

Laulun ryhmäopetus

Laadullinen tutkimus kolmen laulunopettajan pedagogisista keinoista ja turvallisen oppimisympäristön tukemisesta laulun ryhmäopetuksessa

Tutkielma (Maisteri)

6.6.2024

Helmi Hannonen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Laulun ryhmäopetus kehittää ja kannustaa: Laadullinen tutkimus kolmen laulunopettajan pedagogisista keinoista ja turvallisen oppimisympäristön tukemisesta laulun ryhmäopetuksessa</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>72+4</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Helmi Hannonen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2024</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Maisterintutkielmani käsittelee laulun ryhmäopetuksen pedagogisia keinoja ja turvallisen oppimisympäristön tukemista laulunopettajan näkökulmasta. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimuksen aineisto on tuotettu haastattelemalla kolmea laulupedagogia. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Minkälaisia pedagogisia keinoja haastateltavat laulunopettajat kuvailevat käyttävänsä laulun ryhmäopetuksessa? 2. Miten haastateltavat laulunopettajat kuvailevat tukevansa turvallisen oppimisympäristön muodostumista laulun ryhmäopetuksessa ja miten turvallinen oppimisympäristö ilmenee laulutunneilla?</p> <p>Opinnäytteeni teoreettinen viitekehys pohjautuu laulunopetuksen sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitukseen. Tutkimuksessani laulun ryhmäopetus perustuu ryhmän yhteistoiminnallisiin ja yhteisöllisiin oppimisprosesseihin, ja niiden erilaisiin käytännön sovelluksiin. Lauluinstrumentin kehollisuuden ja ryhmäopetuksen monitahoisen vuorovaikutuksen takia turvallinen oppimisympäristö on tutkimuksessani oleellinen käsite. Pyrkimyksessä turvalliseen oppimisympäristöön on huomioitava oppimistilanteiden niin fyysinen, henkinen kuin pedagoginen turvallisuus.</p> <p>Tutkimukseni tuloksista ilmenee, että tärkeimmät pedagogiset keinot laulun ryhmäopetuksessa ovat opetuksen suunnittelu, aktiivinen havainnointi, opettajan joustavat roolit ja avoin vuorovaikutus. Palautteen kerääminen oppilailta ja rakentavan itsereflektion koetaan kehittävän laulupedagogin ammattitaitoa. Ryhmälaulutunneissa korostuu yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa oleellista on positiivinen, kannustava ja turvallinen ryhmähenki. Turvallinen oppimisympäristö parhaimmillaan tukee lauluoppilaita.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>laulupedagogiikka, laulun ryhmäopetus, turvallinen oppimisympäristö, yhteistoiminnallisuus</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</p> <p>6.6.2024</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Oppimiskäsitykset laulunopetuksessa	9
2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	9
2.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	11
2.3 Lähikehityksen vyöhyke.....	12
3 Ryhmä laulunopetuksen oppimisympäristönä	15
3.1 Ryhmä	15
3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen	16
3.2.1 Ryhmän oppimisprosessit.....	18
3.2.2 Osallistava pedagogiikka ja vastavuoroinen opettaminen.....	20
3.3 Turvallisuus ryhmässä	21
3.3.1 Oppimisympäristön fyysinen turvallisuus	23
3.3.2 Oppimisympäristön henkinen turvallisuus	24
4 Tutkimusasetelma	26
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
4.2 Laadullinen tutkimus	26
4.3 Tutkimusmenetelmä	28
4.4 Tutkimuksen toteutus	29
4.5 Aineistoanalyysi	29
4.6 Tutkimusetiikka.....	31
5 Tulokset.....	33
5.1 Laulunopettajat Aalto, Paju ja Havu	33
5.2 Laulunopettajan pedagogiset keinot laulun ryhmäopetuksessa.....	34
5.2.1 Laulunopettaja tarvitsee joustavuutta ja muuntautumiskykyä.....	34

5.2.2 Yhteistoiminnallisuus osana laulun ryhmäopetusta.....	41
5.3 Turvallinen oppimisympäristö laulunopetuksen lähtökohtana.....	49
5.3.1 Laulunopettajan rooli turvallisen oppimisympäristön tukemisessa.....	51
5.3.2 Lauluoppilaat rohkaistuvat turvallisessa ryhmässä	56
6 Pohdinta.....	59
6.1 Johtopäätökset	59
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	65
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	67
Lähteet.....	69
Liite 1	73
Liite 2	75

1 Johdanto

Tässä maisterintutkielmassani käsittelen laulun ryhmäopetusta ja laulunopettajan pedagogisia keinoja laulun ryhmäopetuksen toteuttamiseen. Yhdessä laulamisen ei suinkaan ole uusi ilmiö – uutiset, tutkimukset ja erilaiset mielipidekirjoitukset julistavat yhteisöllisen laulamisen positiivisia vaikutuksia (ks. Yle 2014; Pentikäinen ym. 2021). Kuorolaulu tutkitusti parantaa elämän laatua, tarjoaa sosiaalisen yhteisön ja jopa pidentää ikää, kuten esimerkiksi Mellorin (2013) yhteisöllisen laulun hyvinvointivaikutuksia tarkastelevassa tutkimuksessa todetaan.

Oma polkuni laulun harrastajasta kohti ammattilaulajaa ja laulupedagogia ei kuitenkaan ole aktiivista kuoroharrastuneisuuttani lukuun ottamatta sisältänyt laulun ryhmäopintoja. Musiikkikasvatuksen opinnoissani olen päässyt opiskelemaan ryhmän ohjaamisen taitoja, musiikkipedagogiikkaa ja vielä syventymään laulupedagogiikan opintoihin. Työelämään siirtyessäni huomasin kuitenkin, että lähes kaikkialla laulunopettajan työhön kuuluu laulun ryhmäopetusta. Lähtökohtana tutkimukseni aiheen valinnalle olikin seuraava pohdinta: miten lähteä opettamaan jotain, mistä itsellä on vain vähän omakohtaista kokemusta?

Laulun ryhmäopetusta on toteutettu oppilaitoksissa monin eri tavoin jo pitkään. Se nousi pinnalle ensin ajatuksena säästämisestä, sillä ryhmäopetuksen huomattiin olevan oppilaitoksille pienimmillä menoerillä tuottavampaa kuin henkilökohtainen opetus. Samasta ilmiöstä käsin Lotte Latukefu (2010) alkoi kehittämään Wollongongin yliopistoon laulun ryhmäopetuksen mallia, kun säästösyistä laulunopetus muuttui pienryhmämuotoiseksi. Latukefu halusi pienryhmäopetuksen olevan yhteistoiminnallista, yhteisöllistä ja kehittelevää. Laulun ryhmäopetusta toteutetaan tyypillisesti esimerkiksi mestarikurssimallisesti, jossa opetetaan yhtä oppilasta kerrallaan muun ryhmän edessä. Latukefun yhtenä päämääränä oli herätellä lauluoppilaat huomaamaan, että vertaisten aktiivisella observoinnilla ja oman opiskelun reflektiokyvyn harjoittamisella voisi olla suuri vaikutus oman laulutaidon kehittymiseen.

Opinnäytteeni yhtenä päämääränä on tarkastella niitä pedagogisia keinoja, jotka ohjaavat laulun ryhmäopetusta kohti yhteistoiminnallista, motivoivaa ja kannustavaa yhteisöä. Omassa ammattitaidon kehittämisessäni olen kokenut itselleni merkitykselliseksi kuo-

royhteisön, josta on muovautunut minulle tärkeä paikka vertaisoppimiselle, toisten kannustamiselle ja abstraktista lauluinstrumentista puhumiselle. Koen, että olen joutunut opiskelemaan instrumenttiani ennen kyseiseen yhteisöön pääsemistä hyvin yksin. Kokemukseni mukaan laulajia asetetaan helposti kilpailevaan asemaan, ja muita laulajia kuunnellaan konserteissa ja tasosuorituksissa kaukaa ihailen tai jopa kadehtien. Olisin kaivannut lauluopintojeni alussa kannustavaa yhteisöä, jossa jakaa ajatuksia oman instrumentin kehittymisestä, harjoittelusta ja ongelmakohdista. Myös äänellinen malli ja vertaisuus yhdeltä opettajalta yhdelle oppilaalle voi jäädä välillä niukaksi. Opiskelijan ääni ei ole samanlainen kuin pitkälle kouluttautuneen ammattilaulunopettajan ääni. Taideyliopiston syksyllä 2024 voimaan astuvassa opetussuunnitelmassa on musiikkikasvatuksen aineryhmän kaikille opiskelijoille lisätty pakollisia laulun ryhmäopintoja osaksi kandidaatin tutkintoa (Taideyliopiston opinto-opas 2024). Laulun ryhmäopetus on aikaisemmassa opetussuunnitelmassa kuulunut vain musiikkikasvatuksen aineryhmän sivuaineisille laulajille. Laulun ryhmäopetuksen lisääminen kielii ehkä säästökuurista, mutta uskon vahvasti, että jokaiselle laulajalle tai laulopedagogille toisiaan tukeva ammatillinen yhteisö voi parhaimmillaan olla käännteentekevä. Ryhmäopinnot voivat mahdollisesti olla yksi väylä tällaisen yhteisöllisyyden muodostumiseen.

Tutkimukseni toiseksi tärkeäksi aiheeksi valikoitui turvallisempi oppimisympäristö laulun ryhmäopetuksessa ja laulopedagogiikassa. Terminä turvallinen tila, ”*safe space*” juontaa juurensa 1970-luvun naisasialiikkeeseen ja LHTBIQ-yhteisöön (Flensner & Von der Lippe 2019, 276–277). LHTBIQ-termillä viitataan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin ja siitä on useita eriäviä kirjoitusasuja (Seta 2023). Turvallinen tila tarkoitti fyysistä paikkaa, jossa marginalisoidut vähemmistöryhmiin kuuluvat pystyivät keskustelemaan turvallisessa ilmapiirissä samanhenkisten ihmisten kanssa. Sittemmin turvallisen tilan ohjeistukset ja käytännöt ovat siirtyneet laajemmin koulu- ja opiskelumaailmaan. Ohjeistuksien tarkoituksena on luoda syrjinnästä, häirinnästä, vihapuheesta ja uhista vapaata tilaa kaikille opiskelijoille ja opettajille. Kriittinen keskustelu turvallinen tila -termin julistavasta muodosta ja henkilöiden subjektiivisista turvallisuuden kokemuksista on muovannut siitä päivitetyn version: turvallisempi tila, ”*safer space*”. (Holley & Steiner 2005, 61; Flensner & Von der Lippe 2019, 278.)

Turvallisemman tilan tai turvallisemman oppimisympäristön ohjeistuksia löytyy nykyään lähes jokaisen oppilaitoksen, koulun ja julkisen toimijan tiloista. Taideyliopiston turvallisuusohjeistuksia löytyy niin eettisistä periaatteista kuin turvallisemman tilan ohjeistuksina akateemisille tapahtumille. Turvallisemman tilan ohjeistuksissa (2023) puhutaan

pyrkimyksistä luoda yhdessä rakentavaa, kunnioittavaa ja positiivisesti rohkaisevaa yhteisöllisyyttä. Laulupedagogit ry julkaisi keväällä 2023 eettiset periaatteet, joiden pohjalta kirjattiin hyvän laulutunnin periaatteiden huonetaulu laulunopettajille ja -oppilaille. Hyvän laulutunnin periaatteissa peräänkuulutetaan jokaisen uniikin äänen arvokkuutta ja sitä, miten jokaisen ääni on henkilökohtainen ja vaatii siksi sensitiivistä lähestymistapaa. Periaatteet toimivat muistutuksena ja ohjeistuksena sekä opettajalle että oppilaille. (Laulupedagogit ry 2023.) Hyvän laulutunnin periaatteet ohjaavat oppilaita ja opettajia pohtimaan niitä konkreettisia asioita, jotka luovat yhteisten pelisääntöjen kautta tunnetta vertaisuudesta ja hyväksyvästä ilmapiiristä. Itse koen erityisen tärkeäksi muistutuksen siitä, että laulutunneilla jokaisen kehoa kunnioitetaan ja kosketukseen kysytään aina lupa.

Laulun ryhmäopetuksessa moninkertaistuvat vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset tilanteet, kun oppilaita on yhden sijasta useampi. Maisterintutkielmassani tahdon selvittää yleisesti laulunopettajien kokemuksia siitä, miten turvallisempi tila näyttäytyy osana laulun ryhmäopetusta ja sitä, voiko turvallisempi oppimisympäristö olla merkityksellinen laulun oppimisen kannalta. Turvallisuuden tunne laulutunneilla on kokemukseni mukaan paljolti kiinni osaavasta opettajasta, joka on kiinnostunut kehittämään opetustaan saavutettavaksi, turvallisiksi ja tasa-arvoiseksi. Yhteiset eettiset ohjeistukset ja pyrkimys turvalliseen oppimisympäristöön edistävät vanhojen käytänteiden päivittymistä kohti inkluusiivista ja sensitiivistä opetusta, kun ohjeistukset tulevat luontevasti kiinteäksi osaksi opetus- ja toimintakulttuuria. Ilmiö koskettaa mielestäni laulupedagogiikan lisäksi kokonaisvaltaisesti taiteen ja opetuksen kenttää, jossa kohdataan erilaisissa valta-asemissa moninaisia ihmisiä useista eri lähtökohdista käsin.

Aikaisempaa tutkimusta laulun ryhmäopetuksesta löytyy suurimmaksi osaksi ryhmälaulun hyvinvointivaikutuksia ja sosiaalisuutta tarkastelevista tutkimuksista (ks. Theorell 2018; Hendry, Lynam & Lafarge 2022). Latukefun (2010) tutkimus tarkastelee laulun ryhmäopetusta pedagogisesta ja sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta, samoin kuin Mesiän (2019) väitöskirjatutkimus, jonka aiheena on laulupedagogien eksperttiyden kehittyminen yhteisöllisessä projektissa. Aktiivisesti uutta laulun ja erityisesti rytmimusiikin laulun (*popular music voice*) tutkimusta tekee tällä hetkellä Katri A. Keskinen. Keskinen, Juntunen ja Nerland ovat tehneet systemaattisen kirjallisuuskatsaustutkimuksen rytmimusiikin laulun kentän tuoreimmista tutkimuksista (Keskinen, Juntunen & Nerland 2024). Laulun ryhmäopetuksesta on tehty myös useita korkeakoulujen opinnäytetöitä (ks. Hanhisalo 2017; Kilpeläinen 2022). Nämä opinnäytetyöt tarkastelevat muun muassa lau-

lun ryhmäopetuksen käytänteitä ja laulun ryhmäopetuksen pedagogiikkaa kehittämisprojektien kautta. Uusinta tutkimusta yhteisöllisestä laulamisesta löytyy toukokuussa julkaisusta *the Oxford Handbook of Community Singing* -kokoelmasta (2024).

Maisterintutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineiston tuotin haastattelemalla kolmea laulopedagogia. Laulopedagogit ovat kaikki korkeakoulukoulutettuja laulopedagogeja, joilla on kattava kokemus laulun sekä henkilökohtaisesta että ryhmäopetuksesta. Tutkielmassani avaan ensin teoreettisessa viitekehyksessä sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä osana laulopedagogiikkaa ja ryhmän yhteistoiminnallisen oppimisen prosesseja. Kolmannessa luvussa käsitelen vielä tarkemmin turvallisen oppimisympäristön muodostumisessa ja tukemisessa oleellisiksi havaittuja tekijöitä. Menetelmäluvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja avaan tutkimukseni toteuttamista. Pohdin siellä myös opinnäytetyön tekemiseen ja valitsemaani aiheeseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä. Kahdessa viimeisessä luvussa kerron maisterintutkielmani tuloksista ja johtopäätöksistäni.

2 Oppimiskäsitykset laulunopetuksessa

Tutkielmassani käsittelen laulun ryhmäopetusta suurimmaksi osaksi rytmimusiikin laulunopetuksen ja laulopedagogiikan kontekstissa. Tarkastelen laulopedagogiikkaa ja oppimista konstruktivististen, erityisesti sosiokonstruktivististen oppimiskäsitysten kautta. Tässä luvussa avaan konstruktivismiin pohjaavia oppimiskäsityksiä ja käsitteitä sekä yleisesti että osana laulunopetusta.

2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismi tarkoittaa sitä, että tieto on yksilön tai yhteisöjen rakentamaa, kokoavaa, eikä ihmisistä riippumatonta olemassa olevaa asiaa. Tieto ja taito rakentuvat suhteessa yksilön tai yhteisön aikaisempiin kokemuksiin ja jo olemassa olevaan tietoon. Yksilöt ja yhteisöt rakentavat, eli konstruoivat tietoa toisiltaan, ympäristöstä, kulttuurista ja historiasta. (Tynjälä 2000, 37; Puolimatka 2002, 13.) Konstruktivismi käsitteenä tai teoriana ei ole yksiselitteinen, sillä termillä konstruktivismi tai konstruktionismi voidaan viitata joko filosofiseen ajatusmalliin, ”kattokäsitteeseen” tai siitä haarautuviin pienempiin suuntauksiin ja käsitteestä johdettuihin sovelluksiin. Konstruktivismia tai siitä haarautuvia sovelluksia käytetään useissa eri tieteenaloissa teoreettisena lähtökohtana tai tutkimussuuntauksena. Tästä syystä kyseisestä käsitteestä voidaan käyttää kahta eri kirjoitusasua; konstruktivismi ja konstruktionismi. (Tynjälä 2000, 38.) Käsitteen monimerkityksisyys ja monitulkinnallisuus onkin Puolimatkan sanoin herättänyt myös paljon kriittistä keskustelua käsitteen tarkkuudesta (Puolimatka 2002, 21). Tynjälän mukaan konstruktivismi on konstruktionismia vakiintuneempi termi oppimisen tutkimuksen parissa ja oppimiskäsityksistä keskusteltaessa (Tynjälä 2000, 38).

Tynjälää mukailien käytän tutkimuksessani lähtökohtaisesti käsitteestä termiä konstruktivismi, sillä tutkimuksessani käsitellään laulopedagogiikkaa ja lauluun liittyviä oppimisen ilmiöitä ja oppimiskäsityksiä. Pyrin yhtenäistämään tutkimuksessani olevaa termistöä tällä valinnalla, vaikka lähdekirjallisuudessa olisi käytetty samasta termistä tai ilmiöstä hieman eriävää kirjoitusasua.

Oppimiskäsitykset ovat käsityksiä ja ajatuksia, jotka ohjaavat sitä, miten ajattelemme oppimisen tapahtuvan sekä yksilötasolla että suuremmissa yhteisöissä. Oppimiskäsitykset

kattavat ajatukset ja ideologiat oppimisen tapahtumisesta ja erilaisista oppimisprosesseista. Ne osaltaan ohjaavat esimerkiksi laulupedagogiikkaa ja yksityiskohtaisemmalla tasolla myös laulunopetuksen toteuttamisen suunnittelua. Pedagogiikassa ja oppimisen tutkimuksessa konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista tiedonkäsittelyä, tiedon rakentamista ja havainnointia suhteessa aikaisempiin kokemuksiin ja tietoon. Oppilaan koetaan olevan aktiivinen tekijä oppimisessa ja oppimisprosesseissa. (Tynjälä 2000, 37–38; Puolimatka 2002, 30.) Konstruktivistiset oppimiskäsitykset ovat siis osin vastakohtaisia behavioristisille käsityksille, joissa oppimista ja oppimisprosesseja tarkastellaan lähtökohtaisesti vain oppilaan ulkoisen käytöksen muutoksissa. Näissä oppimiskäsityksissä korostuu opettajan rooli osaavana ja oikeaksi koetun tiedon tai taidon eteenpäin siirtäjänä. (Tynjälä 2000, 29–30.) Konstruktivistisissa suuntauksissa oppimisprosessia voidaan kuvata jopa oppijan luovana toimintana uuden ja jo opitun tiedon välillä (Puolimatka 2002, 41).

Puolimatkan mukaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä opettajan tai kasvattajan rooli on rohkaista ja tukea oppilaita heidän henkilökohtaisissa oppimisprosesseissaan. Opetuksen ei pitäisi konstruktivistisessä suuntauksessa olla opettajalähtöistä, vaan oppimisen perustana pitäisi olla uteliaisuus, omatoimisuus ja yhteistoiminnallisuus. (Puolimatka 2002, 44.) Mesiän (2019) tutkimuksessa huomattiin, että pohjoismaisissa musiikkikorkeakouluissa opettavien rytmimusiikin laulunopettajien opetusmenetelmät nojaavat vahvasti oppijalähtöisyyteen ja siitä johdettuihin erilaisiin opetusmenetelmiin ja sovelluksiin (Mesiä 2019, 3). Sama konstruktivistinen oppimiskäsitys on havaittavissa myös sekä taiteen perusopetuksen että yleisesti perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Molemmat opetussuunnitelmat pohjaavat sille ajatusmallille, että oppilas on aktiivinen, omatoiminen ja tavoitteita asettava toimija. (TPOPS 2017; POPS 2014.) Puolimatka toteaa, että opettajan tehtävä on tällöin rohkaisun ja kannustamisen lisäksi laajentaa ja syventää oppimista tarjoamalla oppilaille sopivia haasteita ja tehtäviä, jotka antavat mahdollisuuksia soveltaa aikaisemmin opittua uuteen opittavaan asiaan. Näin luodaan oppilaille mahdollisuuksia tiedon rakentamiseen eli konstruoimiseen. (Puolimatka 2002, 44.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys jakaantuu myös kahteen isompaan haaraan, yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Sosiaalinen konstruktivismi tunnetaan myös termillä sosiokonstruktivismi. Yksilökonstruktivismissa pääpaino on yksilön, yhden oppijan yksilöllisen tiedonmuodostuksen prosesseissa. Sosiokonstruktivistisissa suuntauksissa tarkastellaan oppimista sosiaalisissa konteksteissa ja ajatellaan tiedon ja

oppimisen rakentuvan aina vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin, yhteisöihin ja ympäröivään kulttuuriin. (Tynjälä 2000, 38–39.) Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja ajatusmalli on havaittavissa yleisesti musiikin opetuksessa niin taiteen perusopetuksen kuin koulun musiikinopetuksen kontekstissa (TPOPS 2017; POPS 2014). Samaan oppimiskäsitykseen tutkimuksien mukaan pohjaa myös rytmimusiikin laulunopetus ammattilais- ja harrastetason opetuksessa (mm. Mesiä 2019; Latukefu 2010). Tutkimukset laulunoppimisen kokonaisvaltaisuudesta ja kehollisuudesta voidaan tulkita tukevan ajatusta laulunopetuksen sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Aura 2023, 35–46). Tässä tutkimuksessa keskityn laulun ryhmäopetukseen ja ryhmässä oppimisen erilaisiin sosiaaliin ilmiöihin. Pere ja Torvinenkin toteavat laulunopetuksen olevan holistinen, kokonaisvaltainen ilmiö, jossa yhdistyvät ajattelu, kieli, sosiaalinen toiminta ja kehollinen ulottuvuus (Pere & Torvinen 2016, 46). Siksi teoreettisen viitekehýkseni pääpaino on laulunopetuksen sosiokonstruktivistisissä oppimiskäsityksissä.

2.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisesta suuntauksesta haarautuva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys kokee edellä mainitusti oppimisen olevan oppijan aktiivinen prosessi, jossa rakentuu uusien ja vanhojen ajatusmallien vuorovaikutuksessa uutta tietoa. Sosiokonstruktivistisissa oppimiskäsityksissä ja suuntauksissa painottuvat oppimisen sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset ulottuvuudet. Oppimisen kuvataan aina tapahtuvan vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäröiviin ihmisiin ja ympäröivään kulttuuriin. Sosiokonstruktivistisen käsityksen mukaan oppimista ei pitäisi erottaa historiallisesta, kulttuurisesta tai sosiaalisesta kehýksestään. Opetusta ja pedagogiikkaa tarkastellessa pitäisi siis ottaa huomioon se, miten opetustilanteeseen on tultu. (Tynjälä 2000, 44.)

Historiallista ja kulttuurista näkökulmaa painottavaa oppimiskäsitystä voidaan kutsua myös sosiokulttuuriseksi suuntaukseksi. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan oppimista ja opettamista voi ymmärtää parhaiten juuri historian ja kulttuurin osana ja jatkumona, esimerkiksi pohtimalla sitä, mikä on kielen ja symboliikan merkitys oppimisessa. Sosiokulttuurisessa käsityksessä painottuvat kulttuurilliset tekijät ja kulttuurilliset yhteisöt. (Tynjälä 2000, 44.) Laulunopetuksessa ja laulun oppimisessa korostuvat taiteen kulttuuriset yhteydet ja sidokset. Ne ovat läsnä niin yksilö- kuin ryhmäopetuksessa. Näitä kulttuurisia ja historiallisia näkökulmia voivat laulunopetuksessa olla esimerkiksi laulu-

tyyliä ja musiikkigenrejen alkuperät. Samoin monet esityserinteet tai -tavat ovat sellaisia, mitä välitetään opetuksessa oppilaille. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksi laulunopettajan tehtävistä onkin toimia opetustilanteissa linkkinä teoreettisen ja käytännön osaamisen välillä. Se voi tarkoittaa oppilaalle esimerkiksi kokemuksellisen tiedon tarjoamista ja osallistumismahdollisuuksien luomista taiteen ja musiikin ammattikentälle. Tällaisia mahdollisuuksia ja kokemuksia käytännön kulttuurista ja yhteisöistä voivat olla esimerkiksi oppilaiden esiintymiset ja konsertit. (Latukefu 2010.)

