

”Tää pitää jonkinlaisen prosessin käynnissä koko ajan”

**Neljän pop/jazz-lauluopiskelijan muodostaman ryhmän kokemuksia
itsenäisen ryhmäharjoittelun mahdollisuuksista ja haasteista**

Tutkielma (Maisteri)

[24.2.2015]

Elina Arlin

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Tää pitää jonkinlaisen prosessin käynnissä koko ajan”</p> <p>-Neljän pop/jazz-lauluopiskelijan muodostaman ryhmän kokemuksia itsenäisen ryhmäharjoittelun mahdollisuuksista ja haasteista</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>98+1</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Elina Arlin</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2015</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkimuksessa tarkastellaan neljän pop/jazz-laulajan itsenäistä ryhmäharjoittelua ja heidän kokemuksiinsa sen mahdollisuuksista ja haasteista. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää (1) ryhmän jäsenten kokemuksia itsenäisestä ryhmäharjoittelusta oman instrumenttiharjoittelunsa tukena sekä (2) millaisissa lauluharjoittelun osa-alueissa ryhmän jäsenet kokivat lauluryhmän hyödylliseksi. Lisäksi tutkin, (3) miten yhteisölliset ryhmätyötavat ja yhteisöllinen tutkiminen sopivat itsenäiseen lauluinstrumentin ryhmäharjoitteluun.</p> <p>Teoreettisen viitekehyksen tutkimukselleni muodostaa lauluinstrumentin harjoittelu ja erilaiset ryhmäoppimisen muodot. Lauluinstrumentin harjoittelua avaan musiikin oppimisen ja harjoittelun sekä instrumenttikohtaisten erityispiirteiden kautta. Ryhmäoppimismuodoista esittelen kolme eri muotoa ilmiöineen eli yhteistoiminnallisen oppimisen, yhteisöllisen oppimisen ja vertaisoppimisen sekä vertailen niitä keskenään.</p> <p>Lauluryhmän muodosti neljä pop/jazz-laulunopiskelijaa Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta, ja olin itse yksi ryhmän jäsenistä. Ryhmän toiminnan metodi oli yhteisöllinen tutkiminen, joka tarkoittaa vertaisoppijoiden ryhmää, jossa jäsenet yhdessä löytävät merkityksiä ja vastauksia tutkittaviin kysymyksiin. Ryhmä myös yhteisöllisesti päättää tutkittavat asiat ja toimintamallit. Tutkimuksessa oli koko ajan läsnä kaksi eri puolta: ryhmän tekemä yhteisöllinen tutkimus, jossa pyrimme etsimään mielekkäitä ja meille hyödyllisiä keinoja harjoitella lauluinstrumenttia yhdessä, sekä oma tutkimukseni, jossa peilasin ryhmän tekemää tutkimusta maisterin tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen sekä analysoin ryhmän keskustelua.</p> <p>Tutkimustuloksista kävi ilmi, että ryhmän jäsenet kokivat ryhmässä tehtyjen konkreettisten harjoitusten tuoneen ideoita ja oivalluksia omaan harjoitteluunsa. Tärkeimmäksi laulamiseen liittyväksi teemaksi nousi kuitenkin laulukeskustelun merkitys. Ryhmän jäsenet kokevat, ettei ole tarpeeksi foorumeita, joissa saisi keskustella laulamiseen liittyvistä asioista. Laulukeskustelun koettiin edistävän oman laulajaidentiteetin muodostumista ja olevan tukena ammatilliselle kehitykselle. Yhteisölliset työtavat soveltuvat tutkimukseni mukaan hyvin laulun ryhmäopiskeluun. Yhteisöllistä tutkimista pidettiin mielekkäänä ja mielenkiintoisena metodina, mutta toimiakseen optimaalisella tavalla olisi ryhmämme toiminnalla pitänyt olla pidempi elinkaari ja parempi toimintastruktuuri.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>pop/jazz-laulu, harjoittelu, instrumenttiharjoittelu, yhteisöllinen oppiminen, ryhmäoppiminen</p>	
<p>Lisätietoja</p>	

Sisällys

I JOHDANTO	1
1 Tutkimuskohteen tarkastelua	1
1.1 Aikaisemmat tutkimukset.....	2
II TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2 Lauluinstrumentin harjoittelu	7
2.1 Musiikin harjoittelu.....	7
2.1.1 Musiikin harjoittelu – toistojen jatkuva sarja	7
2.1.2 Musiikin harjoitteluun vaikuttavat tekijät	9
2.1.3 Musiikin oppimisen näkökulmat.....	11
2.1.4 Motivaatio harjoittelun tukena	12
2.1.5 Formaali ja informaali harjoittelu.....	14
2.2 Pop/jazz-laulu	16
2.2.1 Pop/jazz-laulun määrittelyä.....	16
2.2.2 Pop/jazz-laulun opetus Suomessa.....	18
2.3 Lauluinstrumentin harjoittelu.....	20
2.3.1 Pop/jazz-lauluharjoittelun osa-alueet.....	20
2.3.2 Lauluinstrumentin erityispiirteet.....	23
3 Ryhmäoppiminen	25
3.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen	26
3.1.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset piirteet.....	26
3.1.2 Positiivinen ja negatiivinen keskinäinen riippuvuus	28
3.2 Yhteisöllinen oppiminen	29
3.2.1 Yhteisöllisen oppimisen piirteitä	29
3.2.4 Yhteisöllisen oppimisen haasteet	31
3.3 Vertaisoppiminen	33
3.3.1 Vertaisryhmän piirteitä.....	33
3.3.2 Vertaisryhmä sosiaalisen tuen lähteenä	35
3.4 Eri ryhmässä oppimisen tapojen vertailua	36
III TUTKIMUSASETELMA	38
4 Tutkimusmenetelmä	38
4.1 Yhteisöllinen tutkiminen metodina.....	39
4.1.1 Yhteisöllinen tutkimusryhmä	40
4.2 Tutkimuskysymykset	42

4.3 Aineiston keruu ja aineiston analyysi.....	43
4.3.1 Lauluryhmän jäsenten esittely.....	45
4.3.2 Tutkimuksen kulku	46
4.4 Tutkimusetiikan tarkastelu.....	48
IV TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	50
5 Ryhmän toiminnan aloitus	50
6 Laulamisen harjoitteluun liittyvät tulokset.....	54
6.1. Konkreettisesti hyödylliset harjoitukset	54
6.1.1 Erilaisten efektien harjoittelu ja niistä keskustelu.....	57
6.2 Laulukeskustelun merkitys	58
6.2.1 Lauluharjoittelusta keskustelu.....	60
6.2.2 Motivaatio harjoittelun tukena	64
6.2.3 ”Muut treenaa varmaan jotain ihan extreme”	65
6.2.4 ”Jatkuva huono omatunto harjoittelusta”	66
7 Ryhmäoppimiseen liittyvät tulokset.....	69
7.1 Ryhmän toiminnan kuvaus	69
7.1.1 Ryhmän toiminnan tavoite	69
7.1.2 Ryhmän vuorovaikutus	71
7.1.3 Ryhmäreflektio.....	73
7.1.4 Yksilön tarve ryhmälle.....	74
7.2 Yhteisöllinen tutkimus ryhmän toiminnan metodina.....	76
7.2.1 Roolit ryhmässä	77
7.2.2 Pidempi elinkaari	78
7.2.3 Yhteisöllisen tutkimisen haasteet.....	80
7.3 Laulun ryhmäharjoittelua jatkossakin?	81
V Pohdinta.....	84
8 Tutkimuksen tuloksien pohdinta.....	84
8.1 Johtopäätökset	84
8.2 Luotettavuustarkastelu.....	88
8.3 Jatkotutkimusaiheita	90
Lähteet	92
Liite 1.....	99

I JOHDANTO

1 Tutkimuskohteen tarkastelua

Tutkimukseni aiheena on neljän pop/jazz-laulajan itsenäinen ryhmäharjoittelu. Itsenäisellä ryhmäharjoittelulla tarkoitan ilman ohjausta tai opettajaa tapahtuvaa harjoittelua ryhmässä. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää (1) ryhmän jäsenten kokemuksia itsenäisestä ryhmäharjoittelusta oman instrumenttiharjoittelunsa tukena sekä (2) millaisissa lauluharjoittelun osa-alueissa ryhmän jäsenet kokivat lauluryhmän hyödylliseksi. Lisäksi tutkin, (3) miten yhteisölliset ryhmätyötavat ja yhteisöllinen tutkiminen sopivat itsenäiseen lauluinstrumentin ryhmäharjoitteluun.

Kiinnostuin ryhmäharjoittelusta alun perin opiskellessani Tanskassa The Royal Academy Of Music Aarhusissa rytmistä laulua lukuvuonna 2010 - 2011. Huomasin, että instrumenttien soittajat tulevat harjoitelleeksi paljon laulajia enemmän yhdessä vapaiden soittelusessioiden myötä. Lauluopettajamme kannusti myös laulajia tapaamaan ja laulamaan yhdessä ja toisillemme koulukurssien ulkopuolella. Niistä laulajien omista sessioista jäi paljon hyviä asioita mieleen, vaikka vastauksia ei aina jokaiseen ryhmässä heränneeseen kysymykseen löytynyt. On mielestäni kiinnostavaa yhdistää ryhmätyökentely asiaan, jota useimmiten on totuttu harjoittelemaan itsenäisesti tai yksilöopetuksessa opettajan johdolla. Myös ryhmäoppiminen itsessään kiinnostaa minua ryhmässä tapahtuvan lauluharjoitteluun liittyvän yhteisöllisen tutkimisen ohella.

Yhä useammassa musiikkioppilaitoksessa – etenkin yksityisissä musiikkioppilaitoksissa - on siirrytty osittain ryhmämuotoiseen opiskeluun instrumenttiopinnoissa. Vanhemmat laittavat lapsensa mieluummin ryhmäopetukseen yksilötuntien sijaan, koska se on heille edullisempaa. Vastaavasti opistoille ryhmämuotoinen opetus on taloudellisempaa. Opettajalle tämä luo uusia haasteita, koska suurimmalla osalla omat kokemukset instrumenttinsa opiskelusta ja pedagogiikkaopintojen harjoitteluista on tapahtunut yksilöopetuksen parissa. Instrumenttien ryhmäopetusta kuuluu kuitenkin vain vähän instrumenttipedagogisiin opintoihin (ainakin laulupedagogian ja instrumenttipedagogian opintoihin Sibelius-Akatemialla), ja usein jääkin opettajan omalle vastuulle muokata opetustaan ryhmän tarpeisiin ja nähdä ryhmä voimavarana. Olen itse ohjannut muutamaa lauluryhmää sa-

tunnaisesti, ja huomannut, että omat työväliseeni loppuvat lyhyeen lauluinstrumentin ryhmäopetuksessa. Koen, etten ole saanut ohjaajana ryhmästä tarpeeksi irti. Minua kiinnosti lähteä tutkimaan, mitä laulajat ovat itse mieltä ryhmäharjoittelusta ja millaisia asioita laulajat lähtevät tutkimaan ilman ohjausta tapahtuvassa lauluryhmässä. Uskon tutkimuksestani olevan hyötyä lauluryhmiä vetäville ohjaajille, itsenäistä lauluryhmää suunnitteleville laulajille sekä muiden eri instrumenttien ryhmäopetusta antaville opettajille.

Tutkimustani varten kokosin lauluryhmän, jonka muodosti kanssani kolme Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston pop/jazz-laulajaa. Halusin itse olla mukana tutkimuksessa myös ryhmän jäsenenä, koska olen kiinnostunut myös itse kokeilemaan yhteisöllisiä oppimismenetelmiä. Sen takia ryhmän toiminnan metodiksi valikoitui yhteisöllinen tutkiminen, *collaborative inquiry*, jossa ryhmän jäsenet yhdessä löytävät merkityksiä ja vastauksia tutkittaviin kysymyksiin (Bray 2000). Ryhmä myös yhteisöllisesti päättää tutkittavat asiat ja toimintamallit. Näin ollen tutkimuskysymykseni muodostuivat vasta tutkimuksen edetessä ja ryhmän tapaamisten myötä. Tutkimuksessani on ollut koko ajan läsnä kaksi eri puolta; ryhmän tekemä yhteisöllinen tutkiminen, jossa pyrimme etsimään mielekkäitä ja meille hyödyllisiä keinoja harjoitella lauluinstrumenttia yhdessä sekä oma tutkimukseni, jossa peilaan ryhmän tekemää tutkimusta maisterin tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen.

Teoreettisen viitekehyksen tutkimukselleni muodostaa lauluinstrumentin harjoittelu ja erilaiset ryhmäoppimisen muodot. Lauluinstrumentin harjoittelua avaan musiikin oppimisen ja harjoittelun kautta yleensä sekä eri instrumenttikohtaisten erikoispiirteiden kautta. Ryhmäoppimismuodoista esittelen kolme eri muotoa ilmiöineen eli yhteistoiminnallisen oppimisen, yhteisöllisen oppimisen ja vertaisoppimisen sekä vertailen näitä keskenään.

1.1 Aikaisemmat tutkimukset

Pop/jazz-laulua on yleisesti ottaen tutkittu vähemmän kuin klassista laulua, sillä klassisella laululla on pidemmät koulutukselliset juuret. Sibelius-Akatemiassa pop/jazz-laulua ovat opinnäytetöinään tutkineet mm. Nacera Ketroutsi (2013) ja Katri Korpisaari (2011). Ketroutsin maisterin tutkielma koski pop/jazz-laulun ammattiopiskelijoiden harjoittelua ja kolmen opettajan kokemuksia harjoittelun ohjaamisesta. Korpisaaren

maisterin tutkielmassa tutkittiin korkeakoulusta valmistuneen pop/jazz-laulajan instrumenttiahallintaa. Lisäksi Antti Koivula (2009) on lopputyössään Metropolia Ammattikorkeakoulusta tutkinut toisen asteen pääinstrumenttilaulajien harjoittelutottumuksia. Aija Puurtinen tutki tohtorintutkimuksen kirjallisessa osassaan äänenkäytön tapoja eri musiikkityyleissä, ja tutkimustaan olen käyttänyt avuksi omassa tutkimuksessani etenkin pop/jazz-laulun määrittelemisessä (Puurtinen 2010a). Ava Nummisen väitöskirja *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi – Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta* (2005) käsittelee laulutaidottomuutta ja aikuisten laulamaan oppimista.

Sibelius-Akatemiassa on tehty mielenkiintoisia tutkimuksia yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksista (ks. mm. Partti 2012, Rikandi 2012). Musiikkikasvatuksen osastolla on Inga Rikandi toteuttanut opetuskokeilun yhteisöllisen oppimisen tavoista ja mahdollisuuksista vapaan säestyksen kurssilla. Rikandin (2012) väitöskirja *Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community - A Case of Redesigning a Group Piano Vapaa Säestys Course in Music Teacher Education* on innostava tapaus-tutkimus, jonka tulokset luovat uskoa yhteisöllisen oppimisen käyttöön musiikinopettajakoulutuksessa. Esittelen seuraavaksi tarkemmin Rikandin tutkimusta, koska siinä on oman tutkimukseni tavoin lähtökohtana yhteisölliset menetelmät ryhmässä.

Rikandin lähtökohtana opetuskokeilulle ja tutkimukselle oli tilanne, jossa pianolaboratoriossa tapahtuvassa opetuksessa ei hänen kokemuksensa mukaan huomioitu opettajakoulutuksen eikä ryhmäopetuksen erityispiirteitä. Opetus perustui Rikandin mukaan yksityisopetuksesta nousevaan pianopedagogiseen perinteeseen eivätkä pedagogiset kysymykset sisältyneet lainkaan kurssiin. Myöskään kurssin opetussuunnitelma, pedagogiikka tai arviointi ei vastannut musiikinopettajakoulutuksen tai vapaan säestyksen laajempia tavoitteita. (Rikandi 2012, 18.)

Rikandin tutkimuksen tavoitteena oli kehittää vapaan säestyksen ryhmäopetukseen oppimisympäristö, joka tukisi sekä osallistujien musiikillisen että pedagogisen toimijuuden kasvua. Tutkimus kohdistui kahteen lukuvuoden mittaiseen vapaan säestyksen kurssiin, jossa opiskelijat ja tutkija-opettaja pyrkivät yhteistoiminnallisesti kehittämään jaettuja opetuksellisia käytäntöjä. Tutkimuksen aineisto on monipuolinen käsittäen mm. videoitua opetusta, tutkija-opettajan päiväkirjaa, äänitettyjä ryhmähaastatteluja sekä henkilökohtaisia haastatteluja. Analyysissä Rikandi hyödyntää sekä narratiivista analyysiä että aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysiä. Narratiivisessa analyysissä trian-

guloidaan eri aineistoja, joiden avulla luodaan kolme kehystarinaa kuvaamaan oppimisyhteisön neuvotteluprosessia kurssin kehittämisen aikana. Oman tutkimukseni kannalta on erityisen mielenkiintoinen aineisto, jossa aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin avulla tarkastellaan opiskelijoiden kuvauksia heidän kokemuksistaan musiikillisesta ja pedagogisesta toimijuudesta oppimisympäristössä, jonka tavoitteena on tukea toimintaa oppimisyhteisössä. (Rikandi 2012, 8–9.)

Tutkimuksensa tuloksena Rikandi (2012) nostaa esille, että oppimisyhteisön jäsenten positioiden vaihtelu (opettaja / oppilas / kehittäjä) ryhmän sisällä edesauttaa yhteisten käytäntöjen ja tiedon luomista että musiikillis-pedagogisen toimijuuden rakentamista. Rikandi korostaa, että yhteisöllisen toiminnan myötä opiskelijoiden oppimiskäsitys muuttuu ja muiden opiskelijoiden positiivinen vaikutus ja merkitys omaan oppimisprosessiin kirkastuu ja korostuu. Luottamuksen rakentuminen yhteisöllisessä oppimisessa on Rikandin mukaan edellytys yhteisöllisen oppimisympäristön rakentumiselle. Luottamuksen synnyttyä oppimisyhteisö toimii innostuksen turvallisena pohjana. Rikandin tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat kuvasivat luottamuksen kokemustaan monin tavoin: opiskelijaryhmä oli turvallinen, ryhmä toimi rohkaisevana tekijänä ja ryhmässä oli hyvä fiilis. Rikandin mukaan opiskelumotivaatio kohoaa yhteisöllisessä toiminnassa, sillä siinä jokainen on vastuussa paitsi omasta oppimisestaan niin myös yhteisestä oppimisesta. Opiskelijat kokivat vahvasti sitoutuneisuutta yhteiseen tavoitteeseen. (Rikandi 2012, 107–125.)

Rikandin tutkimuksen kontekstina oli vapaan säestyksen kurssi. Yhteisöllisen oppimisen muodot ovat muutoin verrattavissa omaan tutkimukseeni paitsi opettajan roolin osalta. Rikandin tutkimuksessa opettaja oli koko ajan läsnä opetustilanteissa. Rikandin tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että yhteisölliset toimintatavat instrumenttiopeutuksessa voivat tuottaa hedelmällistä tulosta.

Seuraavaksi esittelen Lotta Latukefun väitöskirjatutkimuksen, joka on lähimpänä omaa tutkimustani instrumenttivalinnan takia, vaikka siinäkin laulajien ryhmäharjoittelu ei ollut itsenäistä vaan opettajan johdolla tapahtuvaa. Latukefu on väitöskirjassaan (2010) kehittänyt sosio-kulttuurista oppimisympäristöä laulunopetukseen Australiassa. Latukefu toteaa, että kimmoke kohti yhteisöllisiä oppimismenetelmiä laulunpedagogiikassa on tullut paitsi oppimiskäsitysten muuttumisesta niin myös taloudellisista säästötarpeista, sillä perinteinen yksilöopetus on kalliimpaa kuin ryhmäopetus. Taloudellisten realiteettien takia siirtyminen kohti yhteisöllisiä opetus- ja työtapoja on saanut vauhtia ja pakot-

tanut opettajat muutokseen. Hän havahtui pohtimaan omia muuttuneita oppimiskäsityksiään Greenin (2006, 109) tutkimuksessa esille tulleen lauseen myötä: ”Normaalissa luokkatilanteessa minä opettajana teen kovasti työtä, panostan todella paljon; opiskelijat eivät tee läheskään yhtä paljon työtä kuin minä. Tässä uudessa mallissa opiskelijat tekevät työn.” (Latukefu 2010, 5.) Latukefu (2010, 4–6) kuvaa mielenkiintoisesti omaa taitaansa perinteisestä opettajasta kohti uutta opettajuutta, jossa muutoksen vauhdittajana oli paitsi toimintaympäristön muuttuminen niin myös tarve opettajaroolin muutokseen. Yksilöopetuksesta siirtyminen ryhmäopetukseen siirsi käytännön pakosta vastuun oppimisesta opettajalta opiskelijalle.

Latukefun (2010, 24–32) tutkimuksen tavoitteena on luoda pedagogiset periaatteet laulunopetukseen sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. Tutkimuskysymyksiksi hän nostaa opiskelijoiden kehittämät oppimisstrategiat sosiokulttuurisessa oppimisympäristössä sekä reflektion roolin oppimisprosessissa. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa Vygotskin (1978) teorian lähikehityksen vyöhykkeestä, tieteellisten ja arkikäsitusten merkityksestä, oppimisesta ensin sosiaalisena, interpsykologisena ilmiönä ja vasta sitten sisäisenä intrapsykologisena tapahtumana sekä käytännön toiminnan transformaationa (Latukefu 2010, 11–15).

Tutkimusmetodina Latukefulla on design based -metodi. Design based -metodille on tyypillistä, että sen tulokset ovat suoraan siirrettävissä käytäntöön ja niin Latukefun tutkimuksen edetessä opetusta muutettiin ja oppimisympäristöä muokattiin tutkimustulosten mukaan. Tutkimus kohdistui kolmeen vuosikurssiin laulunopiskelijoita, joita oli yhteensä 90. Kunkin vuosikurssin opetus kesti kolme lukuvuotta (paitsi viimeinen kohortti, joka oli mukana tutkimuksessa 2 vuotta), joten opetuksen ja oppimisympäristön kehittämistyölle oli aikaa. Lisäksi tutkija valitsi kuusi opiskelijaa oppimisprosessineen tarkempaan tarkasteluun. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista ja tutkijan omista kenttämuistiinpanoista. (Latukefu 2010, 24–32.)

Tutkimuksen tuloksena Latukefu (2010) tiivistää laulun opetuksen ja oppimisen sosiokulttuurisen oppimisympäristön viisi periaatetta:

1. Teoreettinen tieto toimii oppimisen edistävänä ja välittävänä tekijänä, kun opiskelija pystyy yhdistämään teoreettisen tiedon arkikäsitteisiinsä. Opiskelijat pystyvät itse ohjaamaan omaa lauluaan, kun he ymmärtävät, miten heidän äänensä toimii suhteessa heidän kehoonsa. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat osoittivat,

että opiskelijoiden ymmärrys tieteellisistä käsitteistä lisääntyi, kun ne sidottiin autenttisiin oppimistilanteisiin.

2. Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus motivoi reflektointiin ja oppimiseen.
3. Reflektio edistää oppimista: laulamissa se kehittää ongelman diagnosointia, ratkaisun etsimistä ja niin edelleen.
4. Laulun opiskelijoiden tulee pystyä kriittisesti arvioimaan ääntään, omaa laulamistaan sekä äänensä laatua.
5. Ohjaus ja palaute useammalta kuin yhdeltä opettajalta/ohjaajalta edistää oppimista. (Latukefu 2010, 175–179.)

Suhteutan oman tutkimukseni tuloksia Latukefun (2010) ja Rikandin (2012) tutkimustuloksiin, koska ne ovat tuoreita ja ajankohtaisia tutkimuksia musiikkikasvatuksen alalla. Molempien tutkimuksissa on avainasiassa yhteisöllinen toimiminen, ja siksi aihepiirit kohtaavat oman tutkimukseni kanssa. Latukefun tutkimus tuo mielenkiintoisen, yhteisöllisen näkökulman lauluharjoitteluun ja Rikandin tutkimus on toteutettu omassa yliopistossamme, Sibelius-Akatemiassa, yhteisöllisiä työmenetelmiä käyttäen.

II TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2 Lauluinstrumentin harjoittelu

Instrumentti- ja lauluharjoittelua on tutkittu tieteellisesti jo lähes sadan vuoden ajan, ja tutkimukset ovat pääosin painottuneet klassisen musiikin alalle (Jørgensen 2008, 8). Tämä on selitettävissä sillä, että pop/jazz-musiikin formaalia opetusta on ollut saatavilla paljon klassisen musiikin opetusta myöhemmin (ks. esim. Raivio 2009). Laulamisen harjoittelu on laajemmassa mittakaavassa tarkasteltuna myös musiikin harjoittelua. Käyn sen vuoksi läpi teorioita musiikin harjoittelun kontekstissa. Tarkastelen myös pop/jazz-laulun koulutusta Suomessa sekä lauluharjoitteluun liittyviä erityispiirteitä.

2.1 Musiikin harjoittelu

”Harjoittelu on keskeisin musiikin oppimiseen vaikuttava tekijä” (Ahonen 2004, 12).

”Harjoittelu on muusikon toiminnan perusasia” (Harnischmacher 1997, 71).

”Harjoittelulla on aina ollut merkittävä rooli muusikon elämässä (...)” (Lehmann, Slobodan & Woody 2007, 62).

Edellä olevat lainaukset kuvastavat harjoittelun merkitystä musiikinopiskelijoille ja muusikoille. Harjoittelua voidaan määritellä monin eri tavoin riippuen tarkasteltavasta näkökulmasta. Useimmat tutkimukset toteavat harjoittelun olevan oppimistapahtuma. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen musiikin oppimista yleensä, musiikin harjoitteluun vaikuttavia tekijöitä, musiikin oppimisen näkökulmia Ahosen (2004) mukaan, motivaatiota harjoittelun tukena sekä formaalia ja informaalia harjoittelua.

2.1.1 Musiikin harjoittelu – toistojen jatkuva sarja

Callaghan, Emmons ja Popeil (2012) esittävät kolme harjoittelun tutkimisesta saatua yleistä tutkimustulosta. He kertovat, että musiikin oppiminen on suoraan verrannollinen harjoitteluun käytetyn ajan kanssa. Harjoittelun pitäisi tapahtua säännöllisesti, ja taidot kehittyvät parhaiten, kun harjoitellaan pieniä määriä mutta usein kertaluontoisen pitkän harjoittelun sijaan. Heidän mukaan parhaat oppimistulokset saadaan yhdistämällä fyy-

sistä harjoittelua sekä mentaaliharjoittelua. (Callaghan, Emmons & Popeil 2012, 559–580.)

Instrumentinharjoittelu tapahtuu yleensä pitkän ajan kuluessa viikoittain opettajan johdolla yksilöopetuksessa tai luokkatilanteessa, jota johtaa opettaja. Yksilöopetuskertojen välissä opiskelija itsenäisesti harjoittelee instrumenttiaan. (Nielsen 2008, 19.) Kotiharjoittelua täytyy tapahtua sitä enemmän, mitä pidemmälle opiskelija musiikillisissa taidoissaan haluaa kehittyä. Ammattimuusikoiden keskuudessa on tyypillistä, että musiikillinen harjoittelu on aloitettu jo lapsuudessa. Joidenkin instrumenttien motoriset ja tekniset vaatimukset on lähes mahdotonta saada ammattimaiselle tasolle, mikäli harjoittelun aloittaa vasta aikuisena. (Ahonen 2004, 149.) Lauluharrastus sen sijaan aloitetaan tyypillisesti ohjauksessa vasta noin 16-vuotiaana, mutta nykyään esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa laulopedagogian opinnoissa käydään läpi lasten lauluopetusta (ks. mm. Pihkanen 2011b) ja yhä useammissa opinahjoissa myös lapset saavat tulla laulutunneille. Aiemmin voimassa olleet ikäraajat ovat liittyneet ajatukseen, että ennen äänenmurrosta tai sen aikana ei ole hyväksi harjoittaa ”kehitysvaiheessa” olevia äänihuulia. Tyttöillä äänenmurros on ohi yleensä 15 ikävuoteen mennessä ja pojilla taas 16 ikävuoteen mennessä. Nykyään äänenmurrosta käsittelevissä kirjoituksissa ei aseteta äänenmurroksessa olevia laulukieltoon, vaan päinvastoin heitä kannustetaan laulamaan. Äänenmurroksen aikana voi nykytytkimukseen valossa laulaa ja saada asiantuntevaa opetusta, vaikka välillä ääni saattaa olla käheä ja kurkku tuntua karhealta äänihuulissa olevan turvotuksen takia. (Pihkanen 2011b, 29.) Mielestäni tämä uusi linjaus on hyväksi laulajille. Muutoin laulajat jäävät niin musiikillisissa kuin teknisissä taidoissaan jälkeen verrattuna muiden instrumenttien soittajiin.

Ericssonin, Krampen ja Tesch-Römerin (1993) mukaan harjoittelu on tehokkainta silloin, kun se on mahdollisimman jäsentynyttä toimintaa, jonka tavoitteena on parantaa esityssuorituksia. Täsmäharjoituksilla pyritään parantamaan soiton heikkoja osa-alueita. Vastaavasti esiintymisiä tarkastelemalla pystytään viemään osaamisen tasoa aina kohti parempia suorituksia. Harjoittelun ei tarvitse olla aina hauskaa ja heidän kuvaamansa harjoittelu vaatii suuria ponnistuksia. Yksilöt motivoituvat harjoittelusta, koska se parantaa heidän esityksiään. (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993, 363–406.)

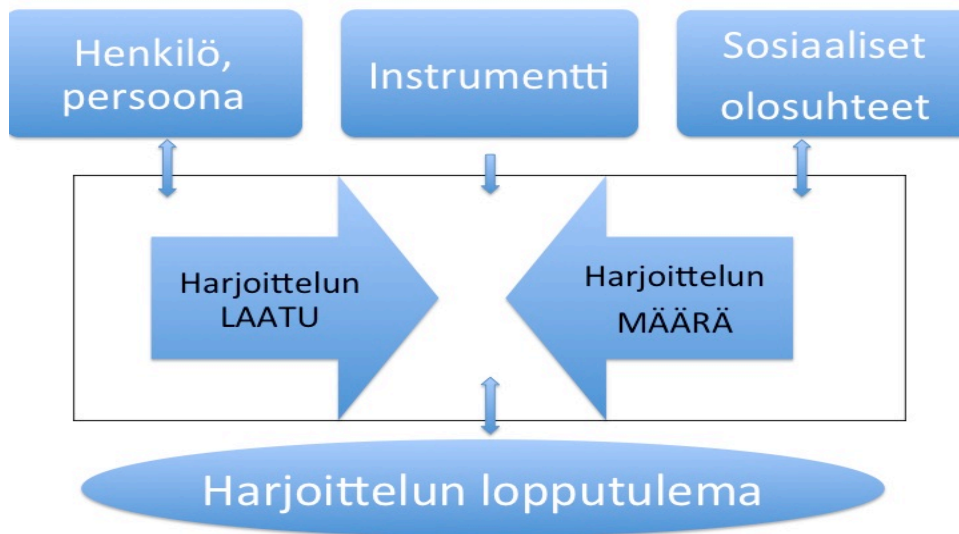
Ahonen (2004, 13) määrittelee oppimisen kokemuksesta aiheutuvana suhteellisen pysyvänä muutoksena henkilön käyttäytymisessä. Ahonen (2004) jakaa musiikin harjoittelun kolmeen osaan seuraavasti: Ensimmäinen harjoittelun taito on tekninen, jolla tar-

koitetaan konkreettisia soittimen hallinnallisia taitoja: tekniikkaa ja motorisia taitoja. Juuri tämän harjoittelun osa-alueen takia musiikin opiskelu ammattitasolle tähdätessä olisi hyvä aloittaa jo lapsena. Toiseksi lasketaan musiikilliset kognitiiviset taidot. Tämä käsittää musiikillisten ilmiöiden hahmottamisen, ymmärtävän ja analysoivan kuuntelemisen ja nuotinluvun taidot. Kolmas taidoista on musiikillinen tulkitseminen. Tulkitsemiseen kuuluu erilaiset dynamiikan vaihtelut, fraseeraustavat, sointivärit ja aksentoinnit sekä niiden tuominen luontevasti omaan musisointiin. Tulkitsemisesta syntyy persoonallinen musiikkiesitys. (Ahonen 2004, 149–150.)

Muusikon harjoitteluun kuuluu monenlaisten eri taitojen harjoittaminen (Barry & Hallam 2002, 151–165). Harjoittelun voi ymmärtää laajasti toimintana, jonka pyrkimyksenä on parantaa muusikon taitoja ja valmiuksia esiintyä. (Lehmann et al. 2007, 63.) Opiskelijan täytyy kehittää harjoittelussaan niin teknisiä kuin tulkinnallisia-kin taitoja, ulkoasoittotaitoa ja esiintymiseen liittyvää stressinhallintaa sekä harjoitella uutta ohjelmistoa ja uudenslaisien tulkintatapojen kehittelyä (Barry & Hallam 2002, 151–165). Harjoitteluun voi Lehmannin, Slobodan ja Woodyn (2007) mukaan mieltää kuuluvaksi paljon muutakin, kun mitä monet muusikot perinteisesti harjoitteluksi mieltävät. Lehmann et al. (2007) toteavat, että harjoitteluun kuuluu myös alan kirjallisuuden lukeminen (esimerkiksi laulutekniikkaa käsittelevät kirjat), ulkoopettelu, nuottien analysointi ilman varsinaista instrumentilla soittamista, erilaiset urheilulajit, Alexander-tekniikka tai kuntosalilla käynti, musiikin kuuntelu hengitysharjoitukset ja esiintymisharjoitukset ystäville tai peilille.

2.1.2 Musiikin harjoitteluun vaikuttavat tekijät

Jørgensenin (2008, 9) mukaan harjoittelun aikana muusikon pitäisi toimia kuten opettaja arvioiden ja kehittäen omaa oppimistaan, ja näin ollen harjoittelun voi mieltää itseopettamisena. Esittelen seuraavaksi Jørgensenin tekemän kaavion, joka esittelee mallinharjoitteluun vaikuttavista elementeistä. Kaavio on alun perin Jørgensenin artikkelista ”Instrumental practise: quality and quantity” (2008).



Kuvio 1. Jørgensenin malli harjoitteluun vaikuttavista tekijöistä.

