

Ihmiskäsitykset rytmimusiikin laulunopetuksessa

Fenomenografinen tapaustutkimus rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsityksistä

Tutkielma (Maisteri)

18.6.2020

Anniina Karppinen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Ihmiskäsitykset rytmimusiikin laulunopetuksessa – Fenomenografinen tapaustutkimus rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsityksistä	86
Tekijän nimi	Lukukausi
Anniina Karppinen	2019-2020
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Maisterin tutkielmassani luon kuvaa rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsityksistä fenomenografisen tapaustutkimuksen avulla. Tutkimuksessani selvitän rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsityksiä ja niiden muodostumista vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Toteutin tutkimukseni kahdella haastattelulla. Alkuhaastattelussa kartoitin opettajien pedagogisia arvoja ja ajatuksia. Alkuhaastattelun jälkeen videon haastateltavieni opetusta. Toinen haastattelu toteutettiin video stimulated recall -metodin mukaisesti: haastateltavien pitämien laulutuntien videot toimivat vuorovaikutuksen havainnoinnin tukena.</p> <p>Vastaan tutkimuksessani seuraaviin kysymyksiin:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Miten laulunopettajat kertovat ihmiskäsityksistään? 2. Miten ihmiskäsitykset ilmenevät opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa opettajan kertomusten pohjalta? <p>Haastatteluista nousi esiin kuusi kategoriaa, joiden avulla voidaan tarkastella laulunopettajien ihmiskäsityksiä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastasivat kategoriat: oppilaan holistisuus, analysointi ja yksilöllisyys. Toiseen tutkimuskysymykseen vastasivat kategoriat: ihmiskäsitysten rakentuminen vuorovaikutuksessa, opettajuus ja opettaja-oppilas -suhde. Nämä kategoriat muodostavat kuvan rytmimusiikin laulunopettajien holistisista ihmiskäsityksistä, jotka rakentuivat vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Vuorovaikutuksen kautta opettajat sanallistivat oppilaalle tämän kokonaisvaltaisuutta ja sitä, miten keho ja mieli liittyvät yhteen. Vuorovaikutukseen sisältyi myös tunneilla tehtävät harjoitukset, jotka oli muovattu yksilöllisesti oppilaiden omiin tarpeisiin. Opettajat sanallistivat harjoituksia oppilaille ja pohtivat yhdessä harjoituksissa esiin nousseita tunteita, mielikuvia ja kehollisia kokemuksia. Tämän jälkeen harjoituksia muovattiin oppilaan kokemuksen ja kehon reaktioiden mukaan. Tässä tapahtumaketjussa oppilas näyttäytyy kokonaisvaltaisena. Tutkimukseni johtopäätökset ovat, että ihmiskäsitysten reflektointi ja analysointi on laulunopettajille tärkeää, sillä tiedostamaton ihmiskäsitys voi vaikuttaa opettajien toimintaan.</p> <p>Tutkimukseni teoriaosuus nojaa Rauhalan (2005) holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka osa-alueita ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tarkastelin näiden osa-alueiden sisältöjä kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen tutkimuksen näkökulmista. Lisäksi tarkastelin holistista ihmiskäsitystä suhteessa rytmimusiikin laulupedagogiikkaan, sen käytänteisiin ja laulutunnilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tutkimukseni tavoite on luoda kuva rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsityksistä ja niiden ilmenemisestä laulutunnilla esiintyvässä vuorovaikutuksessa.</p>	
Hakusanat	
Ihmiskäsitys, holistisuus, vuorovaikutus, rytmimusiikki, laulupedagogiikka, fenomenografia, video stimulated recall	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään	
18.6.2020	

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Rytmimusiikin pedagogiikka.....	8
2.1 Oppijakeskeisyys	10
2.2 Vuorovaikutuksen merkitys	13
2.3 Rytmimusiikin laulupedagogiikka	15
2.3.1 Äänifysiologia	17
2.3.2 Ilmaisu ja musiikkitylien tuntemus	20
2.3.3 Yksilöllisyyden korostuminen.....	21
3 Ihmiskäsitykset opetustyössä.....	23
3.1 Ihmiskäsitysten moninaisuus	24
3.2 Holistinen ihmiskäsitys	25
3.3 Rytmimusiikin laulun holistinen luonne.....	27
3.4 Ihmiskäsitykset laulupedagogiikassa.....	31
4 Tutkimusasetelma	35
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus (tutkimuskysymykset)	35
4.2 Laadullinen tapaustutkimus	35
4.3 Aineiston keruu	36
4.3.1 Video stimulated recall.....	37
4.3.2 Videoiden valinta ja käyttö	38
4.4 Aineiston analysointi.....	39
4.3.1 Fenomenografia.....	39
4.5 Tutkimusetiikka.....	41
5 Tulosluku	44
5.1 Oppilaan kokonaisvaltaisuus	45
5.1.1 Oppilaan kokonaisvaltainen tarkastelu analyysin avulla.....	51
5.1.2 Yksilöllisyys laulunopetuksen keskiössä.....	53
5.2 Ihmiskäsitysten rakentuminen vuorovaikutuksessa.....	55
5.2.1 Laulunopettajan oman tilanteen merkitys	55
5.2.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.....	57

5.4 Tulosten yhteenvetoa: Aineistosta nousseet kategoriat ihmiskäsitysten kuvaajina	60
6 Pohdinta	64
6.1 Johtopäätökset.....	65
6.2 Luotettavuustarkastelu	66
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	68
Lähteet.....	69
Liitteet.....	78
Liite 1	78
Liite 2	81
Liite 3	82
Liite 4	83
Liite 5	85

1 Johdanto

Olen laulanut lapsesta asti, kuoroissa ja yksin, lomalla ja koulussa sekä leikeissä että vakavasti. Kiinnostukseni laulamista kohtaan on syventynyt kasvaessani: opinnot ja kiinnostuksen kohteeni ovat ohjanneet minut rytmimusiikin laulun sekä sen opiskelun ja opettamisen pariin. Laulaessa olen täyttynyt tunteilla tai saanut kehon jumiin. Olen myös huomannut, että silloin kun nauraa tai itkee, keho reagoi eri tavoin ja laulaminen muuttuu. Näiden kokemusten ja opintojeni innoittamana aloin tarkastella laulua holistisena tapahtumana, joka on tiukasti nivoutunut ihmisyyteen ja ihmisen olemukseen. Laulaessa olen käyttänyt kokonaisvaltaisesti mieltä ja kehoa. Lisäksi oma elämäntilanne ja muu ympäristö on vaikuttanut voimakkaasti laulamiseeni, joko positiivisesti tai negatiivisesti, tai jotain siltä väliltä. Olen havainnut samoja vaikutuksia myös muilla laulajilla sekä oppilaillani.

Kokemuksiani tukee myös tutkimustieto ja monissa tutkimuksissa laulaminen nähdään todella holistisena eli kokonaisvaltaisena tapahtumana (mm. Valtasaari, 2017, s. 19; Chapman, 2017, s. 3). Tämän takia myös laulopedagogiikassa korostuu kokonaisvaltaisuus: laulunopettajan tulee tarkastella oppilastaan kokonaisvaltaisesti ja ottaa huomioon tämän yksilölliset ajatukset, tarpeet ja toiveet, kehon ja äänen lisäksi. Tämä oppilaan havainnointi tapahtuu rytmimusiikin laulutunneilla vuorovaikutuksessa, opettaja peilaa oppilaaseen omaa käsitystään ihmisestä: millainen laulaja on, miten tämä oppii ja miten tämän tulisi kehittyä.

Ihmiskäsitykset vaikuttavat kaikkeen ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Ne ohjaavat toimintaamme muita ihmisiä kohtaan. Ihmiskäsitysten ohjaamana ja värittämänä toimimme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Rauhala, 2005, s.18-19.) Tällaisia vuorovaikutustilanteita on jokaisella ihmisellä lukuisia päivittäin. Myös oppimiskäsitykset pohjautuvat ihmiskäsityksistä: se millaisena ihminen nähdään, vaikuttaa siihen, miten tätä opetetaan (Lindström, 2009, s. 111). Oppimiskäsityksiä on erilaisia ja niissä koetaan oppija usein eri tavalla, esimerkiksi aktiivisena tai passiivisen. Ihmiskäsitykset toimivat siis pohjana sille, miten ajattelemme ihmisen olemassaolon. Miten hän oppii, miten hän keskustelee tai miten hän laulaa.

Laulopedagogien ihmiskäsitykset ohjaavat heidän toimintaansa ja värittävät oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Ihmiskäsitykset ovat usein tiedostamattomina toiminnan taustavaikuttajina (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016, s. 16). Tutkimuksessani on tarkoitus avata sitä, millaisia ihmiskäsityksiä

rytmimusiikin laulupedagogeilla on: millaisina opettajat näkevät muut ihmiset ja näin olen myös omat oppilaansa. Tämä ihmiskäsitysten kartoitus on tärkeää, sillä ihmiskäsitykset ohjaavat tiedostamattominakin opettajien toimintaa. Opettajien ihmiskäsitysten tarkastelu on merkityksellistä, sillä ihmiskäsitys heijastuu toimintaan (Emt., s. 18). Tiedostamalla ihmiskäsityksensä osa-alueet, opettaja voi tietoisesti muovata toimintaansa ja tapansa tarkastella oppilasta. Rytmimusiikin pedagogiikka, joka sisältää myös rytmimusiikin laulupedagogiikan, on vielä melko nuori ja kehittymässä, minkä takia on äärimmäisen tärkeää pysähtyä reflektoimaan sen käytänteitä ja sitä, miten ihmiskäsitys ilmenee juuri tällä musiikkikasvatuksen kentän alalla.

Ihmiskäsityksiä voimme tarkastella siitä, miten laulunopettajat toimivat opetustilanteissa. Esimerkiksi millaisia tehtäviä he antavat oppilailleen ja miten he sanallistavat tunnilta käsiteltäviä asioita, paljastaa heidän ihmiskäsityksiään. Kaikki laulutunnilla käytävä vuorovaikutus on otollista maaperää ihmiskäsitysten tarkastelulle. Olennaista on se, miten opettajat sanallistavat omaa tunneilla tapahtuvaa toimintaansa jälkikäteen haastattelutilanteessa. Ihmiskäsitykset voivat ilmetä myös siitä, miten opettaja sanallistaa oppimiskäsityksiään.

Tutkimuksessani tarkastelen sitä, millaisia ihmiskäsityksiä laulunopettajilla on ja miten opettajat sanallistavat niitä. Lisäksi havainnoin sitä, miten nämä ihmiskäsitykset ilmenevät opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan ihmiskäsitys näkyy esimerkiksi tämän tavasta kohdella oppilasta, sanallistaa laulutunneilla tapahtuvia asioita sekä siitä, millaisia tehtäviä opettaja antaa oppilaalle. Laulupedagogiikan kannalta on olennaista tietää, miten opettajat näkevät oppilaansa ja millaiset asiat opettajat kokevat tärkeäksi omassa, ihmiskäsityksestä kumpuavassa opetuksessaan.

Olen valinnut käyttäväni tutkimuksessani kirjoitusasua *laulunopetus* sekä *laulunopettaja*, niiden yleistyneen käytön vuoksi. Tässä tutkimuksessa *oppilas* sana tarkoittaa laulunopetukseen osallistuvaa henkilöä. Olen valinnut käyttäväni kirjoitusasua *oppilas*, sillä sekin on laajasti käytetty, esimerkiksi Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2017, s. 10). Usein ammattiin opiskelevaa oppilasta kutsutaan opiskelijaksi, mutta tässä tutkimuksessa oppilas on synonyymi opiskelijan kanssa. *Oppija* termiä käytän *oppijakeskeisyyttä* käsitellessäni.

Seuraavassa luvussa käsittelen rytmimusiikin pedagogiikkaa ja sen käytänteitä, kuten oppimiskäsitystä ja opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Samassa luvussa syvennyn rytmimusiikin laulupedagogiikkaan ja sen tavoitteisiin ja sisältöihin. Kolmannessa

luvussa käsittelen ihmiskäsityksiä, niiden moninaisuutta sekä Rauhalan (2005) holistista ihmiskäsitystä ja sen suhdetta rytmimusiikin laulunopetukseen. Neljännessä luvussa esittelen tutkimukseni tavoitteen ja tarkoituksen sekä kerron tarkemmin tutkimusmenetelmistä, aineiston analyysistä sekä tutkimusetiikasta. Viidennessä luvussa käsittelen esille nousseita tuloksia ja avaan aineistoa ja sen analyysiä. Kuudennessa luvussa pohdin tutkimukseni johtopäätöksiä ja luotettavuutta.

2 Rytmimusiikin pedagogiikka

Jo 1960-luvulta lähtien jazz-musiikin arvostus on ollut nousussa. Rytmimusiikin opetus on kasvanut suosituimmaksi koko ajan. Merkittävä käänne rytmimusiikin opetuksessa tapahtui vuonna 1972, jolloin Oulunkylän Pop & Jazz Opisto perustettiin. Opetus alkoi tämän jälkeen laajeta nopeasti. (Immonen, 2003, s. 44.) Vuonna 1983, jazzin ja kansanmusiikin koulutusohjelmat perustettiin ja tämä mahdollisti muun kuin klassisen laulun opiskelun Sibelius-Akatemiassa (Numminen, 2005, s. 46). Vuonna 1994 puolet musiikkiopistoista tarjosivat jo rytmimusiikin opetusta (Immonen, 2003, s. 44). Tämä on johtanut rytmimusiikin laajaan opetustarjontaan nykypäivänä. Rytmimusiikin opetus on melko uusi suuntaus ja varsinkin rytmimusiikin laulunopetusta on tutkittu vähän (Mesiä, 2019, s. 2). Tämä huomioon ottaen rytmimusiikin laulun institutionaaliset perinteet eivät ole vielä pitkät. Tästä voimme päätellä, että ne eivät ohjaa opetusta niin voimakkaasti ja käytänteitä on mahdollista tiedostaa ja mahdollisuuksien mukaan muovata. Rytmimusiikin opetus ja kasvatusta on nuori, se etsii vielä sisältöjään sekä rooliaan musiikkikasvatuksen kentällä (Hebert, Abramo & Smith, 2017, s. 451).

Vaikka rytmimusiikin kenttä on vielä nuori, sinne on muodostunut jo selkeitä rakenteita ja eroja eri sukupuolten välille. Rytmimusiikin sekä rytmimusiikin musiikkikasvatuksen kentällä vallitsee miesvaltaisuus, jota toisinnetaan instituutioissa, opetussuunnitelmissa, ohjelmistoissa sekä muissa normeissa. (Hebert, ym., 2017, s. 458.) Tämä vaikuttaa esimerkiksi instrumenttien valintaan ja sukupuolittumiseen. Esimerkiksi Pohjoismaissa rytmimusiikin laulun oppilaista edelleen suurin osa on tyttöjä, kun taas pojat valitsevat useammin soittimikseen kitaran tai rummut (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen, 2013, s. 152). Rytmimusiikin kentällä artistien esiintyminen ja näyttäytyminen julkisuudessa on olennaista. Nämä esiintymiset (myös videot, sosiaalinen media) helposti toisintavat yhteiskunnassamme ja rytmimusiikin kentällä esiintyviä arvoja ja normeja. Esiintymisissä esiintyjät voivat toisintaa eri sukupuolille ominaisia rooleja ja alan mieskeskeisyyttä. (Hebert, ym., 2017, s. 460-461.) Tämä ilmiö näkyi myös Abramon (2011, s. 9) tutkimuksessa, jossa hän vertaili lukioikäisten säveltämistä ja sävellyksen aiheita sukupuolten valossa. Tutkimuksen tuloksissa näkyi, että sävelletyt kapaleet erosivat eri sukupuolten välillä muun muassa musiikin muodoissa, sovituksissa ja sointivärisissä. Lisäksi lyriikoilla oli selvä yhteys eri sukupuolten kokemaan toimijuuteen: pojiksi itsensä identifioivien lyriikoista heijastui tietoinen ja voimakas toimijuus, jossa ravisteltiin ja kaadettiin maailman voimasuhteita, kun taas tytöksi itsensä identifioivilla lyriikoissa kirjoittaja näyttäytyi avuttomana ja voimattomana toimijana, joka käsitteli

yleensä rakkaussuhteita. (Hebert, ym., 2017, s. 463; Abramo, 2011, s. 9.) Rytmimusiikin pedagogiikka mahdollistaakin opettajille välineen käsitellä rytmimusiikin sisältöjen, kuten melodian ja rytmin, lisäksi rytmimusiikkiin heijastuvia arvoja ja maailmankuvaa. Tätä maailmankuvaa kriittisesti tarkastelemalla opettajat ja oppilaat voivat yhdessä puhua sen merkityksestä ja toisintumisessa muussa yhteiskunnassa ja elämässä ja näin myös kehittää ja muuttaa sitä. (Abramo, 2011, s. 9.)

Olen valinnut rytmimusiikin käsitteen tutkimukseeni sen yleisen selkeyden sekä suosituksen käytön vuoksi. Käsite rytmimusiikki pitää sisällään kaiken ei-klassisen musiikin ja on laajuudessaankin hyvin kuvaava tutkimukseni tarkoituksia varten. Rytmimusiikin käsitettä käyttäessäni tarkoitan pop-jazz-tyylien mukaista laulunopetusta. Opetus sisältää afroamerikkalaiset tyyliuunnat, bluesin, soulin ja jazzin, mutta myös yleisemmin suomenkielisen pop-musiikin ja esimerkiksi iskelmän sekä musikaalimusiikin. Rytmimusiikin laulunopetuksessa opiskeltavan materiaalin genret ovat laajat. Rytmimusiikki sisältää myös jazzin genren, jota taas populaarimusiikin termi ei pidä sisällään. Tolvanen (2011) kuvaa, että rytmimusiikin käsite on laaja ja se sisältää kaikki ”popin, rockin, iskelmän, tanssimusiikin, jazzin ja kansanmusiikin tyyliä” (Emt., s. 63). Esimerkiksi Mesiä (2019) on väitöstutkimuksessaan valinnut termit populaari- ja jazz-musiikin (popular music and jazz) laulu ja laulupedagogiikka. Hän kuvaa myös, että suomenkielisessä ja muussa pohjoismaisessa tutkimuksessa rytmimusiikki-termiä (rytmisk musik, rytmisk musikk) on käytetty kuvaamaan populaarimusiikin genrejä laajasti sisältäen myös jazzin ja folkin. (Emt. s. 12.) Myös esimerkiksi Tolvanen ja Pesonen (2010), Pohjannoro (2011) sekä Immonen (2003) käyttävät termiä rytmimusiikki. Yhtenä kimmokkeena rytmimusiikki-sanana käyttöön toimi Sibelius-Akatemiassa käymäni laulupedagogiikan kurssit, jotka ovat nimeltään Rytmimusiikin laulupedagogiikka 1 & 2 (Sibelius-Akatemian opinto-opas, 2019).

Rytmimusiikin oppimista tapahtuu formaaleissa sekä informaaleissa ympäristöissä. Formaaleja ympäristöjä ovat erilaiset oppilaitokset ja koulut, informaaleja ympäristöjä kaikki instituutioiden ulkopuoliset paikat. (Green, 2002, s. 5; Green, 2008, s. 1-2.; Partti, Westlund & Björk, 2013, s. 55) Rytmimusiikki on myös Pohjoismaissa osana kouluissa soitettavaa ja laulettavaa ohjelmistoa (Kallio, Väkevä, 2017, s. 4). Informaalisti voi oppia lähipiiriltään, muita muusikkoja imitoimalla tai vaikka sosiaalisen median tai verkkoyhteisöjen välityksellä (mm. Green, 2002, s. 5; Green, 2008, s. 1-2; Partti, 2012). Keskityn teoreettisessa viitekehityksessä formaaleihin oppimisympäristöihin (yksilöopetus) ja niissä tapahtuvan pedagogiikan pääpiirteisiin. Näiden avulla pyrin avaamaan kuvaa

rytmimusiikin pedagogisesta ympäristöstä ja näin ollen selittämään myös tutkimukseni olennaisen laulupedagogiikan piirteitä.

Suomenkielisessä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa rytmimusiikin kentän soitonopetusta ei ole juurikaan tutkittu. Tämä on kuitenkin koko ajan suosittu aihe esimerkiksi maisterin tutkielmissa, joista monet käsittelevät soitto- tai laulutunteja myös rytmimusiikin kentän näkökulmasta. Varsinkin rytmimusiikin laulunopetus on ollut maisterin tutkielmissa suosittu tutkimuskohde. Esimerkiksi vuosina 2015-2019 julkaistuja rytmimusiikin laulupedagogiikkaa käsitteleviä tai sivuavia maisterin tutkielmia on kirjaston tietokannan mukaan seitsemän. Näissä käsitellään muun muassa oppijälähtöisyyttä (Meronen, 2016) tunteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä (Patrikainen, 2017) sekä nuorten laulunopetusta (Westergård, 2019).

López-Íñiguez (2017) kuvaa hyvää soitonopetusta niin, että sen tavoitteisiin sisältyvät muun muassa kehon ja mielen yhteyden ymmärtäminen, äänentuotto sekä ilmaisu. Soiton oppimisprosessin taas tulisi olla voimakkaasti yhteydessä kognitioon (kuten muistiin, soveltamiseen sekä mielikuviin ja merkitykselliseen oppimiseen) sekä motivaatioon. Kaikki oppiminen tapahtuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja osallistumisessa: oppilas ja opettaja päättävät yhdessä minkälaisia tehtäviä tunnilla tehdään ja miten. (Emt., s. 3.) Nämä kaikki soitonopetukseen liittyvät asiat ovat rinnastettavissa myös laulunopetukseen ja sen tavoitteisiin.

Suomessa rytmimusiikkia voi opiskella monella tasolla, opetusta tarjoavat esimerkiksi musiikkiopistot, konservatoriot, ammattikoulut ja -korkeakoulut. Lisäksi opintoja on yliopistotasolla. (Tolvanen & Pesonen, 2010, s. 9.) Suomessa instrumenttiopetus, sisältäen laulunopetuksen, perustuu suurelta osin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Hasu, 2017, s. 22). Tämän takia koen tarpeelliseksi esitellä hieman konstruktivistista oppimiskäsitystä, sen näkemystä oppilaasta ja miten se ilmenee oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Seuraavaksi avaan konstruktivistista oppimiskäsitystä ja jäsentelen isojen oppilaitosten opetussuunnitelmissa esiintyviä oppimiskäsityksiä ja tapoja tarkastella oppimista ja oppilasta.

2.1 Oppijakeskeisyys

Konstruktivismiin mukaan ihminen elää ja kokee maailmassa, jonka on itse konstruoinut eli rakentanut. Tieto on yksilön tai yhteisön yhdessä rakentamaa. (Tikka, 2017, s. 48.) Oppijälähtöinen (oppijakeskeinen) opetus perustuu konstruktivistiseen teoriaan. Siinä

ajatellaan oppilaan olevan aktiivinen tiedon rakentaja, opettaja taas on oppimisen edistäjä. (Lehtinen, Vauras & Lerikkanen, 2016, s. 195-196; sekä Partti, Westerlund & Björk 2013, s. 58.) Oppijakeskeisyydessä kannustetaan oppilaita ja keskitytään oppilaan kasvuun, oppija nähdään enemmän aktiivisena kuin passiivisena osana oppimista (Tangney, 2014, s. 267). Aktiivista suhtautumista ja pohtivaa ajattelua pitää harjoitella niin, että yhteisenä pyrkimyksenä on luoda avoin keskusteluyhteys, jossa ollaan avoimia uusille näkökulmille ja ajatuksille sekä pystytään katsomaan asioita muiden näkökulmasta (Halinen, ym., 2016, s. 169).

Mesiä (2019) tutkii rytmimusiikin (popular and jazz music) opettajien kehittymistä alan ammattikunnan vuorovaikutuksen ja ammattilaisten välisten keskustelujen kautta. Hän pitää väitöstutkimuksensa yhtenä lähtökohtana oppijakeskeisyyttä (learner-centered teaching). Mesiä toteaa, että tutkimuksen kentällä oppijakeskeisyydestä on vaikeaa löytää yhtä selkeää määritelmää. (Emt., s. 39.) Myös Björk (2017, s. 131) toteaa, että oppijakeskeisyyden (student-centredness) käsitteelle ei ole yhtä selkeää määritelmää. Mesiä (2019) vertailee monia tutkimuksia aiheesta, joissa kaikissa oppijakeskeisyydelle yhtenäistä on se, että nimensä mukaisesti oppija on oppimisprosessin keskiössä. Oppijakeskeisesti opettamisessa tärkeintä on Mesiän mukaan opettajan rooli ja se, että oppija kutsutaan mukaan keskusteluun, jakamaan mielipiteitään ja kehittämään ja täydentämään omia oppimismetodeitaan. Toisena tärkeänä asiana Mesiä pitää vallan jakautumista niin, että opetustilanteessa oleva valta on jakautunut tasaisesti oppijan ja opettajan välille (myös Tangney, 2014, s. 268). Näin molemmat voivat ohjata oppimistilannetta, eikä valta tiedostamattakaan jää vain opettajalle. Lisäksi Mesiä (2019) luettelee tärkeiksi tuntien tavoitteet, joiden pitäisi olla uuden asian oppiminen ja oppimisstrategioiden kehittyminen sekä oppijan vastuun kasvaminen oppimisen suhteen. Opettajan tulee olla tietoinen vanhojen oppimisperinteiden muuttumisesta oppijakeskeisessä opetuksessa. (Emt., s. 39, 42-44.)

López-Íñiguez (2017) kertoo, että soitonopetuksen kontekstissa ”konstruktivistiset, oppijakeskeiset periaatteet ovat yhteydessä luoviin, osallistuviin, autonomisiin (...) oppijoihin, jotka keskittyvät oppimisprosesseihin ja -olosuhteisiin”. Soitonopetuksessa ei tulisi tähdätä pelkästään jo olemassa olevan tiedon välitykseen ja imitointiin. Vaan siihen, että oppilaan kanssa keksitään yhdessä oma tapa tehdä musiikkia. López-Íñiguez myös toteaa, että konstruktivistisiin periaatteisiin perustuva opetus on merkityksellistä ja rakentaa tasa-arvoista opettaja-oppilas-suhdetta. (Emt., 2017, s. 3.)

2000-luvulla tapahtuvan rytmimusiikin opetuksen tulisi olla oppijalähtöistä. Opetuksen tulisi mahdollistaa oppilaiden autonomia ja saada oppilaiden omat äännet kuuluviin. (Chua

& Ho, 2017, s. 87.) Green (mm. 2002, 2008) on tutkinut oppijälhtöistä musiikinopetusta rytmimusiikin opetuksessa. Hän kuvaa oppilaiden autonomian ja aktiivisuuden olevan tärkeä osa rytmimusiikin opiskelua luokkahuoneissa (Green, 2008, s. 102-103). Oppijälhtöisyyden näkökulmasta on tärkeää, että oppilaat saavat itse valita soitettavan ja laulettavan materiaalin. Tämä kappaleiden valinta sitouttaa oppilaita oppimisprosessiin ja tekee heistä aktiivisen osan oppimista. (Green, 2008, s. 31.) Oppilaiden autonomian lisäämisen on todettu vaikuttavan positiivisesti myös oppilaiden motivaatioon (Leskinen, 2017, s. 146). Hugesin (2017) mukaan rytmimusiikin laulajien on hyvä reflektoida omaa harjoittelua sekä laulamista. Tämä reflektointi korostaa oppilaiden yksilöllisyyttä, vahvuuksia ja tavoitteita. Rytmimusiikkia opiskelevat laulajat kommentoivat, että esimerkiksi harjoituspäiväkirjojen pitäminen syventää oppimista. (Emt., s. 183.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma (2017) luo pohjan Suomessa toimiville musiikkioppilaitoksille. Taiteen perusopetuksen laajan opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2017) sisällöissä kuvaillaan oppilasta aktiiviseksi toimijaksi (Emt., s. 11) konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Myös Helsingin Pop & Jazz Konservatorion vuoden 2018 opetussuunnitelmassa oppilasta kuvataan aktiivisena toimijana ja oppilasta tarkastellaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Pop & Jazz Konservatorio, 2018, s. 3). Espoon musiikkiopisto EMO ja sen pop/jazzlinjan Ebelin opetussuunnitelmassa on avattu oppijan aktiivista roolia ja oppimiskäsitystä näin:

Oppiminen on seurausta oppilaan omasta aktiivisesta toiminnasta. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan niiden suuntaisesti opettajan ohjauksessa, itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa. (Espoon musiikkiopiston opetussuunnitelma, 2018, s. 23.)

