

”Mä ite koen et mä en o mikään rytmityyppi”

**Jazzlaulunharrastajien reflektointia oppimisestaan kolmimuunteisen rytmiikan
parissa**

Tutkielma (Maisteri)

Syksy 2014

Asta Levy

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius- Akatemia

Taideyliopisto

Tekijän nimi Asta Levy	Lukukausi Syksy 2014
Koulutusohjelman nimi Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä <p>Tutkielmani käsittelee jazzlaulunharrastajien kokemuksia oppimisestaan kolmimuunteisen rytmiiikan parissa. Tutkin Stimulated Recall -menetelmää apuna käyttäen laulajien omaa havainnointia toiminnastaan ja oppimisestaan yhden oppitunnin ajalta. Tutkielman teoriaosiossa käsittelem kokemusta ja oppimista kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineistoni koostuu pääosin viiden laulunharrastajan Stimulate Recall -haastatteluista, mutta tukeudun myös tallenteisiin laulunharrastajien jazzrytmiikkatunneista. Analyysitapana on teoriasidonnainen analyysi.</p> <p>Tutkimustehtäväni oli lisätä ymmärrystä harrastavista jazzlaulajista. Haastatteluissa ja opitunneilla ilmeni, että oppilaan omaksumiskykyyn vaikuttaa aiemmin opitun tiedon lisäksi myös suhtautuminen omaan oppimiseen ja omien taitojen tiedostaminen. Stimulated Recall -menetelmä mahdollisti oppilaan omien tulkintojen tarkkailun, mutta myös mahdollisti uudenlaisen oppimistilanteen oppilaalle.</p> <p>Jokainen osallistuja totesi harvoin nähneensä itseään videolta laulamassa. Tämä koettiin hyödylliseksi mutta myös vaivaannuttavaksi. Huomio haastattelutilanteessa kääntyi enemmän omien ulkoisten tekijöiden tarkkailuun oppimisen tarkkailuun. Rytmiiikan opettamiseen ei löytynyt yhtä toimivaa vaihtoehtoa. Opettajan tulisi mahdollisimman hyvin ottaa huomioon erilaiset oppijat. Osa laulunharrastajista kykeni tarkkailemaan tekemistään ja oppimistaan paremmin kuin toiset. Kaikille se oli kuitenkin haastavaa.</p> <p>Tutkimukseni vahvistaa ja todentaa tuloksillaan aiempia tutkimuksia oppijan kokemuksista ja niiden vaikutuksesta oppimiseen sekä lisää ymmärtämystä jazzlaululajien oppimisesta.</p>	
Hakusanat Kokemuksellinen oppiminen, kolmimuunteisuus, Stimulated Recall-menetelmä, tapaustutkimus	
Lisätietoja	

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Jazz	6
2.1 Swing	6
2.2 Rytmi, time, svengi, kolmimuunteisuus ja synkopointi	7
2.3. Blueskaava	9
2.4. Bodypercussio	10
3 Oppiminen	10
3.1 Oppiminen ja opettaja	11
3.1 Oppimistyylit	11
3.1.1 Aistit osana oppimista	13
3.2 Kokemuksellinen ja toiminnallinen oppiminen	15
3.2.1 Itsereflektio	18
3.2.2 Opettajan rooli	19
4 Tutkimusasetelma	20
4.1 Tutkimuskysymys	21
4.2 Tutkimusmenetelmä	21
4.3 Aineisto	22
4.3.1 Oppimateriaali ja tunnin sisältö	23
4.3.2 Stimulated Recall menetelmä	24
4.3.4 Analyysi	25
5 Tulokset	27
5.1 Kokemus	27
5.2 V.A.K.	33
5.3 Sisältö	37
5.4 Itsereflektiosta	39
6 Pohdinta	42
6.1 Haasteet ja hidasteet	43
6.2 Luotettavuuspohdinta	44
6.3 Jatkotutkimusaiheita	46
Lähteet	47
Liitteet	51
Liite 1, Nuottiesimerkki	51
Liite 2, Laulajan opas jazzmusiikkiin sisällysluettelo	52
Liite 3, Litterointi näyte	53

1 Johdanto

Oman laulunopiskelun alkutaipaleella sain arvostamaltani opettajalta kritiikkiä jazz-laulun osalta. Loukkaannuin ja päätin näyttää taitoni. Uhmasta jalostui aito kiinnostus jazzlaulamista kohtaan. Tutkielman aihe oli helppo valinta. Halusin tutkia itselleni mielenkiintoista aihetta ja samalla hankkia myös musiikkikasvatuksen käyttöön lisätietoa jazzlaulunharrastamisesta.

Olen aina pitänyt rytmeistä. Toisinaan ne vaikeudessaan sisuunnuttavat ja saavat opiskelemaan, toisinaan ne hellivät yksinkertaisuudellaan ja panevat jalkani liikkeelle ja lanteeni keinumaa. Kaikki eivät kuitenkaan koe samoin. Olen opetusurani aikana kohdannut monenlaisia ihmisiä. Toisille rytmien hahmottaminen on helppoa ja niissä kehityminen vaivatonta. Toiset laulajat kokevat rytmiset asiat työläiksi ja vaikeatajuisiksi.

Toimiessani opettajana olen kokenut tarvetta kehittää opettajuuttani ja opetusmetodejani kohti oppilaslähtöisempää toimintamallia. Olen käynyt pitkän klassisen koulutuksen konservatoriossa ennen korkeakouluopintojani. Saamani opetus ja minua ohjanneet opettajat ovat vaikuttaneet voimakkaasti omaan opettajuuteeni. Ikäni huomioiden olen opettanut varsin kauan, mutta vasta Sibelius-Akatemiassa olen kokenut tarvetta kyseenalaistaa opettajuuttani ja opetustyyliäni.

Omien oppilaideni kohtaamia haasteita mm. kuoroissa ja laulutunneilla ovat olleet muun muassa etuiskujen laulaminen ja yleinen taukojen laskeminen. Syystä tai toisesta rytmiä ei hahmoteta ja fraasin aloittaminen ei ota onnistuakseen. Tästä johtuen olen joutunut kehittämään erilaisia lähestymistapoja voidakseni auttaa oppilaitani mahdollisimman hyvin.

Yleinen tapa opettaa rytmisiä asioita on korvakuulolta ja nuottikuvasta omaksuen. Opettaja demonstroi ja oppilas matkii. Opetettavaa sisältöä selitetään teoreettisesti ja analyysiä käyttäen. Tarvittaessa opettaja ohjeistaa ja korjaa oppilaan tuottamaa fraasia. Jos oppilas ei opi, annetaan asian olla ja jatketaan niiden asioiden kanssa, joissa oppiminen sujuu kivuttomammin.

Mitä voisın tehdä toisin auttaakseni oppilastani? Ovatko rytmiset haasteet voitettavissa vai onko hyvä *time* vain lahjakkaiden myötäsıntyinen taito? Mikä saa ihmisen kokemaan, että hänellä on huono rytmıtaju? Tällaisiin asioihin halusin saada vastauksia.

Koska aihe on laaja ja moniulotteinen, rajasin tutkimuskohteeni kokemuksellisen oppimiseen sekä jazzmusiikissa esiintyvään kolmimuunteiseen rytmikkaan ja rytmien muunteluun. Keskityn tutkimaan laulunharrastajien kokemuksia omasta oppimisestaan rytmikan opettelussa.

Seuraavissa luvussa käsittelen tutkielman substanssia eli jazzlaulamista ja sen aihealueita. Jazzlaulunharrastajat kävivät laulutunneillani, joiden sisältöä oli jazz, swing-fraseeraus ja blueskierto. Luku kolme kertoo kokemuksellisesta oppimisesta, joka on tutkimukseni kohteena. Luvussa neljä kuvaan tutkimuksen kulkua. Laulutuntien sisältö oli oppimateriaalista, jonka esittelen luvussa neljä. Luvussa viisi esittelen tutkimuksen tulokset aihealueittain. Luku kuusi sisältää pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita.

2 Jazz

1600-luvun alkupuolelta lähtien Afrikasta haettiin ihmisiä Pohjois-Amerikkaan orjiksi työtä tekemään. Orjuus kesti aina 1800-luvun loppupuolelle saakka. Suurin osa afro-amerikkalaisten sukujuurista on Länsi-Afrikan rannikolta. Tästä johtuen afroamerikkalainen musiikki sisältää paljon aineksia länsiafrikkalaisesta musiikkiperinteestä. (Floyd 1995, 3-7.)

Länsiafrikkalaisessa kulttuurissa tanssi, musiikki ja laulu kuuluvat saumattomasti yhteen. Musiikillisesti rytmi ja lyömäsoittimet ovat olleet edustettuina melodiasoittimia enemmän. Laullisesti tyypillistä on kysymys-vastaus-vuorottelulaulu (Floyd 1995, 3-7). Rinkihuuto (ring shout) ja työlaulut ovat olleet ajanviettomuotoina ja jumalanpalveluskäytössä. (Gunther 1989, 866.) Amerikkalaiseen musiikkiperinteeseen afrikkalaiset vaikutteet ovat tulleet muun muassa gospelin kautta. (Floyd 1995, 81.)

Blues syntyi afroamerikkalaisen gospelin, työlaulujen ja valkoisten kerronnallisten balladien yhteensulautumana (Floyd 1995, 71). Bluesin vaikutusta kuullaan myös jazzin, rhythm and bluesin sekä rockmusiikin taustalla. Jazz on bluesin ja soittokuntamusiikin pohjalle kehittyntä musiikkia. Se sai alkunsa 1900-luvun alussa Amerikan mustan väestön keskuudessa. Vuosisadan kuluessa ja musiikin levittyessä ympäri maailmaa jazz on saanut lukuisia alalajeja, kuten muun muassa swing.

2.1 Swing

Jazzmusiikin opiskelu usein aloitetaan tutustumalla swing-fraseeraukseen. Swing termillä viitataan 1930-luvulle, jolloin jazzmusiikki yleistyi tanssimusiikkina (Schuller 1989, 3). Swing-musiikin tärkeä rytmien piirre on kolmimuunteisuus. Selitettäessä kolmimuunteisuutta teorian viittaavat 1930-luvun swing-musiikkiin, jossa kolmimuunteisuuden ilmiö voidaan havaita puhtaimmillaan. Jazzia on kautta aikojen opeteltu enemmän korvakuulolta ja matkien. Monet soittajat eivät ole osanneet nuotteja ja traditiot soittajalta toiselle ovat kulkeneet käsien ja puheen kautta. (Green 2002, 59.)

Jazzmusiikissa laulajan teeman laulamisen lisäksi improvisoi. Laulaja on vuorovaiku-

tuksessa sekä yleisön että yhtyeensä kanssa. Improvisoidessaan laulajat hyvin usein scattaavat. Scat on laulutapa, jossa ihmisäänellä matkitaan soittimien ääntä ja äänenmuodostusta. Scat-laululle oleellista on niin sanotut non sense-sanat, eli tavut ja äänteet, jotka eivät tarkoita mitään. Koska scat on lähtöisin afroamerikkalaisesta musiikista, sen ääntöasu on englantia. Yleisimpiä scattavuja ovat mm. du, ba, n, skil, ja, di-bi-di (Stoloff 1996, 6-10).

Erilaisten konsonantti- ja vokaalilyhdistelmien tuloksena scat-tavut saavat aikaan soitinten kaltaisia haamu nuotteja (ghost notes), avoimempia ja suljetumpia äänteitä. Näitä vuorottelemalla laulaja ilmentää laulussaan kolmimuunteista fraseerausta (Stoloff 1996, 6).

2.2 Rythmi, time, svengi, kolmimuunteisuus ja synkopointi

Rytmiä on kaikessa ympäröivässä elämässämme. Jokaisella ihmisellä on oma ominainen rytmensä. Sen perusteella ihminen hahmottaa sykkeen. Perinteisessä musiikissa jäsenämme sykkään kaksi- tai kolmijakoiseksi perusrytmiksi. (Linnakivi & Tenkki & Urho 1988, 61.)

Rytmiä voisi määritellä tietyn aikajakson täyttämiseksi tapahtumilla, jotka ovat säännöllisiä tai säännönmukaisia. Rytmittäjä tarkoittaa kykyä hahmoittaa näitä säännönmukaisia tapahtumia. Rytmien keskeisiä havaintoluokkia ovat perussyke, metri (tahtilajit) sekä sävelten suhteellisten kestojen luokat (rytmikuviot) (Ahonen 2004, 123-124.)

Perussyke on rytmisen hierarkian alin taso. Sen varaan rakentuvat muut rytmiset tasot. Nuotinnettuna perussyke näyttää tasaiselta ja säännönmukaiselta. Musiikkia esitettäessä siinä kuitenkin tapahtuu muutoksia: nopeutumista ja hidastumista. Toisinaan yksittäinen syke poikkeaa kellontarkasta ajoituksesta. Hahmotamme sykkeen säännöllisenä, koska sykkeen poikkeamat ovat luonnossakin olemassa. Kehomme ja sitä ympäröivä maailma äänineen ei ole kellontarkka, vaan hienovaraisia poikkeamia rytmissä tapahtuu. (Ahonen 2004, 123-124.)

Tapamme luokitella asioita vaikuttaa myös musiikin hahmottamiseen. Sävelten kesto suhteessa toisiinsa ja niistä muodostuvat rytmikuviot havaitaan erilaisina kokonaisuuksina ja luokkina.

Yksinkertaisimmat luokat ovat pitkä ja lyhyt sävel, mutta kuulijan on opittava suhteuttamaan sävelten kestot toisiinsa vieläkin hienojakoisemmin (Ahonen 2004, 126).

Rytminen nyanssointi, niin sanottu ekpressiivinen ajankäyttö kuuluu olennaisena osana musiikin esittämiseen. (--)Rytmisellä nyanssoinnilla voidaan korostaa esimerkiksi musiikin eri elementtien suhteellista tärkeyttä (Ahonen 2004, 125).

Greenin haastatelemien muusikoiden mukaan yhtenä oleellisimmista asioista musiikin hahmottamisessa on rytminen tuntu eli *feel* (*time-feel, time*). Se kuvataan eräänlaiseksi tuntemukseksi, sisäiseksi tiedoksi tai kokemukseksi siitä, miten eri tyyllilajeissa fraseerataan rytmiä suhteessa muihin tyyllilajeihin. Se voi perustua täysin intuitioon ja monen ammattilaisen kohdalla näin on todettu olevankin. (Green 2002, 32.) *Feel* voidaan kokea osaksi enkulturoitumista tai oppia enkulturaatiossa. *Feel* on musiikin rytmisen sisällön vastaanottamista osaksi omaa musiikillista kommunikaatiota. *Feel* voidaan katsoa olevan tapa, jolla muusikot ajoituksellisesti tulkitsevat äänten alukkeet suhteessa ympäröivään peruspulssiin soittaessaan toistensa kanssa (Prögler 1995, 29; Butterfield 2006, 4.)

Svengi on hieman epätarkka käsite, mutta omassa tutkielmassani tarkoitan sillä kolmimuunteista jazzfraseerausta. Kolmimuunteisuudella eli swing-artikulaatiolla tarkoitetaan kahdeksanosanuottien esittämistä niin että rytmin painollinen puolisko on suhteessa 2:1 pidempi kuin painoton. Kolmimuunteisuudessa pitkän ja lyhyemmän nuotin välinen suhde vaihtelee perussykkeen ja tyylin mukana. Kirjoitusasua ei siksi voida pitää absoluuttisena totuutena. (Toivanen 2000, 99.)

Kolmimuunteisessa tulkinnassa neljäsosat jakaantuvat kolmeen samanpituisen osaan, trioliin. Muita samaa ilmiötä kuvaavia nimityksiä ovat triplet-feel ja swing-fraseeraus. Kolmimuunteisen fraseerauksen arvellaan olevan perua länsiafrikkalaisesta 6/8- (12/8)-rytmiikasta (Tabell 2007)

Kirjoitusasun on tarkoitus olla hahmottamista helpottava apukeino jazzmusiikkiin tutustuttaessa ja svengaavaan lopputulokseen pääsemisessä (Toivanen 2000, 99). Rytmii on tasajakoisempaa nopeammassa tempossa ja kolmimuunteisempaa hitaammassa tempossa (Säily 2007,11 ; Toivanen 2000, 101.)

On hyvä huomioida kolmisuunteisuudesta puhuttaessa, että tempo vaikuttaa swing-artikulaatioon. Hitaat balladit yleensä artikuloidaan huomattavasti yhtenäisemmin kuin keski- tai nopeatempoiset kappaleet. (medium ja uptempo) (Toivanen 2000, 101.)