Sosiokonstruktivistisissa suuntauksissa ajatellaan, että tieto rakentuu sosiaalisissa tilanteissa, jossa pyritään jaettuun tiedon merkityksiin. Silloin tieto on osa sosiaalisia sopimuksia, subjektiivisia kokemuksia siitä, mikä koetaan tiedoksi. (Tynjälä 2000, 148.) Puolimatka kritisoikin sosiokonstruktivistista ajatusta juuri tiedon todennäköisyyden ajatuksesta. Puolimatkan mukaan vahvassa sosiaalisen konstruktivismin suuntauksessa tieto rakentuu vuorovaikutuksellisessa suhteessa ihmisiin ja ympäröivään kulttuuriin, mutta ajattelumalli ei ota kovin vahvasti kantaa siihen, onko joku tieto totuudenmukaista faktatietoa. (Puolimatka 2002, 74–76.)

Laulunopetuksessa sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys kannustaa oppimisprosessien aktiivisuuden ja yhteisöllisyyden tarkasteluun. Lauluinstrumentin ollen osa jokaisen omaa henkilökohtaista kehoa ja elimistöä onkin vaikeaa määritellä absoluuttisesti sitä, mikä laulamissa on totta tai oikein. Aura kuvaa väitöskirjassaan ääntöelimistön fysiologisia määreitä ja sitä, miten mielikuvat, ajatukset ja jopa tunteet voivat vaikuttaa ääntöväylän toimintaan (Aura 2023). Laulunopetukseen siis liittyy fysiologisia määreitä, jotka tutkitusti vaikuttavat laulamiseen ja sitä kautta siihen, miltä lauluääni kuulostaa akustisesti. Esteettisesti on vaikeampaa määritellä sitä, mikä on oikein tai paras vaihtoehto. Silloin keskustelu koskee tiettyjen kulttuuristen ja yhteisöllisten normien kenttää; mikä tyyli tai määre on yleisesti jossakin tyyliässä hyvänä pidetty tai arvostettu asia laulussa. Voidaan ajatella, että näiltä osin sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja ideologia tukevat näitä laulunopettamisen näkökulmia.

2.3 Lähikehityksen vyöhyke

Sosiokonstruktivististen näkemysten ja oppimiskäsityksen pohjateoksina pidetään L. S. Vygotskyn (1982) kirjoituksia ja teorioita. Sosiokonstruktivististen suuntauksien taustalla koetaan tarkemmin olevan Vygotskyn kolme tiettyä teoriaa (Tynjälä 2000, 44). Nämä

teoriat tarkastelevat 1) välittyneen toiminnan käsitettä ja kielen merkitystä ihmisen käyttäytymisen ja toiminnan välittäjänä, 2) sisäistämistä ja 3) lähikehityksen vyöhykettä. Vygotskyn käsitteet ovat tärkeitä sosiokonstruktivististen oppimisteorioiden kehityksessä ja ymmärtämisessä. (Vygotsky 1982.) Näitä ajatuksia sosiokonstruktivismista ja oppimisesta ovat soveltaneet laulun ryhmäopetuksen ja -oppimisen kontekstissa muun muassa Mesiä (2019) ja Latukefu (2010).

Vygotskyn ajatukset ja tutkimukset lähikehityksen vyöhykkeestä lähtivät alun perin liikkeelle pienten lasten uusien taitojen oppimisen havainnoinnista. Hän huomasi, että lapset osaavat aikuisten tai vertaisten avustuksella tehdä sellaisia asioita, joita he eivät vielä yksin osaisi tai kykenisi tekemään. Tätä kehitystilaa tai oppimisen askelta Vygotsky alkoi kutsumaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. (Vygotsky 1982.) Tynjälän mukaan erilaiset sovellukset lähikehityksen vyöhykkeestä ovat olleet hyviä erilaisten oppimisstrategioiden kehittymisen ja pedagogiikan näkökulmasta. Lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen perustuvat useat ryhmässä oppimisen mallit. Niissä on huomattu, että ryhmän jäsenten eriävät taito- ja osaamistasot voivat tukea ryhmän jäseniä uusien taitojen oppimisessa, jos heitä hieman avustetaan. (Tynjälä 2000, 48–50.) Opiskelijat pystyvät siis tukemaan toisiaan lähikehityksen vyöhykkeellä ja yhdessä ylittämään haasteita, jotka ovat yksilölle yksinään liian vaikeita ratkaista. Tukeminen voi olla esimerkiksi vertaisoppimista tai mentorointia. Yleisesti pienryhmätyöskentely tukee näitä sosiaalisen oppimisen prosesseja. (Repo-Kaarento 2007, 24.)

Laulun pienryhmäopetuksen mallia kehittänyt Latukefu sovelsi tutkimuksessaan kyseistä lähikehityksen vyöhykettä laulunopiskelun kontekstiin. Sen ja yleisemmin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta hän tutki laulun oppimisympäristöä ja opintokokonaisuuksia testiryhmien kanssa. Näissä testiryhmissä laulunopiskelijat pääsivät yhdessä oppimaan käytännön tekemisen kautta esimerkiksi vertaispalautteen antamista, vertaisoppimista ja reflektointia. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella sitä, miten oppilaat oppivat sosiokonstruktivistisessa oppimisympäristössä ja minkälaisia oppimisstrategioita he kehittävät yhteisöllisen oppimisen onnistumiseksi. (Latukefu 2010, 168–169.) Kritiikkiä teoria lähikehityksen vyöhykkeestä on saanut muun muassa huomiosta, jonka mukaan liiallisen avustamisen on ajateltu johtavan oppijan riippuvaisuuteen tuesta ja avustuksesta. Samoin on ajateltu, että liiallinen tuki voi aiheuttaa oppijan passiivisuutta omien oppimisprosessien suhteen. (Tynjälä 2000, 48.)

Lähikehityksen vyöhykkeen lisäksi sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalla on Vygotskyn teoria välittyneestä toiminnasta ja kielen merkityksestä ihmisen käyttäytymisen ja toiminnan välittäjänä. Vygotskyn mukaan välittyneessä toiminnassa on kyse siitä, että ihmisen toiminta ei välttämättä tapahdu suorassa ärsyke-reaktio -kaavassa, vaan toiminnassa on myös kolmas tekijä. Tämä tekijä on Vygotskyn mukaan merkkijärjestelmä, symbolit tai puhuttu kieli, joilla ihminen luo yhteyksiä oman toiminnan ja vallitsevan ympäristön välille. Nämä merkkijärjestelmät ovat kulttuurin ja yhteisöjen luomia, ja niiden avulla voidaan tarkastella nykyisyyden lisäksi myös menneisyyttä ja pohtia tulevaa. Vygotskyn teorian mukaan kielellä ja muilla merkkijärjestelmillä on siis suuri merkitys ihmiskunnan kehityksessä. (Vygotsky 1982.) Koska kieli on aina yhteydessä ympäröivään kulttuuriin, pitää oppimista ja ajattelua peilata aina vallitsevaan kulttuuriympäristöön. (Tynjälä 2000, 45–47). Kieli onkin Repo-Kaarenon mukaan tärkeä osa oppimista. Sen avulla hahmotetaan ilmiöitä ja tutkitaan niitä. Kieli ja merkkijärjestelmät mahdollistavat sen, että historia ja kulttuuri kulkevat oppimisessa mukana. Yhteinen ammattikieli ja ammattitermistö sitovat myös isoissa ryhmissä saman merkkijärjestelmän puhujat yhteisöksi. Näin yksilö voi liittyä ja kasvaa osaksi yhteisöä myös kielen kautta. (Repo-Kaarento 2007, 18.) Laulunopettajat opettavat oppilailleen ammattiyhteisön kielellistä tietoa. Esimerkkeinä tällaisesta kielellisestä ja symbolisesta tiedosta ovat esimerkiksi nuotinlukutaito ja laulamiseen liittyvä anatominen, fysiologinen ja jopa mielikuvallinen termistö.

Kolmas Vygotskyn teoria sosiokonstruktivismiin taustalla on sisäistäminen. Vygotskyn sisäistämisen teorian mukaan oppiminen tapahtuu kahdella tasolla, sosiaalisella ja psykologisella. Vygotskyn mukaan ihmiset ja erityisesti kehitysvaiheita läpi käyvät lapset oppivat ensiksi vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Tätä vuorovaikutuksellista oppimista Vygotsky kutsuu sosiaaliseksi tasoksi. Hiljalleen tämä vuorovaikutuksessa opittu ja koptoitu tapa olla ja tehdä asioita sisäistyy yksilön omaan ajatteluun ja osaksi omaa toimintaa. Silloin kun oppi on sisäistynyt, kyseinen henkilö voi sitä toteuttaa ilman sosiaalista kontekstia tai mallia. Vygotskyn mukaan tällainen sitoo vahvasti oppimisen sosiaaliseen kontekstiin. (Vygotsky 1982; Tynjälä 2000, 47.) Oppimista ja tiedon rakentamista tapahtuu siis sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yhteisöllisesti. Yhteisöllisen toiminnan kautta voidaan tarkastella ympäristöä, ja ympäristön kautta ihmiset oppivat ja ymmärtävät. (Puolimatka 2002, 94.) Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin ryhmää laulunoppimisen ja -opettamisen ympäristönä ja yleisemmin yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen malleja.

3 Ryhmä laulunopetuksen oppimisympäristönä

Tässä luvussa käsittelen ryhmää sekä laulunopiskelun että yleisestä näkökulmasta oppimisympäristönä. Kerron minkälaisia ryhmän oppimistapoja, opetusmalleja ja opetussovelluksia on olemassa, jotka perustuvat sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Luvun lopussa käsittelen myös niitä tekijöitä, jotka ovat tärkeitä turvallisen oppimisympäristön toteutumiseksi laulunopiskelussa ja turvallisuuden tunteen mahdollistamiseksi ryhmässä ja ryhmätilanteissa.

3.1 Ryhmä

Sosiaalipsykologiassa ryhmän käsitettä voi tarkastella eri näkökulmista, eli rajata määreitä sille, mikä tekee ryhmästä ryhmän. Penningtonin mukaan ryhmän määrittelyyn vaikuttaa esimerkiksi ryhmän koko, vuorovaikutuksen määrä tai vuorovaikutuksettomuus, ryhmän jäsenten tietoisuus toisistaan ja ryhmän yhteiset tavoitteet. Näiden määreiden mukaan joukko ihmisiä on tulkittavissa Penningtonin sanoin pienryhmäksi, psykologiseksi ryhmäksi tai ”ihmiskasautumaksi”. Tämä ihmiskasautuma voi olla joukko satunnaisesti samassa paikassa olevia ihmisiä, kuten esimerkiksi konserttiyleisö. Heitä ei todennäköisesti kokonaisuudessaan yhdistä vuorovaikutus, tavoitteet tai edes tietoisuus kaikista paikalla olevista ihmisistä. Ihmiskasautuman sisällä voi kuitenkin olla erilaisia ryhmiä. (Pennington 2002, 8–9.)

Psykologisen ryhmän voi muodostaa joukko ihmisiä, jotka ovat jonkinlaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, tuntevat olevansa osa samaa ryhmää ja ovat tietoisia ryhmään kuuluvista ihmisistä. Vuorovaikutuksen ei tarvitse välttämättä olla sanallista psykologisen ryhmän määrittelyssä, mutta sen tarvitsee olla jollain tavalla jaettua tai saavutettavaa. Tällainen psykologinen ryhmä voi siis muodostua isoistakin ihmisjoukoista, kuten tietyn koulun opiskelijoista, tietyn opettajan oppilaista, isoista organisaatioista tai esimerkiksi kansalaisuuksista. Psykologisen ryhmän sisällä voi olla pienryhmiä ja muita erillisesti toimivia ryhmittymiä. (Pennington 2002, 8–9.)

Psykologisen ryhmän laulunopetuksen kentällä voisi muodostaa esimerkiksi jonkun musiikkiopiston lauluoppilaat tai vaikka tietyn järjestön laulunopettajajäsenet. Ryhmä voi muodostua laulunopettajan lauluoppilaista, vaikka laulunopettaja ei pitäisi lauluoppilailleen yhteisiä ryhmätunteja tai muutenkaan ryhmäopetusta. Käytäntöyhteisöt ovat Repo-

Kaarenon mukaan yhteisöjä tai ryhmiä, joissa ihmiset ovat kiinnostuneita samasta aiheesta. Tässä yhteisössä asiantuntijat opettavat ryhmän muille jäsenille taitoja, tosin opetus ja yhteisön toiminta on usein epämuodollista. Käytäntöyhteisöjä eli osaamisverkostoja, voi muodostua helposti juuri harrastuksien ympärille. Lauluryhmistä voi muodostua käytäntöyhteisöjä vapaa-ajan harrastamisen parissa tai nettifoorumilla aiheesta keskustellessa. (Repo-Kaarento 2007, 19–20.)

Pienryhmän erottaa käytäntöyhteisöistä ja psykologisista ryhmistä pelkästään jo ryhmän koon perusteella. Pennington kertoo pienryhmän määrittämisessä tärkeimpien tekijöiden olevan ryhmäkoko ja vuorovaikutus. Pienryhmän kooksi hän määrittelee 2–30 ihmisen joukot, vaikkakin toteaa jo yli 20 hengen ryhmän olevan vaikeasti ohjattava. Isommissa ryhmissä on myös vaikeaa välttää ryhmän hajoamista pienempiin sisäisiin ryhmittymiin. Pienryhmässä ideaali määrä ihmisiä olisi sellainen, missä mahdollistuvat vuorovaikutuksen monipuolinen toteutuminen, yhteiset säännöt, yhteisten tavoitteiden asettaminen ja niihin sitoutuminen ja tavoitteiden saavuttamiseen tarvittava yhteisöllinen työskentely. (Pennington 2002, 8–9.) Pitkäjänteistä laulun ryhmäopetusta toteutetaan tyypillisesti pienryhmissä. Tätä ryhmälauluopetusta toteutetaan useissa eri paikoissa, kuten esimerkiksi musiikkiopistoissa, kansalaisopistoissa ja yksityisissä oppilaitoksissa. Laulun ryhmäopetusta annetaan yleensä myös mestarikursseilla, joissa osallistujia ryhmässä voi olla jopa monia kymmeniä yhden kurssin puitteissa. Tutkimuksessani käsittelen ryhmää suurimmaksi osaksi aikaisemmin mainitun pienryhmän määrittelyn kautta. Kerron myöhemmin luvussa viisi minkälaisia ryhmiä tutkimukseeni keräämäni aineisto sisältää.

3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Ryhmässä oppiminen ja ryhmän vaikutus oppimiseen on monien tekijöiden summa. Nämä tekijät voivat vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti oppimisprosesseihin ja ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. (Repo-Kaarento 2007, 24.) Usein lähtökohtana ryhmäopetukselle on se, että yhdessä ryhmän jäsenet ovat enemmän kuin mitä he olisivat yksilöinä. Kun ryhmässä työskennellään yhdessä, kognitiiviset resurssit lisääntyvät. Kognitiivisilla resursseilla tarkoitetaan yksilön toimintaa ohjaavia taitoja – kykyä oppia, ajatella, muistaa, ymmärtää ja ratkaista ongelmia. Ryhmässä jaettu tieto ja taito pääsevät oikein ohjautuvassa työskentelyssä siis kaikkien jäsenten käyttöön. (Tynjälä 2000, 167.)

Useissa oppimiskäsityksissä ja -teorioissa ryhmässä tapahtuvaa toimintaa ja oppimista kutsutaan termillä yhteistoiminnallisuus (Tynjälä 2000, 149). Yhteistoiminnallinen eli kollaboratiivinen oppiminen tarkoittaa yksinkertaistaen toimintaa, jossa ryhmä työskentelee yhteisesti kohti yhteistä tavoitetta. Yhteistoiminnallisuus kattaa alleen esimerkiksi oppimistilanteita, oppimiskäytänteitä ja oppimisympäristöjä, joissa tapahtuu ryhmässä oppimista. Oppiminen voi olla projektilähtöistä, ongelmanratkaisua tai yhteisten merkityksien luomista opiskeltavista asioista. (Tynjälä 2000, 152–153.)

Gauntin ja Westerlundin mukaan yhteistoiminnallisuus musiikin ja taiteen opetuksessa käsitetään usein juuri ryhmäopetuksen kontekstissa tapahtuvana toimintana. Heidän mukaansa yhteistoiminnallinen oppiminen musiikissa pitäisi sisällyttää myös osaksi henkilökohtaista opetusta, vertaisoppimista, mentorointia ja yhteistyötä. Yhteistyötä voi tapahtua niin oppilaiden kuin opettajien verkostojen välillä. (Gaunt & Westerlund 2013, 4.) Laulunopettaja voi kokea työnsä monissa oppilaitoksissa ja yksityisopetuksessa yksinäiseksi, kun opettajakollegoita ei välttämättä ole. Yhteistyöprojektit laulunopettajien välillä luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lieventävät mahdollista ammatillisen eristäytyneisyyden tunnetta. Yhteistoiminnallisuus myös tukee laulunopettajien ammattitaidon kehittymistä vertaisoppimisen avulla. (Mesiä 2019, 3.)

Yhteistoiminnallisuudella pyritään muodostamaan jaettuja tavoitteita, tukemaan yhteistä ongelmanratkaisua ja lisäämään vuorovaikutuksen merkitystä sosiaalisessa oppimisessa. Kiinnostavaa Gauntin ja Westerlundin mielestä on myös se, miten yksilö oppii ja inspiroituu sosiaalisessa ympäristössä. Ikäihmisten ja nuorten lasten yhteisessä laulukurssiprojektissa todettiin yhdessä oppimisen ja yhteistoiminnallisuuden mahdollisuudet hyvin tärkeiksi, kun pohdittiin yhdessä laulamisen tuomaa hyvinvointia ja sosiaalisuutta (Beynon & Lang 2018). Musiikissa ja taiteessa yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalista oppimista on tapahtunut ja tehty pitkään informaalissa oppimisessa, esimerkiksi jazzmusiikin ja -kulttuurin parissa. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi musiikin oppimista toisilta soittajilta vapaamuotoisissa soittotapahtumissa. Gaunt ja Westerlund painottavat, ettei sosiaalisen oppimisen, yhteistyön ja yhteistoiminnallisuuden koko potentiaalia vielä käytetä musiikin formaalissa opetuksessa. Formaalisella opetuksella Gaunt ja Westerlund tarkoittavat erilaisissa instituutioissa tapahtuvaa opetusta, joissa on selkeä opettaja-oppilas-asetelma. (Gaunt & Westerlund 2013, 4.)

Yhteistoiminnallista oppimista ja oppimisen sosiaalisuutta voidaan tarkastella eri suuntauksien mukaan joko yksilön tai yhteisön näkökulmasta. Fokus voi olla myös pelkästään

yhteistoiminnallisuuden toiminnan tarkastelussa. (Tynjälä 2000, 149.) Kun tarkastelussa on yksilön oppiminen, oppimisen sosiaalisuus tarkoittaa sitä, miten yksilö oppii yhteisöltä tai muilta ihmisiltä, jolloin sosiaalisuus ja yhteistoiminta nähdään yksilön oppimista edistävänä tekijänä. Tätä Tynjälän mukaan voidaan kutsua ”yksilöllisen oppimisen sosiaalisiksi välittymiseksi” (Tynjälä 2000, 150). Sitä tapahtuu esimerkiksi koulussa oppilaiden kesken, opettajan ja oppilaan välillä tai vanhemman ja lapsen välillä. Tieto saadaan toiselta ihmiseltä opetettuna tai opittuna. Keskiössä ovat yksittäisen ihmisen oppimisprosessit, joissa on sosiaalinen ulottuvuus. (Tynjälä 2000, 150.)

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä yhteistoiminnallisuuden ja oppimisen sosiaalisuus nähdään yhteisön oppimisena. Tätä voidaan kutsua Tynjälän mukaan ”oppimiseksi osallistuvana toimintona ja tiedon konstruomisena” (Tynjälä 2000, 149–150). Oppiminen on silloin osa ryhmän prosessia ja sitä voidaan tarkastella esimerkiksi yhteisön tuotoksien kautta. Oppijat ja tekijät voivat olla samoja kuin yksilön oppimista tarkasteltaessa, esimerkiksi opettaja ja oppilas tai ryhmä vertaisia. Tarkastelussa on sosiaalisen tilanteen vuorovaikutus, toiminnot, sisällöt ja toimintajärjestelmä, joka muodostuu yksilöiden välille. (Tynjälä 2000, 149–150.)

3.2.1 Ryhmän oppimisprosessit

Ryhmässä tapahtuva oppiminen ja yhteistoiminnallisuuden toteutuminen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti tai itsestään. Ryhmän toimintaan kuuluu erilaisia vaiheita ja prosesseja, jotka mahdollistavat oppimisprosessien tapahtumisen halutulla tavalla. Tärkeää yhteistoiminnallisuuden onnistumiseksi ovat muun muassa ryhmän yhteiset tavoitteet, selkeät tehtävät, riittävä ohjaus ja vuorovaikutuksen tapahtuminen. Vuorovaikutukseen vaikuttaa esimerkiksi ryhmän jäsenten ja ohjaajan sosiokognitiiviset taidot ja sosioemotionaalinen kompetenssi.

Sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa yksilön monipuolisia kykyjä, taitoja ja osamista toimia sosiaalisissa tilanteissa sujuvasti. Sosiaaliset taidot painottuvat yksilön vuorovaikutuksen ja kommunikaation taitoihin muiden ihmisten kanssa esimerkiksi ryhmätilanteissa. Emotionaaliset taidot taas kattavat alleen kyvyt ja taidot havainnoida, tunnistaa, säädellä ja sanallistaa tunnetiloja ja emootioita sekä itsessä että muissa ihmisissä. Nämä taidot sisältävät keskenään päällekkäisiä ja toisiinsa vaikuttavia tekijöitä, jonka takia kokonaisuutta kutsutaan sosioemotionaaliseksi taidoiksi. (Salmivalli 2005; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119–120.) Sosiokognitiiviset taidot taas

linkittyvät sosiaalisten tilanteiden lukuun, kykyyn tehdä päätelmiä, havaintoja ja tulkin-
toja sosiaalisista tilanteista. Nämä kyvyt vaikuttavat taitoon toimia osana ryhmää ja työskennellä yhdistäen sekä omia että muiden ajattelun, ongelmanratkaisun ja päättelyn prosesseja. (Salmivalli 2005, 87.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ja ylipäättään ryhmässä työskennellessä sosiokognitiiviset konfliktit ovat kiinteä osa toimintaa ja oppimisen prosesseja Tynjälän (2000) ja Repo-Kaarenon (2007) mukaan. Nämä niin kutsutut konfliktit ovat tilanteita, joissa jäsenet joutuvat kohtaamaan eriävät käsityksensä opiskeltavasta aiheesta. (Tynjälä 2000, 154; Repo-Kaarento 2007, 24.) Ryhmän jäsenet tiedostavat nämä toisistaan eroavat ajattelumallinsa ja pyrkivät keskustelemalla löytämään ratkaisuja näihin tilanteisiin. Nämä konfliktitilanteiden ratkaisut taas muovaavat ryhmän jäsenten sosiokognitiivisia taitoja ja lisäävät tietoa esimerkiksi erilaisista ongelmanratkaisutavoista ja ajattelumalleista. (Tynjälä 2000, 154.) Sosiokognitiiviset konfliktit ja näkökulmien liian suuret eroavaisuudet voivat kuitenkin estää yhteisen oppimisen ja luoda jännitteitä ja ongelmatilanteita ryhmän sisäiseen toimintaan (Tynjälä 2000, 154; Repo-Kaarento 2007, 24). Tynjälän mukaan ideaalissa ryhmässä olisi sopivasti sekä päällekkäistä että eriävää osaamista ja ammattitaitoa, jotta sosiokognitiiviset konfliktit tuottaisivat haluttua oppimista. Tähän vaikuttaa myös ryhmän jäsenten kyky vuorovaikutukselliseen kommunikaatioon ja ongelmanratkaisuun. (Tynjälä 2000, 154.)

Motivaatio yhteiseen työskentelyyn usein edistää positiivisesti ryhmän toimintaa. Motivaatiota voivat lisätä esimerkiksi mielekkäät haasteet ja yhteinen tavoite työskentelylle. Ryhmän itseohjautuva toiminta voi toimiessaan lisätä omistajuuden, innokkuuden ja toimijuuden tunteita, jotka myös lisäävät motivaatiota yhteiseen oppimiseen. (Tynjälä 2000, 167; Repo-Kaarento 2007, 25; Latukefu 2010.) Latukefun tutkimuksessa laulunopiskelijat kokivat motivaation ja aktiivisen toimijuuden lisääntyneen harjoittelussa ja oman toiminnan ohjaamisessaan, kun he toteuttivat yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen erilaisia harjoitteita laulun ryhmätunneilla. Näitä harjoitteita olivat esimerkiksi vertaispalautteen antaminen ja toisten opiskelijoiden havainnointi. Tutkimuksen mukaan nämä harjoitteet lisäsivät motivaatiota oman harjoittelun ja oppimisprosessien tarkasteluun. (Latukefu 2010, 131.)

