

Nykyajan einoleinoja ja runebergeja kasvattamassa
Lyriikkaopetuksen asema ja sisältö taidelukioiden musiikinopetuksessa
musiikinopettajien näkökulmasta

Pinja Viljanen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Pinja Viljanen	
Työn nimi Nykyajan einoleinoja ja runebergeja kasvattamassa – Lyriikkaopetuksen asema ja sisältö taidelukioiden musiikinopetuksessa musiikinopettajien näkökulmasta	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2022	Sivumäärä 53
Tiivistelmä <p>Tutkimuksessa tutkittiin lyriikkaopetuksen asemaa ja sisältöä suomalaisissa taidelukioissa. Tavoitteena oli kartoittaa, miten lyriikkaopetus ilmenee ja kuinka paljon sitä arvotetaan taidelukioiden musiikinopetuksessa. Tutkimus etsi myös vastauksia kysymykseen, minkä luonteista integrointia musiikin ja muiden aineiden välillä on tapahtunut lyriikkaopetuksen välityksellä.</p> <p>Laadullinen tutkimus toteutettiin avoimina haastatteluina neljälle taidelukion musiikinopettajalle. Aineistolle tehtiin induktiivinen sisällönanalyysi.</p> <p>Tulokset kertovat, että lyriikkaopetusta toteutetaan taidelukioiden musiikinopetuksessa vain vähän. Vaikka musiikinopettajat eivät ole saaneet koulutusta laululyriikan pedagogiikasta eikä LOPS 2019 aseta suurempia tavoitteita lyriikkaopetuksen järjestämiseksi, on jokainen haastateltavista kuitenkin vetänyt lyriikkaopetusta omilla musiikintunneillaan edes jonkin verran. Opetusmenetelmät ovat kertyneet opettajille eri keinoin opetusvuosien varrella. Integrointia musiikin ja muiden aineiden välillä lyriikkaopetuksen välityksellä on hieman tapahtunut. Murroksen aika on kuitenkin aistittavissa kaikkien opettajien lukioden kohdalla: opettajat viestivät siitä, että ollaan menossa kohti integrointikeskeisempää opetusta, mihin lyriikkaopetus on hyvin varteenotettava työskentelymetodi.</p>	
Asiasanat lyriikkaopetus, taidelukio, integrointi, musiikinopetus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	5
2	TEOREETTINEN VIIITEKEHYS.....	7
	2.1 Laululyriikka.....	7
	2.1.1 Laululyriikan luonne.....	7
	2.1.2 Laululyriikan historiaa.....	9
	2.2 Lyriikkaopetus.....	10
	2.2.1 Lyriikkaopetus ja oppilasluokka.....	10
	2.2.2 Opettajan rooli lyriikkaopetuksen ohjaajana.....	11
	2.3 Lyriikkaopetuksen vaikutuksia nuorten kehitystehtäviin sekä henkiseen hyvinvointiin.....	12
	2.4 Lukion opetussuunnitelma (LOPS).....	14
	2.4.1 Musiikin tavoitteita.....	15
	2.4.2 Äidinkielen tavoitteita.....	15
3	TUTKIMUSASETELMA.....	17
	3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	17
	3.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto.....	18
	3.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	21
	3.4 Tutkijan rooli.....	22
	3.5 Ihmiskäsitys.....	23
4	TULOKSET.....	25
	4.1 Lyriikkaopetuksen asema musiikinopetuksessa.....	25
	4.2 Koulutuksesta saadut työkalut lyriikkaopetukseen.....	26
	4.3 Opettajan kompetenssi.....	26
	4.4 Suhtautuminen laululyriikkaan ja lyriikkaopetukseen.....	27
	4.4.1 Opettajien suhtautuminen.....	27
	4.4.2 Opettajien kokemuksia oppilaiden suhtautumisesta.....	28
	4.5 Taipumus lyriikkataitoihin.....	29
	4.6 Lyriikkaopetus käytännössä.....	31
	4.6.1 Analysoiminen.....	31

4.6.2 Kirjoittaminen.....	34
4.6.3 Muita huomioita käytännön opetuksesta.....	36
4.7 Lyriikkaopetuksen sijoittuminen LOPS:iin.....	37
4.8 Oppiaineiden välinen integrointi.....	38
4.9 Pohdintaa lyriikkaopetuksen tulevaisuudesta.....	39
4.10 Resurssit.....	41
4.11 Opettajan rooli lyriikkaopetuksen ohjaajana.....	42
4.12 Lyriikkaopetuksen merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle.....	43
5 POHDINTA.....	44
LÄHTEET.....	50

1 JOHDANTO

Oman kokemukseni sekä havaintojeni mukaan lukioden musiikintunnit koostuvat suurimmaksi osaksi soiton- ja laulunopetuksesta. Huomion keskittäminen laulunsanoituksiin jää opetuksessa taka-alalle - vaikka laulujen sanoitukset ovat merkittävä osa musisointia.

Itselleni laululyriikoiden analysoiminen; merkityksien sekä symboliikan ymmärtämisen tavoittelu, tuli ensimmäisen kerran vastaan lukion äidinkielenkurssilla. Minusta kyseinen tekeminen oli hurjan mielenkiintoista, mutta teimme sitä makuuni aivan liian vähän, vain muutaman viikon ajan. En muuna lukioaikana saanut lyriikkaopetusta, vaikka kaipasin sitä lisää. Millään tunnilla ei harjoiteltu omien laululyriikoiden kirjoittamista. Koen, että lukiossa laulujen sanoituksiin olisi voitu musiikin- ja muiden aineiden tunneilla kiinnittää enemmänkin huomiota. Loppujen lopuksi lyriikkataitojeni kehittäminen jäi omalle nojalleni vapaa-aikanani. Tätä nykyä laulujen sanoitusten kirjoittaminen sekä niiden analysoiminen ovat minulle hyvin merkityksellistä ja tärkeää.

Keväällä 2020 tein JAMK:in opinnäytetyön aiheesta: ”Omien biisien tekemisen vaikutus minäkuvan rakentumiseen”. Tuolloin pääsin syventymään samankaltaisten aiheiden äärelle, mitä tässäkin työssä käsittelen. Tällä kertaa haluan kuitenkin tarkentaa fokukseni ainoastaan opetukseen, mikä käsittelee laululyriikkaa.

Lähden tutkimaan, kuinka paljon lukion musiikintunneilla pysähdytään laululyriikoiden avaamiseen, pohtimiseen, syväluotaavaan analysoimiseen, symbolisen ajattelun opettelemiseen, kielikuvien muodostamiseen sekä lyriikan kirjoittamiseen. Tavoitteenani on selvittää, missä määrin lyriikkaopetusta toteutetaan, millaisia metodeja opettajat käyttävät lyriikkaopetukseen, mitkä tekijät vaikuttavat lyriikkaopetuksen olemassaoloon, mitä lyriikkaopetuksesta on seurannut ja

olisiko sitä musiikinopettajien mielestä syytä jatkokehittää. Aikomukseni on myös löytää vastauksia kysymykseen, millä tavalla musiikin ja muiden aineiden välistä integrointia esiintyy lyriikkaopetuksen muodossa.

Tarkoitukseni on nostaa ikään kuin ”kissa pöydälle” ja antaa lyriikan analysoimiselle sekä sen tuottamiselle *nimi ja raamit*; selvittää, mitä lyriikkaopetus *ilmiönä* merkitsee – miltä se näyttää ja mitä siitä on seurannut. Koska opiskelen musiikkikasvatusta, koen tärkeäksi myös selvittää lyriikkaopetuksen seurauksia kasvatuksellisesta näkökulmasta.

Ennako-oletukseni on, että lukion pakollisilla musiikintunneilla on oppilaita, jotka eivät välttämättä välitä soittamisesta tai laulamisesta, mutta jotka saattaisivat puhjeta kukkaan lyriikkaopetuksen myötä. Haluan työni kautta ottaa selvää, otetaanko *kirjoittajia* musiikintunneilla huomioon? Jos otetaan, kuinka? – Kun kerran lyriikoilla on merkittävä rooli laulumusiikissa.

Puhun tutkielmatyössäni itse kehittämästäni termistä - *lyriikkaopetuksesta*. Se tarkoittaa toimintaa, jossa oppilaille opetetaan laulunsanoitusten kirjoittamista sekä laululyriikoiden tulkintaa: keinoja voi olla monia, mutta tavoitteena lyriikkaopetuksessa on välittää oppijoille taitoja hahmottaa, ymmärtää sekä luoda laulutekstejä.

Raportissani käyttämäni sanat lyriikka ja laululyriikka merkitsevät keskenään synonyymejä ja tarkoittavat laulunsanoituksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä sekä aikaisempia tutkimuksia. Aiheeseeni liittyviä lähteitä oli suhteellisen vaikeaa löytää: lyriikkaopetus on edelleen vähän käsitelty aihe musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, mutta sitä suuremmalla syyllä tutkimukseni toteuttaminen oli ajankoh- taista. Käytin laululyriikan teoriorinnissa paljon lähteenä Salon ja Martikaisen (2021) teosta *Kahlekuningaslaji – Laululyriikan käsikirja*, sillä Heikki Salo on tun- nustettu sanoitusten tekijä.

2.1 Laululyriikka

2.1.1 Laululyriikan luonne

Mäkikalli ja Steinby ym. esittävät teoksessaan *Johdatus kirjallisuusanalyysiin* (2013), että lyriikka tarkoittaa ennen kaikkea pienimuotoisia, yleensä rytmitty- neitä tekstejä, jotka avaavat tiettyä tilannetta, mielentilaa tai tekemistä. Lyyri- sessä runoudessa tyypillistä on kiinnittää fokus kielen keinoihin, jotka poikkea- vat arkikielestä enemmän kuin kertomakirjallisuuden kieli. (Mäkikalli & Steinby ym. 2013, 157.)

Salo ja Martikainen kirjoittavat teoksessaan *Kahlekuningaslaji – Laululyriikan käsi- kirja* (2021) runouden ja laululyriikan eroista. Salon ja Martikaisen mukaan runo on itsenäinen; sellaisenaan valmis esitettäväksi yleisölle – kun taas lauluteksti on vasta puolivalmis; osa kokonaisuutta, jonka muut tekijät ovat melodia, harmo- nia, muoto, rytmi ja esitys. (Salo & Martikainen 2021, 45.)

Vaikka sekä runo että lauluteksti edustavat tekstilajeina minimaalisia yksityis- kohtia sekä tiheitä, monimerkityksellisiä ja kuvallisia tekstejä, on olemassa yksi

valtava seikka, joka erottaa runon ja laulutekstin toisistaan: suhde musiikkiin. (Salo & Martikainen 2021, 37). Laulu on sanan ja sävelen avioliitto, jossa kieli ja musiikki nivoutuvat yhteen ilmaisemaan yhtä pääajatusta. (Salo & Martikainen 2021, 42). Iisa Pajula komppaa Salon ja Martikaisen ajatuksia teoksessaan *Itke, kirjoita, laula* (2021) kuvaten laulua sanoituksen, sävelten ja rytmin vuoropuhe-
luksi sekä niiden yhteiseksi koreografiaksi. Pajula esittää, että on kaksi täysin eri asiaa, ilmaistaanko tunnetta pelkin sävelin vaiko myös sanojen kera: poimimalla tismalleen oikeat sanat voidaan sävellyksen abstrakti tunne muuttaa konkreetiksi ja istuttaa se kuulijan tajuntaan. (Pajula 2021, 28.)

Salo ja Martikainen kuvailevat laadukkaana laulutekstin olevan *ladattua kieltä*, jonka tähtäimenä on *harkittu* lopputulema. Laululyriikka on ”super puhetta”, jossa jokaista virkettä ja ilmaisua on punnittu huomattavasti tarkemmin kuin tavallisessa keskustelutilanteessa. (Salo & Martikainen 2021, 45.) Mihalcean ja Strappavan (2012) mukaan lauluista välittyvä viesti vaikuttaa ihmisessä syvemmin kuin normaali puhe. (Mihalcea & Strappava 2012, 595).

Kieli ja musiikki ovat suuressa roolissa jokaisessa yhteiskunnassa, kulttuurista riippumatta. (Mihalcea & Strappava 2012, 590). Esimerkiksi uuden valtion itenäistyessä ensimmäisten asioiden joukkoon kuuluu kansallislaulun valitseminen. Laulut ja niiden sanoitukset edustavat yhtenäisyyttä sekä vastarintaa. Laulut rohkaisevat, lohduttavat, viihdyttävät sekä antavat ihmisille voimaa. (Salo & Martikainen 2021, 54-55.)

Laulut täyttävät myös erilaisia *funktioita* – tehtäviä. *Sosiaalisen funktion* täyttää *Det glider in* -kappale, jota koko Suomi lauloi yhdestä suusta vuonna 1995 Suomen voitettua jääkiekon MM-kultaa. Popsi popsi porkkanaa -laulelma täyttää *opettavan ja kasvattavan funktion*, kun taas nykyajan radiosoittoilistat täyttävät lähes kauttaaltaan *kaupallisen funktion*. (Salo & Martikainen 2021, 54-55.)