Toivanen kuvaa väitöskirjassaan kolmimuunteisuutta eli swingartikulaatiota kokonaisuutena, joka koostuu rytmisistä jaoista, artikulaatiosta ja jazzille ominaisista rytmisistä korostuksista. Tahdin heikot osat (2 ja 4) voivat saada korostuksen tulematta kuitenkaan rytmisesti dominoiviksi. (Toivanen 2000, 99.)

Synkopoinnissa kuulokuva vahvasta iskusta pyritään hämärtämään siirtämällä rytmiä pois alkuperäiseltä paikaltaan. Termiä käytetään kaikenlaisen musiikin yhteydessä. Jazzmusiikissa se on kuitenkin yksi rytmin perusominaisuuksista (Gunther 1989, 867.) Synkopointia voidaan määritellä heikkojen tahdinosien korostamiseksi.

2.3. Blueskaava

Populaarimusiikissa useimmiten improvisoitu yhteissoitto eli ”jammailu” tapahtuu tuttujen patternien tai sointukulkujen päälle (Green 2002, 43). Tämä traditio mahdollistaa sen, että suurempikin joukko toisilleen tuntemattomia soittajia pystyy aloittamaan soittamisen yhdessä vaihtamalla vain muutaman sanan keskenään. Jos blueskiertoon toivotaan variaatioita, se on helposti toteutettavissa jopa kesken soitannon vinkkaamalla tai soittamalla jokin soitto tai kulku eri tavoin kuin aiemmin (Green 2002, 43).

Tuttujen sointukiertojen ja jammailukappaleiden soittaminen madaltaa kynnystä osallistua yhteismusisointiin. Yhteismusisointi aloitetaan populaarimusiikoiden keskuudessa jo hyvin pian soittoharrastuksen alettua. Usein soittoharrastus aloitetaan osana bändiä. (Green 2002, 43, 77.)

Yksi useimmiten käytetyistä kierroista on bluesista lähtöisin olevan 12-tahtinen blueskaava (Floyd 1995, 73-78). Suurin osa bluesmusiikista rakentuu 12 tahdin kiertoon. Perinteen mukaan samaa kahdentoista tahdin kiertoa soitetaan sekä melodioiden että improvisoitujen soolojen taustalla läpi kappaleen. 12 tahdin blues jakautuu yleensä kolmeen neljän tahdin osioon: ensimmäiset neljä tahtia ovat useimmiten I7 (esim. C7), toisinaan saatetaan käydä IV7-soinnulla (esim. F7) toisessa tahdissa. Seuraavat neljä tahtia alkavat IV7-soinnulla kahden tahdin verran. Sen jälkeen palataan takaisin ensimmäiseen neljään tahtia.

mäiselle asteelle. Viimeisten neljä tahdin ensimmäinen tahti soitetaan V7-sointua (esim.G7), jota normaalisti seuraa IV7 –sointu, jonka jälkeen kaksi viimeistä tahtia käytetään ”turn-a-roundiin”, jolla pyritään pääsemään sujuvasti taas kierron alkuun. Yleistä on myös pysyä I7 -soinnulla tai vaihtaa V7-soinnulle viimeisessä tahdissa. (Gunther 1989, 862.)

Varioitua blueskiertoa käytetään erityisesti jazzmusiikissa. Silloin perussointutehjen lisäksi soitetaan ns. kakkosvitosia eli pieniä sointukadensseja, jotka purkautuvat takaisin alkuperäiseen sointutehoon.

2.4. Bodypercussio

Bodypercussiolla tarkoitetaan tekniikkaa, jossa hyödynnetään kehoa soittimena. Kehorytmeistä käytetään myös ilmaisuja bodypercussio, bodyperkussio ja kehorytmiikka. Yleisimpiä kehosoitinääniä ovat mm. erilaiset taputukset, naksutukset suulla ja kielellä, sormien napsutukset ja jalkojen tömistykset. (Campbell & Scott-Kassner 2010, 194.)

Erikorkuisia ääniä saadaan myös lyömällä käsillä rintaan tai reisiin, ja soittotapojen rajana onkin käytännössä vain soittajan mielikuvitus. Kehorytmeille ei ole kyetty määrittelemään historiallista lähtökohtaa. Monien maiden musiikkikulttuurilla on löydettävissä omat kehorytminsä. Taputusta pidetään yleisimpänä kehorytminä (Campbell & Scott-Kassner 2010, 194.)

Bodypercussiolla voidaan tutustua rytmisiin elementteihin. Niiden käyttö antaa rytmistä kehollisen kokemuksen. Bodypercussiota voidaan käyttää aina alkeisopetuksesta aikuisten opettamiseen, kuorojen ohjauksessa ja sitä voi hyödyntää näyttävänä koreografiana.

3 Oppiminen

Tutkin oppimista oppijan näkökulmasta. Tässä luvussa ja sen alaluvuissa avaan kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen kautta oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja opettajan roolia oppijan tukijana.

Vaikka tutkimuksessa omilla tunneillani opiskeltiin jazzrytmiikkaa, jazzestetiikka ja sen tutkiminen eivät ole tutkimukseni fokuksessa. Teoreettisessa viitekehityksessäni olen käyttänyt mm. Suomessa ja maailmalla paljon keskustelua herättäneen David J. Elliotin (1995) ajatuksia kokemuksesta ja pedagogiikasta musiikinopetuksessa.

3.1 Oppiminen ja opettaja

On olemassa erilaisia kehitys- ja oppimisteorioita. Uudemmat teoriat ja ideologiat viitoittavat opettajan työtä ja tarjoavat uusia mahdollisuuksia oman työn kehittämiseen. Teorioiden kehittyminen tapahtuu aktiivisen kritisoinnin aikaansaannoksena. Näkökulma vaikuttaa teorian painotukseen. Oppimista tarkastellaan eri teorioissa muunmuassa yhteiskunnan, oppilaitoksien, opettajan, oppilaan ja vuorovaikutuksen näkökulmista.

Opettaja ei enää opeta sanan perinteisessä mielessä vaan ohjaa ja tukee oppilaiden oppimisprosessia (Viitanen & Kaartinen 2013, 9). Oppimista ja opiskelua pyritään sitomaan entistä enemmän ympäröivään maailmaan koulun seinien ulkopuolella. Oleellisempaa oppijalle on oppia tiedonkäsittelijän ja löytämisen taitoja kuin opetella ulkoa tietoja, joiden yhteys arkielämään on hatara (Viitanen & Kaartinen 2013, 9).

Kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu toiminnallisuuteen ja oppijan aktiiviseen työskentelyyn. Siinä tulee käyttää laajasti hyväksi koulun ja ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. (Ikonen 2001, 13.) Olennaisena nähdään sosiaalinen ryhmissä ja verkostoissa tapahtuva yhdessä oppiminen ja tiedon jakaminen (Viitanen & Kaartinen 2013, 9). Opimme toiminnan välityksellä toimintaa varten.

Ihminen on informaation vastaanottaja, joka valikoi ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota (Ikonen 2001, 13 ; Tynjälä 2000, 16). Oppija nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä ja järjestäjänä (Ikonen 2001, 13).

3.1 Oppimistyylit

Olemme kaikki erilaisia. Myös oppimisessa ja oppimistyylyissämme on eroja. Toisille lukeminen on mieluisin tapa oppia asioita. Toiset taas mieluummin tekisivät asioita oppi-

akseen. Myös rytmien omaksumisessa on eroja ihmisten välillä. Populaarimusiikin opiskelussa toiset kaipaavat nuottikuvaa ja toisille nuoteilla ei ole mitään merkitystä.

Oppimistyyllillä tarkoitetaan yksilölle tyypillistä tapaa toimia tai ajatella (Ikonen 2001,68 ; Tynjälä 2000, 111; Prashnig 2003, 21-33). Leino (1987), Dunn (1983) ja Conway (1985) laativat järjestelmän, jonka avulla opettaja voi ottaa oppimistyyllit huomioon. Myös motivaation mukaan oppimistyyliä on luokiteltu seuraavasti: tehtäväorientoitunut, riippuvuusorientoitunut ja minä-orientoitunut (Ikonen 2001, 71).

Tehtäväorientoitunut oppija mieltää annetut tehtävät älyllisiksi haasteiksi, joiden parissa työskentelyyn hän suhtautuu innostuneesti. Hän haluaa ratkaista tehtävän itse ja samalla oppia uutta. Pulmat ja vaikeat tehtävät mahdollistavat omien kykyjen testaamisen. Epäonnistuminen ei juuri vaikuta häneen. Hän ei lannistu vaan ponnistelee enemmän suoritukseen tehtävänsä. Tehtäväorientoitunut oppija suhtautuu positiivisesti mahdollisuuksiinsa ja uskoo onnistumiseensa. Usein oppija on pohdiskeleva, kriittinen itsenäinen toimija (Ikonen 2000, 71).

Riippuvuusorientoituneen oppijan suoritustilanteen tulkinta keskittyy tiiviisti ohjaavan ja arvioivan henkilön vihjeisiin ja tavoitteisiin. Oppija pyrkii miellyttämään opettajaa, ja hänen tavoitteenaan on tuottaa opettajaa tyydyttäviä vastauksia. Riippuvuusorientoitunutta oppijaa ei välttämättä kiinnosta opittavana oleva asia, ja hänen ajattelunsa saattaa olla epäloogista. Oppija on usein puhelias ja sosiaalisesti miellyttävä. Hän ei lannistu opettajan palautteesta väriin vastauksiin. Hän on taipuvainen lopettamaan oppimisen ja suorituksen heti kun on saanut opettajalta palautteen. (Ikonen 2000, 71).

Minä-orientoitunut oppija ei luota omaan kykyihinsä eikä halua suorittaa vaikeilta tuntuvia tehtäviä. Oppija valitsee niin helppoja tehtäviä, ettei epäonnistumisen mahdollisuutta ole. Hänen vastauksensa saattavat tulla hiljaisella äänellä sekä epäselvästi. Lisäksi hän saattaa olla niukkasanainen ja ristiriitainen vastauksissaan. Minä-orientoituneen oppijan käyttäytyminen on usein emotionaalisesti jännittyntä. Minä-orientoitunut oppija ilmaisee usein opettajalle, että tehtävät ovat liian vaikeita tai että hän ei osaa. (Ikonen 2000, 71).

Kun oppimistyyllit otetaan huomioon opetuksessa, oppilaat pystyvät paremmin keskittymään ja parantavat suorituksiaan (Prashnig 2003, 21-33). Oppimistyyllin osatekijöitä ovat tämä järjestelmän mukaan opiskeluolosuhteet, emotionaaliset tekijät kuten motivaatio ja mielekkäisyys, sosiologiset tekijät, psykologiset tekijät ja fysiologiset ominaisuudet.

det eli niin sanottu VAK-järjestelmä. (Ikonen 2001, 70.) Jordan-Kilkin ym. mukaan opettajan keskeinen tehtävä on etsiä ja löytää oppilaalle parhaiten soveltuvat keinot ja tehtävät, jotta soitto alkaa soida (2013, 31).

3.1.1 Aistit osana oppimista

Ihminen saa aistien kautta jatkuvasti informaatiota ulkoisesta ympäristöstä ja itsestään. Tuoksut, maut, äänet, lämpötilat, värit, muodot ovat ns. ulkoisia ärsykeitä. Sisäisiä ärsykeitä ovat esimerkiksi kehon asento, tasapainon kokemukset ja kipu. Aistijärjestelmä hyödyntää aistien keräämää informaatiota mielteinä ajattelussa ja kuvittelussa ja luo malleja tulevaa tarvetta varten. (Linder-Pelz 2010, 19.)

Aistijärjestelmiä ovat visuaaliset (näkömielteet), auditiiviset (kuulomielteet), kinesteettiset (tuntomielteet), gustatoriset (makumielteet) ja olfaktoriset (hajumielteet) aistijärjestelmät. Usein näistä käytetään lyhennettä V,A,K,O,G,Ad (Hiltunen & Kiviaho & Vikeväinen-Tervonen 2003, 25). Aistijärjestelmän tarkasta alkuperästä ei ole varmuutta. Aistijärjestelmiin keskittyvät oppimistyyliin sisältyvät myös Dunn & Dunnin¹ malliin.

Kuudesta aistista neljä (kuulo, kosketus, liike ja näkö) vaikuttavat eniten opittavan tiedon omaksumiseen (katso kuva 1). Näistä käytetään suomeksi nimitystä auditiivinen, taktiilinen, kinesteettinen ja visuaalinen modaliteetti (Prashnig 2000, 191). Yleensä ihmisellä on hallitsevana yksi aistikanavista, mutta jokaisella on oma suosikkikanavayhdistelmänsä tiedon vastaanottamista varten (Ojala 2001, 54).

Aivot työskentelevät paremmin, jos ihminen käyttää useampaa kuin kahta aistikanavaa (Prashnig 2000, 199). Opettajan työn kannalta on tärkeää varmistaa, että hän välittää informaatiota jokaiselle oppilaalle sopivalla tavalla. Yleensä ihmiset turvautuvat vain siihen tapaan opettaa tai välittää tietoa, joka on itselle luontevin (Ojala 2001, 54.)

Tutkimuksien mukaan 35% ihmisistä oppii näkemällä, jolloin kuvat ovat heille tärkeitä. 25% oppii kuulemalla parhaiten. Kuulokuvan laadukkuus korostuu heidän oppimises-

¹ Dunn & Dunnin malli sisältää viisi oppimiseen vaikuttavaa osa-aluetta, jotka joko edistävät tai hidastavat yksilöstä riippuen tietojen ja taitojen vastaanottamista, säilömistä sekä niiden käyttämistä oppimistilanteessa (Dunn 1983, 496-497, 501). Nämä alueet ovat opiskeluympäristöön ja olosuhteisiin liittyvät tekijät, emotionaaliset tekijät, sosiologiset tarpeet, fysiologiset ominaisuudet ja psykologiset taipumukset. Lisää aiheesta Dunn, R. ja Dunn, K. 1978. Teaching Students Through Their Individual Learning Styles.

saan. 40% oppii tekemällä, jolloin käytännön soveltaminen ja tekeminen käytännössä on heille tärkeää. (Ojala 2001, 54.) Kuuloaistin käyttäjät ovat Prashnigin mukaan vähemmistö (2003, 68 – 69). Prashnigin (2003, 19, 21) mielestä menestyksekkään oppimisen salaisuus on itsetuntemus. Ihminen, joka tuntee omat oppimis- ja työskentelytyylinsä hyväksyen heikot ja vahvat puolensa, kykenee ottamaan oppimistilanteista ja itsestään enemmän irti ja muokkaamaan oppimistilanteet vastaamaan omia oppimismielityksiään.

Aistijärjestelmille on olemassa erilaisia harjoitteita ja testejä. Niitä voidaan käyttää avuksi, jos halutaan tunnistaa oppijan suosikit aistijärjestelmistä. Tulosta ei kuitenkaan voi pitää luotettavana, sillä niin kuin Hiltunen ja Kiviaho & Vikeväinen-Tervonen (2003) toteavat, ihmiset vaihtavat aistijärjestelmää tilanteen mukaan. Itselle tutun aistijärjestelmäyhdistelmän avulla on helpompi tehdä tarkempia huomioita ja selittää niitä yksityiskohtaisemmin. Kuitenkin ihmisen käyttäytyminen on hyvin yksilöllistä ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät. (Hiltunen & Kiviaho & Vikeväinen-Tervonen 2003, 29.)

Visuaalinen ihminen tekee havaintoja näkönsä avulla, ja hänellä korostuu näköaistin ja näkemisen merkitys. Visuaaliselle oppijalle on tärkeää järjestelmällisyys, värit, kuvat, muodot ja muut näköön liittyvät havainnointitavat. Visuaalinen ihminen on yleensä kyvykäs organisoimaan, sillä hän hahmottaa nopeasti asiakokonaisuuksia. Hän saattaa väsyä pikkutarkkaan selittämiseen, sillä hänelle kokonaisuudet ovat tärkeitä.

Visuaalinen oppija saattaa puhua nopeasti ja joskus sekavasti, koska sisäistä kuvaansa katsellessaan hän saattaa unohtaa, etteivät muut näe samoin. Hänen huomionsa saattaa kiinnittyä ulkonäköön, ja hän arvostaa siisteyttä. Visuaalisilla on usein valokuvamuisti. Äänet eivät häiritse häntä, koska hän ei välttämättä kiinnitä niihin erityistä huomiota. (Repo & Nuutinen 2003, 35–36 ; Marckwort & Marckwort 1994, 49-50.)