On kuitenkin hyvä huomioida, että yhteistoiminnallinen oppiminen tai yhteistoiminnallisuus ei itsessään ole oppimisen tai opettamisen itseisarvo. Oppimista ei tapahdu sen takia,

että ryhmä työskentelee yhdessä vaan siksi, että toiminta ja työmuodot ohjaavat oppimiseen johtavien prosessien äärelle. Pedagogiset keinot ovat niitä, jotka ohjaavat oppilaat yhteistoiminnalliseen tekemiseen, mikä saa aikaan oppimista yksilö- ja yhteisötasolla. (Tynjälä 2000, 153.) Ryhmässä toimiminen ja ryhmässä oppiminen vaativat myös oppilailta aikaisemmin mainittuja sosioemotionaalaisia taitoja, jotta oppiminen ei olisi kuormittavaa. Erilaiset oppijat tarvitsevat myös monipuolisia opetustapoja ja oppimismahdollisuuksia, joihin kuuluu myös yksin työskentely. Opettajan kyky ohjata ja opettaa ryhmän toimintaa kohti yhteistoiminnallisuutta on tärkeää myös siitä näkökulmasta, että opittavasta asiasta saadaan luotua kokonaisuus, eikä joukko irrallisia käsityksiä. (Tynjälä 2000, 167–168.) Varsinkin nuorempien oppilaiden yhteistoiminnallisessa opettamisessa opettajan tehtävänä on varmistaa, että toiminnalle on selkeät säännöt ja ohjeet. (Tynjälä 2000, 156–158.) Latukefun tutkimuksessa laulunopiskelijoiden yhteistoiminnallinen oppiminen ja vertaisarviointi olivat mahdollisia toteuttaa selkeällä ja tarkoituksenmukaisella ohjauksella ja opetuksella. Tätä prosessia tukivat esimerkiksi erilaiset harjoitteet vertaisarvioinnista ja rohkeisuus avoimeen keskusteluun palautteen annossa. Myös ohjaajan antama palaute oppilaiden palautteenantotaidoista oli osa kurssia ja ohjasi näin vertaispalautteen antamista. (Latukefu 2010, 131.) Ryhmässä oppimista vahvistaakin myös ryhmän jäsenien emotionaalinen tuki ja vertaisuus. Vertaisryhmässä haastavienkin asioiden jakaminen voi tuoda yhteenkuuluvuuden tunteita siitä, ettei ole yksin ajatuksiensa ja keskenraisten prosessien kanssa. (Tynjälä 2000, 167; Repo-Kaarento 2007, 25.) Tällainen kannattelu tukee yksilöä myös silloin, kun opiskelu- tai oppimismotivaatio on alhainen (Repo-Kaarento 2007, 25).

3.2.2 Osallistava pedagogiikka ja vastavuoroinen opettaminen

Yhteistoiminnallisesta opettamisesta on olemassa konkreettisia sovelluksia opettamiseen. Esimerkiksi bell hooks (1994) kirjoittaa vapauttavasta kasvatuksesta, osallistavasta pedagogiikasta ja feministisestä, kriittisestä pedagogiikasta vastalauseeksi kapeakatseiselle ja syrjivälle opetusmallille, jossa opettaja on auktoriteettina irrallaan opiskelijoista. Osallistava pedagogiikka edustaa hooksin mukaan opetustapaa, jossa opetus mielletään opettajan ja opiskelijoiden väliseksi yhteistyöksi. Kun opettaja ja opiskelijat sitoutuvat yhdessä yhteisölliseen opetusprosessiin, voidaan saavuttaa nykyistä tasa-arvoisempi oppimisympäristö. Tällainen vaatii sitoutuneisuutta uusiin rooleihin. (hooks 1994, 21.) Mesiä toteaaakin, että laulunopetuksessa on kuljettu mestari-kisällimallista koko ajan kohti dialogista, vuorovaikutteista ja entistä tasavertaisempaa pedagogiikkaa (Mesiä 2019, 17).

hooks kertoo vastavuoroisen opettamisen ja dialogisen opettamisen olevan tärkeitä osallistavassa ja yhteistoiminnallisessa opettamisessa. Näissä opetusmalleissa hän näkee tärkeänä opettajan kyvyn olla avoin ja luottavainen oppilaitaan kohtaan jakamalla omia kokemuksiaan. Opettajan täytyy olla myös avoin vastaanottamaan kriittistä palautetta toiminnastaan. Vastavuoroinen, dialogisuuteen ja kohtaamiseen perustuva oppimisen malli opettaa ja kasvattaa siis myös opettajia. (hooks 1994, 22–23, 51.) Vastavuoroisessa mallissa opettaja opettaa oppilailleen ongelmanratkaisutapoja ja oppimistyylejä, jotka auttavat opiskeltavan aiheen oppimisessa. Vastavuoroisessa opettamisessa oppilaat ja opettaja opettavat vuorotellen toisiaan, mikä merkitsee opettajan roolin muutosta. (hooks 1994, 22; Tynjälä 2000.) Opettaja antaa tehtäviä ja kysymyksiä oppilaille, ja oppilaat omalla vuorollaan selittävät tietyn asian opettajalle ja vertaisille sen mukaan, miten oppilas itse käsitti sen. Oppilas voi myös jakaa omia käsityksiään ja esittää omia kysymyksiään aiheesta. Opettaja omalla mallillaan antaa oppilaille esimerkkiä siitä, minkälaisiin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota ja minkälaisia kysymyksiä voi esittää oppimisprosessin eduksi. Näin oppilas oppii myös verbalisoimaan oppimiaan asioita. (Tynjälä 2000, 135; 158–159.)

Dialoginen opettaminen perustuu siihen ajatukseen, että jokaisen yksilön oma kokemus on tärkeä ja ainutlaatuinen. Jokainen on omalta osaltaan omalla äänellään rakentamassa uutta tietoa. Dialoginen opetus painottaa vuorovaikutuksellisuutta ja merkityksen sekä merkityksellisyyden tunteiden vaalimista. Näissä pedagogisissa ajatuksissa kuitenkin tunnustetaan opetusryhmien ja yksilöiden erilaisuus. Opetukseen kuuluu myös kyky jousittaa ja kehittää uusia opetusmetodeja. Dialoginen opetus haastaa näkemystä yksilökeskeisen opetuskulttuurin tehokkuudesta ja tuo rinnalle yhteisöllisyyden korostamisen ja prosessiin sitoutumisen tärkeyden. hooks toteaaakin, että: ”Mitä selvemmin opetustilanne mielletään yhteisölliseksi, sitä todennäköisemmin oppimisympäristö luodaan ja vaalitaan yhdessä.” (hooks 1994, 22–23, 35–37.)

3.3 Turvallisuus ryhmässä

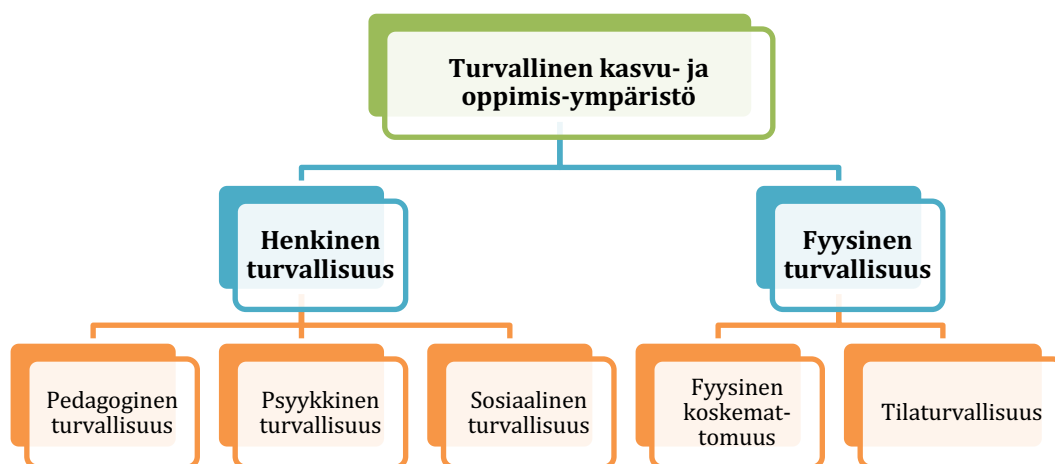
Laulutunneilla ja laulua opiskeltaessa koetaan usein tärkeäksi oppimisympäristön fyysinen ja henkinen turvallisuus. Kuten jo luvussa kaksi todettiin, laulu on kokonaisvaltainen instrumentti. Keho, mieli ja tunteet vaikuttavat Lättilän (2016) mukaan lauluinstrumentin toimintaan. Kehon tunnetilat ja emootiot ovat siis yhteydessä lauluääneen. Niin itku,

nauru, suru kuin myös pelko vaikuttavat kaikki äänentuottoelimistöön ja sitä kautta lauluääneen. (Lätttilä 2016, 86–99.) Tunteiden vaikutus voi kuulua äänessä esimerkiksi intonaation heittelyssä, hengityksen epätasaisuudessa ja näkyä jopa sulkeutuneena asentona. Ryhmässä koettu turvallisuus on jaettu tunne siitä, että turvallisuutta koskevat perusasiat toteutuvat. Lyhyesti sanottuna se on kokemus rauhasta ja tyytyväisyydestä ryhmässä. Turvattomuus voi näkyä ryhmän jäsenten levottomana käytöksenä tai toiminnan hankaluutena. Turvallisuuden tunne on subjektiivinen, joten on tärkeää muistaa, että ryhmän jäsenten kokemukset ryhmän turvallisuudesta voivat olla hyvinkin eriävät toisistaan. (Hurme & Kyllönen 2014, 32–33.) Siksi useissa tutkimuksissa ja turvallisemman tilan ohjeistuksessa puhutaankin turvallisesta oppimisympäristöstä ja turvallisesta tilasta termillä turvallisempi tila. Tämä sisältää pyrkimyksen turvallisuuteen, mutta ottaa huomioon kokemusten subjektiivisuuden. (Holley & Steiner 2005, 61; Laulupedagogit Ry 2023.) Tutkimuksessani käytän termiä turvallinen tiedostaen, että siihen sisältyy pyrkimys turvallisuuteen eli turvallisempaan oppimisympäristöön. Seuraavaksi avaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat turvallisuuden tunteen muodostumiseen laulun ryhmäopetuksessa ja yhteistoiminnallisessa oppimisessä.

Opettajan rooli koetaan tärkeäksi turvallisen tilan ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa ja ylläpitämisessä. Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa turvallisuuden tunteen syntymisen moniin eri tekijöihin, mikä koetaan oleelliseksi osaksi työnkuvaa ja pedagogiikkaa. Hendricks, Smith ja Stanuch korostavat tutkimuksessaan musiikinopettajan roolia emotionaalisesti läsnä olevana ja kuuntelevana. He painottavat musiikinopetuksessa sensitiivisen otteen tärkeyttä esimerkiksi laulun opettamisen ja oppimisen yhteydessä. Opettajan on hyvä arvostaa myös oppilaiden omaa elämää ja musiikkisuhdetta. Hendricks ym. korostavat, että niin musiikin- kuin muidenkin aineenopettajien luodessa turvallista oppimisympäristöä avainasemassa ovat opettajien omien opetusmallien kriittinen tarkastelu. (Hendricks, Smith & Stanuch 2014, 38.) Kriittinen tarkastelu on tärkeää, jotta opettajat huomaavat omat mahdollisesti vanhentuneet opetuskäytänteensä ja päivittävät pedagogisia keinojaan sopimaan niin ryhmän kuin yksilön tarpeisiin.

Hyvän oppimisympäristön yksi tärkeimmistä tekijöistä on turvallisuus ja opettajien ja oppilaiden kokema turvallisuuden tunne (Piispanen 2008). Hurme ja Kyllönen ovat tutkineet, mistä tekijöistä turvallisuus ja turvallisuuden tunne muodostuvat kasvu- ja oppimisympäristöissä. Heidän mukaansa turvallisuustekijät ovat jaettavissa kahteen pääkategoriaan, jotka ovat henkinen ja fyysinen turvallisuus. Nämä taas pitävät sisällään pienempiä alajakoja, kuten fyysinen koskemattomuus ja pedagoginen turvallisuus (ks. kuvio 1).

(Hurme & Kyllönen 2014.) On otettava huomioon, että jaottelut ja kategoriat ovat suurpiirteisiä ja oikeassa elämässä kyseiset tekijät ovat usein limittäisiä, sillä turvallisuuden syy-seuraussuhteet ovat moniulotteisempia kuin yksinkertaistettu kaavio antaa olettaa.



Kuvio 1. Fyysinen ja henkinen turvallisuus Hurme & Kyllösen (2014) mukaan.

3.3.1 Oppimisympäristön fyysinen turvallisuus

Fyysinen turvallisuus kasvu- ja oppimisympäristöissä jakaantuu Hurmeen ja Kyllösen mukaan kahteen pääkategoriaan, joita ovat fyysinen koskemattomuus ja tilaturvallisuus. Tilaturvallisuus on useissa oppilaitoksissa kasvattajan tai opettajan helposti havaittava ja säädeltävä turvallisuuden osa-alue. Oppimisympäristö pitäisi pystyä järjestämään niin, ettei se itsessään aiheuta mahdollisia vaaratilanteita. Beynon ja Lang painottavat, että opetuksen suunnittelu ja opetuksen saavutettavuus ovat tärkeässä osassa, kun laulun ryhmäopetukselle järjestetään opetustilaa. Tilan on palveltava osallistujien tarpeita ja yhteisen tekemisen tavoitteita mahdollisimman hyvin. Ryhmälauluopetuksessa on suunniteltava tuolien paikat siten, että kaikki voivat kuulla ja nähdä sekä toisensa että laulunopettajan. (Beynon & Lang 2018, 48–50.) Tilaturvallisuuteen lasketaan myös tilassa vallitsevat yleiset turvallisuusohjeistukset, kuten pelastussuunnitelma ja hätäpoistumistiet. Turvallisuusohjeet on muistettava päivittää ja pitää kaikille näkyvillä ja saatavilla. (Hurme & Kyllönen 2014, 28, 30–31.)

Fyysisen turvallisuuden toinen osa on fyysinen koskemattomuus. Se on jokaisen oikeus ja yhteinen lupaus siitä, ettei kenenkään tilassa olevan henkilön fyysisiä rajoja rikota, esimerkiksi koskettamalla ilman lupaa tai muuten käsiksi käymällä. (Hurme & Kyllönen 2014, 28.) Lauluinstrumentin kehollisuus tuo koskemattomuuteen ja koskettamisen lupaan monia näkökulmia. Laulua opitaan niin visuaalisesti, auditiiivisesti, somaattisesti kuin kineettisesti. Oppilas oppii kopioimalla opettajaltaan kuulemaansa ja näkemäänsä, esimerkiksi sävelkorkeuksia ja oikeaa lauluasentoa. (Aura 2023, 40–46.) Laulamiseen vaikuttavat koko kehon linjaukset ja lauluasento, jolloin näitä asioita myös tarkastellaan laulutunneilla. Voidaan sanoa, että laulunopettajan vastuulla on arvioida sitä, minkälaista kosketusta tai fyysistä ohjausta on tarpeellista käyttää ja mukauttaa tätä oppilaskohtaisesti. Opetustilanteessa koskettamiseen tarvitaan joka kerta lupa ja selkeys siitä, mitä opetustilanteessa tehdään ja mitä oppilaan pitäisi ohjaamisesta huomioda ja oppia (Laulupedagogit ry 2023). Oppilaalla pitää olla myös selkeä mahdollisuus kieltäytyä kosketuksesta missä tahansa tilanteessa niin, että opetusta pystytään jatkamaan tavoitteiden mukaisesti.

3.3.2 Oppimisympäristön henkinen turvallisuus

Samoin kuin fyysisen turvallisuuden, Hurme ja Kyllönen jaottelevat henkisen turvallisuuden osatekijät pienempiin alakategorioihin. Nämä kategoriat ovat sosiaalinen turvallisuus, psyykinen turvallisuus ja pedagoginen turvallisuus (ks. kuvio 1). Henkisen turvallisuuden toteutumista ja hallintaa on opettajan fyysistä turvallisuutta hankalampi seurata ja varmistaa opetustilanteissa ja oppimisympäristöissä, sillä se on harvoin yhtä näkyvää kuin fyysisen turvallisuuden puute tai sen rikkominen. Henkisen turvallisuuden puutteen opetustilassa voi huomata oppilaiden käytöksestä tai toiminnasta. Kun ryhmän perusturvallisuuden tunne on vakaa, voidaan keskittyä oppimiseen ja haluttuun tehtävään. (Hurme & Kyllönen 2014, 31.)

Sosiaalinen turvallisuus tilassa on kokemus siitä, että on sosiaalisesti hyväksytty osaksi tilassa olevaa ryhmää, kuten esimerkiksi opetusryhmää tai muuta joukkoa. Tämä osa-alue on vahvasti kytköksissä ryhmän jäsenten omiin sosiaalisiin taitoihin. Niitä ovat esimerkiksi vuorovaikutustaidot, kommunikaatio ja yleisesti sosiaalisten tilanteiden lukutaito. Kyky hallita sosiaalisia tilanteita ja itsensä ilmaisua ryhmässä vahvistavat turvallisuuden tunnetta tällaisissa ympäristöissä. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.) Osittain sosiaaliseen turvallisuuteen limittäinen henkisen turvallisuuden osa-alue on psyykinen turvallisuus. Se tarkoittaa toimintaympäristön ja -kulttuurin lainalaisuuksia ja rutiineja, joita tilassa

olevan henkilön on helppo seurata, toteuttaa ja ennustaa. Näihin toimintamalleihin kuuluvat esimerkiksi vuorovaikutukselliset tilanteet ja yleiset toimintamallit. Johdonmukaisuus tunnin tai opetuksen kulussa ja tieto tulevasta on tärkeä osa psyykkisen turvallisuuden tunnetta. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.) Nämä rutiinit voivat olla esimerkiksi tietty kaava tunnin kululle, tietyt harjoitteet tai tehtävät. Näin ei olla alati uuden ja jännittävän äärellä, vaan voidaan luottaa tiettyyn pysyvyyteen. Muutos- ja poikkeustilassa riittävä informaatio ja ohjeistus pyrkivät ylläpitämään tätä turvallisuuden tunnetta.

Pedagoginen turvallisuus on vahvasti toimintaan ja toimintakulttuuriin yhteydessä. Se on oppilaan kokemus siitä, miten opettaja ohjaa, suunnittelee ja toteuttaa opetustaan. Pedagogisesti turvallisesti suunniteltu opetus on oppilaalle oikean tasoista ja selkeästi ohjeistettua. Siihen liittyy myös riittävä auttaminen ja tuki tarvittaessa. Opettajan rooli turvallisuuden tunteen muodostumisessa on Beynon ja Langin mukaan tärkeä laulun ryhmäopetuksessa. Opettajalla on opetettavaan asiaan niin pedagoginen osaaminen kuin substanssiosaaminen. Lauluoppilaiden turvallisuuden tunnetta lisää luottamus opettajan pyrkimykseen luoda kokonaisvaltaisesti turvallista ympäristöä henkilökohtaiseksi ja herkäksi koetun lauluinstrumentin opiskeluun. (Beynon & Lang 2018, 52–53.) Oppilaalla tulee olla kokemus siitä, että hän on kykenevä suorittamaan ja selviämään annetuista tehtävistä. Rakentava ja kannustava palaute on kiinteä osa pedagogista turvallisuutta ja sen toteutumista. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.)

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen valitsemani tutkimusmetodin, analyysitavan ja kerron maisterin opinnäytteen tekemiseen liittyvästä tutkimusetiikasta. Aloitan luvun esittelemällä tutkimuskysymykseni.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielmassani käsittelen kolmen laulunopettajan kokemuksia laulun ryhmäopetuksesta. Tarkemmin tutkin sitä, minkälaisia pedagogisia keinoja laulunopettajat kertovat käyttävänsä laulun ryhmäopetuksessa. Tarkastelen myös sitä, minkälaisilla keinoilla haastateltavat opettajat tukevat turvallisen oppimisympäristön muodostumista.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia pedagogisia keinoja haastateltavat laulunopettajat kuvailevat käyttävänsä laulun ryhmäopetuksessa?
2. Miten haastateltavat laulunopettajat kuvailevat tukevansa turvallisen oppimisympäristön muodostumista laulun ryhmäopetuksessa ja miten turvallinen oppimisympäristö ilmenee laulutunneilla?

4.2 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa pyritään ymmärtämään ja selittämään tutkittua ilmiötä kokonaisvaltaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018; Jyväskylän yliopisto). Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten toiminnasta ja toiminnan tuottamista merkityksistä eri konteksteissa (Juhila). Laadullinen tutkimus keskittyy usein yksilön kokemuksiin, ja tutkija pyrkii perehtymään niiden subjektiivisiin merkityksiin intensiivisesti ja tarkasti (Kiviniemi 2001, 74–75; Juhila). Valitsin laadullisen tutkimuksen tutkielmani lähestymistavaksi, koska olen kiinnostunut laulunopettajien omakohtaisista kokemuksista ja pedagogisista käytänteistä laulun ryhmäopetuksessa.

Laadullisen tutkimuksen aineistossa suositaan kvalitatiivisia aineistoja eli esimerkiksi empiirisiä aineistoja, haastatteluja, observointeja ja reflektioita. Aineiston tuottamisen

menetelmiä voi käyttää limittäin ja toisiaan täydentäen suhteessa tutkittavaan ilmiöön tai tutkimusongelmaan. Aineistoa tulkitaan osana kontekstia eikä sitä pyritä muuttamaan numeeriseen muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83; Juhila.) Kerätystä tutkimusaineistosta tutkija poimii teemoja ja aiheita, jotka hän kokee tutkimuksen kannalta tärkeiksi. (Kiviniemi 2001, 68; Juhila.) Kerätyn aineiston rajaaminen auttaa luomaan tutkimuksesta eheän kokonaisuuden. On huomioitava, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma subjektiivisuus ja rajauspäätökset kertovat sen, mitä tutkija itse pitää tärkeänä – ei niinkään objektiivista totuutta ilmiön luonteesta. (Kiviniemi 2001, 71–72.)

Laadullinen tutkimus on prosessorientoitunutta, eli tutkimusprosessin aikana tutkija muodostaa ja muokkaa tutkimuskysymystä, analyysitapaa ja teoriaa. Tämän piirteen takia on hyvä olla avoin prosessin kehittymisestä tutkimusraportissa. Tutkijan ymmärryksen kasvaessa näkökulmat ilmiöön ja aiheen rajaus voivat muuttua. Prosessin avoin kertominen osoittaa sen, että tutkija itse on tietoinen tutkimuksen vaihtelevista prosessista ja hallitsee sitä. Avoimuus tutkimuksen analyysista ja rajauksesta pyrkii saamaan tutkijan subjektiiviset valinnat myös lukijalle ymmärrettäviksi. (Kiviniemi 2001, 79–80.)

Tapaustutkimus tarkoittaa yksittäisen tapauksen tai toisiinsa suhteessa olevien tapauksien tutkimusta, joista halutaan saada tarkkaa ja yhteiskohtaista tietoa. Tapaustutkimus kuvaa tapausta ja subjektiivisia kokemuksia, jolloin tutkimustulokset eivät ole suoriltaan yleistettäviä. Tutkimustuloksien johtopäätöksiä voi kuitenkin soveltaa, kun tarkastellaan tutkimusta vastaavia tai osittain rinnastettavia tapauksia. (Jyväskylän yliopisto.)

Tapaustutkimuksessa tutkimusaineisto muodostaa selkeän kokonaisuuden eli tapauksen. Tutkimuksessani haastateltavien henkilöiden valintakriteerit ja aiheen rajaus muodostavat selkeän tapauksen aineistolle. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007, 185–188.) Tapaustutkimuksen pohjalla on laadullisen tutkimuksen tavoin syvempi halu ymmärtää ilmiötä ja kiinnostus on ihmisissä ja inhimillisissä asioissa ja niiden toiminnoissa. Tällainen tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin ”kuinka” ja ”miksi”. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007, 189.) Tutkimuksessani tapauksen muodostavat laulunopettajien omakohtaiset kokemukset laulun ryhmäopetuksesta. Ilmiöinä ovat niin turvallinen oppimisympäristö kuin laulun ryhmäopetuksen pedagogiikka.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan tuottaa usealla menetelmällä, kuten haastattelulla, observoinnilla ja kyselylomakkeilla. (Vuori B). Haastattelu sopii aineiston tuottamisen menetelmäksi hyvin silloin, kun aiheesta halutaan saada kokonaisvaltaista ja yksityiskohtaista tietoa. Haastattelut pohjautuvatkin siihen, että halutaan tietää, mitä toinen ihminen ajattelee aiheesta sekä mitä kokemuksia ja merkityksiä hänellä on kerrottavanaan siitä. (Eskola & Vastamäki 2007, 25–28; Tuomi & Sarajarvi 2018, 85–86.) Haastattelun etuna on luontevasti keskusteleva ote ja joustavuus, sillä sen aikana on mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä ja varmistaa, että haastateltava on ymmärtänyt kysymykset tai valitut teemat tutkijan tarkoittamalla tavalla (Tuomi & Sarajarvi 2018, 85–86).

Pyysin tutkimukseeni haastateltaviksi kolme laulupedagogia. Valintakriteereinä olivat laulupedagogin pätevyys suomalaisesta korkeakoulusta ja monipuolinen kokemus laulunopettamisesta. Laulunopettajat ovat työskennelleet monipuolisesti eri genrejen parissa, ja heidän pohjakoulutukseensa on sisältynyt sekä klassista että rytmimusiikin laulua. Tutkimukseni kannalta on tärkeää, että haastateltavilla laulunopettajilla on kokemusta laulun yksilöopetuksesta ryhmäopetuksen lisäksi. Koen, että silloin haastateltavat pystyvät paremmin tarkastelemaan ja vertaamaan ryhmäopetuksen erityispiirteitä laulun yksilöopetukseen.

Haastattelutapoja on hyvin strukturoiduista lomakehaastatteluista täysin rakenteeltaan avoimiin keskustelunomaisiin haastatteluihin. Strukturoidussa haastattelussa haastattelu etenee ennakkoon valittujen kysymyksien avulla. Puolistrukturoidussa haastattelussa malli on strukturoitua vapaampi ja haastateltava saa vastata kysymyksiin mahdollisimman luontevasti ja omin sanoin. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori.) Olen valinnut tutkimusaiheeni laadullisen luonteen vuoksi haastattelumetodiksi puolistrukturoidun haastattelumetodin, joka muistuttaa teemahaastattelua. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, sillä koen niiden takaavan aiheesta avoimesti puhumiselle mahdollisimman luotettavan ilmapiirin. Haastattelun teemat ja apukysymykset muodostin sekä teoreettisen viitekehäkseni pohjalta että omakohtaisen kiinnostukseni perusteella. Tutkimukseni liitteistä löytyy käyttämäni haastattelupohja apukysymyksineen (ks. liite 2).