Sanna Kiiskinen ja Susanna Akkila kirjoittavat teoksessaan *Alumiinikuu – Suomalaista rocklyriikkaa* (1999), että rocklyriikka ilmentää kulloistakin yhteiskunnallista tilannetta sekä arvomaailmaa. Akkilan ja Kiiskisen mukaan laulunsanoitukset ovat *kommentti ihmiseloon*. (Akkila & Kiiskinen, 1999, 3.)

2.1.2 Laululyriikan historiaa

Länsimaisen lyriikan juuret ovat lähtöisin antiikin Kreikan runoudesta. Varhaisin tähän päivään asti säilynyt kreikkalainen lyriikka on peräisin 600- ja 500-lukujen taitteesta eaa. Sana *lyriikka* tulee kreikkalaisesta sanasta *lyrikos* ja tarkoittaa kreikan kielellä *lyyristä runoa*. (Mäkikalli & Steinby ym. 2013, 157-159.)

Varhaisin lyriikka oli vahvasti yhteisöllistä sekä sidoksissa yhteisön erilaisiin toimintoihin: kreikkalaisilla oli omat laulunsa esimerkiksi viljan jauhamiseen, vedenkantoon, uskonnollisiin menoihin, häihin ja hautajaisiin. Tällaisissa tapahtumissa lyyrinen runous oli useimmiten laulettua; joko musiikki-instrumentin säestyksellä tai ilman. Tämän tyylinen laulurunous kulki suullisena perinteenä sukupolvelta sukupolvelle. (Mäkikalli & Steinby ym. 2013, 157-159.)

Suomalaisen lyriikan historia on varsin lyhyt. Aleksis Kivi, Johan Ludvig Runeberg sekä Eino Leino alkoivat ensimmäisten joukossa raivata tietä suomalaiselle laululyriikalle. Vielä 1800-luvulla suomalainen taidерunous oli pitkälti ruotsinkielistä. Ensimmäisiä suomenkielisiä runokokoelmia oli Aleksis Kiven Kanervala-kokoelma, joka ilmestyi vuonna 1866. (Mäkikalli & Steinby ym. 2013, 157-159.)

2.2 Lyriikkaopetus

Lyriikkaopetus tarkoittaa tässä tutkimuksessa toimintaa, jossa on tarkoitus antaa oppilaille työkaluja omien laulunsanoitusten luomiseen sekä keinoja lauluteksteissä esiintyvien merkityksien tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen. Laulunsanoitusten selittäminen tarjoaa rikkaan ja autenttisen toimintamuodon, minkä myötä oppijoilla on mahdollisuus ymmärtää maailmaa eri näkökulmista. (Coats 2016, 12).

Työskentelymetodeja lyriikkaopetuksessa voi olla monia. Opettajan tehtävä taiteellisen opetuksen rinnalla on antaa kasvatuksellista tukea oppilaiden sen hetkiset kehitystehtävät huomioon ottaen.

2.2.1 Lyriikkaopetus ja oppilasluokka

Akkila ja Kiiskinen puhuvat teoksessaan (1999) siitä, että lyriikkatunnille osallistuvat oppilaat saattavat aluksi pitää laululyriikkaa mystisenä sekä hankalasti lähestyttävänä. (Akkila & Kiiskinen 1999, 3). Hirsch (1971) taas huomauttaa, etteivät teini-ikäiset anna välttämättä samanlaisia merkityksiä laulujen sanoituksille kuin varttuneemmat. (Hirsch 1971, 377). Mark tuo esille artikkelissaan *Metaphoric lyrics as a bridge for the adolescent's world* (1988), että esimerkiksi oppilaan kehitysvaihe vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee laulujen sanoituksia. Joka tapauksessa, lyriikkaopetuksen myötä oppilaat ovat usein yllättyneitä tajutessaan, mistä jossain laulun sanoituksissa on alun perin kyse. (Mark 1988, 315-316.)

Lyriikat voivat yhteisön kesken avautua jopa paremmin kuin yksinäisyydessä. Ilmiötä selittää joukkoeläytymisen luoma tunnelma, mikä vaikuttaa sanoitusten tulkitsemiseen. (Niinistö 1950, 3). Mark kuvailee, että lyriikkatunnin anti voi olla rikkaampaa, jos ympärillä on muita ihmisiä, joiden kanssa laulunsanojen merkityksiä voidaan jakaa ja pohtia yhdessä. (Mark 1988, 317). Kun vastuu laululyriikan analysoimisesta on jaettu usealle opiskelijalle, on mahdollista, että syntyy

enemmän sekä olennaisempia oivalluksia kuin tilanteessa, jossa opiskelijat suorittavat tehtäviä itsenäisesti tai jos oppilaat ovat pelkästään opettajan kertoman tiedon vastaanottajia. (Koivisto & Kiiskinen ym. 2011, 19-20.)

Jenni Hurmerinta avaa artikkelissaan *Sanojen voimauttava valta* (2018), että luovien kirjoitettujen tuotosten jakaminen ryhmän kesken nostattaa ryhmähenkeä sekä tuo onnistumisen, oivaltamisen, läheisyyden ja luottamuksen kokemuksia. (Hurmerinta 2018, 65).

2.2.2 Opettajan rooli lyriikkaopetuksen ohjaajana

Niinistö (1950) avaa, että lyriikkaopetus on hyvin haastava ja arka opetusmuoto. Opettajan tulisi aina ennen opettamiseen ryhtymistä miettiä; mitä lyriikkaopetus voi oppilaille antaa sekä millä perustein sitä ylipäänsä tunnilla harjoitettaisiin. Niinistön mielestä opettajan tärkein tehtävä olisi saada ”lyriikan suljettua porttia” edes hiukan raotettua nuorten elämässä. (Niinistö 1950, 1-3.)

Ings (2009) huomauttaa, että opettaja on lyriikkatunnilla esikuva luovasta kirjoittajasta. Opettajan asiantuntijuus, taidot sekä asenne vaikuttavat radikaalisti siihen, millaisen mallin luovasta kirjoittajasta oppilaat saavat. (Ings 2009, 19.)

Myös palautteen annolla merkitystä. *Tavalla, miten* opettaja palautetta antaa, on vahva yhteys siihen, millaiseksi oppilaat lyriikkaopetuksen kokevat. (Ings 2009, 20). Jos opettaja saa välitettyä oppilaille kokemuksen siitä, että he ovat tulleet ymmärretyiksi ja hyväksytyiksi koko luovan prosessin ajan, on tilanne palvellut oppilaita terapeutisesti. (Suvilehto 2008, 73).

Mark huomauttaa opettajan sensitiivisyyden tärkeydestä. Rohkaisemalla hienotunteisesti nuoria jakamaan omia ajatuksiaan laulunsanoituksista, voi opettaja johdattaa oppilaita kohti merkityksellistä kommunikointia. Näin murrosikäisten

omat mielipiteet pääsevät kannetuiksi, haastetuiksi ja arvostetuiksi. Mark toteaa, että todellinen oppiminen saa sijaa vasta kun tunteet on saatu ilmaistua. (Mark 1988, 317, 321.)

2.3 Lyriikkaopetuksen vaikutuksia nuorten kehitystehtäviin sekä henkiseen hyvinvointiin

Koska tutkielmatyöni liittyy kasvatustyöhön lukioikäisten parissa, koen olennaiseksi selvittää lyriikkaopetuksen vaikutuksia nuorten kehitystehtäviin sekä henkiseen hyvinvointiin.

Musiikilla on nuoruudessa hyvin tärkeä rooli sekä sosiaalisen että yksityiselämän näkökulmista. Erityisesti kevyessä musiikissa sanoitukset peilaavat nuorten kehitystehtäviä. (Schwartz & Fouts 2003, 205, 207.) Laululyriikka käsittelee useimmiten itsenäisyyttä, identiteettiä, uskontoja, arvoja, juhlimista, seksuaalisuutta, rakkautta sekä yhteiskunnallisia asioita. (Laiho 2004, 49-50). Sanoitusten ja musiikin kautta nuorilla on mahdollisuus tyydyttää sosiaalisia, emotionaalisia sekä nuoren henkiseen kehitykseen liittyviä tarpeita. (Schwartz & Fouts 2003, 205). Musiikin kuuntelu auttaa murrosikäisiä negatiivisten tunteiden säätelyssä, toimii vertaistukena ja auttaa sekä identiteetin löytymisessä että sen ilmentämisessä. (Lippman & Greenwood 2012, 752).

Lippman ja Greenwood (2012) kirjoittavat, että Saarikallion ja Erkkilän tutkimuksen (2007) mukaan murrosikäiset, jotka kuuntelevat kappaleita, jotka käsittelevät samantapaisia ongelmia mitä murrosikäisillä itsellään on, saavat musiikista lohtua sekä kokevat olonsa vähemmän yksinäisiksi. (Lippman & Greenwood 2012, 753). Laiho selittää musiikin tuomaa lohtua sillä, että musiikki on aina turvallinen kohde nojautua, koska se ei ikinä satuta tai hylkää ja se on joka hetki saatavilla. (Laiho 2004, 53).

Laululyriikoiden kautta nuoriso kuulee suoraan heidän idoliensa suusta informaatiota maailmasta ja ihmissuhteista sekä neuvoja ja lupauksia välittömästä helpotuksesta vaikeiden elämäntilanteiden keskellä. Kun nuoriso samaistuu viesteihin, jotka ovat heidän popidoliensa esittämiä, saattavat idolit kasvaa nuorten elämässä merkittäviksi tahoiksi, jotka ymmärtävät nuorten elämää hyvin syvällä tasolla. (Mark 1988, 313-316.)

Kun murrosikäiset saavat ensin puhua laululyriikoista heidän idoliensa kokemusten kautta, on heidän sen jälkeen helpompi puhua omista kokemuksistaan. Myös laululyriikoissa esiintyvät metaforat helpottavat keskustelua merkityksellisistä teemoista; asioista suoraan puhuminen voisi olla liian uhkaavaa ja pelottavaa. (Mark 1988, 313-316.)

Laiho (2004) on kehittänyt neljän tavoitteen mallin, joka esittelee musiikin vaikutuksia murrosikäisten henkisiin kehitystehtäviin. Malli on laadittu monien aiempien tutkimusten valossa (mm. Hargreaves & O'Neill 2000; Zillmann & Gan 1997; Wells & Hakanen 1991). Teemoina mallissa esiintyvät *identiteetti, tunteet, toimijuus sekä ihmissuhteet*. (Laiho 2004, 49-51.)

Nuoruudessa itsensä tutkimisen tarve sekä *identiteetin* etsiminen ovat vahvasti läsnä. Kaiken epävarmuuden ja sekavien tuntemusten keskellä musiikista on suuri apu ajatusten sekä tunteiden jäsentämisessä, sillä se on tietynlainen ulkopuolinen tekijä, joka mahdollistaa henkilökohtaisten asioiden käsittelemisen. Laihon mukaan musiikki symboloi jotain, mikä usein löytyy ihmisestä itsestään. Musiikin avulla murrosikäinen pystyy vetämään rajoja sille, kuka hän on ja kuka hän ei ole. (Laiho 2004 53-55.)

Laiho kertoo nuorten kokemien *tunteiden* olevan täysikasvuisten tunteisiin verrattuna lyhytkestoisempia ja huomattavasti voimakkaampia. Nopeiden ja radi-

kaalien tunnevaihteluiden takia musiikilla on vahva mahdollisuus tukea tunteiden säätelmissä. Musiikin kautta nuoret voivat vapauttaa, säännöstellä sekä tehostaa tunnekokemuksiaan. (Laiho 2004, 56-58.)

Kolmas osa-alue mihin musiikki vahvasti nuoruudessa vaikuttaa on *ihmissuhteet*. Musiikin kautta on mahdollista kokea yhteyttä sekä muihin että itseensä. Varsinkin vanhemmista irrottautuminen sekä uusien merkityksellisten ihmissuhteiden luominen ovat suuria prosesseja, joista selviämiseen musiikki tarjoaa oman ymmärtävän ja auttavan apunsa. (Laiho 2004 52-53.)

Neljäs osa-alue on *toimijuus*; mikä tässä kontekstissa käsittää oman elämän hallintaa sekä toimintakykyä. Epävarman nuoruuden keskellä musiikki ja musiikkiharrastus pystyvät tarjoamaan kokemuksia, joiden myötä nuori pääsee kokemaan hallinnan tunnetta. Tämä taas kehittää nuoren itsetuntoa sekä itsekunnioitusta. (Laiho 2004, 55-56.)

2.4 Lukion opetussuunnitelma (LOPS)

Musiikkikasvatuksen funktio lukion yleissivistävässä opetuksessa on laajentaa oppilaiden ymmärrystä musiikista yhteiskunnallisena ilmiönä. Lähtökohtana on myös vaalia opiskelijoiden omia musiikillisia kokemuksia sekä merkityksiä, joita he itse musiikille antavat. Henkilökohtainen suhde musiikkiin kehittää opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia, lisää itsetuntemusta sekä vahvistaa musiikillista identiteettiä. (LOPS 2019, 339.)

