

**KUINKA SAADA TEINIT LAULAMAAN – LAULUNOPETUS
PERUSKOULUN YLÄLUOKILLA**

Emmi Rajala
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Emmi Maarit Rajala	
Työn nimi Kuinka saada teinit laulamaan? – Laulunopetus peruskoulun yläluokilla	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Toukokuu 2017	Sivumäärä 78 + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimukseni keskittyy laulamiseen ja laulunopetukseen yläluokkien musiikinopetuksessa. Yhtenä kantavana teemana on äänenmurros, miten se näkyy koulun arjessa musiikintunneilla ja kuinka se olisi hyvä ottaa huomioon musiikinopetuksessa. Myös yleisesti murrosikäisten laulumotivaation parantaminen on tärkeä näkökulma tutkimuksessani.</p> <p>Tutkimukseni toteutin kuvailevana tapaustutkimuksena, jossa tutkittavana tapauksena on laulunopetus yläluokilla. Tutkittavana kohteena on kaksi Jyväskyläläistä koulua. Tutkimukseni pääkysymykset ovat: Kuinka paljon ja millä tavalla oppilaiden äänenmurros näkyy ja vaikuttaa koulun musiikinopetuksessa? Mitkä ovat ne menetelmät ja tavat, joilla he saavat teinit laulamaan? Pääkysymyksiä täydentävinä kysymyksinä ovat alaysymykset: Millä tavalla kokeneet musiikinopettajat painottavat laulunopettamista? Mitkä ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden antamat puitteet laulunopetukselle ja toisaalta mahdolliset ristiriidat niiden ja käytännön todellisuuden välillä?</p> <p>Aineiston keräsin kevään 2016 ja kevään 2017 välisenä aikana. Tutkimusmenetelminä käytin havainnointia, johon liittyy muutamien opetustilanteiden videointi, puolistrukturoituja kyselylomakkeita, sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teoreettinen viitekehys tutkimukselleni keskittyy musiikin ja murrosiän psykologisiin puoliin, sekä äänenmurroksen fysiologiaan. Vertailen myös muutamaa eri opetussuunnitelmaa laulunopetuksen näkökulmasta.</p> <p>Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa äänenmurroksen vaikuttavan laulunopetukseen yläluokilla. Äänenmurros voi vaikuttaa laulumotivaatioon erityisesti pojilla. Laulumotivaatioon linkittyy kuitenkin paljon muitakin murrosikään ja ihmiselämään liittyviä asioita, kuten murrosiän psykososiaaliset kehitystehtävät. Musiikinopettajan tulee olla tietoinen näistä lukuisista nuoren elämään liittyvistä asioista. Opettajan on hyvä tuntea myös molempien sukupuolien äänialojen rajat, sekä äänenmurroksen tapahtumien fysiologia. Tutkimuksen valossa uskon, että ammattitaitoisen musiikinopettajan johdolla ja toimivien menetelmien avulla monissa tilanteissa on mahdollista kohottaa sekä luokan yleistä lauluintoa, että yksilöiden laulumotivaatiota.</p>	
Asiasanat – Musiikki, laulaminen, musiikinopetus, laulunopetus, äänenmurros, yläkoulu	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Laulamisen ilo kuuluu kaikille - myös murrosikäisille pojille?	7
2.1	Musiikin merkitys.....	7
2.2	Musiikillinen minäkuva.....	8
2.3	Laulamisen merkitys	9
2.4	Ääni-identiteetti, vokaalinen minäkuva	12
3	Kehityskautena murrosikä	14
3.1	Murrosiän kriisit ja kehitystehtävät	14
3.2	Äänenmurroksen fysiologiaa.....	17
3.3	Muuttuvan äänen haltuunotto.....	20
4	Perusopetuksen opetussuunnitelma ja käytännön toteutus	24
4.1	OPS 1925 oppiaineena laulu	24
4.2	POPS 2004	25
4.3	POPS 2014	26
4.4	Laulunopetuksen mahdollisuudet musiikintunneilla	29
4.5	Arviointi	31
5	Tutkimusasetelma	34
6.1	Tutkimuskysymykset	34
6.3	Tutkimusmenetelmä	34
6.4	Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteutus	37
6.5	Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli	38
6	Tulokset	41
6.1	Aineiston luokittelu	41
6.1.1	Äänenmurroksen vaikutus ja sen huomioiminen	42
6.1.2	Oppilaiden motivaatio	45
6.1.3	Äänenkäytön tekniikan opetus.....	49
6.1.4	Opettajan persoona ja suhde oppilaisiin.....	52
6.1.5	Opettajan asiantuntijuus ja opettajan sukupuoli.....	54
6.1.6	Aikaresurssit, onko musiikintunneilla aikaa laulamiseksi?	56
6.1.7	Laulun arviointi.....	57
6.2	Kyselylomakkeiden tuloksia	60
7	Pohdinta	64
7.1	Äänenmurros	64
7.2	Oppilaiden laulumotivaatio	66
7.3	Opettajan työkalut.....	67
7.4	Opetussuunnitelma käytännössä	71
7.5	Tulosten luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	73
8	Lähteet	77
9	Liitteet	79

1 JOHDANTO

Laulaminen on ollut kautta aikojen suuri osa musiikintunteja. Laulu instrumenttina on jokaiselle henkilökohtainen ja hyvin herkkä, erityisesti henkiselä tasolla. Toisaalta juuri laulu on hyvin merkittävä monelle ja äänenkäyttö on vahva osa jokaisen identiteettiä. Etenkin äänenmurroskaudella nuoren identiteetin ollessa kokonaisvaltaisessa myllerryksessä suurien fyysisten muutosten myötä olisi hyvä pystyä tukemaan ääni-identiteettiä ja tervettä äänenkäyttöä mahdollisimman hyvin. Tähän kasvatuskysymykseen peruskoulussa juuri musiikintunneilla ja laulunopetuksella on suuret mahdollisuudet. Uskon, että oikeanlaisella ja äänenmurroksen erityislaatuisuuden huomioonottavalla tavalla, äänenhuolto sekä äänenkäytön opetus voi tukea nuorta kokonaisvaltaisesti identiteetin kehityksessä.

Musiikintunneilla laulamisen mielekkyyteen vaikuttaa tunne siitä, "osaako" laulaa vai ei. Siksi koen tärkeäksi, että äänenhuoltoon, äänenkäyttöön ja laulutekniikkaan kiinnitettäisiin huomiota myös äänenmurroskaudella, jolloin oppilas voi saada mahdollisimman hyvät tietotaidot oman muuttuvan ääni-instrumenttinsa käyttöön. Tämä edesauttaa hallinnan tunnetta ja antaa onnistumisen kokemuksia. Väitän, että laulamisen tuntuessa luontevammalta ja varmemmalta, se vaikuttaa myös musiikin tekemiseen ja kokemiseen musiikintunneilla. Osaamisen tunne lisää oppimisen iloa ja siten edesauttaa yksilöä jatkamaan musiikin harrastusta peruskoulun jälkeenkin. Toisin sanoen: "Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle" (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS 2014, 422).

Vaikka murrosikään liittyy paljon monimuotoisia haasteita ja kehitystehtäviä, on äänenmurros murrosiän ilmiöistä se, joka nousee ehkä eniten esiin juuri musiikintunneilla. En väitä, että äänen fysiologiset tapahtumat olisivat ainoa asia, joka aiheuttaa teinien vaikenemisen musiikintuntien laulutuokioissa. Se on kuitenkin ilmiö, jonka edessä varmasti moni musiikinopettaja taistelee tietämättä, mikä olisi paras tapa toteuttaa äänenmurroskaudella olevien oppilaiden laulunopetusta. Musiikki on myös peruskoulun oppiaineista ainoa, jossa äänenkäyttö ja siksi myös äänenmurroskausi selkeästi vaikuttaa opittaviin asioihin. Peruskoulun opetussuunnitelmassa päättöarvioinnin arvosanalle 8 on yhtenä kriteerinä laulaminen: "Oppilas osallistuu yhteislauluun ja osaa laulaa rytmisesti oikein sekä

melodialinjan suuntaisesti” (POPS 2004, 234). ”Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislauluun sovittaen osuutensa osaksi kokonaisuutta” (POPS 2014, 424). Perusopetuksen opetussuunnitelmakaan ei anna opettajalle lupaa hylätä laulunopetusta yläkoulussa, joten musiikinopettajan olisi todella tärkeää tietää miten ja millä keinoilla äänenmurros olisi hyvä huomioida musiikintunneilla ja toisaalta mitä äänenmurroskaudella olevilta oppilailta voi laulamisen kohdalla vaatia.

Äänielimistön ja äänenmurroskaudella tapahtuvien muutosten fysiologia on ainakin asia, joka jokaisen musiikinopettajan olisi hyvä tietää. Erityisesti naisena, jolloin ei itse ole voinut kokea pojan heleästä äänestä miehen möreäksi ääneksi muuttuvan äänielimistön murrosta, äänenmurroksen teoriatausta olisi hyvä tuntea. Henkilökohtaisesti hieman kritisoin koulutustamme siitä, että harva musiikinopettaja on joutunut opiskelemaan äänielimistön fysiologiaa sen syvemmin. Itse tein kandidaatin tutkielmani aiheena äänenkäytön ja laulutekniikan opettaminen yläkoulussa. Otin selvää sekä lääketieteellisistä fysiologisista faktoista, että ammattilaisten näkemyksistä ja kokemuksista laulunopettamisesta äänenmurroskaudella oleville nuorille. Tässä yhteydessä ensimmäistä kertaa musiikinopettajaopinnoissani jouduin oikeasti kohtaamaan lauluelimistön fysiologian ja äänenmurroksen muutokset. Tutkielmaani tehdessä koin saavani valtavasti tietoa ja sen takia koen olevani paljon valmiimpi ottamaan vastuuta äänenmurroskaudella olevien oppilaiden laulamisen opettamisesta.

Silti murrosiän kokonaisvaltaisuus huomioiden äänenmurrosta ei voi pilkkoa pelkästään fysiologiseksi ilmiöksi. Kyseessä on kokonainen, tunteva, kokeva ihminen, jonka psykososiaaliset kuviot tulee myös ottaa huomioon. Maisteri-tutkielmassani halusin ottaa selvää käytännön tasolla, miten äänenmurroksen huomioiminen näkyy ja toteutuu tämän päivän peruskoulun musiikintunneilla. Tarvitseeko ja kannattaako sitä todellisuudessa peruskoulun opetussuunnitelman ja musiikintuntien puitteissa edes huomioida? Halusin ottaa selvää mitä opettaja voi ja mitä hänen kannattaa tehdä edesauttaakseen äänenmurroskaudella olevien nuorien laulamista peruskoulun musiikintuntien raameissa. Halusin valita tutkimuskohteekseni sellaisen ympäristön, jossa etukäteen tiedetään murrosikäisten tyttöjen sekä poikien laulavan. Toisin sanoen halusin tutkia sellaisen musiikinopettajan toimintaa, joka edesauttaa laulamisen jatkumisen äänenmurroksesta huolimatta. Valitsin näkökulmakseni juuri peruskouluympäristön siksi, että siellä näkee murrosikäisten koko kirjon, ei vain musiikin harrastajien valikoidun ryhmän. Peruskoulun luonne oppimisympäristönä, sekä

opetussuunnitelma tiukkoina tuntijakoineen antavat myös omat puitteensa lauluopetuksen toteuttamiselle. Siksi on tärkeää samalla syventyä vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien antamiin ohjeisiin ja raameihin. Tutkimukseni ajoittuu juurikin edellämainittujen opetussuunnitelmien vaihdoskohtaan, joten otan tutkimuksessani vertailevalla otteella huomioon molemmat.

2 LAULAMISEN ILO KUULUU KAIKILLE – MYÖS MURROSIÄISILLE POJILLE?

2.1 Musiikin merkitys

Murrosiässä nuori kokee paljon kuohuvia ja ristiriitaisia tunteita. Nuori käy elämässään läpi uusia ja pelottavia, joskus jopa aggressiivisiä tuntemuksia. Musiikin avulla nuori voi työstää joko tiedostetulla tai osittain tiedostamattomalla tasolla näitä tunteita. Musiikkikappaleet vetoavat nuoren voimakkaisiin, aggressiivisiin ja vietinomaisiin tunteisiin. Pelottavilta tuntuvien tunteiden käsitteleminen onnistuu musiikin avulla helpommin, musiikin tarjotessa turvallisen väylän näiden tunteiden kohtaamiseen ja ilmaisemiseen. Liian vaarallisiksi koetut tunteet voidaan projisoida musiikkiin ja käsitellä musiikin avulla etäännytyksessä muodossa. Riittävän usein näihin tunteisiin tutustuminen musiikin avulla lisää hallinnan tunnetta ja auttaa nuorta kokemaan pelottavat tunteet tarpeeksi rajallisiksi. Näin nuori voi alkaa uskaltaa kokemaan samat tunteet suoraan myös omassa itsessään ilman välikätenä toimivaa musiikkia. Musiikki antaa tärkeän väylän nuorelle hahmottaa kokonaiskuvaa itsestään ja tutustua myös itsessä oleviin pimeisiin puoliin. (Jarasto & Sinervo 1999, 183.)

Musiikilla on mahdollisuus auttaa nuorta hahmottamaan muuttuvaa kehoaan paremmin, toteavat Jarasto ja Sinervo tutkimuksessaan (1999). Musiikin rytmin voi aistia koko keholla ja olemuksella. Musiikki houkuttelee tanssimaan ja liikehtimään sen mukana. On tärkeää, että nuori voi nauttia kehonsa liikkeistä ja aistia omaa liikkumistaan joka solulla ilman osaamispakkoa. Heittäytyessään musiikin mukaan koko kehollaan liikkuen, nuori rakentaa omaa kinesteettistä ruumiinkuvaansa. Muuttuvassa kehossa nuori voi kokea olonsa kömpelöksi ja epävarmaksi, eikä liikkuminen tunnu aina luontevalta arjen paineiden, normien ja muiden katseiden alla. Yksin omassa huoneessa, musiikin soidessa omia ajatuksiakin kovempaa, nuori voi päästä olotilaan, jossa hän voi uskaltaa heittäytyä liikehtimään koko kehollaan paljon vapaammin ilman ympäristön vaatimuksia ja oman mielen rajoituksia. (Jarasto & Sinervo 1999, 184-185.)

Musiikki voi olla tärkeä itsetunnon rakentaja monella tavalla. Vaikeudet ja epäonnistumiset tietoa-aineissa nuori voi kompensoida saadessaan elämyksiä ja onnistumisen kokemuksia taitoa-aineissa. Musiikintunnit ja musiikin harrastaminen ovat monelle nuorelle tärkeitä asioita

identiteetin ja itsetunnon rakentumisessa. Musiikintunneilla onnistumisen kokemukset eivät keskity ainoastaan hyviin arvosanoihin. Tärkeämpiä onnistumisen elämyksiä tarjoaa itse tekeminen, soittaminen, laulaminen ja musiikin kuunteleminen. Musiikin parissa toimiminen musiikintunneilla auttaa nuorta tutustumaan myös itseensä ja nuori voi kokea olevansa riittävä. (Smedberg 2005, 12.)

4.1 Musiikillinen minäkuva

”Musiikillinen minäkäsitys on yksilön tietoinen ja subjektiivinen käsitys musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä ja muissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa.” (Tulamo, 1993, 51.)

Tulamo (1993) määritteli musiikillisen minäkäsityksen tutkimustaan varten, sillä hänen mielestään sitä ennen ei ollut muodostettu tarpeeksi tarkkoja ja kuvaavia määritelmiä. Yleinen musiikillinen minäkäsitys on yläkäsite, joka koostuu useista spesifeistä musiikillisista minäkäsityksistä. Spesifi musiikillinen minäkäsitys puolestaan tarkoittaa tietoista musiikillista minäkäsitystä, joka koskee jotakin tiettyä musiikillista erityisaluetta. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys sisältyy yleiseen musiikilliseen minäkäsitykseen. Tämä spesifi musiikillinen minäkäsitys kuvaa yksilön tietoista käsitystä itsestään ja mahdollisuuksistaan koulun musiikin opiskelijana. (Tulamo 1993, 51-52.) Toinen tutkimukseeni vahvasti liittyvä yleisen musiikillisen minäkäsityksen osa-alue on vokaalinen minäkäsitys, joka kuvaa yksilön käsitystä omasta äänestään ja suhteesta lauluun.

Tulamo (1993, 62.) jakaa musiikillisen minäkäsityksen samaan tapaan, kuin yleisesti minäkäsitys jaetaan. Ne koostuvat kolmesta eri näkökulmasta:

- 1.) tiedostettu minäkäsitys (millainen kokee olevansa)
- 2.) ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla)
- 3.) toveriminäkäsitys (millainen uskoo muiden havaitsevan hänet)

Kun lapsi saa ulkopuolelta palautetta hänen musiikillisesta toiminnastaan, hän alkaa tulkitsemaan ja sisäistämään annettua palautetta. Näin hän oppii pikkuhiljaa arvioimaan omia musiikillisia mahdollisuuksiaan, eli näin muodostuu tiedostettu musiikillinen minäkäsitys.

Tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen rinnalle alkaa muodostua kuva tavoitellusta musiikillisesta minäkäsityksestä, eli ihanneminäkäsitys. Samalla lapselle alkaa muodostua käsitys siitä, millaisena ympäristön merkitsevät ihmiset, esim. vanhemmat, opettajat ja koulukaverit, näkevät hänen musiikilliset taidot. Tässä kehittyy musiikillinen toveriminäkäsitys. (Tulamo 1993, 62.)

2.2 Laulamisen merkitys

Aiemmin nostin esille musiikin merkityksen tunteiden käsittelyssä ja tämä erityisen voimakkaasti murrosikäisillä, jotka vasta totuttelevat uusiin voimakkaisiin tunnereaktioihin ja niiden hallintaan. Päivi Saraste, joka on kirjoittanut kirjan laulamisen ja äänenkäytön perusajatuksista Alexander-tekniikan valossa, sanoo laulamisen olevan ”sydänten välistä kommunikointia” (Saraste 2006, 123).

”Kaikki musiikki on tunteista tehtyä, mutta vain laulumusiikissa on tunteita tupla-annos, runoilijan tunteet ja säveltäjän tunteet.” (Saraste 2006, 123.)

Lyhyellä matematiikalla ajateltuna laulaessa runoilijan ja säveltäjän tunteisiin lisätään vielä laulajan omat tunteet ja kokemukset, jolloin lopputulos on vähintäänkin kolminkertainen.

Ääni syntyy äänihuulissa, jotka värähtelevät ilmavirran, eli hengityksen avulla. Alexander-tekniikan perusta on vapaus, eli pyritään vapauttamaan hengitys toimimaan luonnollisena ja vapaana. Tämä on terveen äänenkäytön edellytys. (Saraste, 2006). Hengityksellä ja tunnereaktioiden ilmaisulla on luonnollisestikin syvä yhteys, jota Saraste (2006) avaa tarkemmin mielikuvilla arkielämän tilanteista:

”Kuvittele olevasi arvokkaassa tilaisuudessa ja sinua alkaa yhtäkkiä armottomasti naurattamaan jokin asia. Se kasvaa sisälläsi isoksi nauruksi, mutta et voi missään tapauksessa päästää naurua ulos. Mitä teet? No tietysti pidättelet naurua. Mutta miten? Mitä kehossasi tapahtuu?”

”Pidätät hengitystäsi. Et hengitä juuri lainkaan, et sisään etkä ulos. Et voi, sillä jos hengittäisit, nauru purkautuisi sinusta väkisin. Ilmiö on samanlainen, jos joudut pidättelemään itkua, vihaa tai kivun aiheuttamaa reaktiota. Voidaksemme pidätellä tunnetta joudumme pidättelemään hengitystä.” (Saraste 2006, 141.)

Tähän mielikuvaan on mielestäni helppo samastua ja todeta oman kokemuksen myötä, että ainakin tämän konkreettisen esimerkin kohdalla asia on näin. Saraste kuitenkin jatkaa ajatusta

tunteiden ilmaisun ja hengityksen syvästä yhteydestä ja kokoaa ajatukset yhteen siitä, että pidättelyn kokonaisvaltainen vaikutus voidaan nähdä kolmiosaisena (Saraste 2006):

”Tunteiden pidättely onnistuu vain pidättämällä hengitystä, joka taas aiheuttaa äänen pidättelyä. Jos haluaa pidätellä nimenomaan ääntä, se on mahdollista vain hengitystä pidättämällä, jolloin tulee pidätelleeksi myös tunteita.” (Saraste 2006, 143.)

Alexander-tekniikan ajatuksien mukaan laulaminen on suoraan yhteydessä tunteisiin paljon syvemmin, kuin monesti tulee edes ajatelleeksi. Tämän valossa juuri laulaminen osana tunnekasvatusta ja itseilmaisua on korvaamaton osa-alue.

Kansanmusiikin kentällä puhutaan paljon musiikin yhteisöllisistä merkityksistä, mutta samalla musiikin yksilöllisyydestä ja henkilökohtaisuudesta. Numminen (2005) on vahvasti saman näkemyksen takana. Hän nostaa laulamisen erityiselle paikalle, sillä siinä näkyy aina selkeästi sekä sen yksilöllinen, että yhteisöllinen merkitys. Laulaminen on tavallaan jokaisen yksityisasiaa, eikä kuitenkaan ole sitä:

”Jokaisella ihmisellä on omanlaisensa ääni ja äänenväri. Jokainen myös käyttää ääntään yksilöllisesti, oman äänen ehdoilla ja ympäristöstä saatujen vaikutteiden mukaisesti.” (Hannu Saha 1999, 9; Numminen 2005, 65.)

Numminen (2005, 65) mainitsee Jerome Brunerin (2006, 36) hyvän kiteytyksen minuuden olemuksesta. Minuus on sisäinen ja yksityinen asia, mutta samalla siihen liittyy välttämättä oman itsen ulkopuolella olevat asiat, toimintamuodot ja paikat. (Bruner 1996, 36; Numminen 2005, 65). Yksilön ajatuksiin, identiteettiin ja ihanteisiin vaikuttavat aina yhteisön määrittämät normit, arvot ja käytänteet. Yksilö ei koskaan lakkaa olemasta yhteisönsä jäsen. Siksi myöskään laulaminen ei ole ylhäisimmässä yksinäisyydessäkään täysin yksilöllinen asia. Ihmisen lauluintoon ja laulutapaan vaikuttavat vahvasti yhteisön ihanteet ja toiminta. (Numminen 2005, 65). Esimerkiksi lauluhaluttomuuteen usein vaikuttaa ajatus siitä, ettei osaa laulaa. Tähän ajatukseen on voinut olla vaikuttamassa se, jos on kuullut jonkun sanovan suoraan tai epäsuoraan että: ”Sinä et osaa laulaa.” Myös hyvin yleisenä syynä lauluinnostomuudelle on musiikintuntien laulukokeesta saatu huono arvosana. Yksilö voi myös kokea olevansa huono laulamaan, vaikkei kukaan olisi sitä hänelle sanonutkaan. Tällöin hän on voinut esimerkiksi peilata itse omaa lauluääntä yhteisönsä muihin lauluääniin ja huomannut sen olevan erilainen verrattuna yleisesti arvostettuihin lauluääniin.

Yhteisössä muodostuu käsitys yleisesti laulamisesta, mitä se on ja mitä siihen vaaditaan. Mielestäni on hyvin surullista, että edelleen liian voimakkaasti valloilla on ajatus siitä, että lauluääni on yksilön muuttumaton ominaisuus, ikään kuin syntymälahja. Joku joko osaa laulaa tai hän ei osaa eikä siihen voi itse vaikuttaa. Todellisuudessa laulaminen on samanlainen taito kuin mikä tahansa muukin taito siinä mielessä, että sitä voi harjoitella ja siinä voi kehittyä. Väitän, että laulutaidon muuttumattomuus on käsitys, joka aiheuttaa yhteiskunnassamme paljon esteitä laulamislle, laulumotivaatiolle ja laulamisesta nauttimislle. Siksi on tärkeää pyrkiä aikaansaamaan muutos tähän asenteeseen ja valheelliseen käsitykseen. Silloin kenenkään ei tarvitse kokea olevansa tuomittu olemaan huono laulaja, vaan jokainen on kehittyvä yksilö. (Lindeberg 2005, 36.) Myös Numminen (2005) ottaa kantaa tähän asiaan ilmaisten huolensa siitä, kuinka haastavaa voi olla aloittelevien, tai laulutaidottomaksi leimautuneen ihmisen saada elämässään laulamistilaisuuksia:

Samanaikaisesti, kun laulamismahdollisuuksia on runsaasti tarjolla, niitä ei kuitenkaan ole kaikille laulunhaluisille. Tämä johtuu mielestäni siitä, että absoluuttinen uskomus laulutaidosta määrittelee laulutaidon diskriminoivasti sellaisten ihmisten kannalta, jotka eivät (heti) osaa laulaa nuotilleen. Niiden, jotka ovat saaneet laulutaidottoman leiman ja/tai kokevat itsensä sellaiseksi, voi olla lähes mahdoton löytää laulamistilaisuuksia. Onkin syytä kysyä, mitä sellaisia tilaisuuksia ja käytänteitä on olemassa, joissa ihmisen senhetkinen vähäinen laulutaito ei ole este laulamislle. (Numminen 2005, 65.)

Laulaminen on sosiaalista usein myös siinä mielessä, että sitä tehdään yhdessä. Laulaminen yhdistää ihmisiä monella tavalla. Yhdessä laulamislssa tulee kokemus, että yhteisö kuulee ja hyväksyy yksilöiden lauluäänät. Laulujen esiin nostattamien tunteiden kokeminen yhdessä voi olla todella voimauttavaa ja silloin on helppo tuntea yhteenkuuluvuutta. (Lindeberg 2005, 30.) Laulamislssa on siis paljon positiivisiakin, ryhmäyttäviä ja voimauttavia ominaisuuksia. Toisinsanoen, pahimmillaan ”laulutaidottomuus” tai laulamattomuus voi eristää ihmisen ryhmästä, mutta yhdessä laulaminen puolestaan vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Peruskoulun musiikinopetuksella on mahdollisuus ja suuri merkitys olla turvaamassa jokaiselle yhtäläiset oikeudet oppia laulamislssa ja äänenkäytön perusteet. Se mahdollistaa edes jollain tasolla, että jokaisella on mahdollisuus myös laulun puitteissa kuulua sosiaaliseen ryhmään. Musiikinopetus on myös avainasemassa muuttamassa valheellista käsitystä absoluuttisesta, muuttumattomasta laulutaidosta todellisempaan suuntaan, että jokainen pystyy kehittymään, mutta jokainen tarvitsee kehittyäkseen harjoittelua.

4.2 Ääni-identiteetti, vokaalinen minäkuva

”Ääni on perustava ihmisen ominaislaadulle, hänen itseydelleen sen ilmentäjänä. Samalla kertoo siinä jotain ilmentyy ja jotain verhoutuu. Mutta mikä siinä sitten ääntyy – ainakin äänessä ilmentyy, välittyy, tuntuu ihmisen kokeminen, hänen yksilöhistoriansa, hänen osallisuutensa suvun, paikalliseen ja kulttuuriseen historiaan, hänen reagoitinsa siihen, hänen mielentilansa; ilonsa, surunsa, tuskansa, riemunsa, pettyneisyytensä, tyydyttyneisyytensä jne. Kaiken tämän lävitse hänen äänessään ääntyy ja soi lopulta jollakin tavoin elämä, eksistenssi itse” (Siirala 1991-92, 8; Numminen 2005, 88.)

