Aineistonkeruumenetelminä toimivat observointi ja haastattelu. Äänitin sekä observoidut tunnit että haastattelut.

Objektiivisuus ja subjektiivisuus laadullisessa tutkimuksessa vaihtelevat. Esimerkiksi haastattelun voi tehdä pelkästään haastateltavaan keskittyen kertomatta itsestään ja vaikkapa tekemällä kaikki haastattelut täysin samanlaisina. (Hirsjärvi ym. 1997.) Tutkimukseni haastatteluissa keskityin ensisijaisesti haastateltaviin, enkä pyrkinyt tuomaan omia näkemyksiäni tai mielipiteitäni vahvasti esille. Haastattelut poikkesivat toisistaan jonkin verran esimerkiksi observoitujen tuntien vaikutuksesta, mutta valitsemani teemat käytiin jokaisen haastateltavan kanssa läpi. Observoinneissa olin sivustakatsoja enkä puuttunut tunnin kulkuun.

4.3.1 Observointi

Havainnointi eli observointi on haastattelun ohella yleisin laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä. Ainoana aineistonkeruumenetelmänä se olisi kuitenkin analyysin kannalta haasteellinen. Usein aineistonkeruumenetelmien yhdistäminen on hedelmällistä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81.) Tutkimuksessani yhdistin observoinnin ja haastattelun. Observointi eroaa normaalista arkipäivän tarkkailusta Eskolan ja Suorannan (2001, 98) mukaan esimerkiksi siten, että tarkkailtavat joutuvat koko ajan keskittymään tehtäviinsä eivätkä siten voi tutkijan tavoin päätoimisesti keskittyä tarkkailuun. Tutkija myös havainnoi ja tallentaa keräämänsä tiedot systemaattisesti. Tässä tutkimuksessa tallensin observoinnit äänittämällä myöhempää tarkastelua varten, sekä tein muistiinpanoja tunteista jo observointitilanteessa. Havainnointi voi olla myös osallistuvaa, mutta tässä tutkimuksessa roolini oli ulkopuolinen tarkkailija.

Havainnointi voi olla perusteltu tiedonhankkimismenetelmä, jos tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän tai ei ollenkaan (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81). Tässä tutkimuksessa tutkittavien opettajien opetus oli minulle pääosin ennaltaan tuntematonta. Halusin myös nähdä kunkin tutkittavan työtä käytännössä ennen kuin keskustelimme siitä. Tuomi ja Sarajärvi (2012) toteavatkin, että observointi vaikuttaa haastatteluun niin ettei kaikkia teemoja voi etukäteen määrittää. Havainnointi voi myös kytkeä muita aineiston-

keruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon, kun asiat nähdään ikään kuin oikeissa yhteyksissään. Myös tässä tutkimuksessa pyrin löytämään yhteyttä observointi- ja haastatteluaineiston välille ja siten syventämään saatua tietoa. Toisaalta on todettu, että haastattelu tuo voimakkaammin esille ilmiöön liittyvät normit kuin tähän normiin liittyvän käyttäytymisen, eli toisin sanoen puhe ja käytäntö eroavat toisistaan. Havainnointi saattaa paljastaa tämän ristiriidan. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81.) Tässä tutkimuksessa en voi tehdä syvällisiä päätelmiä opettajien käytännön opetuksesta tai mahdollisista haastattelu- sekä observointiaineiston ristiriidoista, sillä rajallisen aikataulun vuoksi seurasin kultakin opettajalta vain kaksi opetustuntia. Sen sijaan pyrin tarkastelemaan, minkälaisia oppijalähtöisiä menetelmiä opettajat mahdollisesti käyttävät tai miten heidän haastattelussa kertomansa asiat näkyvät käytännössä. Mielestäni käytännön esimerkkien kerääminen ja tutkittavien opetuksen näkeminen käytännössä on tutkimuksessani tärkeää saadun tiedon syventämiseksi.

4.3.2 Teemahaastattelu

Haastattelua käytetään, kun halutaan tietää mitä henkilö ajattelee jostakin asiasta. Kyseessä on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja useimmiten tutkijan ehdoilla. Tutkija pyrkii tässä vuorovaikutuksessa saamaan selville häntä kiinnostavat ja tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat. Teemahaastattelussa aihepiirit on etukäteen määrätty. Kysymykset eivät kuitenkaan ole tarkassa muodossa tai järjestyksessä. Haastattelija varmistaa, että kaikki teemat käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella. Haastattelijalla on siis jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, ei valmiita kysymyksiä. Teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että vastaaja pääsee puhumaan varsin vapaamuotoisesti. Toisaalta teemahaastattelu myös takaa sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu ainakin jossain määrin samoista asioista. (Eskola & Suoranta 2001, 86-87).

Valitsin teemahaastattelun, sillä halusin käydä tietyt teemat läpi jokaisen haastateltavan kanssa, mutta jättää tilaa myös keskustelulle. Etukäteen valitsemani teemat päätin teoriaan tutustumisen pohjalta. Näitä teemoja olivat oppijalähtöisyyden käsite ja merkitys, haastateltavan omat opiskelukokemukset, musiikkikasvatuksen aineryhmässä opettaminen sekä tasosuoritukset, opetuksen arvot ja tavoitteet, arviointi sekä itsereflektio. Lisäksi pyysin kutakin haastateltavaa aluksi kertomaan omasta musiikillisesta taustastaan

sekä opiskelu- ja opetuskokemuksestaan. Haastattelut vaihtelivat hieman keskenään, sillä kunkin opettajan haastattelua edeltävät observoinnit vaikuttivat keskusteluun. Opettajat myös syventyivät kysymyksiin eri tavoin: joku saattoi vastata tiettyyn kysymykseen hyvin pitkästi ja pohdiskellen, kun taas toisen tutkittavan vastaus saattoi olla muutaman virkkeen mittainen.

4.4 Aineiston analyysi

Analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineisto pyritään tiivistämään kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Pikemminkin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää. (Eskola & Suoranta 2001, 137). Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Pelkistetyimmillään se tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. (Eskola & Suoranta 2001, 19.)

Tuomi ja Sarajärvi (2012, 92) kiteyttävät sisällönanalyysin prosessin seuraavasti: ensin on päätettävä, mikä aineistossa kiinnostaa, ja tehtävä siitä vahva päätös. Seuraavaksi aineisto on käytävä läpi, ja erottaa sieltä kiinnostuksen kohteeseen liittyvät asiat. Kaikki muu jätetään pois. Merkityt asiat kerätään yhteen, erilleen muusta aineistosta. Lopuksi aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai muulla tavoin jäsennellään, ja kirjoitetaan yhteenveto. Etenin tässä tutkimuksessa edellä kuvatulla tavalla käyttäen menetelmänä teemoittelua. Analyysia ohjaava kiinnostuksen kohde oli tutkimuskysymysten mukaisesti oppijälähtöisyys sekä siihen vaikuttavat tekijät.

4.4.1 Teemoittelu

Jos aineisto on kerätty teemahaastattelulla, kuten tässä tutkimuksessa, teemahaastattelurunko on aineiston koodauksen hyvä apuväline (Eskola & Suoranta 2001, 152). Etsin haastattelujen litteroinneista ensin kaikille haastateltaville yhteisiin teemoihin liittyviä tekstikohtia, ja ryhdyin siten teemoittelemaan aineistoa. Lisäksi aineistoon tutustumalla

löytyi uusia teemoja, joista kaikki haastateltavat olivat puhuneet, vaikken ollut niitä etukäteen miettinyt. Perustelen sitaattivalintani teoriaosiota kirjoittaessa syntyneellä käsitykselläni oppijalähtöisyydestä ja laulunopetuksesta. Pyrin valitsemaan sellaisia lainauksia, jotka mielestäni olivat tutkimusaiheeni kannalta merkityksellisiä. Teemoittelussa painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu, ja on mahdollista vertailla teemojen esiintymistä aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 93). Teemoittelu etenikin tässä tutkimuksessa siten, että valitsin tietyn teeman, ja sen jälkeen etsin siitä tietoa kunkin haastateltavan aineistosta.

Aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, ja sieltä voi myös poimia sen sisältämiä keskeisiä aiheita. Tutkimuksen kiinnostuksen kohde on kuitenkin pidettävä aineistoa analysoidessa mielessä. Lisäksi teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta. (Eskola ja Suoranta, 1998, 174-175.) Kun olin teemoittelemalla löytänyt aineistosta mielestäni tutkimuskysymyksiini parhaiten vastaavat ja mielenkiintoisimmat kohdat, ryhdyin luomaan keskustelua niiden sekä teorian välille.

4.5 Tutkimuksen kulku

Aloitin tekemällä tutkimussuunnitelman syksyllä 2013 osallistuessani ensimmäiseen graduseminaariin. Lukuvuonna 2013-2014 aloitin myös kirjallisuuteen perehtymisen ja teoriaosion kirjoittamisen keskittyen erityisesti oppijalähtöisyyteen. Lukuvuonna 2014-2015 osallistuin toiseen seminaariin ja jatkoin teoriaosion työstämistä. Jatkoin työskentelyä seminaarin jälkeen, ja olen saanut ohjaajaltani ohjeistusta työn tekoon myös lukuvuonna 2015-2016. En ollut aiemmin löytänyt ohjeistuksia tasosuoritusten palautteenantoon, mutta kysyessäni asiasta musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulun vastuopettajalta sain ohjeistukset luettavakseni keväällä 2016.

Otin haastateltaviin yhteyttä syksyllä 2014. Lähetin kullekin haastateltavalle sähköpostin, jossa kerroin tekeväni tutkimusta oppijalähtöisyydestä. Kerroin tutkivani muutamaa opettajaa, ja että tutkimukseen kuuluisi kahden tunnin seuraaminen sekä haastattelu. Kahden haastateltavan kanssa observoinnit sekä haastattelut saatiin sovittua samalle syksylle, mutta kolmannen kanssa yhteisen ajan löytäminen venyi. Lopulta hän vetäytyi tutkimuksesta, ja otin tutkimuksen kolmanteen henkilöön yhteyttä keväällä 2015. Ob-

servointi sekä haastattelu tapahtuivat loppukeväästä 2015. Kerron kustakin observoinnista sekä haastattelusta tarkemmin luvussa 5.

Nauhoitin sekä observoinnit että haastattelut. Observointien aikana tein muistiinpanoja, joita käytin apuna haastattelussa sekä observointien raportoinnissa. Kirjoittaessani observoinneista palasin vielä tuntien äänityksiin. Jokaisen tutkittavan kohdalla haastattelu tapahtui heti observointien jälkeen. Litteroin haastatteluäänitykset mahdollisimman tarkasti. Litterointi onnistui jouhevasti, sillä äänitykset olivat onnistuneet hyvin ja kaikesta puhutusta sai hyvin selvää. Tutkimukseni liitteenä on näyte litteroinnista. Tutkimukseen valitsemistani sitaateista muokkasin sekä luettavuuden että tutkittavien anonymiteetin nimissä joitakin puhekielisyyksiä sekä täytesanoja pois. Yksi haastateltava täydensi vastauksiaan haastattelun jälkeen sähköpostitse, sillä haastatteluun jäi hieman liian vähän aikaa. Tätä sähköpostia käsittelen tutkimuksessani samoin kuin haastatteluaineistoa. Koska kahden ensimmäisen ja kolmannen tutkittavan observoinnin sekä haastattelun välissä oli pidempi tauko, aloitin ensimmäisten haastattelujen litteroinnin sekä observoinneista kirjoittamisen jo ennen kuin kolmas haastattelu oli tehty.

Kun litteroinnit olivat valmiita ja olin teemoitteleamalla etsinyt aineistosta kiinnostuksen kohteeni mukaiset sitaatit sekä raportoinut observoinnit, lähetin raakaversioiden tutkittaville sähköpostitse. Kaikki tutkittavat vastasivat sähköpostiini pian, ja heillä oli vaihtelevia toiveita sen suhteen, kaipasivatko he tekstiin muutoksia tai halusivatko korjata jotakin. Muokkasin tekstiä tutkittavien toiveiden mukaisesti, joista kerron enemmän seuraavassa luvussa. Tulosten muokkaamisen jälkeen ryhdyin käymään tutkimusta läpi alusta alkaen, täydentäen, syventäen ja korjaten. Lopuksi kirjoitin pohdinnan ja tiivistelmän, sekä viimeistelin johdannon.

4.6 Eettinen tarkastelu

Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuseettisten kysymysten merkitys korostuu, sillä tiedonhankintakeinot ovat vapaamuotoisia. Mitä avoimempi tiedonkeruumenetelmä on, sitä vaikeampaa on etukäteen punnita tutkimusasetelman mahdollisia eettisiä ongelmia. Tutkimuksen ja etiikan yhteys näkyy kahdella tavalla. Toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, ja toisaalta eettiset näkökulmat vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin. Jäl-

kimmäistä yhteyttä kutsutaan varsinaiseksi tieteen etiikaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 125.) Tutkimukseeni tuo omat haasteensa se, että se sijoittuu omaan oppilaitokseeni, oman pääinstrumenttini opetukseen sekä eri tasoisesti tuttuihin ihmisiin. Oma kokemukseni ja läheinen suhteeni tutkittavaan aiheeseen on tutkimuksessa väistämättä läsnä, kun jo aiheeni valinta syntyi omakohtaisten kokemusten pohjalta. Tutkimukseni aihe liittyy läheisesti omaan työhöni. Ennakkokäsitykseni oli, että oppijalähtöinen opetus on hedelmällistä sekä kehittävämpää kuin tiedon siirtoon perustuva opetus. Lisäksi taustalani vaikuttaa negatiivinen kokemus laulun tasosuorituksesta, sekä opiskelutovereideni kanssa keskustellessa esiin tulleet kokemukset sekä mielipiteet. Pysin tutkimusta tehdessäni tiedostamaan ennakoasenteeni aiheesta, sekä tarkastelemaan havainnointi- sekä haastatteluaineistoa mahdollisimman objektiivisesti ja tutkimuskysymysten näkökulman säilyttäen. Pyrkimykseni tutkimusta tehdessä oli, etteivät ennakoasenteeni värittäisi tutkimustani liikaa. Minulla ei ollut tutkittavista aiempaa tietoa tutkimuskysymyksiin liittyen, joten pystyin mielestäni lähestymään heitä tasa-arvoisesti. Eettisyyden toteutumiseksi pyrin valitsemaan objektiivisuuden mahdollistavat tutkimuskysymykset sekä tutkimusmenetelmät.

Ensimmäisen tutkimukseen osallistuneen opettajan kanssa emme sopineet anonymiteetista, mutta toisella tutkittavalla oli vahva toive, että hän saisi esiintyä tutkimuksessa nimettömänä. Siten päädyin esittämään tutkittavat nimettöminä, enkä kerro heistä yksityiskohtaisia taustatietoja. Anonymiteetti ei mielestäni vaikuta tutkimukseen merkittäväällä tavalla, sillä kiinnostuksen kohteena on opetus.

Kun olin kirjoittanut raakaversion, jossa näkyi, mitä sitaatteja aion käyttää sekä raportoin observoimani tunnit, lähetin raakaversion kaikille tutkittaville luettavaksi. Tutkittavilla oli mahdollisuus kommentoida tekstiä ja lukea se ennen tutkielman valmistumista. Kaikki haastateltavat näkivät siis myös toistensa sitaatit, mutta teksti oli jo tässä vaiheessa anonymia. Yksi tutkittavista ei toivonut minkäänlaisia muutoksia, yksi toivoi vain muutaman, tunnistettavuuteen liittyvän taustatiedon poistamista, ja kolmas toivoi muutoksia muun muassa litteroinnin kieleen sekä oli eri mieltä joistakin observoinneista kommentoimistani asioista. Hänen mielestään teksti ei myöskään ollut objektiivista. Lisäksi hän täydensi vastaustaan yhteen teemaan, josta kaksi muuta tutkittavaa olivat puhuneet enemmän. Käytän myös tätä sähköpostia tutkimuksessani haastatteluaineiston tavoin. Tein kaikki opettajien toivomat muutokset, sekä pohdittuani asiaa poistin observointiraportoinneista sellaisia seikkoja, joihin minulla ei pohdittuani asiaa voinut olla varmaa mielipidettä. Ymmärsin myös, etten voi tehdä syviä johtopäätöksiä tutkittavien

opettamisesta. Päädyin hiomaan tekstiäni edelleen sellaiseksi, että tarkastelen vain siinä hetkessä tapahtuvia asioita tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Esittelen ensin anonymisti tutkimukseen osallistuneet opettajat, sekä raportoin heiltä observoimani tunnit. Tämän jälkeen esittelen haastatteluaineistoa teemoittain alaotsikoidusti.

5.1 Tutkittavat

Pyrin valitsemaan tutkimukseeni kolme taustoiltaan erilaista opettajaa. Tutkimissani opettajissa on eroja muun muassa iän, koulutus- ja työtaustan sekä sukupuolen suhteen. Osa tutkittavista halusi ehdottomasti pysyä nimettömänä. Siksi en kerro tarkkoja yksityiskohtia opettajien taustoista, ja opettajat on tutkimukseen nimetty sukupuoleen katsomatta aakkosten kolmen ensimmäisen kirjaimen mukaisesti Aavaksi, Bertaksi sekä Ceciliaksi.