Jotta saamme ymmärrystä, kuinka lukion opetussuunnitelmassa tuodaan lyriikkaopetusta esille, esittelen seuraavaksi lukion musiikin ja äidinkielen opetussuunnitelmien sisältöjä. Olen ottanut huomioon vain ne tavoitteet opetussuunnitelmista, joiden saavuttamiseen *lyriikkaopetus* on potentiaalinen opetusmetodi.

2.4.1 Musiikin tavoitteita

Oppiaineen tehtävä -kuvauksessa sanotaan seuraavasti:

Soivan äänimateriaalin lisäksi **opetuksessa käytetään** muun muassa puhetta, liikettä ja kuvia sekä **erilaisia kirjoitettuja tekstejä**, kuten nuotteja ja tabulatuureja. (LOPS 2019, 339.)

Valtakunnallisen valinnaiskurssin MU-4:n *keskeisissä sisällöissä* on muun muassa seuraavanlainen tavoite:

Musiikin vaikuttavuus esimerkiksi vuorovaikutuksessa, **lyriikassa** ja muissa taiteissa, mediassa tai yhteiskunnassa (LOPS 2019, 343.)

Kahden edellä mainitun tavoitteen lisäksi ei LOPS:issa (2019) mainita suoranaisesti lyriikkaan tai teksteihin pohjautuvasta opetuksesta. Musiikin *Oppiaineen tehtävä* -osiossa puhutaan kyllä musiikillisten ilmaisutapojen kokeilemisesta, mielikuvituksen käytöstä sekä taiteiden välisestä työskentelystä. Musiikin *laajalaisissa tavoitteissa* ilmaistaan musiikin opetuksen tehtävästä vuorovaikutus- sekä hyvinvointitaitojen kehittäjänä. Ylipäätään musiikintuntien on tarkoitus tarjota oppilaille työkaluja, jotka auttavat ymmärtämään itseä ja muita sekä näkemään toisissa täyden ihmisyyden kaikkine tunteineen, kokemuksineen, tietoineen ja taitoineen. (LOPS 2019, 339-340.)

2.4.2 Äidinkielen tavoitteita

Äidinkielen *Oppiaineen tehtävä* -kuvauksessa puhutaan tekstien analysoimisesta ja tuottamisesta yksin ja ryhmässä, sanataiteeseen tutustumisesta, metakielellisten taitojen kehittämisestä sekä integraatiosta muiden oppiaineiden kanssa. (LOPS 2019, 65-66).

Kokonaisuudessaan lukion opetussuunnitelmassa (2019) äidinkielen tavoitteissa tuodaan selvästi musiikin tavoitteita enemmän ilmi kohtia, joissa tähdätään tekstien tuottamiseen ja käsittelemiseen. Toisaalta missään kohdassa äidinkielen tavoitteissa ei mainita sanaa *lyriikka*, joten opetussuunnitelmasta saamani käsityksen mukaan laululyriikka ei ole kovin suuressa painoarvossa äidinkielen tunteilla.

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänäni on selvittää lyriikkaopetuksen *asema* ja *sisältö* taidelukioidissa. Tutkin myös; tapahtuuko taidelukioissa musiikin ja muiden aineiden välistä *integroitua* lyriikkaopetuksen muodossa. Jos tapahtuu, millaista?

Lyriikkaopetuksen *asemaa* tutkiessani pyrin ottamaan selvää; kuinka paljon lyriikkaopetukseen käytetään aikaa, kuinka paljon sille annetaan painoarvoa ja kuinka merkitykselliseksi opettajat kokevat lyriikkaopetuksen. Raportoin lyhyesti myös opettajien kokemuksista oppilaiden suhtautumisesta lyriikkaopetukseen.

Sisältöä selvittäessäni etsin vastauksia kysymykseen, kuinka musiikintunneilla opetetaan laululyriikoiden tekemistä ja analysointia. Vai opetetaanko lyriikoiden kautta kenties jotain muuta?

Ottaessani selvää musiikin ja muiden aineiden välisestä *integroinnista* tutkin, kuinka paljon ja miten integrointi lyriikkaopetuksen keinoin ilmenee.

Tarkoituksenani on maisterintutkielmani myötä löytää mahdollisimman paljon infoa tutkimusaiheestani, jotta tutkimustyöni antaisi kattavan kuvan siitä, millä lyriikkaopetus taidelukioissa näyttää ja millaisia mahdollisuuksia lyriikkaopetuksella on.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisina lyriikkaopetuksen asema ja sisältö ilmenevät taidelukioissa?
2. Miten lyriikkaopetus ilmenee musiikin ja muiden oppiaineiden välisessä integroinnissa?

3.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Kyseessä on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tulkinnallisuus, tilanteellisuus, reflektiivisyys, joustavuus sekä induktiivisuus. Myös tutkimuksen validiteetti on tärkeää. (Schreier 2012, 20-26.) Kvantitatiivisten yleistyksien sijaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. (Eskola & Suoranta 2008, 61). Tuomi ja Sarajärvi (2009) kirjoittavat, että myös Von Wrightin (1970b) mukaan laadullinen tutkimus voidaan käsittää *ymmärtävänä* tutkimuksena. Ymmärtämistä käytetään metodina ihmisiä tutkivissa tieteissä. Tällöin tavoitteena on eläytyä tutkimuskohteen henkiseen ilmapiiriin, tunteisiin, ajatuksiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.) Valitsin tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, koska halusin saada avoimien haastatteluiden myötä selville tutkimuskohteitteni autenttiset ja perustavanlaatuiset ajatukset, kokemukset ja tunteet koskien lyriikkaopetusta.

Toteutin tutkimukseni avoimilla haastatteluilla haastatellen neljää eri taidelukion musiikinopettajaa. Avoin haastattelu on haastattelumuoto, joka suoritetaan käyttäen avoimia kysymyksiä; ainoastaan keskusteltava ilmiö on ennalta määrittä. Avoimessa haastattelussa ideana on se, että tutkija esittää jatkokysymyksiä, jotka perustuvat haastateltavien aikaisempiin vastauksiin. Tutkijalla on oikeus esittää haastateltaville intuitiivisia jatkokysymyksiä. Päämääränä on saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Teoreettinen viiteke-

hys ei määrää, mihin suuntaan haastattelu etenee, mutta se auttaa tutkijaa ymmärtämään etukäteen tutkittavasta aihepiiristä. Kaiken kaikkiaan tutkijan tehtävänä on antaa haastateltavan puhua vapaasti, mutta pitää keskustelut tarkoituksenmukaisten aihepiirien sisällä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75-76.)

Päädyin avoimeen haastattelumuotoon siksi, että halusin saada mahdollisimman paljon irti opettajien omista näkökulmista ja tiedoista liittyen tutkittavaan ilmiöön, lyriikkaopetukseen. Näin opettajat saivat mahdollisimman laajan areenan kertoa aiheen tiimoilta kaiken, mitä heille mieleen tuli.

Ennako-oletukseni ennen haastatteluiden toimeenpanoa oli, että taiteelliseen ilmaisuun erikoistuneissa lukioissa musiikinopettajilla saattaisi olla yleisesti ottaen enemmän kokemusta lyriikkaopetuksesta kuin yleislukioissa. Ajattelin myös, että rajaamalla tutkimukseni taidelukioihin, välttyttäisiin siltä, että haastatteluissa kävisi ilmi, ettei lyriikkaopetusta kohdelukioissa tapahdu juuri ollenkaan. Näin ollen ei olisi ollut paljoa mistä keskustella. Päätelin myös, että kenties taidelukioiden muiden aineiden opettajat, esimerkiksi äidinkielenopettajat, saataisivat taidelukioissa olla innokkaampia aineiden väliselle taiteelliselle yhteistyölle kuin yleislukioissa.

Nauhoitin haastattelut iPhonen sanelin-toiminnolla. Kun haastattelut nauhoitetaan, antaa se mahdollisuuden palata haastatteluun jälkikäteen ja tällöin voi esimerkiksi tarkistaa haastateltavien tulkintoja, mikä saattaa tuoda esille uusia sävyjä, joita ei ensimmäisen kuuntelukerran aikana pistänyt merkille. Nauhoitus lisää työn luotettavuutta. (Ruusuvuori & Tiittula ym. 2005, 14-15.)

Tallensin nauhoitukset tietokoneelleni salasanan taakse ulkoiselle kovalevylleni. Tämän jälkeen litteroin jokaisen haastattelun sana sanalta Word-ohjelmaa käyt-

täen. Litterointi on erinomainen työkalu haastateltavien vastauksien muistamiseen ja on olennainen apu, jotta aineiston kaikki tärkeätkin yksityiskohdat tulee huomioitua. (Ruusuvuori & Tiittula ym. 2005, 16).

Litteroinnin jälkeen tuli analyysivaiheen vuoro. Aloin lukemaan jokaista haastattelua useaan kertaan läpi. Pikkuhiljaa lukiessani haastatteluita alkoi minulle valjeta tutkimukseni kannalta olennaiset ja suuremmat aihekokonaisuudet. Sain myös entistä syvempää ymmärrystä siitä, mitä opettajat olivat todella ajaneet takaa haastattelulausunnoissaan. Analysoin haastatteluvastauksia etsien niistä yhteeneviä sekä toisistaan eriäviä käsityksiä ja merkityksiä. Kun olin löytänyt mielestäni tärkeimmät aiheet ja tulokset raporttini kannalta, teemoittelin haastatelluaineiston. Teemoiksi syntyi tulokset-osion alaotsikot: Lyriikkaopetuksen asema musiikinopetuksessa, koulutuksesta saadut työkalut lyriikkaopetukseen, opettajan kompetenssi, suhtautuminen laululyriikkaan ja lyriikkaopetukseen, taipumus lyriikkataitoihin, lyriikkaopetus käytännössä, lyriikkaopetuksen sijoittuminen LOPS:iin, oppiaineiden välinen integrointi, pohdintaa lyriikkaopetuksen tulevaisuudesta, resurssit, opettajan rooli lyriikkaopetuksen ohjaajana, lyriikkaopetuksen merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle.

Suoritin aineistolle induktiivisen sisällönanalyysin, eli käyttämäni päättelyn logiikka oli aineistolähtöinen, jolloin yksittäisistä haastatteluvastauksista punoutui teoreettinen kokonaisuus. Valitsin analyysiyksiköt aineistosta niin, että ne vastasivat tehtävänasettelua. Aikaisemmat havainnot ja teoriat eivät siis vaikuttaneet analyysini toteuttamiseen ja lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Analyysivaiheessa omat kokemukseni laululyriikan kirjoittamisesta sekä analysoimisesta olivat hyvin olennaisia, sillä minulla on kyseisistä aihepiireistä toista-kymmentä vuotta syvällistä kokemusta. Koen, että omaa tietotaitoani hyödyksi käyttäen pystyin samaistumaan ja ymmärtämään opettajia erittäin yksityiskohdallisesti.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että teoreettinen viitekehys on olennainen tutkimuksen luotettavuuden hahmottamiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen ei kuitenkaan ole olemassa yhtä oikeaa tapaa. (Tuomi 2007, 149-150). Metsämuuronen (2005) kirjoittaa, että yksi luotettavuuden arvioinnin kohde on se; antaako tutkimus vastaukset tutkimuskysymyksiin. (Metsämuuronen 2005, 35). Koen, että niillä resursseilla mitä minun oli mahdollista käyttää ja niillä tutkimusmenetelmillä, jotka lukitsin tutkimukseni toteuttamiseksi – sain monipuoliset ja perustellut vastaukset tutkimuskysymyksiini. Myös rakentamani teoreettinen viitekehys on sopivan kattava: se on kuin ”kivijalka” koko tutkimusraporttini pohjalla. Se auttaa lukijaa syventymään aihealueeseen sekä antaa käsityksen olennaisista lyriikkaopetusta koskevista käsitteistä ja aikaisemmista tutkimuksista. Teoreettisen viitekehyyksen suhde aineistooni on balanssissa: se avittaa lukijaa aineistoni tuloksien tarkastelussa sekä antaa relevantteja esitietoja tuloksien käsittelemiseen. Teoreettinen viitekehys on koottu harkiten, palvellen tutkimusraporttia alusta loppuun asti.

Koko tutkimusprosessin ajan olen kiinnittänyt huomioni siihen, että jokainen etenemisliike tutkimustyössäni on tapahtunut luotettavasti. Olen myös panostanut mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen työprosessin erivaiheista sekä pyrkinyt mahdollisimman selkeään ja ymmärrettävään ulosantiin tutkimusraporttissani. Hirsjärvi ym. (2009) toteavatkin, että tutkimukseen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin tarkka kuvaus. (Hirsjärvi ym. 2009, 127).

Koen induktiivisen analyysimenetelmän käyttämisen luotettavaksi, koska se palveli parhaiten tutkimustani: kunnioitin haastateltavien antamaa informaatiota eli aineistoani sekä pyrin suhtautumaan siihen avoimesti. Olen myös onnistunut tekemään relevantteja johtopäätöksiä sekä analysoimaan aineiston niin, että olen saanut poimittua juuri ne asiat tuloksiin, mitä opettajat haastatteluihissa halusivat painottaa.