Jørgensenin harjoittelumallissa oleellisimmissa rooleissa ovat harjoittelun laatu ja harjoittelun määrä. Harjoittelun laatuun ja määrään vaikuttavat henkilö itse ja hänen persoonallisuutensa, instrumenttikohtaiset erityispiirteet sekä sosiaaliset olosuhteet. Harjoittelijan persoonallisuuteen vaikuttaa hänen motivaationsa ja asenteensa, instrumenttikohtaisiin erityispiirteisiin soittimen karakteri, rajoitukset ja mahdollisuudet ja sosiaalisiin olosuhteisiin harjoittelijan opettaja, läheiset, harjoittelutilat sekä muu ympäristö. Nämä kolme asiaa vaikuttavat paitsi toisiinsa, myös harjoittelun määrään ja laatuun. Harjoittelun laatu on riippuvainen harjoittelun määrästä, toisin kuin harjoittelun tämän hetkinen määrä ei ole riippuvainen laadusta. Sen sijaan harjoittelun määrään vaikuttaa käytetty aika musiikkiharrastuksen aloitushetkestä lähtien, joka taas on sidoksissa harjoittelun laatuun. (Jørgensen 2008, 9–10.) Jørgensenin mukaan malli muistuttaa sekä opettajia että oppilaita siitä, että harjoittelun lopputulokseen vaikuttaa suuri määrä asioita ja vaikuttamalla kaaviossa esitettyihin asioihin on mahdollista muokata myös lopputulosta. Mallia voi käyttää hyödyksi myös silloin, kun pohtii syitä huonolle harjoittelulle. Jørgensen myös painottaa, että opettajan pitäisi ottaa vastuu harjoittelun opettamisesta oppilailleen. (Jørgensen 2008, 10.)

Myös instrumenttivalinta vaikuttaa harjoittelumäärään. Jørgensenin (1997) tekemässä tutkimuksessa musiikin korkeakouluopiskelijoiden harjoittelutottumuksista ilmi, että muusikoista aktiivisimpia harjoittelijoita ovat pianistit (25–30 tuntia viikossa) ja toiseksi aktiivisempia viulistit ja muut jousisoittajat, sitten puhaltajat ja lopuksi laulajat. Erot selittyivät Jørgensenin kaaviossa kuvatuilla instrumenttikohtaisilla erityispiirteillä

ja rajoitteilla. (Jørgensen 2008, 12.) Laulajat ja puhaltajat käyttävät äänihuuliaan ja kehoaan musiikin tuottamiseen, ja fysiologisesti nämä lihakset eivät jaksakaan toimia samoja määriä viikossa kuin esimerkiksi kädet ja sormet.

2.1.3 Musiikin oppimisen näkökulmat

Ahonen (2004, 16–27) käsittelee musiikin oppimista kolmen eri näkökulman kautta. Ahonen on tuonut esille nämä kolme näkökulmaa perustaen oman tekstinsä Greenon, Collinsin ja Resnickin (1996) tutkimuksiin. Näkökulmien taustalla on oppimisteoriat, jotka Ahonen on ryhmitellyt kolmeksi yleiseksi näkökulmaksi tai malliksi: behavioristinen näkökulma, kognitiivinen näkökulma ja situatiivinen näkökulma. Ryhmittelyssä kukin näkökulma kattaa joukon hieman toisistaan poikkeavia suuntauksia. Käytännön opetustyössä nämä teoreettiset oppimisnäkemyskäsitteet ja hyvien asioiden löytäminen jokaisesta eri näkökulmasta voivat tarjota opettajalle paljon erilaisia välineitä eri tilanteisiin hyödynnettäviksi (Ahonen 2004, 28).

Behavioristista näkökulmaa hallitsee näkemys oppimisesta ehdollistumisena ja puhtaasti motorisena suorituksena. Tämän näkökulman mukainen opetus korostaa toistoon perustuvan harjoittelun ja suorituksesta saatavana palautteen merkitystä. Näkemysten mukaan oppijan käyttäytymistä säätelee suorituksista saatavat palkinnot ja rangaistukset, eikä opiskelija toimi itse aktiivisesti oppimisensa eteen. Opettaminen pyrkii toivottujen toimintojen lisäämiseen ja kielteisten karsimiseen. Tässä näkökulmassa ihmisen mielen sisäiset asiat, kuten tunteet rajataan kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Musiikin opiskelussa toistoilla on merkitystä oppimisen lihasmuistiin saattamiselle. (Ahonen 2004, 16–27.) Monet opettajat käyttävätkin behavioristisen näkökulman mukaisia sovelluksia esimerkiksi opettaessaan teknisesti haastavaa korukuviota (melismaa) laulutunneilla: opettaja laulaa ensin korukuvion malliksi hitaasti, jonka jälkeen oppilas toistaa kuvion. Opettaja kehuu oppilasta (palkinto) tai kehottaa laulamaan korukuvion uudelleen (rangaistus). Suoritusta toistetaan nopeammassa tempossa, kunnes toiminto muuttuu automaattiseksi.

Kognitiivinen näkökulma taas edellyttää oppijaltaan aktiivista mielensisäistä tiedonkäsittelyä, asioiden ymmärtämistä ja jäsentelyä aiemmin oppimaansa. Tämä näkökulma syntyi vastareaktionä behavioristiselle näkökulmalle. Kognitiivisen näkökulman mukaan oppimisessa on oleellista tietorakenteiden muutokset, jotka johtavat käyttäytymisen muutoksiin. Musiikin oppiminen nähdään tietorakenteiden luomisena,

muutoksena ja ymmärtämisenä erilaisten ajatteluketjujen pohjalta. Kognitiivisessa opetustilanteessa opettaja pyrkii auttamaan oppilasta kehittämään kyseiselle hetkelle tarkoituksenmukaisia ajattelun ja oppimisen strategioita. Oppija kykenee havaitsemaan oppimiseensa liittyviä ongelmia ja korjaamaan suoritustaan. (Ahonen 2004, 16–27.)

Situatiivisessa näkökulmassa oppiminen perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja oppimisen ymmärretään tapahtuvan suhteessa ympäröivään kulttuuriin, ihmisiin sekä teknologiaympäristöön. Sosiaalista vuorovaikutusta on kuvattu tilannesidonnaisuutena: sillä pyritään korostamaan oppimisen tapahtumista kontekstissa muihin ihmisiin ja ympäröivään kulttuuriin. Oppimista ei käsitellä pelkästään yksilön tasolla, vaan oppimistilanteet ovat jatkuvasti sidoksissa olemassa olevaan toimintaympäristöön. Oppimismotivaatioon vaikuttavat sosiaaliset suhteet ja oppijan identiteetti yhteisössä sekä vuorovaikutus toimintaympäristön kanssa. Musiikin kontekstissa situatiivisuus näkyy jo vastasyntyneen kyvyssä omaksua oman kulttuurinsa musiikkiperinnettä. Situatiivisessa näkökulmassa korostuvat opettajan ja oppilaan tai opetusryhmän keskinäinen vuorovaikutussuhteen vaikutus oppimiseen. Vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityisesti lähikehityksen vyöhykkeellä, jota esittelen tarkemmin yhteisöllisen ryhmäoppimisen yhteydessä luvussa 3. Monet musiikkitoiminnot ovat perinteisesti perustuneet yhteisöllisiin toimintatapoihin. (Ahonen 2004, 16–27.)

2.1.4 Motivaatio harjoittelun tukena

Motivaatio on tärkeä harjoitteluun vaikuttava seikka (Numminen et al. 2009, 13; Ahonen 2004, 154; Anttila 2004, 71). Motivoituneeksi oppilaaksi kutsutaan sellaista opiskelijaa, joka on aktiivisesti sitoutunut opiskeluunsa ja oppimiseensa. Motivoituneet opiskelijat pyrkivät hallitsemaan ja ymmärtämään opiskeltavat asiat, haluavat kehittää taitojaan, ovat innostuneita, nauttivat opiskeltavasta asiasta sekä iloitsevat saavutuksistaan. Tällainen opiskelija ei myöskään kavahda uusia haasteita ja käyttää taitavasti oppimistrategioita hyödykseen. (Anttila 2004, 71.)

Latukefun (2010) ja Rikandin (2012) tutkimuksissa kävi ilmi, että myös ryhmäoppimisen tilanteissa ryhmällä itsellään on vaikutusta osallistujien motivaatioon. Latukefun (2010, 175–179) tutkimustuloksissa kävi ilmi, että opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus motivoi heitä reflektointiin ja oppimiseen. Rikandin (2012, 107–125) tutkimuksen yhtenä tuloksena oli, että opiskelumotivaatio kohoaa yhteisöllisessä toiminnassa, sillä siinä jokainen on vastuussa paitsi omasta oppimisestaan myös yhteisestä

oppimisesta. Rikandin (2012) tutkimuksen opiskelijat kokivat vahvasti sitoutuneisuutta yhteiseen tavoitteeseen.

Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan opiskelijasta itsestä kumpuavaa innostusta opiskeltavaa asiaa kohtaan, jolloin toiminta mielletään itsessään palkitsevaksi. Sisäiseen motivaatioon liitetään psykologisten perustarpeiden, kuten autonomian, pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden tyydyttäminen sekä virtauskokemusten, “flow-tilojen”, saavuttaminen. (Numminen et al. 2009, 13.) Flow-termin isänä pidetään psykologi Mihail Csikszentmihalyitä, joka on tutkinut luovuutta ja flow-tilaa 1970-luvulta lähtien (Csikszentmihalyi 1988; 1997). Kun jo osatut asiat sekä haasteet ovat optimaalisessa suhteessa toisiinsa, flow-tilat voivat Csikszentmihalyin mukaan vaikuttaa voimakkaasti motivaatioon osaamisen lähtötasosta riippumatta onnistumisen tunteiden takia (Csikszentmihalyi 1988; 1997). Musiikissa itsessään on sellaista vetovoimaa, joka panee ihmiset soittamaan, laulamaan ja kuuntelemaan musiikkia (Numminen 2005, 81–82).

Ulkoinen motivaatio ei liity opiskeltavaan aiheeseen, vaan yksilö motivoituu varsinaiseen aiheeseen liittymättömistä palkinnoista tai rangaistuksen välttämisestä (Anttila 2004, 75–76; Ahonen 2004, 154). Musiikissa ulkoisia motivaation lähteitä voi olla vanhempien tai opettajan painostus tai kunnioitus, hyvä instrumentti tai suosio muiden ihmisten keskuudessa. Liian tiukka ulkoa tuleva säätely tekee musiikin harrastamisesta helposti vain suorittamista ilman sisäistä paloa, jolloin flow-tilat ja sisäinen motivaatio herkästi alkavat kuihtua (Numminen et al. 2009, 13). Toisaalta esimerkiksi kurssitutkinnon lähestyessä harjoittelu usein lisääntyy ja tämänkin voidaan nähdä olevan ulkoisen motivaation aikaansaannosta (Ahonen 2004, 155).

Ulkoinen ja sisäinen motivaatio eivät silti sulje pois toisiaan. Seuraavaksi esittelen myönteisen motivaatiokehityskaaren perustuen Nummisen et al. (2009, 13) artikkeliin “Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö”. Myönteinen motivaatiokehityskaari voi kulkea muun muassa seuraavalla tavalla: Aluksi Eija alkaa käymään laulutunneilla, koska hänen paras kaverinsa Pirkkokin käy laulutunneilla ja ystävykset haluavat harrastaa samoja asioita (motivaation ulkoinen säätely). Eija ei välttämättä ole itse kovin kiinnostunut laulamisesta, mutta Pirkon mieliksi hän suostuu käymään tunneilla. Toisessa vaiheessa Eijan itsearvostusta nostaa se, että hän laulaa yhdessä Pirkon kanssa koulun kevätjuhlassa ja kaikki aina taputtavat innoissaan (motivaation sisäistetty säätely). Tyttöjen luokanopettaja vielä kehui, että Eija on mennyt laulussa

paljon eteenpäin tunneilla aloittamisen jälkeen. Kolmannessa vaiheessa hän alkaa arvostaa itse laulamista ja harjoittelua sekä sisäistää musiikkia laajemmassa mittasuhteessa. Harrastus on kehittynyt osallisuudeksi muiden muusikoiden kanssa, jolloin Eija kokee itse antavansa tärkeän panoksen esimerkiksi koulun juhlissa esiintyessään (motivaation tunnustettu säätely). Neljännessä vaiheessa Eija on sitoutunut soittamiseen sekä säätelee taitavasti harrastustaan ja sen yhteyksiä muuhun elämäänsä. Tällaisen kehityskaaren myötä alunperin ulkoisesta motivaatiosta kehitty sisäinen motivaatio ja mahdollisesti elinikäinen rakkaus musiikkia kohtaan.

2.1.5 Formaali ja informaali harjoittelu

Musiikin opiskelua tapahtuu monella eri tavalla ja tasolla, erilaisissa ryhmissä sekä yksin. Musiikin oppimista ei kuitenkaan tapahdu vain kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa, vaan mitä suurimmassa määrin myös itsenäisesti ja vertaisryhmissä. (Ahonen 2004, 13–15.) Musiikin oppiminen voidaan Greenin (2000, 5–6) mukaan jakaa ”formaaliin musiikkikasvatukseen” ja ”informaaliin musiikin oppimiseen”. Informaalilla oppimisella tarkoitetaan sellaista oppimista, joka tapahtuu perinteisten instituutioiden ja oppimisympäristöjen ulkopuolella. Musiikin opiskelussa informaaleja oppimisympäristöjä ovat esimerkiksi koti, kavereiden kanssa musisointi, sosiaalinen media ja levyiltä imitoimalla soittamaan oppiminen. Formaali oppimisella tarkoitetaan instituutioissa tapahtuvaa oppimista, joissa oppiminen pohjautuu yhteiskunnassa hyväksi katsottuihin arvotavoitteisiin. (Green 2000; 2002; Väkevä 2013.) Formaalin musiikin opiskelun oppimisympäristöjä ovat esimerkiksi eri koulutusasteiden musiikkioppilaitokset. Formaali ja informaali musiikinopiskelu eivät poissulje toisiaan, ja usein oppiminen tapahtuu molemmilla tavoilla samaan aikaan (Green 2002).

Pop/jazz-musiikin opiskelu on Väkevän (2013, 97–98) mukaan perinteisesti esitetty sovelluksena informaalille musiikille. Väkevä esittää mahdolliseksi syyksi sen, että pop/jazz-musiikin on ajateltu olevan “nuorten omaa musiikkia”, ja oppimisen tapahtuvan perinteisesti tilanteissa (kellaribändit, kaveriporukat, verkkoyhteisöt), joihin formaali opetus ei ulotu (emt.). Pop/jazz-musiikin formaalin opetuksen historia on verraten lyhyt, joten aiemmin muusikot saivat koulutuksensa pelkästään informaalisti. Kenties tästä syystä pop/jazz-muusikoiden itseoppineisuutta on yleisön silmissä arvostettu, ja itseoppinut laulaja oli suuren yleisön silmissä katu-uskottava (ks. luku 2.2.2. Pop/jazz-laulun opetus Suomessa).

Green (2002) toteaa, että populaarimusiikot oppivat itsenäisen instrumenttiharjoittelun lisäksi paljon myös toisiltaan. Vertaisoppimisella (*peer-direct learning*) tarkoitetaan yhden tai useamman toisilleen tasavertaisten ihmisten opetusta toisilleen ja oppimista yhdessä tekemällä. (Green 2002, 76–77.) Musiikissa tällaisia informaaleja vertaisoppimisen tilanteita on paljon esimerkiksi bändisoittamisen yhteydessä. Green (2006, 16) erittelee viisi informaalin musiikin oppimisen piirrettä ja samalla selventää, kuinka informaali oppiminen eroaa formaalista oppimisesta.

1) Musiikki on harjoittelijan itsensä valitsemaa

Tällöin Greenin mukaan musiikki on heille jo entuudestaan tuttua ja heillä on tunneside kyseistä musiikkia kohtaa. Vastaavasti formaalissa musiikin opetuksessa pääosin opettaja valitsee harjoiteltavat kappaleet tavoitteenaan laajentaa oppilaiden musiikkitietämystä.

2) Korvakuulolta oppiminen

Informaalissa oppimisessa opiskelu tapahtuu pitkälti korvakuulolta harjoitellen, kun taas formaalissa opetuksessa opiskelija soittaa nuoteista tai opettajan sanallisesti annettujen harjoitusten mukaisesti.

3) Oppiminen itsenäistä ja tapahtuu ryhmissä

Informaali oppija on itseoppinut, mutta ratkaisevaa on se, että oppiminen tapahtuu ryhmissä. Ryhmäoppiminen tapahtuu tietoisien ja tiedostamattoman vertaisoppimisen kautta, joka sisältää muiden vertaisten kanssa keskustelua sekä heidän katselua, kuuntelua ja matkimista. Tämä on selvästi erilaista oppimista kuin formaalissa oppimisessa, jossa opettaja on ekspertin asemassa ikään kuin opiskelijaa ylempänä taitojensa ja tietojensa takia.

4) Omien taitojen ja tietojen muokkaaminen

Informaali oppiminen edistää henkilön omien tietorakenteiden kehittymistä ja mukautumista. Tämä kehitys ei informaalisessa oppimisessa ole välttämättä johdonmukaista, vaan tapahtuu sattumanvaraisessa järjestyksessä riippuen käsiteltävistä kappaleista ja niissä esiintyvistä vaikeusasteista. Sen sijaan formaalissa oppimisessa kehitys menee johdonmukaisemmin helposta vaikeaan opettajan johdolla, esimerkiksi tiettyjen teknisten asioiden kehittymistä varten sävellettyjen esimerkkikappaleiden avulla.

5) Painoarvo luovassa tekemisessä

Informaalissa oppimisessa yhdistyvät kuuntelu, esiintyminen, improvisointi ja säveltäminen. Tällöin painoarvo on luovassa tekemisessä. Formaalisissa oppimisessa harjoitellaan enemmän eriyttynä esimerkiksi improvisointia tai kuuntelua. Formaalisissa oppimisessa painoarvo on jäljentämisessä: soitetaan olemassa olevia lauluja olemassa olevilla tavoilla. (Green 2006, 106.)

2.2 Pop/jazz-laulu

Monet tutkimukset, joita käytän lähteenä tässä osiossa eivät tee eroa klassisen ja pop/jazz-laulun välille, vaan niissä puhutaan yleisesti laulamisen harjoittelusta. Sen takia nimesin luvun 2 Lauluinstrumentin harjoitteluksi enkä pop/jazz-lauluinstrumentin harjoitteluksi. Oma tutkimukseni on kuitenkin nimenomaan pop/jazz-laulajien ryhmäharjoitteluun liittyvä, joten määrittelen lyhyesti, mitä termillä tarkoitetaan. Käsittelen myös lyhyesti pop/jazz-laulun opetuksen historiaa Suomessa.

2.2.1 Pop/jazz-laulun määrittelyä

Callaghan et al. (2012) esittävät, että yksi suurimmista klassisen laulun ja pop/jazz-laulun eroista on se, että klassisessa musiikissa laulaja on musiikin tulkki, jonka tavoitteena on kunnioittaa säveltäjän näkemystä esiintyessään. Vastaavasti pop/jazz-laulaja tulkitsee musiikkia omasta lähtökohdastaan varioiden melodioita, muuttellen rytmiä ja joskus vaihtaen koko kappaleen tyyliä. Erona klassisen ja pop/jazz-laulajien välillä Callaghan et al. nimeävät myös teknologian osaamisen tarvetta. Pop/jazz-laulajien pitää myös osata ääniteknikan perusteita, kuten monitoreiden käyttöä, studiotyöskentelyn alkeita, mikrofoniin käyttöä, PA-laitteiden kytkemistä ja niin edelleen, jotta heillä olisi mukava olo työskennellessään lavalla ja studiossa. (Callaghan et al. 2012, 559–580.) Aiemmin pop/jazz-laulu onkin usein esitetty termillä ”ei-klassinen laulu”.

Suomessa pop/jazz-laulusta käytetään myös seuraavia nimityksiä: ”afrolaulu” (Heinonen 2004), ”rytmimusiikin laulu” (Eerola 2012), ”puhelaulu” (Eerola 2012), ”afroamerikkalainen laulu” (Heinonen 2004, Sibelius-Akatemia 2014–2015), ”kevyen musiikin laulu” (Heinonen 2004), ”kevytlaulu” (Jalkanen & Kurkela 2003), ”poplaulu”, ”populaarilaulu”, ja uusimpana ”CCM-laulu” (LoVetri; Puurtinen 2010a; Callaghan et al. 2012). Edellä mainitut termit esiintyvät kaikki ”pop/jazz-laulu” käsitteen tapaan ei-

klassisen laulun opiskelun tai opetuksen kontekstissa. Pop/jazz-laulu kattaa esimerkiksi seuraavat musiikkityylit ja niiden alatyylit: jazz, rap, rock'n roll, metal, hiphop, house, musikaali, country, western, pop, rhythm & music, soul ja kabaree (Wilson 2003, 12). Suomessa ajatellaan lisäksi esimerkiksi myös kansanmusiikin kuuluvan pop/jazz-laulun sisälle (ks. esim. Sibelius-Akatemia tutkintovaatimukset 2014–2015).

Aiemmin varsinkin englanninkielisissä tutkimuksissa käytettiin termiä ei-klassinen laulu (non-classical singing) kuvaamaan kaikkea pop/jazz-lauluun sisältyviä tyylejä. Sittemmin pop/jazz-lauluopettajat ovat halunneet ottaa käyttöön kuvaavamman ja positiivisemmän termin "CCM" (Callaghan et al. 2012), joka on Jeanette LoVetrin lanseeraama termi vuodelta 2000 ja yleisesti hyväksytty erityisesti laulupedagogien keskuudessa (Woodruff 2008, 40). "CCM" tulee sanoista *Contemporary Commercial Music*, joka tarkoittaa suomeksi nykyaikaista ammattimaista musiikkia (suomennos Korpisaari 2011). LoVetri kuvaa itse, että *contemporary* -termillä tarkoitetaan ameriikassa yleensä 1900-2000 -lukujen klassista musiikkia, mutta Euroopassa termiä käytetään myös ei-klassisesta musiikista puhuttaessa. LoVetrin mukaan *commercial music*- termi voi tarkoittaa monia asioita; musiikkiteknologiaa, musiikkibisnestä, mainosmusiikkia ja niin edelleen. Kuitenkin yhdistäessä nämä kaksi "contemporary commercial music" -termiksi ei termillä ole muita assosiaatioita. Termi on siksi saanut hyväksyntää vertaisena terminä klassiselle musiikille. (Woodruff 2008, 40.) Suomessa termi on harvemmin käytössä, eikä sille ole vakiintunut suomenkielistä vastinetta. Kuitenkin Aija Puurtinen käytti sitä väitöskirjassaan (2010a) kuvaamaan harjoittamaansa musiikkityyliä. Callaghanin et al. (2012) mukaan CCM termiinkin liittyy ongelmia; lauluopettajat eivät ole toistaiseksi päässeet yksimielisyyteen, mitkä kaikki tyylit sisältyvät CCM-termin alle.

Voidaan päätellä, ettei kaiken kattavaa ja yleisesti hyväksyttyä termiä ei-klassiselle laululle Suomessa toistaiseksi ole. Pop/jazz-laulun tutkimus ja formaali opetus on vielä niin nuori ala, ettei termistö ole ehtinyt vakiintua. Nimen vakiintumista vaikeuttaa myös tyyliuunnan laaja-alaisuus ja tyylien monimuotoisuus. "Pop/jazz-laulu" käsitteenä on jokseenkin vakiinnuttanut asemansa lähes kaikkien suomalaisten musiikkiopistojen, toisen asteen musiikkioppilaitosten ja musiikkikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa (esim. Metropolia 2014; Sibelius-Akatemia 2014–2015; Turun konservatorio 2014) kuvaamaan ei-klassisen laulun oppiainetta. Tästä syystä myös minä käytän tätä termiä omassa tutkimuksessani, vaikkakin se mielestäni kuvastaa hyvin suppeasti sisällään olevia tyylejä ja nostaa kaksi tyyliuuntaa erikoisasemaan. "Rytmi- ja laulun opetus" olisi

mielestäni kuvaavin termi, mutta sillä ei ole vakiintunutta asemaa myöskään suomalaisessa laulopedagogiassa. “Rytmimusiikin laulu” termikin tuo väistämättä niin sanotun “mustan rytmimusiikin” erityisasemaan, eivätkä esimerkiksi musikaalilaulajat välttämättä sen termin alta omaa musiikkityyliään tunnistaisi. Jään mielenkiinnolla seuraamaan, milloin pop/jazz-laululle vakiintuu kaikkien käyttämä ja hyväksymä termi.

2.2.2 Pop/jazz-laulun opetus Suomessa

Pop/jazz-laulun formaalilla opetuksella on länsimaissa ja varsinkin Suomessa lyhyet juuret. Suomalaisen pop/jazz-musiikin koulutuksen alkamista edelsi Ilpo Saastamoisen Suomen Jazzliitolle tekemä selvitys popmusiikin koulutustarpeista (1969–1970). Selvityksessä todettiin, että maassamme oli yli tuhat aktiivisesti pop/jazz-musiikkia soittavaa nuorta, eikä heidän ollut mahdollista saada koulutusta päteviltä opettajilta. (Jalkanen & Kurkela 2003, 510.) Suomalainen pop/jazz-musiikin koulutus alkoi, kun Klaus ja Seija Järvinen perustivat Oulunkylän Pop & Jazz opiston vuonna 1972. Sibelius-Akatemiassa jazzin koulutusohjelma aloitti vuonna 1983. (Pomus 2014; Jalkanen & Kurkela 2003, 510.) Pop/jazz-musiikkia on nykyään mahdollista opiskella Suomessa ylemmällä korkeakoulutasolla ainoastaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla, jonka koulutus tähtää musiikin aineen opettajan ammattiin. Sibelius-Akatemian jazzosastolta valmistuu jazzlaulajia ylemmän korkeakoulututkinnon saaneina. Alemman korkeakoulututkinnon voi Suomessa saada joko muusikkona (AMK) tai instrumenttipedagogina (AMK).

Aija Puurtinen oli käynnistämässä Sibelius-Akatemian pop/jazz-laulukoulutusta musiikkikasvatuksen osastolle 1990-luvulla (Heinonen 2004, 48). Pop/jazz-laulua oppiaineena on tarjottu Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoille vuodesta 1994 lähtien. Pop/jazz-laulun opetus aloitettiin vastaamaan nuorten “oman muusikin” opetuksen tarjoamisen tarpeisiin. Puurtisen oma akateemisen laulunopiskelun tausta on klassinen, kuten myös Pop ja Jazz Opiston laulunopetuksen käynnistäneellä Marjo-Riitta Kerviselläkin. Klassinen laulukoulutus sekä laaja-alainen populaarimusiikin musiikin kuuntelu, kursseilla käynti ulkomailla ja itsenäinen opiskelu auttoivat näitä kahta opettajaa luomaan pohjan omalle populaarimusiikin laulunopetukselleen. (emt.) Heidän oma koulutuksensa oli siis informaalista hankittua, ja he loivat sen pohjalta perustan formaalille lauluopetukselle. Samalla he loivat perustan koko nykyään toteutettavalle pop/jazz-laulunopetukselle Suomessa. (Heinonen 2004; Raivio 2009, 2.)

Klassista laulua on opetettu jo useiden satojen vuosien ajan (Callaghan et al. 2012, 559), ja ennen formaalia koulutusta Suomessa ja muualla maailmassa jotkut populaarimusiikin laulajat hyödynsivät klassisia laulutunteja. Monet pop/jazz-laulajat kuitenkin kokivat, että klassiset laulutunnit eivät antaneet heille tarvittavia oppeja. Useat klassisen tyylin laulunopettajat kauhistelivat “kansanomaista” laulutapaa. Tähän saakka pop- ja rocklaulajat olivat Jalkasen ja Kurkelan (2003, 510) mukaan olleet joko itseoppineita tai klassisen koulutuksen saaneita. Vuonna 1961 *Iskelmä*-lehden artikkelissa uutisoitiin: “Useat iskelmälaulajat laulavat väärin!”¹ Juttua varten oli haastateltu lääkäreitä ja klassisenlaulunopettajia, jotka totesivat pop/jazz-laulajien laulavan “tekniisesti aivan väärin”. Jalkasen ja Kurkelan (2003, 511) mukaan jazzin ja muun afroamerikkalaisen laulutyylin tulkitseminen väärinlaulamiseksi kuvastaa aikansa eurooppalaisen taidelaulun etnosentrisyyttä. Joidenkin pop/jazz-laulajien mielestä uskottavat pop/jazz-laulajat eivät edes voineet ottaa laulutunteja, koska eroa iskelmätyyliin ja klassiseen tyyliin haluttiin tehdä selväksi, joko heidän itsensä sitä tiedostamatta tai tiedostaen. Sen sijaan useat iskelmäartistit olivat klassisen koulutuksen saaneita, kuten esimerkiksi Georg Malmsten. Pop/jazz-laulajien tuli olla itseoppineita, ettei lauluopetus vienyt heidän persoonallista otettaan laulamiseen. (Jalkanen & Kurkela 2003, 510–513.) Näiden käsitysten seurauksena kahden koulukunnan, klassisen ja pop/jazz-musiikin, väliin muodostui etenkin laulun osalta varsin syvä kuilu.

Kuten edellisestä kappaleesta voi huomata, Suomessa vastakkainasettelu pop/jaz-laulun ja klassisenlaulun välillä on laulunopetuksessa ollut ajoittain voimakasta. Pop/jazz-laulu sai valtakunnallisesti myönteistä uutisointia 17.12.2008, kun Ylen uutisissa Sibelius-Akatemian laulumusiikin osaston johtaja Outi Kähkönen ilmoitti, ettei rocklaulua tai vastaavaa laulutyyliä pidetä enää vahingollisena äänelle. Hänen mukaansa pitkälle vietynä poplaulu on yhtä vaativaa kuin klassinen laulutyyli. Uutisankkuri otsikoi laulamiskulttuurissa tapahtunutta asennemuutosta: ”Eri laulutyylien sotakirveet on haudattu”. Pop/jazz-laulun formaalin opetuksen aseman kannalta tämä oli erittäin merkittävä kannanotto Sibelius-Akatemian laulumusiikin osaston johtajalta. (Raivio 2009, 1; Korpisaari 2011, 6-7.)

¹ Iskelmä-sana tarkoitti 1960-luvulla iskusävelmää eli populaarimusiikkia, ja on verrattavissa nykyajan termiin pop/rock.

2.3 Lauluinstrumentin harjoittelu

Laulaminen on tärkeä itseilmaisun keino, joka koetaan väylänä itseilmaisuuksiin, yhteismissisointiin ja mahdollisuutena henkilökohtaiseen kasvuun musiikkityylistä riippumatta (Numminen 2005, 64). Lauluharjoituksilla pyritään kehittämään instrumenttia eteenpäin muokkaamalla siitä entistäkin parempi, värikkäämpi, elinvoimaisempi ja soivempi. Laulajan on opittava aistimaan, miten ääni missäkin tilanteessa toimii ja kuinka instrumenttia oppisi käsittelemään parhaalla mahdollisella tavalla. Ihmisääni on ainoa instrumentti, joka rakentuu instrumentalistista itsestään: instrumentti koostuu lihaksista, rustoista ja luista. Instrumenttina laulu on herkkä mielialan vaihteluilla, sillä laulaminen on toimintana suoraan yhteydessä aivoihimme. Emotionaaliset, kulttuuriset, psyykkiset ja fyysiset tekijät vaikuttavat suoraan lihaksistomme toimintaan ja sitä kautta ääniinstrumenttimme toimintaan. (Koistinen 2008, 82–87.) Jätin tietoisesti tutkimuksestani pois laulamisen äänifysiologiaan liittyvät seikat, sillä se ei ole tutkimukseni kannalta oleellista. Käsittelen ainoastaan laulamista harjoittamisen kontekstissa.

2.3.1 Pop/jazz-lauluharjoittelun osa-alueet

Ymmärtääksemme lauluinstrumentin harjoitteluun liittyviä elementtejä pitää ensiksi ymmärtää, mistä asioista lauluinstrumentin opiskelu koostuu. En löytänyt etsinnöistä huolimatta kirjallisuutta pop/jazz-lauluharjoittelun osa-alueista, joten käytän pohjana klassisen laulamisen harjoittelun osa-alueista kertovaa teoriaa. Laulaminen opiskeltavana aineena voidaan Callaghanin, Emmonsin ja Popeilin (2012) mukaan jaotella *ääneen, musiikkiin ja kieleen*. *Ääneen* liittyvillä asioilla Callaghan et al. (2012) mukaan tarkoitetaan harjoituksia liittyen äänenhallintaan ja asioiden teoreettiseen ymmärrykseen sekä kuulovaraisten havainnoinnin kehittämiseen. *Musiikkiin* liittyvillä asioilla he tarkoittavat esimerkiksi eri tyylien estetiikkaa ja tyyppillistä fraseerausta, rytmikkaa sekä melodian ja harmonian tajua. Näiden lisäksi laulajan harjoittelun kohteena on puhuttuihin kieliin liittyvä fonetiikka ja artikulaatio eli *kieli*. Sanat sisältävää laulua laaessaan laulaja joutuu yhdistämään kaikki edellä mainitut tiedot ja taidot yhdeksi kokonaisuudeksi. (Callaghan et al. 2012, 559–580.) Käsittelen seuraavaksi lauluinstrumentin harjoittelun osa-alueita Callaghanin, Emmonsin ja Popeilin jaottelun mukaisesti esitellen ensiksi ääneen, sitten musiikkiin ja lopuksi kieleen liittyvät asiat pop/jazz-laulamisen näkökulmasta.

Korpisaari (2011, 63–66) selvitti pro gradu -tutkimuksessaan, mitkä ovat

korkeakoulusta valmistuneen pop/jazz-laulajan äänenkäyttöön liittyvät vaatimukset korkeakoulussa opettavien lauluopettajien mielestä. Callaghanin et al. tutkimuksen osa-alueista Korpisaari siis nimenomaan oli kiinnostunut *ääneen* liittyvistä osa-alueista. Korpisaaren aineiston analyysin perusteella instrumentinhallinnan osa-alueiksi määrittyivät:

- 1) terve äänenkäyttö
- 2) äänifysiologian tuntemus
- 3) laulutekninen osaaminen. (Korpisaari 2011, 63–66.)

Näin ollen lauluharjoittelussa *ääntä* kehittävässä harjoituksissa pyritään löytämään keinoja tuottaa tervettä ääntä, saada aikaan hyvä ilmanpaineen ja tuen balanssi sekä hallita teknisesti harjoitelluissa kappaleissa vaadittavat asiat (ks. esim. Metropolia tutkintovaatimukset pop/jazz-laulun C & B-kurssitutkinnoille). Lisäksi äänifysiologian tuntemus on oleellista, jotta laulajalla on teoreettinen ymmärrys instrumentistaan. Laulutekniikkaa harjoitellaan erilaisilla ääniharjoituksilla, joiden tarkoituksena on mahdollistaa terve äänentuottotapa.