Observoinneissa pyrin kiinnittämään huomiota teoriaosiossa esiteltyihin, aiheeni ja tutkimuskysymysten kannalta kiinnostaviin asioihin ja tilanteisiin. Muun muassa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, opettajan tarttuminen oppilaan esittämiin ideoihin tai ongelmiin, oppilaan omaan pohdintaan ja ratkaisun löytämiseen kannustaminen sekä oppilaiden toiveiden huomioonottaminen olivat tällaisia seikkoja. Pyrin kiinnittämään huomioni siihen mitä näin juuri kyseisessä hetkessä, ja riisumaan tarkkailusta omat ennakoasenteeni. Observoinnit toimivat myös keskustelunherättäjinä niitä seuraavissa haastatteluissa.

5.1.1 Aava

Aavan musiikkitaustaan kuuluu muun muassa klassista musiikkia sekä bändisoittoa. Lukioikäisenä pääinstrumentiksi alkoi muotoutua laulu, ja hän kävi ensimmäisillä pop&jazz-laulutunneillaan. Muutama vuosi lukiosta valmistumisen jälkeen Aava pääsi laulun ammattiopintoihin. Myöhemmin hän innostui opettamisesta ja opiskeli laulopedagogiikkaa. Aava opettaa useammassa oppilaitoksessa. Hänen päätyöhönsä Sibelius-Akatemian ulkopuolella kuuluu myös yhtyeiden ohjausta sekä konserttien tuottamista.

Aavan observointi

Observoin Aavalta kaksi opetustuntia 2014 marraskuisena aamuna.

Tunti 1

Ensimmäisellä tunnilla oppilaalla oli opettajan lähettämiä kappaleita mukana, joita oli tarkoitus laulaa. Tunnin aluksi opettaja kysyi opiskelijalta, mitä hänelle kuuluu. Lämmittelyjen jälkeen laulettiin läpi jo aiemmin työstetty kappale. Oppilaan ääni tuntui väsyvän hieman loppua kohden ja ääni kuulosti vähän paineiselta. Oppilas sanoi, että hän on laulanut kappaletta hieman alempaa, ja yksikin pykälä korkeudessa tuntuu. Aava kommentoi, että laulussa voisi olla vähän dynamiikkaa, mutta totesi sen olevan oppilaan valinta ja kehotti miettimään asiaa.

Oppilas seisoi Aavan vieressä katsoen samaa nuottia. Aava ei aina tarttunut oppilaan kommentteihin. Oppilas esimerkiksi totesi toisen laulettuun kappaleeseen jälkeen äänen menevän välillä ohueksi, ja hänen mielestään tuntui, että ”pohja putoaa pois”. Oppilas siis todennäköisesti lauloi ohennerekisterillä, mutta olisi toivonut ääneen enemmän puherekisterin sointia. Aava ei antanut suoraan työkaluja asian harjoittamiseen, vaan jatkoi työskentelyä tekstin ja tunnelman lähtökohdasta. Oppilas tuntui puhuvan enemmän kehon tuntemuksista opettajan keskittyessä tulkintaan ja soundiin. Toisaalta moni tekninen asia saattaa korjaantua tulkinnan ja kehollisuuden kautta, ja Aava saattoi tehdä valinnan, että tällä tunnilla keskityttiin ilmaisuun.

Aava käytti paljon ”laulajakieltä”. Hän antoi ohjeita, kuten ”ajattele horisontaalisesti nuo hyyt”, ”putsaa ylä-ääntä”, tai ”voi ajaa kevyesti maskin suuntaan”. Hänen haastattelussaan kävikin ilmi, että hän näkee tärkeänä muusikkouteen opettamisen, mihin liittyy esimerkiksi muusikkokielen käyttö.

Tunti 2

Toinen oppilas saapui paikalle myöhässä, ja Aava sekä oppilas vitsailivat siitä kaverillisesti. Opettaja kysyi, mitä oppilas on viime kerran jälkeen työstänyt. Oppilas vastasi, ettei oikeastaan ole harjoitellut, mutta kertoi miettineensä viime kerralla laulettua kappaletta sekä ohjelmistoa ylipäätään. Viime kerran kappaleessa on haastava korkea kohta.

Opettaja tarttui tähän, ja työskentelyä päätettiin jatkaa kyseisestä kohdasta. Opettaja siis mukautui senhetkiseen tilanteeseen, eikä haitannut, vaikkei oppilas ollut valmistautunut.

Ensin kappale kuunneltiin kerran ja opettaja ja oppilas keskusteleivat siitä samalla. Kappaleessa oli tietynlainen twanginomainen soundi. Aava kysyi oppilaalta, mitä tälle oli viime kerrasta jäänyt mieleen. Hän kannusti oppilasta pohtimaan lisää kysymällä mikä voisi auttaa esimerkiksi oikeanlaisen soundin löytämisessä. Oppilaan pohdittua Aava kertoi olevansa samaa mieltä ja lisäsi vielä seikkoja, jotka hänen mielestään voisivat auttaa oppilasta. Oppijalähtöinen opettaja kannustaa oppilasta löytämään ratkaisuja itse, mutta joskus hänen on myös annettava vastauksia, jotta oppiminen etenee parhaalla mahdollisella tavalla.

Aava kysyi oppilaalta, mitä hän haluaisi tehdä lämmittelyksi, johon oppilas totesi, että Aavalla on varmaan parempia ideoita. Aava valitsi kappaleeseen valmistavan harjoituksen, jossa haetaan samanlaista sointia. Kertoessaan mielipiteitään Aava välillä varmisti, onko oppilas samaa mieltä hänen kanssaan. Weimerin (2013, 199-217) mukaan oppilaat usein vastustavat aluksi oppijalähtöisiä työtapoja, sillä ne tuntuvat työläiltä totuttuun verrattuna. Opettajan tulee olla määrätietoinen uusien työtapojen vakiinnuttamisessa.

Ääniharjoitusta tehtyään oppilas totesi, ettei tiedä miksi ääni hajosi korkeassa kohdassa. Kyseessä oli varmaankin breikkikohta (ks. esim. Koistinen 2013), jossa ääni vaihtuu rekisteristä toiseen. Aava sanoi ensin, ettei tiedä mikä siinä auttaisi, mutta kysyi sitten, mihin oppilas tähtää ajatellessaan resonanssia tai soundia. Resonanssin kautta asiaa pohdittiin yhdessä ja harjoitusta kokeiltiin vielä uudestaan. Oppilaan äänen vieläkin särkyessä kokeiltiin yhä uusia lähestymistapoja harjoituksen helpottamiseksi. Aava mainitsi monta kehollista asiaa, joihin oppilas voi keskittyä. Oppilas sanoi, että tuntuu ettei hän pysty keskittymään niihin kaikkiin kerralla. Aava kehotti oppilasta keskittymään sitten vain hengitykseen, ja totesi sen auttavan häntä kaikissa asioissa. Jälleen Aava siis mukautti ohjeistustaan oppilaan senhetkisten tarpeiden mukaisesti.

Kun kappale oli laulettu läpi, Aava kysyi, mitä oppilas itse oli mieltä. Kappaleen työstäminen jatkui opettajan ja oppilaan yhteisen keskustelun ja pohdinnan kautta. Oppilas mainitsi myöhemmin leuan tuntuvaan jäävän vähän kiinni, ja Aava antoi hänelle harjoituksen sitä varten. Harjoitusta sovellettiin heti myös kappaleeseen. Ilmapiiri tunnilla vaikutti mielestäni rennolta. Oppilas uskalsi kertoa mielipiteitään sekä toiveitaan, ja ratkaisuja etsittiin yhdessä. Oppijalähtöinen opettaja on enemmänkin kanssakulkija kohditi yhteistä tavoitetta eli uuden oppimista, kuin auktoriteetti, joka antaa tietoa valmiina (ks. esim. Weimer 2013.)

Haastattelin Aavaa opetustuntien jälkeen luokassa. Tunnelma haastattelussa oli kiireetön ja keskustelu oli antoisa. Aava pohti haastattelun aiheita tarkasti.

5.1.2 Bertta

Bertta työskentelee useammassa oppilaitoksessa pop&jazz -laulunopettajana. Hän on nuorempana soittanut myös muita instrumentteja, mutta päätenyt lukion jälkeen keskittymään lauluun. Hän kouluttautuu edelleen laulajana sekä laulunopettajana.

Bertan observointi

Seurasin Bertalta kaksi opetustuntia marraskuun 2014 lopulla. Kyseessä olivat samalle oppilaalle pidetyt kaksi peräkkäistä tuntia, eli käytännössä yksi tuplatunti. Oppilas oli juuri valmistautumassa tasosuoritukseen, mikä vaikutti tunnin sisältöön.

Tunnit 1 & 2

Olimme oppilaan kanssa jo luokassa, kun Bertta saapui paikalle. Bertta ja oppilas olivat observointihetkellä tehneet yhteistyötä parin vuoden ajan. Oppilas oli juuri valmistautumassa tutkintoon, ja tunnilla käytiin läpi tutkinnossa esitettäviä kappaleita. Oppilaalla oli edellisenä päivänä ollut yhtyeen kanssa tutkintoharjoitukset, joita Bertta oli ollut seuraamassa. Oppilas oli Bertalta harjoituksissa saadun palautteen pohjalta tehnyt listan asioista, joita halusi tunnilla käydä läpi. Bertta kertoi, että asiat joista hän on oppilaalle maininnut, ovat sellaisia joista hän varmasti saa palautetta tutkinnossa, sekä sellaisia, joita hän ehtii vielä korjaamaan. Tasosuoritusvaatimukset siis tuntuivat ohjaavan opetusta vahvasti. Oppijälähtöisessä arvioinnissa arvioinnin kriteerit on oltava kaikille selvät, ja tällä tunnilla vaikutti, että oppilas oli selvillä siitä, mitä häneltä tasosuorituksessa odotetaan. Tasosuoritusvaatimukset keskittyvät eniten teknisiin ja taidollisiin seikkoihin (ks. luku 3.4.1), ja tekniikka oli tärkeässä osassa myös tällä tunnilla. Bertta kysyi, mikä olo oppilaalle oli harjoituksista jäänyt. Oppilas kertoi haasteekseen muun muassa saada tunneyhteyden kappaleisiin pitkään jatkuneen teknisen työstämisen jälkeen, sekä jännittämisen aiheuttavan puskemista ilmanpaineella.

Bertta ja oppilas keskustelivat tutkintotilanteesta ja siihen liittyvistä tuntemuksista. Kun he keskustelivat, Bertta kuunteli rauhassa oppilaan ajatuksia. Keskustelu oli mielestäni

rehellistä ja realistista, ja kuten Bertta itsekin oli maininnut, sellaisista asioista joihin oppilas pystyy vielä lyhyessäkin ajassa vaikuttamaan ennen tutkintoa. Bertta kertoi omia kokemuksiaan ja hänen suhtautumisensa vaikutti rauhoittavalta ja kannustavalta. Hänen mukaansa tutkinrossa oppilas näyttää, mitä hän juuri siinä hetkessä on laulajana. Bertan ja oppilaan vuorovaikutus tuntui olevan luontevaa ja tasavertaista.

Tunti muotoutui oppilaan kirjaamien toiveiden pohjalta. Välillä oppilas mainitsi asioita, jotka tuntuivat hankalilta. Bertta antoi oppilaalle ongelmiin harjoituksia. Jos kokeiltavat harjoitukset eivät toimineet, Bertta tarjosi uusia, joita he kokeilivat yhdessä kunnes löysivät toimivimman. Esimerkiksi oppilas totesi erään kappaleen kohdalla olevansa huolissaan, ettei löydä lauluun valittavaa soundia. Bertta tarttui oppilaan kommenttiin, ja he etsivät sopivaa mielikuvaa, kunnes valitus ääneen löytyi. Opettaja ja oppilas pohtivat kummatkin, miltä valituksen löytyminen kehossa tuntuu. Bertta totesi lopuksi, että tärkeintä on, että oppilas tekee muistiinpanot itselleen, miltä valitus juuri hänestä tuntuu ja miten hän itse löytää sen. Heti, jos oikeanlainen soundi oppilaan laulaessa katosi tai terve äänenkäyttö horjui, opettaja antoi ohjeita tai keskeytti, jotta oppilaalla oli aikaa löytää sointi takaisin.

Bertta käytti välillä opetuksessaan vastakohtia asioiden löytymiseen. Esimerkiksi, jos oppilaan oli hankala löytää kolmimuunteista rytmiiikkaa, sitä etsittiin tekemällä ensin suoraa rytmiiikkaa ja vertaamalla siihen. Antaessaan palautetta Bertta usein mainitsi positiivisia asioita ensin. Hän saattoi vaikkapa oppilaan laulettua kappaleen sanoa, että ”säkeistö oli aivan älyttömän hyvä! Kertsissä rupesit vähän puskemaan”. Hankalia kohtia ilmetessä oppilas välillä mainitsi, miltä se hänestä tuntui. Tällöin Bertta kertoi tietämystään hyödyntäen miksi oppilaasta tuntuu siltä ja mitä tämän kehossa tapahtuu. Bertta kiinnitti yksityiskohtaisesti huomiota seikkoihin, joita oppilas voi vielä laulamissaan korjata, mutta myös asioihin, joita hän tekee hyvin. Oppijalähtöisen opetuksen tulisi painottua oppilaan vahvuuksiin.

Välillä Bertta ja oppilas työstivät kauankin jotakin kohtaa, etsivät esimerkiksi tietynlaisia sointia johonkin kappaleeseen. Kun se vihdoinkin löytyi, huomasin oppilaan innostuvan. Bertan säestäessä pianolla oppilas lauloi sellaisessa kohdassa luokassa, että Bertan oli helppo nähdä hänet. Välillä Bertta poistui pianon takaa, tarkkaili oppilasta muistakin suunnista ja ohjeisti tätä tarkemmin vaikkapa koskettamalla tämän niskaa.

Observoinnin jälkeen Bertalla oli tunnin lounastauko, ja käytimme sen ajan haastatteluun. Haastattelu toteutettiin koulun ruokalassa. Ruokalassa oli hälinää, mutta yritimme löytää mahdollisimman hiljaisen pöydän. Käytännössä haastatteluun jäi aikaa noin kol-

me varttia. Bertta kertoi jääneensä vielä pohtimaan teemoja, joista olimme keskustelleet ja täydensi vastauksia jälkeinpäin sähköpostitse.

5.1.3 Cecilia

Cecilia soitti nuorena pianoa ja harrasti myös muita taiteita, mutta innostui lukioikäisenä laulusta. Cecilia on valmistunut pop&jazz-laulunopettajaksi ja perehtynyt erityisesti yhteen genreen. Hän opettaa monessa oppilaitoksessa ja on ollut mukana erilaisissa produksioissa. Cecilia kertoo olevansa innostunut opiskelemaan lisää ja kouluttautuukin edelleen.

Cecilian observointi

Otin Ceciliaan yhteyttä maaliskuussa 2015, ja observoinnit sekä haastattelu toteutettiin huhtikuussa. Observoin Cecilian päivän kaksi viimeistä opetustuntia.

Tunti 1

Ensimmäisen observoimani tunnin oppilas oli käynyt laulutunneilla lukiossa, ja kävi nyt ensimmäistä vuotta laulutunneilla Sibelius-Akatemiassa. Oppilas kertoi, ettei ollut löytänyt mitään kappaletta laulettavaksi tunnille, johon Cecilia vastasi häneltä löytyvän nuotteja. Kyseessä oli viimeinen tunti ennen kesälomaa, ja Cecilia kysyi oppilaalta, miten kulunut vuosi oli hänen mielestään mennyt. Oppilas kertoi alkaneensa ymmärtää muun muassa laulamisen ja kehon yhteyteen liittyviä asioita, minkä jälkeen Cecilia kertoi, mitkä asiat hänen mielestään olivat kehittyneet.

Cecilia kehotti oppilasta loman aikana etsimään itselleen sellaisia kappaleita laulettavaksi, joista hän pitää. Hän totesi sen olevan tärkeää senkin takia, että samalla oppilas vähitellen etsii omaa tyyliään, minkä tyylistä musiikista pitää sekä mikä sopii omalle äänelle. Motivaatio on Cecilian mukaan erilainen sellaista musiikkia lauletaessa, jota todella haluaa laulaa, ja se edistää myös tekniikkaa. Myös Hautamäki ja Kohi (2002) ovat sitä mieltä, että paras tapa laulajan persoonallisen tyylin löytymiseen on informaali kuuntelun ja matkimisen keino.

Seuraavaksi tehtiin ääniharjoituksia. Cecilia antoi oppilaalle ohjeita tämän tehdessä harjoitusta. Oppilas oli luokassa siten, että Cecilia pystyi näkemään hänet myös pianon takaa. Cecilia kertoi, mikä kunkin harjoituksen tarkoitus ja tavoite on ja näytti välillä myös äänellään esimerkkiä. Lämmittelyksi tehtiin useampia harjoituksia, jotka eivät suoraan liittyneet tunnilla laulettavaan materiaaliin. Yksi niistä oli Cecilian haastattelussaankin mainitsema ”leivo laulelee”. Cecilian mukaan ääniharjoitukset ovat ikään kuin ääntöelimistön kuntosali, kun taas laulettavissa kappaleissa voi hankalia paikkoja treenata erikseen niihin sopivalla tavalla. Cecilia ohjeisti oppilasta hakemaan apua selästä ja lavoista, mutta niiden aktivoimiseksi ei tehty fyysisiä harjoitteita. Cecilia ei tällä tunnilla kysynyt oppilaan mielipidettä siitä, miten harjoitukset sujuivat tai miltä ne tuntuivat.