Konstruktivistinen lähestymistapa ja aktiivisen oppijan hahmottaminen ei tarkoita sitä, että soitonopetuksessa olisi vain yksi oikea tapa opettaa. Opettaminen on todennäköisesti monen oppimiskäsityksen summa. Oppimiskäsitysten muovautuminen on pitkä prosessi (Ilomäki & Holkkola, 2013, s. 205), joka vaatii opettajilta paljon reflektointia ja halua kehittää omaa työtään ja pedagogista ajatteluaan (Hyry-Beihammer, ym., 2013, s. 152-155). Oppimiskäsityksessä ja sen muovaamisessa pitäisi kuitenkin pyrkiä sellaiseen opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, joka korostaa oppilaan autonomista toimijuutta ja itseohjautuvuutta sekä omaa ilmaisua. Näiden toimien ohessa tulisi pitää huomion kohteena oppilaan taiteellinen ja kokonaisvaltainen kasvu. (López-Íñiguez, 2017, s. 6.) Rytmimusiikin koulutustarjonnan lisääntymisen myötä rytmimusiikin kasvatuksessa tärkeimmiksi asioiksi ovat nousseet oppilaan tukeminen tämän kehittyessä omaksi

yksilökseen, luovaksi, autonomiseksi artistiksi ja muusikoksi (Reinhert, 2019, s. 129). Rytmimusiikin opetustarjonta on laaja, mutta rytmimusiikin laulupedagogiikkaa on tutkittu vähän (Mesiä, 2019, s. 2). Tästä voimme päätellä, että perinteet eivät ohjaa opetusta niin voimakkaasti ja perinteitä on mahdollista tiedostaa ja mahdollisuuksien mukaan muovata.

Myös opettajien oppimista on tutkittu. Helsingin yliopiston kasvatustieteen osaston väitöskirjassa Ahonen (2018) perehtyy luokanopettajaksi opiskelevien ja jo ammatissa toimivien opettajien kokemuksiin oppimisesta ja sen laadusta. Tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että myös opettajan aktiivinen oppiminen on opetuksen kannalta olennaista. Aktiivinen oppiminen on opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Näin opettaja pystyy muovaamaan opetustaan ja refleктоimaan sitä jatkuvasti. Ahonen määrittelee opettajien aktiivisen oppimisen näin:

Aktiivinen oppiminen nähdään tahtona, taitona ja ymmärryksenä toiminnan ja ajattelumallien, tavoitteelliseen ja transformatiiviseen eli uutta luovaan muokkaamiseen. (Ahonen, 2018, s. 19.)

Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä kokoomateoksessa musiikkikasvattajan reflektoinnin tärkeyttä painottavat muun muassa Westerlund ja Juntunen (2013, s. 7-12), Huhtanen ja Hirvonen (2013, s. 49-50) sekä Partti, Westerlund ja Björk (2013, s. 66-67). Musiikkikasvattajan työssä reflektoinnin tärkeys korostuu, sillä työnkuvaan kuuluu myös käytänteiden kehittäminen ja soveltaminen muuttuvalla musiikkikasvatuksen kentällä (Partti, ym., 2013, s. 67).

2.2 Vuorovaikutuksen merkitys

Vuorovaikutuksella on tärkeä rooli kaikessa opetuksessa ja kasvamisessa. Lapsi kasvaa ja kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä vuorovaikutuksessa muun ympäröivän maailman kanssa. (Halinen, ym., 2016, s. 148.) Oppimisen ja ajattelun kannalta erittäin merkityksellistä on opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde (Emt., s. 149). Ajattelua edistävässä vuorovaikutuksessa opettaja osoittaa kiinnostusta oppilaan ajattelua kohtaan. Näin hän luo pohjan myönteiselle vuorovaikutukselle. (Emt., s. 136.) Myönteisen opettaja-oppilas suhteen rakentaminen on jokaisen opettajan ammatillinen velvollisuus. Tämä myönteinen suhde ja aito välittäminen voi vaikuttaa oppilaisiin voimaannuttavalla tavalla ja mahdollistaa muitakin positiivisia vaikutuksia, kuten

oppilaan sitoutumista opintoihin tai parantaa tämän hyvinvointia. (Leskisenoja, 2017, s. 106-108.)

Rytmimusiikin opetustilanteessa on väistämättä vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta on opettajan ja oppilaan välillä sekä muiden ihmisten, kuten muiden opettajien ja vanhempien ja opettajan välillä. Partti, Westerlund ja Björk (2013) kertovat, että oppiminen on myös yhteisöllisesti verkostoitunutta toimintaa: kun opettaja ja oppilas kohtaavat, myös molempien taustaverkostot aktivoituvat ja kohtaavat. Esimerkiksi kaikki ne musiikilliset yhteisöt sekä muodolliset ja epämuodolliset käytännöt joihin opettaja ja oppilas kuuluvat tai ovat kuuluneet, heijastuvat heidän vuorovaikutukseensa. (Emt., 2013, s. 61.) Se, että oppilas tuntee lähtökohtaisesti itsensä hyväksytyksi, on hyvän opettajan ja oppilaan välisen suhteen perusta (Vartiainen, 2013, s. 186).

Kasvatuspsykologisesta näkökulmasta opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on merkityksellinen. Vuorovaikutusta voidaan tarkastella henkilöiden välisestä puheesta ja sanallisesta viestinnästä tai kehosta, kuten eleistä ja motoriikasta. Myös liikkeen kautta kulkeva vuorovaikutus on olennainen osa opettajan toimintaa. (Hyry-Beihammer, ym., 2013, s. 172.) Vuorovaikutteinen oppimistilanne on prosessi, jossa tietoa tuotetaan ja tehdään merkitykselliseksi yhdessä neuvotellen. Näin kaikki vuorovaikutukseen osallistuvat ovat aktiivisesti osana tiedon rakentamista ja luomista. (Lehtinen, ym., 2016, s.193-194.) Laadukkaalla vuorovaikutuksella ja oppimisella on selkeä yhteys (Lehtinen, ym., 2016, s. 205; Gaunt, 2011, s. 174). Vuorovaikutuksen laatu on tärkeä, ja se voi joko tukea tai ehkäistä oppimista (Koppinen, Korpinen & Pollari, 1999, s. 23). Myös oppijakeskeisyys tarvitsee hyvän ja turvallisen vuorovaikutuksen, jossa oppija saa positiivista palautetta ja huomiota ja tämän tunteet otetaan huomioon (Tangney, 2014, s. 268.) Opettajan positiivinen ja hyväksyvä asenne mahdollistaa sen, että oppilas rohkenee käyttää mielikuvitustaan (Hyry-Beihammer, ym., 2013, s. 172). Mielikuvituksen käyttö on olennaista luovaa alaa, kuten laulamista opiskeltaessa.

Instrumentin yksilötunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta ovat käsitelleet esimerkiksi Gaunt (2011), Hasu (2017), Heikinheimo (2009), Tikka (2017), Tuovila (2003) sekä Hirvonen (2003). Kaikki edellä mainitut pitävät vuorovaikutusta olennaisena osana soitonopetusta. Hirvonen (2003) sanoo: ”Soitonopetusta voidaan pitää kokonaisvaltaisena vuorovaikutustapahtumana” (Emt., s. 87). Tuovila (2003) kuvailee musiikkiopiston soitonopetuksen perusmalliksi vakiintuneen yksilöopetuksen. Tällaisessa yksilöopetuksessa opettaja-oppilas-suhde on erittäin merkityksellinen. Suhteen tulisi olla lämminhenkinen ja turvallinen. (Emt., s. 60.)

Opettajan tehtävä on suunnitella oppilaita tukevaa vuorovaikutusta. Tämä voi esiintyä erilaisissa muodoissa. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, s. 66.) Opettaja voi esimerkiksi muovailla vuorovaikutusta antamalla palautetta, tai muovaamalla opetuksen ympäristöä (Jyrhämä, ym., 2016, s. 131). Dialogisessa vuorovaikutuksessa pyritään siihen, että oppilaita innostetaan ajattelemaan opittavaa asiaa (Lehtinen, ym., 2016, s. 210).

2.3 Rytmimusiikin laulopedagogiikka

Laulamisella on universaali luonne. Ihminen osoittaa universaalia taipumusta musiikkiin ja inhimilliset kulttuurit ovat mahdollisesti aina sisältäneet sitä (Numminen, 2005, s. 49). Melkein kaikki laulavat tai kuulevat laulua jossain vaiheessa elämäänsä. Laulaminen on ainoa instrumentti, joka on ihmisen mukana koko ajan. Näin laulaminen on kiinteästi ihmisen olemassaoloon liittyvää. Ihminen on kehollinen ja elävä olento, joka laulaen ilmaisee olemassaoloaan. Laulaminen sitoutuu myös voimakkaasti aikaan ja paikkaan: laulaen ihminen viestii muille omaa tapaansa olla ihminen ja olemassa. (Tarvainen, 2012, s. 376.) Rytmimusiikin (pop, jazz, soul, jne.) laulu saattaa olla demokraattisin tapa tuottaa musiikkia, sillä kuka vain voi laulaa ja genrejä on monia (Potter, 2001, s. 12).

Laulaminen herättää paljon tunteita. Laulaminen voi herättää voimakasta innostusta, iloa ja myös surua. Laulaminen on lisäksi yksi väylä herkistää kehoa ja omaa tapaansa kokea tunteita (Tarvainen, 2012, s. 376). Tämä tekee laulusta herkän instrumentin ja korostaa laulunopettajan roolia. Opiskeltaessa laulua instrumenttina, on otettava huomioon oppija kokonaisvaltaisesti: kehossa tapahtuvia asioita kuulostellen ja antamalla merkityksiä tietoisesti tuotetuille mielikuville tai symboleille. Erilaiset tunteet vaikuttavat kehon toimintaan ja esimerkiksi äänihuuliin (Emt., s. 90). Tunteisiin voi myös syventyä keskittymällä siihen, miltä ne tuntuvat kehossa (Emt., s. 374).

Laulunopetuksessa on oltava rento ja turvallinen ilmapiiri (Numminen, 2005, s. 247). Opetustilanne tarvitsee hyvää ja laadukasta vuorovaikutusta (mm. Halinen, ym., 2016, s. 149; Tuovinen, 2003, s. 60; Lehtinen, ym., 2016, s. 205; Koppinen, Korpinen & Pollari, 1999, s. 23) Turvallinen ilmapiiri ja vuorovaikutus mahdollistavat avoimen keskusteluyhteyden opettajan ja oppilaan välille. Näin oppilas uskaltaa jakaa kehossa kokemiaan tunteita ja ajatuksiaan opettajalle. Opettajan on oltava herkkä kuuntelemaan oppilaan tunne-elämän lisäksi myös tämän kehossa tapahtuvia fysiologisia muutoksia. Laulunopettaja käyttää omaa kehoaan peilinä kuunnellessaan oppilaansa laulua. Opettaja tulkitsee

oman kehonsa kokemusta oppilaan lauluäänen fysiologisista seikoista kuulokuvan lisäksi. (Tarvainen, 2012, s. 95.)

Rytmimusiikin laulopedagogiikan opetus tapahtuu yleensä yksityistunneilla (Bennet, 2017, s. 286). Yksityistuntien lisäksi on olemassa paritunteja, ryhmiä sekä kuoroja. Keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan juuri yksityistunneilla tapahtuvaa laulunopetusta. Yksilötunneilla tapahtuvaa laulunopetusta on monenlaista. Tunti sisältää kuitenkin yleensä tietynlaisia asioita, kuten ääniharjoituksia ja kappaleiden harjoittelemista. Usein rytmimusiikin laulutunti seuraa samanlaista kaavaa: ensin tehdään kehollisia lämmittelyjä kehon virittämiseksi, sitten oppilaalle yksilöllisesti hyödyllisiä ääniharjoituksia, joista osa voi käsitellä jo seuraavaa laulettavaa kappaletta, sitten tunnilla lauletaan oppilaan valitsemaa kappaletta, jonka edetessä tehdään mahdollisesti lisää ääniharjoituksia tai tulkinnan harjoittamista oppilaan tarpeiden mukaan. Laulutunnin rakenne kuitenkin vaihtelee sekä opettaja- että oppilaskohtaisesti. Saman opettajan laulutunti voi olla eri oppilaan kohdalla hyvinkin erilainen.

Rytmimusiikin laulunopetuksen opetussisällöt ovat laajat. Laulunopetuksessa pyritään hyvään laulutekniikkaan, joka pohjaa äänifysiologian tietämykseen ja erilaisten rytmimusiikin genrenjen tyylipiirteiden hallintaan. Tämän lisäksi laulunopetukseen vaikuttaa rytmimusiikin jatkuva kehittyminen ja muutos, myös teknologian saralla, esimerkiksi mikrofonin ja äänentoiston näkökulmasta. (Huges, 2017, s. 177.)

Jokainen opettaja on erilainen. Opettajan opetustapa voi erota tämän koulutuksen, oman äänen tai työkokemuksen takia. Lisäksi laulopedagogia sisältää monenlaisia koulukuntia, jotka lähestyvät äänen kouluttamista ja havainnointia hieman eri perspektiivistä. Näitä koulukuntia ovat esimerkiksi Estill Voice Training ja Complete Vocal Technique (Annola, Turunen, 2015-2016, s. 10; Laaksonen, 2015-2016, s. 21.) Tässä tutkimuksessa kuvattu laulunopetus ei perustu yksittäisen koulukunnan oppeihin, vaan terveeseen ja ergonomiseen äänifysiologiaan nojaavaan äänenkäyttöön, joka sisältää tekniikan harjoittelua sekä ilmaisua ja musiikkityylien tuntemusta.

Rytmimusiikin laulunopetuksen tavoitteena on ottaa oppija kokonaisvaltaisesti huomioon ja mahdollistaa turvallinen oppimisympäristö, jossa vuorovaikutus opettajan kanssa toimii. Opettaja toteuttaa tunneilla omaa pedagogiikkaansa, joka pohjautuu tämän omiin arvoihin, pedagogisiin näkemyksiin sekä oppimis- ja ihmiskäsityksiin (mm. Lindström, 2009, s. 111; Atjonen, 2007, s. 206).

2.3.1 Äänifysiologia

Rytmimusiikin laulunopetuksessa pyritään kokonaisvaltaiseen ja tasapainoiseen äänenkäyttöön, jokaisen laulajan oman persoonallisen äänen rajoissa (Koistinen, 2003, s. 10). Terve ja terveellinen äänenkäyttötapa ja ääni on laulunopettajien ja muiden äänenhuollon ammattilaisten tavoitteena (Rubin & Epstein, 2019, s. 1). Terveellinen äänenkäyttö edellyttää terveellisen äänifysiologian tuntemusta ja toimivaa tekniikkaa (Radionoff, 2015, s. 103). Äänessä arvostetaan erilaisia ominaisuuksia, kuten tervettä, hyvin kuuluvaa, selkeää ja kantavaa ääntä. Hyvän äänen määrittely on kuitenkin helposti subjektiivista ja tässä kysymyksessä on vaikea päästä absoluuttiseen totuuteen. Jokaisella laulajalla on persoonallinen oma ääni, joka on yhteydessä tämän persoonaan, tunteisiin ja henkiseen tilaan. Ihmisen tapa käyttää ääntä kuvastaa tämän persoona. (Koistinen, 2003, s. 11.) Jokaisen omaan ääneen vaikuttaa myös kulttuuri, kasvatus ja erilaiset vallalla olevat mallit, esimerkiksi julkisuudessa olevat artistit ja heidän äänenkäyttötapsansa (Koistinen, 2003, s. 11). Ääni-instrumenttia tarkastellessa ja harjoituttaessa pidämme kuitenkin mielessämme tietyt palikat, joista tämänhetkisen tiedon pohjalta ajattelemme hyvän ja terveen äänenkäytön koostuvan. Nämä palikat ovat fysiologisesta näkökulmasta kehon, hengityselimistö ja ääntöväylän hallitseminen, eri musiikkityylien hallinta sekä ilmaisu.

Laulun fysiologiaa käsitellään erilaisissa laulajille ja laulopedagogeille suunnatuissa oppaissa (Koistinen, 2003; Laukkanen & Leino, 1999; Dimon, 2018) ja vertaisarvioituissa kokoomateoksissa, kuten esimerkiksi Oxford Handbook of singing (mm. Kayes, 2019; Rubin & Epstein, 2019) ja Vocal Health and Pedagogy: Science and Assessment (mm. Sataloff, 2006). Hyödynnän näitä teoksia luodakseni laajan kuvan äänifysiologiasta ja sen harjoittamisesta.

Keho on laulajan instrumentti ja kehossa tapahtuvat asiat vaikuttavat ääneen. Kehon lihasten ja luustorakenteen kokonaisuus vaikuttaa ääneen (Sataloff, 2006, s. 29; Rubin & Epstein, 2019, s. 2). Laulaessa kehon asentoon kiinnitetään huomiota: pään, hartioiden ja lantion tulisi olla päällekkäin ja hyvässä suorassa linjassa niin, että selän luonnollinen kaari pysyy. Tuki lähtee jalkapohjista asti ja asento muovautuu nivelketjua pitkin ylöspäin. (Koistinen, 2003, s. 19-20; Laukkanen & Leino, 1999, s. 191; Dimon, 2018, s. 81-82.) Alempana olevat virheasennot vaikuttavat koko kehoon. Esimerkiksi polvien lukkiutuminen laittaa lantion virheasentoon, mikä vaikuttaa myös selän asentoon ja ylöspäin niskaan ja päähän. Tämä ei ole suotuista lauluasento. Myös kehon lihakset vaikuttavat voimakkaasti laulamiseen. Tärkeintä on, että lihasvoima sijoittuu tasapainoisesti kehoon, eikä lihaksissa ole liikaa kireyttä tai muita jännityksiä. (Koistinen, 2003, s. 22.)

Kiinnittämällä huomiota kehon toimintaa, kuten ryhtiin ja hengittämiseen, voimme suoraan vaikuttaa ääneen (Bithell, 2014, s. 113). Lihaskudoksen epätasapaino voi hankaloittaa hengittämistä. Hyvä lauluasento, oikeanlainen lihaskudoksen ja tukilihasten käyttö ovat edellytyksiä hyvälle laulamiseksi (Hyry-Beihammer, ym., 2013, s. 164).

Toinen olennainen laulutekniikan palikka on hengityselimistö ja sen hallinta. Hengittäessä keuhkomme täyttyvät ja tyhjäntyvät vuorotellen. Sisäänhengityksen aikana keuhkojen tilavuus kasvaa ja ilma alkaa virrata sisään. Pallea sijaitsee rinta- ja vatsaonteloiden välissä ja supistuessaan se litistyy ja madaltuu. Sen seurauksena rintakehä laajenee ja keuhkojen tilavuus kasvaa. Hengityselimistöön kuuluvat keuhkot ja nielu sekä nenä- ja suuontelot. Nämä toimivat yhteistyössä erilaisten lihasten kanssa. Näitä lihasryhmiä nimitetään sisään- ja uloshengityslihaksistoiksi. Ehkäpä tärkeimmät sisäänhengityslihakset ovat jo mainittu pallea, kylkiluuvälilihakset ja rintalihakset. Nämä säätelevät sisäänhengitystä, joka on aina aktiivinen ja vaatii lihastyötä. Hyvä sisäänhengitys mahdollistaa pallean vapaan laskeutumisen. Uloshengityksen aikana kylkiluuvälilihakset ja vatsalihakset alkavat supistua ja tämän seurauksena pallea nousee takaisin paikalleen. (Laukkanen & Leino, 1999, s. 23-24.; Dimon, 2018, s.28-29, 54-56; Sataloff, 2006, s. 53; Rubin & Epstein, 2019, s. 2-4; Lã & Gill, 2019, s. 2) Hengityselimistö säätelee sisään- ja uloshengityslihaksistoa ja täten myös ilman poistumisnopeutta, mikä vaikuttaa äänihuulivärähtelyyn (Koistinen, 2003, s. 37). Hyvässä hengityksessä pallea pääsee liikkumaan vapaasti ja ilmavirta on tasaista. Jos laulaja ottaa laulaessa liikaa happea, voi syntyä ylipainetta ilmavirran kohdatessa äänihuulet (Kayes, 2019, s. 4).

Keuhkoista ilma nousee poistuessaan ylöspäin kohti kurkunpäättä, jonka yläpäässä sijaitsevat äänihuulet. Kurkunpää on kiinnittynyt rustoihin ja moniin erilaisiin lihaksiin, jotka säätelevät tarkasti sen toimintaa ja liikkeitä. (Koistinen, 2003, s. 47; Dimon, s. 105-109.) Kurkunpäähän kiinnittyneet äänihuulet ovat henkitorven yläpäässä, ja ne ovat muodostuneet melko paksusta, kimmoisasta limakalvosta ja lihaskudoksesta. Äänihuulissa syntyy keuhkoista tulevan ilman avulla äänihuulivärähtelyä, siis ääntä. (Laukkanen & Leino, 1999, s. 33-34; Kayes, 2019, s. 6; Rubin & Epstein, 2019, s.5; Sundberg, 2019, s. 2.) Äänihuulien jälkeen ääni liikkuu koko ääntöväylämme läpi, jonka jälkeen siitä tulee vasta kantava ja kuuluva ääni. Äänihuulivärähtelyn nopeus ja aktiivisuus määrittää äänen korkeuden, soinnin, värin ja keston (Koistinen, 2003, s. 52).

Äänihuulivärähtelyn tuottama ääni kulkeutuu ääntöväylän läpi. Ääntöväylä jatkuu äänihuulista huuliin asti. Siihen kuuluvat suu- ja nenäontelo, nielu, sekä kurkunpään eteison- telo. (Laukkanen & Leino, 1999, s. 61.) Ääni kulkee näiden läpi. Tästä syntyy värähtelyä

eli resonanssia. Ääntöväylän muoto vaikuttaa resonanssiin ja esimerkiksi joidenkin ään-
teiden tuottoon. (Koistinen, 2003, s. 55; Laukkanen & Leino, 1999, s. 61; Dimon, s. 209-
210; Rubin & Epstein, 2019, s.6; Jiang, 2015, s. 46.) Myös ääntöväylän pituus vaikuttaa
ääneen: mitä lyhyempi ääntöväylä on, sitä kirkkaampi ja heleämpi on myös syntyvä ääni
(Tarvainen, 2012, s. 83). Ääntöväylää harjoitettaessa harjoitellaan kielen, leuan ja huulien
oikeanlaista toimintaa. Esimerkiksi kielen toiminnalla ja sijainnilla voi muovata suuonte-
lossa syntyvää resonanssia (Kayes, 2019, s. 15). Lisäksi erilaisten harjoitusten avulla voi-
daan manipuloida kurkunpään toimintaa.

Fysiologisesti tarkasteltuna äänentuotto ja laulaminen nähdään niin, että tiettyjen palikoi-
den ollessa kohdallaan myös ääni-instrumentti toimii hyvin. Ihmisääni on kuitenkin ih-
misen kokonaisuuden summa ja esimerkiksi tunteet vaikuttava äänihuulten toimintaan
(Tarvainen, 2012, s. 90). Erilaiset mielikuvat saavat aikaan erilaisia tapahtumia hengitys-
elimistössä, ääntöväylässä ja näin myös äänihuulissa ja äänessä. Esimerkiksi iloisen häm-
mästymisen ajattelemisen aktivoi pehmeää kitalakea, joka muokkaa ääntöväylän muotoa
ja vaikuttaa ääneen ja resonanssiin. Mielikuvat ovat hyvä väline äänielimistöä harjoitet-
taessa. Harjoitusten jälkeen opettajan on tärkeä sanallistaa myös kehossa tapahtuneet fy-
siologiset asiat. Näin opettaja ohjaa oppilasta tutustumaan omaan instrumenttiinsa parem-
min. Näin laulaja oppii käyttämään kehoaan ja tutustuu instrumenttiinsa myös sisältä päin
(Koistinen, 2003, s. 12). Lã ja Gill (2019) kuvailevat 2000-luvun laulunopettajaa ja tämän
roolia. Heidän mukaansa opettajan tulee keskittyä oppilaaseen ja tämän kehitykseen lop-
putuloksen sijaan. Opettaja ei ole vain taiteellinen ohjaaja, vaan toimii esimerkiksi oppi-
laan kokonaisvaltaisena ohjaajana, kehittäjänä ja managerina. Tällainen oppilaan koko-
naisvaltainen kehitys vaatii opettajalta tarkkaa tuntemusta laulun ja äänen fysiologiasta.
(Emt., s. 14.) Myös Reinhert (2019, s. 127) kertoo, että kaikki laulajat ja laulunopettajat
hyötyvät äänifysiologian tietämyksestä.

On tärkeää, että laulajat ymmärtävät myös äänihygieniaa ja äänen huoltoa. Se sisältyykin
monesti laulutuntien opetettaviin sisältöihin. Hugesin (2017, s. 178) mukaan äänentuoton
ja fysiologian sisältöjen tulisi olla kiinteä osa rytmimusiikin laulunopetusta. Äänenhuol-
toa varten laulajilla tulee olla hyvät rutiinit äänenkäytölle (Rubin & Epstein, 2019, s.9),
kuten lämmittely ja ääniharjoitukset. Hyvä laulutekniikka ja tietämys äänifysiologiasta
voivat ehkäistä äänenkäytön ongelmien ilmenemistä (Huges, 2017, s. 178). Laulun am-
mattilaiset ovat nykyään tietoisempia äänen huollosta ja sen mahdollisista ongelmista
(Sataloff, Heman, Ackah & Hawkshaw, 2006, s. 121, 125).

2.3.2 Ilmaisu ja musiikkityylien tuntemus

Laulaessaan ihminen pyrkii viestimään jotain, esimerkiksi sanomaa tai tunteita. Tätä kutsutaan ilmaisuksi. Ilmaisusta ei ole olemassa yhtä oppia tai koulukuntaa, mutta ilmaisu kuitenkin luetaan osaksi kokonaisvaltaista laulukokemusta. (Tarvainen, 2012, s. 107.) Laululla on tärkeä rooli erilaisten tunteiden välittäjänä: laulaja voi laulamalla välittää tunteita kuuntelijalle (Countinho, Scherer & Dibben, 2019, s. 1). Eri rytmimusiikin tyyllilajeissa ilmaisu ja sen tuottaminen näyttävät hieman erilaisina (Tarvainen, 2012, s. 107; Reinhert, 2019, s. 127). Esimerkiksi afroamerikkalaisen musiikin tyylipiirteisiin kuuluu, että melodiaa koristellaan improvisoiduilla melismoilla (korusävelillä), jotka sopivat rytmiseen taustaan. Lisäksi tyyliin kuuluu, että laulun tulkintaa väritetään laajalla dynamiikalla, vibratolla ja muilla äänenkäytöllisillä tehokeinoilla. (Aittomäki, Kervinen & Mellanen, 2007, s. 65.)

Eri tyyllilajit ja niihin kuuluva ominainen fraseeraus sisältyvät rytmimusiikin laulunopeuksen tavoitteisiin. Esimerkiksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston opetussuunnitelmassa luetellaan erilaisia asioita, joita D-kurssin tason laulajan tulisi hallita. Näihin sisältyvät esimerkiksi ääni-instrumentin tuntemus, ergonominen, soiva ja laaja-alainen äänenkäyttö, tekstianalyysin ja tulkinnan perusteet, fonetiikan ja artikulaation hallinta, afroamerikkalaisten musiikkityyliin fraseerauksen ja äänenkäytön tuntemus, erilaisten musiikkityyliin tuntemus eri aikakausilta, mikrofoni tekniikan perusteet sekä erilaiset yhteytoiminnan muodot. (Sibelius-Akatemia, 2017-2018.) Nämä tavoitteet kuulostavat laajoilta, mutta niitä sovelletaan jokaisen laulajan persoonalliseen ääneen ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin.