Ääni-identiteetti jakautuu karkeasti kahteen osa-alueeseen. Toinen (vokaalinen minäkuva) on osa ihmisen musiikillista identiteettiä ja toinen pitää sisällään yksilön käsityksen omasta puheäänestään. Oma ääni on myös osa yksilön ruumiinkuvaa, mutta sillä on myös valtava merkitys ajatusten, persoonan, tunteiden ja kaiken oman itseyden ilmaisussa.

Ääni on instrumenteista se kaikista herkin ja henkilökohtaisin. Se kulkee yksilön mukana hyvinä ja huonoina päivinä. Se kokee yksilön ilojen ja surujen koko kirjon. Se ei pääse karkuun yksilön saamaa flunssavirusta, eikä pääse pakoon stressin aiheuttamia jännitystiloja. Sen toimintaan vaikuttaa niin yksilön vireystila, terveys, tunne-elämä, ympäristön normit, kuin koko yksilön eletty ja koettu elämä. (Siirala 1992-92, 8; Numminen 2005, 88.) Se on jotain niin henkilökohtaista ja osa ihmisen koko identiteettiä, että ääni-instrumentin parissa työskentelevien ihmisten tulee tietää äänen fysiologisten toimintojen lisäksi, kuinka ihminen käyttäytyy. Tärkeintä on osata kohdata jokainen instrumenttinsa kantaja uniikkina yksilönä.

”Sekä pojan että tytön ääni käy murrosiässä läpi elämyksellisen kriisin, joka johtaa muutoksiin suhteessa omaan itseän.” (Piha 1980, 105.)

Murrosiässä ääni on vain yksi osa-alue, jossa tapahtuu muutoksia, mutta toisaalta äänessä on myös paljon, joka pysyy samana. Jokaisella on uniikki ja yksilöllinen ääni, jonka äänenväriin vaikuttavat fysiologiset ominaisuudet, mm. kaje-tilat. Ihminen pystyy kuitenkin tietoisesti tai tiedostamattaan muuntelemaan ja käyttämään ääntään hyvin moninaisella tavalla, vaikuttaen myös äänenväriin. Ihmisen persoona vaikuttaa paljon siihen, millä tavoin yksilö ääntään käyttää. Sekä puhe-, että lauluääneen vaikuttavat yksilön fysiologiset ominaisuudet, mutta myös psyykkiset ja sosiaaliset. Fysiologisten ominaisuuksien puitteissa yksilö muokkaa tiedostamattaan, sekä myös tiedostaen ääntään haluamaansa suuntaan. Murrosiän loppukaudella jokaisella alkaa olla pikkuhiljaa muodostunut käsitys oman äänen

ominaisuuksista ja toisaalta miten oma ääni heijastelee omaa persoonallisuutta. (Piha 1980, 105-106.)

”Jokainen käyttää puhuessaan omaa ainutkertaista intonaatiotaan, omaa ”sävelkulkuaan”, joka kertoo sanojen asiasisällön ohessa omista tunteista, omasta itsestä.” (Piha 1980, 106.)

3 KEHITYSKAUTENA MURROSIKÄ

3.1 Murrosiän kehitystehtävät lyhyesti

Kehityopsykologian valossa nuoruus määritellään lapsuuden ja aikuisuuden välissä olevana elämänkaaren ja kehityksen vaiheena. Nuoruuden kehitystä ohjaavat monet eri tekijät, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Nuoruuden kehityksen komponentit voidaan jaotella biologisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin. Nuoruudesta ei ole aina täysin perusteltua puhua kaikille yhtenäisenä kehitysjaksona, mutta nuoruuden alkaminen on selkeämmin määriteltävissä, kuin sen päättymisen. Yhden määritelmän mukaan nuoruus jaotellaan varhaisnuoruuteen (11–14 vuotta), keskinuoruuteen (15–18 vuotta) ja myöhäisnuoruuteen (19–25 vuotta). (Nurmi 1995, 256-257.) Minun tutkimukseni käsittelee yläkoulun opetusta, jolloin oppilaat ovat varhaisnuoruuden ja keskinuoruuden taitekohdassa.

Biologinen kehitys, puberteetin alkaminen määrittää alussa selkeästi kehitystä nuoruusvaiheen alussa. Kehon kasvaminen ja sukupuolikypsyyden saavuttaminen muuttavat lapsen suhteen omaan itseensä ja myös ympäristöönsä. (Nurmi 1995, 261.) Muuttuva keho voi tuntua vieraalta ja kömpelöltä tuoden liikkeisiin ja liikkumiseen epävarmuutta. Tämä tasapainoisen suhtautumisen löytyminen muuttuvaan kehoon, eli oman fyysisen olemuksen hyväksyminen on yksi nuoruuden tärkeistä ja kaikille yhteisistä kehitystehtävistä. (Havighurst 1972; Nurmi 1995, 259.)

Aivojen kehitys ja psykologiset tekijät vaikuttavat lapsen ajattelun kehittymisen muuttumisen abstraktimmaksi. Tämä luo pohjaa monille muille tärkeille kehitystehtäville kuten identiteetin kehitykselle ja sosiaalisten suhteiden muuttumiselle.

Identiteetin täsmällinen määrittelemisen on vielä hankalampaa kuin nuoruuden rajaaminen. James E. Marcia (1979, 159) tarjoilee yhden ehdotuksen identiteetin kuvailemiseen. Marcian määritelmässä identiteetti on sisäinen rakennelma, joka pitää sisällään yksilön itse jäsentelmiä komponenttien, kuten dynaamisten viettien järjestelmän, kykyjen, uskomusten ja oman elämänhistorian kokonaisuuden. Mitä paremmin kehittynyt tämä identiteettirakennelma on, sitä tietoisempi yksilö on omista vahvuuksista, heikkouksista, yksilöllisistä ominaisuuksista ja muiden kanssa yhtenevistä ominaisuuksista. Mitä heikommin kehittynyt identiteetti on, sitä

riippuvaisempi yksilö on ulkoisista lähteistä saaduista tiedoista arvioidakseen itseään. Identiteetti ei ole staattinen ja muuttumaton, vaan hyvinkin dynaaminen. Identiteetin järjestelmä muuttuu pienin askelin elämänkokemusten ja iän myötä. Vaikka identiteetti kehittyy ja muuttuu läpi koko elämän, toiset elämänjaksot ovat ratkaisevampia identiteetin rakenteen muutoksille kuin toiset. Nuoruus on yksi näistä ratkaisevimmista vaiheista. Nuori alkaa pohtia omaa elämäänsä, omaa persoonaansa, tulevaisuuttaan ja näiden asioiden vaikuttamista valintoihinsa. Lapsuudessa yksilön on helpompi toimia vanhempiansa mallin mukaisesti, mutta nuoruudessa yksilö alkaa kyseenalaistaa auktoriteetteja ja etsimään ratkaisuja ja valintoja, jotka sopivat hänelle itselleen. Erik H. Erikson (1968) kuvasi nuoruudessa tapahtuvaa kehitystä ”identiteetin kehittymisenä”. Eriksonin ajatuksiin pohjautuen Marcia (1980) kehitti identiteetin muodostumisen teoriaa eteenpäin nimeten neljä eri identiteetin muodostumisen tasoa (Marcia, 1980, 161).

1. Hajautunut identiteetti
2. Ajautuminen
3. Moratorio (etsintävaihe)
4. Saavutettu identiteetti

Hajautuneen identiteetin vaiheessa oleva nuori ei ole alkanut vielä etsiä omia valintojaan, eli ei ole käynyt läpi etsintävaihetta, mutta ei ole myöskään sitoutunut päätöksiinsä. Ajautumisvaiheessa nuori on sitoutunut esimerkiksi vanhempien esimerkin mukaan joihinkin valintoihin, muttei ole käynyt läpi etsintävaihetta, jossa kyseenalaistaisi ja pohtisi omia valintojaan. Moratorio on termi identiteetin etsintävaiheelle, jossa aktiivisesti etsitään ja mietitään tulevaisuuden päätöksiä ja oman elämän ratkaisuja. Tämä on nimenomaan etsintävaihe, jolloin saatetaan tehdä nolojakin valintoja eikä valinnat vaadi sitoutumista niihin. Neljäs identiteetin taso on saavutettu identiteetti, jolloin yksilö on käynyt läpi etsintävaiheen (moratorio) ja sitoutunut tekemiin valintoihinsa. (Marcia, 1980, 161). Teorian merkittävyydestä ja suosiosta huolimatta Nurmi (1995) nostaa esiin myös teorian puutteita ja ongelmia. Identiteetin kehitys näyttäisi olevan pelkistettyä neliportaista jaottelua monimutkaisempi tapahtuma. Se ei aina mene suoraa jostain kehityksen vaiheesta seuraavaan ja jää siihen, vaan voi palata takaisinkin edelliseen vaiheeseen. Marcian teoria ei huomio myöskään sitä, että ihmisen eri elämän osa-alueet voivat painottua hyvinkin eri tavalla ja siksi myös identiteettiin liittyvät osa-alueet voivat kehittyä eri aikoina eri tavalla. (Nurmi, 1995, 263.)

Sosiaaliset suhteet ovat yksi osa-alue, joka kokee suuria mullistuksia nuoruudessa. Uusien suhteiden luominen kumpaakin sukupuolta oleviin ikätovereihin, sekä emotionaalisen

itsenäisyyden saavuttaminen vanhemmista ja muista aikuisista ovat tärkeitä kehitystehtäviä nuoruudessa. (Havighurst 1972; Nurmi, 1995, 259). Yleisesti tiedostetaan vertaisryhmään kohdistuvien sosiaalisten suhteiden merkityksen kasvu nuoruudessa. John. E. Coleman (1980) avaa kolme näkökulmaa miksi näin on. Ensimmäiseksi nuoren elämässä tapahtuu suuria muutoksia ja hän tarvitsee vertaistukea muilta, erityisesti henkilöiltä, joiden elämässä tapahtuu samankaltaisia asioita. Toiseksi emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen aikuisista on monimutkainen prosessi, jonka takia nuoren voi olla vaikea tai jopa mahdotonta kääntyä aikuisen puoleen tarvitessaan tukea tai apua. Tässä onkin suuri ristiriita, sillä juuri kun nuori kokee niin suuria mullistuksia elämässään, että tarvitsisi tukea eniten, hän ei halua sitä vanhemmiltaan pyytää. Vertaisryhmän tuki tulee siinä kohdassa vastaan ja turvaamaan tämän tuen tarpeen. Kolmanneksi identiteetin etsintävaiheessa (moratorio) nuori joutuu kyseenalaistamaan ja koettelemaan aikuisten asettamat normit ja rajat. Nuoret joutuvat opettelemaan kantapään kautta millainen sosiaalinen käyttäytyminen on hyväksyttävää ja mitkä puolet heidän persoonallisuudestaan ovat enemmän pidettyjä ja mitkä torjuttuja. (Coleman 1980, 408-409). Nuori joutuu myös opettelemaan ja etsimään suhtautumistaan uudella tavalla ikätovereihinsa, molempiin sukupuoliin. Ja samalla kun aikuisen mielipiteitä joutuu kyseenalaistamaan, vertaisien mielipiteiden merkitys korostuu. Tässä nousee esille käytännössä, koulumaailmassa näkyvä sosiaalinen paine ja hyväksynnän hakeminen vertaisten edessä.

Tutkimusten valossa voidaan nähdä soittimien räikeä valikoituminen sukupuolen mukaan. Esimerkiksi useammin pojat valitsevat rummut tai matalaäänisen puhaltimen kuin tytöt, jotka valitsevat huilun tai viulun. Samoin laulaminen nähdään myös enemmän feminiininä toimintana. Pojat, jotka ovat lapsena sitoutuneesti harrastaneet esimerkiksi kuorolaulua, vaihtavat tyttöjä helpommin murrosiän aikana kuorolaulun sähkökitaran soittamiseen tai jättävät musiikkiharrastuksen kokonaan pois. (Harrison & Welch & Adler 2012, 5-7.) Yksi vaikuttava tekijä poikien lauluharrastuksen lopettamiseen murrosiässä voikin hyvin olla tällainen yleinen ajatus siitä, että laulaminen ei ole miehekästä.

3.2 Äänenmurroksen fysiologiaa

Äänenmurros on äänentuottoelimistössä puberteetin aikana tapahtuva suuri kasvupyrähdys, joka mahdollistaa lapsen äänen muuttumisen aikuisen ääneksi. Tyttöjen ja poikien äänet muistuttavat toisiaan hyvin paljon ennen puberteettia. Poikien äänihuulet ja koko muukin äänielimistö kokee suurempia muutoksia kuin tyttöjen. Silti on hyvä muistaa, että myös tyttöjen äänielimistö kokee merkittävän suurin muutoksia lyhyessä ajassa, eli äänenmurroskauden. Aikuisen naisen ääni eroaa lapsen heleästä äänestä sekä äännekorkeudeltaan, sekä äänenväritään. Naisen puheääni on pienen lapsen ääneen verrattuna yli puoli oktaavia matalampi. (Aalto & Parviainen 1987, 63.)

Vaikka tyttöjen ja poikien äänet ovat hyvin samankaltaiset ennen äänenmurrosta, ehkä jopa yllättävää on se, että pojilla on luonteeltaan lyyrisempi ja kevyempi kuin tytöillä. Pojat pystyvät myös laulamaan korkeammalle kuin tytöt (Koistinen 2003, 98). Mielenkiintoista on myös se, että juuri ennen äänenmurroksen alkamista, pojan lauluääni puhkeaa loistavimpaan kukoistukseensa, joka kestää kuitenkin vain hetken ennen äänenmurroksen tuomia uusia haasteita (Hofmann 1983, 19-20).

Äänenmurroksen fysiologisia muutoksia on tutkittu jonkin verran, mutta tulevaisuudessa etenkin kliinisiä tutkimuksia äänenmurroksen tapahtumista voisi toivoa enemmän. Aikaisempien tutkimusten tulokset mm. äänihuulten pituudesta ja kasvun suuruudesta, sekä äänenmurroksen kestosta ovat keskenään hieman erilaisia. Mittaustulosten erojen syynä voi olla esimerkiksi tutkittavien komponenttien standardoimattomat ja laajat määritelmät, sekä erilaiset tutkimusmenetelmät. Erot eivät periaatteessa ole suuria, mutta kurkunpään kokoisessa tutkimuskohteessa yksi millimetrikin on prosentuaalisesti merkittävä. En koe tarpeelliseksi vertailla tässä kaikkia eriäviä tuloksia, vaan olen valinnut yhden uudehkon tulokset antamaan käsitystä äänenmurroksen tapahtumien mittasuhteista.

Äänenmurros alkaa pojilla yleensä noin 11–14-vuoden iässä, kun puolestaan tytöillä yleisimmin vasta noin 12–14-vuoden iässä. Tutkimukset osoittavat asualueen ilmaston vaikuttavan murrosiän alkamiseen, sillä lämpimissä olosuhteissa se tapahtuu 1-2 vuotta keskiarvoa aikaisemmin ja kylmemmissä olosuhteissa saman verran keskiarvoa myöhemmin. (Brodnitz 1988, 56; Koistinen 2003, 99.) Aikaisempien tutkimusten valossa äänenmurroksen nähtiin kestävän ainoastaan 3-6 kuukautta. Uudemmat kliiniset tutkimukset puoltavat kuitenkin

äänenmurroksen olevan huomattavasti pidempi ajanjakso, lähes 1,5 vuotta ja joskus jopa pidempäänkin. Äänielimistö on monimutkainen kokonaisuus ja sisältää paljon toisiinsa linkittyneitä osasia, jotka muuttuvat äänenmurroskaudella yksilöllisellä tavalla ja vauhdilla. Merkittävimmät muutokset äänen muuttumiselle tapahtuvat kurkunpäässä ja siellä sijaitsevissa äänihuulissa. Kurkunpäässä sijaitseva kilpirusto, joka miehillä näkyy ja tunnetaan *aataminomenana*, kasvaa ja muuttaa muotoaan äänenmurroksen aikana. Kilpirusto on nimensä mukaisesti taaksepäin taivutetun kilven muotoinen ja takaa avoin rusto, johon äänihuulten etuosat ovat kiinnittyneet. Tutkimustulosten valossa kilpiruston kulma olisi vastasyntyneillä tytöillä 120° ja pojilla 110° . Tytöillä tämä kulma pysyy lähes samana läpi elämän, mutta pojilla tämä kulma kaventuu äänenmurroksen yhteydessä noin 20 astetta. Äänenmurroksen jälkeen miesten kilpiruston kulma olisi noin 90° . (Sataloff 2005, 141-142). Kilpiruston kulman kaventuminen on yhteydessä siihen kiinnittyneiden äänihuulien pidentymiseen

Äänihuulet kasvavat huomaamattomasti murrosikään asti, jolloin tapahtuu räjähdysmäinen kasvupyrähdys. Vastasyntyneiden äänihuulet ovat noin 6-8 millimetrin pituiset ja tytöillä äänenmurroksen aikana ne kasvavat lyhyessä ajassa 1-3,5 millimetriä, pojilla äänihuulet kasvavat äänenmurroksen aikana 4-8 millimetriä. Äänenmurroksen jälkeen naisten äänihuulet ovat 12-17 millimetrin ja miesten äänihuulet 17-23 millimetrin pituiset. Äänihuulten pituuden kasvu aiheuttaa äänen madaltumisen. Tyttöjen ääni laskee murrosiän aikana noin 2,5 puolisävelaskelta, eli pienen terssin verran. Pojilla ääni madaltuu noin 12 puolisävelaskelta, eli oktaavin verran. Sukupuolesta riippumatta kurkunpään limakalvot vahvistuvat ja tulevat paksummiksi. Kurkunkansi tasoittuu, kasvaa ja kohoaa. Kitarisat ja nielurisat puolestaan surkastuvat ja katoavat osittain. Kaula kasvaa pituutta ja rintakehä laajenee. Rintakehä laajenee erityisesti pojilla, jonka takia keuhkojen vitaalikapasiteetti on yleisesti suurempi miehillä kuin naisilla. (Sataloff 2005, 141-142.)

Äänenkorkeuden lisäksi myös äänenväri ja laatu muuttuvat. Pirkko-Leena Otonkoski (1983) valottaa tämän johtuvan kaikkien resonoivien onteloiden kasvamisesta ja niiden keskinäiden suhteiden muuttumisesta. Esimerkiksi kurkunpää asettuu huomattavasti alemmas etenkin pojilla. Näin ollen koko ääniväylän pituus äänihuulista huuliin asti kasvaa ja aiheuttaa resonanssieron. Tämän ansiosta me useimmiten erotamme miesäänen ja naisäänen toisistaan silloinkin, kun äänenkorkeus on sama. Elimistön kasvutapahtuma äänenmurroksen aikana on hyvin yksilöllistä. Kehon eri osat (kallo, leuka, kurkunpää, kaula, rintakehä) voivat kasvaa hyvinkin eri nopeudella. Äänentuottaminen on äänielimistön kaikkien osien tarkkaa

yhteistyötä. Elimistön täytyy koko ajan totuttautua uusiin mittasuhteisiin ja organisoida neurologisia käskykaavoja uudelleen äänenmurroskaudella tapahtuvien nopeiden muutosten aikana. Äänen mutaation tapahtumat ja siksi myös äänen hallitsemisen vaikeudet ovat yksilöllisiä. Otonkoski olettaa lapsuuden aikaisen tasapainoisen ja terveen äänenkäytön helpottavan elimistöä löytämään uuden tasapainon mutaatiokauden aikana ja sen jälkeen. (Otonkoski 1983, 21.)

Heinz Hofmann (1983) tukee äänenmurroksen tapahtumien yksilöllistä etenemistä. Cantores Minores -poikakuoron pitkäaikaisena johtajana hänellä oli paljon käytännössä havaittua tietoa äänenmurroksesta. Hän sanookin, että kokemustensa perusteella mutaatioprosessi voidaan kuitenkin jakaa kolmeen eri perustyyppiin (Hofmann 1983):

1. hyppymutaatio
2. glissandomutaatio
3. kova mutaatio

Hyppymutaatiossa pojan ääni muuttuu täydellisesti pojan äänestä miehen ääneksi hyvin lyhyessä ajassa. Poika pystyy tällöin käyttämään heti suhteellisen hyvin uutta muuttunutta ääntään, vaikkakin ääniala on aluksi kapea. Glissandomutaatio on äänenmurostyypeistä yleisin. Siinä ääni muuttuu pidemmällä aikavälillä tasaisesti ja pikkuhiljaa niin, että poika pystyy käyttämään koko ajan ääntään. Hän joutuu kuitenkin sopeutumaan jatkuvasti hitaasti madaltuvaan ääneensä. Kuorossa poika voi joutua opettelemaan uudelleen saman ohjelmiston kaikissa stemmoissa. Kova mutaatio on äänenmurostyypeistä haasteellisin. Hofmann mainitsee kovaa mutaatiota esiintyvän tutkimusten mukaan vain 16%:lla pojista. Ääni katkeilee tai ei toimi joillakin alueilla ollenkaan ja ääni tekee äkillisiä oktaavihyppyjä ns. "kukkoja". Usein korkeat äänet toimivat vielä, keskiala ei, mutta uusia matalia ääniä saattaa ilmestyä. Hofmann myöntää, että tällöin pieni laulutauko olisi suositeltavaa. Kova mutaatio voi kestää kauankin ja tällaisen mutaation jälkeen ääniala käsittää vain noin 4–5 sävelaskelta, ääni on hetkellisesti heikompi kuin aikaisemmin ja se voi kuullosta käheältä, raa'alta ja painuneelta. Hofmann mainitsee tutkimusten osoittaneen, että tällöin äänihuulet eivät sulkeudu takaosistaan, joka saa aikaan vuotoisuutta. Äänihuulet myös näyttävät ärtyneen punertavilta, vaiikkeivät ole tulehtuneet. (Hofmann 1983, 20.)

3.3 Muuttuvan äänen haltuunotto

Murrosiässä erityisesti pojilla yhtäkkiseen ruumiilliseen muutokseen kuuluu äänenmurroskriisi. Samalla kun pitää sopeutua uudenmuotoiseen ruumiiseen, täytyy opetella suhtautumista uudenmuotoisen, oudosti käyttäytyvän ruumiin sisältä tulevaan uuteen, outoon ääneen. Ääni voi tuntua möreältä, särisevältä ja pelottavan voimakkaalta. Oma ääntä on myös vaikea hallita. Äänielimistön ja koko kehon mittasuhteiden muuttuessa ääni voi tuntua tulevan syvemmältä kuin aiemmin. Vaikka tytöilläkin tapahtuu muutoksia äänielimistössä murrosiässä, pojilla muutokset ovat usein huomattavampia. Tästä syystä pojilla saattaa olla puberteetti-ikänsä ruumiinkuvan kriisissä omia erityispiirteitä. (Piha 1980, 103.)

Eräs ystäväni muisteli äänenmurroksen vaikutuksia arkielämäänsä:

”Kukkoja tuli ja kyllä niille naureskeltiin aina. Että jos tuli kukko, niin sit saatto vaan pelleillä sitä sen jälkeen, et jatkaa sitä... Et siinä vaan pelastettiin ittensä siitä tilanteesta.”

(Pylvänäinen 2016.)

Tästä esimerkistä ensimmäiseksi mieleeni nousee se, että myönteinen huumori auttaa kyllä lähes tilanteessa kuin tilanteessa. Vaikka toisaalta hyväntuulisen ja ilkeän naureskelun välille on ulkopuolisen mahdotonta piirtää selkeää rajaa. Myös jokainen tilanteessa oleva kokee naureskelun ja pelleilyn omalla tavallaan, jolloin hyväntahtoisen naureskelunkin voi tulkita ilkeäksi. Parhaimmillaan huumorin ja leikkimielisen pelleilyn avulla nuori pystyy helpommin käsittelemään hallitsemattoman äänen tuomaa mahdollista häpeää ja nolostumista. Toiseksi tulee mieleen se, miten tahdonalaisesti ja hallitusti muodostettu ”kukko” vaatii kuitenkin äänielimistön monipuolista hallintaa. Uskon tällaisen ”äänellä pelleilyn” auttavan nuorta huomaamattaankin hahmottamaan muuttuvaa ääntään ja sen toimintaa taas pikkuisen paremmin. Myös Mary Copland Kennedy (2004), joka teki 2000-luvun alussa syväluotaavan kartoituksen American Boychoir -koulun oppilaiden laulamisesta ja laulukokemuksista äänenmurroksen aikana, tukee tätä huumorin ja rennon ilmapiirin positiivista vaikutusta. Jos ääni sortuu tai tulee ”kukkoja” kannattaa oppia nauramaan asialle ja jatkaa vain eteenpäin (Kennedy 2004; Rajala 2014).

Lapsille on luonnollista leikkiä oman kehon äänillä. Oman ruumiinkuvan ja kokonaisvaltaisesti identiteetin kannalta on tärkeää kokeilla oman kehon mahdollistamia ääniä, tutustua niihin ja kuunnella kyetäänkö niitä sietämään. Leikkitalanteet ovat luontevia hetkiä kokeilla kaikenlaisia

jopa pelottaviakin fantasiaääniä. Sadut, näytelmät ja elokuvat voivat antaa inspiraatiota erilaisille äänikokeiluille. (Piha 1980, 106.) Nuorten kokiessa suuria muutoksia ruumiinkuvassaan ja koko identiteetissään, on myös heille tärkeää ottaa oma ”uusi” ääni haltuun, niin että se tulee tutuksi sekä kinesteettisesti, että psyykkisesti. Leikkimielisen äänellä pelleilyn avulla tämä käy varmasti turvallisella ja sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. 70-luvulla suomen kielen tutkija Risto Haarala (1974) havaitsi murrosikäisten kielenkäytön sisältävän tunnepitoisia tai jäljitteleviä äännähdyksiä, jotka poikkeavat foneettiselta rakenteeltaan huomattavasti suomen kielen normaalisanaston fonetiikasta. Esimerkkeinä näistä fonetiikaltaan eroavista äännteistä ovat maiskausäänteet ja huulilla muodostettavat täryäänteet. (Risto Haarala 1974, 3; Piha 1980, 107.) Nuorison käyttämä sanasto tietenkin muuttuu nopeasti, eikä se tietenkään pidä tänä päivänä sisällään täysin samoja asioita, kuin 70-luvulla. Haaralan huomio kuitenkin tukee oman aikansa ilmiönä tätä näkökulmaa omaan ääneen tutustumisesta.

Nuoretkin leikkivät äänillä. He tuottavat niitä etsien ihmeellisyyksiä ja pyrkien hallitsemaan ”ääni-ruumiinkuvaansa” ja laajemmin koko ruumiinkuvaansa, itseään, omaa maailmaansa. (Piha 1980, 106.)

Musiikinopetus antaa äänellä leikkimiseen ja oman äänelimistöön tutustumiseen hyvin mahdollisuuksia. Esimerkiksi äänenkäytön tekniikan opettaminen pitää sisällään muutakin kuin laulamista. Hyvän laulusenon opettelu ja hengitysharjoitukset edesauttavat oman kehon kinesteettistä hahmottamista. Ääniharjoitukset voivat pitää sisällään myöskin kaikenlaisia erikoisia äännteitä ja soundeja, sekä mielikuvia, jotka voivat tuoda yllämainitun äänellä leikkimisen turvallisesti myös opetustilanteisiin mukaan. Ääniharjoitukset ovat melodiakulultaan usein yksinkertaisempia ja samanlaisena toistuvia, toisin kuin laulettavat kappaleet. Tämän takia ääniharjoitukset mahdollistavat helpomman väylän myöskin melodian tuottamisen opettelemiseen.

