



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Lauri Pulakka

Teoria käytäntöön laulutunnilla

Musiikin hahmotusaineiden sisältöjen integrointi laulunopetukseen ja integroinnin mahdollisuudet 2017 OPS-perusteiden tavoitteiden saavuttamisessa.

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

29.4.2019

Tekijä Otsikko	Lauri Pulakka Teoria käytäntöön laulutunneilla: musiikin hahmotusaineiden integrointi laulunopetukseen ja integroinnin mahdollisuudet 2017 OPS-perusteiden tavoitteiden saavuttamisessa
Sivumäärä Aika	84 sivua + 1 liitettä 29.4.2019
Tutkinto	Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	MuM Susanna Mesiä
<p>Tutkimuksessani pohdin, miten integroimalla musiikin hahmotusaineiden (muha) sisältöjä laulunopetukseen voidaan vaikuttaa oppilaiden kokonaisvaltaisen musiikin hahmotuksen kehittymiseen rytmimusiikin perusopetuksessa. Pysin myös selvittämään kuinka integraatiota kehittämällä voidaan vastata vuonna 2017 julkaistujen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisiin pedagogisiin haasteisiin. Lisäksi pyrin tutkimushaastattelulla selvittämään pop & jazz -laulun opiskelijoiden asenteita muha-opiskelua kohtaan sekä heidän kokemuksiaan ja toiveitaan sen suhteen.</p> <p>Käyn tutkimuksessani läpi vuoden 2017 taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden teemoja suhteessa aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Pyrkimykseni on selvittää OPS-perusteiden taustalla vaikuttavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa, millaisia pedagogisia ratkaisuja OPS-perusteiden pohjalta muodostuu. Toetin opetuskokeilun, jossa testasin käytännössä viiden oppilaan laulutunneilla integraatiota hyödyntäviä opetustapoja.</p> <p>Kun tarkastelin muha-opetusta OPS-perusteiden teemojen ja oppimiskäsityksen valossa tulisin johtopäätökseen, että opetuksessa tulisi hyödyntää enemmän toiminnallisia, soivia, luovia ja yhteistoiminnallisia työtapoja. Opetettavan aineksen tulisi paremmin yhdistyä käytännön musisointiin ja oppilaiden musiikilliseen kokemusmaailmaan. Oppilaan vahvuudet, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet tulisi nostaa opetuksen keskiöön. Aineistoni tulokset tukevat aiempaa tutkimusta. Oppilaat kokivat muha-opetuksen laajalti epämieliseksi ja liian teoreettiseksi liittyen yllämainittuihin seikkoihin.</p> <p>Havaitsin tutkimuksessani, että osittainen integrointi on välttämätöntä, mikäli haluamme saavuttaa OPS-perusteiden tavoitteet. Oppijalähtöinen ja ilmiökeskeinen lähestymistapa vaatii, että myös instrumenttiopettaja on omalta osaltaan vastuussa oppilaan kokonaisvaltaisen musiikin hahmotuksen kehittämisestä. Teoreettisen tiedon soveltaminen ja kontekstualisointi yksilö ja instrumentti huomioon ottaen on integroidussa mallissa helpompaa kuin pelkästään ryhmäopetuksessa. Aineistoni mukaan integroinnilla saadaan hyviä oppimistuloksia ja sillä on positiivinen vaikutus oppilaiden asenteisiin muha-opiskelua kohtaan. Oppilaat kokivat integroidun opetuksen mielekkäänä ja motivoivana.</p>	

Avainsanat	Musiikin perusteet, musiikin hahmotus, integrointi, laulunopetus, Pop & Jazz-laulu, taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, oppimiskäsitys, konstruktivismi
------------	--

Author Title	Lauri Pulakka "It's Practice, Not Theory –Let's Sing It!"
Number of Pages Date	84 pages + 1 appendices 29 April 2019
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor	Susanna Mesiä, MMus
<p>The objective of my thesis is to investigate how to support vocal student's holistic musical understanding by integrating music theory into vocal teaching. Another goal in this study is finding out how an integrated, cross curricular approach may help music institutes with meeting the requirements of the new national core curriculum published by the national agency for education in 2017. I studied the new core curriculum in the context of the constructivist theory of learning in order to understand what kind of pedagogical methods we must implement when putting the new core curriculum into practice.</p> <p>The data of my thesis consists of an interview I ran among the vocal students in Pirkanmaa Music Institute, and recorded teaching sessions in which I tested integrated methods in vocal class. The data supports the previous research and literature on teaching music theory. Students are widely unhappy with studying music theory and consider teaching to be too theoretical and out of musical context. The data of my study as well as the previous research and literature suggest that music theory teaching must take advantage of action based, creative and collaborative methods that engage with practical music making and student's own musical interests and needs.</p> <p>The data also shows that integrating music theory into vocal teaching is an effective way of developing student's musical understanding and putting theory into practice with learner centered, action based approach. During the research period integrated methods produced good learning results and had a positive impact on student's attitudes towards music theory and their motivation. Also the feedback from the students was positive.</p> <p>In conclusion, some level of integration is essential in endeavor to create music pedagogy that is based on the current view of learning and meets the requirements of the 2017 national core curriculum.</p>	
Keywords	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimukseni lähtökohdat	1
1.2	Tutkimuskysymykset.....	3
1.3	Tutkimuksen rakenne ja tutkimustapa.....	3
2	Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017	4
2.1	Taiteen perusopetus.....	4
2.2	Musiikin laajan oppimäärän OPS-perusteet 2017	5
2.3	Oppimisympäristöt ja oppiminen	7
2.4	Oppijälähtöisyys	8
2.5	Integraatio.....	9
3	2017 OPS-perusteiden taustalla vaikuttava oppimiskäsitys	10
3.1	OPS-perusteet ja konstruktivistinen oppimiskäsitys	10
3.2	Käsitys tiedon olemuksesta oppimiskäsitysten taustalla.....	11
3.3	Behavioristinen oppimiskäsitys	12
3.4	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	13
3.5	Konstruktivismiin haasteet ja kriittisiä puheenvuoroja	16
4	OPS-perusteiden tematiikkaa konstruktivistisen pedagogiikan näkökulmasta	18
4.1	Opetussuunnitelma konstruktivistisen pedagogiikan valossa	19
4.2	Oppimiskäsitykset ja musiikinopetus.....	19
4.3	Oppimisympäristö	21
4.4	Oppijälähtöisyys	22
4.5	Soveltamalla oppiminen.....	26
4.6	Soveltava oppiminen musiikin hahmotusaineiden opetuksessa.....	28
4.7	Integrointi	30

4.8	Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	35
4.9	Oppimaan oppiminen	37
4.10	Motivaatio	38
5	<i>Tutkimushaastattelu Pirkanmaan musiikkiopiston pop & jazz-laulajien parissa.....</i>	40
5.1	Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	41
5.2	Tutkimushaastatteluni toteutus.....	43
6	<i>Tutkimushaastattelun tulokset.....</i>	45
6.1	Vastaajien asenteita muha-opiskelua kohtaan	45
6.2	Vastaajien kokemukset muha-opintojen sisältöjen merkityksestä heidän musiikkiharrastuksensa kannalta	47
6.3	Vastaajien kokemukset muha-opiskelun mielekkyydestä	49
6.4	Vastaajien toiveet muha-opetuksen suhteen	53
6.5	Vastaajien ajatuksia opetuksen intergroinnista.....	56
6.6	Vastaajien kokemuksia laulajuudesta, ja miten se määrittää musiikin hahmotusta ja sen opiskelua.....	58
6.7	OPS-perusteiden tematiikka ja oppimiskäsitys haastatteluaineistossa..	59
7	<i>Laulunopetuksen ja muha-opetuksen integrointikokeilu</i>	60
7.1	Opetuskokeilujen lähtökohdat ja toteutus	60
7.2	Opetuskokeiluissa käytetyt menetelmät.....	62
7.3	Oppilaiden kokemus kokeilujaksosta	64
8	<i>Pohdinta</i>	70
8.1	Pohdintaa tutkimushaastattelun tuloksista.....	70
8.2	Pohdintaa opetuskokeilun tuloksista	72
8.3	Pohdintaa opetuskokeilussa käytettyjen menetelmien toimivuudesta ...	74
8.4	Vastauksia tutkimuskysymyksiini integroinnin mahdollisuuksista.....	80
8.5	Pohdintaa OPS-uudistuksesta ja musiikin hahmotuksen opetuksesta...81	
	<i>Lähteet</i>	84

Liitteet

Liite 1. Esimerkkejä integroitujen laulutuntien kulusta ja niiden reflektoinnista

1 Johdanto

1.1 Tutkimukseni lähtökohdat

Tärkein alkusysäys tutkimukselleni on ollut problematiikka, jonka olen kohdannut työssäni laulunopettajana useissa oppilaitoksissa ja Pirkanmaan musiikkiopiston rytmimusiikkilinjan johtajana. Olen havainnut, että laulutuntityöskentelyssä kokonaisvaltaisen musiikin hahmottamisen tukeminen on haastavaa, koska laulutunneista suuri osa käytetään äänenkäytön harjoittamiseen eivätkä laulajat käytä tunteilla ja harjoitellessa nuotteja siinä määrin kuin instrumentalistit. Soittajat alkavat opetella nuotinlukutaitoa heti opintojen alkuvaiheessa, ja myös soittotekniikan harjoittaminen tapahtuu paljolti nuottia apuna käyttäen. Kokemukseni mukaan laulajat harjoittelevat ja musisoivat paljon pelkkien laululyriikoiden ja karaoketaustojen kanssa eivätkä tee ääniharjoituksia nuotista. Olen pohtinut ovatko laulajat musiikin hahmotusaineiden opinnoissa erilaisessa asemassa soittajiin verrattuna.

Musiikin teoreettisten asioiden käsittely laulutunneilla on toki mahdollista, mutta niiden yhdistäminen luontevasti itse laulamiseen tuntuu minusta haastavalta enkä itse ole käsitellyt niitä omassa opetuksessani järjestelmällisesti kovinkaan paljon. Toki olen pyrkinyt pysymään perillä oppilaitteni musiikin hahmotusaineiden opinnoista ja auttanut tarvittaessa, mutta en ole kiinnittänyt tietoisesti huomiota musiikin kokonaisvaltaisen hahmotuksen tukemiseen opetuksessani. Koen myös, että esimerkiksi nuotinlukutaidon opettamiseen laulutunneilla ei ole samassa määrin vakiintuneita toimintamalleja ja oppimateriaaleja kuin instrumenttiopetuksessa. Myöskään hahmotusaineiden opetuksen ja instrumenttiopetuksen väliseen kommunikaatioon ei ole ainakaan omassa oppilaitoksessani vakiintunutta struktuuria. Aloin miettiä voisiko musiikin hahmotusaineiden sisältöjä integroida laulunopetukseen siten, että se vastaisi edellä mainittuihin haasteisiin.

Olen kokenut, että laulajien suhde musiikin hahmotusaineiden opiskeluun on usein ongelmallinen. Erityisesti musiikin teorian opiskelu on vaikuttanut tuottavan monille laulajille vaikeuksia, motivaatio-ongelmia ja epämiellekkyyden kokemuksia. Olen pohtinut aiheuttaako laulun erityisluonne instrumenttina erityisiä haasteita musiikin hahmotusaineiden opiskelussa ja oppimisessa. Erityisluonteella tarkoitan sitä, että laulajan soitin on oma keho eikä erillinen instrumentti. Näin ollen laulaja, jolla ei ole absoluuttista sävelkorvaa,

hahmottaa laulaessaan kaikki sävelet kuulonvaraisesti suhteessa toisiin säveliin tai harmoniaan eikä esimerkiksi otteina otelaudalla tai kosketinsoittimen koskettimina. Tämä aiheuttaa ymmärrettävästi haasteita, mikäli laulajalla ei ole taitoa ja mahdollisuutta käyttää instrumenttia opiskelunsa apuna.

Problematiikkaa liittyy myös siihen käytännön seikkaan, että laulajat aloittaessaan musiikkiopistossa ovat yleensä vanhempia kuin instrumentalistit, jotka saattavat aloittaa soitonopinnot jo alakouluiässä. Näin ollen musiikin hahmotusaineiden tunneilla on samoissa ryhmissä vasta harrastuksen aloittaneita laulajia ja jo useamman vuoden soitto-tunneilla käyneitä instrumentalisteja, jotka ovat oppineet nuotin lukutaitoja jo oman instrumenttinsa kautta.

Toinen lähtökohta opinnäytetyössäni on Opetushallituksen vuonna 2017 julkaisemat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (jatkossa ”OPS-perusteet”). Työssäni Pirkanmaan musiikkiopiston rytmimusiikkilinjan johtajana olen tiiviisti mukana opetussuunnitelman uudistustyössä. OPS-perusteita lukiessani heräsi kysymys, voidaanko niiden perusteella määritellä opetukselle jonkinlaisia pedagogisia reunaehtoja. Avaan kysymystä OPS-perusteiden edustaman oppimiskäsityksen kautta. Pyrin saamaan kirjallisuudesta vastauksen siihen, mitä OPS-perusteiden teemat tarkoittavat käytännön pedagogiikan kannalta erityisesti musiikin hahmotusaineiden opetuksessa. Olen tässä työssä varsin laajasti kirjoittanut oppimiskäsityksistä. Kysyn, voidaanko musiikin hahmotusaineiden sisältöjä instrumenttiopetukseen integroimalla vastata niihin haasteisiin, joita uudet OPS-perusteet asettavat hahmotusaineiden opetukselle.

Pyrin löytämään kirjallisuudesta ja aiemmasta tutkimuksesta näkökulmia kysymyksiin liittyen integraation mahdollisuuksiin. Integraatiolla tarkoitetaan opetustapaa, jossa opittavia asioita ei rajata tiukasti eri oppiaineisiin vaan pyritään käsittelemään laajempia ilmiöitä, teemoja ja aihepiirejä. Koulumaailmassa integraatiosta käytetään usein nimitystä *ehyitetty opetus*. Tutkimuksessani integraatio tarkoittaa sitä, että musiikin hahmotusaineiden sisältöjä voidaan opetella myös instrumenttitunneilla ja yhteismusisoinnissa. Nimitys *hahmotusaineet* tulee 2017 OPS-perusteista. Aiemmissa OPS-perusteissa (vuonna 2002) lanseerattu nimitys *musiikin perusteet* on nyt historiaa, kun musiikin hahmotuksellisia tavoitteita ei enää määritellä omana oppiaineenaan vaan yleisenä tavoitealueena, jonka nimi on *musiikin kuuntelu ja hahmotus*. Ennen musiikin perusteita puhuttiin musiikin teoriasta ja säveltapailusta. Käytän jatkossa musiikin hahmotusaineista lyhennettä *muha*.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tärkein tutkimuskysymys liittyy oman laulunopettajan työni kehittämiseen. Tutkin miten musiikin hahmotusaineiden sisältöjä laulunopetukseen integroimalla voidaan vaikuttaa oppilaiden kokonaisvaltaisen musiikin hahmotuksen kehittymiseen ja vastata OPS-uudistuksen keskeisiin haasteisiin. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miten musiikin hahmotusaineiden sisältöjä laulunopetukseen integroimalla voidaan vaikuttaa oppilaiden kokonaisvaltaisen musiikin hahmottamisen kehittymiseen?
- 2) Miten tässä prosessissa toteutetulla integroinnilla voidaan vastata OPS-perusteiden asettamiin pedagogisiin haasteisiin vallitsevan oppimiskäsityksen puitteissa?
- 3) Millaisia asenteita laulunopiskelijoilla on musiikin opiskelua kohtaan ja millaisia kokemuksia sekä toiveita heillä on sen suhteen?

1.3 Tutkimuksen rakenne ja tutkimustapa

Työni on kolmiosainen. Alussa esittelen tutkimukseni tietopohjan, joka jakautuu kolmeen osioon. Ensin käsittelen vuoden 2017 OPS-perusteiden sisältöä ja keskeisiä uudistuksia (luku 2). Sen jälkeen avaan yleisellä tasolla OPS-perusteiden taustalla vaikuttavaa konstruktivistista oppimiskäsitystä (luku 3). Lopuksi (luku 4) avaan OPS-perusteiden keskeisiä teemoja konstruktivistisen pedagogiikan näkökulmasta, sekä tarkastelen niitä musiikinopetusta ja erityisesti musiikin hahmotusaineiden opetusta käsittelevän tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa. Pyrkimyksenäni on valottaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta syntyvää käytännön pedagogiikkaa ja niitä haasteita, joihin toivon voivani vastata kehittämällä integrointia.

Tutkimukseni toinen osa (luvut 5 ja 6) käsittelee tutkimushaastattelua, jonka toteutin Pirkanmaan musiikkiopiston pop & jazz-laulunopiskelijoiden parissa. Kartoitin haastattelussa lauluopiskelijoiden asenteita muha-opiskelua ja sen sisältöjä kohtaan, heidän kokemuksiaan muha-opiskelusta sekä heidän toiveitaan sen suhteen.

Kolmannessa osassa (luku 7) tietopohjan ja haastatteluaineiston keskeiset teemat ovat toiminnallisen tutkimuksen perustana, kun kokeilen lauluoppilaiden kanssa käytännössä integrointia hyödyntäviä opetustapoja. Työni on toiminnallinen opinnäytetyö, jonka tutkimusote on kvalitatiivinen.

2 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017

2.1 Taiteen perusopetus

Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenlajien opetusta, joka tapahtuu peruskoulun ulkopuolella ja on tavoitteellista sekä tasolta toiselle etenevää (OPH 2017, 10). Taiteen perusopetus tarjoaa opetusta yhdeksässä taiteenlajissa, jotka ovat arkkitehtuuri, kuvataide, käsityö, mediataiteet, musiikki, sanataide, sirkustaide, tanssi sekä teatteritaide. Taiteen perusopetuksen ohjausjärjestelmä perustuu lakiin [633/1998] ja asetukseen [813/1998], joiden mukaan Opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Opetushallitus päättää myös oppilaan arvioinnista ja todistukseen merkittävistä tiedoista. (OPH 2017.)

Taiteen perusopetusta tarjoavat oppilaitokset toteuttavat joko laajaa tai yleistä oppimäärää. Laajan oppimäärän laskennallinen laajuus on 1300 tuntia, joka jakautuu *perusopin-
toihin* (800 tuntia) ja *syventäviin* opintoihin (500 tuntia). Yleisen oppimäärän laajuus on 500 tuntia, joka jakautuu *yleisiin opintoihin* (300 tuntia) ja *teemaopintoihin* (200 tuntia). Laskennallisen laajuuden tunti on 45 minuuttia. Lisäksi sekä laajan että yleisen oppimäärän puitteissa voidaan tarjota varhaisiän kasvatusta, jonka laajuudesta päättää koulutuksen järjestäjä. (OPH 2017.) Tämä tutkimus keskittyy musiikin laajan oppimäärän mukaiseen koulutukseen.

Kunkin taiteenalan koulutuksen järjestäjän vastuulla on varmistaa, että oppilaitoksilla on opetussuunnitelma, joka pohjautuu Opetushallituksen laatimiin taiteen perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteisiin. Koulutuksen järjestäjä suunnittelee opetustarjonnan ja päättää opetuksen määrästä OPS-perusteiden mukaisesti. (OPH 2017, 9.)

Opetushallitus määrittelee taiteen perusopetuksen tavoitteita seuraavasti:

Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti. Opetuksella edistetään taidesuhteen kehittymistä ja elinikäistä taiteen harrastamista. Opetus kehittää taiteenalalle ominaista osaamista ja antaa valmiuksia hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. (OPH 2017, 10.)

Taiteen perusopetuksen tehtävänä on rakentaa kestävää tulevaisuutta taiteen keinoin. Opetus perustuu moniarvoiselle ja uudistuvalla kulttuuriperinnölle. Taiteenalan opetuksessa vahvistetaan oppilaan omaehtoisen ilmaisun, tulkinnan ja arvottamisen taitoja. Opinnot tukevat oppilaiden luovan ajattelun ja osallisuuden

kehittymistä. Taiteen perusopetus vahvistaa oppilaiden identiteettien rakentumista ja kulttuurisen lukutaidon kehittymistä. (OPH 2017, 10.)

2.2 Musiikin laajan oppimäärän OPS-perusteet 2017

Edellisissä, vuonna 2002 voimaan tulleissa musiikin laajan oppimäärän OPS-perusteissa, opinnot jakautuivat *perustason* ja *musiikkiopistotasoon*. Perustason opinnoista instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin osuus oli 385 tuntia ja musiikin perusteiden osuus 280 tuntia. Musiikkiopistotasolla instrumenttitaitoja ja yhteismusisointia opiskeltiin 390 tuntia ja musiikin perusteita 245 tuntia. Musiikin perusteet, eli tuttavallisemmin mupe, oli yksi vuoden 2002 OPS-uudistuksen merkittävästä muutoksista verrattuna aikaisempaan käytäntöön, koska musiikin teoria, säveltäminen ja yleinen musiikkitieto niputettiin yhden käsitteen alle. Musiikin perusteiden sisältöalueet olivat *musiikin luku- ja kirjoitustaito*, *musiikin hahmottaminen* sekä *musiikin historian ja tyylien tuntemus*. (OPH 2002, 8.)

Perinteisiä tasosuorituksia ei uusien OPS-perusteiden mukaan tarvitse järjestää, vaan oppilaitokset voivat vapaasti määritellä minkälaisiin näyttöihin tasolta toiselle siirtyminen perustuu. Keskeisin uudistus vuoden 2017 OPS-perusteissa on uudet tavoitealueet. Sekä perusopintojen että syventävien opintojen sisällöt määritellään neljän tavoitealueen kautta, ja enää ei säädetä erikseen tuntimääriä instrumenttiopinnoille ja yhteismusisoinnille sekä musiikin perusteille. Musiikin perusteet- nimitys on jäänyt pois ja sen sisältöjä ja tavoitteita on määritelty nimikkeen musiikin hahmotus alla. (OPH 2017, 48.)

Tavoitealueet ovat seuraavat:

- 1) Musiikin esittäminen ja ilmaiseminen
- 2) Oppimaan oppiminen ja harjoittelu
- 3) Kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen
- 4) Säveltäminen ja improvisointi

(OPH 2017, 48, 50)

Uusien OPS-perusteiden myötä oppilaitoksilla on ennen kokematon vapaus rakentaa erilaisia opintokokonaisuuksia. Tutkimukseni liittyy musiikin hahmotusaineiden opiskeluun, joten keskityn tässä kappaleessa nimenomaan musiikin hahmotuksellisiin tavoitteisiin. Keskeistä tämän tutkimuksen näkökulmasta on se, että uusissa OPS-perusteissa ei

enää määritellä tiettyä tuntimäärää käytettäväksi musiikin perusteisiin. Musiikin perusteita enää ole määritelty omana oppiaineenaan eivätkä musiikin hahmotuksen opetuksen sisällöt ole enää sidottu OPS-perusteisiin tai Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) vaatimuksiin. Musiikin hahmotus -nimikkeeseen alla olevia sisältöjä voidaan näin ollen opettaa joko omana oppiaineenaan, kuten musiikin perusteita tähän asti, mutta ne voidaan myös integroida joko osittain tai kokonaan erilaisten opintokokonaisuuksien alle, esimerkiksi yhteissoittoon tai instrumenttiopetukseen.

Kuuntelemisen ja musiikin hahmottamisen tavoitteet perustasolla ovat seuraavat:

- 1) Ohjata oppilasta kuuntelemaan omaa musisointiaan ja mukauttamaan sen osaksi soivaa kokonaisuutta.
- 2) Ohjata oppilasta kehittämään musiikin luku- ja kirjoitustaitoaan.
- 3) Ohjata oppilasta musiikin ominaispiirteiden tunnistamiseen ja rakenteiden hahmottamiseen.
- 4) Tukea oppilasta kasvamaan aktiiviseksi musiikin kuuntelijaksi ja kartuttamaan musiikin historian tuntemustaan.

(OPH 2017, 48)

Syventävällä tasolla vastaavat tavoitteet ovat:

- 1) Ohjata oppilasta kuuntelemaan ja kehittämään musisointiaan sekä solistina, että ryhmän jäsenenä.
- 2) Ohjata oppilasta tarkastelemaan soivaa ja nuotinnettua musiikkia monipuolisesta eri näkökulmista.
- 3) Ohjata oppilasta hahmottamaan musiikin rakenteita ja lainalaisuuksia.
- 4) Ohjata oppilasta hyödyntämään kuuntelu ja hahmotustaitojaan sekä musiikin historian tuntemustaan muusikkouden näkökulmasta

(OPH 2017, 50)

Musiikin hahmotukseen ja hahmotusaineisiin viittaavia tavoitteita on määritelty myös muissa tavoitealueissa. Perusopintojen tavoitealueiden kohdassa *oppimaan oppiminen ja harjoittelu* määritellään, että opetuksen tavoitteena on ”ohjata oppilasta musisoimaan korvakuulolta sekä lukemaan ja tulkitsemaan musiikin lajille ominaisia merkintätapoja” sekä ”ohjata oppilasta soveltamaan musiikin hahmotustaitojaan musisoinnissa” sekä

”kannustaa oppilasta soveltamaan musiikin hahmotustaitoja musisoinnissa.” (OPH 2017, 48).