Teemahaastattelu on aineistonkeruumuoto ja haastattelumetodi, jossa haastatteliija laatii aiheestaan teemoja eli aiheita, joista haluaa keskustella haastateltavien kanssa. Tutkija johtaa keskustelua apukysymyksien ja valmiiksi valittujen teemojen pohjalta. (Eskola &

Vastamäki 2007, 25–28; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Nämä haastatteluteemat ja kysymykset voidaan laatia aiheen kirjallisuuteen tai tutkimuksen teoriaan pohjaten (Eskola & Vastamäki 2007, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Teemahaastattelussa korostetaan ihmisen kokemuksia, tulkintoja ja niistä luotuja merkityksiä, ja haastateltava saa vastata kysymyksiin vapaasti ja kertoa teemoista omin sanoin. Joustavan luonteen vuoksi teemahaastatteluun kuuluu mahdollisuus vaihtaa teemojen ja aiheiden järjestystä ja edetä kuhunkin haastattelutilanteeseen sopivalla tavalla. (Eskola & Vastamäki 2007, 25–28.)

4.4 Tutkimuksen toteutus

Toteutin haastattelut syksyllä 2023. Yhden haastattelun pääsin pitämään henkilökohtaisesti paikan päällä, muut kaksi pidin etänä tietokoneen etäyhteyttä käyttäen. Kaikki haastattelut kestivät noin tunnin. Valikoin haastateltavani käyttäen tarkoituksenmukaista otantaa (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), sillä tiesin jo omista kontakteistani laulunopettajia, jotka sopivat kriteereihini ja ovat erittäin ammattitaitoisia pedagogeja. Aloitin lähettämällä haastattelupyynnön näille laulunopettajille. Kolme neljästä pyytämästäni laulunopettajasta suostui haastatteluun ja tutkimukseen osallistumiseen, joten sain sovittua kolmen opettajan kanssa haastattelut.

Lähetin kaikille haastateltavilleni etukäteen suostumus- ja tietosuojalomakkeen ja haastattelupohjan, jossa näkyvät haastatteluun tulevat teemat. Halusin antaa haastateltavilleni laulunopettajille mahdollisuuden miettiä jo etukäteen näitä teemoja ja pohtia sitä, minkälaisia esimerkkejä heillä on kertoa omasta opetuksestaan ja omista opetustavoistaan. Haastattelut äänitin luvallisesti kahdella erillisellä laitteella ja säilytin tietokoneella salasuojausjauksen takana. Litteroidun aineiston olen säilyttänyt tarkasti itselläni, ja olen poistanut niistä ylimääräiset tunnistetiedot pseudonymiteetin turvaamiseksi.

4.5 Aineistoanalyysi

Laadullisen tutkimuksen aineistoanalyysitapoja on useita, joista yleisin on sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysi toimii myös kattoterminä tai pohjana muille laadullisen tutkimuksen aineistoanalyysitavoille, ja sitä käytetään muissakin tutkimussuuntauksissa (Tuomi & Sarajärvi, luku 4). Sisällönanalyysissa aineisto pyritään redusoimaan pienempiin osiin, joista tutkija muodostaa teemoja ja isompia kategorioita.

Nämä keskeiset teemat kuvaavat tutkittavaa asiaa, ja teemojen avulla voidaan analysoida tutkimustuloksia ja tehdä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi., luku 4; Kiviniemi 2001, 78–79.)

Toteutan tutkimukseni aineistoanalyysin laadullisena sisällönanalyysinä, jossa on piirteitä teoriaohjaavasta analyysistä. Siinä tutkimuksen teoria ohjaa osittain aineiston analyysia, vaikka tutkija itse muodostaa teemat aineistosta. Aineiston analyysi tehdään aineistolähtöisesti, mutta tutkijalla on jo jonkin verran teoriaa ja näkökulmaa, minkä kautta aineistoa lähestytään. (Tuomi & Sarajärvi, luku 4). Valitsin sisällönanalyysin analyysitavakseni, sillä halusin, että tutkimukseni teorialuku voisi muotoutua myös valitsemieni teemojen perusteella. Näin pidin muutoksien tekemisen mahdollisena tutkimuksen edetessä ja aineistoa analysoidessani. Tällä valinnalla pyrin ilmiön kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen ja ymmärtämiseen samalla pitäytyen ilmiön kontekstissa. (Kiviniemi 2001, 68.)

Aloitin aineiston kokoamisen litteroimalla haastattelut tarkoituksenmukaisella tarkkuudella. Litteroinnissa jätin pois turhia täytesanoja ja selkeytin pitkiä lauseita. Pidinkin asiasisällön sellaisena, mitä haastateltavat olivat tarkoittaneet. Kirjoitin ja kuuntelin nauhoitetuista haastatteluista aineistot, joista litterointivaiheessa olin jättänyt liialliset tunnistetiedot pois. Aineiston analyysi alkaa osittain jo litterointivaiheessa, kun sekä kuunnellen että kirjoittaen pääsee tutustumaan aineistoon. Litterointivaiheessa kirjoitin ylös muutamia teemoja ja ajatuksia, jotka toistuivat jokaisessa haastattelussa.

Litteroinnin jälkeen aloitin analyysin lukemalla aineistoja läpi ja tarkastelemalla, minkälaisia teemoja ja aiheita toistui kaikilla laulunopettajilla. Laulun ryhmäopetuksen yhteistoiminnallisuus nousi tässä vaiheessa selkeästi tärkeäksi teemaksi, joten lisäsin yhteistoiminnallisen oppimisen myös teoreettiseen viitekehykseeni.

Laadullinen sisällönanalyysi voi olla luonteeltaan osin analyttistä, osin synteettistä. Jaoin tällä perusteella aineistoa teemoihin, isoihin kattokäsitteisiin. (Kiviniemi 2001, 78–79.) Vältin ensin liian pieniä käsitteitä, ja keskityin sen sijaan tutkimuskysymysten avulla tärkeimpiin avainsanoihin. Näin aloin rakentamaan ehyttä runkoa tuloslukuuni. Tein aineiston analyysia värikoodaamalla aineistoja valitsemieni teemojen mukaisesti ja sommittelemalla näitä värikoodattuja osia uudestaan erillisiin tiedostoihin. Näissä tiedostoissa pidin huolen siitä, että kolmen laulunopettajan lainaukset eivät sekoittuneet toisiinsa, jotta pystyin erottamaan, kuka laulunopettaja on sanonut mitään. Näin pystyin antamaan tulosluvussani äänen laulunopettajille ja tuomaan esille suorien lainauksien

avulla heidän omakohtaisia kokemuksiaan, mielipiteitään ja antamaan konkreettisia esimerkkejä laulunopetuksen kentältä.

4.6 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikka koskettaa kaikkia tutkimusta tekeviä tutkimuksen luonteesta tai metodista riippumatta. Tutkimuseettisiä kysymyksiä olisikin syytä pohtia jo tutkimusta suunniteltaessa ja aihetta valitessa. Turvallisen oppimisympäristön käsitettä pohtiessani tein esimerkiksi valinnan, että haastattelen tutkimukseeni laulunopettajia eikä lauluoppilaita, jotta kokemukset turvallisesta oppimisympäristöstä ovat yleisiä eivätkä välttämättä liian henkilökohtaisia. Ainoastaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia noudattaen tehty tutkimus voi olla luotettavaa ja arvioitavaa. (TENK 2023.) Noudatin tutkimustani tehdessäni koko prosessin ajan hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuseettisen lautakunnan ohjeistuksen ja Taideyliopiston ohjeiden mukaisesti.

Hyvä tieteellinen käytäntö on tarkkuutta, rehellisyyttä ja huolellisuutta tutkimuksen julkaisussa tekovaiheessa (Vuori). Kunnioitan tutkijayhteisön aikaisempaa tutkimustyötä listaamalla lähdeluettelon asianmukaisesti ja viittaamalla tutkimuksiin ja aineistokirjallisuuteen oikeaoppisesti (TENK 2023). Valmis tutkimus on syötetty Turnitinjärjestelmään plagioinnin tarkastamiseksi.

Tutkimustani tehdessä käsittelen aihetta ja kerättyä aineistoa mahdollisimman huolellisesti ja objektiivisesti, vaikka tunnistan myös omat mahdolliset ennakko-oletukseni aiheestani. Laadullisen tutkimuksen luonteen takia tutkimuksen tekijänä tiedostan oman suhteeni tutkittavaan asiaan ja yleisesti positioni tutkijana. Tutkija ei saisi asettua valmiiksi puolueelliseen asemaan vaan pyrkiä objektiivisuuteen siinä määrin, kun se on mahdollista. (Juhila.) Tutkimukseni aihe on minulle tärkeä, joten pyrin haastattelutilanteissa pitäytymään haastattelijan roolissa, eikä turhaan ottanut kantaa tai tuonut omia mielipiteitäni esille. Pyrin säilyttämään mahdollisimman neutraalin otteen myös aineistoa analysoidessani, jotta tutkimustulokset eivät värittyisi omien mieltymyksieni mukaiseksi.

Haastatteluja tehdessäni pyysin ja sain asianmukaiset tutkimusluvut haastateltavilta. He osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisesti ja tutkimuksen aiheesta tarpeeksi informoituina. Tutkimukseni liitteistä löytyy suostumus- ja tietosuojalomake, jonka haastattelemani laulunopettajat saivat allekirjoitettavaksi ja tutkittavaksi (ks. liite 1). Osa aineiston

käsittelyn luottamuksellisuutta on haastateltavien tarpeeksi laaja informointi tietojen käytöstä ja aineiston säilytyksestä (Kuula 2007). Lupasin myös haastateltaville, että ennen tutkimuksen julkaisua haastateltavat saisivat lukea omat osuutensa tulosluvussa käytettävistä lainauksista. Tähän ratkaisuun päädyin yhdessä haastateltavien kanssa, jotta voisin olla varma siitä, että olen osannut tuoda haastateltavien ajatukset ja kokemukset litteroinnin ja analysoinnin kautta esille ilman väärinymmärryksiä.

Tietosuojalainsäädännön mukaan kerroin haastateltaville, miten heidän henkilötietojaan tullaan käyttämään ja säilyttämään niin, että heidän yksilösuojansa ja pseudonymiteettinsä säilyy sekä tutkimusta tehdessä että tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimusta tehdessäni pseudonymisoin haastateltavani niin, ettei heitä voi tunnistaa valmiista tutkimuksesta. (Kuula-Luumi; TENK 2023.) Haastatteleman laulunopettajat ovat kaikki pääkaupunkiseudulla toimivia laulunopettajia ja päädyin yhdessä haastateltavien kanssa siihen, että pienten työpiirien ja mahdollisten tuttujen kontaktien takia he esiintyvät tutkimuksessani vain peitenimillä. Pseudonymiteetin säilyttämiseksi en myöskään erottele tutkimustuloksissa laulunopettajien taustoja, sukupuolia, ikiä, opintopolkuja tai muuta vastaavia asioita, joista opettajat voisi mahdollisesti tunnistaa.

Olen säilyttänyt kerätyn aineiston huolellisesti ja pitänyt sen vain itselläni. Aineisto ja haastatteluäänitteet ovat salasanalla suojattuja, eivätkä tutkimuksen ulkopuoliset henkilöt voi päästä niihin käsiksi. Kun tutkimukseni on valmis ja hyväksytty, tuhoan litteroidun haastatteluaineiston ja haastatteluäänitteet haastateltaville tekemäni lupauksen mukaisesti puolen vuoden sisällä hyväksytystä tutkielmasta.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkielmani keskeiset tulokset. Aluksi esittelen tutkimukseeni osallistuneet laulunopettajat, jonka jälkeen esittelen tutkimuskysymysten pohjalta teemoihin jaetut tutkimustulokset.

5.1 Laulunopettajat Aalto, Paju ja Havu

Tutkimukseeni osallistui kolme laulupedagogia. Kaikki haastattelemanani laulunopettajat ovat tehneet pitkän uran laulunopettajina ja valmistuneet suomalaisesta korkeakoulusta laulu- tai musiikkipedagogeiksi. He ovat opettaneet laulajia harrastajista ammattilaisiin, ja heillä kaikilla on kokemusta laulun henkilökohtaisesta opetuksesta ja laulun ryhmäopetuksesta. Useampi heistä on opettanut laulua genererajattomasti, ja he kertoivat laulun ryhmäopetuksen esimerkiksi kansalaisopistoissa keskittyvän juuri laulun perustekniikkaan ja yhdessä tekemiseen, tietyn genren sijaan. Yksi laulunopettajista on pohjakoulutukseltaan klassisen laulun opettaja.

Tutkimustulosten käsittelyssä aion käyttää kaikista haastateltavistani peitenimiä pseudonymiteetin säilyttämiseksi. Haastateltavat kulkevat tulosluvussa nimillä Aalto, Paju ja Havu. Haastattelemillani laulunopettajilla on kokemusta laulun ryhmäopetuksesta muun muassa oppilaitoksista, kuten esimerkiksi kansalais- ja työväenopistoista, sekä monenlaisilta kursseilta. Useampi haastateltava on myös suorittanut jonkin laulumetodin opintoja, jossa he ovat päässeet sekä opettamaan että olemaan oppilaana ryhmälaulutunneilla. Haastateltavat ovat opettaneet laulua myös erilaisissa koulutuksissa ja pitäneet mestarikursseja omista erityisosaamisistaan.

Tyypillinen ryhmäkoko opetuksessa vaihtelee haastateltavien mukaan noin 3–12 laulajan välillä. He toteavat, että pienemmissä ryhmissä työskennellessä on mahdollista aktivoida koko ryhmää yhteiseen työskentelyyn. Pitkäjänteisessä opetuksessa pienestä ryhmästä alkaa laulunopettajien mukaan muodostua toisiaan tukeva ja kannustava yhteisö.

5.2 Laulunopettajan pedagogiset keinot laulun ryhmäopetuksessa

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsittelee laulunopettajan pedagogisia keinoja laulun ryhmäopetuksen kontekstissa. Haastateltavat laulunopettajat toteavat ryhmäopettamiseen liittyvän paljon opittavia ja työn opettamia keinoja, jotka auttavat ryhmää oppimaan tehokkaasti haluttuja asioita. Kaikki haastateltavat ovat huomanneet, miten tärkeää on ylläpitää ja vahvistaa positiivista ryhmädynamiikkaa, jotta oppilaat voivat oppia ryhmätunneilla sekä opettajalta että vertaisiltaan.

5.2.1 Laulunopettaja tarvitsee joustavuutta ja muuntautumiskykyä

Haastatteluun osallistuneet laulunopettajat kuvailevat, että laulun ryhmäopetus edellyttää opettajalta monipuolisten pedagogisten keinojen hallintaa ja soveltamista käytännön tilanteissa. Laulunopettajat sanovat näiden valmiuksien olevan sekä tietoisia työtapoja että työssä opittuja hyväksi todettuja ”niksejä”. Monipuolinen työkokemus laulunopettamisesta ja erilaisten ryhmien opettamisesta on antanut haastateltavien mukaan paljon käytännön työkaluja ryhmäopetuksen toteuttamiseen. Aalto sanoo, että oman kokemuksensa mukaan ryhmäopetus vaatii aluksi paljon enemmän suunnitelmallisuutta kuin laulun yksilöopetus. Paju kertoo, että ryhmäopetusta pitää miettiä aluksi paljon etukäteen. Käytännön esimerkkinä hän kertoo esimerkiksi sävellajien ja kappalevalintojen olevan sellaisia, mitä pitää miettiä tarkkaan. Yksittäisen oppilaan kanssa voi vaihtaa sävellajia helposti, mutta ryhmässä pitää miettiä oppilaiden äänityyppejä etukäteen.

Tommoisessa hyvinkin erilaisissa ryhmissä, missä saattaa olla mies- ja naisääniä, niin kappaleita laulettaessa pitää miettiä sävellaji etukäteen. Pitää miettiä semmoisia stemmoja ja ratkaisuja, että kaikilta eri äänialoilta laulavat pystyy laulamaan semmoisella perusäänenkäytöllä, eikä joudu pinnistellä. (Paju)

Havu toteaaakin pitkän työkokemuksen tuoneen varmuutta opetuksen suunnitteluun ja pienten yksityiskohtien huomioimiseen. Hän toteaa rutiinien ja omien raamien muodostamisen opettamiseen tuovan opettajalle myös varmuutta siitä, onko opetus ollut selkeää vai ”sotkuista”. Kun opetuskokemusta karttuu, opetuksen kulku ja suunnittelu alkaa kulkea omalla painollaan eteenpäin.

Se vaatii myös aika paljon kokemusta ja se vaatii sitä iän mukanaan tuomaa näkemystä, että osaa ottaa noita asioita huomioon, koska oon huomannut, että monelle opettajalle se ryhmän opettaminen on tosi haastavaa. Se voi olla tosi kuormittavaa, kun sun täytyy keskittyä niin moneen ihmiseen samaan aikaan. (Havu)

Aalto toteaa, että hänen oman kokemuksensa mukaan suomalaisissa korkeakouluissa musiikkipedagogin opinnoissa laulupedagogit eivät saa sen enempää koulutusta laulun ryhmäopetukseen kuin muutkaan instrumenttiopettajat. Ryhmäopetuskeinoja haastatteluun osallistuneet laulunopettajat ovat oppineet työkokemuksen lisäksi opintojensa jälkeen täydennyskoulutuksista, mestarikursseilta ja erilaisista laulun metodiopinnoista. Laulunopettajakollegion kanssa voi Havun sanoin jakaa pedagogisia ajatuksia ja jutella ryhmäopetuksen prosesseista.

Ammattitaidon laajenemisen ja työssäjaksamisen kannalta opettajat kokevat tärkeiksi jaetun opettajuuden ja vertaistuen. Laulun ryhmäopetuksen tai esimerkiksi kuorojen yhteisopettajuutta onkin Havun ja Aallon mukaan kokeiltu muutamissa oppilaitoksissa. Kyseisissä kokeiluissa samaa ryhmää opettaa kaksi opettajaa vuorotellen tai samanaikaisesti. Mesiän tutkimuksessa laulunopettajien kansainvälinen yhteistyö ehkäisi laulunopettajien ammatillisen yksinäisyyden tunteita. Tämä yhteistyöprojekti mahdollisti vertaisoppimista ammattilaisten välillä ja syvensi laulunopettajien ammatillista ajattelua. Tutkimukseen osallistuneet laulunopettajat kertoivat opetusmenetelmien ja pedagogisten keinojen monipuolistuneen ja syventyneen projektin aikana. Tutkimuksessa tarkasteltiin yleisesti laulunopettajan ammattitaidon, eksperttiyden yhteisöllistä kehittymistä. (Mesiä 2019, 3, 21.)

Laulunopettajat kuvailevat, että laadukkaan ryhmäopetuksen taustalla onkin pätevä ja ammattitaitoinen laulunopettaja, jolla on kiinnostusta tehdä laulun ryhmäopetusta. Havu toteaa, että tämä kiinnostus pitäisi olla opettajalla niin opetettavaa aihetta kuin jokaista oppijaa kohtaan. Kiinnostuksen täytyy Havun mielestä ylettyä myös lauluinstrumenttia, lauluääntä kohtaan. Hän toteaa, että ryhmäopetuksessa lauluoppilaita on niin monesta eri lähtökohdista, sointi-ihanteista, kehoista ja teknisestä taustasta. Opettajan pitää olla valmis kohtaamaan monipuolisia ääniä ja erilaisia oppilaita.

Aalto kokee, että opettajan tulee olla oman opetettavan asian ammattilainen, varsinkin opettaessa jotain erityisalaa tai -tekniikkaa. Pajun mielestä opettajan ammattitaitoisuus

näky siinä, että auktoriteetti ryhmäopetuksessa ansaitaan oman osaamisen ja tietämyksen kautta eikä väkinäisellä roolilla. Ammattitaitoisuus on haastateltavien opettajien mukaan sitä, että oma instrumentti on vakaalla pohjalla ja harjaantunut.

Täytyy olla hirveän selkeät sävelet sen oman instrumentin kanssa. Täytyy uskaltaa opettaa monipuolisesti erilaisia asioita ja laajoilta äänialoilta antaa erilaisia esimerkkejä, erilaisia sointivärejä. Jotta ne ihmiset, jotka siellä ovat voisi kokea jonkinäköistä yhteenkuuluvuutta. Että ton asian mä haluaisin oppia mun laulamissa. (Havu)

Havun mielestä opettajan havainnointikyvyn ja ryhmädynamiikan aistimisen mahdollistaa opettajan erittäin hyvä tuntemus opetettavasta sisällöstä. Kun opetettavat sisällöt ovat hallussa, on mahdollista suunnata huomio oppijoihin ja heidän prosesseihinsa. Aalto korostaa myös havainnointia ja aistimista tärkeänä työkaluna ryhmäopetuksen suunnittelussa ja erityisesti sen toteuttamisessa. Hän kertoo pyrkivänsä huomioimaan ryhmän tarpeita joustavasti opetuksen aikana havainnoimalla ryhmädynamiikkaa, oppilaiden aktiivisuutta ja toimintaa. Aalto sanoo aktiivisen huomion kyvyn olevan opettajalle tärkeä keino ryhmäopetuksessa, sillä sen perusteella pystyy tekemään tarvittavia korjausliikkeitä ja teettämään tarvittaessa esimerkiksi erilaisia ääniharjoituksia. Pajun mukaan havainnointi on myös laulopedagoginen keino opetuksessa. Hän korostaa laulunopettajan audiokineettisen, eli äänen kuulemisen ja omassa kehossa tuntemisen aistin kehittämistä, jolloin opettaessa osaa reagoida siihen, mitä kuulee ja tuntee omassa kehossaan oppilaiden laulaessa.

Omien vahvuuksien käyttäminen ja tunnistaminen sekä opetuksen suunnittelussa että toteuttamisessa on Havun mielestä tärkeää. Havu muistuttaa samalla, että ryhmäopetus ei välttämättä sovi kaikille opettajille tai oppilaille, esimerkiksi mahdollisten neurologisten erityispiirteiden takia. Siksi opettajien omien vahvuuksien käyttö on hänestä paras lähtökohta opettamiselle. Omista vahvuuksista lähtevä innostuneisuus tarttuu oppilaisiin ja voi vaikuttaa positiivisesti oppimiseen ja ryhmän toimintaan. Paju toteaaakin oman laulun ryhmäopettamisensa lähtevän siitä, että saa olla täysin avoimesti oma itsensä oppilaiden edessä.

Mä en ole kokenut, että mulla olisi mitään opettajanroolia, vaan oon täysin omana itsenäni siinä, kokeilen ja tutkin. – – Musta se on vaan paljon helpompaa, että saan mennä opetustilanteeseen niin, enkä mieli sitä niin koukeroisesti. (Paju)

Oma esimerkki on Aallon mielestä myös hyvin oleellinen osa ryhmän opettamista ja sitä, minkälaiseksi opetusilmapiiri muodostuu. Hän kokee huumorin olevan tärkeä keino rennon ilmapiirin luomisessa. Opettaja voi omalla esimerkillään näyttää, että on hyväksyttävää kokeilla, epäonnistua ja ”mokailla”. Havu kertoo, että kokemusten tarjoaminen erilaisista laulutyyleistä ja -tavoista on ryhmäopetuksessa oleellista. Opettajan pitäisi Havun mukaan olla valmis antamaan laulu- ja ääniesimerkkejä myös heittäytyen itse tilanteeseen.

Ryhmäopetuksessa ja yksinlaulutunneilla opettajan pitää mun mielestä antaa esimerkkiä laulamalla tunteikkaasti, täysillä ja mukana. Koska se on harvinaista, että ihminen on samassa tilassa koulutetun laulajan kanssa, tai sellaisen, joka on oikeasti hyvä laulaja. (Havu)

Opetuskokemuksen karttuessa Aallon mielestä on yhä helpompaa olla vapautuneesti ryhmän edessä ja luottaa itseensä ja omiin kykyihin laulunopettajana. Luottamus omiin taitoihin tuo turvaa siihen, että osaa luovasti ohjata toimintaa ja vaihtaa tarvittaessa joustavasti toimintatapoja.

Mun opetukseen kuuluu ainakin tietynlainen huumori et minäkin täällä kämmäilen. Kaikki saa olla täällä just semmoisia mitä on. On lupa myöskin sillä opettajalla siihen, että on semmonen kun on. Oma esimerkki on tärkeä siinä, että kaikki ei oo niin vakavaa. (Aalto)

Aallon mukaan esimerkin antamisen lisäksi on hyvä, että opettaja osaa ottaa tarvittaessa myös auktoriteettiaseman ja toimia ryhmän johtajana. Haastateltavat laulunopettajat kokevat, että vastuu opetuksen sujumisesta on kuitenkin lopuksi opettajalla, vaikka opettajan rooli on heidän mielestään hyvinkin joustava ja opetuskontekstiin sopeutuva. bell hooks on todennut, että dialogisen ja vastavuoroisen pedagogiikan taustalla on uusien roolien omaksuminen opetuksessa. hooksin mukaan opettajan tehtävänä on näyttää esimerkkiä avoimuudesta ja vastavuoroisuudesta, vaikka se tuntuisi opettajalle uudelta roolilta. Opetuksen sujumiseen halutulla tavalla tarvitaan opettajien ja oppilaiden tasa-arvoista yhteistyötä, eikä pelkästään auktoriteettista opettajaa. Suurin vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa opetuksen kulkuun on kuitenkin hooksinkin mukaan opettajalla. (hooks 1994, 34–35.)

Opettajat kertovat, että johtajan asemaa tunneilla tarvitsee esimerkiksi siihen, että kaikki saavat oman puheenvuoronsa ja aikansa opettajan kanssa. Ajan huomioiminen ja jakaminen oppilaille tasaisesti on haastava, mutta pakollinen tehtävä laulun ryhmäopetuksessa ja johtajan roolissa. Varsinkin ryhmäopetuksessa Havun mukaan on tärkeää olla tarvittaessa napakka, ettei esimerkiksi ryhmälle tule jonkun jäsenen toiminnasta epämiellyttävä olo. Aalto kertoo oman roolinsa vaihtelevan laulun opetuksessa suuresti. Hän kokee olevansa fasilitoija, ohjaaja, keskustelija ja jopa säestäjä riippuen tunnista.

