

”Et löytää sen oikeen kanavan, mistä löytyy se tietynlainen tunne”

Kolmen laulunopettajan kokemuksia nuorten laulunopetuksesta

Tutkielma (Maisteri)

30.8.2019

Maiju Westergård

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
”Et löytää sen oikeen kanavan, mistä löytyy se tietynlainen tunne” – Kolmen laulunopettajan kokemuksia nuorten laulunopetuksesta	73
Tekijän nimi	Lukukausi
Maiju Westergård	syksy 2019
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tässä tutkielmassa tarkastelen 12–16-vuotiaiden nuorten pop/jazz-laulunopetusta kolmen pop/jazz-laulupedagogin kokemusten pohjalta. Pyrin selvittämään, minkälaisia erityispiirteitä nuorten laulunopetukseen liittyy, sekä millä tavoin nuoria opetetaan laulutunneilla. Koska laulu on niin kokonaisvaltainen instrumentti, käyn sen opettamista läpi niin fyysiseltä, psyykkiseltä kuin sosiaaliseltakin kannalta.</p> <p>Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jonka olen toteuttanut keräämällä aineistoni kolmella teemahaastattelulla. Kaikki kolme haastateltavaa ovat pop/jazz-laulunopettajia, jotka opettavat pääkaupunkiseudulla sijaitsevissa musiikkioppilaitoksissa. Heillä kaikilla on useamman vuoden kokemus nuorten laulunopetuksesta. Olen analysoinut aineistoni teoriasidonnaisesti, mikä tarkoittaa, että olen käsitellyt aineistostani esiin nousseita teemoja myös jo tutkitun tiedon valossa.</p> <p>Tutkielmani tuloksista nousi selkeästi esiin, että peruseriaatteet ovat kaikenikäisten laulunopetuksessa samat. Opetustapoihin ja laulutunnin etenemiseen vaikuttaakin ikää enemmän ihmisen persoona. Siksi opetus ja sen tavoitteet tulee suunnitella jokaiselle oppilaille henkilökohtaisesti. Opettajan on kuitenkin hyvä olla tietoinen siitä, että nuoren oppilaan keho ja mieli ovat vielä kehittyviä. Voimakkaiden äänenkäyttötapojen kanssa on syytä olla varovainen, jottei nuoren kehittyvälle äänelle aiheutuisi haittaa. Nuori ei myöskään välttämättä löydä laulamista tarvittavia lihaksia yhtä nopeasti kuin aikuinen, ja kokonaisvaltainen heittäytyminen erilaisiin harjoitteisiin saattaa vaatia enemmän rohkaisua. Näissäkin asioissa on kuitenkin yksilöllisiä eroja ihmisten välillä, oli kyse minkä ikäisistä tahansa. Selkein nuorten laulunopetukseen merkittävästi vaikuttava asia on etenkin pojilla äänenmurros. Tutkielmani mukaan ääntä voidaan, ja on jopa suotavaa harjoittaa myös äänenmurroksen aikana. Rumia ääniä ei pidä pelätä, vaan äänen tulee antaa toimia luonnollisesti, kuten se äänenmurroksen aikana toimii. Tärkeintä on muistaa, että laulamisen tulisi aina tuntua mukavalta, ja opettajan olisikin hyvä kehottaa nuoria oppilaitaan tarkkailemaan omia tuntemuksiaan.</p>	
Hakusanat	
pop/jazz-laulu, laulunopetus, laulupedagogiikka, nuorten laulunopetus	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään	
30.8.2019	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Nuoren lauluääni	7
2.1 Lapsen ja nuoren äänen kehitys.....	7
2.2 Äänenmurros	9
3 Nuorten laulunopetus	13
3.1 Opettaja-oppilassuhde laulutunnilla	13
3.1.1 Luottamussuhteen rakentaminen.....	15
3.1.2 Motivointi.....	16
3.1.3 Tunteiden käsittely	17
3.1.4 Palautteenanto	19
3.2 Opetustavat laulutunnilla	20
3.2.1 Mielikuvat ja roolihahmot.....	22
3.2.2 Fysiologia ja kehollisuus.....	23
3.2.3 Mallioppiminen.....	24
4 Tutkimusasetelma	25
4.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen.....	25
4.2 Laadullinen tapaustutkimus	25
4.3 Teemahaastattelu.....	27
4.4 Analyysi	28
4.5 Tutkimusetiikka.....	29
5 Tulokset	31
5.1 Nuorten laulunopetuksen fysiologiaa	31
5.1.1 Nuorten äänenkäyttö	31
5.1.2 Äänenmurros.....	34
5.1.3 Äänenkäyttötapoja, joita ei opeteta nuorille	36
5.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	38
5.2.1 Luottamussuhteen rakentaminen.....	38

5.2.2	Motivointi ja rohkaisu.....	41
5.2.3	Kappalevalinnat.....	44
5.2.4	Palautteenanto.....	47
5.3	Opetustavat	48
5.3.1	Äänimallit.....	48
5.3.2	Verbaaliset keinot.....	50
5.3.3	Fyysinen kontakti	52
5.4	Nuoren tunne-elämä	53
5.4.1	Odotukset laulutunneista	53
5.4.2	Tunteiden käsittely ja ilmaisu	54
5.5	Esiintyminen.....	56
5.5.1	Esiintymistilanteet	56
5.5.2	Esiintymiseen valmistaminen ja esiintymisjännitys	58
6	Pohdinta	60
6.1	Johtopäätökset	60
6.2	Luotettavuustarkastelu	63
6.3	Jatkotutkimusaiheita.....	66
	Lähteet.....	68

1 Johdanto

Laulaminen on jokaisen lapsen ”synnyinoikeus”, josta lapsi nauttii sitä enemmän, mitä enemmän hänelle annetaan siihen mahdollisuuksia (Smith 2006, 28–34). Lapset ja nuoret ovatkin aina laulaneet niin kotona, kouluissa kuin kuoroissakin. Pitkään vallalla olleen käsityksen mukaan varsinainen laulukoulutus on kuitenkin tullut aloittaa vasta äänenmurroksen jälkeen. Ehkä osin lasten laulukilpailuformaattien ja valtavaan suosioon nousseiden teinitähtien vaikutuksesta lapset ja nuoret hakeutuvat nykyisin yhä nuoremalla iällä myös laulutunneille. Berg (2009) toteaaakin artikkelissaan yhä useampien opettajien kamppailevan sen kanssa, ottavatko he nuoria lauluoppilaita ja jos, niin miten näitä olisi paras opettaa. Edwin (1997) kiistää jyrkästi väitteen siitä, että nuoren kanssa työskenteleminen laulutunnilla olisi automaattisesti tämän äänelle vahingollista. Hän jatkaa toteamalla, että laulunopetus on pelkästään hyödyksi, kunhan opettaja muistaa työskentelevänsä vielä kehittyvän lapsen kehon ja mielen kanssa.

Kandidaatintyössäni tutkin lasten ja nuorten laulunopetusta laajemmassa mittakaavassa, mutta tässä maisterintutkielmassa tarkastelen yläkouluikäisten nuorten musiikkioppilaitoksissa tai yksityisesti, opettajan kanssa kahden kesken tapahtuvaa laulunopetusta. Perehdyn siihen, minkälaisia opetustapoja laulunopettajat käyttävät nuoria opettaessaan, ja eroavatko ne jotenkin tavoista, joita he käyttävät aikuisten kanssa. Pyrin myös selvittämään, onko asioita, joita nuoria opettaessa tulisi erityisesti huomioida. Haluan tutkia, mitä erityistä kehittyvässä iässä olevien laulunopetukseen liittyy niin fysiologiselta kuin psykologiseltakin kannalta; Millä tavoin opettajan tulisi huomioida nuoren kehittyvä ääntöelimistö, ja miten hän voi ottaa nuoren tunne-elämän kehityksen huomioon? Minua kiinnostaa myös, miten murrosikä ja sen myötä puhkeava äänenmurros vaikuttavat laulunopetukseen ja laulutuntien sisältöön.

Musiikkiharrastus on usein erityisluontoinen verrattuna moneen muuhun harrastukseen, sillä siihen liittyy yleensä viikoittainen soitto- tai laulutunti, jolla oppilas on opettajansa kanssa kahden kesken. Tällöin opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuu ainutlaatuisiksi. Toimiva vuorovaikutus ja hyvä luottamussuhde opettajan ja oppilaan välillä ovatkin tärkeitä seikkoja harrastuksen mielekkyyden kannalta. Minua kiinnostaa, millaisilla vuorovaikutuksellisilla keinoilla opettajat pyrkivät luomaan tunneille turvallisen ilmapiirin, ja miten he saavat nuoret oppilaansa motivoitumaan ja heittäytymään erilai-

siin harjoitteisiin, sekä millä tavoin he antavat palautetta. Uskon, että tutkielmani tuloksista voi tulevaisuudessa olla hyötyä niin itselleni kuin muillekin laulunopetustyötä tekeville, joiden oppilaiksi nuoret laulajanalut tulevat todennäköisesti lähivuosina enenevissä määrin hakeutumaan.

Seuraavassa luvussa tarkastelen nuoren lauluääntä. Käyn teoriaan pohjaten läpi äänen kehitysvaiheita sekä äänenmurrosta ja sen aikana laulamista. Luvussa kaksi puolestaan käsittelen nuorten laulunopetukseen olennaisesti liittyviä teemoja. Luvun alussa tarkastelen opettajan ja oppilaan välistä suhdetta perehtyen luottamussuhteen rakentamiseen, motivointiin, tunteiden käsittelyyn ja palautteenantoon. Luvun loppupuolella esittelen erilaisia laulunopetustapoja, joihin lukeutuvat mielikuvien ja roolihahmojen käyttäminen, kehollisuuden ja fysiologisten faktojen kautta opettaminen sekä mallioppiminen. Neljännessä luvussa kerron tutkimustehtäväni tutkimuskysymyksineen. Käyn myös läpi laadullisen tapaustutkimuksen ja teemahaastattelun käsitteet. Luvun lopussa kerron, miten olen analysoinut aineistoni, ja minkälaisia tutkimuseettisiä arvoja olen pyrkinyt noudattamaan. Tulosluvussa esittelen haastatteluilla keräämäni aineiston, jonka perusteella teen viimeisessä luvussa johtopäätöksiä. Lopuksi tarkastelen vielä tutkielmani luotettavuutta, ja pohdin mahdollisia tulevia tutkimusaiheita.

2 Nuoren lauluääni

Tässä luvussa esittelen nuoren lauluäänen fysiologiaa. Vaikka samat kehonosat osallistuvat niin nuoren kuin aikuisenkin äänentuottoon, eivätkä laulamisen pääperiaatteet juurikaan ole yhteydessä ikään, nuoria opettaessa on hyvä tiedostaa laulajan yhä kehittyvä ääni. Luvussa 2.1 kerron lapsen ja nuoren äänen toiminnasta ja kehityksestä. Luku 2.2 puolestaan syventyy tarkemmin äänenmurrokseen ja sen aikana laulamiseen.

2.1 Lapsen ja nuoren äänen kehitys

Niin lapsilla, nuorilla kuin aikuisillakin laulunopetuksen laulutekniset osa-alueet ovat lauluasento, hengitys, resonaatio ja artikulaatio (Pihkanen 2011a). Ääntöelimistö koostuu hengityselimistöstä, kurkunpäästä, artikulaatioelimistöstä sekä ääntöväylästä (Pihkanen 2011b). Laulunopettajan tulee kuitenkin olla tietoinen siitä, ettei lapsen ääntöelimistö ole vielä kehittynyt täydelliseksi. Tästä johtuen lapsi ei pysty tuottamaan samanaista äänenväriä tai niin laajaa äänialaa kuin aikuinen. (Hedden 2012, 57.)

Timo Pihkanen (2011) toteaa lasten laulunopetuksen yhden suurimmista haasteista olevan se, että opettajan ja oppilaan instrumentit saattavat erota toisistaan hyvinkin paljon. Jos nuori lauluoppilas yrittää liikaa matkia opettajansa isompaa sävyä tai vibratoa, äänentuotto ei välttämättä toteudu terveellä tavalla. Juuri tämän vuoksi lapsille opetetaan laulua usein ryhmässä. Tällöin he saavat ikätovereiltaan äänimalleja, jotka ovat lähempänä heidän omaa ääntänsä. Myös lasten ja nuorten muualla kuulemat äänimallit huolestuttavat Pihkasta. Jopa lapsille suunnatussa musiikissa lauluääni on monesti muutettu kuulostamaan esimerkiksi joltakin eläimeltä tai satuhahmolta, mikä saattaa olla lapsen äänenkehitykselle haitallista. (Pihkanen 2011.)

Welch (1986a) kuvaa lasten laulamista kehittyvänä prosessina, joka opettajan tulisi ottaa huomioon valitessaan opetusmetodejaan. Hän jakaa tämän kehitysprosessin viiteen vaiheeseen:

1. Lapsen kiinnostus keskittyy enemmän laulun sanoihin kuin melodiaan, eikä selkeitä sävelkorkeuksia ole kuultavissa.
2. Sävelkorkeuksiin alkaa tulla enemmän variaatioita. Tietoisuus siitä, että sävelkorkeutta voi itse kontrolloida, kasvaa.

3. Melodia alkaa olla lähellä kappaleen alkuperäistä melodiaa. Ääniala, jolla lapsi laulaa, on laajentunut.
4. Lapsi pystyy jo virittämään laulamaansa melodiaa puhtaammaksi. Melodia kuulostaa suurelta osin oikealta. Vaikeuksia sävelpuhtaudessa voi tulla erityisesti jos kappaleen tonaliteetti muuttuu, tai jos sävelkorkeudet ovat hankalia lapsen vielä rajoittuneelle äänialalle.
5. Ei suurempia virheitä sävelpuhtaudessa tai melodiassa. Ääniala, jolla lapsi pystyy laulamaan, on laajentunut runsaasti.

Opettajan tulisi tunnistaa laulun kehityksen monimutkaisuus ja mahdollistaa luonnollinen kehitys tukemalla lasta ja tarjoamalla tälle mahdollisuuksia monipuoliseen musiikilliseen ympäristöön. Jotkut lapset käyvät kehityskaaren läpi ongelmitta ilman ohjaustakin, mutta loput tarvitsevat asiantuntevan opettajan apua saavuttaakseen edellä mainitut kehitysvaiheet. (Welch 1986a, 295–303.) Welchin (2016) mukaan myös esimerkiksi ympäröivä kulttuuri ja ikätovereiden suhtautuminen saattavat osaltaan vaikuttaa kehitykseen. Hän kuitenkin korostaa opettajan tehtävän olevan etsiä parhaita mahdollisia tapoja tukea lasten ja nuorten luonnollista laulukehitystä.

Myös Sataloff (1991) korostaa sen tärkeyttä, että opettajalla olisi ymmärrystä lapsen luonnollisesta äänenkehityksestä. Opettajan tulisi osata harjoittaa ääntä niin, että harjoitukset tukisivat tätä kehitystä. Ihmisen ääniala ei juurikaan muutu lapsuuden aikana. Sen sijaan lapsella on mahdollisuus kasvattaa musiikillista äänialaansa. Ikävuosien 6–16 aikana laulukehitys ei siis ole sinänsä äänialan kasvattamista, vaan enemmänkin äänen kontrollin, tehokkuuden ja laadun parantamista. Jos opettaja valitsee liikaa ja liian aikaisin harjoitteita, joiden tarkoituksena on venyttää äänialan ääripäitä, nuoren kehittyvä ääni voi vahingoittua. Harjoitusten olisi syytä välttää äänen vahingoittumista ja keskittyä lihasten vähittäiseen kehittämiseen ja kontrolloimiseen. (Sataloff 1991, 141–143.)

Lapsena opittu vääränlainen laulutekniikka voi aiheuttaa ääniongelmia jopa koko loppuiksi, sillä laululihaksiston muuttaminen jälkikäteen on haastavaa (Sataloff 1991, 143). Opettajan tulisikin varovasti ohjata nuorta oppilasta käyttämään ja kehittämään ääntöjärjestelmäänsä (Hedden 2012, 57). Welch (2016, 455) toteaa opettajan pystyvän niin tukemaan kuin estämäänkin oppilaan laulukehitystä valitsemillaan harjoitteilla. Sataloff (1991) korostaakin sen tärkeyttä, että laulunopettajat tietäisivät mahdollisimman paljon niin anatomisista kuin psykologisistakin eroista eri ikäisten ihmisten välillä. Näin minimoidaan riski tuottaa oppilaalle äänivaurioita, ja samalla opetus saadaan optimoitua kullekin ikäluokalle parhaiten sopivaksi. (Sataloff 1991, 141–145.) Pihkanen

(2001b) lisää, ettei lapsen ääntä tulisi muokata jonkun tietyn laulutyylin mukaiseksi. Hän toteaa tämän olevan tärkeää niin äänellisen kuin musiikillisenkin kehityksen kannalta. Turvallinen laulukoulutus on kuitenkin mahdollista kaiken ikäisille, kunhan muistaa kohdella nuorta oppilasta hänen vartalon ja mielen asettamien rajoitusten mukaisesti (Sataloff 1991, 145).

2.2 Äänenmurros

Murrosiän keskimääräistä alkamisaikaa on hankala arvioida, ja aiheesta tehtyjen tutkimusten tulokset ovatkin ristiriitaisia. Voidaan kuitenkin todeta murrosiän alkavan naisilla useimmiten kahdeksan ja viidentoista, ja miehillä yhdeksän ja puolen ja neljäntoista ikävuoden välillä. Loppumisaika puolestaan sijoittuu naisilla kahdestatoista kuuteentoista ja puoleen, ja miehillä kolmestatoista ja puolesta kahdeksaantoista ikävuoteen. Myös murrosiän kesto on hyvin yksilöllistä. Ennen keston ajateltiin olevan noin kolmesta kuuteen kuukautta, mutta nykytutkimusten mukaan se voi kestää jopa puolitoista vuotta. (Sataloff 1991, 142–143.)

Hormonaaliset muutokset, jotka aloittavat murrosiän, käynnistävät myös äänenmurroksen. Ensimmäiset merkit alkavasta äänenmurroksesta ovat korkeampien äänten epävakaus ja aikaisempaa suurempi ponnistelu äänenlaadun kanssa. Ääni saattaa myös muuttua huokoisemmaksi. (Freer 2008.) Äänenmurros alkaa tytöillä keskimäärin hieman poikia aikaisemmin. Se on kuitenkin molemmilla sukupuolilla yleensä ohi viiteentoista ikävuoteen mennessä. Äänenmurroksen voimakkuus ja nopeus on hyvin yksilöllistä. (Sataloff 1991, 142–143.) Pojilla falsetti alkaa useimmiten muotoutua kahdennentoista tai kolmannentoista ikävuoden aikana, mutta äänelliset muutokset jatkuvat aina varhaisaikuisuuteen saakka (Freer 2008).

Äänen madaltuminen äänenmurroksen aikana aiheutuu äänihuulten kasvamisesta. Pojilla äänihuulet kasvavat murrosvuosina noin yhden senttimetrin ja tytöillä muutaman millimetrin. Tämän vuoksi pojilla muutos äänessä kuuluu huomattavasti tyttöjä selkeämmin. (Sataloff 1991, 142–143.) Äänenmurroksen aikana pojilla esiintyviä äänen hajoamisia voidaan Freerin (2008) mukaan minimoida rohkaisemalla poikia laulamaan niin ennen äänenmurrosta kuin sen ajanakin. Poikia tulee auttaa löytämään heidän kehittyvälle äänelleen sopivia, uusia äänitekniikoita. Heitä tulee rohkaista käyttämään ”uutta ääntänsä”, samoin kuin falsettia heti kun sen käyttö tulee mahdolliseksi. (Freer

2008.)

Äänen muuttuminen murrosiässä aiheutuu ääntöelimistön anatomiasa tapahtuvista suu-rista muutoksista. Nämä muutokset ovat pojilla huomattavasti voimakkaampia kuin ty-töillä. Sen lisäksi, että poikien äänihuulet kasvavat pituutta huomattavasti enemmän, pojilla aataminomenan kulma laskee noin yhdeksänkymmentä astetta, kun naisilla se jää noin sataankahteenkymmeneen asteeseen. Molemmilla sukupuolilla kurkunkansi kasvaa ja kohoaa. Samalla kurkunpään limakalvot vahvistuvat ja paksuuntuvat. Nieluri-sojen ja kitarisan kudokset surkastuvat ja osittain häviävät. Myös kaula kasvaa usein pituutta ja rintakehä laajenee. Miesääni madaltuu äänenmurroksen aikana keskimäärin noin yhden oktaavin. Naisilla madaltumista tapahtuu vain noin kaksi ja puoli puoli-sävelaskelta. (Sataloff 1991, 141–143.)

Welch (2016) esittelee naisen äänenmurrokseen sisältyvän neljä vaihetta:

1. Ääni on kirkas ja kevyt, huilumainen. Rekisterinvaihdoksia ei ole selkeästi kuultavissa.
2. Äänenmurroksen ensimmäiset merkit alkavat kuulua usein huokoisuutena, jo-ka johtuu puutteellisesta äänihuulisulusta ääntöelimistön alueen kasvun aikana. Rekisterinvaihdoskohta ilmestyy yksiviivaisen fis:n ja a:n välille. Joillakin ty-töillä voi olla vaikeuksia laulaa matalia ääniä, kun taas toiset menettävät korke-ampia taajuuksia. Laulamista saattaa tulla epämukavaa, ja huokoisuutta voi esiintyä koko äänialalla.
3. Tyttöjen äänenmurroksen ”huippuvaihe”. Vain hyvin rajalliselta alueelta on mukava laulaa. Erityisesti korkeiden äänten laulaminen voi tuntua epämukaval-ta, ja eri rekisterit erottuvat selkeästi. Alarekisterissä kuuluu usein käheyttä. Re-kisterinvaihdoskohdat ovat yksiviivaisen f:n ja ais:n sekä kaksiviivaisen d:n ja fis:n välillä.
4. Viimeisessä vaiheessa alue, jolta on mukava laulaa, on laajentunut paljon. Äänessä on vähemmän huokoisuutta, äänenlaatu ja rekisterit ovat yhtenäisem-piä, ja ääni on notkeampi. Ääneen ilmaantuu usein myös vibratoa, ja se alkaa kuulostaa aikuisemmalta, naisen ääneltä.

Poikien äänenmurroksen puolestaan voi jakaa viiteen vaiheeseen:

1. Ääni on suurelta osin kirkas. Pientä huokoisuutta voi olla havaittavissa.