Tällä tunnilla keskityttiin bluesiin. Alkuun tehtiin metronomin tahtiin lausuen, sitten tietyllä sävelellä rytmisiä blues-harjoituksia. Seuraavaksi käsiteltiin Blues-asteikkoa. Cecilialla oli äänitetty tausta, johon he yhdessä oppilaan kanssa vuorotellen improvisoivat. Tämä työtapana oli lähellä informaalia oppimista, jonka yksi tapa on kuuntelu ja matkiminen toisilta muusikoilta oppien. Pop&jazz-musiikkia on perinteisesti opittu informaalin oppimisen keinoin (ks. esim. Väkevä 2013).

Lopuksi oppilaalle valittiin uusi kappale harjoiteltavaksi. Opettaja suositteli oppilaalle rytmikästä kappaletta, ja totesi sen voivan olla hyvä sillä oppilas on viulisti. Välillä huomasi Cecilian antavan ristiriitaista palautetta: ”Hyvä! Eikä oo välii, ei mullakaan aina mee ihan kohilleen!”.

Tunti 2

Tunnin aluksi Cecilia ja oppilas sopivat aikatauluasioita. Cecilia kysyi oppilaalta, onko hänen äänensä ollut kunnossa, ja sitten ryhdyttiin ääniharjoituksiin. Kuten edelliselläkin tunnilla, Cecilia antoi ohjeita oppilaan tehdessä harjoitusta. ”Leivo laulelee” – harjoitusta tehtäessä oppilas vaihtoi ylimmät äänet aina ohennerekisteriin, toisin sanoen breikkikohta kuului selkeästi. Cecilia kehotti oppilasta ikään kuin valittamaan äänellä enemmän, ja käyttämään vähemmän ilmaa, mutta ohjeilla ei ollut selkeää vaikutusta. Harjoitusta jatkettiin ja Cecilia totesi, että ”sieltä tulee nyt vähän ilmaa”. Oppilas itse kommentoi huomanneensa, että lähti paksulla (äänihuulimassalla) ja vaihtaneensa sen, ”mul oli niinku just tos kohassa se vaihdos”. Cecilia ei tarttunut tähän. Hän antoi muuttaman ohjeen, miten oppilas voi edelleen harjoittaa asiaa, mutta niitä ei kokeiltu yhdessä. Toisaalta opettaja saattoi tehdä tietoisin valinnan siinä, ettei asiaa jääty hiomaan

juuri kyseisellä tunnilla. Jotkut asiat kehittyvät laulussa hitaasti, ja opettajan on hyvä myös pitää mielessä suurempi kokonaisuus.

Seuraavaksi laulettiin läpi tunnilla käsiteltävä kappale. Opettaja pyysi oppilasta lähemmäs, koska ei kuullut kunnolla. Kun kappale oli laulettu, Cecilia antoi ohjeita, ja kappale laulettiin uudestaan läpi. Sitten keskityttiin tarkemmin joihinkin hankaliin paikkoihin, esimerkiksi oktaavihyppyyn. Joitakin kappaleen rytmisiä tai melodisia kohtia harjoitettiin alkuperäistä versiota vastaavaksi. Cecilia kehui oppilasta ja totesi, ettei ”’ois onnistunu silloin eka-vuonna”’.

Observointien jälkeen haastattelin Ceciliaa opetusluokassa. Meillä oli hyvin aikaa ja haastattelun tunnelma oli leppoisaa. Luettuaan ensimmäisen lähettämäni version tekstistä Cecilia täydensi vielä vastauksiaan sähköpostitse, ja käytän näitä lisäyksiä tekstissä haastattelun tavoin.

5.2 Haastattelut

Olin miettinyt valmiiksi joitakin teemoja, joita halusin jokaisen haastateltavan kanssa käsitellä. Nämä teemat syntyivät joko suoraan teoreettisen viitekehyksen pohjalta (mitä ajattelet oppijalähtöisyyden tarkoittavan), tai sitten ne olivat sellaisia, joiden ajattelin kertovan epäsuoremmin opettajan näkemyksistä oppijalähtöisyyteen liittyen (minkälaisia arvoja ja tavoitteita pidät tärkeänä opetuksessasi). Haastattelumateriaalista löytyi myös ennalta suunnittelemattomia keskeisiä aiheita, erityisesti tunnin ilmapiiri. Lisäksi haastattelua edeltävät observoinnit herättivät kunkin opettajan kohdalla keskustelua.

Kaikkien haastateltavien kanssa tunnin ilmapiiri muodostui tärkeäksi aiheeksi. Kaksi haastateltavista oli perehtynyt Estill training systemiin, ja molemmat pitivät siinä erityisesti siitä, että tieto perustuu tutkimukseen ja kaikki on selitettävissä, ja laulaessa tekemilleen asioille saa ikään kuin nimet. Molemmat Estilliin perehtyneet olivat sitä mieltä, etteivät olleet saaneet sellaista ohjausta itse opiskellessaan. Kaikkien haastateltavien kanssa keskustelimme tasosuorituksista. Haastateltavat kokivat tasosuoritusten aiheuttavan ainakin ajankäytöllisiä haasteita. Lisäksi kaikki haastateltavat kertoivat omista opiskelukokemuksistaan sekä pohtivat niiden vaikutusta omaan opettajuuteensa. Olen jakanut tulokset aineiston keskeisimpien teemojen mukaan seuraavien alaotsikoiden alle.

5.2.1 Mitä on oppijälhtöisyys?

Oppijälhtöisyys määritellään opetuksiksi, jossa oppija tai oppijat ovat opetuksen keskiössä. Oppijan tarpeet, toiveet, odotukset ja tunteet otetaan opetuksessa huomioon ja oppijalla on vastuuta päätettäessä häntä koskevista asioista. Opettajan huomion keskipisteessä tulisi olla, mitä oppilas tekee ja mitä hän oppii. (Murto 1989, 36, Weimer 2013, 5, 15.) Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että oppijälhtöisyydessä keskeistä on yksilöllisyys. Bertta korosti sitä, että jokainen oppilas on yhtä arvokas. Aavan mukaan oppijälhtöisyys on jo monelle hänen sukupolvensa opettajalle itsestäänselvyys. Cecilian mukaan on tärkeää huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet.

Bertta korosti oppijälhtöisyyden olevan jokaisen oppilaan kohtaamista yksilönä sekä tietoisuutta siitä, että kaikki oppilaat ovat erilaisia. Hänen mukaansa on oltava avoin lähteä tutkimaan, mitkä asiat toimivat kunkin oppilaan kanssa parhaiten. Hän kuvasi lähestymistapaansa humaniksi, ja korosti kaikkien oppilaiden olevan yhtä arvokkaita. Bertan mukaan oppijälhtöisyyttä on myös erilaisten oppijoiden huomiointi. Hän haluaa selittää, mitä laulaessa tapahtuu, ja lisäksi pyrkii näyttämään äänellistä esimerkkiä, koska osa oppilaista oppii helpoiten matkimalla. Hän pyrkii jonkin verran myös visualisoimaan asioita.

Aavan mukaan oppijälhtöisyys on monta eri asiaa, jotka ovat monelle hänen sukupolvensa opettajalle jo itsestään selviä. Hänen mukaansa siihen kuuluu muun muassa oppilaan mahdollisuus vaikuttaa laulamaansa materiaaliin. Kuten Berttakin, myös Aava oli sitä mieltä, ettei kaikille oppilaille haeta samanlaista sointia vaan jokaisella on oma, persoonallinen sointinsa.

Sallitaan sellanen kaikenlainen soundillinen kokeilu. Eikä ajatella, et on yks oikee soundi millä tehdään, vaan että kaikenlaisia soundeja pystyy tekemään terveesti ja hyvin. Ja se ei oo opettajan tehtävä päättää sit viime kädessä kuitenkaan et miltä se oppilas haluaa kuulostaa. (Aava)

Aavan mukaan oppijälähtöisyyttä on myös se, että oppilaan äänestä pyritään hakemaan persoonallisia piirteitä. Lisäksi hän pitää hyvänä menetelmänä kysymysten esittämistä ja korostaa oppilaan oman oivaltamisen olevan tärkeää.

Et kun oppilas kysyy multa jotain ni kyllä mä tosi usein heitän sen kysymyksen heti takasin, et mitä SÄ ajattelet tästä, mitä sä mietit tästä. Miten sä hahmotat tän asian. Koska mun mielestä se prosessi parhaimmillaan on se että se oppilas itse prosessoi sen asian eikä niin et mä sanon heti että tee näin---. ---et se oppilas saa kokeilla ja jopa erehtyä monta kertaa, mut sit kun sillä tärppää niin se on paljon hedelmällisempää, kun se et mä annan heti valmiit kaavat et vedä näin. (Aava)

Vaikka Aava korostaakin oppilaan itsenäistä etsimistä, niin opettajan on kuitenkin autettava ratkaisujen löytymisessä. Weimerkin (2013) toteaa, että vaikka oppijälähtöisen opetuksen pääpiste on oppijan itsenäisessä oppimisessa, on opettajan joskus myös annettava vastauksia ja esimerkkejä valmiina.

Niin, semmonen maalaisjärki siihen, et jonku verran sitä sellast oppilaan etsimistä ja vähän sitä ahdistustakin pitää sietää, tavallaan, mutta et kyllä mä pyrin hakemaan ne parhaat ratkasut siihen kuitenkin silleen järkevästi. Että ei siinä järkee oo tietenkään mennä mihinkään ääripäähän. (Aava)

Cecilia kertoi pohtineensa oppijälähtöisyyttä jo hieman etukäteen, kun pyysin häntä mukaan tutkimukseen. Myös Cecilia korosti jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä. Hän kuvailee oppijälähtöisyyttä seuraavasti:

No varmaan sitä semmost yksilöllisyyttä, et ei syötä kaikkee samaa kaikille. Tietenki esimerkiks jos aattelee laulutekniikkaopetusta tai jotain, ni mikä on sen yksilön tarve. Mitkä on sen vahvuuksia, mitä ei tarvi niin hirveesti treenaa, mitkä on taas niitä mihin se viel tarvii apua. Eli jokainen, jokainen on yksilö, et ei voi tosiaankaan aatella et no niin, tekee vaan samat kaikki kaikille ja that's it. (Cecilia)

Cecilian mielestä oppijälhtöisyyttä on myös oppilaan kiinnostuksenkohteiden huomiointi. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden on opiskeltava monia eri tyylejä, mutta Cecilian mielestä on hyvä että oppilaalla on mahdollisuus suuntautua tiettyyn tyylilajiin. Hän myös kertoo sanovansa oppilailleen alusta alkaen, että on hyvä kysyä ja kyseenalaistaa. Hän ei näe hyvänä sellaista asetelmaa, jossa opettaja käskää ja oppilaat tottelevat.

Oppijälhtöisyyttä on kuvailtu esimerkiksi yhteisellä matkalla olemiseksi yhteistä päämäärää tavoitellen. Myös Bertta näki asian näin. Aina yhteisen suunnan löytyminen ei kuitenkaan ole vaivatonta. Weimerin (2013, 199-210) mukaan oppijat usein vastustavat ensin uusia työtapoja.

On se hankalaa välillä. Se voi olla siitä kiinni että vaikka oppilas ei oo valmis luopumaan jostain vanhasta opitusta sen takia, että se oppis – et se löytäis sen tien sinne mihin sen pitäis mennä, jotta se tulis helpommaks ja kivemmaks se touhu. Se on kauheen luonnollista et me vastustetaan ensiksi sitä mikä tuntuu oudolta. Mut siitäki voi niinku jutella, ja voi vaan todeta sen yhdessä että mä tiien et tää tuntuu musta tosi oudolta, ja se sun kroppa haluaa mennä sen perään mikä on tuttua, ja se tekee sitä vielä pitkään. Et se mikä on tuttua ni se löytyy sielt helposti ja tunkee pintaan vaikka mitä tehtäis. Mutta jos ei se oppilas edes halua päästää siitä irti ja löytää jotain uutta, ni silloin se on - silloin se on hankalaa. (Bertta)

Tällaisissa tilanteissa Bertta luottaa keskustelemiseen. Myös laulun äänittäminen voi toimia, ja se, että pohtii rehellisesti tuntuuko laulaminen oppilaasta hyvältä ja pystyykö hän toteuttamaan kaikkia toivomiaan asioita.

5.2.2 Ilmapiiri

Moni oppijälhtöisyyteen liittyvä asia varmasti vaikuttaa opetuksen ilmapiiriin, mutta ilmapiiri käsitteenä ei ollut tullut teoreettista viitekehystä kirjoittaessani esille. Kaikki haastateltavat kuitenkin korostivat ilmapiirin merkitystä ja pitivät sitä yhtenä tärkeim-

pänä asiana opetuksessa. Aava korosti, että kun ilmapiiri on salliva ja oikeanlainen, myös virheille ja kokeilemiselle on tilaa. Aavan mukaan hyvä ilmapiiri on tasavertainen, rento ja luova, ja jossa oppiminen on yhdessä etsimistä. Bertta korosti, että ilmapiirin on oltava turvallinen. Cecilian mielestä hyvä ilmapiiri on kannustava, lämmin ja rento. Kaikki haastateltavat painottivat myös sitä, ettei opettaja saisi esittää muuta kuin on. Opettajan hyvän itsetunnon merkitys korostui, ja todettiin, että opettajan on voitava myöntää, jos hän ei tiedä jotakin. Aineenhallinta nähtiin yhtenä tähän merkittävästi vaikuttavana tekijänä.

Miten hyvä ilmapiiri syntyy?

Bertan mukaan hyvän ilmapiirin syntyminen vaatii aikaa sekä opettajalta valmiutta kohdata oppilas yksilönä. Opettajalta vaaditaan psykologista silmää, sosiaalisia taitoja ja tasapainoista itsetuntoa, joka ei ole riippuvainen esimerkiksi hänen asemastaan. Bertan mukaan oppilas on kohdattava sellaisena kuin hän on, sen sijaan, että opettaja alkaisi määrittää oppilasta. Jotta oppilaan kohtaaminen todella onnistuisi, on opettajan oltava itsensä kanssa sinut ja uskallettava olla oma itsensä. Bertan mukaan oppilas vaistoaa, jos opettaja vetää jonkinlaista roolia.

Mulle se on tärkeintä, mä haluan pystyä olemaan työssäni se kuka mä oon, ja se on myös mulle tärkeätä että mun oppilaat voi olla – mä toivon et ne vois olla siellä tunnilla omia itsejään, eikä tarvis jännittää. (Bertta)

Jos Bertta huomaa oppilastaan ärsyttävän jonkin, hän kertoo ottavansa asian rohkeasti esille. Usein tästä seuraava keskustelu on Bertan mukaan ilmapiiriä vapauttavaa.

---ja oon valmis myös kuulemaan sen et se oon minä joka ärsyttää tai mä oon sanonu jotain väärin tai vaatinu liikaa tai jotain. ---aika usein mulle on sit sanottu siitä että tosi kiva kun sä otit sen asian esille. Oli tosi hyvä että puhuttiin. Ja ehkä nää kaikki tällaset asiat sitte vaikuttaa siihen että – et siellä tunnilla on jotenki raikas ilmapiiri. Mä en halua et sinne alkaa syntyä jotain jännitteitä. (Bertta)

Bertta kertoi, että myös oppilaan kanssa, jonka tunnit olin seuraamassa, hän on käynyt vastaavanlaiset keskustelut. Se on vaikuttanut siihen, että nykyään vuorovaikutus on mutkatonta. Weimerin (2013) mukaan paras tapata kohdata oppilaan vastustus tunnilla-tehtäviä asioita kohtaan on keskustelemalla, ja avoin vuorovaikutus on ensiarvoisen tärkeää. Lisäksi opettajan on tärkeää perustella valitsemansa työtavat opiskelijalle. (Weimer 2013, 199-210.)

Bertan mukaan opettajan on oltava laulajana taitava. Hänen mukaansa mitä paremmin opettaja hallitsee instrumenttinsa, sitä enemmän hänellä on välineitä erilaisten oppilaiden ohjaamiseen sekä varmuutta tehdä laulunopettajan työtä. Kun tietämys on riittävä, tällöin opettaja Bertan mukaan uskaltaa myös myöntää sen, kun ei osaa tai tiedä jotakin. Bertan näkemys oli siis Juntusen (2014) tutkimuksen mukainen, jossa Sibelius-Akatemian opettajat korostivat vahvan aineenhallinnan merkitystä hyvässä opettamisessa.

Haluaa et on se olo itellä et mä tiedän miten mä voin auttaa sua. Eikä tarvi esittää sitä. Se on kauheeta jos pitää esittää jotenki et kyllä, kyllä mä osaan. Ja sit tavallaan mitä enemmän osaa, ja tiedostaa sen että mä osaan aika paljon, ja riittävästi, niin silloin pystyy myös myöntää sen että nyt mä en tätä juttua osaa --- ja se ei oo mikään katastrofi. Mulle on tärkeintä se että ei tarvi esittää mitään kenellekään. (Bertta)

Myös Aava korosti, ettei opettajan tarvitse esittää fiksumpaa kuin hän on, "yrittää olla norsunluutornissa." Tämä auttaa rennon ja luovan ilmapiirin syntymisessä.