2.3 Oppimisympäristöt ja oppiminen

Oppimisympäristön käsitteellä tarkoitetaan OPS-perusteissa ”tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja käytäntöjä, joissa taiteenalan opiskelu ja oppiminen tapahtuvat” (OPH 2017, 13). Kasvatustieteessä erotetaan toisistaan ulkoinen ja sisäinen oppimisympäristö. Ensin mainittu viittaa ulkoisiin puitteisiin, kuten tiloihin ja opetusjärjestelyihin. Jälkimmäinen taas oppilaan mielen sisäiseen maailmaan (kts. 4.2). OPS-perusteissa viitataan vain ulkoisiin oppimisympäristöihin, mutta mielestäni käsite tulee nähdä laajemmassa merkityksessä, kun tehdään pedagogisia johtopäätöksiä OPS-perusteiden pohjalta.

Vuoden 2017 OPS-perusteissa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, ja oppiminen ymmärretään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina, jossa monipuolisilla oppimisympäristöillä, tekemisellä ja kulttuurisella osallisuudella on keskeinen rooli. Oppiminen ymmärretään sekä yksilölliseksi että sosiaalisesti ja kulttuuriseksi prosessiksi, ja oppijalähtöisyys on nostettu voimakkaasti esille. OPS-perusteiden mukaan ”[o]ppimisympäristöjen suunnittelussa ja kehittämisessä otetaan huomioon oppilaiden tarpeet, taidot ja kiinnostuksen kohteet sekä oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuva osaamisen karttuminen” (OPH 2017, 11, 13).

Taiteen perusopetuksessa oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista, joka vahvistaa oppilaan kulttuurista osallisuutta ja edistää hänen hyvinvointiaan. Oppiminen on kaikilla taiteenaloilla kokonaisvaltainen ja vuorovaikutteinen prosessi, joka kehittää oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisesti. Se on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. (OPH 2017, 11.)

Monipuolisten oppimisympäristöjen tarkoituksena on tukea oppilaiden kasvua ja innostaa heidät oppimiseen. Ne myös tarjoavat jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden onnistumiseen ja osaamisen kokemuksiin. Tavoitteena on, että oppimisympäristöt luovat edellytykset taiteenlajille ominaiseen aktiiviseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä itsenäisesti, että yhdessä muiden kanssa. (OPH 2017, 13.)

Oppimisympäristön monipuolisuus ja oppilaan aktiivinen rooli tekijänä ovat uudella tavalla läsnä musiikin laajan oppimäärän tavoitteissa. Oppilasta tulisi tutustuttaa monipuolisesti musiikin työvälineisiin ja työtapoihin ja pitää lähtökohtana oppilaan tavoitteita. Oppilaalle tulee myös tarjota tilaisuuksia monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. (OPH 2017, 47.)

Kun oppimisympäristö käsitetään laajassa merkityksessä, se tarkoittaa opetustiloja, työvälineitä, opetuksen organisointia ja opetuskäytäntöjä, mutta myös henkistä ympäristöä ja oppilaan sisäistä maailmaa. 2017 OPS-perusteissa keskeistä ovat monipuoliset oppimisympäristöt, joissa oppiminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista (OPH 2017, 11). Keskeinen tavoite on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntyemiselle. Opetuksen tulee tukea oppilaan myönteisen minäkuvan, terveen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (OPH 2017, 47.) Kaiken kaikkiaan oppijalähtöisyys on uusissa OPS-perusteissa nostettu selkeämmin opetuksen lähtökohdaksi.

2.4 Oppijalähtöisyys

Olen ottanut vapauden käyttää omaa tulkintaa OPS-perusteiden sisältämien mainintojen teemoittamisessa. Esimerkiksi oppijalähtöisyys-termiä ei suoraan mainita OPS-perusteissa, vaikka ne sisältävätkin runsaasti mainintoja, jotka voidaan perustellusti tulkita kuuluvan oppijalähtöisyyden käsitteen alle. Oppijalähtöisyyden korostaminen on vuoden 2017 OPS-perusteiden keskeisimpiä uudistuksia. Seuraavassa esittelen OPS-perusteiden oppijalähtöisyyttä koskevia mainintoja. Luvussa 4 taas käsittelen oppijalähtöisyyttä laajemmin OPS-perusteiden taustalla vaikuttavan oppimiskäsityksen näkökulmasta.

Jo edellisissä OPS-perusteissa vuodelta 2002 on joitain oppijalähtöisyyttä korostavia mainintoja. Keskeisessä roolissa oli oppilaan aktiivinen rooli oppimisprosessissa, ja siksi oppimisympäristöjen tuli tukea oppilaan mahdollisuutta asettaa itse tavoitteitaan ja löytää itselleen sopivia työskentelytapoja (OPH 2002, 7). Niin ikään näissä OPS-perusteissa suositeltiin, että musiikin perusteiden opetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaan opinto-ohjelma ja musiikillinen suuntautuminen (OPH 2002, 17). Vuoden 2017 OPS-perusteissa on kuitenkin nostettu oppilas entistä enemmän opetuksen keskiöön. Oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet mainitaan tärkeänä lähtökohtana opetuksessa, ja pyrkimyksenä on omaehtoisen ilmaisun kehittyminen. Pyrkimyksenä on tarjota oppilaalle mahdollisuuksia kehittää ”hänelle merkityksellisiä musiikillisiä ilmaisutapoja” (OPH 2017, 11). Kaikille taiteenlajeille yhteisissä tavoitteissa mainitaan seuraavaa

Laajan oppimäärän tavoitteena on vahvistaa oppilaiden oppimisen iloa, opiskelumotivaatiota ja luovaa ajattelua huomioimalla heidän vahvuutensa, potentiaalinsa ja kiinnostuksen kohteensa. Oppilaita rohkaistaan asettamaan omia oppimistavoitteita ja tekemään opintoihin liittyviä valintoja niiden pohjalta. Taiteenalan opintojen edetessä oppilasta ohjataan ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. (OPH 2017, 11).

Musiikin laajan oppimäärän OPS-perusteissa korostetaan, että oppilasta täytyy auttaa löytämään musiikilliset vahvuutensa ja rakentamaan omaehtoista musiikillista ilmaisua. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet. Säveltäminen ja improvisointi ovat OPS-perusteissa omana tavoitealueenaan. Oppilasta tulee siis ohjata tuottamaan omia musiikillisia ratkaisuja ja ideoita jo opintojen alusta asti. (OPH 2017, 47-49.)

Syventävissä opinnoissa on runsaasti valinnaisuutta, ja keskiössä on oppilaan lopputyön valmistaminen. Lopputyön voi suunnitella hyvin yksilöllisesti. OPS-perusteissa ei määritellä, että sen tulee olla konsertti vaan se voi olla mikä tahansa musiikkia sisältävä tuotos. Opetuksen painopistettä tulisi voida muokata oppilaan tarpeiden ja kiinnostusten kohteiden mukaisesti. (OPH 2017, 49.)

Musiikin syventävissä opinnoissa oppilas laajentaa tai painottaa opintojaan valitsemallaan tavalla koulutuksen järjestäjän tarjonnan pohjalta. Opintojen aikana oppilas suunnittelee ja valmistaa musiikillista osaamista osoittavan laajan oppimäärän lopputyön, joka voi muodostua erilaisista kokonaisuuksista tai keskittyä tiettyyn syvennettyyn osaamiseen. Oppilas asettaa lopputyön tavoitteet ja päättää lopputyön toteutustavan yhteistyössä opettajiensa kanssa oppilaitoksen opetustarjonnan pohjalta. (OPH 2017, 49.)

2.5 Integraatio

Vuoden 2002 OPS-perusteissa musiikin teoria ja säveltapailu yhdistettiin musiikin perusteet -oppiaineen alle ja oppiaineen sisältöjen osittainen integrointi yhteismusisointiin tehtiin mahdolliseksi. Musiikin perusteiden opetus suositeltiin järjestettäväksi siten, että se on vuorovaikutuksessa instrumenttiopetuksen ja yhteismusisoinnin kanssa. Yhteismusisoinnin ja musiikin perusteiden opetukseen osittaista yhdistämistä suositeltiin toteutettavaksi erityisesti opintojen alkuvaiheessa. (OPH 2002, 16.) Esimerkkeinä mainittiin säveltapailukonsertit, sävellys- ja sovitusyöpajat ja projekti- ja periodimuotoinen työskentely. (OPH 2002, 9-17.)

Uudistetuissa 2017 OPS-perusteissa integraatio mainitaan vain yhdessä lauseessa, jossa todetaan eri sisältöalueiden integraation vahvistavan musiikin kokonaisvaltaista hahmottamista (OPH 2017, 49). Tapa, jolla OPS-perusteet rakentuvat tavoitealueiden pohjalle oppiaineiden sijaan, antaa kuitenkin entistä vapaammat kädet oppilaitoksille muodostaa opintokokonaisuuksia, joissa yhdistyvät eri tavoitealueiden tavoitteet. (OPH 2017, 47.) Uusien OPS-perusteiden puitteissa voidaan periaatteessa järjestää tiukan ai-

nejaon mukaista opetusta. Oppilaitosten tehtäväksi jää päättää onko se OPS-perusteiden hengen mukaista. Uusissa OPS-perusteissa peräänkuulutetaan monipuolisia oppijalähtöisyyttä hyödyntäviä oppimisympäristöjä. Konstruktivistisessa pedagogiikassa integraatio ja sen taustalla vaikuttava ilmiökeskeinen pedagogiikka on yksi keskeisiä työkaluja. Avoimissa, oppilaskeskeisissä oppimisympäristöissä tulisi luopua tiukoista oppiainerajoista ja pyrkiä käsittelemään laajempia ilmiöitä ja teemoja ilman että rajataan opittavaa asiaa tiukasti oppiaineisiin. Seuraavassa luvussa käsittelem uusien OPS-perusteiden pohjalla vaikuttavaa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja luvussa neljä sen pohjalta muodostuvia pedagogisia ratkaisuja Integraatiota konstruktivistisen pedagogiikan näkökulmasta käsittelem kappaleessa 4.7 ja pyrin tuomaan siten näkökulmaa integraation rooliin uusien OPS-perusteiden pohjalta muodostuvassa pedagogiikassa.

3 2017 OPS-perusteiden taustalla vaikuttava oppimiskäsitys

3.1 OPS-perusteet ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Jo vuoden 2002 OPS-perusteiden taustalla vaikuttaa voimakkaasti konstruktivistinen käsitys oppimisesta. (mm. Kuosmanen 2017; Meriranta 2011; Westerlund & Väkevä 2009) OPS-perusteiden uudistusta johtaneen Opetusneuvos Eija Kauppisen (OPH) mukaan konstruktivistiset näkemykset ovat vaikuttaneet suomalaisiin opetussuunnitelmiin, vaikka niissä ei suoraan viitattaisikaan konstruktivismiin (Kauppinen 2009, 51). Vuoden 2002 OPS-perusteissa oppilaaseen viitataan aktiivisena tiedon käsittelijänä ja oppimisen nähdään olevan tilannesidonnainen ja sosiokulttuurinen prosessi (OPH 2002, 7). Myös oppijalähtöisyys on jo 2002 OPS-perusteissa selkeästi esillä. Tavoitteena on tarjota oppilalle mahdollisuus asettaa omia tavoitteita ja ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot sekä tukea oppilasta tämän omista lähtökohdistaan (Hyyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen, Leppänen 2013, 154). Uusien OPS-perusteiden sisällöissä ja muotoilussa konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen on viety kuitenkin vielä merkittävästi pitemmälle (Kuosmanen 2017, 30-32).

Kuitenkin myös behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta syntyneillä toimintatavoilla voidaan nähdä olevan edelleen varsin keskeinen merkitys musiikin opetuksessa (Ahonen 2004; Partti, Westerlund, Björk 2013.) Niinpä avaan tässä luvussa hieman myös behavioristista oppimiskäsitystä.

3.2 Käsitys tiedon olemuksesta oppimiskäsitysten taustalla

Opetussuunnitelmat ovat aina heijastelleet aikansa käsitystä oppimistapahtuman luonteesta. Oppimiskäsitysten perustana taas ovat käsitykset tiedon olemuksesta (epistemologia) ja käsitykset oppimiseen vaikuttavista psyykkisistä prosesseista. Myös yhteiskunnan perinteet, normit ja arvot, sekä opetukselle ja koulutukselle asetetut odotukset ovat vaikuttaneet oppimiskäsityksiin. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 139-140.)

Viime vuosikymmenien aikana oppimista ja koulutusta koskevassa keskustelussa on korostunut kahden perinteen vastakkainasettelu (Rauste-Von Wright ym. 2003, 140). *Behavioristinen* oppimiskäsitys perustuu *empiristiseen* tiedonkäsitykseen, jonka mukaan tieto on kokemusperäistä ja perustuu aistihavaintoihin. Taustalla on käsitys, jonka mukaan on mahdollista saada tietoa, joka on tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa todellisuudesta. Tätä käsitystä on kutsuttu *objektivismiksi*. (Tynjälä P. 1999, 23.) Käsitteen mukaan ihmisen on mahdollista havaita ja ymmärtää ympäröivää todellisuutta juuri sellaisena kuin se on. Behaviorismi näkee ihmisen psyyken ja ulkopuolisen todellisuuden jyrkän erillisinä. (Tynjälä 1999, 29.)

Vastakkaista näkemystä empiristis–objektivistiselle ajattelulle ja siitä johdetulle behavioristiselle oppimiskäsitykselle voidaan kutsua *kognitiiviseksi* tai *sosiokognitiiviseksi*. Nimitykset juontavat juurensa yleisen psykologian piirissä 1950-luvulta alkaen vallinneesta käytännöstä, jossa tutkitaan ihmisen psyykkisiä prosesseja sen sijaan, että tarkasteltaisiin ainoastaan ulkoista käyttäytymistä. (Rauste-Von Wright ym. 2003; Tynjälä 1999.) Sosiokognitiivisuudella viitataan siihen, ettei oppiminen tapahdu ”tyhjiössä” vaan että se on kulttuuriin ja sosiaaliseen kontekstiin sidottua toimintaa (Tynjälä 2002, 19). Kognitiivisen näkemyksen taustalla on *rationalistinen* käsitys tiedon olemuksesta. Sen mukaan tiedon lähteenä on järki, ymmärrys ja älyllinen intuitio. Keskeisessä asemassa on myös aiemmin opittu informaatio. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 140). Aistihavaintojen ei ajatella tuottavan informaatiota vaan se syntyy vasta ajattelun pohjalta. Ajattelemalla voidaan saavuttaa myös tietoa, joka ei suoraan liity aistihavaintoihimme (Tynjälä 1999, 24). Oppimista ei nähdä passiivisena tiedon vastaanottamisena vaan luovana rakennusprosessina ja niinpä puhutaankin ”konstruktivistisesta” oppimiskäsityksestä.

3.3 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristinen oppimiskäsitys oli vallalla 1900-luvun alkupuolen. Nimensä se on saanut siitä, että se keskittyy tutkimaan oppimista ulkoisen käyttäytymisen (engl. behave) muutoksena, reaktiona johonkin ulkoiseen ärsykkeeseen. Taustalla vaikutti näkemys, jonka mukaan psykologisen tutkimuksen tuli luonnontieteiden tapaan perustua yksiselitteisesti havaittavissa oleviin tutkimustuloksiin, jotka ovat mitattavissa, dokumentoitavissa ja tilastoitavissa (Kauppila 2000, 17). Ärsyke-reaktiokytkentöjä säädellään *vahvistamisella*, eli toivotun kaltaisesta reaktiosta annetaan palkinto ja vastaavasti ei toivotusta reaktiosta voi seurata rangaistus (Rauste-Von Wright ym. 2003; Tynjälä 2002).

Behaviorismin taustalla vaikuttaa valistusfilosofi John Locken 1600-luvulla esittämä käsite *tabula rasa*, joka viittaa oppijan mieleen eräänlaisena tyhjänä tauluna (Tynjälä 1999, 29). Behaviorismissa opetus ja oppiminen nähdäänkin valmiin ja objektiivisen tiedon siirtämisenä. Keskeistä on opittavan aineksen pilkkominen pienemmiksi, helposti omaksuttaviksi kokonaisuuksiksi ja oppiminen etenee yksinkertaisista osista vähitellen monimutkaisempiin kokonaisuuksiin. (Tynjälä 1999, 30-31.)

Behaviorismissa opetussuunnitelman tavoitteena näin ollen on pyrkiä määrittelemään selkeästi mitattavissa olevat konkreettiset tavoitteet oppimisprosessille (Rauste-Von Wright ym. 2003, 150). Oppimisen taas tulee näkyä oppijan ulkoisen käyttäytymisen muutoksena (Kauppila 2000, 21). Opettajan tehtävänä on toimia tiedon jakajana, joka jaottelee omaksuttavan asian oppilaalle sopivan kokoisiksi paloiksi siten, että oppilas kokee tehtävät sopiviksi positiivisiksi ärsykkeiksi. Opettaja myös valitsee sopivat vahvistajat, eli keinot, joilla palkitaan toivottuja tuloksia ja joilla voidaan vähentää ei toivottuja reaktioita (Kauppila 2000, 20). Tynjälän mukaan sopivien vahvistajien valinta riippuu oppilaan iästä. Pienemmille oppilaille voidaan antaa vaikkapa tarroja palkkioksi onnistuneesta suorituksesta. *Sosiaalisen vahvistamisen* periaate tarkoittaa, että opettaja antaa positiivista palautetta vaikkapa kehumalla oppilasta julkisesti. Myös arvosanoilla oletetaan olevan vahvistava vaikutus. (Tynjälä 1999, 30, 99.) Lopuksi arvioidaan oppimisen tulokset. Koska tiedon ajatellaan olevan objektiivinen totuus, joka siirretään oppilaan päähän, arvioinnissa painottuu määrällisyys ja mitattavuus, jolloin oppilaan tehtävänä on pyrkiä mahdollisimman hyvin toistamaan opetettua tietoa kokeessa tai tentissä. (Tynjälä 1999, 31.)

Kauppila (2000, 21) huomauttaa joidenkin behaviorismin periaatteiden näkyvän edelleen opetuksessa, eikä ainoastaan negatiivisessa valossa. Behaviorismia ei näin ollen voi kategorisesti tuomita aikansa eläneeksi. Uusikylä ja Atjonen (2007, 142-134) nostavat esiin behaviorismin vahvuuksia, joihin kuuluvat selkeys ja yksinkertaisuus. Behavioristiset pedagogiset metodit sopivat heidän mukaansa monien perustaitojen opetukseen ja niiden avulla voidaan välittää kätevästi suurille oppilasryhmille paljon tietoa. Kauppilan mukaan (2000, 23) kokeet ja arvioinnin käytänteet noudattavat usein behavioristista ajatusmaailmaa ja kuitenkin niitä pidetään yleisesti toimivina esimerkiksi perusopetuksessa. Sekä Kauppila (2000, 23) että Uusikylä ja Atjonen (2007, 142) ovat yhtä mieltä siitä, että opettajalle behaviorismi tarjoaa selkeän, turvallisen ja helposti sovellettavan mallin opettamiseen. Rauste-Von Wright ym. (2003, 151) huomauttavat behavioristisen pedagogiikan pönkittävän opettajan valtaa ja tulevat näin viitanneeksi opettamisen taustalla mahdollisesti piileviin kyseenalaisiin henkilökohtaisiin vaikuttimiin. Kauppila kirjoittaa behavioristien oppimista käsittelevien havaintojen olevan ”perusluonteisia” ja huomauttaa, että niiden pohjalta on kehittynyt ”monia oppimisen ja yhteiskunnan kannalta toimivia järjestelmiä” (Kauppila 2000, 24-25). Kauppilan mukaan ”behaviorismissa oivallettiin erinomaisesti ihmisen käyttäytymisen lainalaisuuksia ja oppimisen peruspiirteitä”. Lisäksi hän huomauttaa, että vaikka behaviorismi jäi kognitiivisen psykologian varjoon, ”opetuksessa todetaan behavioristiset ideat tarpeelliseksi ja ne ovat laajalti jokapäiväisessä käytössä” (Kauppila 2000, 25.) Musiikinopetuksen alalla behavioristista oppimiskäsitystä on sovellettu ja sovelletaan edelleen erittäin laajalti. (Ahonen 2004; Partti ym. 2013.) Tästä aiheesta kirjoitan myöhemmin lisää kappaleessa 4.2, jossa käsittelen oppimiskäsityksiä musiikinopetuksessa.

3.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen oppimisen psykologia alkoi syrjäyttää behaviorismia 1950-luvulla. Kriitikoiden mukaan behavioristinen oppimiskäsitys osoittautui puutteelliseksi, koska se perustui kyseenalaiseen epistemologiaan eikä pystynyt selittämään oppimisprosessiin vaikuttavia älyllisiä mekanismeja tai sosiaalisia ja kulttuurisia seikkoja. (Kauppila 2000, 23-24.) Oppimiseen liitettävää palkitsemismekanismia on moitittu siitä, että se vinouttaa oppilaan oppimisstrategiaa, jolloin motivaatio kohdistuu palkkion saamiseen sen sijaan, että oppiminen itsessään olisi tavoiteltavaa ja palkitsevaa (Kauppila 2000, 22). Uusikylän ja Atjosen (2007, 143) mukaan behaviorismin heikkoutena on inhimillisen vuorovaikutuksen mekanisoituminen. Oppilas ymmärretään passiiviseksi vastaanottajaksi ja vastuu oppimisesta on opettajalla (ks. myös Kauppila 2000, 22).

Tutkimuksessa alettiin korostaa ihmisen olevan ennen kaikkea aktiivinen informaation käsittelijä (Uusikylä & Atjonen. 2007, 143). Oppimisen alettiin nähdä koostuvan havaitsemisen, muistamisen, ajattelemisen ja päätöksenteon kokonaisuudesta. Näitä toimintoja voidaan nimittää *kognitiiviseksi prosesseiksi* ja näin voidaan puhua myös *kognitiivisesta oppimiskäsityksestä*. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 51; Uusikylä & Atjonen 2007 143.) Oppimista ei nähty enää tiedon passiivisena vastaanottamisena vaan oppijan aktiivisena kognitiivisena toimintana, eräänlaisena rakennusprosessina, jossa hän valikoi, tulkitsee ja työstää havaintoja ja informaatiota aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. (esim: Kauppila 2000, 40; Tynjälä 1999, 38.)

Näkemyks tiedon olemuksesta ja ympäröivän todellisuuden havainnoinnista on behaviorismiin verrattuna radikaalisti erilainen. ”Ihminen kokee maailman sellaisena, kuin hän on sen mieleensä rakentanut. Ihminen ei voi saada tietoa siitä millainen maailma on todella, koska ihmisen tajunnan ulkopuolinen osa on ihmisen tavoittamattomissa” (Kauppila 2000, 36). Tästä rakennusmetaforasta syntyi käsite *konstruktivistinen oppimiskäsitys* tai laajemmin *konstruktivismi*. Termit kognitiivinen oppimiskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys esiintyvät joskus rinnakkain. (esim. Uusikylä & Atjonen 2007.) Käytän jatkossa termejä konstruktivismi ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Miten tämä tiedon rakennusprosessi sitten etenee? Konstruktivismissa oppija ei enää ole se John Locken *tyhjä taulu* vaan tauluun aiemmin piirtyneet jäljet ohjaavat uusien jälkien muodostumista. Toisin sanoen uuden oppiminen ei koskaan ala alusta (Rauste-Von Wright ym. 2003, 163). Oppimisprosessin alussa oppija havainnoi, valikoi ja tulkitsee informaatiota. Tähän vaiheeseen vaikuttavat sekä oppijan taustatekijät että oppimisympäristöön liittyvät tekijät. Oppijan taustatekijöitä ovat aiemmin opitut tiedot ja taidot, oppijan kyvyt, älykyys, persoonallisuus ja kotitausta. Oppimisympäristön tekijöitä taas ovat opetus suunnitelmat, opettajan toiminta ja arviointi. (Tynjälä 1999, 17.)

Oppimisprosessin edetessä oppija aktivoituu monella tavalla. Hän liittää uutta tietoa aikaisempiin tiedollisiin rakenteisiinsa. Hän havainnoi, tutkii, pohtii ja vertailee (Kauppila 2000, 40). Oppimisprosessiin vaikuttavat voimakkaasti oppijan asenteet, arvot, tavoitteet, motivaatio, sekä opiskelun strategiat ja oppimisen säätely. (Tynjälä 1999; Uusikylä & Atjonen 2007.) Toimintaa, joka kohdistuu oman oppimisen säätelyyn, kutsutaan *metakognitiiviseksi toiminnaksi*. (esim. Tynjälä 1999; Uusikylä 2007.) Olennaista oppimisprosessissa on oppijan kyky arvioida, mitä hän jo osaa tai ymmärtää. Oppimis- ja ymmärtämiskriteereiden kehittyminen auttaa oppijaa muodostamaan järkeviä oppimisstrategioita

ja ohjaa häntä asettamaan itselleen sopivia, ymmärrystä edistäviä kysymyksiä itselleen. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 66.) *Oppimisorientaatioilla* viitataan siihen, että oppijat suuntautuvat oppimiseen ja opiskeluun eri tavoin. Suuntautumiseen vaikuttavat henkilökohtaiset tavoitteet, motiivit, odotukset ja asenteet. Oppimisorientaatiot voidaan jakaa merkitys-, toistamis- ja saavutusorientaatioihin. (Tynjälä 1999; Uusikylä & Atjonen 2007.) Merkitysorientoitunut oppija on kiinnostunut asioiden merkityksistä ja niiden välisten yhteyksien ymmärtämisestä. Oppiminen on palkitsevaa itsessään eli motivaatio on sisäinen. Toistamisorientoitunut oppija suuntautuu oppimiseen pinnallisemmin, hänellä on tarve saada tarkkoja ohjeita tehtävän suorittamiseen ja hänen motivaationsa on ulkoista. Saavutusorientaatiossa taas oppijaa kiinnostaa tehtävän suorittamisesta seuraava palkinto. Tutkinnon suorittaminen tai kokeen läpäiseminen hyvin arvosanoin on tärkeämpää kuin asioiden syvällinen ymmärtäminen. Motivaatio on näin ollen niin ikään ulkoinen. (Tynjälä 1999; Uusikylä & Atjonen 2007.)