Jos opetan jotain spesiaalia, niin silloin mä oon selkeästi johtajan roolissa. Ihmiset odottaakin että mulla on se kokemus ja ne haluaa kuulla miten asiat tehdään. Sitten mitä nuorempia laulajia mulla on, niin sitä enemmän otan opettajan roolia, että tehdään näin tai teille varmaan käy että tehään näin. Ryhmäopetustilanteessa ammattiopiskelijoiden kanssa välillä vetäydyn ihan tarkoituksella taka-alalle, että kyselen heiltä mitä niiden kokemukset on. En tuo välttämättä omaa osaamistani edes niin paljo esille. (Aalto)

Aallon mukaan joustavuudessa tärkeintä on huomioida se, ketä opetetaan. Kontekstin ja tilanteen pitäisi ohjata opettajan toimintaa ja opetusmalleja. Aalto kuvailee esimerkiksi oppilaiden iän vaikuttavan siihen, millä tavalla hän itse on esillä opetuksessa ohjaajana ja opettajana. Havun mukaan tärkeää onkin kohdata ryhmän jäsenet yksilöinä ja uskaltaa kysyä heiltä, mitä he haluavat ja tarvitsevat laulunopetuksessa. Joustavuudesta laulunopettajien mukaan kertoo myös se, että pitää olla valmis antamaan monipuolisesti ohjeita oppilaille. Samaa asiaa pitää olla valmis käsittelemään monesta eri näkökulmasta ja olla valmis muokkaamaan ohjeistuksia tarvittaessa. Ryhmätilanteissa pystyy Aallon mukaan harvemmin antamaan henkilökohtaisia ohjeita kaikille, vaan ohjeita pitää antaa useampia, ehkä aluksi hieman yleisemmällä tasolla. Yhteisen kokeilemisen jälkeen ohjeita pitäisi Aallon mukaan antaa yksilökohtaisemmin, jos sellaiselle työskentelylle on tunnista varattu aikaa.

Laulunopettajan joustavuudesta kertoo Havun mukaan se, että laulunopettaja toimii tulkina opettajan ja oppilaiden välillä. Hän kokee, että oppilaiden kanssa usein puhutaan samoista ja tehdään samoja asioita, mutta käytettävä kieli ja terminologia voivat olla eriäviä.

Mulle tulee välillä ihania oppilaita, just amatöörilaulajia jotka on laulanut hirveän pitkään ja on hirveän pitkällä, mut sitten kun ne puhuu laulamisesta ja siitä tekniikasta, siitä mitä ne tekee nii mua vaan naurattaa mun päässä

että vitsi toi on hauska tapa jotenkin käsitteellistä tätä. Me puhutaan ihan oikeista asioista, mutta vähän eri kielellä, suurin osa ajasta tehdään ihan samoja juttuja. (Havu)

Havu kertoo, että tällöin laulunopettajan tehtävä on tuoda oppilaat myös kielellisesti yhteen. Opettajan pitäisi pystyä ymmärtämään ja hyväksymään oppilaat, jotka tulevat hyvin moninaisista taustoista ja ovat opiskelleet erilaisia laulumetodeita, eikä kenenkään oppimiskokemuksia saisi tuomita. Aalto sanookin positiivisen huomioon, kannustamisen ja kehumisen olevan myös ryhmäopetuksessa olennaista oppimisen ja oppimisympäristön muodostumisen kannalta. Hänen mielestään opettaessa kaikkien tasapuolinen huomioiminen ja positiivisen palautteen antaminen tasapuolisesti on tarvittava ja opetettava keino ryhmäopetuksessa.

hooksin mukaan ryhmäopetuksen pedagogiikassa onkin tärkeää se, että kaikki paikalla olevat oppilaat saavat huomiota. Huomioon pitäisi olla oleellinen osa opetuskäytäntöä, ja opettajan pitäisi osata näyttää aitoa arvostusta oppilaiden läsnäolosta. Arvostus ja oppilaiden tasapuolinen huomiointi lisää mahdollisuuksia avoimen oppimisilmapiirin muodostumiselle. (hooks 1994, 34–35.) Havu kertoo mieltävänsä ryhmätunnin aikana, miten jokaisen oppilaan nimen voisi sanoa tunnilla edes kerran, että jokainen tuntisi tasavertaisesti olonsa tervetulleeksi oppitunnille.

Laulunopettaja tarvitsee myös keinoja, jotka tukevat vuorovaikutusta ja sosioemotionaalaisia taitoja niin yksilö- kuin ryhmäopetuksessa. Opetustyötä tehdään omalla persoonalla, mutta vuorovaikuttava opettaja mahdollistaa opetuksen tapahtumisen. Sosioemotionaaliin taitoihin lukeutuu esimerkiksi tunnereaktioiden hillintä opetustilanteessa. Kannustusta ja positiivista palautetta pitää osata antaa kaikille, niin kuin edellä jo mainittiin. Aalto toteaa, että hyviä keinoja ovat esimerkiksi hengähtäminen ja tunnereaktioiden peittäminen, jos tunnit eivät suju suunnitellusti. Omien tunteiden hillintä ja suodattaminen opetustilanteessa ei haastateltavien mukaan ole välttämättä helppoa, vaikka se on oleellista hyvän ilmapiirin ylläpitämisessä. Havu peräänkuuluttaa ymmärrystä ja joustavuutta myös itseään kohtaan opettajana ja ohjaajana, jos asiat eivät mene niin kuin pitäisi tai jostain ilmestyy muita odottamattomia ongelmia.

Armeliaisuus itseä kohtaan ja keskeneräisyyden sietäminen on tärkeää, koska ryhmäopetus on vaikeata, mutta se on yksi vaikeimmista taidoista mitä on. Siinä täytyy ottaa niin monta asiaa huomioon ja hyväksyä se, että

se ei ole helppoa ja välillä voi olla tunti, joka menee ihan vihkoon. Ja sekini on OK, se on oppimista. (Havu)

Hankalistakin tilanteista saa oppimiskokemuksia ja oppia siitä, miten opetusta kannattaa suunnitella ja toteuttaa, jotta se onnistuisi ja palvelisi kyseistä ryhmää parhaiten. Aalto toteaa ryhmäopetuskeinojen olevan opettajalle tarpeellisia ja arvostettuja työelämässä. Hän toivoo, että tulevaisuudessa laulunopettajaksi opiskelevat saisivat vielä lisää opetusta siitä, miten muokata omaa opetustaan sopimaan laulun ryhmäopetuksen monipuolisiin tarpeisiin.

Että saisi opastusta siitä lisää, nimenomaan erilaisten ryhmien opettamiseen, et miten teet asiat jos sul on massaluento, tai miten teet asiat trion kanssa. Tai viisitoista laulajaa, ne on tosi erilaisia tilanteita. Ja eri-ikäisten kanssa toimiminen, kun se variointi on niin suurta eri ryhmien kanssa. Että toivottavasti siihen löytyisi opastusta ja resursseja. (Aalto)

Havu alleviivaa sitä, että laulunopettaja saa ratkaista ongelmatilanteita ja opettaa omalla persoonallaan. Aalto muistuttaa, etteivät muutkaan instrumenttiopettajat saa ryhmäopetukseen enempää opastusta korkeakouluopinnoissaan. Ryhmän opettamisen oppimiseen tarvitaan laulunopettajien mukaan mielenkiintoa sen mahdollisuuksien tutkimiseen. Beynon ja Langin tutkimuksessa järjestettiin ryhmälaulutilaisuuksia, joka yhdisti eri sukupolvia. Tutkimuksessa todettiin, että laulunopettajan rooli yhteisöllisessä lauluprojektissa on tärkeä. Laulunopettaja voi taata toiminnan onnistumisen käyttäen omaa ammattitaitoaan niin laulajana kuin pedagogina. Opettajan pitää olla sitoutunut projektiin ja olla valmis kehittämään toimintaa. (Beynon & Lang 2018, 52–53.) Bell hooks korostaa opettajan muuntautumiskyvyn tarvetta siinä, että ryhmäopetuksessa jokainen ryhmä on omanlaisensa kokonaisuus. Opetusmetodeita ja vanhoja pedagogisia keinoja täytyy olla valmis päivittämään ja kehittämään jopa ryhmäkohtaisesti, jotta osallistava pedagogiikka palvelisi jokaista opetustilannetta. (hooks 1994, 37.) Havun mukaan hyvä pedagogi ryhmäopetukseen on sellainen, joka ylipäätään on kiinnostunut tekemään laulun ryhmäopetusta. Näin opettajan motivaatio niin ryhmäopetuksen kuin oman laulupedagogiikan kehittämiseksi kantaa pitkälle.

5.2.2 Yhteistoiminnallisuus osana laulun ryhmäopetusta

Laulun oppiminen ryhmässä vaatii Aallon sanoin opettajalta hieman erilaista suhtautumista opetuksen ja laulun oppimisen tavoitteisiin. Kaikki laulunopettajat ovat sitä mieltä, että laulun ryhmätunneilla työtavat ja sisällöt voivat hyvinkin olla melkein identtisiä laulun yksilötunteihin verrattaessa. Lauluharjoitteet, kappaleet ja keholliset harjoitukset ovat samalla tavalla toteutettavissa myös laulun ryhmäopetuksessa. Aalto kuitenkin toteaa, että ryhmän kanssa tavoitteellinen yksilökehitys jää ajankäytöllisissä syistä usein hieman varjoon.

Ryhmäopetuksessa musta tuntuu, että mä määrittelen ne tavoitteet vähän eri tavalla. Et me ei pyritä siihen jotenki mielettömään yksilösuoritukseen, vaan ryhmässä se tavoite on se että tehään yhdessä, opitaan yhdessä. (Aalto)

Saman on huomannut työssään myös Paju, joka toteaa, että yksilön oppiminen ryhmäopetuksessa saattaa vaikuttaa hitaammalta kuin yksilöopetuksessa, mutta pitkällä aikavälillä eroa ei välttämättä ole havaittavissa.

Kaikki laulunopettajat kertovat ryhmäopetuksensa perustuvan jonkinlaiselle rutiinille tai kaavalle, jolla he toteuttavat ryhmäopetusta. Havu sanoo, että jo tunnin aloitus on yhteinen hetki ja tilanne, jossa keskustella ja kohdata oppilaat. Opettajan avoin kehonkieli ja oppilaiden huomiointi tunnin alussa luo valmiiksi ilmapiiriä yhteiselle tekemiselle ja yhteisöllisyydelle. Yhteinen keskustelu tunnin alussa esimerkiksi edellistunnin läksyistä tai harjoitteista on Pajun mielestä kätevä tapa laskeutua tunnin äärelle. Havu on ottanut tavaksi myös lopettaa tunnit niin, että ryhmän kanssa keskustellaan vielä lopuksi tunnin aiheista, mahdollisista ahaa-elämyksistä ja siitä, mitä seuraavalla tunnilla olisi hyvä tehdä. Laulunopettajat aloittavat yhteisen tekemisen esimerkiksi kehollisilla harjoitteilla, venyttelyllä, jumpalla tai muulla liikkumisella. Aalto sanoo huomanneensa, että heti tunnin alussa yhdessä tehtävät keholliset tai äänelliset harjoitteet rentouttavat oppilaita ja edesauttavat opiskelua.

Jos mä mietin ryhmälaulutunteja tai itseasiassa kaikkea ryhmäopetusta myös isommissa ryhmissä, niin yleensä se on jotain kehollista mitä tehdään kaikki yhdessä että ihmiset saa jo semmoisen rennomman fiiliksen ja siitä tulee semmoinen yhteisen tekemisen meininki heti. (Aalto)

Esimerkiksi rytmikkatehtävät ja muut lämmittelyharjoitukset virittävät Aallon mukaan oppilaat valmiiksi yhteiselle tekemiselle. Haastateltavat kertovat valitsevansa tunnin ensimmäiset harjoitteet, esimerkiksi äänenavaukset tai ääniharjoitteet, sen mukaan, mitä tunnilla on tarkoitus tehdä. Ääniharjoitteet auttavat laulettavien kappaleiden käsittelyssä, mutta ovat Havun mielestä myös kätevä tapa esitellä laulutekniikkaan liittyviä teemoja. Havun, Pajun ja Aallon mielestä esimerkiksi erilaiset täry- ja liukuharjoitteet ovat tunnin alussa usein toimivia harjoitteita, joita voi teettää koko ryhmälle samanaikaisesti.

Ääniharjoituksissa saatetaan tehdä myös niin että ei oteta mitään tiettyä selkeää sävelkorkeutta, koska ihmisillä voi olla hyvinkin erilaiset äänet, eri alueilta on helppo tai haastava laulaa. Tehdään esimerkiksi liukuja silleen että sanon vaan että lähdet vaikka noin omalta puhekorkeudelta ja menet ylös ja alas. (Aalto)

Havu kuvailee rohkaisevansa oppilaitaan laulamaan samanaikaisesti niin, ettei kenellekään tulisi paineita siitä, että pitäisi laulaa yksin tai esiintyä muiden edessä.

Jos ajatellaan että harjoitus on vaikka sireeni tai huulitäry. Niin ensin mä mietin että millaisen harjoituksen haluan opettaa niille ja miten haluan että ne oppilaat tekisi sen. Sitten mietin ne määreet mitä niiden pitää siitä harjoituksesta tietää. Sitten käytän sitä ryhmää ikään kuin sellaisena savuverhona, että ihmiset voi kokeilla niitä asioita yksin ilman sitä painetta, että niihin kohdistuu opettajan huomio tai toisten huomio. (Havu)

Yhteisten harjoitteiden välissä opettajat kertovat ohjeistavansa laulajia yleisillä ohjeilla. Paju kuvailee muistuttavansa esimerkiksi asioista, jotka monilla laulajilla voivat aluksi unohtua heidän tehdessä harjoitteita. Niitä ovat hänen mukaansa esimerkiksi lauluasento, leuan rentous ja hengitys. Paju kertoo käyttävänsä erilaisia mielikuvia näiden teknisten asioiden muistuttamisessa ja aktivoinnissa, kuten ajatusta ”kainalot levenevät”. Pajun mielestä näissä yhteisissä harjoituksissa on tärkeää, että oppilaat saavat kuulla erilaisia versioita samasta harjoitteesta. Jokaisen ääni on erilainen, joten ryhmätunneilla on hyvin opettavaista kuunnella muiden tekemänä samoja asioita. Aaltokin toteaa ryhmäopetuksessa hyvin toimivaksi sen, että ryhmäläisiltä saa uusia tapoja ja erilaisia keinoja mahdollisten ongelmien hahmottamiseen tai ratkaisemiseen yhdessä. Päämääränä on pohtia asioita niin, että jokaiselle tulisi kokemus siitä, että laulaminen tai harjoite tuntuu heidän äänentuottoelimistössään hyvältä ja luontevalta. Paju toteaa itse käyttävänsä ryhmää juuri

aktiiviseen kuunteluun harjoittelemisen aikana. Havun savuverhotekniikasta poiketen Pajun mukaan juuri ääniharjoitteita tehdessä muiden oppilaiden aktiivinen kuuntelu on hyödyksi oppilaiden oppimiselle.

Mun mielestä se (muiden kuunteleminen) on ryhmäopetuksen niinku yks parhaista jutuista että sä voit kuulla kun joku muu tekee ja sulle ei ole painetta silloin siitä omasta tekemisestä tai siitä että joku kuuntelee vaan sitä mitä sä teet. Vaan voi rennosti kuunnella mitä kaveri tekee. (Paju)

Laulaminen yksin muiden kuunnellessa kartuttaa esiintymiskokemusta ja vaikuttaa opettajien kuvailujen mukaan positiivisesti kaikkien oppimiseen. Aluksi jännittävään tilanteeseen voi haastateltavien mukaan tottua nopeasti kannustavan ryhmän avulla. Aalto sanoo miettivänsä opetettavan ryhmän mukaan sitä, millä tavalla hän toteuttaa ryhmätunnilla kierroksia, joissa jokainen oppilas laulaa yksin tai kokeilee tunnilla esiteltyä ääniharjoitusta.

Silloin kun pidän aikuisille ihmisille esimerkiksi jotain spesifejä workshoppeja, niin on helppo tehdä silleen että tehdään kierros kaikki yksitellen. Tää riippuu myös tosi paljon siitä ryhmästä, että teetänkö ollenkaan esimerkiksi niinku henkilökohtaisia yksilöharjoituksia ryhmän edessä. Jos mulla on siinä teini-ikäisiä niin se voi olla vähän liian kova paikka niinku yksin sitten olla äänessä kun toiset katsoo. Mutta sekin riippuu ihan ryhmästä. (Aalto)

Jos ryhmä on sellainen, että siinä uskaltaa laulattaa oppilaita vuorotellen, pääsevät laulunopettajien mielestä aktiivisen kuuntelun ja observoinnin positiiviset puolet esille. Kaikki opettajat toteavat, että yhteistoiminnallisessa tekemisessä ryhmäopetuksen suurimpiin hyötyihin lukeutuu erilaisten äänten kuuleminen. Oppilas voi löytää vertaistensa äänistä jotain, mihin samaistua, tai uusia sävyjä, joita ei ole opettajan äänessä. Kaikki laulunopettajat kuvailevat toteuttavansa ohjelmiston harjoittelua ryhmätunneilla hieman vaihtelevilla tavoilla. Havu toteaa usein tekevänsä teeman esittelyn tai aloituksen yhteisesti ja sitten jakavansa tunnista loppuaikaa jokaiselle niin, että kaikki saavat laulaa hetken opettajan kanssa kahdestaan omaa kappaletta. Tällä tavalla myös Paju ja Aalto kertovat toimivansa. Aalto tarkoittaa, että nuorten oppilaiden kanssa ohjelmisto saattaa olla usein yhteistä, jolloin myös kappaleita harjoitellaan yhdessä koko tunnin ajan. Hän kertoo sen olevan hyvä tapa esimerkiksi siihen, että kaikki oppivat myös hieman muiden ryhmäläisten kohtia tai kappalejakoja ohjelmistossa. Paju toteaa tämän mestarikurssimaisen

osuuden olleen aluksi hankalaa ryhmälaulutunneilla. Hänen mukaansa opettajalla on suuri vastuu siinä, saako hän aktivoitua oppilaat myös silloin, kun he eivät itse saa laulaa tai olla opettajan huomion kohteena. Paju kertoo suuntaavansa oppilaiden huomiota vertaistensa aktiiviseen kuunteluun erilaisten apukysymysten avulla, varsinkin harrastaja- tai alkeistasolla.

Mä yleensä annan siihen kuunteluun aina tarkentavia kysymyksiä, koska laulun alkeiden tasolla korvat ei ole sillä tasolla auki, että ääntä osaisi vielä välttämättä sisäsyntyisesti analysoida hirveästi. Saatan heittää esimerkiksi, että kun tässä yksi oppilas tekee, niin kuunnelkaa ja yrittäkää aistia miltä hänen ääni kuulostaa sun kehossa. Kuuluuko siinä vaikka huokoisuutta? Entä onko se kiinteä tai vapaa ääni? (Paju)

Huomioiden ja aktiivisen kuuntelemisen harjoitteilla Paju kuvailee avaavansa esimerkiksi keskustelua oppilaiden kanssa siitä, mikä on ääniharjoitteiden tavoite, onnistuvatko tavoitteet ja huomaavatko oppilaat eroa kuulokuvassa. Paju toteaa kuitenkin toimivansa usein siten, että hän antaa oppilaalle ohjeita tekemiseen ennen kuin hän kysyy toisilta oppilailta huomioita siitä, mitä he kuulivat. Hänen mielestään oppilaiden on helpompaa kuunnella eroavaisuuksia ja yksin laulavan oppilaan kuulla huomioita jo hieman opetusta, korjaillusta versiosta.

Aalto kertoo käyttävänsä oppilaiden ääniesimerkkejä ja kuuntelua myös silloin, kun oppilaat osaavat demonstroida opettajaa paremmin erilaisia äänellisiä asioita. Esimerkiksi eri äänityyppien edustajat voivat näyttää mallia opettajaa paremmin oppilaalle, jolla on vaikkapa hyvin matala lauluääni. Aalto toteaa, että varsinkin pitkällä olevien ammattiopiskelijoiden kanssa on helppoa aktivoida ryhmää yhteistoiminnallisuudelle niin, että he saavat demonstroida omaa erikoisosaamistaan ryhmälle. Aalto kertoo yrittävänsä saada ryhmäläisiä muutenkin tunneilla jakamaan omia kokemuksiaan ja osaamistaan toisilleen. Keskustelu erilaisista käsityksistä ja mielipiteistä on Aallon sanoin hyvin hyödyllistä oppimiselle ryhmässä. Erilaiset kopiointi- ja matkimistehtävät Aallon kokemuksen mukaan pitävät ryhmää aktivoituna ja huomion suunnattuna oppilaaseen, jota sillä hetkellä opetetaan.

Joku ryhmässä näyttää ja kaikki tekee, eli yritän niinku aktivoida sitä ryhmää sen verran koko ajan siinä tilanteessa, että se keskittyminen ei herpaannu johonkin ihan muuhun asiaan. Aikusempien kanssa mä hyödynnän sitä ryhmää myös niin, kun on erilaisia ääniä esimerkiksi miesoletettuja ja

naisoletettuja ääniä, niin saatan pyytää vaikka joltain ryhmäläiseltä sen ääniesimerkin. Et hei miltä tää kuulostais sun laulamana ja annatko esimerkin tolle toiselle miesoletetulle. (Aalto)

Aalto toteaaakin, että opettaessaan ryhmää hän tavoittelee opetuksen yhtenäisyyttä ja pyrkii välttämään autoritaarisuutta eli sitä, että vain opettaja saa puhua ja päättää yksin kaikesta. Hänen mielestään toimiva tapa siihen onkin yhteinen keskustelu ja asioiden pohtiminen monesta eri näkökulmasta. Näiden vastavuoroisten roolien omaksuminen on yksi keino muuttaa opettajakeskeistä opetusmallia kohti dialogisuutta ja yhteistoiminnallisuutta, kuten myös hooks (1994) toteaa.

Havu peräänkuuluttaa myös oppilaiden aktiivisen havainnoinnin herättelyä ryhmätunneilla. Hän sanoo, että vaikka hän opettaisi sillä hetkellä yhtä oppilasta, hän pyytää usein oppilaita kiinnittämään huomiota esimerkiksi siihen, voisiko joku annettu harjoitus tai ohje toimia myös heille. Havu kertoo usein sanovansa jopa kesken opetuksen, että kokeilkaa muukin ryhmä, miltä tällainen harjoitus tuntuu.

Just että ottaa sen ryhmän huomioon ja sanoo että tää voi olla ehkä semmoinen asia mikä voisi toimia sullekin sun kappaleessa. Ja sit hänet voi jättää miettimään sitä juttua ja odottamaan omaa vuoroaan. Ja sitten kun on hänen vuoronsa laulaa, niin sitten voidaan tavallaan kokeilla sitä niin, että se opettaja on siinä ohjeistamassa. (Havu)

Havu kuvailee oppilaiden huomion suuntaamisen haluttuihin asioihin ja muihin oppilaisiin tuntuvan ajoittain aivan kapellimestarina olemiselta.

Laulunopettajien mukaan monia asioita voi tunnilla tehdä yhdessä ja yhteistoiminnallisesti. Havun kokemuksen mukaan tuntisisällöt voivat olla samanlaisia kuin yksilötunneilla. Esimerkiksi hän toteaa, että myös vire- ja tarkkuustyöskentelyä voi tehdä ryhmän edessä, kun ryhmä on kannustava ja tukeva. Muiden oppilaiden kehityksen huomaaminen onkin laulunopettajien mielestä yksi ryhmäopetuksen erityispiirteistä. Myös Aura (2023) on tutkimuksessaan todennut laulun oppimisen ja siinä kehittymisen olevan monitahoinen prosessi, jossa on mukana audiokineettinen oppiminen, observointi, kehollisuus ja oma kokemus. Ryhmäopetuksessa pystyy haastateltujen opettajien mukaan hyödyntämään monia eri näkökulmia ja tapoja oppia laulua. Paju kertoo, että kaikenlainen rytmimusiikkiin liittyvä rytmiharjoitusten, improvisoinnin ja musiikin ilmiöiden opettelu on ryhmässä antoisaa. Aaltokin toteaa, että ryhmässä työskentely voi olla monimutkaisempien

harjoitteiden tekemistä, jossa tavoitteena on saattaa yhteen monta muuttuvaa tekijää. Haastateltavat laulunopettajat sanovat harjoittelevansa ryhmien kanssa esimerkiksi erilaisten harmoniatehtävien parissa. Ryhmän kanssa on antoisaa harjoitella niin stemmalaulua kuin sointujen rakentamista ja virittämistä.

Rytmiikkaa on tosi kiva tehdä ryhmässä. Eli vaikka antaa kaikille oppilaille oman jutun mitä voi tehdä ja niinku koostaa niistä semmoisen rytmisen kuunnelman ja niillä voi opetella tai tarakastella just jotain haastavia tahtilajeja. Polyrytmiikkaakin, voi ottaa bodyperkkarytmin joka menee seittemään, jotta napsuja ja taputuksia. Sit jollekin rytmisen idea laulutavalla. Siitä saa rakennettua tosi kivoja rytmisiä treenejä. (Paju)

Aalto kertoo improvisointiharjoitteiden olevan sellaisia, joita on palkitsevaa harjoitella ryhmässä. Ensin ryhmä pitää saada rohkaistua kokeilemaan uusia mahdollisesti jännittäviäkin asioita. Aalto toteaa, että kuitenkin kaiken rohkaistumisen jälkeen palkintona on toisilta oppimisen mahdollisuus, yhteinen motivaatio ja yhteiset tavoitteet.