2. Ääniala on hieman madaltunut. Sävelpuhtaudessa voi olla epävakautta erityisesti korkeimmissa sävelissä, jotka vaativat suurempaa ponnistelua. Äänenlaatu on kireä ja huokoinen.
3. Falsettirekisteri ja joillakin myös huilurekisteri ilmaantuu.
4. Äänenmurroksen ”huippukohta”, jonka aikana äänessä esiintyy suurinta epävakautta, ja äänen kirkkaus on vähäisintä.
- 2.-4. vaiheen aikana ääniala laskee jokaisessa vaiheessa noin terassin verran. Päärekisteri on näiden vaiheiden aikana supistunut. Korkeampien äänten tuotossa on epävakautta, kun taas matalammat äänet tuntuvat vakaammilta.
5. Päärekisteri alkaa aueta uudelleen. Äänen kirkkaus alkaa palautua ja huokoisuus vähentyä. Ääni ei kuitenkaan vastaa vielä aikuisen miehen ääntä. (Welch 2016, 452-455.)

Miesäänen laatu muuttuu äänenmurroksen jälkeen äänihuulten suurentuneen massan ja painon, sekä lisääntyneen hengityskapasiteetin vaikutuksesta. Myös resonanssitila kasvaa nenän, suun ja yläleuan kasvaessa murrosiässä. (Andrews 1993, 160–164.)

Laulupedagogit ovat kauan uskoneet, että voimakasta äänenkäyttöä tulee välttää äänenmurroksen aikana (Sataloff 1991, 141–143). Vielä muutamia vuosikymmeniä sitten jotkut laulupedagogit eivät suositelleet laulamista äänenmurroksen aikana ollenkaan. Nykyisin vallalla on kuitenkin päinvastainen käsitys. (Pihkanen 2011, 41–42.) Tärkeä seikka äänenmurroksen aikana laulamiseksi on, että oppilas itse seuraa omia tuntemuksiaan. Jos esimerkiksi kurkussa tuntuu laulaessa selvää kipua, on hyvä pitää vähän taukoa. Nuoren ääntöelimistö on äänenmurroksen aikana erityisen haavoittuva, minkä vuoksi epäterveestä äänenkäyttötavasta voi aiheutua esimerkiksi äänihuulten pinnalla olevia kyhmyjä. Kyhmyt voivat lauluäänien lisäksi vaikuttaa negatiivisesti myös puheääneen ja sitä kautta nuoren itsetuntoon. (Pihkanen 2011, 41–42.) Yleisesti ottaen laulaminen äänenmurroksen aikana on kuitenkin nykykäsityksen mukaan hyväksi, jotta niin psyykinen kuin fyysinenkin ote laulamiseen säilyy (Pihkanen 2011a). Pitkä tauko laulamiseksi voi heikentää laulamiseen osallistuvien lihasten koordinaatiota. Myös motivaatio ja rohkeus laulamiseksi saattaisivat tauon aikana hiipua. (Pihkanen 2011.) Phillips (1996) pitääkin laulukehityksen kannalta tärkeänä, että laulutaitoa ylläpidetään myös äänenmurroksen aikana.

Äänenmurroksen aikana harjoitetun ohjelmiston tulee soveltua murrosikäisen rajoitetulle äänialueelle. Se, kuinka kapea tämä äänialue on, on hyvin yksilöllistä. (Pihkanen,

2011a.) Vaikka ääniala saattaa kaventua äänenmurroksen aikana, opettajan tulisi rohkaista nuorta laulamaan koko äänellään, joka hänellä silloin on käytössä. Äänenmurrosprosessia ei koskaan pidä yrittää nopeuttaa tai hidastaa. Kun laulutekniikkaa pidetään yllä myös äänenmurroksen aikana, voidaan minimoida murroksesta aiheutuva äänenkehityksellinen haitta. (Edwin 1997.) Freerin (2008) mukaan paras tapa tarkkailla pojan äänenmurroksen kehittymistä, on käydä läpi koko ääniala falsettia lukuun ottamatta. Matalimpien äänten perusteella äänenmurrosprosessi saattaa tuntua hyvinkin nopealta, mutta ne ovat vain osa prosessia. Muita tärkeitä huomioon otettavia seikkoja ovat muun muassa äänenlaatu ja äänialan kehittyminen. (Freer 2008.) Welch (2016) korostaa, että laulaminen on mahdollista kaikissa äänen kehitysvaiheissa, ja lähivuosina on tuotettu jopa laulumateriaalia, joka on tarkoitettu juuri murrosikäisen kehittyvälle äänelle.

3 Nuorten laulunopetus

Tässä luvussa perehdyn siihen, mitä laulutunneilla tapahtuu. Luvussa 3.1 keskityn nuoren oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen ja vuorovaikutukseen. Käyn läpi, miten hyvä luottamussuhde rakennetaan, miten oppilasta voidaan motivoida, mitä nuoren tunte-elämään ja sen käsittelemiseen liittyy, sekä mikä on paras tapa antaa palautetta nuorelle oppilaalle. Luvussa 3.2 puolestaan tarkastelen laulunopetuksessa yleisimmin käytettyjä opetustapoja, ja pohdin, eroavatko nuorten oppilaiden kanssa käytetyt tavat jottenkin aikuisten kanssa käytetyistä.

3.1 Opettaja-oppilassuhde laulutunnilla

Toimiva opettaja-oppilassuhde on välttämätön menestyksekkään soiton- tai laulunopiskelun, sekä musiikkiharrastukseen liittyvien positiivisten merkityssuhteiden syntymisen kannalta. Jotta tämä suhde voisi toimia, opettajalla ja oppilaalla tulisi olla samankaltaiset tavoitteet harrastuksen suhteen. Opettajan olisi myös hyvä olla kiinnostunut oppilaan elämästä yleisemmällä tasolla. ”Parhaimmillaan opettaja-oppilassuhteesta voi kehittyä lämmin ystävyysuhde aikuisen opettajan ja nuoren oppilaan välillä, missä avoimesti voidaan keskustella ja olla samaa ja eri mieltä musiikkiin liittyvistä asioista – toinen toistaan kunnioittaen.” (Kosonen 2010, 307–308.) Vartiaisen (2013) mukaan vuorovaikutustaidot kuuluvatkin oleellisesti soiton- tai laulunopettajan ammatilliseen osaamiseen taiteellisten ja teknisten valmiuksien ohella. Suppeasti voidaan ajatella, että soiton- tai laulunopetus on käsityöläistaidon opettamista. Laajemmin ajateltuna se on kuitenkin paljolti myös suhteessa olemista ja vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 157.)

Puhuttaessa soiton- tai laulunopetuksesta, puhutaan usein mestari-kisälliperinteestä, jossa opetusmetodina käytetään pitkälti mallioppimista. Kärjistäen voidaan sanoa, että mestari-kisälliopetuksessa opettaja näyttää oppilaalleen oikeaoppisen suorituksen, jonka oppilas opettelee ja lopulta lukuisten toistojen jälkeen sisäistää. Vaikka tällä opetustyyllillä voidaan saada aikaan näennäisesti hyviä tuloksia, oppilas on usein melko passiivinen imitoija, eikä tilaa keskustelulle tai oppilaan luovuudelle välttämättä jää. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 170–171.)

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen liialla yksipuolisuudella ja tuloskeskeisyydellä voi olla myöhemmin negatiivisia vaikutuksia. Näitä voivat olla esimerkiksi soitto- tai lauluharrastuksen lopettaminen, ammatillinen tyytymättömyys ammattimusiikoilla tai jopa vihan tunne musiikkia kohtaan. (Patenaude-Yarnell 2004.)

Nykyisin opettajia kannustetaankin vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen oppilaslähtöisempään opetukseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppilaan aktiivisena toimijana, joka rakentaa itse uutta tietoa pohjaten jo olemassa oleviin tietoihinsa. Tekemällä oppiminen, suunnitelmallisuus ja oman oppimisen arvioiminen nähdään oppimisen kannalta tärkeinä asioina. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden teksti suuntautuukin oppiaineen ja sen sisältöjen sijasta nykyisin enemmän oppilaaseen itseensä ja tämän oppimiseen. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 151–155.) Uusimmissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) tavoitteissa, niin laajan kuin yleisenkin oppimäärän kohdalla, korostuvat oppilaiden omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden huomioon ottaminen opetuksessa. Myös vuorovaikutustaitojen kehittyminen mainitaan molemmissa oppimäärissä yhtenä osa-alueena.

Opettaja voi toki yhä näyttää oppilailleen, miten itse ratkaisisi tiettyjä pulmia, mutta hänen tulisi myös perustella ratkaisujaan ja avata näin omaa ajatteluaan. Oppilaan omalle ajattelulle tulisi jättää paljon tilaa, jolloin oppilas voisi valita itsellensä sopivimmat toimintatavat ja merkitykset. ”Oppimisesta muodostuu prosessi, jossa opettaja on kiinnostunut siitä, mitä oppilas on omaksunut ja miten hän oppimaansa käyttää.” (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 170–171.)

Oppilaan yksilöllinen kehitys tulisi aina olla soitto- tai laulutaidon opettamisen tavoitteiden ja suunnittelun perusta. Oppilaat ovat kaikki eri vaiheissa harrastuksessaan ja tavoittelevat eri asioita. Opettajalla tulisikin olla valmiudet suunnitella opetus jokaiselle henkilökohtaisesti niin, että se olisi kullekin oppilaalle tavoitteellista, motivoivaa ja oppimista edistävää. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 152–168.) Saarikallio (2009) toteaa, että nuorilla oppilailta tulisi olla mahdollisuuksia myös itse vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Hän korostaa realististen tavoitteiden asettamista ja palautteenantoa, joka on selkeää ja myönteistä, mutta rehellistä. Virheiden välttämisen sijaan opetuksessa tulisi keskittyä ilmaisuun ja elämyksiin. ”Musiikin maailma on täynnä rikkaita ja parantavia kokemuksia, ja musiikkikasvattajilla on tilaisuus johdattaa nuoria näiden kokemusten lähteille.” (Saarikallio 2009, 222.)

3.1.1 Luottamussuhteen rakentaminen

Laulunopettajan ja oppilaan välinen suhde on yksi herkimmistä ammatillisista suhteista, sillä laulamissa on mukana koko persoona (Patendaude-Yarnell 2004). Smith (2006) painottaakin, että laulunopetuksen tulisi perustua luottamukseen ja turvallisuuteen. Kehitystä ei hänen mukaansa voi tapahtua ennen kuin oppilas luottaa opettajaansa. Luottamus lisääntyy vähitellen, kun oppilas saa olla opettajansa kanssa hyväksyvässä ja arvostavassa vuorovaikutuksessa toistuvasti ja pitkään (Karppinen & Pihlava 2016, 123–126).

Kun ilmapiiri on hyvä, oppilas rohkaistuu todennäköisesti ilmaisemaan itseään paremmin ja spontaanimmmin. Jotta oppilas uskaltaa käyttää mielikuvitustaan, hänen on saatava opettajaltaan hyväksyntää. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ollessa rakentavaa, oppilaan on mahdollista kehittää persoonallista ilmaisuaan. Opettaja voi siis rakentaa hyvää luottamussuhdetta hyväksymällä oppilaan tekemiä tarjouksia. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 171–172.) Hyväksytyksi tulemisen tunne ei saisi koskaan olla riippuvaista oppilaan opintomenestyksestä. Jos hyväksytyksi tulemisen tunteeseen liittyy tämänkaltaisia ehtoja, oppilas saattaa koko ajan pelätä tulevansa hylätyksi, ja pienetkin vastoinkäymiset saattavat herättää riittämättömyyden ja häpeän tunteita. Häpeän ja hylätyksi tulemisen pelkoa on käytetty soitonopetuksessa myös ”hyödyksi” painostamalla oppilaita huippusuorituksiin sen avulla. Tällainen painostus voi kuitenkin tukahduttaa oppilaan sisäisen motivaation ja luovuuden. Häpeäntunnetta saattaa olla hyvin vaikeaa tai jopa mahdotonta poistaa. (Vartiainen 2013, 186–187.) Soiton- tai laulunopiskelu ei toki välttämättä aina ole pelkästään hauskaa. Opetuksen tehtävä onkin myös laajentaa oppilaan ilmaisualuetta ja rohkaista joskus epämukavuusalueelle. Opettaja voi kuitenkin turvallisella ilmapiirillä auttaa oppilastaan sietämään myös näitä epämukavia hetkiä harjoitteluprosessin aikana. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 171–172.)

Etenkin lapsille ja murrosikäisille luova tuottaminen voi olla todella haastavaa, sillä epäonnistumisen ja siitä seuraavan pilkan pelko on niin suuri (Uusikylä 2003, 208). Onkin tärkeää, että esimerkiksi improvisointiharjoituksia teetettäessä oppilaalla on mukava olla. Harjoitukset tulee valita niin, että ne ovat oppilaalle oikean tasoisia ja tarjoavat sopivaa haastetta. Harjoitusten sopivuus lisää turvallisuudentunnetta, ja rohkaisee oppi-

lasta yrittämään suoriutua tehtävästä. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 173–175.)

3.1.2 Motivointi

Kun ihmisellä on jokin intentio, eli tavoite tai päämäärä, johon hän suuntaa toiminnallaan, hänen voidaan sanoa olevan motivoitunut (Byman 2002, 26). Smithin (2016) mukaan oppilaan täytyy olla motivoitunut laulamaan oppimiseen, jotta hän voi kehittyä. Nuorten motiivit musiikkiharrastukseen voidaan karkeasti jakaa musiikillisiin motiiveihin, suoritus- ja saavutusmotiiveihin sekä vuorovaikutusmotiiveihin. Näistä viimeiseksi mainitussa korostuu opettajan ja oppilaan välinen suhde. Opettajan antama tuki ja kannustus voikin olla monelle oppilaalle tärkeä motiivi koko musiikkiharrastukselle. (Kosonen 2010, 304–305.) Monet eri teoriat puoltavat ajatusta siitä, että motivaatio syntyy vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Toisten kommentit ja se, minkälaista vuorovaikutus on, voi vaikuttaa merkittävästi motivaation määrään ja laatuun. (Evans 2016, 325–337.)

Yksi soiton- tai laulunopettajan keskeinen ja haasteellinen tehtävä onkin oppilaan motivoiminen harjoitteluun (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 158). Oppilaille saattaa usein tulla yllätyksenä, kuinka hitaasti taidot kehittyvät, ja kuinka paljon harjoittelua niiden kehittyminen vaatii (Evans 2016, 325). Kun tekniikka kehittyy, musisoinnista tulee itseilmaisun ja luovan muusikkouden väline, mikä voi osaltaan motivoida oppilasta. Myös myönteiset esiintymiskokemukset ovat tärkeitä, ja opettajan tulee tarkkaan miettiä, miten hän loisi esiintymistilanteista sellaisia, etteivät ne aiheuttaisi oppilaille pelkoa tai ahdistusta. Opettajan olisi hyvä luoda kannustavia esiintymistilanteita ja yhteismusisointimahdollisuuksia mahdollisimman paljon heti opintojen alussa. Yhteismusisointi koetaan usein hauskaksi, ja musiikkiin liittyvät sosiaaliset tapahtumat saattavatkin olla yksi suuri motivaatiotekijä tai jopa musiikkiharrastuksen syy. Onkin tärkeää, että oppilas voi kokea musiikkiharrastuksessaan iloa. Ilo edesauttaa motivaation syntymistä, sekä tehostaa oppilaan mielikuvitusta ja taiteellisia kykyjä. Ilo voi syntyä esimerkiksi edellä mainituista asioista, kuten taidon kehittymisestä, toisten kanssa yhdessä musisoimisesta, musiikin tulkintaan eläytymisestä tai oman idean tai tunteen ilmaisusta. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 157–177.)

Vallalla oleva moderni motivaatiokäsitys näkee ihmisen itse oman motivaationsa tuottajana. Ei siis puhuta enää siitä, että opettaja varsinaisesti motivoisi oppilastaan, vaan hänen tulisi pyrkiä luomaan motivoitumisen kannalta optimaalinen oppimisympäristö. Useiden tutkimusten mukaan luova ajattelu ja oppimisen laatu lisääntyvät merkittävästi olosuhteissa, jotka edesauttavat sisäistä motivaatiota verrattuna olosuhteisiin, jotka tukevat vain ulkoista motivaatiota. Kun ihminen on sisäisesti motivoitunut, oppiminen on motivoivaa ilman ulkoista palkkiota tai kontrollia. Ulkoisen motivaation tavoitteena taas on aina jokin selkeä seuraamus tai sen välttäminen. Sisäinen motivaatio edesauttaa tutkimusten mukaan oppimista selvästi ulkoista motivaatiota tehokkaammin. (Byman 2002, 27–37.) Musiikkiharrastuksessa oma kiinnostus musiikkiin ja sen tekemiseen onkin tärkeää. Se, että nuoret kävisivät tunneilla ja suorittaisivat tutkintoja musiikkiopistossa vain jonkin ulkoisen palkkion toivossa, on osoitettu perättömäksi väitteeksi nuorten soittamisen motivaatiota kartoittaneissa tutkimuksissa. Soittoharrastuksella voi olla myös ulkoisia motiiveja, mutta ne eivät yksinään riitä motivoimaan oppilaita harjoitteluun pitkäjänteisesti vuosien ajan. Siihen tarvitaan myös sisältä lähtevä kiinnostus harrastusta kohtaan. (Kosonen 2010, 297.)

Yksi tärkeä seikka oppilaan motivaation ylläpitämisen kannalta on kappaleiden taitotasoa. Tietyntasoiset tehtävät tulee olla opittu, ennen kuin voidaan siirtyä vaikeampiin tehtäviin. (Rutovski & Runfola 2007, 23.) Jos kappaleet ja harjoitukset eivät sovi oppilaan osaamistasolle, hänelle voi tulla kiusallinen olo omasta osaamattomuudestaan (Hedden 2012). Osaamisen tunne onkin yksi musiikkiharrastuksen keskeisistä motivaatiotekijöistä. On tärkeää, että musiikkiharrastus tarjoaa nuorelle onnistumisen ja oppimisen kokemuksia. (Kosonen 2001.) Opettajan tulisi pystyä arvioimaan yksilöllisesti haasteet ja tehtävät, jotka ovat kullekin oppilaalle sopivia. Sopivantasoiset tehtävät antavat oppilaalle mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin, jotka puolestaan motivoivat oppilasta ja edistävät sen myötä opintoja. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 173.)

3.1.3 Tunteiden käsittely

Tunteet ovat vahvasti kytköksissä musiikkiin, sillä ihmiset käyttävät musiikkia arjessa mielialojen ja tunteiden säätelyyn. Musiikin tiedetään myös nostavan tunteita esiin muita taiteen muotoja herkemmin. (Eerola 2005, 261.) ”Kokonaisuutena voidaan todeta, että musiikilliset tunnekokemukset syntyvät hyvin monenlaisten mekanismien avulla. Musiikin voimakas vaikutus tunteisiin selittyykin osittain sillä, että se tavoittaa ihmis-

kokemuksen niin monitasoisesti: fysiologisista reflekseistä symbolisiin mielikuviin ja kognitiiviseen prosessointiin.” (Eerola & Saarikallio 2010, 266.)

Tunne-elämän taidot ovat nuoruudessa vasta kehittymässä, ja musiikin on todettu olevan yksi tärkeä keino nuoruuden kehitykseen liittyvien haasteiden käsittelemisessä (Saarikallio 2010, 287). Tunteet vaihtelevat nuorilla usein paljon, ja he kokevat ne monesti voimakkaampina kuin aikuiset. Musiikki saattaa olla nuorille erityisen tärkeää sen koskettamien tunnekokemusten takia. (Saarikallio 2009, 222.) Musiikki saattaa auttaa nuoria käsittelemään ristiriitaisia ja vaikeasti ymmärrettäviä tunne-kokemuksia, sekä tarjota erilaisia tunne-elämyksiä (Saarikallio & Erkkilä 2007). Populaarimusiikissa esiintyy usein teemoja, jotka ovat osa nuorten kokemusmaailmaa. Tällaisia ovat esimerkiksi itsenäisyys, romanttinen rakkaus ja seksuaalisuus. Musiikki voi olla nuorelle apuväline itseyttämyykseen ja itsetuntemukseen, sekä oman identiteetin työstämiseen. (Saarikallio 2009, 222–224.) Musiikista voikin tulla nuorelle tärkeä itseilmaisun kanava ja persoonan kehittäjä, jos opettajalla on tarvittavat taidot ohjata tällaista oppimisprosessia. Keskeistä tämän kannalta on, että ilmapiiri on hyvä ja luovuuden mahdollistava. (Vartiainen 2013, 193.) Musiikki toimii myös viihdykkeenä, raskaasta päivästä palauttajana ja asiana, johon voi purkaa erilaisia tunteita, kuten suuttumusta. Se voi myös auttaa yksinäisyyteen ja murheiden unohtamiseen. (Saarikallio & Erkkilä 2007.)

Ihminen voi uskaltaa ilmaista syviä ja epävarmojakin tunteita laulun keinoin (Saarikallio 2009). Ääni voikin tuoda esiin tunteita, joita muuten pystymme peittelemään. Tällaisia voivat olla esimerkiksi erilaiset turhaumat ja estot, jotka saattavat heijastua ääneen käheytenä tai kireytenä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 144.) Jos ihminen on voimakkaiden tunteiden tai jännitystilojen alaisuudessa, lauluäänen hallinta voi olla hankalaa. Kun tekniikka kehittyy, äänen hallitseminen tällaisissa tilanteissa toki helpottuu. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 165.)

Niin fyysisellä kuin psyykkiselläkin hyvinvoinnilla on suuri merkitys lauluäänen toiminnan kannalta. Laulunopettaja kohtaakin oppilaidensa kanssa usein myös ongelmia, jotka eivät ole suoraan lauluteknisistä. Sillä, miten laulunopettaja tällaisissa tilanteissa toimii, voi olla oppilaalle suuri merkitys. Jos opettaja päättää olla puhumatta tunneilla muista kuin lauluteknisistä tai musiikillisista aiheista, hänen elämänsä voi olla helpompaa, ja laulutunnit saadaan käytettyä itse laulamiseen. Toisaalta oppilaan tunteminen mahdollisimman hyvin voi auttaa opettajaa keksimään uusia lähestymistapoja myös äänenkäyttöisten ongelmien ratkaisemiseen. On tärkeää muistaa, ettei opettaja voi ottaa

vakavia mielenterveydellisiä ongelmia harteilleen. Hyvä opettaja tuntee rajansa ja tietää, milloin suositella oppilaalle muuta ammatillista tahoja. Pelkkä myötätunto ja ymmärrys opettajan puolelta voi silti auttaa oppilasta jo merkittävästi ongelmiansa käsittelyssä. (Patenaude-Yarnell 2004.)