Konstruktivistisessä oppimisprosessissa ymmärtämisellä on keskeinen rooli. Keskeistä ei ole faktojen hallinta, ulkoa opettelu ja yksittäiset taidot sinänsä, vaan kokonaisvaltainen, organisoitu tieto- ja taitorakenne, johon ne liittyvät. Ymmärtäminen vaatii aina laajempaa kontekstia. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 165-166.) Sitä paitsi faktatkin opitaan parhaiten, kun ne liitetään oppijan aikaisempaan tietoon sekä kytketään ne laajempiin mielekkäisiin kokonaisuuksiin ja todellisen elämän tilanteisiin (Tynjälä 2002, 63). Oppimisen tuloksissa voidaan hahmottaa erilaisia tasoja. Myös yksityiskohtaisen tiedon mekaaniselle ulkoa opettelulle on tarvetta, vaikka keskeistä onkin syvällinen, kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Tynjälä kuitenkin huomauttaa, että mikäli jokin asia on opittu ulkoa ymmärtämättä sitä laajemmassa kontekstissa, ei tällä asialla ole merkitystä. Kyky soveltaa tietoja käytännössä, ongelmien ratkaisu ja pyrkimys uudelleenlaiseen tapaan hahmottaa ja käsitteellistää asioita ovat keskeisiä oppimistuloksia konstruktivistisessä oppimisessä. ((Kauppila 2000, 44; Tynjälä 1999, 18, 62.)

Konstruktivismi ei ole yksi yhtenäinen oppimisteoria vaan tutkimussuunta, joka pitää sisällään erilaisia suuntauksia ja painotuseroja, jotka tarkastelevat oppimista hieman eri näkökulmista (Tynjälä 1999, 37-38). Tynjälä jakaa konstruktivismiin kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismiin painopisteenä on yksilön kognitiivisten prosessien tutkiminen, kun taas sosiaalinen konstruktivismi pyrkii kuvaamaan tiedon sosiaalista konstruointia sekä oppimisen vuorovaikutuksellisia, yhteistoiminnallisia ja kulttuurisia prosesseja. Yhteistä eri suuntauksille on käsitys oppijasta aktiivisena toimijana joko yksilönä tai osana ryhmää ja kulttuuria.

(Tynjälä 1999, 22.) Rakentamismetafora oppimisen kuvaamisessa on niin ikään yhdistävä piirre kaikkien suuntausten välillä, kuten on myös empiristisen epistemologian hylkääminen. Kaikissa suuntauksissa ollaan kiinnostuneita nimenomaan merkityksistä kausaalisuhteiden sijaan. (Tynjälä 1999, 57-58.) Suuntaukset korostavat luovuutta ja reflektiivisyyttä (Tynjälä 1999, 57-58), sekä ymmärtämistä faktojen hallinnan ja ulkoa oppimisen sijaan. (esim: Rauste-Von Wright ym. 2003, 165.) "Oppiminen liittyy aina jonkinlaiseen toimintaan, jota ohjaavat tarpeet, aiheet ja odotukset" (Uusikylä & Atjonen 2007 145). Tässä tutkimuksessani käytän termiä konstruktivismi yleiskäsitteenä, joka pitää sisällään sekä yksilö- että sosiokonstruktivismin suuntaukset.

3.5 Konstruktivismin haasteet ja kriittisiä puheenvuoroja

Luvun alussa todettiin, että oppimista ja koulutusta käsittelevää keskustelua on hallinnut kahtiajako behavioristisen ja konstruktivistisen perinteen välillä. Puolimatka (2002) kritisoi tätä kahtiajakoa ja on sitä mieltä, että oppimisen psykologian suuntaukset voidaan nähdä toisiaan täydentävinä. Behaviorismi onnistuu hänen mukaansa määrittelemään olennaisia näkökohtia oppimisen *psykofyysiseltä perustasolta*. Hän kuitenkin lisää, että vaikka behaviorismi onnistuu tavoittamaan yhden olennaisen puolen oppimisesta, se on kuitenkin yksinkertaistus, joka on riittämätön oppimisen monimutkaisten prosessien kuvaamiseen. Se ei onnistu tavoittamaan ihmisen monipuolisia valmiuksia, kuten esimerkiksi kykyä käsitellä kieltä. Kun konstruktivistinen opetuskäsitys nähdään kritiikkinä tiedon siirtoon perustavalle opetustavalle, syntyy helposti mielikuva, että kaikki teoriat ennen sitä ovat ymmärtäneet oppimisen ja opetuksen tiedon siirroksi. Puolimatkan mukaan on vaikeaa löytää yhtään teoriaa, joka nojaisi puhtaasti tällaiseen käsitykseen, koska kyseinen käsitys on niin mekanistinen ja yksinkertaistava. (Puolimatka 2002, 83-85, 238, 369.)

Konstruktivismi on Puolimatkan (2002) mukaan oikeassa korostaessaan omaehtoisen tiedon hankinnan merkitystä oppimisessa. Tästä ei saisi kuitenkaan seurata se, että unohdetaan järjestelmällisen opetuksen merkitys. Järjestäytyneen tiedon laaja-alaisuus ja monimutkainen rakenne merkitsevät sitä, että asiasisältöjen järjestelmällisellä opettamisella tulee olla aina rooli koulutuksessa. Opettaja ei saa olla pelkkä *fasilitaattori* tai oppimisen tukija, jolloin on riskinä, että oppilaat jätetään yksin omien kehittymättömien tietorakenteidensa varaan keräilemään informaatiota, jonka merkitystä heidän on vaikea hahmottaa. Konstruktivismi ei saa hallita yksipuolisesti opetusta siten, että oppilaan tehtäväksi jätetään löytää kaikki tieto, sen sijaan, että hänelle tarjottaisiin tiedon solmukohtia

valmiiksi jäsennehtyinä. Omaehtoinen työskentely ei aina välttämättä ole edes innostavaa. Yrityksen ja erehdyksen menetelmä saattaa turhauttaa oppilaita, he voivat harhautua tarpeettomille sivupoluille ja hukata siten aikaa ja energiaa epäolennaiseen. Nimenomaan hyvin organisoitujen ja kattavien tietorakenteiden muodostamisessa oppilaiden omaehtoinen yksilöllinen työskentely ei välttämättä tuota tulosta. Hyvä opettaja on alansa asiantuntija, jolla on kokonaisnäkemys aiheesta. Sen pohjalta hän pystyy valitsemaan oppilaiden käsiteltäväksi kaikkein keskeisimmät asiat. Varsinkin opintojen alkuvaiheessa hukataan aikaa ja energiaa, jos lähdetään siitä, että oppilas konstruoi kaiken itse. (Puolimatka 2002, 256-258, 360, 364.) Myös Uusikylä ja Atjonen (2007) muistuttavat, että opettajan tehtävänä on edelleen opettaa, vaikka opettajan rooli konstruktivistisessä oppimisessä nähdäänkin laajemmin kuin vain tietojen välittäjänä. Vaikka oppiminen nähdään syvästi yksilöllisenä prosessina ja oppilaan oma aktiivinen toiminta on olennaista, on silti naiivia olettaa, että opettajan rooli olisi jotenkin vähemmän tärkeä. Usein tulkitaan, ettei opettaja saisi enää sananmukaisessa mielessä opettaa, eli jakaa tietoa tai luennoida, vaan hänen tulisia ainoastaan toimia taustalla oppimisen ohjaajana. Tällainen ajattelu voi johtaa virhetietojen ja -käsitusten sumaan. (Uusikylä & Atjonen 2007, 154.)

Uusikylä ja Atjonen (2007) nostavat esiin konstruktivismin käytännön haasteita. Miten saadaan selville kaikkien oppilaiden aiemmat tiedot ja taidot, mikäli ryhmän koko on suuri? Riittääkö aika yksilöllisten oppimistapojen harjoittamiseen ja löydetäänkö siihen monipuolisia oppimateriaaleja ja opetusvälineitä? Oppilaiden sisäisten prosessien nostaminen opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin keskiöön on kaikkea muuta kuin yksinkertaista. Oppilaiden yksilöllisten oppimistyylien selvittäminen on työlästä ja oppimisstrategioiden muuttaminen on hidasta. Kaiken kaikkiaan oppimisen yksilöllisen luonteen huomioon ottaminen on koettu isoissa ja heterogeenisissä ryhmissä vaikeaksi. Niin ikään ongelmalähtöisyys voi olla vaikeaa toteuttaa, koska kaikkia oppimistehtäviä ei vain voi muotoilla innostaviksi tutkimusongelmiksi. (Uusikylä & Atjonen 2007, 140, 154.)

Puolimatka (2002) on sitä mieltä, että konstruktivismin pohjalta voidaan kehittää opetustapahtumaa oppilaille monipuolisemmaksi ja mielenkiintoisemmaksi. Oppilaan aktiivisuus voi tehdä opiskelusta mielekkäämpää. Monille konstruktivistisille oppimisen malleille on myös helppo löytää hyviä käytännön sovelluksia. Ongelmana hän kokee taipumuksen soveltaa kyseisiä malleja yksipuolisesti. Opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaan persoonallisuutta monipuolisesti ja siihen tarvitaan useita toisiaan täydentäviä

opetustapoja. Minkä tahansa opetusmetodin yksipuolinen soveltaminen köyhdyttää opetusta. (Puolimatka 2002, 289-290, 370.)

4 OPS-perusteiden tematiikkaa konstruktivistisen pedagogiikan näkökulmasta

Konstruktivistinen painotus näkyy uusissa OPS-perusteissa erityisesti siinä, miten oppijalähtöisyys ja sosiokulttuuriset aspektit on nostettu entistä vahvempaan rooliin. Olenainen uudistus on siirtyminen ainejakoisesta tavoitteiden määrittelystä kaikkea opetusta koskeviin tavoitealueisiin (OPH 2017, 48-50). Musiikin hahmotuksen opetusta ei enää määritellä omana oppiaineenaan, eikä sille ole varattu omaa tuntikehystä. Opetuksen sisältöjä ei ole myöskään enää ennalta määrätty SML:n kurssisuoritusohjeiden muodossa. 2017 OPS-perusteet heijastelevat näin ollen mitä suurimmassa määrin juuri konstruktivismille ominaista opetussuunnitelman määrittelyä. Tässä luvussa käsitelen tutkimukseni kannalta keskeisiä vuoden 2017 OPS-perusteiden teemoja konstruktivistisen pedagogiikan sekä musiikin hahmotusaineiden opetusta käsittelevän tutkimuksen ja kirjallisuuden näkökulmasta.

Työni keskeistä tematiikkaa on käsitelty viime vuosikymmenien aikana tutkimuksissa ja kirjallisuudessa varsin runsaasti. Tutkimuksissa ja kirjoituksissa näkyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen läpilyönnin seurauksena syntynyt pedagoginen murros. Oppijalähtöisyys ja toiminnallisuus ymmärretään tärkeänä kehityskohteena musiikin hahmotusaineiden opetuksessa ja teorian yhdistyminen käytännön musisointiin ja oppilaiden musiikilliseen kokemusmaailmaan nähdään olennaisena. Pro Gradu -tutkielmissaan aihetta ovat käsitelleet ainakin Pietiäinen (1991), Leppänen (1997), Saariaho (1999), Palonen (1999), Lappalainen (2002), Jurvanen (2005), Helve (2010), Meriranta (2011) ja Kolehmainen (2014). Soivista ja toiminnallisista työtavoista musiikin hahmotusaineiden opetuksessa ovat kirjoittaneet mm. Ilomäki (2013), Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, Ilomäki & Holkkola (2013) ja Kuoppamäki (2000, 2010).

4.1 Opetussuunnitelma konstruktivistisen pedagogiikan valossa

Konstruktivistinen pedagogiikka korostaa ilmiöiden ja ilmiökokonaisuuksien ymmärtämistä, oppilaan aktiivisuutta, metakognitiivisten taitojen merkitystä ja oppimisen tilannesidonnaisuutta. Tämä edellyttää asioiden syvällistä ja oppijakeskeistä käsittelyä sen sijaan, että vain käytäisiin tietyt sisällöt läpi. Opetussuunnitelman rakentamisessa painottuukin tällöin keskeisten pääsisältöjen ja ongelma-alueiden määrittely sen sijaan, että kuvattaisiin yksityiskohtaisesti opetuksen tavoitteet ja sisällöt, kuten perinteisessä opetussuunnitelmassa on tehty. (Tynjälä 1999, 67.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta onkin vaikea luoda kiinteitä ja yksityiskohtaisia opetussuunnitelmia. Konstruktivismiin pedagogiset seuraukset johdattavat kehittämään joustavia ja usein vain pääkohdittain ennalta määrättyjä opetussuunnitelmia (Rauste-Von Wright ym. 2003, 175).

Tämän tutkimuksen tekoajankohtana vuoden 2017 OPS-perusteet olivat niin tuoreet, että niitä käsittelevää tutkimusta ei juurikaan ollut. Emma Kuosmanen ehti kuitenkin jo joulukuussa 2017 julkaisemaan Pro gradu -tutkielmansa ”Musiikkiopistostako valintatalo? Taiteen perusopetuksen 2017 opetussuunnitelmauudistuksen sisällönanalyysia”, jossa hän haastattelee taiteen perusopetuksen asiantuntijoita uusien OPS-perusteiden luonnosten pohjalta. Kuosmanen mukaan OPS-uudistuksen taustalla on kokonaisvaltaisen oppimisen ja oppijälähtöisyyden korostaminen (Kuosmanen 2017, 78). Haastateltavista Anna-Elina Lavaste ja Mirja Kopra olivat mukana vuoden 2002 OPS-perusteiden suunnittelutyössä ja siten heidän kokemuksensa tarjoavat kiinnostavan perspektiivin 2017 OPS-perusteiden tematiikkaan. Jo 2002 OPS-perusteiden pohjalla vaikutti konstruktivistinen oppimiskäsitys mutta 2017 OPS-perusteissa se on entistäkin keskeisemmässä roolissa. Oppilas on entistä aktiivisemmassa roolissa oppimisprosessissa ja myös oppimisen sosiaalinen ulottuvuus nousee aiempaa voimakkaasti esiin. Myös opetuksen yksilöllistäminen on mukaan keskeisessä roolissa. (Kuosmanen 2017, 32, 43.)

4.2 Oppimiskäsitykset ja musiikinopetus

Konstruktivistinen oppimiskäsitys nosti musiikin oppimisessa ja opetuksessa keskiöön oppilaan musiikillisten tietorakenteiden muodostumisen. Tähän vaikutti erityisesti kognitiivisen näkökulman myötä muuttunut käsitys musiikkihavainnon muodostumisesta. (Ahonen 2004, 22-23) Aiemmin musiikillinen havainto käsitettiin mekaanisena ja suora- viivaisena kopioitumiseen perustuvana ilmiönä, joka perustui kuuloaistin toimintaan.

Kognitiivisen mallin myötä ymmärrettiin, että musiikki ei välity oppilaan tajuntaan valmiina hahmoina, vaan oppiminen edellyttää oppilaalta aktiivista mielensisäistä tiedonkäsittelyä. (Ahonen 2004; Partti ym. 2013.) Musiikki koetaan mentaalisisinä hahmoina ja muotorakenteina ja sitä voidaan kuvailla emootioihin, liikkeeseen tai vaikkapa väreihin tai valoisuuteen liittyvillä määreillä. (Ahonen 2004, 22.) Musiikki ei myöskään hahmotu nuottien tai notaation yksikköjen mukaisesti vaan joustavasti muuntuvina eleinä ja hahmoina (Ilomäki & Holkkola 2013, 208, 213). Ahonen vertaa musiikkiin liittyvää osaamista kieleen. Alle kouluikäinen lapsi osaa puhua moitteettomasti äidinkieltään, mutta ei osaa selittää miksi hän rakentaa lauseensa siten kuin rakentaa. Musiikin oppimistakaan ei voi Ahosen mukaan voi samaistaa pelkästään ulkoisesti näkyvään suoritukseen vaan se tulee ymmärtää mentaalisen tietorakenteen kehittymisenä. (Ahonen 2004, 23.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksunut soiton tai laulunopettaja ei ajattele vain siirtävänä tietoa ja taitoja oppilaalle, vaan ymmärtää oppilaan rakentavan oman tietonsa itse. Edistääkseen tiedon konstruointia opettaja orientoituu oppijalähtöisesti esimerkiksi kysyen oppilaan käsitystä harjoiteltavasta kappaleesta, pohtimalla yhdessä oppilaan kanssa ohjelmiston valintaa ja antamalla myös oppilaan vaikuttaa siihen. Oppijalähtöisesti suuntautunut opettaja myös kannustaa ja tukee oppilaan aktiivista ajattelua ja tämän omista lähtökohdista käsin lähtevää tavoitteellista oppimista sekä hyödyntää soveltamista ja ongelmanratkaisua vaativia oppimistehtäviä. Oppilaan metakognitiivista tiedostamista opettaja tukee yhteisellä reflektiolla, jossa itsearviointilla on keskeinen rooli ja jossa arviointi kohdistuu kokonaisvaltaiseen oppimisprosessiin. (Partti ym. 2013, 59-60.)

Ahonen (2004) nostaa myös esiin musiikin opetuksessa näkyviä behavioristisen oppimiskäsityksen piirteitä. Musiikin oppiminen assosioidaan hänen mukaansa usein ulkoisesti näkyvän käyttäytymisen alueelle. Mallioppiminen on instrumentin opiskelussa keskeisessä roolissa ja oppimisen kriteerinä pidetään taidokasta ja sujuvaa soittoa. Oppimistehtävät jaetaan behavioristisen mallin mukaisesti osasuorituksiin, joita harjoitellaan erikseen vaikeustason mukaisessa järjestyksessä ja positiivinen vahvistaminen on olennainen palautteen antamisen muoto. (Ahonen 2004, 18-20.) Behaviorismin näkökulmasta musiikinopetuksessa nähdään kiinnostavana oppilaan musiikillisten tietojen ja taitojen ulkoinen ohjaus, säätely ja vakiinnuttaminen. Behavioristinen malli on hyödyllinen haastavan musiikillisen materiaalin lähestymisessä, mutta puhtaasti behaviorismiin nojaava lähestymistapa voi olla ongelmallinen, mikäli tavoitteena on auttaa oppilaita kehittämään merkityksellistä ja kokonaisvaltaista ymmärrystä. (Partti ym. 2013, 57.)

4.3 Oppimisympäristö

2017 uudistetuissa OPS-perusteissa korostetaan oppimisympäristöjen monipuolisuutta, oppilaan aktiivista roolia oppimisprosessissa sekä oppijalähtöisyyttä. Seuraavassa käsittelem oppimisympäristön käsitettä laajemmin konstruktivismiin näkökulmasta.

Kun oppimisympäristön käsitettä tarkastellaan laajasti, sillä ei viitata ainoastaan opetuksen ulkoisiin puitteisiin, kuten opetustiloihin, opetusvälineisiin ja oppimateriaaleihin, eikä myöskään ainoastaan opetusjärjestelyihin ja opettajan käyttämiin opetusmetodeihin. *Sisäisellä oppimisympäristöllä* tarkoitetaan oppilaan mielen sisäistä maailmaa, jonka muodostavat aikaisemmin opitut tiedot ja taidot, asenteet sekä uskomukset. *Ulkoisen oppimisympäristö* muodostuu paitsi edellä mainituista ulkoisista puitteista, myös sosiaalisesta vuorovaikutuksesta oppimistapahtuman aikana. Sana ympäristö viittaa siihen, että uusi tieto ei ole pelkästään opettajalta lähtöisin vaan rakentuu oppilaan aktiivisen prosessoinnin ansiosta, ja siihen vaikuttaa paitsi oppilaan mielen sisäiset rakenteet, myös sosiaalinen vuorovaikutus. (Uusikylä & Atjonen 2007, 155-156.)

Ihanteena konstruktivistisessä pedagogiikassa on pidetty ns. avointa oppimisympäristöä. Avoimuudella viitataan ennen kaikkea siihen, että oppiminen on prosessinomaista, jatkuvaa. Se on ennemminkin syklinen, kuin lineaarinen prosessi, eikä opetuksen päätepiste ole välttämättä määriteltävissä. Vaikka yleistavoite opetukselle on määritelty, ei sen sisältö ja toimintatavat, kuten eivät myöskään ymmärtämiseen johtavat reitit ole ennalta määrätty. (Uusikylä & Atjonen 2007, 156.) Tämä näkyy vuoden 2017 OPS-perusteissa uudella tavalla siten, että ylhäältä annetuista tiukoista sisältökuvauksista ja tasosuorituskäytännöistä on luovuttu. Vaikka jo vuoden 2002-OPS-perusteissa annettiin vapauksia opintokokonaisuuksien suunnitteluun, oli musiikin perusteiden opetus vielä sidottuna SML:n kurssisuoritusvaatimuksiin. Avoimessa oppimisympäristössä pyritään jatkuvalla reflektiolla löytämään oppimisprosessia kulloinkin säätelevät tekijät ja vaikuttamaan niihin, valitsemalla joustavasti erilaisia työtapoja, organisoimalla opetusta eri tavoin, valitsemalla mielekkäät oppimateriaalit ja välineet ja kehittämällä arviointia.

Vastakohtana avoimelle oppimisympäristölle voidaan ajatella suljettua oppimisympäristöä. Tällöin on etukäteen pyritty määrittelemään oppimisprosessin vaiheet ja sisällölliset oppimistulokset. Näiden määrittelystä vastaa yksinomaan opetuksen järjestäjä, eikä niistä neuvotella muiden oppimisprosessiin osallisten kanssa. Myös arviointi on tällöin

kontrolloivaa ja suorituskeskeistä. Suljetulle oppimisympäristölle on ominaista hallintakeskeinen opettamisen kulttuuri, jossa opettaja näyttää tien ja on vastuussa siitä, että tietä seurataan. Avointa oppimisympäristöä taas leimaa pyrkimys luoda otolliset olosuhteet oppimiselle, joka lähtee oppilaasta itsestään. Taustalla on käsitys, jonka mukaan ihminen perimmältään pyrkii ymmärtämään maailmaa. On kuitenkin muistettava, ettei avoin oppimisympäristö sinänsä kategorisesti rajaa pois mitään oppimisympäristöä tai opetusmenetelmää. Esimerkiksi luennoivaa opetusta on konstruktivistisesta näkökulmasta kritisoitu, mutta sillekin voi olla paikkansa. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 62-63, 176-177, 206.) Myöskään 2017 OPS-perusteissa tällaisia rajoituksia ei tehdä.

Millaisia käytännön pedagogisia ratkaisuja opettajan sitten tulisi tehdä, mikäli hän perustaa opetuksensa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen? Millaisista asioista edellä kuvatun kaltainen avoin oppimisympäristö muotoutuu? Vaikka voidaan löytää lukuisia esimerkkejä konstruktivistisen oppimiskäsityksen käytännön soveltamisesta menestyksellä, on itse asian luonne sen kaltainen, ettei valmiita ratkaisuja tai reseptikokoelmaa voida antaa (Rauste-Von Wright ym. 2003, 177). Voidaan kuitenkin määritellä konstruktivistiselle pedagogiikalle tiettyjä ominaisuuksia, sekä tarkastella sitä opetuksen organisoimisen, työtapojen ja arvioinnin näkökulmasta.

Konstruktivistinen käsitys oppimisesta korostaa oppilaan aktiivista roolia tiedon prosessoijana. Sen sijaan, että vain passiivisesti vastaanottaisi tietoa, hän rakentaa kuvaa maailmasta. Opettamisessa korostuu näin ollen opettajan rooli tämän rakennusprosessin ohjaajana. Näin ollen opetuksessa keskeistä on se mitä oppilas tekee ja miten hän toimii. Opettajalla on edelleen tärkeä rooli tiedon esittäjänä, mutta olennaisempaa on se, miten hän järjestää oppimistilanteet oppimisprosessia tukeviksi. (Tynjälä 1999, 61.)

4.4 Oppijalähtöisyys

2017 OPS-perusteissa oppimisprosessin lähtökohtana nähdään oppilaan tarpeet, taidot ja kiinnostuksen kohteet (OPH 2017, 11, 47). Opetuksen tulisi kasvattaa oppilaita asettamaan omia tavoitteita ja tekemään niiden pohjalta valintoja, ja oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksia kehittää juuri hänelle merkityksellisiä taiteellisia ilmaisutapoja. (OPH 2017, 11.) Myös tutkimushaastattelussani oppijalähtöisyys nousi esille. Musiikin hahmotusaineiden opetuksen yksilöllistäminen ja oppilaan aiemman osaamisen huomioon ottaminen koettiin tärkeäksi. Opettajalähtöinen opetus, joka on yksisuuntaista, ja jossa oppilasta ei aktivoida koettiin laajalti epämieliseksi.