Visuaalisesti suuntautunut oppija usein toivoo, että hänelle näytettäisiin asiat havainnollistavina kuvina tai että ne kuvailtaisiin sanallisesti. Hän pitää kuvauksista ja pysähtyy usein näkemään mielessään opetettavaa asiaa. Visuaalinen oppija on usein hyvä keskittymään ja hänellä on vilkas mielikuvitus. (Repo & Nuutinen 2003, 35–36 ; Marckwort & Marckwort 1994, 49- 50.)

Kinesteettisyys viittaa liike- ja lihasaistiin. Kinesteettisellä oppimisella tarkoitetaan

konkreettisiin kokemuksiin, liikkeisiin ja tuntohavaintoihin perustuvaa oppimista (Prashnig 2003, 71). Joillekin ihmisille on tärkeää erityisesti käden kautta tuleva tieto. Tällaisia oppijoita sanotaan taktiilisiksi.

Taktiilinen oppiminen voidaan katsoa kinesteettisen oppimisen alalajiksi. Asioiden ja esineiden tuntuminen on kinesteettisille ja taktiilisille oppijoille tärkeää. Lukiessaankin he saattaavat käyttää sormeja tai kirjanmerkkiä apunaan. Tuolin istuttavuus, vaatteiden materiaali ja sopivuus, ympäristön lämpötila ja yleinen tunnelma vaikuttavat taktiilisten ja kinesteettisten oppijoiden keskittymiseen. (Vakkuri 1998, 81.)

Prashingin (2000) mukaan kinesteettis-taktiiliset oppijat tarvitsevat kehollisia, fyysisiä harjoituksia ja kokemuksia oppimista tehostamaan. Kinesteettis-taktiilisen täytyy päästä itse tekemään ja kokeilemaan. Tällainen oppija innostuu erilaisista harjoituksista, fyysisyydestä ja liikkumisesta. (Prashnig 2000, 155.) Kinesteettisen aistin avulla oppivalle on tärkeää vaihtelevuus, osallistuminen ja toiminta (Marckwort & Marckwort 1994, 52).

Auditiivisuus on kuulon avulla havainnointia. Auditiivisella ihmisellä kuulemisen merkitys oppimisessa korostuu. Hänen oppimisensa helpottuu sanallisten ohjeiden avulla, ja hän saattaa puhua asioita mielessään. Auditiiviselle oppijalle kuullun esimerkin laatu on tärkeää. Toistamalla ääneen auditiivisen oppijan on helpointa sisäistää opittava asia ja oppiminen helpottuu. (Marckwort & Marckwort 1994, 50-51.) On huomion arvoista, että yleisesti rytmien opiskelu antaa auditiivisia ja kinesteettisiä ärsykeitä enemmän kuin esimerkiksi visuaalisia tai gustatorisia eli makuaisti.

3.2 Kokemuksellinen ja toiminnallinen oppiminen

Oppimispsykologian määritelmän mukaan oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä ja kokemukseen perustuvia muutoksia oppijan tiedoissa. Taitojen, tietojen ja valmiuksien välityksellä myös oppijan toiminta muuttuu. Oppiminen lisää mukautumiskykyä vaihteleviin tilanteisiin. Se mahdollistaa ympäristön muutoksien ennakoinnin. (Ikonen 2001, 14.) Yhteiskunnan ja maailman kehittyessä myös ihmisen käsitteellinen ajattelu on kehittynyt. Kulttuuriin sosiaalistuminen vaikuttaa havaintoihimme ja tulkintoihimme ympäröivästä maailmasta (Määttänen 2009, 38).

Kun puhutaan kokemuksellisesta oppimisesta, on keskustelussa mukana oppija kokonaisuutena kehonsa ja mielensä kanssa. Keho on tiedonhankinnan väline, ja sen ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten maailmamme koemme. Kehomme on kokemisen ensimmäinen väline, ja sen avulla jäsenämme koettua todellisuutta (Määttänen 2009, 45.)

Kokemuksellisen oppimisen käsite viittaa opetusmalleihin, jotka perustuvat aikaisemmille oppimiseen liittyville kokemuksille. Kokemuksellisen oppimisen ajatukseen liittyy varsin laaja viitekehys, johon sisältyvät yksilön kokemukset ja niiden reflektoinnin merkitystä korostavat suuntaukset. (Tynjälä 2000, 16.)

Humanistiseen psykologiaan perustuvan kokemuksellisen oppimisen ydin on henkilökohtaisessa kokemuksessa ja siinä, miten kokemus määritellään. Se on muutakin kuin tiedon prosessointia. Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja minän kasvu. (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 170.)

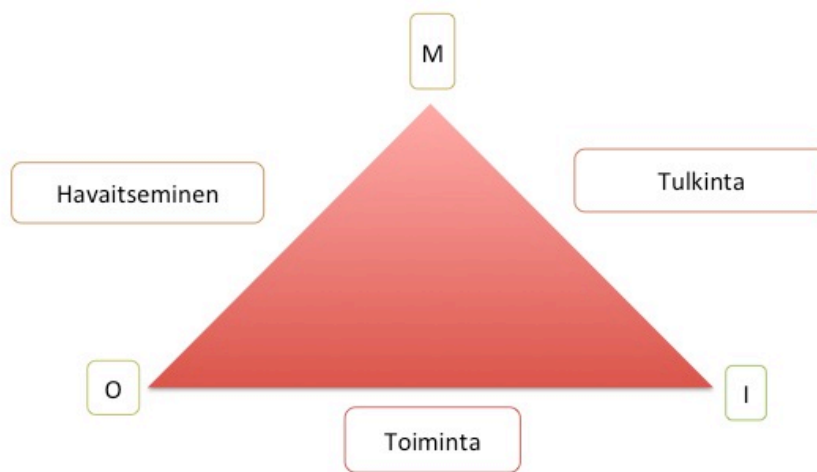
Kolb kehitti omaa teoriaansa aiempien Deweyn, Piagetin ja Lewinin mallien pohjalta. Kolbin mallissa oppiminen nähdään kehämäisinä sykleinä. Oppimistapahtuma on siis jatkuvasti muuntuva ja syvenevä prosessi, joka edellyttää kykyä käsitellä ongelmaa sen eri näkökulmia tarkastellen. Kokemuksellinen oppiminen sisältää tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen. Niihin liittyy neljä vaihetta, jotka painottavat oppimista eri tavoin. Kolb myös sisällyttää mallissaan konkreettisen ja aktiivisen kokeilemisen abstraktiin käsitteellistämiseen ja refleктоivaan havainnointiin. (Kolb 1984, 21.)

Kupias (2001, 16) kirjoittaa, että kokemus ja siinä oppiminen voidaan ymmärtää monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana toiminnan prosessina. Siinä oppija käyttää apunaan aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia ja mielikuvitustaan. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen muuttaa kokemuksia ja laajentaa niitä. (Kupias 2001, 16.)

Kokemuksellisessa oppimisessa katsotaan olevan lähtökohtana oppijan tarpeet ja motivaatio. Tavoitteet ja sisältö suunnitellaan yhdessä oppijan kanssa ja näin pyritään kehittämään oppijan itseohjautuvuutta ja kasvua. Kokemuksellista oppimista tarkastellessa lähdetään liikkeelle oppijan kokemuksista. Opettaja on tukija, mutta vastuu oppimisesta on oppijalla itsellään. (Kupias 2001, 16.)

Kokemuksen toinen periaate, vuorovaikutus, liittyy ympäröivän todellisuuden vaikuttamiseen ihmisessä. Ihmisen sisäiset kokemukset, uskomukset ja ennako-odotukset vaikuttavat vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa siihen, miten ihmisen

kokemukset muuttuvat. Kokemuksessa on siis nähtävissä eräänlainen havaintokehä: Edeltänyt tilanne vaikuttaa tulevaan, erilaisia toimintatapoja syntyy ja ne ohjaavat kohti seuraavia kokemuksia. Tulevissa kokemuksissa taas tapa toimia muokkautuu lisää. (Kupias 2001, 16.)



Semioottinen kolmio

Kuvio1 Semioottinen kolmio (Ogden & Richards 1923, 7)

Havaittu on merkityksellinen, jos se liittyy johonkin toimintaan. (Määttänen 2009, 45). Semioottisen kolmion (Kuvio 2) määritelmän esitti C.K. Ogden ja I.A. Richards 1923. Sen mukaan havaittu ympäristö tulkitaan viime kädessä toiminnan avulla. Maailmaa ymmärretään, kun siinä osataan toimia. (Määttänen 2009, 127) Kokemuksen laaja käsite sopii hyvin kuvaamaan musiikissa tapahtuvaa oppimista (Väkevä 2004, 337). Musiikkiin tutustutaan omakohtaisesti joko kuuntelemalla tai itse osallistumalla heti alkuvaiheista asti (Green 2002, 59.) Voi siis ajatella, että musiikista ei voisi oppia ilman omakohtaista kokemusta.

Ihmisen kohdatessa tilanteita, josta hän ei selviä vanhoja rutiineja toistamalla, nousee keskeiseksi taito säädellä tietoisesti omaa toimintaa. Menestyksellisen selviytymisen keskeisiä edellytyksiä ovat taito havaita tilanteiden asettamia uusia vaatimuksia ja kyky

säädellä omia toimintoja niiden mukaisesti. Itsesäätelykyvyn puuttuminen rajoittaa selviytymistä ammatillisissa tilanteissa ja opiskelussa. (Lehtinen & Hiltunen 2002, 166.)

Elliotin (1995, 69) toimivan oppijan käsitettä on praksista. Se sitoutuu saavuttamaan tavoitteita suhteessa standardeihin, traditioon, mielikuviin ja tehtäviin. Tekeminen ja toiminta on oleellista muusikolle; musiikkia voi oppia vain tekemällä ja se on musiikin keskeisin päämäärä. (Elliot 1995, 18.) Elliot itse kutsuu näkökulmaansa toimintakeskeiseksi (action-centered) praksialismiksi (Elliot 1995, 6).

Ei ole olemassa yhtä oppimisen mekanismia, joka toimisi kaikissa tilanteissa ja kaikkien oppisisältöjen kohdalla. Oppimisen tilannesidonnaisuus ja sisältö on noussut oppimisen ja opettamisen keskiöön. Myös Elliot korostaa oppimisen tilanne-, kulttuuri- ja sisäl-
tösidonnaisuutta. (Lehtinen & Hiltunen 2002, 6.)

Elliot ei sido omaa näkökulmaansa musiikin tyyllilajeihin musiikissa vaan hyväksyy kaikki käytännöt opetuksen välineiksi. Ainoastaan koulukäyttöön varta vasten tehtyä musiikkia hän ei pidä hyvänä vaihtoehtona johtuen sen käyttömahdollisuuksien suppeudesta (Elliot 1995, 266.)

3.2.1 Itsereflektio

Reflektio on yleiskäsite toiminnoille, joilla ihminen jäsentää uudelleen kokemuksiaan. Reflektoinnin tavoitteena on uusien näkökulmien löytäminen tai tiedon rakentaminen. Itsereflektiota eli kykyä omien kokemusten arviointiin uuden oppimisen avuksi pidetään tärkeänä osana kokemuksellista oppimista. Itsereflektio on muutakin kuin tiedon prosessointia. Sen tarkoitus on löytää vastaus itsestä. Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja kasvu (von Wright 1997, 17.)

Reflektiossa on neljä vaihetta. Tekemisen ja kokemisen jälkeen seuraa kokemuksen pohtiminen ja arviointi reflektoiden oppimista ja tunteja. Näiden pohdintojen synnyttämänä käynnistyy uusien oivallusten käsitteellistäminen ja/tai oman teorian kehittäminen. Viimeisenä vaiheena on käsitteiden ja oman teorian uudelleen testaaminen (Kupias 2001, 24; von Wright 1997, 17.)

Muusikon reflektoidessa omaa toimintaansa musiikissa hänen on mahdollisuus vertailla toimintaansa muiden muusikoiden toimintaan. Itsereflektio on hyvä tapa tehdä havain-

toja omasta edistymisestään ja näin syventää ymmärrystään musiikista ja sen sisältöön liittyvistä elementeistä. (Elliot 1995, 62.)

Elliott kirjoittaa reflektion olevan tärkeä osa muusikoksi kasvamista. Hän kuvaa reflektion tapahtuvan enimmäkseen nonverbaalisti, vaikkei kielläkään sanallisen reflektion merkitystä (Elliott 1995, 55-56, 60).

3.2.2 Opettajan rooli

Oppisisältö vaikuttaa suuresti opettajan ja oppilaan rooliin. Esimerkiksi matematiikalla, kädentaidoilla ja musiikilla on kaikilla omat erityispiirteensä, ja ne vaikuttavat opettajan rooliin opetustilanteessa. Oppimisen tilannesidonnainen luonne on merkityksellinen tekijä oppimisen ja opettamisen tutkimuksissa (Lehtinen & Hiltunen 2002, 6.) Tarkoituksenmukaisten opetusmenetelmien, sisällön erityispiirteiden ja oppimiprosessin välillä on monimutkainen vuorovaikutus, jota olisi hyvä oppia ymmärtämään (Lehtinen & Hiltunen 2002, 6).

Lehtinen & Hiltunen (2002, 6) mukaan perinteisesti opetusajattelussa on luotettu siihen, että koulussa opittujen taitojen soveltaminen koulun ulkopuolisessa arjessa on mutkallista. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet soveltamisen olevan paljon monimuotoisempi ja ongelmallisempi asia kuin aiemmin on uskottu. Hankittuja tietoja ja taitoja ei useinkaan kyetä käyttämään arkielämässä. (Lehtinen & Hiltunen 2002, 6.)

Opettajan taitoa mukauttaa omia toimintamallejaan oppilaan tarpeita vastaaviksi pidetään tärkeinä. Oppilaiden itseohjautuvuuden kehittäminen ja vastuun ottamiseen ohjaaminen koulutehtävissä on avainasemassa pyrittäessä tukemaan oppilaan myönteistä kehitysuraa koulussa. (Lehtinen & Hiltunen 2002, 34.)

Kokemuksellisuuden näkökulmasta yhteen metodiin nojautumisen sijaan olisi tärkeää tarkastella ohjaajan ja oppijan roolia ongelmakeskeisesti. Ongelman ratkaisuun tulisi käyttää kaikkia mahdollisia metodeja, joiden voidaan olettaa tuottavan käyttökelpoista tietoa. (Määttänen 2009,19; Elliot 1995, 72–75.) Oppija halutaan nähdä aktiivisena ja tarkoitushakuisena olentona, jonka oma toiminta on keskeistä tiedonmuodostuksessa. (Tynjälä 2000, 25.)

Opettajan tulee suunnitella opetuksensa sisältö ottaen huomioon olosuhteet. (Elliott 1995, 254; Lehtinen & Hiltunen 2002, 163.) Elliottista musiikista oppiaineena tulee

tehdä laadukkaampaa ja luovempaa ja sen pitäisi olla musiikkikasvatuksen yleinen tavoite. Elliot pitää opettajan tehtävänä muusikkouden opettamista. Hän mainitsee myös musiikinopetuksen tavoitteeksi minän kasvun, itsetuntemuksen kehittymisen ja optimaalisen kokemuksellisuuden. (1995, 254)

Opettajan kyky kuunnella on tärkeää oppilaan kannalta. Se vaikuttaa oppilaan kokemukseen opettajan läsnäolosta (Jordan- Kilkki & Pruuki 2013, 22). Itseohjautuvuutta korostavassa näkemyksessä opettajan tulee auttaa oppijoita saavuttamaan persoonalliset tavoitteensa (Lehtinen & Hiltunen 2002, 165). Itseohjautuvuudessa tarvitaan lyhyitä tavoitteita ja pitkän aikavälin tavoitteita, jolloin odotetaan kehitystä intellektuaalisen autonomian lisäksi myös persoonatasolla affektiivisen, toiminnallisen ja moraalikehityksen alueella. (Lehtinen & Hiltunen 2002, 165.)

Kuuntelemisen taidon lisäksi opettajan tulee osata myös kysyä. Kysymysten kautta opettaja ilmaisee olevansa aidosti kiinnostunut oppilaasta ja hänen ajatuksistaan. Kysymysten kautta käynnistyy itsereflektointi. Itsereflektio auttaa oppilasta hahmottamaan omaa näkemystään ja kokemuksiaan. Hän voi käydä sisäistä keskustelua ja pohtia perusteita, syitä ja seurauksia. (Jordan- Kilkki & Pruuki 2013, 23.) Jordan-Kilkki & Pruuki kirjoittavat pedagogisesta rohkeudesta ja uskosta oppimisen potentiaaliin. Heidän mielestään ne saattavat olla jopa tärkeämpiä kuin ulkoiset opetukseen käytettävät resurssit (Jordan- Kilkki & Pruuki 2013, 33).