Lauluharjoittelu muodostuu tekniikan lisäksi myös *musiikkiin* itseensä liittyvien asioiden ja ilmiöiden harjoittelusta. Kuitenkaan näistä ilmiöistä ei tunnu löytyvän lähdekirjallisuudesta selkeää jaottelua. Sibelius-Akatemian tutkintovaatimuksissa (D & C-kurssitutkinnot) on määritelty, että opiskelijan tulee tuntea afroamerikkalaisten musiikkityylien fraseerauksen ja äänenkäytölliset erityispiirteet sekä tuntea afroamerikkalaista laulumateriaalia eri vuosikymmeniltä. Myös opintokokonaisuuden kuvaksissa todetaan, että terveen äänenkäytön lisäksi tutustutaan afroamerikkalaisiin musiikkityyleihin ja niiden fraseeraukseen. (Sibelius-Akatemia opintojaksokuvaukset 2014–2015.) Laulajan opas – kirjassa Aittomäki, Kervinen ja Mellanen (1997, 57–67) käsittelevät laulutyyliä ja niiden erityispiirteitä eli harjoittelun osa-alueista musiikkiin liittyviä asioita. He toteavat, että musiikin kuunteleminen eri tyylien omaksumisessa on tärkeässä roolissa, sillä nuottokuva antaa rytmimusiikissa vain karkean ohjeen kappaleen esittämisestä (Aittomäki, Kervinen & Mellanen 1997, 57).

Tyylinmukaisella fraseerauksella tarkoitetaan mielestäni tyyllille ominaista rytminkäsittelyä, melodian muuntelua, improvisointia, dynamiikkaa ja efektien hallintaa. Fraseerauksen voisi näin ollen ajatella olevan tyylinmukaista tulkintaa. Yleisessä laulopedagogiikassa (tai sitoutumattomassa laulopedagogiikassa, ks. esim. Korpisaari 2011) äänensävyt koetaan efekteiksi, jotka lisätään terveen äänituottotavan päälle. Efektejä on

Eerolan (2012) mukaan hyvä harjoitella vasta, kun laulajalla on tasapaino kehon toiminnassa ja vapaa äänihuulivärähtely. Efekteillä tarkoitetaan yleensä äänensävyjä, joita käytetään vain hetkellisesti tehosteena (Eerola 2011; 2012). Eerola (2011; 2012) korostaa, että efektien tarkoituksena ei ole olla kontekstistaan irrotettuja temppuja, vaan niiden tulee olla ilmaisuun liittyviä ja ilmaisun sanelemia toimintamuotoja, jolla korostetaan haluttua kohtaa laulettavassa kappaleessa. Efektejä ovat muun muassa belttaus (*belting*), twang (oraali ja nasaali), narina (*squeak*), taskuhuulilaulu (*crowl*), tummennettu rintarekisteri, huokoinen laulu (*breathy voice*), jodlaus (eri rekistereiden vaihtelun tietoinen käyttö), melismat (koristelu), särö (*distortion*), huudahdukset (*shout, yell*), huilurekisteri (*whistle register*) ja paikallisesti tehdyt vibratot (kurkkuvibrato, vasaravibrato). (Eerola 2012; Puurtinen 2012.) Efektien lisäksi laulajat treenaavat muita fraseeraukseen liittyviä osa-alueita, kuten rytmiiikkaa, dynamiikka sekä harmonian hahmottamista ja sitä kautta melodian muuntelua ja improvisointia. Iso osa musiikin fraseeraukseen liittyvää oppimista tapahtuu informaalisti kuuntelemalla ja imitoimalla (ks. Green 2012), joten myös musiikin kuuntelu on tässä mielessä harjoittelua.

Kieleen liittyvien asioiden opiskelu on paitsi ulkoa opettelua, tekstianalyysyä ja tulkintaa, myös eri vokaalien sointuvuuden harjoittelua. Tekstin harjoittelun eräs tärkeä puoli on ulkoa opettelu, mikä vaatii muistin harjoittamista (Callaghan et al. 2012). Sibelius-Akatemian tutkintovaatimuksissa pop/jazz-laulun D ja C –kursseille määritellään, että opiskelijan pitää tuntea tekstianalyysin ja tulkinnan perusteet (D) ja syventää näitä osa-alueita (C). Tekstin tulkintaa harjoitellaan esimerkiksi erilaisten emotioharjoitusten kautta sekä asettumalla tekstin kertojan asemaan, eli empatiakykyvyn kehittämiseen liittyvillä harjoituksilla. Laulajan on tärkeää tietää miksi erilaisia ääniteitä harjoituksissa käytetään ja miten ne vaikuttavat äänielimistön toimintaan. Erilaisilla ääniteillä harjoitetaan ja vahvistetaan eri ääntöelimistön osia ja pyritään saamaan vokaalit soimaan siten, että ne istuvat mahdollisimman hyvin ja resonoivat keskenään samenvärisinä. (Hurskainen, luentomateriaali 2011.) Kieleen liittyviä harjoitteita on myös konkreettisesti vieraiden kielten ääntämisharjoittelut ja niiden imitointi, mikäli kyseessä on vieras kieli.

Callaghanin et al. (2012) jaottelu *ääneen, musiikkiin ja kieleen* jättää pois Lehmann et al. (2007) esittämän väittämän, että harjoittelun voi ymmärtää laajasti toimintana, jonka pyrkimyksenä on parantaa muusikon taitoja, kuten Alexander-tekniikan harjoittelu (Lehmann et al. 2007, 63). Tästä mittapuusta katsottuna myös ruumiin ja mielen hyvinvoinnista huolehtiminen ovat muusikon taitoja edistäviä tekijöitä. Laulajan instrumentti

on laulajan keho ja vanhan sanonnan mukaan “ääni on sielun peili.” Mielestäni lauluäänestä kuuluu stressi sekä huolet helposti läpi esimerkiksi lihasjännityksien kautta puristeisena äänenä. Silloin ääntä harvoin saa aukeamaan, vaikka tekisi kuinka huolellisen äänenavauksen. Usein tällaiset ääniongelmat ratkeavat vasta, kun ongelman ydin on selvitetty ja henkiset lukot avattu. Tämän takia mielestäni henkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen on myös laulajan harjoittelua edistävä tekijä.

Callaghanin et al. (2012) jaottelu auttaa hahmottamaan harjoittelun fokusta sekä opettajalle että oppilaalle. Pääasiassa harjoittelu mielestäni koostuukin juuri heidän jaottelun mukaisista asioista. Jaottelu on kuitenkin mielestäni osittain keinotekoinen, sillä on vaikeaa harjoittaa vain yhtä osa-aluetta kerrallaan. Esimerkiksi ääniharjoituksia (*ääni*) tehdessä usein käytetään tiettyä vokaalia tai diftongia (*kieli*) sekä vielä mahdollisesti vaikka tiettyä asteikkoa (*musiikki*).

2.3.2 Lauluinstrumentin erityispiirteet

Lauluinstrumentin toiminnasta tiedetään huomattavasti vähemmän kuin monien muiden instrumenttien, vaikka laulu on ihmiskunnan vanhin instrumentti (Rossing 1990, 347). ”Ihmisiäänentutkimus on yhtä hankalaa kuin avaamattoman kotelon sisällä olevan viulun tutkiminen tai pahimillaan kuin tutkisi läpikuultavan sermin takana soitettavaa viulua kurkistellen pienestä reiästä sisälle.” Näin toteaa Rossing (1990, 347) kuvailevasti ottaen kantaa lauluinstrumentin fysiologian luomiin erityishaasteisiin.

Lauluinstrumentti on instrumenttina erityinen: se on osa jokaisen laulajan omaa kehoa ja mieltä, eivätkä sen toiminnot ole aina laulajalle itselleen tai ulkopuolisen aistein hahmotettavissa helposti (Callaghan et al. 2012, 559). Laulajat luottavat kuulomielikuviin sekä sanalliseen että kuuloon perustuvaan palautteeseen, vaikka laulaja ei kuule omaa ääntään kuten muut ihmiset sen kuulevat. Laulajat käyttävät opettajan palautteen lisäksi hyödyksi peiliä ja videointia sekä tietokoneavusteista näkyvää palautetta. Kehollinen palaute välittyy aistielinten kautta ympäri kehoa. (Callaghan et al. 2012, 568–569.)

Burwell (2006, 331–346) tutki musiikin korkeakouluopiskelijoiden instrumenttintunneilla käytävien asioiden pohjalta eroja laulajien ja instrumentalistien tuntirakenteissa. Tutkimuksen mukaan lauluinstrumentin erityispiirteitä verrattaessa muihin instrumentteihin on 1) tekstin läsnäolo ja tulkinta, 2) instrumentin näkymättömyys ja tämän

myötä mielikuvien käyttö harjoittelussa, 3) yleinen asenne tekniikan harjoittelua kohtaan sekä 4) äänen monimuotoinen olemus yleensä. Burwellin (2006, 332–333) tutkimuksen mukaan selvin ero muihin instrumentteihin verrattuna on tekstin tuottaminen sekä siihen liittyvät tekniset ja tulkinnalliset haasteet. Laulaja laulaa yleensä tekstillisiä kappaleita, joka itsessään jo ohjaa ja määrittelee kappaleen tulkintaa. Laulajat tekevät paljon töitä tekstin kanssa, sillä teksti pitäisi pystyä artikuloimaan sekä selvästi että soivasti samaan aikaan unohtamatta tunnelatausta. Muun muassa tämän takia laulutunneista suuri osa kuluu tekniikan harjoitteluun. (Burwell 2006, 331–346.)

Lauluinstrumentti on laulajan kehon sisällä, ja tiettyjen lihaksien paikantaminen voi olla haasteellista. Tämän takia Burwellin mukaan laulunopiskelussa käytetään enemmän mielikuvia tekniikan opiskelun tukena kuin muissa instrumenteissa. Esimerkiksi ajatteleamalla onnellisuutta saa pehmeän kitalaen kohoamaan, eikä laulajan tarvitse ajatella lihastoimintaa saavuttaakseen halutun lopputuloksen. Äänen monimuotoisella olemuksella Burwell tarkoittaa sitä, että laulaja on itse oma instrumenttinsa: instrumentti on ihminen, ja sen takia herkkä ja vaurioittuva. (Burwell 2006, 331–346.)

Laulajien tulee myös varoa rasittamasta ääntään haitallisella liikkakäytöllä. Lievimillään se aiheuttaa äänihuuliin mahdollisesti uusiutuvia vaurioita kuten turvotusta tai äänihuulikyhmyjä, mutta pahimmillaan voi estää laulajan urakehityksen. Äänihuulien vauriot johtuvat useimmiten huonosta laulutekniikasta, ja näin ollen niiden uusiutumisen voi estää harjoittamalla oikeaoppista tekniikkaa. Varoittavia merkkejä maailmalta löytyy useita: menestyvä laulaja ei ole osannut asettaa rajoja esiintymiselle ja on siten tuhonnut äänensä. Äänen maltillinen ja terve käyttö takaa äänen kestämisen vuosia. Äänielimistön sietokyky on yksilöllistä, ja jokaisen laulajan tulisi tarkkailla omaa elimistöään ja oman äänensä kuormituskykyä. (Laato 2011, 35.)

Burwellin tutkimuksessa esiteltyjen syiden lisäksi uskon yhtenä syynä runsaalle tekniikkaharjoittelulle laulutunneilla olevan instrumentin suhteellisen myöhäinen aloitusikä. Näin ollen laulajilla on paljon kirittävää ottaessaan kiinni sitä noin kymmentä vuotta, jonka instrumentalistit ovat käyneet heitä enemmän ohjatuilla tunneilla.

3 Ryhmäoppiminen

Kiinnostus sosiaalisen ympäristön merkityksestä yksilön oppimiselle alkoi lisääntyä 1960-luvulla. Oppimismäkemysten muuttuessa oppilaskeskeisemmiksi ja kiinnostuksen painottuessa yhteisen tiedon rakentamiseen alettiin 1970-luvulta lähtien tutkia enemmän oppilaiden välistä keskinäistä vuorovaikutusta ja oppimista. (Kumpulainen & Mutanen 1999.) Ryhmässä oppimisen taustalla vaikuttaa sosiaalinen oppimiskäsitys, jonka mukaan keskeistä oppimisessa on vuorovaikutus yksilön ja ryhmän välillä. Oppimista tarkastellaan sosiaalisena prosessina, jossa korostetaan vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä oppimisessa (vrt. situatiivinen näkökulma, Ahola 2004). (Tynjälä 1999, 148.) Eräänä ryhmätyöskentelyn merkittävimpana etuna on pidetty oppijoiden mahdollisuutta keskustella keskenään opiskeltavasta asiasta ja sitä kautta edelleen kehittää käsityksiään ja ideoitaan (Häkkinen & Arvaja 1999, 206).

Oppimisen sosiaalinen luonne korostuu sosiokulttuurisessa oppimismäkemyksessä, mutta myös kognitiivinen oppimismäkemys ottaa huomioon sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen oppimiselle. Kognitiivisessa suuntauksessa vuorovaikutuksen merkitys nähdään yksilön tiedonmuodostuksen ja oppimisen vahvistajana. Sen sijaan sosiaalisessa konstruktivismissa oppiminen nähdään puhtaasti sosiaalisena ilmiönä, jolloin myös oppimisen tuloksia tarkastellessa huomio on sosiaalisella tasolla. (Tynjälä 1999, 149.)

Sosiaalisen konstruktivismin isänä pidetään neuvostoliittolaista L.S.Vygotskia, jonka mukaan kaikki oppiminen tapahtuu kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen vaihe on sosiaalinen taso ja toinen on psykologinen taso. Oppiminen alkaa sosiaalisena vuorovaikutuksena vanhemman ja lapsen välillä ja muuttuu sitten psyykkiseksi sisäiseksi prosessiksi. Sisäistäminen on oppimisen tärkeä vaihe. (Tynjälä 1999, 44). Yksilön ajattelu perustuu Vygotskyn mukaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen: yhdessä käyty keskustelu alkaa tuottaa yksilönkehityksessä vähitellen sisäistä puhetta eli ajattelua. Sosiaalinen yhteisö siis määrittää yksilön ajattelua, oppimista ja osaamista (Vygotsky 1978; Repo-Kaarento 2004).

Esittelen tässä kappaleessa yhteistoiminnallista oppimista (*cooperative learning*), yhteisöllistä oppimista (*collaborative learning*) ja vertaisoppimista (*peer learning tai peer-directed learning*). Eri ryhmäoppimisen termejä käytetään kirjallisuudessa osittain myös limittäin, ja niissä onkin paljon samoja piirteitä keskenään.

3.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen sai alkunsa aikana, jolloin kognitiivinen oppimiskäsitys alkoi vaikuttaa behavioristisen oppimiskäsityksen rinnalla. Terminä yhteistoiminnallinen oppiminen vakiintui 1970-luvun lopussa. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaiset opetustilanteet aktivoivat oppilasta itse jäsentämään ja prosessoimaan tietoa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oli alun perin tavoitteena tehostaa juuri yksilöiden oppimista pienryhmien sisällä. Yhteistoiminnallinen työskentely aktivoi tiedon käsittelyn prosesseja ja sopi 1970-luvun oppimiskäsityksen murrokseen ja kognitiivisen oppimiskäsityksen trendiin. Tähän asti oppimistilanteissa oli opettajalla ollut vahva kontrolli oppilaiden tiedosta tai ainakin illuusio oppilaiden oppimisen hallinnasta. (Repo-Kaarento 2004; Repo-Kaarento 2006, 15; Tynjälä 1999, 30–32.) Yhteistoiminnallisen oppimisen suuntauksessa on vaikutteita myös humanistisesta oppimiskäsityksestä. Humanistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan ihmisen omaa aktiivista toimintaa tavoitteidensa saavuttamiseksi. Opettajan rooli on ohjata ja kannustaa oppilasta toteuttamaan itseään. (Kember 1997 teoksessa Repo-Kaarento 2006, 16.) Humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan asemaa aktiivisena, toimijana, joka toimii yhteistyössä muiden ihmisten kanssa toteuttaen itseään. (Lidholm-Yläne & Nevgi 2002, 91–93.)

3.1.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset piirteet

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa on tavoitteena yhdessä oppimisen kautta sitouttaa opiskelijat oppimisprosessiin. Yhteistoiminnallisen prosessin tavoitteena on myös parantaa oppimistuloksia sekä oppijoiden itsetuntoa ja opettaa yhteistoiminnan taitoja sekä vastuuta omasta ja toisten oppilaiden oppimisesta. Pääpaino on yhteisellä tuotoksella ja sillä, että kaikki oppilaat oppivat samat asiat ja osallistuvat samanarvoisina yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. (Collins et al. 2003.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuu Repo-Kaarenon (2006, 14–15) mukaan opiskelijan aktiivinen osallistuminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Lisäksi on tärkeää, että ryhmän kaikki jäsenet osallistuvat toimintaan ja ryhmän jäsenten välillä on positiivinen keskinäinen riippuvuus. Keskinäinen kilpailullisuus pyritään minimoimaan. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän jäsenillä on selkeä työnjako, jossa yksilöt ratkaisevat osatehtävät yksilöllisesti ja kokoavat sitten osat yhteen. (Tynjälä 1999, 152–156; Häkkinen&Arvaja 1999, 206–211.)

Seuraavaksi esittelen yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisiä piirteitä. Koontini perustuu Repo-Kaarennon (2006, 17–20; 2007, 37–44) tekstiin, jossa hän Johnson ja Johnsonia (2002) ja Sahlbergia (2000) lainaten selvitti pääpiirteitä yhteistoiminnallisesta oppimisesta sekä Sahlbergin ja Shlomon (2002, 108–110) koontiin keskeisistä tekijöistä, jotka saavat yhteistyön toimimaan.

1. Ryhmän jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus

Positiivisella keskinäisellä riippuvuudella tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan, jotta he saavuttavat yhteisen tavoitteen. Positiivinen keskinäinen riippuvuus luo ryhmän jäsenten välille vastavuoroista auttamista ja lisää luottamusta ja hyväksyvää ilmapiiriä. Se edistää myös sitoutumista tehtävään ja kiinnostusta käsiteltävään asiaan. Positiivinen keskinäinen riippuvuus luo yhteistoiminnallisen oppimisen ytimen (vrt. lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen, yhteisöllinen oppiminen).

2. Yksilöllinen vastuu

Jokaisella on vastuu omasta oppimisesta. Työt organisoidaan siten, että jokaisella ryhmän jäsenellä on selkeä oma vastuualue, jolloin vapaamatkustajia ei sallita. Positiivinen keskinäinen riippuvuus ja yksilöllinen vastuu liittyvät toisiinsa siten, ettei yksilö yksin selviä ryhmän tehtävästä, mutta että jokaisella ryhmän jäsenellä on jokin sellainen taito, jota tekemisessä tarvitaan. Ryhmän jäsenet oppivat huomaamaan, kuka tarvitsee enemmän tukea ja rohkaisua tehtävänsä loppuun saattamisessa, ja osaavat reagoida tähän. Yksilöt opiskelevat ryhmässä, jotta osaisivat sen jälkeen myös yksilöinä opiskellun asian.

3. Vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaalisten taitojen harjoittelu

Pienryhmätoiminta on oppimisprosessin tärkein työtapana, vaikka siihen voi kuulua myös opettajajohtoisia osuuksia. Yhteistoiminta edellyttää sosiaalisia ja ryhmässä toimimisen taitoja. Opettajan tehtävänä on opettaa sosiaalisten taitojen käyttöä ryhmässä, ja motivoitava heitä käyttämään näitä yhdessä oppimisen taitoja. Ryhmässä oppimisen taitoja tulisi opettaa samalla tavoin, kuin opillisia taitojakin.

4. Kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus

Kun ryhmän jäsenten välillä vallitsee positiivinen keskinäinen riippuvuus, pitäisi opettajan tarjota heille mahdollisuuksia edistää toistensa oppimista antamalla ryhmälle tilaa tukea, kannustaa ja rohkaista toistensa oppimista. Ongelmanratkaisun suullinen selittä-

minen, oman tietämyksen opettaminen muille ja uuden tiedon yhdistäminen aiemmin opittuun ovat kognitiivisia toimintoja, jotka toteutuvat ainoastaan silloin, kun oppilaat innostuvat edistämään toistensa oppimista. Kasvotusten tapaaminen on tärkeää, koska myös ryhmän jäsenten sanalliset ja sanattomat reaktiot antavat palautetta oppilaille heidän omasta työskentelystään. ”Äänettömät oppilaat ovat osallistumattomia oppilaita, jotka eivät lisää toistensa eivätkä omaa oppimistaan” (Sahlberg & Shlomo 2002, 109).

5. Oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi

Ryhmän itsearviointi on arvioinnin perusta, jonka osuutta arvioinnissa pyritään lisäämään yhteistoiminnallisten taitojen kehittyessä. Arviointi kohdistuu paitsi sisällöllisiin tavoitteisiin niin myös ryhmätyötaitojen kehittymiseen. Oppimisen arviointiin ja ryhmätyötaitojen arviointiin tulisi varata tarpeeksi aikaa. Opettajan rooli voi vaihdella paljonkin yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Opettaja voi suunnitella tavoitteet, tehtävät ja toiminnan tarkastikin etukäteen, mutta myös yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Tärkeää on, että ryhmän jäsenet tietävät, mitä heiltä odotetaan sekä ryhmätyöltä että työn tulokselta.

3.1.2 Positiivinen ja negatiivinen keskinäinen riippuvuus

Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisenä teoreettisena kulmakivenä pidetään ryhmän jäsenten keskinäistä positiivista riippuvuutta. Käsitteen on luonut Morton Deutsch, joka oli Kurt Lewinin oppilas ja kollega. Deutsch perusti teoriansa yhteistoiminnasta ja kilpailullisuudesta Lewinin kenttäteoriaan, jonka mukaan ihmisen käyttäytyminen on suuntautunut tavoitteisiin. Niin kauan kuin tavoitteet ovat saavuttamatta, jännitteet ylläpitävät ihmisen käyttäytymistä. Jännitteet vähenevät, kun tavoite on saavutettu. (Repo-Kaarento 2006, 18.) Deutschin kiinnostuksen kohteena taas olivat ihmisten tavoitteet suhteessa toisiinsa ja mitä tästä seuraa toiminnan ja vuorovaikutuksen kannalta (Deutsch 1949 ja Johnson & Johnson 1989 teoksessa Repo-Kaarento 2006, 18–19). Deutschin teorian mukaan ihmisten tavoitteiden välillä voi olla sekä positiivista että negatiivista keskinäistä riippuvuutta. Keskinäisen riippuvuuden muoto vaikuttaa vahvasti sekä yksilöiden väliseen että ryhmän sisäiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. (Deutsch 1949 ja Johnson & Johnson 1989 teoksessa Repo-Kaarento 2006, 18–19).

Negatiivisesta keskinäisestä riippuvuudesta seuraa Deutschin mukaan kilpailullinen vuorovaikutussuhde. Tällaisessa ryhmässä jäsenten välillä saattaa ilmetä torjuntaa, epäluottamusta ja vastenmielisyyttä ryhmän muita jäseniä kohtaan. Kilpailullisuus vähentää

sitoutumista yhteiseen oppimiseen ja ryhmän jäsenet pyrkivät yksilöllisesti tavoitteita kohti. Kilpailullisesta ryhmästä ei ole Deutschin teorian mukaan oppijoilleen apua, eikä toisista ihmisistä myöskään saa tällaisessa ryhmässä tukea oppimismotivaation ylläpitämiseen. (Deutsch 1949 ja Johnson & Johnson 1989 ja Repo-Kaarento 1994 teoksessa Repo-Kaarento 2006, 19).

Positiivisesta keskinäisestä riippuvuudesta seuraa Deutschin mukaan yhteistoiminnallinen vuorovaikutussuhde. Tällaisessa ryhmässä ilmapiiri kannustaa vastavuoroiseen auttamiseen sekä lisää keskinäistä luottamusta, tukea, hyväksyntää ja positiivista asennoitumista ryhmäläisiä kohtaan. Yhteistoiminnallinen ryhmä edistää jäseniensä sitoutumista oppimistavoitteiden saavuttamiseen sekä auttaa ylläpitämään kiinnostusta käsiteltävää aihetta kohtaan. (Deutsch 1949 ja Johnson & Johnson 1989 ja Repo-Kaarento 1994 teoksessa Repo-Kaarento 2006, 19).

3.2 Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllisen oppimisen tutkimus pohjautuu Vygotskyn sosiokulttuuriseen näkemykseen sekä ajatukseen sosiokognitiivisesta konfliktista (Häkkinen & Arvaja 1999, 207). Yhteisöllisen oppimisen tavoitteena on kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen sekä keskustelevan ja pohtivan ilmapiirin luominen ryhmän jäsenten välille (Collin et al. 2003). Esittelen seuraavaksi yhteisöllisen oppimisen piirteitä, joista tärkeimpinä sosiokognitiivisen konfliktin ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen sekä yhteisöllisen oppimisen haasteita.

3.2.1 Yhteisöllisen oppimisen piirteitä

Yhteisöllinen oppiminen on opiskelumuoto, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite ja jossa pyritään yhteisen ymmärryksen rakentamiseen vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Häkkinen & Arvaja 1999, 207). Yhteisöllisessä oppimisessa opettaja saattaa antaa tehtävänannon, mutta tehtävien tarkemmat määritelmät tekevät ryhmät itsenäisesti. Oletuksena on, että etenkin aikuisopiskelijat ovat sosiaalisesti kokeneita ja pystyvät työskentelemään yhteisöllisillä työtavoilla. (Boud 2001, 7.) Sekä yhteisöllisessä että yhteistoiminnallisessa oppimisessä on vallalla näkemys, jonka mukaan ryhmäoppimistilanteissa ei ainoastaan siirretä jo olemassa olevaa tietoa, vaan luodaan kokonaan uutta tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Häkkinen & Arvaja

1999, 208). Yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen liittyvät tiiviisti toisiinsa: yhteisöllisen oppimisen oppimiskulttuurin syntymistä luokkaan voidaan edistää yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä hyväksi käyttäen (Collin et al. 2003; Repo-Kaarento 2004).

Perinteisesti yhteisöllinen oppiminen on liitetty nimenomaan ryhmäoppimistilanteisiin. Gauntin ja Westerlundin toimittamassa kirjassa *Collaborative Learning in Higher Music Education* (2013) kuitenkin ravistellaan tätä näkemystä. Heidän mukaansa yhteisöllistä oppimista voi yhtälailla esiintyä muun muassa yksilöopetuksessa, vertaisoppimisen tilanteissa, monitieteellisissä yhteistyössä, mentoroinnissa sekä johtajuudessa yhteisten tavoitteiden ja yhteisten ongelmanratkaisuprosessien kautta. (Gaunt & Westerlund 2013, 4.) Ymmärrän Gauntin ja Westerlundin tarkoittavan yhteisöllisen oppimisen esiintymistä esimerkiksi yksilöopetuksen tilanteessa siten, että tasoittamalla hierarkiaa opettajan ja oppilaan välillä ja painottamalla yhteistä tavoitetta saavutetaan oppimistuloksia, jotka sopivat korkeakouluopiskeluun perinteistä mestari-kisälli-mallia paremmin.

Sosiokognitiivisesta konfliktista on tärkeä yhteisöllisen tutkimisen kenttään vaikuttanut ilmiö (Häkkinen & Arvaja 1999, 207). Sosiokognitiivisella konfliktilla tarkoitetaan tilannetta, jossa vuorovaikutustilanteeseen osallistujien näkemykset poikkeavat toisistaan ja osallistujat tiedostavat erot omien käsitystensä ja muiden osallistujien käsitysten välillä. Näistä eroavaisuuksista syntyy sosiokognitiivinen ristiriita, jonka ratkaisuun liittyvän toiminnan katsotaan muuttavan osallistujien kognitiivista rakennetta, jolloin tapahtuu oppimista. (Tynjälä 1999, 154.) Koen näiden sosiokognitiivisten konfliktien olevan laulun ryhmäopiskelussa oppimisen ja ongelmien ymmärtämisen avaimena. Tynjälän (1999, 154) mukaan oppimisen kannalta on tärkeää, että osallistujat ovat statukseltaan ja tiedolliselta tasoltaan samanarvoisia, jolloin vuorovaikutus voi olla symmetristä. Häkkinen ja Arvaja (1999, 212) toteavat, että oppimisen kannalta edullisin on tilanne, jossa ”osallistujien asiantuntemus on osittain päällekkäistä, mutta erilaisia näkökulmia ja asiantuntemuksen alueita sisältävää”. Tällainen asetelma luo myös mielestäni hyvät puitteet sosiokognitiivisten konfliktien syntymiselle ryhmän sisällä.

Lähikehityksen vyöhykkeellä (*Zone of Proximal Development, ZPD*) toimiminen tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö ei yksinään vielä pysty suoriutumaan tehtävästä, mutta selviää siitä ryhmän auttamana. Tällöin ryhmässä olisi eduksi, jos osa osallistujista olisi taidoissaan muita osallistujia edellä tai ryhmän jäsenet osaisivat keskenään hieman eri

osa-alueita. Sitä ei kuitenkaan pidetä välttämättömänä, koska kuitenkin kaikki osallistujat tuovat oman panoksensa ryhmän yhteiseen työhön. Tällöin kuitenkin yhteinen tuotos on enemmän kuin se olisi yhden tekemänä. (Tynjälä 1999, 155.) Lähikehityksen vyöhyke-termiä kuvataan yhteisöllisen oppimisen lisäksi myös vertaisoppimisen teorian yhteydessä (ks. Latukefu & Verenika 2013, 108). Lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen tilanne voisi mielestäni olla lauluinstrumentin ryhmäharjoittelussa esimerkiksi seuraavanlainen: ryhmässä pohditaan, millaiset harjoitukset edesauttavat aloittelevaa rentoututtamaan jäykkää ja eteenpäin työntyvää leukaa. Joku kertoo, että yrittää olla jännittämättä leuan lihaksia ja tuntee vain itsensä mahdollisimman rennoksi. Toinen kertoo silloin käyttävänsä peilin edessä laulamista. Kolmas pistäisi sormet leukaa aukaiseville lihaksille. Neljäs ehdottaa, että demonstroisi rennon ja kireän leuan laulamalla ääriesimerkit. Yhdessä ryhmä keksii lukuisia toimivia ratkaisuja, ja kaikki saavat tulevaisuuden työhönsä useita eri välineitä harjoittaa jumissa olevaa leukaa rennommaksi.

3.2.4 Yhteisöllisen oppimisen haasteet

Yhteisölliseen oppimiseen liittyy useita haasteita – niin opettajalle kuin opiskelijoillekin. Yhteisöllinen oppiminen edellyttää Repo-Kaarenton ja Levanderin mukaan (2002, 152) ryhmän kehittymistä tavoitteelliseksi ryhmäksi, jonka jäseniä yhdistää jonkin tehtävän tekeminen ja sen kautta yhteisen tavoitteen saavuttaminen. Opiskelun onnistuminen ryhmässä edellyttää turvallista ja hyväksyvää oppimisilmapiiriä. Se mahdollistuu silloin, kun opiskelijoilla on ollut aikaa tutustua toisiinsa. Perinteisesti opiskelijat tulevat hakemaan kursseilta oppia itselleen ja huolehtivat vain itsestään. Yksi yhteisöllisen oppimisen haasteita voi olla ryhmän ilmapiirin kilpailullisuus, jolloin toisten auttaminen ja yhteinen oppiminen estyy. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 152.) Myös yhteistoiminnallisessa oppimisessä kilpailullisuus nähdään oppimista haittaavana tekijänä.

Jokaisella ryhmällä on Repo-Kaarenton ja Levanderin mukaan (2002, 155) aina kaksi tavoitetta: tehtävätavoite ja tunnetavoite. Nämä kaksi eri tavoitetta tulevat esille lähes identtisinä sekä yhteisöllisessä että yhteistoiminnallisessa oppimisessä (ks. Repo-Kaarento 2006, 16 ja Repo-Kaarento & Levander 2002, 155). Tunnetavoitteita on esimerkiksi ryhmädynamiikan kehittyminen ja ryhmän motivaation kasvu. Jotta ryhmä pysyy toimintakykyisenä, on sen tunnetavoitteesta huolehdittava. Ryhmän elinkaaren alussa tunnetehtävästä huolehtiminen on erityisen tärkeää, kun taas loppuvaiheessa keskitytään enemmän tehtävätavoitteen loppuun saattamiseen. Tunnetehtävän vaaliminen parantaa ryhmädynamiikkaa ja sitouttaa ryhmän jäseniä toimimaan yhteistä tavoitetta

kohti. Tehtävätavoite on kysymys, johon ryhmä yrittää löytää vastausta. Ryhmissä olisi hyvä olla säännöllisesti tilanteita, joissa pysähdytään yhdessä arvioimaan ja antamaan palautetta toisilleen toiminnasta. Opiskelijoilla on Repo-Kaarenton ja Levanderin (2002, 149) mukaan usein harhaluulo, että tunneilla käsiteltävät asiat pitäisi osata jo etukäteen.

Repo-Kaarento ja Levander (2002, 160) esittävät Levanderin omassa opetuksessaan käyttämän oppimissopimuksen, jossa opiskelija ryhmäoppimisen alussa kirjaa vastauksensa seuraaviin kysymyksiin: Mitä odotan oppivani harjoituksissa? Mitä annan ja olen valmis tekemään? Miten voin pilata oppimisen itseltäni ja muilta? Mitä teen, kun huomaan, etten edisty haluamallani tavalla? Oman tulkintani mukaan oppisopimuksen ideana on korostaa jokaisen yksilöllistä vastuuta niin omasta kuin muidenkin oppimisesta. Yksikin jäsen voi pilata ryhmän oppimisilmapiirin ja näin pilata oppimisen mahdollisuuden niin itseltään kuin muiltakin. Vastaavasti olen huomannut laulupedagogian luennoilla, että yksikin oppilas voi omalla asenteellaan muuttaa ryhmän ilmapiiriä positiivisemmaksi.