Konstruktivismissa onkin keskeistä, että tietoa opitaan suhteuttamalla se jo olemassa olevaan tietorakenteeseen. Opetuksen lähtökohtana näin ollen tulisi olla oppilaan aikaisemmat tiedot, käsitykset ja uskomukset (Tynjälä 1999, 61), sekä oppilaan tapa hahmottaa maailmaa (Rauste-Von Wright ym. 2003, 162). Ellei oppilaan aikaisempaa ymmärrystä opittavista asioista oteta huomioon, uudet käsitteet ja tiedot saattavat jäädä heille vieraiksi tai pinnallisiksi (Uusikylä & Atjonen 2007, 146). Opetustilanteissa tapahtuvan viestinnän tulisi näin ollen olla kaksisuuntaista, ei siis pelkästään opettajalta oppilaalle suuntautuvaa (Rauste-Von Wright ym. 2003, 163). Oppilaat myöskin tulkitsevat asioita eri tavoilla. Asioilla voi olla erilainen merkitys eri ihmisille ja kiinnostuksen kohteet vaihtelevat paljon ihmisten välillä. Kaikki eivät opi samoja asioita samalla tavalla ja samantaisia menetelmiä käyttäen. (Tynjälä 1999, 63.) Uusikylän ja Atjosen (2007) mukaan opetuksessa tulisi pyrkiä *monidimensionaalisuuteen*. Tällöin oppilaille annetaan eriytyneitä tehtäviä ja myös mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Yksilöllistäminen ja suurempi autonomia vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon. (Uusikylä & Atjonen 2007, 118-119.)

Olennaista on myös lapsen ja nuoren spontaani kiinnostus keskeisenä voimavarana oppimisprosesseissa, ja oppilaitoksessa tulisi aina olla tilaa oppilaan yksilölliselle etene miselle ja oppimistehtävien valinnalle. (Uusikylä & Atjonen 2007, 157.) Oppilaille tulisi siis antaa mahdollisuus valita omien kiinnostustensa mukaisia tehtäviä ja heidän tulisi saada itse vaikuttaa niiden suorittamistapaan (Tynjälä 1999, 109). Oppilaat tulisi ottaa näin ollen mukaan opetuksen suunnitteluun, sen mukaan mikä on mahdollista ja järkevää oppilaiden kapasiteetti, kokemus ja aikaisempi tietopohja huomioon ottaen. (Uusikylä & Atjonen 2007, 126-127.) Uusikylä ja Atjonen (2007) muistuttavat, ettei oppilaskeskeinen pedagogiikka tarkoita sitä, että opettaja ei saisi enää opettaa. Varsinkin opintojen alussa oppilas tarvitsee johdonmukaista opetusta ja ohjausta, ja on monia tietoja ja taitoja, joita on järkevää opettaa ainakin osittain opettajajohtoisesti. Opettajan looginen esitys opittavasta aiheesta antaa oppilaalle usein helpoiten sen käsiteperustan, jolle oppilas rakentaa ymmärryksensä. Hyvä opettaja osaa arvioida mitä oppilaat voivat käsitellä ja mitä eivät, ja osaa siirtää heille lisää vastuuta sitä mukaa kuin heidän kykynsä kehittyvät ja sen mukaan mitä opetuksen tavoitteet vaativat. Myös oppilaskeskeisessä pedagogiikassa on kyse kasvatuksesta. Vaikka oppilaalle annetaankin enemmän vapauksia ja vastuuta, ei se kuitenkaan vähennä kasvatuksellisten tavoitteiden merkitystä. Olennaista on kuitenkin kenelle ja millaisia tavoitteita asetetaan ja kuka ne asettaa. (Uusikylä & Atjonen 2007, 20, 74, 120.)

Annu Tuovila tutki vuonna 2003 julkaistussa väitöskirjatutkimuksessaan neljän vuoden ajan usean musiikkiopiston oppilaiden musiikin harrastamista ja opiskelua. Pitkittäistutkimuksen tarkoituksena oli opetuksen kehittäminen lapsilta saatujen kokemusten ja tietojen pohjalta. Eräs tutkimuksen keskeisistä havainnoista on, että oppijälähtöisillä toimintatavoilla on merkittävä vaikutus siihen kokevatko oppilaat opiskelun antoisana ja mielekkäänä. Oppilaan mahdollisuus vaikuttaa opetukseen on olennaisen tärkeää, kuten myös se, että opetuksessa otetaan huomioon lapsen lähtökohdat. Opettajan tulisi olla kiinnostunut sekä siitä musiikista, jota oppilas oma-aloitteisesti haluaa soittaa, että oppilaan musiikkiopiston ulkopuolella tapahtuvasta musiikin harrastamisesta. Muha-opetukseen liittyvä havainto tutkimuksessa on, että kaksi kolmesta oppilaasta koki teorian ongelmalliseksi. Tunnit koettiin tylsiksi ja vaikeiksi. Lisäksi joka viides lapsi koki, ettei yleensä ymmärrä, mitä opettaja opettaa. Korvakuulolta musisoivat lapset kokivat opetuksen liian teoreettisena. Kokemukset teoriaopiskelusta olivat merkittävä tekijä siinä, kokivatko oppilaat musiikkiopisto-opiskelun antoisana vai turhauttavana. Kiinnostava havainto tutkimuksessa on se, että teoriaopetuksen muuttaminen oppijälähtöiseen suuntaan vaikutti positiivisesti oppilaiden kokemukseen teoriaopiskelun antoisuudesta ja mielekkyydestä. (Tuovila 2003, 177-178, 194-196, 213, 233-234, 246-247.)

Haasteena oppijälähtöisyydessä on sen toteuttaminen perinteisessä musiikkioppilaitosyhteisössä, jossa korostuu soitto- ja tai laulutaito ja sen arviointi arvosanoineen. Olenaista on, että oppijälähtöinen opetus ei ole huonompaa tai muutu viihteeksi vaan sillä pyritään edelleen monipuolisiin ja korkeatasoisiin tuloksiin, mutta huomioiden oppilaan yksilölliset edellytykset, tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 155.) Mikäli opetusta pystytään räätälöimään oppilaiden lähtökohdat huomioon ottaen siten, että kukaan ei putoa pois ja lahjakkaimpia pystytään tukemaan, myös oppimistulosten pitäisi olla hyviä. Kuosmasen mukaan opetus on ollut liian järjestelmäkeskeistä ja on sitä edelleen. 2017 OPS-uudistuksen tehtävänä on kehittää opetusta siten, että menään oppilas ja oppiminen, eikä järjestelmä edellä (Kuosmanen 2017, 43). Kuosmasen mukaan musiikkiopistotasolle (nyk. syventävät opinnot) etenevien ja koko oppimäärän suorittavien määrä on laskenut, koska koulutus ei tarjoa oppilaille heidän haluamiaan vaihtoehtoja (Kuosmanen 2017, 47).

Oppijälähtöisyyttä muha-opetukseen on peräänkuulutettu lukuisissa kirjoituksissa ja tutkimuksissa. Palonen (1999) pitää tärkeänä, että opettaja on tietoinen oppilaidensa musiikillisesta maailmasta. Mikäli oppilaan ja opettajan musiikillisten maailmojen välillä val-

litsee suuri ristiriita, oppilaat saattavat torjua opettajan yritykset tuoda esiin uusia näkemyksiä (Palonen 1999, 36, 39). Jurvasen (2005) tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat tärkeänä ottaa huomioon oppilaiden tarpeet ja yksilölliset erot, mutta kokivat oppilaitosten puitteiden ja käytäntöjen aiheuttavan haasteita. (Jurvanen 2005, 59.) Meriranta (2011) on sitä mieltä, että muha-opintojen opiskeluaikaa tulisi pidentää, tai sisältötavoitteita keventää, jotta voitaisiin ottaa huomioon oppilaan lähtökohdat. Merirannan mukaan behavioristisen opetuksen jatkuminen on johtunut siitä, että kumpaakaan vaihtoehtoa ei olla nähty mahdolliseksi. (Meriranta 2011, 63.) Kolehmaisena mukaan muha-opetuksessa olisi olennaista, että opettaja osaa samaistua oppilaan osaamistasoon ja ottaa huomioon oppilaan lähtökohdat ymmärtäen erilaisia tapoja oppia. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa opetuksen tavoitteisiin. (Kolehmainen 2013, 51, 74.)

Vuoden 2017 OPS-perusteissa mainitaan, että myös oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuva osaaminen tulee ottaa huomioon (OPH 2013, 13). Ahosen (2004) mukaan musiikin oppiminen tapahtuukin järjestettyä opetusta laajemmissa puitteissa vähittäisenä sopeutumisenä ympäristön ääniärsyksiin. Jo varhaislapsuudessa alkava spontaani *impliittinen* oppiminen toimii muodollisen, musiikkiharrastuksessa tapahtuvan oppimisen pohjalla esimerkiksi siten, että tietyn tyyppiset musiikilliset rakenteet ovat helpommin omaksuttavissa kuin toiset. (Ahonen 2004, 14-15.) Ilomäki ja Unkari-Virtanen (2012) ovat sitä mieltä, että muha-opetuksen tulisi tukea myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Lasten ja nuorten arkisessa toiminnassa ilmenevät tavat kohdata musiikkia ja oppia hahmottamaan sitä ovat muuttuneet esimerkiksi uusien medioiden myötä. Muha-opetuksen tulisi pystyä tarttumaan lasta ympäröivän musiikillisen maailman ilmiöihin. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 95-96.) Ilomäki ja Holkkola (2013) kritisoivat perinteisiä musiikinteoriakirjojen tyyppitehtäviä siitä, että niissä musiikinteoria ymmärretään valmiiksi annettuina vastauksina. Käsitteitä ja tarkastelutapoja pelkistetään siten, että ne eivät tavoita oppilaan itse soittamaa ja kuuntelemaa musiikkia. (Ilomäki & Holkkola 2013, 218.) Ilomäki ja Unkari-Virtanen peräänkuuluttavat pitkään muuttumattomina pysyneiden oppisisältöjen tilalle joustavampia tapoja jäsentää sekä valikoida sisältöjä ja käsitteitä, jotta opiskelu tukisi oppilaiden omakohtaisia merkityksiä (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 101). Musiikin opetus tulisi pystyä liittämään oppilasta lähellä olevaan elämään ja oppilasta ympäröivän maailman ilmiöihin. Tavoitteena tällöin on löytää yhtymäkohtia oppilaan elämän ja taiteen välille. Opetuksen tulisi lähteä oppilaille arvokkaasta, kokemusmerkityksiä sisältävästä maailmasta ja sieltä käsin laajentua kohti heille vieraampia ulottuvuuksia (Anttila & Juvonen 2002, 14-15).

Oppijälhtöisyys voidaan ottaa huomioon myös muha-aineiden arvioinnissa. Steinbyn (2011) mukaan oppilaiden omien tavoitteiden saavuttaminen voisi olla yksi arvioinnin kohteista. Muha-opetuksen sisältöjen tulisi liittyä oppilaan instrumenttiin ja mahdollisuuksien mukaan tämän musiikillisiin kiinnostuksen kohteisiin. Käytännössä opetukselle voitaisiin määritellä kaikille yhteinen perustaso, jonka rinnalle rakennettaisiin henkilökohtaisia tavoitteita ja näiden tavoitteiden saavuttaminen olisi arvioinnin kohteena. Steinby muistuttaa, että kaikille oppilaille täytyy tarjota mahdollisuudet opiskella muha-aineita niin pitkälle kuin kunkin kyvyt ja tahto riittävät. (Steinby 2011, 54-55.)

4.5 Soveltamalla oppiminen

Kuten on jo useasti todettu, on 2017 OPS-perusteissa keskeisessä roolissa oppilaan tarpeet ja kiinnostuksen kohteet oppimisprosessin lähtökohtana. Mikäli sovellamme tätä lähtökohtaa myös musiikin hahmotusaineisiin, tulee meidän tarkastella musiikin teoreettisen tiedon opetusta konstruktivistisen pedagogiikan näkökulmasta. Haluan nostaa tämän näkökulman esiin myös siitä syystä, että tutkimushaastattelussani (luvut 5 ja 6) vastaajat ovat kokeneet musiikin teoreettisen aineksen opetuksen laajalti liian teoreettisena ja irrallisena omasta musiikkiharrastuksestaan. Pääsemme siis jälleen tiedon olemukseen ja problematiikkaan, joka liittyy siihen, minkälaisia tietoja on tarpeen opettaa ja miten.

Kuten vanha tuttu sanonta kertoo, olisi syytä oppia elämää, ei koulua varten. Konstruktivistisessa pedagogiikassa huomio kiinnittyy faktojen pänttäämisestä tiedon soveltamiseen. Perinteisessä kouluoppimisessa on konstruktivistisesta näkökulmasta nähty piirteitä, jotka luovat koulusta todellisesta elämästä irrallisen saarekkeen. Siellä oppilaiden päät pyritään täyttämään faktoilla, jotka ovat irrallaan niiden käyttöyhteyksistä ja joilla on käyttöä vain tenttikysymysten vastauksina. Tällaista tietoa nimitetään *dekontekstualisointuneeksi* tiedoksi. (Tynjälä 1999; Rauste-Von Wright ym. 2003.)

Perinteisessä kouluopetuksessa ja sen arvioinnissa keskitytään paljolti yksilön tietoihin ja suorituksiin, kun taas koulun ulkopuolisessa elämässä ja työelämässä toimitaan usein yhteistyössä muiden kanssa. Myös välineiden ja tietolähteiden käytössä on eroja koulu maailman ja koulun ulkopuolisen elämän välillä. Koulussa oppilailta vaaditaan ulkoa opitun tiedon toistamista, kun taas muussa elämässä erilaisten välineiden käyttö on keskeisellä sijalla, ja tietoa voi hakea eri lähteistä ilman että tulisi muistaa ulkoa kaikkea. (Tynjälä 1999, 130-140.) Tynjälän mukaan tiettyjen faktojen oppiminen on tärkeää ja niiden

opettelemisessa voidaan käyttää ulkoa opettelua. Hän lisää kuitenkin, että faktatkin opitaan paremmin, kun kytketään oppilaiden aikaisempaan tietopohjaan, mielekkäisiin laajempiin kokonaisuuksiin ja aitoihin todellisen elämän ongelmiin. (Tynjälä 1999, 63) Myös Uusikylä ja Atjonen huomauttavat, että oppilaiden on saatava vankka asiantietoihin perustuva pohja ja ymmärrys opittavan asian keskeisistä käsitteistä (Uusikylä & Atjonen 2007, 146).

Tiedon mielekäs käyttö kuitenkin vaatii, että se kytketään laajempaan kontekstiin. Tietoa ei ainoastaan osata toistaa vaan se myös ymmärretään ja sitä osataan käyttää eri yhteyksissä. Tätä tavoitetta edesauttaa se, että jo opiskeluvaiheessa uusi tieto kytketään erilaisiin konteksteihin, sitä käsitellään useista näkökulmista käyttäen erilaisia esitystapoja ja oppimistehtäviä. Tietoja ja taitoja on siis tehokkainta opetella ja harjoitella samankaltaisissa oloissa, kuin missä niitä tullaan tulevaisuudessakin käyttämään. Realistiset, todellisen elämän ongelmiin kytkeytyvät oppimistehtävät edistävät myöskin oppilaan sisäisen motivaation viriämistä. (Tynjälä 1999, Rauste-Von Wright ym. 2003.)

Eryteisesti sosiokonstruktivismin piirissä korostetaan, että oppiminen on tilannesidonnaista. Oppiminen on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu, eikä oppimista voida tarkastella pelkästään yksilöllisenä prosessina vaan sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Osallistuessaan kulttuurin toimintaan yksilöt omaksuvat sen arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja. Jotta kuilua kouluoppimisen ja todellisen elämän välillä pystyttäisiin kaventamaan, koulutehtävien tulisi liittyä autenttiseen toimintaan eli kaikkeen sellaiseen toimintaan, joka on ominaista kyseiselle kulttuurille. (Tynjälä 1999, 63-64, 128-129.)

Tilannesidonnaisen oppimisen kannalta tärkeää on, että oppimisen ja opitun asian soveltamisen ei tulisi olla eri vaiheita, vaan toisiinsa kytkeytyviä prosesseja (Tynjälä 1999, 132). Tämä lähestymistapa pyrkii kumoamaan perinteisen käsityksen, jonka mukaan tiedot ja taidot on ensin opittava, jotta niitä voi käyttää. Sen sijaan lähestymistapa korostaa nimenomaan soveltamalla oppimista (Rauste-Von Wright ym. 2003, 131). Sosiokonstruktivismin sisällä vaikuttava tilannesidonnaisuutta korostava *situationalistinen* koulu-kunta korostaa yhtenä tilannesidonnaisen oppimisprosessin esikuvana perinteistä käsityöläisammattien oppipoikamallia, jossa noviisi tarkkailee kokoneiden ammatinharjoittajien työtä, osallistuu siihen ottamalla asteittain enemmän vastuuta ja etenee lopulta itse mestarin asemaan. Siten oppiminen etenee kohti lisääntyvää itsenäisyyttä, sitä mukaa kun oppilaan taidot kehittyvät ja opettajan rooli häipyä vähitellen taka-alalle. Oppilaalla

saattaa olla useita ohjaajia, joiden toimintaa tarkkailemalla oppilas voi havaita, että tehtävien suorittamiseen voi olla monia eri tapoja. (Tynjälä 1999, 132-134.)

Perinteisesti mestari-kisälli-tyyppisen opetuksen on nähty kuuluvan olennaisesti perinteisten käsityöläisammattien koulutukseen, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös nykyaikaisten ammattien koulutuksessa käytettävää käytännön työharjoittelua. Konstruktivistisen oppimisen asiayhteydessä mallista käytetään nimitystä *kognitiivinen oppipoikakoulutus*. Nimitys pitää sisällään näkemyksen, jonka mukaan myös kognitiivisia prosesseja voidaan opettaa mestari ja kisälli periaatteella. Malli perustuu siihen, että opettajan käyttämät kognitiiviset strategiat ja ongelmanratkaisuprosessit tehdään oppilaalle näkyviksi, jolloin tämä voi havainnoida niitä samoin kuin käsityöammattien työtapoja. (Tynjälä 1999, 132-137.) Nostan tämän esiin tässä kohtaa erityisesti siksi, että mestari ja kisälli malli on nähty ja nähdään edelleen musiikkikoulutuksessa hyvin keskeisenä. (esim. Kuosmanen 2018, 39.)

4.6 Soveltava oppiminen musiikin hahmotusaineiden opetuksessa

Musiikin hahmotusaineiden opetus on 2000-luvulla ollut voimakkaan uudistus- ja kehitystyön kohteena. Muuttunut oppimiskäsitys näkyy siinä, että opetustyössä painottuu yhä enemmän toiminnallisuus, osallisuus ja luovat työtavat (Ilomäki & Holkkola 2013). Ilomäki (2012) jakaa musiikin hahmottamiseen kolmeen tasoon, jotka ovat: 1. toiminnallinen hahmottaminen, 2. toiminnallinen luku- ja kirjoitustaito, sekä 3. musiikin reflektiivinen kuvaaminen. Toiminnallinen hahmottaminen tarkoittaa musiikin kielellä toteutuvia tapoja tuottaa, seurata ja kuvitella musiikkia. Esimerkiksi perussykkeen ylläpitäminen ja melodian oppiminen korvakuulolta edustavat toiminnallista hahmottamista. Toiminnallinen hahmottaminen on kaikkein perustavin musiikin hahmottamisen taso ja se muodostaa pohjan ihmisen kyvyille kokea musiikki soivana. Toiminnan kautta oppiminen on erityisen olennaista nuorille oppilaille. Vähitellen ulkoinen toiminta korvautuu sisäisellä musiikin kokemuksella, johon säveltapailun opetusperinteessä on viitattu ”sisäisen kuulon” käsitteellä. (Ilomäki 2012, 10.)

Toiminnallinen luku ja kirjoitustaito viittaa käytännön tapoihin ymmärtää notaatiota. Kyky kokea nuotit soivina syntyy vain tekemisen kautta ja on sidoksissa instrumenttiin. Soiva kokemus ei ole riippuvainen kyvystä teoreettisesti eritellä vaikkapa nuottien nimiä tai intervaleja ja Ilomäen mukaan oppilaiden kokemus musiikin teoreettisen tiedon irrallisu-

desta johtuu yleensä siitä, että symbolit eivät yhdisty oppilaan toiminnalliseen kokemusmaailmaan. (Ilomäki & Holkkola 2013, 211-212.) Reflektiivinen kuvaaminen tarkoittaa, että musiikin materiaalit ja ilmiöt otetaan tietoisesti kuvaamisen ja keskustelun kohteeksi. Kuitenkin musiikin analysointi ja siitä keskusteleminen perustuvat parhaimmillaan soivaan kokemukseen. (Ilomäki 2013, 212.)

Ilomäki ja Holkkola (2013) kritisoivat muha-opetuksen perinteessä vallinnutta jäykkää ja yksioikoista tapaa käyttää musiikinteoreettista käsitteistöä ja notaatiota. Esimerkiksi perinteiset nimeämis- ja tunnistustehtävät eivät välttämättä palvele suoraan mitään musiikillista tarkoitusta. Nykyaikaisessa muha-opetuksessa tulisi hyödyntää musiikin variaatioita ja keksimistä, soittimellista ajattelua, kokeilemista sekä tekemällä tutkimista. Musiikin hahmottamisen käsite tulisi nähdä laajemmin ja opetuksessa tulisi arvostaa myös sellaisia musiikin ulottuvuuksia, jotka eivät ilmene notaation avulla. Mikäli ei löydetä tarpeeksi joustavia tapoja käyttää notaatiota ja siihen liittyvää käsitteistöä ja mikäli nuotit hallitsevat voimakkaasti oppimisympäristöä, pelkistyy oppiminen helposti vain kopioimiseen ja toistamiseen. (Ilomäki & Holkkola 2013, 207-208, 213, 215, 218-219.) Perinteisen notaation rinnalle tulisi myös nostaa vaihtoehtoisia tapoja visualisoida ja jäsentää musiikkia. Esimerkiksi musiikin äänittäminen ja sen tarkastelu ja muokkaaminen tietokoneohjelmilla voi tarjota samanlaisia oppimisen elementtejä kuin mitä perinteisellä notaatiolla tavoitellaan. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 98.)

Säveltäminen ja improvisointi ovat 2017 OPS-perusteissa omana tavoitealueenaan ja siten nostettu tärkeään rooliin sekä instrumenttiopetuksessa että musiikin hahmotuksen opettamisessa. Säveltäminen ja improvisointi on nähty tärkeänä muha-opetuksen työkaluna monissa kirjoituksissa ja tutkimuksissa. Esimerkiksi Kuoppamäki (2000) on sitä mieltä, että säveltäminen on muha-opetuksessa olennainen työtapana, jolla vastataan siihen haasteeseen, että teoria koetaan irrallisena ja abstraktina. Sillä luodaan elämyksellisyyttä pakollisena pahana koettuun muha-opetukseen. Paras tapa oppia musiikin rakenteita on hänen mukaansa tehdä musiikkia (Kuoppamäki 2000, 42). Ilomäki ja Holkkola (2013) ovat sitä mieltä, että säveltäminen ja improvisointi ovat mielekäs ja joustava tapa oppia hahmottamaan musiikin rakenteita ja omaksua rakenteisiin liittyviä käsitteitä ja luku- ja kirjoitustaitoa (Ilomäki & Holkkola 2013, 208-209). Kolehmainen (2014) liittäisi musiikillisen keksimisen tavat muha-opetukseen esimerkiksi sovitusten tekemisen ja omien melodioiden transkriboimisen muodossa (Kolehmainen 2013, 36).

Soitinten käyttöä muha-opetuksessa on pidetty tärkeänä monissa kirjoituksissa ja tutkimuksissa. Kuoppamäki (2010) näkee oppilaiden omien instrumenttien käytön muha-opetuksessa olennaisena keinona toteuttaa tutkivaa ja kokeilevaa, oppilaita aktivoivaa opetusta, jossa musiikin teoria nähdään musiikillisen ilmaisun, ymmärryksen ja kommunikaation välineenä. Kuoppamäen mukaan perinteisessä muha-opetuksessa on ongelmana se, että opetus on irrallaan käytännön musisoinnista. Oppimisessa painottuvat kontekstista irralliset ja siksi oppilaille irrelevantit säännöt (Kuoppamäki 2010, 18-20.) Lappalainen (2002) näkisi soitinten käytön muha-opetuksessa luonnollisena, koska musiikkiopistoon tullaan soittamisen vuoksi ja yhteissoitto on tärkeä motivaatiotekijä oppilaille. Myös muita kuin oppilaiden omia soittimia pitäisi käyttää ja luokkatilassa tulisi olla erilaisia soittimia. Pianon ja kitaran lisäksi valikoimassa tulisi olla laattasoittimia, pieniä lyömäsoittimia ja rumpuja. (Lappalainen 2002, 33.) Kolehmainen (2014) kyseenalaistaa muha-opetuksessa vallinneen tavan kirjoittaa diktaatteja ilman soitinta ja on sitä mieltä, että kappaleiden tapailu omalla instrumentilla ja transkriboiminen instrumenttia apuna käyttämällä kehittää oppilaan hahmotustaitoja. Hän huomauttaa, että rytmimusiikin puolella tämän kaltainen oppiminen on keskeistä ja on sitä mieltä, että klassisessa muha-opetuksessa tulisi hyödyntää laajemmin vastaavia menetelmiä. (Kolehmainen 2013, 72-73.) Ilomäki & Unkari-Virtanen (2012) ja Ilomäki (2013) korostavat soittimen roolia musiikillisen ajattelun välineenä ja musiikin yksilöllistä hahmottamista määräävänä tekijänä. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012; Ilomäki 2013.) Toisaalta Steinby (2011) on sitä mieltä, että muha-opetuksessa tulisi välttää nuotinlukutaidon riippuvuutta yksinomaan soittimesta ja lisää, että tällainen lukutapa voi olla hidas ja rajoittaa lukemista. Steinbyn mukaan notaatio tulisi hahmottaa suhteellisena järjestelmänä, eikä vain otteina instrumentilla. (Steinby 2011, 61-62.) Tutkimuksissa on havaittu myös, että oppilaat toivovat soittimien käyttöä muha-tunneilla. (Tuovila 2003; Palonen 1999.) Tämä ilmeni myös omassa tutkimushaastattelussani.