Musiikin käyttö palvelee nuoruusiässä edellä kuvattuja tarkoitusperiä. Se auttaa nuorta tutustumaan yleensä ääniin ja sitä kautta omiin ääniin, jotka taas liittyvät kuvaan omasta ruumiista, laajemmin omasta itsestä. (Piha 1980, 107.)

Anna-Mari Lindeberg (2005) teki laadullisen tutkimuksen opettajaksi opiskelevan vokaalisesta minäkuvasta. Aineiston hän keräsi Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella opiskelevista lastentarha- ja luokanopettajaopiskelijoista. Hän haastatteli kahdeksaa opiskelijaa, joista viisi oli miestä ja kolme naista. Melkein kaikki miehet kertoivat lopettaneensa laulamisen äänenmurroksen myötä, vaikka olisivatkin nauttineet alakoulussa laulamisesta paljon.

Lindebergin tutkimuksesta nousee esiin se, että alakoulussa nuotilleen laulaneet ja laulamisesta nauttineet pojat saattavat helposti kokea alemmuuden tunnetta yläkoulun musiikintunneilla äänenmurroksen vaikuttaessa laulamisen laatuun. Jos puhtaasti laulaminen on miltei mahdotonta, poika saattaa luulla tämän johtuvan siitä, että hän on menettänyt ”sävelkorvansa”, vaikka kyse onkin vain ohimenevästä äänenmurroskaudesta. Turhautuneisuuden tunne nousee pinnalle, kun musikaalinen poika kuulee laulavansa nuotin vierestä, muttei pysty korjaamaan tilannetta. (Lindeberg 2005, 108-109.)

Poikien laulamisen vaikeudesta on tehty myös kansainvälistä tutkimusta (Welch 1994b, 85), jonka valossa laulamisen vaikeudet ovat yleisempiä pojilla, kuin tytöillä. Welchin tutkimus kohdistui länsimaihin ja tuloksista löytyi huomattavia eroja tyttöjen ja poikien nuotilleen laulamisesta. Lauuongelmaisista poikia oli tutkimuksen mukaan yli kaksi kertaa enemmän kuin tyttöjä. (Welch 1994b, 85; Numminen 2005, 27.) Lauuongelmat eivät aina johdu pelkästään äänielimestön toimintakyvyttömyydestä, vaan vääränlaisella äänentuottomekanismien käyttämisellä voi olla suurikin merkitys. Äänentuottomekanismien käyttämisen ongelmiksi on mainittu mm. hengitystuen puute, kinesteettisen tietoisuuden vähyys äänentuotossa, kyvyttömyys käyttää ylärekisteriä ja pinnisteinen äänenkäyttötapa. (Numminen 2005, 27) Tämän valossa väitän, että oikeanlaisen äänenkäytön tekniikan harjoittelulla on suuri merkitys lauuongelmien vähentämisessä.

Äänenmurroksen kynnyksellä olevien 12-vuotiaiden poikien laulamista tutkinut David Joyner (1969) huomasi, että heikosti laulavilla pojilla korkealta laulaminen aiheutti epämukavuuden tunteita ja ylimääräistä ponnistelua. Kuitenkin monilta ongelmalaulajalta matalammalta laulaminen sujui nuotilleen. (Joyner 1969; Numminen 2005, 29.) Jos kerran äänielimestön fysiologian puitteissa helposti tuotettavan äänen korkeus on matalampi kuin halutun äänen korkeus, joutuu äänielimestö ponnistelemaan, joka aiheuttaa epämukavuuden tunteita. Tämä käytännönläheinen tutkimus tukee kliinisesti tutkittua ilmiötä, jossa äänenmurroksen takia poikien ääniala madaltuu ja hetkellisesti kapenee.

Äänenmurros on osa kokonaisvaltaisesti mutkikasta murrosikää, joten teini-ikäisten poikien äänenkäytön ja laulamisen opettamisessa tulee olla tietoinen mitä heidän päähän sisällä yleisesti tapahtuu. Anita Collins (2012) on perehtynyt teini-ikäisten poikien laulunopettamisen haasteisiin ja löytänyt joitakin ohjenuoria, joilla yläkouluikäiset pojat voi saada motivoitumaan laulamisesta:

- Pojat näkevät laulamisen enemmän feminiininä toimintana, joten on tärkeää pyrkiä kääntämään tämä asenne pääläelleen kaikissa laulutilanteissa.
- Pojat rakastavat laulaa, mutta he ovat tarkkoja siitä, mitä kappaleita lauletaan.
- Kappalevalinnat ovat tärkeitä niin, että ne ovat tarpeeksi mielenkiintoisia, mutta tekniseltä tasolta sopivia äänenmurroskauden haasteiden keskellä laulettaviksi.
- Pojat arvostavat laadukasta laulamista genrerajoista riippumatta.
- Pojat nauttivat laulamisesta yhdessä.
- Pojat tarvitsevat mieslaulajia esikuvikseen. Jos pojat eivät ole nähneet miehen laulavan, he ajattelevat, ettei se ole miehekästä ja miehille hyväksyttävää.
- Poikien täytyy voida saada hymyillä, nauttia ja olla fyysisesti toimeliaita laulaessaan.

Nämä huomiot voidaan tiivistää kolmeen avaintemaan, joihin tulee kiinnittää huomiota, jos haluaa saada pojat motivoitumaan laulamisesta: Kappalevalinnat, viihdyttävät harjoitukset ja laadukkaalta kuulostava lopputulos. (Collins 2012, 103-104.)

4 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA JA KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

4.1 Opetussuunnitelma 1925 oppiaineena laulu

Aikakaudella, jolloin musiikin oppiaineen tilalla oli laulu, ehdittiin myös keskittyä enemmän laulamiseen. Mielikuvat siitä, että nykynuorisoon verrattuna ennen vanhaan kaikki kyllä lauloivat reippaasti koulussa, saattavat pitää sisällään jonkinlaisen totuudensiemenen. Vanhoja opetussuunnitelmia tutkiessa voi kuitenkin tehdä havaintoja siitä, että monien samojen haasteiden edessä opettajat varmasti painivat silloinkin. Sanavalinnat saattavat olla niissä hieman raflaavia, mutta mielestäni sisältönä ovat monin paikoin erittäin osuvaa ja idealtaan käyttökelpoista tänäkin päivänä. Esimerkkinä tässä pieniä katkelmia vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta (Komiteamietintö KM 1925). Ne ovat mielestäni edelleen hyviä perusteluja muunmuassa sille, miksi musiikin tulee olla oppiaineena pakollinen kaikille.

”Lähtökohtana laulun opetuksen järjestämiselle kansakoulussa täytyy pitää sitä edellytystä, että kaikki oppilaat ottavat osaa laulun niin kuin muidenkin aineiden opetukseen. Tosin on tässä aineessa synnynnäisten taipumusten erilaisuus suurempi kuin muissa. Mutta kun toiselta puolen se kokemus lienee yleinen, että kansakouluiässä vielä voi näennäisesti puuttuviakin laululahjoja herättää ja kehittää, niin ei ole syytä luopua tähän saakka sangen yleisesti noudatetusta tavasta pitää laulun opetus samoin kuin muutkin aineet kansakoulussa pakollisena kaikille, joskus ilmenevästä poikaoppilaiden vastahakoisuudesta huolimatta.” (KM 1925, 245.)

Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa kuvataan yläkansakoulu -osiossa laulua kehitettävänä taitona, eikä muuttumattomana ominaisuutena, jota ihmisellä joko on tai ei ole.

”Vaikka laululahjat näennäisesti puuttuisivatkin, on kaikkien osallistuttava opetukseen, koska kansakoulussa voidaan lahjoja vielä kehittää.” (KM 1925, 246.)

Silti laulamiseen suhtaudutaan realistisesti tiedostaen, etteivät kaikki lauluharrastusta aio koulun jälkeen viedä enää pidemmälle. Mutta samalla huomautetaan, että pieninkin laulamisen tuottama ilo, jopa yksilön arjen keskellä, on arvokasta:

”Verrattain harvat oppilaat ovat tilaisuudessa koulusta päästyään ottamaan osaa kuorolauluun. Mutta kaikki voivat käyttää koulussa saamaansa laulutaitoa laulaakseen

itseksensä kotona työn ääressä tai kulkiessaan ulkona kauniissa luonnossa. On sen vuoksi tärkeätä kansakoulussa kehittää yksinlaulua...” (KM 1925, 248).

Motivaation ja laulun ilon nähdään olevan suurimpia päämääriä kaikelle mitä laulutunneilla tehdään. Säveltapailun opettamisen perustelu on, se, että se mahdollistaa enemmän virkistystä ja iloa laulutaidostaan vielä myöhemminkin elämässä. (KM 1925, 246.) Vaikka ohjelmistonvalinnassa halutaan ottaa mukaan myös sellaisia lauluja, joiden musiikillisen merkityksen oppilaat ehkä vasta myöhemmin ymmärtävät, niin sävelmien on tuotettava myös välitöntä iloa ja virkistystä.

”Oikeaa lauluintoa ja laulumieltä herättää sellaiset sävelmät, jotka ovat sopuoinnussa oppilaiden vaistomaisten tunneliikkeiden kanssa, virkeät ja eloiset sävelkulultaan, reippaat tempoiltaan ja kiinteät rytmiltään.” (KM 1925, 249.)

Vaikka koko oppiaine käsittelee pelkästään laulua, niin laulutekniikkaan ja äänenkäyttöön liittyvistä asioista mainitaan 1925 opetussuunnitelmassa hyvin vähän. Oppilaiden hengityksestä ja oikeasta äänenkäytöstä tulee alusta asti pitää huolta. Päämääräksi mainitaan sointuvan lauluäänen muodostus, sekä selvä ja kevyt sanojen lausunto niin laulussa kuin puheessa. Ei kuitenkaan ole selkeitä ohjeita ja neuvoja sille, mitä tämä käytännössä tarkoittaa. Laulaminen kuitenkin tähtää siihen, että sanat lausutaan selkeästi ja kuuluvasti. Ohjelmisto tulee myös opetella ulkoa, joten laulu-oppiaineeseen liittyy paljon kognitiivisia taitoja ja vaatimuksia. Arviointikriteerejä laulamiselle ei 1925 opetussuunnitelmassa ole muuten erikseen listattu, mutta ulkoa opeteltava ohjelmiston tulee sisältää 25 laulua vuodessa. (KM 1925, 246 -250.) Tämä antaa jo viitteitä hieman siitä, mihin opettajat tuohon aikaan laulun opettamisessa mahdollisesti keskittyivät.

4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (POPS 2004) musiikin kohdalla jo ensimmäinen lause antaa upean mielikuvan musiikin mahdollisuuksista:

”Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan.” (POPS 2004, 232.)

Musiikilla on suuret mahdollisuudet tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Musiikin tehtävänä on myöskin siis rohkaista, ei lannistaa. Musiikin opetuksen tehtävä ei ole antaa täydellisiä vastauksia, vaan välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumisen prosessiin. (POPS 2004, 232.) Musiikin kokeminen on hyvin henkilökohtainen asia, johon on turha antaa objektiivisia absoluuttisia vastauksia. Musiikkielämyksissä jokainen heijastaa omaa persoonaansa, kokemuksiaan ja tunne-elämäänsä, puhumattakaan lauluäänestä, joka on fyysisesti ja psyykkisesti linkittynyt yksilön ominaisuuksiin. Jokainen voi kehittää kyllä ominaisuuksiaan, esim. laulutaitoa, mutta kukaan, edes koulutettu ja ammattitaitoinen opettaja ei voi sanoa toisen puolesta ainoa oikeaa vastausta siitä miltä laulamisen pitäisi tuntua. Siksi musiikki on oppiaine, johon sisältyy paljon itsetuntemuksen tarkkailua ja sen kehittämistä.

5.–9. luokkien musiikin opetukselle on annettu neljä kokonaisvaltaista päätavoitetta joista yksi antaa parhaiten suuntaviittoa äänenkäytön opettamiselle:

”Oppilas ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien” (POPS 2004, 233).

Musiikin keskeiset sisällöt on jaoteltu myöskin neljään pääsisältöön, joista yksi koskee äänenkäyttöä:

”äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia sekä eri tyylejä ja lajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä ohjelmistoa, josta osa ulkoa” (POPS 2004, 234).

Päätöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 on jaoteltu kahdeksaan sisältöalueeseen. Yksi määrittää suoraan laulamisen arvioinninkriteerit: *”Oppilas osallistuu yhteislauluun ja osaa laulaa rytmisesti oikein sekä melodialinjan suuntaisesti”*. Toinen sisältöalue liittyy myös välillisesti laulamiseen: *”Oppilas osaa kuunnella sekä omaa että muiden tuottamaa musiikkia niin, että pystyy musisoimaan yhdessä muiden kanssa”*. (POPS 2004, 234.)

4.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

2014 vuoden opetussuunnitelma ei lähde kumoamaan kaikkia edeltäjänsä periaatteita, mutta se tuo siihen noin 150 sivua lisää muun muassa yksityiskohtaisemmin määriteltyjä periaatteita, sekä moniulotteisemmin luokiteltuja tavoitteita. Uusiakin teemoja on nostettu esiin, tärkeimpänä esimerkiksi laaja-alaisuus ja oppiaineitten välinen yhteistyö. Musiikin

oppiaineeseen merkittävää on kuitenkin nämä tavoitteiden ja arviointikriteerien perusteellisempi luokittelu ja määrittely. Tärkein lisä, mikä uuden opetussuunnitelman aikaan muuttui musiikin opetuksessa, oli yksi lisäviikkotunti yläkouluun. Ennen viikkotunteja oli vain noin 1 koko yläkoulussa ja nyt määrä on kaksinkertaistunut.

2014 opetussuunnitelmassa on mainittu perusopetuksen tehtäviin kuuluuvan kartuttaa oppilaan inhimillistä, että sosiaalista pääomaa, sekä edistää tasa-arvoa.

”Inhimillinen pääoma koostuu osaamisesta, ja sosiaalinen pääoma ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa.” (POPS 2014, 18.)

Yleisissä tavoitteissa nousee esille myös vuorovaikutuksen ja itseilmaisun merkityksen, sekä oman kehon arvostamisen ja käyttämisen mm. tunteiden ja ajatusten ilmaisussa.

”Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Koulutyössä rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen. Oppilaita ohjataan edistämään toiminnallaan esteettisyyttä ja nauttimaan sen eri ilmenemismuodoista.” (POPS 2014, 21.)

Oma ääni on tärkeä identiteettiin liittyvä asia. Se kuvastaa persoonaa, on oman ainutlaatuisen kehon mahdollistama ominaisuus, jonka ominaisuuksia ei voi perustavalla tavalla muuttaa, vaikka omaa ääntään voi oppia käyttämään entistä monipuolisemmin ja terveellisemmin. Oman äänen arvostaminen on tärkeää oman identiteetin ja itsetuntemuksen vahvistumiseen. Äänenmurroskaudella nuori voi kokea oman muuttuvan äänensä vieraaksi ja vaikeaksi hallita. Häpeä ja epäonnistumisen pelko saattavat aiheuttaa äänenkäytön määrällisen ja ”laadullisen” vähentämisen, joka ei ainakaan edesauta muuttuneen äänelimistön ”haltuun ottoa”. Kandissani nousi esille poikakuorojen johtajien havaintoja siitä, että luomalla virheet salliva, rento ja hyväksyvä ilmapiiri, pojat uskalsivat käyttää muuttuvaa ääntään läpi pahimmankin äänenmurrosvaiheen. Jos voi oppia esim. nauramaan itselleen hyväksyvästi silloinkin, kun ääni sortuu ja tulee ”kukkoja”, ei niitä tarvitse turhaan varoa vähentämällä äänenkäyttöä tai yrittää epäterveellä tavalla pakottaa omaa ääntään sen hetkiseen kehityksen tilaan nähden liian ylös tai liian alas. Äänenhuolto, äänenkäytön tekniikka ja laulutekniikka ovat peruseriaatteiltaan lähes täysin samaa, joten laulunopetuksella on hyvät mahdollisuudet tukea oppilasta löytämään ja vahvistamaan omaa tervettä äänenkäyttöään. Väitän, että peruskoulussa tapahtuva äänenkäytön

opetus voi jopa parhaimmassa tapauksessa ennaltaehkäistä tulevaisuuden puhetyöläisten ääniongelmia.

Äänenmurros tapahtuu niin tytöillä kuin pojilla, mutta tietenkin juuri pojilla äänenmurros on suurempi prosessi, joten heidän ääni ja murroskausi tulee ottaa erityisellä tavalla huomioon. Tässä tuleekin eteen tasa-arvo -kysymys, joka nousee esille myös 2014 opetussuunnitelmassa.

”Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.” (POPS 2014, 18.)

Elinikäinen oppimiseen kannustaminen mainittiin myös 2004 perusopetuksen yleisissä tavoitteissa. Kuitenkin 2014 nostaa sen erikseen myös musiikin tehtävien kohdalle:

”Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle” (POPS 2014, 422).

Pitkän jatkumon oppimisprosessi nousee esiin myös huomioidessa yläkouluun tulleiden oppilaiden aiemmat tiedot ja taidot.

”Oppilaiden toimijuutta ja ajattelua vahvistetaan kertaamalla ja syventämällä aiemmin opittuja musiikillisia taitoja” (POPS 2014, 422).

Tämä on kaunis ajatus kyllä, mutta todellisuus tuo eteen yllättävän suuria haasteita. Usein yläkoulussa oppilaiden kouluhistoria on hyvin heterogeeninen, sillä musiikki oppiaineena on todella moninainen. Mahdollisuuksia on paljon, mutta tuntimäärien puitteissa valintoja on tehtävä myös alakoulun puolella. Se, mitä yläkouluun tulleet oppilaat ovat käyneet aiemmin musiikintunneilla läpi riippuu siis hyvin paljon alakoulun musiikinopettajasta ja siitä mitä osaa aluetta hän on painottanut. Yläkoulun musiikinopettaja voi siis lähinnä arvailla minkä tasoinen ja millä tiedoilla/taidoilla uusi ryhmä on varustettu.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma jakaa 7–9-luokkien musiikinopetuksen tavoitteet 12 eri osaluokkaan, joista yksi käsittelee laulamista:

”Tavoite ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä” (POPS 2014, 244.)

Kuten jo tästä voi aavistella, musiikintuntien tavoitteet ovat mitä moninaisemmat ja silti aikaresurssit ovat tuntimäärän lisääntymisestä huolimatta tavoitteisiin nähden hyvin minimaaliset.

4.4 Laulunopetuksen mahdollisuudet musiikintunneilla

Laulu, niin upea asia kuin se onkin, sen kehittäminen on vain yksi kahdestatoista 2014 opetussuunnitelman tavoitteesta. Olemme kulkeneet pitkän matkan ajasta, jolloin laulu oli musiikin tärkein ja lähes ainut tavoite. Musiikin sijasta oppiaineena olikin laulu aina vuoteen 1963 asti (Kosonen 2016). Musiikin oppiaine pitää nykyään sisällään monia eri osa-alueita kouluosoittimista musiikkiteknologiaan ja kuulonhuoltoon asti. Tämä tuo tietenkin haasteita ja vähemmän aikaa itse laulun opettamiselle. Kuitenkin näin intohimoisena laulajana jopa minun täytyy myöntää, että onhan musiikki paljon muutakin kuin vain laulamista. Toisaalta laulunopetus tosiaan on edelleen yksi tärkeistä opetussuunnitelmaan listatuista tavoitteista, joten sitä ei voi myöskään unohtaa. Mutta aikapulan sijaan voimme keskittyä laulunopetuksen mahdollisuuksiin.

Ensinnäkin yläkoulussa monien oppilaiden ääni on murrosvaiheessa. Toisilla äänenmurrosvaihe on kuuluvampi ja toisilla niin huomaamaton, ettei se edes häiritse. Kuitenkin tytön äänestä naisen ääneksi ja pojan äänestä miehen ääneksi on tapahtuma, joka on todellinen ja tavalla tai toisella tapahtuu jokaisen kohdalla. Murroksessa oleva ääni tai jo muuttunut ääni saattaa tuntua vieraalta, joten siihen tutustuminen ja sen terveellisen, monipuolisen käytön opettelu ei ole mielestäni turhaa. Laulunopetus antaa tälle asialle peruskoulun raameissa parhaat puitteet.

Opettajalla on tärkeä tehtävä auttaa oppilaitaan ymmärtämään kuinka luonnollinen, mutta yksilöllinen tapahtuma äänenmurros on. Tällöin nuoret voisivat haasteista huolimatta pystyä hyväksymään oman muuttuvan äänensä paremmin. Yksi tärkeimmistä tehtävistä on pyrkiä luomaan luokkaan kannustava ja salliva ilmapiiri, jossa äänenmurrostakaan ei tarvitse hävetä tai varoa. Äänenmurroksen salliva ilmapiiri mahdollistaa rohkeamman äänen käyttämisen ja omaan muuttuvaan ääni-instrumenttiin tutustumisen siitäkin huolimatta, että se voi kuullostaa oudolta, heikolta ja vaikeasti hallittavalta. Opettajan olisi hyvä tehdä oppilaille selväksi, ettei äänen ”särkyminen” ole vakavaa, vaan laulamista voi hyvillä mielin jatkaa kaikista ”breikeistä”

ja ”kukoista” huolimatta. Kuitenkin on hyvä pitää huoli myös siitä, etteivät oppilaat koe liiallista painostusta laulamiseen. Jos laulaminen tuntuu esim. äänenmurroksen (tai flunssan, tai allergian) takia fyysisesti pahalta, oppilaan tulee voida olla myös laulamatta. Opettajan tehtävä onkin ohjata oppilaita tarkkailemaan ja havainnoimaan itse oman ääni-instrumenttinsa laulukuntoa. Tässä opettajan täytyy käyttää viisautta, ettei liiallinen varoittelu ja ylivarovaisuus olisi kuitenkaan esteenä äänenmurroksen sallivan ja laulamiseen kannustavan ilmapiirin muodostumiselle. (Rajala 2004, 29.)

Mutta miksi kaikkien tarvitsisi laulaa? Eikö peruskoulussa voisi pitää esim. puhekursseja äänenkäytön perusteisiin ja antaa musiikintunneilla vapaus valita pelkkä soittaminen laulamisen sijasta? Eivätkö ne jotka haluavat kehittyä laulajina, voisivat myös mennä esim. kuoroihin tai laulutunneille vapaa-aikanaan? Näihin kysymyksiin koen voivani vastata tuomalla esiin perusopetuksen peruspilarin, tasa-arvoisen oppimismahdollisuuden. Oppilaat tulevat erilaisista taustoista ja perheistä. Kaikilla ei ole ollut kannustusta tai edes mahdollisuutta tutustua musiikkiin harrastustasolla. Peruskoulun musiikintunnit takaavat sen, ettei kukaan jää laulun perusteiden opettelemisen ulkopuolelle. Se, innostuuko oppilas hyödyntämään laulutaitojaan vapaa-ajalla ja myöhemmin elämässä on oppilaan oma valinta. Kaikista ei tule ammattimuusikkoja tai ammattilaulajia, mutta kaikilla täytyy olla mahdollisuus tutustua musiikkiin, laulamiseen ja oman ääni-instrumentin käyttämiseen. Numminen (2005) uskoo yksilön, musiikkikulttuurin ja koko yhteiskuntamme hyötyvän siitä, että jokaiselle yksilölle pyritään takaaman mahdollisuus kehittyä ja toteuttaa itseään musiikin saralla lähtötasostaan huolimatta:

En myöskään väitä, etteikö ole mahdollista ja peräti todennäköistä, että huippusuorituksiin pääseminen vaatii jotain synnynnäistä potentiaalia. Mutta mikäli näin on, se ei silti edellytä diskriminointia ”musikaalisiin” ja ”epämusikaalisiin” ja oppimisväylien sulkemista jälkimmäisiltä. Päinvastoin voisi olettaa niin musiikkikulttuurin kuin koko yhteiskunnankin hyötyvän siitä, että jokainen musiikista kiinnostunut henkilö saa opastusta ja voi toteuttaa itseään musiikillisen toiminnan avulla laulamalla, soittamalla tai säveltämällä. (Numminen 2005, 69.)

Lisäksi yksi aikakautemme suurista haasteista on musiikkimarkkinoiden ja musiikkituotannon soundi-ihanteet, jotka usein ovat kaukana luonnollisista, elävässä elämässä esiintyvistä soundeista. Parhaimpienkaan laulajien ääni ei päädy levytykseen raakana, eli miksaamattomana. Näin ollen äänitettyä musiikkia kuunnellessamme totumme huomaamattomasti ihannoimaan laulusoundeja, jotka eivät edes ole välttämättä mahdollisia

tuottaa luonnollisesti ja puhtaasti ilman teollista miksaamista. Tämän takia erityisesti nuorilla saattaa olla epärealistiset soundi-ihanteet omaltakin ääneltä. Kun oma lauluääni ei vastaa levytetyn idolin ääntä, nuori saattaa helposti kokea olevansa huono laulaja. Musiikin opetuksessa on hyvät mahdollisuudet tutustuttaa oppilaat nauttimaan luonnollisesta lauluäänestä ja arvostamaan omaa ainutlaatuista äänenväriä.

4.5 Laulun arviointi

Kertoessani tutkielmastani esimerkiksi ruokapöytäkeskusteluissa olen päässyt kuulemaan mielenkiintoisia ja riipiviä tarinoita peruskoulun laulunopetuksesta ja erityisesti laulukokeista. Tässä yhden ystäväni kokemus yläasteella pidetystä laulukokeesta, josta opettaja oli luvannut antaa vähintään arvosanan seitsemän kaikille, jotka suostuivat laulamaan:

”Itee jännitti aika paljo ja sitte ku oma vuoro tuli, ni ajattelin ottaa jonku helpon laulun ja lauloin Pienen pienen veturin ensin. Ja se ei ihan kelvannu ja maikka sano et laulappa joku toinen, ni sit lauloin Maammelauluu jonku pätkän ja sekää ei vielä ihan riittäny, ni sitte maikka ehdotti kolmanneks lauluks Meksikon pikajunan. Ja lauloin sitä siinä yhen tai kaks säkeistöä ja sitte se riitti sille opettajalle. Lopputulos oli se, että sain arvosanaks kutosen.”
(Holopainen 2017.)

Tämänkaltaiset tunteita herättävät tarinat laulukokeista ovat varmasti jokaiselle tuttuja, jos ei omakohtaisen kokemuksen kautta, niin vähintään kuultuna urbaanitarinana. Vanhoina lauluoppiaineaikoina tällainen laulukoejärjestely oli ohjenuorana kansakoulun opetussuunnitelmassa. (KM 1925, 248.) Nykyään laulun ollessa vain yksi osa koko musiikinoppiainetta sen arviointiperusteet ja arviointimahdollisuudet ovat hieman toisenlaiset. Suuri osa ihmisten kansakoulun ja peruskoulun laulumuistoista on positiivisia, mutta nämä traumatarinat nousevat edelleen vahvasti esille (Kosonen 2015, 102-106). Vaikka opetussuunnitelmat 2004 ja 2014 ei sanallakaan ohjaa suoranaisesti laulukokeiden pitämiseen, laulukokeet eivät ole kadonneet kokonaan. Näitä pahimpia laulukoetarinoita kuunnellessa nousee väkisin ensimmäiseksi tunnepitoista kritiikkiä opettajaa ja laulukoejärjestelyä kohtaan. Kuitenkin jos miettii asiaa yhtään pidemmälle, laulu on ehkä peruskoulun vaikein ja herkin arvioinnin kohteena oleva asia. Laulun arvioinnissa opettaja joutuu valtavaan ristituleen arvioinnin vaatimusten, käytännön resurssien, oppilaan rohkaisemisen ja realististen tavoitteiden suhteen. Ryhmäopetuksessa yksittäistä oppilasta on todella vaikea kuulla niin hyvin, että jokaisen laulua pystyisi arvioida erikseen. Siksi laulukokeet, jossa opettaja kuulee

yhtä oppilasta kerrallaan vaikuttaa järkevältä ja perustellulta keinolta saada edes jonkinlaista käsitystä yksittäisen oppilaan laulutaidoista.