Oppilaan motivaatio säilyy, kun oppilas itse pääsee vaikuttamaan tavoitteisiinsa. Motivaatiotekijöiden kartoittaminen on opetettavan aineen sisällön mielekkyyden kannalta olennaista. Niiden huomioonottaminen tarkoittaa ennustetta oppimisesta ja tuo esille emotionaalisten tekijöiden merkityksen oppimisvaikeuden muotoutumisessa opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa. (Lehtinen & Hiltunen 2002, 6.)

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni ja kerron tutkimusmenetelmistä. Lisäksi selvitän tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet.

4.1 Tutkimuskysymys

Tutkimustehtävänäni on lisätä ymmärrystä laulunharrastajien oppimisesta, mitä oppilas itse ajattelee oppimisestaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuskysymykseni on seuraava: Miten jazzlaulunharrastajat refleктоivat opiskeluaan?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus voi olla kuvaileva, ymmärtävä tai emansipatorinen (Hirsjärvi ym. 2004, 125-126.) Tapaustutkimukselle on tyypillistä ottaa tutkittavaksi yksittäinen tapaus, tilanne tai tapahtuma. Tarkastelun kohteena ovat useimmiten prosessit. (Hirsjärvi ym. 2004, 125-126.)

Tutkimuksen tulisi lisätä myös tutkittavien ymmärrystä asiasta ja sen myötä vaikuttaa myönteisesti heidän ajatteluunsa ja toimintatapoihinsa tutkittavaa asiaa kohtaan. Jos he kokevat hyötyvänsä tutkimuksesta myös itse, tämä vaikuttaa haastatteluihin myönteisesti. (Vilkkä 2005, 103.) Osoittaakseni kiitokseni ja arvostukseni koehenkilöiden vaivannäöstä annoin jokaiselle mukana olleelle oman ”Laulattaa! Rytmiä sarvista”-kirjasen ja kopiot omasta videostaan projektin päätteeksi.

Kuvailevat menetelmät eivät pyri selittämään ilmiöitä, vaan tavoitteena on tutkittavan kohteen ominaispiirteiden tarkka kuvailu. (Hirsjärvi ym. 2004, 125-126.) Tapaustutkimukselle on ominaista monipuoliset tavat kerätä tietoa (Syrjälä 1994, 10; Eriksen 2005, 27), sekä tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus (Syrjälä 1994, 14–15).

Tutkielmani aineistoni koostuu viidestä 45 minuutin opetustuokiosta äänitallenteina ja sen jälkeen tehdyistä Stimulated Recall -haastatteluista. Tutkimukseni on luonteeltaan enemmän havainnoiva kuin syy-seuraussuhteita selittävä. Pääpaino on haastatteluissa, mutta otan huomioon omat muistiinpanoni tunneilta.

Valitsin mukaan laulunharrastajia, jotka eivät käy laulutunneillani tai eivät ole oppilaitani, välttääkseni tilanteita, joissa oppilas hakeutuu muistelemaan vastauksia tai ratkaisumalleja aiemmin pitämistämme oppitunneista. Suunnitelmallisuus ja tarkka rajaus ovat oleellista tutkimuksen onnistumiselle (Eskola & Suoranta 2008, 16).

Osallistuvuus on keskeistä suurelle osalle laadullista tutkimusta. Kenttätyö on yksi tapa päästä kosketuksiin tutkittavien kanssa (Eskola & Suoranta 2008, 16). Avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen vaiheiden punoutumista yhteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessia ei ole aina helppo eritellä toisiaan seuraaviin vaiheisiin vaan tulkinta jakautuu koko prosessiin (Eskola & Suoranta 2008, 16). Halusin olla itsemukana tutkimuksessa aktiivisena osallistujana. Osallistuminen mahdollistaa opettajan ja oppilaan kokemusten samanaikaista keräämistä. (Eskola & Suoranta 1998, 127.)

Oma tutkimukseni on käynnistynyt 2010 tehdyn oppimateriaalin myötä. Syklisyys näkyy työssäni eri vaiheina: oppimateriaalin tekeminen 2010, sen testaaminen 2011 ja jatkokehittäminen sekä jazzlauluharrastajien opettaminen oppimateriaalia apuna käyttäen 2012.

4.3 Aineisto

Aineiston hankkimiseen kuuluu oleellisena osana aiemmin tekemäni työ oppimateriaalin parissa. Siksi avaan hieman oppimateriaalin syntyprosessia osana aineiston keruuta. Tutkimukseni kohteena ovat oppilaiden omaan oppimiseensa kohdistuvat reflektiot. Tuntien sisältöä on ollut kolmimuunteinen rytmiikka. Sitä on opiskeltu kehittämäni oppimateriaalin pohjalta.

Tutkimus sai alkunsa syksyllä 2012. Halusin saada tutkimukseeni mukaan harrastajia, jotka kokevat rytmiset asiat hankaliksi. Tein mainoksen tutkimuksestani sosiaaliseen mediaan ja Sibeliuksen Akatemian postituslistalle saadakseni tutkimukseen mahdollisimman sopivat koehenkilöt. Ilmoituksessani etsin ihmisiä, jotka kokivat olevansa rytmittämättömiä tai ainakin pitävät rytmejä vaikeina.

Hakijoita oli yli kolmekymmentä, joten oli suoritettava lisäkarsintaa. Rajasin pois ilmoittautuneiden sähköpostivastausten perusteella henkilöt, jotka kertoivat harrastaneensa jazzmusiikkia paljon, joilla oli paljon musiikillista koulutusta taustallaan ja jotka ilmoittautuivat ensisijaisesti instrumentalisteiksi laulamisen sijaan. Tämän jälkeen arki ratkaisi loput ja aikataulujen tuomat haasteet jättivät jäljelle viisi koehenkilöä.

Koehenkilöt olivat 25-43-vuotiaita laulunharrastajia. Osalla laulaminen perustui lauluntekoon ja bändi- tai kuoro toimintaan. Osa kävi laulutunneilla aktiivisesti. Kukaan koe-

henkilöistä ei ole saanut musiikista ammatillista koulutusta. Tämän vuoksi käytän heistä nimitystä laulunharrastajat.

Laulutunnit pidettiin loppukeväästä 2013. Aineisto koostuu videotallenteista ja äänitteistä. Videoin pitämäni oppitunnit ja Stimulated Recall-haastattelut tallensin zoom h1-tallentimella äänitiedostoiksi. Litterointi ja tulosten jakaminen eri teemoihin tapahtui toukokuun 2013 aikana. Kesällä 2013 etsin teemoihin tueksi teoriapohjaa. Vuoden 2014 aikana kirjoitin tutkielman loppuun.

4.3.1 Oppimateriaali ja tunnin sisältö

Opiskellessani Metropoliasa pop/jazzpedagogiksi tein kirjallisesta päättötyöstäni omaa ammattitaitoani kehittävän projektin, joka piti sisällään oppimateriaalin kehittämistä omaan ja oppilaitteni käyttöön. Oppimateriaalin nimi on ”Laulattaa! Rytmiä sarvista”, ja se on julkaistu 2011 omakustanteena. Se on tarkoitettu jazzmusiikista kiinnostuneille laulunharrastajille. Kirjassa esitellään perusasiat kolmimuunteisuudesta ja annetaan vinkkejä harjoitteluun.

Harjoitukseni pohjautuvat Bob Stoloffin ”Scat!” ja ”Blues scattitudes”, sekä Ted Reedin ”Progressive Steps To Syncopation For the Modern Drummer” -oppikirjoihin. Stoloff käyttää oppikirjoissaan taustanauhoja ja aloittaa harjoitukset rytmejä ja scat-tavuja harjoittelemalla (Stoloff 1996, 16). Ted Reedin rytmiharjoitukset ovat tärkeä osa aloittavien rumpaleiden harjoituskäytänteitä. Reedin harjoitukset alkavat myös rytmisistä perusasioista (Reed 1958, 4-11.) Näiden lisäksi tarkastelin ohjeistustani Prashnigin, Otalan ja Vakkurin kirjoista saamieni vinkkien tuella. Näissä kirjoista kiinnostivat erityisesti ohjeet aistien aktivoimiseen oppimisen avuksi. (Prashnig 2000, 193-197; Ojala 2001, 52-61 ja Vakkuri 1998, 79-81.)

Videoidun laulutunnin pituus oli 45 minuuttia. Sen aiheena oli kolmimuunteisuus, tarkemmin neljäsosanuottien ja kahdeksasosanuottien käyttäminen jazzmusiikissa. Tunnin sisältö perustui 12-tahtiseen blueskaavaan tutustumiseen säveltämäni kappaleen kanssa ja rytmisten perusasioiden harjoitteluun erilaisin harjoittein, jotka löytyvät tekemästani oppimateriaalista.

Tunnit laulunharrastajien kanssa noudattivat rakenteeltaan samaa kaavaa. Sisältöön vaikutti laulunharrastajan omat kysymykset ja huomiot. Alkutunnista lämmiteltiin tanssin ja improvisaation avulla. Taustamusiikkina oli vanhaa laulettua swing-musiikkia Louis

Armstrongin esittämänä. Teimme kehollisia harjoitteita ja bodypercussiorytmejä ja keuilimme scat-tavuja.

Kehollisten harjoitusten avulla aktivoiden pyrin saattamaan oppilaan sopivaan vireystilaan rytmisten asioiden vastaanottamiseksi. Oppilaan kokeillessa harjoituksia ja sanalistaessa tekemistään pyrin omaa audiokineesteettistä kykyäni apuna käyttäen hahmottamaan oppilaan tapaa tuottaa ääntä ja tapaa hahmottaa musiikkia. Tarkkailin oppilaan toimintaa hyödyntäen omaa näköäni, kuuloani ja kehotuntemustani.

Tunnin keskiosa opeteltiin rytmiiikkaa. Kävimme läpi neljäsosat ja kahdeksasosat sekä taukoina että ääninä. Vertasimme suoraa ja kolmimuunteista rytmiiikkaa toisiinsa tehden harjoituksia kirjasta sekä suomeksi että englanniksi. Käytimme äänitettyä blueskiertoa harjoituksissa säestyksenä. Harjoitteissa oli nähtävissä nuottiesimerkki ja opettaja antoi kuulokuvan laulamalla esimerkin itse tai soittamalla sen nauhalta. Jokaisen harjoituksen aikana kysyin laulunharrastajilta tuntemuksista ja havainnoista. Pyysin myös laulajia kuvailemaan tekemistään ja onnistumistaan omin sanoin.

Loppuosa laulutunnista sovellettiin opittuja asioita. Opeteltiin säveltämäni melodia ja laulettiin sitä blueskierron säestämänä. Lauluun on sävelletty kaikki harjoituksissa käytetyt rytmit, ja niiden variointia harjoiteltiin niiden laulunharrastajien kanssa, joilla aika riitti. Samaan lauluun testasimme myös scat-tavuja keskittyen rytmiseen sujuvuuteen melodian tai sointujen uloslaulamisen sijaan.

Tunnin jälkeen videointi katsottiin yhdessä. Laulunharrastaja sai kommentoida näkemäänsä ja kokemaansa. Nämä haastattelut äänitin. Alku- tai välikysymyksiä ei juuri kysytty, mutta laulunharrastajan kanssa oltiin vuorovaikutuksessa ja hänen kommentteihinsa vastattiin. Toisinaan saatoin muistuttaa laulunharrastajaa, että hän kommentoisi ääneen ajatuksiaan, jotta ne tallentuisivat.

4.3.2 Stimulated Recall menetelmä

Valitsin aineiston keruumenetelmäksi Stimulated Recall -haastattelun, josta käytän lyhennettä STR Patrikaisen & Toomin (2004) mukaisesti. Käytin apunani haastatteluissa videoimista ja erillistä äänitallenintaa. Videoin jokaisen oppilaan kanssa opetustuokiomme. Opetustuokion jälkeen katsoimme tallenteen ja oppilas sai omin sanoin kuvailla ja kertoa näkemästään ja kokemastaan ilman ennalta valmisteltuja kysymyksiä. Videotal-

lenteen avulla oli mahdollista saada haastateltavalta informaatiota, joka muuten olisi pitänyt arvioida ja tuottaa itse.

STR-menetelmää on käytetty toiminnanaikaisen ajattelun ja sen prosessien tutkimiseen (Lyle 2003.) STR on ääneenajattelumenetelmän sovellus, jossa haastattelussa palauteaan uudelleen mieleen tutkimuksen kohteita ulkoisten virikkeiden avulla. Esimerkiksi Ulla Pohjannoro käytti STR-menetelmää tutkiessaan säveltäjän työskentelyä. Hän halusi tarkempaa informaatiota säveltäjän toiminnanaikaisesta ajattelusta (Pohjannoro 2013.)

STR-haastattelumuotoni oli strukturoimaton. En valmistellut kysymyksiä haastattelutilanteeseen ennalta, vaan haastattelut tehtiin tunnin päätteeksi. En halunnut johdatella haastattelua ja pyrin antamaan haastateltaville vapauden kommentoida näkemästään ja kokemastaan mitä vain ilman rajoitteita. Haastattelutilanteessa muotoutuvat kysymykset olivat kuitenkin tärkeitä viedessään haastattelua eteenpäin. (Patrikainen & Toom 2004, 242, 245.)

4.3.4 Analyysi

Saatuani materiaali äänitettyä aloitin litteroinnin. Tässä vaiheessa minulla ei ollut vielä kunnollista teoriapohjaa. Laadulliselle analyysille on ominaista, että aineisto ja tutkimusongelma ovat vuoropuhelussa keskenään tiiviisti (Ruusvuori ym. 2010, 13). Saatuani aineistoin litteroitua ryhmittelin haastattelut eri aihealueisiin. Aluksi avoimen koodauksen (Luomanen 2010, 356-357) tuloksena oli laaja kirjo aihealueita, mutta jatkoin ryhmittelyä saadakseni isompia kokonaisuuksia muodostettua. Lopulta päädyin nykyiseen neljän aihealueen jakoon. Se tuo analyysin tuloksen selkeästi ja jäsentyneesti esille.

Koodausryhmittelyt ja niistä kirjoitetut muistiot helpottavat tutkimusraportin jäsentämistä ja relevanttien aineistojen löytämistä (Luomanen 2010, 369). Rajasin aineiston koskemaan kokemusta laulunharrastajan näkökulmasta. Aineiston rajaamisessa on olennaista, että rajausta on tehty perustellusti (Ruusvuori & Co. 2010, 15). Pääasiassa käytin haastatteluäänitteitä. Jonkin verran olen käyttänyt myös videoinnin aikana syntyneitä äänimateriaalia, mutta videokuvan olen rajannut pois tutkimuksesta.

Viisi laulunharrastajaa tuotti mielestäni riittävän määrän aineistoa antamaan vastauksia tutkimuskysymykseeni. Riittävä määrä aineistoa on koossa, kun se ei tuo enää uutta tietoa tutkimukseen (Luomanen 2010, 354). Tutkimukseni materiaali on niukka mutta

riittävä. Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen mahdollisimman tarkasti voidakseni osoittaa, mihin analyysini ja tulokset rakentuvat ja mihin tulkinnat perustuvat.

5 Tulokset

Tutkimuksessani mukana olleet ihmiset ovat toisiinsa verrattuna hyvin erilaisia ja tulevat erilaisista lähtökohdista. Käsittelen laulunharrastajien mietteitä omasta tunnistaan ja kokemuksistaan aihekokonaisuuksien sisällä ja lopuksi esitän yhteenvedon tutkimuksen tuloksista. Yhteenvedo pitää sisällään laulunharrastajien reflektointia ja omia näkemyksiäni siitä, mitä laulunharrastajien tuntien aikana tapahtui.

Olen ryhmitellyt tutkimukseni tulososion neljään alalukuun: 1) Kokemus-luku käsittelee oppimiskokemuksia. 2) V.A.K-luku käsittelee laulajien aisteihin pohjautuvaa oppimistyylijaoittelua. 3) Sisältö-luku pitää sisällään huomioita musiikillisesta sisällöstä. 4) Itsereflektiota-luku kiteyttää tutkimustulokset ja avaa tutkimuksen ongelmakohtia.

Tämä jako tuntui mielekkäältä, koska näin kykenin jäsentelemään haastatteluissa esiin tulleet asiat ja oppilaiden huomiot helpommin eikä minun tarvinnut jättää pois mitään. Välttyin näin rajaamasta aineistoa liikaa, mikä oli minulle tärkeää, sillä tavoitteeni oli saada näkyviin kaikki, mitä oppilaat minulle kertoivat ja myös se, mikä jäi sanomatta. Tuon tuloksissa esille myös oman kokemukseni prosessista.