Toisilta oppiminen on ehottomasti se mahdollisuus siinä, olipa sitten nuoria tai varsinkin niitä aikuisia, niin just se että jaetaan sitä omaa kokemusta ja omaa osaamista ja niitä näkökulmia. Jonkun toisen sanomana ne asiat voi mennä vielä paremmin perille ku opettajan sanomana. Ja ryhmäopetuksessa parhaimmillaan ihmiset voi innostaa toisiaan, jos löytyy hyvä ryhmähenki, niin se pistää jo oppilaat treenaamaan ja ne on motivoituneita jos löytyy yhteinen päämäärä. (Aalto)

Aalto kertoo huomanneensa, että yhteistoiminnallisuus ja yhteiset tavoitteet ovat luoneet laulajista yhteisön myös tuntien ulkopuolella. Saman ilmiön on huomannut Havu omassa opetuksessaan. Hän kertoo esimerkiksi aikuisharrastajien lauluryhmistä muodostuvan parhaimmillaan ystäväporukoita, jotka käyvät yhdessä laulamassa karaokea laulutuntien ulkopuolella. Aalto sanoo, että yhteiset konsertit motivoivat lauluryhmiä harjoittelemaan ja suunnittelemaan yhteisen konserttikokonaisuuden asuineen ja esiintymiskoreografioineen. Sosiaalisten taitojen kehittymisestä Aalto kertoo esimerkiksi sen, miten laulua opiskellessa huomioidaan toiset ihmiset ja kuunnellaan heitä konkreettisesti. Samalla kehittyä musiikin havainnointikyky ja oman tekemisen suhteuttaminen muihin ryhmäläisiin. Hän kertoo harjoitelleensa palautteenantoa ja muiden laulajien kannustamista esimerkiksi erilaisilla kehumisharjoitteilla.

Ja jos on hyvä ryhmä nii se kannustaa myös et sieltä saa niitä myönteisiä kokemuksia, myönteistä palautetta. Joskus on tehty ihan sillä tavalla, että näitten opiskelijoiden kanssa kaikille on jaettu paperilaput ja sit kun joku on laulanut niin siihen lappuun on kirjoitettu vain ja pelkästään positiivisia asioita, koska niitä on itse vaikea yleensä huomata. Nii sit konkreettisesti kerätty ryhmältä ne kaikki sille laulajalle. (Aalto)

Ryhmäopetuksen yhteistoiminnallisuuden toteutumiseksi luo laulunopettajien mukaan eniten haasteita se, saako ryhmään muodostettua avoimen ja kannustavan ryhmädynamiikan. Laulunopettajien kokemuksista ja keinoista turvallisen oppimisympäristön muodostamiseen kerrotaan lisää seuraavassa alaluvussa. Havun mielestä sitoutuminen ryhmään ja ryhmäopetukseen on opetuksen yhteistoiminnallisuuden onnistumiseen vaikuttava asia. On tärkeää, että ryhmäopetuksen alkaessa esitellään selkeästi, mitä opetus sisältää ja mitkä ovat työtavat ja tavoitteet. Näiden on hyvä ilmetä myös oppilaitosten kurssi-ilmoituksista ja opetussuunnitelmista.

Jos jotain ryhmäläuluopetusta järjestetään missä tahansa instituutissa, niin niille oppilaille, jotka tulee sinne ryhmäläulutunneille, niin täytyy olla kauan selkeästi kerrottu se että mihin ne osallistuu. Että mitä niille tarjotaan, mitä ne ryhmäläulutunnit on ja mitä ne ei ole. Useimmiten ongelmat ja se sellainen sitoutumattomuus tulee siitä, että ne ihmiset jotka tulee sinne niin niiden odotukset on erit kun mitä siellä tarjotaan. (Havu)

Havu toteaa, että kommunikointi ja opetuksen joustavuus ovat ryhmän muodostumisessa avainasemassa. Ryhmäläisiltä tulee Havun mukaan kysyä tarpeeksi usein toiveita sisällön ja opetuksen suhteen, kuten esimerkiksi sitä, mitä he toivovat oppivansa ja minkälaisia asioita kehittävänsä omassa laulajuudessaan ja äänenkäytössään. Opettaja voi tarvittaessa muokata kurssille suunnittelemaansa sisältöjään oppilaiden toiveiden mukaisesti. Silloin sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia kurssin opetussisällöistä. Havu kokee oppilaiden sitouttamisen kurssisisältöihin vaikeana silloin, jos he ovat paljon pois tunneilta. Ryhmäopetuksessa ei pysty samalla tavalla mukautumaan jokaisen oppilaan poissaoloihin kuin yksilötunneilla. Havu on keksinyt tähän avuksi erilaiset oppilaiden toisilleen keräämät muistiinpanot, äänitteet ja oppilaiden vapaaehtoiset chatryhmät, joissa he voivat jakaa tunneilla oppimiaan asioita.

Aallon mukaan ryhmän epätasainen taitotaso ja persoonallisuuserot saattavat aluksi hidastaa yhteisen prosessin sujuvuutta. Aalto toteaa tällaisessa monipuolisessa ryhmässä

hankalaksi spontaanin yhteisöllisyyden muotoutumisen esimerkiksi tietyn lauluohjelmiston ympärille. Hänen mukaansa taitotasoltaan epätasaisessa ryhmässä kappalevalintoja joutuu miettimään niin, että jokainen pääsisi laulamaan jotain omalle taitotasolleen ja musiikkimaunsa mieluisaa. Hän toteaa kuitenkin myös, että vieraisiin genreihin tutustuminen ja musiikkimaun laajentaminen on positiivista ja tarpeellista myös ryhmäopetuksessa. Paju kertoo huomanneensa, että laulettava genre ei tuo hänen mielestään osallistamiseen tai yhteistoiminnallisuuteen suurta eroavaisuutta.

Havu kertoo huomanneensa sen, että kaikille oppilaille tai edes opettajille ei sovi ryhmämuotoinen opetus. Silloin sitä ei Havun mielestä pitäisi pakosta tehdä. Kaikki laulunopettajat kertoivat, että heidän mielestään laulajan kokonaisvaltaiselle kehitykselle hyvä yhdistelmä olisi sekä yksilö- että ryhmäopetus. Aalto ja Paju kertovat, että ryhmäopetuksessa laulajan yksilöllinen tekninen kehitys voi jäädä hieman taka-alalle, kun aika ei riitä kaikkien yksityiskohtien harjoittamiselle. Ryhmäopetuksessa Aalto toteaa keskittyvänsä ryhmässä ilmaisuun, musiikillisiin elementteihin ja esiintymiseen. Opettajat toteavatkin, että tehokkain keino olisi tarjota lauluoppilaille sekä ryhmä- että yksilöopetusta. Näin laulua voisi harjoitella yksityiskohtaisesti ja yksilön tarpeet huomioiden ja ryhmässä sosiaaliseen kontekstiin liittäen.

Aalto ja Paju kertovat huomioivansa ryhmätunneillakin laulajat, joilla ilmenee esimerkiksi teknisiä hankaluuksia äänenkäytössä. Paju kertoo yrittävänsä silloin antaa tarkkoja ohjeita juuri äänen kanssa kipuilevalle oppilaalle ja tarvittaessa keskustelewansa oppilaan kanssa äänenkäytöstä tunnin jälkeen. Havu kertoo luottavansa äänimuistiinsa, ja hän sanoo sen avulla kiinnostävän huomiota oppilaiden instrumentin kehitykseen. Laulunopettajat sanovatkin, että ryhmäopetuksen suuri anti oppilaille on se, kun pääsee kuulemaan vertaistensa kehittymistä. Havu kuvailee, että myös muiden onnistuminen synnyttää voimaannuttavia tunteita lauluryhmässä. Se avartaa Havun mukaan laulajuuden maailmaa ja motivoi siihen, että minäkin voin onnistua tuossa, kun kuulin, että muutkin oppivat.

Näkee kaikki samassa tilassa tekemässä ja harjoittelemassa. Tulee huonon kuuloisia ääniä, tulee hassuja soundeja. Mutta se ei ole ongelma, kaikki on oppimista. Ei ole olemassa oikeaa ei ole olemassa väärää, kaikki äänet on tasaveroisia keskenään. (Havu)

Vertaisuus on tärkeä osa yhteistoiminnallista oppimista. Beynon ja Langin (2018) tutkimuksessa osallistujat kuvailivat juuri yhteisöllisen laulamisen tekevän oppimisesta ja yh-

teistoiminnallisuudesta heille merkityksellistä. Se toi osallistujien arkeen iloa ja positiivisia kokemuksia. (Beynon & Lang 2018, 62.) Latukefun (2010) tutkimuksessa huomattiin vertaisoppimisen ja vertaisarvioinnin aktivoivan laulunopiskelijan omaa toimijuutta suhteessa harjoitteluun ja oman oppimisen reflektointiin. Vertaisten aktiivinen kuuntelu ja havainnointi lisäsi laulunopiskelijoiden kykyä soveltaa kuulemaansa myös omaan harjoitteluun. (Latukefu 2010, 131.) Vertaisopettamisen ja vastavuoroisen opettamisen mallit näyttävän toteutuvan haastateltavien laulunopettajien mukaan ryhmätunneilla. Laulajat saavat vuorotellen kokeilla, kuunnella ja jopa opettaa omalla lauluesimerkillään sekä oppilaita että opettajaa.

5.3 Turvallinen oppimisympäristö laulunopetuksen lähtökohtana

Toinen tutkimuskysymykseni käsittelee turvallista oppimisympäristöä laulun ryhmäopetuksessa. Laulunopettajista kaikki toteavat, että turvallisen oppimisympäristön ja oppilaan henkisen turvallisuuden pitäisi olla lähtökohtana kaikelle opetukselle. He korostavat sen tärkeyttä ryhmäopetuksen lisäksi myös yksilöopetuksessa. Lauluinstrumentti on yhteydessä kehoon, ja keho taas on yhteydessä mieleen. Paju kertoo turvallisen oppimisympäristön merkitystä juuri kehollisuuden näkökulmasta. Hän toteaa kaiken ympäristössä ja ympärillä tapahtuvan vaikuttavan suoraan kehoon, joka taas on suorassa yhteydessä äänenkäyttöön. Turvallisessa oppimisympäristössä Paju kuvailee äänen kulkevan vapaasti ja soivan kiinni kehossa. Havu toteaaakin että ”tuki on tunnetta”, jolla hän tarkoittaa sitä, että laulajan kehossa ja kehollisuudessa näkyy epävarmuus.

Me tarvitaan laulamissa selkälihaksia, me tarvitaan rintalihaksia. Alaselän aktiivisuutta, että me saadaan pidettyä hengitystä tukevat lihakset mukana. Jos me ollaan itsevarmoja, niin silloin ne lihakset on aktiiviset oikeastaan huomaamatta. Mutta sitten jos meillä on epävarmuutta niin ne lihakset passivoituu saman tien, jolloin se mahdollisuus edes olla tuessa tai tuettu häviää. (Havu)

Laulunopettajien havainnot keho-mieli-yhteydestä ovat samankaltaisia kuin Lättilän (2016) ja Auran (2023) huomioidut. Heidän tutkimuksissaan käy ilmi lauluinstrumentin herkkyys tunnereaktioille. Havu kertoo turvattomuuden tunteen kuuluvan äänessä esimerkiksi ylimääräisenä paineena ja joustamattomuutena. Ahdistus ja jännitys lukitsevat

hengityslihaksisia ja kurkunpäästä, jolloin äänentuotosta katoaa Havun sanoin elastisuus ja ”botne”, eli täyteläinen, syvä sointi. Opettajien mukaan äärimmäiset tunnetilat kehossa vaikuttavat siihen, mitä instrumentilla pystyy tekemään. Haastateltavat opettajat ovat myös sitä mieltä, että heilläkin on oikeus tuntea olonsa turvallisiksi ja hyväksytyksi. Havu sanoo, että opettaja ei ole ”sanko, josta vain otetaan”, vaan opetustilanteiden pitäisi olla vastavuoroisia. Hänen mielestään opettajalla on oikeus myös tarvittaessa todeta, että joku oppilas voisi oppia toisen opettajan kanssa paremmin.

Mehän ollaan ihmisiä, ja opettajina me ei olla immuuneja erilaisille tunteille. Välillä voi olla joku oppija siellä ryhmässä, joka herättää jonkinlaisen vastareaktion. Samalla tavalla, kun meillä voi olla yksilötunneilla sellaisia ihmisiä keiden kanssa me ei vaan tulla toimeen, ei olla samalla sivulla arvomaailmat ei kohtaa. Sitten sekin on ihan semmoinen asia mistä voi sanoa että mulla on sellainen olo, että ehkä sä oppisit paremmin toisessa ryhmässä. (Havu)

Aalto korostaa turvallisen oppimisympäristön merkitystä lauluäänen omakohtaisuuden näkökulmasta. Jokaisen ihmisen ääni on uniikki omilla vahvuuksillaan ja haasteillaan. Sen takia Aallon mukaan on tärkeää, että jokainen oppilas kokisi äänensä arvostetuksi ja hyväksytyksi opettajan ja muun ryhmän silmissä. Kokonaisvaltaisesti turvallista ympäristöä tarvitaan, jotta uskaltaa päästää ääntä ulos suusta, kokeilla myös haastavia kohtia ja ilmaista itseään ja omaa musiikkimieltymystään vapaasti.

Ja se on tärkeää että koko ryhmä hyväksyy sut semmoisena kun olet. Kaikilla on omat kehittämisen paikat ja ne hyvät puolet. Ja pop/jazz-laulun sisälle mahtuu niin monta eri genreä, että siinäkin mielessä se on tärkeää, että uskaltaa turvallisesti tuoda myös ne omat mieltymykset esille. Eikä niitä arvoteta sen mukaan että olis jotenkin siistimpää laulaa jazzia kuin brittipoppia. Samoin äänenkäytössä, on ihan yhtä oookoo laulaa hiljaa ja kauniisti kun huutaa pää punasena. Äänensävyissä tai missään ei oo yhtä ainoota ihannetta vaan käyttötarkotusten mukaan kaikki äänenkäyttö on tosi jees. (Aalto)

Beynon ja Langin (2018) tutkimuksessa todettiin yhdeksi opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi turvallisen oppimisympäristön rakentaminen ja vaaliminen laulun ryhmäopetuksessa. Heidän mukaansa lauluoppilaan näkökulmasta on oleellista tietää opettajan pyrkivän toteuttamaan opetuksessa laululle turvallista ja kannustavaa oppimisympäristöä.

(Beynon & Lang 2018, 52–53.) Haastateltavat laulunopettajat olivat yhtenäisesti sitä mieltä, että instrumentin kehollisuus ja kiinnittyneisyys omaan persoonaan vaatii oppimisympäristöltä turvallisuutta, jotta oppimiselle ja instrumentin kokonaisvaltaiselle kehittämiselle olisi mahdollisimman otolliset olosuhteet.

5.3.1 Laulunopettajan rooli turvallisen oppimisympäristön tukemisessa

Kaikki laulunopettajat toteavat, että laulunopettajalla tai yleisesti ryhmätilanteiden ohjaajalla on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa ryhmädynamiikan ja opetusilmapiirin muodostumiseen. Paju kertoo opettajan vastuun oppimisympäristön turvallisuudesta olevan merkittävä. Hän painottaa, että opettaja pystyy määrittämään esimerkiksi paljolti sitä, syntyykö ryhmään muita kannustava vai kilpailuttava ilmapiiri.

Kyllä se opettajan vastuu oppimisympäristöön mun mielestä vaikuttaa tosi merkittävästi. Siis ihan sama kuin työyhteisössä tai ryhmässä niin opettaja vaikuttaa hirveän merkittävästi siihen, että asettaako se opiskelijat esimerkiksi kilpailevaan asemaan keskenään vai luoko se semmoista yhdistävää energiaa sinne, että kaikki ollaan tässä yhdessä ja kaikki tutkitaan yhdessä. Vai onko se enemmän semmoista, että jotkut saa kehuja ja jotkut ei. (Paju)

Aalto ja Havu kertovat aloittavansa ryhmäopetuksen ryhmästä ja oppilaitoksesta riippumatta aina käymällä läpi ryhmän yhteiset säännöt. Havu toteaa myös pitävänsä erillistä turvallisemman tilan ohjeistusta mukanaan opetuksessaan, jonka hän käy läpi lauluoppilaidensa kanssa. Säännöt ja toimintaohjeistukset ovat yhteisen tekemisen ohjenuoria ja tukevat ryhmätoiminnan yhteisiä tavoitteita. Havu mainitsee käyvänsä säännöissä läpi asioita, joita hän odottaa myös ryhmäläisiltä. Usein laulunopettajat kertovat laativansa ryhmän säännöt yhdessä kyseisen ryhmän kanssa. Näin he saavat itse osallistua ja sitoutua niihin ohjenuoriin, jotka heistä tuntuvat hyviltä.

Ryhmän säännöt, ne on hyvä laatia. Että helposti ajattelee, että aikuiset ihmiset osaa käyttäytyä, ne osaa olla ajoissa ja näin, mutta ei ikinä oleteta mitään. Että hei miten me voitaisiin tehdä näistä ryhmälaulutunneista mahdollisimman kivoja, että mitkä olisi meidän säännöt? Siitä kannattaa lähteä liikkeelle. (Havu)

Havu toteaa kokoavansa säännöt yhteisen keskustelun perusteella. Hän kertoo perusteleavansa sääntöjen tekemistä toisten kunnioittamisen vuoksi. Kunnioitetaan muiden aikaa ja

työtä esimerkiksi ilmoittamalla mahdollisista poissaoloista. Sääntöjen lisäksi on tärkeää kertoa, miten ne näkyvät toimintakulttuurissa ja toiminnassa. Havu kertoo käyvänsä läpi selkeitä oman toiminnan periaatteita oppilaidensa kanssa, esimerkiksi sen, että opettaja ei tule ilman lupaa oppilaiden fyysiseen tilaan. Havu toteaa huomanneensa, että se selkiyttää sitä, mitä oppilailta odotetaan tunnilla, jolloin oppilaat itsekin tietävät miten tunneilla ollaan. Havu kuvailee tämän rentouttavan ilmapiiriä turhasta jännityksestä. Itsestään selvät säännöt ovat Aallon kokemuksen mukaan myös ryhmädynamiikan muodostumisessa olennaisia asioita. Hän kertoo käyvänsä läpi säännöissä ja tuntiohjeistuksissa juuri sellaisia asioita, jotka voisivat olla ongelmallisia hyvän ryhmän muodostumisessa.

Mä käyn uuden ryhmän kanssa heti ekalla tunnilla läpi sen, mitä tavallaan toivon siltä ryhmältä. Ja sen, että kaikki mitä tapahtuu täällä seinien sisäpuolella jää tänne. Toki kaveria voi kehua ulkopuolellakin, mutta tavallaan pidetään asiat ja opetus siinä mielessä luottamuksellisena, et kaikki saa olla sitä mitä ne on. Saa uskaltaa, onnistua ja mokata ja esittää myös niitä omia mielipiteitä. Saa olla erimieltä opettajan kanssa, saa ja kannattaa kysellä.
(Aalto)

Aalto kertoo sääntöjen luovan turvaa sille, että on yhteinen sopimus avoimuudesta ja luottamuksellisuudesta. Ryhmän asioista ei mennä puhumaan tuntien ulkopuolisille ihmisille. Ryhmän ohjeet koskevat myös opettajaa, ja onkin tärkeää osata seistä omien sääntöjensä ja ohjeidensa takana. Laulunopettajat toteavat, että ohjeiden pitää koskea myös opettajaa, jotta toimintakulttuuri ja hyvät, turvalliset ja tasavertaiset käytöstavat lähtevät opettajasta liikkeelle. Opettaja ei saa vaatia oppilailta jotain, ja sitten itse käyttäytyä epäasiallisesti tai torjuvasti esimerkiksi oppilaiden kysymyksiä kohtaan. Havu painottaa, että opettaja ei esimerkiksi voi todeta tilan tai opetuksen olevan turvallista ilman, että aktiivisesti toimii opettajana sen vaatimalla tavalla. Ei ole myöskään hyväksyttävää ilmoittaa, että kaikki äänet ovat tasavertaisia ja sitten tyrmätä jonkun oppilaan ääni huonona. Opettajan tehtävänä on haastateltavien mukaan olla esimerkkinä turvallisesta oppimisympäristöstä ja uskaltaa myös itse olla rehellinen ryhmäläisille. Usein tällainen esimerkkinä toimiminen on laulunopettajien mukaan ryhmäyttävien harjoitusten ja jopa huumorin kautta tehtyä tutustumista.

Ehkä aluksi voi olla jotain semmoista pientä hassuttelua, millä heti jo tavallaan katkaistaan se mahdollisuus kaikkien näyttäytyä nyt jotenkin tässä va-

kavina ja asiantuntevina ja täydellisenä, että viedään heti se vähemmän vakavaan suuntaan. Ehkä ekoilla kerroilla voisi just tehdä jotain semmosta mikä näyttää vähän tyhmältä ja hassulta, tietysti niin että kaikilla on turvallinen fiilis tehdä sitä mitä tehdään. Mutta että kenenkään ei tarvisi ylläpitää mitään roolia siellä. (Paju)

Laulunopettajat muistuttavat, että jonkinlaista ryhmäyttämistä ja tutustumista on syytä tehdä jokaisen ryhmän kanssa. Havu toteaa, että jokainen opettaja saa tehdä sen omalla tyylillään ja oman persoonansa kautta, sillä myös opettajan epämukava olo ja jännitys tarttuvat helposti oppilaisiin. Muutenkin Havun mukaan on tärkeää aistia ryhmän tunnelmaa ja jokaisen oppilaan osallistumista ja kehonkieltä. Hän kertoo tarkkailevansa esimerkiksi oppilaiden yleistä energiaa ja mielialaa. Hän mainitsee tarvittaessa keskustelevansa tunnin jälkeen oppilaiden kanssa, jos tuntuu siltä, että joku asia painaa oppilaiden mieltä tai estää osallistumista tunnilla.

Onko ne iloisia, kun ne tulee sinne tunnille? Onko teillä hyvä meininki? Hymyileekö ne, naurattaako? Onko ne innoissaan, että kyllä sä opettajana ja ihmisenä näet toisesta, että onko sillä siipi massa tai onko sillä murheita. (Havu)

Aaltokin kertoo tarkkailevansa yleistä ilmapiiriä ja mukauttavansa toimintaa sen mukaan. On tärkeää aistia tunnelmaa ja kohdata jokainen ryhmä ainutlaatuisena kokonaisuutena. Kaikki tehtävät tai harjoitteet eivät ole tehtävissä jokaisessa ryhmässä johtuen oppimisilmapiiristä tai tunnelmasta. Havukin toteaa, että haastavaa turvallisen oppimisympäristön muodostumisessa ovat suuret tasoerot. Silloin hän kokee, että oppilaalla pitää jo itsellään olla vahva motivaatio oppimiseen ja hyvä itsetunto, jotta ryhmässä työskentely ei tunnu henkisesti liian raskaalta tai uuvuttavalta. Aalto kertoo teini-ikäisten oppilaiden kanssa ryhmädynamiikan ja tutustumisen olevan avain yhteisen tekemisen onnistumisessa. Paju kuvailee ohjaavansa oppilaitaan puhumaan toisilleen kunnioittavasti ja rajoittavansa lauluaanestä tai -tekniikasta puhumisen opettajan vastuulle. Oppilaat saattavat vahingossa Pajun mukaan kommentoida toisten taitoja liian suoraan tai ajattelemattomasti. Havun mielestä opettajallakin on suuri vastuu sanavalinnoissaan, ettei vahingossakaan ”lyttää” tai häpäise oppilasta muiden edessä.

Mun pitää opettajana olla mahdollistaja. Mun täytyy mahdollistaa niiden oppimista ja vaikka mä tietäisin absoluuttisen totuuden siitä, että miten lau-

letaan oikein, niin mä en saa ketään dumata. Mä en saa saattaa ketään sellaiseen tilanteeseen, että ne tuntisi itsensä nöyryytetyksi, tyhmäksi tai vähäpätöisiksi. Mun täytyy pyrkiä ymmärtämään se että mistä ne kommentit tai käsitykset tai mun mielestä väärinymmärrykset johtuu. Ja ei jäädä niihin kiinni vaan jatkaa sitä prosessia. (Havu)

Oppilaiden sanallisessa kannustamisessa ja kommentoimisessa on laulunopettajien mukaan hyvä olla johdonmukainen. Paju ja Havu toteavat turvallisuuden tunteen muodostuvan myös johdonmukaisesta käyttäytymisestä. Opettajan kuuluu olla tietyllä tavalla ennalta-arvattava, jotta oppilaat pystyvät rentoutumaan opetustilanteessa. Kukaan ei saa joutua yllättävästi esimerkiksi soolotilanteeseen tai arvioitavaksi koko ryhmän edessä. Ennalta-arvattavuus on myös Hurmeen ja Kyllösen mukaan turvallista opetusympäristöä ja turvallista pedagogiikkaa ylläpitävä tekijä (Hurme & Kyllönen 2014). Havu painottaa opettajan oman hyvinvoinnin tärkeyttä opetustyössä. Hän kannustaakin opettajia muistamaan myös itsestään huolehtimisen, jotta voi opettaessa olla oppilaille mahdollisimman turvallinen, vakaa ja luotettava aikuinen.

Ylipäättään semmoinen mun mielestä opettajalle tärkeä piirre on semmoinen tietty ennalta-arvattavuus, sekin luo turvallisuutta. Että sä teidät suurin piirtein että miten opettaja tai muut ihmiset siellä ryhmässä käyttäytyy, eikä sieltä yhtäkkiä tule jotain ihan semmoista kummallista ennalta odottamatonta reaktiota. (Paju)

Paju ja Havu kuvailevat ennakoitavuuden olevan johdonmukaista käyttäytymistä ja myös rutiinien luomista tunneille. Rutiinit helpottavat niin oppilaiden kuin opettajien orientoitumista opiskeluun ja yhteiseen toimintaan. Havu kertoo rutiinien vapauttavan myös opettajan resursseja oppilaiden havainnointiin. Tietyt tutut ja toistuvat toimintatavat ja tunnin osa-alueet poistavat opettajan ja ennen kaikkea oppilaiden mielestä kysymyksen, mitä seuraavaksi tapahtuu.