Perusopetuksessa arviointi jaetaan kahteen eri osa-alueeseen: opintojen aikana tehtävään arviointiin, sekä päättöarviointiin. Niillä on eri tehtävät. Opintojen aikainen arviointi on osittain päivittäistä ja vuorovaikutteista, sanallista palautetta. Se voi olla myös kirjallista ja sisältää numeroarvioinnin. Kuitenkin Opintojen aikaisen arvioinnin tulee kannustaa oppilasta. (POPS 2014, 48; POPS 2004, 262.)

Arvioinnin tehtävä on olla oppimiseen kannustava ja oppilaan kehitystä ja persoonallisuuden kasvua tukeva (POPS 2004, 262):

”Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua.”

Samalla arvioinnin tulee olla totuudenmukaista ja perustua monipuoliseen näyttöön. (POPS 2004, 262.)

”Painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa. Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Erityisen suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella. Monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden koko kehityksen ja oppimisen tukemiseen” (POPS 2014, 47.)

2014 opetussuunnitelma listaa peruskoulun arviointikulttuurin kuusi pääpiirrettä, joista ensimmäiseksi mainitaan ”rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri” (POPS 2014, 47).

Arvioinnin tehtävä on siis kannustaa ja ohjata oppilasta oppimaan ja tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. Onnistumisen kokemukset tietenkin motivoivat oppimaan. Oppilaan kannustaminen ja positiivinen palaute ovat aina opettajallekin mukavampaa kuin negatiivisen palautteen antaminen. Kuitenkin jos arvioinnin tulisi kehittää samalla ”oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään”, niin pelkkä pääntaputtelu ei ole aina mahdollista. Arviointia tulee toteuttaa totuudenmukaisesti ja tasapuolisesti valtakunnallisten määritelmien mukaan.

Valtakunnalliset päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) musiikissa perustuvat monen osa-alueen summaan. 2004 opetussuunnitelman määrittelemänä musiikin numero perustuu kahdeksaan osa-alueeseen, joista laulun on yksi. Hyvän osaamisen kriteerit laulusta täyttyvät kun:

”Oppilas osallistuu yhteislauluun ja osaa laulaa rytmisesti oikein sekä melodialinjan suuntaisesti” (POPS 2004, 234).

Uusin opetussuunnitelma listaa musiikin arvioinnin kriteereiksi yhteensä jopa 12 aihealuetta. Näistä vain yksi liittyy suoraan laulamiseen. Laululle annetaan kokonaisuuteen katsottuna arvioinnissa entistä vähemmän painoarvoa. Myöskin kriteerit laulu -osa-alueen numerolle kahdeksan ovat lempeämmät:

”Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislauluun sovittaen osuutensa osaksi kokonaisuutta.” (POPS 2014, 424).

Tässä tippuivat pois tarkemmat kriteerit laulamisen laadusta. Jäljelle jäi ympäröivä suuntalinja musiikillisen ilmaisun merkityksestä ja aktiivisesta osallistumisesta lauluun yhtenä ryhmän jäsenenä. Tällöin arvioinnissa voi paremmin keskittyä arvioimaan aktiivisuutta, yrittämistä ja osallistumista. Tämä antaa opettajalle reilusti enemmän mahdollisuuksia kannustaa ja rohkaista oppilaita käyttämään omaa ääntään ja nauttimaan oman yksilöllisen äänen ominaisuuksista ilman suorituspainetta.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuskysymykset

Päätutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Kuinka paljon ja millä tavalla oppilaiden äänenmurros näkyy ja vaikuttaa koulun musiikinopetuksessa?
2. Mitkä ovat ne menetelmät ja tavat, joilla opettajat kannustavat teinejä laulamaan?

Lisäksi etsin vastauksia pääkysymyksiä täydentävillä kysymyksillä:

- 2a. Millä tavalla kokeneet musiikinopettajat painottavat laulunopettamista?
- 2b. Mitkä ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden antamat puitteet laulunopetukselle ja toisaalta mahdolliset ristiriidat niiden ja käytännön todellisuuden välillä?

Kandidaatintutkielman pohjalta tutkimuskysymykseni painottuivat ensin enemmän äänenmurroksen fysiologisiin haasteisiin ja niiden huomioimiseen laulunopetuksessa. Murrosikä ja sen aikana tapahtuvat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset yksilön elämässä ovat kuitenkin niin kokonaisvaltaisia ja monimuotoisia, että tutkimuskysymysten rajaaminen pelkästään äänenmurroksen fysiologisiin näkökulmiin olisi ajattelematonta. Äänenmurros on osa murrosikää, joten tutkimuskysymyksetkin alkoivat suuntautua kokonaisvaltaisemmin käsittelemään sitä, miten murrosikä vaikuttaa ja kuinka murrosikä tulee ottaa huomioon musiikintuntien laulunopetuksessa.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni tarkoitus on etsiä teorian pohjalta nousseisiin kysymyksiini vastauksia käytännöstä. Päädyin tutkimaan kahden eri koulun musiikinopetusta. Tutkimukseni on kuvaileva tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohteena on kahden yläkoulun musiikinopetus. Tapaustutkimus ei ole tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin lähestymistapa. Tapaustutkimukselle tyypillistä on käyttää useita tutkimusmenetelmiä, jolloin tutkimuskohteesta saadaan monipuolista tietoa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168.) Tapaustutkimus pyrkii ennen kaikkea ymmärtämään kokonaisvaltaisesti tutkittavan ilmiön, tapauksen. Tapaustutkimuksessa voidaan tutkia yhtä tai useampaa kohdetta. Tutkittava kohde

ei välttämättä ole yhtä kuin tutkittava tapaus, sillä tutkittavalta kohteelta voidaan saada yksi näkökulma tutkittavasta tapauksesta. Tärkeää on kuitenkin pystyä eristämään tapaus muista ilmiöistä ja pystyttävä avaamaan lukijalle tapauksen valintaan johtaneet kriteerit. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161-163.) Vaikka tutkimuskohteena ovat kahden eri koulun musiikinopetus, tutkimuksessani tutkittava tapaus on yleisemmin yläluokkien musiikintuntien laulunopetus. Oman tutkimukseni tutkimuskohteeni valintakriteerit avaavat seuraavassa alaluvussa.

Havainnointimenetelmä on menetelmänä varsin suuritöinen ja aikaa vievä, joten sen valintaan tutkimusmenetelmäksi tulisi aina olla perustelu. (Grönfors 2001, 129.) Minä valitsin havainnoinnin yhdeksi tutkimusmetodeistani monesta syystä. Ensinnäkin olin tutustunut tutkimukseni aiheeseen kunnolla aiemmin ainoastaan teoriatasolla. Halusin selvittää miltä ilmiö näyttää käytännössä, jonka pohjalta pystyin paremmin keskittymään olennaisiin asioihin. Toiseksi, koululuokassa tapahtuvat asiat ja vuorovaikutustilanteet ovat niin moninaisia, että koin tärkeäksi päästä itse näkemään tapahtumia. Tällöin osaisin paremmin suhtautua muuhun tutkimusdataan ja liittää ne osaksi kokonaisuutta tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kolmanneksi, havainnoinnin avulla pystyin luotettavasti myös tarkastelemaan, onko haastateltavien sanat ja teot samassa linjassa keskenään. Havaittiin, että haastattelemani opettajat ovat hyvin itsetietoisia omasta opettajuudestaan, sillä heillä on ammattitaitoa toteuttaa käytännössä niitä asioita, joita he haastattelussa nostivat esille. Toisin sanoen heillä on kykyä reflektoida omaa opettamistaan hyvinkin yksityiskohtaisesti ja realistisesti ja tämä tukee haastattelussa esille tulevan datan luotettavuutta.

Molemmissa kouluissa myös videoin musiikinopetusta, toisessa koulussa yhden tunnin ja toisessa kaksi. Videoinnit toteutettiin samasta kuvakulmasta kuin havainnoinnin, eli luokan takaa, jolloin oppilaat ovat selin, mutta opettajan opetus näkyy hyvin. Toisessa koulussa keräsin dataa myös suoraan oppilailta puolistrukturoitujen kyselylomakkeiden avulla. Huomasin kuitenkin, ettei tämä menetelmä tuonut merkittävää lisää tutkimukseeni, joten syvennyin toimivammiksi todettuihin menetelmiin ja jätin kyselylomakemenetelmän käyttämättä toisessa koulussa.

Tutkimukselle merkittävin aineisto-osuus muodostui musiikinopettajien haastatteluista, jotka toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa tärkeää haastattelun etenemisen kannalta on tutkijan valitsemat teemat, eikä niinkään tarkoin

strukturoidut kysymykset. Teemahaastattelussa teemat ovat samat kaikille haastateltaville, mutta kysymysten muoto, järjestys ja määrä voivat poiketa toisistaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48).

Niin kuin tutkimuskysymyksetkin, myös teemahaastattelun kysymykset syntyivät aluksi teorian pohjalta, mutta muovautuivat musiikintuntien havainnoimisen myötä keskittymään paremmin tutkittavan ilmiön olennaisimpiin asioihin. Haastattelut tallensin äänityslaitteella, jolloin sain itse keskittyä haastateltavaan ja haastattelun etenemiseen. Kysymykset olin suunnitellut ennakkoon tarkasti, mutta valitsin niiden järjestyksen ja sanavalinnat sen mukaan, mitä haastateltava mahdollisesti tuo itse esiin. Joitakin kysymyksiä jätin jopa kysymättä, jos haastateltava oli toisen kysymyksen yhteydessä tähän kysymykseen jo vastannut. Jätin myös tilaa ja mahdollisuuksia tilanteessa syntyville uusille tai tarkentaville kysymyksille, joita kysyin keskustelun edetessä. Toisen opettajan haastattelun yhteydessä nousi ohikiitävänä lausahduksena tärkeä teema, jota en ollut huomioinut kysymyksissäni. Haastattelujen analysointivaiheessa tulin siihen tulokseen, että tämä teema on kuitenkin tutkimusaiheeseeni liittyen hyvin tärkeä. Mietin ensin lisäkysymysten kysymistä haastatelluilta opettajilta. Tiesin kuitenkin henkilön, jolla on aiheeseen liittyen varmasti paljon sanottavaa, joten päätin kääntyä suoraan hänen puoleensa kysyen kirjallisen tiedonannon asiasta.

Kyselylomakkeilla tutkin tutkimusaiheettani oppilaiden näkökulmasta. Kysymykset käsittelivät asenteita laulamista kohtaan, kokemuksia musiikintuntien lauluopetuksesta sekä mahdollisia kokemuksia oman äänen muuttumisesta eli äänenmurroksesta ja sen vaikutuksesta laulamiseen. Lomakkeissa oli taustatietojen lisäksi kaksi strukturoitua kysymystä ja neljä avointa kysymystä. Lomakkeiden täyttämiseen meni noin 10-15 minuuttia. Usein kyselylomakkeiden hyväksi puoleksi mainitaan se, ettei tutkijan olemus vaikuta tutkittavaan asiaan. (Valli 2001, 101.) Tämä näkökulma ei minun kyselymenetelmäni kohdalla päde, sillä kyselylomakkeiden täyttäminen tapahtui minun ollessa läsnä. Tämä ratkaisun valitsin siksi, että pystyin alustamaan tilanteen haluamallani tavalla. Pystyin myös ohjeistamaan ja tarkentamaan epäselviä kysymyksiä. Luonnollisesti pyrin tekemään kyselylomakkeesta mahdollisimman selkeän ja yksiselitteisesti ymmärrettävän, mutta aiheena äänenmurros ei yksinkertaisimmillaankaan ole helpoin mahdollinen. Halusin itse olla läsnä, jolloin oppilaat saisivat mahdollisuuden kysyä mahdollisten epäselkeiden kysymysten kohdalla, mitä olin yrittänyt tarkoittaa.

5.4 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineiston keräsin harkinnanvaraisesti kahdesta eri koulusta. Valitsin koulut sillä perusteella, että olin kuullut opettajan opetuksesta, erityisesti laulunopetuksesta paljon hyvää: ”Se on se koulu, jossa yläluokkien pojatkin laulaa.” Molemmilla opettajilla on takanaan myös vuosikymmenten työkokemus yläluokkien musiikinopettajana, joten heillä on paljon henkilökohtaista näkökulmaa juuri musiikin opettamisen arjesta. Molemmat opettajat ovat valmistuneet samana vuonna 1988 Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselta pääaineenaan musiikkikasvatus, joten musiikinopettajan pätevyydelle heillä on virallisesti samat lähtökohdat. Mielenkiintoista kuitenkin on, että toinen opettajista on mies ja toinen on nainen. Pekka Suoniemellä on musiikinopettajan opintojen lisäksi pohjalla myös kitaransoitonopettajan tutkinto, kun puolestaan Marita Kabriksella on musiikkikasvatusopintojen lisäksi pitkä ammattilaisuuteen tähtäävä lauluopintotausta ja lukuisten vuosien kokemus nuorisokuorojen kanssa työskentelystä. Toivoin näiden eroavaisuuksien takia löytäväni myös eri näkökulmia ja lähestymistapoja suhteessa murrosikäisten laulunopetukseen musiikintunneilla.

Aineiston keräsin vuoden 2016 huhtikuun ja vuoden 2017 helmikuun välisenä aikana. Toisessa koulussa keräsin paperisella kyselylomakkeella dataa kolmelta 8. luokalta. Tutkimukseen hyväksytyjä kyselylomakkeita oli yhteensä 54. Vastanneista tyttöjä oli 31 ja poikia 23. Tässä koulussa videoin yhden 8. luokan tunnin. Toisessa koulussa videoin kahden eri 7. luokan tunnit. Videointi toteutui luokan takakulmasta niin, että opettajan toiminta näkyi ja kuului hyvin, mutta oppilaat olivat kameraan selin. Tutkimusluvut varmistin kuntoon molemmissa kouluissa koulun rehtorilta. Yleisesti ottaen myös tuntien havainnointi tapahtui tästä kuvakulmasta. Toisessa koulussa suoritin opintoihini liittyvän kenttäharjoittelun, jonka takia musiikintuntien havainnointi toteutui osittain hieman eri luonteisina näissä kahdessa koulussa. Koulussa, jossa tein harjoittelun, osa tuntien havainnoimisista oli hieman enemmän osallistuvaa toimiessani välillä apuopettajana ja välillä ollessani itse opettajan roolissa. Täällä koulussa myös havainnointitunteja tuli tehtyä paljon enemmän, jolloin opettaja ja oppilaat tulivat minulle tutummiksi. Myös oppilaat tottuivat minun läsnäolooni, joten havainnointini ei todennäköisesti häirinnyt tai muokannut oppilaiden käyttäytymistä merkittäväällä tavalla.

Uuteen teemaan, joka nousi toisesta haastattelusta esiin, kysyin lisäkysymyksiä kolmannelta henkilöltä maaliskuussa 2017. Kysymykset lähetin sähköpostitse ja sain vastaukset samaa reittiä takaisin. Lisäkysymykset kysyin Jyväskylän Normaalikoulun musiikinopettajalta Rami-

Jussi Ruodemäeltä. Ruodemäki valmistui musiikinopettajaksi Jyväskylän Yliopistosta vuonna 1998 ja on toiminut peruskoulun, sekä lukion musiikinopettajana nyt parikymmentä vuotta. Halusin kysyä lisäkysymykset juuri Ruodemäeltä siksi, että tiesin hänellä oleva näkökulmia ja kokemusta asiasta hyvinkin paljon.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli

Laadullinen tutkimus on saanut paljon osakseen kritiikkiä tutkimuksen luotettavuudesta. Luotettavuuden parantamiseksi ollaan kehitetty erilaisia menetelmiä. Yksi niistä on triangulaatio. Triangulaatio ei ole käsitteenä yksiselitteinen. Pääpiirteissään se voidaan kuitenkin jakaa neljään eri päätyyppiin:

- 1.) tutkimuksessa käytetään rinnakkain monia metodeja (metodinen triangulaatio)
- 2.) kerätään tietoja monelta eri tiedonantajalta (Tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio)
- 3.) Tutkimus ottaa huomioon monia teoreettisia näkökulmia (Teoriaan liittyvä triangulaatio)
- 4.) Tutkijoina toimii mahdollisimman monia henkilöitä (Tutkijaan liittyvä triangulaatio)
(Tuomi & Sarajärvi 2002, 139-142.)

Tutkimuksessani täyttyy vahvasti ainakin metodologinen triangulaatio, sillä käytän rinnakkain kolmea eri tutkimusmetodia. Myös tutkimusaineistoon liittyvä triangulaation kriteerit täyttyvät, sillä kerään tietoa kahdelta eri tiedonantajaryhmältä: oppilailta ja kahden eri koulun opettajalta.

Tutkimusaiheeseeni laulamiseen ja laulunopetusnäkökulmaan liittyen minulla on asiantuntijuutta kerääntynyt muutamista kouluista. Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatusopinnojen lisäksi olen valmistunut keväällä 2012 Jyväskylän ammattiopiston muusikonkoulutuksesta popjazz-laulu pääaineenani ja olen aloittanut syksyllä 2014 Jyväskylän ammattikorkeassa musiikkipedagogiopinnot pääaineenani popjazz-laulu. Laulaminen ja laulun opettaminen ovat minulle tärkeitä asioita, jotka vahvasti tukevat ammattitaitoani musiikinopettajana. Tutkittavaa asiaa kohtaan minulla on vahva tunneside, mikä onkin tutkimukseni suurin motivaattori. Omasta laulutaustastani huolimatta minulla ei ole paljon henkilökohtaisia kokemuksia äänenmurroskaudella olevien nuorien laulunopettamisesta.

Tutkijana minulla oli jo lähtökohtaisesti paljon ajatuksia ja oletuksia tutkittavasta asiasta. Kandidaatintutkielmani käsitteli laulunopettamista äänenmurroskaudella oleville nuorille, joten teoriatasolla myös äänenmurros on minulle läheinen ja tuttu aihe. Yhtenä voimakkaana ennakko-oletuksena minulla oli se, että äänenmurros näkyy ja vaikuttaa voimakkaasti musiikinopetuksessa. Tällöin äänenmurroksen vaikutukset näkyisivät erityisesti laulamisen laadussa ja laulumotivaatiossa. Vahvana oletuksena minulla oli myöskin se, että musiikinopettajan tulee olla todella ammattitaitoinen saadakseen äänenmurroskaudella olevat oppilaat laulamaan. Oletuksena oli myös se, että etenkin naisopettaja tarvitsee äänenmurroskaudella olevien oppilaiden laulunopetuksesta enemmän tietoa, erityisvalmiuksia ja -taitoja, eikä hyvään lopputulokseen pääse välttämättä pelkällä maalaisjärjellä. Nämä oletukset veivät tutkimustani eteenpäin ja varmasti vaikuttivat aineiston tulkintaani. Tutkimukseni aiheen ollessa minulle hyvin tärkeä ja uppouduttuani siihen teoriatasolla todella syvälle mittasuhteet sen todellisesta luonteesta peruskoulun musiikintunneilla hämärtyivät. Oletukseni ja odotukseni ilmiöön liittyen olivat lähtökohtaisesti liian suuret, sillä havainnoidessani musiikinopetusta ensimmäisessä koulussa koin hienoisen pettymyksen siitä, etteivät asiat olleet käytännöntasolla niin näkyviä ja radikaaleja kuin luulin. Esimerkkinä taustalla vaikuttanut utopistinen ajatus siitä, että hyvä ja ammattitaitoinen laulunopetus saa koko luokan laulamaan silminnähden innostuneesti ja äänenmurroksesta huolimatta laadullisesti upeasti. Kun asiat eivät olleet näin idealistisen täydellisiä ja selkeitä, ajattelin hetkellisesti tutkimusaiheeni olevan merkityksetön ja turha. Siinä vaiheessa tutkimusta minulta saattoi jäädä huomaamatta tärkeitäkin asioita. Aineiston kerääminen tapahtui kuitenkin huomattavan pitkän aikavälin sisällä, joten järkytyksen tasaannuttua aloin nähdä asiat realistisemmin. Aloin huomata hienovaraisempia asioita tutkimuskysymyksiini liittyen ja pääsin paremmin käsiksi siihen, mistä koko asiassa todella on kyse ja mihin suuntaan tutkimustani kannatti lähteä viemään. Koen, että tämä hetkellinen epäusko tutkimusaiheeni kohtaan toi tutkimukselleni paljon syvyyttä ja lisää luotettavuutta.

Tutkimusaineiston keräsin pitkällä aikavälillä, jolloin asenteeni ja oletukseni ehtivät muuttua aineiston keräämisen edetessä. Tutkimukseni ollessa laadullinen tapaustutkimus tämä ei kuitenkaan ole tutkimuksen luotettavuuden kannalta huono asia, vaan olennainen osa tutkimuksen etenemistä. Havainnointien eroavaisuudet kahden koulun välillä voisivat olla luotettavuuden kannalta merkittävä tekijä, jos kyseessä olisi vertailututkimus. Tutkimuksen ollessa tapaustutkimus ja tutkimusaiheen kohdistuessa äänenmurroksen opetukseen ilmiönä en

koe näiden erilaisten havainnointijaksojen aiheuttavan tutkimuksen luotettavuudelle merkittäviä vääristymiä.

6 TULOKSET

6.1 Aineiston luokittelu

Tässäkin tutkimuksessa on tärkeää nähdä ihminen psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen osa-alueen kokonaisuutena. Kaikki osa-alueet linkittyvät toisiinsa vahvasti. Minulla oli paljon ennako-oletuksia, joista osa sai tutkimuksestani vahvistusta. Joidenkin teemojen merkitys suhteessa tutkimuskysymyksiini nousi paljon vahvemmin esiin, mitä olin odottanut. Analyysivaiheessa nousi esiin myös uusia teemoja suhteessa tutkimuskysymyksiini. Tutkimukseni aineiston päädyin luokittelemaan seitsemään kantavaan teemaan, jotka ovat:

- 1.) Äänenmurroksen vaikutus ja sen huomioiminen (fysiologiset haasteet/mahdollisuudet)
- 2.) Oppilaiden motivaatio (tilannekohtaisuus, sosiaaliset paineet, laulujen tuttuus)
- 3.) Äänenkäytön tekniikan opetus (määrä, laatu)
- 4.) Opettajan persoona ja suhde oppilaisiin (huumori, kannustus)
- 5.) Opettajan sukupuoli ja asiantuntijuus
- 6.) Aikaresurssit, onko musiikintunneilla aikaa laulamiseksi? (POPS, käytäntö)
- 7.) Laulun arviointi (POPS, käytäntö)

Teemojen rajaaminen ei ole aina täysin selkeää ja yksiselitteistä. Kuudes ja seitsemäs kohta menevät usein hieman päällekkäin. Esimerkiksi joissain tilanteissa on vaikea määrittellä, onko tilannetta kantavana voimana opettajan persoona, vai johtuuko kaikki enemmänkin opettajan asiantuntijuudesta. Toinen ja kolmas kohta eli äänenkäytöntekniikan opetus ja oppilaiden motivoiminen menevät myös välillä päällekkäin, johtuen opettajien ammattitaitoisista opetusmenetelmistä, jotka samalla motivoivat ja samalla opettavat tekniikkaa ikään kuin ”vahingossa”. Vaikka aineiston jokaisesta kohdasta ei näitä teemoja pysty erottelamaan, haluan silti pitää kaikki nämä erillisinä teemoina, sillä mielestäni tutkimukseni kannalta on merkittävää tuoda jokaisen näiden teeman näkökulma erikseen esiin.

6.1.1 Äänenmurroksen vaikutus ja sen huomioiminen

Muutamia tunteja seuraamalla äänenmurroksen vaikutuksia laulamisen laatuun ja motivaatioon on mahdoton havaita. En tunne oppilaita, enkä ole kuullut heidän laulua aiemmin. Suuresta luokasta takaapäin seurattuna on myös mahdoton kuulla tarkasti oppilaiden laulamista. Muutamat oppilaiden heittämät kommentit ja opettajan opetusmenetelmien valinnat kuitenkin paljastivat äänenmurroksen vaikuttavan laulamiseen, lauluvalintoihin ja erityisesti sävellajivalintoihin tunneilla. Alakoulussa, ennen äänenmurrosta oppilaat pystyvät laulamaan kaikki samalta sävelalueelta, jolloin tätä ongelmaa ei ole. Miesten ja naisten erilaiset äänialueet, mikä on aikuisille itsestänselvyys, on oppilaille omalla kohdalla kuitenkin uusi ilmiö. Äänenmurroskaudella olevien oppilaiden ääni voi olla hyvinkin suppea, jolloin sopivan sävellajin valitseminen voi olla pienestä kiinni. Tässä kohdassa esiin nousee opettajien asiantuntijuus ja ammattitaito.

Suoniemi huomioi yhdellä musiikintunnilla tyttöjen ja poikien äänialat opettamalla kaksiaänisen laulun, jonka matalamman stemman hän opetti erikseen pojille ja hieman korkeamman stemman tytöille. Tämä herättää minussa ajatuksia siitä, kun äänenmurroskaudella yksilön ääni on muuttuvassa tilassa, joten oppilaiden äänialat saattavat vaihdella keskenään hyvinkin paljon. Eikä sensitiivisin vaihtoehto välttämättä ole lokeroita oppilaita vielä tuossa vaiheessa vielä suoraan ”naisääniksi” ja ”miesääniksi”. Ryhmäopetuksessa on kuitenkin usein pakko tehdä kompromissiratkaisuja, joten stemmojen jakaminen tytöille ja pojille, on tilanteeseen nähden luonteva ja hyvä ratkaisu.

Yhdellä musiikintunnillaan Kabris oli valinnut ennalta muutamia sävellajivaihtoehtoja, joita he kokeilivat yhdessä oppilaiden kanssa. Opettaja myös kehotti oppilaita itse tunnustelemaan ja havainnoimaan mikä sävellaji olisi se itselle sopivin. Tästä heräsi mielenkiintoinen keskustelu:

Oppilas: ”Mitä väliä sillä korkeudella on, en mä koskaan säätele mitenkään mun ääntä, mä vaan laulan tästä.” Opettaja: ”Laulat sä yhdellä ja samalla sävelellä?” Oppilas: ”Joo kun en mä osaa laulaa muuten.”

Jos oma laulaminen ei noudata melodian linjoja, ei myöskään sävellajilla, tai sävelkorkeuksilla ole tosiaan merkitystä. Eli ensin on opittava tunnistamaan kuinka oman äänenkorkeutta voi itse säädellä. Tämäkään ei ole itsestänselvyys jokaiselle oppilaalle. Äänenmurros voi olla vaikeuttamassa oikean sävelen tuottamista, mutta syy voi olla myös siinä, ettei ole koskaan

opetellut tai oppinut tuottamaan äänellä tunnistettavaa melodiaa. Tästä jatkamme lisää Äänenkäytön tekniikan opetus –teeman luvussa.