4.7 Integrointi

Vuoden 2017 OPS-perusteissa mainitaan, että musiikin kokonaisvaltaista hahmottamista voidaan vahvistaa eri sisältöalueiden integraatiolla (OPH 2017, 47). Opintokokonaisuudet voivat sisältää tavoitteita OPS-perusteiden eri tavoitealueilta (OPH 2017, 49). OPS-perusteiden tavoitteiden muotoilu ei ole enää oppiainejakoista. Oppilaitoksia ei tuki kielletä kehittämästä jyrkän ainejakoisia opetussuunnitelmia mutta voidaan kysyä, onko se OPS-perusteiden hengen mukaista. On siis tulkinnanvaraista missä määrin uusissa OPS-perusteissa kannustetaan integraatioon, mutta mikäli tarkastelemme integraatiota

oppijälähtöisyyden ja avointen oppimisympäristöjen näkökulmasta se asettuu varsin keskeiseen rooliin.

Oppilaskeskeisille avoimille oppimisympäristöille on ominaista joustavuus ja monipuolisuus. Tiukoista oppiainerajoista tulisi luopua ja pyrkiä sen sijaan ainakin osittain käsittelemään laajempia ilmiöitä, teemoja ja aihepiirejä, ilman että rajataan opittavaa asiaa jäykästi eri oppiaineisiin. Eheytyssä tai integroidussa opetuksessa pyritään luomaan aihekokonaisuuksia, joita voidaan käsitellä useiden tavanomaisten oppiaineiden tunneilla lukuvuoden aikana. (Uusikylä 2007, 90-92, 156-157.) Uusikylän ja Atjosen mukaan jäykkä ainejakoinen opetus voi aiheuttaa joustamattomuutta, joka aiheuttaa ongelmia nimenomaan vallitsevan konstruktivistisen oppimisenäkemyksen valossa. Mekaaninen ulkoa oppiminen lisääntyy, kun eri aineissa opittavat asiat eivät liity toisiinsa. Oppilaiden mielenkiinnon kohteita ei oteta riittävästi huomioon ja oppilaiden aikaisempia tietoja ei hyödynnetä riittävästi. Siirtyminen aiheesta toiseen toistuvasti aiheuttaa ongelmia eikä oppilaan aloitteellisuudelle anneta tilaa. (Uusikylä & Atjonen 2007, 92.)

Opetuksen integrointia tulee kuitenkin tarkastella myös kriittisesti. Mikäli teemat on huonosti suunniteltu ja muotoiltu, syntyy helposti sekalainen kokoelma aiheita, jotka eivät aina kata kaikkia opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Opetuksen lokerointia aineisiin ei tule korvata toisella lokeroinnilla, jossa oppimistehtävät muodostavat toisistaan irrallisia aihepiirejä. Uusikylä huomauttaa myös, että vaikka opetussuunnitelma olisikin oppiainejakoinen, sen rinnalla oppilaitoksissa elää usein monenlaisia suunnitelmia, joissa ainejakoa rikotaan, ja opetussuunnitelmasta riippumattakin opetusta voidaan parantaa monin keinoin. (Uusikylä & Atjonen 2007, 92-94).

Integroinnin taustalla vaikuttaa *ilmiökeskeinen* näkökulma opetukseen ja oppimiseen. Ilmiökeskeisyydellä viitataan siihen, että ihminen kokee ympäröivän todellisuuden asioiden kokonaisuuksina. Oppiainerajat opetuksessa ovat tästä näkökulmasta tarkasteltuna keinotekoisia, koska oppilas ei koe ympäröivää todellisuutta lokeroituna oppiaineisiin. Tärkeä huomio on myös se, että mikäli opetuksen perustana ovat ilmiöt, jotka oppilas kokee omaan maailmaansa kuuluvina ja oppimisprosessi etenee ”ylhäältä alas” laajemmista kokonaisuuksista kohti ilmiöiden yksityiskohtia, oppilaan on mahdollista kokea prosessi omana toimintanaan. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 208-210.) Ilmiökeskeisessä pedagogiikassa voidaan erottaa erilleen tarkasteltavaksi lähestymistapa, jota voidaan nimittää *ongelmakeskeiseksi* (Tynjälä 1999) tai *ongelmaperustaiseksi*. (Rauste-Von Wright ym. 2003.) Tällöin tavoitteena on oppimisen organisointi opettavasta aineksesta

nousevien autenttisten ongelmien ympärille. Ongelma voi tarkoittaa laajempaa ilmiötä, jolle ei välttämättä löydy selkeitä konkreettisia ratkaisuja. Toisaalta ongelma voi olla selkeästi rajattu ja siihen pyritään löytämään ratkaisu, jonka oikeellisuus voidaan määrittää hyvinkin konkreettisesti. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 207.)

Vaikka 2017 OPS-perusteissa ei otetakaan kantaa siihen missä määrin vaikkapa muharhymäopetuksen, instrumenttiopetuksen ja yhteismusisoinnin sisältöjä tulisi integroida toisiinsa, voidaan perustellusti kyseenalaistaa tiukan ainejakoisen opetuksen roolia. Muha-opetuksen integrointia laulunopetukseen ei ole tutkittu, mutta integraatiosta yleisemmällä tasolla löytyy jonkin verran aiempaa tutkimusta ja runsaasti sivuavia mainintoja alan kirjoituksissa. Integraatiokokeiluista eri instrumenttien opetukseen tai yhteismusisointiin on tehty useita AMK-opinnäytteitä. Aiheeseen ovat tarttuneet ainakin Kaisla (2009), Mäkinen (2012), Tervämäki & Vuorenmaa (2016), Kaattari (2016) ja Kangaskokko (2017). Jenni Karjalainen tutki Pro gradu -tutkielmassaan (2018) integrointia pianon ryhmäopetukseen. Tuomas Martikainen (2017) taas rytmimusiikin yhtyeopetukseen. Integraatiota laajemmasta näkökulmasta Jenni Kälviä (2018) pro gradu- työssään ja Katja Aminoff YAMK -opinnäytteessään.

Integraatio ei ole musiikkiopistoissa uusi idea. Hyvinkään musiikkiopistossa kokeiltiin jo vuonna 1969 musiikinteorian ja säveltapailun yhdistämistä pianon ryhmäopetukseen. Kokeilu jäi lyhytaikaiseksi. 1980-luvun loppupuolella vastaavaa kokeiltiin alle 10-vuotiaiden oppilaiden opetuksessa Tampereen konservatorion rehtorin Leonid Bashmakovin aloitteesta muissakin oppilaitoksissa, mutta kokeilu jäi varsin suppeaksi. (Kuha 2017, 600-601.)

Jenni Kälviä haastatteli Pro gradu- tutkielmassaan (2018) opettajia, jotka toteuttavat muha-opetuksen integrointia soitonopetukseen. Integraatio havaittiin toimivaksi menetelmäksi. Oppilaiden käytännön muusikkouden todettiin kehittyvän integroidussa mallissa, kun opetus noudatteli luontevasti tilannesidonnaisen oppimisen periaatteita. OPS-perusteissakin mainittu jatkuva arviointi on Kälviän mukaan integroidussa mallissa luontevaa. Integroinnilla havaittiin olevan lisäksi positiivinen vaikutus oppilaiden motivaatioon muha-opetusta kohtaan. (Kälviä 2018, 94-95.)

Katja Aminoff tutki YAMK-opinnäytetyössään (2017) opettajien kokemuksia hankkeesta, jossa 20 Ylä-Savon musiikkiopiston oppilasta opiskeli musiikin perusteita instrument-

tiopettajan johdolla. Opettajien kokemukset olivat ristiriitaisia, mutta enemmistö koki integroinnilla olleen positiivisia vaikutuksia oppilaiden musiikin hahmottamiseen. Kukaan haastatelluista opettajista ei halunnut kuitenkaan täyttää vastuuta oppilaiden muha-osaaamisen kehittämisestä. Osittainen intergraatio koettiin silti tärkeäksi, jotta muha-opetuksen sisällöt eivät jäisi irrallisiksi ja pinnallisiksi. (Aminoff 2017, 36-38, 61.)

Jenni Karjalaisen (2018) tutkimuksessa havaittiin, että integroinnilla pystyttiin vastaamaan 2017 OPS-perusteiden asettamiin haasteisiin. Opetus oli toiminnallista, oppilaita osallistavaa ja se kannusti luovaan toimintaan. Opetukseen osallistuneiden oppilaiden haastatteluvastausten perusteella voitiin todeta, että opiskellut aiheet linkittyivät varsin hyvin oppilaiden kokemusmaailmaan. Työtapojen havaittiin lisäävän oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista muha-opetukseen. (Karjalainen 2018, 61-63.)

Kaiken kaikkiaan integraatiosta on tutkimuksissa varsin paljon positiivisia kokemuksia. Sekä instrumenttiopettajat, että muha-opettajat suhtautuvat siihen hyvin kiinnostuneesti. Myös integrointikokeiluissa mukana olleilla oppilailta oli hyviä kokemuksia. Muha-asioiden opettelu oman soittimen kautta ja teorian kytkeminen elävään musiikkiin koettiin mielekkääksi. (Mäkinen 2012, 31.) Oppilaat kokivat oppivansa, ja asiat muha-asiat yhdistyivät käytäntöön tukien soittotaitoa. (Kaattari 2016, 25-26.) Myös Kaislan kokeilussa menetelmä todettiin toimivaksi. (Kaisla 2009, 94.)

Toisaalta myös muha-ryhmäopetuksessa nähdään runsaasti hyviä puolia. Aminoffin mukaan muha-ryhmäopetuksen vahvuus on yhteisöllisyyden kokemus. Oppilaat voivat yhteistoiminnallisuuden keinoin oppia toisiltaan ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta ja me-henkeä. Lisäksi hän huomauttaa, että kaikki oppilaat eivät ole mukana orkesteri- tai kuorotoiminnassa, jolloin muha-tunnit ovat ainoa mahdollisuus tutustua muihin oppilaisiin. (Aminoff 2017, 58, 63.) Ilomäki ja Holkkola (2013) ovat sitä mieltä, että muha-ryhmäopetuksen vahvuus on toiminta- ja vuorovaikutustilanteissa, jotka eroavat instrumenttiopetuksesta. Äänen ja kehon käyttö, eri soitinten soittajien kohtaaminen, musiikin kuuntelu ja siitä keskusteleminen voivat tukea ja syventää musiikin hahmottamista. (Ilomäki & Holkkola, 2013, 209.) Integraatiota tarvitaan Aminoffin mukaan kuitenkin myös toiseen suuntaan, eli muha-ryhmäopetukseen tulisi tuoda käytännönläheisyyttä. Oppilaiden omien läksykappaleiden tutkiminen yhdessä muha-tunnilla ja kenties niiden esittäminen ryhmälle tukisi sitä, että oppilaalle muodostuu opittavista asioista soiva kuva. (Aminoff 2017, 57-58.)

On epäilty, että instrumenttiopettajien ammattitaito ei riitä integroituun opetukseen (Kuosmanen 2017, 69). Väite ei saa yksiselitteisen vahvaa tukea tutkimuksesta, joskin integroinnissa on havaittu haasteita. Kälviän haastattelemat opettajat kokivat ammattitaitonsa riittävän integroituun opetukseen (Kälviä 2018, 71, 92). Aminoffin tutkimuksessa opettajien vastaukset olivat osaamisen riittävyyden suhteen ristiriitaisia. Erityisesti säveltäminen koettiin vaikeaksi. (Aminoff 2017, 28, 38-39.) Jurvasen (2005, 59) mukaan integraatio herätti opettajissa kiinnostusta mutta myös riittämättömyyden tunteita ja tarve täydennyskoulutukselle nousi esiin. Integrointikokeiluja käsittelevissä opinäytetöissä ei nouse esiin opettajan ammattitaidon riittämättömyys integraatioon. Niissä ei myöskään kuvailla integraatioon liittyvän merkittäviä ongelmia. Vain Tervämäen ja Vuorenmaan (2016) kokeilussa integraatio koettiin ongelmallisena. Viulun todettiin olevan hankala instrumentti integrointiin, ajankäyttö aiheutti erityisesti paljon haasteita ja opettajat joutuivat pohtimaan, mennäänkö viulu vai teoria edellä. (Tervämäki & Vuorenmaa 2016, 30-31.)

On myös esitetty, että mikäli instrumenttiopettajat ovat vastuussa muha-opetuksesta, tulee sisällöistä kirjavia (Kuosmanen 2017, 67, 70). Kaiken kaikkiaan Kuosmanen työssä todetaan, että täydellinen integraatio ei saa kannatusta ja yhtenä syynä pidetään soitonopettajien ja muha-opettajien halua pysyä omien alojensa asiantuntijoina (Kuosmanen 2017, 66). Kolehmainen (2014) taas on sitä mieltä, että muha-opettajien ammattitaidossa olisi päivittämisen tarvetta nimenomaan pedagogisten valmiuksien suhteen. Muha-opettajalle ei hänen mukaansa riitä pitkälle kehittynyt tietämys opetettavasta asiasta vaan olennaista on osata samaistua oppilaan osaamistasoon ja ymmärtää oppilaiden erilaiset tavat hahmottaa asioita. (Kolehmainen 2014, 74.) Merirannan tutkimuksessa nostetaan esiin muha-opettajien koulutuksen painottuminen teoreettisuuteen. Perustason muha-opetuksessa nähdään tärkeänä toiminnallisuus, johon perinteinen muha-opettajien koulutus ei ole tarjonnut työkaluja. (Meriranta 2011, 74-76.)

Muha-opettajat ymmärrettävästikin haluavat korostaa oman oppiaineensa tärkeyttä eikä täydellinen integraatio saa heidän keskuudessaan kannatusta. 2017 OPS-perusteet aiheuttavat väistämättä muha-opettajien keskuudessa epävarmuutta oman oppiaineen tulevaisuuden suhteen koska OPS-perusteissa ei enää mainita musiikin perusteita omana oppiaineenaan, eikä sille ole määritelty omaa tuntikehystä. (Kuosmanen 2017, 66-67.) Osittainen integraatio on kuitenkin herättänyt pitkään kiinnostusta. Myös muha-opettajat ovat olleet sitä mieltä, että teoria ja käytäntö pitäisi saada kohtaamaan paremmin, ja

osittaisessa integraatiossa on nähty mahdollisuuksia. (esim. Jurvanen 2005; Lappalainen 2002; Palonen 1999.)

4.8 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Oppimisen sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus on 2017 OPS-perusteissa varsin keskeisessä roolissa. Oppimisympäristöjen tulisi luoda edellytyksiä aktiiviseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä itsenäisesti, että yhdessä muiden kanssa (OPH 2017, 13). Oppilasta tulisi ohjata tekemisen ja osallisuuden kautta ymmärtämään musiikin merkityksiä kulttuurin kokonaisuuteen kuuluvana ilmiönä (OPH 2017, 47). Osallisuuden kokemuksen nähdään syntyvän yhdessä toimimisen kautta ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa korostetaan (OPH 2017, 11, 13).

Yhteistoiminnallisuus on yleinen pedagoginen lähestymistapa, johon sisältyy erilaisia näkemyksiä ja menetelmiä painottavia koulukuntia. Olennaista on, että oppilaista muodostetaan heterogeenisiä ryhmiä, jolloin oppilaat oppivat työskentelemään erilaisten tovereiden kanssa. Ryhmien tehtävien tulee olla sellaisia, että ne ratkaistaan parhaiten yhdessä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 124.) Kun tietoa rakennetaan yhteisöllisesti, oppilaita ohjataan itse tuottamaan ja kehittelemään tietoa ryhmässä sen sijaan, että he ainoastaan vastaanottavat valmista tietoa. Olennaista on tiedon jakaminen ryhmän jäsenten kesken, ryhmän keskinäinen tuki tiedon konstruoinnissa ja jonkinlaisen kollektiivisen tietokannan kehittäminen. Lähtökohtana on opiskelijoiden esittämät kysymykset ja ongelmat. (Kauppila 2000; Tynjälä 1999.) Oppilaat voivat myös opettaa toisiaan. Ajatuksena on, että oppilaat saavat ensin opettajan mallin ongelmanratkaisustrategioista, jonka jälkeen he itse kukin vuorollaan opettavat toisiaan. Olennaista on, että opettaja vähitellen siirtyy taka-alalle mutta koko ajan seuraa ja tarvittaessa ohjaa oppilaiden edistymistä ja antaa tukea. Projektioppimisella tarkoitetaan työmuotoa, jossa pienryhmä työskentelee pitemmän aikaa jonkin teeman tai aiheen parissa, ja valmistaa jonkin aiheeseen liittyvän tuotoksen. Projektit voivat sisältää myös yksilöllisen työn vaiheita, jolloin ryhmä sopii keskenään työnjaosta. Projektiin voidaan määritellä joko tarkat työvaiheet tai ryhmä voi työskennellä vapaammin. (Kauppila 2000; Tynjälä 1999.)

Yhteistoiminnallisella oppimisella on monia positiivisia vaikutuksia. Ajattelun ulkoistaminen keskustelemalla, neuvottelemalla, argumentoimalla ja tuomalla ryhmässä esiin erilaisia näkökulmia voi saada aikaan monipuolisempia ajatteluprosesseja kuin pelkän suoran opetuksen seuraaminen. Ryhmätoiminnassa esiintyvä itseohjautuvuus yleensä lisää

oppilaiden sisäistä motivaatiota, vastuullisuutta ja innokkuutta, sekä tukee merkityskeskisen orientaation kehittymistä. Ryhmän jäsenten keskinäinen tuki mahdollistaa positiivisia emotionaalisia kokemuksia, millä on niin ikään vaikutus motivaatioon. Ryhmätöinnällä opitaan myöskin sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja ja itseilmaisua. (Tynjälä 1999, 109, 167.)

2017 OPS-perusteissa on nostettu yhteisöllinen näkökulma uudella tavalla esille, eikä oppimista nähdä vain yksilöllisenä tapahtumana (Kuosmanen 2017, 32). Konstruktivismiin piirissä vaikuttaneisiin sosiokonstruktivistisiin ja sosiokulttuurisiin suuntauksiin liittyy näkökulma, jossa oppiminen nähdään osallistumisena. (esim. Anttila & Juvonen 2002; Partti ym. 2013.) Oppimista ei tällöin nähdä vain yksilön päänsisäisenä tapahtumana vaan sitä tapahtuu yhteisön käytäntöihin osallistumisen ja niiden tuottamien merkitysten kautta. Musiikillinen osaaminen ei siis liity vain oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin vaan se karttuu oppilaan osallistuessaan musiikilliseen toimintaan yhteisössä. Oppimisympäristöjen suunnittelussa tulisi siis ottaa huomioon oppilaiden kannalta mielekäs musiikillinen vuorovaikutus, oppilaiden keskinäinen tiedon jakaminen, vertaistuki, vertaisarviointi ja neuvottelu. (Partti ym. 2013, 60-63.)

Myös Muha-opetuksessa olisi olennaista ymmärtää, että opettaja ei ole ainoa, joka voi opettaa. Opettajan tulisi mahdollistaa myös ryhmän jäsenten oppiminen toisiltaan. Mikäli oppilaat saadaan toimimaan yhdessä, muuttuu opettajan rooli opetuksessa ja oppilaat alkavat ottaa vastuuta oppimisprosessistaan. Tällöin he oppivat samalla myös opiskelun ja ohjauksen taitoja. Oppilaiden keskinäisen työskentelyn kautta opettaja voi saada selville, miten oppilaat hahmottavat asioita, mitä kautta he selittävät niitä toisilleen ja miten hyvin he osaavat asioita ilman opettajan apua. Oppilaat voivat opettaa toisilleen joitain asioita jopa paremmin kuin opettaja, koska heidän kokemusmaailmansa ovat lähempänä toisiaan. Ohjatussa yhteistoiminnallisessa oppimisessä olennaista on yhteisen ymmärryksen löytäminen ja oman käsityksen muodostuminen aiheesta. Oppilaat suodattavat opiskeltavat asiat oman aiemman tietonsa läpi, eivätkä ainoastaan etsi valmista tietoa. (Meriranta 2011, 33-34, 58-59.)

Palosen (1999) haastattelututkimuksessa yleisin toive kysyttäessä oppilaiden toiveita teoriaopetuksen suhteen oli ryhmä- ja paritöiden lisääminen (Palonen 1999, 68). Tuovila (2003) havaitsi, että teoriaryhmissä sosiaaliset suhteet tai niiden puuttuminen vaikuttivat merkittävästi oppilaiden kokemuksiin opiskelun mielekkyydestä. (Tuovila 2003, 177-

178.) Myös oman tutkimushaastatteluni tuloksissa sosiaaliset aspektit nousevat selkeästi esiin ja ryhmä- sekä parityömuotoja toivottiin lisää. (kts. 6.4)

Steinby (2011) näkee muha-opetuksessa yhteistoiminnallisen oppimisen sovellukset, kuten pienryhmätyöskentelyn tai työpajatoiminnan, tärkeinä mahdollisuuksina harjoitella, pohtia ja ratkaista musiikinteoreettisia ongelmia yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Steinby kuitenkin korostaa, että myös opettajan erityistietämys ja ammattitaito tarvitaan ja että hedelmällinen oppimisympäristö syntyy yhteistoiminnan ja opettajan ammattitaidon kohdatessa. Steinby ulottaa yhteistoiminnallisuuden myös oppimisen arviointiin ja kuvaa havainnollisen käytännön esimerkin avulla oppimistilannetta, jossa opittavaa asiaa ensin prosessoidaan ryhmässä toiminnallisia menetelmiä käyttäen, jonka jälkeen ryhmän jäsenet saavat palautetta sekä toisiltaan että opettajalta. Oppilaat käsittelevät ja käyttävät arviointiaineistoa itse, ja arvioivat toistensa työn onnistumista kokeilemalla ja havainnoimalla. Haasteena yhteistoiminnallisuudessa Steinbyn mukaan on ryhmäkoko. Jos ryhmä ei ole riittävän pieni (alle 10), on opettajan vaikea arvioida yksittäisen oppilaan oppimista ryhmätyöskentelyssä. (Steinby 2011, 61, 65, 66.)

4.9 Oppimaan oppiminen

2017 OPS-perusteissa oppilas nähdään oppimisprosessissa aktiivisena toimijana, jota tulisi kasvattaa asettamaan itse omia tavoitteita ja toimimaan niiden suuntaisesti sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Häntä tulisi ohjata ymmärtämään kokemuksiin, tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oman oppimisensa kehittämiseen. Niin ikään opintojen edetessä häntä ohjataan työskentelyn suunnitteluun ja arviointiin sekä ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. (OPH 2017, 11, 51.)

Vaikuttaakseen oppilaan metakognitiivisen toiminnan kehittymiseen, opettajan olisi tärkeää olisi ymmärtää ja tunnistaa erilaisia prosessointistrategioita ja oppimisorientaatioita ja pyrkiä vaikuttamaan niihin. Kognitiivisilla prosessointistrategioilla viitataan ajattelu- ja opiskelustrategioihin, joita oppilas käyttää pyrkiessään saavuttamaan oppimistavoitteen. (Tynjälä 2002, 112-113.) Opettajan tulisi vaati oppilailtaan vastausten perustelemista ja oppilaiden tulisi tuottaa omaa materiaalia opittavan asian pohjalta. Kokeissa tai tenteissä tulisi karttaa pelkkää ulkoa opitun asian kuulustelua, ja työkirjojen mekaanista täyttämistä tulisi välttää. Tällöin oppilaat harjaantuvat syväprosessointiin. (Uusikylä & Atjonen 2007, 153.)

Opettajan tulisi pyrkiä tukemaan oppimiseen liittyvien ajattelutaitojen kehittämistä. Tällöin opiskeluun liitetään ajattelua aktivoivia tehtäviä, joiden suorittaminen ei ole mahdollista ainoastaan ulkoa opittujen faktojen toistamisella, vaan jotka vaativat korkeamman asteen ajattelua ja kriittisyyttä. Mitä pitemmälle oppilaan metakognitiiviset tiedot ja taidot kehittyvät, ja mitä syväsuuntautuneemmin ja merkitysorientoidummin oppilaat työskentelevät, sitä enemmän kontrollia ja vastuuta voidaan siirtää oppilaalle. Alkuvaiheessa opettajan tuki ja kontrolli ovat tärkeämpiä, mutta opiskelun edetessä siirrytään ulkoisesta kontrollista yhä enemmän oppilaan itsesäätelyyn. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että oppilas jätettäisiin oman onnensa nojaan. Opettajan rooli vain muuttuu enemmän oppimisen ohjaajan rooliksi. Tärkeää on palautteen antaminen oppilaalle koko oppimisprosessin ajan. (Tynjälä 1999, 125-126.)

4.10 Motivaatio

2017 OPS-perusteissa motivaation opiskeluun nähdään syntyvän myönteisistä tunnekokemuksista sekä oppijälähtöisistä ja luovista toimintatavoista (OPH 2017, 11). Tutkimushaastatteluni tulokset vahvistavat tätä näkökulmaa. Ne vastaajat, jotka liittyivät musiikin hahmotusaineiden opiskeluun pääosin myönteisiä kokemuksia, kokivat motivaation rakentuvan oppimisen ja onnistumisen ilosta, tekemisen mielekkyydestä itsessään ja siitä, että he kokivat opiskelusta olevan heille hyötyä.