Repo-Kaarento (2002) puolestaan aloittaa omat kurssinsa kysymällä: Kuka omistaa tämän kurssin? Kuka on vastuussa sen onnistumisesta? Kuka asettaa tavoitteet? Kuka pitää huolta tavoitteiden saavuttamisesta? (Repo-Kaarento & Levander 2002, 161.) Kysymykset ravistelevat mielestäni perinteistä oppijan roolia, jossa oppija passiivisesti jättäytyy opettajan ohjattavaksi ilman aktiivista otetta tilanteeseen. Laulunopetuksessa ammattitasolla usein korostetaan, että oppilas on itse vastuussa omasta oppimisestaan. Myös Latukefu (2010) tutkimuksessaan havahtui pohtimaan vastuuta oppimisesta, ja halusi vastuun siirtyvän opettajalta oppilaille. Latukefu alkoi siirtyä tietoisesti kohti opettajuutta, jossa yksilöopetuksesta siirtyminen ryhmäopetukseen siirsi käytännön pakosta vastuun oppimisesta opettajalta opiskelijalle. (Latukefu 2010, 4-6.)

3.3 Vertaisoppiminen

Vertaisoppimisen (*peer learning*) termiä käytetään, kun vähintään kaksi ihmistä opiskelee jotain asiaa yhdessä niin, että he ovat keskenään samanarvoisia eli vertaisia, eikä toinen esimerkiksi opettajan tai ohjaajan asemassa (Fields 2013, 9). Vertaisoppimisella tarkoitetaan myös oppimisstrategiaa, jossa opiskelijat oppivat yhdessä toistensa kanssa tai toisiltaan ilman opettajan välitöntä läsnäoloa (Koho et al. 2014, 17–18). Vertaisoppimisen tausta on kehityspsykologiassa sekä kognitiivisessa psykologiassa ja sosiaali-psykologiassa. Huomio keskittyy ryhmän toimintaan, henkilökohtaisten taitojen kehittymiseen, sosiaaliseen oppimiseen ja oppimisympäristön hallintaan. (Boud 2001, 7.)

3.3.1 Vertaisryhmän piirteitä

Boudin (2001, 6) mukaan yleinen harhaluulo on, että mikä tahansa ryhmätyöskentely kursseilla on vertaisoppimista. Yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen usein sekoitetaan vertaisoppimiseen samankaltaisuuksiensa takia. Vertaisryhmät ovat usein osallistujiensa, esimerkiksi opiskelijoiden itsenäisesti perustamia, eivätkä näin ollen välttämättä synny esimerkiksi yliopistokursseilla, vaan enemmän kurssien ulkopuolella (Boud 2001, 8). Sen sijaan vertaisryhmissä usein käytetään yhteisöllisiä oppimismenetelmiä.

Vertaisoppimisessa opiskelijat oppivat toisiltaan ja toisensa kanssa. Painopiste on yhtälailla itse oppimisprosessissa kuin tehtävän suorittamisessa. (Boud 2001, 4.) Vertaisoppiminen on Boudin mukaan (2001, 3) sellaista oppimista, jossa ryhmän jäsenet hyötyvät vertaisoppimisesta keskenään yhtä paljon sekä jakavat omaa tietoa, ideoita ja kokemuksiaan toisilleen. Yleisesti vertaisoppimisessa ryhmän jäsenet ovat keskenään samanarvoisia, eikä kenelläkään ryhmässä ole opettajan roolia. Ryhmän jäsenillä on joko paljon kokemusta käsiteltävästä aiheesta, mutta yhtä hyvin heillä voi olla vain vähän etukäteistietoa. He jakavat saman vertaisoppijan statuksen, eikä kenelläkään ryhmässä ole enemmän valtaa kuin toisilla. (Boud 2001, 3-4.) Opettajan rooli on kursseihin liittyvissä vertaisoppimisen tilanteissa asettaa tavoitteet, määrittää toimintaa ja arvioida oppimisen tuloksia. Toisissa vertaisoppimisen muodoissa opettajan rooli on vähäisempi tai sitä ei ole ollenkaan. Vertaisoppimisessa opettajan ja oppijan rooli on joko vaikeaa määrittää tai roolit saattavat vaihtua kesken oppimisprosessia. (Boud 2001, 4–7.)

Yksi suuri vaikuttaja vertaisoppimisen suosion kasvuun on yliopistojen ja korkeakoulujen koulutuksen siirtyminen osittain internetiin. Verkossa tapahtuva opetus on Boudin mukaan (2001, 6) tehokasta silloin, kun siihen liittyy kasvokkain tapahtuvaa kanssakäymistä esimerkiksi opettajan ja oppilaan tai oppilaiden vertaisryhmien välillä. Yksi verkko-opetukseen ajaneista syistä on tarve tavoittaa suuri määrä oppilaita ja säästää luentopalkkioissa. Jos opettaja itse luennon lisäksi avustaa tehtävissä jokaista osallistujaa erikseen, voikin alun perin säästötoimenpiteeksi tarkoitettu verkko-oppiminen muodostua kalliiksi vaihtoehdoksi. Tässä kohdassa opiskelijoiden muodostavat vertaisryhmät tulevat ratkaisuksi. Tutor-opiskelijoiden tai apuohjaajien on helpompi tarvittaessa olla apuna ryhmälle kuin yksilöille. (Boud 2001, 6.)

Vertaisoppimista voi olla monenlaista. Boud (2001, 5) painottaa, että vertaisoppiminen ei ole mikään yksittäinen tietty harjoitus tai työmuoto, vaan kattaa suuren joukon keskenään erilaisia työskentelymuotoja, joita voi yhdistellä tai muokata ryhmän tai opintokurssin tarpeiden mukaan. Boudin (2001, 8–9) mukaan on olemassa viisi oppimisen lopputulemaa (*learning outcomes*) jotka vertaisoppiminen saavuttaa riippumatta vertaisoppimisen muodosta:

1. Työskentely yhdessä muiden kanssa

Yhdessä työskentely kehittää ryhmätyötaitoja ja vastuunottamista sekä omasta että muiden oppimisesta. Ryhmätyöskentelyssä oppimista edistää ryhmän jäsenten kokemuksien jakaminen sekä olemassa olevien tietojen ja taitojen tuominen ryhmän jäsenten käytettäväksi. Vertaisoppiminen kehittää yhteisöllisen oppimisen taitoja ja päästää osalliseksi oppimisyhteisöä (*learning community*).

2. Kriittistä tutkimusta ja pohdiskelua

Ryhmässä keskustellessa osallistujat joutuvat haastamaan sekä omansa että muiden oletukset käsiteltävästä aiheesta. Opiskelijat heittävät ideoita ja kommunikoivat vapaammin, kun paikalla ei ole opettajaa tai muuta auktoriteettia vaikuttamassa keskusteluun. Kriittiseen pohdintaan kuuluu tarvittaessa myös muiden mielipiteiden haastaminen sekä oman ymmärtämisen esiintuominen ja tarvittaessa kriittisen palautteen vastaanottaminen.

3. Keskustelua tiedosta, ymmärtämisestä ja taidoista

Kehittyminen käsiteltävässä asiassa vaatii usein asioiden testaamista käytännössä ryhmässä ja sellaisia tilanteita, joissa oppilaat saavat kertoa omin sanoin käsiteltävät asiat. Näin opiskelijoille selviää, ymmärtävätkö he todella käsiteltävät asiat. Tällaiset tilanteet ovat yleensä mahdottomia ilman vertaisoppimisen mallien soveltamista.

4. Oppimisen suuntaamista ja oppimisen opiskelua

Vertaisoppiminen vaatii opiskelijoiden kehittymistä itseohjautuvaisuudessa ja itsehallinnassa. Oppilaiden täytyy ottaa vastuu ryhmän oppimisesta sekä pohtia, kuinka päästä omiin oppimisen tavoitteisiin sekä miettiä, mikä on oppimisen kannalta tärkeää. Tämä on tärkeä taito oppimaan oppimisessa.

5. Itsenäistä ja vertaisarviointia

Vertaisoppimisen tilanteet antavat hyvät välineet sekä itse- että vertaisarviointiin. Opinnoissa tapahtuva vertaisarviointi sekä itsearviointi myös valmistaa työelämässä yleiseen arvioinnin muotoon.

Vertaisoppimisen yksi haaste voi Kohon et al. (2014) mukaan olla, etteivät opiskelijat vielä hahmota kokonaisuutta ja jokin tärkeä osa jää kokonaan käsittelemättä. Toinen haaste voi olla myös liian suuri luottaminen ryhmän työskentelyyn ja itsenäisen osuuden (esimerkiksi itsenäisen harjoittelun) unohtaminen. Määrätietoisimmat opiskelijat saattavat myös tehdä ajattelutyön muun ryhmän puolesta, ja ”vapaamatkustamisen” riski lisääntyy, mikäli joku ryhmästä hoitaa työt muidenkin puolesta. (Koho et al. 2014, 23–24.)

3.3.2 Vertaisryhmä sosiaalisen tuen lähteenä

Opiskeluryhmän tavoitteena on opiskelun ja oppimisen edistäminen (Repo-Kaarento 2006). Oppiminen voi olla joskus haasteellista ja vaikeaa, jolloin jos opiskelija on vain itsensä varassa, oppiminen saattaa hidastua tai estyä kokonaan. Repo-Kaarenon (2006) mukaan ryhmä ja vertaisopiskelijat voivat toimia toistensa tukena tilanteissa, joissa kaivataan rohkaisua ja tukea. Uuden oppimiseen liittyy välitilassa oloa, jolloin vanhat taidot ja tiedot eivät riitä, mutta jossa uusiakaan ei vielä ole. Tällä epä mukavuusalueella toisten ryhmäläisten tuki ja yhteinen kokemus voi olla motivaation kannalta aivan ratkaisevaa. Repo-Kaarento (2006, 23–26) käyttää D.W. Winnicottin holding-käsitettä eli

ryhmän kannattelevaa funktiota kuvaamaan opiskelijoiden keskinäistä apua ja kannatetta emotionaalista tuesta, jota ryhmä voi toisilleen antaa.

Jotta ryhmäläiset voivat toimia toistensa oppimisen apuna, heidän tulee avoimesti keskustella ja reflektoida oppimiseen liittyviä asioita ja tunteita. Ryhmäreflektoinnilla tarkoitetaan kokemuksiin liittyvien tietojen, tunteiden ja uskomusten yhteistä arviointia ja pohdintaa (Levander 2002, 452–453). Levanderin (2002, 452–455) ja Ojasen (2000, 71–85) mukaan reflektiivinen toimintatapa on myös eräs ammatillisen kehittymisen tärkeimpiä välineitä ja sen keskeisin elementti. Ammatillinen kasvu on korkeakouluopintojen keskeinen tavoite ja se liittyy kiinteästi yksilön persoonallisuuden kasvuun ja kehittymiseen. Vertaisryhmässä tapahtuva yhteisöllinen reflektio luo parhaimmillaan mahdollisuuden yhteiseen pohdintaan kunkin omista tavoitteista, uskomuksista ja motivaatiosta. (Levander 2002, 452–455; Ojanen 2000, 71–85.) Uskon, että usein opiskelijat askarruttavat asiat ovat sellaisia, jotka pohdituttavat myös muita samassa tilanteessa olevia. Rikandi (2012, 110–113) kuvaa vertaisryhmästä olleen hyötyä esimerkiksi opiskelijoiden esiintymiseen ja omiin kykyihin liittyviä epäilyksien poistamisessa. Omien haaveiden ja epävarmuuden esille tuonti luottamuksellisessa ryhmässä mahdollistaa Hännisen (2006, 192) ja Rikandin (2012, 110–113) mukaan voimaantumisen kokemuksen, joka kasvattaa itseluottamusta ja sosiaalisia taitoja.

3.4 Eri ryhmässä oppimisen tapojen vertailua

Ryhmäoppimisesta on kirjoitettu paljon, ja termejä käytetään usein hieman sekaisin keskenään. Yhteistoiminnallista oppimista, yhteisöllistä oppimista ja vertaisoppimista on joskus hieman hankala erottaa toisistaan, sillä niissä on paljon samoja elementtejä. Eri ryhmäoppimistapoja saatetaan samassa ryhmässä käyttää myös keskenään samanaikaisesti. Seuraavassa taulukossa tuon esille eri ryhmätyötapojen erilaisuuksia ja samanaikaisuuksia. Otin mallia Repo-Kaarenton (2006, 28) tekemästä taulukosta, jossa hän vertaili yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä oppimista. Repo-Kaarento vertaili taulukossaan pelkästään yhteisöllistä oppimista ja yhteistoiminnallista oppimista, mutta omaan taulukkooni lisäsin vielä vertaisoppimisen mukaan.

Taulukko 1. Ryhmätyötapojen vertailua. (Repo-Kaarento 2006, 28), muokattu.

	Yhteistoiminnallinen oppiminen	Yhteisöllinen oppiminen	Vertaisoppiminen
taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset	Kognitiivinen, behavioristinen, Humanistinen, konstruktivistinen	Kognitiivinen, sosio- konstruktivistinen, konstruktivistinen	Kognitiivinen, sosio- konstruktivistinen
perinteiset sovellutusalueet	Koulu, työelämän yhteisö	Työelämän organisaatiot, yliopisto, koulu	Opiskelijoiden itse muodostamat ryhmät, korkeakoulu, työyhteisöt
ryhmän jäsenten roolit & vastuu oppimisesta	Omat yksilölliset tehtävät, jotka kootaan yhteen. Vastuu oman oppimisen lisäksi ryhmän oppimisesta. Positiivinen keskinäinen riippuvuus.	Vastuu oppimisesta kaikilla ryhmän jäsenillä, jokainen tuo oman panoksensa keskusteluun.	Vastuu oppimisesta kaikilla ryhmän jäsenillä. Ryhmän jäsenet keskenään vertaisia.
opettajan rooli	Vaihtelee; Voi suunnitella tavoitteet, tehtävät ja toiminnan tarkasti itsenäisesti TAI yhteistyössä ryhmän kanssa.	Saattaa antaa tehtävänannon, mutta oppilailla suurin vastuu tehtävän muokkauksesta.	Vaihtelee; joissakin vertaisoppimisen muodoissa tärkeä, osassa oppiminen tapahtuu ilman opettajaa.
tavoite	Sosiaalisten taitojen harjoittelu, itsearviointi, tehtävän suorittaminen.	Itse prosessi tehtävän suorittamista tärkeämpi. Ryhmälä yhteinen tavoite.	Sekä prosessi että päämäärä yhtä tärkeässä roolissa.

III TUTKIMUSASETELMA

4 Tutkimusmenetelmä

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimukseni tutkimuskysymykset, aineistonkeruun menetelmät, aineiston analyysimenetelmät sekä tarkastelen tutkimuksen etiikkaa TENKin ohjeiden mukaisesti. Tutkimustani on vienyt eteenpäin kaksi johtoajatusta; minua kiinnostaa sekä tutkia lauluharjoittelua ryhmässä että ryhmän toimintaa ja kehittymistä yleensä. Halusin tutkimusryhmän toimivan yhteisöllisesti. Niinpä lauluryhmän toiminnan metodiksi valikoitui yhteisöllinen tutkiminen, *collaborative inquiry*, jota avaan seuraavassa alaluvussa tarkemmin. Myös oma tutkimukseni nojasi yhteisölliseen tutkimiseen, koska metodin myötä valikoituivat aineistonkeruutavat sekä lähestymistapa tutkimustuloksia kohtaan.

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyminen pieneen määrään tarkoituksenmukaisesti valittuja tapauksia ja niiden analysoiminen mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta 1998, 18; Kiviniemi 2007, 70–73). Tämä tekee tutkimuksestani tapaustutkimuksen, sillä tutkimuskohteenani on neljä pop/jazz-laulun opiskelijaa ja heidän kokemuksensa.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä hypoteesittomuus, eli tutkijalla ei saa olla vahvoja ennako-odotuksia tai toiveita tutkimustuloksista ja hänen pitää olla valmis tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin aineiston niin vaatiessa. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on nimenomaan tutkittavien näkökulmat. (Eskola & Suoranta 1998, 15–20, 82–83; Kiviniemi 2007, 70–85.) Tavoitteena on laadullisessa tutkimuksessa ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 176). Tyypillistä on myös, että tutkimussuunnitelma muuttuu ja kehittyy tutkimusprosessin edetessä. Tämä korostaa tutkimuksen eri vaiheiden – aineistonkeruun, analyysin, tulokinnan ja raportoinnin – kietoutumista yhteen. Teoriaosuus on usein merkittävässä roolissa ja laadullisessa tutkimuksessa tarvitaankin kahdenlaisia teorioita; taustateoriaa, jota vasten aineistoa tarkastellaan sekä tulkintateoriaa, joka ohjaa tutkijan valintoja sekä sitä, mitä hän aineistosta etsii. Tutkimuksen raportointi on myös usein teorian ja empirian vuoropuhelua. (Eskola & Suoranta 1998, 15–20, 82–83; Kiviniemi 2007, 70–85.)

4.1 Yhteisöllinen tutkiminen metodina

Lauluryhmämme toiminnan metodi ja sitä kautta myös minun tutkimukseni metodi on yhteisöllinen tutkiminen, *collaborative inquiry*, joka voidaan nähdä myös tapana hahmottaa aikuisopiskelijoiden kokemuksia (Bray et al. 2000, xv11). Yhteisöllinen tutkimus nojaa kehittyvän tutkimuksen ajatusmalliin (*evolving paradigm of inquiry*), jossa tutkimusprosessi on osallistavaa ja demokraattista (Bray et al. 2000, 3). Yhteisöllisen tutkimuksen yksi tavoite on poistaa mystisyys tutkimuksen tekemisestä ja suhtautua tutkimuksen tekoon oppimisprosessina ja toiminnan sekä ymmärryksen kehittämisenä (Bray et al. 2000, 3; Heron & Reason 2001, 144–154). Yhteisöllisen tutkimisen kehittäjänä pidetään John Heronia, joka tutki 1960-luvun lopulla yhteistoiminnallisen tutkimisen metodia (*co-operative research* ja *co-operative inquiry*) (ks. Heron 1970), mutta yhtäläillä metodin kehittymiseen on vaikuttanut Peter Reasonin ja John Rowanin ihmis-tutkimukset (ks. Reason & Rowan 1981). Heron ja Reason ovat myös yhdessä kirjoittaneet kirjallisuutta yhteisöllisestä tutkimisesta (ks. esim. Heron & Reason 2001). Tärkeimpänä lähteenä omassa tutkimuksessani on Brayn et al. (2000) kirjoittama kirja *Collaborative Inquiry in Practise – Action, Reflection and Making Meaning*, jossa Bray on koonnut yhteen neljä tutkijaa yhteisöllisen tutkimisen ryhmäksi pohtimaan yhteisöllistä tutkimista metodina. Lisäksi jokaisella tutkijalla on oma yhteisöllisen tutkimisen ryhmänsä oman osaamisalueensa kontekstissa. Brayn et al. kirja on yhteisöllisen tutkimisen kentällä arvostettu lähde ja siinä kuvataan selkeästi yhteisöllisen tutkimisen ryhmän toimintaa, joten valitsin sen omaksi päälähteekseni.

Yhteisöllisen tutkimuksen metodin kaltaisia muita toimintatutkimuksen malleja ovat muun muassa toimintatutkimus (*action research*), toimintatiede (*action science*) ja ymmärtävä tutkimus (*appreciative inquiry*) (Bray et al. 2000, 3; Heron & Reason 2001, 145). Verrattaessa yhteisöllistä tutkimusta muihin toimintaan perustuviin tutkimuksiin on erona päämäärä; yhteisöllisessä tutkimuksessa itse tutkimusprosessi on tärkeässä roolissa. Lisäksi yhteisöllisessä tutkimisessa on tärkeää merkityksien luominen ja rakentaminen kokemuksen ympärille. Muissa toiminnallisissa tutkimusotteissa (toimintatutkimus ja osallistava toimintatutkimus) päämäärän saavuttaminen on matkaa tärkeämpi (vrt. yhteisöllinen oppiminen – yhteistoiminnallinen oppiminen) (Bray et al. 2000, 29–33; 38). Fokus yhteisöllisen tutkimuksen ryhmällä on siis uusien merkityksien rakentaminen kokemusten ympärille, ja väyliä tuon fokuksen löytämiseksi voi olla esimerkiksi henkilökohtaisen kehityksen oppiminen, uusien toimintamallien luominen, ongelmien

ratkominen tai toiminnan parantaminen. (Bray et al. 2000, 38.) Yksi merkki onnistuneesta yhteisöllisestä tutkimuksesta on muutoksen luominen ryhmän jäsenissä, sillä muutos on merkki oppimisesta (Bray et al. 2000, 57).

Bray et al. mukaan (2000, 2) yhteisöllinen tutkiminen on keino luoda uusia merkityksiä toiminnan kautta tulleista kokemuksista täysin demokraattisella ja osallistavalla tavalla. Yhteisöllinen tutkimus on prosessi, joka koostuu toistuvista tapahtumien ja pohdintojen jaksoista, joiden aikana vertaisoppijoiden ryhmä yrittää löytää vastauksia kysymyksiin, jotka ovat heille tärkeitä (Bray et al. 2000, 6). Yhteisöllisessä tutkimuksessa tutkimusta tehdään ihmisten kanssa ennemmin kuin heitä tutkien (Heron & Reason 2001, 144–146). Osallistujat saattavat sitoutua tutkimusryhmään erilaisista syistä ja heidän lähtökohtaolettamuksensa tiedon muodostumisesta saattavat erota toisistaan, kunhan tutkimuksen olennaiset asiat ovat kaikilla samat (Bray et al. 2000, 6). Olennaiset asiat ovat tutkimuksen yhteisöllisyyteen ja demokraattisuuteen sitoutuminen tutkimuksen joka vaiheessa, autenttinen intresseiden pohdinta, joka ylläpitää motivaatiota ryhmää kohtaan sekä holistisen näkemyksen kunnioittaminen tiedon rakentamisessa (Bray et al. 2000, 6).

4.1.1 Yhteisöllinen tutkimusryhmä

Yhteisöllinen tutkimusryhmä harvoin syntyy itsekseen, vaan usein ryhmällä on joku / jotkut perustajat, jotka keräävät yhteen muita jäseniä, joiden he kuvittelevat mahdollisesti kiinnostuvan tutkittavasta aiheesta sekä tutkimusmuodosta (Heron & Reason 2001, 144–154). Ryhmän perustaja järjestää orientoivan tapaamisen, jossa potentiaalisille ryhmäläisille kerrotaan prosessista ja yhteisöllisestä oppimisesta sekä lähtökohta kysymyksistä, jotka vielä muokkaantuvat ryhmän muodostuessa (Bray et al. 2000, 60–62). On ryhmän jäsenten kannalta tärkeää tavata ja kuulla metodista, sillä kuulemansa perusteella ryhmän potentiaaliset jäsenet voivat valita, jakavatko kiinnostuksen tutkittavaa aihetta kohtaan vai jäävätkö pois. Jo se, että ryhmän jäsenet ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneet aiheesta (tutkimukseni tapauksessa lauluinstrumentin harjoittelusta yhdessä) kertoo, että yhteisöllinen tutkiminen kiinnostaa heitä jollain tavalla (Bray et al. 2000, 61).

Orientoivassa tapaamisessa ryhmän perustajan ja jäsenten kommunikaatio on tärkeässä roolissa, eli tarkoituksena ei ole yksinpuhelu perustajan toimesta (Bray et al. 2000, 61). Ensimmäisessä tapaamisessa ei välttämättä saada tehtyä päätöksiä ryhmän lopullisesta

muodosta, aiheesta tai tavasta tutkia (Bray et al. 2000, 62). Tämä saattaa olla osallistujien mielestä turhauttavaa, mutta metodin onnistumisen kannalta täytyy antaa ryhmän käydä "vapaalla vaihteella" ja vailla selkeää suunnitelmaa (Bray et al. 2000, 62). Yhteisöllisessä tutkimuksessa jäsenten motivaatio tutkittavaa asiaa kohtaan on tärkeässä roolissa, eikä tutkimusta tehdä ryhmän jäsenistä vaan yhdessä heidän kanssaan (Bray et al. 2000). Brayn et al. (2000, 62) mukaan olisi joissakin tapauksissa hyvä tavata muutaman kerran ennen ryhmäläisten lopullista päätöstä sitoutua tai olla sitoutumatta ryhmään. Oman ryhmämme kanssa päätin, että vain yksi orientoiva tapaaminen riittää, sillä muuten orientoivia tapaamisia olisi liian paljon suhteessa muihin tapaamiskertoihimme. Orientoivan tapaamisen jälkeen potentiaaliset ryhmäläiset tekevät päätöksen ollako mukana ryhmässä ja sitoutua sen toimintaan.

Yhteisöllinen tutkimus on prosessi, joka koostuu toistuvista tapahtumien ja pohdinnan jaksoista, joiden aikana vertaisoppijoiden ryhmä yrittää löytää vastauksia kysymyksiin, jotka ovat heille tärkeitä (Bray et al. 2000, 6; Heron & Reason 2001, 144–154). Vaikka itse prosessi on yhteisöllisessä tutkimuksessa tärkeässä roolissa, pitää ryhmän jatkuvasti huolehtia siitä, että se pysyy pääsääntöisesti sopimiensa tutkimuskysymysten äärellä (Bray et al. 2000). Ryhmään sitoutuminen edellyttää Brayn et al. (2000, 11) mukaan sitoutumista yhteiseen tutkimustehtävään, joka saattaa muuttua ryhmän tavattua ja pohdittua tavoitteita. Ryhmän kokoajalla on mielessään joku kysymys, ja hän kutsuu samanhenkisiä tai samassa tilanteessa olevia koolle pohtimaan yhteistyön aloittamista orientoivaan tapaamiseen. Omassa tapauksessani kerroin ryhmälle, että olen pyytänyt heidät tapaamiseen pohtimaan kahta asiaa: lauluharjoittelua ja ryhmätyöskentelyä. Lähdimme keskustelemaan noista teemoista ja mietimme asioita, joita meitä kiinnostaisi käydä yhdessä läpi.

Kysymysten asettaminen ja äänenlausuminen ovat tärkeässä roolissa, koska niiden perusteella ryhmä muodostaa toimintamallinsa ja toimintasuunnitelmansa sekä miettii, kuinka ryhmän jäsenten kokemukset taltioidaan ylös pohdintaa ja analyysiä varten. Tutkimuksen edetessä näitä toimintamalleja saatetaan muuttaa yhteisestä sopimuksesta. (Bray et al. 2000, 11.) Normaalisti yhteisöllisessä tutkimuksessa pohdinta ja analyysi sekä usein myös tutkimuksen kirjoittaminen tapahtuu yhteisöllisesti. Oman ryhmämme tapauksessa tutkimustuloksia kyllä pohdittiin ja analysoitiin yhdessä loppuhaastattelussa, mutta kirjoitin tutkimusraportin itse. Muut ryhmän jäsenet saivat lukea tekstin ja kommentoida sitä. He saivat myös halutessaan toivoa omia lainauksiaan poistettavaksi, mutta kukaan ei kokenut sitä tarpeelliseksi.

Ryhmän jäsenten roolit ovat yhteisöllisessä oppimisessa yhdenvertaiset. Aluksi ryhmän perustaja saattaa näyttäytyä erilaisessa roolissa suhteessa muihin, mutta perustajan tärkeä tehtävä on niin pian kuin mahdollista luopua johtajuudesta ja muuttua vertaiseksi muun ryhmän kanssa. (Bray et al. 2000, 39.) Ryhmän perustajan onkin syytä kiinnittää huomiota omaan toimintaansa heti alussa, toimia ryhmän edun mukaisesti ja vetäytyä tarvittaessa jopa syrjään saadakseen muut mukaan. Yhteisöllisessä tutkimuksessa ryhmä pyrkii olemaan täysin vailla jäsentensä välistä keskinäistä ennaltamäärättyä hierarkiaa (Bray et al. 2000, 46). Tutkimuksen syklistä ja tapaamiskertojen lukumäärästä ei ole yhteisöllisessä oppimisessä ennalta määrättyä normia, vaan jokainen ryhmä tapaa omien intresseiden ja tutkimuksen asettamien vaatimusten mukaan (Bray 2000).

Yhteisölliseen tutkimukseen sisältyy paljon haasteita. Bray et al. (2000) tutkimuksessa käy ilmi, että hänen ryhmänsä harjoitteli yhteisöllisistä tutkimusta paljon ja ryhmä tapasi pitkällä aikavälillä. Myös Heron ja Reason (2001, 144–154) painottivat tapaamisten toistuvuutta ja toiminnan kehittämistä tapaamisten välillä. Omassa tutkimuksessani ryhmän elinkaari oli vain yhden lukukauden mittainen, eli suhteellisen lyhyt, ja itse metodin harjoittelu tapahtui tapaamisten lomassa. Ryhmän jäsenten piti jakaa kokemuksiaan avoimesti ja luotettavasti, jotta tutkimustulokset eivät vääristy.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani on kaksi tutkimuksellista puolta. Yhteisöllisesti tutkimme, millaisia asioita meistä on hyvä harjoitella yhdessä ja mistä koemme saavamme toisiltamme tukea. Nämä vastaukset ovat yhteistyömme tuloksia ja näin ollen yhteisöllisen tutkimuksen aikaansaannoksia. Tämän lisäksi tutkimustuloksien analysointi ja raportointi kuuluu erillisenä osana minun opinnäytetyöhöni.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimuksen aikana. Tiesin tutkimusta aloittaessani, että minua kiinnostaa tutkia pop/jazz-laulajien itsenäistä ryhmäharjoittelua ja lisäksi ryhmän toimintaa. Näistä lähtökohdista muotoutuivat tutkimukseni teoreettinen viitekehys sekä tutkimuskysymykset:

Kysymys 1: Millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen osaston pop/jazz-pääinstrumenttilaulajilla on itsenäisestä ryhmäharjoittelusta oman instrumenttiharjoittelunsa tukena?

Kysymys 2: Millaisissa lauluinstrumentin harjoitteluun liittyvissä asioissa ryhmän jäsenet kokivat lauluryhmän hyödylliseksi (esimerkiksi tietyt tekniset harjoitukset, tulkinta, fraseeraus)?

Kysymys 3: Miten yhteisölliset ryhmätyötavat ja yhteisöllinen tutkiminen sopivat itsenäiseen lauluinstrumentin ryhmäharjoitteluun?

4.3 Aineiston keruu ja aineiston analyysi

Aineiston keruumenetelmänä käytin sekä teemahaastattelua että tapaamiskertojemme äänittämistä. Teemahaastattelu on tyypillinen laadullisen tutkimuksen aineiston hankintatapa. Teemahaastattelussa edettiin etukäteen valittujen teemojen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Menetelmä sopi tutkimukseni tarpeisiin, koska halusin käydä läpi tiettyjä teemoja, mutta jättää avoimelle keskustelulle tilaa. Haastatteluun valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli asioihin, jotka tutkittavasta asiasta jo tiedetään sekä peilaavat tutkimuskysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78). Haastattelu toteutettiin ryhmämuotoisena. Ryhmähaastattelun etuja ovat vuorovaikutustilanteen syntyminen haastateltavien välille ja keskustelun rikastuminen. Ryhmähaastatteluja voidaan käyttää joko yksilöhaastattelujen sijaan tai niiden ohessa. (Eskola & Suoranta 1998, 94–99.) Ryhmähaastattelussa keskustellaan tutkimuksen kohteena olevista asioista yhdessä siten, että haastattelija puhuu samanaikaisesti useille haastateltaville, mutta kysyy välillä kysymyksiä myös yksittäisiltä ryhmän jäseniltä (Hirsjärvi & Hurme 2009).

Teemahaastattelu sijoittuu formaaliudessaan strukturoimattoman syvähaastattelun ja strukturoidun lomakehaastattelun väliin, mutta Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2009, 47) kuitenkin lähemmäksi ensimmäistä. Teemahaastattelua kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. Siinä kohdennetaan haastattelu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan, mutta strukturoiduille lomakehaastatteluille ominainen tarkka kysymysten muoto ja järjestys puuttuvat. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.) Litteroinnilla tarkoitetaan esimerkiksi nauhoitetun puhemuotoisen aineiston tai tutkimukseen osallistuneiden vastaajien omalla käsialallaan kirjoittamien tekstien puhtaaksikirjoittamista. Aineisto kirjoitetaan keräämisen jälkeen sen hallitsemista ja analysoimista helpottavaan muotoon. Litteroinnista puhuttaessa epäselvyyttä saattaa aiheuttaa esimerkiksi se, kuinka tarkasti esimerkiksi haastattelu tulee kirjoittaa puhtaaksi. Mikäli kielen käyttö tai hienosyinen vuorovaikutus ei ole analyysin kohteena, ei litterointia välttämät-

tä tarvitse suorittaa erikoismerkkejä käyttäen. Tärkeintä on, että kaikki puhutut lauseet ja virkkeet saa kirjoitettua ylös. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Muutin litteroidun aineiston selkeämpään muotoon lainauksien osalta, koska sovimme niin haastateltujen kanssa ja mielestäni tekstiä on helpompi lukea, kun hyminät ja lisäsanat ovat poistettu. Tutkimuksessani ei ole oleellista haastateltavien tarkan puhekielen tuominen esille.

Teemahaastattelun lisäksi äänitin jokaisen lauluharjoittelukertamme ja litteroin valikoivasti tutkimuksen kannalta oleelliset asiat. Kävin litteroidun aineiston sisällönanalyysillä läpi. Tapaamistemme äänittämiseen käytin Zoom H4-äänitintä, ja lisäksi varmuuden vuoksi äänitin tapaamiskerrat myös iPhone4s-puhelimen saneluohjelmalla. Litteroin orientoivan tapaamiseen ja loppuhaastattelun täysin, ja lisäksi laulukerroilta valikoiden tema-alueisiin liittyvät tai muuten tutkimukselle oleelliset asiat. Analysoin ensisijaisesti keskusteluita, enkä toimintaa. Toimintaa analysoin vain silloin, kun siihen liittyi keskustelua.

Oleellista tutkimukseni kannalta oli ryhmän kokemukset lauluharjoittelukerroistamme ja toiminnastamme sekä laulukertojen aikana tulleet oivallukset ja näiden analysoiminen. Luluharjoituksia tai laulettuja melodioita en nuotintanut, koska se ei ole tutkimukseni kannalta oleellista. Syy osan aineistosta poisjättämiseen on se, ettei tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena ollut selvittää, mitä kaikkea harjoittelimme ryhmässä vaan se, mistä koimme olevan meille hyötyä. Näin ollen en erittele jokaista harjoitusta erikseen, vaan keskityn löytämään tutkimukseni kannalta oleelliset teemat: keskustelut, kokemukset ja pohdinnat.