Yleisimmät harjoiteltavat tyylit ovat pop-musiikki yleisesti, sisältäen esimerkiksi suomen tai englanninkielistä materiaalia, sekä afroamerikkalainen musiikki, sisältäen blues-pohjaisen musiikin, kuten soulin, gospelin sekä funkyn. Muita rytmimusiikin laulutunneilla harjoiteltavia tyyliä ovat esimerkiksi jazz-, folk- sekä musikaalityylit. Opetuksen sisällöt valitsevat opettaja ja oppilas yhdessä, kuitenkin niin, että eri tyyllilajeja käsitellään monipuolisesti. Eri tyyliillä on erilaisia piirteitä, joista tyyli on tunnistettavissa. Näiden tyyli-
piirteiden harjoittelu ja sisäistäminen kuuluu olennaisesti rytmimusiikin laulunopeutukseen. Tyyliä harjoitellaan erilaisilla harjoituksilla ja myös tyylien monipuolinen kuunteleminen on tärkeää. (Aittomäki, Kervinen & Mellanen, 2007, s. 57.)

2.3.3 Yksilöllisyyden korostuminen

Jokainen ääni on omanlaisensa ja kertoo meistä asioita, kuten kulttuurimme, ikämme ja sukupuolemmme (Huges, 2017, s. 180). Rytmimusiikin laulu korostaa voimakkaasti yksilöllisyyttä (Pere & Torvinen, 2016, s. 43). Tämä korostaa oppilaan aktiivista roolia ja mahdollistaa sen, että laulun oppilas usein valitsee itse laulettavat materiaalit (Huges, 2017, s. 183) sekä tunnikohtaisesti käsiteltävät aiheet. Oppilas osallistuu aktiivisesti oppimisprosessiin ja on näin aktiivinen toimija. Yksilöllisyys on rytmimusiikin laulajalle suotava ja toivottava asia musiikkiteollisuuden ja kehittyvän rytmimusiikin kannalta (Emt., s. 183). Lisäksi rytmimusiikkiin liittyy voimakkaasti omien kappaleiden säveltäminen, johon rohkaistaan oppilaita jo melko varhaisessa vaiheessa (Emt., s. 183). Omien sävellysten tuominen laulutunneille voi olla jännittävää ja herättää oppilaassa voimakkaita tunnereaktioita, sillä teokset voivat olla hyvinkin henkilökohtaisia. Kappaleet voivat heijastua suoraan oppilaan henkilökohtaisista tunteista ja ajatuksista, vaikkapa läheisistä ihmissuhteista. Varsinkin omia sävellyksiä käsiteltäessä opettajan on oltava hienovarainen ja edettävä opetuksessa oppilaan ehdoilla tätä kuunnellen.

Yksilöllisyys mahdollistaa sen, että rytmimusiikin lauluoppilasta ja tämän ääni-instrumenttia voidaan tarkastella juuri sellaisena kuin se kulloinkin näyttäytyy: yrittämättä liioin laittaa sitä mihinkään jo olemassa olevaan muottiin. Tämä antaa opettajalle vapauksia ja vastuuta. Mesiän (2019) väitöstutkimuksessa laulunopettajien kertomuksista nousee esille, että opettajat kokivat oppilaan oman äänen tärkeäksi: opettajan rooliksi jäi oppilaiden ohjaaminen tämän omia tavoitteita kohti. Opettajat kokivat roolikseen voimistaa oppilaan kokemusta omasta äänestään ja painottaa, että jokaisella on tärkeä ja persoonallinen ääni ja tapa tehdä musiikkia. Oppilaan oma näkemys omasta äänestä koettiin tärkeimmäksi. Tätä roolia ei aina koettu helpoksi. (Emt., s. 149.) Myös Reinhert (2019) tarjoaa oppijakeskeistä ja yksilöllistä näkökulmaa laulunopetukseen. Laulunopettajan tulisi työskennellä lähtökohdista, joissa opetus perustuu oppilaan sen hetkiseen olemiseen, tasoon ja tekemiseen ja tämän artistisiin tavoitteisiin. Reinhert koittaa herättää ajattelua ja keskustelua sen suhteen, onko jokaisen laulajan mentävä samaan muottiin: osattava monipuolisesti erilaisia äänenkäyttötapoja ja pyrittävä samanlaiseen äänenväriin ja tuottoon. (Emt., s. 128.)

Yksilöllisyyden korostuminen näkyy esimerkiksi siinä, että oppilas on voimakkaasti osana opintojensa suunnittelua. Lauluoppilas valitsee itse kappalemateriaalit ja voi opettajan kanssa yhdessä valita juuri sillä tunnilla opeteltavia asioita. Tämä vaikuttaa positiivisesti opiskelumotivaatioon, mutta tuo myös erityishaasteita laulunopetukselle. (Pere &

Torvinen, 2016, s. 44.) Ääni on yhteydessä ihmisen persoonaan ja henkiseen tilaan, jolloin monet tunteet ja elämäntilanteet voivat heijastua äänestä, lisätä jännitystä ja vaikuttaa ääneen myös negatiivisesti (Koistinen, 2003, s. 11). Opettajan on huomioitava oppilaan tarpeet yksilöllisesti ja tarkasti. Myös Helsingin Pop & Jazz Konservatorion opetussuunnitelman (2018) toiminta-ajatuksessa lukee, että tavoitteena on tarjota kiinnostuneille ”mahdollisuus oman ilmaisunsa kehittämiseen musiikin tekemisen ja kokemisen kautta (...)”. Tämä ajatus korostuu opetussuunnitelmassa. (Pop & Jazz Konservatorio, 2018, s. 3.) Opetussuunnitelmassa korostuu juuri oman yksilöllisen ilmaisun ja luovuuden kehittäminen.

3 Ihmiskäsitykset opetustyössä

Ihmiskäsityksen pohdinta ja määrittely on yksi filosofian vanhimpia kysymyksiä. Ihmiskäsitys analysoi sitä, mitä ihminen on. Empiirisessä tutkimuksessa ihmistä tutkiessa voidaan valottaa sitä, miten ihmistä voidaan tutkia ja kuvata. Empiirinen tutkija tarvitsee siis pohjalleen jonkin ihmiskäsityksen, ennen kuin voi tehdä päätelmiä ihmisen toiminnasta. (Rauhala, 2005, s. 17.) Empiiristä tutkimusta tehdessään tutkija voi valita tutkimusongelmaansa parhaiten sopivan ihmiskäsityksen. Ihmiskäsityksestä ilmenee myös yleiskielen versio, joka on huomattavasti väljempi. Tässä tapauksessa ihmiskäsitys on pääosin tiedostamaton, henkilökohtainen ja hyvin muutosvastainen. Tämä ihmiskäsitys näkyy ennen kaikkea ihmisen toiminnasta muita ihmisiä kohtaan. (Rauhala, 2005, s.18-19.)

Ihmistieteet ja ihmiskäsitysten filosofia ovat olennaisia kasvatuksen kannalta (Nurmi, 1997, s. 45). Kasvatuksen tavoitteena on ihmisen muuttuminen ja kehittyminen (Lindström, 2009, s. 107). Kysymykset ihmisen olemuksesta ja siihen sisältyvistä mahdollisuuksista ja arvoista nousevat olennaisiksi kasvatuksesta puhuttaessa (Nurmi, 1997, s. 45). Se millaisina olentoina opettaja ja oppilas pitävät toisiaan vaikuttaa suoraan opetukseen. Myös kasvatusta tutkittaessa kaikki tulokset riippuvat siitä, millaisena ihminen nähdään. Kaikki opettamisen opiskelu ja opettaminen on siis ihmiskäsityksemme syventämistä. (Nurmi, 1997, s. 89.) Opettajan oppimiskäsitys pohjautuu hänen ihmiskäsitykseensä, mikä näkyy opettajan pedagogisessa ajattelussa. Ihmiskäsitys toimii oppimiskäsityksen lisäksi kehyksenä myös muille käsityksille, kuten tiedonkäsitykselle ja musiikkikäsitykselle (Lindström, 2009, s. 111). Ihmiskäsitys toimii usein tiedostamattomasti ja vaikuttaa siihen, miten kohtaamme ja näemme muut ihmiset (Halinen, ym., 2016, s. 16). Kasvattajan ja opettajan ihmis- ja kasvatuskäsitys vaikuttaa muun muassa siihen, miten opettaja suhtautuu oppimiseen, ohjaamiseen, kasvatukseen ja arviointiin (Atjonen, 2007, s. 206). Kasvatukseen liittyvät uskomukset sekä perusolemukset ovat osa kasvattajien yhteisön näkymätöntä kulttuurista rakennetta. Näihin uskomuksiin sisältyy esimerkiksi se, millaiseksi kasvattaja kokee hyvän vuorovaikutuksen ja myös tämän uskomukset ihmisen olemuksesta eli se, millaisena tämä näkee oppilaan. (Nummenmaa, 2006, s. 27-28.)

Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen pohjautuvassa työssä työn onnistumiseen vaikuttaa paljon se, miten jokainen opettaja omien henkilökohtaisten arvojensa pohjalta toimii (Atjonen, 2007, s. 201). Ihmiskäsityksessä kiteytyvät kasvattajan ”ontologiset ja eettiset sitoumukset” (Värri, 2004, s. 35). Näihin kuuluvat ”käsitykset mm. ihmisidealista (...), kasvun tarkoituksesta, kasvatuksen mahdollisuudesta, kasvatusoikeudesta,

kasvatusvastuusta ja -velvollisuudesta sekä kasvatettavan oikeuksista.” (Emt., s. 35.) Lisäksi ihmiskäsityksessä näkyy ”aikahorisontti”, kasvatus on voimakkaasti sidottuna aikaan. Usein kasvatettavalta odotetaan jonkinlaista muutosta tai kasvua tulevaisuudessa. Kasvattajan eli opettajan tieto kasvatuksellisista menetelmistä, edellytyksistä ja päämääristä pohjautuu nimenomaan tämän edellä mainittuihin käsityksiin ihmisyydestä ja kasvatuksesta. (Emt., 35.)

Ihmistiede sisältää monenlaisia ihmiskäsityksiä. Olen päättänyt tarkastelemaan ihmiskäsityksiä monen eri tutkijan ja filosofin näkemysten pohjalta. Keskityn ihmiskäsitysten moninaisuuden avaamisen lisäksi Rauhalan (2005) teoksiin ihmiskäsityksestä ja ihmistieteiden filosofiasta. Erityishuomio ja pääpaino on tutkimuksessani Rauhalan (2005) holistisessa ihmiskäsityksessä, josta löydän monia yhteneväisyyksiä laulupedagogiikkaan ja siihen, miten laulun oppilasta on syytä tarkastella. Seuraavissa luvuissa esittelen ihmiskäsityksiä yleisellä tasolla sekä pureudun Rauhalan (2005) holistiseen ihmiskäsitykseen ja tarkastelen sen heijastusta rytmimusiikin laulupedagogiikkaan.

3.1 Ihmiskäsitysten moninaisuus

Ihmiskäsityksiä on yhtä monta kuin ihmisiä. Jokainen havainnoi ja selittää maailmaa omalla tavallaan. Ihmiskäsityksen tutkimus on hieman kuin puu, joka kasvattaa koko ajan lisää oksia ja korkeutta. Jotkut oksat eivät kasva tai tuota enää lisää kasvua puulle, kun taas jotkut jatkavat matkaansa korkealle ja jakautuvat matkalla moneksi oksaksi. Kuten tämä puu, ihmistutkimus ei ole koskaan valmis (Rauhala, 2005, s.20). Ihmiskäsitykset vaihtelevat ihmisten kesken sekä muuttuvat esimerkiksi opettajan työuran eri vaiheissa (Atjonen, 2007, s. 206).

Jo olemassa olevat ihmiskäsitykset voi karkeasti yksinkertaistettuna jaotella neljään eri ryhmään. Nämä ryhmät ovat monoistiset, dualistiset, pluralistiset ja monopluralistiset ihmiskäsitykset. Nopeasti avattuna nämä käsitykset laajenevat siitä, että ihmisellä on vain yksi olemassaolo (monoistiset) siihen, että ihmisellä on erilaisia olemisen puolia, jotka ovat jatkuvassa yhteydessä toisiinsa (monopluralistiset). Esimerkiksi monoistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisellä on vain yksi olemassaolon puoli, vaikkapa keho. Dualistinen ihmiskäsitys taas voi pitää sisällään mielen ja kehon ulottuvuudet, mutta jotka dualistisen ihmiskäsityksen mukaan eivät ole tekemisissä toistensa kanssa. Pluralistisessa ihmiskäsityksessä mielletään, että ihmisellä voi olla kaksi tai useampi olemassaoloon vaikuttava asia, esimerkiksi mieli ja keho, jotka toimivat yhteistyössä. Monopluralismin

mukaan kaikki ihmisen olemassaolon puolet linkittyvät toisiinsa niin, että ei ole toista ilman toista. Eri olemassaolon puolet toimivat siis niin tiiviissä yhteistyössä, että niitä ei voi mitenkään irrottaa toisistaan. Lisäksi on paljon ihmiskäsityksiä siltä väliltä. Jokaisen yllä esittelemäni neljän ryhmän sisällä on omanlaisia suuntauksia, joissa on yhteneväisyyksiä ja eriävyyksiä suhteessa toisiinsa. (Rauhala, 2005, s.24.)

Nurmi (1997) kertoo kasvatus- ja opetustoiminnan keskeisimpänä filosofisena perusteena olevan kokonaiskäsitys ihmisen olemuksesta. Ihminen on suhteessa luontoon, yhteiskuntaan sekä omaan mahdollisuuteensa kehittyä. Tähän kuuluvat myös koulutettavuus sekä käsitykset siitä, mitkä asiat vaikuttavat ihmisen kehitykseen. (Emt., s. 89.) Tämä Nurmen nimittämä keskeisin ihmiskäsitys on monopluralistinen. Myös Leskisenoja (2017) kuvaa kasvatuksen tavoitteet: kasvatuksen tulisi suuntautua ihmiseen (lapsen) kokonaisvaltaisesti niin, että se vahvistaa ”hänen moninaisia ominaisuuksiaan ja hyveitään samoin kuin sisäistä eheyttään”. (Emt., s. 42.)

3.2 Holistinen ihmiskäsitys

Tässä luvussa tarkastelen holistista ihmiskäsitystä. Lauri Rauhalan (2005) ihmiskäsitys on holistinen eli monopluralistinen. Se käsittää ihmisen kokonaisuutena, jonka kaikki osa-alueet ovat itsenäisesti tarkasteltavissa, mutta samalla riippuvaisia toisistaan. Ei ole yhtä ilman toista. Tätä kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä kutsutaan myös holistiseksi ihmiskäsitykseksi. Rauhalan nimeämät ihmisen kokonaisuuden osat ovat kehollisuus, tajunnallisuus sekä situaatio. Tarkasteltaessa yhtä edellä mainittua osaa ihmisestä, tulee tarkastelleeksi ihmistä myös kokonaisuutena, joka on osiensa summa. (Emt., s. 29.) Ihminen ei ole näiden erillisten osien yhteenliittymä, vaan aina kokonaisuus, jonka osat muodostavat ihmisen (Laine, 1994, s. 76). Myös Nurmi (1997) kertoo, että ihmisen olemusta hahmottaessa usein joudutaan ottamaan kantaa ihmisen kolmeen puoleen. Nämä ovat fyysinen ja psyykinen puoli, sekä sosiaalinen sidonnaisuus. (Emt., s. 98.) Tässä tutkimuksessa katson, että Nurmen (1997) sosiaalinen sidonnaisuus on verrattavissa Rauhalan (2005) termiin situaatio.

Rauhala (2005) kuvaa kehon olevan fyysinen olemassaolon puoli. Kehossa tapahtuvia toimintoja ei voi juurikaan havaita, eikä niillä ole käsitteitä, merkityksiä tai symboleja. Tällaisia orgaanisia asioita ovat muun muassa verenkierto tai solujen jakautuminen. Kehollisuus on kuitenkin tiedostamattomanakin tärkeä ihmisen olemassaolon muoto. Juuri tässä kehossa on ihmisen tajunta ja juuri tästä kehosta syntyvät kokemukset. Lisäksi tämä

orgaaninen taso voi värittää kokemuksen laatua: esimerkiksi nälkäisenä tai väsyneenä ihmisen mieliala muuttuu. (Rauhala, 2005, s. 38-41.) Taidekasvatuksessa on myös tarkasteltu kehon roolia oppimiseen. Koko koulu tanssii! -hankkeessa Anttila (2013) avaa kehon käsitystä. Anttila kertoo, että ihminen on yhteydessä todellisuuteen juuri kehonsa kautta: ”Kehollinen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppiminen tapahtuu koko kehossa, koko ihmisessä ja ihmisten välisessä sosiaalisessa ja fyysisessä todellisuudessa.” (Emt., s. 31). Tämä kehollinen toiminta on oleellinen osa oppimistapahtumaa (Emt., s. 31). Rauhalan (2005) ihmiskäsityksessä tämä sosiaalinen ja fyysinen todellisuus näyttäytyy termissä situaatio. Myös Juntunen (2004) puhuu kehollisuuden puolesta. Hän avaa musiikkikasvatuksen kentän Dalcroze-pedagogiikan käsitystä oppivasta kehosta. Juntusen mukaan musiikin kehollisten elementtien takia, joita ovat esimerkiksi rytmi ja syke, kehon kanavan käyttäminen on opetuksessa paras tapa. Dalcroze-pedagogiikan ihmiskäsitys on niin ikään holistinen. (Emt., s. 64.)

Ihminen kietoutuu maailmaan ja sen todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta. Situaatio pitää sisällään sen kaiken, mitä ympärillämme on ja mihin olemme suhteessa. Situaatioon kuuluu erilaisia asioita, joihin joko emme voi tai voimme vaikuttaa. Esimerkiksi perhe, kotipaikka sekä etninen tausta ovat asioita, jotka meille on syntymässä annettu ja joihin emme voi vaikuttaa. Monet tiluatiomme puolet ovat kuitenkin muovattavissa, esimerkiksi ystäväpiiri, puoliso, ammatti sekä harrastukset. Jokaisen ihmisen tiluatio muovautuu koko ajan ja on ainutlaatuinen. Tarkastelemme maailmaa omasta tiluatiostamme käsin. (Rauhala, 2005, s. 41-47.) Sama asia voi merkitä eri ihmisille erilaisia asioita. Esimerkiksi uusi auto voi merkitä jollekin arvostusta tai synnyttää positiivisia mielikuvia. Toiselle taas sama auto muistuttaa vanhasta parisuhteesta ja on siksi epämiellyttävä. Kolmas voi vihata samaa autoa sen epäekologisuuden vuoksi.

Kaikki mitä koemme ja mistä voimme tulla tietoiseksi, kuuluu tajuntamme piiriin. Rauhala on jaotellut tajunnallisuuden vielä kolmeen alempaan osaan. Nämä ovat psyykinen, henkinen ja spirituaalinen olemassaolo. Psyykinen olemassaolo sisältää kokemukset, tunteet ja ajatukset, kun taas henkinen sisältää psyykkisen olemassaolon tiedostamisen ja ajattelun (metakognition) sekä arvot. Spirituaalinen olemassaolo sisältää arkitajunnan ylittävät kokemukset. (Rauhala, 2005, s.65-66.) Lisäksi Rauhala nimeää noemat, jotka ovat yksittäisiä tietoisuuden sisältöjä: esimerkiksi auto, lintu, iloinen, perjantai. Näitä noemoja on paljon. Kun tajuntamme kiinnittää huomiota yksittäiseen noemaan, saa tämä merkityksen. Noemojen välille syntyy paljon merkityksiä. Näistä syntyy merkityssuhteiden verkosto, joka on myös maailmankuvamme ja käsitys itsestämme. (Rauhala, 2005, s. 35.) Ihminen luo jatkuvasti merkityksiä ja elää niiden keskellä. Merkityksiä luodaan

kulttuuristamme (myös situaatiostamme) käsin, käyttäen sitä kieltä ja niitä symboleja, jotka nousevat siitä yhteisöstä ja kulttuuristamme. (Kannisto, 1994, s. 20; Rauhala, 2005, s. 35.) Kulttuuri määrittelee myös siitä nousevat instituutiot ja niiden merkitykset ja statukset (Numminen, 2005, s. 39).

Musiikkikasvatuksen kentän ihmiskäsityksiä tarkastellessaan Lindström (2009) kirjoittaa, että ihmiskäsityksessä ei tulisi tarkastella vain ihmisyyden yhtä puolta, kuten esimerkiksi biologista tai yksilöllistä. Ihmisyyden tarkastelu tarvitsee Lindströmin mukaan laajan kuvan ihmisyydestä, sillä kokemustasolla ihmisen elämän on ainutkertainen. Tässä hän yhtyy Rauhalan ihmiskäsityksen moninaisuuteen. (Emt., s. 112.)

Musiikillinen toimintakin on ääniin ja musiikin merkityksiin uppoutumista, esimerkiksi laulajaa kuunnellessa kaikki tämän luomat äänet ovat kuuntelijalle mahdollisesti merkityksellisiä. (Tarvainen, 2012, s. 65, 101.) Noemat ja niistä syntyvät merkityssuhteet voivat myös olla virheellisiä tai epäselviä. Ne muovautuvat kuitenkin koko ajan, kun tiedostamme niitä, opimme uutta tai unohdamme. (Rauhala, 2005, s.35-36.) Merkityssuhteet syntyvät, kun ymmärrämme tajuntamme sisältöjä (noemat) suhteessa toisiinsa. Oppimisessa on kyse siis merkitysten ymmärtämisestä ja muuttumisesta (Lehtovaara, 1996, s. 84). Merkitykset ovat tiukasti yhteydessä oppilaan tajuntaan, kehoon ja situaatioon.

Laulun opiskelussa merkitysten luominen on tärkeää. Opintojen aikana oppilas harjoittelee erilaisia fysiologisia muunnoksia ja harjoituttaa ääntöelimistöään. Ääni-instrumentin hallintaa vaikeuttaa se, että ääntöelimistö on suurimmaksi osaksi katseelta piilossa (Koistinen, 2003, s. 84). Opintojen aikana tämä kehollinen toiminta koitetaan saada näkyväksi esimerkiksi mielikuvien tai symbolien kautta. Näitä harjoituksia toistamalla oppilas oppii säätelemään kehonsa esitietoisia toimintoja myös tiedostamalla, eli luo merkityksiä kehon sekä tajunnan välille.

3.3 Rytmimusiikin laulun holistinen luonne

On tärkeä pohtia, miten ihmiskäsitykset näkyvät laulunopetuksessa. Laulu eroaa voimakkaasti muista instrumenteista jo sen vuoksi, että instrumenttina toimii laulajan oma keho. Tämä tekee laulusta herkän ja yksilöllisen instrumentin. Varsinkin rytmimusiikin laulu korostaa yksilöllisyyttä voimakkaasti (Pere & Torvinen, 2016, s. 43) ja lauluihanteita ja malleja on tarjolla monenlaisia. Rytmimusiikin laulun perinne ei korosta tietynlaisia käytänteitä, jotka jäsentäisivät ja homogeenistäisivät opetusta. Malleja ja opetustyyliä on monia. Esimerkiksi Tarvainen (2012) toteaa, että ”laulaminen pitää sisällään laajan kirjon

erilaisia tyyllilajeja ja kehollisia käytänteitä” (Emt., s.20). Rytmimusiikin laulun opiskelussa on kuitenkin myös yhteneväisyyksiä. Opinnoissa pyritään tasapainoiseen ilman käyttöön sekä äänielimistön tasapainoiseen toimintaan. Tämä pyrkimys johtaa terveeseen sekä kestävään äänentuottoon. (mm. Koistinen, 2003; Rubin & Epstein, 2019.) Laulua opiskeltaessa korostetaan toimivaa ja tervettä ääntä, joka on tasaisesti soiva ja kiinteä (Numminen, 2005, s. 47). Opinnoissa pyritään ihanteelliseen tapaan tuottaa ääntä (Tarvainen, 2012, s. 96).

Laulunopetustapahtuma on holistinen ilmiö (Pere & Torvinen, 2016, s. 46; Hyry-Beihammer, ym., 2013, s. 61), laulaessa ihminen on kokonaisvaltainen (Valtasaari, 2017, s. 19; Chapman, 2017, s. 3). Esimerkkinä kokonaisvaltaisuudesta voimme pitää vaikka sitä, että laulajan kehossa tapahtuva fysiologinen muutos muokkaa äänenkäyttöä, joka voi herättää laulajassa mielikuvia, tunteita ja ajatuksia. Ketju toimii toiseenkin suuntaan. Esimerkiksi kuvittelemalla mielikuvia tai niiden herättämiä tunteita, voi saada aikaan erilaisia fysiologisia muunnoksia äänentuottoelimistössä. Laulussa heräävä tunne on osa ihmisen tajuntaa, se aktivoi kehollista reaktiota ja mahdollistaa ilmaisun (Valtasaari, 2017, s. 19). Näitä mainitsemiani asioita käytetäänkin laulupedagogiikassa avuksi. Myös Radionoff (2015) kertoo laulajan holistisuudesta ja kuvailee laulajan kehon ja mielen olevan kokonaisuus. Radionoffin mukaan näitä osa-alueita ei voi erottaa toisistaan. (Emt., s. 111.) Bithell (2014, s. 113) taas kuvailee laulavan ihmisen holistisuutta ja kertoo sen muodostuvan äänestä, kehosta, hengityksestä ja mielestä. Laulupedagogiikan holistisuudessa yhdistyvät kehollinen kokemus, opetustilanne, sosiaalinen ulottuvuus ja oppilaan elämäntilanne sekä ajattelu, tunteet ja tietoisuus. Nämä kolme ovat Rauhalankin ihmiskäsityksen mukaisesti olemisen kolme ulottuvuutta (Rauhala, 2005). Laulunopetuksessa tämän instrumentin luonteen vuoksi kaikki edellä mainitut osa-alueet tulevat näkyviksi ja ovat tärkeitä.

Valtasaari (2017) aloittaa väitöskirjansa luvulla ”Holistinen ihmiskäsitys äänenkoulutuksen lähtökohtana”. Hän myös käyttää ihmiskäsityksen kuvaamisessa Rauhalan (2005) teoriaa. Hän analysoi tutkimuksessaan opettajaksi opiskelevien omia kokemuksia laulusta sekä puheäänistään ja näiden suhteesta esimerkiksi minäkuvaan. Seitsemästä koehenkilöstä kaksi mainitsi ihmisen kokonaisvaltaisuuden kokemuksen ja neljä kertoi kehotietoisuuden kasvaneen. Nämä neljä haastateltavaa kertoivat myös ”oivaltaneensa paremmin mielen ja kehon yhteyden”. Näiden haastattelujen pohjalta Valtasaari yhdistää analyysinsä Rauhalaan (2005) ja tämän holistiseen ihmiskäsitykseen. (Valtasaari, 2017, s. 183.)

Myös Lindberg (2005) jakaa laulamisen samanlaisiin kategorioihin. Ensimmäisenä ulottuvuutena on ihmisen olemassaolo, eli keho ja sen fyysiset elementit. Toisena osana on laulamisen kognitiivinen ulottuvuus, joka sisältää paljon erilaista ajattelua ja oppimista. Kolmanneksi laulaminen on jokaisen omasta lähtökohdasta tapahtuva yksilöllinen kokemus, joka kuitenkin linkittää laulajan osaksi yhteisöä ja kulttuuria, jossa tämä elää. (Emt., s. 30.) Nämä näkemykset tukevat Rauhalan (2005) jaottelua.