Se on myös oppijälähtöisyyttä et mä en yritä esittää et mä tiedän kaikki vastaukset. Et must opettajan pitää pystyy sanoo et mä en tiedä. ---Se on kauheen raskasta jos luo itelleen sellasen auktoriteetin et muka tietää kaikesta kaiken. (Aava)

Aava kertoo toteuttavansa tasavertaisuutta myös puheessaan. "Mä en koskaan sano et sun pitää tehdä näin ja sun pitää tehdä näin, mä sanon aina et meidän pitää tehdä näin ja

meiän pitää treenata tätä---‘. Myös Cecilia korosti tasavertaisuutta, ja että on tärkeää osata myöntää omat puutteensa eikä esittää osaavansa kaikkea.

---en mä haluu olla mikää kauhee auktoriteetti, et ’minä olen nyt täällä se opettaja ja sinä olet...’, vaan et me ollaan välillä hyvin tasavertasiakin et niinku me ollaan puhuttukin et jokaisella on omat vahvuudet ja näin – välil voi tulla joku oppilas joka osaa jonkun jutun silleen ’wow, osaisinpa mäkin ton’. (Cecilia)

Cecilian mukaan hyvän ilmapiirin syntymiseksi on tärkeää, että tekeminen tapahtuu positiivisen kautta. Siihen on sisällyttävä kannustamista ja myönteistä palautetta. Hänen mukaansa myös oppilaan rajojen kunnioitus on tärkeää. Esimerkkeinä hän mainitsee, ettei koske oppilaaseen kysymättä, eikä naura tämän virheille. ’’Jaksan niitä neuvoa uudestaan ja uudestaan ja sillä tavalla pehmeästi potkia eteenpäin.’’ Lisäksi Cecilia korostaa kunnioitusta ja sitoutumista opetukseen.

Ja sitten tietysti sillä tavalla et mä kunnioitan oppilaita, et mä olen täällä silloin ku mun kuuluu olla---, ettei tee mitään ohareita, tai en edes myöhästy ellei nyt VR satu joskus tekemään terät. Mut et semmosii perusasioita. Ja keskityn siihen opettamiseen, en pyöri Facebookissa samalla tai jotain tämmöstä. ---Ja molemmin puolin, et tietysti mä oletan ja toivon et myös mua kunnioitetaan. (Cecilia)

5.2.3 Opetuksen arvot ja tavoitteet

Haastatteluissa esiin tulleita arvoja olivat muun muassa ilo, uteliaisuus, muusikkous, luovuus, persoonallisuus, kunnioitus, rehellisyys sekä rakkaus. Tavoitteiksi mainittiin muun muassa, että oppilaan instrumentista tulisi toimiva ja käyttökelpoinen, elinikäinen oppiminen, tyylien tuntemus ja kyky toteuttaa uskottavasti eri tyylejä sekä oppilaan kehittyminen. Erityisesti uteliaisuuden, luovuuden sekä persoonallisuuden voidaan nähdä liittyvän oppijalähtöisyyteen. Oppijalähtöisen opetuksen tavoitteena on myös elinikäisen oppimisen mahdollistuminen.

Cecilia mainitsi tärkeiksi arvoiksi opetuksessaan muun muassa kunnioituksen sekä rehellisyyden.

Eli että mä oon rehellinen niille oppilaille et mä en sano 'tosi hyvä tosi hyvä', vaan oikeesti annan palautetta mitä pitää korjata ja mikä *oli* hyvää, annan sitä positiivista palautetta. (Cecilia)

Hän myös mainitsee nauraen rakkauden, mutta vakavoituu sitten: ”---ei se mikään vitsi ollu se rakkaus, kyllä mä oppilaistani kauheesti välitän, ja sitten kun ne esiintyy ja onnistuu ja välillä mä oon tippa linssissä---.”

Tavoitteena Cecilia pitää oppilaidensa kehittymistä, ja että he saavat sitä apua mitä tarvitsevat, ”eväitä elämään mitä ikinä se sit on tän koulun jälkeen---”. Esimerkiksi musiikkiopistossa opetuksen tavoitteena voi Cecilian mukaan olla se, että oppilas pystyisi harrastamaan koko loppuelämänsä, ja että oppilas oppisi ikään kuin omaksi opettajakseen, ”itsetarkasteluun”. Cecilian näkemys oli siis se, että oppilaan tulisi oppia itsenäiseksi oppijaksi. Elinikäinen oppiminen on myös yksi oppijalähtöisyyden tavoitteista, ja sen toteutuminen on hankalaa, mikäli opetus on tiedon siirtoon perustuvaa.

Bertta mainitsi tärkeimpänä sen, että oppilaalla säilyy laulamisen ilo. Lisäksi hänen mielestään olisi tärkeää, että oppilaassa heräisi uteliaisuus instrumentin tutkimiseen. Uteliaisuutta pidetään merkinä syvästä oppimisesta (ks. luku 2.2.2), joka on yksi oppijalähtöisyyden tavoitteista. Oppilaan on Bertan mukaan opittava suhtautumaan omaan ääneensä instrumenttina. Hän haluaisi, että jokaisen oppilaan vahvuudet kuoriutuisivat esiin. Ensisijaiseksi tavoitteeksi Bertta mainitsee sen, että oppilaan instrumentista tulisi käyttökelpoinen ja että siitä olisi oppilaille iloa. Hän mainitsee tavoitteeksi myös tyylien tuntemuksen, ja kyvyn toteuttaa uskottavasti eri tyylejä. Bertta kokee voivansa toteuttaa arvojaan jokaisessa työpaikassaan oppilaitoksesta riippumatta.

Aava mainitsee tärkeäksi tavoitteekseen muusikkouden opettamisen. Tavoite kävi mielestäni ilmi myös hänen tuntejaan observoidessani, kun hän käytti paljon laulaja- ja muusikkokieltä.

No mä haluan opettaa semmosta muusikkoutta. Laajemmin ku pelkkää laulamista, ---mun mielestä laulunopettajan pitää olla yhtä paljon kasvattaja kuin

opettaja. Ja just se kasvatus liittyy siihen niinku... Pyritään jollain tavalla kasvattaa ne laulajat siihen kulttuuriin. Et mitä on olla muusikko, mitä siihen kuuluu. Et se on hirveen olennainen osa sitä varsinkin tuolla perusopetuksen puolella. --- Ihan alkaen siitä, et käytetään tietynlaisii sanoja, puhutaan tietyllä lailla. Musatyyppien jargonia. (Aava)

Aavalle tärkeää on myös luovuuteen kasvattaminen ja rajojen kokeileminen. Oppijalähtöisessä opetuksessa oppijan on mahdollista oppia kokeilemisen ja erehtymisen kautta (ks. esim. Weimer 2013).

Et uskaltaa läväyttää sen oman persoonan siihen tiskiinkin, silläkin uhalla et joku ei tykkää. Ja uskaltaa sekä tulkinnallisesti että myös äänenkäytöllisesti kokeilla niitä rajoja. ---mokaamaan pitää vaan opetella koska ammattilaisetkin mokaa. (Aava)

Luovuuden arvoon liittyy Aavan mukaan myös se, että hän kehottaa oppilaitaan etsimään ”---omaa ääntä solistisesti mahdollisimman suurella rohkeudella ja luottamuksella”. Omanlainen ääni on hänen mielestään hyvin ratkaiseva tekijä laulamissa. Pop&jazz-laulussa usein korostetaan persoonallisuuden olevan laulajan tärkein vahvuus (ks. esim. Aittomäki ym., 2002).

5.2.4 Musiikkikasvatuksen aineryhmässä opettaminen

Bertta sekä Cecilia näkivät työnsä melko samanlaisena riippumatta siitä, missä he opettavat. Heidän mukaansa opetukseen eniten vaikuttava tekijä on oppilaan lähtötaso sekä tarpeet. Aava sen sijaan näki työpaikan vaikuttavan melko paljon hänen työhönsä esimerkiksi ajankäytön ja sisällöllisen painotuksen suhteen.

Cecilia näkee työnsä olevan hyvin samanlaista opetuspaikasta riippumatta. Cecilia kertoo, että häntä jännitti ensin tulla opettamaan ammattiopiskelijoita. Ensimmäisen päivän jälkeen hän kuitenkin totesi työn olevan aivan samanlaista. Musiikkikasvatuksen aineryhmän laulajaopiskelijat ovat hänen mukaansa kokemustalustaan hyvin eri tasoisia.

Toki välillä tulee semmosia [oppilaita] jotka on et vau, ne on tosi pitkällä jo. Ja sit taas välillä on sellasia jotka ei oo laulanu juuri yhtään. Et ne on jotain instrumentalistejä. ---Et täällähän on *hyvin* – taso on hyvin kirjava. (Cecilia)

Cecilia pitää musiikkiopistossa opettamista hyvin samanlaisena kuin musiikkikasvatuksen aineryhmässä opettamisessa.

[musiikkiopistossa] mul on ollu ihan älyttömän hyviä oppilaita ja niist on moni päässy myös ammattiopintoihin. Et siihen nähden mitä mul on siellä parhaita niin ne on ihan verrattavissa tänne---. ---Ja meil on kans se et me tehdään sieläkin monenlaista tyylilajii ja... Mut sehän mikä on suuri ero on se et tääl on noita poikia ja se on niin ihanaa! Mä oon tykänny ihan hirveesti opettaa noita kundeja, ne on jotenkin semmosia välittömiä ja – siis tytötkin on mut ku mä oon --- opettanu lähinnä tyttöjä, niin se on ollu tosi kivaa vaihtelua. (Cecilia)

Cecilia näkee kuitenkin musiikkikasvatuksen aineryhmässä opettamisessa joitakin erityispiirteitä.

---ku nää on tietysti ammattiopiskelijoita niin ne on kauheen motivoituneita. Kauheesti niil ei oo kaikilla aikaa harjotella, mut silti selvästi näkee et se motivaatio on. Ja mul on onneks, kun jotkut on valitellu et oppilaat käy huonosti ja näin, mul on onneks siunaantunu semmosia et ne on kyl kiltisti täällä melkein joka viikko. (Cecilia)

Yhteenvetona opetuksen eroista Cecilia toteaa:

Mut et ei, ei mun mielest ihan kauheesti eroo et just esimerkiks tää D-kurssi mitä nää tekee niin se on hyvin samantyyppinen ku musiikkiopiston kaks kautta kakkonen. Mun mielestä taas meiän D-kurssi musiikkiopistossa on ihan vastaava kun toi C-kurssi. Siin on yks biisi enemmän, 9 biisiä esitetään. Ja jazz-

soolot ja kaikki, et se on ihan yhtä laaja. Hyvin samantyyppistä. Työaika on eri! Tää on kiva tää päivätyö, se on vaihtelua. (Cecilia)

Bertta pohtii, millaista opettaminen on juuri musiikkikasvatuksen aineryhmässä, ja min-kälaisia tarpeita musiikkikasvattajalla laulun suhteen on. Äänenkäytön taitojen lisäksi hän korostaa perinteentuntemusta, genrejen tasa-arvoisuutta, sekä kaikkiin genreihin tutustumisen tärkeyttä.

---mehän koulutetaan täällä musiikkikasvattajia, et jos mä mietin tätä mukaan opettamista niin mun mielestä musiikkikasvattaja tarvii ensisijaisesti sen instrumentin jolla tehä töitä, ja sen takia ne välineet opettaa niit tyylejä esimerkiks eteenpäin muille. (Bertta)

Bertan mukaan musiikkikasvatuksen aineryhmässä opettamisessa on joitakin erityispiirteitä. Opiskelijat ovat ammattimuusikoita, eli kenellekään ei tarvitse puhua esimerkiksi nuottikuvasta. Oppilaiden taustatieto musiikista on runsasta. Esimerkiksi lukioikäisiä opettaessa pitää Bertan mukaan olla herkempi siinä, mitä tuo esiin. Joka tapauksessa on tärkeää tunnustella mitä kukin oppilas ottaa vastaan ja millä tavalla. Loppujen lopuksi erot eri oppilaitoksissa opettamisessa ovat Bertan mukaan pieniä, ja suurin eroavaisuuksia aiheuttava tekijä on oppilaan ikä sekä tausta. "---kyllä mulla aina se sama lähtökohta on kaikkialla, just se että kohtaan sen ihmisen ja katotaan sitten, et mitä tapahtuu. Ja mitä tänään tapahtuu ja...".

Aava sen sijaan kokee oppilaitoksen vaikuttavan melko paljonkin hänen opettamiseensa. Sibelius-Akatemian ulkopuolella opettaessaan hän kokee, että aikaa on enemmän eikä ole painetta tutkintojen tekemisestä.

Ei oo sitä painetta siihen et niit tutkintoja pitäs tehä et nyt valmistuminen pukkaa, pakko tehdä C, tällä ja tällä aikataululla. Et voidaan ottaa paljon iisimmin. Ja silloin myös me pystytään räätälöimään sitä opetustakin paljon yksilöllisemmin, sen mukaan et millä tavalla se oppilas halua edetä. (Aava)

Aava näkee ristiriitaisena sen, että musiikkikasvatuksen aineryhmässä opiskellaan ammattiin, mutta aika ei riitä oman, persoonallisen tyylin kehittämiseen.

Mä oon joskus sanonu, et se semmonen C- ja B-kurssin väli on se semmonen ahdistuksen paikka monelle. Et koska C-kurssi on vielä niin älyttömän tekninen kuitenkin, et tavallaan pitää osata nää nää ja nää, ja ohjelmisto---. Niin siin tulee yhtäkkiä sellanen naksahdus et hei mun pitäis tehdä B, ja mun pitäis oikeesti tehdä siitä taiteellinen kokonaisuus, ja mun pitäis oikeesti näyttää et millanen mä oon laulajana, et kuka mä oon. (Aava)

Mä oon joskus kuvannu sitä sillä tavalla, et siihen C-kurssiin mennessä pitäis opetella ja strukturoida päässään hirveesti asioita, ja sit kun sä meet tekee sitä B-kurssia, se pitäis jotenki unohtaa. Et pitäis --- pyrkiä palaamaan sellaseen intuitiiviseen heittäytymällä vetämiseen mitä on tehny joskus kun on ollu viisitoista. Kun ei oo tajunnu mistään mitään, on vaan menny ja vetäny fiilispohjalta. Ni siihen pitäis saada ne oppilaat siinä välissä jollain tavalla ujutettua. Ei mulla oo itellä ees mitään vastauksia miten se tehdään. (Aava)

5.2.5 Tasosuoritukset

Musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulajat tekevät useimmiten D-, C- ja B-tasosuorituksia (ks. luku 3.5.1). Opettajat kertoivat, että tasosuoritusten tekeminen vaikuttaa paljon siihen, miten he käyttävät opetukseen varattua aikaa. Bertta kuvailee tilannetta seuraavasti:

Oppilaat on hyvin eri lähtökohdissa, ne tulee tunnille hyvin eri tasoisina. Ja sellasen oppilaan kanssa joka on äänenkäytöllisesti vaikkapa tosi alussa ni haluais mielellään käyttää sen ajan siihen et se instrumentti lähtis toimimaan ja sillä ois väline millä tehä niitä tyylejä. Mutta kuitenkin on pakko tavallaan treenauttaa myös niitä tyylejä. Et semmoses tilanteessa välillä turhauttaa, et haluis ehkä priorisoida eri tavoin. (Bertta)

Myös Aava koki ajankäytön haastavaksi.

Aika menee tosi monien oppilaiden kanssa siihen selviytymiseen. Siihen että saadaan se tekniikka siihen kuosiin et sinne [tasosuoritukseen] kehdataan mennä. Koska vaikka täs talossa on hirveen lahjakasta porukkaa, ni esimerkiks laulussa kuitenkin paljon tulee vastaan oppilaita jotka sinänsä laulaa ihan hyvin, mutta joilla se lähtötaso ei korreloi niiden tutkintovaatimusten kanssa. Varsinkin C-kurssissa jossa oikeesti vaaditaan jo aika isoja asioita, tyyliin jotain mikstiä ja tämmöstä. Niin kun sulle tulee oppilas, sul on kaks vuotta aikaa tehdä sen kanssa C-kurssi, sun pitäis kasata monen kymmenen biisin ohjelmisto tyhjästä. Sit jos joudutaan lähtee siitä et miten hengitetään, ni senhän sanoo maa-laisjärkikin et eihän siitä tuu hevon helvettiä. Kenenkään aika ei riitä sellaseen, varsinkaan kun teil on täällä tosi monta muutakin instrumenttia mitä pitää treenata. (Aava)

Aavan mukaan ajankäytön haastavuuden takia opetus menee helposti melko kaavamaiseksi. Opettaja kertoo, mitä tasosuorituksessa vaaditaan, ja vaaditut asiat yritetään saada aikaan mahdollisimman tehokkaasti. Tällöin aika ei oikein riitä kokeilemiseen ja luovuuteen. Aavan mukaan se on ”tässä talossa ehdottomasti ongelma.” Opetus siis keskittyy tällöin virheiden korjaamiseen vahvuuksiin keskittymisen sijaan, mikä olisi oppijälähtöisessä opetuksessa tärkeää.