Haastattelussa opettajat lähestyivät äänenmurrosta hieman eri näkökulmista. Kabris ei halua tehdä äänenmurroksesta turhan suurta ongelmaa, jottei poikien laulaminen loppuisi kokonaan äänenmurroksen takia. Vielä muutama vuosikymmen sitten oli laulopedagogien keskuudessa valloilla ajatus, että äänenmurroskaudella ei tulisi laulaa ollenkaan. Laulua opiskellut ja kuorojen kanssa kauan työskennellyt Kabris on hyvin tietoinen laulopedagogien näkemyksistä äänenmurroskaudella laulamisesta.

”Mä luulen, että silloin kun mä valmistuin (1988), niin silloin alkoi olla jo sitä tuulta, että äänenmurrosta ei tarteis hirveesti huomioida. Sit aikasemminhan oli sitä, että esim. pojilta kiellettiin laulaminen. Ja tätä, ettei laulettais, mä en oo harrastanu yhtään.” (Kabris)

Melkein samaan hengenvetoon hän lisää olevan tietenkin niitäkin, joilla äänenmurros on niin vahvana, että pitää olla jopa puhekiellossa. Mutta koulumaailmassa hänelle ei ole tullut yhtään sellaista vastaan. Kabris toteaa peruskoulun musiikintunneilla tapahtuvan laulamisen olevan minuuttimäärältään kuitenkin niin vähäistä, ettei se vaurioita ääntä.

”Eihän ne varmaan käytä sitä ääntä, et jos se tuntuu pahalta, niin ei ne laula sit kovaa. Kun eihän täällä oo pakko laulaa kovaa.” (Kabris)

Kabris on tehnyt paljon töitä kuorojen äänenmuodostajana, esim. 12 vuotta jyväskyläläisen nuorisokuoron Vox Aurean kanssa. Ja siellä on tullut vastaan tapauksia, jopa kerran yhden tytön kohdalla, että kuorolainen on nähty parhaimmaksi laittaa hetkeksi ”laulukieltoon” äänenmurroksen takia. Kuoroissa kun saattaa parhaimmillaan olla kerran viikossa yhteisharjoitukset, sekä erikseen stemmaharjoitukset, viikonloppuharjoitukset ja esiintymisiä. Tällöin laulamista tulee sen verran paljon, että äänenmurros on pakko huomioida eri tavalla kuin peruskoulun musiikintunneilla.

Suoniemi kuvailee äänenmurroksen olevan läsnä ja vaikuttavan poikien laulamisen laatuun ja motivaatioon myös musiikintunneilla:

”Nykyään alkaa olla niin, että seiskaluokkalaisissa pojissa aika harvassa on ne pojat, joilla äänenmurros ei ois yhtään alkanu...-... Ja se vaikuttaa tietysti siihen, että pojat ovat hirveen arkoja sen äänensä kanssa. Ja ne ratkasee sen epävarmuutensa sillä lailla, että vaikka niiden puheääni ois tän korkunen (puhuu normaalilla äänellä), niin sit ku ruvetaan laulamaan, niin ne laulaa et: ”oi maamme suoomi..” (laulaa todella matalalta möristen) ja lähtee hirveen matalalle. Ja ylipäänsä semmonen epävarmuus on niillä voimakas. Ja sitten sen ymmärtää,

koska ne ei hallitse sitä, ne ei todellakaan hallitse sitä ääntä. Ja sillai se näkyy. Tytöillähän tilanne on huomattavasti helpompi.” (Suoniemi)

Suoniemi painottaa teinien laulunopetuksessa oikean sävelkorkeuden ja laulun tarpeeksi pienen ambituksen tärkeyttä. Eli että valitsee kappaleen, jossa melodia ei kulje liian laajalta alueelta ja valitsee sille laululle sävellajin, jossa melodia kulkee tarpeeksi matalalla, muttei toisaalta liian matalalta. Kyselylomakkeissa nousi esiin myös Suoniemen ohjeistukset pojille, jotka ovat laulaneet tarkoituksella matalammalta kuin mistä heidän ääni todellisuudessa soi.

”Älä esitä, että sinulla olisi matalampi ääni kuin oikeasti on” (poika 14 v.)

Suoniemi toteaa, että joku saattaa olla eri mieltä siitä, onko matalalta laulattaminen hyvä asia. Tässä Suoniemi viittaa siihen, että Suomessa koululaulukirjojen sävellajit ovat 50 vuoden aikana laskeneet 3-4 sävelaskelta. Tästä ilmiöstä on noussut myös kritiikkiä yleistä äänenkäyttöä ja laulutaitoa kohtaan. Suoniemen mielestä on kuitenkin tärkeämpää valita äänenkorkeus sen mukaan, että pojat eivät ole täysin sen saavuttamattomissa. Matalammalta laulaminen vähentää tahattomien ”kiekaisujen” riskiä, ja siten se rohkaisee ja motivoi poikia laulamaan.

”Ja se on hämmästyttävä asia myöskin se, että ne osaa laulaa, kun löytyy oikea sävellaji. Että mähän oon opettanu monta poikaa laulamaan täällä sillä lailla, että meillä on laulutesti, tai äänitesti ja kuhan haetaan sen Jaakko kullan tai Ukko Nooan riittävän, sit ku se lähtee tuolta pienestä g:stä, niin yhtäkkiä ne osaakin laulaa. Mut, jos sä nostat sen kvarttia ylöspäin, niin ei mitään. Ei osu maaliin millään.” (Suoniemi)

Tämä on tärkeä ja mielenkiintoinen huomio Suoniemeltä. Myös Kabris viittaa samaan asiaan puhuessaan siitä, että monilla oppilailla on todella kapea äänialue.

”Mut ne laulaa tasasesti sillä alueella, mistä ne sitä ääntä saa. - Että saattaa hyvinkin tulla pari ääntä ihan oikein.” (Kabris)

Tärkeä äänenmurrokseen liittyvä näkökulma on sen psyykinen osuus. Miten opettaja voi edesauttaa äänenmurroksen sallivan ilmapiirin, jossa äänen sortuminen ei olisi maailmanloppu? Kabris painottaa sitä, ettei tahattomille äänen sortumisille ja / kiekaisuille naureta ja niistä ei tehdä numeroa. Hän käsittelee aihetta luonnollisena asiana, jolle ei mitään voi.

”Vaikka ne ois kuinka taitavia, niin se vaan tulee. Ja että niille ei naureta. Meilläkin oppilaat on paljon juontotehtävissä juhlissa ja muissa, että ne oppii siihen, että sitä ei voi hallita. Että kun se tulee, niin se tulee ja siitä ei tehä sen ihmeemmin numeroa.”

Tässä tulee esiin myös musiikintuntien ja laulunopetuksen mahdollisuus vaikuttaa koko koulun ilmapiiriin. Jos musiikintunneilla pystytään luomaan äänenmurroksen salliva ilmapiiri, se tuo varmasti vapautta asiaan esim. myös koko koulun yhteisissä juhlissa. Suoniemen suhtautuminen äänenmurrokseen on myös luonnollinen ja rento. Hän kuitenkin omalla tunnilla lähestyi asiaa positiivisen huumorin kautta. Laulutilanteen jälkeen hän nousee pianon takaa ja alkaa puhua, mutta hänen ääni ”kräksää” kesken lauseen. Hän jatkaa lauseen loppuun, mutta naureskelee itseironisesti tälle äänen sortumiselle ja positiivisella humoristisella otteella toistaa liioitellen tämän äänen sortumisen uudelleen, niin että oppilaatkin voivat ottaa sen huumorilla. Uskon, että tällainen opettajan luonnollinen ja rento suhtautuminen siihen, että jopa opettajan ääni välillä sortuu, voi vaikuttaa ilmapiiriin hyvinkin paljon.

6.1.2 Oppilaiden motivaatio

”No lähtökohtahan on se, että kaikki laulaa. Se on täällä yhtä luonnollista kuin liikuntatunnilla on se, että kaikki vähän yrittää pelata, tai matikantunnilla, että kaikki yrittää laskea.” (Suoniemi)

Suoniemi on luonut musiikintunneille toimintakulttuurin, jossa laulu on yhtä luonnollinen asia kuin mikä tahansa muukin koulussa opeteltava asia. Se ei ole harvojen ja valittujen etuoikeus, vaan jokaisen oikeus ja myös velvollisuus voida laulaa ja oppia siinä paremmaksi. Suoniemi ei jätä silti laulamista kyseenalaistavia oppilaita tyhjän päälle. Hän on miettinyt hyvin perusteltuja argumentteja äänenkäytön tärkeydestä, jotka hän myös kertoo oppilaille.

”Mun kantava ajatus on se, että oppilaista suurin osa päätyy aina ammattiin, missä oma ääni on tärkeä työkalu. Ja oman äänen hallinta on älyttömän tärkeää. Että jos haluat sanoa, jos sulla on hyvä viesti, niin vaik sulla ois miten hyvät sanat, mutta huono ääni, niin ne sanat häipyvät sen huonon äänen takia. Niin sen takia sitä ääntä kannattaa harjotuttaa.” (Suoniemi)

Suoniemi myös jo heti alusta alkaen opettaa laulamisen perusteita, niin että oppilaat oppivat itse tiedostamaan ja havainnoimaan omaa ääntään. Tällä tavalla oppilaat huomaavat käytännössä hyvän äänenkäytön etuja ja saavat onnistumisen kokemuksia.

”Sit kun me ekan kerran tavataan, niin useimmiten ne laulaa sillätavalla, että mä vastaan niille tähän tapaan että: (Suoniemi mumisee epäselvää jotain ilman kunnan artikuloitua) Sit ne on ihmeissään, et mitä tolle tuli. Sit mä yritän selittää että pitää artikuloida.” (Suoniemi)

”Ja vähän käytetään myöskin ääntä. Me kokeillaan erilaisia, et miten volyyymia nostetaan ja ääntä nostetaan. Yritetään havaita sitä, et miltä laulaminen tuntuu. Ja mä sanoisin, et se aika hyvin menee läpi.” (Suoniemi)

Molempien opettajien mielestä laulujen tuttuus vaikuttaa oppilaiden laulumotivaatioon. Kabris pyrkii kuuntelemaan herkällä korvalla, mitä nuoret kuuntelevat ja valitsemaan tämän päivän musiikista laulullisia kappaleita musiikintunneille.

”Että se kuitenkin ois sellasta tietyllä tavalla, että se sytyttäis niitä, että niist ois kiva laulaa.” (Kabris)

Kabris kuitenkin lisää tuovansa myös vanhempia kappaleita, jotka hän tietää toimivan hyvin. Esimerkiksi jos kappaleen soitto-osuudet ovat sopivia ja hyviä musiikintunneille, niin silloin kappale otetaan mukaan soitettavuuden perusteella ja kappaleen laulaminen kulkee mukana siinä samalla. Suoniemi taas muistuttaa kappaleen kunnollisen tutuksi opettamisen tärkeydestä myös laulumotivaation kohdalla.

”Täytyy kyllä sanoa, että kun käy harjoittelijoita, niin välttämättä harjoittelijat ei ajattele sitä laulunopettamista niin et.. se on vähän semmoista, et lähetään suoraan laulamaan. Ja jos et sää tunne sitä laulua, niin onhan se nyt vaikeeta!” (Suoniemi)

Molempien opettajien tunneilla tällainen kappaleen tutuksi opettaminen näkyi hyvin. Ensin kuunneltiin huolella. Vaikka olisi ollut joillekin tuttu laulu, opettajat ohjeistivat kuuntelemaan sanoista seuraten.

”Teistä osa tämän tuntee, mutta vaikka tunnette, niin kuunnelkaa ensin. Eli kertsi on varmaan semmoinen, että kaikki sen osaa. Mutta siellä on vähän semmoisia, säkeistöissä rytmisiä juttuja, jotka kannattaa heti kuunnella.” (Kabris)

Suoniemi käyttää usein melodian opettamisessa kappaleen pilkkomista pieniin osiin. Työstämisvaiheessa hän soittaa melodiaa kitaralla tai pianolla oman laulunsa päälle, jotta melodia tulee selkeästi esille. Kabriksen koulutettu lauluääni puolestaan on niin selkeä ja kuuluva, että laulettu melodia erottuu hyvin pianolla soitettujen sointujen lomastakin.

Kumpikin opettaja painottaa vankasti oman asenteen tärkeyttä. Omalla innostuksella pystyy innostamaan myös oppilaita mukaan. Suoniemi valottaa asiaa osuvasti:

”Mä yritän aina viestittää pelkällä omalla olemuksellani, että laulaminen on itse asiassa ihan kivaa. Se on tärkeä asia. Se on tosi tärkeä, et jos on ite sen näkönen, et on juuri nielly kaheksan turkinpippuria, niin eipä se tartu.” (Suoniemi)

Kabriksen rakkaus laulamista kohtaan on suurta ja hän itse kokee oman lauluintonsa myös vaikuttavan oppilaisiin.

”Mut se laulu on mun vahvin alue ollu aina. Hyvin rakas ja sitten kyllä mä luulen, että kun se on mulle niin lempi, niin kyl se tarttuu.” (Kabris)

Suoniemen kokemuksen mukaan tytöt ovat laulusta motivoituneempia kuin pojat.

”Että kyllähän pojatkin on laulanu pienenä, mut sitte tässä vaiheessa ei enää ja sitten tytöt taas, niil on ehkä nyt vielä enemmän laulubuumi tuossa iässä.” (Suoniemi)

Äänenmurroksesta johtuvan äänen vaikea hallinta ja sen heijastuminen laulumotivaatioon on Suoniemen mielestä vain yksi syy tähän. Suoniemi uskoo toisen merkittävän taustatekijän tyttöjen laulumotivaatioon olevan nuoret naislaulajat, joiden laulujen sanoihin nuoret tytöt pystyvät paremmin samastumaan. Ja myös se, että ehkä nuoret tytöt uppoutuvat ja samastuvat tunnepitoisiin laulun sanoihin yleisesti ottaen tuossa iässä syvällisemmin kuin pojat.

”..jotenki ne laulaa sellasta nuoren naisen näkökulmaa ja ne kuuntelee niitä paljon ja laulaa mukana. Ja ne varmaan mä luulin, että laulun sanat. jossa on paljon emootioita, nii ehkä kuitenkin tällä hetkellä tässä tilanteessa kolahtaa enemmän siihen naisen semmoseen elämäkokemukseen.” (Suoniemi)

Jos lähtökohtana on se, että kaikki laulaa, niin mitä tehdä silloin, jos joku oppilas ei silti suostu laulamaan? Molemmat opettajat ovat samoilla linjoilla, että on oppilaita, jotka eivät syystä tai toisesta suostu laulamaan, eikä niissä tilanteissa ketään voi pakottamalla pakottaa laulamaan.

”On tietysti tilanteita et on oppilaita, tai joku oppilas, joka kokee sen hirveen ahdistavaks. Ja musta sillon on ihan turha rupee sitä kiusaamaan.” (Suoniemi)

Kabris kertoo pyrkivänsä niissä tilanteissa siihen, että oppilas osallistuisi edes seuraamalla laulua nuoteista, tai sanoista:

”Ja ne huulet heiluis edes - Mutta valitettavasti sellasia, joille sekin on: ei kiinnostasta ei kiinnostasta.”

Teemahaastattelun kysymykset kohdistuivat enemmän äänenmurrokseen, joten ryhmädynamiikka ei noussut haastatteluissa vahvasti esille. Kabris kuitenkin mainitsi sen heti

ensimmäiseksi kysyessäni, miten hän kiinnittää huomiota siihen, että sekä tytöt, että pojat laulavat:

”Kaiken kaikkiaan seiskaluokka on semmoinen, että tullaan eri luokilta, että kehtaanko laulaa.. se on semmosta... sen ryhmän hakemista.” (Kabris)

Tässä kohdassa koin hedelmälliseksi kysyä lisää ryhmädynamiikan vaikutuksista henkilöltä, joka siihen on pitkään käytännön tasolla perehtynyt. Jyväskylän normaalikoulun musiikinopettaja Rami-Jussi Ruodemäki kertoo, että hänen kokemuksen mukaan luokan laulaminen indikoi erittäin vahvasti luokkahengen kanssa. Hän kertoo yleensä olevansa se opettaja, joka huomaa luokassa vallitsevat jännitteet ensimmäisten viikkojen aikana, usein ennen muiden aineiden opettajia. Esimerkiksi, jos luokassa on henkilö, tai henkilöitä, joiden reaktioita pelätään, se heijastuu laulahalukkuuteen. Ruodemäki myöntää laulumotivaatioon vaikuttavan monenlaiset asiat. Yksilöiden väliset motivaatioerot ovat tietenkin suuret. Mutta hänen mielestään luokkatasolla suurin yksittäinen tekijä laulahalukkuuteen liittyy luokan sosiaalisiin paineisiin. Kappalevalinnat vaikuttavat myös, mutta jos kappaleesta riippumatta koko luokan laulaminen on vaikeaa, silloin kyse on todennäköisimmin luottamuksen, perusturvan ja hyvän olon puutteesta.

Ruodemäki kertoo, että yleensä laulamattomassa luokassa on havaittu myöhemmin eri tyyppisiä kiusaamistapauksia. Joskus on ollut luokka, joka on laulanut syksyn ensimmäisillä tunneilla hyvin, mutta parin viikon jälkeen laulaminen on vaihtunut pieneksi mutinaksi. Taustalla on tällöin ollut negatiivisia muutoksia luokan ilmapiirissä. Ruodemäki on törmännyt työelämässään monenlaisiin tapauksiin, mutta hän iloitsee siitä, että on saanut nähdä myös tapauksia, joissa seitsemännellä luokalla laulusta kieltäytynyt oppilas on murrosiän pahimpien kuohujen jälkeen lukiossa osallistunut yhteislauluun muiden mukana.

Työskentelyilmapiirin parantamiseksi Ruodemäki on käyttänyt monia eri menetelmiä ilmaisuharjoituksista itseis- ja vertaisarviointeihin. Ilmaisuharjoituksissa voi olla esim. eriasteista kontaktia satunnaisten luokkalaisten kanssa. Kontaktiharjoitusten purkamisen yhteydessä voidaan nostaa ”kissa pöydälle”, jos harjoitukset menivät pieleen. Voidaan esimerkiksi todeta, että tämä on nyt aluksi hieman hankalaa, mutta harjoitellaan lisää ja lopuksi se tulee onnistumaan. Toimivina menetelminä Ruodemäki on kokenut myös laulamista- ja luokan ilmapiiriä koskevat itseis- ja vertaisarvioinnit. Vertaisarvioinnilla opetellaan luokan kesken antamaan toisille positiivista ja kannustavaa palautetta eri tavoilla. Ruodemäki myöntää,

että ongelmakenttä on laaja, joten hyviä ratkaisuja on varmasti paljon ja huonoja vielä enemmän. Toisinaan voi tulla tilanteita, joihin ratkaisua ei keksi. Ruodemäki uskoo kuitenkin, että aina on olemassa ratkaisu. Siksi kannattaa ja pitää aina yrittää löytää ratkaisu ja muutos parempaan, vaikkei siinä aina onnistuisikaan.

Ruodemäki on toteuttanut joskus oppilaiden kanssa järjestelmällistä laulamisen itsearviointia. Itsearviointi kohdistuu aina johonkin yksittäiseen lauluun liittyvään elementtiin, jota oppilaalla on aikaa havainnoida ja kehittää kahden viikon ajan. Kun arvioinnin kohde on selkeä ja etukäteen sovittu, oppilaalla on helpompi sitä arvioida ja opiskella. Näitä yksittäisiä arvioinnin kohteita ovat olleet esimerkiksi rytmisen laulaminen (kuinka hyvin oppilas saa tekstin rytmitettyä yhdessä luokan kanssa) ja koko kappaleen laulaminen (=miten intensiteetti säilyy kappaleen eri osioiden aikana). Erilaisia resonanssiharjoituksia ja resonanssipaikkojen havainnoimista ja omien resonanssipaikkojen arviointia Ruodemäki on toteuttanut ohjatusti. Tällainen laulun pilkkominen pienempiin elementteihin voi auttaa oppilasta ja luokkaa saamaan onnistumisen kokemuksia. Tätä tunnetta, että ”osaamme laulaa” voi lähteä ruokkimaan lisää muilla motivoivilla työtavoilla.

6.1.3 Äänenkäytön tekniikan opetus

Äänenkäytön tekniikan opetuksessa molemmat opettajat suosivat erilaisia mielikuvia, joilla ääneen saadaan haluttu tulos. Molemmat myöskin opettavat äänenkäytön perusteista esim. hyvää artikulaatiota ja hyvää lauluasentoa. Vaikka Kabris on itse koulutettu äänenkäytön ammattilainen, ei hän musiikinopetuksessaan halua keskittyä liian syvästi laulutekniikka-asioista puhumiseen. Kabris puhuu oppilaille teoriasella ainoastaan äänihuulista ja niiden vaikutuksesta äänen syntymiseen ja äänen korkeuteen. Hän kokee mielikuvilla opettamisen paremmaksi väyläksi laulamisen opettamiseen, sillä liiallinen kehon sisällä olevasta lauluelimistöstä puhuminen vie aikaa ja voi aluksi jopa sekoittaa ajatuksia liikaa.

“Laulutekniikka on kuitenkin... kaikki tapahtuu tuolla sisällä, ne on niin paljon niitä mielikuvajuttuja, millä niitä saa tekemään miten haluat.” (Kabris)

Molemmat opettajat sanoivat käyttävän mielikuvia paljon ja niiden syntyvän usein spontaanisti itse tilanteissa.

“Mennään Anttilan liukuportaita tälläsiä tasasia liukuportaita ylös, ettei tuu portaita.” (Kabris)

“Et jos sä oot hyvällä filiksellä ja sulla ei oo ihan valtavaa työpainetta niin sit tulee mieleen kaikennäkösiä. Tälläkin viikolla itseasiassa vai viime viikolla, ekaa kertaa käytin sellasta kun porukka laulo vähän vaisusti, niin mä sanoin että: Muistatteko Mr. Bean joulujakso, kun se oli se orkesteri siellä ja se käänti sitä volyyminappulaa. Kun bändi soitti pitkään et: ”taaaaaAAAAA!!!” Sit me kokeiltiin pitkää ääntä.. sit mä laitoin volyymin kohdilleen. “Täs on hyvä volyyymi!” Ja sit me laulettiin ja sitte ne laulo. Ja ne laulo heti paljo kovemmalla volyyymilla!”(Suoniemi)

Suoniemen tunneilla lähdetään äänenkäytön opettamisessa todella perusteista liikkeelle. Esim. se, että oppilas oppii tunnistamaan oman äänensä, ei ole itsestäänselvää.

”Et pitää tällälailla sormea korvassa, että ne oppis erottamaan oman äänensä. Monihan ei erota omaa ääntään. Että kun lauletaan, niin se ei oo olemassa niille.” (Suoniemi)

Suoniemi pitää tärkeänä myöskin äänenkorkeuden laulamisen opettamista ihan perusteista lähtien. Ensin täytyy esimerkiksi saada oppilas havaitsemaan, että ääni nousee ja laskee.

”Mä oon pitänyt siis ihan sellasia harjoituksia, että tota mulla on niinku kiidon käsi suurinpiirtein (näyttää kädellä ylös ja alas, eli ohjaa ääntä visuaalisesti kädellä). Että ne oppis niinku havaitsemaan miten sitä nostetaan ja lasketaan.” (Suoniemi)

Myös Kabris käyttää opetuksessaan hyödyksi volyymin vaihteluita. Tunnilla hän pyysi ensin laulamaan kovaa, jolloin laulamisesta tuli pikemminkin ”älämölöä”, mutta volyyymi kyllä nousi kiitettävästi. Sitten hän pyysi laulamaan ihan hiljaa. Sen jälkeen hän sanoi asteikolla yhdestä viiteen aina jonkun luvun, jonka voimakkuuteen oppilaiden tuli sovittaa oma laulunsa.

Laulutekniikan opettamisessa Suoniemi pitää tärkeänä uuden laulun melodian yksityiskohtaista opettamista.

”Mä en tiedä mitä alakoulussa tehdään, mutta usein on vähän semmonen meininki varmaan, että kiva kun kaikki laulaa kovaa. Ja ’laulaa kovaa’ tarkoittaa, että huudetaan kovaa, vaikkei tiedetä melodiasta hölkäsen pöläystä. Mä yritän saada ne ymmärtämään, että tässä on melodia!” (Suoniemi)

Sinänsä voidaan ajatella, että itse melodian havaitsemisen opettaminen ei suoranaisesti liity äänenkäytön opettamiseen, vaan ennemminkin musiikin havainnointiin ja musiikin kuulemisen taitoihin. Kuitenkin haluttujen sävelten tuottaminen omalla äänellä vaatii sävelkorkeuksien havainnoimisen ja äänelimistön yhteistyötä. Siksi melodian havaitseminen kuulemalla on tärkeä osa prosessia, jossa opetellaan tuottamaan omalla äänellä halutun korkuisia säveliä.

Suoniemi piti videoimani musiikintunnin tarkoituksella lauluun keskittyvänä tuntina, joten sain hyvää tietoa hänen käyttämistään lauluopetusmetodeistaan. Suoniemen opetus onkin hyvin linjassa sen kanssa, mitä hän haastattelussakin kertoi. Kyseisellä tunnilla hän opetti laulamisen fysiologiasta, mm. kurkunpään toiminnasta hieman jopa teoriatasollakin. Puhuttu teoria oli tiivis kahden minuutin paketti, jonka jälkeen oppilaat pääsivät itse kokeilemaan ja havainnoimaan oman kurkunpään toimintaa. Suoniemi teetätti melodisesti helpohkoja ääniharjoituksia, jossa oli mukana koko keho, ja/tai jokin kurkunpään toimintaan halutulla tavalla vaikuttava mielikuva. Esimerkiksi voi-tavulla toteutettu alaspäin laskeva melodia, jonka aikana tuli ajatella kissanpentua ja laulaa hellästi, jolloin kurkunpää ei painu liian alas ja vaikeuta laulamista.

Uuden laulun opettelussa Suoniemi piti tunnilla huolen, että oppilaat keskittyivät havainnoimaan, sekä tunnistamaan sävelkorkeuksia. Ensimmäiseksi he etsivät yhdessä lähtösävelen oikealta korkeudelta. Oikean sävelen he yhdessä etsivät lähtemällä asteikon ensimmäiseltä säveleltä ja äänellään liukuen päätyivät ylöspäin haluttuun melodian lähtösäveleen. Kappaletta lauletaessa Suoniemi antoi ohjeen laulaa ”hiljaa mutta loistavalla artikuloinnilla.”, jolloin oppilaat maltoivat ehkä huomaamattaankin keskittyä havainnoimaan paremmin omaa äänenkäyttöä ja ääntä. Näin ollen virekin parani, josta Suoniemi huomautti:

”Huomaatteko, kun te laulatte vähän hiljempaa, te ootte paljon tarkempia sen laulun kanssa. Aika usein lähtee liikkeelle, kun te laulatte kovaa, niin sit sieltä tulee vähä semmoista älämölöä. Nyt te kontrolloitte sitä omaa laulua.”