Kehollisuus

Laulajan on havaittava kehossaan tapahtuvia asioita tarkasti. Laulaminen ymmärretään todella kehollisena toimintana (Tarvainen, 2012, s.64). Laulamissa molemmat aivopuoliskot aktivoituvat ja laulaja yhdistää kehon toimintaa aivojen toimintaan: tuotamme kieltä (lyriikka) samaan aikaan kehon aktivoinnin (laulun) kanssa. (Valtasaari, 2017, s. 18.) Hyvän äänenkäytön perustana on se, että käytämme koko instrumenttiamme ja opimme tuntemaan sen myös sisältäpäin (Koistinen, 2003, s. 12). Keho toimii aina kokonaisuutena. Vaikka laulajan yksittäisiä kehon osia, kuten äänihuulia, voidaan tarkastella erikseen, on huomioitava muualla kehossa mahdollisesti tapahtuva samanaikainen liike (Tarvainen, 2012, s. 93). Ihmiset kokevat kehoillaan eri tavoin. Laulajan ilmaisua aistiessa kuuntelijan kehossa syntyy merkityksiä ja ymmärryksiä, tietoisesti ja tiedostamatta. (Emt., s.19.) Laulaminen voi myös parantaa kehon ja mielen välistä yhteyttä (Numminen, 2005, s. 66). Musiikkikasvatuksen kentällä myös Dalcroze-pedagogiikkaa käytetään kehon tietämyksen ja tuntemuksen parantamiseen (Juntunen, 2003, s. 63).

Hyry-Beihammer ja muut (2013), kirjoittavat, että laulunopiskelu on kehollista toimintaa, keho on väylä musiikilliseen ymmärrykseen sekä suoriin tunteisiin. Keho myös yhdistää tunteet ja ajatukset musiikillisessa kokemuksessa. Näin myös kehon ja mielen välinen yhteys korostuu. (Emt., s. 161.)

Liikuntatieteilijä ja filosofi Klemola (1998) määrittelee kehon tietoisuudelle kaksi ulottuvuutta. Nämä ovat kehotietoisuus sekä egotietoisuus. Kehotietoisuus korostaa kehon tuntemusten aistimusta ja kokemusta siitä, miten ”elämä sykkii sähköisenä sormiemme päissä, pulssina kaulallamme”. (Emt., s.13.) Egotietoisuus sisältää kaikki mielessämme tapahtuvat kognitiiviset toiminnot, joita Rauhala (2005, s. 38-41) kuvaa termillä tajunta. Aistimalla voimakkaasti kehotietoisuutta, voimme hiljentää egotietoisuuttamme (Klemola, 1998, s.13). Laulun opiskelussa molemmat tietoisuuden puolet ovat tärkeitä, keho sekä mieli, jotka toimivat yhteydessä toistensa kanssa. Joillain harjoituksilla voidaan avartaa kehotietoisuutta ja parantaa kehon sisäisten toimintojen aistimista. Jos keskitymme kehotietoisuuteen, voimme tulla siitä tietoisemmiksi myös muuten kuin vahvoja

tunteita kokiessamme. (Tarvainen, 2012, s. 25.) Voimme myös unohtaa kehomme, jos keskitymme kognitiivisiin toimintoihin, kuten ajatteluun (Emt., s. 137). Kaikkeen musiikilliseen tekemiseen liittyy monimutkaisia kognitiivisia prosesseja (Numminen, 2005, s. 49).

Ääniharjoituksilla on laulaessa monia tavoitteita. Ääniharjoituksella voidaan pyrkiä tietynlaiseen ääneen ja sen vaivattomaan tuottamiseen, mutta myös esimerkiksi vaikuttamaan kehoon: rentouttamaan huulia, leukaa ja kurkkua. Harjoitukset voivat lähestyä rentoutumista myös psykologisen vaikutuksen kautta, esimerkiksi huokaisemalla äänielimistö rentoutuu, huokaisu voi lisäksi olla mieltä rentouttava tekijä. (Bithell, 2014, s. 114.)

Tajunnallisuus

Äänielimistön muutoksia on vaikea toteuttaa pelkästään ajattelemalla esimerkiksi kurkunpään kallistamista, jos siitä ei ole aiempaa kokemusta. Tähän avuksi opetuksessa käytetään symboleja ja mielikuvia, jotka aktivoivat laulajan tajunnallista puolta. (Pere & Torvinen, 2016, s. 47.) Esimerkiksi aloittelevan laulajan on vaikeampi tiedostaa äänentuottoon osallistuvaa elimistöä ja siinä tapahtuvia muutoksia. Esimerkiksi tunteet vaikuttavat kehossa voimakkaasti ja kokonaisvaltaisesti ja reaktiot ovat usein tiedostamattomia (Numminen, 2005, s. 124). Näitä tunteita voidaan myös käyttää hyväksi, ja ne liittyvät voimakkaasti musiikin esittämiseen ja kokemiseen (Valtasaari, 2017, s. 18). Mielikuvien avulla aloitteleva laulaja voi saavuttaa kehossa tapahtuvia muutoksia ja nämä tiedostamalla oppii tunnistamaan niitä jatkossa. Mitä paremmin laulaja oppii tuntemaan kehonsa sekä mielensä, sitä paremmin hän voi hallita itseään ja toimintaansa (Koistinen, 2003, s. 82). Monien toistojen jälkeen laulaja onnistuu muokkaamaan äänielimistöään haluamallaan tavalla tietoisesti. Lauluopintojen alkuvaiheissa laulaja on keskittynyt laulun tuottamaan kuulokuvaan, opintojen edetessä opitaan tarkkailemaan kehon sisäisiä tapahtumia ja tuntemuksia (Tarvainen, 2012, s. 140).

Situationaalisuus

Tajunnallisen puolen rooli on ajatuksissa ja symboleissa, kun taas kehollisuus on mukana jo pelkästään sen takia, että instrumenttina toimii ihmiskeho. Kolmas olemassaolon osa-alue on situaatio. Situaatio tarkoittaa laulamissa ainakin ympäristöä, jossa laulaja toimii, laulajan motivaatiota, ihanteita ja mallejaan, sitä miten laulaja oppii ja vuorovaikutusta opettajan ja muun sosiaalisen ympäristön kanssa. (Pere & Torvinen, 2016, s. 53.) Situaatio on aina yksilöllinen, vaikka siinä on myös kaikille yhteisiä asioita (Valtasaari, 2017, s. 23). Esimerkiksi kulttuuri, kasvatusta ja vallalla olevat muotivirtaukset vaikuttavat laulajan äänenkäyttöön (Koistinen, 2003, s. 11), näistä osa vaikuttaa tietoisesti, osa

tiedostamatta. Ihmisääntä kuunneltaessa ja tarkasteltaessa laulajaa ei voi irrottaa tämän kulttuurisesta ja sosiaalisesta ympäristöstä (Tarvainen, 2012, s. 97; Lindberg, 2005, s. 36). Myös yhteiskunta ja ympäröivä maailma ilmenevät lauluoppilaan kokemusmaailmassa eri tavoin. Opettajan tulisi huomioida oppilaan elämäntilanne sellaisena kuin se oppilaan kokemana ilmenee. (Hyry-Beihammer, ym., 2013, s. 161.) Laulaminen ei ole vain yksilön sisäisiä prosesseja (Numminen, 2005, s. 65). Situaatio vaikuttaa myös laulajan kehollisuuteen sekä tajunnallisuuteen. Jos laulajan ympäristö ei esimerkiksi arvosta laulua, laulajan keho (kehollisuus) voi olla jännittynyt tai lauluun voi liittyä negatiivisia mielikuvia (tajunnallisuus).

Situaatio sisältää myös kulttuurin käsitteen. Kulttuuri on ympärillämme oleva vuorovaikutusten verkosto, joka määrittelee kulttuurissa puhuttavan kielen kautta symboleja ja merkityksiä elämäämme (Kannisto, 1994, s.35, 41-47). Kulttuuri rakentuu instituutioista, jotka määrittävät millaisessa arvossa pidämme joitain kulttuurin toimijoita ja millaisia merkityksiä, rooleja ja statuksia annamme niille (Numminen, 2005, s. 39). Musiikin ja laulun opetus tapahtuu instituutioissa, joilla on kulttuurin synnyttämät merkitykset. Myös puhutulla kielellä on omat merkitykset ja symbolit: kieli muovaa sitä, miten ajattelemme asioista, onhan se kuitenkin ajattelumme väline. Näin myös puhuttu kieli ja sen määrittämät symbolit vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten koemme laulamisen tai sen opiskelun. (Numminen, 2005, s. 39.)

3.4 Ihmiskäsitykset laulopedagogiikassa

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2017), eivät nimeä ihmiskäsitystä suoraan, mutta kuvailevat kyllä sitä, millaisena oppilas nähdään. Oppimiskäsitys kuvaillaan näin:

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan tavoitteiden suuntaisesti sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa samoin kuin eri aistien käyttö ja kehollisuus ovat oppimisen kannalta olennaisia. (Opetushallitus, 2017, s. 11.)

Tässä katkelmassa oppilasta kuvataan aktiiviseksi, kasvavaksi ja kehittyväksi ihmiseksi, joka toimii ja kehittyy omien motiiviansa ja toiveidensa mukaisesti itse ja

vuorovaikutuksessa. Oppimiskäsityksessä mainitaan myös eri aistit ja kehollisuus. Tämä ihmiskäsitys on monopluralistinen: oppilaan keho, mieli ja vuorovaikutustilanteet muiden kanssa (situaatio), luovat holistisen kuvan ihmisyydestä.

Ihmiskäsitykset linkittyvät laulunopetukseen monin tavoin, sillä kaikki opetustilanteessa tapahtuva vuorovaikutus värittyy opettajan (ja myös oppilaan) ihmiskäsityksellä. Ihmiskäsitykset näkyvät opetustilanteessa erityisesti opettajan pedagogisessa ajattelussa (Halinen, ym., 2016, s. 18.) Ihmiskäsitys, kuten muutkin arvot ilmenevät opettajan valinnoissa ja teoissa (Vartiainen, 2013, s. 185). Opettajan oma ihmiskäsitys luo erilaisia painotuksia opetukselle. Tämän ihmiskäsityksen kautta opettaja tarkastelee opetustilanteita ja näin valitsee oppilaille sopivia tehtäviä. Opettajan ihmiskäsitys voi näkyä esimerkiksi siinä, miten hän suhtautuu erilaisuuteen tai miten näkee tunteet osana opetusta. (Halinen, ym., 2016, s. 21.) Lindströmin (2009, s. 113) mukaan kaiken musiikkikasvatuksen tulisi perustua käsitykseen ihmisestä. Opetustyössä ihmiskäsitys säätelee melkein kaikkea toimintaa (Nurmi, 1997, s. 89). Tiedostamatonkin ihmiskäsitys voi olla opetuksessa ohjaava voima.

Rauhala (2005) mukaan kasvatuksen tarkastelu edellyttää sitä, että tarkastelun pohjalla on holistinen ihmiskäsitys (Emt., s. 187). Kasvatustyössä oleva henkilö, voi käyttää kaikkia holistisen ihmiskäsityksen olemassaolon muotoja vaikuttamisen kanavina. Kasvatuksessa voi siis vaikuttaa kehon, tajunnan tai tilanteen kautta. Kasvatuksen kautta tapahtuvalla vaikuttamisella on laaja toiminta-ala sekä suuret vaikuttamisen mahdollisuudet. Tämän takia asiaan liittyy myös suuri vastuu. Tajunnan kautta vaikuttaminen on suurin edellä mainituista väylistä. (Emt., 2005, s. 186.)

Tajunnan kautta vaikuttaessa opettaja pyrkii herättämään oppilaan tajuntaa ja saamaan tähän yhteyden. Hyvä opettaja ymmärtää, mikä on kullekin oppilaalle suotuisin tapa liittää merkitykset merkityssuhteiden verkostoon. Opettaja pyrkii luomaan stimuloivia sekä vastaanottavia ymmärtämysyhteyksiä opettajan ja oppilaan välille. (Rauhala, 2005, s. 189.) Opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan oppilaan oppimiseen tämän tajunnan väylän kautta dialogin avulla. Näin opettaja herättää opeteltavasta asiasta dialogia eli keskustelua opettajan ja oppilaan välille. (Rauhala, 2005, s. 164.) Opettaja voi johdatella opetustilanteessa käytävää dialogia niin, että oppija kiinnostuu käsiteltävästä aiheesta ja suorastaan janoaa lisää tietoa. Esimerkiksi laulunopetuksessa opettaja voi esitellä oppilaalle uusia tyyliä, joista arvelee tämän kiinnostuvan ja etsivän lisää tietoa. Joitain tajunnassa olevia merkityksiä voi olla vaikeampi muovata: esimerkiksi esitietoisella tasolla olevat merkityssuhteet ovat usein oppijalta piilossa. Näin niihin kohdistuva vaikuttaminen tai

opetustyö on vaikeampaa. (Rauhala, 2005, s.162.) Vuorovaikutuksella ja oppitunnilla tapahtuvalla dialogilla pyritään oppimiseen (Lehtinen, ym., 2016; Rauhala, 2005). Rauhala kuvaa opettaja-oppilas suhteen olevan hyvä, jos opettaja pystyy luomaan ”stimuloivia ja vastaanottavia yhteisymmärryksiä” (Rauhala, 2005, s. 189). Laulunopetuksessa pyritään vaikuttamaan kehoon tajunnan kautta, esimerkiksi tajunnassa tapahtuvat mielikuvat muovaavat kehon toimintoja. Näin tajunnan kanavan kautta laulunopettaja voi vaikuttaa myös oppilaansa kehoon.

Joitain asioita voi opettaa lisäksi kehon kanavan kautta. Esimerkiksi urheilua tai musiikkia on mahdotonta opettaa, jos oppimistilanteeseen ei liity kehoa aktivoivaa puolta. Kehon kanavan kautta keho oppii sille suotavat liikekuviot sekä muut muutokset. (Rauhala, 2005, s. 157.) Laulunopetuksessa keho on harjoitettava instrumentti. Keho on siis jatkuvasti tarkkailun ja harjoituksen kohteena. Kehon kanavaa voidaan aktivoida tajunnan avulla tai esimerkiksi fyysisillä liikkeillä tai eleillä.

Opettaja voi tajunnan lisäksi muovata opetustilanteessa olevaa situaatiota. Opettajan oma läsnäolo ja persoona muovaavat situaatiota. Opettaja pyrkii läsnäolollaan tekemään opetustilanteen turvallisesti ja vuorovaikutuksen suotuisaksi. Lisäksi situaatiota voi muokata järjestämällä esimerkiksi erilaisia tehtäviä, liikkumalla opetustilanteessa tai menemällä vaikkapa retkelle. (Rauhala, 2005, s. 189.) Lähtökohtaisesti opettaja pyrkii muovaamaan oppilaan tilanteen oppimistilanteessa niin suotuisaksi ja hyväksi kuin mahdollista. Opettaja pyrkii tukemaan situaatiota muovaamalla oppilaan oppimisprosesseja (Rauhala, 2005, s. 164). Opettaja pyrkii omalla läsnäolollaan luomaan oppimisympäristöstä turvallisen tilan, jossa oppilaan ajatuksia kunnioitetaan ja arvostetaan (Halinen, ym., 2016, s. 129). Laulutunneilla opettaja pyrkii muovaamaan tilanteen hyväksi esimerkiksi niin, että ennen laulamista tehdään kehollisia harjoituksia lämmittelyksi. Nämä avaavat kehoa ja aktivoivat äänentuottoelimistöä. Näin laulamisen olosuhteet ovat mahdollisimman suotuisat. Situaatio vaikuttaa myös merkitysten syntyyn ja siihen millainen merkitys jollekin asialle annetaan. Situaatiosta ja näkökulmasta riippuen merkitys voi esimerkiksi olla negatiivinen tai positiivinen. (Numminen, 2005, s. 44.)

Holistisen ihmiskäsityksen huomioiminen soitonopetuksessa tukee sitä, että opettaja voi ottaa oppilaan huomioon kokonaisuutena ja ymmärtää tämän elämäntilanteen. Näin opettaja voi reflektoida omaa toimintaansa ja opettaja ymmärtää oppilasta paremmin: mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan oppimiseen ja miten tämä reagoi opetukseen soittotunnilla. (Hasu, 2017, s. 22.) Kaikki Rauhalan (2005) mainitsemat ihmiskäsityksen ulottuvuudet ovat voimakkaasti läsnä myös laulunopetuksessa. Tajunnalliset, fyysiset sekä

situationaaliset tekijät vaikuttavat lihaksistomme toimintaan, joka puolestaan vaikuttaa aivojemme toimintaan ja sitä kautta äänentuottoon (Koistinen, 2003, s. 84). Ihmisen kaikki puolet aktivoituvat laulaessa: ihminen voi esimerkiksi parantaa psykofyysistä hyvinvointiaan laulamalla (Numminen, 2005, s. 66). Tarvainen (2012, *Kiitokset*) sanoo, että laulaessaan ja laulamista kuunnellessaan hän on ollut lähimpänä sitä oivallusta, mitä on olla ihminen. Ihmisen äänessä ilmentyy kaikki mitä hän on. Laulaessa välittyy ihmisen kokemus, tämän yksilöhistoria, suku ja kulttuuri missä hän elää ja hänen reaktionsa näihin, sekä hänen mielentilansa, sisältäen kaikki tunteet. (Numminen, 2005, s. 88.) Laulaminen on holistinen tapahtuma.

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tavoitteen ja tarkoituksen sekä tutkimuskysymykset. Lisäksi avaam laadullisen tapaustutkimuksen käsitettä, sekä muita tutkimuksen suorittamiseen käyttämiäni metodeita. Lisäksi käsitelen luvun lopussa tutkimuksen suorittamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ja vaatimuksia.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus (tutkimuskysymykset)

Tutkimukseni tavoite on luoda kuva laulunopettajien ihmiskäsityksistä ja niiden ilmene- misestä laulutunnilla esiintyvässä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessani on laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen pääpiirteitä. Tutkimuksen tehtäviksi luetellaan tavallisesti tutkittavan ilmiön kuvaaminen, selittäminen ja ennustaminen, sekä ihmistieteissä usein lisätty ymmärtäminen (Nurmi, 1997, 29). Koitankin fenomenografisen analyysin avulla kuvata ilmiötä nimeltä laulunopettajien ihmiskäsitykset. Tutkin ihmiskäsityksiä sekä niiden ilmentymistä seuraamalla rytmimusiikin laulupedagogien pitämiä laulutunteja sekä videoimalla näitä. Lisäksi suoritin alkuhaastattelun ennen tuntien seuraamista. Laulutun- nin jälkeen reflektoimme materiaalia yhdessä laulunopettajien kanssa, käyttäen kuvattuja laulutunteja reflektoinnin apuvälineenä. Toivoin tämän herättävän keskustelua opettajien ihmiskäsityksistä sekä siitä, millaisena opettajat ne itse kokevat. Tämän keskustelun poh- jalta tarkastelin laulunopettajan ihmiskäsityksiä sekä sitä, miten ne näkyvät tämän ope- tuksessa.

Tarkennan tutkimustehtävää seuraavilla kysymyksillä:

1. Miten laulunopettajat kertovat ihmiskäsityksistään?
2. Miten ihmiskäsitykset ilmenevät opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuk- sessa opettajan kertomusten pohjalta?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on vakiintunut ihmistieteissä. Laadullisessa tut- kimuksessa menetelmiä on useita ja lähestymistavat ja tutkimusotteet menevät usein pääl- lekkäin. (Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2007, s. 7.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan näkökulma kuuluu voimakkaasti analyysissa, kaksi tutkijaa voi tehdä saman tutkimuksen, mutta saada erilaisia tuloksia. Molemmat tulokset voivat olla kuitenkin luotettavia.

Haastattelututkimuksissa tulkinta voi olla jokaisen tutkijan kohdalla erilainen. (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 149.) Hakala (2018) kirjoittaa:

Laadullisen tutkimuksen kelvollisuuden kriteerinä ei ole koskaan kootun datan määrä vaan pikemminkin analyysin kelvollisuus. (Hakala, 2018, s. 17)

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää keskittyä juuri aineiston analyysiin ja siitä luotuihin johtopäätöksiin (Hakala, 2018, s. 17). Laadullisen tutkimuksen haasteisin kuuluukin juuri aineiston analyysi, sillä se on usein luova prosessi, joka vaatii tutkijalta perehtyneisyyttä aineistoon ja suurta lukeneisuutta aiheesta (Syrjäläinen, ym., 2007, s. 8). Usein jo aineistoa kerätessä tutkijalla tulee olla analyysiin liittyvää osaamista. Laadullista tutkimusta suorittaessa on luontevaa tehdä alustavaa tulkintaa jo aineistoa kootessa. (Hakala, 2018, s. 15-16.) Oma aineistoni koostuu kahdesta alkuhaastattelusta, joiden kestot olivat noin 30 minuuttia sekä kahdesta video stimulated recall -haastattelusta, joiden kestot olivat noin 45 minuuttia. Aineistona toimii näiden haastatteluiden litteroitu materiaali.

Tapaustutkimuksessa keskitytään yhden asian kuvaamiseen. Tämä voi olla vaikkapa ihminen, ryhmä, kylä tai ilmiö. (Vilka, Saarela & Eskola, 2018, s. 161.) Tässä tutkimuksessa tapaus on ihmiskäsitys ilmiönä, ainutkertainen tapaus, jonka avulla voimme oppia ymmärtämään tämän ilmiön yleisiä piirteitä. Tapaustutkimuksen tutkimuskohde ilmenee aina luonnostaan todellisuudessa, eikä ole keinotekoinen. Tapaustutkimuksessa on tärkeää, että tapaus rinnastetaan aiempaan tutkimukseen ja käsitteisiin. Tapaustutkimuksessa, kuten myös laadullisessa tutkimuksessa yleensä, käsitteet, teoria ja tutkimusongelma tarkentuvat ja ovat vuoropuhelussa tutkimusprosessin aikana. (Vilka, ym., 2018, s. 163-164.) Näin tutkimuksen teoreettinen viitekehys muotoutuu myös tutkimuksen edetessä aineiston analyysin myötä.

Oma tutkimukseni, laadullinen tapaustutkimus, keskittyy hahmottamaan rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsityksiä. Tutkimuksessa hahmotan ihmiskäsityksiä ilmiönä ja miten ne esiintyvät laulunopettajille luonnollisessa ympäristössä.

4.3 Aineiston keruu

Tutkimushenkilöt valittiin sillä perusteella, että tutkittavilla oli halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kysyin tutuilta sekä tuntemattomilta rytmimusiikin laulunopettajilta heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Vastauksien perusteella valitsin tutkittavat laulunopettajat vastausjärjestyksessä. Tutkimukseeni osallistui kaksi rytmimusiikin

laulunopettajaa. Tämän jälkeen valitsimme opettajien kanssa yhdessä päivät alkuhaastattelua varten. Alkuhaastattelussa kävimme läpi opettajan arvomaailmaa ihmiskäsitykseen pohjaten (Liite 3). Alkuhaastattelun kysymykset oli tarkkaan mietitty teoriaan pohjaten, lisäksi ne oli esitelty seminaariryhmälle sekä tutkimukseni ohjaajalle. Haastattelut nauhoitettiin. Alkuhaastattelut järjestettiin Helsingissä keväällä 2019 sekä keväällä 2020 erityistilanteen vuoksi Zoom-ohjelmassa. Arvomaailman selvittäminen ei ole mutkatonta, mutta lähestyimme laulunopettajan arvoja ja tapoja opettaa sekä havainnoida oppilasta monelta kantilta.

Alkuhaastattelun jälkeen sovimme opettajien kanssa ne laulutunnit, joita tulisin seuramaan. Opettajat valitsivat itse tuntien oppilaat näiden oletetun halukkuuden mukaan. Tunnit tapahtuivat opettajien omassa opetusympäristössä. Tunnit videoitiin sekä äänitettiin, mutta pelkästään video stimulated recall -metodin käyttöä varten. Käytimme videoita ainoastaan laulutunnin reflektointiin ja mieleen palauttamiseen. Oppituntien seuraaminen tapahtui sekä keväällä 2019 että keväällä 2020. Video stimulated recall -haastattelut toteutettiin keväällä 2020 Zoom-ohjelman kautta.

4.3.1 Video stimulated recall

Tutkimuksen toinen vaihe toteutettiin video stimulated recall -metodia hyödyntäen. Tässä käytettiin oppitunneilta kuvattuja videoita haastateltavien reflektoinnin apuna. Video stimulated recall tarkoittaaakin juuri tätä videoiden avulla tapahtunutta reflektointia (Lyle, 2000, s. 861). Käytän tutkimuksessani video stimulated recall -metodista tämän kokonaista nimitystä tai Lylen (2000) esittelemää lyhennettä SR. SR on tutkimusmenetelmä, jota on käytetty kasvatusalan tutkimuksissa. Juuri videoiden herättämän reflektion ansiosta voimme tarkastella opettajien tiedostamatonta toimintaa, vuorovaikutusta ja arvoja. (Emt., s. 862.) Videot toimivat hyvin keskustelun herättäjinä ja antavat opettajille mahdollisuuden pysähtyä toimintansa äärelle. Yleisesti SR-metodia käyttävä tutkija valitsee videoista kohtia, joiden äärelle pysähdytään refleктоimaan. Näiden videon kohtien aikana tai jälkeen tutkija esittää kysymyksiä kohdistuen haastateltavan toimintaan, ajatteluun tai kognitiivisiin prosesseihin. Kysymykset ovat avoimia ja mahdollistavat haastateltavien vapaan kertomuksen. (Emt., s. 863.)

Video stimulated recall -metodia on käytetty ansiokkaasti myös musiikkikasvatuksen kentän tutkimuksissa. Esimerkiksi Sibeliuksen Akatemian väitöskirjassa Heikinheimo (2009) käyttää video stimulated recall -metodia tutkiessaan soitinopetuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta (Emt., s. 123). Musiikinalan tutkimuksen väitöskirjoissa video

stimulated recall -metodia ovat käyttäneet myös muun muassa Kuoppamäki (2015) sekä Pohjannoro (2013).

4.3.2 Videoiden valinta ja käyttö

Videot ovat keskiössä video stimulated recall -metodissa. Videoiden avulla herätellään haastateltavien ajatuksia omasta toiminnastaan ja sen taustalla liikkuneista ajatuksista. Aloitin videoiden tarkastelun analysoimalla niissä esiintyvää vuorovaikutusta. Valitsin videoista pätkiä, joissa opettajat näyttivät pohtivan harjoituksia tai miettivän erilaisia lähestymistapoja esimerkiksi ääniharjoituksiin tai kappaleen harjoitteluun. Valitsin myös sellaisia kohtia, joissa oppilas kysyi apua tai kertoi omista tuntemuksistaan. Näihin pohdintoihin palaaminen mahdollistaa arvojen tarkastelun. Videoiden läpikäynnin jälkeen tutkin niitä uudestaan tarkemmin. Valitsin videoista tarkat kohdat, joita halusin käydä haastateltavien kanssa läpi tarkemmin. Nämä kohdat merkkasin tarkasti ylös (Liite 4, Liite 5). Jokaiseen videopätkään lisäsin tarkentavia kysymyksiä, joiden ajattelin kannustavan opettajia reflektointiin.

Valitsin opetustilanteista sellaisia kohtia, joiden ajattelin herättävän keskustelua ihmiskäsityksistä. Annoin haastateltavien kuvailla vapaasti omaa toimintaansa ja omia ajatuksiaan toiminnan takana. Ohjasin myös keskustelua kysymyksillä (Liite 4, Liite 5). Kysymykset toistuivat melko samanlaisina eri videopätkien kohdalla. Kysymykset oli muokattu molempien haastateltavien opetuksen mukaiseksi, mutta olivat molemmissa haastatteluissa saman tyylisiä. Yleisimmät kysymykset olivat:

Mitä ajattelit tässä kohdassa? Mihin keskityit? Mitä kaikkea kuuntelit?