Bertan mukaan on erilaista opettaa eri tasosuorituksiin valmistautuvia opiskelijoita. Esimerkiksi B-tasosuoritukseen, jossa ensimmäisenä tasosuorituksista painotetaan myös taiteilijuutta, valmistautuvan opiskelijan kanssa voi keskittyä enemmän oppilaan vahvuuksiin. Aikarajoitukset eivät vaikuta niin paljon, vaan voidaan keskittyä enemmän ”siihen itse juttuun”. B-tasosuoritukseen valmistautuvien oppilaiden kanssa Bertta nauttii siitä, että aikaa ei tarvitse niinkään jakaa eri tyylien opetteluun ja ohjelmiston keräämiseen. D- ja C-tasosuorituksiin valmistautuvien opiskelijoiden kanssa työskente-lyn Bertta kokee melko samanlaiseksi. Ainoastaan genrejen ja kappaleiden määrissä on eroja, mutta ”konkreettinen työ on tosi samaa”.

Aavan mukaan tasosuoritusvaatimukset ovat liian ympäröivät ja suppeat. Hänen mukaansa niiden tulisi olla paljon selkeämmät ja sisältää enemmän informaatiota. Ensimmäisiin tasosuorituksiin menemisen hän koki pelottavana.

Sit kun sä tuut uutena opettajana tämmöseen taloon, niinku mäki tulin vasta valmistuneena, ihan pihalla ku lumiukko. Niin kyllä se aika kuumottavaa oli mennä ekoja kertoja oppilaiden kanssa tekemään tutkintoja ku oli silleen et mitään sieltä tulee kun ei ollu mitään käsitystä. Yritti vaan tehdä parhaansa pers-tuntumalla ja fiilispohjalla ja aika hyvin siinä mun mielestä onnistuinkin, mut kyl se oli aika pelottavaa. Et ehdottomasi pitäis olla mun mielestä vähän yksityiskohtasemmat instrumenttiopsit. (Aava)

Cecilialla ei ole musiikkikasvatuksen aineryhmässä ollut B-suoritukseen valmistautuvia opiskelijoita. Hän kokee oppilaan senhetkisen tason vaikuttavan enemmän opetukseen kuin sen, mitä tasosuoritusta oppilas on tekemässä.

Tasosuoritusvaatimusten lisäksi opettajat eivät osanneet nimetä mitään muita kaikille yhteisiä ohjeita tai vaatimuksia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Aava korosti opettajien keskuudessa vallitsevaa hiljaista tietoutta. Myös Cecilian mielestä ohjeet ovat enemmänkin opettajan pään sisällä. Tässä mielessä opetus tuntuu siis perustuvan eniten piilo-opetussuunnitelmaan (Lindén ja Autio 2011, 35-36), hiljaiseen tietouteen.

[N]e ohjenuorat on omassa päässä, just se et mitä ajattelee et sen oppilaan ois hyvä oppii ja.. Mihin tavallaan haluu ja mitä sit aina kiinnittää huomioo et okei toi juttu on viel vähän, tota pitää treenaa ja.. Et jotenki semmonen käytännön kokemus, ei sitä tarvi missään lukee et tietää mitä niitten kans pitää tehdä. (Cecilia)

Bertta kuvaili tilannetta seuraavasti:

No mä ajattelen niin, ainakin haluaisin ajatella niin että ne tasosuoritusvaatimukset olis tehty sen mukaan että mitä musiikkikasvattaja-opiskelija tarvii

työssään. Et silleen se ainakin pitäis olla et sit ei tarvis kauheesti ottaa huomi-
oon muita asioita kun ois jo kaikki paketoitu siihen. (Bertta)

Bertta ei osannut sanoa, ovatko tasosuoritukset sellaiset, kuin hän toivoisi. “Nyt meil on
just vähän uudistumassa ne, että mun on vaikee vastata tähän, et mä en tiä ihan tarkal-
leen et mitä ne tulee olemaan.”

Kun haastattelin Ceciliaa, uudistuksia tasosuoritusvaatimuksiin oli hiljattain tehty. Hä-
nen mielestään oli hyvä, että D-tasosuoritukseen vaaditaan nykyään vähemmän kappa-
leita, koska tunteja on lopulta aika vähän. Hänen mukaansa D-tasosuorituksen valmiste-
lu on kuitenkin edelleen haastavaa, ja kaikkiin tutkintokappaleisiin ei ehdi samalla ta-
valla paneutua. C-tasosuorituksen Cecilia totesi muuttuneen siten, että siitä ei anneta
enää arvosanaa entisen 1-5-arvosteluasteikon sijaan. Erikoisena hän piti sitä, että
tasosuoritusvaatimuksia muutettaessa oli päätetty, etteivät iskelmät kuulu pop&jazz-
lauluun.

---ku me mietittiin niitä tyylilajeja ni meil oli vähän kahta mielipidettä opetta-
jien kesken---. ---Ja must se oli aika jännä juttu, mä olisin ehdottomasti, ja
muutama muu, ollu sitä mieltä et totta kai, sehän on meiän suomalaista perus-
herranjesta MUSAA---. (Cecilia)

5.2.6 Omat opiskelukokemukset ja oman opettajuuden muotoutuminen

Omalla opiskeluhistorialla on vaikutusta siihen, mitä pidämme hyvänä opetuksena (ks.
esim. Hammerness 2006, Juntunen 2014). Tutkimukseni haastateltavat olivat sitä miel-
tä, että omat opiskelukokemukset, jatkuva kouluttautuminen, tekemällä eli opettamalla
oppiminen sekä oma perehtyneisyys – myös muihin kuin lauluun liittyviin asioihin,
esimerkiksi psykologiaan sekä filosofiaan – ovat vaikuttaneet oman opettajuuden muo-
toutumiseen. Kysyin haastateltavilta, ovatko he mielestään itse saaneet sellaista laulun-
opetusta, jota nyt pitävät hyvänä ja haluavat toteuttaa. Bertan vastaus oli selkeä ei. Hä-
nen laulutunneillaan ilmapiiri ei ollut hyvä, eikä opetus ollut selkeää.

Se ei ollu sellanen... Turvallinen ilmapiiri. Jännitin kauheesti ja sen takia tietenkään kroppa ei pystynyt toteuttamaan mitään siltä vaaditaan ja... --- Mä toistin jotain harjoituksia kotona mitkä mulle annettiin, mut mä en tiennyt yhtään mitään sillä teen. Mitä mun pitäisi tehdä ja mikä pitäisi missäkin liikahtaa... Et se oli vähän sellasta niinku mä oisin kotona hokenut hauki on kala hauki on kala hauki on kala. (Bertta)

Bertan opinnoissa opettajan rooli ei siis ollut oppimisen helpottaja, vaan enemmänkin behavioristinen auktoriteetti. Oppijälähtöisen näkökulman mukaan oppijalle tulisi myös selvittää, mitä tunneilla tehtävillä asioilla tavoitellaan ja oppijan tulisi osallistua tavoitteenasetteluun. Tämä ei Bertan laulutunneilla toteutunut. Bertan mielestä turvaton ilmapiiri syntyi osittain siitä, että opettajalla oli oppilaaseen autoritääriin suhde. Hän ei myöskään saanut tunneilla onnistumisen kokemuksia, vaan koki olevansa osaamaton.

Siel oli aika sellanen mestari-kisälliasetus. Ja en tiedä kuinka tiedostettua viestintää se on ollu siltä opettajalta, mutta... Tavallaan se viesti minäkö sai aina oli se että ei osaa ja ei pysty ja on huono, ja että.. Se opettaja on jollain levelillä minne kukaan muu ei ikinä tuu pääsemään. Ja sit ei kuitenkaan annettu selkeitä ohjeita et miten sä voisit olla edes matkalla tähän suuntaan, et tavallaan... Kaikki oli kauheen mystistä. Semmost salatiedettä mistä mä en sit saanu vaan mitään. Annettiin jotain rippeitä, en mä oikeen tiennyt ees et mitä niillä rippeillä pitäisi tehdä. ---Aina oli se olo et mikään ei riittä. (Bertta)

Bertta kertoo näiden kokemusten johtaneen siihen, että hänen ilonsa laulaa oli opintojen jälkeen kadonnut. Laulaminen ei tuntunut enää hyvältä, vain ahdistavalta. Bertta tunsi riittämättömyyttä, eikä häntä oltu ohjattu nauttimaan siitä, mitä hän jo osasi. Nyt hänellä on omassa opetuksessaan tärkeänä arvona laulun ilon säilyminen. Hän tietää kokemuksesta, että jos oppilas joutuu jännittämään tunnilla tai häpeämään osaamattomuuttaan, tiettyjen asioiden, vaikkapa rentoa kehoihteyttä vaativien teknisten seikkojen, oppimista ei tapahdu. Jännittämisellä on suuri vaikutus lauluinstrumenttiin eli kehoon, esimerkiksi hengitykseen (ks. esim. Koistinen 2013).

Laulun ilo alkoi palautua, kun Bertta kuitenkin jatkoi muiden töidensä ohella musiikin tekemistä, ja antoi itselleen luvan laulaa sillä äänellä mikä hänestä lähti. Lopullisesti hän

sai innostuksen takaisin, kun hän sai myöhemmin juuri sellaista laulunopetusta, mitä oli toivonut. Bertan halu opiskella lisää syntyi tunteesta, että hänen työnsä opettajana ei mene eteenpäin. Hän pelkäsi, että työstäkin katoaa ilo, jos hänellä ei ole tarvittavia välineitä.

Bertta pitää itse laulua opiskellessaan siitä, että opettajalla on paljon tutkimukseen perustuvaa tietoa, jonka hän osaa soveltaa käytäntöön. Hän kokee nyt saavansa välineitä toteuttaa laulussa niitä asioita, joita hän haluaa.

---on ollu se olo tavallaan et se mun ääni ei kykene ilmaisemaan niitä tunteita mitä mä haluaisin sanoa. Koska mul ei oo ollu sitä tarvittavaa tekniikkaa siin laulamissa – mä en oo tienny miten ne äänet tehdään ja muodostetaan. Et kyl vasta sit sen kautta on lopullisesti tullu se sellanen --- et mä vaan haluan treenata ja tehdä tätä ja tää tuntuu ihanalle ja... Ja voi että. Sitä ei oo kyl ollu aikasemmin. Paitsi silloin joskus lapsena! (Bertta)

Bertta totesi vielä, että vaikka näkemys opettamisesta on syntynyt osittain omien laulunopiskelukokemusten pohjalta, on se paljolti syntynyt aivan muualla. Esimerkiksi kirjallisuuden, psykologian ja filosofian sekä ihmisten kohtaamisen vaikutuksesta. Bertta kertoi kokevansa, että hän on oikealla polulla toimiessaan opettajana. Se ei ole ollut hänen kutsumusammattinsa, eikä se aluksi edes tuntunut hyvältä. Bertta kertoo, että kun hän oppi lisää sekä itsestään että laulamista, hän rakastui opettamiseen. Hänestä tuntuu, että hän tekee opettamista jonkinlaisen virtauksen vallassa työhön uppoutuen. Bertta näkee tärkeänä sen ymmärtämisen, että hän on matkalla, eikä opettajana valmis. Hän nauttii uuden oppimisesta, mutta myös kokee osaavansa paljon ja riittävästi, jotta hänellä on oppilailleen annettavaa.

Aava ei halua opetuksessaan viedä opiskelijan vastuuta oppimisesta ääripäähän, sillä hänellä itsellään on kokemus sellaisesta opiskelusta, ja hän koki sen stressaavana.

Mua opetettiin aikanaan aika pitkälti sillain, itseasiassa. Et ite piti hakee kaikki. Ja se oli... Se oli kyl todella stressaavaa, mut meitä oli monta siinä. ---Et me oltiin yhdessä siinä samassa liemessä. Et vähän niinku heitetään kissa järveen ja katotaan uiko se. Kyl se oppii uimaan kun se riittävän kauan räpiköi. Mut se

oli aika stressaavaa, et kyl mä oisin toivonu et mä oisin saanu niit vastauksia.
(Aava)

Laulupedagogiikkaopinnoissaan Aava sai positiivisempia kokemuksia itsenäisestä opiskelusta.

Itseasias meiän ekassa laulupedissäki oli sellanen metodi, et me jouduttiin kai-
vaa kaikki tiedot ite. Ja tavallaan rakentaa se juttu. Se [opettaja] anto meiän
ihan huolella ahdistua siellä. Kyl me sit klaarattiin se, ja kyl siitä tuli aika hyvä
fiilis ja kyl ne jutut oli sit tsekattu tosi perusteellisesti. Paljon perusteellisem-
min kun niin että me oltais saatu valmiit matskut, et opiskelkaa nää ja tulkaa
tentiin. ---Et oli se aika rankkaa mut kyl se oli aika palkitsevaa. (Aava)

Weimerin (2013, 71, 199-213) mukaan opiskelijat helposti vastustavat aluksi oppijäläh-
töisiä työskentelytapoja. Ne saattavat tuntua työläämmiltä kuin se, että opettaja antaisi
vastaukset valmiina. Aavan kokemuksen mukaisesti oppijälähtöiset työtavat johtavat
kuitenkin usein syvällisempään oppimiseen. Opettajan on osattava seurata tilannetta, ja
antaa myös joskus vastauksia, jotta oppiminen helpottuu. Kuten Aavakin totesi, oppijan
itsenäisyyttä ei pidä viedä ääripäähän.

Cecilia haluaa opetuksessaan pitää tietyllä tavalla kaverillisemmän suhteen oppilaisiin-
sa, kuin minkälaisia kokemuksia hänellä itsellään on.

Ja huumorin kautta ja silleen et jotenki kokee et niillä ois semmonen.. Ehkä
enemmän ku itte muistaa kun mä esimerkiks pyrin aikanaan konsalle kun mä
soitin siellä vähän aikaa klassista pianoa, harjotusoppilaana, ni se oli ihan kau-
heeta! Ne istu siellä kaukana pöydän takana---. Et mul on kauheen kaverillinen
suhde – ei *sillä* tavalla kaverillinen, et välillä kyl huomaa et joihinki pitää ottaa,
varsinki nuorempiin semmonen, ettei oo liian vaan kaveri. Mut silleen kaveril-
linen et onhan osa nyt mun Facebook-kavereitakin ja kaikki, et en mä halua ol-
la mikään kauhee auktoriteetti. (Cecilia)

Cecilia kertoo, että kun hän aloitti laulunopiskelun, hänen opettajansa olivat käyneet klassisen koulutuksen, sillä pop&jazz -laulunopetus oli vielä Suomessa hyvin uutta. Hänen kokemuksensa on verrattavissa Woodruffin (2011, 44) artikkeliin, jonka mukaan vielä jokin aika sitten kaikkien koulutettujen laulajien tausta oli klassinen ja pop&jazz-laulajat olivat omillaan siinä, miten hyödyntää klassista tekniikkaa koulutuksen ulkopuolella. Esimerkiksi pop&jazz-laulun efekteistä ei Cecilian opinnoissa vielä puhuttu. Hän ei kuitenkaan ole sitä mieltä, että hänen opetuksensa olisi ollut huonoa. Hän on kiitollinen, että sai tekniikkaopetusta, sillä kaikki opettajat eivät Cecilian mukaan opettaneet tekniikkaa ollenkaan. Hän piti myös opettajansa tarkkuudesta.

Et en missään nimessä lähe mollaamaan että oisin saanu jotenki huonoo opetusta. Mut kaikki tää nykytietämys just tästä popimmasta ja näistä soundeista ja tämmönen kaikki, ni semmosta ei oikeen ollu vielä silloin, silloin oltiin vaan et 'no ku ei mul oikeen oo tollanen rokkiääni' (nauraa). Ja nyt sit tietää et hei, mul voi olla sekin, kun mä teen juttuja vähän eri lailla. (Cecilia)

Cecilian opiskellessa ilmapiiri ei ollut kovin kannustava. Hänen mielestään asenteissa on sittemmin tapahtunut muutosta.

---mä muistan tällasen lauseen, mä oon kuullu että 'mitä niitä kehuaan, sitten ne vaan istuu perseellään eikä tee mitään'. Mä olin ihan aijaa, ihminen joka opettaa pedagogiikkaa, et oho... Silloin mä jo tajusin et noin mä en ainakaan tee. ---mä luulen et Suomi on hirveesti muuttunu, lasten kasvatukseen, et enemmän kehuaan---, et silloin ku mä oon ollu lapsi ni silloin oltiin vielä sitä mieltä et lapset menee pilalle jos niitä liikaa halii. Ni se on ollu varmasti vähän opetuksessa sama---. (Cecilia)

Cecilia kertoo arvioinnin omissa opinnoissaan olleen ristiriitaista, ja opiskelijoiden toivoneen opiskelun olevan enemmän oppijälähtöistä.

Mut et se ilmapiiri jotenkin siinä talossa ja niissä tutkinnoissa, mä muistan, aina sai sen negatiivisen palautteen ja... Sit kuitenkin sai erinomaisen [arvos-

nan]. Et vähän tuli semmonen et ai jaa, mistä tää nyt sit tuli tää numero. Et ois ehkä voinu olla vähän semmost kannustavampaa. Ja silloin vielä mä muistan kun me kapinoitiinkin vähän sitä et se ei ollu kyl kauheen oppilaslähtöstä. Et ois ehkä just toivonu sitä et enemmän ois kuunneltu myös meitä ja meiän toiveita---. (Cecilia)

Samoin kuin Bertta, myös Cecilia pitää nykyisin opiskellessaan siitä, että saa tarkkaa tietoa. Hän pitää tärkeänä sitä, että kouluttautuu itse jatkuvasti laulajana.