Edellä on todettu, että motivaatio voidaan jakaa karkeasti ulkoiseen motivaatioon, jossa toimintaa ohjaa esimerkiksi oppimistehtävän suorittamisesta saatava palkinto tai tunnustus sekä sisäiseen motivaatioon, jossa tekeminen itsessään on motivoivaa. Konstruktivismiin sisällä motivaatiotutkimus ei ole ollut kovin suuressa roolissa. On oletettu, että kun oppimisympäristöt rakennetaan oppilaskeskeisesti, oppilaita aktivoidaan ja oppimistehtävät ovat mielekkäitä, sisäinen motivaatio ja positiivinen oppimisorientaatio kehittyvät automaattisesti. (Tynjälä 1999, 107.) Uusikylä ja Atjonen (2007) pyrkivät määrittelemään joitakin opetuksen perusasioita, joilla on vaikutusta oppilaiden motivoitumiseen. Oppilaita ei saisi leimata lahjakkaiksi ja lahjattomiksi, eikä huonoiksi joissain aineissa. Oppilaita ei saisi moittia, vaikka he eivät aina yltäisi parhaaseen suoritukseen. Opettajan olisi osoitettava käytännössä, että epäonnistumista tulee pitää haasteena. Oppilaita ei arvostella tai tuomita, vaan heille annetaan realistista palautetta arvostavassa ja kannustavassa hengessä. Oppilaat otetaan aidosti mukaan vaikuttamaan opintojen kulkuun. Arvioinnin keskiössä on oppilaan oma edistyminen, eikä hänen vertaamisensa muihin. Se, miten opettaja ilmaisee asiat, on olennaisen tärkeää. Oppilas voi saada kokeesta

vitosen, mutta hän ei ole vitosen oppilas. Kilpailulla ja oppilaiden ryhmittelyllä kykyjen mukaan saattaa olla lamaannuttava vaikutus. (Uusikylä & Atjonen 2007, 110-111.)

Motivaatiota ja positiivista oppimisorientaatiota kehittävät monipuoliset työmuodot, joissa hyödynnetään sekä oppilaskeskeisiä, yhteistoiminnallisia, että opettajalähtöisiä toimintatapoja. (Uusikylä & Atjonen 2007, 112.) Oppimistehtävien tulisi olla vaihtelevia ja monipuolisia. Tällöin ne herättävät enemmän kiinnostusta kuin jatkuvasti samankaltaisina toistuvat tehtävät. Erilaisista asioista pitävien oppilaiden tulisi päästä tekemään omien mieltymystensä mukaisia tehtäviä. Kiinnostavimpia ovat tehtävät, jotka ovat mielekkäitä ja henkilökohtaisesti merkityksellisiä oppilaille. Tällaisia oivat todellisen elämän ongelmatilanteiden ratkaisu, oppilaiden harrastuksiin liittyvät tehtävät ja oppilaiden omaan kokemusmaailmaan kiinteästi liittyvät asiat. (Tynjälä 1999, 108.) Sisäisen motivaation ja oppimisorientaation kehitystä edistää myös oppilaiden omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä tukeva ympäristö. Kontrollivoivassa auktoriteetti-ilmastossa toiminnalla on taipumus muodostua ulkoa ohjautuvaksi ja suoritusorientoituneeksi. (Tynjälä 1999, 109.)

Arviointi on yksi keskeisimmistä oppimistilanteisiin ja oppilaiden yksilöllisiin strategioihin ja motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Perinteiset arviointimenetelmät ovat olleet hyvin tuotos- tai lopputuloskeskeisiä, jolloin oppilaalle helposti muodostuu suoritusorientaation mukainen lähestymistapa koulutyöhön. Oppimisorientaation kannalta edullisia ovat sellaiset arviointimenetelyt, joissa korostuu oppilaiden yksilöllisen edistymisen ja oppimisen seuraaminen, ei niinkään vertailu tovereihin. Jos arviointi on selkeästi kontrollipainotteista, seurauksena saattaa olla aidon kiinnostuksen väheneminen oppimiseen, kun taas arviointi, joka tarjoaa informaatiota oppilaan kehittymisestä, tukee paremmin oppimisorientaation kehitystä. (Tynjälä 1999, 109-110.)

2017 OPS-perusteissa mainitaan, että arvioinnin ja sen pohjalta annettavan palautteen tulee olla vuorovaikutteista ja edistää oppilaiden osallisuutta. Palautteenanto on jatkuvaa ja oppilaita ohjataan oman oppimisen pohdintaan itsearviointi- ja vertaisarviointitaitoja kehittämällä. Arviointi ei saa kohdistua opiskelijoiden arvoihin, asenteisiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (OPH 2017, 17). Palaute tulee antaa myönteisessä hengessä ja sen tarkoituksena on ohjata oppilasta omien tavoitteiden asettamiseen ja tukea häntä niiden saavuttamisessa (OPH 2017, 51).

On havaittavissa, että kielteinen suhtautuminen muha-opiskeluun on vaikuttanut merkittävästi musiikkiopintonsa lopettaneiden oppilaiden opiskelumotivaation hiipumiseen. (Kolehmainen 2014; Kuoppamäki 2000; Lappalainen 2002; Tuovila 2003.) Konstruktivisen oppimiskäsityksen pohjalta muodostuvalla pedagogiikalla nähdään laajalti olevan positiivinen vaikutus oppilaiden muha-opiskeluun motivoitumiseen. Oppilaiden lähtökoh- tien ja kiinnostuksen kohteiden huomiointi on olennaisen tärkeää. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa opintoihinsa ja asettaa omia tavoitteita oppimiselleen sen sijaan, että tavoitteet tulevat ikään kuin ylhäältä annettuina. (Kolehmainen 2014, 51-52, Lappa- lainen 2002, 23.) Palonen (1999) korostaa, että muha-opintojen tulee yhdistyä oppilaan musiikilliseen maailmaan. Tärkeää on myös, että teoriaa ja käytäntöä liitetään yhteen esimerkiksi käyttämällä soittimia opetuksessa enemmän. Palonen nostaa esiin myös luovien toimintatapojen kuten sävellyksen ja improvisaation merkityksen motivaatiota luovana tekijänä. (Palonen 1999, 36, 39, 55, 83.) Soittamista ja omien sävellysten teke- mistä ja ylipäätään toiminnallisia opetusmetodeita pitää tärkeänä motivaatiotekijöinä myöskin Lappalainen (2002, 34-37). Ryhmän toiminnan ja sosiaalisen kanssakäymisen merkitystä motivaatioon korostaa Jurvanen (2005, 43) ja Palonen (1999, 35, 70, 83). Meriranta (2011, 34) mainitsee lisäksi yhteistoiminnallisen oppimisen motivaatiota luo- vana tekijänä.

5 Tutkimushaastattelu Pirkanmaan musiikkiopiston pop & jazz-laulajien pa- rissa

Päädyin haastattelemaan Pirkanmaan musiikkiopiston pop & jazz-laulun opiskelijoita, koska koin tutkimukseni kannalta olennaisen tärkeäksi pyrkiä selvittämään lauluopiske- lijoiden asenteita musiikin hahmotusaineiden opiskelua ja sisältöjä kohtaan ja heidän ko- kemuksiaan musiikin hahmotusaineiden opiskelusta. Halusin myös saada tietoa siitä, millaisia toiveita laulunopiskelijoilla on muha-opetuksen suhteen ja miten heidän näkö- kulmastaan me laulunopettajat voisimme tukea heidän oppimistaan.

5.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimushaastatteluni on tyypiltään *teemahaastattelu* tai *puolistrukturoitu* haastattelu. Nimensä mukaisesti teemahaastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tutkijan näkökulma ei hallitse keskustelua vaan tutkittavien ääni pyritään saamaan kuuluviin. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska yksi haastattelun aspekti, haastattelun teemat ja aihepiiri on kaikille sama. Tutkimukseni on kvalitatiivisesti suuntautunut, joten pyrin tilastollisten yleistysten sijaan ymmärtämään laulunopiskelijoiden kokemuksia, saamaan tietoa heidän asenteistaan ja toiveistaan sekä etsimään uusia näkökulmia. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 59.) Tutkimukseni kannalta olennaista on myös se, että teemahaastattelu menetelmänä ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 48).

Sisäpiirihaastatteluksi voidaan kutsua tutkimushaastattelua, jossa haastattelija on itse osallisena siinä sosiaalisessa todellisuudessa, joka on tutkimuksen kohteena. Tutkittavilla voi olla vahvoja tutkijaan liittyviä ennakkokäsityksiä ja sisäpiiriä tutkivalla voi olla yhteisössään valmiina tietty asema, jonka implikaatioista hän ei aina itse ole tietoinen. Sisäpiirihaastattelussa käsitellyt asiat voivat yhteisössä henkilöiden välisiä ristiriitoja tai muita ongelmia, jos tieto niistä leviää haastattelutilanteen ulkopuolelle. Tutkijalla on eettinen vastuu siitä, ettei tulosten julkistaminen aiheuta vaikeuksia haastateltaville. (Juonen 2017, 400-401, 407.)

Tutkimushaastatteluni on selkeästi sisäpiirihaastattelu siksi, että moni vastaajista on oma oppilaani. Asemani opettajana loi väistämättä jonkinasteisen auktoriteettiposition. Pyrin hälventämään sen vaikutusta korostamalla ennen haastattelua vastaajille, että olen haastattelutilanteessa puolueettoman haastattelijan asemassa enkä opettajan tai linjajohtajan roolissa. Pyrin siihen, että aito kiinnostukseni vastaajien kokemuksia ja mielipiteitä kohtaan tulisi mahdollisimman selkeästi ilmi ja tähdensin, että oikeita tai vääriä vastauksia tai mielipiteitä ei ole. Painotin kaikille, että haastattelussa ei arvioida heidän toimintaansa oppilaina, eikä heidän vastauksensa tai vastaamatta jättämisensä vaikuta heidän asemaansa tai heidän opintojensa arviointiin. Pidin jokaista vastausta yhtä arvokkaana riippumatta siitä kuinka paljon vastaajalla on kokemusta muha-opiskelusta tai kuinka ahkerasti hän on käynyt tunneilla. En tehnyt vastausten perusteella yleistäviä päätelmiä liittyen eri opettajien opetuksen tapaan tai oppilaitosten toimintakulttuureihin.

Toinen sisäpiiraspekti on asemani rytmimusiikkikollegiossa. Tutkimuksessani ei ole tarkoituksena arvioida PMO:n muha-opetuksen laatua, eikä aineistosta sellaisia johtopäätöksiä voisi tehdä. Myös kysymyksenasettelussani noudatin tätä lähtökohtaa. En ollut kiinnostunut kenen opettajan opetuksessa tai missä oppilaitoksessa haastateltavat ovat kokeneet kuten ovat kokeneet. Kun keskustellaan oppilaiden opiskelukokemuksista, sivutaan kuitenkin väistämättä kokemuksia opetuksen laadusta. Pysin hälventämään tätä asetelmaa pidättäytymällä henkilöön kohdistuvista kysymyksistä. Olen jättänyt haastattelutulosten raportoinnista pois sitaatit, joissa viitataan yksittäisen opettajan opetukseen tai henkilöön, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia. Vastajat myös tuntuivat tiedostavan tämän asetelman, koska he hyvin hienotunteisesti viittasivat opettajiin ilman nimeä. Muistutin kaikkia haastateltavia siitä, että vastaukset säilyvät anonyymeina läpi tutkimuksen ja haastattelu raportoidaan siten, että vastaajia ei voi aineistosta tunnistaa.

Juvosen (2017) mukaan tutkijan on syytä selvittää ja ymmärtää oma paikkansa sisäpiiriin kuuluvien tutkittavien mielissä ja pohtia sen vaikutusta haastattelulla saatavaan tietoon. Tutkijan on myös tehtävä itselleen selväksi oma näkökulmansa ja sitoumuksensa, sekä tutkimustuloksia raportoitaessa tarvittaessa päättää kenelle tai mille haluaa olla lojaali ja miksi. Kaikkia ei voi miellyttää. (Juvonen 2017, 407-409.)

Olen vuosien saatossa keskustellut lauluoppilaiden kanssa paljonkin musiikin hahmoksellista asioista ja muha-opinnoista. On ilmeistä, että minulla oli haastattelua suunnitelllessani tiettyjä ennakkokäsityksiä aiheesta. Hypoteesien asema teemahaastattelussa on ongelmallinen. Etenkin tutkittaessa ihmisten intentionaalista toimintaa, arvomaailmaa ja arvokokemuksia, on ennalta asetettujen hypoteesien muodostaminen kyseenalaista. Teemahaastattelussa ollaankin kiinnostuneita pikemminkin hypoteesien löytämisestä, kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 66.) Pysin haastatteluissa jättämään omat hypoteesini taka-alalle, mutta olisi älyllisesti epärehellistä väittää, etteivätkö ne jollain tavalla olisi vaikuttaneet haastattelun kulkuun. En tuonut kuitenkaan haastattelujen aikana omia näkemyksiäni esiin ja varoin johdattelemaasta vastaajia.

Kysymyksiä asetelussa on Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan pyrittävä välttämään kysymyksiä, jotka ovat epäselviä tai edellyttävät vastaajalta erikoistietoja. Haastattelija tulee tiedostaa, että kysymyksiin, joissa käsitellään kauan sitten tapahtuneita asioita, voi olla vaikea vastata tarkasti. Kaksi tai kolme yksinkertaista kysymystä on aina parempi

kuin yksi monimutkainen kysymys. Kysymyksiä, jotka on muotoiltu kielteisillä termeillä, tulisi välttää. Samoin kysymyksiä, jotka voivat olla loukkaavia tai arkaluonteisia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 105.)

5.2 Tutkimushaastatteluni toteutus

Pyysin tutkimusta varten oppilailta (tai alaikäisten oppilaiden huoltajalta) kirjallisen luvan, jossa he myönsivät oikeuden ottaa video- tai audiotallenteita haastattelutilanteesta. Sain myös Pirkanmaan musiikkiopiston rehtorilta luvan tutkimukseni tekemiseen. Sitouduin samassa yhteydessä siihen, että haastatteluun ja opetuskokeiluun osallistuvien lausunnot ovat tutkimuksessa anonyymeja. Haastatteluni raportoinnissa olen viitannut vastaajiin numerokodeilla, ja opetuskokeiluni raportoinnissa peitenimillä. Vastaajan sukupuolta ei pysty päättämään nimestä. Säilytin aineistoa ulkoisella kovalevyllä ja muistikudulla. Sitouduin huolehtimaan, ettei tutkimusaineisto leviä ulkopuolisille, ja että se hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä. Päädyin litteroimaan koko aineiston sen sijaan, että olisin litteroinut vain työni kannalta keskeisimmät osat. Haastattelussani ei ollut olennaista havainnoida haastateltavien kielenkäyttöä, joten litteroin vain puhutut lauseet, ja käytin editoivaa litterointitapaa, jossa jätin litteroimatta vastausten ymmärrettävyyden kannalta epäolennaiset toistot, välisanat, tauot ym. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olen hyväksyttänyt kaikki työssäni käyttämät sitaatit vastaajilla.

Pirkanmaan musiikkiopiston rytmimusiikkiosastolla laulua opiskeli tutkimusajankohtana 55 oppilasta, joista 38 suoritti taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää. 17 oppilasta opiskeli joko ryhmäopetuksessa tai avoimella linjalla, jolloin heille ei kuulu musiikin hahmotusaineiden opintoja. Monella ryhmäläisistä ja avoimen linjan oppilaista oli kuitenkin kokemusta muha-opiskelusta, joko PMO:lla tai jossain muussa oppilaitoksessa. En halunnut tehdä rajausta pelkästään PMO:n rytmimusiikkilinjalla muha-opintoja suorittaneisiin, joten kutsuin haastatteluun kaikki laulajat, joilla on muha-opiskelusta kokemusta. En myöskään tehnyt rajausta pelkästään rytmimusiikkiopinnoissa muha-kursseja suorittaneisiin vaan mukana oli myös klassisella puolella opiskelleita ja muha-kursseja niiden puitteissa suorittaneita. Haastattelut toteutettiin Pirkanmaan musiikkiopistolla lokakuussa 2018.

Sain lopulta haastateltavakseni 33 oppilasta. Joukossa oli monia, jotka ovat ennen rytmimusiikkiopintoja suorittaneet klassisen musiikin opintoja ja suorittaneet muha-kursseja klassisella linjalla joko PMO:lla tai muussa oppilaitoksessa. Joillain oli taustalla myös

rytmimusiikkilinjan muha-opintoja jossain muussa oppilaitoksessa. Haastateltavien joukossa oli runsaasti oppilaita, joilla on kokemusta muusta instrumentista kuin laulusta. 18 vastaajaa on joko useita vuosia opiskellut pääaineenaan jotakin instrumenttia tai muuten omaa hyvän soittotaidon. Joukossa on vain kolme vastaajaa, jotka eivät omaa lainkaan tai juuri lainkaan soittotaitoa. Haastateltavien ikäjakauma on laaja. Enemmistö vastaajista on lukioikäisiä tai hieman vanhempia.

Tutkimushaastatteluni teemat muotoutuivat seuraavasti:

- 1) Lauluoppilaiden asenteet musiikin hahmotusaineiden opiskelua kohtaan.
- 2) Lauluoppilaiden kokemukset musiikin hahmotusaineiden opiskelusta.
- 3) Lauluoppilaiden kokemukset musiikin hahmotusaineiden sisältöjen merkityksellisyydestä oman musiikkiharrastuksen kannalta.

Avasin keskustelua ensimmäisen ja toisen teeman ympärillä kysymällä ”miten olet kokenut muha-opiskelun” tai ”mitä ajatuksia sinulla on muha-opiskelusta”. Suurin osa vastaajista puhuu edelleen ”mupesta”, tai ”teoriasta” koska haastatteluhetkellä musiikin hahmotusaineet-termi ei ollut vielä kovinkaan vakiintunut. Käytin itse aina samaa termiä, kuin vastaaja. Kolmatta teemaa pohjustin kysymällä ”mitä ajattelet muha-tunneilla opettavista taidoista” tai ”mitä taitoja olet kokenut laulajana tarvitsevasi”. Näistä varsin laajoista pääkysymyksistä aukesi kaikkien kanssa hyvä keskustelu, jonka kulkua ohjailin esittämällä tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, lisäkysymyksiä ja tulkitsevia kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 107-111.)

Koska tutkimukseni käsittelee muha-sisältöjen integroimista laulunopetukseen, halusin saada haastatteluissa myös tietoa siitä, miten oppilaat kokevat laulunopettajan roolin musiikin hahmotuksen oppimisessa. Tätä kysymystä lähestyin kysymällä jatkokysymyksiä, esim. ”mitä laulunopettaja voi tehdä tukeakseen kokonaisvaltaista musiikin hahmotusta” tai ”mitä mieltä olet siitä, että muha-sisältöjä käsiteltäisiin laulutunnilla”.

Haastattelututkimuksen edetessä alkoi nousta esiin myös muita teemoja. Monet vastaajat kertoivat, etteivät koe muha-tunneilla opeteltavien asioiden liittyvän käytännön musiisointiin tai omaan musiikkiharrastukseensa. Tämä teema on erittäin keskeinen työni teoriaosuudessa, joten koin tärkeäksi kartoittaa oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä siihen liittyen. Aloin tarttua asiaan tarkemmin, esittäen tarvittaessa lisäkysymyksiä tai tarkentavia kysymyksiä aiheeseen liittyen. Toinen esiin noussut mielenkiintoinen aihe oli

laulajien ajatukset laulajuudesta ja siitä määrittääkö laulu instrumenttina jollain tavalla musiikillista hahmotusta ja kokemusta musiikin hahmotusaineiden opiskelusta. Aloin haastattelujen edetessä tarttua tähänkin asiaan yhä enemmän ja rohkaisin vastaajia kertoamaan aiheesta. Tämä teema on keskeinen oppijalähtöisyyden näkökulmasta ja pohdittaessa integraation tarpeellisuutta ja toteuttamista.

Analysoin haastattelumateriaalin aineistolähtöisesti koska haastatteluani ei ohjannut ennalta asetetut hypoteesit tai teoriat. Käsittelin aineistoa temaattisen analyysin keinoin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Erittelin aineistosta oppilaiden muha-opiskelukokemukset, asenteet muha-opiskelua kohtaan, kokemukset muha-opiskelun sisältöjen tarpeellisuudesta ja toiveet muha-opetuksen suhteen. Koodasin teemoitetut vastaukset eri väreillä, jolloin materiaalin käsittely oli helppoa. Sen jälkeen etsin toistuvuuksia ja laskin positiiviset ja negatiiviset kokemukset, jonka jälkeen etsin materiaalista yhdistäviä tekijöitä. Ensimmäisen analyysikerroksen jälkeen kävin materiaalin läpi poimien toistuvia mainintoja varsinaisten teemojeni ulkopuolelta. Tällaisia olivat kokemukset laulajuudesta, ja muha-opiskelun suhteesta käytännön musisointiin.

6 Tutkimushaastattelun tulokset

Tässä kappaleessa esittelen tutkimushaastattelujen tuloksia. Käyn läpi aineistossa esiintyviä asenteita muha-opiskelua kohtaan ja kokemuksia muha-opintojen sisältöjen merkityksellisyydestä vastaajien musiikkiharrastuksen kannalta. Sen jälkeen esittelen vastaajien kokemuksia muha-opiskelun mielekkyydestä ja toiveita sen suhteen. Lopuksi avaan vastaajien näkemyksiä integroinnista ja laulajuudesta.

6.1 Vastaajien asenteita muha-opiskelua kohtaan

Enemmistö vastaajista liitti musiikin hahmotusaineisiin hyödyllisyyteen ja tarpeellisuuteen viittavia määreitä. 24 vastaajaa mainitsi kokevansa muha-opetuksen sisällöt haastatteluhetkellä ainakin jokseenkin tarpeelliseksi. Lähes kaikista vastauksista pystyy selkeästi identifioimaan opiskeluorientaatioita (kts. 4.7 ja 4.8) ja enemmistö vastaajista (21) ilmaisivat haastatteluhetkellä merkitysorientoituneisuutta. Toisin sanoen motivaatio kursien suorittamiseen tulee siitä, että ke kokevat aiheen tarpeelliseksi, tärkeäksi tai kiinnostavaksi.

"Kyl mä oon kokenu sen tärkeenä. Varsinkin ensimmäisinä vuosina. Oon kokenu, että se on tärkeä osa tätä musaopistoa. Oon kokenu sen hienona, et kun ymmärtää niitä asioita niin se opettaa sen musiikin kielen." (H27)

"Oon kokenu, että mä saan siitä hyötyä. En tietty joka tunnista, mutta oon ollu tosi korkeella prosentilla läsnä, mikä kertoo, että mä oon halunnu mennä sinne. Motivaatio on tullu siitä, että oon kokenu, että siitä on hyötyä. Se on auttanu mua laulajana ja pääsemään syvemmälle biiseihin." (H23)

"Musta tuntuu, että teoria on saanu mut ajatteleen. Nykyään ku kuuntelee musaa, niin erottaa jotain kivoja sointuja sieltä, ja musiikista tulee paljon syvempää. Siinä tajuaa kaikki eri tasot ja eri soittimet ja siinä on se idea, joka tekee sen musiikin." (H1)

Vastaajista kahdeksan kuvaili selkeästi suorittamiseen keskittyvää orientaatiota, jossa muha-opinnot hoidetaan, koska ne "kuuluvat asiaan", eivätkä he kokeneet muha-tunneilla tekemistä itsessään kovinkaan motivoivana. Nämä vastaajat eivät kokeneet muha-opintoja kovinkaan tarpeellisiksi.

"Teoriassa mullon semmonen asenne, että tää on nyt tämmöstä pakollista. En mä ota sitä yhtään niin tosissaan kuin mitä mä otan laulutunnit." (H31)

"Se on alusta asti ollu se tyhmin osuus. Se ei oo ollu mun mielestä kiinnostavaa." (H11)

"Olin sen verran tunnollinen, että kävin kuitenkin, ja se oli tylsää, ja tunnit oli tosi pitkiä. Et jotenki sellainen fiilis, että mulla ois tärkeempääkin tekemistä. Tulee syyllinen fiilis, koska mä oon opiskelemassa tätä asiaa ja siihen kuuluu mupeopiskelu, niin et mun niinku pitäis olla motivoitunu, mutta sitten kummiskaa ei oo." (H32)

"Mä vaan ajattelen mupen silleen, että se suoritetaan. Mulle on sanottu, että kun mä oon musiikkiopistossa niin mun pitää suorittaa se." (H16)

Huomattavaa on, että vastaajista, jotka ilmaisivat jonkinasteista motivoituneisuutta ja merkitysorientoituneisuutta haastatteluhetkellä (21), oli kahdeksan vastaajaa kokenut asenteensa muuttuneen siitä, kun he ovat aloittaneet muha-opinnot. Lapsena suoritettuihin muha-opintoihin liitettiin vastauksissa opintojen merkityksellisyyttä ja tarpeellisuutta voimakkaasti kyseenalaistavia määreitä. Kun ikää ja kokemusta on tullut lisää, on motivoituminen ja orientaatio kehittynyt ja vastaajat ovat ymmärtäneet, että muha-opiskelusta saattaisi olla hyötyä tulevaisuudessa, joko ammattiopintoihin pyrittäessä, tai sovellettaessa käytäntöön, esimerkiksi musiikkia tehdessä.