Näillä pyrin herättelemään haastateltavien omaa reflektointia, jonka avulla avasimme sitä, miten he tarkastelevat opetustilannetta ja oppilasta opetustilanteessa. Näitä kysymyksiä jatkoin videokohtaisesti esimerkiksi näin:

Mitä ajattelit tässä, millaisiin asioihin kiinnitit huomiota, miten valitsit sen mitä tehdään seuraavaksi? Miltä oppilaan oma kertomus kuulosti? Miltä oppilaan onnistuminen tuntui?

Lisäksi kysyin videoiden tarkastelun jälkeen muutaman kysymyksen videoiden ulkopuolelta. Näissä keskityin opettajien kertomuksiin laulunopetuksen kehollisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta. Aiheet olivat nousseet jo alkuhaastatteluissa, mutta halusin vielä tarkentaa niitä lisäkysymyksillä.

Päätin myös tarkentaa opettajien kokemusta oppilaan kehittymisestä ja roolista tunnilla. Tämä heijastuu ihmiskäsityksiin voimakkaasti ja ajattelin sen tuottavan arvokasta aineistoa tutkimukseni kannalta. Tätä tarkensin kysymyksillä oppilaan olemuksesta:

Miten itse näet oppilaan kehittymisen, miten kuvailisit sitä? (yhdestä oppilaasta)

Millaisina näet lauluoppilaasi? Millainen rooli heillä on tunnilla? (yleisesti)

Kysymykset ja niiden muotoilu noudattavat fenomenografista lähestymistapaa, jossa haastateltavalle annetaan mahdollisuus johdatella haastattelua ja vastata kysymyksiin avoimesti. Tämä mahdollistaa sen, että aineisto kuvaa opettajien sisäistä maailmaa ja arvoja, haastateltavat saavat johdatella keskustelua haluamaansa suuntaan.

Arvelin videoiden katselemisen herättävän paljon tunteita haastateltavissa, sillä otaksuin, että oman työn tarkastelu voi olla hankalaa. Korostin haastattelutilanteessa lempeää suhtautumista opettajiin, videoilta ei ollut tarkoitus etsiä korjattavaa tai omia virheitä, vaan niiden oli tarkoituksena herättää reflektiota omaa toimintaa ja sen takana olevia arvoja kohtaan.

Koin myös oman tutkijan roolini hankalaksi näissä kohdissa haastattelua, sillä koin tarpeelliseksi haastateltavien tukemisen ja kannustamisen ja kritiikin vähentämisen. Näin koitin kannatella positiivista tunnelmaa haastattelutilanteessa.

4.4 Aineiston analysointi

Kvalitatiivinen aineisto on usein verbaalista tai visuaalista. Aineistoa ja sen analyysiä käsitellään lomittain teoreettisen viitekehysten kanssa, viitekehystä muokataan, jos saatava aineisto sitä vaatii. (Uusitalo, 1991, s. 79-80.) Käytän tutkimuksessani fenomenografista tapaa kerätä ja analysoida aineistoa. Aineisto on kerätty laadullisten haastattelujen muodossa. Fenomenografisen analyysin avulla luon haastateltavien kertomuksista kategorioita siitä, miten ihmiskäsitys heille ilmenee.

4.3.1 Fenomenografia

Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteessä käytetty tutkimustapa. Se pyrkii avaamaan ja kuvailemaan ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitykset eri ilmiöistä vaihtelevat suuresti ihmisten välillä ja fenomenografiassa keskitytään juuri näiden käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. (Rissanen, 2006.)

Fenomenografinen analyysi rakentuu niin, että tutkija havainnoi laadullisen tutkimuksen avulla tutkittavien eri tapoja käsittää tai ymmärtää tutkittavaa asiaa tai kohdetta. Sen jälkeen tutkija pyrkii luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja niiden merkitysisältöjä kyseisessä kohdeilmiossa. (Rissanen, 2006.) Fenomenografia keskittyy ihmisen käsityksiin maailmasta eli niihin tapoihin, joilla ihmiset ymmärtävät maailman. (Siljamäki, 2013, s. 40; Marton, 1986, s. 31; Bowden, 2000, s. 2.) Oman tutkimukseni kontekstissa fenomenografia ei pyri ymmärtämään ihmiskäsitystä ilmiönä syvemmin. Fenomenografian avulla koitan ymmärtää juuri ihmisten eli laulunopettajien käsityksiä tästä ilmiöstä nimeltä ihmiskäsitys.

Fenomenografista tutkimustakin voi toteuttaa monella tavalla. Bowdenin (2000) mukaan fenomenografisella tutkimuksella voi olla joko puhdas (”pure”) tai kehityksellinen (”developmental”) tulokulma (Emt., s. 3). Puhdas (”pure”) sanan on alun perin lanseerannut Marton (1986), jonka mukaan puhtaasti fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Emt., s. 31). Tällaisessa tutkimuksessa keskitytään tutkittavien käsitysten havainnointiin ja analysointiin ja niiden hyvään ymmärrykseen. Kehityksellisellä (”developmental”) fenomenografisessa tutkimuksessa lähtötilanne on sama, tutkittavien käsitysten havainnointi. Tällaisessa kehityksellisessä tutkimuksessa koitetaan myös kehittää tutkittavia tai heidän näkemyksiään: tutkimukseen kuuluu osa, jossa näkemyksiä tai ajatuksia pyritään muovaamaan tai avartamaan. (Bowden, 2000, s. 3.) Omassa tutkimuksessani keskityn ”puhtaaseen” fenomenografiaan, eli havainnoimaan ja ymmärtämään haastateltavieni käsityksiä ympäröivästä maailmasta.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa käytettävät aineistot ovat useimmiten empiirisii laadullisia haastatteluaineistoja. (Rissanen, 2006)

Haastatteluissa pyritään avoimiin kysymyksiin: haastateltavat voivat valita vastatessaan, mihin kysymyksen osaan tai ulottuvuuteen he haluavat vastata. Haastateltavat voivat näin ohjata keskustelua. Haastatteluissa on tietty runko, mutta se etenee haastateltavan kertomusten mukaan. (Marton, 1986, s. 42.) Näiden haastatteluaineistojen avulla nostetaan esille haastateltavien kertomuksissa nousseita käsityksiä ja niiden eroja. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston konteksti on tärkeä: tutkijan tulee muistaa liittää haastatteluaineiston sisällöt kontekstiinsa. (Rissanen, 2006.) Omassa tutkimuksessani konteksti on rytmimusiikin laulunopetustilanne.

Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysi aloitetaan haastattelujen litteroinnilla ja niihin tutustumalla. Haastatteluista etsitään yhteneväisyyksiä ja eroja. Nämä konkretisoituvat haastatteluista nostettujen lainauksien avulla. Lainaukset järjestellään ja niistä muodostetaan kategorioita. Kategorioiden järjestelyyn käytetään reilusti aikaa, niitä

muovataan ja arvioidaan haastateltavien sanomisten mukaan. Jokainen kategoria voidaan selittää tekstistä nostettujen lainauksien avulla. (Marton, 1986, s. 43.) Kategorioiden luominen alkoi aineiston tarkalla analyysillä. Perehdyin aineistoon ja etsin haastateltavien vastauksista yhteneväisyyksiä sekä eroja. Muodostin näistä kategoriat, jotka sovitin teoriaani. Muovasin myös teoriaa lainauksien mukaan: opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeys korostui haastatteluissa, joten koin tarpeelliseksi lisätä sen myös tutkimukseni teoriaosuuteen.

Tutkijan oma ääni kuuluu fenomenografisessa tutkimuksessa, sillä tutkija on se, joka tulkitsee haastateltavien kertomuksia ja näin muodostaa niistä kategorioita. Tutkija tulkitsee haastateltavien käsityksiä oman ajatusmaailmansa pohjalta. (Siljamäki, 2013, s. 40.)

4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusta suorittaessa tutkija on velvollinen noudattamaan monia erilaisia sääntöjä ja ohjeita. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on julkaissut tutkijan eettisen toiminnan oppaat *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (TENK, 2012) sekä *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa* (TENK, 2019). Olen sitoutunut noudattamaan näitä tutkimuksen eettisiä sääntöjä ja ohjeita omassa tutkimuksessani. Pysin suorittamaan tutkimukseni tutkimushenkilöitä kunnioittaen ja parhaan tietoni mukaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti. Kerron nyt lyhyesti hyvästä tieteellisestä käytännöstä sekä tutkimusetiikasta näihin oppaisiin pohjaten.

Tehdessään tutkimusta tutkijan on otettava huomioon monenlaisia asioita. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (2012) teoksen mukaan tutkimuksessa on noudatettava sellaisia toimintatapoja, jotka ovat tiedeyhteisön tunnustamia. Tutkimusta suorittaessa on noudatettava rehellistä, huolellista ja tarkkaa toimintatapaa. Tarkkuutta on noudatettava sekä tutkimustyössä että tuloksia tallentaessa sekä esittäessä ja niitä arvioidessa. Lisäksi tutkimuksessa on sovellettava sellaisia tutkimus- ja arviointimenetelmiä, jotka ovat eettisesti kestäviä. Kun tulokset julkaistaan, on ne esitettävä avoimesti ja vastuullisesti. (TENK, 2012, s. 6.) Omassa tutkimuksessani suoritin tallennuksen huolellisesti ja tarkasti. Tallensin videot ja haastattelujen äänitykset ulkoiselle kovalevylle. En käyttänyt tutkittavista tunnistettavia henkilötietoja missään litteroinnin vaiheessa.

Tutkimusta suorittaessaan tutkija on vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja suuren yleisön kanssa sekä kohdehenkilön tai -henkilöiden kanssa. Tutkija voi myös olla vuorovaikutuksessa tutkimuksen tilaajan kanssa, näin ei usein ole kuitenkaan pro gradu -tutkielmissa. Ollessaan vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa, tutkijan tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Esimerkiksi suurta yleisöä ja yhteiskuntaa kohtaan tutkija on velvoitettu toteuttamaan tutkimusta luotettavasti ja torjumaan virheellisiä tulkintoja. Näin tutkija ylläpitää yhteiskunnassa vallitsevaa myönteisyyttä ja luottamusta tutkimuksia kohtaan. (Uusitalo, 1991, s. 30-32.)

Suomessa tutkijaa ohjaa yleiset eettiset periaatteet kaikilla tieteenaloilla (TENK, 2019). Tutkijan on otettava tutkimuksessa huomioon tutkittava henkilö ja kohdeltava tätä kunnioittavasti ja eettiset periaatteet huomioon ottaen. Tutkijan on kunnioitettava tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä varmistettava perustuslain mukaisen oikeuksien toteutuminen. Lisäksi tutkijan on kunnioitettava aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä sekä monimuotoista luontoa. Tutkijan on toteutettava tutkimus niin, että tutkimukseen osallistuville henkilöille tai yhteisöille ei aiheudu minkäänlaisia haittoja. (TENK, 2019, s. 7.)

Tutkimushenkilöiden osallistuminen tutkimukseen on tässä tutkimuksessa erittäin olennaista, eikä tutkimuksen tekeminen ilman tutkimushenkilöitä olisi mahdollista. Tutkimushenkilöiden osallistuminen tutkimukseen on aina vapaaehtoista ja anonyymiä. Vain tutkija pitää hallussaan tutkimushenkilön perustietoja ja nämä tiedot ovat salattuja. Tutkimukseen osallistuessaan tutkimushenkilöä ei johdeta harhaan ja tämä allekirjoittaa tutkimussopimuksen, joka selventää tutkimuksen kulkua ja siihen osallistumista ja esimerkiksi perustietojen salattua käsittelyä. (Uusitalo, 1991, s.30-32; TENK, 2012, s. 6.) Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiltä pyydettiin tutkimuslupa (Liite 1). Suostumus tutkimukseen oli myös saatava siltä organisaatiolta, jossa opettaja työskentelee. Sillä tutkimuksessani ei tarkastella lauluoppilasta ja tämän toimintaa, tutkimuslupaa ei tarvittu oppilalta. Oppilalta tarvittiin kuitenkin kuvauslupa (Liite 2), sillä tämä esiintyy laulutunneilta kuvatuissa videoissa, joita opettajan kanssa käytämme reflektoinnin apuna. Tässä tutkimuksessa molemmat kuvausluvan allekirjoittaneet olivat täysi-ikäisiä. Jos oppilaat olisivat olleet alaikäisiä, myös heidän huoltajiensa suostumus olisi tarvittu. Etähaastattelussa ja etätunneilla tutkimus- sekä kuvauslupa toimitettiin tutkimukseen osallistuville ennen haastattelua ja tunnin seuraamista. Tutkimukseen osallistuvat kertoivat suostumuksensa suullisesti haastattelun ja tunnin seuraamisen alussa.

Tutkimusta suorittaessa tutkijan on myös otettava huomioon muiden tutkijoiden jo tekemä työ. Lähdeviittaukset on osoitettava oikeaa säännöstöä noudattaen niin, että kunnioittaa muiden tekemää työtä ja viittaa siihen asianmukaisesti. (TENK, 2012, s. 6.) Tiedeyhteisön tutkimustulokset ovat kaikkien käytettävissä, sillä edellytyksellä, että kunnia annetaan sille, jolle se kuuluu. Tutkijan oman äänen on oltava erotettavissa muiden tutkijoiden äänestä. (Uusitalo, 1991, s. 32.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan oma ääni kuuluu, sillä tutkija tulkitsee haastateltavien kertomuksia ja luo näistä kategorioita (Siljamäki, 2013, s. 40). Omat ennakko-oletukseni ja tietämykseni aiheesta ovat vaikuttanut positiooni tutkijana. Hypoteesini tutkimukseni alussa olikin se, että laulunopetuksessa oppilas huomioidaan kokonaisvaltaisesti. Olen kuitenkin pyrkinyt tiedostamaan omat ajatukseni ja tarkastellut niitä kriittisesti. Olen pyrkinyt siihen, että pystyn tarkasti ja totuudenmukaisesti jäsentämään juuri haastateltavieni äännet ja ajatukset.

Pyrin noudattamaan suurta tarkkuutta lähteiden ja viittausten kanssa niin, että jokaisen tutkijan työpanos näkyy tutkimuksessani ja erottuu omasta äänestäni. Tutkijan tulee itse vastata hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta (TENK, 2012, s. 7). Tutkimuksessani olen ottanut tämän huomioon ja pyrkinyt hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen toimintaan.

5 Tulosluku

Tutkimukseni aineisto koostuu haastatteluista, joita analysoimalla avaan laulunopettajien kertomuksia ihmiskäsityksistä. Käytin tutkimuksessani fenomenografiaa haastattelujen analyysissä. Aineiston analyysi aloitetaan haastattelujen litteroinnilla ja niihin syventymisellä. Haastatteluista etsitään yhteneväisyyksiä ja eroja, joiden avulla niistä muodostetaan kategorioita. Kategorioiden muodostamisen apuna käytetään haastattelujen lainauksia. (Marton, 1986, s. 43.)

Muutin haastateltavien nimet, sekä muut tutkimuksessani esiintyvät nimet. Koin kuitenkin tarpeelliseksi nimien olemassaolon, näin analyysin hahmottaminen ja opettajien kommentit ovat mielestäni selkeämpiä ja elävämpiä. Olen valinnut nimet satunnaisesti Suomen Väestörekisterikeskuksen sivuilta, kymmenen suosituimman nimen joukosta.

Tutkimukseeni osallistui kaksi rytmimusiikin laulunopettajaa, Maria ja Liisa. Tutkimukseen osallistuneet ovat naisoletettuja, iältään 20-35-vuotiaita rytmimusiikin laulunopettajia. Molemmat toimivat isossa oppilaitoksessa opettajina ja molemmat opettavat sekä harrastajia että ammattiin suuntaavia oppilaita. Oppilaat vaihtelevat myös iältään ja sukupuoleltaan. Tutkimukseen videoitujen tuntien oppilaat olivat 20-30 -vuotiaita ammattiin tähtääviä oppilaita.

Alkuhaastatteluissa rytmimusiikin laulunopettajat kertoivat omin sanoin kokemuksiaan ja ajatuksiaan laulun opettamisesta. Johdatin kertomuksia kysymyksillä (Liite 3). Haastatteluista nousi esille monia asioita, joita haastateltavat pitivät merkityksellisinä laulua opettaessa ja opettajana olemisessa. Fenomenografisen analyysin tavoin, haastattelusta nousi esille kategorioita.

Videoiden herättämät ajatukset pyörivät alkuhaastattelusta nousseiden kategorioiden ympärillä. Tähän vaikuttivat voimakkaasti kohdat, jotka olin valinnut oppitunneista ja joiden oletin herättävän ajatuksia ihmiskäsityksiin liittyen. Lisäksi kysyin vielä muutaman tarkentavan kysymyksen kokonaisvaltaisuuteen liittyen juuri sen takia, että se oli noussut alkuhaastattelussa isoksi teemaksi molempien haastateltavien kertomuksissa. Myös näistä haastatteluista esille nousivat samat kategoriat kuin alkuhaastattelusta. Tässä omaa toimintaa tarkastellessa opettajat pohtivat myös negatiivisia asioita ja esimerkiksi oman työnsä parantamista. Haastatteluista nousivat suurimmiksi kategorioiksi holistinen kuva oppilaasta sekä tunnilla tapahtuva oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus.

5.1 Oppilaan kokonaisvaltaisuus

Tässä luvussa vastaan tutkimukseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen:

Miten laulunopettajat kertovat ihmiskäsityksistään?

Haastattelut muodostivat kuvan kokonaisvaltaisesta oppilaasta, jonka keho ja mieli ovat tiiviissä yhteistyössä ja vaikuttavat toisiinsa. Myös tilanteen (situaation) vaikutus nousi esille muutaman kerran. Molemmat opettajat nostivat tunteiden ja ajatusten tärkeyden ja niiden vaikutuksen kehoon esille kertomuksissaan. Aiemmissä tutkimuksissa laulamista ja laulunopetusta on myös kuvattu holistiseksi tapahtumaksi (mm. Pere & Torvinen, 2016, s. 46; Lindberg, 2005, s. 30; Chapman, 2017, s.3; Valtasaari, 2017, s. 16). Holistisuutta eli kokonaisvaltaisuutta käsitelimme jälkimmäisissä video stimulated recall -metodia hyödyntävissä haastatteluissa videolta tarkastellun tunnin osana ja lisäksi jatkokysymyksillä. Koska kokonaisvaltaisuus nousi suureksi teemaksi alkuhaastatteluissa, koin tarpeelliseksi kysyä siitä vielä lisää kysymyksiä. Molemmat haastateltavat sivusivat kokonaisvaltaisuutta jo tarkastellessaan omaa toimintaansa laulunopettajina.

Tajunnallisuus

Lauri Rauhalan (2005) holistisen ihmiskäsityksen yksi osa on tajunnallisuus. Tajunnallisuutta Rauhala kuvaa niin, että kaikki kokemamme ja tiedostamamme kuuluu tajuntamme piiriin. (Emt., s. 65-66.) Tajunnallisuus nousi esiin haastateltavien tarkastellessa omaa opetustaan sekä haastateltavien puhuessa kokonaisvaltaisuudesta.

Tajunnallisuuden osana olevat tunteet nousivat esille jo videoista esimerkiksi niin, että opettajat toimivat oppilaan kannustajina. Opettajat tarkkailivat oppilaidensa tuntemuksia ja pyysivät heitä sanallistamaan niitä. Molemmat rauhoittelivat oppilaitaan heidän turhautuessaan jonkin harjoituksen kanssa tai kannustivat heitä koittamaan harjoitusta uudestaan, vaikka se ei ensimmäisellä kerralla onnistuisikaan. Näin Maria kuvaili oppilaan turhautumisen kokemusta ja omaa reaktiotaan siihen:

No se kuuluu oppimiseen, (...) et vaikka mä sanon rauhoittelevia sanoja, niin mun mielestä se kuuluu asiaan ja se kuuluu oppilaan temperamenttiin et sieltä tulee sellasta ärsyyntymistä. (Maria)

Liisa kuvaili myös oppilaan sanoittamattomien tunteiden aistimisen tärkeäksi. Hän avasi sitä osana kokonaisvaltaista opetusta näin:

Opettaja on sillee aistit höröllä et pystyy vähän aistimaan oppilaan kehonkielistä asioita ja pystyy aistimaan asioita siitä mitä oppilas sanoo ja miten sanoo. (Liisa)

Tunteet ja niiden käsittely vuorovaikutuksen avulla nousi esille molemmilla haastateltavilla. Liisa kuvasi vuorovaikutuksen olevan tärkeää

Koska niin monet emootiot vaikuttaa niin vahvasti siihen laulamiseen ja jos me ei päästä niitä purkamaan siinä tunnilla niin se oppiminen sit jää helposti vähän semmoseks pintapuoliseks. Et en usko et sitä oppimista hirveen hyvin sillon tapahtuu. (Liisa)

Erilaisten tuntemusten käsittely ja tiedostaminen esiintyi Liisan kertomuksissa. Hän pohdii omaa toimintaansa ja miettii, että ”olis in voinu enemmän tarttua siihen (oppilaan) tuntemukseen”. Näitä tuntemuksia hän pitää yhtenä kokonaisvaltaisuuden tärkeimmistä asioista:

Et kyl se kulminoituu loppujen lopuks tosi paljon niihin tuntemuksiin se kokonaisvaltaisuus. (Liisa)

Mariakin koki tajunnan tiedostamisen ja tunteiden käsittelemisen osaksi laulunopetusta. Maria sanoi, että laulunopiskelussa on läsnä ”semmonen henkilökohtaisten tunteiden käsittelemistarkoitus”. Hän kuitenkin rajasi tunteiden yhteisen käsittelyn äänenkäytön kontekstiin.

(...) sit on se omien ajatusten ja mieltymysten pieni puiminen tai läpikäyminen. Ehkä rajaisin sen nyt et äänenkäytöllisessä kontekstissa. (Maria)

Aiemman tutkimustiedon valossa jo tiedämme, että erilaiset tunteet ja ajatukset vaikuttavat äänen tuottoon (mm. Tarvainen, 2012, s. 90; Koistinen, 2003, s.84). Tajunta voi myös häiritä kehon toimintaa ja näin ollen ääntä. Varsinkin, jos laulutapahtumaan liittyy jännityksiä tai muita lukkoja.

Me kutsutaan niitä ”huijauksiksi” (oppilaan käyttämä sana) kun koitetaan saada sitä fokusta pois siitä, et miten ääni tulee ulos. Et just se ei mee vaan suorittamiseksi se laulutapahtuma. (Liisa)

Liisa kertoo joskus tajunnan kohdistamisen auttavan äänen tuottoon. Esimerkiksi rytmiaan keskittymällä haetaan tyylinmukaisuuden lisäksi sitä ”et lähtis se fokus pois siitä äänentuotosta”.

Kehollisuus

Laulaminen ymmärretään todella kehollisena toimintana, kuten jo esittelin luvuissa 2.3.1 sekä 3.3 (mm. Tarvainen, 2012, s.64; Koistinen, 2003, s. 12; Hyry-Beihammer, ym., 2013, s. 161). Molemmissa haastatteluissa kehollisuus nousi esille, opettajat myös puhuivat siitä omaa toimintaansa katsoessaan. Molemmat opettajat kokivat kehon kuuntelemisen tärkeänä osana opettajan työtä. Haastateltavien mukaan opettajan rooli on auttaa oppilasta ymmärtämään kehossaan tapahtuvia asioita.

Pyrin ainakin siihen, että opiskelija hiljentyy kuuntelemaan kehoa ja tarkkailemaan sitä ja välillä opettamaan sille uusia asioita. (Maria)

Marian kertomuksissa kehon kuunteluun liittyi myös analyysin puoli. Maria tarkensi ohjeita tai täsmensi tekemistä, jos hän kuuli tai näki oppilaan tekemisessä asioita, jotka koki tarpeelliseksi sanallistaa: ”Mut samalla mulla on myös velvollisuus ehkä tähdentää jotain mitä mä huomaan, (...) mä koen velvollisuudeks sanoa sen, että siitä ei tuu maneeria.” Näin hän toimi myös oppilaan tuntemusten apuna ja tulkkina. Kuuntelun ja tarkkailun lisäksi Marian mukaan keholle opetetaan välillä uusia asioita ja ollaan ”vuoropuhelussa sen kehon kanssa”.

Välillä ihailaan sitä mitä se (keho) jo osaa ja välillä (...) yritämme itseemme syöttää uusia tietoja. (Maria)

Näin Maria auttaa oppilasta parantamaan kehotietoisuuttaan ja aistimaan tarkemmin kehossa tapahtuvia asioita. Myös Tarvainen (2012, s. 25) ja Numminen (2005, s. 66). kertovat laulunopiskelun voivan parantaa kehotietoisuutta. Liisa pohti sitä, että kehon liike voi joskus vaikuttaa lauluun myös negatiivisesti.

Välillä se liikkuminen ei ehkä oo perusteltu et se on vaan sellasta liikkumista eikä oikein sellasta, että se on yhteydessä siihen lauluun. (Liisa)

Situaatio

Situaatio on Lauri Rauhalan (2005) esittelemästä holistisesta kokonaisuudesta se osaluokka, joka nousi haastatteluissa vähiten esille. En kysynyt erikseen kysymyksiä situaatiosta, vaan annoin opettajien kertoa itselleen tärkeistä asioista. Liisan puhuessa kokonaisvaltaisuudesta, hän mainitsee myös luokkatilan ja sen vaikutuksen oppimiseen. Tunteiden ja oppilaan kohtaamisen lisäksi hän pitää tärkeänä, että ”pystyy aistimaan ehkä sitä opetustilaa et minkälainen se on” (Liisa)

Rauhalan (2005) kuvaamaan tilanteeseen sisältyy myös oppilaan henkilökohtainen historia ja tämän elämäntilanne. Näin se nivoutuu voimakkaasti tajuntaan ja myös kehoon. Situaatioon sisältyy kaikki se, mitä ympärillä on ja mihin olemme suhteessa. Tarkastelemme maailmaa omasta tilanteestamme käsin. (Emt., s. 41-47.) Situaatio ja sen tarkastelu liittyy voimakkaasti yksilöllisyyteen ja sen huomioimiseen opettamisessa. Situaatiota tarkasteleva laulunopettaja miettii, miten voisi muovata oppimista oppilaan taitoihin sopivaksi. Lisäksi opettaja voi pohtia, miten parantaa vuorovaikutusta ja tunnin rakennetta niin, että se sopii oppilaan omaan tapaan oppia, tämän persoonaan ja temperamenttiin. Tällaisia asioita sekä Marja että Liisa kertoivat ajattelevansa opettaessaan. Molemmat sovitivat harjoitukset yksilöllisesti oppilaan tarpeisiin. Liisa kuvaa omaa rooliaan opettajana näin:

(J)otenkin mä nään heidät (oppilaat) ikään ku semmosina kanssamuusikkoina et me ollaan yhteisen asian äärellä (...), että mä jeesaan heitä sellaisissa asioissa missä he, (...) missä he tarvitsevat apua. (Liisa)

Molempien haastateltavien kanssa ääniharjoitukset oli sovitettu juuri kyseisen oppilaan tarpeisiin. Esimerkiksi Liisa kertoo, että joillain harjoituksilla pyrittiin juuri tämän oppilaan kehon jännitysten rentouttamiseen, joka on ollut heillä muutenkin harjoituksen kohteena. Maria taas kertoo ottavansa huomioon oppilaan tarpeet, sovitamalla ääniharjoitukset oppilaan äänelle ja juuri sen hetkisellem kehitykselle sopivaksi.

Ne (harjoitukset) muokkautuu aika tavalla sen mukaan, että mikä sille oppilaalle on (olennaista). (Maria)

Harjoitusten muovaamisella opettajat tarkoittavat esimerkiksi eri vokaalien ja konsonanttien käyttöä, melodian eri suuntia ja niiden vaihtelua, kehon liikkeitä tai mielikuvien käyttämistä apuna. Harjoitusten muovaaminen perustui opettajien tarkkaan analyysiin (kuunteluun ja kehon tarkkailuun) ja oppilaiden tuntemusten kuunteluun.