---ku siellä saa nimet semmosille asioille mitä on kyl tehny ja opettanutkin, mut nyt voi paljon eritellymmin sanoo et 'hei kun sä teet näin ni sit tapahtuu näin', 'aa, okei' – ni on vähän lyhyempi se tie. ---heti saa uutta pontta omaan opettamiseen kun käy itse erilaisia kursseja, koska jos aina vaan blaa blaa puhuis niitä samoja juttuja, kymmeniä vuosia ni... Et tosi paljon kyl mä mietin just sitä mistä mä oon alottanu, ni mä oon tosi paljon itse muuttunu opettajana. Et se tietämys on kasvanu. Et kyl mä varmasti ihan hyvin opetin silloinkin mut nyt mä tiedän kaikenlaisia juttuja lisää. Et tota... Tää on semmonen et täs ei tuu valmiiks. (Cecilia)

Oma opettajuus on Cecilian mukaan syntynyt pitkälti tekemällä. Hän alkoi vielä opiskellessaan ottaa oppilaita, ja kertoo oppineensa todella paljon aloittaessaan opettamisen.

---sä tajuut et okei, joku asia mikä sulle itelle on ollu itsestään selvä onkin tosi vaikee---. Et sun pitää oppii muotoilee semmosia asioita mitkä sä oot osannu itsestään selvästi. Tai sit joku asia mikä sulle on ihan sika vaikee niin se vetää tosta vaan (nauraa). ---se on semmost jatkuvaa oppimista se, totta kai edelleen, mut siin vaiheessa kun alottaa ni... Tuntuu et kumpi täs nyt saa enemmän. ---et ne oppilaat opettaa sitä opettajaansa. (Cecilia)

Lisäksi Ceciliakin pitää tärkeänä tietämyksen kartuttamista lukemalla. Hän on opiskellut myös vuorovaikutusta ja kertoo ihmistuntemuksen olevan tärkeä laulunopettajan taito.

Se on hirveen tärkeä koska tää on tosi paljon myös psykologiaa tää laulunopeus, koska se instrumentti on se oppilas itse. Se on ihan eri asia kun sä korjaat jonkun käsiä jos se soittaa jotain pianoa. (Cecilia)

Aava kertoo oman opettajuuden muotoutuneen muun muassa omista positiivisista kokemuksista. Hänen mukaansa opettaja usein alkuvaiheessa opettaa siten, miten häntä itseään on opetettu. Ammattitaitoa kehittämällä opettaja voi laajentaa opetustapojaan. Aavakin korosti tekemällä oppimista sekä lukemalla tiedon kartuttamista.

Ihan ehkä kokeilemalla ite ja niiden onnistumisen elämysten kautta mitä on saanu. ---Ja sit paljon myöskin opiskelemalla. Etenkin lukemalla alan kirjallisuutta ja miettimällä kaikessa rauhassa et mistä tässä hommassa on kysymys, ja mitä mä haluan, mitä mä arvotan tässä ja niinku... Semmosta ihan perus peilausta. (Aava)

Mestari-kisälli-asetelma

Useimmiten mestari-kisälli-asetelma yhdistetään behavioristiseen opetukseen ja asetetaan ikään kuin oppijälähtöisyyden vastakohtaksi (ks. esim. Juntunen 2014). Mestari-kisällisyys on kuitenkin ainakin jollakin tasolla läsnä musiikin yksilöopetuksessa. Haastateltavat pohtivat mestari-kisälliasetelmaa ja sitä onko se aina negatiivinen asia, vai voiko mestari-kisällisyys toteutua myös positiivisena. Aavan mukaan tiedon siirtoon perustuva behavioristinen opettamistyyli on jo eilispäivää.

---me ei opeteta enää sillä tavalla että me lähdetään semmosesta ajattelusta että meillä on tavallaan se oikea tieto, ja se oikea osaaminen, joka me sitten siirretään sille oppilaalle. Et tavallaan tää on niinkun ihan eilispäivää. Kyllähän se sellanen mestari-kisälli-asettelu edelleen toimii, mutta... Mut se oppilas on siin enemmän semmonen aktiivinen jäsen siinä oppimisprosessissa eikä niinkään semmonen passiivinen vastaanottaja. (Aava)

Cecilian mielestä mestari-kisälliasetelma on ”ihan hyvä mielikuva”. Hän ei kuitenkaan nähnyt sitä asetelmana, jossa opettaja on autoritäärinen tiedonhaltija, vaan yhdessä tekemällä oppimisena.

Sillä tavoinhan ennen opittiin monet ammatit, joita nykyään istutaan koulunpenkillä usein huonommin tuloksin opettelemassa. Siinä enemmän kokenut henkilö auttaa vähemmän kokenutta yhdessä tekemisen kautta oppimaan asioita. En koe sitä niin, että toinen sanoisi miten tehdään ja toinen vikisemättä tottelisi. Jokainen yksilönä huomioon ottaen tehdään ikään kuin henkilökohtainen oppimissuunnitelma, eli jokainen oppii vähän eri tavalla, eri asioita painottaen. (Cecilia)

Bertta pohti, että mestari-kisälli-asetelma voi toteutua positiivisena mikäli osapuolet ovat keskenään tasavertaiset. Mikäli osapuolet kohtaavat tietoisina siitä, että ovat ihmisinä aivan samanarvoisia, voi mestari-kisälli-asetelma hänen mukaansa olla toimiva.

Et sillä opettajalla ois terve itsetunto. Että sillä ei olis mitään tarvetta korottaa itseensä lyttämällä sitä oppilasta. Että se opettaja pystyis ihan vaikka ääneen myös sanomaan sen että mäkään en ihan osaa tätä vielä ihan niin ku mä haluisin. Että se opettaja pystyis tulemaan vajavaisena näkyväksi sille oppilaalle. Ja silti se voi olla se mestari. --- Jos siel ihmisen sisällä asuu se ajatus, et minä riitän, ilman mitään hörhelöä tässä päällä, niin silloin se mun mielestä ei voi mennä sellaseksi hassuksi se asetelma. (Bertta)

Bertan mukaan oleellista on myös keskustelun säilyminen ja se, että opettaja pyrkii ymmärtämään oppilasta.

Mun mielestä siinä pitäis säilyä se keskustelu. Ja mä yritän aina tiedustella, et miltä tää tuntu sulle. Et voitsä kuvailla omin sanoin et missä nyt tuntu se ja se, ja mitä sussa tapahtu. Että mä en syötä valmiiks sille oppilaalle et miltä sen pitäis tuntua, koska enhän mä oo sen kropassa, en mä voi tietää miltä siitä tuntuu.

---Ja sit ylipäänsä asioista, et säilyy se semmonen keskusteluyhteys ja turvallinen ilmapiiri olla myös eri mieltä. (Bertta)

Itsereflektio

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että jatkuvasti tulee eteen tilanteita, jotka herättävät pohtimaan omaa opettajuutta. He pitivät itsereflektiota hyvänä ja terveenä asiana. Cecilia kertoi tekevänsä jatkuvaa itsetutkiskelua. ”[e]tenkin jos jonkun oppilaan kanssa on ollut jotenkin hankalaa niin mietin mistä se voisi johtua ja miten voisin tilanteeseen vaikuttaa ja pitäisikö minun toimia jotenkin toisin”, Cecilia totesi. Hän kertoi myös miettivänsä vuorovaikutusta oppilaan persoonan mukaan. Bertta kertoo usein pohtivansa, että hänen pitäisi antaa oppilaiden laulaa enemmän. Oppijalähtöinen opettaja antaa oppilaalle enemmän mahdollisuuksia etsiä ja löytää vastauksia kokeilemalla, erehtymällä ja oivaltamalla, valmiiden vastausten sijaan (Weimer 2013, 74).

Ja se missä mä oon tosi huono on se et mä antasin oppilaan vaan laulaa joskus sitä biisiä ilman et mä puutun siihen. Et tehtäs vaan, ja laulettas läpi biisejä ja nautittas. Mä ihan liikaa aina: tosta voitais, otetaas vielä, ja tossa sä voisit sitä ja tätä... Mä keskeytän ja alan hinkkaamaan, et mun pitää tosi tietosesti välillä päättää se et nyt me mennään tää biisi läpi. Vaikka mua kuin syyhyttäis keskeyttää ni sit vaan ei keskeytetä. (Bertta)

Bertan pohdinnan mukaan oppijalähtöinen opetus on opettajalle vaativampaa kuin tiedon siirtoon perustuva opettaminen. Samaa mieltä on myös Weimer (2013, 60, 70-71). Periaatteessa opettajan on helppoa suunnitella tunti valmiiksi, ja pitäytyä suunnitelmasa jättäen oppiminen oppilaan omalle vastuulle. Oppijalähtöinen opettaja suunnittelee toki myös, mutta suunnitelma saa elää ja muuttua tilanteen mukaan. Oppilaiden osallistuminen tarkoittaa myös sitä, että tunti saattaa kulkeutua odottamattomaan suuntaan. Oppilas ei todennäköisesti tee asioita yhtä laadukkaasti kuin jos opettaja antaisi valmiin esimerkin tai vastauksen, mutta oppiminen on syvällisempää, kun oppilas saa oivaltaa itse. Bertta pohtii asiaa seuraavasti:

Semmonen helppo oppilashan on sellanen joka kuuntelee hiljaa ku sille kertoo ohjeita ja selittää ne asiat, ja sen jälkeen se kokeilee sitä ja sit se on taas hiljaa ja mä voin selittää lisää. Se ois niinku mun kannalta ihanaa ja helppoo mut mä tiään et mä en oo itekään sellanen oppilas. --- Eli siin tulee se olo että mä oon ehtiny sanoo vasta puolet siitä lauseesta ni se oppilas alkaa tekee jotain, ja sit mul on se että mistä sä voit tietää mitä sä teet ku sä et tiedä mitä mä oon sanomassa sulle. Että ootko hetken vielä hiljaa, mä selitän sulle tän loppuun ja sit kokeile. (Bertta)

Aava kertoo olevansa melko itsekriittinen ja pohtivansa omaa opettajuuttaan säännöllisesti. Joskus tulee ahdistus omasta osaamisesta, ja jatkuvasti on olo, että asioita voisi tehdä paremmin ja monipuolisemmin. Toisaalta hän näkee sen positiivisena asiana, ettei työssä koskaan tule valmiiksi. Laulunopettaminen ei ole ”liukuhihnaduunia”. Aava pohti myös, miten oma opettajuus toteutuu käytännössä.

Et en mä usko et koskaan tulee sitä päivää et pystyis toteuttaa kaikkee sitä mihin uskoo ja mitä haluais tässä ammatissa olla, en usko et tulee sellasta päivää et se ois niinku, joka viikon jälkee vois laittaa raksin ruutuun et vedin muuten taas hemmetin hyvin. Et kyl niit paskoja päiviä ja paskoja viikkoja vaan tulee. Mut jälleen kerran, kun se ilmapiiri on semmonen rento ja kokeileva ja salliva ja sellaseen luovuuteen kannustava, ni silloin se sallii sekä opettajalle että oppilaalle sitä, että välillä kokeillaan ja välillä fiilistellään ja välillä epäonnistutaan. (Aava)

5.2.7 Arviointi

Garrisonin ym. (1995) mukaan arviointi on yksi oppimiseen keskeisimmin vaikuttavista asioista. Se, miten oppija lähestyy oppimista, riippuu siitä, millaiseen arviointiin hän tietää valmistautuvansa. Arvioinnin tulisi myös olla tasavertaista siten, että kriteerit ovat kaikkien tiedossa sekä kaikille samat. Myös Weimerin (2013, 168-195) mukaan oppijälähtöisessä opetuksessa arvioinnin prosessi ja tarkoitus on tärkeää määritellä selkeästi. Näin ei tämän tutkimuksen valossa Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen pop&jazz-laulun tasosuorituksissa ole, vaan palaute ja arviointi riippuu siitä, keitä raadissa on.

Tutkimuksen opettajien mukaan heillä ei ole yhteisiä, kirjattuja ohjeita arviointiin. Aava kuvailee tasosuoritusten arviointia: "Et kyllähän siinä ihmiset painottaa hirveen eri asioita. Et se on tosi paljon kiinni siitä et ketä siellä istuu et mitä sieltä tulee. Niin se on varmaan joka talossa." Myös Cecilia totesi riippuvan raadista, miten tasosuoritus arvostellaan. Sen takia on hänen mielestään hyvä asia, että C-suorituksesta ei enää anneta arvosanaa.

---siitähän tuli kuulemma kauhee myrsky et osa oppilaista ois ehdottomasti halunnun sen. Ja sitä me vähän ihmeteltiin et miks, et pitääks niinku vertailla toisten – ku siin on se ongelma just se, että siel on aina eri raati. Et jos aina olis samat ihmiset kuuntelemassa ni sitten ne ehkä oliski jotenki vertailukelpoisia. Mut jos siel on, välil saattaa olla semmosii jotka on talon ulkopuolelta ni eihän ne tiedä sitä yleis – semmost tasoo, ni sit se on ihan tyhmä sen takia antaa numeroo siitä, et tärkeintähän se on että saa sen palautteen. Koska se on yleensä tosi tarkkaakin, tai et monet antaa niinku, mäki jaarittelen (nauraa) vähän liian kauan, et sori sori.. Et kaikki mitä tulee mieleen ni sanoo siitä ihmisestä. Koska se on aina uudet korvat jotka on kuullu sitä sun juttuu, et sehän siinä pitäis olla se tärkeä asia, eikä joku numero. Et musta se oli hyvä muutos. (Cecilia)

Myös Aavan kanssa tuli puheeksi C-tasosuorituksen numeroarviointista luopuminen, ja sekä Aava että Cecilia näkivät sen hyvänä päätöksenä. Aavan mielestä numeroista pitäisi luopua kaikissa tutkinnoista. Aava uskoo, että ilman numeroarviointia opiskelija pysyy ottamaan paljon paremmin vastaan kritiikkiä.

Kukaan ei niitä koskaan kysy missään, ja ---ne luo sellasta jotenki vähän vääränlaista asennetta mun mielestä. Ja sit se ois hirveen suuri helpotus monelle laulajalle täälläki talossa jolla ei vaan rahkeet kerta kaikkiaan riitä vetämään sitä C-kurssia. --- Se ois tosi paljon helpompi mennä tekeen se, ku tietää et sielt ei tuu sitä kolmosta päin naamaa. Tai herran jumala kakkosta mitä on jolleki annettu, sehän on katastrofi, kelaat jos sä saat kakkosen. (Aava)

Tasosuoritusten ulkopuolella arviointia tapahtuu myös opetuksessa. Aavan mukaan palautetta ja onnistumisen kokemuksia tunti-ilanteessa pitää tulla opiskelijalle säännöllisesti.

Joskus pitää kehua hirveen pienestä asiasta. Pitää muistaa kehua silloin kun oppilas onnistuu, vaikkei se onnistuisi niinku sekunnin, niin se pitää nostaa sieltä esiin. ---tää on taas tosi idealistista, mutta jotenkin se oppilas pitäs melkein joka tunnilla saada oivaltamaan jotain. Kritiikkiä voi tulla paljonkin ja sitä sellasturhautumista, --- niin sitä kestää kun niitä säännöllisesti tulee niit pieniä onnistumisen kokemuksia. Ni siinä nyt joutuu välillä vähän säveltää että... Mut se on sit kuitenkin sitä pedagogiikkaa mun mielestä. (Aava)

Cecilia kertoo pyytävänsä oppilaitaan tekemään aina lukuvuoden päätteeksi itsearviointia. ”Nyt just tässä mul oli muutama vikaa kertaa nää ekan vuoden, ni mä aina kysyn et no mites sun mielestä tää vuosi on menny. Ja sitten mä ite sanon että no mun mielestä sä oot kyllä kehittyny tossa ja tossa ja...”. Näin tapahtui myös Cecilialta observoimallani tunnilla, jossa oppilas oli lukuvuoden viimeisellä tunnilla. Lisäksi Ceciliakin kertoo arviointia tapahtuvan jatkuvasti tunti-ilanteessa.

Ja onhan se arviointia koko ajan jos joku biisi menee hyvin ja sit sanoo et wau sehän meni tosi hienosti ja... ---kyl mä pyrin antaa sellast spontaania palautetta koko ajan. Et ei tarvi miettiä kymmenen vuoden päästä et sen yhen kerran se sano et mä olin hyvä (nauraa). Mut en mä koe et tarttis olla jotain semmosta vuosittaista virallista arviointia tai jotain tämmöstä. Et kyl se riittää se palaute siinä. (Cecilia)

Sibelius-Akatemiassa Cecilia näkee myös hyvänä muutoksena sen, että oma opettaja on nykyään osa tasosuoritusraatia. Oma opettaja voi valaista oppilaan kanssa läpikäytyä prosessia muille raadin jäsenille. Tasosuorituksen arvioinnin ohjeistuksissa todetaankin, että oman opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaan koko oppimisprosessi (Sibelius-Akatemia 2016, lautakuntaohjeistukset).