3.1.4 Palautteenanto

Instrumenttiopetus sisältää jatkuvaa palautteenantoa. Se, miten opettaja antaa palautetta, vaikuttaakin merkittävästi koko opetustilanteen vuorovaikutuksen rakentumiseen. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 171–172.) Harkitsemattomasti muotoillut yksittäisetkin kommentit voivat jäädä oppilaan mieleen koko loppuelämäksi. Opettajan tulisikin tuntea oppilaansa ja osata lukea tilannetta palautetta antaessaan. Hänen tulisi myös osata kuunnella ja havainnoida opiskelijan reaktioita palautetilanteessa. (Juntunen & Westerlund 2013, 81–82.) Oppilas on palautetta saadessaan haavoittuvainen. Jos hän pelkää liikaa epäonnistumista, hänen ilmaisualueensa saattaa kaventua, ja hän saattaa alkaa suunnitella toimintaansa liikaa etukäteen, mikä vähentää spontaania reagointia. Opettajan tulisikin välttää oppilaan soiton tyrmäämistä ja hyväksyä sen sijaan oppilaan tekemät tarjoukset. Tämä edesauttaa yleensä myös toivotun lopputuloksen saavuttamista nopeammin. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 171–172.) Oppilaan haavoittuvuus voidaan ottaa palautetta annettaessa huomioon myös puhettavassa ja sanavalinnoissa (Juntunen & Westerlund 2013, 82).

Rutowski ja Runfola (2007, 23) pitävät yksinlauluopetuksessa hyvänä asiana sitä, että opettajan on helppo arvioida oppilaan henkilökohtaista kehitystä. Myös oppilas itse kuulee oman äänensä yksinlaulutilanteessa ryhmätilannetta paremmin. Palautetta annettaessa opettajan on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että ensin tulisi aina löytää oppilaan laulamisesta jokin positiivinen asia. Tämä positiivinen huomio tulee kertoa palautteen alussa, jonka jälkeen voi antaa kehittämisideoita ja pyytää mahdollisesti oppilasta laulamaan uudestaan nämä huomiot mielessä pitäen. ”Ongelmien” pitkäaikaista jankkaamista tulee kuitenkin välttää, sillä se voi alkaa tuntua oppilaasta epämiellyttävältä. (Rutowski & Runfola 2007, 23.) Pihkanen (2011) muistuttaa lauluäänen olevan niin henkilökohtainen asia, että siitä annetut negatiiviset kommentit voivat tuntua palautteensaajasta yhtä pahalta kuin ulkonäköä arvostelevat kommentit. Saadun palautteen laadulla onkin merkitystä niin ilmapiirin, oppilaan motivaation kuin itsetunnonkin kannalta. Eriytisesti oppilaan ollessa herkässä murrosiässä, rohkaiseva palaute on äärimmäisen tärkeää.

keää. (Pihkanen 2011a, 53.) Palautteen tulisi kuitenkin aina olla rehellistä, eikä täten myöskään pelkkä perusteeton kehuminen yleensä johda oppimiseen (Numminen 2005, 85–86). Palautteenannon jälkeen oppilaan tulisi tietää, mitä hänen pitäisi tehdä seuraavaksi (Juntunen & Westerlund 2013, 82).

Palautetta antaessaan opettajan on tärkeää pitää mielessä, että palautteen tulee kohdistua ainoastaan oppilaan tekoihin, ei oppilaaseen ihmisenä. Turha kategorisointi voi aiheuttaa oppilaalle leimoja, joista on vaikeaa päästä eroon. (Vartiainen 2013, 186.) Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan musiikki ja siihen liittyvät taidot ovat kuitenkin usein niin henkilökohtaisia asioita, että persoonaa voi olla vaikeaa erottaa niistä, vaikkei palaute kohdistuisikaan suoranaisesti persoonaan. Opettajan tulisi osata ajoittaa palautteensa oikein ja olla siinä oikeudenmukainen. Hyvä palaute on selkeää, asiallista ja luotettavaa. (Juntunen & Westerlund 2013, 81.)

3.2 Opetustavat laulutunnilla

Laulunopetuksessa käytetään monenlaisia opetustapoja. Se, minkä verran mitään opetustapaa käytetään, saattaa osaltaan riippua opettajan omasta taustasta ja siitä, miten opettaja itse hahmottaa laulamisen tekniset osa-alueet. (Miller 1991, Kähkönen, 1997.) Olisi kuitenkin tärkeää, että opettaja osaisi mahdollisuuksien mukaan mukauttaa opetuksensa kullekin oppilaalle parhaiten sopivaksi. Pelkkä kokemuspohjainen tieto ei välttämättä riitä, vaan opettajalla tulisi olla myös kokonaisvaltaisempi näkemys asioista. (Kähkönen 1997.) Ongelmana pelkästään kokemuspohjaisessa opetuksessa on, ettei kukaan opettaja ole voinut itse kokea kaikkia oppilaillaan vastaan tulevia lauluteknisiä ongelmia. Jos opetus perustuu pelkästään vaistonvaraisuuteen, opettaja ei välttämättä pysty antamaan oppilaalle tämän tarvitsemaa konkreettista tietoa. (Miller 1991.)

Kähkönen (1997) luettelee kolme erilaista opettajatyyppeä:

1. Mekanistisella opettajalla oma tekniikka on usein kehittynyt vaikeuksien kautta, ja hän tuntee tyypillisesti laulufysiologian hyvin. Hän selittääkin opetuksessaan asioita enemmän fysiologisten faktojen kuin mielikuvien kautta. Tällainen opettaja kiinnittää usein paljon huomiota siihen, miltä oppilaan laulaminen näyttää, tai mitä hän tuntee käsin esimerkiksi oppilaan vartalolla. Tällaisessa opetuksessa on vaarana, että oppilas mekanisoituu liikaa, eikä enää luota omiin

vaistoihinsa tai unohtaa kuunnella. Oppilas saattaa myös tuntea olevansa kahleissa.

2. Akustiselle opettajalle laulaminen on aina ollut luontaista ja helppoa. Hän laulaakin monesti itse malliksi, ja hänen neuvonsa ovat adjektiiveja, kuten ”pyöreämmin”. Opettaja ei välttämättä itse ole koskaan pohtinut fysiologisia tuntemuksia sen tarkemmin, eikä siksi pidä niitä tärkeinä. Tällä opetustyyllillä voikin olla vaikeaa päästä eroon hankalista fysiologisista ongelmista.

3. Intuitiivinen opettaja perustaa opetuksensa intuitiivisiin tuntemuksiin. Laulunopettajat tietävät yleensä kehollisesti mitä laulettaessa tapahtuu, vaikkeivät osaisikaan analysoida sitä. Oppilaan laulaessa opettajan kehossa syntyy aistimus siitä, miten oppilas tuottaa äänen, jolloin hän kykenee tämän tuntemuksen perusteella antamaan oppilaalle ohjeita. Puhtaasti intuitiiviset opettajat ovat harvassa, mutta se, kuinka paljon intuitiota käytetään, vaihtelee suuresti. (Kähkönen 1997, 63–65.)

Opettajalla voi olla omat vahvuusalueensa, mutta hänelle saattaa myös tulla oppilaita, jotka toimivat ja oppivat erilaisilla tavoilla tai eivät näytä oppivan ollenkaan. Opettajan tulee silloin etsiä uudenlaisia lähestymistapoja, jotka saattavat hänestä itsestään tuntua toissijaisilta, mutta oppilaalle ne voivat olla ensisijaisia. Vaikka opettaja olisi tottunut kuulonvaraiseen oppimiseen, hän saattaa joutua miettimään visuaalisia keinoja edistääkseen jonkun oppilaansa oppimisprosessia. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 156.) Opettajan tulisikin tunnistaa oppilaidensa oppimistyynejä, jotta hän voisi suunnitella opetuksensa kullekin oppilaalle parhaiten sopivaksi. Tyypillinen tapa jaotella erilaiset oppijat, on jakaa heidät visuaalisiin, kuulonvaraisiin ja kehollisiin oppijoihin. (Mixon 2004, Swanson 2005, Beheshti 2009.)

Mitä enemmän opettajalla on käytössään lähestymistapoja opetettavaan asiaan, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on opettaa erilaisia oppilaitaan mahdollisimman hyvin (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 156). Opettaja, jolla on tarpeeksi tietämystä laulamisen fysiologiasta, mielikuvitusta keksiä erilaisia mielikuvia, sekä psykologista silmää oppilaidensa suhteen, on laulunopetustyössä vahvoilla. Tehokkainta on käyttää sopivassa suhteessa niin mekanistista, akustista kuin intuitiivistakin opetustyyliä. (Kähkönen 1997, 63–65.)

3.2.1 Mielikuvat ja roolihahmot

Suurin ero lasten ja nuorten laulunopetuksessa verrattuna aikuisten opetukseen on asioiden esitystapa. Liika sanallinen selittäminen on usein lasten kanssa turhaa. Erilaiset mielikuvat ja äänimallit toimivat sitä paremmin. (Pihkanen 2001a, 53, Koistinen 2008, 95.) Myös aikuisten laulunopetuksessa mielikuvien runsas käyttö on kuitenkin tyypillistä. Tätä voi osaltaan selittää se, että lauluinstrumenttia on muita instrumentteja vaikeampi hahmottaa, sillä emme voi konkreettisesti nähdä sen toimintaa. (Kähkönen 1997, 54–55.)

Mielikuvat tulisi aina valita oppilaan mukaan. Eri oppilaille toimivat erilaiset mielikuvat, ja joskus opettajan täytyy kokeilla monenlaisia mielikuvia harjoitettavaan asiaan saavuttaakseen lopulta halutun lopputuloksen. (Miller 1991, 378.) Jos opettaja esimerkiksi kuvailee opetuksessaan visuaalisesti jotakin kokemusta, hänen tulisi tarjota monia vaihtoehtoja, joista oppilas voi valita sen, joka sopii parhaiten tämän kokemusmaailmaan (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 163). Kähkösen (1997) mukaan fyysisiin tunteuksiin perustuvat mielikuvat toimivat usein pitkällä tähtäimellä parhaiten, etenkin jos niiden pohjaksi kerrotaan myös todellista fysiologista faktaa.

Lasten ja nuorten laulunopetuksessa voidaan käyttää opetuskeinoina myös tarinankerontaa tai roolileikkejä. Esimerkiksi hyvän lauluasennon etsiminen voi olla ujolle ja epävarmalle lapselle epämukavaa, jos asento ei sovi hänen minäkuvaan. Lapsen jääräpäinen asettaminen asentoon ilman, että saa asenteessa tapahtumaan muutosta, voi turhauttaa sekä opettajan että oppilaan. Roolileikin kautta tämä prosessi on mahdollista toteuttaa lapselle luonnollisemmalla tavalla. Esimerkiksi hyvää ryhtiä etsittäessä voidaan hakea ääriasentoja erilaisten hahmojen kautta. Lapsi voi esittää ensin sotilasta, joka seisoo asennossa olkapäät takana ja rintakehä korkealla. Sen jälkeen hän voi muuttua käyrässä seisovaksi vanhaksi mieheksi. Sitten hän voi leikkiä itsevarmaa kuningasta tai kuningatarta. Ääriasentojen kautta voidaan lähteä hakemaan hyvää lauluasentoa, joka löytyy jostakin näiden asentojen keskeltä. Roolileikissä on kuitenkin aina tärkeää muistaa, että oppilas ja opettaja ovat leikissä yhdessä. Jos opettaja ei itse heittäydy leikkiin, oppilaasta saattaa tuntua, että häntä manipuloidaan ja ohjaillaan ”kuin marionettinukke”. (Edwin 1997.)

3.2.2 Fysiologia ja kehollisuus

Soiton- ja laulunopiskelu on suurelta osin kehollista toimintaa. Esimerkiksi äänen resonanssi, rytminen tarkkuus, artikulaatio, fraseeraus, sointi ja tulkinta liittyvät kaikki fyysisyyteen. Kehon avulla voimme kehittää myös musiikillista ymmärrystämme ja yhdistää tunteemme ja ajatuksemme musiikillisessa kokemuksessa. Keho oppii niin tiedostetusti kuin tiedostamattomastikin. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 161.)

Kehotietoisuuden kehittyminen on olennaista soiton- ja laulunopetuksessa. Sen kautta oppilas oppii ymmärtämään paremmin, mitä hänessä tapahtuu musisoidessa tai esiintyessä. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 162–162.) Intuitiiviset opettajat perustavat opetuksensa pitkälti kehollisiin tuntemuksiin (Kähkönen 1997). Opettaja, jonka oma kehotietoisuus on kehittynyttä, osaa usein lukea myös muiden ihmisten tunnereaktioita ja kehonkieltä paremmin. Kehollista tietoisuutta ja läsnäoloa voi harjoittaa monella eri tavalla. Esimerkiksi hengitysharjoitukset, erilaiset tunnetilat, tarinat, mielikuvat, roolihenkilöt, kehon liikkeet ja olotilat, resonanssi, sekä aistitason havainnointi harjoittavat kehotietoisuutta. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 162–163.)

Kehollisuutta voidaan käyttää hyödyksi myös mielikuvaharjoittelussa. Oppilaan kineettistä mielikuvitusta voidaan harjoittaa esimerkiksi kuvittelemalla tietty liike mielessä joko ennen sen varsinaista suorittamista tai suorituksen jälkeen, jolloin liikekokemus aktivoituu uudestaan. (Juntunen 2009, 247–248.) Liikkeen kuvittelu valmistaa lihasta ja hermoratoja itse liikkeeseen ja synnyttää voimakkaan sähkövirran. Esimerkiksi laulamisen harjoittelu mentaalisesti on hyödyllistä, sillä mentaaliharjoittelussa suoritus voidaan tehdä virheettömästi, mikä puolestaan vähentää virheiden riskiä myös itse suorituksessa. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 163.)

Kehollisten kokemusten sanallistamisessa käytetään usein erilaisia mielikuvia (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 163). Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan aina osaa eläytyä niihin. On opiskelijoita, jotka haluavat aina tietää fysiologisen selityksen asioille. Näiden opiskelijoiden kanssa on vaarana, että opetuksesta tulee turhan mekaanista ja faktapitoista, jolloin äänen kuunteleminen saattaa jäädä toisarvoiseksi. Jotkut pedagogit uskovatkin laulufysiologian olevan niin monimutkaista, että kaikkea siihen liittyvää on mahdotonta pitää mielessä ja koordinoida

yhtä aikaa niin, että instrumentti toimii. Heidän mielestään koordinointi tapahtuu parhaiten tunnetilojen tai kokonaisvaltaisten mielikuvien avulla. (Kähkönen 1997, 54–55.) Miller (1991) toteaaakin, ettei laulunopetus ole pelkästään mekaanista toimintaa, vaan siihen liittyy myös psykologisia ja esteettisiä аспекteja, jotka opettajan tulisi ottaa huomioon. On silti tärkeää, että opettaja tietää kehon toiminnan ja äänen akustiikan fysiologiset perusteet, jotta hän pystyy tavalla tai toisella selittämään oppilaalle, mitä tämä tekee väärin ja miksi, sekä antamaan neuvoja ongelman korjaamiseen. (Miller 1991, 388–378.)

3.2.3 Mallioppiminen

Mallioppiminen on ollut vahvasti läsnä soiton- ja laulunopetuksessa erityisesti mestari-kisälliperinteessä. Perinteen tarkoituksena on, että oppilas jäljittelee opettajan näyttämää laulu- tai soittoesimerkkiä. Vaikka nykyisin vallalla oleva oppimiskäsitys on oppilaslähtöisempi, on mallioppiminen yhä yksi käytetyistä opetustavoista. Nykyisin uskotaan kuitenkin, että opettajan olisi esimerkkisoiton- tai laulun lisäksi hyvä sanallistaa suoritustaan jollain tavalla. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 170–171.)

Kähkösen (1997) opettajatyypeistä akustinen opettaja käyttää mallioppimista opetuksessaan paljon. Jos opettaja pystyy tuottamaan kauniin ja vakaan äänenvärin, oppilas saattaa joskus oivaltaa pelkän lauluesimerkin perusteella, miten ääni on tuotettu (Miller 1991, 177). Tämä opetustapa toimii erityisen hyvin auditiivisille oppijoille, jotka oppivat parhaiten kuulemalla. Myös visuaaliset oppijat hyötyvät usein siitä, että he näkevät opettajansa näyttämän lauluesimerkin. (Beheshiti 2009.) Auditiiviset oppijat oppivat myös kappaleet usein parhaiten korvakuulolta, eikä heidän nuotinlukutaitonsa välttämättä ole kovin hyvä. Siksi opettajan laulama esimerkki voi auttaa heitä myös kappaleen melodian oppimisessa. (Swanson 2005.)

Mallioppimista pidetään erityisesti lasten ja nuorten laulunopetuksessa tehokkaana opetustapana (Pihkanen 2001a, Koistinen 2008). Siinä on kuitenkin myös omat haasteensa, sillä nuoren oppilaan ja aikuisen opettajan äänet saattavat olla hyvin erilaiset. Jos lapsi matkii liikaa opettajansa ääntä, äänentuottotapa ei välttämättä ole nuorelle äänelle terveellinen. (Pihkanen 2011.) Riskinä mallioppimisessa onkin, että oppilas imitoi opettajaltaan esimerkiksi tämän maneereja, mikä ei ole tarkoituksenmukaista. Joskus oppilaan saattaa myös olla haastavaa imitoida ”mestariopettajansa” ääntä. (Miller 1991, 177.)

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni tutkimuskysymyksineen. Lisäksi käyn läpi laadullisen tapaustutkimuksen käsitteenä, ja kerron tutkielmani toteutustavoista. Lopuksi tarkastelen eettisiä arvoja, joita olen pyrkinyt tutkielmassa noudattamaan.

4.1 Tutkimustehtävä tutkimuskysymyksineen

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millä tavoin haastateltavat laulunopettajat opettavat nuoria oppilaitaan. Tutkin musiikkioppilaitoksissa tai yksityisesti tapahtuvaa laulunopetusta, jossa oppilas on tunnilla opettajansa kanssa kahdestaan. Haluan selvittää, mitä erityispiirteitä kehittyvässä iässä olevien 12–16-vuotiaiden nuorten laulunopetukseen liittyy niin fyysiseltä kuin psyykkiseltäkin kannalta. Minua kiinnostaa, mitä nuorten laulunopetuksessa tulee ottaa huomioon, ja minkälaisia opetustapoja haastateltavat laulunopettajat käyttävät nuoria opettaessaan. Pysin selvittämään myös, minkälaisilla vuorovaikutuksellisilla keinoilla opettajat luovat tunneille turvallisen ilmapiirin ja hyvän luottamussuhteen, sekä millä tavoin he rohkaisevat nuoria oppilaitaan heittäytymään erilaisiin harjoitteisiin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Millä tavoin haastateltavat laulunopettajat opettavat nuoria?

Mitä erityispiirteitä haastateltavat laulunopettajat kokevat nuorten laulunopetukseen liittyvän?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, yksi lukuisista laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lajeista. Vaikka laadulliselle tutkimukselle ei voida antaa tarkkaa määritelmää, voidaan sanoa, että se pyrkii aina tutkimaan ihmisen elämismailmaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Se pyrkii enemmän löytämään tai paljastamaan jotakin kuin todentamaan valmiita väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008,

156–157.) Tutkielmani tarkoituksena on tarkastella laulunopettajien kokemuksia nuorten opettamisesta mahdollisimman syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti, jolloin tutkielmani muotoutui laadulliseksi tapaustutkimukseksi.

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta määritellään usein vertaamalla sitä kvantitatiiviseen tutkimukseen. Eskola ja Suoranta (2003) haluavat kuitenkin välttää tällaista vastakkainasettelua. Vastakkainasettelun sijaan he luettelevat tiettyjä tunnusmerkkejä laadulliselle tutkimukselle. Näistä tunnusmerkeistä yksi on aineistonkeruumenetelmä. Laadullinen aineisto on tyypillisesti tekstiä, joka voi olla niin tutkijan keräämää haastattelu- tai havainnointimateriaalia kuin esimerkiksi tutkittavan itse kirjoittamia päiväkirjoja tai kirjeitäkin. Usein laadullinen tutkija tekee myös jonkinlaista kenttätöitä tutkimustaan varten. (Eskola & Suoranta 2003, 13–15.)

Tutkijalla on laadullisessa tutkimuksessa paljon vapauksia ja näin ollen myös verrattain suuri rooli tutkimuksessa. Tutkija voikin käyttää omaa mielikuvitustaan esimerkiksi tutkimusmenetelmissä ja tulosten esitystavassa. Otanta on kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein melko pieni, ja sitä pyritään analysoimaan mahdollisimman syvällisesti. Analyysi on monesti aineistolähtöistä, mikä voi tarkoittaa karkeimmillaan jopa sitä, että teoria rakennetaan kokonaan vasta kun empiirinen aineisto on hankittu. Usein pohjalla on kuitenkin myös jonkin verran teoriaa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei myöskään ole selkeää ennakkokäsitystä eli hypoteesia tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta 2003, 13–20.) Kiviniemi (2015, 74) kuvaa laadullisen tutkimuksen olevan prosessi, jossa esimerkiksi tutkimustehtävä tai aineistonkeruumenetelmä voivat muotoutua vasta tutkimuksen edetessä. Tutkielmassani tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset ovatkin muokkautuneet pikkuhiljaa kerätyn aineiston mukaan. Etsin ennen haastatteluja pohjalle jonkin verran teoriaa, mutta teorialuvut ja niiden sisällöt muokkautuivat melko paljon vielä, kun haastatteluilla kerätty aineisto oli hankittu.

Laadullisessa tapaustutkimuksessa yhdestä tai muutamasta toisiinsa suhteessa olevasta tapauksesta pyritään saamaan mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa. Kuten laadulliselle tutkimukselle yleisemmällä tasollakaan, tapaustutkimuksellekaan ei ole olemassa tarkkaa määritelmää. Olennaista on, että tutkimusta varten kerätystä aineistosta voidaan muodostaa jonkinlainen kokonaisuus eli tapaus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.) Haastattelin kolmea pop/jazz-laulunopettajaa, joita yhdisti nuorten opettaminen. Samoihin teemoihin perustuvat haastattelut muodostivat näin ollen tutkielmani tapauksen. Laadulliseen tapaustutkimukseen oleellisesti liittyvät asiat voidaan kiteyttää seu-

raaviin termeihin: yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosiidonaisuus (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13).

4.3 Teemahaastattelu

On olemassa monia erilaisia tutkimushaastattelulajeja. Ääripäitä ovat täysin strukturoitu haastattelu, joka on käytännössä tarkoin laadittu lomakehaastattelu, sekä täysin strukturoimaton haastattelu, jossa haastateltavien annetaan puhua vapaasti annetun aihealueen pohjalta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2008, 202–204.) Valitsin haastattelutavaksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä haluan pohtia aiheitani syvällisesti, eikä lomakehaastattelu tukisi tätä ajatusta. Halusin kuitenkin keskustelun etenevän tiettyjen teemojen alaisuudessa niin, että kaikki haastateltavat puhuisivat jossain määrin samoista asioista. Siksi koen, ettei tutkielmastani olisi saanut yhtä paljon irti täysin avoimessa haastattelussa.