"Aluksi en tajunnu yhtään, että mitä hyötyä niistä on. Ei ollu oikein motivaatiota. Sit se rupes muuttuun ku rupes vähän tajuumaan, et mitä hyötyä siitä asiasta on ja pystyi soveltaan käytäntöön." (H30)

"Haluun tehdä musiikkia tulevaisuudessa niin on motivaatio kasvanut. Mä tiedän et se tulee auttaan tulevaisuudessa, kun nyt jaksaa opiskella näitä juttuja" (H4)

"Nyt ku on vanhempi niin sitä osaa arvostaa ja ymmärtää miksi on tarkeeta oppia sellaisia juttuja ja on itelläkin kiinnostusta niihin."(H13)

"Nyt on sellainen itestä lähtevä halu kehittyä kaikilla osa-alueilla musiikissa. Siksi on myös löytäny motivaatiota siihen teoriaan." (H10)

6.2 Vastaajien kokemukset muha-opintojen sisältöjen merkityksestä heidän musiikkiharrastuksensa kannalta

Lähes kaikki vastaajat mainitsivat, että laulajana on mahdollista päästä hyvinkin pitkälle ilman musiikin teoreettista osaamista. Vastaajat eivät pitäneet nuotinlukutaitoa laulajalle niin olennaisena kuin soittajalle, koska korvakuulolta harjoittelemine on niin leimallista laulajana työskentelyssä. Kuusitoista vastaajaa kertoi treenaavansa laulua pääasiallisesti korvakuulolta tekstiprinttejä apuna käyttäen. Moni oli kuitenkin sitä mieltä, että nuotista on apua harjoittelussa, varsinkin hieman kompleksisemmassa musiikissa, kuten jazzissa. Nuotinlukutaito koettiin yleisesti hyödyllisenä myös bändityöskentelyssä, ja produktioissa, joissa on esimerkiksi uudet sovitukset esitettävistä kappaleista tai lyhyt harjoitusperiodi.

"Riippuu ihan mitä tekee. Ei laulaja välttämättä tarvii mitään teoriataitoja. Ja on paljon loistavia laulajia, joilla ei oo mitään teoriataitoa. Mut heti, jos siinä on jotain ympärillä... jotain et sun pitää vaikka tehdä lappuja, joka on aika todennäköistä. Saati sitten et sun pitäis sovittaa jollekin, joka vaikka säestää sua, niin siinä äkkiä jo tarviikin teoriapuolta. Se on aika pitkä ja kivinen tie et lähtee opettelele laulua pelkän kuulokuvan pohjalta. Kun tietää vaikka jotain sointupurkauksia, kakkosvitoisia ja tällaisia niin on helpompi kuulla asioita kappaleista ja niistä jää parempi muistikuva ja sellainen gut feeling et pystyy laulaan niihin sopivia juttuja". (H29)

"Laulajana mä en koe, et mä tarvitsisin nimenomaan sitä prima vista lukutaitoa niin että mä vois kattoo lappua ja laulaa siitä suoraan, vaan se et mä osaan lukea niitä lappuja niin se riittää...niinku vähempi riittää. Riippuu tosi paljon musiikkityylistä. Jos lauletaan jotain klassiseen suuntaan menevää musiikkia niin silloinhan se on aivan välttämätöntä. Tai voithan sä kuunnella sen jostain ja opetella sen mitä joku muu on vetäny, mutta kyl sen sävellyksen oppimine siten miten se on kirjoitettu, on haastavaa, jos ei osaa lukea nuotteja." (H27)

"Mun oma sellainen syvä ymmärrys teorian suhteen on tullu vasta nyt kun oon alkanu soittamaan pianoa. kun se on siinä enemmän läsnä kuin laulussa. Kun mä ite tuotan sen äänen, eikä se oo mikään toinen koneisto, joka sen tuottaa, niin siinä mun vaiheessa mun on opittava ne jutut, ja mun täytyy lukee se jostain. Ei aina tietenkään, myös korvakuulolta pystyy. Se teoria on ollu paljon enemmän läsnä nyt kun oon harjoitellut pianon soittoa. Vaikka se on sinänsä vähän harmillista et

se on silleen, koska ois ollu kiva olla enemmän perillä teoriasta näiden ensimmäistenkin vuosien aikana. Nyt mä vasta oon viimeisen parin vuoden aikana päässy semmoiseen ymmärrykseen siitä.” (H22)

Bändityöskentelyssä tärkeiksi muha-taidoiksi koettiin paitsi taito lukea rakenteita, myös taito hahmottaa ne kuulonvaraisesti. Lisäksi vastaajat kokivat tärkeänä jonkin asteisen ymmärryksen eri soittimien roolista yhtyeessä. Vastaajat kokivat, että bändityöskentely on mielekkäämpää, kun osaa ja ymmärtää jonkin verran teoria-asioita. Tärkeää heidän mielestään oli osata laskea biisit käyntiin ja antaa jonkin verran ohjeita soittajille, sekä tarpeen vaatiessa transponoida soinnut, mikäli laulajan sävellaji on eri kuin nuotissa. Vastaajat kokivat tärkeäksi, että laulaja ymmärtää musiikillista kieltä, jota soittajat käyttävät. Yhteenkuuluvaisuuden tunne muun bändin kanssa koetaan tällöin parempana ja yhteinen kieli kehittää osallisuuden tunnetta muusikkoyhteisössä ja musiikkikulttuurissa.

”Sit ku ollaan tuolla orkesteritreeneissä tai bändissä ja tehdään isoja prokkiksia niin ei oo semmonen tunne ei oisin vaan tää laulaja, joka käy täällä laulamassa, vaan oon sisällä musiikissa ja ymmärrän mistä puhutaan. Se kasvattaa musiikillista identiteettiä.” (H27)

Vastaajien mielestä laulajalle hyvin olennaista oli stemmalaulutaito. Näin ollen siihen liittyvä muha-osaaminen koettiin tärkeänä. Vaikka korvakuulolta tekeminen on stemmoja lauletaessakin yleistä, oli neljätoista laulajaa sitä mieltä, että intervallien osaaminen ja jonkinasteinen harmonian tuntemus auttaa. Soinnun sävelien nimeäminen ja tunnistaminen nuotista koettiin tärkeänä, mutta myös taito erotella soinnun sävelet laulamalla.

Oman musiikin tekemisessä muha-aidot koettiin niin ikään erittäin tärkeänä. Kaksitoista vastaajaa oli sitä mieltä, että ”teoria” auttaa sävellyksessä tai sovituksessa. Niin ikään improvisaatio keräsi useita mainintoja, kun vastaajat pohtivat mitä musiikin teoreettisia taitoja olisi hyvä osata. Pentatoniset asteikot sekä bluesasteikko koetaan tärkeiksi, ja vaikka jälleen moni sanoo improvisoivansa paljon korvakuulolta, huomautti useampi vastaaja, että jazzimprovisaatioissa on olennaista osata myös jossain määrin moodeja sekä osata laulaa nelisointuja.

Myös ns. ”komppilappujen” (leadsheet) tekeminen bändille koettiin hyvin hyödyllisenä taitona. Yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa nuottia, johon on merkitty rakenne ja soinnut. Vastaajat kokivat, että komppilappujen kirjoituksessa olennaisia taitoja ovat kyky löytää esim. pianoa apuna käyttäen kappaleen soinnut sekä osata kuulla ja kirjoittaa kappaleen rakenne.

6.3 Vastaajien kokemukset muha-opiskelun mielekkyydestä

Toinen luokittelu haastatteluaineiston analyysissä on oppilaiden kokemukset muha-opiskelun mielekkyydestä. Erittelin aineistosta kaikki kokemukset ja mikäli vastaajan kokemus oli selkeästi positiivinen tai negatiivinen, koodasin sen plus- tai miinusmerkillä. Sen jälkeen laskin kunkin vastaajan plussat ja miinukset ja luokitin vastaajat niihin, jotka liittivät muha-opiskeluun pääasiassa positiivisia mielleyhtymiä ja niihin, joiden mielleyhtymät olivat pääosin negatiivisia. Jos plussia ja miinuksia oli suunnilleen yhtä paljon, otin tulkinnallisia vapauksia ja mikäli vastaaja haastatteluhetkellä koki oman muha-opiskelunsa positiivisena, luokitin vastaajan positiivisten ryhmään.

Pääosin mielekkäänä oli muha-opiskelun kokenut kymmenen vastaajaa. Seuraavassa tarkastelemme tätä ryhmää tarkemmin. Ryhmä on ikärakenteeltaan laaja ja myös opintohistorian valossa tarkasteltuna heterogeeninen. Joukossa on hyvin alkuvaiheessa olevia oppilaita ja jo monta vuotta opiskelleita. Joukosta neljä on harrastanut pääaineenaan jonkin muun instrumentin soittoa varsin pitkälle, kolmella on jonkin verran harrastuskemusta jonkin instrumentin soitosta ja kolme on joko hyvin alussa instrumentin harjoittelussa tai ei soita lainkaan. Kaikki kymmenen vastaajaa mainitsevat olevansa varsin tai hyvin motivoituneita muha-opintoihin tällä hetkellä. Motivaatiota rakentavat heidän mielestään onnistumisen ilo, tekemisen mielekkyys itsessään ja se, että he kokevat opiskelusta olevan heille hyötyä. Lähes kaikki mainitsivat, että tunnille on aina mukava mennä ja että tunnilla on positiivinen ilmapiiri. Tuntityöskentely vaikutti vastaajien mielestä olevan sekä kivaa, että opettavaista. Kaikki kokivat opetettavat asiat varsin tai erittäin tarpeellisena. Ryhmästä neljä toimivat tai ovat toimineet jollakin tavalla musiikin tekijöinä. Ryhmästä viidellä oli artistisia tai ammattimuusikkouteen liittyviä ambitiesiä.

Huomattavaa on, että kaikki kymmenen muha-opiskelun pääasiallisesti mielekkäänä kokevaa vastaajaa ovat joko haastatteluhetkellä tai aiemmin olleet opetuksessa, jossa käytetään ainakin jossain määrin soivia ja toiminnallisia työmuotoja ja ovat kokeneet se positiivisena. Vastaajat mainitsivat oppilaiden omien instrumenttien käytön ja opittavien asioiden hahmottamisen kosketinsoittimia apuna käyttäen, sekä musiikin kuuntelun ja analysoinnin. He kokivat, että opittavat asiat havainnollistetaan aitojen musiikkiesimerkkien kautta. Kaikki olivat sitä mieltä, että opetus on tavalla tai toisella käytännönläheistä ja suurimman osan mielestä opettaja käyttää monipuolisia työmuotoja. Neljä vastaajaa kertoo, että opetuksessa pyritään ottamaan oppilaat yksilöllisemmin huomioon.

”Jokaisen oman oppimisen taso otetaan huomioon siellä tunneilla. Ja sen kautta käydään asioita. Monipuoliset metodit siinä opettamisessa, et siellä on kaikille jotain. Siellä käytetään enemmän kiipareita [keyboardeja]. Paljon paritöitä, että saa pohtia kaverin kanssa. Mua auttaa ymmärtään, jos saan käydä läpi sitä kaverin kanssa. Sit on kuuntelutehtäviä, ja myös niitä paperitehtäviä, mutta ne ei oo se pääasia.” (H20)

”Musta se on kivaa. Siellä tehdään koko ajan käytännön kautta. Mun on välillä tosi vaikee hahmottaa irrallisia kokonaisuuksia. Se, että sanotaan, että asteikko menee tälleen tai soitetaan joku itelle tuntematon melodia, niin se on vaikee hahmottaa ja pistää kontekstiin. Mut sit kun soitetaan kappale ja katotaan vaikka et onko tän biisin sointukierrossa jotain ei sävellajiin kuuluvaa, tai kirjoitetaan rytmidiktaattia riffistä jota on soitettu, niin se auttaa mulla oppimista tosi paljon.” (H17)

”Melkein joka-asiaan on musaesimerkki. On kappaleita, jossa tää asia on käytännössä, jolloin se on jäänyt paremmin mieleen. Ja yks esimerkki on se, että ollaan saatu kokeilla asioita pianolla. Jotenki se opetus tuntuu lähtevän enemmän niistä musan ilmiöistä ja pohja teorialle on enemmän...eksploratiivinen, ja lähtee musiikista. Analysoidaan musaa ja siitä syntyy se teoria, kun aiemmin tuntui, että meillä on teoria, josta johdetaan musiikki.” (H29)

Positiivisina kokemuksina ryhmän vastauksissa tulivat esiin myös selkeä ja johdonmukainen opetus, ryhmätyöskentely, hyvä oppimateriaali sekä hyväksyvä ilmapiiri, jossa ei haittaa, jos ei osaa.

Seuraavassa tarkastellaan muha-opiskelun pääasiallisesti epämielekkäänä kokevien ryhmää. Pääosin negatiivisista kokemuksistaan huolimatta lähes kaikki tekivät myös joitakin positiivisia huomioita. Ainoastaan viisi vastaajaa ei maininnut yhtään positiivista kokemusta. Kuten aiemmin totesin, käytännönläheisyyden teema puhutti vastaajia todella paljon. Tämän ryhmän vastauksissa merkillepantavaa on se, että positiiviset kokemukset liittyvät hyvin paljon instrumenttien käyttöön ja musiikin kuunteluun. Suurin osa ryhmästä mainitsi positiivisena kokemuksena instrumenttien, erityisesti pianon käytön opetuksessa. Useita positiivisia kommentteja keräsi myös musiikin kuuntelu ja nimenomaan aitojen musiikkiesimerkkien käyttö teorian havainnollistamisessa. Yksittäisiä positiivisia kommentteja olivat opetuksen yksilöllistäminen, selkeä ja johdonmukainen opetus, ryhmätyömuotojen käyttö, musiikkiteknologian käyttö, opettajan innostava asenne sekä rento ilmapiiri, jossa saa tuoda esiin omia mielipiteitä.

Seuraavaksi tarkastellaan vastaajien negatiivisia kokemuksia. Myös muha-opinnot pääosin mielekkäinä kokeneiden vastauksissa oli joitakin kielteisiä kokemuksia. Negatiivisesti muha-opiskelun kokeneiden vastauksissa painottui maininta opintojen liiallisesta teoreettisuudesta. Vastaajilla oli runsaasti kokemuksia siitä, että opetettavat asiat eivät

liity käytännön musisointiin tai musiikkiin, jota he soittavat, laulavat ja kuuntelevat. Tällaisia kokemuksia esiintyi 21 oppilaan vastauksissa.

"Tuntui että ekat kaks vuotta mä vaan kattelin taululle ja piirtelin nuottiviivastolle." (H22)

"Ei soitettu mitään eikä kuunneltu. Se tapahtui vaan paperilla. Mikään mitä en käyttäny soitossa ei oo jääny päähän." (H31)

"Jutut on jääny tosi erillisiksi käytännön musan tekemisestä. Jos on opeteltu asteikkoja niin ne vaan piirretään paperille. Nyt mä mietin, että jos mä haluisin vaik improvisoida niin en mä tunne mitään asteikkoja. Ois kiva et menis johonkin konkreettiseen." (H11)

"Ongelmana on ollu ehkä se, että sitä ei osattu yhdistää siihen instrumenttiin. Jos mä mietin mun soitonopiskeluaikoja, niin se on ollu aina semmosta, että käydään teoriatunnilla, mutta mulle ei oo koskaan yhdistetty sitä siihen soittimen soittamiseen... et miten mä tarviin sitä. Alkuaikoina täällä mä en myöskään osannu yhdistää sitä laulamiseen, ja must tuntuu et laulamiseen se on monella vaikee yhdistää." (H15)

Toinen merkittävä asiakokonaisuus negatiivisia kokemuksia tarkastellessa on opetuksen rakenne, selkeys ja johdonmukaisuus. Yhdentoista oppilaan vastauksissa oli kokemuksia opetuksen sekavuudesta, johdonmukaisuuden ja struktuurin puuttumisesta ja siitä, että opintokokonaisuuden sisältö ei hahmotu kokonaisuudessaan.

"Tosi usein, jos mul on oppimisen kanssa ongelmaa niin silloin sitä ei oo lähdetty käsitteleen sillain, että ensin ois se kokonaisuus. Että mä tiedostaisin sen mitä mä tuun tällä kurssilla oppimaan. Sitä rakennetaan mut mä en tiedä mihin se on mennossa. Että mä tietäisin mitä sen vuoden aikana tehään, ja voisin itekin tietää et nyt mä oon oppinu nää asiat ja nää asiat on vielä auki." (H33)

"Mulla ei meinaa pysyä motivaatio yllä, jos ei edetä järjestelmällisesti. Jos yhtäkkiä sanotaan et nyt onkin tällaisia harjoituksia eikä käydä läpi, et miten se liittyy siihen mitä on aiemmin opiskeltu. Mä tarttisin sellaisen selkeän...et kaikki liittyy jatkumossa toisiinsa. Jotenki et se ei poukkoilis asiasta toiseen vaan vois tietää, että tässä kuussa keskitytään näihin juttuihin ja seuraavassa kuussa mennään tolla-siin." (H12)

"Se oli ympäripyöreetä. Välillä puhuttiin tosta asiasta ja välillä tosta ja se oli sekavaa." (H21)

"Musta tuntuu, että se ei oo ollu kauheen johdonmukaista aina. Mä oon aika paljon pohtinut, että miten mä opin tätä. Se etenemistapa ei oo aina tukenu sitä, miten itse opin. Välillä on turhauttanu se et mennään taas tätä samaa asiaa. Ei oo ollu sellaista punaista lankaa aina." (H9)

Useissa vastauksissa kävi ilmi, että vastaaja on kokenut kielteisenä muha-opiskelussa opettajalähtöisen työtavan, joka painottuu luennointiin ja tehtävien tekemiseen ja jossa oppilasta ei aktivoida. Opetustapaa kuvailtiin "vanhakantaiseksi" tai "vanhentuneeksi" (H23, H1), "koulumaiseksi" (H2, H8, H10, H5, H16) tai käytettiin negatiiviseen sävyyn termiä "opettajajohtoisuus" (H9, H10).

"Perusrakenteeltaan koulumaista. Semmosta... ei kauheen keskustelemaan vaan opettajajohtoista aika paljon. Se tieto annetaan sieltä silleen, että siinä ei oo kommunikaatiota mukana. Tehään muistiinpanoja ja tehtäviä." (H10)

Kokemuksia muha-opiskelun tylsyydestä oli kymmenen oppilaan vastauksissa. Näiden lisäksi useampi vastaaja kuvaili, että opiskelu ei ole mieluista tai että muha-opiskelu on "pakollinen paha" (H3, H8). Opiskeluun liittyviä ahdistuksen tai stressaavuuden tunteita kuvaili viisi vastaajaa. Ahdistavuus liittyi useimmilla tunteeseen, että ei osaa tai ymmärrä. Tunteeseen liittyi usein ryhmän tai opettajan taholta kohdistuva paine ja olettaus, että opetettavat asiat ovat sellaisia, jotka kaikkien kuuluisi siinä vaiheessa jo osata. Stressaavuuden tunne liittyi tenttitilanteessa suoriutumiseen. Myös kokemuksia noloudesta ja turhautumisesta liitettiin vastauksissa tilanteisiin, joissa vastaaja ei kokenut osaavansa sitä mitä häneltä vaaditaan, ja ryhmän tai opettajan taholta syntyi odotuksia. Kokemus siitä, että onnistumisen elämyksiä ei tule ja tekeminen ei ole palkitsevaa, yhdisti monia vastauksia.

"Ehkä se turhauma liittyy siihen, että niitä onnistumisen kokemuksia ei tuu. Sä et saa palautetta kuin vuoden lopuksi ja sit kun se on hyvin ryhmäpainotteista, et sitä henkilökohtaista tulee aika vähän. Ja sit kun sitä tulee, niin tulee se kokemus, että hitto mä en osannu tätä ja noi kaikki muut osas. Kyllähän siitä turhauma tulee, jos sä et saa henkilökohtaista kehityskäyrää ja lupaa olla sillä tasolla millä sä oot. Kailta odotetaan se sama taso, joka ei välttämättä oo yhtään tarpeellinen sen oman soittimen kannalta. Ja sit jos sä et kehity samaa tahtia kuin muut ja koet vaan epäonnistuvaa niin eihän se kauheen hienoo oo. Sä oot kolme vuotta rämpinyä sitä ja käteen jää vaan huono maku." (H27)

6.4 Vastaajien toiveet muha-opetuksen suhteen

Käytännönläheisyyden teema nousi vahvasti esiin, kun vastaajat pohtivat, millaista muha-opetusta he toivoisivat. Kolmessatoista vastauksessa toivottiin enemmän käytännön soveltamista tai konkretiaa. Neljässätoista vastauksessa mainittiin tavalla tai toisella tekemällä oppiminen tai toiminnallisuus. Vastaajat kokivat, että teoreettisia asioita käytännön asiayhteyteen linkittämällä ja toiminnallisuudella olisi vaikutusta oppimisen laatuun, motivaatioon ja mielekkyyden kokemukseen. Vastaajat määrittelivät käytäntöön soveltamisen soittamisena, laulamisena ja aitojen musiikkiesimerkkien kuunteluna. Musiikkiesimerkkeinä pitäisi vastaajien mielestä käyttää myös oppilaiden omaa mielimusiikkia.

"Se ois hyvä, et kun käydään jotain asiaa, niin näkis, miten se käytännössä toimii. Eihän se, että joku selittää sen asian oikeestaan kerro mitään." (H30)

"Mä kääntäisin sen niin päin, että lähdetään ensin tekemään jotain. Vaikka ilman pohjatietoa lähdetään tekemään jotain ja sitten kun ois jonkinlainen tuotos, lähdettäis pureutumaan siihen asiaa. Tekemään niitä havaintoja, että toi juttu on täällä ja toikin asia on täällä. Jotenkin silleen, että ohjatusti lähdettäis aluksi tekemään ja sen jälkeen vasta analysoimaan mitä teki ja miten sitä hioa. Oisko se sitten jonkun lyhyen pätkän soittamista? Tai että kirjoitettais nuoteiksi jonkun jutun." (H29)

"Hyvä, että se tunti lähtis jollain sellaisella biisillä, että ihmiset rentoutuu. Niin että ois mukavaa, kun kuitenkin ollaan musiikin kanssa tekemisissä. Sitten sitä soiteetaan ja sitä lauletaan. Sit voitais vaikka mennä ryhmiin niin, että siellä ois eri instrumenttien edustajia. Se vois tukea sitä oppimista, että ois kitaristia, pianistia ja laulajaa. Ois ehkä jotain ryhmäjuttua, että pulistais ryhmissä." (H28)

"Mulla se yhdistyy käytäntöön silleen, että mä kuuntelen jotain kappaletta, ja huomaan että tossa on toi juttu mitä tehtiin. Siihen ei vaan ensin kiinnitä huomiota. Teoriatunnilla vois käytännönläheisemmin näyttää, että tässä biisissä on tää ja tää juttu. Kun siellä ei hirveesti kuunnella siellä teoriatunnilla, niin sä et osaa niitä tunnistaa." (H24)

Vaikka suurin osa vastaajista toivoi muha-opetukseen enemmän käytännönläheistä tekemistä, muistutettiin monissa vastauksessa kuitenkin, että teoreettisella tai opettajajohdoisellakin opetuksella on paikkansa.

"Musta on hyvä, että käydään asioita myös ihan teoreettisesti. Että alussa käydään tunnin asia läpi, selitetään se paperilla ja tehdään omia muistiinpanoja siitä. Sit voidaan kuunnella musiikkia siihen liittyen. Sit koska nyky maailma on niin teknologinen niin ois hyvä, että käytettäis sitäkin hyödyksi. Vois käyttää tietokoneita, kattoo videoita, tehdä musiikkia siihen liittyen. Soittaa sitä. Luoda itsekin sitä musaa ja ja opetella sitä silleen, ku itse kokee parhaaksi" (H4)

”Se ois jaettu se opiskelu niin, että ensin käytäis sitä asiaa opettajajohtoisesti, ja vaikka kuunneltais jotain, ja sitten olis osuus, jossa itse tehtäis jotain.” (H9)

Instrumenttien käyttöä muha-opetuksessa toivoi yhteensä 22 vastaajaa. Erityisesti keyboardien käyttöä toivottiin paljon. Vastaajat selkeästi kokivat oppivansa koskettimistoja apuna käyttäen paremmin ja kokivat, että se linkittää teoreettista asiaa käytäntöön mielekkäällä tavalla. Kolmessatoista vastauksessa koettiin tärkeänä, että oppilaat saisivat käyttää omia instrumenttejaan ja moni toivoi myös, että saisi itsekin kokeilla muhaturneilla eri soittimia ja musisoida yhdessä.

”Mä koen, että mä oon oppinu sitä silloin kun oon saanu rauhassa käyttää pianoa apuna. Et jos mä kuulen jotain, niin mä saan ihan alkuun kokeilla pianolla et mihin se menee, mikä tää on. Ja siitä asteittain, ettei suoraan niinku syvään päähän et on aivan tyhjä pää ja soitetaan sointuja ja pitää kertoa et mitä täällä tapahtuu. Et se menis silleen vaiheittain, ja sit vähitellen otetaan niitä apurattaita pois siitä pyörästä.” (H27)

Opetuksen yksilöllistäminen oli myös vastauksissa keskeisessä roolissa. Aineistossa on kuusitoista vastausta, jossa toivotaan jonkinlaista opetuksen yksilöllistämistä. Kuusi vastaajaa kaipasi nimenomaan yksilöllisempää ohjausta ja oman osaamisen tason parempaa huomiointia:

”Vaikka se on ryhmä, niin sut pitäis ajatella yksilönä. Siellä on aika eri tasoisia tyyppejä ja osa on soittanu monta vuotta ja osa ei yhtään, niinku mäkin oon tosi raakile. Ei multa voi odottaa, et mä osaan tehdä samoja asioita kuin ne.” (H21)

Omia kappaleita (joko omia sävellyksiä tai itsellä harjoiteltavana olevia kappaleita) toivoi muha-opetukseen seitsemän vastaajaa.