Bertta näkee arvioinnissa tärkeänä oppilaan vahvuuksien huomioimisen. Myös rehellisyys on hänen mielestään tärkeää. Mielestäni nämä asiat toteutuivat myös niillä tunneilla, joita olin Bertalta seuraamassa. Hän antoi oppilaalle rehellistä palautetta, ja keskittyi palautteessaan usein positiivisiin ja onnistuneisiin asioihin, eli oppilaan vahvuuksiin.

---et näkee sen mitä se oppilas osaa. Ja miten hienosti se yrittää, ja tsemppaa, ja treenaa. Ja sit se että kertoo sen rehellisesti, mikä ei toimi, ja millä tavalla sä voit saada sen toimimaan. Siis että opettajanki pitää tajuta se et se ääni on instrumentti, eikä persoona. Jolloin se on ihan luonnollista antaa sitä kritiikkiä joka kohdistuu siihen instrumenttiin ja sen hallintaan, eikä siihen persoonaan. ---tai mä ajattelen että sitä on niinku samalla puolella sen oppilaan kanssa, et me nyt tässä yhdessä mietitään---. (Bertta)

6 Pohdinta

Tavoitteena tutkimuksessani oli selvittää, millaisia näkemyksiä tutkittavilla opettajilla on oppijalähtöisyydestä, miten he mielestään toteuttavat sitä työssään, sekä minkä seikkojen he kokevat vaikuttavan heidän työhönsä. Mielestäni sain aineistosta hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tutkimusta tehdessä minulle heräsi myös paljon lisää tutkimuksellisia kiinnostuksenkohteita, joista kerron enemmän jatkotutkimusta käsittelevässä luvussa.

Tämän tutkimuksen opettajien mielestä oppijalähtöisyys oli erityisesti jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä. Jokainen oppilas nähtiin yhtä arvokkaana, ja opetuksessa pidettiin tärkeänä huomioida kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet. Tutkittavien näkemys oppijalähtöisyydestä vastasi tässä mielessä tutkimuksen teoriaa: oppijalähtöisessä opetuksessa oppijan tarpeet, toiveet, odotukset ja tunteet otetaan opetuksessa yksilöllisesti huomioon (Murto 1989, 36, Weimer 2013, 5, 15). Aineistossa erityisesti korostunut asia oli opetuksen ilmapiiri, joka ei teoriaosiossa ollut tullut esille. Toki voidaan ajatella, että oppijalähtöinen lähestymistapa muuttaa opetuksen ilmapiiriä. Sitä, että opetuksen ilmapiiri on ja pysyy hyvänä, tutkittavat pitivät erityisen tärkeänä. Hyvä ilmapiiri oli tutkittavien mukaan salliva, jossa virheille ja kokeilemiselle on tilaa, tasavertainen, turvallinen ja kannustava. Voidaan ajatella, että ilmapiirin toivottiin olevan oppijalähtöinen, sillä oppijalähtöisyydessä tasavertaisuus on tärkeää, samoin kuin kokeilemisen ja virheiden tekemisen salliminen. Keinoina hyvän ilmapiirin ylläpitämiseksi nähtiin muun muassa avoin keskustelu ja kohtaaminen, sekä se, että opettajalla on hyvä itsetunto eikä hän esitä muuta kuin on.

Arvioinnissa oppijalähtöisyys ei korostunut. Opettajien mukaan yhteisiä ohjeita arviointiin ei ole, vaan se poikkeaa siitä riippuen, keitä arvioimassa on. Oppijalähtöisen arvioinnin tulisi olla tasavertaista (Garrison ym., 1995). Opetuksen tavoitteet liittyvät tutkimuksen mukaan vahvasti tasosuorituksiin. Tämän tutkimuksen tulokset olivat tältä osin yhtenevät Juntusen (2014, 13-15) tutkimuksen kanssa, jossa opettajat totesivat kunkin opetettavan aineen opetussuunnitelmassa asetettujen ja opetuksen yhteydessä tarkemmin määriteltyjen tavoitteiden suuntaavan opetusta ja oppimista kussakin oppimistilanteessa. Opetusta muokataan oppijan lähtötason ja tarpeiden mukaisesti tasosuoritukseen valmistavaksi. Aava näki tasosuorituksilla olevan negatiivista vaikutusta hänen opetuksensa, sillä usein niihin valmistautuminen aiheuttaa kiirettä ja opetus keskittyy virhei-

den korjaamiseen. Aikaa ei tällöin jää kokeilemisen, erehtymisen ja onnistumisen kautta oppimiseen, eikä oppijan vahvuuksiin keskittymiseen, mitkä olisivat oppijalähtöisessä oppimisessa ensiarvoisen tärkeitä asioita. Bertta ja Cecilia näkivät, että tasosuoritukset aiheuttavat joskus ajankäytöllisiä haasteita. Juntusen (2014, 17) kyselytutkimuksen opettajilla vaikuttaisi olevan samankaltaisia kokemuksia ajankäytöstä, sillä ”[o]petuksessa toivottiin edellytyksiä, aikaa ja rauhaa keskittyä työskentelyyn ilman ulkoisia rajoittavia tekijöitä.” Esimerkiksi Bertta haluaisi joskus käyttää enemmän aikaa äänen toimivuuden harjoittamiseen, mutta lähestyvä tasosuoritus ei jätä sille aikaa. Bertta ja Cecilia kokivat kuitenkin voivansa toteuttaa arvojensa mukaista opetusta kaikissa työpaikoissaan.

B-tasosuoritus on ensimmäinen, jossa korostuu oma taiteilijuus, ja Bertta näkikin, että B-suoritukseen valmistautuessa on enemmän aikaa oppilaan vahvuuksiin keskittymiseen. Aava näki ongelmallisena C- ja B-suoritusten välisen ”kuilun”, kun oppijan pitäisi ensi kertaa tietää, minkälainen hän on taiteilijana. Opetus voisi siis olla hedelmällisempää, mikäli kokeilemisen kautta oppiminen sekä oppilaan vahvuuksiin keskittyminen olisi läsnä alusta alkaen, eikä vasta B-suoritukseen valmistautuessa. Oppijalähtöisessä opetuksessa oppilaan vahvuudet tulisi huomioida (ks. esim. Weimer 2013). Kaikki pääaineiset pop&jazz-laulajat eivät jatka B-suoritukseen saakka, ja tällöin he eivät välttämättä opetuksen puitteissa saa ollenkaan kokemusta oman taiteilijuuden kehittämistä.

Oppijalähtöisyyteen liitetään sisäinen motivaatio sekä syväoppiminen (ks. luku. 2.2.2). Jotta motivaatio olisi sisäistä ja tapahtuisi syväoppimista, on tekemisen itsessään oltava oppijalle palkitsevaa eikä ulkopuolisen ’palkinnon’ ohjaamaa. Tällöin opiskelussa tulisi tavoitella jotakin muuta pelkän hyvän arvosanan tai vaikkapa kurssin läpäisemisen sijaan. Aavan mukaan opetus muuttuu helposti virheiden korjailuksi, kun tavoitteena on valmistautua ja päästä läpi tasosuorituksesta. Cecilian näkemys oli samankaltainen, kun hän totesi vahvuuksien olevan sellaisia asioita, joihin ei tarvitse opetuksessa keskittyä, sillä oppilas osaa ne jo. ”Mitkä on sen vahvuuksia, mitä ei tarvi niin hirveesti treenaa, mitkä on taas niitä mihin se viel tarvii apua”. Bertta ja Cecilia eivät nähneet tasosuoritusten vaikutusta yhtä vahvana, mutta totesivat niiden kuitenkin vaikuttavan opetuksen ajankäyttöön. Tämän tutkimuksen valossa tasosuoritukset vaikuttavat opetukseen siten, että niiden vuoksi joudutaan tinkimään oppijan vahvuuksiin keskittymisestä. B-tasosuorituksessa tosin vahvuuksiin keskittyminen nähtiin enemmän mahdollisena.

Arvioinnin demokraattisuuden lisäksi oppijälähtöisessä lähestymistavassa pidetään tärkeänä, että oppijalla on vastuuta päätettäessä häntä koskevista asioista. Esimerkiksi tavoitteiden asettamisessa ja arvioinnista päätettäessä oppijalla tulisi olla sananvaltaa. Tämän tutkimuksen pohjalta en osaa sanoa, onko tämä musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-lauluopinnoissa mahdollista. Mikäli oppilas näkee tasosuoritusvaatimukset hyvänä tavoitteena, ei ongelmaa ole. Bertan mukaan yhteisen tavoitteen löytäminen voi joskus olla hankalaa, jos oppilas ei esimerkiksi ole valmis päästämään irti aiemmista laulutottumuksistaan oppiakseen uutta. Yksi ongelmallinen asia on siis yhteisen tavoitteen asettaminen. Jotta opettaja ja oppilas löytävät yhteisen tavoitteen, ja jotta opettaja oppii tunnistamaan oppilaansa vahvuudet, vaaditaan avointa vuorovaikutusta. Jos tavoitetta ei etsitä yhdessä vaan se tulee ulkopuolelta, esimerkiksi hyvä arvosana tasosuorituksessa, kuinka merkityksellistä se on oppilaalle? Joskus opettaja voi nähdä, mikä olisi oppilaalle hyväksi esimerkiksi äänen toimivuuden ja kestävyuden kannalta, mutta oppilas ei esimerkiksi ole valmis luopumaan äänellisistä tavoistaan tai haluaisi käyttää ääntään fyysisesti epäedullisella tavalla. Mikä tällöin on oppijälähtöisyyttä, jos opettaja näkee oppijan tarvitsevan jotakin, mutta oppija itse ei ole samaa mieltä? Toinen asia, jota jäin miettimään, on tasavertaisen arvioinnin sekä oppijälähtöisen tavoitteenasettelun suhde. Mikäli tavoitteet asetetaan kullekin oppilaalle henkilökohtaisesti hänen tarpeidensa sekä toiveidensa mukaisesti, kuinka arviointi, jossa kriteerit ovat kaikille samat, toimii?

Mielestäni laulun ryhmäopetukseen on usein suhtauduttu kustannussäästöihin liittyvänä asiana. Musiikkikasvatuksen aineryhmässä laulun ryhmäopiskelua on vain sivuaineisilla pop&jazz-laulajilla. Kuitenkin esimerkiksi Arlinin (2015) tutkimuksen mukaan ryhmäopiskelu on toimiva tapa laulunoppimiseen. Ryhmässä vertaisoppimalla asetelma on erilainen kuin kahdenkeskeisessä opettaja-oppilas-opetuksessa, jossa mestari-kisälliys on ainakin jollakin tavalla läsnä. Pääaineisten pop&jazz-laulajien opetuksessa voisi siis olla enemmän vertaisoppimista, joka on olennaista informaalissa oppimisessa, jonka tavoin pop&jazz-musiikkia on perinteisesti opittu (ks. esim. Green 2005 & 2006; Väkevä 2010 & 2013).

Oppijälähtöisyyden teoreettiseen taustaan perehdyttyäni näen oppijälähtöisessä opetuksessa avoimen vuorovaikutuksen lisäksi erityisen keskeisenä kunkin oppilaan vahvuuksiin keskittymisen. Tutkittavat opettajat näkivät tämän vaihtelevassa määrin haasteellisenä ajankäytöllisistä seikoista tai tasosuoritusvaatimuksista johtuen. En ole varma, jättävätkö tiukat opetussuunnitelmat vahvuuksiin keskittymiseen riittävästi tilaa. Toisaalta

esimerkiksi Bertta korosti mieltävänsä opetuksessaan, mitä musiikkikasvattaja tarvitsee työssään, jolloin esimerkiksi terveesti toimiva instrumentti sekä tyylientuntemus ovat hänen mielestään tärkeitä. Aava taas korosti vahvemmin kunkin oppilaan persoonallisen äänen löytämistä. Kriittisesti voitaisiin ajatella, onko musiikkikasvattajan ylipäänsä tärkeää löytää omaa taiteilijuuttaan. Itse ajattelen, että sekä terveen äänenkäytön että persoonallisen tyylin löytyminen ovat tärkeitä. Mielestäni myös opettajalla on ensiarvoisen tärkeää olla kokemusta oman, persoonallisen tyylin ja muusikkouden löytymisestä, jotta hän voi auttaa myös oppilaitaan sen etsimisessä. Mielestäni yksi musiikin keskeisin anti on saada ilmaista itseään omalla, persoonallisella tavallaan.

Mielestäni koko koulutusjärjestelmää koskevan asenneilmapiirin olisi muututtava yksilön vahvuuksiin keskittyväksi sen sijaan, että kaikkien on osattava samat asiat. Oppijalähtöisen laulunopetuksen näen sellaisena, jossa kaikki tekijät toimivat saumattomasti ja toisiaan tukien yhdessä: sekä opettajan ammattitaito että oppijan toiveet, vahvuudet ja persoona ja äänen kehittyminen. Opettaja ja oppija tutkivat uusia asioita yhdessä.

6.1 Luotettavuustarkastelu

Tutkivan toiminnan luotettavuutta on syytä tarkastella huolellisesti. Tieteellisestä luotettavuudesta puhuttaessa käytetään useimmiten käsitteitä validiteetti sekä reliabiliteetti. Validius tarkoittaa luotettavuutta ja pätevyyttä. Tutkimusväline taas on reliabeli, kun se on mittatarkka ja pysyvästi samaa mittaava. Käsitteenä validiteetti on laaja-alaisempi ja koskee sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusta. Sillä tarkoitetaan perinteisesti tutkimusmenetelmän kykyä selvittää sitä, mitä sillä on tarkoitus selvittää. (Anttila 2006, 511-512.) Tässä tutkimuksessa tarkoitus oli selvittää, mitä näkemyksiä tutkittavilla on oppijalähtöisyydestä, miten oppijalähtöisyys tutkittavien mukaan näkyy heidän opetuksessaan, sekä mitkä seikat heidän mielestään vaikuttavat heidän opetukseensa. Pyrin valitsemaan tutkimukseeni mahdollisimman hyvin sopivat menetelmät. Yhdistin kaksi eri aineistonkeruumenetelmää, observoinnin ja haastattelun, jotta saisin syvemmän näkemyksen ilmiöstä. Anttilan (2006, 512-513) mukaan, mikäli mittaustulokset osoittavat, että saatu tieto vastaa vallalla olevaa teoriaa tai pystyy tarkentamaan tai parantamaan sitä, silloin tulos on validi. Validiteetin kannalta on myös tärkeää, kuinka hyvin tutkimusasetelma vastaa sitä ilmiötä, jota halutaan tutkia. Tutkimukseni kohteena

olivat opettajien näkemykset oppijälähtöisyydestä, ja valitsin haastattelun, sillä paras tapa selvittää, mitä henkilö ajattelee jostakin asiasta on kysyä sitä häneltä (ks. esim. Eskola & Vastamäki 2010, 26). Valitsin lisäksi observoinnin, sillä ajattelin sen olevan paras tapa nähdä opettajien työtä käytännössä. Mielestäni valitsemani aineistonkeruumenetelmät toivat hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Tulokset osoittivat, että tutkittavien suhtautuminen oppimiseen oli pääosin oppijälähtöistä, mutta opetukseen vaikuttavia ulkoisia seikkoja voisi muuttaa oppijälähtöisyyden helpottamiseksi. Tutkimusmenetelmillä sain tietoa opettajien näkemyksistä teoreettisessa viitekehityksessä esittelemiini näkökulmiin oppijälähtöisyydestä ja laulunopetuksesta, mutta tuli myös ilmi uusia asioita. Erityisen vahvasti opettajat korostivat opetuksen ilmapiiirin merkitystä.

Objektiivisuus laadullisessa tutkimuksessa voi tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen. Tämä on haasteellinen tehtävä, ja siksi on tärkeää ainakin yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 2001, 17.) Itselläni oli esimerkiksi näkemys siitä, minkälaista opetusta pidän hyvänä, positiivinen suhtautuminen oppijälähtöisyyteen, sekä ainakin joltain osin kriittinen suhtautuminen Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopetukseen. Näitä asenteita tuon esille esimerkiksi tutkimuksen johdannossa sekä eettisessä tarkastelussa. Tarkoitukseni oli tiedostaa työtä tehdessä omat ennakkokäsitykseni sekä esitellä opettajien näkemyksiä tutkittavasta aiheesta mahdollisimman objektiivisesti.

Suunnitelmani oli myös tarkastella, miten haastatteluissa esille tulleet asiat näkyvät tutkittavien opetuksessa. Huomasin kuitenkin, että niin pienellä observoinnin määrällä en voi tehdä kovin syvällisiä huomioita ja mielipiteitä opettajien opetuksesta. Pyrin enemmän löytämään yhteyksiä haastattelu- ja observointiaineiston väliltä, sekä tarkkailemaan, minkälaisia oppijälähtöisiä piirteitä opetuksessa mahdollisesti näkyi. Painotin tutkimuksessani haastatteluaineistoa, sillä se toi syvällisemmin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Jos tutkimus olisi ollut laajempi, olisi observointeja voinut tehdä ja painottaa enemmän.

Litteroin haastattelut huolellisesti. Pyrin kohteilemaan tutkittavia objektiivisesti ja valitsemaan haastatteluaineistosta sellaisia lainauksia, jotka mahdollisimman hyvin tuovat esiin opettajien näkemyksiä. Pyrin tekemään aineistosta kattavan esittelyn jättämättä

mitään olennaista pois. Tutkimuksen kulun ja siihen vaikuttaneet asiat kuvailin mahdollisimman tarkasti.