Kummassakin haastattelussa nousi esiin termi ”peruslaulaminen”. Kabriksella on klassisesta laulusta hyvin pitkälle koulutettu ääni. Minua mietitytti se, onko siinä ristiriitaa, kun peruskoulussa lauletaan paljon kevyen musiikin kappaleita. Tai vaikuttaako klassisen laulun tausta musiikintunneilla jotenkin muuten. Kabris kertoo hänen lauluopettajansa, Salme Kapanen-Solinin, opettaneen hänelle vanhan oopperaäänien ihanteiden sijaan semmoista luonnollista, tervettä perusääntä. Jolloin hänen oli helppo siirtyä peruskoulun opetuksessa ”tämmöseen normiääneen”. Kabris viimeisteli asian todeten, että jos hän laulaisi sillä kunnan klassisella äänellä, niin varmasti olisi vähän ristiriitaa oppilaiden laulun kanssa. Tunteja havainnoidessa huomasin Kabriksen äänen tosiaan olevan luonnollinen ja luonteva, mutta hyvin tarkka, selkeä ja kuuluva. Lauluopinnoista on ollut varmasti paljon enemmän hyötyä kuin haittaa.

Suoniemen kanssa perusääni putkahti keskusteluun puhuessamme vallalla olevan popmusiikkikulttuurin vaikutuksista nuorten laulamiseen. Suoniemi tunnistaa tämän hetkisen lauluilmiön, jossa pinnalla olevat laulajattaret laulavat suuri osa keskenään samantyyllisellä soundilla ja samaan tapaan fraseeraten. Se vaikuttaa Suoniemen mielestä myös nuorten laulamiseen.

”Että tää on just hyvä termi tää peruslaulaminen. Et minäkin täällä yritän useimmiten laulaa tavallaan mahdollisimman neutraalisti. Että tajuttais, että on olemassa hyvä peruslaulaminen ja sen pitäis olla ensin kunnossa ja sitten voi alkaa ähkiä.” (Suoniemi)

Keskustelu eteni ilmiöön, jossa nuori luulee, ettei osaa laulaa, koska oma lauluääni ei kuulosta samalta kuin radiossa soitetut, pitkälle miksatut äänet. Siihen Suoniemi tarttui pontevasti sanoen:

”Tää on tärkeä juttu siis! Minäkin aina sanon, että laulaminen tarkoittaa tai ’osaa laulaa’ tarkoittaa, että pystyy toistamaan sen melodian niin, että sen tunnistaa muistakin kuin sanoista. Sit on eriasia miltä sun ääni kuullostaa. Se on toinen juttu. Se on vähän sama, että sä voit olla hyvä kirjailija, hyvä kirjoittaa aineita, vaikka sun käsiala on huono.”

6.1.4 Opettajan persoona ja suhde oppilaisiin

Opettaja tekee työtä persoonallaan ja opetustilanne on vuorovaikutustilanne, jossa opettajan suhde oppilaisiin näkyy ja vie myös tilannetta eteenpäin esimerkiksi huumorin ja kannustuksen keinoin. Opettajan persoona on koko ajan ja kaikessa läsnä ja vaikuttaa jokaisessa hetkessä. Siksi se on kaikista vaikein teema purkaa osiksi ja avata kirjallisesti. Se kuitenkin vaikuttaa ja on suuressa roolissa mm. tuntien ilmapiirissä, yhdessä tekemisessä ja motivoinnissa. Molempien opettajien tunneilla oli lämmin ja välittävä ilmapiiri. Kaikesta huomasin opettajien tuntevan oppilaansa. Kumpikin opettaja osasi oppilaiden nimet niin hyvin, että he pystyivät lennosta kesken pianon soittamisenkin heittämään yksilöille kohdistettua palautetta ja kannustusta. Kumpikin opettaja myös kommunikoi oppilaiden kanssa aidosti, luontevasti ja omalle persoonalle sopivalla tavalla. Kabinin tekemisessä oli valloillaan äidillisen lämmintä ja välittävää, mutta tomeraa ote. Suoniemen tunneilla päällimmäisenä vallitsi rento, sävyisä ja huumoripitoinen ilmapiiri, jonka taustavoimina vaikutti työrauhan napakka vaaliminen.

Huumori ja henkilökohtaiset kommentit ovat aina suuri mahdollisuus, mutta niissä piilee myös pieni uhka. Huolimattomasti käytetty huumori saattaa tahattomastikin loukata jotakin. Kumpikin opettaja uskalsi spontaanisti heittää suoraa palautetta oppilaiden tekemisestä. Yleisesti ottaen kommentit eivät kohdistuneet oppilaan persoonaan, vaan tekemiseen. Tällöin

kenenkään ei tarvinnut loukkaantua henkilökohtaisuuksista, vaan oppilas pystyi tilanteen niin vaatiessa pyrkimään korjaamaan työskentelyään opettajan haluamaan suuntaan. Jotkut pilke silmäkulmassa heitetyt huumoripitoiset kommentit, tai koko luokalle annettu kriittinen palaute saattavat kirjoitetussa muodossa vaikuttaa vähän riskialttiilta. Kuitenkin itse tilanteessa ja opettajan tavalla sanoa ne, en usko kenenkään loukkaantuneen. Esimerkiksi Suoniemen lausahdus uuden laulun opetteluun yhteydessä voi kuulostaa tilanneyhteydestä irrotettuna ja väärällä äänenpainolla sanottuna tympeältä piikittelyltä, mutta Suoniemen sanomalla lempeydellä se toimi tilanteessa täydellisesti motivoimaan oppilaita: *”Otetaas se ensimmäinen sävel sieltä, Moni lauloi innokkaasti mukana, mut ihan ei osunu ja uponnu.”*

Kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri oli läsnä molempien opettajien tunnilla. Positiivisia ja täsmällisiä kommentteja oppilaiden tekemisestä vilisi tunneilla paljon (nimet on muutettu):

”Simo, mä tiän, että sulla on hyvä ääni, niin käytä sitä!”

”Mikkokin nostaa ittensä silleen, et selkä on suora. Hienoa Mikko! Nyt rupes huuletkin heilumaan loppua kohden, hyvä!”

”Aika moni on menettäny jo pelin, kun huulet ei liiku. Nyt lähtee toinen kierros. Heidi on ihan mykkä. Noniin Heidi, kyllä sulta yleensä puhuminen käy, näytä meille!”

Yhdellä tunnilla oli erityisen hienosti muotoiltu positiivinen palaute, joka samalla muistutti oppilasta olemaan häiritsemättä työrauhaa. Oppilas, joka häiritsi työrauhaa jatkuvasti, lauloi aina tahallaan silloin kuin muut olivat hiljaa. Hän kuitenkin käytti ääntään hyvin ja lauloi tunnilla laulettua kappaletta puhtaasti melodialinjan mukaan, vaikka lauloikin ”vitsillä” ja ehkäpä häiriköintitarkoituksella. Tähän opettaja sanoo:

”Hienoja sooloja! Siin on oikeesti laulaja, joka pysyy ihan hyvin äänessä, malttais vaan laulaa silloin kuin pitäis!” (Kabris)

Suoniemen ”ei se ole niin vakavaa” -asenne näkyi kaikessa tekemisessä. Se varmasti innostaa oppilaita uskaltamaan rohkeammin kokeilla uusiakin juttuja. Esimerkiksi uuteen biisiin otettiin ”trumpettisoolo” suutrumpeteilla, eli yhtäkkiä laulaminen piti vaihtaa leikkimielisesti trumpettiään matkimiseen. Tämä näytti innostavan poikiakin mukaan ihan uudella tavalla. Ja kuin vahingossa, suutrumpettisoolo harjoitutti myös äänielimistön toimintaa, laulutaitoa ja melodian tuottamista. Toinen esimerkkitapaus ääniharjoitusten yhteydessä, kun otettiin liikettä mukaan. Kehollisuus ja erityisesti musiikintunnilla yllättävä koko kehon ottaminen mukaan tekemiseen näytti olevan jännittävää ja aluksi vähän ”noloa”. Joten tekeminen meinasi lähteä

liialliseksi levottomuudeksi ja hihittelyksi. Suoniemi kuitenkin valjasti ymmärtäväisesti rennolla, mutta varmallalla otteellaan hihittelyenergian oikeaan tekemiseen.

”Nyt pidetään naurutauko, kaikki saa nauraa! ..Hyvä, ei se sen hauskeempaa ollut.” (Suoniemi)

6.1.5 Opettajan asiantuntijuus ja opettajan sukupuoli

Laulunopettamiseen musiikkikasvatusopintojen puitteissa Suoniemi on saanut lähinnä klassista laulunopetusta, mutta laulun opettamisesta ei musiikkikasvatusopinnoissa puhuttu paljoakaan. Suoniemi on omatoimisesti hankkinut asiantuntijuutta ja sopivia työkaluja laulunopettamiseen uteliaisuuden, yrityksen ja erehdyksen kautta.

”No sitten mä oon tietysti pähkäilly asiaa ja kokeillut, epäonnistunut ja joskus onnistunut. Ja tota, no se on tietysti ehkä vähän semmonen luonnekysymys, että musta on kiva yrittää keksiä tapoja ja kokeilla. Ja sitten mä seuraan aika paljon intuitiota.” (Suoniemi)

Kabrikselle laulaminen on ollut tärkeää jo ihan lapsesta asti. Hänestä oli tarkoitus tulla oopperalaulaja, mutta allergiat vaikeuttivat tätä urapolkua, jonka jälkeen Kabris jatkoi klassisen laulun opintoja lauluopettaja-linjalla. Hän ei kuitenkaan halunnut työskennellä lauluopettajana, vaan yhtä kurssia vaille laulunopettajan papereita hän aloitti musiikkikasvatusopinnot Jyväskylän Yliopistossa. Musiikinopettajuuden ohessa Kabris on ollut aktiivisesti mukana eri kuoroissa kuorolaisena sekä äänenmuodostajana. Vox Aurean äänenmuodostajana hän on työskennellyt 12 vuotta.

Laulamisessa opettajan sukupuolen merkitys korostuu varmasti enemmän kuin missään muussa musiikin opettamisen osa-alueessa. Myös kumpikin haastatelluista opettajista myönsi oman sukupuolen varmasti vaikuttavan opettamiseen. Suoniemi pilke silmäkulmassa demonstroi voivansa opettaa hyvin tyttöjä, sekä poikia, sillä hän voi laulaa tyttöjen osuudet falsetilla ja poikien osuudet normaalilla äänellä. Hän myöntää kuitenkin uskovansa, että erityisesti pojille sillä, että hän on mies, on merkitystä. Suoniemen mielestä kodeissa ja muualla on vähemmän miesmalleja laulamista. Joten senkin takia se, että musiikinopettaja on mies, on varmasti pojille helpottava asia.

Kabris on Suoniemen kanssa samoilla linjoilla. Hän toteaa poikien äänenmurroksen ja madaltuvan lauluäänen huomioimisen laulunopetuksessa olevan vaikeaa jopa hänelle.

”Kun vaikka mä tiedän äänestä paljon, niin ihan oikeesti, että miesope varmaan vielä vois olla noille pojille ihanampi siinä vaiheessa. Varsinkin just siinä siirtymisessä, että miten ne rupee siirtää sitä ääntään sinne, kun rupee laulaa miehen äänelle. Et varmasti, jos ois miesope, nii se ois pojille vielä helpompaa.” (Kabris)

Tunteja seuratessa pystyi huomaamaan Kabriksen kuitenkin pystyvän kompensoimaan tätä haastetta monella tavalla. Muun muassa nuorisokuoro toiminnassa Kabris on kerännyt ammattitaitoa äänenmurroskaudella olevien poikien laulamisesta ja laulunopettamisesta. Hän tuntee hyvin poikien äänialan ja kertoi olevan suhteellisen matalaääninen itsekin, joten hän pystyy paljon kuitenkin laulamaan myös poikien mukana. Vankka ammattitaito laulamisesta ja kokemus nuorten äänialoista auttaa valitsemaan sopivia sävellajeja ja ohjeistamaan sekä tyttöjä, että poikia sopivalla tavalla. Esimerkiksi kun kappaleesta valittiin suurimmalle osalle pojista sopiva sävellaji, se oli tytöille liian matala. Silloin täytyy vaihdella oktaavia tarvittaessa. Kabris pystyi ohjeistamaan ja näyttämään tytöille tämän ja hän lauloi myös mukana, jolloin tytöt pystyivät kuulla milloin kannattaa laulaa matalammalta ja milloin korkeammalta.

Vaikka pystyisikin suurimmilta osin laulamaan samalta korkeudelta poikaoppilaiden kanssa, naisäänen äänenväri on erilainen kuin miehen ääni. Asiantuntijat puoltavat miesäänen merkitystä mallina äänenmurroskaudella oleville pojille. Poikien ei tarvitse jäädä pulaan naisopettajan opetuksessa, sillä miesäänimallin voi tuoda tunneille muillakin tavoin.

”Mut sit taas toisaalta me aika usein kuunnellaan se kappale ja jos siin on miesesiintyjä, niin ne pystyy sieltä kuuntelee.” (Kabris)

Laulettavan kappaleen kuunteleminen miesäänen esittämänä oli mukana jokaisella Kabriksen pitämällä tunnilla, jota olin seuraamassa. Se on siis ilmeisen käyttökelpoinen toimintatapa.

Asiantuntijuuden merkitys korostuu myös, kun miesopettaja opettaa laulua tytöille. Suoniemen mielestä tytöille on sinänsä helpompi opettaa laulua, koska he ovat yleisesti ottaen motivoituneempia asiasta, eikä heidän äänensä ole niin suuressa murroksessa kuin äänenmurroskaudella olevien poikien. Silti miesopettajan tulee tietää naisäänen yleisiä lainalaisuuksia, jolloin hän voi ohjeistaa tyttöjä paremmin ja valita laulettava ohjelmisto myös tytöille sopivaksi. Tähän sopii hyvin esimerkkitapaus yhdeltä Suoniemen musiikintunnilta.

Suoniemi opetti kappaleen, jossa on kaksi stemmaa. Ylemmän stemman hän opetti tytöille ja alemman stemman pojille. Yksi tyttö olisi halunnut laulaa poikien stemman, sillä hän koki tyttöjen stemman menevän hänelle liian korkealle. Joku opettaja olisi voinut hämmentyä ja antaa tytön laulaa pojille opetettua stemmaa, mikä ei varmasti olisi ollut väärin sekään. Suoniemi kuitenkin käytti asiantuntijuuttaan hyväksi ja sanoi, ettei se ole liian korkea. Hän perusteli sen sillä, että he olivat tunnin alussa äänenavauksessa laulaneet molliterassin korkeammalta ihan vaivattomasti.

6.1.6 Aikaresurssit, onko musiikintunneilla aikaa laulamiseksi?

Musiikin opetussuunnitelma antaa suurpiirteisyydessään paljon tilaa opettajan omille ratkaisuille esim. aiheiden painottamisessa ja ajankäytössä. Musiikkiin kuuluvia aihealueita on paljon, mutta se, miten paljon aikaa käytetään laulamiseen ja miten paljon kaikkiin muihin osa-alueisiin, riippuu paljon opettajan päätöksistä. Haastatelluista opettajista kumpikin kokee laulun tärkeänä ja laulattaa oppilaitaan pääsääntöisesti joka tunti. Kabriksen pääinstrumentti on laulu ja se näkyy hänen opetuksessaan

”Mä itte laulatan varmaan aika paljon, koska se laulu on mun pääinstrumentti, niin mä tykkään ja mä yritän tartuttaa sen näihin.” (Kabris)

Suoniemi kokee olevansa ehkä vähän enemmän yhteismusisointipainotteinen ja myönsi kantavansa toisinaan asiasta huonoa omatuntoa. Kuitenkin hän kertoo joka tunnilla laulattavansa vähintään kaksi – kolme laulua ja toisinaan pitävänsä toivelaulutunteja, joilla lauletaan vielä enemmän. Ottaen huomioon musiikin moninaisuuden ja POPS:ien monet eri aihealueet, ei minun mielestäni huonolle omalletunnolle ole mitään syytä.

Haastattelujen aikaan yläkouluissa eletään vielä POPS 2004:n aikakautta, sillä POPS vaihdos tapahtuu liukuen. Siksi yläkoulussa muutokset astuvat voimaan vasta syksyllä 2017. Tämän hetken POPS:in mukaisesti yläkoulussa on kaikille yhteistä musiikkia yksi viikkotunti seitsemäsluokkalaisille. Uuden POPS:in myötä tunteja on 1,5 – 2. Kabris korostaa vähäisten tuntimäärien vaikuttavan musiikinopetuksessa monella tavalla. Kuntayhtymän jälkeen heidän koulussa vähennettiin kahdesta viikkotunnista 1,5:een ja tänä lukuvuonna määrä väheni yhteen. Kabriksella on siis ensimmäistä kertaa vain yksi viikkotunti seitsemäsluokkalaisille, joten aihe on todella tuore ja pinnalla. Kabris mainitsee tuntien vähenemisen vaikuttavan myös laulamisen määrään, sillä musiikin muutkin osa-alueet, kuten soittaminen täytyy pitää mukana.

”Uus OPS:i alkaa ensi vuonna ja siellä tulee kaks tuntia onneks. Onneks! Se vaikuttaa selkeesti, koska on ihan eri asia tunti tai kaksi. Ja sitten kun tämä kirjo on meillä niin laaja mitä kaikkea meillä tehään.” (Kabris)

Kabris mainitsi yläkoululaisten lauluuntoon vaikuttavan paljon se, millainen ryhmädynamiikka luokassa on. Ryhmädynamiikka-teemaan syvennyin aiemmin myös Ruodemäen tiedonannolla oppilaiden motivaatio-luvussa.

”...seiska on semmonen, että tullaan eri luokilta, että kehtaanko laulaa, enkö kehtaa. Se on semmosta, sen ryhmän hakemista. Siis siinä se tunti on hirvittävän vähän, että kaks tuntia on ihan eri.” (Kabris)

Oletettavasti tähän vaikuttaa varmasti osittain myös se, alkaako musiikki heti seitsemännen luokan alussa, vai vasta myöhemmissä jaksoissa, jolloin ryhmäytymistä on ehtinyt jo tapahtua.

Pakollisen musiikin lisäksi valinnaiset kurssit ja ylimääräinen, kurssien ulkopuolinen, vapaaehtoinen musiikillinen toiminta ovat taas ihan toinen mahdollisuus. Esimerkiksi koulun juhliin valmistellaan usein musiikintuntien ulkopuolella musiikkiesityksiä. Kabris on kuoroasiantuntijana saanut lähes koko koulun innostumaan kuorolaulusta ja hänellä oli 2016 joulujuhlaan valmisteilla sekä alakoululaisista koostuvan kuoron (n. 100 kuorolaista), yläkoululaisista koostuvan kuoron (n. 30), että yhtenäiskuoron esityksiä. Oppilaat osallistuvat täysin vapaaehtoisesti ja harjoittelu tapahtuu välituntisin. Myös valinnaisen tunneilla valmisteltiin vaativaa lauluyhtye-teosta samaan joulujuhlaan. Tätä kautta lauluakin saa opetettua pakollisten musiikintuntien lisäksi siitä innostuneille oppilaille. POPS 2014:in uusista tuntimääristä Suoniemi suhtautuu hieman skeptisesti siihen, lisääntykö tuntimäärä todellisuudessa. Pakolliset tunnit toki lisääntyvät ja se on Suoniemenkin mielestä hyvä juttu, mutta POPS:in monista muista muutoksista johtuen musiikin valinnaisuus saattaa puolestaan kaventua.

6.1.7 Laulun arviointi

”Koska yleisellä tasolla koulun ongelma on, että suurin osa täältä lähtiessään tietää enemmän sen, mitä ne ei osaa, kuin mitä ne osaa. Ja mä oon aatellu, että mun missio on saada ne tietämään mitä ne osaa.” (Suoniemi)

Suoniemen mission taustalla on suuri opetusfilosofinen näkemys, joka varmasti vaikuttaa kaikessa opetuksessa mitä hän tekee, myös laulun arvioinnissa. Perinteisiä laulukokeita

Suoniemi ei ole pitänyt, mutta aikaisempina vuosina on kyllä halunnut erikseen kuunnella ja ”testata” oppilaidensa laulua pienissä porukoissa.

”Mä pidän sellasia, ”äänitestejä”, johon saa tulla kaverin kanssa kahestaan tai kolmistaankin. Ja lauletaan yhdessä. Ja laulut saa olla ihan mitä vaan. Siis ihan mitä vaan Jaakko kullasta lähtien.” (Suoniemi)

Suoniemi ei ole antanut numeroita näistä äänitesteistä, vaan pikemminkin sanallista palautetta itse tilanteessa. Laulu on kuitenkin niin herkkä aihe, että joskus positiivinenkin kommentti voidaan käsittää väärin. Niin kävi Suoniemelle viime vuonna, kun eräs oppilas pahoitti väärinymmärryksessä mielensä.

”Koska katokku viimeinen asia, jota mä haluan musiikinopetuksessa tehdä, on se, että joku pahottaa mielensä ja kokee sen, että hän on jotenki huono tässä hommassa.” (Suoniemi)

Sen takia tänä vuonna Suoniemi ei ole pitänyt laulutestejä. Hän kokee pystyvänsä kuulemaan ja tarkkailemaan oppilaiden laulua myös luokkatilanteessa pienellä ”kikkailulla”.

”Kun mä laulatan, niin mä koko ajan tarkkailen. Mä yritän olla aika aktiivinen ja mä välillä istun eri paikoissa et mä kuulen laulua. Ja välillä me lauletaan niin, et okei pojat laulaa tän kohdan ja tytöt tän kohdan. Ja alkuvuodesta syntyneet laulaa tän ja loppuvuodesta syntyneet laulaa tän, tai ne, jolla on mustat housut niin laulaa tän. Jolla mä yritän saada niitä vähän pienempiin porukoihin, jollon mä vähän saan sitä käsitystä.” (Suoniemi)

Suoniemen tunteja seurattessani havaitsin käytännössä tämän saman asian. Suuri apukeino tähän on kitara, jonka kanssa Suoniemi pystyy kulkemaan luokassa paikasta toiseen, toisin kuin pianon takana istuessa.

Suoniemen mielestä peruskoulussa on vaarana se, että oppilaat kategorisoituvat tietynlaisiksi. Siksi hän ei ole halunnut nähdä oppilaidensa aikaisempia arvosanoja, vaan antaa jokaisen lähteä puhtaalta pöydältä. Suurissa kouluissa oppilaita on niin paljon, että oman haasteensa tuo jokaisen arvioiminen reilusti. Erityisesti musiikissa, jossa suurin osa musiikkinumerosta määriytyy tunnilla tapahtuvan tekemisen perusteella, eikä kirjallisen koenumeron avulla, oppilaiden taitojen tasapuolinen arvioiminen saattaa olla hankalaa. Suoniemi myöntää, että luonnollinen, muttei välttämättä paras tapa selvittää tästä on ihmisten niputtaminen muutamaaan kategoriaan.

”Mullakin on tänä vuonna 200 oppilasta, niin se on luonnollinen tapa ratkaista se, että sä et ajattele, että sulla on 200 yksilöä, vaan että sulla on 7 kategoriaa. Ja näin ihminen toimii. Ja mä viimeiseen asti pyrin välttämään sitä.” (Suoniemi)

Myös Kabris on kokenut tärkeäksi ja hyödylliseksi työkaluksi oppilaiden lauluäänen testaamisen. Kuitenkin tänä vuonna tuntimäärän vähennyttä yhteensä viikkotuntiin, hän on nähnyt paremmaksi jättää aikaa vievän laulun testaamisen pois.

”Nyt kun taas kerran tullaan tähän ”tunti vaan”, niin tänä vuonna mä en testaa kaikkia oppilaita laulaen, mutta mä oon ja mun mielestä se on hyödyllistä käydä sellanen, että mä kuuntelen jokaisen yksitellen.” (Kabris)

Kabris lisää, että juuri näiden laulutestien avulla hän on löytänytkin juuri poikien joukosta ihan ”helmiä”, koska luokassa ei välttämättä kuule yksittäisen oppilaan laulua. Kabriksen lähtökohta laulutestien suhteessa musiikkinumeroon on se, että se voi vaikuttaa ainoastaan numeroa nostaen. Eli kenenkään ei tarvitse jännittää musiikkinumeronsa laskevan laulukokeen takia. Musiikkinumero tulee siitä, mitä musiikintunneilla luokassa tapahtuu. Samalla periaatteella Kabris pitää näitä vapaaehtoisia kuoroja.

”Et mä en halua sinne, et sinne tulee lavalle joku seisomaan sillä, et se on esityksessä ja että se saa kasin. Vaan mä haluan, että ne tykkää laulaa. Toki niin kuin voit arvata, että yleensä semmonen, joka sinne tulee, niin se on myös tunnilla aktiivinen. Eli näinhän se yleensä on.” (Kabris)

POPS 2004 näyttää yhä suunnan opetukselle vielä tänä keväänä. Siinä laulun osa-alueen vaatimukset arvosanalle kahdeksan ovat: ”Oppilas osallistuu yhteislauluun ja osaa laulaa rytmisesti oikein sekä melodialinjan suuntaisesti” (POPS 2004, 234). ”Melodialinjan suuntaisesti” on myös hyvin monitulkintainen määritelmä ja tulkintaeroja tästä löytyy heti jo Suoniemen ja Kabriksen väliltä.

”Joo mut se on hirveen vapaasti sanottu, melodialinjan suuntaisesti. - . Mua on kiinnostanu se, hallitseeko se äänensä ja pystyykö se joko itsenäisesti tai vähän melodiaan tukien toistamaan sen melodian niin, että sen tunnistaa. Ja musta se on ihan hyvä suoritus.” (Suoniemi)

”Järkyttävä vaatimus. Siis ihan oikeesti. En mä tiedä. Eihän meillä sais kasejakaan siis juur kukaan. Tai siis sais.. ei voi sanoa että juur kukaan. Mutta ainakin, että jos ei sitä melodiaa siellä missään mukana oo, niin se ois ihan toivotonta hyvin monelle.” (Kabris)

Molempien haastateltujen opettajien mielestä opetus suunnitelmien vaatimuksia täytyy välillä soveltaa. Kabris tuo esiin esimerkkinä Esa-Pekka Salosen, kuuluisan kapellimestarin, joka on tehnyt aikanaan säveltapailut viheltämällä. Kabris toteaa, ettei se musiikki ole pelkästään laulamista. Ja hän kritisoi sitä, miksei äärettömän musikaalinen ihminen voi saada kiitettävää, jos ei esim. lauluelimistö toimi kunnolla.

”Ja minä, joka oikeasti tiän jonkin verran laulamista ja tykkään laulaa, niin olen satavarma, että minä en semmoista laulajaa saa laulamaan nuotinmukaisesti, niin miten me voidaan vaatia?” (Kabris)

Tässä Kabris viittaa äänielimistöön, jossa on suurempia ongelmia. Mutta samalla periaatteella äänenmurroksen vaikutukset voidaan huomioida samalla tavalla. Jos musikaalinen poika ei saa melodiaa laulettua puhtaasti äänenmurroksen aiheuttamien fysiologisten tapahtumien takia, olisi mielestäni epäinhimillistä antaa sen vaikuttaa peruskoulun musiikinnumeroon.

”On mulla ollu, muistan et mulla on ollu, siit on kauan, mut mulla oli yks poika, joka laulo ihan pieleen, mutta se laulo niin innoissaan, se oli niiiin sydämellään täysin mukana, niin kyllä se sai multa ysin. Ei se sille mitään voi.” (Kabris)

6.2 Kyselylomakkeiden tuloksia

Kyselylomakkeiden tarkoitus ja merkitys tutkimukselleni oli lähtökohtaisesti tuoda monipuolisuutta ja toisenlaista näkökulmaa tutkimuskohteestani. Kyselylomakkeet olivat vain aineistolleni mielenkiintoinen ja hyvä lisä, mutta eivät tärkein yksittäinen osuus. Kyselylomakkeiden avoimien kysymysten vastaukset toivat lisää näkökulmia tutkimukselleni ja toisaalta osa vastauksista tukivat jo olemassa olevia näkökulmia. Kuitenkin muutaman kysymyksen väliset yhteydet antoivat myös pienen, mutta oivallisen aineiston tutkia erilaisia merkityksiä, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia oppilaiden omista kokemuksista liittyen äänenmurrokseen ja musiikintunneilla laulamiseen.