Tutkimusaineiston analysoin temaattisella sisällönanalyysillä. Temaattisella sisällönanalyysillä tarkoitetaan tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja (litteroituja) aineistoja. Tekstimassasta tulee osata löytää ja erottaa tutkimusongelman kannalta oleelliset aiheet. Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta onnistuakseen. Teemoittelun avulla löydetään myös vastauksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 175–182; Fereday & Muir-Cochrane 2006, 3–4; Tuomi & Sarajarvi 2002, 105.) Tutkijan ongelmanasettelusta riippuu, pyrkiikö tutkija (1) aineistolähtöiseen lähestymistapaan, jossa tekstiä lähestytään kokonaisuutena pyrkien hahmottamaan aineistosta nousevia merkityksiä vai (2) teoriälähtöiseen lähestymistapaan, jossa pyritään löytämään tekstistä johonkin tiettyyn / tiettyihin teoriaan pohjautuviin teemoihin liittyviä asioita tai merkityksiä (Moilanen &

Räihä 2007, 55). Kahden edellämainitun tutkimuksen välimaastossa voidaan ajatella olevan *teoriasidonnaisen* tutkimuksen, jonka piiriin oma tutkimuksenikin sijoittuu. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat silti havaittavissa. Tällöin aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta ilmiöitä, selityksiä tai vahvistusta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

4.3.1 Lauluryhmän jäsenten esittely

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyminen pieneen määrään tarkoituksen mukaisesti valittuja tapauksia ja niiden analysoiminen mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta 1998, 18; Kiviniemi 2007, 70–73). Tutkimuksen tekoa varten kokosin yhteen neljän henkilön ryhmän musiikkikasvatuksen osaston pääaineisia pop/jazz-laulun opiskelijoita, ja olin itse osana tätä ryhmää. Halusin, että ryhmän jäsenillä olisi keskenään jokin samanlainen tavoite ja suurin piirtein samanlainen taitotaso, joten pyysin ryhmään sellaisia laulajia, joilla oli tulossa pop/jazz-laulun B-tutkinto lukuvuoden 2014-2015 aikana. Kaikki ryhmän jäsenet olivat minulle ja toisilleen tuttuja, koska osastomme on suhteellisen pieni ja laulajat usein valitsevat keskenään samanlaisia opintokursseja. Kuitenkaan kukaan ryhmän jäsen ei tuntenut toisiaan koulumaailman ulkopuolella. Ryhmän muiden jäsenien nimet ovat vaihdettu. Esittelen lyhyesti ryhmän jäsenet:

Katrilla on tausta sekä klassisessa että pop/jazz-laulussa. Hänellä on myös koulutusta musiikkiteatteriopinnoista ja ilmaisuopinnoista. Katri on käynyt laulopedagogia C:n ja B:n pop/jazz-laulusta. Katri halusi tulla mukaan ryhmään, koska kaipaa yhteisöä, jossa harjoitella teknisiä asioita yhdessä. Katri on motivoitunut harjoittelija. Työelämässä Katri toimii enimmäkseen musiikkiteatterin alalla sekä opettaa laulua yksityisesti.

Eveliina on ennen musiikkikasvatuksen opintoja valmistunut konservatoriolta muusikoksi pop/jazz-laulu pääinstrumenttinaan. Hän tuli ryhmään, koska halusi saada motivaatiota treenaukseen ja oppia analysoimaan laulamista paremmin. Hänellä ei ole ollut suurempia teknisiä vaikeuksia, ja omien sanojensa mukaan mahdollisesti siksi hän on ollut laiska kehittämään tekniikkaansa. Työelämässä Eveliina keikkailee erilaisten bändien ja lauluyhtyeen kanssa sekä opettaa laulua yksityisesti.

Janne on soittanut monia instrumentteja lapsesta lähtien ja ollut laulamisesakin luonnonlapsi. Laulupedagogian (käynyt C-pedagogiikan ja kävi tutkimuksen aikana B-pedagogiikka) opintojen myötä hän on joutunut omien sanojensa mukaan ensimmäisiä kertoja analysoimaan, mitä laulaessa oikeasti tapahtuu. Janne halusi tulla ryhmään mukaan myös saadakseen ideoita laulunopettamiseensa. Harjoittelutilanteissa Janne on alkanut vasta viime vuosina keskittyä myös tekniikan harjoitteluun. Työelämässä Janne esiintyy erilaisten kokoonpanojen kanssa ja sooloartistina sekä opettaa musiikkia.

Toimin itse (Elina) ryhmän neljäntenä jäsenenä. Oma laulu- sekä musiikki-innostukseni heräsi halusta esiintyä. Opin pitämään tekniikkaharjoittelusta vasta lukioikäisenä, koska ymmärsin sen mahdollistavan esiintymisten kehittymisen. Yliopisto-opintojen aikana olen oppinut suorastaan rakastamaan tekniikkaharjoittelua muun musiikillisen treenauksen lisäksi, mutta mielestäni en koskaan löydä tekniikkatreenille tarpeeksi aikaa. Olen valmistunut konservatoriolta muusikoksi ja opiskellut rytmistä laulua vuoden The Royal Academy Of Music, Århusissa. Olen suorittanut laulupedagogia C:n ja B:n. Opetan laulua Turun konservatoriolla päätoimisena tuntiopettajana ja keikkailen monien yhtyeiden kanssa sekä sooloartistina.

4.3.2 Tutkimuksen kulku

Ryhmämme tapaamiset muodostuivat orientoivasta tapaamisesta (ks. luku 4.1.), viidestä laulukerrasta sekä loppuhaastattelusta. Ryhmän ensimmäinen tapaaminen järjestettiin 20.10.2014 Sibeliuksen Akatemian Musiikkitalon kirjaston suuressa kuunteluhuoneessa. Orientoivassa tapaamisessa emme vielä laulaneet, vaan esittelin ryhmän ideoita ja kartoitin muiden kiinnostusta aiheeseen ja yhteistyöhön. Keskustelimme laulamista yleensä ja tutustuimme toistemme tapaan hahmottaa laulamista ja laulajuutta.

Viisi laulukertaamme järjestettiin Musiikkitalon suurissa yhteissoittoluokissa aikavälillä lokakuu-joulukuu 2014. Yksi laulukertamme kesti keskimäärin 1,5 tuntia. Olen nimenyt laulukertamme sen mukaan, mitä asiaa kullakin kerralla kävimme eniten läpi. Nimeäminen selventää tulososion tekstin ymmärtämistä, koska haastattelussa lauluryhmän jäsenet usein käyttivät näitä termejä kuvaamaan jonkun tietyn kerran toimintaa. Ensimmäisellä kerralla jokainen ryhmästä toi itselleen tyypillisiä ääniharjoituksia sekä itselleen hankalia harjoituksia. Lisäksi lauloimme The Beatlesin *Eleanor Rigby* -kappaletta. Tätä kertaa kutsun *lauluharjoituskerraksi*. *Eleanor Rigby* -kappaletta laulaessamme ryh-

mässä heräsi idea kuulla toistemme laulua paremmin ja tuoda konkreettisesti joku harjoittelun alla oleva kappale.

Toisella laulukerralla lauloimme taas aluksi yhdessä lauluharjoituksia ja lisäksi jokainen toi itse valitsemansa kappaleen, joka laulettiin muille. Saimme tähän idean edellisellä kerralla, kun ryhmän jäsenissä heräsi into kuulla toistemme laulua kappaleiden sisällä. Kappaleet olivat keskenään eri tyyllisiä ja niissä oli jokaisella keskenään hyvin erilaisia ongelmia. Ongelmakohdissa laulaja pyysi itse apua muulta ryhmältä, ja muut yrittivät löytää ratkaisuja. Tätä kertaa kutsun *kappalekerraksi*.

Kappaleiden laulamisesta heräsi idea laulaa seuraavalla kerralla samaa kappaletta, ja saada sitä kautta ideoita omaan tekemiseen. Päätimme toisen kerran lopussa, että ensi kerran teemana on joku blues-kappale. Kolmannella kerralla Janne veti koko ryhmälle ääniharjoitukset, jotka liittyivät blues-asteikkoon ja improvisaatioon. Lauloimme Eveliinan ehdottamaa kappaletta *I Don't Need No Doctor* John Mayerin version pohjalta. Lisäksi keskustelimme blues-fraseerauksesta sekä siihen liittyvistä efekteistä ja niiden tuottamisesta. Tätä kertaa kutsun *blueskerraksi*. Blueskerran aikana kokeilimme myös minun jazzrytmiikka-kurssilla oppimaani Jenny Robsonin rytmiikkaharjoitusta, jossa yksi laulaa jazzstandardin melodiaa ja toinen tuottaa rytmiikkaa scat-laulamalla. Jannelta tuli heti ideoita, kuinka tuota voisi viedä eteenpäin. Blueskerta tuntui mukavalta, ja sovimme ottavamme jonkun jazzstandardin ensi kerralla käsittelyyn.

Neljännellä kerralla menimme poikkeuksellisesti suoraan Katrin valitsemaan jazzkappaaleeseen *All The Things You Are* ilman äänenavausta. Aluksi meitä oli vain kolme, koska Eveliinalla oli toiset harjoitukset hieman päällekkäin tapaamisemme kanssa. Kutsun tätä kertaa *jazzkerraksi*. Tunnin alussa teimme niin, että yksi lauloi melodiaa, toinen improvisoitua bassolinjaa ja kolmas soitti harmoniaa pianosta. Vaihtelimme rooleja siten, että kaikki kokeilivat jokaista roolia. Eveliinan tultua mukaan siirryimme toimaan siten, että pianon soitto jäi pois ja yksi lauloi bassolinjaa, toinen melodiaa ja lisäksi kaksi lauluryhmäläistä lauloivat harmoniaääniä. Lauloimme tunnilla kolmea kappaletta tällä samalla periaatteella vaihdellen rooleja. Muut kappaleet olivat *All Of Me* ja *Autumn Leaves*. Vaihtelun vuoksi lauloimme *Autumn Leavesia* bossa nova-tyylillä tasajakoisesti, sen sijaan muut kappaleet olivat kolmimuunteisia. Tunnin lopussa Eveliina sanoi, että haluaisi seuraavalla kerralla laulaa jotain sellaista, mikä liikkuisi suhteellisen korkealla ja olisi tyyliiltään hieman voimakkaammin laulettavaa. Päätimme ottaa seuraavalle kerralle kappaleeksi Beyoncen *Halon*.

Viidennellä kerralla teimme aluksi ääniharjoituksia ja sitten kuuntelimme muutaman kerran käsiteltävän kappaleen. Treenasimme vielä yhdessä vaikeat kohdat läpi (korkeimmat ja matalimmat kohdat sekä vaikeammat korukohtat). Lauoimme blueskerrasta tutulla ja hyväksi havaitulla tyylillä fraasi kerrallaan ja imitoiden toisiltamme mielenkiintoisiksi kokemiamme fraseeraustapoja, kuten uusia melodianmuuntelukeinoja ja efektejä. Tätä kertaa kutsun *Halo-kerraksi*. Viides kerta jäi viimeiseksi, koska tämän jälkeen alkoi joululoma ja minun opinnäytetyöni kirjoitus.

Käsiteltävät aiheet valitsimme yhdessä aina edellisen kerran lopuksi. Yleensä tehdyistä harjoituksista kumpusi uusia ideoita, joita päätimme seuraavalla kerralla käsitellä. Päätimme siis käsiteltävät asiat yhteisöllisesti ja koskaan kenenkään ehdotusta ei tyrmätty, vaan aina ensimmäinen ehdotettu kappale tai tyylisuunta valittiin.

Loppuhaastattelun pidimme 15.12.2014 ryhmän toiveen takia Musiikkitalon ruokalassa. Haastattelu oli keskustelunomainen ja kesti noin 30 minuuttia.

4.4 Tutkimusetiikan tarkastelu

Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen luo perustan tutkimuksen uskottavuudelle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Suomessa on vakiintunut tapa käyttää termiä tutkimusetiikka tarkoittamaan kaikkia tutkimukseen ja tieteeseen liittyviä eettisiä näkökulmia ja arviointeja (TENK2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta eli TENK (2012) on määritellyt ohjeet hyvälle tieteelliselle käytännölle. Ohjeistuksen tavoitteena on tieteellisen epärehellisyyden ehkäiseminen ja poistaminen tutkimusta harjoittavissa organisaatioissa, sekä eettisistä periaatteista tiedottaminen. Ohjeissa korostuu avoimuus ja rehellisyys tieteellisen tutkimuksen lähtökohtana. Olennaista on myöskin eettiset aineistohankintatavat; tutkimuksessa tulisi noudattaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkijan tulee myös kunnioittaa ja huomioida muiden tutkijoiden työn ja tutkimuksen arvo asianmukaisella tavalla. (TENK 2012.)

Olen huomionnut tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet noudattamalla tutkimusraportin laatimisessa asianmukaista avoimuutta, selkeyttä ja tarkkuutta. Olen pyrkinyt tekemään tutkimukseni jokaisen kohdan mahdollisimman huolellisesti. Olen ollut rehellinen ja pyrkinyt analysoimaan tutkimustuloksia parhaalla mahdollisella tavalla. Olen kuvannut tutkimukseni kulkua mahdollisimman tarkasti ja avoimesti, ja käyttänyt eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä.

Lähdeviitteissä olen noudattanut erityistä huolellisuutta, jotta muiden tutkijoiden julkaisut saisivat niille kuuluvan tunnustuksen. Mielestäni olen kaikin tavoin pyrkinyt noudattamaan TENKin antamia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä.

Tutkimukseni eettisyyden tarkastelu keskittyy pitkälti haastattelujen avulla kerätyn aineiston suojaamiseen. Ihmistieteissä korostuvat ihmisen kunnioittamiseen liittyvät arvot ja niiden toteutuminen tutkimuksessa. Eettiset periaatteet ovat jaettavissa kolmeen osa-alueeseen: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat. Näistä keskeinen on ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojaaminen. Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus itse päättää siitä, mitä tietoja he haluavat luovuttaa tutkimuskäyttöön. Tutkijan tehtävä on tutkimuksen alussa avoimesti kertoa tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tavoitteista ja taustoista. Tutkimusraportin laatimisessa tulee myös huomioida, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt eivät saa olla tunnistettavissa, mikäli he niin haluavat. (Kuula 2006, 60–64.) Olen sopinut ryhmän jäsenten kanssa heitä koskevien tietojen käytöstä, kuten henkilöllisyyden suojaamisesta. Tutkimukseni tulososan valmistuttua toimitin tutkimukseni luettavaksi kaikille haastateltaville. Tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli siis mahdollisuus tarkistaa, ettei heistä ole kirjoitettu tavalla, jonka he kokisivat virheelliseksi tai jollakin tavalla heidän yksityisyyttään loukkaavaksi. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että tutkimuksen luotettavuutta parantaa myös aineiston huolellinen tallentaminen. Olen varmistanut alkuperäisen aineiston säilyvyyden haastateltavien luvalla ja tutkimusta tehdessä noudattanut erityistä huolellisuutta tallentaakseni aineiston turvallisesti.

Hyvän tieteellisen käytännön loukkaukset jaotellaan kahteen kategoriaan, jotka ovat vilppi tieteellisessä toiminnassa ja piittaamattomuus hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK 2012). Vilpiksi lasketaan sepittäminen, havaintojen vääristely, plagiointi ja anastaminen. Olen tutkimuksen alusta saakka tiedostanut vilpin osa-alueet ja osannut välttää vilpin tekemisen. Lisäksi laitoin työni TurnItIn-ohjelmaan, joka vertaa työn sisältöä muihin julkaisuihin ja poimii esimerkiksi suorat lainaukset tekstistä.

IV TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tulososiossa olen jakanut luvut tutkimuskysymysten teemojen mukaisesti. Luvussa kuusi pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini liittyen lauluinstrumenttiin: millaisia kokemuksia musiikkikasvatuksen osaston pop/jazz-pääinstrumenttilaulajilla on itsenäisestä ryhmäharjoittelusta oman instrumenttiharjoittelunsa tukena (kysymys 1) sekä millaisissa lauluinstrumentin harjoitteluun liittyvissä asioissa ryhmän jäsenet kokivat laulu-ryhmän hyödylliseksi (esimerkiksi tietyt tekniset harjoitukset, tulkinta, fraseeraus) (kysymys 2). Luvussa seitsemän pyrin vastaamaan ryhmäoppimiseen liittyvään tutkimuskysymykseeni: miten yhteisölliset ryhmätyötavat ja yhteisöllinen tutkiminen sopivat itsenäiseen lauluinstrumentin ryhmäharjoitteluun (kysymys 3). Aluksi esittelen lyhyesti luvussa viisi, kuinka ryhmämme toiminta sai alkunsa.

5 Ryhmän toiminnan aloitus

Aloitimme ryhmän toiminnan orientoivalla tapaamisella, jossa yhteisöllisen tutkimisen metodin esittelyn jälkeen keskustelimme laulamisesta, omista harjoittelutottumuksistamme, tekniikasta sekä toiveistamme ryhmän toiminnalle. Meistä neljästä Katrilla oli eniten kokemusta yhteisöllisen työryhmän toiminnasta. Katri kertoi, että oli ollut kolme vuotta mukana laulajien muodostamassa ilmaisuopiskelun ryhmässä, ja hyvät kokemukset sen ryhmän työskentelystä innostivat Katrin lähtemään tähänkin lauluryhmään mukaan. Erona ryhmillä oli, että ilmaisuopiskelijoiden ryhmä oli ohjattu ja opiskeluun liittyvä, ja vasta nyt opintojakson loputtua ryhmä jatkaa itsenäisesti. Oma lauluryhmämme toimi jatkuvasti vertaisoppimisen ryhmänä ilman opettajaa. Meistä kaikilla ja varsinkin Eveliinalla oli kokemusta lauluyhtyeessä toimimisesta, jossa tilanne on jossain määrin samanlainen kuin ryhmällämme, sillä saman instrumentin laulajat kokoontuvat yhteen harjoitellakseen yhdessä. Lauluyhtyeessä laulamisessa harvoin kuitenkaan on kyse tekniikan treenaamisesta tai laulukeskustelusta, vaan enemmänkin kappaleiden harjoittamisesta ja yhteissoinnin löytämisestä.

Orientoivassa tapaamisessa keskustelu lähti luontevasti eteenpäin. Toiveet ryhmän toiminnan suhteen kuvastivat pitkälti jokaisen oman laulajuuden vaihetta sekä elämänhetkeen liittyvien asioiden korostumista. Janne oli juuri aloittanut lauluopettamisen laulu-

pedagogiikka B:ssä ja tiesi ensi syksystä eteenpäin opettavansa laulua työkseen. Hän toivoi ryhmän toimivan tukena hänen omalle opettajuudelle:

”Mulla ehkä just tässä ryhmässä yks mikä on sellainen tavoite tai toive, niin se että ylipäätään kuulis noista opetuspuolen jutuista. Se on ehkä jotenkin itsellä aika alkutaipaleella.”.

Katri mainitsi olevansa kiinnostunut tekniikkaharjoittelusta ryhmässä. Lisäksi Katri oli kiinnostunut kuulemaan muiden harjoittelu-tottumuksista:

”Mua kiinnostaisi tietää, mitä te konkreettisesti teette; mitä harjoituksia ja miten pitkään. Ja musta olis tosi mielenkiintoista vaan kuunnella teitä, just sen takia että itse opettaa (...).”

Eveliina esitti toiveena, että toivoisi ryhmän edistävän analyttisen ajattelun kehittymistä ja auttavan toisiaan teknisissä haasteissa opettaen toinen toisiaan:

”Mun oma analyttinen ajattelu, tai mä oon mielestäni huono siinä, koska mun ei oo tarvinnut treenata sitä just siksi, että sitä ei oo tarvinnut aiemmin. Tavaltaan se, että jos mä laulan jotenkin, ja en osaa itse sanoa mitä teen, niin sit muut vois auttaa siinä. Tää vois olla myös sellaiseen analyttiseen ajatteluun suuntavaa.”

Eveliina myös esitti toiveen saada ryhmän jäseniltä ideoita omaan harjoitteluunsa ja tekniikan harjoitteluun:

”(...) Ehkä se, että tähän voisi saada siihen omaan treenaamiseen uutta näkemystä ja kokemusta ja uusia näkemyksiä siitä, miten muut treenaa ja sitä kautta omaan treeniluokkaan. (...) Mä en ole kauhean analyttinen, enkä teknisesti orientoitunut, niin ehkä tää ryhmä voisi tuoda siihen jotain.”

Itse olin kiinnostunut harjoittelemaan laulua yhdessä yleisesti. Varoin tässä vaiheessa tuovani liikaa omia toiveitani esille, koska lähdekirjallisuudessa oli neuvottu ryhmän perustajaa jäämään alussa itse syrjään antaakseen muille tilaa. Myötäilin kyllä muiden toiveita, ja oikeastaan ne olivat muutenkin kaikki myös sellaisia asioita, joita toivoin itsekin ryhmässä käytävän läpi.

Lisäksi heti orientoivassa tapaamisessa kävi ilmi, että tarve päästä verbalisoimaan laulamiseen liittyviä asioita on suuri. Orientoivassa tapaamisessa jokaisesta laulamiseen liittyvästä asiasta heräsi vilkas keskustelu. Katri pohti, ettei hänen kokemuksensa mukaan laulajat vaihda tarpeeksi ajatuksiaan laulamiseen liittyen. Hän koki myös, ettei foorumeita asian ympärillä ole tarpeeksi.

”(...) niin olis tosi mielenkiintoista kuulla ihmisiä jotka on samalla tasolla tai pidemmällä tasolla tai en mä tiedä, mutta jotenkin sen oman tekemisen kanssa jää aika yksin. Vaikka meitä pop/jazz-laulajia on tosi paljon, niin sellainen exchange tän lauluasian sisällä jää tosi vähäiseksi. (...) Laulajana on tosi yksin, paitsi tietty opettaja. (...) Sitä dialogisuutta sen asian ympärillä on tosi vähän, pop/jazz-laulun ympärillä ainakin. Musta näyttää siltä, ainakin pediryhmässä (laulopedagogiikan ryhmässä), että tarve verbalisoida näitä asioita on aika suuri. Kuitenkaan ei oo paikkoja tai ryhmiä, tai sit ei saa aikaiseksi että kävis niitä juttuja. Siks mä oon tosi mielelläni mukana tässä.”

Orientoivassa tapaamisessa käydyt laulukeskustelut myös nostivat esille laulamiseen liittyvän henkilökohtaisuuden ja oman ammatti-identiteetin haurauden. Esittelen tätä teemaa myöhemmin luvussa kuusi. Aineistosta kävi ilmi, että voi olla hyvin haastavaa olla muiden laulajien edessä omien laullisten ongelmien kanssa. Katri otti asian esille jo orientoivassa tapaamisessa:

”Mä haluaisin että ei alettais liikaa varoa, että mitä voi sanoa... Ei tietenkään niin, että mä haluaisin olla kenelläkään ilkeä, tai että mä haluaisin, että kukaan olis ilkeä mulle – mutta mä en nyt usko, että se tulee tässä ryhmässä kauhean isoksi ongelmaksi – (naurua), mutta just että SAA puhua ja SAA puuttua toisen tekemiseen.”

Keskusteltuamme lauluryhmään liittyvistä toiveista ja yksilöiden tarpeista sovimme, kuinka lähteä etenemään ryhmän kanssa:

Katri: ”Lähdettäiskö liikkeelle siitä, että kaikki toisi sellaisen jutun, joka on tosi vaikea itselle? Sit se saattaisi olla tosi helppoa taas jollekin toiselle.”

Elina: ”Joo, jos ens tapaamiseen jokainen tois jonkun vaikean jutun, harjoituksen tai biisinpätkän?”

Janne: ”Tai molempia?”

Katri: ”Tai jos halutaan lähteä positiivisen kautta, niin sit kaikki voi tuoda jotain mikä on tosi helppoa tai kivaa.”

Eveliina: ”Mut sit jos se ei ookkaan....-naurua-”

kaikki: -naurua-

Katri: ”Mut jos kaikki tuo sen huonon tai vaikean, niin sit on ainakin myöntänyt, että tätä mä en osaa.”

Eveliina: ”Joo, sit ei tarvi ees osaa. –naurua-”

Elina: ”Joo!”

Äskeisestä keskustelusta on huomattavissa, että ryhmän jäseniä tässä vaiheessa saattoi vielä hermostuttaa laulun yhteisharjoittelu jonkin verran. Toisaalta minkä tahansa uuden asian kokeilu uusien ihmisten kautta on jännittävää. Katri toi esille sen, mitä varmaan monet meistä pohtivat:

”Mua kiinnostaa laajentaa tätä juttua, ja toimia uusien ihmisten kanssa, joita mä en tunne. Mä en olis ehkä ennen uskaltanut treenata laulutekniikkaa ryhmässä, mutta nyt mä luulen, et mä voin.”

Tunnelma orientoivassa tapaamisessa oli avoin ja pelkoni siitä, että ryhmän jäsenet eivät uskaltaisi jakaa laulamiseen liittyviä asioita turha. Keskustelu kävi vilkkaana ja lauluryhmän jäsenet tuntuivat sitoutuneelta ryhmän toimintaan, koska he kokivat sen lähtökohtaisesti hyödylliseksi itselleen. Sovimme ensimmäisen laulukerran orientoivasta tapaamisesta seuraavalle viikolle.

6 Laulamisen harjoitteluun liittyvät tulokset

Tutkimustuloksista nousi laulamiseen liittyen kaksi selkeää teemaa. Ensimmäinen teema liittyi yhteisistä harjoituksista saatuun konkreettiseen hyötyyn kunkin jäsenen oman laulamisen kehitykselle sekä omien harjoitustottumuksien monipuolistamiseen. Aineistosta nousi esiin etenkin improvisaatioon pohjaavien harjoitusten merkitys sekä erilisten efektien harjoittamisen mielekkyys. Toinen teema liittyi laulamisesta keskusteluun (jatkossa laulukeskustelu) ja sen suureen tarpeeseen. Keskusteluissa nousi esille lauluryhmän jäsenten ammatillisen identiteetin hauraus sekä ryhmäreflektointi ammatillisen kasvun tukena.

6.1. Konkreettisesti hyödylliset harjoitukset

Loppuhaastattelussa ryhmän jäsenet toivat esille, että konkreettisesti heille oli eniten hyötyä äänenavauksista, joita teimme laulukerroilla yhdessä sekä blues- ja jazzkerran improvisoiduista harjoituksista, jotka liittyivät enimmäkseen fraseeraukseen. Kysyin loppuhaastattelussa, millaisista asioista ryhmän jäsenille oli eniten hyötyä. Eveliina koki, että hänelle oli hyötyä ääniharjoituksista, joita teimme laulukertojen aluissa.

Eveliina: ”Mulla oli ainakin hyötyä niistä kaikista äänenavauksista, joita tehtiin.”

Tuon esille seuraavaksi erään konkreettisen esimerkin, miten harjoittelimme äänenavauksissa yhdessä ja millaisista keskusteluista saimme vinkkejä omaan lauluharjoitteluun. Ensimmäisellä laulukerralla kukin meistä toi yhden tai kaksi harjoitusta, joita lauloimme yhdessä läpi. Usein keskustelimme harjoituksista ja toimme esille, mikäli niissä ilmenee ongelmia. Seuraavaa keskustelua ennen olimme laulaneet Eveliinan tuomaa kvartti-huulitäry-harjoitusta, joka on kaikille meille omilta laulutunneilta ja omasta lauluharjoittelusta tuttu:

Elina: ”Mulla on ollut tuon kanssa ongelmia viime aikoina, vaikka toi on aina aiemmin ollut se harjoitus, jolla sujuu aina kaikki. Sinne on tullut ylä-ääniin jo-

tain ihme painetta, ja sit se siellä jossain breikkialueen² kohdalla ei meinaa toimia. Ollaan katsottu sitä paljon mun laulumaikan kanssa tunnilla.”

Katri: ”Mikä vokaali sulla on suussa?”

Elina: ”No just yy, mutta sitten mä oon yrittänyt uulla ja kyllä se sillä toimii.”

Katri: ”Entäs liuku?”

Elina: ”No se on ehkä vähän helpompi kun yksittäiset äänet...”

Kokeilimme harjoitusta eri vokaaleilla ja liu’ulla. Ongelma ei silti täysin poistunut. Totesimme yhdessä, että liian suuri paine on usein esteenä terveeseen äänihuulitoimintaan ja liian suurella äänihuulimassalla ”puskeminen” pakottaa ääntä. Eveliina kertoi, mikä on hänellä ollut vastaavissa tilanteissa apuna:

”Mulla on auttanut, kun tekee korkealta jotain tällaista hi-hi-hi-ääntelyä (laulaa korkealta staccatolla äännettä) ja sit ne (äänihuulet) ottaa taas yhteen ja sit se sujuu.”

Kokeilimme Eveliinan harjoitusta, jonka jälkeen tuloksena on huulitäryssä äänenpaineen muuttuminen hieman kevyemmäksi ja äänen syttyminen helpommin. Sain tästä harjoituksesta itselleni uuden keinon harjoittaa ongelma-alueettani. Keskustelimme vielä yhdessä yleisesti huulitärystä ja leuan asennosta harjoituksen aikana. Kerroimme myös huulitärykokemuksista itsellämme sekä omilla lauluoppilaillamme. Vastaavanlaisissa oppimistilanteissa ryhmässämme vaihtuivat opettaja-oppilas-roolit aina sen mukaan, kuka tiesi käsiteltävästä aiheesta ja kenellä oli ongelmia kyseisen harjoituksen kanssa. Rikandinkin tutkimustuloksissa kävi ilmi, että opettaja-oppilas-positioiden vaihtelevuus edesauttaa sekä yhteisten käytäntöjen ja tiedon luomista että musiikillis-pedagogisen toimijuuden rakentamista (2012, 107–125). Katri kiteytti toimintamme loppuhaastattelussa:

”(...)Autettiin toisiamme toki, kun tuli joku sellainen ääh, mä en tiedä miten tää homma tehdään tai mä en osaa tehdä tätä, ja sit muut ehdotteli asioita ja kokeiltiin yhdessä, (...).”

² Äänihuulitoiminnan muutoksesta johtuva rekisterien välinen vaihdoskohta (ks. esim. Eerola 2012, Puurtinen 2012).

Blues- ja jazzkerroilla teimme improvisaatioon perustuvia harjoituksia osittain vuorotellen ja osittain samaan aikaan. Janne ja Katri toivat esille, että heille oli hyötyä improvisoiduista harjoituksista, joita teimme:

Janne: ”Mä tykkäsin myös erityisesti näistä jazz-harjoituksista, niistä neliäänisistä vähän niinku improvisoiduista harjoituksista mitä kokeiltiin...Ja näistä blues-kokeiluista kanssa.”

Katri: ”Joo, mun piti just sanoa, että jos haluaa konkreettisesti eritellä sellaista, mikä antoi paljon omaan tekemiseen, niin ehkä varsinkin se jazzkerta ja blueskerta. Ja miksi? Siksi koska se, että tekee ja kuulee, että tekee yhdessä on niinku yks juttu ja sit se, että kuulee mitä muut tekee. Mä koen, että rikastutti mun omaa tapaa tehdä. Koska mä koin, että okei, sä teitkin tollasen likin, okei, en olis keksinyt ite. Ja sitten että teenpä jotain vähän niinku vähän saman tyyppistä ja sit lisää siihen jotain ite....

Elina: ”Pääsee heti kokeilemaan...”

Katri: ”Joo, pääsee heti kokeilemaan, ja sit muut jotka on kanssa tehneet paljon... Se oli mun mielestä ihan hyvä lähtökohta, että kaikki tekee B:tä (B-kurssitutkintoa) (...), että kaikilla on kuitenkin aika paljon kokemusta, jolloin niinku voi oppia kans oikeesti aika paljon.”

Edellisistä kommenteista käy ilmi, että hyödyllisiksi koetut harjoitteet liittyivät pitkälti fraseeraukseen ja improvisaatioon. Tyylinmukaisen fraseerauksen opiskelu on usein pitkälti opiskelijan oman aktiivisuuden varassa ja tämä harjoittelu on tyypillisesti ollut informaalia harjoittelua esimerkiksi levyjä kuuntelemalla ja imitoimalla (Green 2012). Laulopedagogian tunneilla käydään eri tyyleille tyypillisiä piirteitä läpi ja lisäksi saadaan laulajalista kustakin tyylistä, jota kuuntelemalla esimerkkejä voi omaksua tyypillisiä fraseeraustapoja. Lauluryhmä koki hyötyvänsä muilta saatujen ideoiden testaamisena ja kehittelynä laajentaessaan omaa ”fraseerauspankkiaan”. Katri koki myös, että ryhmän jäsenten taitotasolla oli merkitystä sille, kuinka hyvin opimme. Aiemmin ryhmäoppimisen luvussa toin esille, että Häkkinen ja Arvaja (1999, 212) toteavat oppimisen kannalta edullisimmaksi sellaisen tilanteen, jossa osallistujien asiantuntemus on osittain päällekkäistä (esimerkiksi tietyt perusasiat ovat bluesista kaikilla hallussa), mutta erilaisia näkökulmia ja asiantuntemuksen alueita sisältävää (esimerkiksi erilaisia ko-

ruja, erilaista rytmiiän käsittelyä ja niin edelleen). Esimerkkinä tällaisesta Katrin ja Häkkisen & Arvajan kuvaamasta tilanteesta blues-kerran lopussa käyty keskustelu:

Elina: ”Joo, mä huomasin esim. siinä äänenavausbluesissa, että te muut käytitte paljon sellaisia kromaattisia juttuja, mitä mä en taas jotenkin oo koskaan tässä tyyliissä ottanut haltuun.(...) ja sit saa just sen idean, että mäkin voisin joskus tehdä noin.”

Jazzkerran harjoituksia tehdessämme vaikeaksi meille osoittautui harmonian hahmottaminen. Nuottikuvassa lukee jokin sointu, mutta haluttu soinnun ääni ei tulekaan ”nappia painamalla” kuten monissa instrumenteissa. Harjoittelimme neliäänistä laulua jazzstandardeissa siten, että yksi lauloi melodiaa, yksi bassolinjaa ja kaksi harmoniaääniä. Vaihtelimme rooleja niin, että kaikki lauloivat kaikkia stemmoja vuorotellen. Kaikkien laulustemat olivat pitkälti improvisoituja melodiaa lukuun ottamatta. Muutaman kerran jazzharmoniakoikeilun jälkeen totesimmekin, että harmonian hahmottaminen oli mielestämme vaikeaa.

Elina: ”Mulla kävi pari kertaa tossa harmoniaa laulaessa silleen, että mä luulin tietäväni mitä mä laulan, mutta sitten kun mä tarkistin pianosta niin mä lauloinkin jotain ihan muuta.”

Eveliina: ”Joo kyllä varmaan mullakin kävi... Tää on just siksikin tosi hyvää treeniä.”