Teemahaastattelussa on oleellista, että haastattelu etenee tarkkojen kysymysten sijaan tiettyjen teemojen alla. Ihmisten henkilökohtaiset tulkinnat ja kokemukset on tärkeää ottaa huomioon. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Eskola ja Vastamäki (2007, 25) kuvaavatkin teemahaastattelun olevan tutkijan ja haastateltavan välinen keskustelu, jossa tutkija pyrkii saamaan tutkimuksen aihepiiriä koskevat asiat selville vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa.

Valitsin haastateltaviksi ammattikorkeakoulusta tai Sibelius-Akatemialta valmistuneita pop/jazz-laulunopettajia, joilla on mahdollisimman paljon kokemusta 12–16-vuotiaiden nuorten laulunopetuksesta. Näin uskoin saavani mahdollisimman päteviä tuloksia, sillä haastateltavilla on niin laulunopettajan koulutus kuin useamman vuoden kokemus käytännön työstäkin. Valitsin haastattelutavaksi yksilöhaastattelun, sillä uskoin sen toimivan parhaiten jokaisen pedagogin henkilökohtaisten kokemusten ja ajatusten selville saamiseksi. Muiden läsnäolo olisi näkemykseni mukaan saattanut vaikuttaa vastauksiin, enkä olisi ryhmähaastattelussa todennäköisesti saanut yhtä syvällisiä vastauksia, sillä haastattelu olisi silloin venynyt monituntiseksi.

Lähetin haastattelupyynnöt haastateltaville sähköpostitse, ja suostumusten jälkeen toteutin haastattelut kevään 2019 aikana haastateltavien toivomissa paikoissa. Kaksi haastattelusta toteutettiin haastateltavien kodeissa ja yksi eräällä studiolla pääkaupunkiseudulla. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin tunnista lähemmäs kahta tuntia. Äänitin jokai-

sen haastattelun niin puhelimella kuin tabletillakin. Kaikki haastattelutilanteet alkoivat ennen varsinaisen haastattelun alkua pienellä jutustelulla, jonka jälkeen koin myös haastattelujen etenevän rennosti ja sujuvasti.

4.4 Analyysi

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla keräämäni aineiston mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Litterointi tarkoittaa nauhoitetun aineiston kirjoittamista tekstimuotoon, minkä jälkeen aineistoa on helpompi hallita ja analysoida (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Litterointivaihe on jo osaltaan tulkintaa, ja litteroinnin tarkkuus tuleeikin valita sen mukaan, mitä tutkitaan. Jos tutkittava kohde on esimerkiksi haastatteluun osallistuvien väliset suhteet tai haastatteluvuorovaikutus, on syytä kirjoittaa auki kaikki pienetkin asiat taukojen pituudesta lähtien. Jos tutkimuksen kohteena sen sijaan on haastatteluissa puhuttu asiasisältö, näin tarkka litterointi ei ole tarpeen. (Ruusuvoori 2010, 424–425.) Koska olen kiinnostunut vain haastateltavieni kertomista asiasisällöistä, jätin litteroidessani tutkittavan asian kannalta epäolennaisia täytesanoja pois luettavuuden helpottamiseksi.

Litteroinnin jälkeen aloitin koodaamisen tulostamalla litteroidun aineiston ja käyttämällä yliviivaustusseja jäsentelyn apuna. Koodien avulla tiettyjen aiheiden löytäminen aineistosta on helpompaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastateltavani puhuivat melko pitkälti ennalta miettimieni teemojen alaisuudessa, mikä helpotti osaltaan aineiston analysointia. Tein kuitenkin värikoodaamisen jälkeen hieman muokatun teemoittelun, johon poimin selkeimmin haastatteluissa esiin tulleet ja tutkimustehtäväni kannalta oleelliset asiat.

Lopulta aloitin varsinaisen sisällönanalyysin. Sisällönanalyysissä aineistoa eritellään ja tiivistetään etsien siitä eroja ja yhtäläisyyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sen tarkoituksena on saada tutkittava asia tiivistettyyn ja yleiseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Kiviniemi (2015) pitää teemojen kokonaisvaltaista käsittelyä ja liian hajanaisuuden välttämistä laadullisessa sisällönanalyysissä tärkeänä. Tutkijan tulisi löytää aineistosta keskeiset ydinkategoriat, joiden varassa tutkimustuloksia analysoidaan. Tutkimustehtävän kannalta epäolennaiset asiat tulisi osata karsia pois. (Kiviniemi 2015, 82–84.) Jätin jo koodaamisvaiheessa selkeästi aiheeni kannalta epä-

olennaiset kohdat yliviivaamalla, jolloin olennaisemmat asiat oli myöhemmin helpompi erottaa.

Kun teemat oli valittu ja epäolennaiset asiat karsittu, ryhdyin kirjoittamaan tuloslukua keräämällä aineistosta teemojen alle ensin jotain, mikä oli haastateltaville yhteistä ja sen jälkeen eroavaisuuksia. Pidin huolen siitä, että sain kaikkien teemojen alle nivottua myös teoriaa ja jokaisen haastateltavan äänen kuuluviin. Olen käyttänyt tulososiossa merkintää -- niissä kohdissa, joissa olen jättänyt joitakin sanoja tai virkkeitä lainauksesta pois saadakseni tekstistä mahdollisimman hyvin ymmärrettävää. Tulosluvussa ilmi käyneiden seikkojen perusteella kirjoitin lopuksi johtopäätökset.

4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina monenlaisia eettisiä kysymyksiä. Jo tutkimusaiheen valinta on tietynlainen eettinen valinta. Siinä punnitaan, millä perusteella aihe valitaan, ja miksi tutkimukseen ryhdytään, sekä kenen ehdoilla se toteutetaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 24–25.) Suomalaisen tutkimusetiikan pohjana on opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatima ohje hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Sen mukaan hyvän tieteellisen käytännön keskeisimpiä seikkoja ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyön kaikissa vaiheissa, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen, tutkimuksen edellyttämien eettisten tutkimusmenetelmien valinta, sekä tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen. (TENK 2012.) Ari Hirvosen (2006, 31) mukaan tämän normiston tarkoituksena on niin edistää hyvää tieteellistä käytäntöä kuin ennaltaehkäistä epärehellisyyttäkin. Arja Kuula (2011) jakaa tutkimusetiikan normit kolmeen pääryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta ilmentävät normit. Tähän sisältyy aineiston keruu, käsittely ja arkistointi asianmukaisella tavalla. Toisen ryhmän normit ovat on tutkittavien ihmisarvoa ilmentäviä, ja kolmannessa ryhmässä ovat tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentävät normit. (Kuula 2011, 23–24.)

Kun tutkimusmenetelmänä on haastattelu, tutkimusetiikassa tärkeäksi nousee ihmisarvon kunnioittaminen, johon kuuluu esimerkiksi haastattelun vapaaehtoisuus. Tutkittavalla on oikeus peruuttaa osallistumisensa myös jälkikäteen, jolloin sopimuksesta riippuen häntä koskeva aineisto joko hävitetään kokonaan, tai siitä voidaan käyttää jo puhtaaksi kirjoitettua materiaalia, mutta lisähaastatteluja ei voida tehdä. (Kuula 2011, 23–24.) Kuula (2006) korostaakin tutkimusta tehtäessä ihmisten yksityisyyden kunnioitta-

mista, johon velvoittavat niin tutkimusetiikka, Suomen laki kuin kansainväliset sopimuksetkin. Hän muistuttaa, että yksityisyyden kunnioittaminen ei tarkoita pelkästään anonymiteetin säilyttämistä tutkimusjulkaisuissa: ”Yhtä tärkeää on tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä tietojen luottamuksellisuuden turvaaminen hyviä tietosuojakäytäntöjä noudattaen”. (Kuula 2006, 124.) Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajaavaara (2008, 25) pitävät ihmisarvon kunnioittamista aina tutkimuksen lähtökohtana. Kaikki tutkielmaani osallistuneet haastateltavat antoivat luvan oikean nimensä käyttämiseen. Päätin kuitenkin muuttaa nimet, sillä koin oikeiden nimien julkaisemisen tutkimustehtäväni kannalta turhaksi. Samalla suojelen haastatteluissa mahdollisesti mainittujen kolmansien osapuolien, eli tässä tapauksessa haastateltavien oppilaiden yksityisyyttä.

5 Tulokset

Tässä luvussa tarkastelen kolmen pop/jazz-laulunopettajan kokemuksia nuorten opettamisesta laulutunneilla. Anni, Katja ja Lauri (nimet muutettu) ovat opettaneet jo usean vuoden ajan nuoria ja työskentelevät kaikki tällä hetkellä opettajana jossakin pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa musiikkioppilaitoksessa. Lisäksi kaikki haastateltavat ”keikkailevat” itse laulajina. Anni ja Lauri ovat valmistuneet Metropolia ammattikorkeakoulusta pop/jazz-laulupedagogeiksi ja Katja Sibelius-Akatemiasta musiikkikasvattajaksi erikoistuen pop/jazz-laulupedagogiikkaan. Kaikki mainitsevat omissa opinnoissaan käsiteltäneen lasten ja nuoren laulunopetusta hieman, mutta ovat sitä mieltä, että sitä olisi voinut käsitellä enemmänkin.

5.1 Nuorten laulunopetuksen fysiologiaa

5.1.1 Nuorten äänenkäyttö

Kaikki haastateltavat kokevat huokoisen, ilmavan äänenkäytön olevan tällä hetkellä tyypillistä nuorille. Kaikki myös mainitsevat sen liittyvän pinnalla oleviin trendeihin ja nuorten kuulemiin äänimalleihin. Myös Koistisen (2008) mukaan lapset ja nuoret oppivat äänenkäyttömallinsa jäljittelemällä kuulemassaan musiikissa esiintyviä äänenkäyttötapoja, jotka ovat usein esimerkiksi huokoisia. Kaikki haastateltavat toteavat, että idoliensa matkintaa tulee paljon vastaan, ja tällä hetkellä suurimpana pinnalla olevana trendinä tuntuu olevan juuri huokoinen laulusoundi. Katja nostaa esiin kuitenkin myös muita syitä, jotka saattavat liittyä tämäntyyppiseen äänenkäyttöön:

Toki se liittyy siihen äänenmurrokseen myös, koska se aiheuttaa tietenkin jo sitä huokosuutta siihen ääneen, mutta kyllä pääsääntöisesti vaikka se äänenmurros ois mennykin ohi, ni ne ääniesimerkit saattaa tehdä jatkumaa sille, että se tietynlainen äänenkäyttö jatkuu. (Katja)

Anni mainitsee myös toisenlaisen nuorille tyypillisen äänenkäyttötavan, joka on ”Adeleen tyylinen” savuinen ja vähän rosainen soundi. Hän kokee, että nuoret ovat usein opettelleet tämän tekniikan väärällä tavalla, ja näistä opituista, äänelle haitallisista manereista pois pääseminen voi olla hankalaa. Anni mainitsee tyypillisesti nuorten kanssa

haasteellisina asioina myös lihasten hallinnan ja tuen etsimisen. Hän jatkaa, että ne voivat toki olla haasteellisia asioita myös aikuisten kanssa, mutta toteaa nuorille olevan monesti vielä vaikeampaa hahmottaa omaa muuttuvaa kehoa. Hän nostaa esille tässä yhteydessä myös ihmisen psykofyysisen olemuksen ja sen, kuinka nuorten kanssa keuhonhallinta voi olla myös psykologisista syistä astetta haastavampaa.

Aika moni saattaa olla...ku se vartalo on muuttuva, ni häpeissään tietyl tavalla sen vartalon myötä. Et sit voi olla juuri hankala löytää sitä oman kehon hallintaa, jos sitä häpeilee tai vetää vatsaa sisään koko ajan, ettei näyttäis lihavalta. (Anni)

Myös Lauri tuo esiin sen, ettei kehotuntemus yleensä ole nuorilla vielä niin hyvä kuin aikuisilla, vaikkakin muistuttaa tässäkin olevan eroja, ja esimerkiksi tanssin tai muiden liikunnallisten harrastusten lisäävän usein kehotuntemusta jo nuoremmalla iällä. Hän kertoo kuitenkin teettävänsä samoja harjoituksia niin nuorilla kuin aikuisillakin, sillä lauluinstrumentin eli ihmiskehon perusmekaniikka toimii hänen mukaansa primitiivireaktioiden varassa, jolloin murrosikäisen tukilihakset voivat toimia aivan yhtä hyvin kuin aikuisen, kunhan ne vain oppii löytämään.

Jos treenataan vaikka hengityksen ja tuen mekaniikkaa ja et niit tukilihak-sii löydetään, ni jos mä vertaan vaikka 30-vuotiaita opiskelijoita, jotka tulee ekaa kertaa elämässään laulutunnille versus 15-vuotias, ni se kolmekymppinen löytää ne lihakset paljon nopeempaa. -- Mut jos 15-vuotias näkee, et sen pyörä pöllitään kadulla, ni se huudahtaa: "Hei, älä pölli mun pyörää!" ja sen tukilihakset toimii ihan hienosti. (Lauri)

Lauri tuo esille myös ihmisen persoonan vaikutuksen ääneen, oli ihminen minkä ikäinen tahansa. Hän toteaa nuorten usein tulevan tunneille aluksi vieraskoreina, jolloin myös äänenkäyttö on alussa arkaa. Persoonan hän on huomannut tulevan paremmin esiin, kun on tutustuttu joitakin kuukausia.

Kärjistäen vois sanoa, et rauhalliset, maltilliset ihmiset käyttää ääntä rauhallisesti ja maltillisesti, jollon pitkällä juoksulla niiden haasteet on sit sitä, et miten he vois ilmentää sil soittimella omaa persoonaansa ja levittää sen persoonan aspekteja sen äänenkäytön ulostuonnin puolesta pidemmälle. Ja sitte semmosten rempseiden ja riehakkaiden, pihan kovaäänisimpien lapsien kans pitää rupee kattoo sitä, et mahtavaa ku tulee ääntä

noin paljon pihalle, mut mitä jos tekisit ton saman, mutta tee vaan sen verran työtä ku tarvii. -- Mutta en mä oo huomannu, että jotain yhtäläistä, samankaltaista kaikissa näissä ihmisissä ois vaan sen takia, et ne on tietyn ikäsi. (Lauri)

Kaikki kolme korostavat sitä, ettei tietty äänenkäyttötapa, kuten huokoisesti laulaminen ole väärin, eikä kukaan heistä pyri karsimaan sitä oppilailtaan kokonaan pois, ellei koe sen olevan selkeästi oppilaan äänen terveydelle haitallista.

Kyl mä aattelen, että se tietynlainen hentous ja semmonen kuuluu siihen ikään myöskin, mutta toki yritetään saada sillä tekniikalla niin sanotusti sitä kiinteyttä ja kroppasuutta siihen ääneen lisää. Isompien kanssa siitä voi ehkä sit keskustella, että se on myöski yksi tehokeino, mut että me harjoitellaan käyttämäämään sitä. Eli et se ei ole meidän ainoa tapa tehdä, ja et me saatais sitä kroppaa mukaan, jollon se äänenkäyttö vahvistuu. (Katja)

Lauri lisää, ettei voi sanoa ilmavan laulamisen olevan väärin, sillä sellaista kuulee koko ajan. Sen sijaan hän kertoo, että ilmavan soundin voi tehdä kahdella tavalla, ja on ”pitkällä juoksulla” edullisempaa, jos pohjalle opetellaan ensin kiinteä ääni. Hän ottaa esimerkiksi oppilaan, joka haluaa laulaa pinnalla olevaa Billie Eilishia, Laurin sanoin hiljaisen ja lakonisen kuuloista laulajaa.

Ni jos mä sanon et älä laula niinku Billie Eilish, ni sithän mä oon heti tylsä. Mut jos mä sanonki et hei vedetää just tollee Billie Eilish -tyylillä, ja mä rupeen pikkuhiljaa tavallaan muokkaa sitä kivijalkaa siihe äänenmuodostukseen, ni hän saa olla edelleen Billie Eilish kakkonen omas mielessään, mut samalla ohjaan salaa sitä parempaa äänentuottoo. (Lauri)

Yleisesti voidaan todeta, että kaikki kolme opettajaa haluavat välttää nuoren oppilaan tyrmäämistä ja sitä, että he sanoisivat jonkin äänenkäyttötavan olevan väärin. Opettajan tulisikin tehdä oppilaiden tekemistä tarjouksista merkityksellisiä sen sijaan, että heti tyrmäisi ne. Näin myös toivottu lopputulos saavutetaan yleensä nopeammin. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 171–172.) Kaikki haastateltavat yrittävät silti ohjata oppilaitaan kohti taloudellisempaa äänenkäyttöä, jonka päälle erilaisia efektejä voi tehdä turvallisesti. Kaikki ovat samaa mieltä siitä, että trendit näkyvät nuorten laulutavassa selkeästi, ja niistä tällä hetkellä selvästi eniten

pinnalle nousee huokoinen äänenkäyttötapa, jolloin opetuksen fokus on usein äänihuulisolun työstämisessä ja kiinteämmän äänen etsimisessä. Kaikki tuovat myös tavalla tai toisella esiin kehollisuuden etsimisen ja nuoren kehonkuvan, joka saattaa vaikuttaa siihen, kuinka nopeasti ja millä keinoin tukilihaksia löydetään.

5.1.2 Äänenmurros

Kaikki haastateltavat ovat opettaneet nuoria, joilla on äänenmurros meneillään. Kaikki toteavat sen myös kuuluvan radikaalimmin pojilla kuin tytöillä. Äänihuulet kasvavatkin pojilla murrosvuosina noin yhden senttimetrin ja tytöillä vain muutaman millimetrin. Tämän vuoksi pojilla muutos äänessä kuuluu huomattavasti tyttöjä selkeämmin. (Sataloff 1991, 142–143.)

Ku tytöillä se ei oikeestaan kuulu niin paljon. Vaan et se ääni on hennompi ja ehkä huokosempi. Pojilla sit taas tulee niitä kukkoja aika paljon, et se äänen hallinta on haastavaa. (Katja)

Pihkasen (2011a) mukaan äänenmurroksen aikana harjoitetun ohjelmiston tulee soveltaa murrosikäisen rajoitetulle äänialueelle. Kaikki haastateltavat kertovatkin ottavansa äänenmurroksen huomioon kappalevalinnoissa, mutta siinä, miten he harjoittavat poikia äänenmurroksen aikana, on myös eroavaisuuksia. Anni kertoo käyvänsä asioita läpi pitkälti lihasten hallinnan kautta. Hän korostaa, että muuttuvan äänihuulimassan kanssa pitää olla varovainen, jottei aiheuta nuorelle laulajalle vahinkoa. Opettajan onkin tärkeää ymmärtää perusasiat nuoren äänen kehityksestä välttääkseen äänen vahingoittamisen. (Sataloff 1991, 141–145).

Annilla on ollut useita oppilaita, joilla tietty oktaaviala on äänenmurroksen aikana kadonnut kokonaan, jolloin sävellajeja on laskettu sopivammaksi. Kukaan kolmesta opettajasta ei muista, ettei joku oppilas olisi pystynyt ollenkaan laulamaan äänenmurroksen aikana. Anni kertoo kuitenkin muutaman halunneen lopettaa tunnit sen ajaksi.

Et mul on ollu muutama oppilas, joilla äänenmurroksen myötä on tullu sellanen, et okei mä en enää osaa laulaa, mä haluun odottaa, että tää äänenmurros menee ohi, ja sit mä palaan laulutunneille. (Anni)

Opettajan tulisi rohkaista murrosikäistä nuorta käyttämään myös äänenmurroksen aikana rohkeasti koko silloin käytössä olevaa ääntänsä (Edwin 1997). Sekä Lauri että Katja

kertovatkin tekevänsä ääniharjoituksia laajalta alueelta myös äänenmurroksen aikana. He kannustavat poikia käyttämään ääntään rohkeasti, pelkäämättä mahdollisia ”kukkoja”. Lauri toteaa äänenmurroksen olevan tietynlainen ”mörkö”, jota monet opettajat pelkäävät ja arastelevat, koska eivät ehkä oikein tiedä mistä on kysymys. Hän itse suhtautuu äänenmurrokseen melkein päinvastaisella tavalla. Hän kokee, että äänen pitää saada toimia äänenmurroksen aikana luonnollisesti, eikä virheitä tai ”rumia” ääniä pidä pelätä. Niin Laurin kuin Pihkasenkin (2011) mukaan on kuitenkin tärkeää, että murrosikäinen oppilas seuraa itse tuntemuksiaan ja sitä, ettei laulaminen missään vaiheessa satu.

Et jos jollaki nuorel miehenalulla on tosi voimakas äänenmurros menossa, ja se on laulutunneilla, ni me tavallaa yritetää ottaa siit kaikki mahollinen irti. Eli jos vaik lähetää laulaa korkeemmalle, missä se kukkopillin syntymisen mahollisuus kasvaa, niin mä saatan vaik ohjaa häntä laulaan ihan kevyesti, ja ihan sama minkälaisil tavoilla ne sävelet siel nyt sit lähtee muljuamaan tietyis sävelkorkeuksissa, ni kaikki on tervetullutta. -- Lauletaan vaan paljo kaikenlaisii juttuja. Lauletaan falsettii ja lauletaan rintaääntä ja kokeillaa erilaisii tapoja ja kikkaillaan ja leikitään. Kunhan se ei satu mihinkään, ni kaikki on ihan kotiinpäin. (Lauri)

Äänenmurroksen voimakkuus ja nopeus on hyvin yksilöllistä (Sataloff 1991, 142–143). Katja korostaakin juuri äänenmurroksen yksilöllisyyttä ja sitä, että täytyy aina katsoa oppilaskohtaisesti mitä äänenmurroksen aikana voidaan tehdä. Hän kertoo käyttävänsä paljon kehollisuutta apuna lauluharjoituksia tehtäessä. Kappaleiden sävellajit hän pyrkii valitsemaan Annin tapaan niin, että niistä olisi mukava laulaa.

Pyrin ohjeistamaan, että sitä ääntä käyttäis silleen, ettei lähetä huutamaan ja tuuttaamaan. Ehkä valitaan semmosia biisejä myöskin, missä ollaan vaikka kivalla puhealueella, ja että sen vaikeimman ajan yli mentäs tietyllä tavalla iisimmin. (Katja)

Myös Lauri kertoo valitsevansa aloittelevien oppilaiden kanssa kappaleet mieluummin vahvuusalueen mukaan, oli kyse sitten äänenmurroksesta tai siitä, ettei esimerkiksi falsetti jostain muusta syystä löydy. Tässä tapauksessa hän kertoo tekevänsä huomion falsetin puuttumisesta usein itsekseen sen sijaan, että kertoisi oppilaalle heti suoraan, ettei jokin onnistu.