Laulun holistisuus voi ilmetä myös negatiivisesti. Liisa kertoo laulutunnista, jossa oppilaan henkilökohtainen tilanne eli tilanne on vaikuttanut tämän olemukseen ja olemiseen tunnilla. Ajatusten ja tunteiden kautta oppilaan koko keho on mennyt ”lukkoon”, eikä laulaminen ole ollut mahdollista.

Oon aika silleen avoin keskustelemaan ja myös käyttämään sitä oppitunnin aikaa siihen ja se mun mielestä myöskin liittyy siihen luottamukseen ja myöskin siihen et kylhän oppilaast vaikka huomaa heti jos se tulee tunnille ja se on ihan

niinku luokossa ja niinku poissaoleva niin ei me päästä siinä niinku oppimisessa mihinkään jos ei niinku pikkasen sitä jotenkin sillä tavalla avaa sitä asiaa. (Liisa)

Tästä kertomuksesta nousee esille myös tilanteen eli tilanteen merkitys, Rauhalan (2005) mukaan oppilas katselee maailmaa omasta tilanteestaan käsin (Emt., s. 41-47). Tilanne on myös tiukasti nivoutunut muihin holistisen kokonaisuuden osa-alueisiin. Oppilaan henkilökohtainen elämäntilanne eli tilanne vaikuttaa tämän ajatuksiin ja tunteisiin (tajuun), jotka taas vaikuttavaa kehoon. Liisa kertoo oppilaiden tunteiden joskus vaikuttavan liikaakin asioiden opiskeluun, tällöin joidenkin kanssa pitää ottaa hieman etäisyyttä tunteista. Opettajana pitää olla Liisan mukaan hyvä ”ihmistuntija”. Jos oppilas on turhautunut harjoitukseen ja omaan epäonnistumiseen, pitää havaita milloin vaihdetaan seuraavaan tehtävään. Liisa kuvaa kuitenkin myös onnistumiset voimakkaiksi juuri tunteiden läsnäolon takia.

Kokonaisvaltaisuus, holistisuus

Tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus yhdistettynä saamme holistisen kuvan ihmisestä. Molemmat haastateltavat sanoivat, että kokonaisvaltaisuus on iso osa laulunopetusta. Kokonaisvaltaisuuden opettajat sisällyttivät esimerkiksi nämä ulottuvuudet:

No kokonaisvaltaisuus olisi semmoista että, äänellä on sekä viestinnällinen tarkoitus että (...) henkilökohtaisten tunteiden käsittelemistarkoitus, jossa on semmosta et lauleskellaan itselleen ja sit siellä on vielä tämmösiä esteettisiä piirteitä ja (...), koska ääni tulee kehosta niin sitten keho on kaikkiin näihin liittyväinen ja kehossa on mieli ja tunteet ja ajatukset (...) niin siksi ne kaikki liittyy yhteen. (Maria)

Lauluhan on ihan äärettömän kokonaisvaltaista, mä miellän sen sellasena asiana mihin liittyy niinku kaikki. Mihin liittyy oma mieli, oma keho, ympäristö, vuorovaikutus, sää, ihan siis kaikki vaikuttaa siihen. (...) laulunopetuksessa se on tosi tärkeätä, että tarkastelee varsinkin sitä vuorovaikutusta ja sitä oppilaan kanssa olemista kokonaisvaltaisesti. (Liisa)

Molempien kertomuksista nousee esille kehon ja mielen yhteys. Lisäksi Liisa nostaa esille ympäristön ja vuorovaikutuksen, jotka Rauhalan (2005) holistisen ihmiskäsityksen mukaan kuuluvat osaksi tilannetta. Myös Marian nostamat esteettiset piirteet ovat osa tilannetta, sillä ne kuuluvat osaksi jokaisen laulajan henkilökohtaisia asioita, opittuja ja

valittuja mieltymyksiä. Myös oppilaan henkilökohtainen elämänhistoria voi muovata tämän mieltymyksiä.

Kehon, mielen ja tilanteen yhteys näyttäytyy tässä lainauksessa hyvin:

Mut konkreettisesti ehkä se, että kysyy et miten menee ja asettaa sen moodin sille tunnille. Ja sit kokonaisvaltasuuteen kuuluu myöskin se kehon lämmittely, siinäkin voi kysyy et minkälainen olo kehossa on, et tarviiko sillee hyppyjä lämpäräksi vai enemmän venyttelyä. Ja sit et miltä äänessä tuntuu ja mitä tää musiikki herättää, et kyl se kulminoituu loppujen lopuks tosi paljon niihin tuntemuksiin se kokonaisvaltaisuus. (Liisa)

Tässä lainauksessa kehollisuuden ulottuvuus esiintyy juuri kehon kuuntelulla ja sen lämmittelyllä ja sen vaikutuksella ääneen. Myös tilaatio kuvastuu siinä, millainen oppilas on ja mitä hän juuri silloin tarvitsee. Esimerkiksi oppilas, jolla on taipumusta jännittää hartioita, voi tarvita enemmän tietynlaisia lämmittelyjä laulutunnin alkuun. Tämä heijastuu tämän elämäntilanteesta ja on tälle tyypillinen piirre. Tajunnallisuus esiintyy lopulta siinä, miten oppilaan tuntemuksia kuunnellaan. Liisa kertoo tuntemuksiin kuuluvan esimerkiksi sen, millaisia tunteita musiikki herättää. Lisäksi kaikki kehon ja tilanteen tietoinen tarkastelu tapahtuu tajuntamme piirissä.

Kehon ja tajunnan yhteys nousee haastateltavien kertomuksissa esiin useasti. Haastateltavat kertovat tunteista ja niiden mukanaolosta. Tutkimustiedon mukaan tunteilla on merkitystä oppimisessa. Erittäin tärkeää on, että opettaja kuulee ja vastaanottaa oppilaan tunteet, sillä tunteet kertovat oppilaan ajatuksista ja mahdollisista huolenaiheista. (Halinen, ym., 2016, s. 182.) Maria kertoo tunteiden ja ajatusten vaikuttavan äänielimistön toimintaan suuresti.

No mä jotenkin koen vahvasti kokoajan enemmän ja enemmän sitä että tunteet tai tämmöset ajatuksetkin voi vaikuttaa siihen miten meidän keho reagoi toimintaan. Ja sitten jos niitä – sanotaan et toi on se lähtökohta mikä meidän pitää hyväksyä. sit se niitten kanssa työskenteleminen voi mennä molempia kautta. (Maria)

Ajatuksia tai tunteita aktivoimalla voimme herätellä kehoa toimimaan haluamallamme tavalla, toiminta voi myös lähteä toisesta suunnasta niin, että kehoa aktivoimalla saavutetaan haluttu tuntemus. Aiemman tutkimustiedonkin valossa juuri näitä tunteita ja mielikuvia apuna käyttäen voimme aktivoida laulajan tajunnallista puolta, mikä muokkaa kehon toimintaa. (Pere & Torvinen, 2016, s.47; Koistinen, 2003, s. 82.) Molemmat

haastateltavat kertovat opettamisen olevan oppilaan äänen tutkimista ja niiden mielikuvien ja toimintojen keksimistä, jotka auttavat juuri sitä oppilasta. Liisa reflektoi omaa tekemistään sanomalla, että ”opettajana joutuu miettimään, et miten sen äänen saisi mahdollisimman helposti ulos (oppilaasta)”. Molemmilla opettajilla on laaja valikoima erilaisia työkaluja ja harjoituksia erilaisiin tilanteisiin. Kokeilemalla oppii, mikä toimii kullakin oppilaalla parhaiten.

Liisa myös kuvaa kokonaisvaltaisuuden ja kokonaisvaltaisen laulunopetuksen haasteita. Hän avaa sitä, että laulutuntitilanteessa tapahtuu niin paljon asioita, että opettajan on joskus vaikea hahmottaa kaikkia kokonaisvaltaisuuden ulottuvuuksia tai asioita, jotka pitäisi ottaa huomioon. Seuraavassa lainauksessa Liisa viittaa videolla video stimulated recall -metodin videoihin, joita katsoimme haastattelussa.

Toki se on ehkä haasteellista se kokonaisvaltaisuus, että just nyt kun kattoo tämmöstä videoo, niin huomaa tosi paljon semmosia asioita mitä silloin ei huomaa ja sekin on ehkä vaan hyväksyttävää et aina ei kaikkeen taivu ja aina ei kaikkii asioita siin tilanteessa voi huomata. (Liisa)

Liisa kertoo, että joskus laulutunneilla koitetaan vähentää kehon tarkastelua ja arviointia ja vain keskittyä oman kehon tuntemuksiin. Näin koitetaan hieman hiljentää tajuntaa ja varsinkin sen itseä arvostelevaa puolta. Liisa kuvaa kehollisuuteen keskittymisen vaikuttavan oppilaaseen tätä rentouttaen:

(...) tää on ollut tosi toimiva, että tehdään tällasta pientä pään liikettä samalla varsinkin korkeissa äänissä (...) samoin tää venytys et saa ensinnäkin kroppaa mukaan ja sit toiseks sen että saa aivot pois päältä, (...) kaikki tämmönen liike ja sellanen harhautus auttaa sitä ääntä tulemaan vapaammin ulos.” (Liisa)

5.1.1 Oppilaan kokonaisvaltainen tarkastelu analyysin avulla

Molemmat haastateltavat kertovat analysoivansa tarkasti oppilaan toimintaa, äänifysiologiaa, kehon käyttöä sekä muita asioita, jotka vaikuttavat äänentuottoon. Molemmat haastateltavat kertovat tähtäävänsä ergonomiseen äänenkäyttöön ja hyvään ääniergonomiaan. Maria kertoo, että ”skannaa aina sitä laulutuntitilannetta” ja tunnilla on ”tarkkaa analyysia fysiologiasta”. Liisa ”analysoi tunnilla teknisiä asioita ja sellaisia missä oppilas on hyvä”. Liisa kertoo muodostavansa ensimmäisillä tunneilla kuvan oppilaan äänestä analysoimalla sitä ”millainen ääni oppilaalla on, tykkääkö laulaa korkealta vai matalalta (...) kiinnitän huomiota asentoon ja fraseeraukseen (...) tosi intuitiivista.”

Haastateltavat kertovat havainnoivansa oppilaan tekemistä koko ajan. Molemmat tarkastelevat oppilaan kehollista tekemistä ja äänielimistön toimintaa todella tarkasti koko tunnin ajan. Molemmat pyrkivät sanoittamaan näitä havaintoja oppilaalle tai kannustavat oppilasta sanoittamaan omia havaintojaan harjoitusten välissä. Näin haastateltavat pyrkivät siihen, että oppilas tutustuu omaan kehoonsa ja instrumenttinsa ja alkaa ymmärtää sen toimintaa paremmin. Maria kertoo, että oppilaan laulaessa ”mä keskityin aika paljon siihen mitä mä kuulen”. Lisäksi Maria kertoo, että hänestä ”se on toisaalta ihan helpottavaa, että se (oppilaan) tuntemus ja minun havainto yhdistyy ja silloinhan ikään ku puhutaan samasta asiasta.” Näin opettaja ja oppilas yhdessä tuovat tajunnan piiriin oppilaan kehossa tapahtuneet muutokset ja niihin vaikuttaneet asiat. Myös Liisa havainnoi katsoomaansa opetusta, ja pohti oppilaan omien huomioiden tärkeyttä ja niihin tarttumisen ja paneutumisen merkitystä: ”(se) on tosi tärkeä huomio häneltä, niin mul tuli sellanen olo et mun olis pitänyt ehkä tarttua siihen enemmän”.

Myös Maria kuvaa toivoneensa, että olisi sanallistanut oppilaan kehon ja ääntöelimistön toimintaa tarkemmin ja nopeammin ja näin auttanut oppilaan toimintaa ja oppimista:

Lopputulos on ihan mielettömän hieno, et sitten vähän niinku sekalaiset fiilikset siitä, että oltaisko me päästy sinne nopeammin jos mä olisin vähän viel artikuloinu enemmän ja tarkemmin niitä asioita mitä mä kuulen. (Maria)

Joskus opettajan ja oppilaan kokemus äänenkäytöstä kuitenkin eroavat toisistaan. Liisa kertoo, että oppilas saattaa olla todella kriittinen omaa ääntään kohtaan ja sanoa suoraan, että ”tää ei kuulosta hyvältä”. Maria kertoo, että joskus oppilaan toivoma äänenkäyttötapa on vaikeampi ja epäergonomisempi toteuttaa, tai ei ole vielä ääniergonomisesti mahdollista:

Mullehan se oli just semmonen optimi ja mä olin et jes nyt se löyty ja miten siistiä et se kuulostaa kevyeltä ja samaan aikaan tosi isolle. Niin mä olin siitä tosi fiiliksissä ja sit se tavallaan et hän ei ollut tyytyväinen niin tottakai se on semmonen asia, että mä olin odottanu sitä (...). (Maria)

Tällaisissa tilanteissa molemmat kokivat tarpeelliseksi kuunnella oppilaan tuntemukset ja kannustaa ja auttaa kiinnittämään huomiota myös positiivisiin asioihin.

Analysointi näkyy voimakkaasti myös muissa kategorioissa, sillä haastateltavat analysoivat oppilaan holistisen toiminnan ja äänenkäytön lisäksi myös omaa toimintaansa sekä tunnilla tapahtuvaa vuorovaikutusta tarkasti.

5.1.2 Yksilöllisyys laulunopetuksen keskiössä

Kuten jo luvussa 2.3.3 kerroin, laulunopetus on yksilöllistä ja henkilökohtaista, yksilöllisyyttä korostavaa (Pere & Torvinen, 2016, s.43). Ihmisen ääni on yhteydessä ihmisen persoonaan (Koistinen, 2003, s.11) ja se toimii itseilmaisun väylänä. Haastateltavat nostivat yksilöllisyyden esille monesti haastattelujen aikana. Opettaja ja oppilas nähtiin omina yksilöinä, jotka vuorovaikutuksen kautta tutkivat oppilaan ääntä. Molemmat kiinnittivät erityishuomiota yksilöllisyyteen ja opetuksen suunnitteluun yksilöllisesti. Maria kertoo, että ”kuuntelee uusilla korvilla joka ikistä” lisäksi opetustilanteessa kertoo, että ”näähän on harjoituksia, joilla me tähdätään tietynlaisiin asioihin, mut se on eri (asia) käytätkö sä koskaan näitä sun artistisessa elämässä”. Yksilöllisyyskin ilmenee vuorovaikutuksen kautta, opettajat tutustuvat oppilaisiin ja harjoitukset sovitetaan oppilaiden tavoitteisiin ja ajatuksiin. Liisa on Marian kanssa samoilla linjoilla yksilöllisyydestä ja sanoo kohtaavansa jokaisen oppilaan yksilönä, ”mulla on kaikille oppilaille ikään ku omat asiat mitä me harjotellaan”.

Kuten luvussa 2.1 avasin, rytmimusiikin opetus pohjautuu voimakkaasti oppijälähtöiseen konstruktivistiseen näkökulmaan, jossa oppija on tunnilla aktiivinen ja osana opintojen suunnittelua ja etenemistä (mm. López-Íñiguez, 2017, s. 3; Chua & Ho, 2017, s. 87.) Oppijälähtöisyys nousee esille myös seuraavassa luvussa (5.1.2) opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta käsiteltäessä. Tässä tutkimuksessa oppijälähtöisyys nousi esille siten, että haastateltavien laulutunnit oli sovitettu yksilöllisesti jokaisen oppilaan tarpeisiin ja opetuksessa otettiin muutenkin oppija tarkasti huomioon, holistisena yksilönä. Tuntien rakenne seurasi yleensä samanlaista kaavaa ja siihen sisältyi ääniharjoituksia sekä kappaleen käsittelemistä. Tämä kuitenkin saattoi vaihdella suurestikin oppilaan tarpeiden mukaan. Jos oppilas kaipasi tunnilta jotain muuta, niin tämä toive pyrittiin toteuttamaan. Maria kertoo, että ääniharjoitukset ”muokkautuu aika tavalla sen mukaan, että mikä sille oppilaalle on (olennaista)”. Liisa kertoo ääniharjoituksista näin:

Tehdäänkin paljon ääniharjoituksia (oppilaan) hänen kanssa, se on hänelle toimiva oppimistapa sen sijaan että mieltii vaikka hirveesti tunnemielikuvia.
(Liisa)

Liisa kertoo myös, että joillain harjoituksilla pyrittiin juuri tämän oppilaan kehon jännitysten rentouttamiseen. Tämä aihe on ollut heillä muutenkin harjoittelun kohteena. Oppilaalla on vapaus valita tehtävistä harjoituksista ja kappaleista. Myös opettajan omasta vaikutusvallasta pitää olla tietoinen. Liisa kertoo, että koska laulutunnilla ”ollaani niin

henkilökohtaisilla vesillä”, pitää opettajana olla tarkkana omasta toiminnastaan ja vaikutusvallastaan. Maria avaa muusikoksi kasvamisen yksilöllistä prosessia näin:

Se on just sitten sitä omaan muusikkouteen kasvamista, että sä kiinnityt joihinkin asioihin ja joihinkin asioihin sä et kiinnity, (...) ne on sanotettava myös koko ajan, että muista et sulla on vapaus, muista että tän tunnin ulkopuolella ja täällä tunnillakin sä voit toteuttaa eri tavalla asioita. (Maria)

Yksi alkuhaastattelun kysymys koski oppilaiden omia sävellyksiä ja niiden tuomista laulutunnille. Opettajat kertoivat haastatteluissa, että oppilaat tuovat omia kappaleita tunneille. Näiden omien kappaleiden käsittelystä opettajat ovat samaa mieltä. Molemmat ovat varovaisia tekemästä oppilaan puolesta taiteellisia päätöksiä ja koittavat kysyä oppilailta heidän mielipiteitään ja sitä, miltä kappaleen pitäisi kuulostaa. Toisaalta artisin tutkailu tarvitsee myös Marian mukaan ohjausta. Hän on painiskellut tämän kysymyksen kanssa ”sillee, et en mä halua syöttää mitään ideoita valmiina, mut sitten toisaalta taas on pakko jotain ajatuksia syöttää, jotta pääsee pois siitä kapeuden kelasta”. Mesiän (2019) väitöstutkimuksessa opettajat yhtyivät haastateltavieni ajatuksiin. Mesiän aineistossa haastateltavat kertoivat usein välttävänsä väärän ja oikean termejä juuri sen takia, että oppilaat voivat itse tutkailla ja valita oman tarpeensa mukaan. Tässä dialogi toimi navigoinnin välineenä. (Emt., s. 149.)

Molempien haastateltavien kertomuksista nousee suuri lempeys ja hyväksyntä omia oppilaita kohtaan. Molemmat puhuvat sekä omista että oppilaidensa äänistä jatkuvasti kasvavina ja muuttuvina asioina. Ääni voi päivänkin sisällä olla erilainen ja se tarvitsee hyväksyntää.

Sitten (tavoitteena) semmonen omaan ääneen luottaminen, semmonen henkinen puoli, musiikin hahmottaminen jotka tulee myös ääniharjoitusten kautta tai omaan kalustoon tutustuminen, et miten se oma kroppa toimii et mitkä on mun vahvuudet, mitä mun pitää viel kehittää – varsinkin ammattiopiskelijoiden kanssa semmonen tietynlainen samaan aikaan lempeys ja äänirealismi siinä et joitain asioita me ei voida ohittaa, jos me halutaan ääniergonomisesti rakentaa sitä hyvää soitinta. (Maria)

Liisa kertoo lähtevänsä liikkeelle asioista, joissa oppilas on jo kotonaan ja näin vahvistaa positiivista suhtautumista lauluun. Tunteihin sisältyy myös ääneen tutustumista ja sillä leikkimistä, minkä tavoitteena on vahvistaa äänielimistöä ja tutustua instrumenttiin. Myös oppilaiden äänen kehuminen ja kannustaminen on iso osa opetusta. Kehityskohteita

esitetään analyysin kehyksessä, mutta kaikki informaatio esitetään oppilaalle positiivisen kautta ja lempeästi.

Se on vaan siis jotenkin niin käsittämättömän siistiä miten erilaisia ja upeita ääniä on ja sit et kaikki tekee niin omalla tavallaan eikä sitä saa lähtee liikaa koulimaan, vaikka puhutaankin ääniergonomiasta. Se on ehkä se juttu kans. (Maria)

Seuraava viittaus Marian haastattelusta kuvaa sitä, kuinka intensiivisesti hän keskittyy laulutunnin aikana oppilaaseen.

Ei mulla mitään muuta tuossa pyöri päässä kuin se oppilas tuossa koko tunnin aikana. (Maria)

Myös Liisa kuvaa tunneilta samanlaista asiaa: ”et mä välillä meen niin sisälle niihin tunteihin”. Marian haastatteluista kuuluu arvostus oppilaita kohtaan. Tämä myös nousee esiin molempien haastateltavien kertomuksista. Oppilasta arvostetaan yksilönä, joka vuorovaikutuksen kautta on tunnilla oma ajatteleva, oppiva ja apua tarvitseva itsensä opettajan edessä.

5.2 Ihmiskäsitysten rakentuminen vuorovaikutuksessa

Ihmiskäsitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa, kuten luvussa 3 käy ilmi. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on olennainen osa oppimista, kuten esimerkiksi Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016, s. 205), Gaunt (2011, s. 174), Hirvonen (2003, s. 87) sekä Tuovila (2003, s. 60) ovat osoittaneet tutkimuksissaan. Opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen vaikuttaa myös paljon opettajan oma elämäkokemus ja tämän kokemukset ja suhteet omiin opettajiinsa (Tikka, 2017, s. 81).

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni:

Miten ihmiskäsitykset ilmenevät opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa opettajan kertomusten pohjalta?

5.2.1 Laulunopettajan oman tilanteen merkitys

Laulunopettajan käsitys omasta opettajuudesta muotoutui haastateltavien vastatessa kysymyksiin, millaisia he ovat opettajina, miten opetus rakentuu ja minkälaisia merkityksiä he antavat tälle opetukselle. Molemmat haastateltavat lähtivät avaamaan omaa

opettajuuttaan aloittaen omista kokemuksistaan laulun parissa. Maria kertoo oman kokemuksensa musiikin parissa alkaneen bänditoiminnalla ja hän korostaa muusikkoudesta lähtevän ajatustavan olleen itselleen merkityksellinen. Liisa kertoo hakeutuneensa laulunopettajaksi sen takia, että itse ”toteuttaa itseään laulajana ja se on oman musikaalisen osaamisen vahvin osa”. Liisan mukaan ”on ollut luontevinta keskittyä siihen pedagogiseen osaamiseen ja taiteelliseen osaamiseen”. Molemmissa kertomuksissa yhteneväistä on se, miten oma muusikkous on johdattanut haastateltavia laulun ja sen opiskelun pariin.

Laulunopettajat kertovat myös, että omat kokemukset omista opettajista ovat vaikuttaneet. Liisa kertoo ottaneensa omaan opettajuuteensa vaikutteita omista opettajistaan. Maria taas kertoo, että hyvät ja huonot kokemukset omista opettajista ovat vaikuttaneet omaan kasvuun opettajana. Molempien kertomuksissa omien opettajien tarkkailu ja havainnointi on auttanut myös refleктоimaan omaa opettajuutta. Tämän reflektion avulla voi todeta, että ”jotkut menetelmät eivät ole itseä varten” (Maria). Toisaalta hyvänä kokemuksena Maria kuvaa 100-prosenttista luottamusta opettajaan kohtaan. Tämä on mahdollistanut Marian oman oppimisen.

Molemmat opettajat ovat sitä mieltä, että opettaminen tapahtuu voimakkaasti omista lähtökohdista käsin. Se miten itse käyttää ääntä vaikuttaa omaan tapaan lähestyä ääni-instrumenttia. Liisan mukaan oman työn reflektion on iso osa työskentelyä, hän toteaa ”et eihän välttämättä oppilaalle toimi yhtään ne asiat mitkä toimii mulle”. Hän kertoo muovaavansa työkaluja oppilaskohtaisesti koittaen aina löytää parhaan tavan oppia, myös Maria toteaa:

Ja mä koen että mä oon opettajana aika paljon menny sitten sen oman kasvun mukaan sillee, että tottakai sitä opettaa niistä lähtökohdista missä ite on. Ja nyt kun mä jotenkin tunnen että mä oon paljon sisäistänyt vaikka jotain kehoon liittyviä asioita enemmän niin totta kai se sitten välittyy sinne tunneillekin, et sitten tuntuu et niitä asioita on tärkeä käsitellä myös oppilaiden kanssa. (Maria)

Molemmissa haastatteluissa ilmenee myös opettajien kokema epävarmuus. Molemmat ovat saaneet tukea kokemuksesta ja kouluttautumisesta. Maria kertoo, että ”ennen pelkäsin koko ajan, että se oppilas ajattelee, että me ei edetä, jos me levätään tässä asiassa vähän pidempää”. Hän kertoo sen muuttuneen kokemuksen ja varmuuden myötä. Myös Liisa kuvaa kokemuksen tuoneen varmuutta opettaa. Hän kuitenkin sanoo, että välillä on hankala hyväksyä oma epätäydellisyys, kun toivoisi, että ”heti ymmärtäis sen oppilaan tarpeet”.

Molemmat haastateltavat tarkastelivat omaa opetustaan kriittisesti reflektoiden. He pohjivat omaa toimintaansa ja sen parantamista. Molemmat kokivat onnistuneensa, jos oppilas nappasi neuvot tai osasi ohjeiden mukaan toteuttaa asioita. Marian haastattelussa nousi esille oman työn arviointi. Videoita katsoessa hän kertoi toivoneensa, että olisi vielä avannut lisää tai selittänyt oppilaalle tarkemmin omia havaintojaan tai ohjeitaan. Hän vertasi omaa toimintaansa suoraan oppilaan oppimiseen.

(...) vähän niinku sekalaiset fiilikset siitä, että oltaisko me päästy sinne nopeemmin jos mä olisin vähän viel artikuloinu enemmän ja tarkemmin niitä asioita mitä mä kuulen. (Maria)

Myös Liisa kiinnitti huomiota ohjeistukseen ja sen antoon.