6.1.1 Erilaisten efektien harjoittelu ja niistä keskustelu

Blueskerrassa lauloimme John Mayerin version pohjalta kappaletta *I Don't Need No Doctor*. Lauloimme fraasi (tässä tapauksessa neljä tahtia) kerrallaan vuorotellen yhden meistä säestäessä muita pianolla. Välillä sovimme jonkin lähtökohdan (”nyt yritetään tehdä tosi vähän, mutta tosi tiukkaa rytmiiikkaa” tai ”nyt tehdään koruja” tai ”pitää ottaa edellisen tekemästä fraasista joku idea omaan fraasiinsa”) ja yritimme omaksua toisiltamme ideoita omaan fraseeraukseen. Laulettuamme useita kierroksia alkoi kerta kerralta löytyä lisää erilaisia soundeja, erilaisia dynamiikkoja, uusia rytmimuunteluita sekä laajempia melodiamuunteluita.

Sopimatta asiasta sen tarkemmin yhdellä laulukierroksella tuli myös särö-efekti mukaan, ja jokainen vuorotellen teki omaa fraasiaan särön kanssa. Tämä efekti oli sellai-

nen, josta keskustelimme ryhmässä ja yritimme sanallistaa, kuinka säröä tehdään oikeaoppisesti. Lisäksi säröajatuksesta kumpusi keskustelu erilaisista vibratoista, jonka seurauksena kokeilimme vasaravibratoa ja kurkunpäävibratoa sekä niiden eroa. Janne soitti koneelta oman suosikkiartistinsa kappaletta, jossa oli erikoinen vibrato. Analysoimme ja mietimme hänen esimerkkinsä äänenkäyttöä yhdessä. Katri ja Eveliina ihailevat molemmat Edith Piafia, ja Katri osasi neuvoa Eveliinalle samanhenkisen uuden ranskalaisartistin nimeltä Zaz, josta he molemmat voisivat pitää. Janne myös muilla laulukerroilla soitti omia lempiartistejaan ja etsi YouTubesta erilaisia esimerkkejä kulloinkin käsiteltävästä aiheesta. Meillä kaikilla oli yhteinen intressi keskustella ja kokeilla näitä erilaisia efektejä yhdessä. Eveliina kiteytti asian blueskerrassa:

”Me voitais täällä vaan kaikki aika tsekkaila tällaisia ihmejuttuja!”

Efektit ja niiden harjoittelu tuntuivat kiinnostavan kaikkia. Myös belttäusta olisivat kaikki halunneet käydä läpi, mutta kukaan meistä ei osannut asiaa mielestään tarpeeksi hyvin, joten päätimme jättää sen käsittelyn pois. Ongelmaksi osoittautui se, ettei kukaan meistä osannut täysin erottaa, milloin kyseessä on belttäus ja milloin rintarekisteri tai mixvoice. Tästä asiasta keskusteltiin muun muassa lauluharjoituskerrassa sekä jazzkerrassa. Belttäusta suositellaan harjoiteltavan osaavan opettajan kanssa, ja siksi emme kokeilleet tätä ryhmässä (mm. Koistinen 2008). Katri totesikin, että:

”Me tarvittais tänne paikalle joku, joka osaa sillain ihan varmasti sanoa, että nyt se on sitä ja nyt vaan jotain rintarekkaria.”

6.2 Laulukeskustelun merkitys

Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että kaikki ryhmän jäsenet kokivat hyödylliseksi keskustelut, jotka koskivat harjoittelua, laulutekniikkaa, fraaserausta ja opettamista – siis kaikkea laulamiseen liittyvää. Jokainen nimesi laulukeskustelun yhdeksi ryhmästä itselleen hyödyllisimmistä asioista. Katri tiivistä asian omassa kommentissaan:

”-- mulla ei oo ikinä omassa elämässä sellaista, että mä saisin puhua tarpeeksi laulajien kanssa, mutta sitten mä kuitenkin puhun siitä melkein koko ajan. Ja se kertoo ehkä jotain sen asian luonteesta... (...) Ja myös se, että on sellainen ikään kuin foorumi, missä voi käsitellä.. Mekin ollaan puhuttu omasta äänestä,

muiden äänestä ja opettamisesta.. Aika laajasti itseasiassa koko niinku laulamisesta.”

Myös Latukefun (2010, 175–179) tutkimustuloksissa kävi ilmi, että opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus motivoi reflektointiin ja oppimiseen. Latukefun tutkimustuloksissa todettiin myös, että reflektio edistää oppimista: laulamissa se kehittää ongelman diagnosointia, ratkaisun etsimistä ja niin edelleen. Eveliina totesikin loppuhaastattelussa, että muiden laulajien kanssa puhuminen piti hänellä käynnissä tietynlaista laullista prosessia:

”(..) jos pääsee joidenkin muiden laulajien kanssa puhumaan asioista ja tekemään, niin se jo itessään auttaa ja pitää jonkinlaisen prosessin käynnissä koko ajan, ja se on mun mielestä hyvä juttu.”

Myös Janne koki, että ryhmän keskinäisestä laulukeskustelusta sekä keskustelun siirtämisestä konkreettiseen harjoitteluun oli hänelle hyötyä. Hän on alkanut vasta viime aikoina kokea olevansa laulaja, ja koki ryhmän tukeneen hänen henkilökohtaista kasvuaan laulajuuteen:

”Kyllä mustakin nää tällaiset tekniikka-asiat mitkä ilmeni tai mitä pohdittiin oli kaikki aika hyvää, just semmoista että oli aina läsnä jollakin joku tuntemus asiasta ja sitä pysty sitten kollektiivisesti pyörittelemään tai kokeilemaan myös itse.” ja ”(...)oman prosessin mukana tullut hyviä tällaisia tajuamisena, että oho, mä oon ehkä nykyään laulaja. Mä en ole aiemmin ehkä mieltänyt itseäni laulajaksi.” (Janne, loppuhaastattelu)

Laulukeskustelun merkityksen nouseminen aineistosta voi osittain johtua myös siitä, että laulunopiskelussa käytetään fysiologisten ilmiöiden selittämisen apuna paljon mielikuvia ja instrumentti on piilossa kehomme sisällä (Burwell 2006, 331–346). Mielikuvien kautta harjoittelussa piilee riski, että laulunopiskelijat epäilevät ymmärtäneensä opeteltavan asian väärin. Lauluinstrumentin näkymättömyyden takia tiettyjen lihaksien paikantaminen voi olla haasteellista. Nämä seikat selittävät osittain sitä, että ei ole yksioikoista, kuinka jokin tietty fyysikaalinen asia, esimerkiksi efekti, tehdään.

Toinen selitys laulukeskustelun merkityksekkyydelle voi olla, että ryhmä koettiin tärkeänä tukena jäseniensä ammatilliselle kasvulle ja laulajaidentitettin (tai ammatti-

identiteetin) kehittymiselle. Osittain edellisessä kappaleessa mainittujen seikkojen takia laulajuuteen liittyy tietty epävarmuus, joka saattaa ilmetä huonona itsetuntona sekä riittämättömyyden tunteena. Monesta laulajasta saaattaa tuntua, että vaikka miten treenaisi, ei käsiteltävät asiat tule selkeämmiksi. Musiikin harjoittelu vaatii pitkäjänteistä työtä, ja asiat etenevät usein hitaalla tahdilla.

Häkkisen ja Arvajan (1999, 206) mukaan eräänä ryhmätyöskentelyn merkittävimpanä etuna on juurikin pidetty oppijoiden mahdollisuutta ulkoistaa ja sitä kautta edelleen kehittää käsityksiään opittavasta asiasta. Aineistosta kävi ilmi, että juuri asioiden verbaaliseksi muuttamisella koettiin olevan suurta hyötyä oppimisen kannalta.

6.2.1 Lauluharjoittelusta keskustelu

Keskustelimme orientoivassa tapaamisessa harjoittelutavoistamme samalla, kun odotimme Katrin ja Eveliinan kanssa Jannea, joka aikatauluongelmien takia tuli hieman myöhässä tapaamiseen. Kävi ilmi, että aihe oli sellainen, joka kiinnosti kaikkia ryhmässä olijoita. Kukaan ei tuntunut tarkalleen tietävän, kuinka paljon muut harjoittelevat tai mikä riittäisi harjoitusmääräksi. Hännisen (2006, 192) mukaan omien haaveiden ja haasteiden esille tuonti luottamuksellisessa ryhmässä mahdollistaa voimaantumisen kokemuksen, joka kasvattaa itseluottamusta ja sosiaalisia taitoja. Hänen mukaansa usein opiskelijaa askarruttavat asiat ovat sellaisia, jotka pohdituttavat myös muita samassa tilanteessa olevia. Harjoittelutottumukset tuntuvat olevan jokaisen opiskelijan omaa, ”salaista”, tietoa, joka ei sisälly kahvipöytäkeskusteluihin. Katri osasi sanallistaa asian:

”Mua kiinnostaa myös nähdä, miten muut treenaa mitäkin. Laulajana on tosi yksin, paitsi tietty opettaja (on tukena). Mua kiinnostaisi tietää, että mitä muut tekee ja miten ja kuinka kauan ja miksi. Sitä dialogisuutta sen asian ympärillä on tosi vähän, pop/jazz-laulun ympärillä ainakin.”

Keskustelimme orientoivassa tapaamisessa Katrin ja Eveliinan kanssa siitä, mitkä asiat ovat kullakin tällä hetkellä harjoittelun kohteena. Äänialatyypit vaikuttivat osittain siihen, että alttoina Eveliina ja minä yritämme kehittää ylärekisteriämme ja Katri taas sopraanona harjoittelee alääniään. Kun keskustelimme tarkemmin vielä lauluteknisistä ongelmistamme huomasimme, että harjoittelemme keskenämme osittain hyvinkin erilaisia asioita. Eveliina totesikin:

”Vitsi me ollaan kaikki niin erilaisia.”

Keskustelimme myös harjoittelumääristä ja siitä, mihin harjoittelussa käytämme aikamme. Eveliina sanoi, että hän on mielestään ollut huono harjoittelemaan. Toisaalta keskusteluissamme kävi ilmi, ettei Eveliinalla on ollut aina hyvä äänimateriaali, eikä hänellä siis ole ollut sellaisia ”ääniongelmiä”, kuten esimerkiksi minulla ja Katrilla. Itselläni on ollut suhteellisen paineinen ääni ja selkeästi kuultava ero rintarekisterin ja ppäärekisterin välillä, kun taas Katri sai äänen liikakuormituksella itselleen ääniongelman vuosi sitten. Eveliina kertoo omasta harjoittelustaan:

”Mä oon ehkä ollut vähän aina sellainen... Mun lauluopettajakin sanoi mulle alussa, kun sanoin että oon tosi huono treenaamaan, että mulla on tosi hyvä äänimateriaali, mutta hän pelkää että mä jään jalkoihin sen treenimäärän takia. Nyt mä olen saanut sellaisen ohjelman, että 5 päivänä viikossa tämän ja tämän verran. Mä pystyin tekemään sitä ehkä kahden viikon ajan, mutta en sen jälkeen niitä määriä mitä olis pitänyt.”

Minä ja Katri olemme olleet suhteellisen ahkeria harjoittelijoita, mutta kommentoimamme kävi ilmi, että käytämme harjoitteluajamme suhteellisen huonosti. Olemme molemmat perfektionisteja oman äänemme suhteen, ja saatamme käyttää koko harjoitteluajan yhden tekniikkaharjoituksen tekemiseen.

Elina: ”(...) Mä oon just sellainen, että kun mä treenaan niin mä jaksan tehdä sitä vaikka kuinka...”

Katri: ”Mä oon ihan samanlainen...”

Elina: ”...ja sit mä koko ajan mietin, että ei oo vörttiä ei oo vörttiä...ja sit mä jotenkin... Mulle on kanssa aina sanottu, että just noi määrät (10-15 minuuttia) olis kerralla hyviä. Mutta sit mä aina ajattelen, että mä tässä nopeasti aukaisen äänen ja teen samalla vähän ääniharjoituksia ja sit mä oon yhtäkkiä tehnyt sitä vaikka puoltoista tuntia. Yhtäkkiä on käyttänyt koko treeniajan siihen, että on tehnyt tekniikkaa, kun se ei suju. Haluaa vaan käyttää siihen sen ajan.”

Katri: ”Mulla on kanssa sama, että en väsy siihen. Ongelmana enemmän on se, että miten mä sit järjestän päiväni. Just että jos on päivässä puoltoistatuntia aikaa, niin sit mä käytän sen päristelyyn ja samalla hoen itselleni, että LOPETA jo tai tee jotain muuta.”

Eveliina taas osaa käyttää treeniaikansa monipuolisemmin:

”Mulle ei kyllä koskaan käy noin. Yleensä mä avaan äänen, teen tekniikkaa ja sit meen biiseihin.”

Jannella harjoittelu on muuttunut vuosien varrella, kun käsitys omasta muusikko-identiteetistä on siirtänyt instrumentalistista laulajaksi. Aiemmin hän harjoitteli laulaessaan lähinnä kappaleita ja tekniikkaa imitoimalla levyiltä, mutta nyt ammatti-identiteetin muuttumisen myötä hän on alkanut harjoitella enemmän ”uuden” instrumenttinsa tekniikkaa tietoisesti. Hän kokee hankalaksi, kuinka siirtää oma informaalisti opittu muusikkoutensa formaaliin muotoon omassa opetuksessaan:

”Mä aloitin pop/jazz-laulutunnit vasta Akatemiolla.-- Mä oon ite aina silti laulanut tosi paljon, mutta jotenkin ite oppinut juttuja aina paljon matkimalla. Mutta on myös se, nykyään kyllä ymmärrän myös sanallisia ohjeita (nosta pehmeitä kitalakea tms). Mutta enemmän jotenkin itse aina testailut ja laulanut ja silleen, ja nyt sit tuntuu ettei oo mitään käsitystä, miten itse lähteä opettamaan tai ohjaamaan niitä juttuja. Esimerkiksi varsinkin näiden pedioppilaiden kanssa pitäis just varoa, ettei liikaa puhu tekniikkaa. Nyt on esim. tunneilla sellaisia tilanteita, että ne laulaa ja sit mä hetken sen jälkeen oon vaan että (hengittää syvään) ja joo, ja sit hmmh, hyvä, katotaan seuraavaan kohtaa. Mulla on kaikenkaikkiaan tällä hetkellä sellainen olo, että mä oon sukeltamassa paikassa, jossa mä en tiedä mitä tehdä. Vaikka sit itse laulaminen on kuitenkin sellainen (hyvä juttu).” Lisäksi Janne toteaa: ”Mulla on lisääntynyt nyt vasta viime vuosina sellainen ihan tekninen lauluharjoittelutreeni. Mä vasta joskus ihan viime vuosina oon alkanut ajatella, että mä oon ihan lauluopiskelija. Mä oon kyllä laulanut aina hirveesti biisejä, ja sit nykyään sellaista ohimennen treenausta vaikka tiskatessa.(...)”

Keskustelimme myös uuden ohjelmiston harjoittelemisesta. Katri kertoi, että hänelle on tullut oman monialaisuutensa takia tunne, että jokaisessa tyylissä olisi ohjelmistollisesti ”kirittävä” verrattuna sellaisiin laulajiin, jotka harjoittelevat vain yhtä tyyliä.

”Mäkin laulan kyllä tosi paljon biisejä, mulla on vähän sellainen ohjelmistohysteria. Just sen takia, että tekee poppia ja klassista ja musikaalia, niin ohjelmistollisesti se on jo ihan jäätävä määrä, että mulla on koko ajan sellainen tun-

ne, että oon vuosia muita takana, esim. jos joku on tehnyt vaan pop/jazzia tai tai musikaalia aina. (...)"

Katri ja minä puolestaan pohdimme syitä sille, miksi oma ohjelmistoharjoittelumme on ollut viime aikoina vähäistä. Omalla kohdallani koin, että ohjelmistoharjoittelua rajoittavana tekijänä toimi työelämä ja paine harjoitella ensimmäisenä työelämän vaatimat kappaleet:

Elina: ”Mä miellän, että mulla tota (ohjelmisto)treenausta haittaava tekijä on ollut osittain se, että mä oon ollut työelämässä mukana niinku ihan aina(...). Nytkin on sillein, että yksi päivä käytännössä aikaa treenata, ja sen sisällä pitäis tehdä omaa laulutreeniä sekä klasariin että popjazziin ja opetella koulujuttua varten pari biisiä ja työelämään neljän arrin (sovituksen) omat stemmat ulkoa. Sit tietää, että tällä viikolla tulee kaikki liittymään noihin biiseihin.”

Katri: ”Niin ja ton lisäksi jotenkin tikittää päässä, että uuden ohjelmiston karitoitus...”

Elina: ”Niin, ja sit se ohjelmisto mitä ehtii treenata tulee just aina työelämästä. Et se tosi harvoin liittyy siihen, että mua nyt kiinnostaa tehdä just tätä. Niitä biisejä sit miettii joskus autoa ajaessa tai ruokaa laittaessa.”

Eveliinalla taas ohjelmistoharjoittelua tai tekniikkaharjoittelua ei ollut tullut aktiivisesti tehtyä sen takia, että hänen intressinsä olivat olleet oman tuotannon säveltämisessä. Sen sijaan hän oli keskittynyt tekniikkaan muun laulamisen ohessa:

”Mä oon ollut nyt niin orientoitunut omiin biiseihin, ettei oo tullut treenattua muita biisejä. Mäkin oon lauluyhtyeessä ja teen arreja yms, niin sitten se aika menee niinkun noihin juttuihin. Noiden lisäksi on tosi vaikea asennoitua, että treenaanpa nyt tätä tekniikkaa. Se melkein tulee sitten kaiken muun ohessa, esim. koko ajan lauluyhtyetreeneissä miettii, että miten tää nyt tulis teknisesti hyvin ulos.”

6.2.2 Motivaatio harjoittelun tukena

Motivaatio vaikuttaa oleellisesti harjoitteluun (Numminen et al. 2009, 13). Mielenkiintoinen seikka onkin, että kukaan lauluryhmän jäsenistä ei maininnut motivaatiota keskustellessamme harjoittelemisesta tai laulamisesta yleensä. En kuitenkaan usko, että ongelmana olisi lauluryhmässämme ollut se, ettemme kokeneet olevamme motivoitu-

neita musiikkia kohtaan. Päinvastoin, motivaatio musiikkia kohtaan saattaa olla meille musiikin ammattiopiskelijoille lähtökohta ja itsestäänselvyys, eikä tällaisissa haastattelussa välttämättä muisteta painottaa rakkautta musiikkiin tai vastaavasti keskustella siitä, tarvitseeko harjoitellakseen olla aina todella motivoitunut. Nummisen (2005, 81–82) mukaan musiikissa itsessään on sellaista vetovoimaa, joka motivoi ihmisiä soittamaan, laulamaan ja kuuntelemaan musiikkia.

Lauluharjoittelussa sekä musiikinharjoittelussa yleensäkin muutokset oppimisessa tapahtuvat monissa asioissa hitaasti, koska taidon automaattiseksi oppiminen vaatii lukemattomia toistoja. Näin ollen lauluopiskelijat saattavat kokea olevansa jatkuvasti epä-mukavuusalueella. Repo-Kaarenon (2006) mukaan uuden oppimiseen liittyy välitilassa oloa, jolloin vanhat taidot ja tiedot eivät riitä, mutta jossa uusiakaan ei vielä täysin ole. Tällä epä-mukavuusalueella toisten ryhmäläisten tuki ja yhteinen kokemus voi olla motivaation kannalta aivan ratkaisevaa. (Repo-Kaarento 2006.) Loppuhaastattelussa kävi ilmi, että laulukeskustelulla oli jokaiselle ryhmän jäsenelle suuri merkitys. Uskon, että vaikka ryhmä motivaation lähteenä ei suoranaisesti noussut aineistosta esille, on se kuitenkin ollut jossain määrin oleellinen jokaisen henkilökohtaisen laulupohdinnan tuki ja motivaation lähde.

Katri reflektoi loppuhaastattelussa oman toimintansa muuttumista laulun ryhmäharjoittelutilanteessa verrattuna hänen yksin tekemään harjoitteluun. Hän toteaa, että ryhmä on vaikuttanut hänen keskittymiseensä hyvällä tavalla ja laittanut harjoittelemaan tiedostan harjoiteltavan asian luonteen paremmin. Voidaan ajatella, että ryhmä on motivoinut Katria keskittymään laulamiseen paremmin vuorovaikutustilanteessa. Latukefun (2010) ja Rikandin (2012) tutkimuksissa kävi ilmi, että myös ryhmäoppimisen tilanteissa ryhmällä itsellään on vaikutusta osallistujiensa motivaatioon. Latukefun (2010, 175–179) tutkimustuloksissa kävi ilmi, että opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus motivoi heitä reflektointiin ja tätä kautta oppimiseen. Katri toteaa:

”On siinä monia puolia, kun on muita ihmisiä jotka tietää asioista jotain ja on treenannut laulua pitkään, niin sitä joutuu skarppaamaan tietyllä tavalla. Silloin kun mä treenaan itse, niin kyllä mä saatan tehdä jotain tosi tyhmää tai varsinkin jotain tosi ajattelematonta. Tulee treenattua tosi paljon niin, että mä teen samalla vähän jotain muuta, tietty myös tietoisesti, mutta se että tässä on muita, niin kyllä se ainakin mun tekemiseen vaikuttaa, mutta se vaikuttaa aika hyvällä ta-

valla. Mä joudun oikeasti miettimään, että okei, mitä mä nyt tällä haen ja teen ja sitten se treenaus ei mee ihan sellaiseksi...(...)"

Lauluryhmässä kävi ilmi, että äänen kestämisellä on vaikutus harjoittelumotivaatioon. Eräänä motivaatioon vaikuttavana seikkana voidaankin nähdä harjoittelun vaikuttaminen esiintymisen lopputulokseen positiivisella tavalla (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993). Minä kerroin ongelmana nuorempana olleen se, että ääni ei pysynyt esiintymisten tahdissa mukana ja lähti jokaisen pidemmän keikan jälkeen. Voidakseni tehdä rakastamaani työtä eli laulajana toimimista, oli minun pakko hankkia itselleni sellainen laulutekniikka, joka kesti. Katri kertoi, että hänellä on ollut vastaavanlaisia kokemuksia äänen käheytymisestä pitkien opetuspäivien yhteydessä.

Elina: "Joo, mullakin oli just se pitkään, että just kun meni heti lapsena työelämään, niin aluks lähti varmaan joka pidemmän keikan jälkeen ääni pois. Sit kun kalenteri oli kuitenkin koko ajan silleen, että sen äänen piti kestää, niin aloin sitten kehitellä siellä keikoilla ja muutenkin tapaa laulaa, jolla ääni ei lähde. (...) Sit se tekniikka hiljalleen löytyi niinku pakosta, että enhän mä voi tehdä tätä duunia, jos ei tää tekniikka toimi."

Katri: "Mulla on kanssa tullut opettamisen myötä se, että huomasin, ettei mun ääni kestä tätä kuormitusta. Vaikka mulla pitäis olla hyvä perustekniikka."

6.2.3 "Muut treenaa varmaan jotain ihan extreme"

Lauluryhmämme muodostui hyvin nopeasti vertaisryhmäksi, jossa jaettiin avoimesti omia tunteita ja ajatuksia. Repo-Kaarennon (2006) mukaan ryhmä ja vertaisopiskelijat voivat toimia toistensa tukena tilanteissa, joissa kaivataan rohkaisua ja tukea. Lauluryhmä toimi myös vertaisryhmänä jokaisen oman instrumentin harjoittelun tukena. Jotta ryhmäläiset voivat toimia toistensa oppimisen apuna, heidän tulee Levanderin (2002) mukaan avoimesti keskustella ja reflektoida oppimiseen liittyviä asioita ja tunteita. Ryhmämme alkoi heti orientoivassa tapaamisessa harjoittaa ryhmäreflektointia esimerkiksi harjoitteluun liittyen. Ryhmäreflektoinnilla tarkoitetaan kokemuksiin liittyvien tietojen, tunteiden ja uskomusten yhteistä arviointia ja pohdintaa (Levander 2002, 452–453). Tässä esimerkki ryhmäreflektiosta, jonka kävimme orientoivassa tapaamisessa:

Eveliina: "Mä oon aina ollut tosi huono treenaamaan laulua. Se on ollut mulle aina kaikkein tärkein instrumentti ja samalla kaikkein vaikein tarttua. Ehkä se,

että tähän voisi saada siihen omaan treenaamiseen uutta näkemystä ja kokemusta ja uusia näkemyksiä siitä, miten muut treenaa ja sitä kautta omaan treeniin luokkaan. Ja jotenkin mulle tollaiset tekniset asiat on sellaisia, että ei haluaisi näyttää muille jos ei osaa.”

Elina: ”Niin ja sit jotenkin ajattelee sitä, että tekee B-tutkintoa ja opettaa itse aika paljon, niin sit on aina sellainen fiilis, että en mä nyt voi sanoa, että mä tällaisia asioita treenaan. Mä just sanoin mun miehelle, kun se sattumalta kuunteli kun mä treenasin kotona, että mitäköhän säkin mietit, että näitä samoja renkutuksia mä aina treenaan, että ihan samoja harjoituksia ja aina niissä on samoja ongelmia ja sit mä aina treenaan niitä. Että mä oon ihan niin perusasioissa kun ihminen voi laulussa olla. Ja sit mun mies sanoi mulle, joka on siis rumpali, että no, niin hänkin treenaa ihan perusasioita. Että jos kaikki treenaa ihan basic-juttuja, mutta sitten kuitenkin miettii, että muut laulajat varmaan treenaa jotain tosi...”

Katri: ”Jotain tosi extreme...”

Elina: ”Niin just!”

Vaikka tämä keskustelu käytiin orientoivassa haastattelussa, usein saatteena omille ääniharjoituksille (esim. lauluharjoituskertana) oli, että ”tämä nyt on vaan tämmöinen harjoitus, mitä mä teen, tää ei varmaan ole teille ollenkaan vaikea...” Yleensä kävi myös ilmi, että kaikki muutkin tekevät samaa harjoitusta tai pitivät sitä haasteellisena. Rikandin (2012) kuvasi väitöskirjassaan esim. opiskelijoiden esiintymiseen ja omiin kykyihin liittyviä epäilyksiä, joiden jakaminen antoi opiskelijoille voimaantumisen kokemuksen (Rikandi 2012, 110–113).

6.2.4 ”Jatkuva huono omatunto harjoittelusta”

Aineistosta kävi ilmi, että lauluryhmän jäsenet kantavat jatkuvasti huonoa omaatuntoa omasta harjoittelustaan, koska sille ei koeta löytyvän tarpeeksi aikaa. Opiskelujen loppupuolella varmasti jokainen pohtii oman osaamisensa riittämistä ja ammatillisen kasvun kehittymistä. Levanderin (2002, 452–455) ja Ojasen (2000, 71–85) mukaan reflektiivinen toimintatapa on myös eräs ammatillisen kehittymisen tärkeimpiä välineitä ja sen keskeisin elementti. Ammatillinen kasvu liittyy kiinteästi yksilön persoonallisuuden kasvuun ja kehittymiseen. Omien haaveiden ja haasteiden esille tuonti vertaisryhmässä

voimaannuttaa, kasvattaa itseluottamusta ja kehittää sosiaalisia taitoja (Hänninen 2006, 192). Usein opiskelijaa askarruttavat asiat pohdituttavat myös muita samassa tilanteessa olevia (Hänninen 2006, 192) ja tämä osoittautui ryhmässämme usein paikkansa pitäväksi väitteeksi. Kävimme orientoivassa tapaamisessa keskustelua harjoittelusta ja tuntemuksista harjoittelua kohtaan. Kerroin lauluopettajani kysyneen minua mukaan HeiaHeia!-projektiin, jossa tarkkaillaan lauluharjoittelun tehokkuutta. Muistan ajatelleeni seuraavan keskustelun jälkeen, että en ole yksin huonon omatuntoni kanssa:

Elina: ”Se (HeiaHeia!) on joku sellainen treenauspäiväkirja tai -ohjelma, joka tutkii sitä miten treenaa ja sit mä sanoin mun lauluopettajalle, että mä en haluu siihen mukaan, koska musta tuntuu etten mä treenaa tarpeeksi. Että mä en halua huonoa mieltä sen takia, että mä oon siinä mukana ja koen, että en tee tarpeeksi. Mut sit opettaja sanoi, että treenaukseenhan lasketaan musiikin kuunteleminen, kaikki laulaminen (ei pelkästään tekniikka), biisien opettelu, nuottien teko, sävellyks, sanoitus ja sovitus ja siis ihan kaikki mikä liittyy musaan...”

Eveliina: ”Niin totta. Helposti ajattelee että treenaamista on vaan se, kun menee sinne luokkaan ja sä treenaat siellä sen jutun ja se on siinä.”

Katri: ”Mä tein mun lauluopettajalle hänen pyynnöstä keväällä sellaisen treeni-päiväkirjan, kun mä treenasin liikaa. Siinä näki sen, miten paljon oikeesti tekeekään. Mulla oli silloin sellaista teknistä skröbää, ja sit sen takia tuli tehtyä sikana. Sit mä kuitenkin koko ajan koen, etten mä treenaa tarpeeksi, niinku sellaista treeniä että mä päätän, että tänään mä treenaan tän ja tän verran tätä ja tätä tekniikkaa. Sit se harjoitusmäärä konkretisoitui että se oli ihan hirveä se kuormitus äänelle.”

Elina: ”Joo, just toi että eka neljän tunnin bänditreeneit ja illalla keikka ja siinä välissä tuntee huonoa omaa tuntoa, ettei laula tai treenaa tarpeeksi.”

Katri: ”Mulle on ikuinen mörkö se, että mun huono-omatuntokynnys on niin suuri, että tosi usein vaan ruoskin itseäni, että en tee tarpeeksi.”

Eveliina: ”Joo, mä voin kyllä niin samaistua, voi vitsi...”

Äskeisen keskustelun voi ajatella ilmentävän myös huonoa ammatillista itsetuntoa, joka tuntuu olevan laulajille tyypillinen (ks. esim. Latukefu 2010). Yhteisölliset toimintatapojen käyttö Collinin et al. (2003) mukaan parantaa oppilaiden itsetuntoa ja oppimistuloksia, sekä opettaa oppilaille vastuuta omasta ja toisten oppilaiden oppimisesta (Collin,

Korhonen, Penttinen & Vakiala 2003). Ryhmässä keskustelu toimi tärkeänä itsetunnon kohottajana ja ammatillisen kasvun tukena.

Mielenkiintoinen harjoitteluun liittyvä seikka on, mitä ryhmäläiset mieltävät harjoitteluun kuuluvaksi. Usein kommenteissa harjoittelua kuvataan joko tekniikan tai ohjelmiston harjoittamiseksi. Kysyin orientoivassa tapaamisessa Katrilta ja Eveliinalta, mitä he ajattelevat siihen kuuluvan:

Katri: ”No joko tosi kapeakatseisesti tekniikka ja sen harjoittelu, mutta varsinkin nyt se käsitys on aikalailta avartunut. Mietin just viime viikolla, että on niin vähän elämässä tilanteita, joissa ei mieti tai jotenkin työstä musiikkia. Jossain määrin sitä siis tavallaan treenaa koko ajan.”

Eveliina: ”No oikeestaan nyt mä alan vasta tajuta (mitä kaikkea siihen kuuluu).”

Katrin kommentista huomaa, että hän tiedostaa harjoittelun olevan monipuolista toimintaa. Barry ja Hallam (2002, 151–165) painottivat, että harjoitteluun kuuluu teknisten asioiden harjoittelun lisäksi tulkinnallisten taitojen kehittäminen, esiintymiseen liittyvää stressinhallinnan harjoittelua sekä uudenlaisten fraseeraustapojen kehittelyä. Myös Lehmann, Slobodan ja Woodyyn (2007) mukaan harjoitteluksi mielletään kaikki musiikillisia taitoja kehittävä toiminta, esimerkiksi Alexander-tekniikan harjoittelu. Molempien tutkijaryhmien kommenteista on huomattavissa henkiseen hyvinvointiin liittyvä toiminta osana muusikon harjoittelua. Lauluinstrumentin yksi erityispiirre on sen herkkyys emootioille: emotionaaliset, kulttuuriset, psyykkiset ja fyysiset tekijät vaikuttavat suoraan lihaksistomme toimintaan ja sitä kautta ääni-instrumenttimme toimintaan (Koistinen 2008, 82–87). Näin ollen laulajan pitäisi erityisesti pitää huolta myös henkisestä hyvinvoinnistaan – sen voi ajatella olevan eräs soivan äänen elinehto.

7 Ryhmäoppimiseen liittyvät tulokset

Tässä tulososiossa pyrin vastaamaan ryhmäoppimiseen liittyvään tutkimuskysymykseeni: miten yhteisölliset ryhmätyötavat ja yhteisöllinen tutkiminen sopivat itsenäiseen lauluinstrumentin ryhmäharjoitteluun. Olen jakanut tulososion alaluvut kahteen teemaan, jotka tulevat jo tutkimuskysymyksestä esille. Ensimmäinen teema liittyy yhteisöllisiin työtapoihin, eli yhteisölliseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä vertaisoppimiseen. Vertailen aineistosta nousseita teemoja yhteisöllisten työtapojen ilmiöihin. Toinen teema liittyy yhteisölliseen tutkimiseen, joka oli lauluryhmämme toiminnan metodi.

7.1 Ryhmän toiminnan kuvaus

Latukefun (2010) ja Rikandin (2012) tutkimuksien tuloksissa kävi ilmi, että yhteisölliset työmenetelmät soveltuvat hyvin musiikin opiskeluun ja myös lauluinstrumentin harjoitteluun. Erona omaan tutkimukseeni heidän tutkimuksissaan yhteisöllisiä työmenetelmiä käytettiin opettajan ohjauksessa, kun taas meidän lauluryhmämme toimi nimenomaan ilman ohjausta. Näin ollen ryhmämme oli vertaisoppijoiden ryhmä, joka hyödynsi toiminnassaan yhteisöllisiä työmenetelmiä. Tutkimuksesta kävi ilmi teoriaosassakin esiin tullut ilmiö; eri ryhmäoppimismetodeja käytetään usein ryhmäoppimisen tilanteissa keskenään limittäin.