Kaikissa ryhmissä melkein sama juttu, on niitä rakenteita, että on uusi asia ja vanha asia ja kerrattava asia. Siellä on aina joku palikka joka pysyy mukana, ja sitten kun tulee uusi asia joku vanhoista putkahtaa pois ja näin se kulkee, vähän niin kuin juna. (Havu)

Liika rutinoituminen opetukseen on kuitenkin Havun mielestä vaarallista. Hän kertoo nähneensä paljon opettajia, jotka ovat tottuneet tekemään asiat aina samalla tavalla. Silloin vaarana on pedagogiikan vanheneminen tai yhteistoiminnallisen oppimisen sivuuttaminen ryhmäopetuksessa. Laulunopettajat toteavatkin, että opettajan kuuluisi tarkastella kriittisesti myös omaa toimintaansa suhteessa turvallisuuteen ja pedagogisiin valintoihin. Usein opettajat ammattilaisina voivat kokea olevansa turvallisia ja helposti lähestyttäviä ihmisiä, mutta unohtavat tarkastella asiaa tuorein silmin tai uusista näkökulmista. Paju painottaa, että aika-ajoin olisi hyvä tarkastella ja kyseenalaistaa tarvittaessa omia toimintatapojaan.

Kyllähän sitä on aina itse välillä vähän kyseenalaistaa myös omia semmoisia juttuja, että on hyvä silloin tällöin itse miettiä, että vaikka kokisin olevani avoin ja avarakatseinen ja luovani sitä turvallista ilmapiiriä, niin opettajana tekisi kuitenkin sen tsekin. Että mitenköhän oon hoitanut nää ja nää asiat. (Paju)

Aalto tunnustaa välillä kokevansa epävarmuutta uuden ajan ilmiöistä, esimerkiksi tarpeeksi sensitiivisen terminologian oikeaoppisesta käyttämisestä opetuksessa.

Ehkä se on semmonen mitä opettajana joutuu miettimään, kun on nykyään paljon puhuttu just sukupuolten asioista, että se on ollut itellä semmonen uus juttu tavallaan. Että miten esimerkiksi puhutaan vaikka miesoletetuista tai naisoletetuista, se on semmonen ainoa epävarmuushomma tällä hetkellä et enhän loukkaa ketään. (Aalto)

Laulunopettajat toteavat haasteena olevan se, että ryhmässä on välillä hankalampaa puhua sensitiivisistä asioista niin, että kaikilla on huomioitu ja turvallinen olo. Yksilötunneilla saattaa olla helpompaa käydä läpi henkilökohtaisiakin asioita. Havu toteaa, että laulunopettajan tehtävä on loppuen lopuksi ”nostaa tarvittaessa kissa pöydälle”. Tällainen suora keskustelu esimerkiksi vaikeista ryhmädynamiikoista tai mahdollisista ongelmatilanteista on joskus tarpeellista. Aalto kuvailee ohjaavansa napakasti mutta hienovaraisesti keskustelun tarvittaessa takaisin oikeille raiteille. Hankalaa saattaa välillä olla innokkaiden persoonien hillitseminen, mikä on kuitenkin oleellista, jotta kaikilla ryhmäläisillä olisi turvallinen, arvostettu ja huomioitu olo laulutunneilla.

5.3.2 Lauluoppilaat rohkaistuvat turvallisessa ryhmässä

Laulunopettajat kertovat yhteisten onnistumisten ja kokemusten olevan laulun ryhmäopetuksen yksi parhaimmista puolista. Ryhmän mahdollinen yhteisöllisyys vie laulunopiskelua pitkälle ja parantaa parhaimmillaan yksittäisten ihmisten motivaatiota harjoitteluun. Aalto sanoo huomanneensa turvallisen oppimisympäristön näkyvän laulun ryhmätunneilla esimerkiksi siinä, että oppilaat uskaltavat ja haluavat mennä yhdessä kohti haasteita ja jopa epämukavuusalueita.

Oppilaiden kanssa menttiin reippaasti epämukavuusalueelle, kaikki listas kolme genreä jotka ei oo itelle tuttuja. Sit pareittain jaoin heidät ja pari valitsi niistä ei tutuista genreistä kolme biisiä, mistä laulaja sai valita yhden jossa ei todellakaan ole kotonaan. Sit kaikki esitti niitä biisejä toisilleen, oli ihan huikeita esityksiä ja juttuja mitä ihmiset oli treenannu vaikka se ei ollu yhtään itelle tuttua. Ja miten ne uskals kaikki heittäytyä siihen musatyyliin ja tulkintaan. Ja sit viel toisten reaktio siitä miten kaikki oli ihan fiilikissä et ”mä en oo koskaan kuullu sun laulavan tolleen”. Siinä moni otti haltuun itelle vaikeita juttuja niin se on ehkä konkreettinen esimerkki siitä, että tunneilla on turvallista olla. (Aalto)

Aallon kokemuksen mukaan parhaimmillaan koko ryhmä rohkaisee laulajia tekemään enemmän, mitä edes opettaja olisi aluksi ajatellut. Vertaisilta saatu hyvä palaute koetaan tärkeäksi, ja sillä on suuri merkitys tunneilla osallistumiseen, mikä voi näkyä opettajien mukaan esimerkiksi innostuneisuutena, motivaationa ja aktiivisuutena tunneilla. Paju kertoo kannustavansa oppilaitaan puhumaan toisilleen kunnioittavasti ja rohkaisevasti, vaikka ei jakaisi samaa arvomaailmaa tai musiikkimakua. Ryhmätunneilla on oleellista, että jokainen laulaja saa rohkeasti tuoda esille omia mieltymyksiään ja musiikkimakuaan.

Jokaisen täytyy kunnioittaa toisen olemusta. Esimerkiksi jos joku olisi tosi uskovainen ja sitten joku haluaisi laulaa kappaleen, jossa jollain tavalla ehkä loukataan sen toisen arvomaailmaa, vaikka lauletaan naisten välisestä rakkaudesta. Niin sitten joutuu välillä suitsimaan sitä, että ei voi tuomita toisen biisivalintaa omasta arvomaailmasta käsin, että siinä mielessä kaikkien pitäisi kunnioittaa toisiaan tunneilla. (Paju)

Aallon kokemuksen mukaan sopivan tasapainoisessa ja hyvin ryhmäytyneessä ryhmässä oppilaat kannustavat toisiaan ja syntyy yhteinen motivaatio harjoitteluun. Aalto kertoo

opettaneensa ryhmää, jossa kolmen oppilaan ryhmä alkoi työskennellä keskenään hyvin sujuvasti ja tavoitteellisesti. Hän kertoo taustatekijöinä olleen kahden ryhmäläisen aikaisempi ystävyys ja se, että kolmas jäsen otettiin vastaan lämpimästi. Kaikkia oppilaita yhdisti samanikäisyys ja samankaltainen musiikkimaku. Aalto pohtii laulajien toimijuuden tunteen kasvaneen, kun he saivat vahvistavia kokemuksia siitä, että heidän mielipiteensä ja ehdotuksensa otettiin tunneilla hyvin huomioon. Hän kertoo, että ryhmä esimerkiksi itse asetti tavoitteita esiintymisien suhteen, ja he halusivatkin esiintyä usein. Paju sanoo huomanneensa epävarmalla ryhmädynamiikalla olevan vaikutusta oppilaiden toimijuuteen ja oppimiseen. Esimerkiksi uusi ryhmä saattaa aluksi olla niin jännittyneessä tilassa, ettei oppimista pääse aluksi tapahtumaan.

Jos joku siellä ryhmässä jännittää hirveästi, niin sitten siihen voi mennä enemmän aikaa, että se oikeasti uskaltaa siellä ryhmässä tehdä asioita. Se voi sitten tavallaan hidastaa sitä oppimista, että kun yksilötunnilla sä voisit nopeammin uskaltaa vaan sen opettajan kanssa kokeilla, kun taas sitten ryhmässä siihen voi mennä aikaa. Että se on myös yksi puoli tätä ryhmäopetusta. (Paju)

Havunkin mukaan turvattomuuden tunne voi vaikuttaa siihen, mitä omasta ääni-instrumentistaan saa tunneilla irti. Hän kertoo ahdistuksen ja jännityksen vaikuttavan esimerkiksi suoraan hengitykseen. Jännittynyt hengitys lukitsee kehon jännittyneeseen tilaan, jossa ei ole laulamiseen tarvittavaa joustavuutta ja elastisuutta. Aalto toteaa yhdessä nuorten oppilaiden ryhmässä olleen aluksi hyvin paljon epävarmuutta ja jännitystä toisia laulajia kohtaan.

Ryhmässä ei henkilökemiat natsannu oikeen ollenkaan, se oli tosi passiivista ja tunneilla joutui ihan kaivamaan että voisko joku sanoa jotain. Kukaan ei uskaltanut oikeen sanoa mitään ja kattelivat toisiaan vaan ja laulusooloissa ei oikein kuulunut mitään. He arkaili tavallaan toisiaan niin paljon, kokivat olevansa varmaan kaikki huonompia kun toiset siinä ryhmässä. Ja se esti sitä tekemistä tosi paljon, tuntu että junnattiin ihan paikoillaan, että miten mä saan tän ryhmän toimimaan. Kun ei ne uskaltanut laulaa eikä tehdä siellä tunneilla mitään niin eihän siinä voi kehittyä. (Aalto)

Jännittävässä tilanteissa tulee esille opettajan rooli ryhmäytäjänä ja toiminnan ohjaajana. Opettajan oma esimerkki on tärkeää, jotta jännittävät tilanteet voidaan purkaa mahdollisimman hyvin ja oppimisympäristö olisi laulamiseksi ja yhteistoiminnalliseksi tekemiseksi.

otollinen. Aalto kertookin loppuen lopuksi keksineensä, miten aikaisemmin kerrotusta ryhmästä muodostui toimiva kokonaisuus.

Että ihan lopuksi sain parhaiten tän ryhmän toimimaan, ku meillä oli tulossa esitys matineassa ja me alettiin sitten miettimään mitä me laitetaan sinne päälle. Niin he niinku innostu keskustelemaan ja miettimään että laitettaisko semmoisia ja tämmöisiä vaatteita, niin siinä vaiheessa tajusin että mun olis pitäny käydä tän tyyppistä keskustelua paljon aikasemmin heidän kanssaan. Et ihan vaan että tutustuvat toisiinsa paremmin ennen kuin aletaan edes laulamaan. Eli tavallaan se ei oo välttämättä se laulaminen myöskään se ensimmäinen asia, jonka kautta tutustutaan. (Aalto)

On tärkeää huomioida, että laulaminen itsessään on monille oppilaille jännityksen aihe. Ryhmäyttämistä voi haastateltavien laulunopettajien mukaan tehdä ensin yleisen tutustumisen kautta. Laulunopettajat toteavat, että olemalla itse rento ja avoin pystyy samaa tunnelmaa välittämään myös opetettavalle ryhmälle. Turvallisessa yhteisössä voivat toteutua laulunopettajien sanoin laulun ryhmäopetuksen monipuoliset mahdollisuudet ja aito ilo yhteistoiminnallisesta oppimisesta.

6 Pohdinta

Pohdinnassa esittelen johtopäätökseni ja peilaan niitä sekä tutkimuskysymyksiin että teoreettiseen viitekehykseen. Esittelen ensin tutkielmani tärkeimmät tulokset, ja lopuksi pohdin opinnäytteeni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

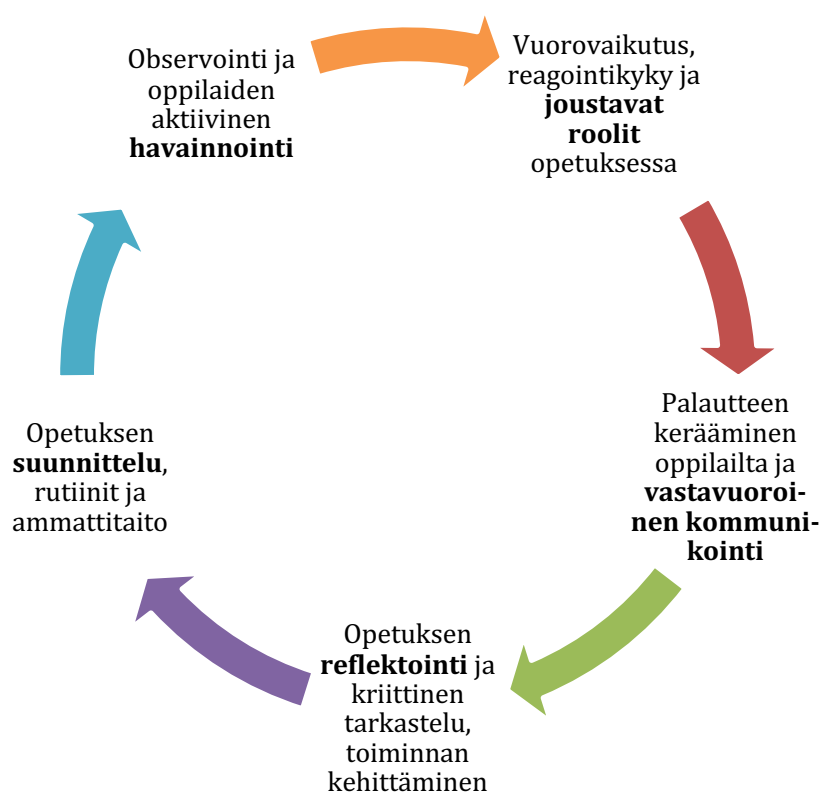
Maisterintutkielmani tarkoituksena oli tarkastella laulunopettajien pedagogisia keinoja laulun ryhmäopetuksessa. Lisäksi pohdin laulunopettajien keinoja turvallisen oppimisympäristön luomisessa ja ylläpitämisessä. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Minkälaisia pedagogisia keinoja haastateltavat laulunopettajat kuvailevat käyttävänsä laulun ryhmäopetuksessa?
2. Miten haastateltavat laulunopettajat kuvailevat tukevansa turvallisen oppimisympäristön muodostumista laulun ryhmäopetuksessa ja miten turvallinen oppimisympäristö ilmenee laulutunneilla?

Tutkielmani tuloksista ilmenee laulun ryhmäopetuksen edellyttävän opettajalta monipuolisia pedagogisia keinoja niin ammattitaitoisena laulajana kuin vuorovaikutuksellisenä ja turvallisenä opettajana. Haastattelemieni laulunopettajien mukaan näitä pedagogisia keinoja voi käyttää joustavasti ja varioiden suhteessa opetettavaan ryhmään. Tutkimustulosten mukaan laulunopettajan omien vahvuuksien käyttö opetuksessa näkyy usein positiivisesti ryhmän toiminnassa. Laullinen ja pedagoginen ammattitaitoisuus mahdollistaa haastateltavien opettajien mukaan aktiivisen havainnoinnin suuntaamisen oppilaiden toimintaan ja kehittymiseen. Havainnoimalla yleistä sosiaalista ilmapiiriä, opettaja saa tärkeää informaatiota, jonka perusteella hän voi joustavasti muokata niin koko ryhmän kuin yksilöidenkin tarpeiden mukaan tunnin tehtäviä, teemoja ja omaa positiotaan opettajana. Tutkimustuloksista voi päätellä laulunopettajien pedagogisten keinojen nojaavan vahvasti yhteistoiminnalliseen pedagogiikkaan ja sen erilaisiin sovelluksiin, kuten vastavuoroiseen opettamiseen.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että tärkeimmiksi laulun ryhmäopetusta tukeviksi pedagogisiksi keinoiksi laulunopettajat nostivat suunnitelmallisuuden, aktiivisen havainnoinnin, sosioemotionaaliset ja vuorovaikutukselliset taidot, oman ammattitaitoisien esimerkin

näyttämisen ja joustavan roolien vaihtelun suhteessa opetettavaan ryhmään. Ammattitaidon ja ryhmäopetuskeinojen kehittymisessä avoimen palautteen vastaanottaminen oppilailta, oman opetuksen kriittinen reflektio ja mahdollinen täydennyskouluttautuminen on tutkimuksen tuloksien perusteella oleellista. Myös avoin keskustelu oppilaiden kanssa heidän henkilökohtaisista oppimistavoitteistaan muovaa suunnittelutyötä ryhmätuntien edetessä. Tulokset osoittavat, että opettajan motivaatio ja innostus laulun ryhmäopetusta kohtaan ylläpitää halua kehittää ja päivittää omaa osaamistaan ja viedä suunnittelutyötä eteenpäin aikaisempien kokemusten perusteella. Laulunopettajan pedagogiset keinot laulun ryhmäopetuksessa muodostavat kehän, jossa toisiinsa yhteydessä olevat osiot liittyvät niin opetuksen onnistumiseen, oppimisympäristön turvallisuuteen kuin opettajan kehittymiseen laulun ryhmäopetuksen pedagogiikassa (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Laulunopettajan pedagogisia keinoja laulun ryhmäopetuksessa.

Haastattelemieni laulunopettajien mukaan voidaan todeta, että oppilaita kehittävän laulun ryhmäopetuksen taustalla on ammattitaitoinen laulunopettaja. Tarkka suunnitelmallisuus ja valmistautuminen opetukseen mahdollistavat sekä pedagogisesti turvallisten että käytännöllisten rutiinien muodostumisen laulutunneille. Rutiinien koetaan auttavan opettajaa pitämään opetuksen johdonmukaisena, ja ne luovat turvallisuuden tunnetta toimintakulttuuriin. Samaa toteavat Hurme ja Kyllönen (2014), jotka kertovat oppilaiden psyykkisen

turvallisuuden tunteen vahvistuvan johdonmukaisessa opetuksessa. Oppilas voi luottaa opetuksen kulkevan pääpiirteittäin tutulla tavalla ilman pelkoa yllättävistä tai oudoista käänteistä (mts. 29). Tutkielmani tuloksista voi päätellä myös, että yleiset pedagogiset keinot ja ryhmän opettamisen taidot karttuvat monilla laulunopettajilla työtä tehdessä ja työvuosien karttuessa. Keinojen kartuttamisen avuksi laulunopettajat mainitsevat oman työtapojen refleктоimisen, täydennyskouluttautumisen ja avoimen rakentavan palautteen vastaanottamisen oppilailta. Kollegiaalinen tuki ja laulunopettajien verkostot ovat tutkimuksen mukaan oleellisia ammattitaidon kehittämisessä ja työyksinäisyyden ehkäisyssä. Mesiän (2019) tutkimuksessa huomattiin myös laulunopettajien kollegiaalisen tuen, laulunopettajien verkostojen ja yhteistyöprojektien tärkeys laulunopettajien ammattitaidon ja eksperttiyden kehittämisessä.

Toinen opinnäytteen tuloksissa tärkeäksi noussut laulupedagoginen ja yleisesti opettaessa oleellinen keino on havainnointi. Tuloksissa ilmenee, että havainnointi on liitettävissä useaan eri laulun ryhmäopetukseen liittyvään osa-alueeseen. Se on pedagoginen työkalu laulunopettajalle niin oppilaiden äänen kuuntelemiseen, kehon linjauksien tarkistamiseen ja audiokinsteettisyyteen kuin turvallisen ja hyväksyvän oppimisilmapiirin huomioimiseen ryhmäopetuksessa. Myös Aura (2023) toteaa tutkimuksessaan laulunopettajan yhdeksi työkaluksi kokonaisvaltaisen havainnoinnin ja esimerkiksi audiokinsteettisen aistimisen. Tutkimustuloksieni mukaan voidaan todeta, että oppilaiden aktiivista havainnointia edistää oman opetusmateriaalien ja työtapojen sujuva hallinta.

Havainnointi on myös aistimista, joka koetaan laulunopettajalle tärkeäksi työkaluksi. Aistimisella tarkoitetaan tutkimuksessa esimerkiksi yleisen ilmapiirin tunnustelua ja yksilöiden mielialojen huomaamista ryhmän joukosta. Muun muassa Salmivalli (2005) ja Hotulainen, Kuorelahti ja Thuneberg (2008) osoittavat tällaisen havainnoinnin ja sosiaalisten tilanteiden lukemisen osaksi sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimustulokset osoittavat, että laulunopettajan sosioemotionaalisiin taitoihin lukeutuu opettajan kyky lukea sosiaalisia tilanteita, säädellä sekä omia että tarvittaessa myös oppilaiden tunnereaktioita. Ryhmadynamiikan aistimisen kautta opettaja saa arvokasta tietoa esimerkiksi siitä, tarvitsevatko oppilaat ryhmäyttämistä, onko heillä rento ja aktiivinen olemus tunneilla tai tarvitseeko esimerkiksi jotain toimintatapoja muuttaa. Tuloksista ilmenee, että ryhmän jäsenten kohtaaminen yksilöinä antaa opettajalle arvokasta tietoa yksittäisten ihmisten hyvinvoinnista, osallisuudesta ja yksilöllisistä tarpeista. Ryhmän opettaminen vaatii systemaattista ajatustyöskentelyä, jotta kaikki oppilaat saisivat tunneilla myös yksilöllistä huomiota opet-

tajalta. Haastatteleman opettajat suhtautuivat yksilöllisen huomioinnin antamiseen toisistaan hieman eriävillä tavoilla. Eräs opettaja toteaa, että yksilöllinen huomiointi olisi jokaisella tunnilla tärkeää, kun taas toinen opettaja kuvailee, että hänen mielestään huomio jakaantuu pitkällä aikavälillä oppilaiden kesken lähes tasaisesti itsestään. Ryhmää opettaessa olisi hyvä pitää huoli yksilöistä, jotta ryhmä voisi kokonaisuudessaan voida hyvin. Rajallinen aika ja joustamiskyky yksittäisten ihmisten tarpeita kohtaan ei kuitenkaan voi aina ryhmätunneilla olla mahdollista, saati ryhmän suunniteltuja oppimistavoitteita palvelevaa.

Yhteistoiminnallisuus on maisterintutkielmani tuloksien mukaan selkeä osa laulun ryhmäopetuksen pedagogiikkaa ja haastattelemieni laulunopettajien pedagogisia keinoja. Yhteistoiminnallisuuden nähdäänkin kiinteästi olevan osa sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä muun muassa Tynjälän (2000) ja Puolimatkan (2002) mukaan. Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaa myös Latukefun (2010) tutkimus, jossa kehitettiin uutta laulun ryhmäopetukseen pohjautuvaa opiskelumallia. Musiikin- ja laulunopetuksessa yleisesti vallitsevan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yhteistoiminnallisuus on oleellinen osa oppimista myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (2017) mukaan. Tutkimustuloksista on huomattavissa, että laulunopettajat kannustavat oppilaitaan olemaan aktiivisia toimijoita niin vertaisuudessa kuin yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Laulunopettajan tehtävänä on tuoda oppilaat yhteen ja mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen tapahtuminen. Latukefun (2010) tutkimuksessa korostuu myös laulunopettajan rooli laulun ryhmäopetuksen yhteistoiminnallisuuden ammattitaitoisena ohjaajana ja oppimisprosessien tukijana. Tulokset osoittavat laulunopettajien vallitsevan oppilaiden taitotason ja ryhmän tarpeiden mukaan roolin, joka palvelee parhaiten yhteistoiminnallista oppimista ja ryhmän tavoitteita. Nämä laulunopettajien roolit vaihtelevat tutkimuksen mukaan ohjaajasta, fasilitoijasta, opettajasta ja paneelikeskustelun vetäjästä jopa säestäjään. Tärkeäksi koettiin myös taito vetäytyä tarvittaessa tarpeeksi syrjään, jotta laulajat saavat tilaa ratkoa ja pohtia asioita omasta kokemusmaailmastaan käsin.

Positiivinen yhteishenki ja yhteistoiminnallisuus kannustavat tuloksien mukaan parhaimmillaan oppilaita itsenäiseen harjoitteluun ja yhteisöllisyyteen myös ryhmälaulutuntien ulkopuolella. Laulun ryhmäopetuksen oppilaista voi parhaimmillaan muodostua yhteisö, joka tukee, opettaa, kannustaa ja motivoi ryhmän jäseniä. Yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuuden positiivisista vaikutuksista yksilön oppimiseen ovat tutkimuksissaan korostaneet myös Tynjälä (2000) ja Repo-Kaarento (2007). Laulupedagogiikan tutkimuksen

kentällä samankaltaisia tuloksia yhteistoiminnallisuuden vaikutuksista ovat saaneet Latu-kefun (2010) lisäksi myös Mesiä (2019) tutkimuksessaan laulunopettajien eksperttiyden kehittymisestä yhteistyöprojektissa. Yhteiset tavoitteet ryhmätunneilla ovat tutkielman tuloksien mukaan esimerkiksi konsertteja, matineoita, tietyn kappaleen harjoittelua tai yhteinen kunnioitus ryhmän muita jäseniä kohtaan. Nämä yhteiset tavoitteet ovat tärkeitä yhteistoiminnallisessa oppimisessa ja ryhmän yhteisten oppimisprosessien muodostumisessa. Yhteistoiminnallisuus mahdollistaa tutkimuksen tuloksien mukaan lauluoppilaille monipuolisia oppimiskokemuksia laulun ryhmäopetuksessa. Haastateltavat laulunopettajat toteavat, että lauluinstrumentin substanssiosaamisen lisäksi ryhmätunneilla kehittyi runsaasti muusikkouteen ja musiikin hahmotustaitoihin liittyviä kykyjä. Yhteisöllisessä oppimisessa kehittyvät hyvän ohjauksen avulla myös sosioemotionaaliset taidot ja vuorovaikutusosaaminen. Tulokset osoittavat, että laulunopettajat suosittelivat pitkälle tähtääville lauluoppilaille sekä ryhmä- että yksilöopetusta. Näin laulaja saa yksilöllistä tukea instrumentin kehitykseen ja sosiaalisen yhteisön, jossa oppia vertaisiltaan.