Olen ollut eettisesti sitoutunut tutkielmatyöhöni koko projektin alusta loppuun saakka. Kerroin myös eettisen etiketin mukaan tiedonantajille, mitä aihetta tutkimushaastattelu koskee. (Tuomi & Sarajärvi 73, 127). Lähetin haastateltaville hyvissä ajoin sähköpostilla haastattelukutsut, joiden lomassa kerroin tarkasti ja selkeästi, mistä tutkimuksessani on kyse ja minkälaisista aiheista tulimme haastattelussa keskustelemaan. Kerroin haastateltaville myös totuudenmukaisesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä siitä, että keräämäni tiedot tullaan säilyttämään luottamuksellisesti ja haastateltavien anonymiteettiä varjelevasti. (Ruusuvuori & Tiittula ym. 2005, 17.)

3.4 Tutkijan rooli

Laadullisessa tutkimuksessa vaaditaan tutkijalta useimmiten mielikuvituksellisuutta, jotta uusien menetelmällisten ratkaisujen löytyminen on mahdollista. (Eskola & Suoranta 2014, 20). Koen, että mielikuvituksellisuuteni pääsi oikeuksiin tämän tutkimustyön kautta. Varsinkin haastatteluissa koin, että osasin lukea haastateltaviani sekä johdatella haastatteluita mielikuvitukseni avulla, jonka johdosta sain tarkkoja vastauksia haastattelukysymyksiini.

Saman kevään 2022 aikana kun kirjoitin tätä tutkimusraporttia, suoritin OPEA 550-opetusharjoittelun Jyväskylän Normaalikoulussa. Jotta sain syvempää ymmärrystä tutkimukseni haastateltavista, päätin vetää opetusharjoittelussani lukion musiikin 2-kurssilaisille lyriikkaopetusta. Musiikintuntieni opetussisällöt koostuivat pääasiassa lyriikkatehtävistä, jotka ovat esitetyt tämän raportin ”Lyriikkaopetus käytännössä” -osiossa. Opin itse lyriikkaopetuksesta huomattavan paljon harjoittelujaksoni aikana. Harjoittelu auttoi minua samaistumaan opettajiin, joiden ääni kuuluu tässä tutkimusraportissa.

Tutkijana tiedostan, että itselläni on paljon kokemusta laulunsanoitusten käsittelemisestä: sekä kirjoittamisesta että analysoimisesta. Oma historiani laululyriikan parissa on helpottanut minua ymmärtämään, mistä haastateltavani puhuivat, kun he puhuivat laulujen sanoituksista. Toisaalta vaarana asetelmassa on ollut se, että olisin suhtautunut laulunsanoitukseen niin intohimoisesti, että olisin ohjaillut haastateltavien vastauksia itselleni mieluisiin suuntiin. Olen kuitenkin kyennyt pysymään neutraalina – raportoiden haastateltavien vastauksia juuri sellaisina, kuin haastateltavat ne halusivat tarkoittaa. Hirsijärvi ja Hurme (2000) toteavat, että neutraalius ja puolueettomuus ovat tärkeä haastattelijan ominaisuuksia. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 97).

3.5 Ihmiskäsitys

Suoritin empiirisen eli kokemusperäisen tutkimuksen. Empiirisellä tutkimuksella on aina jokin *kohde*. Minun tuli tutkijana selvittää tutkimuskohteitteni – musiikinopettajien - lähtökohdat, jotka ovat sidoksissa heidän olemassaoloon. (Rauhala 2005, 12-13.)

Tehdessäni empiiristä tutkimusta, minun tuli päättää, minkä ihmiskäsityksen asetan tutkimuslähtökohtien perustaksi. Ihmiskäsitys muodostuu kaikista oletuksista ja edellyttämisistä, jotka ovat osana tutkimuskohdetta tutkijan rajatessa kohteensa, asettaessaan ennakko-oletuksensa sekä valitessaan tutkimusmenetelmänsä. Ihmiskäsityksen tulee ensisijaisesti vastata kysymykseen; millaisissa olemisen muodoissa tutkimuskohteena oleva ihminen on todellistunut. (Rauhala 2005, 18, 20.)

Valitsin tutkimukseni perustaksi *holistisen ihmiskäsityksen*, josta käsin peilasin jokaista tutkittavaani tehdessäni empiiristä tutkimustani.

Holistinen eli kokonaisvaltainen ihmiskäsitys tarkoittaa sitä, että ihmisen olemassaolossa on perusluontoista erilaisuutta: jokaisen erilaisen empiirisen tutkimuskohteen kohdalla on otettava huomioon kunkin kohteen uniikki perusstrukturi. Holistinen ihmiskäsitys pyrkii perustelemaan ihmistä kokonaisuutena, jossa otetaan huomioon ihmisen tajunnallisuus, kehollisuus sekä situationaalisuus, jotka kietoutuvat olemassaolossaan yhteen. Muutokset yhdessä olemassaolon muodon piirissä vaikuttavat toisiin. (Rauhala 2005, 126.)

4 TULOKSET

Haastattelin neljää musiikinopettajaa. Opettajat toimivat ilmaisu- tai musiikkilukioissa eri puolilla Suomea. He ovat opiskelleet musiikinopettajiksi Suomessa. Kaikilla haastateltavillani on vähintään 10 vuoden kokemus lukion musiikinopettajana toimimisesta. Opettajat ovat nimeltään: Peetu Aholuoma, Kari Mäntyharju, Lilja Elomaa ja Tero Leinonen (Nimet muutettu).

Haastatteluaineistolle tekemäni induktiivisen sisällönanalyysin seurauksena esiin nousivat seuraavat laajemmat teemat: lyriikkaopetuksen asema musiikinopetuksessa, koulutuksesta saadut työkalut lyriikkaopetukseen, opettajan kompetenssi, suhtautuminen laululyriikkaan ja lyriikkaopetukseen, taipumus lyriikkataitoihin, lyriikkaopetus käytännössä, lyriikkaopetuksen sijoittuminen LOPS:iin, oppiaineiden välinen integrointi, pohdintaa lyriikkaopetuksen tulevaisuudesta, resurssit, opettajan rooli lyriikkaopetuksen ohjaajana, lyriikkaopetuksen merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle.

Tässä luvussa tarkastelen syvemmin jokaista teemaa erikseen.

4.1 Lyriikkaopetuksen asema musiikinopetuksessa

Kaikki neljä opettajaa olivat yhtä mieltä siitä, että lyriikkaopetusta toteutetaan paitsi heidän omissa lukioissaan myös valtakunnan laajuisesti vähän. Peetu Aholuoma kiteytti ilmentävästi opettajien yhtenevät ajatukset.

”Kun mä mietin omaa opetustani tai miten tiedän, että lukioissa opetetaan musiikkia niin ehkä siitä ajatellaan, et se on semmonen sivupolku siitä musiikin tekemisestä: et jotain kivaa, mikä tulee siinä kyljessä. Mutta sitten ehkä ajatellaan, että jos siihen paljon käyttäis aikaa, ni se vois sit kumminki olla ns. pois siitä musiikin tekemisestä.” (Peetu Aholuoma)

4.2 Koulutuksesta saadut työkalut lyriikkaopetukseen

Kukaan neljästä musiikinopettajasta ei aikoinaan musiikinopettajakoulutuksessa saanut opetusta lyriikkaopetuksen pedagogiikasta. Jälkeenpäin mietittyään jokainen olisi mielellään ottanut kyseisestä aihepiiristä opetusta vastaan.

”Kyllähän sitä ollaan heikoilla jäillä, kun enhän mä mistään oo saanut opetusta.” (Kari Mäntyharju)

”Ja mun mielestä on tosi tärkeä nosto ylipäättänsä valtakunnallisesti miettiä, et onko aukko koulutusohjelmissä tän asian suhteen.” (Lilja Elomaa)

”Silloin puhuttiin opintoviikoista vielä kun mä olin siellä, mutta jos tutkinto koostuu 160:stä tai 180:stä opintoviikosta, niin kyllähän niistä nyt vaikka kaks opintoviikkoo olis voinu olla sanotusten tekemistäkin ja pohtimista.” (Tero Leinonen)

4.3 Opettajan kompetenssi

Kaikki opettajat kokivat, että heillä ei ole syvällistä kompetenssia lyriikkaopetukseen: he eivät kykenisi opettamaan kokonaisen lukiokurssin verran (n. 17 x 75 min) opetusaiheena pelkkä *laululyriikka*.

”Olis se aika pitkä aika. Tai mä koen, että mun ammattitaito ei riittäisi, jos mä vetäisin pelkkää lyriikan analysointia ja kirjottamista.” (Lilja Elomaa)

Tero Leinonen selitti, että jotta hän pystyisi opettamaan esimerkiksi rap-lyriikasta syvällisesti ja pitkäjaksoisesti, pitäisi kyseiseen tyyliin perehtyä perinpohjaisesti.

”Mä kuulen ku se on hyvää ja mä kuulen ku se on huonoo, mutta että osaisinks mä opettaa, että *miten sä pystyisit tota sun tekstinkäsittelyä rytmittään sillee luontevammin*, nii nousee ihan kädet ylös. Ei pysty.” (Tero Leinonen)

4.4 Suhtautuminen laululyriikkaan ja lyriikkaopetukseen

4.4.1 Opettajien suhtautuminen

Opettajien oma suhde laululyriikkaan vaikuttaa siihen, kuinka hän suhtautuu lyriikkaopetukseen: mitä läheisempi suhde opettajalla itsellään on laululyriikkaan, sitä myönteisempi suhtautuminen hänellä on lyriikkaopetukseen. Haastateltavistani oli selkeästi huomattavissa, että puolet - Aholuoma sekä Elomaa - olivat enemmän ”lyriikkadiggareita” kun taas toinen puolisko.

”Mulle itelle siis lyriikat on tärkeitä. Niin sinänsä noitten tehtävien teettäminen on tuntu ihan kivalta ja luontevalta. Mut on ihmisiä, jotka kuuntelee musaa vaan musana. Ehkä se sit on vaikeampaa.” (Peetu Aholuoma)

”Ja se on itelle semmonen terapeutin prosessi, et saa kirjoitettu ajatuksii ja sitten kun niille antaa melodian niin se on must itseterapiaa parhaimmillaan. (...) Mä koen, että jotta mä voin olla hyvä opettaja niin mä haluan myös olla hyvä muusikko; tarvitsen sitä, ruokiakseni omaa pedagogista toimintaa. Mulle on tärkeitä mun oma musa.” (Lilja Elomaa)

Tero Leinonen määrittelee itsensä ennemmin *soittajaksi* kuin *kirjoittajaksi* ja tämä näkyy myös hänen tavassaan lähestyä lyriikkaopetusta.

”Mä arastelen sitä (lyriikkaopetusta) sen takia, et mä koen et mul ei oo siihen yhtä paljon annettavaa ku mitä mul on soittamiseen. Ja sen takia mun on helpompi mennä instrumentalistina sitä (soittamisen) kautta.” (Tero Leinonen)

Vaikka Leinonen onkin soittamista painottava musiikinopettaja, on hänen suhtautumisensa laululyriikkaa kohtaan silti muuttunut opetusvuosien myötä.

”Se on syventyny silleen, et tän työn kautta siihen on oppinu, että ku ihmisten musiikkisuhteet on nii erilaisia, ja tulokulmat musiikkiin on niin erilaisia, niin lyriikkaakin on tullu ajatelleeks ihan uudella tavalla.” (Tero Leinonen)

Koska koulutusta lyriikkaopetukseen ei kukaan haastateltavista yliopistoaikoihin saanut, eikä LOPS:in (2019) musiikin tavoitteissa ole spesifejä tavoitteita

laulunsanoituksien kirjoittamiseen ja analysoimiseen, on päätös lyriikkaopetuksen toteuttamisesta tai toteuttamatta jättämisestä jäänyt kokonaan musiikinopettajien omille harteille. Kaikki neljä haastateltavaa ovat silti toteuttaneet lyriikkaopetusta jonkin verran. Oma tyyli on jokaiselle rakentunut opetusvuosien varrella. Opetus lähtee pääosin opettajan omista tietotaidoista sekä omasta persoonasta käsin. Opetusmetodeita on hankittu esimerkiksi muilta opettajilta sekä opetusharjoittelijoilta.

”Jokainen meistä tekee täällä kentällä työtänsä niillä taidoilla mitä on. Ja sillä näkemyksellä. (...) Tää on just sitä, että kun mäkin oon ollut niin paljon opettajana, niin mulla on tavallaan se perusjuttu siellä; ne asiat on jo niin paljon tehty, että sitä kautta se tieto pursuaa sitten, mitä lyriikoista on. (...) Siinä pystyy kuuntelemaan, että: ”Tää ei toimi, mietis tosta, että onko mitään järkeä, kun se tolleen töksähtää, tuo teksti. Että miten sä sen niinku koet?”” (Kari Mäntyharju)

Vaikka Elomaa oli myös sitä mieltä, että musiikinopettajat opettavat lyriikoista pääasiallisesti omista vahvuuksistaan käsin, hänen mielestään opettajien tulisi myös osata opettaa sellaisista aihepiireistä, jotka eivät ole omia vahvuusalueita: aina voi etsiä lisätietoa.