7.1.1 Ryhmän toiminnan tavoite

Lauluryhmän toiminnan tavoitteena oli pohtia itsenäisen laulun ryhmäharjoittelun mahdollisuuksia ja haasteita. Yhtä tärkeänä tavoitteena ryhmällä oli koko prosessi ja laulamisesta keskustelu, joka muotoutui itsestään oleelliseksi osaksi ryhmän toimintaa. Tärkein tavoitteemme ei ollut saada kaiken kattavaa vastausta tutkimuskysymykseemme, vaan enemmänkin kiinnostuksen kohteenamme oli myös itse ”tutkimusmatka” opiskeltavaan aineeseen ja asioiden syvempi ymmärrys. Tutkimusprosessin merkityksellisyyden puolesta puhuu lauluryhmän jäsenten kokemukset laulukeskustelun ja ryhmäreflektion tärkeydestä (ks. tulosluku 6.2). Oman opinnäytetyöni tutkimuskysymykseni muotoituvat vasta ryhmän tapaamisten jälkeen, ja oman opinnäytetyöni tavoite on raportoida ryhmämme tutkimuksen tuloksia sekä analysoida ja vertailla esille nousseita keskusteluja teoriaosuudessa esittelemiini teemoihin.

Yhteisöllisen oppimisen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena pidetään keskustelevan ja pohdivan ilmapiirin luomista ryhmän sisälle (Collin et al. 2003). Näin ollen toimintamme ei perustunut pääasiassa yhteistoiminnalliseen oppimiseen, vaan enemmänkin yhteisölliseen oppimiseen. (Repo-Kaarento 2006, 28.) Kuitenkin myös lopputuloksella oli merkitystä, minkä voi päätellä Katrin kommentista ja muiden antamasta hyväksynnästä:

Katri: ”Mitä me ollaan tehty? Me ollaan tutkittu, että onko ryhmässä treenaamisella jotain hyötyä ja mitä tapahtuu, kun ei ole selvää johtajaa vaan lähde-tään ryhmän tarpeista ja että mitä me halutaan, pikemminkin kuin että jos meillä olisi ollut valmis agenda ja valmis johtaja. Valehtelenko mä?”

Eveliina: ”Et.”

Janne: ”Tosi hyvin kiteytetty.”

Kuten aiemmin teoriaosassa toin ilmi, Repo-Kaarenton ja Levanderin mukaan (2002, 155) jokaisella ryhmällä on aina kaksi tavoitetta: tehtävätavoite ja tunnetavoite. Tunnetavoitteita on esimerkiksi ryhmädynamiikan kehittyminen ja ryhmän motivaation kasvu. Sekä yhteisöllisessä että yhteistoiminnallisessa oppimisessä on esitelty nämä kaksi erilaista ryhmän tavoitetta (ks. Repo-Kaarento 2006, 16 ja Repo-Kaarento & Levander 2002, 155). Uskon laulukeskustelun pitäneen yllä ryhmämme tunnetavoitetta kehittämällä ryhmädynamiikkaa, luottamusta ryhmän jäseniin ja motivoimalla pohdimaan kunkin omaa laulajuutta. Sen sijaan konkreettisten harjoitusten tekeminen ja kappaleiden laulaminen auttoi pitämään yllä tavoitettamme selvittää, millaisia asioita laulun itsenäisestä ryhmäharjoittelusta koimme hyödylliseksi. Toisaalta taas tehtävätavoitteemme tuntui välillä olevan tavoittamattomissa laajuutensa takia. Emme seuranneet johdonmukaista suunnitelmaa tai aktiivisesti pitäneet mielessämme, mitä kohti menemme. Päätimme aina seuraavan kerran aiheen edellisellä kerralla, koska kiinnostavia aiheita oli todella paljon ja ryhmämme elinkaari rajallinen. Katri kommentoi tätä:

”Tässä tavallaan ei ollut selkeitä tavoitteita, mikä johtaa vähän sellaiseen uis-kenteluun, mikä ei välttämättä huono asia.”

Yhteisöllisen oppimisen saavuttaminen edellyttää ryhmän kehittymistä tavoitteelliseksi ryhmäksi. Tällöin ryhmän jäseniä yhdistää jonkin tehtävän tekeminen ja sen kautta yhteisen tavoitteen saavuttaminen. Kuitenkin opiskelun onnistuminen ryhmässä edellyttää turvallista ja hyväksyvää oppimisilmapiiriä. Se mahdollistuu silloin, kun opiskelijoilla on ollut aikaa tutustua toisiinsa. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 152.)

7.1.2 Ryhmän vuorovaikutus

Repo-Kaarennon ja Levanderin (2002, 152) mukaan yksi yhteisöllisen oppimisen haasteita voi olla ryhmän ilmapiirin kilpailullisuus, joka estää oppimisprosessin toteutumista ja vaikuttaa negatiivisesti ryhmän vuorovaikutukseen. Myös yhteistoiminnallisessa oppimisessa kilpailullisuus nähdään oppimista haittaavana tekijänä. Omassa teemaseminaarityössäni (Orkoneva 2012) haastattelin kolmea laulunopiskelijaa, jotka kaikki olivat kokeneet laulopedagogiikan ryhmissään kilpailullisuutta ja todenneet sen vaikeuttaneen omaa oppimistaan. Omassa ryhmässämme meillä oli aikaa tutustua toisiimme ja keskustelu ryhmän jäsenten välillä oli avointa. Heti ensimmäisessä tapaamisessa kävi ilmi, että äänitekniisten ongelmien näyttö muille tuntuu ryhmän jäsenistä haasteelliselta (ks. luku 5 Ryhmän toiminnan aloitus). Ryhmässämme oli hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri juuri ryhmän jäsenten avoimuuden takia. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 152.) Toisten osaaminen koettiin lauluryhmässämme ryhmäämme vahvistavana tekijänä. Tästä esimerkki blues-kerralta, kun olimme laulaneet fraaseja vuorotellen ja oppineet toisiltamme:

Katri: ”Mä haluaisin tehdä tällaista paljon enemmän, saa paljon ideoita ja haastetta siitä että kuulee... Kun musta tuntuu, että te ootte tosi hyviä...”

Elina: ”Mä ajattelen taas muista, että TE ootte tosi hyviä.”

Eveliina: ”Niin mäkin ajattelen muista.”

-naurua-

Katri: ”Enkä mä ajattele silleen negatiivisesti että te ootte tosi hyviä ja mä oon tosi paska, vaan mulle tulee sellanen positiivinen, et jengi on tosi hyviä... Et varsinkin kun opettaa ja on parempi kun oppilaat pääsääntöisesti taidollisesti, niin on jotenkin tottunut siihen, että itse osaa aina jotenkin tehdä enemmän. Et silleen hyvällä tavalla tää laajentaa omaa tekemistä ja joutuu haastamaan... Ihan eri tavalla kun vaikka just oppilaiden kanssa. (...) On tavallaan tällaisessa musiikillisessa dialogissa muiden laulajien kanssa, niin mä saan siit sellaisen jee-fiiliksen, että vitsi mä varmaan osaisin tehdä tätä (bluesia) vielä monipuolisemmin, jos mä treenaisin näin ryhmässä useammin. Tää oli hyvin positiivinen kokemus.”

Janne: ”Joo, ja jännästi jokaisella tosi oma tyyli tehdä.”

Uskon ryhmän positiiviseen ryhmähenkeen vaikuttaneen myös jatkuva ryhmältä saatu positiivinen spontaani palaute laulukertojen aikana: ”Vitsi Eveliina sun päärekkari ja rintarekkari on soinnillisesti tosi balanssissa”, ”Elina toi rintarekkari, anna osa siitä mullekin”, ”Janne, ää, miten sä osaat tehdä ton särön noin matalaltakin?”, ”Katri, miten sä teet tuon Piaf-vibraton?”, ja niin edelleen. Janne otti saman asian esille vielä loppuhaastattelussa:

Janne: ”Ainakin meillä oli sellainen hyvin matalan kynnyksen dialoginen, tai että ei ollut sellaista oloa, että kehtaako tonne mennä tai...

Katri: ”Ei todellakaan.”

Janne: ”Tai että ei tarvinnut jännittää ollenkaan minään kertana.”

Ryhmässämme oli positiivinen ilmapiiri myös toisten ehdotuksien huomioimisen suhteen. Päätimme yhdessä käsiteltävät asiat ja kappaleita päättivät kaikki vuorotellen. Ryhmän jäsenet olivat joustavia ja tuntuivat oman etunsa sijaan tavoittelevan ryhmän yhteistä etua:

Katri: ”Kukaan ei missään vaiheessa ottanut negatiivisesti kantaa yhteenkään ehdotukseen muistaakseni, että tosi sellainen kyllä-sanova. Ja toi on hyvä.”

Elina: ”Joo, aina kokeiltiin.”

Janne: ”Joo, yhdyn näihin.”

Vertaisoppimisessa ryhmän jäsenet oppijat toisiltaan ja toisensa kanssa (Boud 2001, 4). Ryhmäämme voisi kuvata vertaisoppijoiden ryhmäksi, jossa kenelläkään ryhmässä ole enemmän valtaa kuin toisilla (Boud 2001, 3–4). Vertaisoppimisessa opettajan ja oppijan rooli on joko vaikeaa määrittää tai roolit saattavat vaihtua kesken oppimisprosessia (Boud 2001, 4–7), ja näin usein kävikin ryhmämme kohdalla ääniharjoituksia tehdessämme. Yhdessä harjoituksessa muut neuvoivat minua ja seuraavassa minä neuvoin taas jotain muuta ryhmän jäsentä. Roolit menivät luontevasti sen mukaan, kenelle mikäkin harjoitus tuntui helpolta tai vaikealta ja minkälaisia asioita kukin oli omassa harjoittelussaan käynyt läpi.

Ryhmämme toimi koko ajan hyvin yhteisöllisesti, mutta koska toimintamalli oli meille jokseenkin uusi, emme mahdollisesti osanneet ottaa toimintatavasta kaikkea hyötyä irti. Janne pohti loppuhaastattelussa, että ryhmän jäsenten vahvuusalueita ei tullut hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteisöllisessä oppimisessä kuitenkin

ajatellaan oppimisen kannalta olevan hyödyllisin sellainen tilanne, jossa ”osallistujien asiantuntemus on osittain päällekkäistä, mutta erilaisia näkökulmia ja asiantuntemuksen alueita sisältävää” (Häkkinen ja Arvaja 1999, 212). Tällä viitataan osittain juuri Jannen kuvaamaan asiaan; ryhmän jäsenten vahvuusalueita olisi voinut hyödyntää enemmänkin koko ryhmän oppimisen tehostamisessa:

”Ja sit toinen, niin ehkä sellainen jokaisen niinku vahvuusalueista lähtöinen asioiden pohtiminen, vaikka sen kyseisen henkilön tuomana. Tai ei nyt vahvuus, mutta vaikka eriteltäis, että meistä sä oot hyvä tossa, ja sä tossa ja sit tois jotakin, minkä kokee että on vahvasti vaikuttanut omaan tekemiseen ja sit vois sitä pyöritellä porukallakin.”

7.1.3 Ryhmäreflektio

Vertaisoppimisen tilanteet antavat hyvät välineet sekä itse- että vertaisarviointiin (Boud 2001, 8–9), ja ryhmässämme pohdittiinkin paljon ryhmän toimintaa koko tutkimuksen ajan. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu myös oleellisesti ryhmäreflektio ja ryhmän itsearviointia pidetään eräänlaisena toiminnan lähtökohtana. Tällöin arviointi kohdistuu paitsi ryhmän tehtävätavoitteisiin, myös ryhmätyötaitojen kehittymiseen. (Boud 2001, 8–9.) Ryhmämme pohti etenkin loppuhaastattelussa ryhmän toimintaa ja mielekkyyttä sekä ryhmätyötaitoihin liittyviä asioita. Laulukertojen aikana pohdimme usein harjoitusten toimivuutta ja sitä kautta tehtävätavoitettamme. Katri esimerkiksi kappalekerran jälkeen pohti toimintatavan toimivuutta:

”Tää oli musta hyvä kerta, kun oli selvä agenda ja sit tehtiin sitä.”

Loppuhaastattelussa Eveliina reflektoi myös omaa toimintaansa ryhmässä ja pohti, kuinka hänen oma panoksensa vaikutti ryhmän toimintaan. Hän olisi halunnut panostaa ryhmään enemmän, mutta aikataulullisten ongelmien takia se oli vaikeaa. Toisaalta halusin itse painottaa, että tärkeintä oli osallistuminen ryhmän tapaamisten aikana, eikä niinkään se, että kotona pitäisi valmistella etukäteen. En halunnut tuottaa muille stressiä, koska pelkäsin sen vaikuttavan ryhmän jäsenten motivaatioon osallistua ryhmän toimintaan. Eveliina arvioi omaa toimintaansa:

Eveliina: ”No mä ainakin mietin itellä, että mitä toivoi että olisi voinut tehnyt paremmin, että olis ollut aikaa siihen, että olis voinut oikeasti miettiä näitä asioita ennen...”

Katri: ”Joo, mulla on sama...”

Eveliina: ”...ja sit niitä biisejä olis voinut vaikka treenata ennen kuin tulee, mut se ei vaan ollut mahdollista. Mä veikkaan, että jos kaikki olis kerennyt tehdä sen ja miettiä, että tässä on nyt tää asia mitä mä haluan oppia tai tää on mulle vaikeeta, niin ne olis ollut varmaan vielä paljon tehokkaampia ne meidän tapaukset. Mutta kun itse kullakin on varmasti kauheasti kaikenlaista eikä kerkeä, niin... Että se on se haaste varmaan siinä, että miten löytää sitten aikaa. Jos vaikka perustais ryhmän, niin miten sais kaikki panostamaan siihen yhtä paljon.”

7.1.4 Yksilön tarve ryhmälle

Kaikissa eri teoriaosassa käsittelemissäni ryhmäoppimisen muodoissa painotetaan, että ryhmän jäsenten tulisi *tarvita* toisiaan. Tarvitsemisen koetaan lisäävän vastavuoroista auttamista, lisäävän luottamusta ryhmän sisällä ja luovan hyväksyvää ilmapiiriä. Tarve muun ryhmän avulle edistää myös sitoutumista tehtävään ja kiinnostusta käsiteltävään asiaan. Yksilön tarve ryhmälle perustuu siihen, että yksilö ei itsenäisesti pystyisi selviytymään tehtävästä, mutta selviää siitä ryhmän auttamana. Yhteisöllisessä oppimisessa sekä vertaisoppimisessa tällaista tilannetta kuvataan lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiseksi ja yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän jäsenten positiiviseksi keskinäiseksi riippuvuudeksi. (Tynjälä 1999, 155; Repo-Kaarento 2006, 19; Latukefu & Verenika 2013, 108.)

Ryhmässämme yksilön tarve ryhmälle tuli erityisesti esille tilanteissa, joissa teimme ääniharjoituksia ja jollakin meistä tuli ongelmia harjoituksissa. Esittelin jo aiemmin luvussa 6.1 huulitäry-harjoituksen, jossa en itse saanut täryä toimimaan ilman muun ryhmän tukea. Vastaavanlainen tilanne ilmeni lauluharjoituskerralla, jossa pohdimme jodlausmaista tietoista rekisterien vaihtelua. Eveliina kertoi, että on yrittänyt harjoitella jodlausta tunnilla opettajan kanssa, ja saanut sen kerran onnistumaan mielestään hyvin.

Eveliina: ”Mulla on ollut myös viimeaikoina työn alla vähän niinku sellainen jodlaus-meininki, tai sellaisen falsetin käyttö. Just se äänestä niinku falsettiin meno, tai et sais sen niinku... No mä sain sen kyllä kerran! Yhdellä laulutunnilla, sillai hyvin.”

Katri: ”Miten te treenasitte sitä?”

Eveliina: “No meillä oli ensin vaan sillai vokaali ee, ja sit haettiin sellainen rintaääni, niinku aika voimakas (ottaa rintarekkari een keskialueelta) ja sit tällainen toinen (ottaa päärekisteristä vuotoisen een).”

Elina: “Niin, tuollaisen aika vuotoisan.” (kaikki kokeilevat näiden kahden eroa)

Eveliina: “Niin ja sit sitä, et sais sen niinku yhdeksi ääneksi, mutta että se vaihtuu (rekisteri). Mä kuvittelen, että se mulla toimii mutta ei se toimi. (kokeilee taas laulaa). Mä jotenkin petaan sitä ylempää ääntä, jotenkin yritän ottaa sinne sitä tukea...Ehkä mä en siks saa sinne tuommoista (mitä muut tekivät) selkeää breikkiä.”

Elina: “Jotenkin musta tuntuu, että siinä vaan pitää täydellisesti päästää irti kaikesta (varmistelusta)”

Eveliina: “Niinpä, just se!”

Elina: “Musta se on hyvä biisi treenata se Zombie (laulaa pätjän).” (...)

Katri: “Niin tai Lonely Goather. (alkaa laulaa siitä pätkeä, muut yrittävät matkia)”

Eveliina: “Mulla käy niinku jotain, se ei vaan tuu tollain. (laulaa pari kertaa) Mä en vaan jotenkin saa sitä”

Kokeilimme erilaisia ratkaisuja ja lauloimme vuorottelen. Kun kokeilimme jodlata yhdellä äänellä keskirekisteristä, saa Minna tehtyä eron selkeästi ja hyvin.

Elina: “Toi on nyt se!!”

Katri: “Hyvä!!”

Eveliina: “Jes! Mä olin aina ajatellut, etten mä tuu ikinä oppii sitä samassa äänessä.”

Halusin tuoda esille koko keskustelumme, koska tämä oli hyvin tyypillinen tilanne siitä, kuinka ohjasimme toisiamme ja kuinka ohjaaja-oppilas-roolit vaihtelivat ryhmän sisällä jopa yhden harjoituksen aikana. Tarve muiden tuelle tuli ryhmässämme ilmi paitsi kahden ihmisen välillä (kyseisen tilanteen ohjaaja ja oppilas) myös laajemmin, koska myös ohjaaja kaipasi apua muilta ryhmän jäseniltä ja vastaukset kysymyksiin haettiin yhdessä.

7.2 Yhteisöllinen tutkimus ryhmän toiminnan metodina

Tutkimusmetodina yhteisöllinen tutkiminen tarkoittaa yhteisöllisen tutkijayhteisön muodostumista, jossa ei ole selkeää johtajaa eikä ennalta määrättyä tutkimuskysymystä tai etenemissuunnitelmaa (Bray 2000). Ryhmä yhdessä päättää käsiteltävistä asioista kollektiivisesti ja ryhmän tutkimuskysymykset muodostetaan yhteisöllisesti. Loppuhaastattelussa Eveliina kiteytti ryhmän toimintatavan:

Elina: ”Miten kuvailisitte ryhmän toimintaa ja kuinka ryhmä sopi käsiteltävistä asioista?”

Eveliina: ”Mun mielestä aika kollektiivisesti.”

Muut: ”Joo.”

Eveliina: ”Eiks me aina vaan silleen, että mitä me halutaan tehdä ja sit päätettiin...”

Katri: ”Joku ehdotti jotain.”

Eveliina: ”Niin..”

Katri: ”Kukaan ei missään vaiheessa ottanut negatiivisesti kantaa yhteenkään ehdotukseen muistaakseni, että tosi sellainen kyllä-sanova. Ja toi on hyvä.”

Elina: ”Joo, aina kokeiltiin.”

Janne: ”Joo, yhdyn näihin.”

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen yhteisöllisen tutkimuksen eri osa-alueita ryhmäsämme: ryhmän sisäisiä rooleja, ryhmän elinkaarta sekä yhteisöllisen tutkimuksen haasteita.

7.2.1 Roolit ryhmässä

Yhteisöllinen tutkimusryhmä harvoin syntyy itsekseen, vaan ryhmän kokooa yksi tai useampi ihminen, joka kerää ryhmään muita samasta asiasta kiinnostuneita. Yhteisöllisessä tutkimuksessa ideana on, että ryhmän jäsenten roolit ovat keskenään yhdenvertaiset (Bray 2000, 46). Aluksi ryhmän perustaja saattaa näyttäytyä erilaisessa roolissa suhteessa muihin, mutta perustajan tärkeä tehtävä on niin pian kuin mahdollista luopua johtajuudesta ja muuttua vertaiseksi muun ryhmän kanssa. Ryhmän perustajan

onkin syytä kiinnittää huomiota omaan toimintaansa heti alussa, ja toimia ryhmän edun mukaisesti ja vetäytyä tarvittaessa jopa syrjään saadakseen muut mukaan (Bray 2000, 39–46). Koin, että orientoivassa tapaamisessa syrjään siirtyminen ei ollut ongelma, koska muiden toiveet ja tavoitteet olivat niin samanlaisia kuin omanikin.

Katri koki, että ryhmämme toimi ilman selkeää johtajaa ja tasavertaisesti. Kuitenkin eriäviäkin mielipiteitä loppuhaastattelussa ilmeni, kun kysyin uudelleen, miten ryhmäläiset kokivat minun roolini lauluryhmässä. Janne koki, että häneen vaikutti se, että ryhmä oli perustettu minun opinnäytetyötäni varten ja mielsi, että oli minun vastuullani, millaisia asioita kävimme ryhmässä läpi.

Janne: ”(...) Mä jotenkin suhtauduin siihen niin, että se on tavallaan sun (Elinan) vetämä asia, ehkä vaan sen takia, että tietää sen olevan myös sun gradu. Et se nyt silti ole sitä, että sä olisit mikään piiskuri ollut siellä, mutta se oli selkeä sellainen ajatus, että oli sun käsissä mitä me tehdään. Samalla kuitenkin koin, että tämä oli kaikilla sellaista omakohtaista havainnointia myös muista äänistä, ja sitten myös ihan sitä, että on erilaiset äänet (viittaa muuhun ryhmään) ja keillaan eri tyylisiä juttuja.”

Elina: ”Joo. Tässä oli tietenkin se, että oli tavallaan mun vastuulla se, että me yleensäkin tavataan ja nähdään jossain tietyssä paikassa ja näin...”

Katri: ”Käytännön järjestelyt...”

Elina: ”Niin, ja sitä mä just jossain vaiheessa mietin, että vaikuttaako se kuinka paljon tähän ryhmään.”

Katri: ”Saattaishan se olla, että jos olisi ollut sellainen selkeä johtaja tai tosi sellainen selkeä, että nyt niinku tää, niin sit olis ehkä valmistautunut paremmin, I don't know...”

Katrin kommentista on huomattavissa, että yhteistoiminnallisen tutkimuksen toteuttaminen saattoi tuntua haastavalta juuri hierarkian puuttumisen takia. Hänen epäili, että jokaisen oma valmistautuminen olisi saattanut olla parempaa, mikäli joku olisi selkeästi ohjannut ryhmää ja määrännyt selkeästi käsiteltävät asiat. Koska kyseessä oli oma opinnäytetyöni, hoidin myös kaikki käytännön järjestelyt, kuten tilojen varaamisen. Jannen kommentista voi päätellä, että toimiakseen täysin hierarkiattomasti, olisi ryhmämme mahdollisesti pitänyt saada vielä toistoja, jotta roolit olisivat ”tasoittuneet” selkeämmin.

Ideaalitilanne yhteisöllisessä tutkimuksessa on, että myös tutkimuksen analysointi ja kirjallinen tuottaminen olisi ollut yhteisöllistä.

Janne koki myös haasteeksi sen, että hän oli ryhmän ainoa mies. Silloin luonnollisesti äänialat ovat erit.

”Mä törmäsin myös sellaiseen tuttuun semiturhauttavaan juttuun, nimittäin naisvaltaisuus, ja ainakin näissä kuvioissa on niin naisvaltaista tää toiminta, että sit on samantien äänialojen kanssa pientä säätämistä ja silloin mä törmään siihenkin, että mun oma ääni ei ole hirveän matala, vaikka se on ehkä leviämässä alaspäin pikkuhiljaa. Noi niinku yhteislaulut on mulle välillä vaikeita, koska ne menee sen verran alas.”

7.2.2 Pidempi elinkaari

Perinteisesti yhteisöllistä tutkimusta tehdään pitkällä aikavälillä ja tapaamiset muodostavat tapaamiskertojen jaksoja (Bray 2000, 6). Oman ryhmämme kohdalla rajoittavana tekijänä oli opinnäytetyöni asettamat aikarajat, jonka takia tapaamiset pidettiin syyslukukautena 2014. Tapaamiset koostuivat orientoivasta tapaamisesta, viidestä laulukerrasta ja loppuhaastattelusta. Näin ollen tapaamisistamme ei ehtinyt muodostua ”tapaamisten jaksoja” erilaisten teemojen ympärille, vaan käsiteltäviä asioita ehdittiin kokeilla vain kerran. Keskustelimme asiasta lopputapaamisessa ja toin oman mielipiteeni esille. Katri oli samaa mieltä, että pidempi elinkaari olisi voinut olla parempi. Hän vertasi ryhmän toimintatapaa laulopedagogiikan kurssin toimintatapaan, jossa myös asiat käydään kerran ryhmässä läpi. Katri tuo esille, että hänen oman oppimisensa kannalta toistot olisivat olleet hyödyksi. Myös Callaghan, Emmons ja Popeil (2012) esittävät, että musiikin oppimisen kannalta toistot ovat oleellisessa roolissa.

Elina: ”(...) ainoa mikä mua niinku häiritsi oli se, että tuntui, että tällainen toiminta olis ollut parhaimmillaan silloin, kun se olis jatkunut vuoden verran, kun nyt ehdittiin kaikkea tehdä kerran. Kerran jazzia, kerran bluesia, kerran äänenavausta, kerran jokainen toi biisin ja silleen. (...) Tuntuu, että olis ollut ehkä järkevämpää, että olis saanut toistoja, että olis esimerkiksi voinut silloin blueskerrassa miettiä, että okei, kokeillaan ens kerrallakin bluesia, mutta mietitään siihen joku juttu vielä, että olis voinut jotenkin vielä tiedätkö syventyä niihin juttuihin...”

Katri: ”Joo, mä luulen kanssa että se olis ollut aika hyvä tai ehkä parempi. Myös herkästi ku mieltii vaikka pediä ja näin, niin sielläkin kun on se yks kerta, niin se jää lopulta aika pinnalliseksi se käsittely. Mulle tekis superhyvää, jos mä saisin tehdä niinku kymmenen kertaa bluesia, ja sit jos mieltii sen jälkeen niinku niiden työkalujen määrää verrattuna siihen, että jos tekee kerran, niin on se niinku ihan eri juttu.”

Janne: ”Toisaalta sitten taas oli hyvä tämmöinen melko sutjakkaasti eteenpäin menevä juttu, ihan tämän syksyn suhteen. Henkilökohtaisesti tuntui, että tässä oli hyviä sellaisia pikaikkunoita näihin juttuihin, ja oman prosessin mukana tullut hyviä tällaisia tajuamisena, että oho, mä oon ehkä nykyään laulaja. Mä en ole aiemmin ehkä mieltänyt itseäni laulajaksi. (...) sit on tuntunut, että on jollain lailla korvaantunu omat laulutunnit sillä, että on käynyt pedissä ja on ollut tämä ryhmä, joka on ollut ehkä vielä vähän henkilökohtaisempaa kuin pedi.”

Jannen henkilökohtaisen kehityksen kannalta taas lauluryhmän tapaamiset ajoittuivat hyvään kohtaan ja nopeampi etenemis tahti toimi hänelle. Hän koki ryhmän tulleen osittain korvaamaan laulutunteja, jotka häneltä loppuivat viime keväänä.

Loppuhaastattelussa keskustelimme paljon kehitysideoista tällaiselle ryhmätoiminnalle, ja tuntui, että loppuhaastattelun jälkeen olisi ollut mielenkiintoista jatkaa toimintaa ja muokata toimintatapoja. Myös yhteisöllisen tutkimisen alkuperäinen idea (Boud 2000) on kehittää toimintamalleja jatkuvasti eteenpäin. Lopputapaamisessa minä (Elina) totesin, että mielestäni olisi ollut mielenkiintoista jatkaa ryhmän toimintaa pidempään ja kehittää toimintaa eteenpäin.

”Yksi mun sellainen oma pohdinta on se, että mun mielestä tällainen ryhmä tarvisi pidemmän elinkaaren. Eli tavallaan esim. nyt tän tapaamisen jäljiltä tuli paljon kaikkia hyviä kehitysideoita, niin olis ollut nyt hauska lähteä viemään tätä eteenpäin. Uskon, että se olis ollut myös tutkimuksellisesti mielenkiintoisempaa.”

7.2.3 Yhteisöllisen tutkimisen haasteet

Yhteisöllisen tutkimuksen tavoitteena ei ole ensisijaisesti tutkimustuloksiin vastaaminen, vaan itse tutkimusmatka on tärkeä sekä merkityksien luominen ja rakentaminen kokemuksen ympärille (vrt. yhteisöllinen oppiminen) (Bray 2000, 29-33; 38). Ryhmän

jäsenille merkityksellisimmiksi asioiksi muodostui juuri keskustelut ja ryhmän ver-
taistuki, kuten esittelin luvussa 6.2. Emme noudattaneet selkeää suunnitelmaa, vaan
lähdimme aina yksittäisistä ideoista liikkeelle. Katri pohti loppuhaastattelussa, että
jonkinnäköinen struktuuri olisi ollut kuitenkin hyvä sopia, jotta olisi aina etukäteen
tiennyt selkeämmin, millaisia asioita käydään läpi ja pystyisi valmistautumaan parem-
min. Hän kuitenkin toteaa, ettei välttämättä ollut huono ratkaisu kokeilla tällaista
toimintamallia:

”Mä mietin vielä sitä, että struktuuri jossain määrin on hyvä, varsinkin jos on
neljä henkilöä, jotka kaikki tekee tosi paljon, niin musta tää oli tosi hyvä idea
ja hyvä projekti, mutta sit ois voinut kyllä tai mun oma valmistautuminen tai
oma satsaus olis voinut olla parempi. (...) Mulle sopisi vähän selkeämpi runko,
kun elämä on niin tällaista hässäkkää. (...)Tässä tavallaan ei ollut selkeitä ta-
voitteita, mikä johtaa vähän sellaiseen uiskenteluun, mikä ei välttämättä huono
asia. Just jos miettii, miten olis voinut tehdä.”

Pyysin Katria vielä konkreettisesti kertomaan, millaisia asioita ryhmä olisi voinut tehdä.
Pohdimme, että selkeämpi suunnitelma olisi voinut olla ryhmälle hyväksi:

Katri: ”No vois päättää alkuun, että mitkä aihealueet kiinnostaa, ja tehdä joku
sellainen alustava suunnitelma. Ei niinku sillein, että joku yks tyyppi päättää,
vaan että yhdessä päätettäisiin, että mitä kaikkea me halutaan tällaisessa pi-
demässä ajanjaksossa ehtiä käsitellä. Jolloin olis myös se, että tietäisi etukä-
teen, että marraskuun lopussa on toi blues-kerta, niin sit sitä vois valmistella
kanssa enemmän ja paremmin niinku jos ehtii, pystyy, viitsii..”

Elina: ”Eli esim, että siellä ekassa tapaamisessa tekis jonku rungon...”

Katri: ”joo, esimerkiksi!”

Elina: ”Niin ja kyllähän tähänkin metodiin olis voinut kuulua se, että me oltais
päätetty että nyt tehdään selkeä runko. Koska jos se ei olisi tullut esim. multa
vaan kaikilta, niin silloin se olisi ollut just yhteisöllinen päätös ja ihan yhtä
käypää.”

Katri: ”Mut toi on myös vähän sellainen, että ei voi tietää ennen kuin kun on
tehnyt. Niinku et, okei, mitä olis tehnyt toisin, mä en ollut ollut tällaisessa
ryhmässä aiemmin.”

Katrin loppukommentti kuvastaa tarkasti ainakin omia tuntejani; on vaikea osata toimia optimaalisella tavalla kokeillessaan tällaista toimintamallia ensimmäistä kertaa. Loppuhaastattelussa käydystä keskustelusta kävi ilmi, että emme osanneet hyödyntää yhteisöllistä tutkimista parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteisöllinen tutkiminen metodina olisi kaivannut pidemmän elinkaaren toimiakseen optimaalisella tavalla. Ideaalitalanne olisi ollut, että loppuhaastattelu olisi ollut summannut ensimmäisen tapaamisjaksomme ja tästä olisi jatkunut toiminnan kehittäminen eteenpäin ja kohti parempia toimintamalleja.

7.3 Laulun ryhmäharjoittelua jatkossakin?

Pohdimme myös, millaisessa oppimistilanteissa tällaisesta ryhmästä on ollut tai olisi voinut olla meille hyötyä. Janne kertoi, että koki lauluryhmän ja laulopedagogiikan tunnit ”korvanneet” hänellä omien laulutuntien puuttumista:

”Mulla taas on tää ryhmä ollut jatketta sille, että on opiskellut laulua pääsoittimena kaksi vuotta ennen tätä vuotta vasta. Viime keväänä olis puhetta (lauluopettajan kanssa), että rakennetaan se B-kurssi itsenäisesti ja sitten on jossain vaiheessa kontrollitunnit (...). Mulla oli pienesti sellainen arveluttava olo, että meneekö se noin ja onko toi mahdollista, mutta sit on tuntunut, että on jollain lailla korvaantunu omat laulutunnit sillä, että on käynyt pedissä ja on ollut tämä ryhmä, joka on ollut ehkä vielä vähän henkilökohtaisempaa kuin pedi.

Siitä heräsi minulle ajatus, että tällaisesta ryhmästä olisi ollut laulopedagogiikan kurssien aikaan hyötyä, koska silloin tahti tunneilla oli nopea ja asioita ehdittiin kokeilla tuntien aikana hyvin vähän, jos ollenkaan. Katrikin oli samaa mieltä, että tällaisesta ryhmästä olisi ollut silloin hyötyä oppimisen tehostajana.

Elina: ”Mua olis kiinnostanut tällainen ryhmä etenkin silloin pedien aikana...”

Katri: ”JOOO...”

Elina: ”... kun siellä tuli niin sikana juttuja. Mä muistan monesti, että käytiin joku juttu läpi, ja mä en saanut kertaakaan kokeilla niitä siellä tunnilla. Että sä

niinkun periaatteessa tiesit jostain CVTstä³ kaiken, mutta käytännössä sä et osannut tehdä niitä eroja päivänselväksi. Tai niinku Estillissä⁴, niin niitä kokeiltiin kerran niitä juttuja. Se olis ollut mun mielestä ihan hauskaa, niinku tosa yhteydessä kokeilla.”

Katri: ”Joo, pedi teki siitä vuodesta aika raskaan jo itsessään, koska se on niin iso paketti ja on ne pedioppilaat ja kaikki... Mutta in retrospect, olis se varmaan ollut hyvä, että olis samalla niinku tehnyt vielä enemmän sellaista, mikä ei olis ollut sitä muodollista opetusta, luentoja ja näin niinku, että tekis vaan ite... niinku käytännössä niiden ihmisten kanssa, jotka on kanssa oppimisissa samoja asioita.”