Tää on niin psykologist puuhaa monel taval, et jos me ruvetaa heti hieroo uuden oppilaan kans...joka on viel kaikenlisäks nuori, ja me ei tunneta toisiamme, ja mä meen heti sinne semmosii sävelii, jotka sille on niin kaukana toimimisesta, ja hän ite kuulee sen kans et ei tää nyt ehkä ihan silt kuulosta milt pitäs, ni se ois aikamoinen karhunpalvelus sille opettaja-oppilassuhteelle. -- Et haetaa sitä kokemusta ja onnistumista niist lepposist jutuista, ja sit ruvetaan pikkuhiljaa joskus vast myöhemmin kattelee niit vaikeempii juttui. (Lauri)

Yhteistä kaikille tuntuu olevan se, että he haluavat laulamisen olevan oppilaille mukavaa myös äänenmurroksen aikana. Katjan ja Laurin puheissa tulee kuitenkin esiin halu rohkaista oppilaita olemaan pelkäämättä liikaa esimerkiksi ”kukkoja”. He kertovat harjoituttavansa ääniharjoituksia laajasti myös äänenmurroksen aikana. Esiin nousevat myös äänenmurroksen ja sen voimakkuuden yksilöllisyys, sekä poikien ja tyttöjen väliset erot.

5.1.3 Äänenkäyttötapoja, joita ei opeteta nuorille

Kaikki haastateltavat vaikuttavat mielteliältä sen suhteen, onko asioita, joita ei kannata opettaa vielä teini-ikäisille. Varovasti he ovat kuitenkin sitä mieltä, että fyysisesti raskeimpia teknisiä asioita ei tule ainakaan heti ensimmäisenä opettaa nuorelle oppilaalle, sillä niitä ennen on paljon muutakin opittavaa. Sataloff (1991) muistuttaakin, että nuoren kehittyvä ääni voi vahingoittua, jos tälle annetaan liian aikaisin harjoitteita, joiden tarkoitus on esimerkiksi venyttää äänialaa ääripäistä. Opettajan tulisi hänen mukaansa muistaa keskittyä nuoren laulajan lihasten vähittäiseen kehittämiseen ja kontrolloimiseen.

Jos 14-vuotias tyyppi vaik halua oppii örisemään, ni mä voin selittää hänelle vaikka sitte alkuun, et miks ois hyvä osata tehdä noi pari muuta juttuu ennen ku päästään siihen kirsikkaan kermakakun päällä, eli örinään. (Lauri)

Sekä Lauri että Anni korostavat tässäkin asiassa nuorten yksilöllisyyttä, eikä kumpikaan täysin tyrmää vaikeimpienkaan asioiden opettamista jo nuorille. Annin mielestä tärkeintä on, että opettaja on ammattitaitoinen ja pystyy kuulemaan, milloin oppilas on valmis oppimaan mitään asioita. Hän on samaa mieltä Laurin kanssa siitä, että perusasiat pitää

olla ensin hallussa. Joidenkin asioiden opettamisessa liian aikaisin tulee hänen mielestään olla varovainen, vaikkakaan hän ei halua sulkea kokonaan pois mitään, jos jokin vaikeakin asia on jollekin nuorelle luontevaa.

Ehkä ne on just nää tämmöset vaikeimmat tekniset asiat. Just vaikka belttaus, missä oikeesti tarvitaan paljon lihasvoimaa ja vähän ilmaa. Et pitää olla varovainen sen suhteen, ettei pilaa sen nuoren ääntä kuitenkaan ja opeta liian vaikeit asioita niin, että ne oppii väärin. (Anni)

Belttauksella tarkoitetaan populaarimusiikissa yleensä efektinä käytettyä laulutapaa, jossa rintarekisterisoundia ikään kuin laajennetaan ulottumaan korkeampiin säveliin. Syntyvä ääni on voimakas, jopa huutomainen. Belttaus vaatiikin paljon fyysistä lihas-työtä. Laulopedagogien keskuudessa on herännyt keskustelua siitä, tukeeko belttaus erityisesti nuorten laulajien tervettä äänenkehitystä. Belttaus voidaan kuitenkin tuottaa terveellisesti, kunhan laulunopettaja ymmärtää fysiologiset ja aistilliset erot belttauksen ja rintaäänien välillä, ja osaa oikeanlaisen tekniikan. (Burdick 2005.) Lauri kertookin esimerkin nuoresta Queenia tunnilla laulaneesta oppilaastaan, jolle belttaus tuntuu olevan luontevaa. Tällaisessa tapauksessa hän ei näe ongelmaa käyttää haastavampiakin teknisiä efektejä, oli oppilas minkä ikäinen tahansa.

Varsinki ku se on ruvennu uskaltaa, ni me pystytää äänitreeneillä menee käymää melkee kaksviivases c:ssä beltaten. Et hänel on vaa semmonen äänityyppi. Ni esimerkiks en mä oo hänelle sanonu, et laula tohon kohtaa jotain säröö, mut nyt täs tapaukses se staili laulaa ja se rohkeus ja se oikeanlainen äänentuotto aiheuttaa sen, et siihe ääneen pesiytyy sellanen tietynlainen kiva särö niinku vaik Mercurylla niissä kohdissa. Ja sit mä vaan siin kohtaa sanon et makeeta: teit pyytämättä ja tuli hakematta se efekti. (Lauri)

Lauri lisää kuitenkin esimerkiksi tämän kyseisen pojan kohdalla kehottaneensa lopettamaan heti, jos alkaa tuntua pahalta. Pojan ääni on kuitenkin hänen mukaansa tähän saakka toiminut hienosti ilman käheytymistä tai muita ongelmia, mistä hän tekee päätelmän, ettei näe syytä, miksei murrosikäisenkin kanssa voisi vaikka ”särötellä”. Sen sijaan hän muistuttaa, että efektit pitää aina osata tehdä oikein - oli kyseessä sitten nuori tai aikuinen oppilas.

Katja pohtii edellisten tapaan, että hyvin vahvat äänenkäyttötavat eivät välttämättä sovi vielä nuorelle, jonka ääni on muutoksessa. Hän kertoo valitsevansa laulettavaa materiaalia niin, että se tukisi instrumentin kehittymistä lempeästi. Welchin (2016) mukaan laulunopettajan tuleekin valita opetustapansa niin, että ne tukisivat lapsen tai nuoren luonnollista laulukehitystä. Katja haluaa kuitenkin pitää opetuksensa oppilaslähtöisenä, kuten uusissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2017) kehoitetaan tekemään.

Jos aatellaan, että pieni poika on innostunut vaikka metallimusiikista ja haluaa laulaa vaik Lordia, niin kyl me voidaan. -- Että äänellä voidaan leikkiä ja karaktäärien kautta kyllä tehdä, mutta en mä sellast laulutyyliä ehkä opeta pienimmille. (Katja)

Kukaan kolmesta opettajasta ei tunnu suoraan luettelevan mitään tiettyjä asioita, joita ei missään tapauksessa voisi opettaa nuorille. Kaikki mainitsevat kuitenkin voimakkaat äänenkäyttötavat sellaisina, joita eivät yleensä opeta, ja nostavat esille sen tärkeyden, että perusasiat tulee osata ensin. Vastauksissa on kuitenkin huomattavissa pientä hajontaa siinä, kuinka varovaisia opettajat ovat tässä. Anni ja Katja tuntuvat olevan hieman varovaisempia, kun taas Laurilla on kokemusta siitä, että nuori oppilas on pystynyt tuottamaan vaikeitakin teknisiä efektejä luonnollisesti ja ääntä vahingoittamatta. Myös hän pitää kuitenkin tärkeänä, että mihinkään ei satu, eikä nuoren ääni vaurioidu.

5.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

5.2.1 Luottamussuhteen rakentaminen

Uuden oppilaan kohtaamisesta puhuttaessa sekä Katja että Anni kertovat vähän tunnus-televansa, minkälainen oppilas on kyseessä. Anni ja Lauri kyselevät oppilaalta esimerkiksi tämän musiikkitaustasta ja kiinnostuksenkohteista. Katja puolestaan korostaa sen tärkeyttä, että pitää mielen avoimena ja positiivisena. Hän haluaa ottaa jokaisen oppilaan yksilönä vastaan.

Mä ajattelen, että aina ihmisten kohtaaminen on ainutlaatuista. Et ei siin voi olla mitään tiettyä kaavaa. (Katja)

Hyvän luottamussuhteen rakentamisessa Katja pitää tärkeinä seikkoina avoimuutta, rehellisyyttä ja oppilaan kuuntelemista.

Että esimerkiksi kannustaminen, että se ei oo semmosta perusteetonta kehumista. -- Sit et sä oot valmiina kuuntelemaan ja ottamaan vastaan ja antamaan. (Katja)

Myös Lauri pitää oppilaiden kuuntelemista oleellisena, ja hän nostaakin esiin oppilaslähtöisyyden. Myös konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjaavat taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat korostavat oppilaslähtöistä opetustyyliä, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana (Hyyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 151–155). Lauri kokee laulunopiskelijoille olevan tyypillistä, että he tulevat tunneille hyvin pitkälti omasta tahdostaan, minkä vuoksi hän ajattelee oppilaiden kuuntelemisen olevan todella tärkeää.

Et vaik se oppilas ei tietäkään mitä se halua, niin sille jää ehkä enemmän käteen niist tunneista, jos se taval tai toisella saa olla mukana vaikuttamassa siihen, että mitä opetetaan. (Lauri)

Janice Smithin (2006) mukaan laulunopetus perustuu luottamukseen ja turvallisuuteen, eikä opiskelija kehity ennen kuin hän luottaa opettajaansa. Anni tuokin esiin turvallisen, inhimillisen ilmapiirin tärkeyden. Hän kertoo olevansa omasta mielestään melko tiukakkin opettaja, mutta samaan aikaan kuitenkin lempeä.

Yritän vaan lähestyy ihmisiä aina silleen...vaik ois kuinka nuorestaki kysymys, ni ottaa se tosissaan, eikä yhtään esittää mitään äidillistä hahmoa, semmosta kivaa muskaritättiä. Et tietyl tavalla yritän luoda sitä turvaa sillä, että hei mä oon täällä sua varten. (Anni)

Kaikki haastateltavat ovat kohdanneet tunneillaan ihmisiä, jotka ovat enemmän tai vähemmän avautuneet ”elämänsä kiemuroista”. Kaikki myös kertovat kuuntelevansa ja käsittelevänsä kyseiset asiat, mutta yrittävänsä jossain kohtaa siirtyä käsittelemään niitä musiikin ja laulun avulla. Kukaan opettajista ei ole sitä mieltä, ettei heillä pääsääntöisesti olisi tarvittavia keinoja käsitellä näitä asioita, mutta Anni ja Katja kertovat ohjaavansa oppilaan eteenpäin esimerkiksi psykologille tai lääkärille, jos tuntuu siltä, että oma ammattitaito ei enää riitä. Myös Patenaude-Yarnell (2004) muistuttaa, että opettajan tulee tuntea rajansa ja ohjata oppilas tarvittaessa muulle ammatilliselle taholle. Hänen mukaansa jo opettajan myötätunto ja ymmärrys oppilasta kohtaan voi kuitenkin olla oppilaalle suureksi avuksi ongelmien käsittelyssä.

Mä luulen, et semmonen perus aikuisen ihmisen maalaisjärki yleensä ainakin riittää. Kyl sit jos on oikeesti jotain tosi vakavii ongelmia, ni mä ohjaan sitte seuraavaan paikkaan. -- Mut kyl mä koen, et mä pystyn, tai ainakin yritän rohkasta mahdollisimman paljo ja olla jotenkin läsnä oleva ja ymmärtäväinen kaikis asioissa. Että ehkä seki jeesaa. (Anni)

Katja kertoo avautumisen olevan tyypillisempää aikuisoppilailla, mutta joskus toki tulevan nuortenkin kanssa vastaan. Hän ajattelee sen olevan tapauskohtaista, miten ja kuinka paljon näitä asioita voi käsitellä laulutunneilla.

Mä ajattelen, että se asia kyllä pitää joo käsitellä, mut sitä ei voi ruveta käsittelemään joka ikinen tunti. -- Mut sitte vaan puhutaan, et okei nyt se on käsitelty, ja sehän voi vielä jatkaa se käsittely, mut että kiinnitetään nyt fokus siihen tekemiseen, ni ehkä sillä sitten saadaan taas muuta ajateltavaa. (Katja)

Lauri kokee jonkinlaisen avautumisen jopa oleelliseksi siinä vaiheessa, kun käsitellään kappaleiden tulkintaa. Jos oppilas on kertonut jostakin tietystä asiasta, hän saattaa valita kappaleen, jossa käsitellään tunnetasolla samankaltaisia teemoja, jolloin oppilas pystyy käsittelemään asiaa kappaleen avulla saaden samalla omasta kokemuksestaan eväitä tulkintaan. Saarikallio ja Erkkilä (2007) toteavatkin musiikin olevan nuorille tärkeä apuväline ristiriitaisten ja vaikeasti ymmärrettävien tunteiden käsittelyssä.

Lauri kertoo tietyssä määrin avaavansa oppilaille myös omia kokemuksiaan käsitellessään oppilaiden tuntemuksia, ja osoittavansa näin luottamusta oppilaita kohtaan.

Et jos pystyy vastineeksi, et nuori oppilas tulee tunnille laulamaan vieraan aikuisen henkilön kanssa, ni jos se aikuinen henkilö pystyy vastaamaan siihen luottamukseen avaamalla itse myöskin omaa elämäänsä snadisti, ni ei se sen kummallisempaa työkaluu mun mielestä vaadi. (Lauri)

Kaikki haastateltavat kokevat avoimen ja vuorovaikutuksellisen ilmapiirin olevan laulunopetuksessa tärkeää ja edesauttavan hyvän luottamussuhteen syntymistä. He pyrkivät kuuntelemaan tarpeen tullen myös oppilaidensa ulkomusiikillisiä huolia, ja yrittävät hyödyntää musiikkia ja laulamista näiden asioiden käsittelyssä.

5.2.2 Motivointi ja rohkaisu

Kaikki haastateltavat ovat samaa mieltä siitä, että paras tapa rohkaista nuorta oppilasta heittäytymään, on heittäytyä itse. Esimerkiksi erilaisiin rooleihin heittäytymisessä onkin tärkeää muistaa, että opettaja ja oppilas ovat molemmat ”leikissä” mukana. Jos opettaja ei itse heittäydy, oppilaasta voi heloposti tuntua ”marionettinukelta”, jota manipuloidaan ja ohjailaan. (Edwin 1997.) Sekä Anni että Lauri mainitsevat myös sen tärkeyden, että virheitä saa ja on joskus hyväkin tulla.

Vaikka jokaises musastailissa rytmimusiikis ei improvisoitaiskaan, ni se improvisoinnin ja semmosen rennon, tunnetta sisältävän ilmaisun luonne on niin oleellinen, et monesti se on semmonen ilmiö, jonka kaa saa tehdä aika paljonki duunia ihan minkä tahansa ikästen opiskelijoiden kans. Et he uskaltautuu menemään metsään, koska sitä ei koskaan tiedä, mitä hyvää sielt löytyy. (Lauri)

Anni sanoo kokevansa heittäytymisen erilaisiin harjoitteisiin olevan usein hieman vaikeampaa nuorille kuin aikuisille.

Jotenki semmonen nolousaspekti on siel aina mukana, et sit on vaikeempi saada irti niistä nuorista. Mut kyl mä teen esimerkin kautta ja pistän ite ihan läskiks tai jotenki, että tehää semmosia ehkä vähä yliteatraalisia juttuja ja muuta vastaavaa. -- ja et ei haittaa vaik pääsee itsestä rumia ääniä ja muita. (Anni)

Katja mainitsee käyttävänsä paljon erilaisia karaktäärejä eli roolihahmoja apukeinona heittäytymiseen.

Koska monilla se voi liittyä niin paljo siihen, että miten hän kokee oman persoonansa. -- Et mä lähen kattomaan vaikka, et minkäslainen äiti ois tai mites isi laulais, jolloin se lapsi pystyy vähän niinku ulkoistaa itsensä ja ehkä sitä kautta heittäytymään. (Katja)

Roolileikin kautta lapsen tai nuoren oppiminen voikin monesti tapahtua muita keinoja luonnollisemmalla tavalla (Edwin 1997). Katja kuitenkin korostaa sitä, että niin roolihahmot kuin muutkin käytettävät mielikuvat tulisi löytyä oppilaan omasta kokemusmaailmasta.

Että et sä jollekin teinille esimerkiks oo, että hei leikitään pikkuautoja. Ku se ei oo hänen maailmastaan. Eli ehkä tavallaan se, et sä löydät ne oikeat matkinnan kohteet. (Katja)

Siinä, minkä verran opettajat yrittävät tietoisesti motivoida oppilaitaan harjoittelemaan kotona, on eroavaisuuksia. Kaikki tuovat esiin sen, että monilla nuorilla on tänä päivänä paljon harrastuksia ja kiirettä. Sekä Lauri että Anni pitävät kuitenkin edes vähäistä laulamista myös tuntien ulkopuolella jossain määrin tärkeänä. Tätä tukee myös Evansin (2016) ajatus siitä, että musiikilliset taidot kehittyvät usein hitaasti ja vaativat paljon harjoittelua. Tekniikan kehittyminen puolestaan lisää musisoinnin merkitystä itseilmaisun välineenä ja voi näin ollen osaltaan motivoida oppilasta (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 157–177).

Kyl mä jotenki yritän sanoo tai motivoida siihen, et ois tärkeätä, et ois edes vähän se laulu mukana. Jos ei oo aikaa tai on kiire ja ahdistus, ni edes vaikka vartti tai kymmenen minuuttii päivässä. Et seki jo riittää. -- Mut et pidät sen laulun jotenki mukana siellä, ni se jää lihasmuistiin. (Anni)

Jos mä huomaan, et ihmisel on paljo lautasella muutenki, et harrastetaa vähä sitä sun tätä ja näin pois päin, ni mä oon tehny yleensä sillä tavalla, että mä annan läksyjä. Jos niit ei tehä, ni jossain vaiheessa me käydään sitte tää keskustelu, jonka mä yleensä käännän näin päin, et mä en oo mikään maailman paras säestäjä, mut kyl mä pystyn säestää. Mut tavallaan, että jos sä harjottelet näit juttui vain tääl tunnilla, ni mä en tiedä miten hyödykästä ja paljon sä saat tai sun vanhemmat saa rahoille vastinetta siitä, et sä käyt 45 minuuttii viikossa tääl aika huonon säestäjän kans laulaa lauluja, joista sä tykkäät. Ja yleensä siinä vaiheessa he hiffaa sen kokonaisuuden myöski, et nii, käydää tunneilla ottamas niit juttuja, ja sit mennää viikon ajaks treenaamaan niit. (Lauri)

Katjalla on hieman erilainen lähestymistapa. Hän toteaa alkuun oppilaidensa olevan pääsääntöisesti motivoituneita jo valmiiksi, eikä koe tarvetta erityisesti motivoida oppilaitaan harjoittelemaan, vaan kertoo lähestyvänsä asiaa enemmän rohkaisun ja kannustamisen kautta. Opettajan antama tuki ja kannustus voikin olla nuorelle oppilaalle tärkeä motivaationlähde koko musiikkiharrastukselle (Kosonen 2010, 304-305). Vallalla oleva moderni motivaatiokäsitys näkee ihmisen itse oman motivaationsa tuottajana. Ei siis

puhuta enää siitä, että opettaja varsinaisesti motivoisi oppilastaan, vaan hänen tulisi pyrkiä luomaan motivoitumisen kannalta optimaalinen oppimisympäristö. (Byman 2002, 27–37.)

En mä oikeestaan ajattele, et mä mitenkään spesiaalisti motivoisin. Ehkä se on just nimenomaan vaan sen kautta, et mä rohkasen ja kannustan, ja et näillä tunneilla on sellanen hyvä fiilis, että innostutaan siitä asiasta, jolloin se tulee luonnostaan sillä lapsella, että hei mä haluan kotonaki vähän kattoo. -- Mut lasten kanssa mä ajattelen niin, että mä haluan, että se säilyy sellasena kivana harrastuksena. -- Lapsilla on niin paljon kaikkee nykyään ja läksyjä ja näin, ni mä en haluu, et siitä tulee semmonen, et nyt tässäki on kauheesti näitä läksyjä mitä pitää harjotella. (Katja)

Anni kertoo näyttävänsä oppilailleen joskus videoita menestyneistä laulajista osoittaakseen, että siihen pisteeseen pääseminen on vaatinut heiltäkin todella paljon harjoittelua, eikä kukaan ole luonnostaan niin hyvä, ettei tarvitsisi harjoitella. Hänkin kuitenkin Katjan tavoin toteaa monien oppilaiden olevan motivoituneita treenaamaan ilman sen kummempaa motivointia.

Sit jos ihan selkeesti näkyy, että on sitä semmosta paloa, et ehkä jopa haluais tehdä itelleen siitä ammatin, ni kyl he sit treenaaki. (Anni)

Lauri kertoo antavansa erilaisia haasteita oppilailleen sen mukaan, kuinka motivoituneita he ovat.

Mä huomaan aika nopeesti sellaset tyypit, joilla on selkeesti jonkunlainen sisempi ja syvempi draivi siel pohjalla, mikä haluaa puskea niitä eteenpäin siinä hommassa. Heitä mä käsittelen sitte sillä tavalla, et mä heidän koko aika sopivas määrin sitä toivon mukaan kiinnostavaa haastetta, ja katon miten pitkälle pystyy menemään. Koska parhaimmas tapaukses joskus ihan nuoriki tyyppi saattaa mennä ihan huikaisevii juttui eteenpäin. -- Et se on ihmiskohtasta. Riippuen et minkälaisii ambitioit kullakin nyt sit satuu olee. Ei kaikist tarvii ammattilaisii tulla, ja sillon se treenaaminenki on erilaist. (Lauri)

Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen (2013) tukevat Laurin ajatusta siitä, että opetus ja sen tavoitteet tulee suunnitella jokaiselle oppilaal-

le yksilöllisesti. Opetuksen tulisi olla kullekin oppilaalle tämän omien tavoitteiden mukaisesti motivoivaa ja oppimista edistävää.

Haastateltaville yhteistä tuntuu olevan se, että he kokevat oppilaidensa olevan lähtökohteisesti yleensä motivoituneita laulamiseen ja sen harjoitteluun. Anni ja Lauri kokevat kuitenkin joskus tarvetta myös selventää oppilailleen, miksi olisi tärkeää edes hieman harjoitella myös laulutuntien ulkopuolella. Katja puolestaan ei erikseen kehota oppilaitaan harjoitteluun, vaan pyrkii motivoimaan ennemmin rohkaisun ja kannustuksen kautta.