”Mun ei tarvii olla Suomen paras biisintekijä et mä voin opettaa sitä, vaan mul on joku kokemus ja joku näkemys. (...) Tärkeintähän on suoda niitä mahdollisuuksia heidän toteuttaa itseensä yksilöinä tai ryhmässä. (...) Et sit jos jotain haluaa opettaa, niin sithän opettaja ottaa vähän selvää jostain perusteista ja sit vaan pokkana suo niit mahdollisuuksii opiskelijoille.” (Lilja Elomaa)

4.4.2 Opettajien kokemuksia oppilaiden suhtautumisesta

Kolme neljästä opettajasta koki, että oppilaat ovat valtaosin hyvin lähteneet mukaan lyriikkaopetukseen.

Kaikesta informaatiosta, mitä opettajat haastatteluissa itsestään välittivät, oli aistittavissa, että mitä innostuneempi opettaja itse on lyriikkaopetuksesta - sitä innostuneempia ovat myös opettajan mukaan hänen oppilaansa. Tulosta vahvistaa

Leinosen kommentti siitä, kuinka muutos hänen omassa suhtautumisessaan on heijastunut myös hänen oppilaisiin.

”Ja sit ku sieltä (10 vuoden takaa) tullaan nykypäivään ja mietitään, et mitä nykyään te-
hään nii nykyään mä oon tottakai enemmän avoin kaikelle: niin valmiin musiikin esittä-
miselle kuin uuden musiikin tekemiselle. Ja mä oon huomannu samanlaisia suhtautumis-
tapoja nykysissä opiskelijoissa.” (Tero Leinonen)

Leinonen on tehnyt merkillisen havainnon oppilaistaan; hän on oppinut tunnis-
tamaan kahdenlaisia oppilastyyppejä - niitä, jotka haluavat ensisijaisesti ilmaista
itseään *soitin* edellä ja niitä, jotka haluavat edetä *laululyriikka* edellä.

”Siel on paljon ihmisiä, jotka edelleen haluaa liikkua instrumentti edellä. Mut sitte taas
toisaalta oon oppinu tunnistaan sellasen ryhmän ihmisiä, jotka tulee nimenomaan se ly-
riikka edellä ja ne tykkää indie ja folk -genren touhusta. Ja sit niitten kanssa ollaan lähetty
mieltiin, et mikä se kiva biisi on - se edellä; että minkälainen sanoma biisissä on.” (Tero
Leinonen)

4.5 Taipumus lyriikkataitoihin

Kari Mäntyharju esitti poikkeavan näkemyksen, lausuen, että laululyriikan kir-
joittamiseen sekä ylipäättään *haluun* kirjoittaa lyriikkaa tulisi oppilaalla olla eri-
tyinen *taipumus*. Mäntyharju oli sitä mieltä, että lyriikkaopetusta kannattaisi jär-
jestää erityisesti niitä varten keillä on *taipumusta* lyriikan käsittelemiseen. Män-
tyharju lisäsi, ettei kaikkien kuitenkaan tarvitse eikä pidä osata luoda ja analy-
soida laululyriikkaa.

”Ei siihen kaikista oo. Ei kaikista oo säveltäjäksi, eikä sovittajaksi. Mä voin antaa ne perus-
jutut - opettaa soittamisessakin - mutta toiset menee sitten eteenpäin, joilta se rupee luon-
nistumaan.” (Kari Mäntyharju)

Elomaa oli aivan päinvastaista mieltä Mäntyharjun kanssa. Elomaan mielestä laululyriikan kirjoittamisen oppimiseen ei tarvita erityistä taipumusta. Hän rupesi kyseenalaistamaan; mitä "tasokas" lyriikka ylipäätään on. Kenet voidaan määritellä lyriikankirjoittajaksi? Elomaa kommentoi asiaa seuraavasti:

"No lyriikankirjoittaja varmaan on, jos kirjoittaa lyriikkaa. Et sittenhän se, et kuka sen määrittää onkse niinku minkäläist lyriikkaa tai mihin tarpeeseen se tulee. Kaikki nyt varmaan oppii kirjoittamaan lyriikkaa kirjoittamalla lyriikkaa." (Lilja Elomaa)

Elomaa siis määritteli, että jokainen ihminen, joka kirjoittaa lyriikkaa, on lyriikankirjoittaja. Hän otti esille, että tuloksen laadun määritteleminen on asia erikseen.

Elomaa selitti, että jos tehtävänanto on tarpeeksi konkreettinen ja helposti selviytyttävä, esimerkiksi: "Kirjoita neljä säeparia, joissa kaikissa on vokaaliriimi lopussa." – ja kun oppilaille on ensin selitetty, mitä vokaaliriimi tarkoittaa, voi Elomaan käsityksen mukaan kuka tahansa opiskelija tuottaa omaa laululyriikkaa. Hän jatkoi, että kenties pienryhmissä toimiminen auttaa luokkaa kokonaisvaltaisesti.

"Ehkä se on hedelmällisempää pienryhmissä. Et sit jos on joku joka on ihan jumissa itensä kanssa, niin sitten sillä voi olla siinä ryhmässä joku joka vähän laittaa sitä eteenpäin, tai niinku ottaa sen mukaansa." (Lilja Elomaa)

Elomaa esitti, että laulunkirjoittamisen tasoja ja tarkoituksia on monia: tavoitteena voi olla yksittäisen kirjoittamisharjoituksen suorittaminen tai luodun laululyriikan tarkasteleminen kehitysmielessä.

Tero Leinonen puolestaan kommentoi, että taipumus sekä kielellinen lahjakkuus voisi edesauttaa laululyriikan hallitsemista.

”Jos sul on kielellinen lahjakkuus, että oot aina tykänny lukee ja kirjottaa, nii mä uskosin, että semmosen oman tekstin luominen syntyy silloin luontevammin, kun se, että et oo koskaan ollu mitenkään lukija tai kirjottaja-tyyppi, etkä oo näin ollen koe verbaalisesti itseäsi lahjakkaaksi.” (Tero Leinonen)

4.6 Lyriikkaopetus käytännössä

4.6.1 Analysoiminen

Peetu Aholuoma on teettänyt mu-1-kursseilla musiikin kuuntelemiseen liittyvää harjoitusta, jossa jokainen oppilas saa soittaa luokassa itselleen merkityksellisen biisin. Tämän jälkeen kappaleen lyriikoista keskustellaan koko luokan kesken. Aholuoma on pistänyt merkille, että oppilaat eivät ole välttämättä olleet aikaisemmin itse tietoisia, mitkä tekijät kappaleesta ovat tehneet siitä merkityksellisen. Yhteisen analyysituokion jälkeen oppilaille usein selkenee, että merkityksellisyys on tullut nimenomaan kappaleen sanoituksista. Tämän harjoituksen myötä Aholuoman tunneilla on syntynyt kiinnostavia ja merkityksellisiä keskusteluita.

Opettaessaan ideoiden saamista omiin lauluteksteihin on Aholuoma analysoinut oppilaidensa kanssa Helsingin Sanomien artikkelia *Liian paljon ja liian myöhään* (6.7.2021), jossa käsitellään Scandinavian Music Groupin *Vieläkö soitan banjoa?* -kappaleen sanoituksia. Bändin solisti Terhi Kokkonen kertoo artikkelissa biisin syntyhistorian.

”Se alkaa lainilla *Metsä palaa rajan takana* ; Sinä vuonna kun se biisi ilmesty, sen mäkin muistan hyvin siis; Venäjällä oli isot metsäpalot, ni aika sellanen vaikuttava laini. Biisin-kirjottaja olis voinu lukea lehdestä, että se on uutinen. (...) Sit siel sanotaan että: *Sinä lähdit Pariisiin, sanoit olevasi onnellinen* - Miks just Pariisiin? Sit keskustellaan, et voisko siinä olla vaikka Lontoo? Tai New York? Voishan se olla Lontoo, mut se ois ihan eri. Ei se oo ollenkaan sama. Pariisilla on kuitenkin erityinen merkitys romanttisena kaupunkina.” (Peetu Aholuoma)

Kuuntelu- ja analyysitehtävänä Aholuoma on laittanut *Stingin Seven days* -kappaleen soimaan ja antanut oppilaille tehtäväksi pohtia mikä ”pointti” kyseisen kappaleen kertosäkeessä on.

*Monday, I could wait 'til Tuesday
If I make up my mind
Wednesday would be fine
Thursday's on my mind
Friday'd give me time
Saturday could wait
Sunday'd be too late (Sting – Seven days)*

Jatkotehtävänä Aholuoma on ohjeistanut oppilaita keksimään omaan laulutekstiin vastaavanlaisen ”jujun”.

Kari Mäntyharju on analysoinut oppilaidensa kanssa 1970-luvun alkupuolen Juice Leskisen kappaleita; muun muassa Marilynia sekä Juankoski Here I Come -biisejä, sillä kyseiset kappaleet olivat Mäntyharjulle itselleen tärkeitä hänen omassa nuoruudessaan. Mäntyharju on kehottanut oppilaita keskittymään miettimään kappaleiden tarinallisuutta.

Lilja Elomaa on lähtenyt lyriikkaopetukseen liikkelle teoria edellä: hän on ensin opettanut oppilaille riimeistä, loppusoinnuista, metaforista, symboliikasta sekä vertauskuvista. Kun termit ovat tulleet oppilaille tutummiksi, on Elomaa esitellyt kolme erityyppistä biisitekstiä, esimerkiksi: *Leevi and the Leavings – Teuvo maanteiden kuningas, Vesala – Sinuun minä jään* sekä *JVG – Ikuinen vappu*. Nämä kappaleet oppilaiden on sitten pitänyt analysoida etsien ilmiöitä, joita he aluksi teorioivat.

Tero Leinonen kertoi, että varsinkin silloin, jos ollaan tavoittelemassa jotain todelta hienoa, on tekstianalyysin tekeminen välttämätöntä niin oppilaiden kuin Leinosenkin mielestä: ”...että tavoitetaan se tunnelma mitä siinä kappaleessa ollaan tekemässä.”

Analyysiharjoituksina Leinonen on kuunteluttanut musiikintunneillaan esimerkiksi Pauli Hanhiniemen ja Eppu Normaalin laulunsanoituksia. Kappaleista Leinonen on alleviivannut ilmauksia, jotka ovat saattaneet jäädä oppilailta ymmärtämättä. Tämän jälkeen Leinosen tunneilla oppilaat ovat lähteneet tekemään omia vertauskuvallisia ilmauksia ottaen mallia esimerkkikappaleista.

Leinonen totesi, että hänestä metaforallisia ilmauksia on helpompaa löytää suomenkielisistä kuin esimerkiksi englanninkielisistä kappaleista. Hän myös sanoi, että suomenkieli on hieno laulukieli siinä mielessä, että se antaa helpommin mahdollisuuden vertauskuvalliseen ajatteluun.

”Koska sit varsinki jos se on sun ensimmäinen kieli niin sä ehkä osaat käyttää sitä sillä tasolla, että sellasen (metaforia sisältävän) laululyriikan kirjoittaminen on mahdollista.”
(Tero Leinonen)

Sekä Mäntyharju että Leinonen ottivat keskusteluissamme esiin lyriikoiden analysoimisen vierailta kielillä; esimerkiksi englanninkieliset laululyriikat. Vaikka Mäntyharjun mukaan myös englanninkielisistä biiseistä on perusajatus löydettävissä, on hän silti kokenut vieraskielisten laulutekstien analysoimisen vaikeaksi.

”Sehän on vaan sellasta pinta-ymmärtämistä: sana sieltä ja sana täältä. Teeppä siinä sitten syvällistä analyysiä. Ei se oppilaidenkaan mielestä helppoa ole.” (Kari Mäntyharju)

Leinonen nosti poikkeavan näkökulman esille: kun analysoidaan englanninkielistä kappaletta, ei kappaleiden sanoitusten hyvyys tai huonouteen kiinnitetä samalla tavalla huomioita kuin suomenkielisen.

”Ja sen takia sitä englanninkielistä lyriikkaa pitää opetella iha erikseen kuuntelemaan. Koska se ei oo sun ensimmäinen kieli nii siihen ei suhtaudu samalla tavalla.” (Tero Leinonen)

4.6.2 Kirjoittaminen

Niin kuin olen jo aiemmin todennut, kaikilla opettajilla on omanlaiset tavat lähestyä lyriikkaopetusta. Tero Leinonen ei lähde opettamaan biisinkirjoitusta lyriikka edellä.