6.2 Mahdollinen jatkotutkimus

Tutkimuksessani selvitettiin oppijälhtöisyyttä opettajan näkökulmasta. Tarkoitukseni oli opettajien näkemysten selvittämisen lisäksi tutkia, miten oppijälhtöisyys toteutuu heidän opetuksessaan. Huomasin kuitenkin, etten pelkästään opettajia haastattelemalla tai heidän näkemyksiään selvittämällä oikeastaan voi saada tietoa siitä, millaista heidän opetuksensa on. Kuten Aava haastattelussaan totesi, tuskin tulee sellaista päivää, jolloin opettaja saisi toteutettua kaikkia visioitaan käytännössä. Juntunen (2014, 20) toteaa kyselytutkimuksensa raportissa, että kasvatuksellinen ja opetustraditioiden muutos on tapahtumassa myös käytännön tasolla, mutta mainitsee sulkeissa: ”mikäli opettajat toteuttavat tai pyrkivät toteuttamaan visioitaan ihanteellisesta opetuksesta myös käytännössä”. Myös Hammerness (2006) toteaa, että opettajan vision sekä käytännön välillä saattaa olla ristiriita. Tässä tutkimuksessa saatiin observoitujen tuntien avulla pieni väläys siitä, minkälaista tutkittavien opetus on suhteessa heidän puheeseensa. Tutkimus, joka painottaisi enemmän itse opetusta opettajien näkemysten sijaan, olisi jatkossa kiinnostava. Myös esimerkiksi tutkimus, jossa opetusta videoitaisiin, ja jälkikäteen tallennetta katsottaisiin ja siitä keskusteltaisiin yhdessä tutkittavan opettajan kanssa, voisi olla mielenkiintoinen. Tällöin saataisiin opettajalta perusteluja hänen käytännössä tekemilleen valinnoille.

Opettajien näkemysten sekä opetuksen lisäksi olisi kiinnostavaa paneutua opiskelijoiden kokemuksiin, ja tutkia, millaisessa suhteessa ne ovat keskenään: miten esimerkiksi opettajien näkemykset toteutuvat opiskelijan näkökulmasta. Tämä tutkimus oli ikäänkuin opettajälhtöinen tutkimus oppijälhtöisyydestä, ja jatkossa oppijälhtöinen tutkimus voisi olla antoisa. Musiikkikasvatuksen aineryhmän pop&jazz-laulunopetuksesta voitaisiin tehdä myös opiskelijoiden toiveisiin, tarpeisiin sekä niiden mahdolliseen toteutumiseen liittyvä tutkimus. Tämä tutkimus koski yksilöopetusta, ja jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia oppijälhtöisyyden toteutumista ryhmäopetuksessa. Myös oppijälhtöisiin menetelmiin voisi syventyä enemmän sekä yksilö- että ryhmäopetuksen kannalta. Lisäksi voisi pohtia eroja musiikkikasvatuksen aineryhmässä pop&jazz-laulunopiskelun ja esimerkiksi Metropolian muusikkolinjan pop&jazz-laulunopiskelun välillä. Millä tavoin

opetuksen ja tavoitteiden tulee olla erilaisia riippuen siitä, valmistuuko laulaja muusikoksi vai opettajaksi?

Tasosuorituksia ja tasosuoritusvaatimuksia olisi mielenkiintoista tutkia enemmän. Millä perusteella tasosuoritukset on laadittu ja mihin tarpeisiin niillä halutaan vastata? Kuka asettaa pop&jazz-laulunopetuksen tavoitteet ja mihin ne perustuvat? Lisäksi syvempi tutkimus tasosuoritusten vaikutuksesta opetukseen olisi kiinnostava. Olisivatko tavoitteet erilaiset, jos ne päätettäisiin kunkin opiskelijan kanssa yksilöllisesti? Entä jos tasosuoritusvaatimukset laadittaisiin yhteistyössä opiskelijoiden kanssa? Weimerin (2013, 31 Entwistleä 2010, 20 lainaten) mukaan korkeakouluopetuksen tulisi keskittyä auttamaan oppijoita kehittämään sellaisia taitoja, asenteita, tietoa sekä ymmärrystä joilla on maksimaalinen arvo myös akateemisen maailman ulkopuolella. Olisi kiinnostavaa tutkia, minkälaiset taidot ovat opiskelijoiden ja opettajien mielestä erityisen arvokkaita, sekä minkälaisia tietoja ja taitoja opiskelijat mielestään valmistuttuaan tarvitsisivat.

Lähteet

- Aalto, A-L. & Parviainen, K. 1974. *Auta ääntäsi. Äänenkäyttäjän käsikirja*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tampere: Finnlectura.
- Aittomäki, P., Kervinen, M-R. & Mellanen, T. 2002. *Tyylit ja niiden erityispiirteet*. Teoksessa Hautamäki, T. (toim.) *Laulajan opas*. Tampere: Juvenes print, s. 57-67.
- Alderson, R. 1979. *Complete Handbook of Voice Training*. New Jersey: Parker Publishing Company.
- Anttila, M. 2004. *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Finnlectura.
- Anttila, P. 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Tallinna: AS Pakett.
- Arlin, E. 2015. ”Tää pitää jonkinlaisen prosessin käynnissä koko ajan” – Neljän pop/jazz-laulunopiskelijan muodostaman ryhmän kokemuksia itsenäisen ryhmäharjoittelun mahdollisuuksista ja haasteista. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Burwell, K. 2006. *On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education*. *Music Education Research* 8, s. 332-347.
- Byman, R. 2002. *Voiko motivaatiota opettaa?* Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusi-kylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. s. 25-41. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Callaghan, J., Emmons, S. & Popeil, L. 2012. *Solo Voice Pedagogy*. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*. Volume 1. New York: Oxford University Press, s. 559-580.
- Doscher, B. 1994. *The Functional Unity of the Singing Voice*. Scarecrow Press.
- Eerola, R. 2008. *Klassisen ja ei-klassisen laulutekniikan eroavuuksista*. Julkaisussa *Laulupedagogi 2007-2008*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, s. 10-15.

- Eerola, R. 2008b. Laulajan arviointi – makuasia vai korvan harjaantuneisuus. Julkaisussa *Laulupedagogi 2007-2008*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, s. 16-19.
- Entwistle, N. 2010. Taking Stock: An Overview of Key Research Findings. Teoksessa J. C. Hughes and J. Mighty (toim.) *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education*. Montreal and Kingston: Queen's Policy Studies, McGill-Queens University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2012. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: Bookwell Oy, s. 26-44.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Garrison, R., Andrews, J. & Magnusson, K. 1995. Approaches to teaching and learning in higher education. Julkaisussa *New Currents* 2.1, 1995.
- Gaunt, H. 2008. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music* 36, 2, s. 215-245.
- Green, L. 2005. The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music-Learning Processes. *Music Educators Journal* 91, 4, ProQuest Direct Complete, s. 27-32.
- Green, L. 2006. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education* 24, 2, 101-118.
- Hammerness, K. 2006. *Seeing Through Teachers' Eyes. Professional Ideals and Classroom Practices*. New York: Teachers College Press.
- Hautamäki, T. & Kohi, H. 2002. Laulajan suosion salaisuus – Yrityksiä selittää sitä. Teoksessa Hautamäki, T. (toim.) *Laulajan opas*. Tampere: Juvenes print, s. 79-86.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hyry, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis E* 95. Oulu: Oulun yliopisto.
- Issue X. 2015. *Taideyliopiston lehti*. Joulukuu 2015. Helsinki: Finepress Oy.

- Jaakkola, R. Ropo, E. & Autio, T. 1995. Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Juva: WSOY, s. 80-97.
- Juntunen, M-L. 2014. Mestarista opiskelijan ohjaajaksi, tukijaksi ja vierellä kulkijaksi? Julkaisussa Musiikkikasvatus 01 2014 vol. 17. Helsinki, Hakapaino, s. 8-28.
- Kansanen, P. 2002. Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. s. 11-24. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, s. 139-165.
- Koistinen, M. 2013. Tunne kehosi, vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Korpisaari, K. 2011. Korkeakoulusta valmistuneen pop/jazz-laulajan instrumentinhallinta. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Koro, J. 1995. Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Juva: WSOY, s. 98-117.
- Ludin, J. 2003. Deep, surface and strategic approaches to learning. Dublin: Centre for teaching and learning.
- Lukkari-Lohi, A. 2012. Laulun tasosuoritusten arviointi Sibelius-Akatemiassa. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning: outcome and process. British journal of Educational Psychology, vol. 46, issue 1, s. 4-11.
- McKeachie, W.J. 2001. Foreword. Teoksessa Salili, Farideh, Chi-yue Chiu, Hong (toim.) Student Motivation. The Culture and Context of Learning. Springer Science+Business: New York, s. ix-xii.
- Metropolia, opinto-opas 2013-2014. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/16185/fi/39/KZD12S2/1114/year/2012>. Luettu 15.2.2014.

- Mezirow, J. 1997. *Transformative Learning: Theory to Practice*. Julkaisussa *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. Jossey-Bass Publishers.
- Murto, Kari. 1989. Kohti oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Jyväskylä.
- Nerland, M. & Hanken, I. M. 2011. Apprenticeship in transition? New configurations of teacher-student relationships in higher music education. Teoksessa Lindgren, M., Frisk, A., Henningsson, I. & Öberg, J. (toim.) *Musik och kunskapsbildning. En festskrift till Bengt Olsson*. Göteborg: Göteborgs Universitet, s. 129-136.
- Numminen, A. 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Hakapaino.
- Orkoneva, E. 2012. Yhdessä oppimisen mahdollisuudet ja haasteet laulupedagogian opinnoissa – kolmen opiskelijan kokemuksia. Teemaseminaarityö. Sibelius-Akatemia.
- Paalasmaa, J. 2011. Suomalainen koulujärjestelmä, kunnallinen perusopetus ja vaihtoehdot. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Juva: PS-kustannus, s. 17-21.
- Partti, H. Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & Westerlund H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus, s. 54-70.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ramsden, P. 1988. *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page.
- Rikandi, I. 2012. *Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community – A Case of Redesigning a Group Piano Vapaa Säestys Course in Music Teacher Education*. Väitöskirja. *Studia Musica* 49. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Rossing, T. D. 1990. *The Science of Sound*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Rönkkönen, K. 2001. *Kun kumpikaan ei tiedä: yhteistoiminnallisuus ja dialogisuus auttamistarinoiden retoriikassa*. Helsinki: Stakes.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. *Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?* Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: Bookwell Oy, s. 189-199.

- Sahlberg, P. & Johnson, P. 2015. Suomalainen koulutus tarvitsee selvän suunnan. Helsingin Sanomat 19.10.2015.
- Sallinen, A. 1995. Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Juva: WSOY, s. 10-24.
- Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme: Koulutussosiologisia huomioita erääseen suomalaiseen menestystarinaan. Julkaisussa: Kasvatus 35, 1, s. 91-98.
- Sibelius-Akatemia, opintojaksokuvaukset 2014-2015. Luettu 14.11.2014.
- Sibelius-Akatemian strategia 2016. Sibelius-Akatemia. Luettu 22.2.2016.
- Sibelius-Akatemia, lautakuntaohjeistukset. Luettu 28.2.2016.
- Stage, F. K., Muller, P. A., Kinzie, J. & Simmons, A. 1998. Creating Learner Centered Classrooms: What Does Learning Theory Have to Say? ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education and the Association for the Study of Higher Education.
- Sundberg, J. 1987. The Science of the Singing Voice. Illinois: Northern Illinois University Press.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51. Oulu.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, s. 7-28.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. Higher Education, 37, s. 57-70.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere.
- Varonen, Sirkku. 2001. Opettajakeskeisen ja oppilaskeskeisen opetustavan soveltuvuus musiikin alkuopetukseen. Pro gradu –tutkielma. Sibelius-Akatemia.

- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.
Luettu 6.3.2014.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsennyt: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia. 44. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Väkevä, L. 2010. Suomalaisen populaarimusiikin historia. Luettu 16.01.2016. <http://wwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/afrohis/suomi.htm>
- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja – Kohti refleksiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, s. 93-105.
- Wahlström, K. 2008. Oppilaan oikeat hakusanat: oppilaslähtöisyyden ja asiantuntijuuden yhteennivoutuminen rytmimusiikin kitaraopetuksessa ja opetussuunnitelman uudistamisessa. Stadia-ammattikorkeakoulu.
- Weimer, M. 2013. Learner-centered Teaching. Five Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiner, B. 2001. Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attribution Perspective. Teoksessa Salili, Farideh, Chi-yue Chiu, Hong (toim.) Student Motivation. The Culture and Context of Learning. Springer Science+Business: New York, s. 17-30.
- Woodruff, Neal W. 2011. Contemporary commercial voice pedagogy applied to the choral ensemble: an interview with Jeannette LoVetri. Olivet Nazarene University.

Liitteet

Liite 1 Näyte litteroinnista

H: "Joo. Onks tullu ikin opettaes vastaan jotain sellasii tilanteita oppilaan kanssa et, et sä oisit jotenki tosi paljon joutunu pohtii sitä omaa opettajuutta?"

A: "Mm. Jatkuvasti tulee. Mut mä oon aika itsekriittinen et mä pohdin sitä omaa opettajuuttani säännöllisesti. Jotenkin. Ja tota... Mut on kyllä, on tosi paljon, ja sitten on niinku - kaikkihan sen nyt tietää että on oppilaita jotka on niinku vaikeita. Et.. Vaik ne ois kuinka lahjakkaita ni ne voi olla niinku hemmetin, niinku.. Meit on niin moneen junaan, että.. Ja kemiat ei välttämättä natsaa yhtään, ja sit se pitää jotenki ohittaa. Se, et mun kemiat ei tän oppilaan kanssa natsaa yhtään. Niin, se on tavallaan sitä ammattimaisuutta et siit pystytään menee jollain tavalla ohi. Ja, ne on ihan sellasii käytännön juttuja, et jos mä inhoon jotain ihmistä ni mun täytyy pystyy opettaa sitä. Ja sit siin on kysymys ihan sellasista pienistä asioista, niinku et mun täytyy kattoo sitä ihmistä silmiin. Vaikka mä en niinku pitäisi siitä ihmisestä yhtään. Sehän on ensimmäinen asia mitä huomaa, et jos sä et niinku diggaa jostain ihmisest yhtään ni sä vältät katsekontaktia. Kun taas sit opettaessa niinku pitäs nimenomaan. Et ne on niinku sellasii pieniä asioita mitä pitää vaan sit koittaa niinku ammatillisesti jotenki... Pelata. Mut et on kyl tosi usein semmosii tilanteita ja kyl mul säännöllisesti, mul on kerran vuodessa sellanen ahistus et mä en saatana osaa mitään. Sit ku rupee taas tekee ni huomaa et itseasias osaa aika paljonkin mutta.. Mut et niinku jatkuvasti on sellanen pieni niinku.. Et asioita vois tehdä paremmin ja.. Monipuolisemmin ja.. Ei se varmaan koskaan poistu. Et ei täs työssä niinku valmiiks tuu koskaan. Mikä on ihan niinku, tavallaan jopa ihan kivaa. Et tää ei oo liukuhihnaduunia. Vaik sitä ois tehny kuinka kauan ni ei siitä tuu liukuhihnaduunia ikinä."

H: "Mm, sä puhuitki jo tost arvioinnista et sun mielest se numero-juttu on huono, ja... mm.. Niin minkälaišta muuta arviointia tai silleen, arkiopetukses, tai niinku muutenkin ku tutkinnoissa niin tapahtuoks jotain arviointii-"

L: "Niinku palautetta siin tuntitilanteessa-"

H: "Niin.."

L: "Joo, opiskelijalle pitää tulla kyllä säännöllisesti mun mielestä. Ja välillä pitää kehua sillä on ku ei oo välttämättä siihen - no joo, en mä tarkota sitä että pitäis jotenki hehkuttaa syyttä suotta. Mutta pitää osata paketoita sitä - joskus pitää kehua hirveen pienestä asiasta. Pitää muistaa kehua sillä kun oppilas onnistuu, vaikk se onnistuis niinku sekunnin. Niin se pitää nostaa sieltä esiin. Ja että "huomasitsä et tossa, siin välähti". Oli sit kysymys jostain, mistä asiasta vaan. Mut et niit pitää pystyy nostaa sielt esiin niit onnistumisia ja vaikk se ois hirveitä tahkoamista, viikosta toiseen, niin jotenkin - tää on taas tosi idealistista - mutta, jotenkin se oppilas pitäis melkein joka tunnilla saada oivalta-
maan jotain. Se voi olla ihan pieni asia. Mutta, mut - ne on aina, sitä kritiikkiä voi tulla paljonkin ja sitä sellast niinku turhautumista, ja sellast tietynlaista oppilaan ahdistumista, niin sitä kestää kun niitä säännöllisesti tulee niit pieniä onnistumisen kokemuksia. Ni siinä nyt joutuu välillä vähän säveltää tiäksä että, et... Mut et, mut se on sit kuitenkin sitä pedagogiikkaa mun mielestä. Et oppilaan on pakko saada niit oivalluksia, se on sen niinku - loppu on sit sitä oppilaan omaa työtä mut niit oivalluksia meidän pitää opettajina pystyä myymään tavalla tai toisella vaikk ne ois kuin pieniä. Se on kuitenkin - se on se tärkein juttu."