Laulunharrastajat nimesin seuraavasti: Sini, Maija, Britt, Elisa ja Jaana. Nimet on muutettu. Litteroinnissa olen jättänyt pois epäolennaisia täytesanoja. Sisällöllisesti tutkimuksessa ei ole mitään arkaluontoista, mutta koin mielekkäämmäksi laulunharrastajia ja itseäni kohtaan, ettei henkilö tai status ole tunnistettavissa tekstistä.

5.1 Kokemus

Tässä luvussa käsittelen laulunharrastajien aiempia kokemuksia laulutunneista, kokemuksia rytmikkatunneista ja laulunharrastajien ajatuksia tulevasta henkilökohtaisesta harjoittelemisesta.

Kaikilla tutkimuksessani mukana olleilla laulunharrastajilla oli kokemuksia rytmien opiskelusta muiden opettajien johdolla joko klassisen musiikin parista tai pop/jazzlaulutuntien yhteydessä. Harrastuksen parissa vietetty aika oli tuonut erilaisia kokemuksia omasta oppimisesta ja erilaisista opettajista opetusmenetelmineen. Kaikki laulajat eivät olleet käyneet säännöllisillä laulutunneilla, mutta musiikkia oli opiskeltu teorialtuneilla ja soittaen.

D: Sillon aikanaan ku on tehny niitä rytmidiktaatteja ja tälläsiä, vitsi. En tajua näitä kaaria, en tajua miten näitä kaaria laitetaan tänne. En. Ja sitte niinku en osaa selittää sitä. Ku ite teen biisejä niin mä huomaan sen että nää olis parempia jos mulla olis rytmi veressä. En mä osaa selittää sitä.

Säveltapailutunneilla rytmejä oli harjoiteltu perinteisesti toistamalla ja yhdessä harjoittelemalla istuen ja diktaatteja tehden. Oppilaiden kertomukset aiemmista laulutunneista eivät pitäneet sisällään muistoja liikkumisesta tai harjoitusten selittämisestä.

Esiin nousi kokemuksia tanssitunneista. Tanssituntien koreografiat ja niiden aikana soitettu musiikki sisälsi samankaltaisuuksia pitämämme laulutunnin kanssa. Laulutunnin sisältö oli vahvasti painottunut kehollisiin harjoitteisiin, ja tämä kirvoitti haastateltavia muistelemaan kokemuksiaan kehollisuudesta. Osa laulunharrastajista koki liikunnallisten elementtien puuttuneen aiemmilta laulutunneilta, ja siitä syystä he eivät mielestään olleet ymmärtäneet rytmisiä asioita.

Sini: nii, nii.. Ehkä just klasari puolella enemmän on niinku mä oon sillä aloittanu nii on just sanottu sitä että nyt oot paikallaan etkä lähde mihinkää vaeltelemaan...ja sit mä oon ollu sit (huu huh) ei pysty, ei o tukea, happi loppuu...

Tunnin alussa Sini koki, ettei rytmi ole hänelle musiikissa helppoa. Hän koki joutuneensa tekemään aina paljon töitä rytmien kanssa. Hän kertoi saaneensa erityisen paljon kritiikkiä aikaisemmilta opettajiltaan juuri rytminkäsittelyn osalta. Hän ajatteli, ettei ole luonnostaan rytmisesti orientoitunut, koska rytmien harjoittelu oli vaatinut aiemmin paljon ponnistelua ja epävarmuus rytmisissä asioissa oli useasti tullut eteen laulaessa.

Samankaltaisia kokemuksia löytyi kolmella laulunharrastajalla viidestä. Heille oli syntynyt kokemus omasta osaamisesta ja sen riittämättömyydestä varsin varhaisessa vaiheessa nuoruutta. Aiemmat kokemukset todella vaikuttavat nykyisiin ja tuleviin kokemuksiimme. Tämä pätee myös oppimiseen. Jokaisella oppimiseen johtavalla kokemuksella on aiempi kokemus taustallaan. Oppimiskokemuksiin musiikissa vaikuttavat opettaja, oppilas ja heitä ympäröivä todellisuus (Kupias 2001, 16).

Elisa korosti omaa osaamattomuuttaan ja kykenemättömyyttään rytmikassa. Kokemukset klassisen musiikin parissa säveltapailutunnilla olivat juurruttaneet häneen mielikuvan siitä, että rytmit ovat hänelle vaikeita ja niiden omaksuminen mahdotonta.

Elisa: Joo, mut mä ite koen et mä en o mikään rytmityyppi, enemmänkin melodiatyyppi. En osaa selittää, mut tunnistan sen itsessäni selvästi. Mikä ahdistaa siinä kyllä.

Opettaja: Päteeks se kaikki musat, kaikki rytmit vai just jazz vai? Vai ylipäättään sana ahdistaa?

Elisa: jazzista mä en tiedä yhtään mitään...no nyt ku siitä ruvetaa puhumaan ni alkaa ahdistaa (heh) Mä en osaa sitä selittää, se ei o vaan mun vahvin juttu.

Uskomukset määrittävät paljon sitä miten itsemme koemme ja näemme (Kupias 2001,16). Kun uskomus on riittävän vahva, se voi estää tai edistää oppimistamme. Opettajan näkökulmasta Elisalla oli hyvinkin vankka uskomus omaan kykenemättömyyteensä. Uskomus oli niin vahva, että se osaltaan vaikutti tunnin kulkuun.

Opettajana pääsin haastamaan omaa ammattitaitoani löytääkseni Elisalle sopivan lähestymistavan rytmiasioihin. Hän tuntui olevan hyvin vakaasti siinä uskossa, ettei hän tulisi oppimaan tuntimme aikana mitään. Kaikkia harjoitteita varjosti luottamus epäonnistumiseen. Purkamalla rytmin hyvin pieniin osiin ja tekemällä rauhassa toistoja vastarinta lopulta väistyi ja hän alkoi kehittyä. Yksi taktiikoistani oli eri pisteisiin tuijottaminen harjoitusten aikana.

Omien aiempien kokemusten ja uskomusten vaikutus oppimiseen on merkittävä. Mitä enemmän ihminen uskoo pystyvänsä oppimaan, sitä todennäköisemmin hän myös oppii. Maija mainitsi haastattelussaan useampaan otteeseen tunteneensa itsensä ”tyhmäksi” tunnin aikana. Hän koki haasteiden käyneen ylivoimaisiksi, ja se harmitti. Nämä tunteukset eivät olleet hänellä ensimmäistä kertaa esillä. Hän peilaa tunnin kulkua aiempiin havaintoihinsa omista rytmisistä haasteistaan.

Maija: kaikil tanssitunneilla mä pärjään siihen asti kunnes kädet otetaan mukaan.. jalat voi mennä ku vettä vaan, mut ei tarvita ku yksi sormen nosto...

Keskustelumme aikana kävi myös ilmi, että Maijalla on todettu lievä lukihäiriö, mutta se ei ole haitannut arkielämässä. Luettuani kirjallisuutta aiheesta sain selville, että lukihäiriö voi vaikuttaa myös musiikinoppimiseen. Rinnakkaisoireena voi olla kuuloärsykkeiden käsittelyn heikkous, muistiongelmät, häiriöt motorisessa yhdistämisessä ja prosodiikan eli painotuksen ja sävelkulun huono hallinta. (Ikonen 2001, 194.) Joidenkin rytmisten harjoitteiden Maija kertoo tuntuneen hetkittäin niin vaikeilta, että hän tunsikin itsensä tyhmäksi. Tällaisia olivat suun ja käden yhteisesti tehtävät harjoitteet. Tällaisia

harjoitteita olivat muun muassa bodypercussiot, joissa kolmimuunteista fraseerausta yhdistettiin scat-tavuihin.

Maija: mut se on myös se et jos sitä olis treenannu enemmän. Ku sit ku on kaikki ne

Käsien pyörittäminen eri suuntiin. Niiski oon ollu tosi huono...

Maija: Mul on sellanen olo et mun kädet on koko ajan myöhässä siihen mitä mä sanon...

Maija: Se oli musta ku ite teki noita välillä helpompi ku ne pamaukset tulikin tähän.

Mä en tiä oliko se helpompi hahmottaa ku ne olikin tässä ku täällä

(edessä kuin sivulla taputukset)

Oppiminen tapahtuu vasta sitten kun kokemus on riittävän vahva ja pysyvä muistikuva on muodostunut. On mahdollista, etteivät aiemmat opettajat olleet näitä asioita tällä tavoin käsitelleet, mutta yhtä mahdollista on ettei oppija vain sitä muista. Kokemus on subjektiivista tietoa tapahtuneesta.

Muutama oppilaista mainitsi kuulleen kolmimuunteisesta fraseerauksesta aikaisempien opettajien ohjauksessa. Tällä kertaa he kuitenkin ymmärsivät, mistä on kyse. Oma mielipiteeni on, ettei oppitunnin sisältö todennäköisesti ollut aiempia tunteja laadukkaampi. Tällä kertaa oma kokemus vain jäsenyi niin että osaaminen ja ymmärtämys heidän mielestään syveni.

Opettajan vaikutusta oppimiseen pohtivat muutamat laulunharrastajista. Aiempia opettajia ja heidän antamaansa palautetta peilattiin tunnin aikana saatuun palautteeseen. Positiivinen kannustaminen ja yksityiskohtainen harjoittaminen sekä asioiden selittäminen laulunharrastajan omaan kokemuspohjaan ja kielenkäyttöön perustuen koettiin helpottavaksi. Toruminen ja negatiivinen palaute koettiin huonoksi tavaksi ratkoa ongelmaa. Se ettei yrittämistä teiltä ja harjoiteltavat asiat pysyivät riittävän pieninä, lisäksi onnistumisen kokemusta.

A: nii, ei mut mul on ollu sellanen käsitys et ne menee tosi...mönkään. Ehkä mul ollu tosi kriittisiä opettajia tai jotai (heheh) tai sit ne on vaan niinku... tai mä oon ottanu niistä isomman asian ku ne on tarkoittanu...en tiedä.

Kaikkien laulunharrastajien käsitys omasta oppimisesta rytmien osalta muuttui tunnin aikana. Jokainen koki oppineensa jotain sellaista, minkä pystyisi myöhemminkin halutessaan toistamaan. Tunnin sisältö koettiin mielenkiintoiseksi ja kannustavaksi. Negatiiv-

vinen kuva omasta rytmitajust lieveni ja tilalle tuli hyväksyvämpi ja positiivisempi uskomus omista kyvyistä.

Elisa: Nii, musta rupes tuntumaan et en mä niin huono olekaan. Mut pitäs kaikkes vaan antaa viedä sen kropan ja sen luonnon. Mä en osaa selittää. Ettei ottais sitä järkeä siihen.

Maija: Niin, oli sitä ainakin paljon varmempi laulaa.

Oppimista tapahtui opettajankin mielestä. Laulamisesta tuli kaikilla vapautuneempaa, ja sitä kautta myös oppilaiden rytminkäsittely parani mielestäni huomattavasti. Laulunharrastajan luottaessa enemmän omaan tekemiseensä ja kehonsa viesteihin kolmimuunteiset rytmit alkoivat svengata. Osa laulajista jopa tuntui nauttivan onnistumisestaan ja jazzlaulamisesta.

Oleellista omalle osuudelleni opettajana oli olla kaikki aistit valppaana tarttumaan oppilaan antamiin vihjeisiin siitä, mikä voisi olla avuksi. Tallenteista voi havaita, kuinka pienikin signaali oppilaalta saa minut tarttumaan siihen ja koettamaan uutta tapaa. Jos oppilas mainitsi paikallaanseisomisen olevan vaikeaa, kehotin häntä liikkumaan muuttaen harjoituksen liikunnallisemmaksi. Jos laulunharrastaja pyysi saada nähdä nuotteja, kävimme harjoituksia ottaen nuottikuvan mukaan osaksi treenausta.

Itsenäisen harjoittelun ja motivaation merkitys oli kaikkien haastatteluissa mukana. Laulunharrastajat kokivat oleelliseksi tekijäksi, etteivät ole harjoitelleet riittävästi rytmisiä asioita aiemmin. Ne eivät ole tuntuneet tärkeiltä tai muut asiat ovat olleet mielekkäämpiä. Tunnilla käydyn harjoitusohjelman jälkeen kolme viidestä totesi rytmien olevan harjoiteltavissa, harjoittelua pitäisi vain lisätä.

Laulunharrastajien mielestä aihealueen läpikäyminen vaihe vaiheelta auttoi jäsentämään kokonaisuutta, ja omatoiminen harjoittelemisenkin tuntui siedettävältä ajatukselta. Harjoitukset miellettiin pääosin helpoiksi ja selkeiksi, ja omatoiminen harjoittelu niiden avulla olisi mahdollista onnistua. Motivaation riittävyttä kuitenkin pohdittiin. Jazz ei tuntunut olevan kenellekään niin tärkeää, että harjoittelemista tulisi tapahtumaan vastaisuudessa aiempaa enempää

Sini: (Hahaha) Hävettää taas...

Joo ei o semmonen niinku... itse varma fiilis tehdä noita rytmejä ja sitte... no...pitäs tietenki tehdä enemmän... mut et se oli kyl ihan hyödyllinen ajatus se että... et ei niinku... takerru kiinni nuottikuvaan eikä niihin sanoihin vaan antaa niinku musan ja sit kehon...

varmaan, mut sen jälkeen ku on ollu niinku jollain tavallisella opettajalla ja sit ollaan tehty jotain jazzbiisiä...mmm..niin..no joo... on napsuteltu...mut ei se napsuttelukaan jos sä oot tällä niinku... tai siin ni eihän sekään niinku oikeen mee...

mutta se häviää se konteksti jos se ei o sulleen selkärangassa. Se ei mee niin nopeasti selkärankaan. Improvisaatio vaatis sitä että se on niinku syvällä mielessä eikä se tuu vaan tästä päällimmäisestä tietoisuudesta ni silloin se kyl häviää sieltä ku sanotaan että tee ihan mitä vaan.

Britt: --- se ei o mulle tuttu enkä mä o myöskään harjoitellu sitä ite tekemistä niin paljon että se... mä pystyn tekeen sen tollain teoreettisena harjoituksena tosi helposti mut et sen saisi tuleen sydämeestä niin vaatis sitä et luotan enemmän et mä osaan sen pohjan.

Maija ei kokenut rytmien tulleen juurikaan helpommaksi. Hän koki onnistuvansa vain jos opettaja on vieressä ohjeistamassa. Hän ei luottanut omaan tekemiseensä ja epäonnistuneet harjoitukset mietityttivät häntä edelleen. Aiemmat tutkimukset osoittavat, ettei runsasta ja paljon yksityiskohtia sisältävää tietoa voi palauttaa mieleen riittävän nopeasti, jos sitä ei ehdi jäsentää merkitykselliseksi, tilanteisiin sidotuiksi kokonaisuuksiksi. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 149-150.) Maija olisi siis kaivannut lisää harjoitusta.

Britt koki harjoitusten lisännen tietoutta ja ymmärtämystä. Hän koki mielikuvien ja muotoharjoitusten auttaneen erityisen paljon. Muotoharjoitukset olivat musiikin aika-arvojen muuttamista graafisiksi muodoiksi. Pyysin Brittiä kuvailemaan kuulemaansa aika-arvoa muodoin ja materiaalein. Harjoittelimme rytmejä visualisoiden kolmioita, ympäriä ja laineita lisäten niille pintamateriaalin esimerkiksi tahmea, joustava tms. Brittiä auttoi tällaisten itselleni epätavallisten visualisten mielikuvien kanssa harjoittelu. Hän on työssään paljon tekemisissä erilaisten visuaalisten ärsykkeiden kanssa.

Aktuaalisen toiminnan ja mielikuvien funktionaalista vastaavuutta eli itse musisointitapahtumaa mielessä visioiden tai muuntuvilla mielikuvilla voidaan käyttää hyväksi ns. mentaaliharjoittelussa. Sitä käytetään osana urheiluvalmennusta, mutta jonkin verran myös musiikinharjoittelussa. Urheilijat käyttävät mentaaliharjoittelua silloin kun motorista harjoitetta ei voida syystä tai toista suorittaa. Musiikin opiskelussa mentaaliharjoittelu on yhdistetty yleensä soittotekniikan kehittämiseen, mutta sitä voidaan hyödyntää myös muilla alueilla, kuten kolmimuunteisen fraseerauksen omaksumiseen. (Ahonen 2004, 141.)

Oman harjoittelun lisääminen koettiin oleelliseksi jatkon kannalta. Useampi laulunharrastaja nosti esiin toistojen riittämättömyyden. Vähäinen harjoittelu antoi nuottikuvalle yliotteen tekemisestä. Esimerkkien kuunteleminen häiriintyi ja kinesteettiset aistimukset jäivät havaitsematta. Katse tuntui takertuvan nuotteihin osasi niitä tai ei.