Tulevaisuutta ajatellen pohdin ääneen loppuhaastattelussa, että tällaista ryhmää olisi mielenkiintoista kokeilla taas valmistumisen jälkeen, kun opinahjon puolesta ei ole enää ”opiskelijayhteisöä” mihin kuulua eikä myöskään omia laulutunteja:

Elina: ”Musta olis hauska kokeilla jotain tämän henkistä siinä vaiheessa, kun koulumaailma on ohi, ettei oo sitä sellaista yhteisöä tai tunteja koulun puolesta. Ja varmaan siinä vaiheessa kun niistä yksityistunneista maksaa tosi paljon, niin silloin vois olla hauska kokeilla että olis joku porukka jota näkis ja mieltis (laulusioita).

Eveliina: ”Totta, se vois olla mun mielestä tosi hyvä siinä vaiheessa.”

Ryhmämme koki laulun ryhmäharjoittelun mielekkäänä. Eveliina kertoi, että hänen ystävänsä ovat pohtineet vastaavanlaisen ryhmän perustamista, ja pyytäneet häntä mukaan ensi kevääksi. Eveliina totesi, että hänen osaltaan tällainen lauluryhmätoiminta jatkuu siis jatkossakin:

”(...) Nyt itseasiassa mä kahden kaverin kanssa, tai ne kysy multa, että haluaisinko mä alkaa keväällä treenata niiden kanssa, kun ne meinaa ens kevään tehdä sitä, että ne treenaa viikoittain yhdessä laulua. Sit ne kysy, että haluanko

³ Complete Vocal Technique, Catharine Sandolinin lanseeraama laulumetodi.

⁴ Estill Voice Training, Jo Estillin lanseeraama laulumetodi.

mä tulla mukaan ja tottakai mä sanoin että voin mä tulla, ja kerroin, että mä oon ollut nyt tässä, eli mulla tavallaan jatkuu sit edelleen tällainen.”

Kaikenkaikkiaan ryhmälle jäi toiminnastamme positiivinen tunnelma ja ainakin minulle ja Eveliinalle myös innostus toimia mukana jatkossakin vastaavanlaisissa ryhmissä. Keskusteluistamme kävi myös ilmi, että vastaavanlainen opiskeluryhmä voisi toimia apuna myös opiskelukursseilla tehostamassa oppimista. Opintokursseilla toiminta on usein teoreettista, ja lauluryhmissä asioita pääsisi kokeilemaan käytännössä.

V Pohdinta

8 Tutkimuksen tuloksien pohdinta

8.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää (1) ryhmän jäsenten kokemuksia itsenäisestä ryhmäharjoittelusta oman instrumenttiharjoittelunsa tukena sekä (2) millaisissa lauluharjoittelun osa-alueissa ryhmän jäsenet kokivat lauluryhmän hyödylliseksi. Lisäksi tutkin, (3) miten yhteisölliset ryhmätyötavat ja yhteisöllinen tutkiminen sopivat itsenäiseen lauluinstrumentin ryhmäharjoitteluun.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että ryhmän jäsenet kokivat ryhmässä tehtyjen konkreettisten harjoitusten tuoneen ideoita ja oivalluksia omaan harjoitteluun. Erityisen hyödylliseksi ryhmän jäsenet kokivat blueskertamme harjoitukset, jossa lauloimme vuorotellen fraaseja ja saimme toisiltamme ideoita omaan bluesfraseeraukseemme. Tärkeimmäksi laulamiseen liittyväksi teemaksi nousi kuitenkin laulukeskustelun merkitys. Ryhmän jäsenet kokevat, ettei ole tarpeeksi foorumeita, joissa saisi keskustella laulamiseen liittyvistä asioista ja vaihtaa ajatuksia harjoitteluun, tekniikkaan, fraaseraukseen ja opettamiseen liittyvistä asioista. Laulukeskustelun koettiin edistävän oman laulajaidentiteetin muodostumista ja olevan tukena ammatilliselle kehitykselle. Tämä tuli minulle tutkimuksen aikana yllätyksenä, koska en ollut osannut ottaa tätä seikkaa huomioon ollenkaan tutkimusta pohtiessani. Huomasin laulukeskustelun merkityksellisyyden vasta aineistoa analysoidessani, enkä sen takia ollut osannut ottaa sitä huomioon esimerkiksi loppuhaastattelurungossani.

Vertaisryhmän tuki tuli esille myös keskusteluissamme lauluharjoittelusta. Rikandin (2012, 110–113) tutkimuksessa kävi ilmi, että vertaisryhmästä oli hyötyä esimerkiksi opiskelijoiden esiintymiseen ja omiin kykyihin liittyviä epäilyksien poistamisessa. Myös omassa lauluryhmässämme koettiin, että oma lauluharjoittelu on alemmalla tasolla kuin muiden ryhmän jäsenten. Laulukerroissamme oli havaittavissa, että jäseniä jännitti tuoda omia harjoituksiaan. Ryhmä toimi tukena ja vertaisryhmänä, jossa sai jakaa ajatuksiaan. Minulle tuli ryhmän tapaamisten aikana sellainen tunne, että ei tarvitse niin

paljoo hävetä omia harjoituksiaan, koska muutkin harjoittelevat samanhenkisiä asioita ja ongelmienratkaisu tuntui ryhmässä mielekkäältä.

Ryhmän koettiin edistävän omaa harjoittelua ja motivoivan laulukerroilla keskittymään harjoitteluun erityisen tarkkaavaisella tavalla. Eveliina totesi, että ryhmä ylläpiti ”laulu-prosessia” ja auttoi analyttisen ajattelun kehittämisessä. Jannelta loppuivat omat laulutunnit ryhmän perustamisen aikaan, ja hänen mukaansa lauluryhmä ja laulopedagogiikan kurssi tulivat korvaamaan laulutuntien jättämää aukkoa. Janne ja Katri myös kokivat lauluryhmän hyödylliseksi pedagogisesta näkökulmasta heidän opettaessaan nuoria laulajia. Näin ollen lauluryhmästä oli hyötyä jokaisen itsenäiseen lauluharjoitteluun, vaikkakin osittain eri asioihin.

Yhteisölliset työtavat soveltuvat tutkimukseni mukaan hyvin laulun ryhmäopiskeluun. Tämä kävi myös ilmi Latukefun (2010) ja Rikandin (2012) tutkimuksissa. Yhteisölliset työtavat vaativat osallistujiltaan aktiivista osallistumista ja ajatuksiensa jakoa. Ryhmämme jäsenet olivat kaikki avoimia ja jakoivat omia ajatuksiaan laulamisesta ryhmälle ja näin ollen loivat yhteisöllisen ilmapiirin. Tutkimuksestani kävi ilmi teoriaosassakin esiin tullut ilmiö; eri ryhmäoppimismetodeja käytetään usein ryhmäoppimisen tilanteissa keskenään limittäin. Esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä hyväksi käyttäen voidaan edistää yhteisöllisen oppimisen oppimiskulttuurin syntymistä ryhmään (Collin et al. 2003; Repo-Kaarento 2004).

Sekä Latukefu (2010) että Rikandi (2012) tiivistivät omien väitöskirjatutkimuksiensa tulokset viiteen periaatteeseen (ks. luku 1.1), joissa on keskenään hyvin samanlaisia piirteitä. Koen, että oman ryhmäni toimintaa on vaikea koota yleistettäväksi oleviin periaatteisiin ryhmän lyhyen elinkaaren takia. Ryhmämme tavoite tuntui olevan ennen kaikkea prosessissa, eikä valmiissa lopputuloksessa, kuten yhteisöllisessä oppimisessä usein onkin. Muodostin Latukefun ja Rikandin tutkimusten tuloksista koontin, johon vertaan omaa tutkimustani. Latukefun (2010, 175–179) tutkimustuloksien lähtökohta oli mielestäni nimenomaan laulunoppimisen tehostaminen ja ryhmän toiminta yksilön oppimisen tehostajana. Rikandin (2012, 107–125) tutkimustuloksissa taas painottui oppiminen itsessään ja ryhmän merkitys pedagogisten taitojen kehittäjänä. Heidän tutkimustuloksistaan nousi kuitenkin yhteneviä teemoja. Nämä ovat 1) Roolien vaihtelu ryhmässä oppimisen edistäjänä, 2) Ryhmä motivaation tukena ja 3) Reflektio oppimisen apuna. Seuraavaksi esittelen tämän jaottelun mukaisesti aiempien tutkimusten tuloksia ja vertailen omiani niihin.

Latukefun (2010) ja Rikandin (2012) mukaan roolien vaihtelu ryhmässä edistää oppimista. Positioiden vaihtelevuus edesauttaa Rikandin mukaan sekä yhteisten tiedon luomista että musiikillis-pedagogisen toimijuuden rakentamista. Rikandi tuo myös esille, että opettajakoulutuksen aikana opiskelijoiden on tärkeä saada mahdollisimman monipuolisia omakohtaisia kokemuksia sekä oppimisesta että opettamisesta. Tämä lisää Rikandin mukaan itsearviointia suhteessa omaan musiikilliseen ja pedagogiseen toimijuuteen. Myös omassa tutkimuksessani opettaja-oppilas-roolit vaihtuivat tiheään, ja näistä laulutekniikkaan liittyvistä keskusteluista koettiin olevan hyötyä oman laulajuuden hahmottamisessa. Vertaisoppimiseen ja yhteisölliseen tutkimisen metodiin kuuluu, että roolit vaihtelevat tai niitä ei selkeästi ole.

Toinen Latukefun (2010) ja Rikandin (2012) tutkimustuloksissa esiin tullut väittämä on, että opiskelumotivaatio kohoaa yhteisöllisessä toiminnassa, sillä silloin jokainen on vastuussa paitsi omasta oppimisestaan, myös yhteisestä oppimisesta (Rikandi 2012). Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus myös motivoi reflektointiin ja oppimiseen (Latukefu 2010). Katri totesi loppuhaastattelussa, että hänen oma keskittymisensä ryhmämme laulukerroilla esimerkiksi ääniharjoitusten aikana oli erilaista kuin yksin harjoitellessa. Hän oli ryhmässä mielestään keskittyneempi ja analyysoivampi. Ääniharjoitusten jälkeen tehty pohdinta pakotti meidät analyysoimaan tekemäämme, mikä kehittää oppimista.

Kolmas erityisesti Latukefun (2010) painottama väittämä on reflektion merkitys oppimisen välineenä. Reflektio edistää oppimista: laulamissa se kehittää ongelman diagnosoimista, ratkaisun etsimistä ja niin edelleen (Latukefu 2010). Tämä näkyi myös selvästi omassa lauluryhmässämme: teknisistä ongelmista keskustelu ja ongelmien ratkaisu olivat kaikista hyödyllistä ja pitivät laulamiseen liittyvää oppimisprosessia yllä. Myös ongelman diagnosoimista ja ratkaisuihin sai ryhmätyöskentelyssä paljon konkreettisia välineitä. Latukefun mukaan teoreettinen tieto toimii oppimisen edistävänä ja välittävänä tekijänä, kun opiskelija pystyy yhdistämään teoreettisen tiedon arkikäsitteisiinsä. Tätä myös oma ryhmämme teki esimerkiksi efektejä opiskeltaessa; teoreettisesti tiesimme kaikki, kuinka esimerkiksi tietyt vibratotyypit toteutetaan, ja ryhmässä testailimme tätä käytännössä.

Kaikki kolme Latukefun (2010) ja Rikandin (2012) tutkimuksien yhtenevät tulokset tulivat esille myös omassa tutkimuksessani. Näin ollen voidaan todeta, että yhteisölliset

työtavat edistävät oppimista ja laulunryhmäharjoittelu on mielekäs lisä itsenäiselle harjoittelulle. Laulukeskustelut tuottavat analyttistä pohdintaa, mikä tehostaa oppimista.

Yhteisöllinen tutkiminen oli uusi toimintamuoto kaikille ryhmämme jäsenille. Menetelmää pidettiin kyllä mielekkäänä ja mielenkiintoisena, mutta toimiakseen optimaalisella tavalla olisi ryhmämme toiminnalla pitänyt olla pidempi elinkaari ja parempi toimintastrukturi. Orientoivassa tapaamisessa selitin yhteisöllisen tutkimisen perusteet ryhmälle, mutta jälkikäteen ajatellen olisi ollut järkevämpää lähettää esimerkiksi sähköpostiin tiivistelmä koko ryhmälle, jotta metodi olisi ollut helpompi sisäistää. On mahdollista, etten osannut itse tarpeeksi selkeästi selittää esimerkiksi sitä, että ryhmän olisi ollut tarkoitus aktiivisesti hakea uusia, ryhmälle paremmin toimivia toimintatapoja. Ideaalitalanne olisi yhteisöllisen tutkimisen ryhmän kannalta ollut, että loppuhaastattelumme olisi ollut puolivälin palaveri, jossa saatujen parannusehdotuksien myötä ryhmän toimintaa olisi kehitetty eteenpäin. Toisaalta esimerkiksi Jannen mielestä tällainen lyhyt periodi toimi hyvin hänen tarpeisiinsa.

Koen, että tulososiossa oli vaikea erotella laulamiseen ja ryhmäoppimiseen liittyvät asiat omiksi osioikseen. Toiminnassa oli koko ajan läsnä nuo kaksi osapuolta, ja samasta esimerkistä löytyi aina molemmat puolet. Esimerkiksi huulitäryä harjoitellessamme sain muilta apua oman ongelma-alueeni kanssa ja uusia ideoita omaan harjoitteluuni ja näin ollen myös opettamiseeni. Toisaalta toimimme tässä tilanteessa lähikehityksen vyöhykkeellä tai ryhmän jäsenten olevan toisistaan positiivisesti riippuvaisia. Koin haasteelliseksi tulososion jaottelun, mutta päätin noudattaa tutkimuskysymyksissäni esitettyä jaottelua myös tulososiossa.

Haasteelliseksi koin myös yhteisöllisen tutkimisen metodin ryhmän toimintatapana. Ryhmän jäsenten kommentteista käy ilmi, että parempi strukturi ryhmän toiminnassa olisi saattanut tuoda tehokkaampia tuloksia ja tapaamiskertojemme aika olisi tullut paremmin käytettyä hyödyksi. Huomasin olevani itsekkin epävarma metodin käyttämisestä ja etenkin omasta roolistani ryhmän perustajana, enkä välttämättä uskaltanut ehdottaa muutoksia ryhmän toimintaan. Jälkikäteen ajateltuna olisi ollut kenties parempi tuoda ideoita reippaammin ja antaa ryhmän valita, kuinka toimimme ja muutammeko toimintaamme. Myös pidempi elinkaari olisi ollut ryhmän kannalta mielestäni parempi. Yhteisöllisen tutkimisen kokeilu ryhmän toiminnan metodina oli kuitenkin mielekäästä, haastavaa ja kiinnostavaa.

8.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään usein termejä validius ja reliaabelius (Hirsjärvi 2004, 216; Hirsjärvi & Hurme 2009, 186). Tutkimuksen reliaabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta ja validiudella valitun tutkimusmenetelmän kykyä mitata tutkittavaa asiaa (Hirsjärvi 2004, 216–217). Hirsjärvi ja Hurme (2009, 185–189) toteavat, että termit validius ja reliaabelius ovat syntyneet kvantitatiivisessa tutkimuksen parissa, kun taas laadulliselle tutkimukselle on ominaista tietty subjektiivisuus.

Tapaustutkimuksen reliaabeliuden mittaaminen eli toistettavuus voi olla hankalaa, sillä tutkimustulokset saattavat muuttua esimerkiksi haastateltavien vaihdon myötä. Tämän takia laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan erityisen tärkeää kuvata tutkimusprosessin eri vaiheet tarkasti ja huolellisesti. (Hirsjärvi 2004, 216–218.) Mielestäni oman tutkimukseni yksi merkittävimmistä tutkimustuloksista oli lauluryhmän jäsenten tarve laulukeskustelulle. Tuo tutkimustulos olisi jäänyt saamatta, mikäli ryhmän jäsenet eivät olisi olleet avoimia ja keskustelleet tunteistaan ja ajatuksistaan ryhmässä. Näin ollen tutkimustulokset jossain toisessa lauluryhmässä olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia.

Validius laadullisessa tutkimuksessa voidaan ymmärtää enemmänkin uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi kuin valitun tutkimusmenetelmän kyvyksi mitata tutkittavaa asiaa. Validiudella mitataan, kuinka hyvin tutkija on osannut valita aineistostaan tutkimuksen kannalta oleellisia asioita ja kuinka hän tulkitsee aineistoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olen pyrkinyt omassa opinnäytetyössäni tuomaan selkeästi esille tutkimuksen kulun ja esittämään johtopäätöksieni tueksi lainauksia aineistosta. Valitsin myös mielestäni parhaiten sopivat tutkimusmenetelmät tutkimukseni tarkoituksiin ja olen pyrkinyt perustelemaan metodiset valinnat selkeästi.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkentaa triangulaatiolla, eli käyttämällä useita menetelmiä samassa tutkimuksessa. (Hirsjärvi 2004, 218.) Hirsjärvi ja Hurme (2009, 189) esittävät, että triangulaatiossa haastateltujen tulkinnat voivat saada vahvistusta, mikäli tulkinnat ovat yhteneväisiä muun aineiston kanssa. Olen omassa tutkimuksessani ryhmähaastattelun lisäksi kuunnellut ja analysoinut jokaisesta laulukerrastamme ja ori-entoivasta tapaamisesta tutkimukseni kannalta oleelliset asiat, ja etsinyt konkreettisia esimerkkejä loppuhaastattelussa esiin tulleisiin keskusteluihin. Lisäksi olen antanut haastateltavien lukea kaikki lainauksensa ja pyytänyt täydentämään kommenttejaan heidän niin halutessaan.

Tutkijan asema suhteessa tutkittaviin voi olla objektiivisuus- ja subjektiivisuuskysymysten kannalta Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan ongelmallista. Täydellinen objektiivisuus edellyttäisi, että tutkija katsoisi tutkimuskohdetta ja -ilmiötä ulkopäin sivustakatsojan silmin. Tällainen täydellinen objektiivisuus on kuitenkin mahdollista, sillä kenenkään ei ole mahdollista sulkea pois täysin omaa ajatteluaan. Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan riittääkin, että tutkija pyrkii aktiivisesti tiedostamaan omat asenteensa ja uskomuksensa, ja koettaa parhaansa mukaan toimia siten, etteivät ne vaikuttaisi tutkimukseen. Tästä toimintatavasta poiketaan vain toimintatutkimus ja oman ryhmämme käyttämä yhteisöllinen tutkiminen (emt.). Omalla kohdallani pyrin kuitenkin tiedostamaan roolini ryhmän perustajana ja panostamaan ryhmän tasa-vertaisuuteen. Tuntui kuitenkin suhteellisen helpolta olla vaikuttamatta tutkimuksen kulkuun muuten kuin normaalina ryhmän jäsenenä, koska olin niin kiinnostunut käsiteltävistä aiheista, että pääsin ”flow-tilaan” ja unohdin ajatella tapaamisten liittyvän tutkimukseeni. Ryhmän kokoontuessa oli pääpaino ryhmämme toiminnalla. Tapaamistemme aikana eivät vielä omat tutkimuskysymykseni olleet täysin selvillä, vaan ne muotoitui-
vat tutkimuksen edetessä.

Kysyin loppuhaastattelussa muiden kokemuksia ryhmämme toiminnasta ja omasta osuudestani paranteekseni omien näkemyksieni luotettavuutta ja tuodakseni ryhmän mielipiteen esille. Katri koki, että ryhmämme toimi ilman selkeää johtajaa ja opetimme toisiamme vuorotellen, mutta käytännön järjestelyt olivat minun vastuullani. Janne taas pohti, että hänen asennoitumiseensa ryhmän hierarkiaan vaikutti se, että tiesi ryhmän olevan perustettu minun opinnäytetyötäni varten ja oletti minun olevan tämän takia jonkinlainen johtaja tai ainakin vastuussa ryhmästä. Lukemassani kirjallisuudessa ei ollut esimerkkiä tällaisesta tilanteesta, jossa ryhmä luodaan yhden ihmisen itsenäistä tutkimusta varten. Omat opinnäytetyöni tutkimuskysymykset ja tutkimuksen suunta selvisivät vasta, kun aineisto oli kerätty. Usein kävi niin, että lauluryhmän tapaamisissa emme muistaneet ajatella opinnäytetyötäni ollenkaan. Eveliina kysyikin kerran laulukerralla, että ”mitäköhän sä meinaat saada näistä meidän tapaamisista irti sun graduun”.

Myönnän, että syy miksi halusin olla mukana ryhmässä oli oma haluni saada osallistua tällaisen lauluryhmän toimintaan. Minäkin kaipasin laulamisen vertaisryhmää oman oppimiseni takia. Halu kuulla muiden ajatuksia ja verrata omiani niihin oli suuri. Tiedostin myös olevani luonteeltani ”johtajatyyppeä”, ja ryhmätyötilanteissa herkästi otan sellaisen roolin. Toisaalta olen myös hyvä kuuntelija ja aidosti kiinnostunut muiden ajatuksista. Ryhmässä toinen johtajahahmo oli selkeästi Katri, kun taas Janne ja Evelii-

na ovat luoteeltaan enemmän tarkkailijoita. Kuitenkin kävimme tasavertaisesti läpi kaikkien ongelmia ja ideoita, ja laulullisissa asioissa opettaja-roolin otti aina se/ne, jotka tiesivät kyseisestä asiasta eniten. Opettaja/oppilas-roolit vaihtelivat yhden tapaamiskerran sisällä. Tämä mielestäni tasoitti ryhmän sisäisiä rooleja. Ryhmässä arvostettiin muiden ammattitaitoa ja erikoisosaamista. Itselleni tällainen ryhmä toimii tärkeänä oppimistilanteena ryhmätyötaitojen harjoittamisen ja itsereflektion kenttänä.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni osoitti, että lauluopiskelijoita kiinnostaa ryhmäharjoittelu ja sen tuomat mahdollisuudet. Toteutuakseen parhaalla mahdollisella tavalla yhteisöllinen tutkiminen vaatisi pidemmän elinkaaren ryhmälle sekä selkeämmän struktuurin. Olisikin kiinnostavaa tutkia vastaavanlaisen ryhmän toimintaa pidemmän aikaa ja esimerkiksi tehdä samalla yhteinen ”Laulun ryhmäharjoittelun opas”-kirja vastaaville ryhmille tai opettajille oppaaksi, jotta he osaavat ohjata oppilaitaan harjoittelemaan yhdessä. Tällaisessa toimintamuodoissa toteutuisi myös haaveeni päästä kokeilemaan yhteisöllistä tutkimista pidemmän aikaa ja edetä selkeätä tavoitetta kohti.

Opetan pop/jazz-laulua päätoimisena tuntiopettajana Turun konservatoriolla ja kollegani Katri Liiran kanssa olemme ideoineet toisen asteen ammattiopiskelijoille viikottaista ryhmälaulutuntia, joka toteutettaisiin osittain ohjatusti ja osittain ryhmissä itsenäisesti. Toisen asteen lauluopiskelijoiden ryhmäharjoittelun seuraaminen olisi myös mielekäs ja kiinnostava jatkotutkimusaihe, ja tutkimuksesta saadut tulokset auttaisivat myös minua ohjaamaan jatkossa ryhmän toimintaa paremmin. Uskon myös oman lauluryhmäkokemukseni jälkeen, että ryhmästä olisi laulajille suurta hyötyä ja tukea.

Tutkimukseni aineistosta nousi esille laulajien ryhmäreflektion ja laulukeskustelun tarve. Olisi kiinnostavaa tutkia laulajien ryhmäreflektiota ammatillisen kehityksen tukena esimerkiksi juuri ammattiin valmistuneiden laulajien ryhmässä.

Musiikkiopistoissa on nykyään siirrytty entistä enemmän ryhmäopetukseen yksilöopetuksen sijaan. Vanhemmat saattavat valita mieluummin ryhmätunnit lapsilleen tuntien edullisemman hinnan takia. Instrumenttiopettajien koulutuksessa ei juurikaan käydä läpi, kuinka ohjata esimerkiksi aloittelevien rumpalien tai laulajien ryhmää. Yksityistuntien kaavaa ei voi sellaisenaan siirtää ryhmätilanteeseen, vaan opettaja joutuu haastamaan itsensä keksimään uusia keinoja opettaa instrumenttiaan. Jatkotutkimusaiheena

olisi kiinnostavaa haastatella ryhmäopetusta antavien opettajien kokemuksia ryhmäopettamisesta ja tehdä samalla opas ryhmäopettamisesta instrumenttiopettajille. Ryhmä on mielestäni ennenkaikkea voimavara, mutta saadaksemme opettajina tuon voimavaran parhaalla mahdollisella tavalla käyttöön pitäisi meillä olla hyvät välineet ohjata ryhmää.

Lähteet

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finnlectura.
- Aittomäki, P., Kervinen, M-R. & Mellanen, T. 1997. Tyylit ja niiden erityispiirteet. Teoksessa Hautamäki, T. (toim.) Laulajan opas. Tampere: Rytmii-instituutti, 57–67.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Finnlectura.
- Barry, N. & Hallam, S. 2002. Practice. Teoksessa R. Parncutt & G. E. McPherson (toim.) The Science and Psychology of Music Performance - Creative Strategies for Teaching and Learning. Oxford: Oxford University Press, 151–166.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. 2001. Peer Learning in Higher Education – learning from and with each other. Lontoo: Kogan Page Limited.
- Burwell, K. 2006. On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. Music Education Research 8, 332–347.
- Callaghan, J. Emmons, S. & Popeil, L. 2012. Solo Voice Pedagogy. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) The Oxford Handbook of music education. Volume 1. New York: Oxford University Press, 559–580.
- Collin, J., Korhonen, K., Penttinen, L. & Vakiala, V. 2003. Tutkiva verkko-oppiminen. Helsingin opetusviraston mediakeskuksen Tutkivan verkko-oppimisen perusteet – koulutuksen tukimateriaali. Luettu 3.5.2014.
<http://www.tutkiva.edu.hel.fi/yhdessaoppiminen.html>
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (toim.) 1988. Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness. Cambridge: Cambridge University Press, 1-36.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. Flow and the Psychology of Discovery and Invention. Luettu 16.2.2015.
<http://www.bioenterprise.ca/docs/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>

- Eerola, R. Efektit. 2012. Luentomateriaali laulupedagogia B- kurssille. Sibelius-Akatemia.
- Eerola, R. Efektit. 2011. Luentomateriaali laulupedagogia C- kurssille. Sibelius-Akatemia.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review* 100, 3, 363–406.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 159-183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 191-217.
- Fereday, J & Muir-Cochrane, E. 2006. Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 1. Luettu 2.1.2015
http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/fereday.pdf
- Fields, M. & Plathan, S. 2013 Tietoa, taitoja ja hyvää fiilistä – Vertaisoppimisen taustaa ja kokemuksia järjestötoiminnassa. Ok-opintokeskuksen verkkomateriaali. Luettu 3.5.2014.
<http://www.okopintokeskus.fi/sites/default/files/Tietoa,%20taitoja%20ja%20hyv%C3%A4%C3%A4%20fiilist%C3%A4.pdf>
- Gaunt, H. & Westerlund, H. 2013. Collaborative Learning in Higher Music Education. Farnham: Ashgate.
- Green, L. 2006. Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education* 24, 2, 101-118.

- Green, L. 2002. How popular musicians learn: A way ahead for music education. Aldershot: Ashgate.
- Hallam S. 1995. Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music. *Psychology of Music* 1995, 23, 111-128.
- Harnischmacher, C. 1997. The effects of individual differences in motivation, volition and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. Teoksessa H. Jørgensen & A. C. Lehmann (toim.) Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice. Oslo: Norges musikkhøgskole, 71–88.
- Hautamäki, T. (toim.) 1997. Laulajan opas. Tampere: Rytmii-instituutti.
- Heinonen, J. 2004. Mitä on afroamerikkalainen laulu ja miten se eroaa klassisesta laulusta? Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu -tutkielma.
- Heron, J. (1996). Co-operative inquiry: Research into the Human Condition. Thousand Oaks: Sage.
- Heron, J. & Reason, P. 2001. The Practise of Co-operative Inquiry: Research “With” Rather Than On People. Teoksessa Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) Handbook of Action Research: Concise Paperback Edition. Iso-Britannia: Sage publications Ltd. 144-154.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hurskainen, H. 2011. Ääniharjoitusten merkitys laulunopetuksessa. Luentomateriaali laulopedagogia C- kurssille. Sibelius-Akatemia.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 206-221.
- Hänninen, S. 2006. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 191-217.

- Jalkanen, P. & Kurkela, V. 2003. Populaarimusiikki. Porvoo: WSOY.
- Jørgensen, H. 2008. Instrumental practice: quality and quantity. *Musiikkikasvatus* 11, 1–2, 8– 14.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy, 70-85.
- Koistinen, M. 2008. *Tunne kehosi – vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja*. 4. painos. Vammala: Sulasol.
- Korpisaari, K. 2011. Korkeakoulusta valmistuneen pop/jazz-laulajan instrumentinhallinta. Pro Gradu-tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Laato, K. 2011. *Laulajan äänenhuolto-opas*. Opintoprojekti. Turun yliopisto. Luettu 6.1.2015.
<http://www.turunkonservatorio.fi/userfiles/Tiedostot/nenhuolto-opas-valmis.pdf>.
- Latukefu, L. & Verenika, I. 2013. Expanding the Master-Apprentice Model: Tool for Orchestrating Collaboration as a Path to Self-directed Learning for Singing Students. Teoksessa Gaunt, H. & Westerlund, H. 2013. *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Farnham: Ashgate Publishing Company.
- Latukefu, L. 2010. *The Constructed Voice: A Socio-Cultural Approach To Teaching and Learning Singing*. Väitöskirja. University of Wollongong.
<http://ro.uow.edu.au/theses/3371> Luettu 24.10.2014.
- Lehmann, A., Sloboda, J. & Woody R. 2007. *Psychology for Musicians - Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lehtimäki, N. 2009. *Laulamisen harjoittelu – Vinkkejä harjoittelun tehostamiseksi*. Pedagoginen opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Levander, L. 2002. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.

- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 46-69.
- Nevgi, A. & Lindholm-Yläne, S. 2002. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindholm-Yläne, S. & Nevgi, A. 2002. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 82-113.
- Nielsen, S. W. 2008. Instrumental practicing and self-regulation: A social cognitive perspective. *Musiikkikasvatus* 11, 1–2, 8–14.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. *Studio Musica* 25, Sibelius-Akatemia. Luettu 29.12.2014
http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9525531171_copy.pdf
- Numminen, A., Erkkilä, J., Huotilainen, M. & Lonka, K. 2009. Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu*, 6.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Palmenia.
- Orkoneva, E. 2012. Yhdessä oppimisen mahdollisuudet ja haasteet laulupedagogian opinnoissa - kolmen opiskelijan kokemuksia. Teemaseminaarityö. Sibelius-Akatemia.
- Pihkanen, T. 2011b. Lapset laulavat – tutkimus tavoitteellisesta lasten lauluopetuksesta ja opas opetuksen tueksi. Lisensiaatintyö. Sibelius-Akatemia.
- Pomus – Populaarimusiikin museon tietokanta. 2014. Suomalaisen jazzin svengaavat 80 vuotta. Koulutus lisääntyy. Kirjoittaja Juha Henriksson. Luettu 31.12.2014.
<http://pomus.net> -> Näyttelyt -> Suomalaisen jazzin svengaavat 80 vuotta -> Koulutus lisääntyy.
- Puurtinen, A. 2010a. *Circulus cantoris – circuitio musicae*. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Väitöskirja. Luettu 31.12.2014.
<http://www2.siba.fi/circuluscantoris/>

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Luettu 17.02.2015. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Sibelius-Akatemia opintojaksokuvaukset 2014-2015. Luettu 8.1.2015. http://www5.siba.fi/web/guest/studies/life-at-the-school/curriculum-structure-14-15/-/asset_publisher/j2xRzc2IqG3Q/content/tasosuoritukset-jazz-kansanmusiikki-ja-popja-1?redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fstudies%2Flife-at-the-school%2Fcurriculum-structure-14-15
- Koho, N., Leppälä, J., Mustonen, E. & Niemelä, T. 2014. Vertaisoppimisen monet muodot yliopisto-opetuksessa. Teaching in Life Sciences: Current practices and development, Vol. 1, Syksy, 2014.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. Interaktiivinen tutkimus sosiaalikulturnaalisesta ja konstruktivistisesta oppimisnäkökulmasta viitekehyksessä. Kasvatus 30, 1, 5-17.
- Raivio, J. 2009. Klassisesta laulusta pop-jazzlauluun – Populaarimusiikin ammatillisen laulunopetuksen kehittyminen ja muotoutuminen Suomessa. Pro-gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Rannisto, A. 2006. Oppiminen vertaisten kesken – keskusteluanalyttinen tutkimus oppilaiden vuorovaikutuksesta erityisopetusympäristössä. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Repo-Kaarento, S. 2006. Yliopisto-opetuksen yhteistoiminnallinen kehittäminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä – Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2002. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 140-170.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.

- Sahlberg, P. & Shlomo, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. TENK. Verkkojulkaisu. Luettu 13.1.2015. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedonrakentamisena. Konstruktivistisen oppimismämyksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind In Society: Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Väkevä, L. 2010. Suomalaisen populaarimusiikin historia. Luettu 31.12.2014. <http://wwwedu oulu.fi/muko/lvakeva/afrohis/suomi.htm>
- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, 93-105.
- Wilson, P. 2003. Sinful Modern Music: Science and the Contemporary Commercial Singer. Australian Voice 2003, 9, 12-16.
- Woodruff, N. W. 2011. On The Voice: Contemporary Commercial Voice Pedagogy Applied to the Choral Ensemble: An Interview with Jeannette LoVetri. Teoksessa Hansen, S. (toim.), Choral Journal, 52, 5, 39–53.

Liite 1.

Loppuhaastattelu 15.12.2014 runko

1. Kuvaile omin sanoin, mitä me tehtiin tai yritettiin tehdä.
2. Miten kuvailisitte ryhmän toimintaa ja kuinka ryhmä sopi käsiteltävistä asioista?
3. Missä laulamisen harjoittelun osa-alueissa ryhmästä oli hyötyä?
4. Oliko ryhmästä hyötyä tulevaisuuttanne ajatellen joko opetuksessa, omassa harjoittelussanne tai omassa esiintymisessä? Jos, niin miten?
5. Mitä olisit tehnyt toisin?
6. Jos ryhmää jatkettaisiin, niin mihin suuntaan haluaisit toimintatapoja viedä?
7. Millaista ryhmän ryhmätoiminta oli?
8. Vapaa sana!