”Ku joku tulee kysymään multa, että: ”Mä haluaisin tehdä biisin, et mistä me alotetaan?” Niin me alotetaan tietysti aika usein siitä, et mihin järjestykseen I, IV, VI ja V – soinnut vois laittaa. Mut ei välttämättä mennä silleen, et: ”No minkälainen lyriikka sulla on siinä?” Et se ei oo *se*, millä se homma alkaa. (...) Ja mitä tulee muuten lyriikan merkitykseen, nii mulle se on kermavaahto siinä kakun päällä, että ensin pitää olla se kakku. (...) Se ei oo se ensimmäinen asia mistä lähetään liikenteeseen, vaan mielummin jostain muusta, mikä on pakko olla; soittaminen muodostuu ensin ja lyriikan kautta viedään sitä johki suuntaan.” (Tero Leinonen)

Lilja Elomaalla on tapana opettaa biisintekoa nimenomaan lyriikka edellä. Elomaa on teettänyt usein ensimmäiseksi jonkinlaisen *tajunnanvirta-harjoituksen*, jonka myötä oppilaat ovat saaneet suollettua itsestään sanastoa paperille. Tämän jälkeen oppilaat on jaettu pienryhmiin, jolloin jokaisen ryhmän jäsenen tuottamista sanoista on valittu yksi sana – juurisana – esimerkiksi *meri*. Juurisanaa käyttämällä on toteutettu *sanakenttä-tekniikkaharjoitus*, jossa on mietitty juurisanalle johdannaissanoja; esimerkiksi *meri-sanasta*; *ulappa*, *aallokko*, ja niin edelleen. Tämän jälkeen johdannaissanoja hyödyntämällä on keksitty metaforia. Esimerkkinä Elomaa on käyttänyt Antti Tuiskun *Hyökyaalto* -kappaleesta poimittua metaforaa: *Rakkaus on kuin hyökyaalto – nyt se iskee rantaan*. Keksittyjen metaforien pohjalta on lähdetty luomaan laulutekstejä; kehittämällä kappaleen tarinaa, suuntaa sekä mahdollisia säkeistö- ja kertosae-lauseita. Elomaa on ohjeistanut yleensä tässä vaiheessa miettimään, miten teksti suussa rytmittyy. Kun laulutekstit ovat tulleet valmiiksi, on lähdetty säveltämään kokonaisia kappaleita.

Peetu Aholuoma teettää muutamaa eri lämmittely-kirjoitusharjoitusta ennen kuin ryhdytään kirjoittamaan kokonaisia laulutekstejä:

Tabata-kirjoitusharjoituksessa oppilaat istuvat ringissä lattialla. Aluksi jokaiselle jaetaan tyhjä A-4-paperi. Paperiin kukin oppilas keksii jonkin lauluaiheen, joka kirjoitetaan paperin otsikoksi. Tämän jälkeen opettaja laittaa Spotifysta soimaan Tabata-biisin, jossa ”valmentaja” lausuu ensin: ”Five, four, three, two, one, go!” – Tällöin oppilaiden täytyy alkaa kirjoittamaan ajatusvirtaa oman otsikkonsa aiheesta, niin kauan, kunnes valmentaja sanoo: ”Three, two, one, stop!” Tässä kohdalla oma paperi siirretään oikealla puolella istuvalle ja itse vastaanotetaan vasemmalta puolelta tuleva paperi, jossa on uusi aina aihe. Kun valmentaja lausuu jälleen lähtösanat, ruvetaan taas kirjoittamaan, ajatuksena luoda laululyriikkaa. Harjoitusta jatkuu niin kauan, kunnes jokaisen oma paperi on kiertänyt koko ringin ympäri ja saapuu jälleen omistajansa luokse. Aholuoman mukaan kyseessä on intensiivinen kirjoitusharjoitus, jossa ehtii juuri ja juuri silmäilemään mitä edelliset ovat paperille kirjoittaneet; sitten tulee jo oma vuoro jatkaa. Tehtävän tarkoituksena on sekä *ryhmäytyminen* että se, ettei aleta liikaa sensuroimaan itseä vaan ”annetaan tulla mitä tulee.” Aholuoma päättää usein harjoituksen sanomalla, että oppilaat ovat saaneet käsiinsä ”modernin lyriikan helmen.”

”Meillä on niin taitavia kirjottajia, että näinkin random systeemillä saattaa tulla yllättävänkin puhuttelevia tekstejä. Mut ton harjoituksen pointtina on tyhjän paperin kammon selättäminen. Jos on semmosia blokkeja, että: ”En keksi mitään, apua!” – hirvee itsekritiikki ja muuta; niin tässä ei tarvii kantaa vastuuta siitä kokonaisuudesta ollenkaan, vaan jotain oksennat siihen paperille ja sit eteenpäin.” (Peetu Aholuoma)

Jatko-harjoituksena voidaan jakaantua pienryhmiin, jolloin valitaan yhden ryhmänjäsenen teksti, josta ryhmä valmistelee esityksen - esimerkiksi valmiin taustamusiikin päälle. Tuloksena on syntynyt hyvin erilaisia esityksiä; esimerkiksi räppiä ja spoken word-teoksia. Jokaisen oppilaan paperi säilytetään ”ideapaperina” niitä hetkiä varten, kun jälleen tarvitaan jostain inspiraatiota omiin lauluteksteihin.

Toinen lämmittelyharjoitus on nimeltään *Slow-writing-harjoitus*, jossa ensin tehdään oppilaiden kanssa soittolista instrumentaalikappaleista. Tämän jälkeen opettaja kirjoittaa taululle yhden oppilaan keksimän aiheen; esimerkiksi *kahvi*.

Sitten oppilaat alkavat luettelemaan sanoja, joita sana ”kahvi” heille tuo mieleen; opettaja kirjoittaa ne taululle. Tämän jälkeen luetellut sanat luokitellaan isompien teemojen alle; esimerkiksi tunnetilat, sääilmiöt ja paikat. Tästä kaikesta luodaan miellekartta taululle. Seuraavaksi kuunnellaan instrumentaali biisejä soitto-listalta ja oppilaat alkavat kirjoittaa papereille, mitä ikinä soiva musiikki sekä taululle luokitellut sanat heille mieleen tuovat. Aholuoma kertoi, että tämän harjoituksen tuloksena oppilaille on syntynyt sekä pelkkää tajunnanvirta-tekstiä että valmiita biisitekstejä. Aholuoma on ohjannut alleviivaamaan teksteistä omia lempisanoja, lauseita ja ilmaisuja.

Aholuoma on teettänyt myös harjoitusta, jossa kuunnellaan *Lähtisitkö silloin kanssani järvelle?* -kappaletta. Tämän jälkeen Aholuoma on antanut tehtäväksi keksiä oma lauluteksti, jossa jokainen lause on kysymysmuodossa, kuten esimerkkipappaleessa.

Aholuoma on myös käyttänyt esimerkibiisinä *Anssi Kelan 1972* - kappaletta, ja antanut tehtäväksi muodostaa omat laululyriikat kyseisen kappaleen tavoin: rakentamalla jokin tarina, jossa esiintyy nimeltä mainittuja henkilöitä.

4.6.3 Muita huomioita käytännön opetuksesta

Kukaan opettajista ei nosta laulutekstien tekemistä erilliseen ylempään arvoon muusta musiikinopetuksesta. Elomaa sekä Aholuoma, eli puolet, olivat sitä mieltä, että motivaatio laulutekstien tekemiseen oppilaille tulee ennen kaikkea siitä, että tavoitteena on tehdä kokonainen kappale.

”Mun mielestä motivaatio tulee siitä, et ne (tekstit) viedään maaliin asti ja tehään niistä biisejä. Et ne saa melodian ja rytmin ja soinnut ja muodon, sointivärit.” (Lilja Elomaa)

Haastatteluista kävi myös ilmi, että puolet opettajista on teettänyt harjoituksia, joiden tavoite on haastaa oppilaita symboliikan, vertauskuvien ja metaforien keksimiseen – puolet taas ei ole. Kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että kyseisten aihepiirien harjoittelu olisi tärkeää ja aiheellista.

4.7 Lyriikkaopetuksen sijoittuminen LOPS:iin

Jokaisen musiikinopettajan opetus perustuu lähtökohtaisesti LOPS:iin (2019). Opettajat kuitenkin poimivat LOPS:in musiikin tavoitteista pääosin sellaisia kohtia, jotka ovat itselle kaikkein mieluisimpia.

Musiikinopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että laululyriikan kirjoittaminen menee LOPS:in väljien musiikintavoitteiden alle – tai ainakaan se ei ole ristiriidassa tavoitteiden kanssa.

”Siellä puhutaan paljon luovuudesta ja omasta musiikin keksimisestä ja säveltämisestä. Mä ajattelen, ja ehkä muutkin opettajat ajattelee, että se kuuluu osana siihen - se tekstin kirjoittaminen. Se, että mainitaanko siellä sitä erikseen, niin mä en usko, mutta en nyt oo ihan varma.” (Peetu Aholuoma)

”Kaikki ne nyt on vähä erilaisilla sanamuodoilla nois OPS:eissa ollu. About noi samat ne on aina, että: ”Tehkää monipuolisesti: lauletaan, liikutaan, tanssitaan, soitetaan, piirretään, ties mitä!”” (Lilja Elomaa)

Niin kuin jo Teoreettisessa viitekehyksessä esittelin; LOPS:in 2019 musiikin tavoitteissa on kaksi tarkempaa kohtaa, joiden alle lyriikkaopetus kirjaimellisesti voisi sijoittua:

Oppiaineen tehtävä -kuvauksessa ilmaistaan seuraavasti:

Soivan äänimateriaalin lisäksi **opetuksessa käytetään** muun muassa puhetta, liikettä ja kuvia sekä **erilaisia kirjoitettuja tekstejä**, kuten nuotteja ja tabulatuureja. (LOPS 2019, 339.)

Sekä valtakunnallisen valinnaiskurssin MU-4:n *keskeisissä sisällöissä* sanotaan seuraavaa:

Musiikin vaikuttavuus esimerkiksi vuorovaikutuksessa, **lyriikassa** ja muissa taiteissa, mediassa tai yhteiskunnassa (LOPS 2019, 343.)

Kysyin opettajilta, ovatko he ottaneet kyseiset kohdat erityisen tarkastelun kohteeksi. Kolme neljästä vastasi, että eivät ole ollenkaan.

4.8 Oppiaineiden välinen integrointi

Vaikka kaikki opettajat kokevat, että integroiminen musiikin ja muiden oppiaineiden välillä on hyödyllistä ja tarpeellista, sekä ovat sitä mieltä, että poikkitaitteellisuus on ”tämän päivän juttu” - silti vain puolessa lukioista on opeteltu laululyriikoiden analysoimista ja kirjoittamista yhteistyössä muiden oppiaineiden kanssa. Molemmissa kouluissa laululyriikoiden kirjoittaminen on sisällytetty - ei äidinkielen - vaan *Kirjallinen ilmaisu* -kurssin oppimissisältöihin. Kurssilla on hiottu omat laulunsanoitukset kuntoon ja lopuksi sävellyspuoli on hoidettu musiikinopettajan kanssa musiikinkurssilla.

Aholuoma mainitsi myös historian ja yhteiskuntaopin kurssin sekä englannin kulttuuriteemaisen kurssin, joiden myötä oppilaat ovat saaneet tehdä oman laulun sanoineen ja sävelineen kurssin teemaan liittyen ja lopuksi äänittää kappaaleensa yhteistyössä musiikinkurssin kanssa. Aholuoma kuitenkin selitti, että tällainen yhteistyö on kovin harvinaista ja sellaista tapahtuu vain, jos oppilas sattuu olemaan tämän tyylistä yhteistyötä tukevilla kursseilla samaan aikaan.

Lilja Elomaa esitti, että hänen mielestään oppiaineiden välistä integrointia ei kannata päättää ”ylhäältä päin”, vaan Elomaan mielestä kaikki riippuu siitä, miten yhteistyö oppiaineiden opettajien välillä sujuu. Se, toimiiko yhteistyö opettajien välillä vaikuttaa Elomaan mukaan myös siihen, innostaako tekeminen oppilaita.

”Jos mä oon koulussa musiikinopettaja ja mul on kolleegana semmonen äikänope, jonka kans mä tuun hyvin juttuun ja me ollaan suunnilleen samal tasol henkisesti, niin me voitais yhes lähtee toteuttaa jotain *kivaa*. Jos me saadaan siihen resurssia.” (Lilja Elomaa)

4.9 Pohdintaa lyriikkaopetuksen tulevaisuudesta

Elomaa esitti, että hänen mielestään laululyriikan lisäkoulutus voisi olla toimiva ratkaisu lisäämään musiikinopettajien tietotaitoa laululyriikan käsittelemiseen.

”Ne opettajat, jotka ei koe että osais tällstä opettaa, niin kylhän heille voi antaa vaikka jossain yhenkin päivän koulutuksessa vaikka ja minkälaisii (vinkkejä lyriikkaopetukseen), tai muutaman tunnin koulutuksessa. Jos vaan sit ottaa jonkun minikurssin jotain; *Laululyriikan ABC kouluihin* - niin kaikkia mahdollisuuksiahan on.” (Lilja Elomaa)

Kolme neljästä opettajasta innostui ajatuksesta, että lukio-opetukseen lisättäisiin työskentelytapoja, jolloin laulunsanoitukset luotaisiin ensin äidinkielen tai kirjallisen ilmaisun tunneilla ja sävellyspuoli tapahtuisi jälkeinpäin musiikintunneilla. Mäntyharju selitti, että tällaisessa toiminnassa kumpaakin osa-aluetta luotsaisivat oman alansa ammatti-ihmiset: tekstin ammatti-ihminen sekä musiikin ammatti-ihminen. Mäntyharju esitti, että äidinkielen- ja musiikinopettaja voisivat tehdä ”paketin”, jossa tietty tuntimäärä musiikinkurssista ja tietty määrä äidinkielenkurssista voitaisiin käyttää lyriikkaopetukseen.