Lomakkeen viimeinen kysymys käsitteli sitä, mikä opettajan toiminnassa innostaa oppilasta laulamaan (kuvio 1). Kysymys oli täysin avoin, joten oppilaat saivat kirjoittaa yhden tai useamman asian. Lomakkeessa ei ollut valmiiksi määrättyjä vaihtoehtoja tai esimerkkiä, vaan oppilaan täytyi itse keksiä vastaus. Tiedostin kysymyksen voivan olla hieman haastava, sillä se vaatii musiikintuntien, opettajan toiminnan ja oman motivaation analysointia. ”Ei mikään” ja ”en tiedä” –vastauksia tulikin paljon, mutta yli puolet vastauksista sisälsivät opettajan toimintaa kuvaavia asioita, jotka luokittelin kahdeksaan luokkaan. Kaksi oppilasta olivat kirjoittaneet kaksi ja yksi oppilas kolme eri luokkaan kuuluvaa asiaa. Muut oppilaat olivat kirjoittaneet yhden asian. Vastauksissa nousi esille muutamia näkökulmia, joista joitakin en ollut odottanut oppilaiden itse tiedostavan. Mielestäni hieman yllättäviä vastauksia oli mm. opettajan persoona

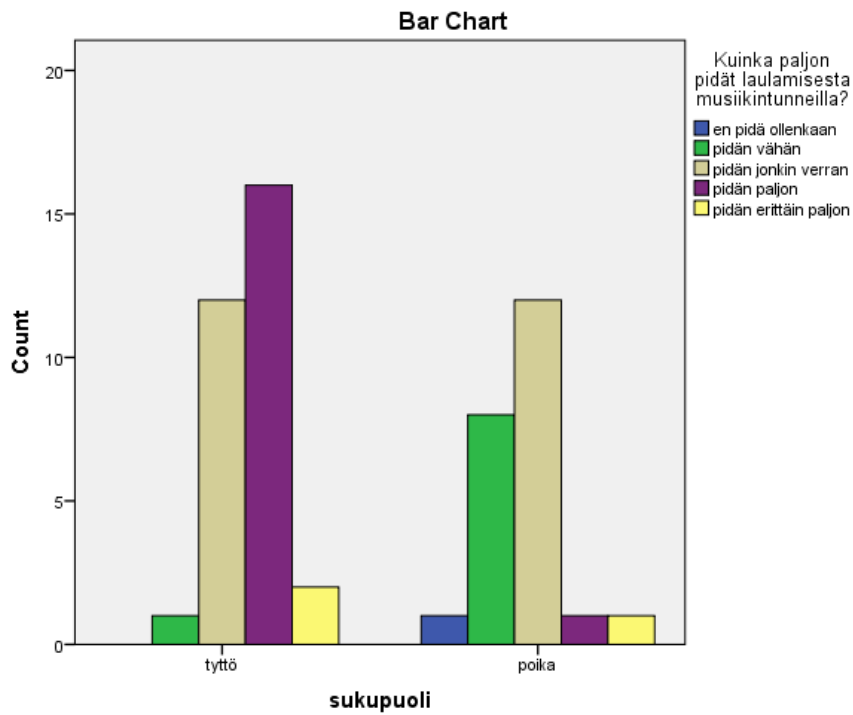
ja asenne, äänen avaus- ja laulutekniikkaharjoitukset, sekä virheiden huomaaminen ja ohjeiden antaminen virheiden korjaamiseksi.

Kuvio 1.



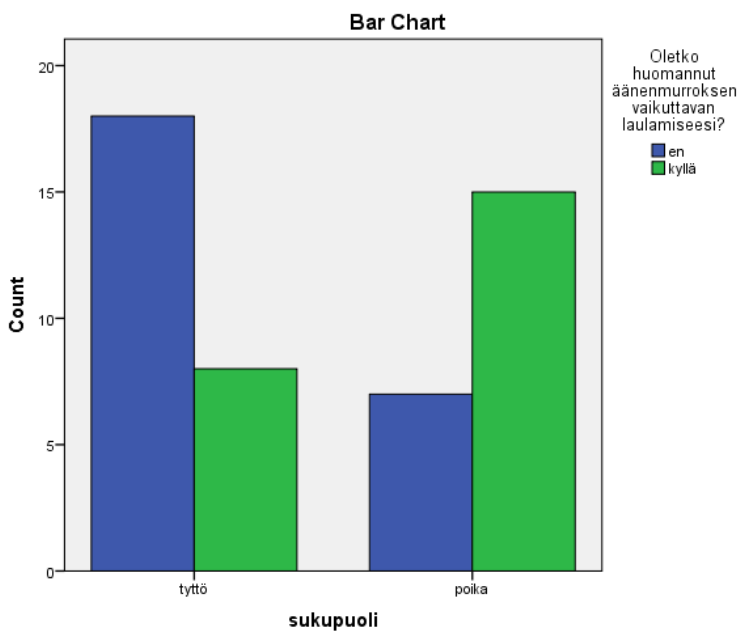
Mielestäni tutkimukseni kannalta merkittävin eroavaisuus on tyttöjen ja poikien lauluinnostus. Kysymykseen ”Kuinka paljon pidät laulamista musiikintunneilla?” oli annettu viisiportainen asteikko, joka mittaa oppilaan omaa mielipidettä laulamisen mielekkyydestä musiikintunneilla. Tulokset puhuvat sen puolesta, että tytöt pitävät laulamista huomattavasti enemmän kuin pojat. Huomionarvoista on mielestäni myös se, että oppilaiden mielipiteet laulamista eivät ole niin negatiivisia, kuin voisi olettaa. Ainoastaan yksi oppilas (poika) vastasi, ettei pidä laulamista ollenkaan. Tytöistä suurin osa vastasi pitävänsä laulusta paljon. Jopa kolme oppilasta (2 tyttöä ja 1 poika) vastasivat pitävänsä laulamista erittäin paljon (kuvio 2).

Kuvio 2.



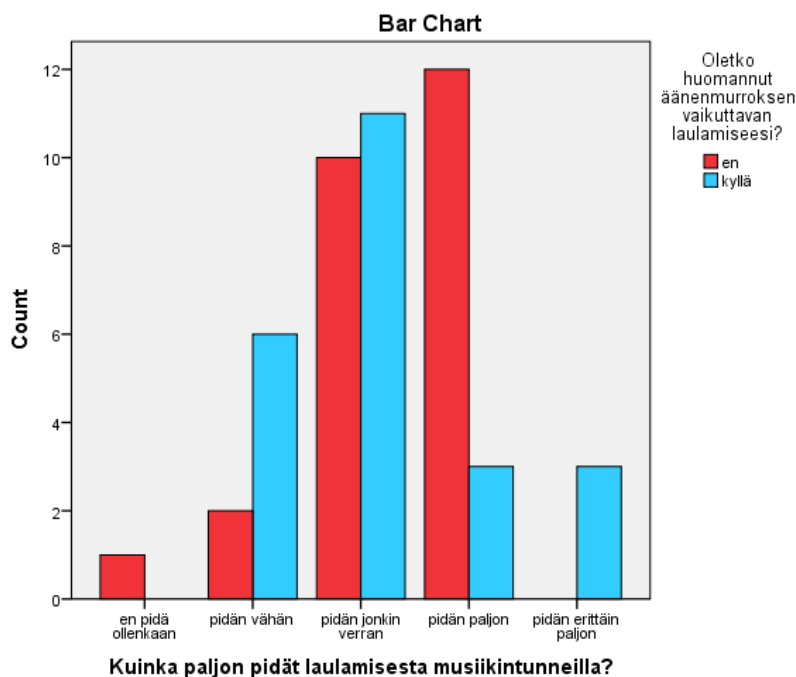
Toinen huomionarvoinen asia liittyy siihen, ovatko oppilaat huomanneet äänenmurroksen vaikuttavan laulamiseen omalla kohdallaan. Odotetusti huomattavasti suurempi määrä poikia olivat huomanneet äänenmurroksen vaikutukset. Huomionarvoista on mielestäni se, että myös noin yksi kolmasosa tytöistä oli huomannut äänenmurroksen vaikutukset laulamiseen omalla kohdallaan (kuvio 3).

Kuvio 3.



Lauluinnokkuuden ja sukupuolen välinen korrelaatio on niin suuri, että se varmasti vaikuttaa muidenkin kysymysten välisissä tulkinnoissa. Esimerkiksi äänenmurroksen vaikutusten huomaaminen ja lauluinnokkuuden välinen korrelaatio on myös mielenkiintoinen (kuvio 4). Oppilaista kaikki ne, jotka sanovat pitävänsä laulamista erittäin paljon, myöntävät myös huomanneensa äänenmurroksen vaikuttavan laulamiseensa. Ainut oppilas, joka vastasi, ettei pidä laulusta ollenkaan vastasi myös, ettei ole huomannut äänenmurroksen vaikutusta laulamiseensa. Pelkän taulukon perusteella näyttäisi melkein jopa siltä, että äänenmurroksen vaikutukset edistävät lauluintoa. Aineistostani nousee esiin kuitenkin se asia, että ne tytöt, jotka pitävät laulamista, ovat myös hyvin tietoisia omasta äänestään ja siten myös äänenmurroksen vaikutuksista. Tyttöjen kokemus äänenmurroksen vaikutuksista näyttää olevan huomattavasti positiivisempi. Ääni kyllä kuulostaa erilaiselta ja saattaa olla välillä vaikeaa pitää se tasaisena. Silti yhden vastauksen mukaan oma muuttuva ääni kuulostaa koko ajan paremmalta. Ainut oppilas, joka vastasi, ettei pidä laulamista ollenkaan on poika, joka ei myöskään ole huomannut äänenmurroksen vaikuttavan laulamiseen. Syy löytyy kuitenkin suoraa vastauksesta, sillä poika kirjoittaa: ”en laula aktiivisesti, niin eipä ole ongelma”. Tämä taulukko kertoo minun mielestäni eniten siitä, että oppilaat, jotka pitävät laulamista ovat enemmän tietoisia oman äänensä ominaisuuksista ja niiden muuttumisesta.

Kuvio 4.



7 POHDINTA

7.1 Äänenmurros koulumaailmassa

Äänenmurros ilmiönä näkyy vahvimmin yläkoulussa, vaikka monella se alkaa jo alakoulun puolella. Murrosikä äänenmurroksineen vaikuttaa erityisesti poikien laulamiseen monella tavalla. Äänenhallinta on heikkoa, melodian tuottaminen vaikeaa ja laulumotivaatio on alhainen. Äänenmurros näkyy musiikintunneilla, mutta siihen voi suhtautua monella tavalla. Tärkeintä on tehdä selväksi oppilaille, että se on luonnollinen asia. Vaikka oppilas olisi kuinka taitava käyttämään ääntään, hän ei välttämättä voi äänenmurroksen takia välttyä äänen sortumisilta ja ”kukoilta”. Äänenmurrokseen suhtautuminen oikealla tavalla musiikintunneilla on tärkeää, sillä äänenmurroksen salliva ilmapiiri musiikintunneilla voi mahdollisesti parhaimmillaan vaikuttaa koko koulun ilmapiiriin.

Äänen tahattomiin sortumisiin voi suhtautua kahdella tavalla. Joko tulee tehdä selväksi, ettei niille saa nauraa, tai niihin voi suhtautua positiivisen huumorin keinoin ja oppia nauramaan itselleen. Molemmissa suhtautumistavoissa on hyvät sekä huonot puolensa. Jos nauraminen koetaan ilkeäksi ja osoittelevaksi, se varmasti tuo lisää paineita ja epämukavuuden tunteita äänenmurroskaudella olevien poikien äänenkäyttöön liittyen. Tällöin parempi ja turvallisempi ratkaisu voisi olla nauramattomuuteen ohjaaminen. Silloin äänenmurroskaudella olevat oppilaat voisivat turvallisemmalla mielellä uskaltaa puhua ja laulaa jopa koko koulun yhteisissä tilaisuuksissa.

Toisaalta äänensortumiset ovat niin tahattomia, että niiden yllättävyys usein aiheuttaa koomisuutta tilanteisiin. Luontainen ja tahaton nauruntyrskähdys voidaan tällöin tulkita ilkeäksi ja osoittelevaksi, vaikkei se sitä olisikaan. Siksi äänenmurrokseen suhtautuminen positiivisen huumorin kautta voi tuoda myös rentoutta ja turvallisuuden tunnetta. Jos äänenmurros on luonnollinen asia, jolle saa hyväntahtoisesti nauraa, niin se voi parhaimmillaan opettaa rennompaa suhtautumista muihinkin tahattomiin virheiltä tuntuviin asioihin. ”Ei se ole niin vakaa” –asenne voi auttaa muuttuvan äänen kanssa painimisen lisäksi myös koko musiikintuntien tunnelmaan. Jos virheiden tekemisen pelko ei ole tuntien hallitseva elementti, uskallus yrittää ja kokeilla uusiakin juttuja kasvaa varmasti. Ja tähän on hedelmällistä motivaatiolle ja koko oppimisprosessille. Huumori on silti kuin kaksiteräinen miekka ja

opettajan tulee olla varovainen ohjatessaan oppilaita suhtautumaan huumorilla äänenmurroksen ilmiöihin. Said Shiyab (2009) on tutkinut huumorin käytön pedagogisia vaikutuksia opetustilanteissa. Shiyab mainitsee huumorin olevan perustavanlaatuisessa asemassa opettajan ja oppilaiden välisen yhteenkuuluvuuden ja tasapainon muodostumisessa. Huumoria voi käyttää tahattomasti tai tahallisesti myös pahaan. Esimerkiksi toisen ihmisen kulttuurista, uskontoa tai kansalaisuutta koskeva huumori voi olla enemmänkin haitallista, kuin hyödyllistä hyvän ilmapiirin rakentumiselle. (Shiyab 2009, 1-2.) Ääni-identiteetti ja oma ääni on niin herkkä asia, että siihen liittyvän huumorin kanssa tulee olla todella varovainen. Opettajan tulee tehdä selväksi ja opettaa, ettei huumori ja nauraminen ole ilkeää ja osoittelevaa. Hyväntahtoisen naureskelun satunnaisille äänensortumisille ei tule olla henkilökohtaista, vaan ennemminkin naureskelua yleisesti luonnolliselle, mutta hallitsemattomalle ilmiölle äänenmurros.

Äänenmurros vaikuttaa äänen madaltumisen lisäksi myöskin tilapäiseen äänialan kaventumiseen. Siksi kappalevalinnat ja erityisesti sävellajivalinnat ovat hyvin tarkkaa puuhaa. Oppilaat usein pystyvät löytämään äänellään oikeat sävelet silloin, kun sävelet ovat heidän äänelleen sopivalla korkeudella. Näitä säveliä ei välttämättä ole monia, mutta jos muutamankin sävelen pystyy tuottamaan puhtaasti, niiden löytäminen on laulumotivaation ja vokaalisen minäkuvan takia tärkeää. Mieleeni nousee myös opettajan ammattitaidon merkitys mahdollisissa ”laulutestitilanteissa”. Ei voi olettaa, että oppilas itsekään tietäisi varmasti oman alati muuttuvan äänensä sen hetken parasta äänialuetta. Siksi opettajan tulisi yhdessä oppilaan kanssa kokeilla ja etsiä paras mahdollinen sävellaji.

Äänenmurroksen yksilöllisten tapahtumien takia myös äänenkorkeuden muutokset ja äänenhallinnan vaikeudet ovat yksilöllisiä. Opettajan on hyvä tiedostaa tämä, mutta erityisesti ryhmäopetuksessa tämän konkreettinen huomioiminen on haastavaa. Tämän takia opettajana on tärkeää pystyä ohjaamaan oppilaita tunnistamaan ja havainnoimaan itse oman äänensä ominaisuuksia: Miltä laulaminen tuntuu kehossa ja miltä oma ääni kuulostaa?

7.2 Oppilaiden laulumotivaatio

Jos opettaja onnistuu luomaan toimintakulttuurin ja ilmapiirin, jossa laulaminen on yhtä luonnollista, kuin mikä tahansa muu asia, jota koulussa tehdään, se varmasti edesauttaa oppilaiden laulumotivaatiota. Silloin laulamista ei nähdä ihmeellisenä erikoistaitona, jota vain harvat ja valitut osaavat, vaan laulaminen ja siinä kehittyminen on jokaisen oikeus.

Suurin yksittäinen laulumotivaatioon liittyvä asia on tutut ja mieleiset kappalevalinnat. Koulumaailman realiteetit eivät kuitenkaan tue sitä, että jokainen laulettava kappale olisi jokaiselle ennestään tuttu ja mieluinen. Nykypäivänä pinnalla olevat kappaleet vaihtuvat niin nopeaan tahtiin, että musiikinopettajan on lähes mahdoton olla joka hetki perillä siitä, mikä kappale milläkin hetkellä on nuorison keskuudessa se kuunnelluin. Toisaalta kaikki suosittu materiaali ei sovi joko musiikillisesti, tai tekstinsä puolesta musiikintunneille. Kappaleen laulettavuuden lisäksi opettajan tulee huomioida kappaleen soitettavuus. Opettajat valitsevatkin kappaleita tunneille myös niiden soittopuolen toimivuuden perusteella, jolloin niiden laulaminen tulee mukana siinä sivussa.

Myös opetussuunnitelman mukaan opettajan tulee valita monipuolista musiikillista materiaalia, joka voi laajentaa oppilaan musiikillista käsitystä ja maailmaa. Tästäkin syystä johtuen pysyminen ainoastaan oppilaille tutuissa kappaleissa ei ole tarkoituksenmukaista, vaikka se motivoisi heitä enemmän. Valitessa oppilaille tuntemattoman kappaleen, on tärkeää muistaa ja malttaa opettaa kappale ensin kunnolla. Selvää on, että kappaleen laulaminen on tietenkin hyvin vaikeaa, jos ei se ole tuttu. Kappaleen opettelu- ja työstämisvaihe saattaa olla turhauttavaakin ja keskittymistä vaativaa työtä, joten itselle tutun kappaleen laulaminen voi tuntua helpommalta ja mielekkäämmältä. Mutta, jos tämän työvaiheen jaksaa ja muistaa tehdä perusteellisesti, se varmasti auttaa motivoitumaan enemmän myös tämän aluksi tuntemattoman kappaleen laulamisesta. Uuden kappaleen työstämisvaiheessa on mahdollista opettaa melodian havainnointia tarkemmin. Tutunkaan melodialinjan toistaminen omalla äänellä ei ole itsestäänselvä asia kaikille, mutta väitän, että tuttu kappale on helpompi vain ”hoilata” mukana keskittymättä melodiaan tarkemmin. Uuden kappaleen pieniksi paloiksi pilkkominen ja melodialinjan kuunteleminen ja sen toistaminen useaan kertaan opettajan opastuksella voi auttaa hahmottamaan melodian sävelkorkeuksia ja kuinka omalla äänellä pystyy niitä toistamaan.

Toinen suuri tekijä laulumotivaatioon on opettajan oma innostuneisuus, sekä ammattitaito. Opettajan rento ja positiivinen opetusote vaikuttaa koko tunnin ilmapiiriin ja tuo siten rentoutta ja iloa myös laulamiseen. Jos opettaja pystyy antamaan laadukkaan esimerkin hyvästä äänenkäytöstä, se varmasti kannustaa ja motivoi oppilaitakin pyrkimään samaan. Myös mielekäs, kappaleeseen sopiva ja selkeä säestys auttaa ja tukee laulamista samalla innostaen laulamaan mukana.

Murrosikäisten kanssa työskennellessä täytyy ymmärtää, että niin hyvässä kuin pahassa paljon tärkeitä ja merkityksellisiä asioita tapahtuu opettajan katseen ulottumattomissa. Ihmissuhteet ja ryhmädynamiikka vaikuttavat hyvinkin paljon myös laulumotivaatioon. Seitsemännellä luokalla monet asiat ovat muuttuneet paljon alakouluajoista. Koko luokka saattaa koostua toisilleen ennestään tuntemattomista oppilaista. Ryhmäytyminen ja luokkahengen rakentuminen on tärkeä prosessi, johon musiikinopettajakin osallistuu omalla panoksellaan, mutta suuri osa tästä työstä tapahtuu musiikintuntien ulkopuolella. Hyväkin luokkahenki voi muuttua nopeasti toiseen suuntaan. Yläkoululaisen maailmassa kaikki voi kääntyä pääläelleen jopa yhden välitunnin aikana, joten opettajalla tulee olla ymmärrystä ja ”tuntosarvet” tarkkana havainnoidessaan luokan laulumotivaatiota. On tärkeää muistaa, ettei luokan laulamattomuus aina johdu omista taidoista ja teoista, vaan syyt voivat olla ihan muualla.

Tytöt vaikuttavat olevan selkeästi motivoituneempia laulamista kuin pojat. Tyttöjen suurempaan laulumotivaatioon voi äänenmurroksen tuomien haasteiden lisäksi vaikuttaa myös mm. tyttöjen mielen maailmaan samastuttavammat laulut ja artistit. Se, kuinka paljon todellisuudessa äänenmurros vaikuttaa poikien laulumotivaation laskemiseen ja kuinka paljon muut asiat, jää valitettavasti edelleen mysteeriksi.

7.3 Opettajan työkalut

Jos yhtenä tavoitteena on muuttaa virheellinen käsitys absoluuttisesta lauluäänestä, joka on yksilön muuttumaton ominaisuus, on tärkeää opettaa laulutaitoa ja äänenkäyttöä ihan alkeista lähtien. Tämä mahdollistaa jokaiselle taitotasosta riippumatta onnistumisen kokemuksia ja kehitysmahdollisuuksia. Musiikinopettajana, jolle on laulaminen saattanut olla aina itsestäänselvää ja helppoa, saattaa olla vaikea ymmärtää miten pieniksi paloiksi laulaminen on hyvä purkaa. Monet laulamiseen liittyvät asiat ovat musiikin ammattilaiselle jo kauan sitten

automatisoituneita. Siksi on hankala muistaa mitkä asiat ovat laulamisen prosessissa olennaisia, mutta eivät kaikille itsestäänselviä tai helppoja toteuttaa ilman ohjeistamista ja harjoittelua. Koen, ettei koulutuksessamme puhuta laulun alkeista tarpeeksi perusteista lähtien. Työelämässä nämä asiat varmasti tulevat vastaan ja niiden kanssa voi uteliaisuudella yrityksen ja erehdyksen kautta oppia toimimaan jollakin tavalla. Uskon, että nämä asiat eivät ole niin abstrakteja, ettei niihin voisi saada ohjeistusta ja vinkkejä jo ennen työelämään astumista. Uskon myös, että toimivilla työtavoilla laulutekniikan ja äänenkäytön perusteita on mahdollista opettaa, vaikkei itse olisikaan laulamisen ammattilainen. Tässä luvussa avaan tärkeimpiä huomioita, joista voisi olla apua käytännön työhön jokaiselle joskus yläkoulussa musiikkia opettavalle.

Monille oppilaille on haaste jopa tunnistaa oma ääni ja erottaa se muusta äänimassasta laulaessaan. Myöskään äänen korkeuden nostaminen ja laskeminen tiedostetusti ei ole itsestäänselvää kaikille. Äänenkäytön opetuksessa tulee siis lähteä niinkin perusteista kuin oman äänen erottaminen muiden äänistä ja eri äänenkorkeuksien laulaminen. Oman äänen tunnistamiseen voi käyttää tekniikkaa, jossa oppilas sulkee toisen korvan sormellaan, jolloin oma ääni kuuluu pään sisällä voimakkaammin. Äänenkorkeuden havaitsemiseen opettelussa opettaja voi näyttää kädellään, että ”vielä ylemmäksi”, ”vähän alemmaksi”. Kappaleen lähtösävelen etsiminen ohjatusti voi olla myös tehokas tapa äänenkorkeuksien hahmottamiseen ja tuottamiseen. Tämän voi toteuttaa esimerkiksi lähtemällä jostain alemmasta sävelestä, esim. kappaleen sävellajin perussävelestä ja liu’uttamalla ääntä ylemmäs lähtösäveleen asti. Uuden kappaleen yhteydessä melodian kuuntelemiseen ja opettelemiseen pienissä pätkissä on hyvä käyttää aikaa. Kuunteleminen on yksi hyvin tärkeä elementti melodian hahmottamisessa ja siten sen tuottamisessa omalla lauluäänellä.

Tärkeimpiä lauluteknisiä asioita, joihin on käytännössä yläkouluikäisten kanssa väkisin puututtava, on artikulointi ja lauluasento. Äänielimistön toiminta on vain puoliksi tahdonalaista, eikä äänihuulet tottele tarkkoja aivojen antamia käskyjä samalla tavalla kuin esim. käsi, josta voi helposti liikutella jokaista sormea erikseen haluamalla tavalla. Äänielimistö tottelee helpommin tunnetilojen ja muiden mielikuvia aikaansaamia aiheuttamia fysiologisia muutoksia. Siksi näihin tarkempiin lauluteknisiin asioihin toimii peruskoulun ryhmäopetuksessakin parhaiten mielikuvat. Niitä voi keksiä itse, jolloin ne ovat kuhunkin tilanteeseen ja kappaleeseen parhaiten sopivia. Sopivia mielikuvia voi hyvin löytää myös laulamista käsittelevistä kirjoista. Mielestäni näitä erilaisia toimivia mielikuvia olisi hyvä jakaa jopa opetuksen puitteissa jo musiikinopettajaopintojen aikana.

Mielikuvien lisäksi voi olla myös hyvä puhua joskus äänen toiminnasta hieman jopa teoriatasolla. Sanottavan kuitenkin tulee olla hyvin yksinkertaisessa muodossa ja käsitellä yhtä asiaa kerrallaan. Teoria on hyvä yhdistää myös käytäntöön heti ääniharjoitusten yhteydessä. Ääniharjoitusten tulee olla tarpeeksi yksinkertaisia ja ne voivat sisältää mielikuvia ja liikettä, joilla äänentuottamisen voi helposti ohjata haluttuun suuntaan.

Leikkimielinen ja huumoripitoinen työskentely voi myös ”hujata” oppilaita käyttämään ääntään, sekä tutustumaan oman äänen ominaisuuksiin ihan uusilla tavoilla. Esimerkiksi joko uuden kappaleen opettelu yhteydessä, tai tutun kappaleen laulamisen yhteydessä melodiaa voidaan toistaa muillakin tavoilla kuin laulaen sanoilla. Viheltäminen tai jonkin soittimen soundin matkiminen, esimerkiksi yhden säkeistön mittainen ”suutrumpettisoolo” voi olla tehokas keino innostamaan poikiakin mukaan.

Toisinaan hiljaisen luokan voi saada intoutumaan laulamisesta järjestelmällisellä ja toimivalla laulamisen opettamisella. Laulaminen voi olla vaikeasti hahmotettava ja abstrakti asia, mutta laulamisen elementtejä voi käydä erikseen läpi, jolloin laulaminen saattaa tuntua vähemmän pelottavalta ja mahdottomalta. Tähän apukeinona voi käyttää esimerkiksi yksinkertaista itsearviointia, joka keskittyy yhteen laulamisen elementtiin kerrallaan. Laulun rytmittäminen tarkasti, laulamisen intensiteetin pysyminen eri osioissa, volyymin vaihtelut ja laulun resonaatiopaikkojen löytyminen voivat olla näitä arvioinnin kohteena olevia elementtejä, joita oppilas pystyy alkaa erikseen havainnoimaan ja kehittämään omassa tekemisessään.