Sini: Joo ei o semmonen niinku... itse varma fiilis tehdä noita rytmejä ja sitte... no... pitäsi tiettenki tehdä enemmän... mut et se oli kyl ihan hyödyllinen ajatus se että... et ei niinku... takerru kiinni nuottikuvaan eikä niihin sanoihin vaan antaa niinku musan ja sit kehon...

Harjoitteleminen on olennainen osa musiikin harrastamista. Opettaja voi antaa ohjeita ja vihjeitä, miten harjoittelua voi edesauttaa. Työ on kuitenkin oppilaan itse tehtävä. Itsenäiselle harjoittelulle on oleellista motivaatio. Ilman motivaatiota ei harjoitteluakaan tapahdu. (Lehtinen & Hiltunen 2002, 15.)

Tavoitteet suuntaavat toimintaamme. Tunteet ja kokemukset aktivoivat tai ehkäisevät tavoitteellista toimintaamme, ja odotukset sekä uskomukset tehostavat tai ehkäisevät päämäärään suuntautuvaa toimintaamme. Toimintamme suuntautuu sen mukaan, miten ajattelemme pystyvämme saavuttamaan tavoitteet. Suuntaamiseksi vaikuttaa myös ympäristön antama tuki pyrkimyksillemme. (Lehtinen & Hiltunen 2002, 15.)

5.2 V.A.K.

Laulunharrastajien haastatteluissa oli havaittavissa aistijärjestelmien käytön eroavaisuuksia. Osalle tunnin sisältö hahmottui visuaalisina mielikuvina, toisille keholliset tunteukset määrittivät sitä mitä tunnilla opittiin. Yhteneväisyyksiä ei löytynyt paljon, mutta kiinnostavia eroavaisuuksia sitäkin enemmän. Keholliset harjoitteet kuitenkin toimivat kaikilla koehenkilöillä muita harjoituksia paremmin.

Muutama laulunharrastajista puhui kuulokuvan merkityksestä omassa oppimisessaan. Heillä kuulokuva yhdistyi voimakkaasti kehon tuntemuksiin. Yksikään tunneilleni osallistuneista ei puhunut pelkästään saamistaan kuulokuvista. Auditivisesti suuntautunut oppija oppii rytmejä korvakuulolta. Korvakuulolta musisoiminen kehittää musiikillista muistia. Kuten luvussa 3.1 kävi ilmi, populaarimusiikissa valtaosa musiikista opetellaan ja esitetään korvakuulolta.

Maija koki rytmiset asiat erityisen vaikeaksi. Hän kuvailee rytmien puhumista taustanauhan päälle ääneen:

Maija: Ei oikeen synkkaa. Sit must tuntuu et kun mä otin ton äänen mukaan niin tuli paljon vaikeampaa kuulla tota tausta musaa.

Jaana oli tarkka kuunteluesimerkeistä ja saamistaan kuulonvaraisista ohjeista. Hän koki nuottimateriaalin toisarvoiseksi ja tutustui siihen paremmin vasta tehtyään harjoituksia. Vaikka hänen nuotinlukunsa oli sujuvaa, hän ei kokenut tarvitsevansa nuotteja oppiakseen. Auditiiivisen oppilaan kanssa opettajan tulee olla erityisen tarkkana malliesimerkkien kanssa. Laadullisesti heikko esimerkki saa auditiiivisen oppijan epäröimään kuulemaansa, jolloin hän ei saa riittävää informaatiota oppiakseen mallista. (Ikonen 1993,34.)

Oman äänen lisäksi erityisesti auditiiivisen oppilaan olisi hyvä kuunnella itseään tallenteelta ja analysoida kuulemaansa Auditiiivinen oppilas vaistoaa paljon opettajan puheta- vasta ja äänensävyistä, joten opettajan kannattaa kiinnittää huomiota ulosantiinsa. Myös ylimääräiset äänet opetusympäristössä on syytä karsia minimiin.

Näköaistin merkitys korostui tutkimustuloksissa, joskaan ei kaikilla. Selkeät nuottiku- vat, rytminkäsittely kehollisesti ja visuaalisin mielikuvin olivat avuksi. Erityisen visuaa- lisina itseään pitävät Maija ja Britt kuvasivat omaa oppimistaan hyvin eri tavoin. Britt puhui enemmän graafisista muodoista kun taas Maija enemmän tuntui keskittyvän muistilappumaiseen visualisointiin.

Maija on erittäin visuaalinen ihminen, mutta vuosien mittaan hän on harjaannuttanut myös auditiiivista puolta itsessään.

Maija: niin joo. Ja sen tosta videostakin jossain vaiheessa huomaa että ku yrittää ite kes- kittyä enemmän niin mä rupeen *tuijottamaan jotain pistettä*. Ja silti se että sä jatkat sitä tekemistä ja mä tuijotan sitä pistettä niin mä nään sen silti tässä ja se auttaa kuitenkin.

Maijan kuvaus todistaa sitä kuinka hän pyrkii yhdistämään auditiiiviset ja visuaaliset ärsykkeet toisiinsa. Tästä on tullut hänelle hyvä ja toimiva tapa harjoitella musiikillisia asioita.

Britt kuvaa itseään vahvasti visuaaliseksi ihmiseksi. Hänellä on paljon ajatuksia omasta oppimisestaan ja omaksumisestaan. Hän kaipasi selkeää tuntirakennetta, joka kerrottai-

siin tunnin alussa. Hänen oli vaikeaa orientoitua tunnin kulkuun, koska ensin toimittiin ja se jälkeen osoitin oppimateriaalista sivun, jossa harjoitus oli kuvitettuna. Hän ei osannut vielä tunnin lopussakaan nähdä miten harjoitukset liittyivät toisiinsa. Vasta nuottikuvan nähdessään hän tajusi, mitä häneltä oli haluttu tunnin aikana. Voimakkaasti visuaaliselle oppijalle on tärkeää nähdä opiskeltava asia ja saada kokonaiskuva aihealueesta (Ikonen 1993, 34.)

Visuaalinen oppija pitää kuvista, väreistä ja lukutehtävistä. Kirjallisen opetusmateriaalin valintaan tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotta se herättää visuaalisen oppijan mielenkiinnon selkeydellä, informatiivisuudella, värikkyydellä ja loogisuudella. Visuaalinen oppija on yleensä kiinnostunut kokonaisuuksista ja siitä, että kaikki sujuu järjestelmällisesti (Ikonen 1993, 34.)

Britt ei huomannut laulamiensa rytmien eroa juurikaan ennen kuin kuuli ja näki muutokset videolta. Monet hänen lausahduksensa tunnilla ja haastattelun aikana tuovat tätä esiin.

--Mulle tulee usein semmonen tunne, Ku ollaan harjoiteltu jotain ja sä näytät kirjasta että se oli tää, ni et ai se oli tää, miksei kerrottu heti aluks että se oli tää.. olisinhan mä tienny jos olis...

--*Visuaaliset muistilaput on mulle muistin jatke.* Mä en muista niitä niinku intuitiivisesti.

Jaana osasi kiinnittää huomiota omaan visuaalisuuteensa. Mielestäni hän oli kuitenkin laulunharrastajista kaikista eniten se, joka hyödynsi kaikkia aistikanaviaan informaation saamiseksi. Jaana katsoi alkutunnista nuottia hyvinkin tarkkaan, mutta rytmiiikkatunnin loppupuolella hänen tekemisensä painottui enemmän kehon tuntemuksiin ja kuulokuvaan.

Katseen kohdistaminen aktivoi aivoissa eri alueita riippuen siitä mihin katseensa kohdistaa. Elisa keskittyi tekemiseensä kohdistaan katseensa kattoon oikeaan nurkkaan. Hänen olemuksensa oli jännittynyt ja kireä. Hänen toistamansa rytmi kuulosti kulmikkaalta ja terävältä, kunnes pyysin häntä kohdistamaan katseensa vasempaan ylänurkkaan.

Opettaja: mä ainakin huomasin ja koht ku katotaan tuolt videolta ni ku sä rupesit vaihteleen sitä mihin sä katot ni se sun tapas pehmeni.

Elisa: Mä tunsin sen itekki.

Opettaja: siit tuli sellanen joustavamapi, pyörivä.

Elisa: Joo se on ehkä just se järki millä mä yritän kaikkea hallita ni se ehkä naulitseekin mut vähän liika

Kuten jo aiemmin kerroin, keholliset harjoitteet auttoivat kaikkia laulunharrastajia. Bodypercussio ja tanssahtelu musiikin ja laulannan mukana vahvasti kokemusta pulssista ja tämän myötä kehittyminen rytmissä oli korvin kuultavissa. Sinin lisäksi myös Maija koki hyötyvänsä liikkeestä. Se auttoi jäsentämään muutoin hankalalta tuntuvaa kolmi-
muunteisuutta.

Varsinkin taktiillis-kinesteettisen kanavan käytöllä saadaan näön ja kuulon ohella mukaan oman kehon kautta tuleva aistihavainto, joka on konkreettinen ja tuntuva. (Nissinen 2000, 37, 83). Sini käyttää työssään paljon kehoaan ja laulutaitoaan. Hänen työssään kehon hyvinvointi on työssä jaksamisen osalta olennaisessa osassa. Pällekkäiset harjoitukset ja näytökset kuluttavat energiaa, ja keho on koetuksella.

Monet Sinin huomioista rytmiiikkatunnistamme liittyvät kehollisuuteen ja siihen, miltä kehossa tuntui. Tähän saattoi vaikuttaa myös tunnin sisältö, joka oli liikepainotteinen. Hän koki liikkeen helpottavan omaa oppimistaan. Sinin toiminnassa tapahtui välitön muutos hänen antaessaan itselleen luvan liikkeeseen ja musiikin rytmin kokemiseen kokonaisvaltaisemmin. Laulun harjoittelemisessa hän on kokenut haasteelliseksi aiempien opettajien kehotuksen pysyä paikallaan harjoittelemisen aikana.

Miten mä en o niinku tajunnu että... se ois helpottanu jos mä oisin niinku (liikkunut)...
Mul on ollu sellasia lauluopettajia, jotka on voisitko olla paikallaan ku mä oon justii niinku heilunu tosi paljon
Ja sitte... niinku perinteisesti paikoillaan---Ehkä just klasari puolella enemmän on niinku mä oon sillä aloittanu nii on just sanottu sitä että nyt oot paikallaan etkä lähde mihinkää vaeltelemaan...ja sit mä oon ollu sit (huu huh) ei pysty, ei o tukea, happi loppuu...

Liiallinen liikkeen pidättely teki Sinin olon epämukavaksi ja silloin rytmi tuntui hänestä vaikealta. Kun hän sai liikkua vapaasti, ei laulamissa ja rytminkäsittelyssä ollut enää mitään ongelmaa.

Britt koki irralliseksi kehoon keskittymisen. Hänen kokemuksensa oli että liikkeeseen keskittyminen häiritsi laulamista ja vaikeutti rytmiä. Hän ei kokenut liikehdinnän auttavaa rytminkäsittelyä.

Sisäisen sykkeen tulisi olla vahva ja aistittavissa. Itse kutsun sitä sisäiseksi orkesteriksi. Tämä sisäisen orkesterin kuuntelu mahdollistaa rytmikkään laulamisen huolimatta siitä liikkuuko vaiko ei. Rytmii on osa kehoamme. Tämän vuoksi on perusteltua löytää rytmille apuja liikkeestä ja tanssista.

5.3 Sisältö

Perusrytmin kokeminen liikkein on jännitystiloja vapauttava harjoitus. --- On tärkeää että musiikki ”svengaa” ja syke koetaan vaistonvaraisesti, vahva rytmi siis.

(Linnakivi&Tenkki&Urho 1988, 196-197)

Jaana koki tunnilta erityisesti saaneensa vinkkejä estetiikkaan koskien jazzmusiikkia ja sen rytmiiikkaa. Hän ei kokenut olevansa hyvä tai huono rytmitajultaan, mutta hän oli tietämätön tyylilajin ominaispiirteistä. Opettajan näkökulmasta Jaana edistyi tunnilla vähiten, mikä todennäköisesti johtui hänen korkeasta osaamistasostaan. Satunnaisilla kuuntelukerroilla jazzlevyistä oli tekemiseen tarttunut mukaan paljon kolmimuunteiselle jazzrytmiiikalle ominaisia asioita. Hän olisi siis oppinut informaalisti asioita itseksensä.

Jaana: oli tavallaan uutta asiaa kyllä. Sellaista rytmillä leikkimistä en o tehny. Ja siinä on pohjalla jotkin säännöt mitä en ollu koskaan ajatellu.

Elisa innostui tunnin aikana jazzista. Hän koki sen itselleen sopivaksi musiikinlajiksi ja vakuutteli jatkavansa tutkimusmatkaansa itsenäisesti. Hän teki huomioita äänestään, kuinka se tuntui sopivan hyvin tällaiseen musiikkiin.

Elisa: Ja rupesin tykkää tosi paljon täst musastakin että. Se o vaan kato et mihin o kasvanu. Ei o kasvanu tohon bluesiin. Ei sitä o vaan tullu harjoitettua eikä kuunneltua. Täs mä huomasin et mä tykkään siitä kyllä tosi paljon.

Jazzfraseerausessa on triolipohjaisuuden lisäksi hienometriikkaa ja rytmista variaatiota. Rytmiiinen fraseeraus voi olla iskuun nähden hieman nokillaan, takana tai iskun päällä. Jazzille ominanen fraasien rytmiiinen manipulaatio jäi pois tunnin sisällöstä. Kyseessä oli harrastelijoille suunnattu 45 minuuttia. Kaikkea ei voi käsitellä kerralla.

Opettaja : Tän voi verrata ranskan sanastoon ni et pääsee ostaa viiniä ja patonkii. Ei paljon muuta. Se niin ku on tavallaan tää mitä täs mennään. Nii sit ku noi niinko istahtaa ja että ne tiedostaa ja niitä voi käyttää tai olla käyttämättä et se ei o semmosta vahinkoo mitä suusta tulee ni sitte saa oikeenlaista patonkii eikä tu aina neljääviljaa.

Rytmistä muuntelua kuitenkin tapahtui. Jaana ja Sini kykenivät, tosin tiedostamattaan, varioimaan rytmejä ja rytmien sijoittelua fraaseissa. Jaanan tunnilla esiteltiin termi *laid back*. Hän huomioi omassa laulamissaan huonon timen, joka ei opettajan näkökulmasta ollut huonoa, ainoastaan hivenen jäljessä. Kerrottua muuntelumahdollisuuksista hän uskalsi luottavaisemmin liikutella rytmejä iskutuksen molemmin puolin.

Sini oli käynyt aiemmin jazzlaulajan opissa, ja osa asioista oli hänelle tuttuja. Hän tiesi synkopoinnin merkityksen ja kolmimuunteisen rytmiiikan perusasioita, mutta oli alussa epävarma.

Muiden laulunharrastajien kanssa pysyimme alkeissa. Tutustuimme neljäsosa- ja kahdeksasosarytmien kolmimuunteiseen fraseeraustapaan. Laulajat kommentoivat varsin vähän tyyli-ilajillisia asioita. Jazz askarrutti improvisoinnin osalta, mutta se ei kuulunut tuntimme sisältöön käymiämme rytmiharjoituksia enempää.

Kielien vertailu tuntui hyödylliseltä Jaanan ja Brittin mielestä. Kirjoittamani harjoitukset hymyilyttivät mutta samalla konkretisoivat eroja suomen- ja englanninkielessä. Harjoituksissa kahdeksasosarytmien eroa kuvattiin muun muassa sanalla liima. Erityisrytmiin soveltuvat parhaiten taputukset, naputukset ja sanatrymit (Linnakivi & Tenkki & Urho 1988, 196-197).

Suomeksi suorassa rytmiiikassa sana muuttui limaksi ja kolmimuunteisessa se oli liima. Laulunharrastajien mielestä tämä oli havainnollistavaa. Sanavalinta oli myös pedagoginen. Kolmimuunteisien kahdeksasosien välillä tulee olla sitkoa, liimaa.

Keskustelua oli myös napsutusten ja jalan iskemisen hyödyistä ja haitoista osana laulamista.

O: kannattaa välillä testata että pysyyksee rytmi vaikket koko ajan naputa jalkaa vaikka päästäisitki jalat rentoutumaan. Koska sitten taas kun lähdetään laulamaan jotain haastavampaa ni jos on jalka koko ajan, sil on omia toimia niin se voi laulamiseen vaikuttaa. Puhun äänenkäytöstä. Ei välttämättä, mut voi vaikeuttaa. Sitä kannattaa testata koska sulla on selkeesti niin vahva se sisäinen rytmi. Et se ei välttämättä tarvi sitä naputtajaa. Kun sen näkee tosta sun niskasta että siellä se on.