Tero Leinonen voisi hyvin nähdä lyriikantekokurssin yhtenä koulunsa *Integroivat taideaineet* – kurssina.

”Kurssi vois alkaa sillä, että äidinkielenopettaja tai kirjallisen ilmaisun opettaja ohjaa lyriikan tekemisessä vaikka kolmen viikon ajan ja sen jälkeen sitten taas musamaikka ottaa pallon haltuun ja sit tehään kolme viikkoo biisejä syntyneisiin lyriikoihin. Ei mitään esettä sille.” (Tero Leinonen)

Lilja Elomaa ei lähtisi muuttamaan oman koulunsa lyriikkaopetuskäytänteitä tämän hetkisistä mihinkään. Elomaa haluaa ensin katsoa, jatkuuko hänen biisintekokurssinsa tulevina vuosina. Jos kiinnostus lähtee kasvamaan, siinä tapauksessa Elomaa lähtee miettimään kehitysaskelia. Elomaa tuli kuitenkin haastatteluhetkellä ideoita koulunsa lyriikkaopetuksen kehittämiseksi.

”Ois mun mielestä hirveen hedelmällistä, et vois olla tällanen jatkumo; et ku täl kurssilla (biisintekokurssilla) puhutaan biisien synnyttämisestä ja tutkitaan musabisnestä ja näin. Sit tavallaan et sielt tulis joku semmonen kurssi - vaikka studioäänityskurssi - jossa niitä biisejä sovitettais ja äänitettäis ja sillee. Et ois erilaisia kurseja, jotka liittyis toisiinsa: et opiskelijalla olis mahdollisuus hypätä sellaseen luovaan putkeen, jossa synnytetään ja sit sovitetaan ja äänitetään ja sit esitetään. Et tulis niit erilaisia kerroksia siihen luovaan toimintaan.” (Lilja Elomaa)

Kari Mäntyharju oli sitä mieltä, että laululyriikan todellinen ymmärtäminen sekä kirjoittamaan oppiminen vaatii aikaa: ”Ei se hetkessä tuu.” Siksi Mäntyharju esitti, että jos lyriikkaopetus aloitettaisiin jo lukion ensimmäisestä vuodesta alkaen, saisivat oppilaat reilusti aikaa kehittyä. Abivuonna lyriikkataidot voisivat olla jo aivan toisella tasolla.

”Et se pitäis se koulutus alottaa aika lailla jo ajoissa sieltä ykkösvuodesta. Se olis aika makeeta, jos lähtis sieltä liikkeelle.” (Kari Mäntyharju)

Puolet opettajista otti esille, että vaikka uusi lyriikkaopetuskurssi luotsattaisiinkin opettajien taholta, se ei yksin riitä, sillä kurssin täytyy olla suosittu oppilaiden keskuudessa.

”Mä tiedän jo yli kymmenen vuoden kokemuksesta, et jos on semmonen hyvä juttu, jossa opiskelijat viihtyy ja ne kokee, et ne oikeesti oppii jotain, niin sit se on semmonen positiivinen asia: ne tuol juttelee ruokalas ja muualla, et: ”Oli muuten kiva tää.” Ja sit sinne tulee vuodest toiseen aina vähän lisää.” (Lilja Elomaa)

”Jos se taas ei tunnu ihmisten mielestä kivalta kurssilta, niin sit se tarkoittaa, että siihen kehitellään taas sitte jotain muuta tilalle. Tää on vähän sellasta opiskelijoitien opinto-shoppausta: että tuotteet, jotka kiinnostaa, nii niitä tehdään lisää.” (Tero Leinonen)

Kari Mäntyharju huomautti, että heidän koulullaan on luotu uuden LOPS 2019 -hengessä *biisintekokurssi*, jota ulkopuolisen tekijän olisi tarkoitus tulla vetämään. Mäntyharjun mukaan se, että ulkopuolinen lyriikkaopettaja opettaisi silloin tällöin, olisi oppilaiden kannalta hyvä asia: tällöin lyriikkaopetusta vetäisi henkilö, joka on perehtynyt laululyriikkaan.

Myös Lilja Elomaan mielestä vierailevat opettajat ovat ”ihan mahtava idea!” Musiikinopettajatkin nimittäin oppivat vierailevilta lyriikkaopettajilta ja oppilaat alkavat ymmärtää, mikä opittavissa aihioissa on todella olennaista.

”Mitä useampi tyyppi puhuu vähän samoista asioista vähän eri termeillä, ni sit se alkaa mennä sinne, et: ”Aaa, tää on niinku tärkeä asia ku nää kaikki kolme on puhunu tästä samasta jutusta!”” (Lilja Elomaa)

Tero Leinonen on myös vierailevien opettajien puolella; hänen niin kuin Lilja Elomaan luokassa on käynyt vierailevina opettajina saman lukion käyneitä alumneneja, jotka toimivat ammattilaismusiikintekijöinä tätä nykyä.

4.10 Resurssit

Kaikkien haastatteluiden kohdalla opettajat totesivat jossain vaiheessa, että resurssit iskevät väkisin lyriikkaopetusta vastaan: aika ja raha eivät anna myöden tavoitteellisen lyriikkaopettamisen toteuttamiseksi.

Mäntyharju kokee, että hänen aikansa ei riitä lyriikkaopetukselle, koska nuoret haluavat ensisijaisesti käyttää ajan musiikintunneilla soittamiseen.

Aholuoma piti ajatuksesta, että oppilaat saisivat ajan ja rauhan kanssa valmistella omia laululyriikoita. Hän kumminkin valitteli, että usein musiikinkursseilla on hyvin kiire. Aholuoma esitti, että esimerkiksi biisinteon harjoittelu jää usein demo-luonteiseksi, sillä aika ei riitä kappaleiden valmiiksi saattamiseen.

”Jos mä nyt aattelen sitä meidän musa-1:n lopputyötä, niin siihen (lyriikoiden tekemiseen) käytetään ehkä 5 x 75 min – et se on tavallaan paljon, kun ottaa huomioon, että se kurssi on kokonaisuudessaan ehkä 16 x 75 min. No mut on se sit kuitenkin aika lyhyt aika. (...) Kyl siin joutuu aika lailla samantien alkaa tehdä ja ottaa vähän sellanen ”halki-poikkipinoon”-asenne siihen luovaan työhön. Vähän semmosta ”pakotettua luovuutta” sen aikapaineen takia.” (Peetu Aholuoma)

Kaikkien opettajien mielestä raha on toinen syytä lyriikkaopetuksen hankaloittajana:

”Loppupeleissä kysehän on aina sitä rahasta. Et mitä pystyy tarjoamaan, tällaisia erikoisempia kursseja.” (Kari Mäntyharju)

4.11 Opettajan rooli lyriikkaopetuksen ohjaajana

Opettajat selittivät, että lyriikkaopetuksen ohjaajana täytyy tiedostaa, että laulu-lyriikan käsitteleminen on arkaluontoista. Tero Leinonen avasi laulu-lyriikan kirjoittamisen henkilökohtaisuutta.

”Se on ehkä vielä henkilökohtasempaa kuin biisin tekeminen. Musta tuntuu et siinä ammentaa itsestään vielä vähän enemmän kuin siinä kun kirjoittaa paperille sointuja johonkin järjestykseen - se, että rupee kirjoittaa niille soinnuille vielä tekstiäki.” (Harri Marttila)

Peetu Aholuoma on pistänyt merkille lyriikoiden henkilökohtaisuuden vaikutuksia siitä näkökulmasta, että lyriikka-analyysistä puhkeavat keskusteluhetket voivat joillekin opiskelijoille toimia luontevammin pienryhmissä kuin koko luokan kesken.

Koska lyriikkaopetus saattaa tulla hyvin lähelle sitä herkintä, mitä meissä on, otti Mäntyharju haastattelussamme esiin sen, että vaikka oppilaat ottavatkin luovan työskentelyn äärellä mielellään vastaan opettajan neuvoja, on silti olemassa vaara, että opettaja pitää ohjaksia liikaa omissa käsissään.

”Mä oon huomannu sen, että jos sä liikaa lähet neuvomaan, niin silloin se (työn tulos) näyttää sulta. Aina pitää varoo se, kun ollaan tämmösellä alueella.” (Kari Mäntyharju)

Lilja Elomaa tiivisti, että hänen mielestään lyriikkaopetuksen ohjaajan tärkeimpiä tehtäviä on luoda lukiolaisille positiivisia kokemuksia – sekä välttää sitä, ettei omalla toiminnallaan pääsisi aiheuttamaan oppilaille traumoja. Elomaa nosti esille myös luottamuksellisen ilmapiirin luomisen tärkeyden. Elomaa itse käyttää muun muassa teatteri-improvisaatioharjoituksia, vuorovaikutusharjoitteita, leikkejä sekä sävellysharjoituksia. Elomaa teettää edellä mainittuja harjoituksia lyriikkatunnin aluksi, jotta uskallus ja luottamus saa ihmisissä ensin sijaa.

4.12 Lyriikkaopetuksen merkitys yksilölle ja yhteiskunnalle

Elomaa huomautti, että laulutekstien analysoiminen ja kirjoittaminen on *yleisivistävää*. Hän myös muistutti musiikki- ja ilmaisulukioiden olevan mahdollisten *tulevaisuuden biisintekijöiden kasvupaikkoja*.

Kari Mäntyharju on kenties kohdannut omalla musiikintunnillaan tulevaisuuden biisintekijän.

”Mullahan on täällä *Sävellys ja sovitus -kurssi*, jota oon pitänyt musiikkilukiolaisille. Tänä vuonna - pitkästä aikaa - oli yks kaveri, joka innostu *niin* paljon kun se teki omia biisejä. Me pohdittiin niitä lyriikoita. Sitten Ville (nimi muutettu) kyllä innostu tosiaan ja rupes sitten tekeen siitä suuren kokonaisuuden (kuuden biisin mittaisen levyn). Sillä kurssilla se Ville ymmärs, että sillä on se taito, ja että sen täytyy viedä sitä eteenpäin. Se innostu siitä ite! (Kari Mäntyharju)

Lilja Elomalle laululyriikan merkityksellisyys ja vaikuttavuus on tiivistynyt erään vanhan oppilaan antaman palautteen kautta:

”Mahtava oli tajuta, että ne tärkeimmät asiat ei tuu oppikirjoista!” Hän oli kokenu niin, niin kuin itsekin aina tuol kurssil, ku me tehään niit fulkintoi niist biiseistä, niin tulee vä-

lil vaan nii vahvoja (tunteita ja olotiloja). Välil kaikki on kokenu jonku todella vahvan elämyksen jostain mitä on juuri tapahtunut. Ne on kyl niit kaikist tärkeimpiä hetkiä – josta kuka saa mitäkin. Semmonen hieno joku taiteen henki laskeutuu ja sit on niinku: "Alright; tän takii tääl ollaan." (Lilja Elomaa)

5 POHDINTA

Kaikki musiikinopettajat olivat sitä mieltä, että lyriikkaopetusta opetetaan sekä heidän omissa kouluissaan että valtakunnan laajuisesti lukioissa vain vähän. Koska LOPS:issa (2019) ei ole suurempia tavoitteita lyriikkaopetukselle, eikä koulutuksessakaan ole saatu työkaluja lyriikkaopetuksen pedagogiikkaan, on vastuu lyriikkaopetuksen toteuttamisesta tai toteuttamatta jättämisestä jäänyt kokonaan musiikinopettajien oman harkinnan varaan. Kaikki haastattelemani opettajat ovat silti toteuttaneet lyriikkaopetusta edes jonkin verran - kukin omilla tavoillaan. Selvästi ne opettajat, jotka ovat luontaisesti intohimoisempia lyriikan mietiskelijöitä ja kirjoittajia, myös panostavat enemmän lyriikkaopetukseen.

Koin yllättävänä tuloksen, jonka mukaan kukaan opettajista ei koe olevansa tarpeeksi kyvykäs opettaakseen kokonaisen lukiokurssin verran (n. 17 x 75 min) lyriikkaopetusta. Kuitenkin muiden oppiaineiden kanssa toteutettavalle integrointiopetukselle oltiin myönteisempiä: biisintekokurssi, jossa puolet kurssin ajasta valmisteltaisiin lyriikoita esimerkiksi äidinkielenopettajan kanssa ja toinen puoli kurssista hiottaisiin musiikkipuolta musiikinopettajan kanssa, olisi opettajien mielestä hyvinkin toteutettavissa oleva kurssimuoto. Tarkasteltuamme LOPS:in 2019 sisältöjä, lyriikkaopetusta olisi mahdollista sijoittaa sekä musiikin että äidinkielen opetussisältöihin. Äidinkielen tavoitteissa oli vielä erikseen tavoite oppiainerajat ylittävästä opetuksesta.

LOPS (2019) ei ole sana sanalta opettajien muistissa, mutta opettajilla on kuitenkin laaja käsitys siitä, mitä siellä sanotaan. Opettajat sanovat perustavansa opetuksensa opetussuunnitelmaan. Opettajien mukaan lyriikkaopetusta voisi hyvin järjestää LOPS:in musiikin tavoitteiden nimissä.