Mä oon välillä tosi epäselvä. Sitä saa vielä vähän harjotella, sitä et ei tee liian monta asiaa samaan aikaan.” (Liisa)

5.2.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen kautta opettajat ilmentävät ihmiskäsitystään ja opetustilanteessa tapahtuva vuorovaikutus värityy opettajan sekä oppilaan ihmiskäsityksillä, kertovat aikaisemmat tutkimukset (mm. Halinen, ym., 2016, s. 18). Haastateltavien kertomuksista nousikin esiin vuorovaikutus ja sen olennainen rooli laulunopetuksessa. Maria kuvaa, että ”meillä pitää olla tosi hyvä connection oppilaan kanssa, et oppilas tajuaa että mitä mä haen”. Myös Liisa puhuu vuorovaikutuksesta ja sen tärkeydestä:

Semmosta avointa vuorovaikutusta, sitä mä arvostan, puolin ja toisin. Et se on semmonen avoin ja rento tilaisuus. (...) sitä et ollaan avoimia siitä et mitä halutaan ja mitä tarvitaan. (Liisa)

Vuorovaikutus ja läsnäolo olivat yksi suurimmista haastatteluissa käsiteltävistä aiheista. Näin vuorovaikutus myös nousi tärkeäksi kategoriaksi aineistoa analysoidessani. Molemmat haastateltavat korostivat sitä, että opetuksen keskiössä on oppilas, jonka kanssa kommunikoidaan aktiivisesti. Haastateltavat kokivat tärkeäksi sen, että opettajan ja oppilaan välinen suhde on avoin ja korostivat, että oppilaan kohtaaminen on tärkeää. Opetuksen päätavoitteeksi nousi molempien kertomuksista sama asia:

Mun tavoitteet on se, että oppilas saa jotain opetuksesta, se on niinku jokaisen tunnin lähtökohta. (Maria)

Mut toki se pointtihan on siinä, että mä haluan sille oppilaalle hyvän fiiliksen, siitähän siin on aina loppupeleissä kyse et miks joku vaikka harrastaa laulua, niin siin on se et sil on jotain merkityksiä oppilaalle itselleen ja siin on lähtökohtaisesti semmonen olo et se on kivaa. (Liisa)

Luvussa 2.2 käsittelin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä ja tärkeää roolia tarkemmin. Vuorovaikutusta käytetään tärkeänä työkaluna oppimisen tukena. Kommunikaation avulla opettaja pääsee sisälle oppilaan sisäiseen maailmaan ja ajatuksiin. Sen avulla opettaja voi paremmin hahmottaa sen, miten oppilas parhaiten oppii ja näin tukea oppimista. Dialogia pidetään tärkeänä oppimisen ja ajattelun kehittymisen tukena. Dialogissa tärkeää on vastavuoroisuus, jossa molemmat osapuolet kuuntelevat toisiaan ja voivat vapaasti kertoa omista ajatuksistaan ja pohtia asioita eri näkökulmista. Dialoginen keskustelu on tavoitteellista ja toimii oppimisen tukena. (mm. Halinen, ym., 2016, s. 151; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, s.168)

Se (dialogi) lähtee sieltä opiskelijan havainnoista ja siitä niinkun paljon tietysti kyselen myös että, ei pelkästään, että mitä sä tänään haluat tehdä, vaan miltä jotkut tietyt harjotukset tuntuu tai voitko pukee jollain tavalla sanoiksi et miten sä itse nyt määrität jonkun kohdan sun kehossa. (Maria)

Yllä oleva kertomus Marian vuorovaikutuksesta oppilaidensa kanssa avaa myös holistista näkemystä laulamisesta. Näillä harjoituksilla Maria pyrkii tietoisesti kasvattamaan oppilaan tietoisuutta omaa kehoa ja siellä tapahtuvia asioita kohtaan. Tutkimustiedon valossa lauluopintojen aikana oppilas oppii tarkastelemaan kehon sisäisiä tapahtumia ja tunteuksia ja näin kehotietoisuus paranee (mm. Tarvainen, 2012, s.25, 140; Koistinen, 2003, s. 82). Maria tukee harjoituksilla tätä kehotietoisuuden kasvua ja kehon ja mielen välistä yhteyttä, myös Nummisen (2005, s. 66) mukaan laulaminen voi parantaa kehon ja mielen välistä yhteyttä. Maria avaa dialogisuudesta puhuttaessa omia ajatuksiaan näin ”enhän mä voi sanella et miten sun (oppilaan) täytyy laulaa, sun pitää kans itse koko ajan prosessoida ja löytää”.

Molemmat haastateltavat kuvaavat oppilasta aktiivisena oppijana. Oppilas tulee tunnille omien intressiensä kanssa ja opetus toteutetaan niin, että oppilas on itse mukana opettavien asioiden valinnoissa, tavoitteita mietitään yhdessä sekä pohditaan opiskeltavan asian hyötyjä ja merkityksiä. Kuten jo luvussa 2.1 sekä 2.2 esiteltujen tutkimusten valossa, oppijan aktiivisessa oppimisessa opettajan on tärkeä luoda turvallinen ympäristö, jossa on avointa vuorovaikutusta ja dialogia oppijan ja opettajan välillä (Halinen, ym., 2016, s. 16). Esimerkiksi Mesiä (2019) kuvaa rytmimusiikin laulunopetuksen luonnetta

oppijakeskeiseksi. Oppijakeskeinen opetus rakentuu niin, että opettaja keskittyy oppitunnilla tukemaan oppimista analysoimalla tarkasti oppilaitaan, heidän toimintaansa ja tarpeitaan. (Emt., s. 148.) Konstruktivistinen soitonopetus tähtää oppilaan holistiseen kasvuun. Oppilas huomioidaan aktiivisena toimijana, joka on autonominen, omaa esimerkiksi yksilölliset mielenkiinnon kohteet, kyvyt, luovuuden, ilmaisun, taidot ja uskomukset. (López-Íñiguez, 2017, s. 4.) Myös Tikka (2017) kertoo, että soitonopettajan tulee tutustua oppilaaseen henkilökohtaisella tasolla niin, että tämä ottaa oppilaansa huomioon kokonaisvaltaisena yksilönä. Näin opettaja oppii oppilaansa vahvuudet ja luo oppilaan kanssa vahvan suhteen. (Emt., s. 78.) Tämän pohjalta opettaja muovaa opetustaan sopivaksi. Opettaja voi vuorovaikutuksen kautta vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaiseksi oppilaan kehollinen tietoisuus kehittyy. Muun muassa hengitysharjoitusten avulla voidaan vahvistaa kehon, tunteiden ja mielen yhteyttä. (Hyry-Beihammer, ym., 2013, s. 162-163.) Sekä Maria että Liisa kertovat vuorovaikutuksen kulkevan aina oppilaan ehdoilla. Oppilas saa valita tunnilla käsiteltäviä aiheita ja kysyä ja ehdottaa asioita. Oppilaan kokemus asioista on se, johon tunnilla keskitytään.

(Tunnilla) tehään ääniharjotuksii ja sitten yhtäkkii oppilas on sillee että mä oon miettiny tuota jazzsooloja et miten niitä tehään ja sit mä tartun siihen heti, et sit me ruvetaan tekee sitä vaik mä olin ajatellu et me harjotellaan jotain kansanmusiikkikappaletta (...) mä oon siis just sitä mieltä ite (...) et aina kun tulee oppilaalta joku impulssi niin mun mielest siihen on tosi tärkeä aina tarttua, et sen takiahan siel ollaan. (...) mut se menee aina sen oppilaan ehdoilla. (Liisa)

Molemmat haastateltavat kertovat tuntien sisältävän muitakin kuin laulunopetukseen tähtääviä asioita. Molemmat nostavat esille oppilaiden henkilökohtaisten ajatusten ja tunteiden käsittelyn ja kuvaavat niiden olevan osa vuorovaikutuksen perustaa ja turvallisen ympäristön luomista.

Silloin kun se ihminen astuu sinne huoneeseen niin sä tiedät tavallaan, että tänään me vaikka vaan puhutaan tai tänään meidän on pakko laulaa näitä biisejä koska näköjään se on nyt tapetilla toi asia. (...) Varsinkin kun voi olla vaikka ei oo mahdollista käydä näitä asioita missään muualla, et ei oo semmosta ehkä kanavaa. Vaikka se laulaminen itsessään, et sitä voi tehdä missä vaan mutta sen, niitten asioiden kanssa painiminen tai oikein rypeminen niissä ei ehkä oo se mahdollista muulla. (Maria)

Myös Halinen, Hotulainen ja muut (2016) käsittelevät oppilaan ja opettajan välistä turvallista vuorovaikutusta: turvallisessa opetustilanteessa oppilas on oppimiselle avoin. Tilanne tukee tämän oppimista ja oppilas kokee, että hänen ajatuksensa, tunteensa ja

toimintansa ovat arvostettuja ja merkityksellisiä. Tämän turvallisen ilmapiirin luomisen avainasemassa on läsnäolo ja oppilaan kohtaaminen. (Emt., s. 180)

Et jos kysyy (vointia) ja se aina helpottaa sitä oppilasta myös se et se kokee sen et se tulee nähyks myös siin tilanteessa. Toki siin pitää olla vähän varovainen, että ei lähe niinku painostamaan sitä, kyl on kans ollu sellasii tilanteita et mä oon kysyny et mikä meiniki ja oppilas sit totee et nyt on vähän huono meininki, mutta sillen se ikään ku se tilannekin laukee siinä. (Liisa)

Yllä olevista katkelmista käy ilmi haastateltavien opettajien ajattelu vuorovaikutuksesta ja oppilaiden kohtaamisesta. Molemmat korostavat vuorovaikutuksen tärkeyttä opetustilanteissa ja myös oppilaiden henkilökohtaisten asioiden ja tilanteiden käsittelyssä.

Molemmat kuvaavat katsomiaan laulutunteja todella nopeiksi ja intensiivisiksi. Maria kuvailee tuntia sanomalla, että se on ”tosi nopee sykkeinen (...), siellä tapahtuu ihan super paljon asioita”. Liisa kuvailee nopeutta kertomalla, että ”tunnilla oli tosi paljon fokusta ja tosi intensiivistä”. Oppilaan kohtaaminen tapahtuu nopeassa vuorovaikutuksessa. Lisäksi Liisa kuvailee joskus tunteita ”terapiasessioksi”. Tätä hän jatkaa näin:

Mut sitä mä myöskin koen et se on tärkeä välillä sillee jutella ja hengata sen tyypin kanssa.” (Liisa)

Maria kertoo olevansa kehollisesti vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa elehtimällä ja reagoimalla tämän harjoituksiin ja ääneen esimerkiksi liikkumalla tai nostamalla kädet ylös innostuksesta.

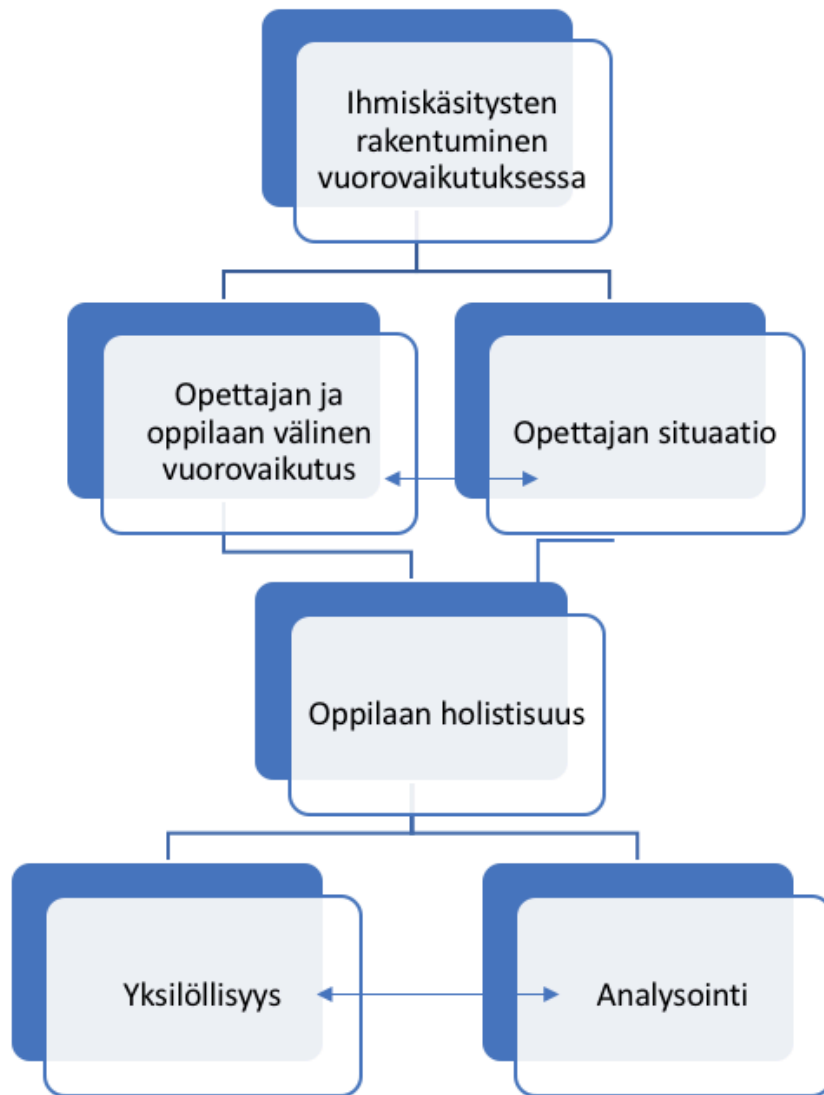
No niissä tilanteissa mä en ikinä sillai ehi itteni reaktioo hillitä (...) se on semmonen fiilis et kun kerran onnistuu jossain niin sit sitä pitää juhlii ja sille pitää antaa se arvo (...). (Maria)

Myös Liisa kertoo esimerkiksi nousevansa ylös innostuessaan laulutunnilla.

5.4 Tulosten yhteenvetoa: Aineistosta nousseet kategoriat ihmiskäsitysten kuvaajina

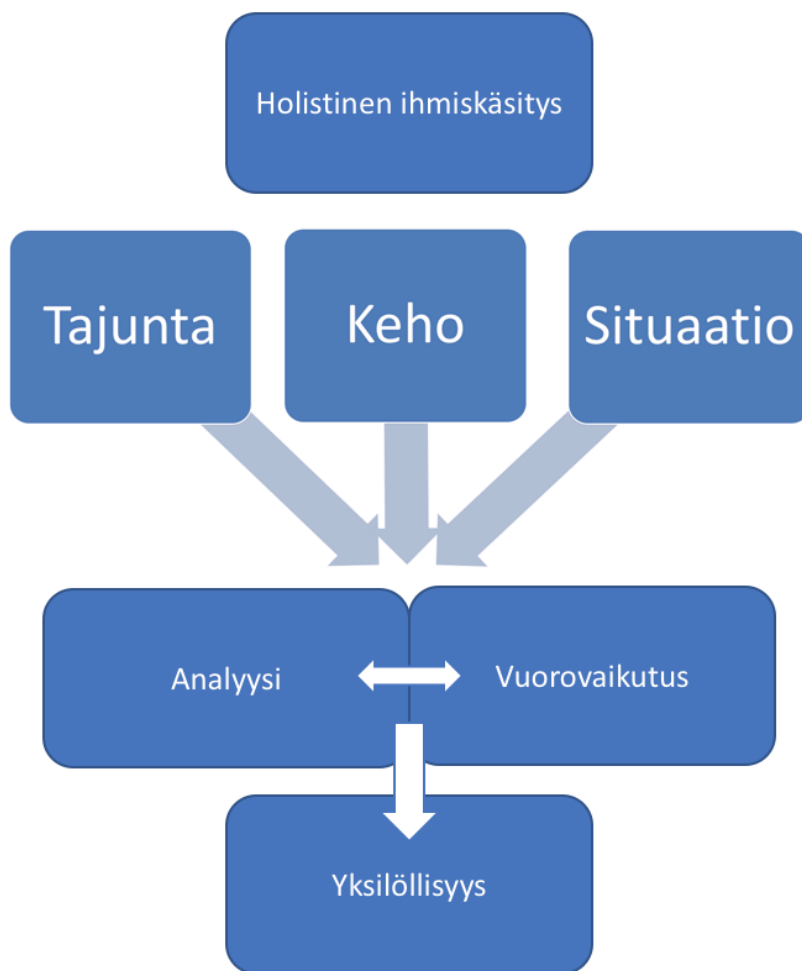
Ihmiskäsitykselle olennainen vuorovaikutus nousi esille sekä alku- että video stimulated recall -haastatteluista. Vuorovaikutus on se väylä, jonka kautta kerromme ihmiskäsityksistämme. Vuorovaikutuksen avulla kohtaamme toisemme ja näin paljastamme ihmiskäsitystämme. Alkuhaastattelussa nousseet kategoriat nousivat esiin myös video stimulated recall -haastatteluissa. Näiden samojen kategorioiden tarkastelu syventyi jälkimmäisessä

haastatteluissa. Seuraavassa kaaviossa jäsenän aineistosta nousseet kategoriat ja niiden väliset suhteet.



Kaavio 1. Aineistosta nousseiden kategorioiden suhteet.

Voimme tarkastella kuvion jokaista osa-aluetta erikseen, mutta jokainen on myös suhteessa toisiinsa. Otetaan esimerkiksi holistisuus. Holistisuus näkyy oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta, siihen sisältyy keho, tajunta sekä tiluatio. Näitä tarkastelemalla saamme yksilöllisen oppilaan, joka muotoutuu oman kokonaisuutensa summaksi. Analyysi taas syntyy siitä, kun opettaja tarkkailee oppilaan kehon toimintaa ja äänen tuottoa. Analyysiin voi myös sisältyä esimerkiksi tulkinnan tarkastelu, tähän sisältyy siis myös tajunnan tarkastelua. Myös tiluatio otetaan huomioon eli miten tila vaikuttaa konkreettisesti opetukseen, tai miten oppilaan oma elämäntilanne heijastuu opetustilanteeseen tai tämän ääneen. Näiden kategorioiden kokonaisuus luo kuvan haastateltavieni ihmiskäsityksistä.



Kaavio 2. Kategoriat ihmiskäsityksen kuvaajina.

Holistinen ihmiskäsitys näkyy opettajien toiminnasta siten, että he tarkastelevat oppilaitaan kokonaisvaltaisesti. He ottavat huomioon oppilaan henkilökohtaisen tajunnan, kehon sekä tilanteen. Näitä osia tarkastelemalla opettajat näkevät oppilaansa kokonaisvaltaisina yksilöinä. Ihmiskäsityksen osa-alueet näkyivät opettajien haastatteluista: haastatteluista nousseet kategoriat sijoittuivat niin, että ne ovat hahmotettavissa holistisen ihmiskäsityksen osa-alueiden alle tai osaksi niitä. Holistisuus ja kokonaisvaltaisuus nousivat termeinä esille haastatteluissa.

Kuten Rauhalan ihmiskäsityksessä (2005), myös nämä kategoriat ovat tiiviisti suhteessa toisiinsa ja vaikuttavat toisiinsa. Otetaan esimerkiksi tilanne. Jos laulutunnin ympäristö muuttuu, myös vuorovaikutus hakee muotoaan. Vuorovaikutus voi muuttua, vaikka etäopetuksella lähiopetuksen sijaan. Tässä tilanteessa tilanteen muuttuessa opettaja muuttaa vuorovaikutustaan ja tapansa kommunikoida oppilaan kanssa. Tämä voi johtaa siihen, että muutos vaikuttaa myös oppilaan kehollisuuteen ja tajunnallisuuteen. Tämä voi vaikuttaa oppilaan oppimiseen. Opettaja voi myös muokata tilannetta suotuisammaksi.

Esimerkiksi etäopetuksessa opettaja voi kehottaa oppilasta siirtymään paremmin akustoituihin paikkoihin tai vaikka lähemmäs vahvistinta tai paremman nettiyhteyden äärelle. Näin opettaja muokkaa tilannetta tietoisesti.

Holistisuus nousi esille haastateltavien kertomuksista useasti ja se onkin suurin kategoria haastatteluiden analyysissä. Holistisuus koettiin laulunopetuksen ytimenä. Se nähtiin osana opetusta ja sitä pidettiin mukana omaa toimintaa tarkastellessa ja opetusta suunniteltaessa. Holistisuus ja kokonaisvaltaisuus, joita tässä tutkimuksessa käsittelemme synonyymeinä, nousivat termeinä haastateltavien kertomuksina.

6 Pohdinta

Tutkimukseni luo kuvaa rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsityksistä ja niiden monista ulottuvuuksista. Kuten taustateorioissani todettiin (Rauhala, 2005), myös laulunopettajien ihmiskäsityksiä oli monenlaisia ja ihmiskäsitykset nousivat haastateltavien kertomuksista esille. Ihmiskäsitysten hahmottamisen avuksi loin haastatteluista kuusi kategoriata haastateltavien kertomusten pohjalta. Kategoriat ja niiden suhde toisiinsa on listattu alle.

Oppilaan holistisuus

Analysointi

Yksilöllisyys

Ihmiskäsitysten rakentuminen vuorovaikutuksessa

Opettajuus

Opettaja-oppilas -suhde

Samat kategoriat nousivat esille haastateltavien kertomuksista myös video stimulated recall -metodin mukaisissa haastatteluissa. Näissä jälkimmäisissä haastatteluissa kategorioiden sisältöjä käsiteltiin syvemmin. Haastateltavat pohtivat omaa opettajuuttaan ja toimintaansa sekä arvoja toiminnan taustalla.

Isoimmaksi kokonaisuudeksi tunneilta nousi opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutus oli se väylä, jonka kautta opettajat kommunikoivat oppilaidensa kanssa. Vuorovaikutuksen kautta oltiin läsnä, kommentoitiin, kehuttiin ja kannustettiin. Vuorovaikutuksen koettiin olevan sanallista, mutta muodostuvan myös ilmeistä, eleistä ja kehon toiminnasta. Näin opettajat pyrkivät luomaan turvallisen ilmapiirin tunneilleen. Myös vuorovaikutus esiintyi holistisena. Vuorovaikutusta, kuten myös oppilasta tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti. Haastateltavat analysoivat tunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta tarkasti ja pyrkivät muovaamaan sitä niin, että se hyödyttäisi oppilaan oppimista eniten. Vuorovaikutuksen kautta opettajat myös sanallistivat oppilaalle tämän kokonaisvaltaisuutta ja sitä, miten keho ja mieli liittyvät yhteen. Vuorovaikutukseen sisältyi myös tunneilla tehtävät harjoitukset, jotka oli muovattu yksilöllisesti oppilaiden omiin tarpeisiin. Opettajat tarkastelivat ensin oppilaitaan ja valitsivat näille parhaat ääniharjoitukset. Sitten

opettajat sanallistivat harjoituksia oppilaille ja pohtivat yhdessä harjoituksessa nousseita tunteita, mielikuvia ja kehollisia kokemuksia. Tämän jälkeen harjoituksia muovattiin oppilaan kokemuksen ja kehon reaktioiden mukaan. Tässä tapahtumaketjussa oppilas näytetään kokonaisvaltaisena.

6.1 Johtopäätökset

Omat opintoni laulunopettajaksi sisälsivät vain yhden kurssin ihmiskäsityksien tarkastelua. Tämä luentokurssi mahdollisti aiheen reflektoinnin, mutta luulen, että ihmiskäsitysten tiedostamista ja reflektointia olisi hyvä pitää mukana enemmän. Omissa opinnoissani laulupedagogiksi pidimme ihmiskäsitysten tärkeyttä ja olemassaoloa mukana muutamia kertoja kurssien edetessä. Oppilasta tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti ja kokonaisvaltaisuuden eri osa-alueiden koettiin olevan tiiviissä yhteydessä. Oppilaan tarkastelussa keskityttiin tämän holistiseen tarkasteluun. Halusinkin tutkimukseen lähtiessäni saada lisää tietoa siitä, miten rytmimusiikin laulupedagogit näkevät oppilaansa.

Koen, että tämän tutkimuksen myötä olen tullut tietoisemmaksi laulun holistisuudesta ja sen tärkeydestä laulunopetusta tarkastellessa. Kuten jo aiemmat tutkimukset osoittavat (luku 3.3) laulunopetus on voimakkaasti holistinen tapahtuma, jossa tulee huomioida oppilas kokonaisvaltaisesti sisältäen tämän tajunnan, kehon ja tilanteen. Oppilaan kokonaisvaltaisuus on yksilöllinen ja on jokaisella oppilaalla erilainen (luvut 2.3.3 & 5.1.2). Tämän valossa laulunopettajien tulee huomioida oppilaansa yksilöllisyys ja sovittaa opetus tämän holistisuudelle sopivaksi. Kokonaisvaltaisuuden lisäksi tutkimukseni korosti hyvää ja toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä (luku 2.2 & luku 5.2.2). Tämä vuorovaikutus oli se elementti, jonka kautta opettajan ihmiskäsitys ilmeni oppilaalle sanallisesti tai esimerkiksi elekielen avulla. Vuorovaikutuksen tärkeyttä ei voi varmasti liikaa korostaa opetustyössä ja sen tärkeys korostuu erityisesti ihmiskäsityksiä tarkastellessa: vuorovaikutus on se kanava, jonka avulla opetustilanteessa (laulutunnilla) olevat jakavat toisilleen ihmiskäsityksiään ja niiden heijastuksia. Lisäksi havaintoni korostavat, kuinka herkästä instrumentista rytmimusiikin laulussa on kyse. Laulunopetuksessa työskentelemme oppilaan henkilökohtaisissa asioissa, tämän kehossa, äänessä ja tavassa olla. Tämä pitää jatkuvasti muistaa ja pitää reflektion kohteena.

Tämän tutkimuksen valossa ehdotankin, että ihmiskäsitysten pitäisi sisältyä voimakkaammin opetussuunnitelmaan, eikä pelkästään yhden kurssin muodossa. Jokaiseen kurssiin pitäisi sisältyä oman ihmis- ja näin ollen myös oppimiskäsityksen tarkastelua ja

reflektointia. Näin tulevat laulunopettajat olisivat jatkuvasti valmiita pohtimaan sitä, millaisena he näkevät oppilaat ja miksi, sekä sitä, miten se vaikuttaa heidän toimintaansa.

Ihmiskäsitysten tietoinen tarkastelu on tärkeää myös muille opettajille ja siitä hyötyy koko musiikkikasvatuksen kenttä, kasvatuksen kentästä puhumattakaan. Myös kasvatuksen kentällä on tärkeää kehittää tasa-arvoa ja tiedostaa oma ihmiskäsitys ja sen muotoutuminen vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Tiedostamattomana ihmiskäsitys voi myös toisintaa yhteiskunnassamme ja rytmimusiikin kentällä esiintyviä sukupuolittuneita rooleja ja jopa tukea eriarvoisuutta. Tämän takia ihmiskäsitysten tarkastelu on opetustyön ammattilaisille erittäin tärkeää. Ihmiskäsityksen tietoista reflektointia voitaisiin tukea täydennyskoulutusten avulla, tai muuten herättämällä jatkuvaa keskustelua aiheen ympärille.

Myös vuorovaikutuksen jatkuva tarkastelu ja reflektointi on laulunopettajalle tärkeää. Vuorovaikutuksen kautta opettaja oppii tuntemaan oppilaansa kokonaisvaltaisesti ja näin olleen on kykenevä sovittamaan opetustaan tälle henkilökohtaisesti. Tutkimukseni haastateltavat korostivat avoimen ja kannustavan vuorovaikutuksen merkitystä sekä lauluoppilaan roolia aktiivisena toimijana (luku 5.1.2). Kannustankin kaikkia laulunopettajia tutkimukseni valossa reflektoidaan omaa opettajuuttaan ja sitä, miten omia oppilaita voi parhaiten kannustaa ja rohkaista olemaan aktiivisia toimijoita.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimukseni tehtävänä oli luoda kuva rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsityksistä. Tutkimuksessani käytetyt teoriat helpottivat ihmiskäsitysten tarkastelua ja analyysiä. Tärkeimpänä teoriana koin Rauhalan (2005) holistisen ihmiskäsityksen. Lähtiessäni tutkimaan tätä aihetta, oletukseni olikin se, että laulunopettajien ihmiskäsityksessä on holistisia piirteitä juuri laulun kokonaisvaltaisuuden takia. Tällaisia piirteitä nousikin esille aineistostani ja kaikki aineistosta esiin nousseet kategoriat ovat suhteessa holistiseen ihmiskäsitykseen. Myös laulunopetuksen tarkastelu ja laulun fysiologia olivat merkittävänä osana teoriaosaa. Nämä asiat olivat minulle jo laulunopettajan työni takia tuttuja ja sen takia koin niiden käsittelyn tärkeäksi tutkimukseni merkityksellisyyden ja ymmärrettävyyden kannalta.

Tutkimukseni tulokset vastasivat hypoteesiini hyvin. Rytmimusiikin laulunopettajat tarkastelivat oppilaitaan kokonaisvaltaisesti. Lisäksi tutkimukseni avasi holistisen ihmiskäsityksen näkymistä rytmimusiikin laulutunneilla. Ihmiskäsitys näkyy tutkimukseni mukaan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutus tapahtuu

oppilaan yksilöllisen havainnoinnin perusteella: opettaja tutustuu oppilaaseen ja tähän holistisena kokonaisuutena, siihen miten oppilaan oma keho toimii, miten tämä ajattelee ja minkälaiset tämän mieltymykset, toiveet ja elämäntarina on. Oppilaaseen tutustuminen tapahtuu sekä vuorovaikutuksen että analyysin kautta. Opettajat analysoivat tarkasti esimerkiksi oppilaan kehossa tapahtuvia asioita. Tämän holistisen kokonaisuuden tutkimisen jälkeen opettaja muovaa omaa opettajuuttaan ja esimerkiksi käytettäviä harjoituksia oppilaalle sopiviksi. Näin opetus on muovattu oppilaalle yksilölliseksi.