Turvallinen oppimisympäristö ja ilmapiiri ryhmäopetuksessa koetaan tutkielman tuloksien mukaan hyvin tärkeäksi lähtökohdaksi oppimiselle ja yhteistoiminnallisuuden onnistumiselle. Haastatteluun osallistuneet laulunopettajat kuvailevat huomanneen kehollisen jännittämisen tai rentouden vaikuttavan laajasti ääni-instrumentin toimintaan. Samoja huomioita on tehnyt Aura (2023) äänielimistön fysiologiaa kartoittavassa tutkimuksessaan. Oopperalaulajan tunnettyötä käsittelevän Lättilän (2016) väitöskirjatutkimus tarkastelee erilaisten tunteiden vaikutukset äänielimistöön ja äänensointiin. Ääni on altis esimerkiksi surulle, ilolle, ahdistukselle ja innostuneisuudelle.

Johtopäätökseni on, että laulunopettajalla on suuret mahdollisuudet vaikuttaa ryhmätunneilla muodostuvaan oppimisympäristöön ja -ilmapiiriin. Opettaja voi omalla toiminnallaan vahvistaa ryhmän yhteishenkeä ja suunnitella pedagogisesti turvallista sisältöä laulutunneille suhteessa ryhmän tasoon ja vallitsevaan yhteishenkeen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että laulunopettajat kokevat turvallisen oppimisympäristön vaalimisen ja ylläpitämisen olevan lähtökohtaisesti laulunopettajan vastuulla. Tähän kuuluu tarvittaessa keskustelu ryhmän jäsenten kanssa tuntien ulkopuolella ja mahdollisten interventioiden tekeminen. Beynon ja Langin (2018) tutkimuksessa huomattiin myös opettajan selkeästi kommunikoidun intention turvallisen oppimisympäristön luomiseen ryhmäopetuksessa lisäävän luottamusta opettajaan. Musiikinopettajan keinoja turvallisen oppimisympäristön luomiseen ovat käsitelleet tutkimuksessaan Hendricks, Smith ja Stanuch (2014). He

kuvailevat oppilaita kunnioittavan ja arvostavan opettajan olevan yksi turvallisuuden tunnetta lisäävistä tekijöistä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että laulunopettajalla on keinoja turvallisen oppimisympäristön edistämiseen. Nämä keinot ovat niin laulopedagogisia kuin yleisiä ryhmänohjaamiseen liittyviä. Tärkeiksi keinoiksi turvallisen oppimisympäristön tukemisessa tuloksissa nousee laulunopettajan oma esimerkillisyys huumorin ja heittäytymisen avulla sekä luotettavana aikuisena oleminen omana persoonanaan. Laulopedagogisia keinoja turvallisen oppimisympäristön tukemiseksi on esimerkiksi sellaisten harjoitteiden teettäminen, joissa yksilö ei joudu vahingossakaan negatiivisen huomion kohteeksi ryhmän edessä. Oleellisia ovat myös tarkat ohjeet positiivisen ja kannustavan vertaispalautteen antamiseen. Laulunopettaja sitoutuu omalla esimerkillään käyttäytymään yhteisten sääntöjen ja hyvän laulutunnin periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksen mukaan turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa uusien asioiden opettelun yhdessä ja antaa parhaimmillaan tilaisuuden itsensä ylittämislle.

Laulunopettajien kokemuksiin turvallisesta oppimisympäristöstä tulee kuitenkin suhtautua myös kriittisesti. Tutkimuksessani käsitellään laulunopettajien omia havaintoja ja keinoja turvallisen oppimisympäristön tukemiseen, jolloin nämä havainnot tulevat aina opettajan valta-aseman kautta. Tutkimukseen osallistuneet laulunopettajat ovat tehneet jo pitkän uran laulunopettajina ja toteavatkin, etteivät enää koe ryhmää opettaessa itse suuria epävarmuuksia tai jännitystiloja. Auktoriteettiasemassa ja ammattitaidon tuomassa itsevarmuudessa voi olla mahdollista unohtaa, että ryhmäopetus on kuitenkin oppilaille lähes aina aluksi uusi ja mahdollisesti jännittävä tilanne. Huomio opettajan vallasta ja auktoriteettiasemasta koskettaa muitakin musiikkialan ja pedagogiikan parissa työskenteleviä. Opettajan pitäisi pystyä tiedostamaan tämä positionsa. Turvallisuuden tunne muodostuu jokaisen yksilön subjektiivisista kokemuksista ja voi vaihdella suurestikin tasaiselta vaikuttavassa ryhmässä. Samaa näkökulmaa painottavat myös Hurme ja Kyllönen (2014) käsitellessään oppilaan turvallisuuden tunteen muodostumista. Yksittäinen opettaja tai ohjaaja ei voi taata oppimisympäristön olevan turvallinen kaikille, vaikka aktiivisesti havainnoisi ryhmän yleistä ilmapiiriä. Jokaisella oppilaalla on oma kokemus turvallisuudesta ja sen varmistaminen vaatii paljon avointa kommunikointia ja yksilöiden kohtaamista ryhmäopetuksen aikana.

Opinnäytteeni tuloksista nousee tarve opettajien itsereflektion taidoille. On tärkeää, että laulunopettaja ei julista turvallista oppimisympäristöä tai turvallista tilaa ja sitten unohda teemaa opetuksen edetessä. Turvallisen tilan ohjeistukset eivät itsessään sanoina tee ti-

lasta turvallista kenellekään, mutta osana tekoja ja vallitsevaa toimintakulttuuria ohjeistukset toimivat eettisenä ohjenuorana. Laulutuntien turvallisen, tasa-arvoisen ja inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämiseksi oppilaiden täytyy saada antaa avointa palautetta opettajalle, ja palautetta pitäisi pystyä antamaan myös anonyymisti. Turvallisuuden tunteen edistäminen niin yksilö- kuin ryhmäopetuksessa vaatii koko ryhmältä aktiivisia tekoja ja avointa kommunikointia, jotta jaettu kokemus turvallisuudesta voi muodostua. Opettajan kyky rehelliseen itsereflektioon ja tarvittaessa rakentavan kritiikin vastaanottamiseen ovat opinnäytteeni tulosten mukaan osa laulun ryhmäopetuksen ja laulopedagogiikan kehittämistä.

On myös hyvä huomata, että pyrkimys turvalliseen oppimisympäristöön ei tarkoita sitä, että oppilaita suojellaan kaikilta mahdollisesti epämukavilta tilanteilta tai keskusteluilta. Holleyn ja Steinerin (2005) tutkimuksessa käsitellään oppilaiden kokemuksia luokkahuoneen turvallisesta tilasta. Tutkimuksessa kritiikin aiheeksi ja keskustelua herättäneeksi teemaksi nousi se, mikä määrä epämukavuutta on aiheellista oppimistilanteissa. Tutkimuksessa pohdittiin näkökulmaa, jonka mukaan turvallinen tila ei tarkoita sitä, että epämukavat keskustelut ovat kiellettyjä, vaan pikemminkin toimintakulttuuria, jossa vaikeistakin aiheista pystytään keskustelemaan vastakkaisia näkökulmia kunnioittaen ja kuunnellen. Samankaltaisia kriittisiä näkökulmia turvallisen tilan käsitteelle on avannut myös Flensner ja Von der Lippe (2019) tutkimuksessaan. Helsingin Sanomat julkaisi tammi-kuussa artikkelin, jossa kerrottiin Kallion lukion saaneen Opetushallitukselta rahaa keskusteluilmapiirin parantamiseen. Projektin tarkoituksena on kehittää keskusteluilmapiirin kautta opiskelijoiden ja opettajien resilienssiä, eli kykyä kohdata ja selviytyä elämän vaikeuksista. Tämä sai alkunsa siitä, kun huomattiin sisältövaroituksien käytön lisääntyneen opiskelijoiden produktioissa. Sisältövaroituksien tarkoituksena on helpottaa vaikeiden tunteiden käsittelyä, kun varoitus kertoo teoksen mahdollisesti sisältävän ahdistusta herättäviä teemoja. (HS 2024.) Resilienssin käsite yhdessä turvallisen tilan ja oppimisympäristön kanssa herättelee ajatusta siitä, voisiko sen vahvistamisella olla positiivisia vaikutuksia niin taidepedagogiikan kentällä kuin yleisesti yhteiskunnallisella tasolla.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa voidaan tarkastella tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti tarkoittaa tutkimuksen

pätevyyttä, joka koostuu siitä, onko tutkimus tehty pieteetillä ja ovatko tutkimuksen tulokset linjassa muun tutkimuksen kanssa. Koska laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämiseen ja kokonaisuuksien hahmottamiseen, tutkimuksen pätevyyttä käsitellään oikeastaan sen uskottavuutena tai vakuuttavuutena. Tutkimuksen vakuuttavuus on sitä, miten hyvin tutkija on onnistunut esittämään aiheestaan ymmärrettävän kokonaisuuden. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 25.) Tutkimusprosessini kehittyi ja muovautui koko tutkimuksen tekemisen ajan. Se on hyvin luontaista laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi, joka on prosessorientoitunutta (Kiviniemi 2001). Tutkimusprosessin aikana vaihtuivat niin tutkimuskysymykset kuin teoreettinen viitekehys. Palasin aineiston tuottamisen jälkeen kirjoittamaan teoreettista viitekehystä tutkimuksen tuloksien ja aineistosta valitsemieni teemojen perusteella, jotta tutkimus olisi mahdollisimman yhtenäinen ja vakuuttava kokonaisuus. Kirjoitin tutkimustani tarkasti ja huolellisesti viittausohjeiden mukaisesti, jolla kunnioitin aikaisempaa tutkimusta ja toteutin hyvää tieteellistä käytäntöä.

Tutkimuksen luotettavuuteen, eli reliabiliteettiin vaikuttaa tutkimuksen aineiston käsittely ja analysointi. Käsittelin aineistoa tarkasti ja huolellisesti, jaotellen sen tarkkoihin teemoihin ja kategorioihin. Tein aineiston koodauksen ja kategorisoinnin tarkasti aineistosta tärkeiksi nousseiden aiheiden perusteella, kuten luotettavaan aineiston käsittelyyn ja tutkimuksen tekemiseen kuuluu. Laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi, laadullisista tapaustutkimuksista on mahdotonta saada objektiivisesti täysin luotettavaa ja vertailukelpoista tietoa. Tutkimusaineiston perusteellinen käsittely ja oikeanlainen koodaustekniikka lisäävät kuitenkin tutkimuksen reliabiliteettia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 26). Tein tutkimuksen tulokset mahdollisimman objektiivisesti aineiston teemojen pohjalta. On hyvä mainita, että laadullisen tutkimuksen johtopäätökset ovat aina tutkimuksen aikaan, paikkaan ja kontekstiin sidottuja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27–28). Opinnäytteeni tulokset ja johtopäätökset tarjoavat siis yhden vaihtoehdoisen vastauksen, eikä sellaisenaan pyri esittämään koko totuutta aiheesta.

Annoin tutkimuksen tuloksissa runsaasti tilaa haastattelemilleni laulunopettajille. Suorat lainaukset tuloksissa lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, kun haastateltavien omat ajatukset ja näkemys tulevat selkeästi heidän omin sanavalintojen kautta esille. Pidin huolen myös siitä, että käytin tasavertaisesti lainauksia kaikilta haastattelemiltani opettajilta. Tärkeäksi hyvässä tieteellisessä käytännössä koetaan tutkimukseen osallistujien luottamus tutkimuksen tekijään. Sitä on esimerkiksi luottamus pseudonymiteetin säilyttämisestä ja aineiston objektiivisesta analysoinnista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 24.)

Osoitin luotettavuutta tutkijana antamalla haastattelemillani laulunopettajille luvan lukea tulosluku ennen tutkimuksen valmistumista. Näin he saivat varmistaa, että osasin litte-roida ja tulkita heidän haastattelunsa oikein.

Huomasin, että aineistoa tuottaessa haastattelutilanteissa oli ajoittain hankalaa pysyä objektiivisena, kun aihe on itselle tärkeä ja ajatuksia herättävä. Pitäydyin parhaani mukaan haastattelijan roolissa ja käytin kaikkien haastateltavien kanssa samaa puolistrukturoitua haastattelupohjaa (ks. liite 2). Tiedostan, että laadullisessa tutkimuksessa haastateltavat kertovat vapaasti omia kokemuksia, näkemyksiä ja mielipiteitä käsiteltävästä aiheesta. Jokainen haastateltava kertoo aiheestaan omien subjektiivisten kokemusten kautta, jotka saattavat olla värittyneitä tai sisältää pyrkimyksen vastata hyväksytyksi koetulla tavalla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 26–27.) Tällöin laulunopettajien kokemuksiin inhimillisesti sekoittuu osittain heidän arvomaailmastaan ja opetusfilosofiastaan nousevia pyrkimyksiä opetuksen tietynlaiselle toteuttamiselle. Jos tutkimuksen aineistontuottamis-
metodiksi olisi lisännyt haastateltavien laulunopettajien opettamisen observoinnin, olisi heidän kuvailemistaan pedagogisista käytänteistä saanut vielä tarkempaa tutkimustietoa. Valitsin kuitenkin aineistontuottometodiksi haastattelut, sillä koin tärkeäksi antaa tutkimuksessani äänen laulupedagogiikan ammattilaisille ja sitä kautta avata laulun ryhmäopetuksen käytänteitä, kokemuksia ja pedagogisia keinoja mahdollisesti uraansa aloittaville laulun ryhmäopetuksen opettajille.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkimukseni käsitteli laulun ryhmäopetusta hyvin opettajalähtöisesti ja laulunopettajien pedagogisista keinoista käsin. Tutkimuseettisistä syistä toteutin tutkimuksen juuri opettajia haastattelemalla. Tutkimusta voisi soveltaa jatkossa esimerkiksi lauluoppilaiden kokemusten kartoittamiseen turvallisesta oppimisympäristöstä. Kuten tutkimukseni tuloksista käy ilmi, on vaikeaa olla täysin varma siitä, että jokainen tuntee olonsa isossa ryhmässä turvallisiksi. Siksi olisikin tärkeää tutkia oppilaiden näkökulmasta niitä tekijöitä, jotka tuovat heille turvallisemman tilan tunnetta opetustilanteisiin ja sitä, miten näitä näkökulmia voisi jatkossa ottaa laulunopetuksessa tai jopa laulunopettajien koulutuksessa huomioon.

Jatkotutkimuksen aiheena voisivat olla myös laulun tai musiikin yhteisopettajuuden kehittämiprojektit. Yhteisopettajuus voisi parhaimmillaan edistää työhyvinvointia, luoda

merkityksellisiä työyhteisöjä ja ehkäistä laulunopettajien mahdollisesti työssään kokemaa yksinäisyyttä.

Mielestäni olisi myös tärkeää tehdä jatkotutkimusta yhteistoiminnallisuuden ja yhteisölliseen oppimiseen liittyen siitä, miten esimerkiksi lauluyhteisöt ja -ryhmät muovaavat laulajan tai laulopedagogin ammatti-identiteetin kehittymistä. Koen itse, että opintojen aikana tällaiseen lauluyhteisöön pääseminen on tukenut ammatillista kehittymistäni ja identiteetin muovautumista. Jatkotutkimuksessa voisi esimerkiksi antaa laulun ammatitopiskelijoille ryhmätunteja ja tutkia sen mahdollisia vaikutuksia opiskelumotivaatioon ja opiskelijoiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Lähteet

- Aura, M. 2023. Imposto, resonanssi, laulajan ilme. Laulopedagogisten käsitteiden fysiologiset ja akustiset selitykset. Tampereen yliopisto. Joensuu: Yliopistopaino. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/149811/978-952-03-2957-0.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Beynon C. & Lang J. 2018. The more we get together, the more we learn: focus on intergenerational and collaborative learning through singing. *Journal of Intergenerational Relationships*. 16: 1–2, 45–63.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–43.
- Flensner K.K., & Von der Lippe M. 2019. Being safe from what and being safe from whom? A critical discussion on the conceptual metaphor of ‘safe space’, *Intercultural Education* 30, 3, 275–288.
- Gaunt, H. & Westerlund H. 2013. *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Farnham, UK: Ashgate.
- Hanhisalo, P. 2017. Ääntelyä yhdessä: Ryhmäopetuksen kehittäminen pop/jazz-laulun si-vuinstrumenttiopetuksessa. Jyväskylän AMK. Saatavilla: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/127856/Hanhisalo_Pasi.pdf?sequence=1
- Helsingin Sanomat 2024. Sisältövaroitus: Poliitiikka. Saatavilla: <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000010096072.html> [Viitattu 1.6.2024]
- Hendricks K. S., Smith T. D. & Stanuch J. 2014. Creating safe spaces for music learning. *National Association for Music Education*, 35–40.
- Hendry N., Lynam S. & Lafarge C. 2022. Singing for Wellbeing: Formulating a Model for Community Group Singing Interventions. *Qualitative Health Research* 32, 8–9, 1399–1414.
- Holley L. C. & Steiner S. 2005. Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education* 41.1 Winter, 49–64.
- hooks, b. 1994. *Vapauttava kasvatusta*. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. Juva: PS-Kustannus.
- Hyvärinen, M. & Suoninen, E. & Vuori, J. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 5.3.2023]

- Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 22.2.2023]
- Jyväskylän yliopisto <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus> [Viitattu 22.3.2023]
- Keskinen, K. A., Juntunen, M.-L. & Nerland, M. 2024. Expanding professionalism in popular music voice teaching: A Framework synthesis. *Research Studies in Music Education*, 0(0). Saatavilla: https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/8088/Keskinen_et_al_2024_Expanding_professionalism_in_popular_music_voice_teaching_Final_draft.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kilpeläinen, S. 2022. ”Treenataanko yhdessä?” Tapaustutkimus pop/jazz-laulun ryhmäopetuksen kehittämisestä aikuisille Kainuun musiikkiopistossa. Savonia-AMK. Saatavilla: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/744864/Kilpeläinen_Sanna.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68–84.
- Kuula-Luumi, A. Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuojat. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 4.3.2023]
- Kuula, A. 2007. Laadullinen tutkimussuhde ja arkistoinnin etiikka. *Tieteessä tapahtuu* 2/2007, 42–45.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen ja Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Latukefu, L. 2010. *The constructed voice: a socio-cultural approach to teaching and learning singing*. Wollongong: University of Wollongong.
- Laulupedagogit ry. Hyvän laulutunnin periaatteet. Saatavilla: <https://laulupedagogit.fi/hyvan-laulutunnin-periaatteet> [Viitattu 31.5.2024]
- Lättilä, J. 2016. *Oopperalaulajan tunnettyö*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Mellor, L. 2013. An investigation of singing, health and well-being as a group process. *British journal of Music Education* 30, 02, 177–204.
- 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: University of the Arts, Sibelius Academy. Saatavilla: https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6748/262099_Susanna_Mesiä_sisus_korjattu.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Norton K. & Morgan-Ellis E. M. (toim.) 2024. The Oxford Handbook of Community Singing. New York: Oxford University Press.
- Pennington Donald C. 2002. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Pentikäinen E., Pitkäniemi A., Siponkoski S.-T., Jansson M., Louhivuori J., Johnson J. K., Paajanen T. ja Särkämö T. 2021. Beneficial effects of choir singing on cognition and well-being of older adults: Evidence from a cross-sectional study. PLoS One, 3, 16. Saatavilla: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0245666>
- Pere A. & Torvinen J. 2016. Laulopedagogisten käytäntöjen jäsentäminen eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen valossa. The Finnish Journal of Music Education 01, 19, 43–58.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä: Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Dark Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> [Viitattu 22.5.2024]
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184–195.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seta 2023. Sateenkaarisanasto. Saatavilla: <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/> [Viitattu 1.6.2024]
- Taideyliopiston eettiset periaatteet. Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/> Viitattu [7.2.2023]
- Taideyliopiston opinto-opas 2024. Saatavilla: <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/index> Viitattu [1.6.2024]
- Taideyliopiston turvallisemman tilan ohjeet akateemisille tapahtumille. 2023. Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/ohjeet/turvallisemman-tilan-ohjeet-akateemisille-tapahtumille/> [Viitattu 31.5.2024]

- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus.
Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taitteen_perus-opetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- TENK 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet.
Saatavilla: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, [Viitattu 7.2.2023]
- Theorell, T. 2018. The Effects and Benefits of Singing Individually and in a Group. Teoksessa Graham F. Welch, David M. Howard ja John Nix (toim.) The Oxford Handbook of Singing. New York: Oxford University Press, 919–934.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vuori, J. a. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 4.3.2023]
- Vuori, J. b. Johdanto: Aineistojen monimuotoisuus. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 4.3.2023]
- Vygotsky L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- YLE 2014. Kuorolaulu pidentää ikää ja parantaa elämän laatua: laulamisen terveystaikutuksia tutkitaan ja testataan. Saatavilla: <https://yle.fi/a/3-7229532>

Liite 1

Maisterintutkielmaan osallistuminen

Opiskelija

Helmi Hannonen, on tekemässä laadullista tutkimusta liittyen maisterintutkielmaansa. Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta Laulun ryhmäopetuksen pedagogiset keinot ja turvallinen oppimisympäristö. Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla kolmea laulunopettajaa. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina.

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 muut 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.”, ”työkokemus 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 litte-roiduista haastatteluista.

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

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

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti Helmi Hannoselle, helmi.hannonen@uniarts.fi
- Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua 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:
[Minna Eskola](mailto:Minna.Eskola@uniarts.fi), tietosuoja@uniarts.fi

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

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: helmi.hannonen@uniarts.fi
Tietosuojaan liittyen: tietosuoja@uniarts.fi

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.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

(paikka ja aika)

(allekirjoitus ja nimenselvennös)

Liite 2

Haastattelurunko

Perustiedot

- Kerro taustastasi laulunopettajana. Mikä on koulutustaustasi? Missä olet opettanut ja kuinka kauan?
- Kuinka paljon kokemusta sinulla on lauluryhmien opettamisesta? Missä konteksteissa ryhmäopetus on tapahtunut?
- Oletko saanut koulutusta, opetusta, täydennyskursseja juuri laulun ryhmäopetuksen opettamiseen tai pedagogiikkaan? Jos kyllä niin missä? Tai miten olet oppinut opettamaan ryhmiä?
- Oletko koskaan itse ollut laulun ryhmäopetuksessa? Jos, niin milloin ja minkälaisessa?

Ryhmälaulutunnit

- Minkälainen on tyypillinen ryhmälaulutunnin rakenne? Minkälaisista osioista tai palasista tunnit koostuvat?
- Minkä kokoisia ryhmiä olet opettanut?
- Minkälaisia harjoitteita teette koko ryhmän kanssa ja mitä minkälaisia harjoitteita teette yksitellen? Miksi ja onko esimerkkejä?

Ryhmän hyödyt ja haasteet

- Miten osallistat ryhmää juuri opetuksessa tai pedagogiikassa? Esimerkkejä? Mitä hyötyä ryhmästä on?
- Minkälaisia haasteita olet kohdannut ryhmäopetuksessa? Miten olet käsitellyt näitä haasteita ja miten niistä on mahdollisesti päästy eteenpäin? Miten haasteet ilmenevät? Esimerkkejä?
- Onko mielestäsi jotain asioita mitä olisi helpompaa toteuttaa kokonaan yksilöopetuksessa? Miksi? Esimerkkejä?

Ryhmässä oppiminen ja ryhmän opettaminen opettajan näkökulmasta

- Miten havainnoit opettajana oppilaiden oppimista ja mahdollista kehitystä ryhmälaulutunneilla? Minkälaista havainnointi on ja miten teet sitä? Esimerkkejä? Onko se haastavaa?
- Minkälaisia taitoja vaaditaan opettajalta laulun ryhmäopetukseen? Minkälaisia taitoja olet oppinut ryhmien opettamisesta?

Ryhmäopetuksen mahdollisuudet

- Minkälaisia mahdollisuuksia laulun ryhmäopetus tuo, mitä ei voisi saavuttaa mielestäsi yksilöopetuksessa? Miksi?
- Mitä hyötyä tai haittaa ryhmäopetuksella voisi olla mielestäsi laulun opettamiseen ja laulun oppimiseen ja lauluyhteisöön kokonaisvaltaisesti?
- Minkälaisia asioita ryhmälaulunopetuksen lisäämisellä voisi saavuttaa? Opettajan näkökulmasta? Yhteisön näkökulmasta? Oppimisen näkökulmasta? Yhteisöllisyyden tai yhteisön näkökulmasta?

Turvallinen oppimisympäristö ja ryhmälauluopetus

- Minkälainen on mielestäsi hyvä tai turvallinen oppimisympäristö laulun ryhmäopetuksessa? Mistä asioista tai tekijöistä se koostuu? Esimerkkejä?
- Mitä ja minkälaisia merkityksiä turvallisella oppimisympäristöllä on laulun ryhmäopetuksessa? Koetko sen tärkeäksi?
- Onko turvallisella oppimisympäristöllä mielestäsi vaikutusta oppilaiden toimintaan ryhmäopetuksessa? Miten se ilmenee tunneilla? Esimerkkejä? Kokemuksia? Entä turvaton?
- Mitä kokemuksia sinulla on opettajana turvallisesta oppimisympäristöstä? Entä turvattomasta? Miten se vaikuttaa opettamiseen?
- Minkälaisia asioita voisi mielestäsi saavuttaa laulunopetuksessa, jos turvallinen oppimisympäristö olisi lähtökohta ryhmäopetukselle? Mitä asioita olet saavuttanut opetuksessasi, kun oppimisympäristö on ollut mielestäsi turvallinen?

Opettajan rooli ryhmäopetuksessa

- Minkälaisena koet oman roolisi opettajana suhteessa opetettavaan ryhmään? Esimerkkejä?
- Minkälainen rooli tai vastuu on mielestäsi opettajalla ryhmäopetuksen oppimisympäristön muototutumisessa?
- Minkälaiseksi koet roolisi ryhmäopetuksen ryhmädynamiikan tai turvallisen oppimisympäristön ylläpitämisessä? Millä keinoilla sitä voi tehdä? Esimerkkejä?

VAPAA SANA!