Turvallinen ja rento ilmapiiri on laulamisen mielekkyyteen kaiken lähtökohta ja perusta. Se mahdollistaa uskalluksen kokeilla, yrittää, erehtyä ja yrittää uudelleen. Perusturvan ja luottamuksen kokemukseen oppitunneilla vaikuttavat monet muutkin asiat kuin opettajan opetustavat. Koko luokan laulamattomuus heijastuu usein suoraan huonosta luokkailmapiiristä. Tällöin ongelman ratkaisuna ei ole pelkästään laulamiseen puuttuminen, vaan täytyy uskaltaa upota syvemmälle. Kiusaamistapauksissa musiikinopettajan resurssit puuttua tilanteeseen ovat pienet, joten yhteistyöllä muiden opettajien kanssa on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa asioihin. Musiikintuntien puitteissa on mahdollista yrittää parantaa luokkahenkeä erilaisilla ilmaisu- ja luottamusharjoituksilla. Asioista keskusteleminen ja vertaisarvioinnin käyttäminen voi olla myös hedelmällistä, riippuen tietenkin tilanteesta. Vertaisarvioinnilla voidaan opetella antamaan positiivista ja kannustavaa palautetta toisille. Parhaimmassa tapauksessa positiivisen

palautteen antaminen ja kannustaminen voi jollain tasolla jäädä luontevaksi osaksi luokan työskentelyilmapiiriä.

Sukupuolella on merkitystä laulunopettamisessa, erityisesti juuri yläkoulun musiikinopetuksessa, jolloin äänenmurroskaudella olevat pojat opettelevat käyttämään miehen ääneksi madaltuvaa ääntänsä. Miesopettajan on helpompi antaa ääniesimerkkiä itse pojille, mutta naisopettaja pystyy kuitenkin kompensoimaan sukupuolensa ominaisuuksia ammattitaidollaan ja sopivilla opetusmetodeilla. Ehkäpä helpoin keino miesäänimallista on kuunnella kappaleista versioita miesäänen laulamana. Tämä on varmasti todella käyttökelpoinen ja hyvä menetelmä ja peruskoulujärjestelmän resurssien puitteissa parhaimpia mahdollisia tapoja. Äänitteet, ovat kuitenkin aina miksattuja ja jälkeinpäin ”paranneltuja”, joten luonnollisen lauluäänen kuuleminen voisi olla myös hyväksi. Upeaahan olisi, jos joskus olisi mahdollista tuoda joku mies jollekin musiikintunnille laulamaan luonnollista ääniesimerkkiä. Toinen vaihtoehto olisi käydä luokan kanssa konsertissa tai musikaalissa, jossa olisi mieslaulaja tai useita mieslaulajia.

Poikien laulumotivaatioon voi liittyä myös laulamisen tuntuminen ”naiselliselta”. Esimerkiksi rumpujen tai sähkökitaran soittaminen saatetaan mieltää pojille sosiaalisesti hyväksyttävämmäksi toiminnaksi. Näihin käsityksiin olisi musiikintunneilla hyvä pyrkiä vaikuttamaan. Miesopettajana pystyy luonnollisesti itsekin näyttämään esimerkkiä siitä, kuinka mies voi laulaa hyvin ja uskottavasti. Naisopettajalla on siis hieman enemmän haasteita tässä asiassa. Mieleeni tulee kokeilun arvoinen ehdotus siitä, että luomalla tunneille sukupuolineutraalin ilmapiirin muidenkin soitinten suhteen, niin voisiko se edesauttaa myös laulamisen neutralisoitumista. Esimerkiksi tyttöjen kannustaminen rumpujen taakse tai sähkökitaran varteen, voisi tällöin murtaa soittimien sukupuolittuneisuutta ja sitä kautta ehkä myös jollain tasolla lieventää asenteita laulamisen naisellisyydestä.

Asiantuntijuuden merkitys nousee esiin myös silloin kun opettajana on mies ja oppilaina myös tyttöjä. Vaikka äänenmurroksen vaikutukset ääneen ovat tytöillä selkeästi vähäisempiä, joillakin tytöilläkin äänenmurros voi aiheuttaa huomattavia muutoksia laulamissa. Tämä on hyvä tiedostaa ja tehdä selväksi myös tytöille, että se on ihan normaalia. Miesopettajan tulee myöskin tietää naisäänen lainalaisuudet ja äänialat, jolloin hän voi ohjata ja opastaa tyttöjä oikealla tavalla ja valita kappaleet ja sävellajit myöskin tyttöjen äänialaa ajatellen.

7.4 Opetussuunnitelma käytännössä

Musiikintunteja on vähän ja opetettavia aihealueita paljon. POPS 2004 tuntijakojen mukaan pakollista musiikinopetusta on yläkoulussa yksi vuosiviikkotunti. Musiikin opetussuunnitelma antaa laajat määritelmät musiikinopetukselle. Musiikin opetuksessa opetettavia aihealueita on kahdeksan, joista laulaminen on yksi. Aihealueiden toteutus ja kunkin aihealueen painotus jäävät opettajan harkinnan varaan. Tutkimuksen molemmat opettajat kokevat laulun olevan tärkeä aihealue ja käyttävät siihen paljon aikaa. Pyrkimys on, että jokaisella musiikintunnilla lauletaan.

Ryhmädynamiikan vaikutus lauluintoon on yläkoulussa suuri. Jos pakollinen musiikinkurssi on heti seitsemännen luokan alussa, jolloin ryhmä saattaa koostua toisilleen aiemmin tuntemattomista oppilaista, vaikuttaa se myös laulunopetukseen. Laulaminen, kuten monet muutkin musiikinopetuksen osa-alueet, vaatii onnistuakseen turvallisuuden ja luottamuksen ilmapiiriin, eikä se synny hetkessä. Musiikintunneilla on mahdollisuus harjoitella luottamusta ja luokkahengen parantamista, mutta se vie paljon aikaa, eikä kaikkea tätä voi jättää pelkästään musiikinopetuksen harteille. Yksi vuosiviikkotunti on hyvin vähän siksikin, kun erityisesti seitsemännellä luokalla osa ajasta menee luokkahengen ja toimivan ryhmädynamiikan muodostamiseen. Molemmat tutkimuksen opettajat ovat iloisia uudesta tuntijaottelusta, jonka myötä pakollisia musiikintunteja tulee lisää.

Tutkittuani laulunopettamista yläluokilla käytännössä POPS 2004 määritelmät laulun opettamiseen ovat mielestäni todella kunnianhimoisia:

”äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia sekä eri tyylejä ja lajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä ohjelmistoa, josta osa ulkoa” (POPS 2004, 234).

Jos oppilaiden laulumotivaatio liittyy hyvin vahvasti mielekkäisiin kappaleisiin, voi eri tyyllilajien kappaleiden opettaminen olla hyvin haastavaa. Moniääninen ohjelmistokin puhumattakaan laulujen ulkoa opettelemisesta kuulostaa suurelta vaatimukselta, erityisesti jos kyseessä on lauluinnoton luokka.

”Oppilas osallistuu yhteislauluun ja osaa laulaa rytmisesti oikein sekä melodialinjan suuntaisesti” (POPS 2004, 234).

Yllämainitut POPS 2004 vaatimukset arvosanalle 8 ovat hyvin laveat ja monitulkintaiset. Rytmisesti oikein ja melodialinjan suuntaisesti laulamiseksi voi olla monta määritelmää. Käytännössä opetussuunnitelmien määritelmiä on pakko kuitenkin soveltaa. Esimerkiksi joskus laulu on tärkeämpää kuin teknisesti puhdas suoritus. Nykyään musiikin opetussuunnitelmat eivät vaadi laulukokeiden pitämistä. Tutkimuksen molemmat opettajat ovat kuitenkin useina vuosina pitäneet ”laulutestejä”, jossa kuulevat oppilaiden laulamista paremmin. Nämä testit eivät ole tapahtuneet kansakoulumaisesti yksin luokan edessä ilman säestystä, vaan kahdenkesken tai muutaman itsevalitseman kaverin ja opettajan kanssa pianon säestyksellä. Tällainen ”äänitesti” mahdollistaa realistisemman kuulokuvan oppilaan laulusta, jolloin voi myös antaa sanallisesti henkilökohtaista palautetta ja ohjeita, sekä kannustusta. Kummankaan opettajan pitämät ”äänitestit” eivät ole vaikuttaneet musiikkinumeroon alentavasti, jolloin oppilaille ei tule liikaa paineita senkään puolesta. Äänitestien pitäminen vie kuitenkin paljon aikaa ja musiikintuntien vähäiset aikaresurssit on käytettävä tehokkaasti hyödyksi. Molempien opettajien mielestä laulamisen opettaminen on testaamistakin tärkeämpää.

”Tavoite ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä” (POPS 2014, 244).

”Oppilas käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä ja osallistuu yhteislauluun sovittaen osuutensa osaksi kokonaisuutta.” (POPS 2014, 424).

POPS 2014 tavoitteet laulamisen opettamiselle ja kriteerit arvosanalle kahdeksan laulamisen osa-alueesta ovat laavammat. Niitä pystyy vielä paremmalla omallatunnolla soveltavamaan ja tulkitsemaan tilanteen mukaan. Kevyemmät määritelmät vähentävät paineita ja vaatimuksia arvioida liian tarkasti oppilaiden laulamisen taitoa. Tällöin opetuksen painopiste pysyy tekemisessä ja oppimisessa, eikä olemassa olevan taidon osaamisen tai osaamattomuuden arvioinnissa. Uskon, että tämä voi tuoda rentoutta laulamiseen ja ainakin vähentää oppilaiden ikäviä kokemuksia ”laulutaidottomuudestaan”, jotka usein jäävät vaikuttamaan yksilön ääni-identiteettiin ja lauluun vuosikymmenienkin päähän.

”Koska yleisellä tasolla koulun ongelma on, että suurin osa täältä lähtiessään tietää enemmän sen, mitä ne ei osaa, kuin mitä ne osaa. Ja mä oon aatellu, että mun missio on saada ne tietämään mitä ne osaa.” (Suoniemi)

7.5 Tulosten luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tulosten perusteella olen saanut vastauksia tutkimuskysymyksiini, vaikka näkökulmat asiasta muuttuivatkin hieman tutkimuksen edetessä. Ensimmäinen tutkimuskysymyksen keskittyi aluksi pelkästään äänenmurrokseen, mutta tutkimuksen edetessä huomasi, ettei sitä voi eristää täysin erilleen yläkoululaisen muista elämän osa-alueista. Siksi siirryin tutkimaan äänenmurroksen ohella muitakin murrosiän tuomia haasteita, kuten psyko-sosiaaliset paineet ja muutokset. Tämä tuo tuloksiin mielestäni enemmän luotettavuutta, sillä ihmistä tutkiessa on hyvä huomioida asiayhteydet ja kokonaisuudet. Toinen tutkimuskysymyksen keskittyi opettajan työtapoihin ja metodeihin, joilla oppilaat saadaan laulamaan. Tapaustutkimuksessani pystyin poimimaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien käyttämiä toimivia menetelmiä, joita varmasti muutkin opettajat pystyvät hyödyntämään, soveltamaan ja jalostamaan omassa opetuksessaan. Lisäkysymyksen koskivat sitä, kuinka paljon ja millä tavalla musiikinopettajat käytännössä painottavat laulunopetusta ja toisaalta millä tavalla opetussuunnitelmat laulua painottavat ja onko käytännöntodellisuuden ja opetussuunnitelmien välillä suuria ristiriitoja. Näihin kysymyksiin koen tutkimukseni pystyneen vastaamaan selkeästi.

Tutkimuskohteiden valinta määrittyi tutkimuskysymyksistä ja käytännön realiteeteista käsin. Oli mielekästä valita tutkimuskohteet tarpeeksi läheltä itseäni, jolloin tutkimuskohteisiin pääseminen olisi tarpeeksi helppoa. Tämän koen edesauttaneen riittävän kattavan aineiston keräämistä. Tutkimusmenetelmien valinnan koen onnistuneeksi, sillä kolmen eri menetelmän ja kahden eri koulun avulla sain kerättyä suhteellisen monipuolisesti dataa tutkittavasta teemasta. Täydellinen ja aukoton aineistoni ei kuitenkaan ole. Jos aikaresursseja ei tarvitsisi ajatella, olisi tutkimukseni teeman kannalta ollut upeaa päästä seuraamaan samoja luokkia pidemmällä aikavälillä. Aineistossani oppilaiden kehityksen seuraaminen perustuu pelkästään opettajien kokemuksiin ja havaintoihin. Toisaalta yläkoulun opettaja ei näe koko kehitystä alakoulusta lähtien ja kuinka laulaminen jatkuu äänenmurroksen ja pahimpien murrosiän kuohujen jälkeen, joten tutkimuksen ajoittaminen alakoulun loppuvaiheilta lukioon asti olisi ollut tutkimukseni kannalta erittäin mielenkiintoinen ajanjakso.

Valitessani puolistrukturoidun teemahaastattelun ja toteuttaessani sen rennosti, keskustelunomaisella otteella, suljin pois täsmällisesti muotoillut ja suunnitellussa järjestyksessä kysytyt kysymykset. Sen takia haastattelut etenivät keskenään eri tavoin, jolloin hieman eri asioita nousi esille. Näin ollen kaikille tutkimuksessani esiin nouseville asioille ei

ole kahden asiantuntijan mielipidettä. Keskustelunomaisessa haastattelutilanteessa tutkija saattaa myös väärälläkin tavalla johdatella haastateltavaa haluamaansa suuntaan. Tiedostin asian sekä haastattelua tehdessäni, että analysointivaiheessa. Haastateltavat ovat kuitenkin alansa asiantuntijoita vuosikymmenten takaa ja he varmasti tietävät tietävänsä asiasta minua enemmän. Tämä asetelma takaa varmasti paljon siitä, että he eivät kumpikaan olleet haastattelutilanteessa sokeasti johdateltavissa haluamaani suuntaan. Uskon, että haastattelun teemat eivät myöskään olleet niin henkilökohtaisia tai arkaluonteisia, etteikö haastateltavat olisivat uskaltaneet kertoa asioista totuudenmukaisesti. Halusin silti pitää haastattelutilanteen mahdollisimman rentona, jolloin haastateltavat voisivat luontevasti puhua omin sanoin ja omien kokemusten kautta. Näkemykseni ja toiveeni oli, että haastateltavien oma persoona voisi jollain tavalla kuulua myös gradussani jopa kirjoitetussa muodossa.

Minun oma roolini objektiivisena tutkijana on myös kriittisesti analysoitavien asioiden listalla. Laadullista tutkimusta ohjaa koko prosessin ajan paljon tutkijan omat näkemykset, valinnat, havainnot ja tulkinnat. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan apuna on lähinnä omat ennakkokäsitykset, ja –oletukset, sekä teoreettinen tietämys (Eskola & Suoranta 1998, 208). On hyvä pohtia, onko minulla tarpeeksi hyvä teoriapohja tutkittavaan aiheeseen ja olenko osannut viedä tutkimusta eteenpäin tarkoituksenmukaisella tavalla. Olenko keskittynyt tutkimuskysymyksieni kannalta olennaisiin asioihin ja olenko osannut suhtautua tekemiini havaintoihin tarpeeksi objektiivisesti.

Suhteeni tutkittavaan aiheeseen on läheinen ja teoriatasolla olen pyrkinyt tutustumaan aiheeseen niin hyvin kuin suinkin pystyn. Koen, että tutustuminen tutkittavaan aiheeseen käytännön työelämässä olisi voinut antaa minulle vielä paremmat valmiudet ja ammattitaidon tutkia aihetta parhaimmalla mahdollisella tavalla. Tiedostin kuitenkin tämän näkökulman koko tutkimuksen ajan ja pyrin tuomaan rehellisesti sen esille myös lukijalle. Toisaalta käytännön kokemattomuudesta saattoi olla myös hyötyä, sillä minulla ei itselläni ole ehtinyt kehittymään tiettyjä suppeasti valikoituneita työtapoja ja menetelmiä. Näin ollen ehkä tietämättömyydessäni osasin olla avoimempi kaikelle, mitä luokassa näin ja koin. Näkökulmani ja asiat, joihin koin tärkeäksi kiinnittää huomiota, muuttuivat tutkimuksen edetessä. Tämän perusteella koen olleeni valmis viemään tutkimusta eteenpäin tutkimuksen kohteen ja tutkimuksesta nousseiden asioiden ehdoilla, enkä vienyt väkisin omia alkuperäisiä ajatuksia loppuun asti.

Tutkijan roolini tutkimuksessa oli osittain osallistuva sivustatarkkailija. Pyrin opetustilanteissa mahdollisuuksien mukaan sulautumaan seinään, jottei läsnäoloni häiritsisi oppilaita ja muuttaisi heidän käyttäytymistään. Kuitenkin toisessa koulussa tekemäni harjoittelu muutti asetelmia, sillä joillakin tunneilla toimin enemmän osallistuvalla otteella ”apuopettajana” ja muutamalla tunnilla toimin itse opettaja roolissa. Tämä kuitenkin mielestäni auttoi sitä, että olin oppilaille tuttu kasvo, eikä läsnäoloni enää ihmetyttänyt. Edes silloin, kun pystyitin kameran takanurkkaan, oppilaat eivät reagoineet siihen kovinkaan voimakkaasti. Toisessa koulussa ehdin käydä seuraamassa ainoastaan yhdet tunnit kummaltakin opetusryhmältä ennen videoimiani tunteja. Koin, että näiden ryhmien kanssa läsnäoloni ja kameran läsnäolo vaikutti enemmän ja toi erityisesti alkutuntiin kameraan ja videointiin kohdistunutta levottomuutta. En kuitenkaan usko minun ja kameran läsnäolon muuttaneen tunnin kulkua laulunopetuksen näkökulmasta merkittäväällä tavalla.

Tutkijan roolini suhteessa tutkimuksen musiikinopettajiin oli lämmin ja toverillinen, mutta kunnioittava. Molemmat opettajat ovat alansa ammattilaisia vuosikymmenten kokemuksella, joten asetelma, että minä olen oppimassa ja tutkimassa millä tavalla asiat kannattaisi tehdä, tuli luonnostaan. Kuitenkin jo melkein valmistuneena musiikinopettajana tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat minuun tavallaan hieman kollegiaalisesti. Tämä näkyi siinä, että pystyimme keskustelemaan aiheista ja teemoista termeillä, joita ”vain musiikin pedagogiaan perehtyneet” ymmärtävät. Yhteinen kieli ja ymmärrys tutkittavasta aiheesta auttoi uppoutumaan luontaisesti ja helpommin syvemmälle asiaan. Kuitenkin tällainen toverillinen kunnioitus saattaa vaikuttaa tutkimuksen kannalta myös negatiivisesti. Jos en tutkijana huomaa tai tuo kirjoitusprosessissa esiin mahdollisia negatiivisia asioita, tulee totuudesta värittyä. Pyrin kaikesta kunnioituksesta ja kollegiaalisuudesta huolimatta kirjoittamaan asiat rehellisesti ja totuudenmukaisesti. Halusin käyttää tekstissäni mahdollisimman paljon suoria lainauksia, jotta en omilla tulkinnoillani värittäisi haastateltavien sanomisia. Tarkistutin myös kirjoittamani tekstin haastatelluilla opettajilla, jolloin jokainen pystyi tarkistamaan, olenko osannut tuoda asiat esiin heidän tarkoittamallaan tavalla. Pienten muokkausten jälkeen kukin asiantuntija koki voivansa seistä kirjoittamani tekstin takana.

Tämä ei poissulje sitä, etteikö oma havainnointikyky olisi voinut jättää joitain olennaisiakin asioita huomioimatta siksi, että ne olisivat voineet tuoda esiin esimerkiksi jotain mahdollisia negatiivisia puolia. Toisaalta tutkimukseni tarkoitus oli alun perinkin keskittyä laulunopetuksen mahdollisuuksiin ja löytää toimivia keinoja laulunopetukseen, eikä etsiä kritisoitavaa. Tämän

takia mahdolliset negatiiviset näkökulmat eivät välttämättä tuo kovin hyvin olennaisia vastauksia alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin. Siksi toivon ja luotan, että olen osannut olla tutkimukseni kannalta riittävän objektiivinen tutkija.

Tutkimus antoi minulle lukuisia uusia näkökulmia ja työkaluja teinien laulunopettamiseen. Tutkimuksessa nousi esiin vastauksia myös alkuperäisiin kysymyksiin äänenmurroksesta, sillä se on yksi tärkeä osanen laulamisen haasteista murrosiässä, mutta ei koko totuus. Kapeakatseisten alkuperäisten tavoitteiden lisäksi sain kokonaisvaltaisempia vastauksia murrosikäisten mielenmaailmasta ja laulunopettamisesta murrosiän myllerrysten keskellä oleville nuorille. Koen nyt olevani paljon valmiimpi ja ammattitaitoisempi musiikinopettaja yläkouluun, enkä malta odottaa työelämää, jossa pääsen kokeilemaan käytännön työssä tutkimuksesta saamaani tietoa. Toivon, että osasin myös tuoda asiat esille niin, että lukija voi halutessaan kokea edes prosentoin verran samaa. Jatkotutkimuksena minua kiinnostaisi ottaa selvää siitä, onko Suomessa käsitykset laulamisen naisellisuudesta yhtä vahvat, kuin Pohjois-Amerikassa (Harrison & Welch & Adler 2012) ja vaikuttavatko ne kuinka suurelta osin yläkouluikäisten poikien laulumotivaatioon. Ja toisaalta jos vaikuttavat, kaikista kiinnostavinta olisi ottaa selvää onko asialle mahdollisesti mitään tehtävissä niin yhteiskunnallisestikin, kuin peruskoulun musiikintuntien puitteissa.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Coleman, J. C. (1980). *Friendship and the Peer Group in Adolescence*. Teoksessa Adelson, J. (toim.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York. J. John Wiley & Sons.
- Collins, A. (2012). *Creating a Culture for Teenagers to Sing in High School*. Teoksessa Harrison, S. D. & Welch, G. F. & Adler A. (toim.) *Perspectives on Males and Singing*. U.S.A. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York & London. W.W. Norton & Company.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13). Rovaniemi. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Grönfors, M. (2001). *Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Harrison, S. D. & Welch, G. F. & Adler A. (2012). *Perspectives on Males and Singing*. U.S.A. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu : Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki. Yliopistopaino.
- Hofmann, H. (1983). Äänen mutaatio: Äänen mutaatio poikakuoron ongelmana. Teoksessa H. Hoffman & S. Kääriä & O. Lindblad & A. Mäki-Luopa & V. Naukkarinen & P-L. Otonkoski & U. Tolonen (toim.), *Helsingin tuomiokirkon poikakuoro Cantores minores 1953–1983* (s. 19–20). Helsinki: Cantoren minores -poikakuoron kannatusyhdistys.
- Holopainen, S. (2017). Suullinen tiedonanto 23.2.2017.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1999). *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Helsinki ; Jyväskylä. Gummerus.
- Koistinen, M. (2003). *Tunne kehosi – vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja* (3.painos). Helsinki. Vammalan kirjapaino.
- Kosonen, E. (2015). Laulua harmonin säestyksellä – muistoja koulun laulutunneista 1920–40-luvuilla. Teoksessa Sääntti, J. (toim.) *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Koulu ja menneisyys LIII. 90–110.
- Kosonen, E. (2016). *Musiikkikasvatuksen historia –kurssin luentomateriaali*. Jyväskylän Yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Lindeberg, A-M. (2005). *Millainen laulaja olen : opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva*, Joensuu. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja ISSN 0781-0334; N:o 104.
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma*. (1925). Komiteamietintö. Helsinki: Valtioneuvosto..
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in Adolescence*. Teoksessa Adelson, J. (toim.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York. J. John Wiley & Sons.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi : tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki. Sibelius-akatemia. *Studia musica*, ISSN 0788-3757; 25.

- Nurmi, J-E. (1995). *Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä*. Teoksessa Lyytinen, P & Korkiakangas, M & Lyytinen H (toim.) *Näkökulmia kehityopsykologiaan : Kehitys kontekstissaan*. Porvoo ; Helsinki ; Juva. WSOY.
- Otonkoski, P-L. (1983). Äänen mutaatio: Mutaation fysiologisia perusteita. Teoksessa H. Hoffman & S. Kääriä & O. Lindblad & A. Mäki-Luopa & V. Naukkarinen & P-L. Otonkoski & U. Tolonen (toim.) *Helsingin tuomiokirkon poikakuoro Cantores minores 1953–1983* (s. 21–22). Helsinki. Cantoren minores -poikakuoron kannatusyhdistys.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (POPS 2004)*. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014)*. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Piha, H. (1980), *Musiikin merkityksestä nuoruusiässä*. Teoksessa Hägglund, T.-B.; Katajamäki M.; Pylkkänen K.; Taipale V. (toim.) *Naida vai palaa : Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja II*. Jyväskylä. Gummerus.
- Pylvänäinen, P. (2016). Suullinen tiedonanto 16.2.2016.
- Rajala, E. (2014). *Äänenkäytön ja laulutekniikan opettaminen peruskoulun yläluokilla*. Musiikkikasvatuksen kandidaatin -tutkielma Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). *Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?* Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä. Gummerus.
- Saraste, P. (2006). *Suuntana vapaus : Alexander-tekniikan perusajatuksia : laulaminen ja äänenkäyttö Alexander-tekniikan valossa*. Kuopio. Kuopion Alexander-tekniikka.
- Sataloff, R.T. (1991). *Professional voice. The science and art of clinical care*. New York. Raven Press.
- Shiyab, S. (2009) *Pedagogical Effect of Humor on Teaching*. United Arab Emirates University.
- Smedberg, T. (2007). Seitsemäsluokkalaisten kokemuksia laulamisesta. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos.
- Tulamo, K. (2006). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä : tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla*. Helsinki. Sibelius-Akatemia, *Studia musica*, ISSN 0788-3757; 2.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi.
- Valli, R. (2001). *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä. PS-kustannus.

LIITTEET

KYSYMYKSIÄ LAULAMISESTA

TAUSTATIEDOT:

TYTTÖ ___ POIKA ___

IKÄ: _____ LUOKKA-ASTE: _____

1.) Miten paljon musiikintunneilla lauletaan?

- a.) Joka tunti paljon _____
- b.) Joka tunti vähän _____
- c.) Joka toinen tunti _____
- d.) H a r v e m m i n _____

2.) Asteikolla 1-5 kuinka paljon pidät laulamista musiikintunneilla? Ympyröi numero.

(1 = En pidä ollenkaan, 2 = pidän vähän, 3 = Pidän jonkin verran, 4 = pidän paljon, 5 = Pidän erittäin paljon)

1 2 3 4 5

3.) Oletko huomannut äänenmurroksen vaikuttavan laulamiseen? Miten?

4.) Koetko saaneesi neuvoja ja ohjeita äänenkäyttösi ja laulamisesi musiikintunneilla? Millaisia?

5.) Onko laulunopetus musiikintunneilla vaikuttanut laulamiseesi? Miten?

6.) Mikä opettajan toiminnassa on ollut sellaista, joka innostaa sinua laulamaan?