5.2.3 Kappalevalinnat

Kaikki kolme opettajaa toteavat antavansa niin oppilaidensa itse valita laulettavia kappaleita kuin valitsevansa joskus oppilailleen. Heidän mielestä on tärkeää, että oppilaat saavat laulaa niitä kappaleita ja sellaista musiikkia, joka oppilaita innostaa. Nuorilla tulisikin myös itsellään olla mahdollisuuksia vaikuttaa toiminnan suunnitteluun (Saarikallio 2009, 222). Siinä, minkä perusteella haastateltavat valitsevat kappaleita, on kuitenkin hieman eroja. Anni kertoo hänellä olevan joitakin oppilaita, jotka eivät itsekään oikein tiedä mitä haluaisivat laulaa.

Sit me mennää kaikkee mahollista. Ja kyl mä sitte ehdottelen kappaleita, ja ne saa vaikka valita muutamasta biisistä et mikä otetaan. Ja yritän ehkä ujuttaa kaikkee vanhaa kunnon rytmimusaa mahdollisimman paljon. (Anni)

Hän kertoo, ettei nuorella oppilaalla, joka laulaa paljon vaikka uutta r&b-musiikkia, välttämättä ole tietämystä edes muutaman vuoden takaisista kyseisen genren tähdistä, saattikka siitä, mistä genre on alun perin lähtöisin. Siksi hän valitseekin oppilailleen laulettavaksi joskus myös vanhempaa materiaalia. Lisäksi Anni mainitsee valitsevansa kappaleita oppilaan taitotason perusteella, mikä onkin tärkeä motivaatiotekijä myös Rutovskin ja Runfolan (2007) mukaan.

Katja toteaa valitsevansa kappaleita monilla eri perusteilla. Näitä voivat olla esimerkiksi harjoitettavat tekniset asiat, rytmikka, tekstit tai eri tyyliä. Hän mainitseekin haluavansa valita ohjelmistoa mahdollisimman monipuolisesti.

Tietyl taval haluaa myöskin kuuntelukasvattaa ja tyylikasvattaa. Että ennen ku tulee sellaseks kapeakatseiseks, ni tarjotaan monenlaisia musiikki-tyylejä. (Katja)

Myös Lauri kertoo ujuttavansa ainakin hieman pidemmällä oleville laulajille erilaisia genrejä ohjelmistoon sen mukaan, minkä tyyppistä musiikkia oppilas itse on aiemmin tunneille tuonut.

Yleensä se tapahtuu sillee, että mä nappaan sille laulajalle sellasen biisin, mis on samankaltasii laullisii arvoja, ku niissä musiikkikappaleissa mitä hän on kiikuttanu mun tunneille, mut se genre onki ihan eri. Et esimerkiks jos poika laulaa vaikka Pharrell Williamsii, jotain tommosii falsettijuttuja ja näin poispäin, ni sit mä saatanki ottaa hänelle Teräsbetonii, ja me kato- taan päärekkarijuttui sit siel musiikillisesti ihan erilaisen musan parissa. Laullisesti he ovat hengenheimolaisii, mut sitä ei välttämät huomaa, ku sil laulul on niin erilainen vaate päällään siin tilantees. (Lauri)

Kaikki haastateltavat toteavat, että sensuroisivat sanoituksia joissain tilanteissa, mutta nämä tilanteet eroavat hieman toisistaan. Sekä Lauri että Katja kertovat tällaisia tilanteita tulevan kuitenkin tunneilla hyvin harvoin vastaan. Katja kokee, ettei kaikki sovi lasten suuhun, ja yrittäisi ohjata oppilasta samantyyppiseen kappaleeseen, jossa olisi asiallisempaa kieltä, jos oppilas toisi kappaleen, jonka kieli olisi hänen mielestään oppilaan ”suuhun sopimatonta”. Toinen vaihtoehto olisi hänen mielestään löytää lapsen tai nuoren näkökanta kappaleeseen, koska se voi erota paljonkin siitä, mitä aikuinen kappaleesta ajattelee.

Et en mä itse esimerkiksi tiennyt pienenä, ku lauloin Sukkulavenusta, että mistä se kertoo, vaan se oli jännä avaruuslaulu. (Katja)

Katja muistaa yhden kerran, jolloin oppilas on tuonut tunnille kappaleen, jossa käytetään voimakasta kiroanaa. Hän kertoo heidän käyneen oppilaan kanssa keskustelua kyseisen termin käytöstä ja oppilaan halunneen lopulta itse jättää kappaleen pois. Myös Anni kertoo käyvänsä keskustelua kappaleen sopivuudesta, jos kokee sen olevan sanoituksiltaan jollain tavalla todella törkeä tai kiroileva.

Kyl me sit keskustellaa siit, et tää ei ehkä oo sopivaa, tai et mä en koe, että sä voisit uskottavasti laulaa tälläst biisiä. Tai myös sillee, et mä luulen, et

sun äiti ei ehkä tykkää jos me lauletaan tätä kyseist kappaletta. -- Ja kyl ne aika usein ymmärtääki sen. (Anni)

Lauri toteaa, että kappaleita, joissa esimerkiksi kiroiltaisiin, tuodaan tunneille melko vähän. Hän kuitenkin jatkaa, ettei tällaisissa tapauksissa sensuroisi kiro sanoja.

Se on tärkeä huomata myöski sen kiro sanan viehättävyys, ja sen hyöty ja merkitys tavallaan. Et pointti siis siinä, et sitä pitäis osaa oppii käyttää oikein. Ja ongelmii tulee sillon, jos väitetään nuorille, et tällast kiro sanaa ei oo olemas, et älä puhu siit mitään. (Lauri)

Kirosanojen sijaan Lauri kertoo joskus puuttuvansa kulttuuriseen omimiseen.

Vaikka jos meil on räppibiisi tai joku tuoreempi vaik urbaani kappale, joka on afroamerikkalaist perää, ja sit siel sanotaan vaik "niggas" tai jotain tämmöstä, ni sitte se käännetää yleensä vaik "succers" tai jotain vastaavaa. (Lauri)

Lauri toteaaakin, että vaikka voimme opetella laulamaan kaikenlaisia genrejä tyyli puhtaasti, olivat ne mitä kulttuurista perää tahansa, sanoitukset saatavat olla joskus sellaisia, joihin oppilas ei voi Laurin mielestä mitenkään samaistua. Hän ottaa esimerkiksi Change is gonna come -nimisen kappaleen, joka sijoittuu vahvasti rotuerottelun aikaan, 60-luvun Yhdysvaltoihin ja kertoo afroamerikkalaisen laulajan kokemista syrjinnän muodoista.

Ni siin kohtaa käydää aina kyl voimakas keskustelu siit, et miks sä haluut laulaa tän biisin. Ja yleensä se keskustelu päättyy siihen, et me valitaan joku toinen biisi. Ihan vaan siks, et jokainen nuori espoolainen 16-vuotias tyttö voi laulaa siit, et muutos on tulossa, mut biisi lähtee "I was born by the river in a little house". Ni et sä oo syntyny. Ja sä oot voinu aina mennä elokuvateatteriin. Kukaan ei oo sanonu, et sä et voi tulla tänne ja näin pois päin. (Lauri)

Yleisesti voidaan todeta, että kaikki haastateltavat pitävät tärkeänä sitä, että oppilas saa myös itse vaikuttaa kappalevalintoihin ja laulaa sellaista musiikkia, josta pitää. Kaikki kuitenkin yrittävät tavalla tai toisella ujuttaa ohjelmistoon vähän myös eri genrejä tai 2000-luvun hittejä vanhempaa musiikkia. Kiro sanoja tai törkeää tekstiä haastateltavien oppilaat ovat tuoneet tunneille melko vähän, mutta niiden sensuroinnista on eriäviä mie-

lipiteitä. Kaikki kuitenkin korostavat vuorovaikutuksen ja keskustelun tärkeyttä tällaisissa tilanteissa.

5.2.4 Palautteenanto

Kuten Rutowski ja Runfolakin (2007) toteavat, palautetta annettaessa opettajan tulisi ensin aina löytää oppilaan laulamista jokin positiivinen asia, jonka kertoo palautteen alussa. Sen jälkeen voi antaa kehittämisideoita, mutta ”ongelmia” ei tule jankata liikaa. Kaikki haastateltavat pitävät Rutofskin ja Runfolan tavoin tärkeänä sitä, että annetusta palautteesta jää oppilaalle päällimmäisenä positiivinen mieli. Sekä Anni että Lauri tuovat esiin tähän ajatukseen perustuvan ”hampurilaismallin”, jossa ensin kerrotaan jotain positiivista, sitten jotain kehitettävää ja lopulta palataan vielä positiiviseen. Molemmat myös toteavat tämän olevan hyvä malli, oli kyseessä sitten nuori tai aikuinen oppilas.

Mun mielestä sellanen positiivinen palaute myöskin motivoi harjottelemaan enemmän. Ja semmonen, et kehitettävääkin on vielä, mut tää menee ja edistyy hyvin. Mut en mä kyl koskaan mitään keksi ja valehtele, et kyl mä sit yritän löytää oikeesti, et mikä oli nyt hyvä juttu. (Anni)

Myös Numminen (2005) korostaa palautteenannossa rehellisyyttä. Vaikka palaute on hyvä antaa positiivisessa hengessä, pelkkä kehuminen ilman perusteita ei välttämättä edistä oppimisprosessia. Se saattaa myös johtaa oppilaan epäluuloisuuteen palautteen rehellisyyttä kohtaan. (Numminen 2005, 85–86.)

Lauri kertoo, että myös ihmisen persoonalla on vaikutusta siihen, millä tavalla hän antaa palautetta, mutta hän pyrki kuitenkin aina pitämään fokuksen positiivisissa asioissa. Tärkeimpänä hän pitää palautteenannossakin vuorovaikutusta. Opettajan antaman palautteen laadulla onkin merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi koko opetustilanteen vuorovaikutus rakentuu (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 171–172). Vaikeaksi Lauri kokee välillä sen, miten palautteenannon suhteuttaa realiteetteihin, kun oppilaiden kirjo on niin laaja.

Esimerkiks mul saattaa olla 17-vuotias jo platinaa striimannu artisti, ja hän pystyy ottaa ihan merkittäviä määriä jo aika kriittistäki palautetta vastaan ja hän odottaaki sitä, koska hän halua mennä niin raivokkaasti eteenpäin siinä. Sitte seuraavaks tunnille tulee samanikänen tyyppi, joka harrastaa sitä soitinta. (Lauri)

Katja kertoo palautteen antamisen olevan yksi opettajan kinkkisimmistä tehtävistä. Hän toteaa etenkin kasvuiässä olevien oppilaiden palautteenannossa olevan tärkeintä kannustaa. Myös Pihkanen (2011a) muistuttaa rohkaisevan palautteen olevan erityisen tärkeää, kun ollaan tekemisissä murrosiässä olevan oppilaan kanssa. Katja on kuitenkin samaa mieltä Annin kanssa siitä, että palautteenannossa täytyy olla rehellinen. Hän kertoo kannustuksen monesti riittävän, mutta joidenkin oppilaiden kaipaavan palautetta enemmänkin, jolloin hän kyllä sitä antaa, mutta miettii tarkasti, miten sen tekee.

Koska sitte taas mä aattelen, että yksikin pieni väärällä tavalla annettu negatiivinen palaute, ni se voi jäädä oikeesti niin pitkiksi ajoiksi sinne, että mä en halua sellasta aiheuttaa ite. Rehellistä hyvän, positiivisen kautta kehittävää palautetta. Semmosta mä haluan ja yritän antaa. (Katja)

Katjan lausunto tukee Pihkasen (2011) ajatusta siitä, että lauluääni on hyvin henkilökohtainen asia, ja siitä annetut negatiiviset kommentit voivat tuntua palautteensaajasta yhtä pahalta kuin ulkonäköä arvostelevat kommentit.

Yhteistä kaikille haastateltaville on, että he haluavat antaa palautetta positiivisen kautta. Kaikki kuitenkin kertovat palautteensa olevan myös rehellistä. Lauri korostaa paljon yksilöllisyyttä ja oppilaan tavoitteita siinä, miten hän antaa palautteen. Sekä hän että Anni kertovat käyttävänsä palautteenannossa monesti ”hampurilaismallia”.

5.3 Opetustavat

5.3.1 Äänimallit

Kuten jo luvussa 5.1 tuli esille, kaikki kolme haastateltavaa pitävät äänimalleja suurena vaikuttimena siihen, miten nuoret laulavat. Idoleiden ja trendien vaikutus kuuluu äänessä monesti selkeästi. Hieman hajontaa on kuitenkin siinä, miten opettajat näkevät oman ääniesimerkin antamisen tunneilla, kun kyseessä on itseä selkeästi nuorempi oppilas, jonka ääni on vielä kehitysvaiheessa. Pihkasen (2011) mukaan yksi lasten laulunopetuksen suurimmista haasteista on se, että opettajan ja oppilaan instrumentit saattavat erota toisistaan hyvin paljon. Jos nuori lauluoppilas yrittää liikaa matkia opettajansa isompaa sävyä tai vibratoa, äänentuotto ei välttämättä toteudu terveellä tavalla. (Pihkanen 2011.) Anni ja Lauri eivät kuitenkaan koe tässä suurta ongelmaa ainakaan teini-ikäisten ope-

tuksen suhteen, vaan kertovat laulavansa malliksi normaaliin tapaan myös heidän kanssaan.

Toki mä oon sanonu, et meil on tosi erilaiset äänet, ja sä oot vielä nuori ja sulla soi ihan erilailla. Et meil on ihan erilaiset soundit, mut et siihen ei tarvi kiinnittää huomioo, et tarvis tehä juuri samanlaista soundimaailmaa. -- Mä koen, että kaikki laulaa omalla äänellään, eikä sitä pidä lähtee muokkaa, varsinkaa tollasel nuorella, jolla se on tosi tärkeetä. (Anni)

Niin äänellisen kuin musiikillisenkin kehityksen kannalta onkin tärkeää, ettei nuoren oppilaan ääntä muokattaisi minkään tietyn tyylin mukaiseksi (Pihkanen, 2011b). Lauri painottaa äänimallien antamisessa erityisesti sitä, miten se vaikuttaa oppilaiden uskallukseen laulaa ja heittäytyä. Hänkään ei koe ääniesimerkkien antamista suureksi ongelmaksi tyttöoppilaidenkaan kanssa, sillä kertoo olevansa äänityypiltään korkea tenori. Hän arvelee vaikeuksia tulevan ehkä enemmän, jos opettajan ja oppilaan äänityypit poikkeaisivat todella radikaalisti toisistaan, eikä oppilas saisi oikeanlaista tuntumaa.

Mä oon huomannu sen, että ku mä pistän itseni likoon, ni se pitää mut myöski veitsenterällä siin hommassa, mut sit myöski he rupee huomaa alitajuisesti silleen, et okei ei mun tarvi hirveesti nyt mieltii tässä et uskallanks mä tehä jotain tommosta, ku toi hassu setäki tos nyt halua tehä silleen. (Lauri)

Katjalla on hieman erilainen lähestymiskulma asiaan. Hänkään ei koe äänten eroavaisuutta varsinaisesti ongelmaksi, mutta kertoo kuitenkin välttävänsä jatkuvaa eteen laulamista.

Kyllä siihen pitää kiinnittää huomiota, että mitä nuorempi oppilas on, niin mieluummin käyttää erilaisia tapoja opettaa sitä biisiä kuin se, että mä laulaisin koko ajan eteen. (Katja)

Pihkanen (2011) toteaa lapsia opetettavan usein ryhmässä juuri siksi, että he saisivat omaa ääntään paremmin vastaavia äänimalleja ikätovereiltaan. Katja kertookin muista haastateltavista poiketen kaikkien nuorten oppilaidensa käyvän myös ryhmätunneilla. Hän pitää vertaisoppimista todella toimivana keinona lasten ja nuorten laulunopetuksessa.

Kukaan haastateltavista ei näe oman ja nuoren oppilaan äänen eroavaisuutta kovin suurena ongelmana. Lauri pitää oman esimerkin antamista tärkeänä erityisesti sen kannalta, että se rohkaisee monesti nuorta oppilasta heittäytymään. Lauri ja Anni toteavatkin laulavansa eteen samalla tavalla kaikenikäisten oppilaiden kanssa. Katja puolestaan kertoo käyttävänsä jatkuvan eteen laulamisen sijaan mieluummin muita opetuskeinoja, kun on kyse nuorista oppilaista.

5.3.2 Verbaaliset keinot

Kaikki haastateltavat kertovat käyttävänsä opetuksessaan visuaalisia mielikuvia. Laulunopettajalla tulisi olla käytössään erilaisia mielikuvia, jotta hän löytäisi erilaisille oppilaille sopivimmat mielikuvat halutun lopputuloksen saavuttamiseksi (Miller 1991, 378). Kaikki haastateltavat kertovatkin mielikuviansa poikkeavan toisistaan riippuen oppilaasta, mutta Lauri ei koe iän olevan kovin merkittävä seikka siinä, minkälaiset mielikuvat kellekin sopivat. Hän kertoo etsivänsä aina kullekin oppilaalle sopivia opetustapoja niin kauan, kunnes löytää toimivimmat.

Jos mä näen, et ne mielikuvat ei mee millään tavalla sisään, niin sitte kehitän erilaisii pedagogisii työkaluja siin tilantees tai nappaan jotain vanhoja pussukasta niin pitkään, kunnes se asia menee sille henkilölle sisään. Sehän ei oo koskaan sen opiskelijan syytä, vaan siinä kohtaa mun oma kokemusmaailma ja sen hahmottaminen, ja hänen kokemusmaailma ja sen hahmottaminen ei vielä stemmaa. (Lauri)

Katjan ja Annin mielestä myös oppilaan ikä vaikuttaa jonkin verran heidän käyttämiinsä mielikuviin, sillä eri ikäisten on helpompi samaistua erilaisiin asioihin. He kokevat kuitenkin Laurin tapaan joidenkin mielikuvien toimivan kaikenikäisillä.

Viiskymppiselle naiselle on helpompi ajatella pullataikinaa mitä venyttää, mut ehkä se pullataikina ei 12-vuotiaalle toimi, ni sit pitää keksii joku muunlainen mielikuva siitä. -- Et ehkä se vähän poikke, mut ei mitenkään älyttömästi. Kuitenki samoist asioist puhutaan. (Anni)

No siis pienempien lasten kans tietenki kaikkea heidän maailmastaan, et leikitään pikkuautoo ja räsynukkeja. -- Mutta on siellä osittain samaakin, että kyllä me esimerkiks vaikka resonaatiota haetaan, ni vaikka joku kissa

tai koira, ni kyllähän aikuisetki saa kiinni siitä ajatuksesta helpommin sitte, ku on konkreettisesti joku eläin esimerkiks. (Katja)

Kaikki kolme haastateltavaa kertovat selittävänsä asioita monesti myös fysiologian kautta. He kaikki tuovat esiin sen, että oppilaat ovat erilaisia ja oppivat eri tavoin, minkä vuoksi erilaiset opetustavat ovat tärkeitä. Kähkönen (1997) korostaakin opettajan taitoa mukauttaa opetuksensa kunkin oppilaan oppimista parhaiten edistäväksi.

Meitä on niin monenlaista oppijaa, ja tavallaan mä aattelen, että mun opettajana täytyy tarjota useampi mahdollisuus tarttua ja hoksata se asia. Ja sitte mä ite oon myöski kokenu, että jossaki vaiheessa on kaivannu sitä, et miks mä teen tälleen. (Katja)

Musta se on tosi tärkeetä, et tietää mitä tekee. Et ei tarvi käydä mitenkään kauheen suursanaisesti ja pitkään ja hartaasti niitä asioita läpi, mut must se on kuitenkin tärkeetä, et pystyy hahmottamaan asioita kaikin puolin. -- Meit on niin erilaisii oppijoita: jotku on tosi auditiivisii ja jotku hirveen kinesteettisii, ja jotku sit näkee kaiken visuaalisesti. (Anni)

Lauri mainitsee, ettei tarkasta fysiikan selittämisestä välttämättä aina ole erityistä hyötyä, jos toivottu asia on jo saatu tapahtumaan muilla keinoin. Liika fysiologisten faktojen kautta selittäminen voikin joskus tehdä laulunopetuksesta turhan mekaanista (Kähkönen 1997, 54–55). Lauri kertoo kuitenkin itse olevansa hyvin kiinnostunut ihmiskehosta ja lauluinstrumentin ilmiöistä. Hän toteaaakin pohtivansa näitä asioita joskus myös oppilaidensa kanssa.

Yleensä opiskelijoiden kanssa, jotka on pitkään mulla ollu, ni me välillä märehditään niit ihan kimpassaki. Et eiks oo jännä, et miten toi toimii tolle. Ja mä saan tavallaan heidät jotenki imastuu mukaan siihen sen oman kehon maagisen soittimen tutkimusmatkaan. He oppii itestä lisää siin tietysti. (Lauri)

Kaikki haastateltavat kertovat käyttävänsä opetuksessaan niin mielikuvia kuin fysiologian kautta selittämistäkin. Kaikki myös pyrkivät ottamaan huomioon erilaiset oppijat valiten opetustavat ja mielikuvat oppilaan mukaan. Anni ja Katja kokevat myös oppilaan iällä olevan jonkin verran vaikutusta heidän käyttämiinsä mielikuviin, kun taas Lauri ei koe ikää siinä suhteessa niin merkityksellisenä.

5.3.3 Fyysinen kontakti

Sekä Anni että Katja kertovat koskevansa joskus oppilaitaan laulutunneilla, jos se on heidän mielestään jonkin asian oppimisen kannalta tarpeellista. Kummatkin kysyvät siihen oppilaalta aina luvan.

No siis mä yleensä kysyn suoraan uusilta oppilailta, et saaks koskee. Että hei mä voisin näyttää sulle, et jos mä saan koskee vaikka sun selkään tai jotain. Tai että jos haluat, ni sä voit kokeilla mun selästä. (Anni)

Ei se oo mikään itsestään tarkoitus, että kosketaan, mut kyllä sit jotkut jutut ehkä vaatii sitä koskemistakin. Ehkä siinä vaan on tärkeitä, et se on molemmille selkeetä, et se kuuluu siihen laulunopetukseen. -- Tietenki sitte jos oppilas sanoo, että en halua, ni sitte ei, mut ei oo kyllä tullu sellasta vastaan. (Katja)

Myös Laurin mielestä koskeminen laulutunnilla on tietyissä tilanteissa sallittua, mutta hän kokee siihen olevan harvoin tarvetta, sillä laulunopettaja monesti myös kuulee esimerkiksi ”tuen” olemassaolon tai puuttumisen. Lauri myös kertoo Katjasta poiketen hänellä olevan oppilaita, jotka eivät haluaisi itseään koskettavan.