Opettajat ehdottivat, että esimerkiksi lisäkoulutuksen sekä ulkopuolisten lyriikkaopettajien avulla lyriikkaopetusta voitaisiin tulevaisuudessa kehittää sekä viedä heidän kouluissaan eteenpäin. Resurssit tulevat silti jokaisessa lukiossa vastaan: aikaa ja rahaa on vain rajallisesti.

Muutoksen tuulia on havaittavissa: Mäntyharjun lukiossa on juuri lanseerattu uusi biisintekokurssi, jota ulkopuolinen lyriikkaopettaja on tulossa vetämään. Tero Leinosen koulussa on luotu LOPS:in 2019 -hengessä *Integroivat taideaineet* -kurssitarjotin, johon Leinonen aikoo kenties ehdottaa lyriikkaopetus-kurssia. Lilja Eloman lukiossa taas pyörii biisintekokurssi jo toista vuotta putkeen. Ehkä viiden vuoden päästä lyriikkaopetuksen asema ja sisältö olisivat jo aivan uudella tasolla, jos saman tyylinen tutkimus tehtäisiin tuolloin uudestaan.

Kaikista opettajista huokui lyömätön ammattimaisuus – niin muusikkoina kuin pedagogeina. Se näkyi esimerkiksi siinä, että vaikka opettajilla ei koulutusta lyriikkaopetukseen ole, eikä kukaan koe olevansa täysin omalla tontillaan lyriikkaopettajana, on jokainen silti teettänyt rikkaita lyriikkaharjoitteita omilla musiikintunneillaan. Mielestäni opettajien esittelemät analysointi- ja kirjoitusharjoitukset ovat todella laadukkaita ja harjaannuttavia.

Teoreettisen viitekehyksen Lyriikkaopetus -otsikoinnin alla kerroin hyvin samankaltaisista ilmiöistä, mitä opettajat tuloksissa toivat ilmi omista kokemuksistaan:

Putkonen komppasi Niinistön (1950, 3) ajatuksia siitä, kuinka laululyriikoiden analysoimishetkeen vaikuttaa vahvasti koko luokan luoma yhteishenki. Opettajat puhuivat myös Markin (1988, 317) tavoin myönteisesti sen puolesta, että tehdessä lyriikka-analyysia suuremman porukan voimin, voivat sanoitukset aueta monimerkityksellisempinä ja rikkaampina.

Putkonen puhui myös aivan samasta asiasta kuin Mark (1988, 317 & 321); todesaan, että todellinen oppiminen saa sijaa vasta sitten, kun tunteet on saatu ilmaistua. Tunteiden ilmaisemiseen Putkonen käyttää erilaisia harjoitteita; teatteri-improvisaatiosta sävellysharjoituksiin.

Lyriikkaopetuksen vaikutus nuorten kehitystehtäviin sekä henkiseen hyvinvointiin -teoria-osuuden teemoihin eivät opettajat ottaneet juurikaan kantaa. Toisaalta se ei ollut tavoitekaan. Enhän haastatellut oppilaita, vaan opettajia. Kyseisen teoria-osuuden tarkoitus oli ilmentää lyriikkaopetuksen vaikutuksia nuoriin, jotta raportin lukija sekä minä tutkijana, saamme käsityksen siitä, *mitä* lyriikkaopetus oppilaissa – lyriikkaopetuksen kohteessa – tekee.

Mielestäni sain tutkimukseni kautta pätevät vastaukset tutkimuskysymyksiini; millaisina lyriikkaopetuksen asema ja sisältö ilmenevät taidelukioiden musiikinopetuksessa sekä miten lyriikkaopetus ilmenee musiikin ja muiden oppiaineiden välisessä integroinnissa. Lyriikkaopetuksen asema on pieni – sekä haastateltavien omissa lukioissa, että haastattelemini kokemusten perusteella myös koko Suomessa. Sisältö tuli eri vaiheiden kautta tulokset-osiossa ilmi: vaikka lyriikkaopetusta annetaan vain vähän, silti opetuksen sisältö on rikasta. Opettajilla on vankka tietotaito musiikista ja näin he osaavat soveltaa tietämystään myös lyriikkaopetuksen muotoon. Kerroin, miten ja kuinka laajasti integrointia musiikin ja muiden oppiaineiden välillä on harjoitettu: integrointia on jonkin verran tapahtunut puolissa haastateltavien kouluissa. Kaikki opettajat pitivät integrointia musiikin ja muiden oppiaineiden välillä hyvänä ajatuksena ja tulevaisuudessa

sitä kenties harjoitetaan jokaisen haastateltavan lukiossa. Resurssit tulevat silti vastaan, mikä pistää opettajat pohtimaan, mitä lyhyehköjen lukiokurssien aikana kannattaa käydä läpi.

Minua kiinnostaisi lähteä keräämään Suomen laajuisesti musiikinopettajilta lyriikkaharjoituksia ja tehdä niistä suuri lyriikkaharjoituskirja. Tutkimukseni paljastettua minulle, kuinka upeita lyriikkaharjoitteita opettajat viljelevät musiikin-tunneillaan, pitäisi ne minusta saada jokaisen musiikinopettajan saataville. Kaikki Suomen musiikinopettajat ovat nimittäin samassa tilanteessa: vailla kou-lutusta lyriikkaopetukseen. Minusta olisi kaikkien musiikinopettajien edun mu-kaista harjoittaa yleistä käytännettä, että lyriikan kirjoitus- ja analyysiharjoituk-sia jaettaisiin avoimemmin yhteiseksi käytettäväksi musiikinopettajien kesken. Näin musiikinopettajat tulisivat tietoisemmiksi erilaisista keinoista opettaa ja lä-hestyä laululyriikkaa ja yleinen suhtautuminenkin lyriikkaopetusta kohtaan voisi muuttua myönteisemmäksi. Voitaisiin yrittää välttää Grantin ym. (2008) tutkimustuloksilta, joiden mukaan musiikinopettajilta puuttuu usein itseluotta-mus luovan kirjoitustaidon opetuksessa. (Grant ym. 2008, 58).

Jatko-tutkimuksena - kerättyäni ensin lyriikkaharjoitteita ja opetusmateriaaleja mittavalta määrältä musiikinopettajia - ehdottaisin vielä suuremman lyriikka-harjoitus-kannan analysoimista: selvittäisin, minkälaisia metodeita ja materiaa-leja lukion musiikinopettajat käyttävät opettaessaan laululyriikoiden kirjoittami-sen sekä analysoimisen taitoja. Tähän tutkimukseen voisinkin ottaa muutkin kuin taidelukiot mukaan.

Toisena jatkotutkimuksena minua kiehtoisivat haastatella lukion musiikinopettajia siitä, ovatko he tietoisia lyriikkaopetuksen vaikutuksista nuoren ihmisen identi-teetin kehitykseen sekä kasvun tukemiseen. Tutkisin, kuinka hyvin lukion mu-siikinopettajat ovat perillä siitä, että lyriikkaopetus on hyvinvointiopetusta. Niin kuin tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä tuli ilmi: lyriikkaopetuksella on

mittavia positiivisia vaikutuksia nuoren kehitystehtävien sekä henkisen hyvinvoinnin tukemisessa.

Koko tutkimusprosessin jälkeen mieltäni pohdituttavat seuraavat kysymykset: Mitä on laadukas laululyriikka? Millä perustein musiikinopettaja voi arvostella oppilaiden kirjoittamia laulunsanoituksia? Tarvitseeko laululyriikan tekemisessä edes pyrkiä laadukkuuteen? Minkälaisia laatutavoitteita musiikinopettajan tulisi asettaa lyriikankirjoitustunneille?

Iisa Pajula (2021) antaa oman äänensä kysymyksiini. Pajulan mukaan sanoitus on onnistunut, jos se *läpäisee kuulijan kuoren ja koskettaa jostain syvältä*. Pajula selittää, että toisen ihmisen on mahdotonta määrittää, kenen tekemät ja minkälaiset lyriikat toiseen vaikuttavat. Ei ole olemassa oikeita tai vääriä tapoja laululyriikan luomiseksi eikä sitä voi koskaan täysin oppia vain ottamalla tekniikkaa haltuun. (Pajula 2021, 21-22.)

Tekniikoita on kuitenkin olemassa - niin kuin Elomaa ilmensi tuloksissa; ”laululyriikkaa oppii kirjoittamalla laululyriikkaa”. Myös Pajula (2021) puhuu sen puolesta, että tekniikan oppii harjoittelemalla. Kuitenkin Pajula myös kokee, että tekniikka on vasta puolet hyvästä laulunkirjoittamisesta: hän nostaa lyriikan taiteessa jalustalle ennemmin muodoltaan hiomattoman sielukkaan sisällön kuin sisällöttömän muodon. (Pajula 2021, 10.)

Haluan päättää tämän tutkimusraporttini lainaukseen Maunu Niinistön (1950) artikkelista:

”Puhdas runous puhuu ikuisesta kaipauksesta, mystisistä korkeuden ja syvyyden näkymistä, elämän ja kuoleman salaisuudesta. Etsivä, pyrkivä, pohtiva nuoruus on lähellä tätä irrationaalista maailmaa. Rafael Koskimies käyttää Otto Mannisen runoutta

analysoidessaan kaunista kuvaa: "Suurimmat runot ovat hieroglyfejä ikuisuuden koulussa." Jos pystymme omilla kouluissamme hivenen valaisemaan näitä hieroglyfimerkkejä, annamme lyriikan tunnilla jotain tiedollisen pääoman yläpuolelle kohoavaa: maailmankatsomusta, ikuisuusnäköaloja, hengen rikkautta." (Niinistö 1950, 30.)

LÄHTEET

- Akkila, S. & Kiiskinen, S. (1999). *Alumiinikuu: Suomalaista rocklyriikkaa. Opettajan vihjevihko*. Helsinki. Kirjayhtymä. 3.
- Coats, G. (2016). Teoksessa *Foresting Connections, Empowering Communities, Celebrating the World. Analyzing Song Lyrics as an Authentic Language Learning Opportunity*. 12.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1297&context=teachlearnfacpub#page=16>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere. Vastapaino. 61.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere. Vastapaino. 20.
- Grant, A., Hutchison, K., Hornsby, D. & Brooke, S. (2008). Creative pedagogies. "Art-full" reading and writing. – *English Teaching: Practice & Critique* 7 (1). 58.
- Hirsch, P. (1971). Sociological approaches to the pop music phenomenon. *American Behavioral Scientist*, 14(3). 377.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki. Yliopistopaino. 97.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki. Tammi. 27.

- Hurmerinta, J. (2018). Teoksessa Sanataidetta on! Työtavat, tekijät ja teoria. *Sanojen voimauttava valta*. Kirjan talo – Bokens hus ry. 65.
- Ings, R. (2009). Writing is primary. Action research on the teaching of writing in primary schools. Lontoo. Esmee Fairburn Trust. 19-20.
- Koivisto, P., Kiiskinen, S., Haapala, V., Kouki, E., Hägg, S., Kirstinä, L., Rikaniemi, M. (2011). *Kirjallisuus liikkeessä: Lajeja, käsitteitä, teorioita*. Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki. 19-20.
- Laiho, S. (2004). The psychological Functions of Music in Adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy, Vol. 13(1)*, 49–58.
- Lippman, J. R. & Greenwood, D. N. (2012). A song to remember: Emerging Adults Recall Memorable Music. *Journal of Adolescent Research, Vol.27(6)*. 752–753.
- Lukion opetussuunnitelma (LOPS) 2019. 65-66, 339-343.
- Mark, A. (1988). Metaphoric lyrics as a bridge to the adolescent's world. *Adolescence, 23(90)*. 313-321.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/metaphoric-lyrics-as-bridge-adolescents-world/docview/195921160/se-2?accountid=11774>
- Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 35.
- Mihalcea, R. & Strappava, C. (2012). Teoksessa Proceedings of the 2012 Joint Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and

Computational Natural Language Learning. *Lyrics, music and emotions*. Jeju Island, Korea. 590-595.

Mäkikalli, A., Steinby, L., Kainulainen, S., Haapala, V., Meretoja, H., Hakkarainen, M., Tanskanen, K. (2013). Johdatus kirjallisuusanalyysiin. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 157-159.

Niinistö, M. (1950). *Lyriikan opetuksen kysymyksiä*. 1-3, 30.

Pajula, I. (2021). Itke, kirjoita, laula – Kaikki sanoittamani tunteet. Nemo. Keuruu. 10-28.

Rauhala, L. (2005). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Yliopistopaino. Helsinki. 12-20, 126.

Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (2005). Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere. Vastapaino. 14-17.

Salo, H. & Martikainen, J. (2021). {Kahle}kuningaslaji - Laululyriikan käsikirja. Kahdeksas täydennetty painos. Like. 37-55.

Schwartz, K. & Fouts, G. (2003). Music preferences, personality style and developmental Issues of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 32(3), 205-207.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London. SAGE Publications Ltd. 20-26.

- Suvilehto, P. (2008). *Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana*.
Tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päätaalo-instituutin
8-13-vuotiaiden lasten kirjoituksista. Oulu. Oulun yliopisto. 73.
- Tuomi, J. (2007). Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen.
Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy. 149-150.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (5.
uud. p.). Helsinki. Tammi. 18-127.