Tunnin sisällöstä ja etenemisestä pääasiallisesti pidettiin. Harjoitukset tuntuivat etenevän loogisesti, ja mukana pysyminen oli kohtuullisen helppoa. Britt oli joukossa poikkeus, sillä hän koki tunnin sekavaksi.

Britt: Ehkä tunnin kulusta... Mä en aluks tienny mitä tullaan tekemään. Ja se aiheutti sel-
last tiettyy levottomuutta, Et jos sä olisit sanonu vaik että nyt lauletaan tällasta kappaletta.
On tarkoitus että haetaan tähän sellasta jazzilmaisua niin voi olla että mä olisin hahmot-
tanu tän tunnin erilailla.

Mä ajattelin että me ollaan hetken aikaa tätä ja sit tehdään jotain ja sit mun pitää omaksua
joku juttu.

5.4 Itsereflektiosta

Osalle laulunharrastajista videon katselu ja itsereflektointi oli vaikeampaa. Laulunhar-
rastajat reagoivat videotallenteeseensa voimakkaammin kuin olin olettanut. Moni heistä
keskittyi ulkoisiin seikkoihin, ryhtiin, liikehdintään, hiuksiin tai muuhun ulkonäköön
liittyvään yksityiskohtaan. Tämä on ymmärrettävää, sillä osa näki heistä ensi kertaa
itsensä laulamassa laulutunnilla. Huomion kääntyessä pois laulamisesta ja sen harjoitte-
lusta rajautui musiikillisen sisällön osuus haastattelussa vähäisemmäksi.

Britt ei ollut aiemmin kuullut, miltä oma laulaminen kuulostaa. Nähtyään videon hän
ymmärsi paremmin, mistä olimme puhuneet ja huomasi muutoksen laulamaisessaan.
Hänen fraseerauksensa oli muuttunut huomattavasti. Pitkä legatomainen laulutapa oli
muuttunut rytmikkäämmäksi ja kuulosti nyt jazzmusiikilta. Hän pohti syitä laulamisen-
sa haasteisiin ja totesi harjoittelun olevan vähäistä. Hän ei juurikaan harjoittele, varsin-
kaan rytmisiä asioita. Hänellä on hyvä muisti. Hän kykenee muistinvaraisesti toista-
maan pitkiäkin harjoituksia, mutta lopullinen sisäistäminen vaatii toistoja. Haasteena
hänellä on tuoda harjoitukset ja teoriat osaksi omaa luovaa ilmaisua.

Britt analysoi omaa oppimistyyliään myös teoreettisesta näkökulmasta. Hänen itsere-
flektiotaan oli hienoa seurata haastattelijan roolista. Ilman lisäkysymyksiä Britt pääsi
varsin syvälle pohdinnoissaan rytmikasta ja omasta kokemuksellisesta toiminnastaan.

Britt: Mä tunnistan et on kaks semmosta tietoisuuden tai opitun tasoa, muistin tasoa...

Britt: Ja kyl se olis kiva tehdäkin jotain superluovastikin, mut mulla ei sitä perustaa niin
vahvana et sit se on jotakin ihan muuta ku mä en tiedä mikä se jazzkontekstissa on. Sit se
on enemmän ku lauluyhtyeessä ollaan tehty että on joku ääni-improvisaatio missä ei o
mitään kontekstia vaan voi tehdä mitä vaan.

Sit ehkä sen vois sen teorian kautta ite muunnella. Kun sen tietää miten sitä muunnellaan
ja sit pieniä asioita kerrallaan.

Maijan oli vaikea purkaa näkemäänsä haastattelussa. Hän katsoi videota ja vaikutti hämmentyneeltä. Hän kykeni kuitenkin kertomaan, miltä missäkin harjoitusvaiheessa tuntui, ja muisteli aiempia kokemuksiaan laulutunneilta ja tanssitunneilta. Hän tarkkaili itseään hyvin kriittisesti muttei osannut jäsenellä onnistumisia oppimisensa suhteen. Pääosin hän oli vaiti, ja muistuttelin häntä useampaan kertaan haastattelusta pyytäen ajattelemaan ääneen.

Sini on ollut paljon kuvattavana aiemmin, mutta jostain syystä hänenkin oli vaikea päästä yli ulkoisista asioista. Hän pohti paljon videon latenssi-ongelmaa. Ääni hieman laahasi kuvan perässä, ja se vaikeutti videon seuraamista. Hän teki huomioita elekielestään ja vastauksistaan kysymyksiini tunnin aikana. Hän tarkkaili enemmän itseään kuin oppimistaan. Hänen oppitunnin aikaiset kommenttinsa olivat enemmän kokemustaan analysoivia.

Britt kykeni analysoimaan laulutuntiamme videolta, ja hän pohti paljon ääneen onnistumisiaan ja epäonnistumisia. Hän kertoi olleensa aiemmin uintikurssilla, ja siellä oli videoitu omaa uintitekniikkaa. Hän oli kokenut videoinnin todella hyödylliseksi ja niin oli laulutunninkin kanssa. Hän osasi ajatella ääneen varsin vaivattomasti. Hänelle ei tuottanut ongelmaa itsensä näkeminen videolta. Hän ilmaisi ymmärtäneensä videolta monta asiaa, jotka tunnilla jäivät epämääräisiksi.

Britt. Visuaaliset muistilaput on mulle muistin jatke. Mä en muista niitä niinku intuitiivisesti.

Elisa keskittyi myös paljon ryhtiinsä ja kuuntelemaan omaa kommentointiaan videolta. Hän teki huomioita äänenpainoistaan ja sanavalinnoistaan. Hän myönsi kuitenkin oppineensa tietyissä kohdin tuntia ja saaneensa positiivista kokemusta jazzista lopettaessaan *järkeilyn*.

Kyl mä oon sen opetellu valitettavasti. En tietenkään ollu lapsena sellanen, mut kun elämä vei ja alko kasvaa ni kyl oon tukeutunu järkeen joka on kyllä vieny mua ihan päin helvettiä, olis vaan pitäny pysyy sellasena ku oli lapsena tiäksä
Vaisto ja alitajunta ja näin. Mä vähän oon ottanu siinä taas takapakkia ja yrittäny. Parhaiten menee silloin ku ei liikaa järjellä asioita ajattele.

Jaana löysi jotain sanottavaa mutta varsin niukasti kuitenkin. Hän pohti enemmän oikein ja väärin -näkökulmasta tekemistään kuin siitä, miltä musiikki ja oppiminen tuntuu. Tallennetta hän katsoi tyynesti, kommentoiden jotain summittaista.

Jaana: niin, tai aluksi se ehkä vähän sekottikin sitä kun rupesin liikaakin miettimään etten antanu vaan tulla sen sieltä. Mut sit toisaalta mä aloin tehdä niitä vääriä rytmejä kun mä annoin sen vaan tulla sieltä. Et se on sellasta tasapainottelua...

Myös laulunharrastajien pohdinta siitä, miksi henkilö kokee olevansa huono rytmisissä asioissa, oli kiinnostavaa. Kenelläkään kokemus omasta huonoudesta ei tuntunut olevan omakohtaisen kokemuksen tuloksena tullut tieto, vaan lähes kaikilla tämän ajatuksen oli heille tarjoillut joku muu. Yleensä kyseessä oli ollut opettaja. Aiemmat kokemukset tulivat esiin jokaisella laulunharrastajalla tutkimuksessani.

Lukemani kirjallisuuden ja haastatteluiden perusteella voin todeta, että aiemmat kokemukset todella merkitsevät opetustilanteessa. Opettajan aiemmat kokemukset vaikuttavat hänen valintoihinsa opettajana, oppilaan aiemmat kokemukset taas vaikuttavat hänen vastaanottovalmiuteensa. Aiemmat kokemukset vaikuttivat myös minun valintoihini ja työskentelytapoihini.

Oma opettajuuteni vaihteli paljon oppilaan mukaan. Näin itsessäni muutoksia, jotka selkeästi johtuivat oppilaasta ja hänen toiminnastaan tunnin aikana. Itseään väheksyvää kehuin huomattavasti enemmän kuin itsevarmemman oloista laulunharrastajaa. Puhuin enemmän osalla tunneista, johtuen teoreettisemmasta lähestymistavasta oppilaan toimesta. Kielenkäyttöni vaihteli myös paljon.

Jokainen oppilas pitäisi pystyä kohtaamaan juuri sellaisena kuin hän on, vaikka opetettava aines sisältö olisikin sama. Yksilöopetuksessa tämä on kuitenkin huomattavasti helpompaa kuin esimerkiksi ryhmäopetuksessa.

Tutkimusta suunnitellessani toivoin löytäväni konkreettisia ratkaisumalleja rytmiiikan opettamiseen. Halusin löytää yhden yhteisen ongelman lauluharrastajien haastatteluista ja ratkaista sen. Oma johtoajatukseni oli, että korvan ja kehon yhteistyössä on jotain sellaista, jota auttamalla tuloksia syntyisi nopeammin. Yritin löytää lauluharrastajien kertomuksista viitteitä siitä, että he oppivat paremmin lukemalla tai katsomalla.

Tutkimuksen edetessä alkoi olla selvää, ettei laulun opettaminen ole kuitenkaan niin yksinkertaista. Ihmiset ovat erilaisia, päivät ja tilanteet vaihtelevat. Itsetuntemus on hyvin subjektiivista tietoa. 45 minuutin laulutunnilla ehtii varsin rajallisesti sekä tutustumaan oppilaaseen että harjoittelemaan laulua.

Omasta puolestani koetuntien pitäminen ja tallenteiden katsominen oli koko tutkielmaprosessin parasta antia. Tuntien aikaiset kokemukset sai nähdä uudelleen ulkopuolisen silmin. Opetustapani on hyvin intuitiivinen, enkä useinkaan pohdi etukäteen ratkaisumalleja mahdollisesti esiintyviin ongelmiin. Olen kokenut helpommaksi olla läsnä ja kuunnella oppilaan tarpeita enkä ole luonut mieleeni liian tarkkaa rakennetta tunnin kulusta.

6 Pohdinta

Analyysin tekoa edelsi Stimulated Recall -menetelmässä käyttämäni avoin haastattelu-muoto. Haastattelin laulunharrastajia välittömästi tunnin jälkeen, ja siinä hetkessä haastateltavat keskittyivät analysoimaan omaa tekemistään intuitiivisesti omien senhetkisten tuntemustensa mukaisesti..

Haastattelu oli luonteeltaan keskustelunomainen, mutta pyrin olemaan vaikuttamatta liikaa siihen, mitä haastateltava havainnoi videolta. Haastateltavat analysoivat oppimistaan ja tekivät huomioita tunnin aikana tapahtuneista muutoksista. Vastaukset olivat summittaisia. Tämä tosin selvisi minulla vasta litteroinnin jälkeen teemoitellessani haastatteluja esiin tulleiden aiheiden perusteella. Yhteneväisyyksiä oppimiskokemuksissa ei juuri ollut

Videotallenne oli tarkoitettu osaksi haastattelua. Se kuitenkin osoittautui oppijoiden suureksi avuksi heidän pohtiessaan omaa oppimistaan ja nähdessään tuloksia tunnin aikana. Ne laulunharrastajat, jotka eivät kenneet juurikaan muuttamaan toimintaansa tunnin aikana antamieni ohjeiden perusteella, tuntuivat saavan oivalluksen nähtyään itsensä videolta. Laulajille syntyi siis kokemus siitä, miltä oma musisointi näyttää ja kuulostaa muista ihmisistä.

Omasta opettajuudestani sain uudenlaista kokemusta STR-menetelmän avulla. Omia monologeja litteroidessa pääsin tutustumaan omaan kielenkäyttöön ja sen vaikutuksiin oppitunnilla. Videointi voisi olla hyvä tapa konkretisoida laulutuntien tapahtumia. Videon katsomisen tulisi muuttua osaksi harjoittelua. Rutinoituessaan videonkatselu auttaisi oppilaita hahmottamaan omaa tekemistään eri näkökulmasta ja syntyisi uudenlainen oppimiskokemus. Tästä voisi vetää johtopäätöksen siitä, kuinka korvan ja kehon

yhteistyötä voidaan kehittää videoinnin avulla. Silloin pystymme itse havainnoimaan oppimistamme hyödyntäen kaikkia aistejamme.

6.1 Haasteet ja hidasteet

Uuden asian tai tekniikan opetteleminen on aikaa vievää ja vaativaa. Sen vastapainona täytyy olla nautinto, musiikista nauttiminen ja ilo musisoimisesta. Ilman sitä työtä ei jaksata tehdä eikä edistymistä tapahdu. (Green 2002, 105.) Opettajan haasteena on tarjota oma oppiaineensa mahdollisimman nautittavassa muodossa.

Nyky aika ja sen nopea rytmi esittävät usein haasteita musiikinopetukselle. Tuloksia halutaan, mutta pitkäjänteiseen harjoitteluun ei olla valmiita uhraamaan aikaa. Harrastajilla ajasta kilpailee useampi harrastus, ja on hyvin tavallista että mielekkäin harrastus saa eniten aikaa. Harjaantuminen vaatii kuitenkin aikaa, olipa kyseessä musiikki tai polkupyörällä ajaminen.

Motivaattoreina me opettajat olemme tärkeässä asemassa. Ahonen kirjoittaa opettajuudessa olevan hyvin tärkeää olla läsnä hetkessä. Ymmärtämällä oppilaan näkökulmaa, mitä oppilas todella kuulee tai kokee oppimistilanteessa, opettaja pystyy auttamaan ja ohjaamaan oppilasta eteenpäin (Ahonen 2004, 114.) Tarkkaavaisuuden suuntaamisella oppimista edesauttaviin tekijöihin voi vaikuttaa oppijan oppimiseen merkittävästi. Opettajan pitää osata kuunnella oppilastaan ja kehittää ja keksiä riittävän monta vaihtoehtoa saman asian opettamiseen. Pitää osata antaa myös tilaa ja aikaa omaksumiselle ja sisäistämiselle.

Opettajan olisi tärkeää päästä oppilaan kanssa samalle aaltopituudelle voidakseen tukea oppilaan tukea oppilaan oppimista. Kun oppilas ja opettaja puhuvat samaa kieltä, ymmärtävät toisiaan, kommunikointi nopeutuu, ja oppiminen voi nopeutua. Kun opettaja laulaa fraasin, jonka toivoisi oppilaan toistavan, tulisi syntyä keskustelua siitä, mitä oikeastaan tapahtuu, mitä kuunnellaan ja mikä on sisällössä se yhteiseksi koettu tekijä.

On olemassa erilaisia soveltavia psykologisia suuntauksia, jotka tarjoavat työkaluja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Yksi työkaluista on aistien monipuolinen hyödyntäminen. Vuorovaikutustilanteessa pyritään aktiivisesti tunnistamaan puheesta, mitä aisteja vastapuoli käyttää, kiinnittämällä huomiota sanavalintoihin. Viiden laulunharrastajan otoksellani en usko sanavalintojen suureen merkitykseen oppilaan sisällöllisessä

omaksumisessa. Mielestäni kehittävämpää jo pelkästään kriittisyyden takia olisi tutkia esimerkiksi sosiaalipsykologiaa tai tutustua vuorovaikutusteorioihin.

Vaikka kuinka haluaisi ottaa kaikki asiat huomioon ja kirjoittaa täsmällisiä ohjeita ja harjoituksia, on silti aina subjektiivinen kokemus hyvin merkittävässä roolissa siinä, miten oppilas lukemansa ymmärtää. Varmistaakseni oppimateriaalin soveltuvuuden muille opettajille tulisi minun tehdä erikseen sellainen opettajan opas, jossa harjoitusten ohjaamista opastettaisiin kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Oleellista musiikin opiskelussa mielestäni on kuitenkin oma kokemus ja toiminnallisuus. Ilman niitä ei opeltavia taitoja pääse yhdistämään tietoon.

Monet ammattilaiset saati harrastelijainstrumentalistit eivät osaa nuotteja, saati että he osaisivat pukea sanoiksi ilmiöitä, joita he soitossaan kohtaavat ja osaavat tuntumapohjaisesti (Green 2002, 206). Tämä tukee ajatustani siitä, että jazzmusiikkia voi opettaa kenelle vain. Se ei vaadi alkuun pääsemiseksi suuria ponnisteluja tai opettelua, ainoastaan kehon ja korvan yhteispelin avaamista ja ajatusten suuntaamista tietoisesti jazzmusiikin elementtien hahmottamiseksi kehotuntumalla.