Tutkimukseni on musiikkikasvatuksen kentällä ainutlaatuinen, sillä rytmimusiikin laulunopettajien ihmiskäsitystä ei ole tarkasteltu aiemmissä tutkimuksissa, omien tietojeni mukaan. Laulajan holistisuutta sen sijaan on tarkasteltu monissakin tutkimuksissa (mm. Pere & Torvinen, 2016, s. 46; Lindberg, 2005, s. 30; Chapman, 2017, s.3; Valtasaari, 2017, s. 16). Holistisuuden tarkastelu ja sen merkityksen korostuminen aiemmissä tutkimuksissa tukee mielestäni tutkimukseni tuloksia.

Tutkimuksen analyysiin fenomenografinen lähestymistapa sopi erittäin hyvin. Tämän avulla pääsin tarkastelemaan haastateltavien näkemyksiä ihmiskäsityksistä. Video stimulated recall -metodi kuitenkin osoittautui paikoitellen ongelmalliseksi: opettajat keskittyivät oman työnsä kritisointiin arvojensa pohtimisen ja avaamisen sijaan. Arvot heijastuivat haastatteluista siitä, miten opettajat kuvasivat oppilaitaan ja näiden taitoja, roolia tunnilla sekä olemusta ylipäänsä. Lisäksi arvot näkyivät siitä, miten opettajat sanallistivat työnsä merkityksiä. Näistä arvoista rakentui monimuotoinen kuva opettajien ihmiskäsityksistä. Koen oman roolini olleen tässä tärkeä ja olisin voinut selventää vielä enemmän ja paremmin videoiden tarkoitusta osana tutkimusta. Videot kuitenkin toimivat hyvin tutkimuksen elävöittämisessä ja sitä kautta sain merkityksellistä aineistoa juuri haastateltavien ajatuksista oppilasta kohtaan.

Tulokseni otanta oli suppea, eikä vain kahden rytmimusiikin laulunopettajan pedagogisia ajatuksia ja ihmiskäsityksiä voi missään tapauksessa yleistää koskettavaksi kokonaista ammattikuntaa. Lisäksi haastateltavani olivat melko samanlaisia ja mielenkiintoisia eroavaisuuksia olisi mahdollisesti noussut, jos haastateltavat olisivat eronneet toisistaan esimerkiksi iän, sukupuolen tai koulutuksen suhteen.

Vaikka tutkimukseni tuloksia ei voi yleistää, ne silti avaavat laulunopettajien hyvin vähän tutkittuja ihmiskäsityksiä mainiosti. Opetustyössä ihmiskäsitysten merkitys korostuu, jolloin niiden tarkastelukin saa merkityksensä. Tutkimukseni voi mahdollisesti auttaa

rytmimusiikin laulunopettajia reflektoimaan ja tiedostamaan omaa ihmiskäsitystään ja näin vaikuttaa myös opettajien pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan opetustilanteissa.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkimukseni motivoi minua monessa kohdassa miettimään, miten tutkimustani voisi jatkaa ja antoi minulle ideoita tulevaisuuden aiheille. Suuremmalla haastatteluotannalla ja kvantitatiivisella tutkimusotteella laulunopettajien ihmiskäsityksien tutkiminen olisi tulevaisuudessa tärkeää. Näin voisimme saada laajemmin yleistettävää tietoa. Myös eri tyylien (klassinen, rytmimusiikki) tai eri koulukuntien (estill, compelete vocal technique) opettajien ihmiskäsitysten vertailu olisi oiva aihe tutkimukselle. Myös opettajan kokemuksia omasta ihmiskäsityksestään olisi mielekästä tutkia. Kuinka moni opettaja tiedostaa ihmiskäsityksensä ja vaikuttaako sen tietoinen ajattelu opettajan toimintaan? Lisäksi ihmiskäsityksen vaikutusta eri taiteenalojen pedagogien keskuudessa voisi tutkia ja vertailla. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen musiikinopettajilla on tärkeä rooli, sillä he opettaessaan tukevat lapsen kasvua ja kokemusta siitä, millainen on hyväksi kasvava ihminen. Tämä korostuu juuri oppilaan herkän ikäkauden takia. Näihin kysymyksiin ehkä vastataan tulevaisuudessa.

Lähteet

Abramo, J.M. (2011). Gender differences in the popular music compositions of high school students. *Music Education Research International*, 5, 1-11.

Ahonen, E. (2018). Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Helsinki: Yliopistopaino.

Aittomäki, P., Kervinen, M-R., Mellanen, T. (2007). Tyylit ja niiden erityispiirteet. Teoksessa Hautamäki, T., (toim.), *Laulajan opas*. Seinäjoki: Rytmi-instituutin julkaisuja A4, 57-67.

Annola, A., Turunen, J. (2016). Estill Voice Training. *Laulupedagogi 2015-2016*, 10-19.

Anttila, E. (2013) *Koko koulu tanssii!*: kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu 2013.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Bennet, J., (2017). Toward a framework for creativity in popular music degrees. Teoksessa Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., Kirkman, P. (toim.) *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*, 285-297. Lontoo & New York: Routledge.

Bithell, C. (2014). *A Different Voice, A Different Song – Reclaiming Community through the Natural Voice and World Songs*. Oxford University Press.

Björk, C. (2017). Fallacies of 'student-centredness' in music education. *The Finnish Journal of Music Education*, 20, 131-133.

Bowden, J. (2000). The nature of phenomenographic research. Teoksessa Bowden, J., & Walsh, E. *Phenomenography. Qualitative Research Methods series*. University Press: Melbourne

Chapman, J. (2017). Pedagogical philosophy. Teoksessa Chapman J. L. (toim.), *Singing and teaching singing: A holistic approach to classical voice* (3. painos, s. 1-15). San Diego: Plural Publishing.

Chua, S. L., Ho, H.-P. (2017). Towards 21st-century music teaching-learning. Reflections on student-centric pedagogic practices involving popular music in Singapore. Teoksessa Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., Kirkman, P. (toim.) *The Routledge*

- Research Companion to Popular Music Education, 87-99. Lontoo & New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. 6. painos. Lontoo, New York: Routledge.
- Countinho, E., Scherer K. R., Dibben, N. (2019). Singing and Emotion. Teoksessa Welch, G. F., Howard, D. M., Nix, J. (toim.) The Oxford Handbook of Singing. New York: Oxford University Press 2019.
- Dimon, T. (2018). Anatomy of the Voice An Illustrated Guide for Singers, Vocal Coaches, and Speech Therapists. California: North Atlantic Books.
- Espoon musiikkiopisto. (2018). Espoon musiikkiopiston opetussuunnitelma 2018. Espoo. Saatavilla <https://ebeli.fi/wp-content/uploads/2019/12/EMO OPS syys2018.pdf>, luettu 1.6.2020.
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. Teoksessa British Journal of Music Education, 159-179. Cambridge University Press.
- Green, L. (2002). How Popular Musicians Learn A Way Ahead for Music Education. London University: Institute of Education.
- Green, L. (2008). Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy. London University: Institute of Education.
- Hakala, J.T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami A. & Vainikainen, M-P. (2016). Ajattelun Taidot Ja Oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hasu, J. (2017). ”Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä” Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Hebert, D.G., Abramo, J., Smith, G.D. (2017). Epistemological and sociological issues in popular music education. Teoksessa Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., Kirkman, P. (toim.) The routledge research companion to popular music education, 456-477. Lontoo, New York: Routledge.

- Heikinheimo, T. (2009). *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons*. Helsinki: *Studia Musica* 40.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi - Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Huges, D. (2017). 'Art' to artistry A contemporary approach to vocal pedagogy. Teoksessa Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., Kirkman, P. (toim.) *The routledge research companion to popular music education*, 177-189. Lontoo, New York: Routledge.
- Huhtanen, H., Hirvonen, A. (2013). Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkarinen, H. M., Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja Kohti reflektiivistä käytäntöä*, 38-53. PS-kustannus.
- Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H., Leppänen, T. (2013). Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkarinen, H. M., Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja Kohti reflektiivistä käytäntöä*, 150-182. PS-kustannus.
- Ilomäki, L., Holkkola, M. (2013). Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkarinen, H. M., Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja Kohti reflektiivistä käytäntöä*, 204-224. PS-kustannus.
- Immonen, K., (2003). *Soittajille soppaa, koulutuksen haasteet rytmimusiikissa*. Helsinki, Like.
- Jiang, J. (2015). *Physiology of the voice production: How does the voice work?* Teoksessa Benninger, M. S., Murry, T., Johns, M. M. (toim.) *The performer's Voice*. 2. painos, 31-38. San Diego: Plural Publishing.
- Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurythmics*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., Kansanen, P. (2016) *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallio, A., Väkevä, L. (2017). *Inclusive Popular Music Education?* Teoksessa Holt, F., Kärjä, A.-V. (toim.) *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. New York: Oxford University Press.

- Kannisto, H. (1994). Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisten ihmiskäsitteiden typologiaksi. Teoksessa Laine, T. (toim.), Ihmisen mallit Symposiumi filosofisesta antropologiasta. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 10-29.
- Kayes, G. (2019). Structure and Function of the Singing Voice. Teoksessa Welch, G. F., Howard, D. M., Nix, J. (toim.) The Oxford Handbook of Singing. New York: Oxford University Press 2019.
- Klemola, T. (1998). Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Tampere: Fitty 66.
- Koistinen, M. (2003). Tunne kehosi – vapauta äänesi, äänitimpurin käsikirja. Helsinki, Sulasol.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E., Pollari, J. (1999). Arviointi oppimisen tukena. WSOY.
- Kuoppamäki, A. (2015). Gender lessons : girls and boys negotiating learning community in Basics of Music. Helsinki: Studia Musica 63.
- Lã, F. M. B., Gill, B. P., (2019). Physiology and its Impact on the Performance of Singing. Teoksessa Welch, G. F., Howard, D. M., Nix, J. (toim.) The Oxford Handbook of Singing. New York: Oxford University Press 2019.
- Laaksonen, V. (2016). Complete Vocal Technique ja kriittinen pedagogiikka. Lauluopetustutkimus 2015-2016, 20-23.
- Laine, T. (1994). Ihmisen kokonaisuuden ongelma filosofisen antropologian historiassa. Teoksessa Laine, T. (toim.), Ihmisen mallit Symposiumi filosofisesta antropologiasta. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 67-77.
- Laukkanen, A-M. & Leino, T. (1999). Ihmeellinen ihmissääni. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Lerkkanen, M-K. (2016). Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus. 3. painos.
- Lehtovaara, M. (1996). Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jaatikainen & J. Lehtovaara, Ihmisenä ihmistyössä (osa 2). Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lindberg, A-M. (2005). Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen mi-
näkuva. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Lindström, T. E. (2009). Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofisena kehyksenä. Te-
oksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.), Musiikkikasvatus - Näkökulmia
kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Saatavilla [https://fisme.fi/wp-con-
tent/uploads/2017/08/Ihmisk%C3%A4sitys-musiikkikasvatuksen-filosofisena-kehyk-
sen%C3%A4-Lindstr%C3%B6m.pdf](https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Ihmisk%C3%A4sitys-musiikkikasvatuksen-filosofisena-kehyk-
sen%C3%A4-Lindstr%C3%B6m.pdf), luettu 3.6.2020.
- López-Íñiguez, G. (2017). Työkalupakki soitonopettajille Konstruktivistisen soitonope-
tuksen edistäminen pedagogisen tasa- arvoisuuden mekanismina. Arts Equal.
- Lyle, J. (2000). Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research.. British
Educational Research Journal, Vol. 29, No. 6, 2003, 861-878.
- Marton, F. (1986). Phenomenography—a research approach to investi- gating different
understandings of reality, Journal of Thought, vol. 21, no. 3, s. 28–49.
- Meronen, S. (2016). Oppijalähtöisyys Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopetuksessa :
tapaustutkimus kolmesta opettajasta. Maisterin tutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Si-
belius-Akatemia.
- Mesiä, S. (2019). Developing Expertise of Popular Music and Jazz Vocal Pedagogy
Through Professional Conversations: A collaborative project among teachers in higher
music education in the Nordic countries. Helsinki: Studia Musica 77.
- Nummenmaa, A. R., (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Ala-
suutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A. R., Rasku-Puttonen H. (toim.)
(2006). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Numminen, A. (2005). Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi tutkimus aikuisen lau-
lutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Helsinki: Studia Musica.
- Nurmi, K. (1997). Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Hel-
sinki: Oppimateriaaleja 28.
- Opetushallitus (2017). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman
perusteet 2017. Opetushallitus.
- Partti, H. (2012). Learning from cosmopolitan digital musicians : identity, musicianship,
and changing values in (in)formal music communities. Helsinki: Studia Musica.

Partti, H., Westerlund H., Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkarinen, H. M., Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja Kohti reflektiivistä käytäntöä*, 54-70. PS-kustannus.

Patrikainen, S. (2017). Vuorovaikutustaidot ja tunteiden kohtaaminen laulunopetuksessa : laulunopettajien kokemuksia. Maisterin tutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Pere, A., Torvinen, J. (2016). Laulupedagogisten käytäntöjen jäsentäminen eksistentiaalistis-fenomenologisen ihmiskäsityksen valossa. Teoreettis-filosofinen reflektio. *Musiikkikasvatus* 01 2016 vol. 19, 43-58.

Pohjannoro, U. (2011). Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Teoksessa Muukkonen, M., Pesonen, M., Pohjannoro, U. (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011*, 10-25. Saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/219786/Toive_loppuraportti_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 5.6.2020.

Pohjannoro, U. (2013). Sävellyksen synty Tapaustutkimus säveltäjän ajattelusta. Helsinki: Studia Musica 53.

Pop & Jazz Konservatorio (2018). Perusopetuksen opetussuunnitelma 2018. Helsinki. Saatavilla <https://popjazz.fi/wp-content/uploads/OPS-2018.pdf>, luettu 1.6.2020.

Potter, J. (2001). *Popular singing*. Teoksessa Jander, O., Harris, E. T., Fallows, D., Potter, J. *Singing*. Oxford: Oxford University Press. Saatavilla <https://www-oxfordmusiconline-com.ezproxy.uniarts.fi/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000025869?print=pdf>. Luettu 3.6.2020.

Radionoff, S. L. (2015). *Artistic vocal styles and techniques*. Teoksessa Benninger, M. S., Murry, T., Johns, M. M. (2015) *The performer's Voice*. 2. painos, 103-122. San Diego: Plural Publishing.

Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino. Ensimmäinen painos on julkaistu 1983.

Reinhert, K. (2019). *Singers in Higher Education: Teaching Popular Music Vocalists*. Teoksessa Moir, Z., Powell, B., Smith, G. D. (toim.) *The Bloomsbury Handbooks of*

- Popular Music Education: Perspectives and Practices. London: Bloomsbury Academic, 127-140.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 06.05.2020.)
- Rubin, J. S., Epstein, R. (2019). The Healty Voice, Lifestyle, and Voice Protection (including Exercise, Body Work, and Diet). Teoksessa Welch, G. F., Howard, D. M., Nix, J. (toim.) The Oxford Handbook of Singing. New York: Oxford University Press 2019.
- Sataloff, R. T., (2006). Clinical Anatomy and Physiology of the Voice. Teoksessa Sataloff, R. T. (toim.) Vocal Health and Pedagogy, volume 1: Science and Assessment. San Diego, United Kingdom: Plural Publishing.
- Sataloff, R. T., Heman-Ackah, Y. D., Hawkshaw, M. J. (2006). Voice Care Professionals: A Guide to Voice Care Providers. Teoksessa Sataloff, R. T. (toim.) Vocal Health and Pedagogy, volume 1: Science and Assessment. San Diego, United Kingdom: Plural Publishing.
- Sibelius-Akatemia. (2018-2019). Musiikkikasvatuksen osaston opetussuunnitelma. Saatavilla <http://www.uniarts.fi/sites/default/files/Musiikkikasvatus1.pdf>, luettu 22.3.2019.
- Sibelius-Akatemia, (2019). Opinto-opas [verkkojulkaisu]. Helsinki: Sibelius-Akatemia. [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-MK40/1796>>. (Viitattu 05.06.2020.)
- Siljamäki, M. (2013). ”Kulttuurinen kiinnostus heräsi tanssiharrastukseni myötä” Flamenco, itämainen tanssi ja länsiafrikkalaiset tanssit tanssinopettajien ja -harrastajien kokemana. Studies in Sport, Physical Education and Health 199. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sundberg, J. (2019). The Acoustics of Different Genres of Singing. Teoksessa Welch, G. F., Howard, D. M., Nix, J. (toim.) The Oxford Handbook of Singing. New York: Oxford University Press 2019.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., Värri, V-M. (2007). Avauksia Laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino.
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. Teaching in Higher education, 19, nro 3, 266-275.

- Tarvainen, A. (2012). Laulajan ääni ja ilmaisu. Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk. Tampere, Tampereen yliopistopaino.
- TENK (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf luettu 12.4.2019.
- TENK (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf luettu 12.11.2019.
- Tikka, S. (2017). Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa - Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Tolvanen, H. (2011). Pelisilmää ja monitaituruutta – Rytmimusiikin kentän muutos ja muusikoiden osaamistarpeet. Teoksessa Muukkonen, M., Pesonen, M., Pohjannoro, U. (toim.) Muusikko eilen, tänään ja huomenna Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011, 63-73. Saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/219786/Toive_loppuraportti_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 5.6.2020.
- Tolvanen, H., Pesonen, M. (2010). ”Monipuolisuus on valttia” Rytmimusiikin kentän muutos ja osaamistarpeet. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/186083/Monipuolisuus_on_valttia.pdf?sequence=1&isAllowed=y luettu 2.6.2020.
- Tuovila, A. (2003), ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Studia Musica 18.
- Uusitalo, H. (1991). Tiede, tutkimus ja tutkielma Johdatus tutkielman maailmaan. WSOY.
- Valtasaari, H. (2017). Kestääkö ääni? Laulunopetuksen vaikutus opettajaksi valmistuvien äänen laatuun ja ilmaisuun. Jyväskylä, Jyväskylä Studies in Humanities.
- Vartiainen, O. (2013). Soitonopettaja työnsä reflektioijana – Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkarinen, H. M., Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja Kohti reflektiivistä käytäntöä, 183-203. PS-kustannus.

Vilkkä, H., Saarela, M., Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Värri, V-M. (2004). K Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere, Tampereen Yliopistopaino Oy.

Westergård, M. (2019). ”Et löytää sen oikeen kanavan, mistä löytyy se tietynlainen tunne” : kolmen laulunopettajan kokemuksia nuorten laulunopetuksesta. Maisterin tutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Westerlund, H., Juntunen, M.-L. (2013) Johdanto. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkari, H. M., Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja Kohti reflektiivistä käytäntöä, 7-19. PS-kustannus.

Liitteet

Liite 1

Tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Musiikkikasvatuksen opiskelija Anniina Karppinen on tekemässä laadullista tutkimusta, jossa tarkastellaan rytmimusiikin laulun opettajien kertomuksiaan heidän pedagogisista ajatuksistaan.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla rytmimusiikin laulun opettajia, sekä seuraamalla ja videoimalla heidän opetustaan.

Haastattelut toteutetaan kevään 2019 ja 2020 välisenä aikana.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet: Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää: esim. ikä: 20-30 v., työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa, työkokemus alle 5 v., yli 5 v.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Opiskelija sitoutuu noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perustana on suostumus.

Oikeutesi:

- Voit vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti:

[Tutkijan nimi ja sähköpostiosoite]

Kaikkea ennen vetäytymistä anonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite:
[poistettu]

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin yleisiä tietosuojasäännöksiä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Tutkimus: Anniina Karppinen, [sähköpostiosoite poistettu]

Tietosuoja: [yhteystiedot poistettu]

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Suostun osallistumaan tutkimukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.

- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

Ole hyvä ja valitse ympyröimällä seuraavista vaihtoehdoista:

- Suostun
- En suostu

.....
..... (paikka ja aika)

.....
..... (allekirjoitus ja nimenselvennös)

Liite 2

Kuvauslupa

Musiikkikasvatuksen opiskelija Anniina Karppinen on tekemässä laadullista tutkimusta, jossa tarkastellaan rytmimusiikin laulun opettajien kertomuksia heidän pedagogisista ajatuksistaan.

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla rytmimusiikin laulun opettajia, sekä seuraamalla ja videoimalla heidän opetustaan.

Tutkimuksessa **ei analysoida oppilaita**, eikä heistä tallennu muita henkilötietoja kuin videotallenteet. Videotallenteet poistetaan 6kk:n kuluttua tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Opiskelija sitoutuu noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Suostun osallistumaan tutkimukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

Ole hyvä ja valitse ympyröimällä seuraavista vaihtoehdoista:

- Suostun

• En suostu

..... (paikka ja aika)

..... (allekirjoitus ja nimenselvennös)

Liite 3

Alkuhaastattelun kysymykset

Mitkä asiat vaikuttavat omaan opettajuuteen ja minkä takia? Hyvät ja huonot jutut?

Miksi laulua on mielestäsi tärkeä opettaa?

Millainen opettaja olet?

Mitkä ovat omat tavoitteesi laulun opetuksessa?

Kerro omista merkittävistä kokemuksistasi oppilaidesi kanssa? Hyvät ja huonot? Miten ne ratkaistiin ja miltä se tuntui.

Millaisen merkityksen annat laulunopetukselle? Kuinka tärkeää se on mielestäsi?

Mihin asioihin keskityt opetuksessasi?

Miten saavutettavaa laulunopetus on mielestäsi?

Oppilaiden omien kappaleiden tuominen tunnille? Vapaa sana.

Liite 4

Video-stimulated recall – haastattelun kysymykset

Tässä haastattelussa ei ole tarkoitus arvioida opettajan toimintaa, nyt vaan herätellään sinun ajatuksia tämän toiminnan takana.

Tyypillisin kysymys on: Voitko kertoa mitä tässä kohdassa tapahtui, mitä ajattelit tässä kohdassa?

Videot:

Nyt katsotaan videopätkiä laulutunnista: minulla on samanlaisia kysymyksiä kaikista videoista. Nyt keskitytään siihen, mitä ajattelit. Saattaa tuntua vaikealta muistaa näitä tuntemuksia ja ajatuksia, mutta pysähdytään nyt niiden äärelle.

3.30-4.30 – Ääniharjoitus

Mitä ajattelit tässä kohdassa? Mihin keskityit? Mitä kaikkea kuuntelit?

9.00-10.00 – Ääniharjoitus

Mitä ajattelit tässä kohdassa? Mihin keskityit? Mitä kaikkea kuuntelit?

Millaisena oppilas näyttäytyi tässä, miten valitsit ohjeistukset ja treenit, miten sanallistit toimintaa?

12.00-13.20 – Kappale

Mitä sä ajattelit tässä, millaisiin asioihin kiinnitit huomiota, miten valitsit sen mitä tehdään seuraavaksi? Miltä oppilaan oma kertomus kuulosti?

Miltä seuraavan kerran onnistuminen tuntui?

13.54-15.47 – Kappale

Mitä sä ajattelit tässä kohdassa? Miltä oppilaan havainnot kuulosti? Miten valitsit ohjeistuksen?

16.00-17.55 – Kappale

Mitä ajattelit tässä vaiheessa? Miltä oppilaan analysointi/oppilaan omat havainnot tuntui/kuulosti? Mihin pyrit tällä ohjeistuksella?

19.00-19.50 – Kappale

Miltä oppilaan turhautuminen tuntui? Mitä ajattelit tässä vaiheessa?

27.40-30.40 – Kappale

Miltä oppilaan onnistuminen tuntui? Mitä ajattelit näiden ohjeistuksien takana?

Miltä tuntui vastaanottaa oppilaan huolet, mitä ajattelit niistä?

Miten itse näet tämän oppilaan kehittymisen, miten kuvailisit sitä? (tämän tunnin aikana, lukuvuonna)

31.00-33.40 – Kappale, samanlaisia asioita kuin aiemmin

Miten koet oppilaan kehon käytön tässä kohdassa? Mitä ajattelit?

Jatkokysymyksiä:

Miten käsität kehollisuuden, miten se näkyy laulunopetuksessa?

Minkälaista sinun läsnäolosi on, omin sanoin kuvailtuna?

Millaisina näet lauluoppilaasi? Millainen rooli niillä on tunnilla?

Kokonaisvaltaisuus:

Mitä kokonaisvaltaisuus tarkoittaa sinulle?

Miten käytännössä otat sen huomioon?

Kuinka voi opettaa kokonaisvaltaisesti laulua?

Liite 5

Video-stimulated recall – haastattelun kysymykset

Tässä haastattelussa ei ole tarkoitus arvioida opettajan toimintaa, nyt vaan herätellään sinun ajatuksia tämän toiminnan takana.

Tyypillisin kysymys on: Voitko kertoa mitä tässä kohdassa tapahtui, mitä ajattelit tässä kohdassa?

Videot:

Nyt katsotaan videopätkiä laulutunnista: minulla on samanlaisia kysymyksiä kaikista videoista. Nyt keskitytään siihen, mitä ajattelit. Saattaa tuntua vaikealta muistaa näitä tunteuksia ja ajatuksia, mutta pysähdytään nyt niiden äärelle.

00-1.52– ääniharjoitus

Mitä ajattelit tässä kohdassa? Miten valitsit ääniharjoituksen ja esim. kehon liikkeit? Miten valitsit ohjeistuksen? Mikä kaikki vaikutti ääneen?

1.53- 4.30– ääniharjoitus

Mitä ajattelit tässä kohdassa? Miksi valitsit tämän ääniharjoituksen? Miten se toimi oppilaalla? Miten keholliset harjoitukset vaikuttivat toimintaan? Miltä oppilaan omien tunteiden sanoittaminen kuulosti?

4.30-6.43– ääniharjoitus

Mitä ajattelit? Miten valitsit tämän harjoituksen, miksi? Millaisia vaikutuksia harjoituksella oli?

6.43-7.13– kappale

7.14-8.04– ohjeistus

8.05-8.46– veikeys toteutettuna

Mitä ajattelit? Miten harjoitus toimi? Miten ohjeistit ja mihin pyrit sillä?

8.47- 10.45– toinen kappale – teksti

Mitä ajattelit tässä? Miten valitsit ohjeistuksen? Miltä tuntui reagoida oppilaan turhautumiseen?

10.46- 12.37– toinen kappale

Mitä ajatuksia herää tästä? Miten valitsit ohjeistuksen? Mitä ajattelit että tässä tapahtuu ja mitä tässä haettiin?

12.38-13.45 – kappaleen kertosäe

Mitä ajattelit tässä? Miksi valitsit harjoituksen? Mitä ajattelit oppilaan kehollisuudesta tässä?

13.46-14.28 – kappaleen kertosäkeen tarkempi harjoittelu

- miksi valitsit harjoituksen, mihin pyrit sillä?
- mitä ajattelit tässä oppilaan kehon vaikutuksesta
- miltä oppilaan onnistuminen tuntuu, miten reagoit siihen

14.31 – kappaleen kertosäkeen tarkempi kehollinen harjoittelu

Miksi valitsit tämän harjoituksen, mihin pyrit sillä? Mitä ajattelit tässä? Miltä oppilas vaikutti, miten keho vaikutti ääneen vai vaikuttiko? Miten koit oppilaan onnistumiset? Miten oppilas on kehittynyt ja miten koet oppilaan oppimisen?

Miten koet oppilaan kehon käytön tässä kohdassa ja tällä tunnilla muuten? Mitä ajattelit?

Jatkokysymyksiä:

Miten käsität kehollisuuden, miten se näkyy laulunopetuksessa?

Minkälaista sinun läsnäolosi on, omin sanoin kuvailtuna?

Millaisina näet lauluoppilaasi? Millainen rooli niillä on tunnilla?

Kokonaisvaltaisuus:

Mitä kokonaisvaltaisuus tarkoittaa sinulle?

Miten käytännössä otat sen huomioon?

Kuinka voi opettaa kokonaisvaltaisesti laulua?