Sun täytyy olla opettajana todella hyvin kartalla teiän kahden henkilön välisestä vuorovaikutuksellisesta kemiasta. Mul on koko ajan sellasia opiskelijoita, joist mä tiedän heti, ja niist näkee heti, et ei oo puhuttakaan, että me testattais vaik jonku tuen toimintaa sillee, että hän menee isäntämies-asentoon, ja mä testaan hänen tuolt jenkkakahvoilt, et tapahtuiks siel mitää. Ja sit on sellasii opiskelijoita - sekä miehiä et naisia - joist mä pystyn huomaa, et jonku ajan kuluttua, ku me tuntettais tarpeeks hyvin ja oltais sillee toisiimme tervees vuorovaikutussuhtees olevii ihmisii, ni jos sellanen tarve tulis, ni se ei olis ongelmallista. (Lauri)

Lauri muistuttaa kuitenkin tärkeintä olevan, että laulaja itse ymmärtää omaa kehoansa. Kehotietoisuuden kehittymisen kautta oppilas oppii paremmin ymmärtämään, mitä hänessä tapahtuu kun hän musisoi (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 162–162). Lauri saattaakin pyytää oppilasta itse laittamaan kätensä johonkin kohtaa omaa kehoa ja tunnustelemaan kämmeniensä iholla, mitä kehossa tapahtuu.

Kaikki opettajat korostavat sitä, että koskemisessa on oltava tarkkana ja oppilaalta on kysyttävä siihen lupa. Haastattelujen perusteella Anni ja Katja tuntuvat käyttävän fyysistä kontaktia opetuskeinona Lauria enemmän, vaikkakaan kukaan ei täysin poissulje sitä.

5.4 Nuoren tunne-elämä

5.4.1 Odotukset laulutunneista

Kaikki opettajat ovat kohdanneet oppilaita, joiden odotukset laulutunneista eivät ole täysin vastanneet realiteetteja. Myös teinitähdeksi haluavia oppilaita on tullut kaikille vastaan. Anni kokee oppilaillaan olevan yleensä melko realistinen käsitys omista taidoistaan. Hän muistaa kuitenkin yhden tapauksen, jossa on joutunut vähän toppuuttelemaan oppilaansa haavekuvia.

Hän kuvitteli olevansa ihan hirveen taitava ja pääsevänsä saman tien opiskelemaan musaa ammattiopintoihin ja muuta, ja sithän kaikki oli kyl aika alussa. -- Et kyl mä sit siinä vaiheessa hänelle ehkä sanoinki, et nyt on sit aika pitkä tie tähän. -- Mut kyl yleensä aika tietosia on nuoretkin heidän omista taidoista. (Anni)

Katja kokee tehtäväkseen kannustaa ja auttaa oppilaitaan haaveissaan, mutta haluaa kuitenkin pitää tietyn realismin mukana. Tähteysajatusten lisäksi hän nostaa esimerkiksi oppilaat, jotka hakevat musiikkiluokille tai musiikkiopintoihin.

On tämmösiä tähteysajatuksia, ja kyl mä niihi sanon sen, et okei kaikki on mahdollista kun vaan harjottelee ja on innostunu ja tekee ja näin. -- Sitten ehkä kertoo sen realismin myöski. Että sinne vaikka hakee tosi paljon, ja et osaa varautua myöski siihen, et niissä voi tulla myös pettymyksiä. Mutta nehän kuuluu elämään, eikä se oo vaarallista.

Lauri on kokenut laulukilpailujen myötä muutoksen myös siinä, ketkä hakevat ammatillisiin musiikkioppilaitoksiin. Hän kokee, etteivät hakijat aina oikein tiedä minne ovat hakemassa.

He näkee esimerkiks laulukilpailuista sitä raadin edessä olemisen pruuvi-tilannetta, ja sit he tulee hakee musiikkioppilaitokseen sellasel meiningillä.

Eli ykköset päällä ja jotenki vähä sellanen tietynlainen anti käynnissä siinä olemuksessa, ja lauletaan sillai artistisesti joku laulu. (Lauri)

Lauri kertoo, että selkeästi tähdeksi ja levylaulajaksi haluavia hakijoita raati kehottaa usein lähestymään myös levy-yhtiöitä ja kustannusyhtiöitä, sillä kokee sen avaavan uraa siihen suuntaan musiikkioppilaitosta todennäköisemmin. Hän lisää kuitenkin, ettei kumpikaan reiteistä sulje toista pois. Oppilaita, joiden odotusten Lauri kokee olevan epärealistisia omiin taitoihin nähden, hän pyrkii ohjaamaan eteenpäin pienten maalien avulla.

Joskus saattaa joutuu sanoo, et no täs kohtaa keväällä 2019 toi sävel ei viel tuu sulta. Mut nyt harjotellaa tätä hommaa tälle ja katotaa vuoden pääst, et mitä sille kuuluu. -- Sit ku me vuoden pääst katotaan, ja tekniikka on kehittyny, ja se ihminen pääsee sinne säveleen, ni sitä herkullisempaan se hänelle tietysti on, et ”muistatko, nyt sä näet et sä kehityt”.
(Lauri)

Kaikki kolme haastateltavaa kohtaavat tunneilla joskus oppilaita, joilla on tavalla tai toisella epärealistia odotuksia laulunopetuksesta tai omista taidoistaan. Opettajien lähestymistavat tällaisissa tilanteissa tuntuvat kuitenkin hieman eroavan toisistaan, vaikkakin kaikki haluavat pitää tietyn realismin opetuksessaan läsnä.

5.4.2 Tunteiden käsittely ja ilmaisu

Kaikki haastateltavat kertovat käsittelevänsä tunteita ja harjoittavansa ilmaisua laulutunneilla. Kaikki myös toteavat sen, kuinka helppoa tunteita on käsitellä oppilaan kanssa, olevan enemmän kiinni persoonasta kuin iästä. Katja ja Anni kokevat kuitenkin hyvin nuorten oppilaiden kanssa siinä olevan joskus omat haasteensa.

Onhan se haastavampaa, koska se tunne-elämä on vielä vaiheessa. -- Monella saattaa olla hirveen iso lukko tietyl tavalla. (Anni)

Katja korostaa lapsen kokemusmaailman löytämistä myös tunteiden ja ilmaisun käsitteilyyn ja harjoitteluun.

Ehkä se, et löytää sen oikeen kanavan, mistä löytyy se tietynlainen tunne. Et monesti lapsilla se voi olla haasteellista, et no mitä tarkoittaa, et on pettynyt. Et sä löydät sen, missä tilanteessa semmonen vois tuntua. (Katja)

Lauri toteaa tunteiden olevan samanlaisia kaikenikäisillä ihmisillä, eikä siksi yleensä koe niiden opettamista nuorille erityisen haastavaksi. Hän nostaa Katjan tavoin esimerkiksi pettymyksen tunteen.

Jos mä oon pettynyt tän ikäisenä, niin ehkä mä olin vaan eri asioihin pettynyt 15-vuotiaana, mut se pettymyksen tunne on samankaltainen edelleen.
(Lauri)

Haasteellista nuorten kanssa voi kuitenkin Laurin mukaan joskus olla se, että he saattavat nähdä asiat aivan eri tavalla kuin hän itse. Hän kertoo keskustelewansa oppilaidensa kanssa tunteista, joita kappaleen on tarkoitus välittää, ja kokee siinä tulewan joskus näkemyseroja.

Mut siinä kohtaa mä käsittelen heitä ikään ku he ois artistisii laulajii. -- Että jos sä haluut laulaa tän kappaleen vaik sillee, että sun kantatunne on toi, mitä mä en henk.koht ihan ymmärrä, ni sit kaiketi sun täytyy vaan tehdä niin, koska se on sun artistinen ratkasu tehdä. Et en mä siin kohtaa rupee dumaa, et hei, sä tunnet nyt väärin. Tai totahan varmaan taiteen tekeminen siin mieles on, et tuodaan se oma näkemys esiin, oli se mikä hyvänsä.
(Lauri)

Kaikkien haastateltavien mielestä kappaleen tulkinta ja se, että tietää mistä laulaa, on tärkeää. Sekä Anni että Katja kertovat käyttävänsä nuorten kanssa paljon rooleja ilmaisun harjoittelemisessa. Jos tulkinta on oppilaalle hankalaa, Anni kertoo hakevansa sitä monesti myös sanojen painotuksen ja dynamiikan kautta.

Ehkä sen kaiken heittäytymisen kautta mennään myöskin niihin ilmaisullisiin asioihin. Ja tämmösen niin sanotusti metodinäyttelemisen kautta, että hypätään rooliin tai mietitään kappaletta jotenkin elokuvana. Ehkä noin nuorilla, ainakin mun oppilailla, toimii kaikist parhaiten se, et tehään isosti ja pienennetään siitä. (Anni)

Lauri toteaa suurimmaksi haasteeksi ilmaisussa yleensä minkä tahansa ikäisten oppilaiden kanssa sen, miten oppilas uskaltaa laulaa ja ilmaista asiansa niin rohkeasti, että tunne todella välittyy myös kuulijalle, eikä vain itselle. Ilmaisua hän kertoo harjoittavansa paljon äänellä leikkimisen ja imitoinnin kautta.

Et me ei ruveta mieltii, miltä itkuinen ääni kuulostaa, vaan me ruvetaan ihan oikeesti määkimään siellä. Ja se tietysti vaatii uskallusta, mut täs kohtaa yleensä nää oppilaat on sen verran pidempää jo mulla ollu, et he ymmärtää jo mun metodeita ja osaa odottaa, et vähän tämmöst voi tulla vastaan. Ja ku mä iteki mään siinä vieressä, ni se on heilleki sit vähä ehkä helpompaa lähtee määkimää. (Lauri)

Kaikki haastateltavat pitivät tunteiden käsittelyä ja ilmaisun harjoittamista laulutunneilla tärkeänä. Kaikki korostavat oppilaan oman näkökannan löytämistä tulkintaan, ja myös haastateltavien käyttämät ilmaisunharjoitusmenetelmät ovat samankaltaisia. Niissä tuntuu korostuvan rohkeus heittäytyä esimerkiksi johonkin rooliin tai tunteeseen eläytymiseen.

5.5 Esiintyminen

5.5.1 Esiintymistilanteet

Kaikki kolme haastateltavaa kertovat heidän oppilailtaan olevan mahdollisuuksia esiintymiseen. Kannustavia esiintymistilanteita olisikin hyvä olla opintojen alusta lähtien. Myönteiset esiintymiskokemukset ovat monesti tärkeitä myös motivaation ylläpitämisen kannalta. (Hyyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 157-177.)

Kaikilla haastateltavilla yksi mahdollinen esiintymistilaisuus on oppilaitoksessa järjestettävä matinea, mutta jotkut mainitsevat myös muunlaisia esiintymisvaihtoehtoja, kuten bänditapahtumia ja perhejuhlia. Kaikki kertovat kannustavansa oppilaitaan esiintymään, mutta eivät pakota siihen. Katja mainitsee kuitenkin pyrkivänsä siihen, että hänen oppilaansa esiintyisivät ainakin kerran lukukaudessa jossakin. Hän toteaa oppilaidensa yleensä olevankin hyvin halukkaita esiintymään.

Aika monesti vasta alottaneilla se ensimmäisen syksyn joulukonsertti on tosi iso tekijä. Ni siinä mä sitte oon antanu sen mahdollisuuden myöski, et me harjotetaan se kappale ja tehdään vaikka pienemmässä porukassa: omalla porukalla esitetään ne toisillemme. Elikkä niin sanotusti kenraali-harjoitukset, joissa se on myöski tavallaan esiintymistä, ku siin on muut. Mutta oon antanu sen valinnanvapauden, että saat esiintyä konsertissa jos

haluat, ja et otetaan tavoitteeksi keväällä sitte se, ku on päästy vähä sillee alkuun. Ni aloittelijalle se voi olla aika isokin tekijä, mutta kyllä pääsääntöisesti jotenki kaikki mulla olevat nuoret - ne rakastaa esiintymistä. (Katja)

Anni korostaa esiintymisen vapaaehtoisuuden tärkeyttä, vaikka kertookin toki kannustavansa oppilaitansa esiintymään. Hänellä on jonkin verran oppilaita, jotka eivät halua esiintyä, eikä hän halua näitä oppilaita siihen pakottaa, vaikka kertookin erään oppilaitoksen toiveen olevan, että kaikki esiintyisivät kerran lukukaudessa. Hän uskoo sen, ettei nuori halua esiintyä, johtuvan paljon itsensä nolaamisen pelosta. Uusikylä (2003) toteaaakin epäonnistumisen ja siitä mahdollisesti seuraavan pilkan pelon olevan vahvasti läsnä murrosikäisten nuorten elämässä.

Se saattaa johtua siitä hirveestä jännittämisestä tai sit semmosest pelosta, että nolaan itseni ja kaikki näkee ku mä nolaan siellä itseni ja sitte ku näen niitä myöhemmin jossain käytävillä ni sit ne vaan ajattelee, et toi on se, joka on nolannu ittensä tuolla. Ku se epävarmuus siitä omasta tekemisestä on niin suuri usein. (Anni)

Myös Lauri kertoo esiintymisen olevan hänen oppilailleen vapaaehtoista, mutta etenkin alun jälkeen hänkin toteaa rohkaisevansa esiintymiseen. Hän kuvailee matineoiden olevan mukavia ja helppoja matalan kynnyksen tilaisuuksia. Esiintymistilanteista onkin tärkeää luoda sellaisia, etteivät ne aiheuttaisi oppilaille pelkoa tai ahdistusta, jolloin oppilaiden on mahdollista saada myönteisiä esiintymiskokemuksia (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 157-177).

Kaikkia rohkaisen siihen, mutta nuorimpien ja ensimmäisiä vuosia tai ekaa vuotta pyörivien kanssa, ni annan ihan kaikes rauhas, et sit ku on itellä semmonen fiilis, et halua lähtee laulaa jonku biisin sinne muiden eteen, ni sitte vasta lähetään kattoo sitä. -- Jotain tyyypei muistan sellasiiki, et se ei tuu puheeks, eikä heil oo semmost tarvetta päästä laulaa muille ihmisille. Tietyn pisteen jälkee se tulee mulle tosi luontevaks vaa sanoo, et tää biisi menee tosi hienosti, tää ois mahtava vaik käydä vetäsee jossain matineassa. -- Sit ku ne kerran käy, ni kyl sit aika moni jää sillee positiivisesti koukkuun. (Lauri)

Kaikki haastateltavat kertovat rohkaisevansa oppilaitaan esiintymiseen viimeistään, kun lauluharrastus on jatkunut jo jonkin aikaa. Kukaan ei pakota oppilaita esiintymään, mutta Katja kertoo tavoitteena olevan, että kaikki esiintyisivät ainakin kerran lukukaudessa.

5.5.2 Esiintymiseen valmistaminen ja esiintymisjännitys

Kaikki haastateltavat kertovat valmistavansa oppilaitansa esiintymisiin tavalla tai toisella. Lauri toteaa mekaniikkojen riippuvan pitkälti niin kappaleesta kuin ihmisestäkin. Annista ja Katjasta poiketen, hän ei muista omalle kohdalleen sattuneen kovin voimakkaasti jännittäviä oppilaita. Hän toteaa, ettei tiedä mistä se johtuu, mutta arvelee osasyiksi, että hänen oppilaat menevät esiintymään vasta, kun kokevat olevansa siihen valmiita. Hän pohtii myös opetusmetodeillaan kenties olevan vaikutusta asiaan.

Mun opetushabitus opetustilanteessa, ja myöski miten mä suhtaudun laulamiseen ja lauluun lähtemiseen ja näin pois päin, ni pyrkii koko ajan viilaan laulamisen kynnyksen niin kerta kaikkiaan matalaks, et sitä ei tavallaan ois. -- Joten sillon esiintymisjännitys voi syntyä vaan siitä, että tulee menee ihmisten äärelle tekemään sen saman. Mut sit ku sä näet muitaki tekemäs niit juttuja, ja se mitä sä meet tekee sinne on saatu tuntumaan jo tunneilla luonnolliselta, ni tosi monesti sillon siin on kysymys vaan siitä, et se jännittäminen näyttäytyy vaan positiivisesti. (Lauri)

Anni puolestaan toteaa nuorten oppilaidensa jännittävän yleisesti ottaen paljon. Hän kertoo käyvänsä tunnepuolta ja jännittämistä oppilaidensa kanssa läpi ennen esiintymisiä. Apukeinoina jännitykseen hän käyttää oppilaidensa kanssa pitkälti samoja keinoja, joita hän itse käyttää esiintyessään.

Mä jotenki mielikuvallisesti mietin sen esiintymisen jo etukäteen ja näen sen yleisön silmissäni, ja sen tilanteen. Sit käyn kaikki kauhuskenaariot läpi. Että apua unohdin sanat, ja mitä kaikkee vois käydä, ja miten mä selviin niistä. -- Sit myöski semmonen ihan psyykinen, että ei mollaa itseään etukäteisesti, vaan väkisin aattelee, että vitsi tää menee niin hyvin, ja mä oon tosi hyvä.

Anni muistuttaa myös, ettei jännitys aina ole pahasta, vaan sen voi kääntää hyödyksi, jolloin esiintymisestä voi suoriutua pienen jännityksen avulla vieläkin paremmin. Annin tavoin myös Katja kokee suurimman jännityksen aiheuttajan nuorilla olevan ajatus siitä,

mitä muut ajattelevat heistä, jos jännitys näkyy ulospäin. Hän kertookin käsittelevänsä esiintymisjännitystä ja sen ilmenemistä usein oppilaidensa kanssa ryhmässä.

Me ollaan käsitelty sitä sitten niin, et pienemmässä porukassa tehty niit huomioita, et hei meit kaikkia jännittää, ja okei nyt tärisee vähän kädet. -- Sitte huomioitu toisissa et okei, mutta en mä kyllä näe, että sä jännittäisit yhtään. Sitten me on käyty sitä läpi, et ku me harjotellaan, ja meil on se kappale hallussa, ni ei meil oo hätää siinä sitte. (Katja)

Vaikka haastateltavien kokemukset oppilaidensa jännittämisestä poikkesivat jonkin verran toisistaan, kaikki tuntuivat korostavan sitä, että kappale mennään esittämään vasta sitten, kun on siihen valmis, jolloin esiintymistilanteessa ei pitäisi olla mitään hätää.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani tuloksia, ja teen johtopäätöksiä siitä, miten haastattelemani laulunopettajat opettavat nuoria oppilaitaan, ja mikä erottaa nuorten laulunopetuksen aikuisten laulunopetuksesta. Lisäksi pohdin tutkielmani luotettavuutta, ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tutkielmani tarkoituksena oli tarkastella 12–16-vuotiaiden nuorten pop/jazz-laulunopetusta. Haastattelin tutkielmaa varten kolmea pop/jazz-laulunopettajaa, joilla on useamman vuoden kokemus nuorten opettamisesta laulutunneilla. Tutkimuskysymykseksi muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

Millä tavoin haastateltavat laulunopettajat opettavat nuoria?

Mitä erityispiirteitä haastateltavat laulunopettajat kokevat nuorten laulunopetukseen liittyvän?

Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin tulosluvussa, jossa tarkastelin litteroiduista aineistoista koottuja tutkimustuloksia. Olen jakanut tulosluvun teemoihin, mutta aiheen kokonaisvaltaisuuden vuoksi teemat nivoutuvat tiiviisti yhteen, joten vastauksia tutkimuskysymyksiin löytyy useiden eri teemojen alta.

Moni tutkielmani tuloksista esiin noussut asia pätee kaikenikäisten laulunopetukseen. Tämä vaikeuttaakin hieman sen tulkintaa, mikä on juuri nuorten laulunopetukselle ominaista. Haettaessa vastauksia siihen, mitä erityispiirteitä nuorten laulunopetukseen liittyy, yhdeksi keskeiseksi tekijäksi nousee äänenmurros, ja sen huomioiminen laulutunnilla. Aineiston perusteella voidaan todeta, että laulaminen ja lauluäänen harjoittaminen on äänenmurroksen aikana mahdollista ja jopa suotavaa. Ääntä voidaan harjoittaa niin laajasti kuin se murroksen aikana on mahdollista, eikä rumia ääniä tarvitse pelätä. Oma keho tulee kuitenkin kuunnella äänenmurroksen aikana erityisen tarkkaan. Tärkeintä on, että laulaminen tuntuu mukavalta, eikä oppilaaseen satu laulaessa. Opettajan tulisi-kin kehottaa nuorta oppilasta kuuntelemaan oman kehon tuntemuksia ja toimimaan niiden mukaisesti.

Toinen aineistosta esiin noussut, nuorten kanssa usein vastaan tuleva asia, on tunne-elämän kehitykseen liittyvä varautuneisuus ja pelko itsensä nolaamisesta, sekä muiden mielipiteiden merkityksen korostuminen. Tämä voi näkyä esimerkiksi epävarmuutena omasta kehosta, sekä siinä, ettei nuori uskalla heti heittäytyä kaikkiin harjoitteisiin. Joillakin oppilailla se voi näkyä myös esiintymispelkona. Aineistosta voidaan tulkita, että paras ratkaisu saada oppilaat voittamaan pelkonsa ja heittäytymään, on tehdä asiat mahdollisemman isosti ja heittäytyä itse. Kun opettaja on kaikessa ”täysillä” mukana, oppilas tuntee olonsa turvalliseksi, mikä edesauttaa oppilaan rohkaistumista heittäytymään luovaan tekemiseen.

Kolmas aineistosta noussut tutkimustulos on trendien vaikutus nuoriin oppilaisiin ja heidän äänenkäyttönsä. Tällä hetkellä suurimpana vallalla olevana trendinä on huokoinen ja ilmava laulutyylä. Näin ollen monesti keskeinen teema tunneilla on alussa tiiviimmän, ergonomisemmin tuotetun äänen etsiminen. Tutkielmastani kävi ilmi, ettei opettajan tule kuitenkaan tyrmätä esimerkiksi tätä huokoista laulutapaa. Sen sijaan opettaja voi selventää oppilaalle, että sitä voidaan käyttää efektiivisesti, mutta sen pohjalta olisi hyvä löytää kiinteämpi ja kestävämpi äänenkäyttötapa. Tyrmäämisen välttäminen onkin tärkeää nuoren itsetunnon ja hyvän luottamussuhteen rakentumisen kannalta.

Uusissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissakin (2017) korostuva oppilaslähtöisyys nousee aineistosta keskeiseksi teemaksi. Sen lisäksi, ettei oppilaan omia ehdotuksia, kuten edellä mainittua huokoista laulutyylä tule tyrmätä, oppilaslähtöisyys näkyy esimerkiksi kappalevalinnoissa. Kaikki haastateltavat kertoivat oppilaidensa saavan itse valita materiaalia tunneille. Vaikka oppilaslähtöisyys on aineistoni perusteella nuorten laulunopetuksen lähtökohta, opettajat sensuroivat kuitenkin joskus oppilaiden valitsemia kappaleita. Kaikki haastateltavat kertoivat toki ensin keskustelewansa epäsoyivana pitämästään kappalevalinnasta oppilaan kanssa sen sijaan, että suoraan tyrmäisivät sen. Nämä keskustelut ovat kuitenkin yleensä päättyneet kappaleen vaihtamiseen. Voidaan miettiä, mihin laitetaan oppilaslähtöisyyden raja, kun on kyse vielä nuorista oppilaista. Missä tilanteissa esimerkiksi sanoitusten sensurointi on todella tarpeen? Oikeaa vastausta tähän ei varmaankaan ole olemassakaan, ja tutkielmani tulokset asian suhteen ovatkin hieman ristiriidassa keskenään. Alexis Kallio (2015) puhuu väitöskirjassaan populaarimusiikin sensuroimisesta kouluympäristössä sosiaalisena tuomitsemisena. Siihen, onko tiettyjen aiheiden tai sanojen sensurointi joskus tarpeen, Kallio ei anna selkeää vastausta. Hän kuitenkin kehottaa opettajia miettimään valintojaan ja sitä,

mistä ne kumpuavat: ”Populaarimusiikin ohjelmistovalintojen oikeuttamisen ja poissulkemisen prosessien tunnistaminen ja refleктоiminen sekä niihin liittyviin poliittisiin seurauksiin syventyminen tarjoaa opettajille ja oppilaille uusia mahdollisuuksia ennakoluulojen ylittämiseen sekä ilmiöiden yhteistoiminnalliseen kriittiseen tutkimiseen. Samalla voidaan kriittisesti pohtia, ketä ja mitä musiikkikasvatus palvelee sekä missä, miten ja miksi tämä tapahtuu.” (Kallio 2015.)

Haastattelemistani opettajista Katja ja Anni kertoivat sensuroivansa kiro sanoja, kun taas Lauri ei kokenut sitä tarpeelliseksi. Hän totesi sen sijaan puuttuvansa sanoitusten suhteen kulttuurisen omimisen ilmiöön. Young (2011) kuvaa kulttuurisen omimisen tarkoittavan musiikissa sitä, että yksilöt jostakin kulttuurista omivat itselleen jotakin toiseen kulttuuriin kuuluvien muusikoiden tuottamaa. Hän muistuttaa kuitenkin, ettei tällainen aina ole kulttuurista omimista. Siitä voidaan puhua vasta, kun ollaan selkeästi otettu jotakin koko kulttuurilta, ei pelkästään yksilöltä. (Young 2011, 176-178.) Jäin miettimään, mikä sitten on kulttuurista omimista. Raja on ainakin itselleni häilyvä. On tärkeää olla tarkkana siinä, ettei omalla opetuksellaan loukkaa ketään. Siksi ymmärrän hyvin esimerkiksi selkeästi rasistisiksi tulkittavien sanojen muuttamisen toisenlaisiksi. Sen sijaan se, täytyykö oppilaan aina olla kokenut kaikki, mistä hän laulaa, herättää minussa ristiriitaisia ajatuksia. Voisiko nuori laulajanalku pystyä esimerkiksi roolin kautta löytämään uskottavaa eläytymistä myös tarinaan, joka on kaukana hänen omasta elämästään? Voisiko esimerkiksi rotusyrjintää käsittelevän kappaleen tulkinnan pohtiminen jopa auttaa valkoista nuorta ymmärtämään toisesta kulttuurista tulevaa ihmistä paremmin? Nämä ovat kysymyksiä, joihin ei ole oikeaa tai väärää vastausta, mutta joita jokaisen opettajan tulisi miettiä tarkkaan tehdessään valintoja kappaleiden suhteen.

Vastauksena siihen, millä tavoin opettajat opettavat nuoria, voidaan aineiston perusteella todeta, että pääsääntöisesti samalla tavoin kuin muitakin oppilaitaan. Samasta asiasta on kyse kaikenikäisten kanssa. Siinä, miten toivottuihin lopputuloksiin päästään, tuntuu olevan eri ikäisten kanssa vain pieniä lähestymistapaeroja. Ikää enemmän opetustapojen valintaan vaikuttaa ihmisen persoona. Tuloksista nousee kuitenkin esiin kaksi opetustapoihin liittyvää huomiota, joihin oppilaan iällä on jonkin verran vaikutusta. Ensimmäinen niistä on roolihahmojen käyttäminen opetuksessa. Nuorelle ja monesti vielä vähän epävarmalle oppilaalle saattaa olla vaikeaa eläytyä johonkin, jonka hän kokee olevan todella kaukana itsestään. Siksi voikin olla helpompaa löytää erilaisia lauluteknisiä tai tulkinnallisia asioita hakemalla niitä roolien kautta. Kun huomio menee pois itsestä, asian sisäistäminen voi tapahtua luonnollisemmalla tavalla.

Toinen huomionarvoinen asia, joka käy tuloksista ilmi, on nuoren oman kokemusmaailman huomioon ottamisen tärkeys. Oli kyse sitten mielikuvista tai erilaisiin tunteisiin eläytymisestä, opettajan tulisi löytää ne sanallistamisen keinot, jotka sopivat nuoren omaan kokemusmaailmaan. Siksi mielikuvat saattavat jonkin verran erota murrosikäisillä siitä, mitä ne ovat pikkulapsilla tai toisaalta keski-ikäisillä. Samoin erilaisten tunnetilojen hakeminen voi joskus olla nuorten kanssa haastavaa, sillä vaikka tunteet ovat samanlaisia kaikenikäisillä, nuoren tunnekokemukset eivät välttämättä ole vielä niin laajoja, ja hän saattaa kokea tiettyjä tunteita hyvin erilaisista asioista kuin aikuinen. Tällöin opettajan tehtäväksi jää hakea se kokemus, joka saa juuri nuoren tuntemaan tiettyä tunnetta sen sijaan, että miettisi missä tilanteissa itse kokisi sitä. Toki myös ihmisen persoonalla on vaikutusta tähänkin asiaan.

Tutkielmassani haasteellista onkin se, ettei monikaan laulunopetukseen liittyvä asia ole yleistettävissä niin, että se pätsisi kaikkiin tietyn ikäisiin. Voidaan tietysti puhua siitä, mikä on yleistä nuorille, muttei se kuitenkaan päde kaikkiin. Joku nuori voi olla todella rohkea ja sinut itsensä kanssa, kun taas joku aikuinen voi olla hyvin epävarma ja varautunut. Tämä onkin aineistosta selkeimmin esiin nouseva tutkimustulos. On fakta, että nuori on vielä kehittyvä niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Ei ole kuitenkaan olemassa mitään tiettyä kaavaa siihen, milloin nuoret uskaltavat eläytyä, tai milloin he ovat valmiita oppimaan vaikeimpia teknisiä asioita. Opettajan on toki tärkeää tiedostaa nuoren kehitysvaiheet, mutta vielä tärkeämpää hänen on kohdata jokainen oppilas yksilönä. Hänen tulee seurata jokaisen yksilöllistä kehitystä ja oppimistapoja, jotta hän voi antaa kaikille oppilailleen mahdollisimman laadukasta opetusta, oli kyseessä sitten lapsi, nuori tai aikuinen oppilas.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Yksi tieteellisen tutkimuksen keskeinen osa on sen luotettavuuden arviointi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen luotettavuutta pohditaan usein sen validiteetin ja reliabiliteetin mukaan. Validiteetilla tarkoitetaan, että tutkimus keskittyy lupamansa asian tutkimiseen. Reliabiliteetti puolestaan mittaa tutkimuksen toistettavuutta. Nämä käsitteet soveltuvat kuitenkin paremmin määrällisen kuin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Siksi niiden käyttöä laadullisen tutkimuksen yhteydessä on kritisoitu laajasti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on mo-

niselitteisempää, eikä siihen ole olemassa selkeitä ohjeita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–140.)

Validiteetti saa usein laadullisen tutkimuksen tarkastelussa reliabiliteettia enemmän huomiota. Se voidaan laadullisessa tutkimuksessa käsittää uskottavuutena ja vakuuttavuutena. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Uskottavuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, vastaavatko tutkijan ja tutkittavien käsitteellistykset ja tulkinnot toisiaan (Eskola & Suoranta 2005, 211). Yritin muotoilla haastatteluissa kysymäni kysymykset niin, että ne olisivat mahdollisimman helposti ymmärrettäviä, eikä väärinymmärryksiä pääsisi tapahtumaan. Tiettyjen käsitteiden tulkinnassa saattaa kuitenkin olla vivahdeeroja, jotka voivat osaltaan vaikuttaa luotettavuuteen. Olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta avaamalla esiin nousseita käsitteitä myös teorian avulla.

Tutkielmani aiheena on nuorten laulunopetus. Kerroin kaikille haastateltaville nuoren tarkoittavan tässä kohtaa noin 12–16-vuotiasta. Ikähaarukka on melko laaja, ja huomainsinkin jonkin verran hajontaa siinä, puhuivatko haastateltavat lähempänä 12- vai 16-vuotiasta olevista oppilaista. Kaikki vastaukset eivät näin ollen välttämättä ole yleistettävissä koskemaan koko ikähaarukkaa. Se, että nuoren käsite on niin laaja, ja raja lapsen ja nuoren välillä häilyvä, olikin yksi suurimmista haasteista haastatteluilla keräämässä aineiston lisäksi myös käyttämäni teorian tulkinnan kannalta. Koska suoranaisesti nuorten laulunopetuksesta löytyy teoriaa melko vähän, olen käyttänyt jonkin verran materiaalia, jossa puhutaan nuorten sijaan lapsista, mutta jonka olen kokenut silti vastaavan tutkimaani ikäluokkaa. Tämä saattaa kuitenkin vaikuttaa luotettavuuteen, sillä olen silloin tehnyt itse sen päätelmän, että näissä aineistoissa esiintyvä ”lapsi” -sana voidaan laajentaa koskemaan myös tutkielmassani käsiteltävää ikähaarukkaa.

Tutkielman luotettavuutta tarkastellessa tärkeiksi seikoiksi nousevat tutkimuksen objektiivisuus ja puolueettomuus. Laadullisessa tutkimuksessa täysi puolueettomuus on mahdotonta, sillä tutkija itse tekee kaiken tutkimusaiheen valinnasta tulkintaan. Näin tutkijan oma tausta, kuten sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus, virka-asema tms. saattaa vaikuttaa siihen, miten tutkija tulkitsee saatuja tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134-136.) Olen itse ollut aktiivisessa roolissa tutkielmani kaikissa vaiheissa. Pyrin kuitenkin olemaan niin objektiivinen kuin mahdollista. Yritin muotoilla teemani ja haastatteluissa kysymäni kysymykset niin, etteivät omat mielipiteeni tai taustani vaikuttaisi niihin. Annoin myös haastateltavien vastata kysymyksiin johdattelematta heitä tiettyyn suuntaan. Voi kuitenkin olla, että jotkut tekijät omassa taustassani ovat

vaikuttaneet tiedostamattani äänensävyihin, joita olen käyttänyt haastatteluissa tai tulkintoihin, joita olen tehnyt haastateltavien vastausten perusteella.

Koska tutkija itse on laadullisessa tutkimuksessa niin tärkeässä roolissa, tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan myös tutkijaa ja hänen toteuttamaa tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2005, 210-211). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaankin lisätä kuvaamalla tarkasti tutkimuksen eri vaiheet ja niiden toteutustavat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 232). Olen pyrkinyt lisäämään tutkielmani luotettavuutta kertomalla avoimesti tutkimusprosessini kaikista vaiheista, säilyttäen kuitenkin haastateltavieni anonymiteetin. Olen avannut kriteerejä, joiden perusteella valitsin haastateltavat, ja kertonut milloin, missä ja miten toteutin haastattelut. Olen myös käynyt läpi, minkälaisin tavoin olen analysoinut haastatteluilla keräämäni aineiston, ja millaisia eettisiä arvoja olen pyrkinyt noudattamaan.

Myös tutkimusaiheen ja tutkimuksen luonteen vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuteen on syytä pohtia. Jos tutkimuksen luonne on kovin arka, haastateltavat saattavat esimerkiksi muokata vastauksiaan sosiaalisesti hyväksyttävämpään suuntaan. Ihmisten subjektiiviset kokemukset voivat myös poiketa siitä, miten muut näkevät saman asian, vaikka ihminen itse puhuisikin omasta mielestään totuudenmukaisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Vaikka aiheeni ei ole arimmasta päästä, se on tutkimusalana melko uusi, ja osa nuorten laulunopetusta koskevista kysymyksistä jakaa edelleen mielipiteitä. Uskon, että haastateltavani vastasivat kysymyksiin rehellisesti, mutta voi silti olla, että he tiedostamattaan vastasivat osittain myös sen mukaan, minkä ajattelevat olevan oikein, vaikkei realismi laulutunneilla vastaisikaan sitä. Koska he opettavat kaikki kunnallisissa musiikkioppilaitoksissa, voi myös olla mahdollista, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2017) korostuvat työtävät tai arvot ohjasivat osaltaan heidän vastauksiaan, eivätkä he uskaltaisi sanoa, jos heidän opetuksensa olisi pahasti ristiriidassa opetussuunnitelmien kanssa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus saada absoluuttista tietoa tai tuloksia, vaan tehty tutkimus on aina yksi versio aiheesta, jota tutkitaan. Toinen tutkija voisi saada samasta aiheesta hieman toisenlaisen tuloksen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olen teoriaan nivoen yrittänyt saada tutkimustuloksistani mahdollisimman luotettavia. Jos haastateltavat tai lähestymistavat olisivat olleet erilaisia, myös tutkimustulokset olisivat saattaneet muotoutua erilaisiksi. Tutkielmani onkin vain yksi tulkinta nuorten laulunopetuksesta, eikä sitä voida yleistää absoluuttiseksi totuudeksi.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Lasten ja nuorten laulunopetuksesta on olemassa jonkin verran tutkittua tietoa, mutta se suuntautuu enemmän koulu- tai kuoromaailmaan kuin laulutunneilla tapahtuvaan laulunopetukseen. Tämä johtuu varmasti osittain siitä, että pop/jazz-laulun opetus itsessään on vielä melko uusi ala ja lasten ja nuorten pop/jazz-laulunopetus sitäkin uudempi. Ulkomaisia artikkeleita on jo kirjoitettu jonkin verran, mutta suomalaista tutkimusta aiheesta en ole juurikaan löytänyt. Koska tämä tutkielma on vain pintaraapaisu kaikkeen, mitä nuorten laulunopetukseen liittyy, voisi moneen aihealueeseen sen sisällä paneutua paljon syvällisemmin.

Ikähaarukkani tässä tutkielmassa on melko laaja, joten siihen voi sisältyä niin murrosikäisiä kuin niitäkin, joilla murrosikä ei ole vielä alkanut tai on vasta edessä. Jatkossa voisinkin rajata tutkittavat ikähaarukan sijaan esimerkiksi murrosikäisiin, jolloin äänenmurrosta ja siihen liittyvää psyykkistä kehitystä voisi tarkastella paljon lähemmin. Äänenmurroksesta itsessään on olemassa jonkin verran tutkimustietoa, mutta erityisen kiinnostavaa olisi paneutua syvällisemmin murrosiän aikana tapahtuviin psyykkisiin ilmiöihin ja siihen, miten ne vaikuttavat nuorten laulamiseen ja laulunopetukseen.

Koska yhä nuoremmilla on mahdollisuus käydä laulutunneilla, myös vielä nuorempien lasten laulunopetuksen tutkiminen olisi mielenkiintoista. Silloin tarkastelun kohteeksi tulisi varmasti vielä enemmän lapsen laulamisen luonnolliset kehitysvaiheet ja niiden huomiointi opetuksessa, sekä tietysti se, miten lapsi ymmärtää mitään asioita. Uskon, että pieniä lapsia opettaessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä käytettävät opetustavat eroaisivat aikuisten opetuksesta selkeämmin kuin tämän tutkielman ikähaarukkaan kuuluvien nuorten opetuksessa.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on mielestäni yksi laulu- ja soittoharrastuksen mielenkiintoisimmista asioista, ja olisikin kiinnostavaa keskittyä tutkimaan pelkästään sitä. Haluaisin paneutua siihen, minkälaisista tekijöistä toimiva vuorovaikutussuhde muodostuu, ja miten opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan sen muotoutumiseen. Tätä olisi kiinnostavaa tutkia laajemminkin mittakaavassa, oli oppilas sitten minkä ikäinen tahansa ja harrasti hän mitä instrumenttia tahansa. Toisaalta olisi myös mielenkiintoista vertailla, onko eri instrumenttien opetuksessa eroja siinä, minkälainen vuorovaikutus on toimivaa, ja miten se muodostetaan.

Yksi kiinnostava näkökulma olisi tutkia lauluharrastusta myös harrastavien nuorten näkökulmasta. Silloin voisin tutkia tarkemmin sitä, miksi nuoret harrastavat laulamista, mikä heitä motivoi, ja minkälaisia tavoitteita heillä on harrastuksensa suhteen. Voisin myös tarkastella, millaisena he kokevat vuorovaikutussuhteen opettajansa kanssa, ja minkälaiset asiat laulutunnin ilmapiiriin heidän mielestään vaikuttavat. Voisin tutkia, mikä merkitys musiikilla ja laulamisella on heille ylipäätään, ja minkälaisia tunteita laulaminen heissä herättää. Tämä tutkielma perustuu aikuisten opettajien näkemyksiin siitä, millaisia nuoret ovat, ja miten heidän kanssaan tulee toimia. Olisikin kiinnostavaa nähdä, olisivatko tulokset kovin erilaisia jos tutkimus toteutettaisiin nuorten näkökulmasta katsottuna.

Lähteet

Andrews, Moya L. 1993. Intervention with Young Voice Users: A Clinical Perspective. *Journal of Voice* 7, 2, 160-164.

Beheshti, Setareh. 2009. Improving studio music teaching through understanding learning styles. *International Journal of Music Education* 27, 2, 107-115.

Berg, Gregory. 2009. The Kid & The Singing Teacher: Child Voice Training and Pedagogy. *Journal of Singing* 65, 3, 387-388.

Burdick, Barbara. 2005. Vocal Techniques for Music Theater: The High School and Undergraduate Singer. *Journal of Singing* 61, 3, 261-268.

Byman, Reijo. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.

Edwin, Robert. 1997. The Three Ages of Voice. The Singing Teacher as Vocal Parent. *Journal of Voice* 11, 2, 135-137.

Eerola, Tuomas. 2005. Musiikkipsykologia. Teoksessa Tuomas Eerola, Jukka Louhivuori & Pirkko Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Suomen musiikkitieteellinen seura, 259-269.

Eerola, Tuomas & Saarikallio, Suvi. 2010. Musiikki ja tunteet. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 259-278.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.

Evans, Paul. 2016. Motivation. Teoksessa Gary E. McPherson (toim.) *The child as mu-*

sician. A handbook of musical development. United States: Oxford University Press.

Freer, Patrick K. 2008. Boys' Changing Voices in the First Century of MENC Journals. *Music Educators Journal* 95, 1, 41-46.

Hedden, Debra. 2012. An Overview of Existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing. Update: Applications of Research in *Music Education* 30, 2, 52-62.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Hirvonen, Ari. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Lounis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino, 31-49.

Hyyri-Beihammer, Eeva Kaisa & Joukamo-Ampuja, Erja & Juntunen, Marja-Leena & Kymäläinen, Helka & Leppänen, Taru. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.). *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell Oy, 150–182.

Juntunen, Marja-Leena. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 245-257.

Juntunen, Marja-Leena & Westerlund, Heidi. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.). *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell Oy, 71-92.

Karppinen, Aila & Pihlava, Pirjo. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Annarilla Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*.

Juva: PS-kustannus, 115–146.

Kallio, Alexis. 2015. Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. Väitöskirja, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Kiviniemi, Kari. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Koistinen, Mari. 2003. Tunne kehosi – vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja. Helsinki: SULASOL.

Kosonen, Erja. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, Erja. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Bookwell Oy, 295–309.

Kuula, Arja. 2011. Tutkimusetiikka. Jyväskylä: Vastapaino.

Kuula, Arja. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino, 124–140.

Kähkönen, Outi. 1997. Lauluinstrumentin toiminnasta ja säätelystä: fyysisen kielen merkitys laulettaessa. Lisensiaatintyö. Sibelius-Akatemia.

Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY .

Miller, Richard. 1991. The Singing Teacher in the Age of Voice Science. Teoksessa Robert T. Sataloff (toim.) Professional Voice. The science and Art of Clinical Care. USA. New York: Raven Press.

Mixon, Kevin. 2004. Three Learning Styles... Four Steps to Reach Them. Teaching Music 11, 4, 48-52.

Patenaude-Yarnell, Joan. 2004. The Private Studio: The Teacher/Student Relationship. *Journal of Singing* 62, 4, 395-398.

Phillips, Kenneth H. 1996. *Teaching Kids to Sing*. USA. Schirmer: Cengage Learning.

Pihkanen, Timo. 2011. Lasten laulunopetus – työskentelyä herkän ja muuttuvan instrumentin kanssa. *Musiikkikasvatuslehti* 14, 2, 41-46.

Pihkanen, Timo. 2011a. Lapset laulavat – tutkimus tavoitteellisesta lasten laulunopetuksesta ja opas opetuksen tueksi. *Lisensiaatintyö, Kehittäjäkoulutus, Sibelius-Akatemia*.

Pihkanen, Timo. 2011b. *Opas lasten laulamiseen*, Tampere: Tammerprint.

Ruusuvuori, Johanna. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali> (Viitattu 31.7.2019 & 26.8.2019)

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

Saarikallio, Suvi. 2010. Musiikin tunnemerkit arkielämässä. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 279-293.

Saarikallio, Suvi. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.

Saarikallio, Suvi, & Erkkilä, Jaakko. 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35, 1, 88-109.

Sataloff, Robert T. 1991. The Effects of Age on the Voice. Teoksessa Robert T. Sataloff

(toim.) Professional Voice. The science and Art of Clinical Care. USA. New York: Raven Press.

Smith, Janice. 2006. Every child a singer: Techniques for assisting developing singers. *Music Educators Journal* 93, 2, 28–34.

Swanson, Carl D. The Privet Studio: Learning Styles and the Voice Student. 2005. *Journal of Singing* 62, 2, 203-208.

Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2017:12a. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy.

TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Verkkojulkaisu.

<http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Luettu 17.4.2018

Tuomi, Jouni. & Sarajärvi, Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, Kari. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: PS-kustannus.

Vartiainen, Olli. 2013. Soitonopettaja työnsä reflektioijana - Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa Marja-Leena. Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.). 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, 183–203.

Welch, Graham F. 1986a. A developmental view of children's singing. *British Journal of Music Education* 3, 2, 295-303.

Welch, Graham F. 2016. Singing and vocal development. Teoksessa Gary E. McPherson (toim.) *The child as musician. A handbook of musical development*. USA: Oxford University Press, 441-461.

Young, James O. 2011. Appropriation and hybridity. Teoksessa Theodore Gracyk & Andrew Kania (toim.) *The Routledge Companion to Philosophy of Music*. USA & Canada: Routledge, 176-186.