Subjektiivisuudessaan kokemus on hyvin mielenkiintoinen tutkimuskohde. On haasteellista tutkia kokemusta, jossa itse on mukana. Oma kokemus ja oppilaan kokemus pounoutuvat toisiinsa, mutta kuitenkin kummallakin osallistujalla on oma näkökulmansa.

6.2 Luotettavuuspohdinta

Mielestäni tutkimuskysymykseen on vastattu. Halusin tietää lauluharrastajien kokemuksista, ja tutkimuksen tuloksena tietoa tuli. Kun pohditaan tutkimusmenetelmien luotettavuutta, käytetään termejä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti kertoo sen minkä on luvannut ja reliabiliteetti sen, ovatko tutkimustulokset toistettavissa samoja menetelmiä käyttäen. Reliabiliteettikysymykset liittyvät ensisijaisesti tutkimuksen vaiheeseen, jossa siirrytään empiirisestä aineistosta analyysin kautta aineiston tulkintaan. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 133–134.)

Tutkimussuunnitelman osalta koin tärkeäksi jättää riittävästi tilaa muuttuville tekijöille. En halunnut haastattelusta teemahaastattelua vaan avoimen voidakseni antaa laulunharrastajille mahdollisuuden reflektoida vapaasti juuri sitä, mitä he huomioivat. Tapaustutkimuksen luotettavuudella eli validiudella tarkoitetaan tulosten tarkkuutta eli kuinka tutkimuksen johtopäätökset vastaavat todellisuutta. Sisäinen validiteetti tarkoittaa sitä,

että tutkimuksen lukija arvioi, havainnoiko tutkija todellakin sitä mitä ajatteli havainnoivansa.

Ulkoinen validiteetti puolestaan mittaa sitä, missä määrin tutkijan tekemät oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen. Käsitevaliditeetti tarkoittaa sitä, missä määrin käytetyt käsitteet sopivat yhteen aineiston kanssa. (Tuomi & Arajärvi 2006, 131-139 ; Eskola & Suoranta 2008, 211-218.) Olen pyrkinyt kuvaamaan yksittäistä kohtaamista laulunharrastajien kanssa mahdollisimman tarkkaan. Ulkoisen validiteetin merkitys ei ole suuri.

Aihe oli minulle tärkeä johtuen omista aikaisemmista kokemuksistani laulunopiskelijana. Käsitteeni eivät juurikaan muuttuneet tutkimuksen aikana. On tärkeää ottaa huomioon kaksi kvalitatiivisen tutkimuksen reliabiliteettikysymyksiin liittyvää kriteeriä: analyysin arvioitavuus ja uskottavuus. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukijalle tarjotaan mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä ja kritisoida sitä.

Uskottavuudella tarkoitetaan, että tutkimusraportointi on uskottava sen tulkinnoissa ja miten niihin on päädytty. (Tuomi & Arajärvi 2006, 131-139 ; Eskola & Suoranta 2008, 211-218) Tulkintoja edeltävä analyysi ja huolellinen työvaiheiden kirjaaminen osaltaan auttavat uskottavuuden saavuttamisessa.

Uskon analyysini olevan varsin maanläheinen ja uskottava. Tutkimustuloksieni lähinnä vahvistavat jo aiemmin tehtyjä tutkimustuloksia kokemuksellisesta oppimisesta. Tutkimukseni on mahdollisimman objektiivinen kuvaus tapaustutkimuksen keinoin kokemuksesta, joka on varsin subjektiivista tietoa. Raporttini on totuudenmukainen ja kattava. Haastattelumateriaali on arkistoitu sekä litteroituna että äänitteinä.

Kirjallista työtäni on kehitetty kollegoiden ja ohjaavien opettajien haastaessa ajatuksiani ja valintojani teoreettisen viitekehyksen suhteen. Työ on vaatinut aikaa ja paneutumista uudenlaisen toimintatavan omaksumiseksi.

Kaikkien kolmen validiteetin tultua täytetyiksi voidaan tutkimus todeta luotettavaksi. Ulkoinen reliabiliteetti eli toistettavuus mittautuu sillä miten samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Sisäisessä reliabiliteetissa on kyse siitä, kuinka yksimielisiä samassa tutkimuksessa olevat useat havainnoijat ovat tuloksista (Tuomi & Arajärvi 2006, 131-139 ; Eskola & Suoranta 2008, 211-218) Lukijalle tutkijan on annettava mahdollisimman hyvä selonteko tutkimuksen suorittamisesta ja etene-

misestä, jotta lukija voi analysoida tutkimuksen luotettavuuden. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138–139)

Työssäni objektiivisuuden haasteena on oma osallisuuteni tutkimuksessa, mutta se on osa tapaustutkimuksen luonnetta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133–134). Tutkijan ja koehenkilöiden suhteet ovat olleen opettaja-oppilas-suhteita. Lähetin tutkielmani osallistuneille laulunharrastajille luettavaksi ennen tutkielman arvostelua ja julkaisemista. Heille annettiin mahdollisuus korjata tai perääntyä tutkimuksesta niin halutessaan. Haastattelusta saatu materiaali oli suppea, mutta mielestäni riittävä tuomaan esiin huomioita oppimisesta ja kokemuksista.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän työn pohjalta olisi mielenkiintoista tutkia haastattelemalla opettajien kokemuksia oppilaista, jotka kokevat olevansa rytmittajuttomia. Miten opettajat asian kokevat ja miten he asiasta puhuvat?

Kiinnostavaa olisi videoida jazzpedagogiikkaa yksilöopetuksessa ja analysoida yleisesti laajempänä kokonaisuutena, esimerkiksi vuoden mittaisena jaksona. Jazzpedagogiikkaa, Orff- ja Dalcroze-metodia olisi myös mielenkiintoista yhdistää samaan tutkimukseen.

Oppikirjan kehittäminen ja konseptointi olisi myös mielenkiintoinen jatko tutkimukselleni. Miten tuottaa laadukasta oppimateriaalia suomeksi jazzmusiikin alkeisopetukseen? Jatkotutkimusta jazzrytmiikan parissa voisi tehdä myös laajentamalla tutkimusta koskemaan erilaisia ryhmäopetusmuotoja: Kuoroa, teorialunteja tai orkesteria.

Oppilaitosnäkökulmasta olisi kiinnostavaa tutkia tai kehittää opintosuunnitelmaa kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Stimulated Recall -menetelmää olisi myös kiehtovaa tutkia ja analysoida osana musiikin opettamista ja oppimista.

Lähteet

Ahonen, Kari 2004 Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere. Tammer-Paino

Butterfield, Matthew W. 2006. The Power of Anacrusis: Engendered Feeling in Groove-Based Musics. *Music Theory Online* 12(4).

<<http://mto.societymusictheory.org/issues/mto.06.12.4/mto.06.12.4.butterfield.html>> (luettu 8.10.2014)

Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. 2010. Music in childhood. From Preschool through the Elementary Grades. USA: Schirmer.

Dunn, R & Dunn, K. 1978. Teaching Students Through Their Individual Learning Styles. Reston, VA: Reston.

Dunn, R. 1983. Learning style & its relation to exceptionally both ends of spectrum. *Exceptional Children*

Elliot, David J 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. Oxford University Press. New York.

Elliot J. David 2004. Praxial Music Education. Reflections and Dialogues. New York. Oxford University press Edited By David J. Elliot (esseitä)

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy

Floyd Jr, Samuel A. 1995. The Power of Black Music. Usa. Oxford University Press.

Green, Lucy 2002. How Popular Musicians Learn. A Way ahead for Music Education. Cornwall. MPG Books Ltd.

Hiltunen, S. & Kiviaho, M. & Vikeväinen-Tervonen, L. 2003. NLP perusteet. Tampere: Tampereen yliopisto Press

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu laitos. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Ikonen, Oiva 2001 Oppimisvalmiudet ja opetus. WS Bookwell Py, Juva

Jordan-Kilkki, Päivi & Pruuki, Lassi (Jordan-Kilkki, Päivi & Kauppinen, Eija & Korolainen-Viitasalo, Eeva Toim.) 2012 (2013) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere

Kolb, D.A. 1984 Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kupias, Päivi. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Educa-Instituutti Oy

Lehtinen, Erno & Hiltunen Teija (toim.) 2002 Oppiminen ja opettajuus. Turku. Painosalama Oy

Lepola & Vauras 2002 Lehtinen, Erno & Hiltunen Teija (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku. Painosalama Oy

Luomanen, Jari, Ruusvuori 2010 Haastattelun analyysi. Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) Tallinna. Raamatutrükikoda

Linnakivi, Marja & Tenkki, Liisa & Urho, Ellen 1988 Musiikin didaktiikka. Juva. Wsoy

Lyle, J. 2003. Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research. British Educational Research Journal 29 (6), 861–878.

Marckwort, A. ja Marckwort, R. 1994. Kouluttajan uudet vaatteet. Maarianhamina: Mermerus.

Määttänen, P. 2009. Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa. Helsinki. Gaudeamus

(Kuvio 1) Ogden C.K. & Richards I.A. 1923, 7

Otala, Leenamajja 2001. Osaajana opintiellä. Helsinki: WSOY.

Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated Recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 239–260.

Prögler, J. A. 1995. Searching for Swing: Participatory Discrepancies in the Jazz Rhythm Section. *Ethnomusicology* 39(1): 21–54.

Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan. 2002. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Repo, I & Nuutinen, T. 2003. Viestintätaito. Helsinki: Otava.

Reed, Ted 1958. Progressive Steps to Syncopation For the Modern Drummer. Usa: Alfred

Ruusvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) 2010 Haastattelun analyysi. Tallinna. Raamatutrükikoda
Vastapaino Tampere (kustantaja)

Schuller, Gunther 1989. The Swing Era- The Development of Jazz 1930-1945. Usa. Oxford University Press.

Stoloff, Bob 2003. Blues Scatitudes. Brooklyn: Gerard & Sarzin Publishing.

Stoloff, Bob 1996. Scat! Vocal improvisation techniques. Brooklyn: Gerard & Sarzin Publishing.

Säily, Mika 2007. Philly Joe Jonesin jazz-rumpukomppaus. Pro Gradu-tutkielma. Helsingin Yliopisto. Musiikkiteide. Taiteiden tutkimuksen laitos

Tabell, Max 2007. Rytmikka. Sibelius-Akatemia. <http://www3.siba.fi/afroimpro/rytmikka>. Luettu 25.7.2014

Toivanen, Mikko 2000 Jazz luonnollisena systeeminä. Fenomenologis-semioottinen tutkielma modernin jazzin myytistä ja sen merkityksestä. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House and ER-Paino Ky, Lievestuore

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2012 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa. Hansaprint Oy

Tynjälä, Päivi 2000 Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Tampere. Tammer- Paino Oy

Vakkuri, Kai 1998. Opi tehokkaammin, opi oppimaan. Helsinki: BSV Kirja Helsinki.

Viitanen, Pirjo & Kaartinen (Lehtinen, Erno & Hiltunen Teija toim.) 2002 Oppiminen ja opettajuus. Turku. Painosalama Oy

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Wright, R. & Kanellopoulos, P. A. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.

Liitteet

Liite 1, Nuottiesimerkki

♩ = 100 Suora
Puhu, laula, taputa, naputa!

duuduuduudu duuduuduudu duuduuduudu duuduuduudu duuduuduudu
jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa
Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii

6
duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu
jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa
Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii

10
duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu duu
jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa jaa
Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii Lii lii lii Lii

Tarkkaile näitä!

- Jokainen nuotti on yhtä pitkä kestoaltaan.
- Suoran neljäsosan muoto on tasainen, jatkuva, vakaa, muuttumaton, sileä...
- **Hyvä ryhti! Selkä suorassa, rintakehä auki. Rento ja aktiivinen olo koko kehossa!**
- Voit laittaa harjoitukseesi lisää haastetta peittämällä osan nuoteista esimerkiksi sinitarralla tai liimapaperilla. Näin syntyy enemmän taukoja ja tehtävästä tulee haastavampi.
- Voit laulaa vain yhtä ääntä tai vaihtaa ääntä haluamallasi tavalla, kuitenkin pitäen rytmin samana.

Liite 2, Laulajan opas jazzmusiikkiin sisällysluettelo

Sisällys

- 1 Alkusanat 1
- 2 Suora rytmikka 3
 - 2.1 Suora kahdeksasosa 3
 - 2.2 Suora neljäsosa ja sen synkopointi 5
 - 2.3 Yhdistelmä 6
 - 2.4 Harjoitteluvinkkejä 8
- 3 Kolmimuunteinen rytmikka 10
 - 3.1 Kahdeksasosa ja swing 11
 - 3.2 Neljäsosa ja sen synkopointi 13
 - 3.3 Yhdistelmä 16
 - 3.4 Harjoitteluvinkkejä 16
 - 3.4.1 Scat -laulaminen 18
- 4 Yhdistäminen kappaleeseen 18
- 5 Haluatko harjoitella ryhmässä? 23
- 6 Kirjallisuutta, äänitteitä ja artisteja 24
 - 6.1 Kirjallisuutta 24
 - 6.2 Äänitteitä 25
 - 6.3 Artisteja 26
- Loppusanat 27
- Linkkejä

Liite 3, Litterointi näyte

että... et ei niinku... takerru kiinni nuottikuvaan eikä niihin sanoihin vaan antaa niinku musan ja sit kehon...

O: koska ne tulee sulle kyllä sieltä...

0:09:25.0

A: Et sit niinku... luottaa siihen koska mulla on ollu... ollu just se et ilmeisesti se ei niinku mee, tuu multa et mun pitää vähän niinku... totta kai niitä pitää harjoitella enemmän ku olla vaa olemassa, mutta tota... Et mä sit kuitenkin osaan niitä jonkin verran tehdä.. et ne..

O: Osaathan sä tehdä ny aika paljonkin.

0:09:49.1

A: nii, ei mut mul on ollu sellanen käsitys et ne menee tosi...mönkään. Ehkä mul ollu tosi kriittisii opettajia tai jotai (heheh) tai sit ne on vaan niinku... tai mä oon ottanu niistä isomman asian ku ne on tarkoittanu...en tiedä.

O: Tai sit ne ei o vaan niinku... ehkä ne ei o vaan osannu jorauttaa sua...

A: EI! Ei, ei oo... ei oo? Jännä vaik on joskus jotain jazzbiisejä...mietin et...emmä enää muista mitä ollaan X:n kaa tehtiin siit on niin pitkä aika.

O: No X varmaan kyl jorauttaa, mutta...

0:10:16.5

A: X varmaan, mut sen jälkeen ku on ollu niinku jollain tavallisella opettajalla ja sit ollaan tehty jotain jazzbiisii...mmm..niin..no joo... on napsuteltu...mut ei se napsuttele lukaan jos sä oot tällä niinku... tai siin ni eihän sekään niinku oikeen mee...

O: jossain vaiheessa toki päädyt siihenkin että kun napsuttelu vaan riittää, mut se tarkoittaa et se sisäinen rumpu...on...

A: niin...Mut nyt et saa sen ensin käyntiin ni...

0:10:47

O: ja SEMMONEN niinku vielä vois niinku

Kun aika varmasti tulee sellasia tilanteita et sä päädyt ison bändin eteen laulamaan jotain tän tyyppistä, niin et jo kuunnellessaan niit eri versioita niin keskittyy tosi paljon siihen et mitä basisti ja rumpali tekee. Ja kuuntelee niitä ja kuvittelee itsensä siihen keskelle tavallaan, joko ihan visuaalisesti keskelle, mut laulamassa siihen että...aa toi rumpali soittaa tolleen noin ja toi basisti niinku, et miten ne niinku on synkas, koska se on täs se, siihenhän se kaikki mitä suusta pääsee ja mitä keho tuntee ni siihenhän se pohjautuu.

0:11:30

Että jos ottaa vaikk semmosen kuurin siihen, et mä en tiedä miten sä niit sun omii biisei teet...jos sul... kuka sulle niin ku tuottaa ne? Tai miten ne arrit sit syntyy?

0:11:45

A: Yleensä mä teen koska...mä voin tehdä jonku melodian, mut en mä osaa sitä soinnuttaa. Ni sit mul pitää pitää aina olla joku semmonen tyyppi joka sovittelee tai mun kaa yhdessä säveltää, ku kyl mä oon enemmän sanottaja ku säveltäjä todellaki. Nii sitte jos mä haluan et mul on joku tietty melodiakuva siitä ni sit mä en o siihen tyytyväinen sit mä teen jonku tyyppin kaa joka on hyvä säveltäjä yhteistyössä ni sit se tekee ne.