”Olis hauskaa, jos sitä pystyis tekeen sellaisen musan kanssa, josta tykkää. Mua helpottais, jos samoja biisejä, joita mä laulan käytäis myös siellä (muha-ryhmässä) että mä hahmottaisin ne. Sit sen saman biisin vois viedä bändiin.” (H31)

”Jos siellä teoriaopinnoissakin ois jotain, ettei vaan istuttais siellä tunnilla. Että vaikka teorian tunnilla alettais työstää jotain omaa biisiä. Ja sitten ois vaikka joku teoriaopintojen oma konsertti, jossa vois esittää niitä omia hommia, mitä on tehty. Teoria vois valmentaa siihen, et vois tehdä omaa musiikkia, eikä vaan sitä, että täällä nyt opiskellaan teoriaa eikä ihmiset tajua, että se vois olla tärkeätä. Että sen sais heti siihen. Jos siinä teoriassakin ois se, että me opiskellaan tätä teoriaa, mutta tällä on joku tarkoitus. Motivaatio kasvais.” (H1)

Instrumenttikohdasta yksilöllistämistä muha-opetukseen toivoi kuusi vastaajaa.

"Kyllähän se perinteinenkin (muha-opetus) on hyvä ja sitä tarvitaan siellä pohjalla. Mutta enemmän yksilöidysti eikä niin, että opetetaan kaikki maan ja taivaan väliltä ihan vaan siksi että se kuuluu 3/3:een. Mä käyn siellä sen takia että saan se mulle tärkeät asiat. Mut semmoset lillukanvarret pitäis jättää ulkopuolelle." (H8)

"Mä haluisin siihen enemmän sitä käytäntöä. Kun se ope tietää et mikä on kenenkin instrumentti, niin jos se pystyis enemmän suuntaamaan sen silla lailla. Jossain kohtaa oli sellainen ryhmä, et siellä oli laulajia, kitaristeja, basisteja, oliko vielä rumpalikin? Siinä on tosi iso ero et soitatko sä rumpuja vai kitaraa. Et ois jotenki monipuolisempaa. Tavallaan tois siihen sitä mitä nyt tehdään oman instrumentin tunnilla." (H3)

Yhteistoiminnallisuus puhutti myös vastaajia. Yksitoista vastaajaa oli sitä mieltä, että muha-opiskelussa pitäisi käyttää enemmän pari- tai ryhmätyömuotoja. Vastaajat kokivat, että ryhmätyöskentely paitsi helpottaisi oppimista, niin myös tekisi opiskelusta mielekkäämpää.

"Touhuttais porukalla. Tehtäis porukalla niitä tehtäviä niin, että sais vaikka kaverin kanssa miettiä. Kun siellä on osa tosi taitavia ja osa ei tiedä mitään, niin oppilaat vois tukea toinen toistansa siinä. Ei se oo se juttu, että istutaanko ringissä ja tanssitaanko, mutta se, että ihmiset saatais liikkeelle, tekeen porukalla ja touhuamaan siellä tunnilla." (H28)

"Tehtäis porukalla, kun nyt tehdään enimmäkseen yksin. Jos ois tarkoitus vaikka soinnuttaa joku kappale, niin työstettäis yhdessä se soinnutus." (H29)

"Ja sit se (ryhmä) vois olla bändi jo valmiiksi ja voitais kokeilla samantien soittaa joku biisi sillä bändillä ja miettiä et mikäs se "four awesome chords" nyt sitte ois ja missä järjestyksessä niitä soitetaan." (H12)

Selkeää ja johdonmukaista opintojen etenemistä toivoi seitsemän vastaajaa. Selkeitä oppimateriaaleja sekä kirjallisesti listattuja kurssisisältöjä toivoi viisi vastaajaa. Viiden vastaajan toiveissa oli selkeämpi tapa opettaa ja hitaampi eteneminen. Muutamia mainintoja keräsi myös pienemmät opetusryhmät, ikärakenteeltaan ja opiskeluhistorialtaan homogeenisemmat ryhmät, sekä lyhyemmät oppitunnit.

6.5 Vastaajien ajatuksia opetuksen intergroinnista

Kun keskustelin vastaajien kanssa siitä, miten laulunopettaja voisi tukea oppilaiden kokonaisvaltaista musiikin hahmottamista, tuli ilmi, että monet oppilaat kokevat jo nyt, että laulutunneilla opitaan musiikin hahmottamista ja että laulunopettajasta on apua myös muha-opintojen suorittamisessa. Kuitenkin eri opettajilla koettiin olevan selkeästi erilaisia tapoja. Toiset opettajat puuttuivat oppilaiden teoria-asioihin enemmän kuin toiset.

"No sä oot aina näyttäny pianolta kaikkee niin mä oon tykänny ja hiffannu. Kyl mä oon kokenu, että sitä on tullu. Tuntuu, että oon täällä oppinu enemmän, ku joskus teoriassa. Täällä se havainnoillistuu." (H21)

"Kyl joka tunti melkein joku juttu tulee. Ollaan luettu yhdessä nuottia ja jos ei mee niin on pysähdytty ja avattu sitä juttua." (H20)

"Ollaan tehty tunnilla improja ja siinä ohessa on tullut teoriaa." (H32)

Kysymykseen millaisia ajatuksia vastaajilla on muha-opetuksen sisältöjen käsittelemisestä laulutunneilla, valtaosa (20) vastaajista suhtautui positiivisesti. Vastaajat kokivat, että se auttaisi käsittelemään ja oivaltamaan asioita oman instrumentin kautta paremmin, sekä auttaisi ymmärtämään teoria-asioiden merkitystä ja liittäisi niitä käytännön musisointiin ja oikeaan kontekstiin. Vastaajat nostivat esiin kuitenkin asian haastavuuden. Eniten vastaajia mietitytti ajan riittävyys. He halusivat ensisijaisesti keskittyä laulutekniikan ja kappaleiden harjoitteluun, eivätkä haluaisi käyttää 45 minuutin laulutunnista kovinkaan paljoa muha-asioiden käsittelyyn. Kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että muha-opetus kokonaisuudessaan tulisi siirtää laulutunneille.

"Voisko olla laulutunnilla sitä teoriaa silleen kädestä pitäen? Että sä saat ne siinä ne tarpeelliset työkalut. Mut se vie tietty aikaa silta tunnilta. Varsinkin ekana vuonna mahdoton yhtälö yrittää 30min tunnilla vielä jotain teoriaa opettaa." (H8)

"Kyllä se varmaan helpottais sitä oppimista. Tietysti, jos se asia on selvää pässinlihaa niin sit ei välttämättä, mut just joku jazzteoria on aika vaikeeta niin kyl se ois hyvä, että ainakin osa tunnista käytettäis välillä siihen. Konkreettisin esimerkein. Ihan hyvä myös, että ne on erilliset oppiaineet. Laulussa on hirveesti asioita, jotka ei liity teoriaan." (H4)

"No varmaan se on osittain ihan fine, että teoreettisen miettimisen voi unohtaa laulutunnilla. Liika teoreettinen miettiminen voi olla huonoksi, kun treenaa lauluilmaisua. Mut yhden open kanssa tehtiin sellaista, että laulettiin bluesasteikon mukaan ja niinku ääniharjoituksissakin nostettiin sävellajia. Siinä syttyi yks lamppu, että tällästakin ois hyvä tehdä. Sit yks juttu ois, että mulla ois viivastolla kirjoitettuna ja nimettynä niitä asteikkoja ja niitä laulettais. Se näkö muisti vois yhdistyä kuulo-muistiin. Niitä on soittanu, mutta se on eri asia laulussa, kun tuottaa ite sitä ääntä niin se jää paremmin mieleen. Siitä vois olla hyötyä." (H12)

Haastattelija: ”No oisko siinä mitään järkee, että niitä (muha-) asioita käsiteltäis laulutunneilla?” H32: ”No ois! Tai enemmän järkee siinä on, kun laittaa meidät soittajien kanssa samaan poppooseen. Siellä kuitenkin 80-90% ajasta puhutaan soittamiseen liittyvästä teoriasta. Ei jossain muperyhmässä voi vaan alkaa laulata jotain tyyppiä. Jos tarvii kirjottaa joku melodia, niin laulajat alkaa heti hyräillä sitä, ja sit kaikki on silleen et turpa kiinni. Sit sitä on vaan et okei tää on mun soitin, tälleen mä sovellan tätä. Mut ei siellä vaan voi laulaa.”

”No varmaan silleen, et katottais yhdessä niitä nuottien rakenteita ja jos siellä on kohtia, jotka ei tunnu hahmottuvan niin sit tarkistettais. Ja sit sillain miten me on tehtykin, et jos ite tekee nuottia biisistä, vois tarkistaa niitä kirjoitustapoja. Oon kokenu sen hyödylliseksi. Mut ehkä jonkun kvinttiympyrän opettelu...vaikee aatella miten sitä saisi laulutunnille luontevasti niin ettei se ois ihan erillistä. Et vaikeeta ois koko teorian sisällöt saada laulutunnille.” (H10)

Keskustelimme vastaajien kanssa siitä, voiko laulaja harjoitella laulutekniikkaa nuottia apuna käyttäen vähän samoin kuin instrumentalistit, joilla on asteikot ja etydit nuotilla. Vastaajat suhtautuivat asiaan varovaisen positiivisesti. Moni pohti, että jos laulaja joutuu keskittymään nuotin lukemiseen, saattaa laulutekniikka kärsiä ja päinvastoin. Tämän kaltaisessa toiminnassa nähtiin kuitenkin laajalti mahdollisuuksia. Arveltiin, että kannattaisi toimia siten, että tehtäisiin tekniikkaharjoitus tekniikkaharjoituksena ja jälkeempään katsottaisiin nuotin kanssa sama harjoitus keskittyen vastaavasti hahmottamaan melodiaa viivastolta. Tai vaihtoehtoisesti toisin päin.

Samojen kappaleiden käsitteleminen sekä laulu-, että muha-tunnilla koettiin hyväksi ideaksi ja oltiin sitä mieltä, että lauluopettajan kanssa voisi aina välillä vilkaista kappaletta nuotilla ja kenties poimia nuotista tarkasteltavaksi myös teoreettisia asioita.

Viisi vastaajaa suhtautui muha-sisältöjen laulutunnille integroimiseen omalla kohdallaan joko kielteisesti tai hyvin varauksella. Laulutunnilla pitää heidän mielestään keskittyä laulamiseen.

”En mä ehkä näe sitä hyödyllisenä. Laulussa on niin paljon lauluteknistä teoriaa. Ei sillä oo hirveesti merkitystä, että onks tää nyt pentatoninen asteikko vai mikä, jos mä osaan laulaa sen. Keskityttäis enemmän siihen miten sä laulat se, kuin että mitä se tarkoittaa teoreettisesti.” (H16)

”Mun mielestä on hyvä, että laulutunnilla opetellaan laulullisesti sitä juttua. Kun siihen ei liity mitenkään ne sointujutut. Kyl se on hyvä, et ne on laulutunteja oikeesti. Mul on laulutunti, teoria ja bändi ja niissä kaikissa on se oma juttu niin ei sitä (teoriaa) tartte välttämättä tunkee sinne (laulutunnille).” (H5)

”Voitaishan sitä laulutunnillakin laulaa asteikkoja ja sointuja, mut en mä tiedä haluaisinko mä käyttää sitä laulutuntiaikaa siihen. Kyl mä tykkään, et laulutunnilla tehään etupäässä niitä biisejä. Ehkä sieltä vois heittää jotain, et katopa tätä nuottia

kotona et mitä sä löydät sieltä. Tai et täällä on tämmönen ja tämmönen juttu. Tutkailepa niitä. Ehkä semmosia pieniä syventymisiä, joita jatkaa omalla ajalla. Tai sit veis sen biisin, jota on treenaamassa teorialunnille.” (H23)

6.6 Vastaajien kokemuksia laulajuudesta, ja miten se määrittää musiikin hahmotusta ja sen opiskelua

Vastaajat pohtivat laajalti laulajana olemisen erityishaasteita mitä tulee musiikin hahmottamiseen ja sen opiskeluun. 19 oppilaan vastauksissa oli selkeästi nähtävissä, että he kokevat laulajien olevan erilaisessa asemassa soittajiin nähden. 18 vastaajaa on opiskellut tai opiskelee pääaineenaan jotakin instrumenttia ja omaa varsin hyvän soittotaidon. 11 vastaajaa omaa jossain määrin soittotaitoa, ja ainoastaan neljä vastaajaa kuuluu ryhmään, jossa soittotaitoa ei ole juuri lainkaan. Näin ollen näkökulmaa myös soittajuuteen löytyy aineistosta hyvin paljon.

Laulajien koettiin olevan erilaisessa asemassa muha-opintojen suhteen erityisesti sen takia, että muha-sisällöt ovat alusta asti olennainen osa oppimista, kun taas lauluopinnoissa keskitytään enimmäkseen laulutekniikan harjoittamiseen, joka ei luontevasti yhdisty notaatioon. Kappaleiden treenaaminen korvakuulolta oli haastateltavien parissa erittäin yleistä, ja myös tyyllillisiä asioita, kuten fraseerausta, rytmiiikan ilmentämistä ym. treenattiin korvakuulolta. Usean oppilaan vastauksissa mainittiin, että nuottikuva rytmimusiikissa etenkin laulajan näkökulmasta ei edes pysty välittämään eksaktia informaatiota. Enemmistö haastateltavista oli sitä mieltä, että soittajien on helpompaa toimia muha-opetuksen piirissä, kuin laulajien. Yleinen mielipide oli myös, että laulajan ei tarvitse oppia ”teoriaa” siinä määrin ja niin pitkälle kuin soittajan.

”Itellä se on ollu vaikeeta siinä teoriassa, että sitä ei hirveesti laulajana tarvii, niinku nuotinlukua ja sellasta samalla tavalla, ku soittajilla. Se on siksi ollu vähän hankalampaa siellä teorialunneilla, mut sit just pianon perusteet on auttanu tosi paljon siellä et on pysyny muiden mukana.” (H18)

”Itellä on ollu teoriassa kyllä se etu, että soittaa jotain soitinta eikä vain laula. Voi vaan kuvitella, että noi monet asiat voi olla paljon hankalampia, jos ei soittais mitään.” (H29)

”Kun ei ite ei niin paljon soita mitään instrumenttiä niin se musiikin hahmottaminen tai teorialunneilla asioiden hahmottaminen on ollu tosi hankalaa. Et kun on pääasiassa pelannu sen korvan kanssa vaan. Ja tuntuu et soittajat on tosi paljon asioissa edellä. Tuntuu et soittajat tosi helposti bongaa jotain sointukiertoja ja erilaisia sointuja ja muuta, niin ehkä ite toivois et sais luotua jotain visuaalista kuvaa, et ois joku piano tai joku, et sä voit ite kokeilla ja nähdä, et tälleen tää tässä biisissä menee.” (H33)

"Sitä oppii niin paljon sitä mupea pakosta soittimen kanssa. Ja jos sitä ei opi sen soittimen kautta, niinku vaikka laulussa, niin sit sitä ei tarvii niin paljon siihen soittimeen." (H16)

"Kun tän instrumentin (laulun) kautta sä et välttämättä saa treenattua niitä asioita mitä siellä teoriassa käydään läpi. Se vaatii laulajalta itseltä tosi paljon." (H27)

"Ensimmäiset kaks vuotta teoriassa ne asiat, joita siellä käsiteltiin...mä en oikein koskaan päässyt niitä oman instrumentin kautta käsittelemään. Vaikka mä kuinka hyvin ulkoa opettelin, niin se tieto ei yltänyt johonkin ydinyymmärtämiseen. Ekoina vuosina oli paljon semmosta ulkoa opettelua, jota varmaan laulajilla on, kun semmosta kosketuspintaa siihen ei oo. Se on ollu mielenkiintoista, että nyt kun mä oon alkanu soittaa pianoa, niin mä oon silleen et "tietenkin, näinhän se totta kai menee". Ei se oo laulamisen vika, mut jotenkin ne on sen äänenmuodostuksen kautta erilaisia...niinku laulu ja instrumentit." (H22)

Laulajien tapa hahmottaa musiikkia ja toimia musiikin parissa nähtiin myös erilaisena kuin soittajien.

Haastattelija: "Koetko sä sitten, että laulajien tapa hahmottaa musaa... ja toimia musan parissa on jotenkin erilainen, ku soittajien?" H17: "Mä väitän, että kyllä. Mä oon ihan puhtaasti sitä mieltä. Laulu on ainoa instrumentti, joka tulee suoraa itsestä. Kun meet laulaan niin oot paljas, kun ei oo mitään minkä taakse piiloutua. Jos sä soitat pianoa, niin sä oot samalla sen soittimen takana. Laulaminen on myös niin henkilökohtainen asia, ja pelkästään sen rohkeuden löytäminen, että uskaltaa tehdä sitä täyspainoisesti on jo niin iso prosessi. Ja meidän ei tarvitse tietää et mistä siinä soittimessa tulee joku tietty soundi tai tehostevaan meidän pitää keksiä ne asetukset meistä itsestä. Ei voi miettiä et, jos sä teet trilliä niin sormet liikkuu näin ja näin vaan pitää tunnustella et miten sen löytää kehosta."

"Musta tuntuu teoriatunneilla, että mä en oo ihan samanlaisella...ei tasolla niinkään, vaan oon eri sfääreissä, koska oon käsitelly musiikkia eri lailla, kuin soittajat." (H22)

"Et jos vaikka pyydetään laulaan bluesskaalaa, niin ei se tuu vaikka oisit laulanu miljoona bluesbiisiä niin se ei vaan välttämättä tuu sieltä kun se on eri tapa laulajana hahmottaa sitä musiikkia. Et sä laula skaaloja vaan sä laulat biisejä." (H27)

6.7 OPS-perusteiden tematiikka ja oppimiskäsitys haastatteluaineistossa

Kun tutkimushaastattelun tuloksia peilaa 2017 OPS-perusteiden keskeisiin piirteisiin ja niiden pohjalla vaikuttavaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, on havaittavissa runsaasti yhtäläisyyksiä. Haastatteluvastauksissa korostuu merkittävällä tavalla näkemys oppijasta aktiivisena toimijana. Oppijalähtöinen pedagogiikka, jossa oppimisprosessin kulmakivinä ovat oppilaan tarpeet, aiemmat tiedot ja taidot sekä kiinnostuksen kohteet, koetaan vastauksissa erittäin olennaisena. Oppimisympäristöiltä peräänkuulutaan monipuolisuutta ja ilmiökeskeisyyttä. Vastaajien ajatukset musiikin hahmotusai-

neissa opittavan tiedon olemuksesta ja merkityksellisyydestä heijastelevat konstruktivisen oppimiskäsityksen peruseriaatteita. Vastaajat ovat laajalti kokeneet muhantunneilla opittavat asiat dekontekstualisoituneina eli irrallisina varsinaisista käyttöyhteyksistään ja toivoisivat faktojen pänttämisen sijaan opittavien asioiden välitöntä soveltamista käytäntöön ja niiden linkittämistä oppilaan omaan musiikkiharrastukseen ja instrumenttiin.

7 Laulunopetuksen ja muha-opetuksen integrointikokeilu

7.1 Opetuskokeilujen lähtökohdat ja toteutus

Tutkimukseni toiminnallisessa osiossa tarkoitukseni oli kokeilla käytännössä musiikin hahmotusaineiden sisältöjen integrointia laulutuntityöskentelyyn. Valitsin kokeiluun viisi oppilasta. Pysin siihen, että ryhmä olisi opiskeluhistorialtaan ja taustoiltaan heterogeeninen. Joukossa oli jo hyvin pitkällä opinnoissaan olevia sekä vastikään harrastuksen aloitaneita oppilaita. Osa luki nuottia jo varsin hyvin, osa ei vielä juuri lainkaan. Samoin instrumenttitaustat erosivat hyvinkin paljon. Osalla oli kokemusta instrumenttiopinnoista ja soittotaitoa, osa taas oli vasta hiljattain aloittanut tapailemaan hiukan pianoa. Toteutin tutkimuksen oppilaiden omien laulutuntien puitteissa marraskuun 2018 ja helmikuun 2019 välillä Pirkanmaan musiikkiopistossa. Tutkimusperiodi piteni varsin paljon suunnitellusta, koska ajanjaksolle osui paljon sairauspoissaoloja ja koin hyvin tärkeäksi, että saan jokaisen oppilaan kanssa toteutettua riittävästi opetuskertoja. Opetustuokioita kertyi 5-10/oppilas. Vaihteleva määrä selittyy poissaoloilla ja toisaalta sillä, että joillain tunneilla ei käsitelty musiikin hahmotuksellisia asioita juuri lainkaan ja toisilla taas saatettiin käyttää niihin miltei koko tunti. Tämä johtui pyrkimyksestäni siihen, että en halunnut tutkimukseni vaikuttavan oppilaiden konserttien tai tasosuoritusten harjoittamiseen. En myöskään suunnitellut opetustani ennalta kovin yksityiskohtaisesti, koska en halunnut lukita opetusta etukäteen tiettyihin toimintatapoihin ja halusin jättää mahdollisuuden reagoida joustavasti oppilaiden esiin tuomiin kysymyksiin ja ongelmiin. Painopiste oli välillä huomattavasti enemmän ohjelmiston harjoittamisessa ja hahmotuksellisia elementtejä oli vähemmän. Yhteensä opetuskertoja kertyi tutkimuksessa 38, joka on huomattavasti enemmän kuin suunnittelin. Tutkimusperiodin pidentyessä joidenkin oppilaiden poissaolojen takia, kertyi läsnä olleille oppilaille enemmän opetuskertoja. Jälkeenpäin tarkasteltuna ratkaisu osoittautui hyväksi, koska kyseisten oppilaiden kanssa pystyttiin syvennymään aiheeseen hyvinkin perusteellisesti ja koen, etten olisi saavuttanut heidän kanssaan yhtä hyviä tuloksia, jos olisin tiukasti rajannut opetuskertojen määrän suunniteltuun

viiteen. Aineisto muodostuu näiden tuntien videotaltioinneista ja niiden pohjalta kirjoittamistani reflektioista.

Lähtökohtia opetuskokeilujen suunnitteluun olivat ensinnäkin tutkimushaastatteluni pohjalta muodostuneet alustavat käsitykset oppilaiden asenteista muha-opiskelua kohtaan, heidän kokemuksensa siitä sekä toiveensa sen suhteen. Tutkimushaastattelun aineiston analyysi oli opetuskokeilujen alkaessa vielä kesken ja valmistui tutkimusperiodin aikana tarjoten matkan varrella uutta tietoa. Materiaalista oli kuitenkin jo tutkimusperiodin alkuun mennessä välittynyt jonkin asteinen kuva vastaajien asenteista, kokemuksista ja toiveista. Vastaajat kaipasivat muha-opetukselta käytännön sovellettavuutta, tekemällä oppimista ja yksilöllistä lähestymistapaa, jossa huomioidaan oppilaan lähtökohdat, instrumentti sekä yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Pyrin pitämään nämä toiveet mielessäni opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Toinen lähtökohta opetuskokeilujen suunnittelulle olivat konstruktivistisen pedagogiikan peruseriaatteet, joita käsitelin luvussa 4. Konstruktivistisessa pedagogiikassa on ihanteena avoin oppimisympäristö, jossa oppiminen nähdään enemmänkin syklisenä kuin lineaarisena prosessina, joka on jatkuvaa ja prosessinomaista eikä noudattele tarkoin ennalta määrättyä suunnitelmaa. Opetuksen yleistavoite on määritelty, mutta sisällöt ja toimintatavat vaihtelevat sen mukaan mikä on oppilaan oppimisen näkökulmasta perusteltua (kts. 4.3). Niinpä en määritellyt ennalta opetuksen sisältöjä enkä kovin tarkoin myöskään toimintatapoja. Pyrkimykseni oli luoda oppimistilanteita, joissa on läsnä jatkuva dialogi oppilaan kanssa ja joissa sisällöt ja menetelmät muovautuvat oppilaan lähtökohdista ja yhteisen reflektion kautta.

Pyrkimys oppijälähtöisyyteen oli keskeisiä lähtökohtia tutkimusperiodille (kts. 4.4). Tutkimuksen alussa sekä myös matkan varrella keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, millälaisia taitoja pyrimme tunneilla harjoittelemaan. Peruseriaatteena oli opeteltavien asioiden suhteuttaminen oppilaiden jo olemassa olevaan tietoon ja oppilaiden osaamistason mahdollisimman hyvä huomiointi. Pyrinkin tutkimuksen aikana mahdollisimman hyvin aistimaan, mitä oppilaat pystyvät käsittelemään ja miten asioita kannattaisi lähestyä. Myös ilmiökeskeisyys ja käytännön sovellettavuus toimivat keskeisenä lähtökohtana opetustuokioiden suunnittelussa. Ilmiökeskeisyydellä viitataan pyrkimykseni käsitellä oppilaiden kanssa aiheita, jotka nousevat mahdollisimman paljon autenttisista käytännön musisointitilanteista ja oppilaiden omikseen kokemista haasteista.

Tutkimushaastattelussa nousi vahvasti esiin oppilaiden kokemus siitä, että ”teoria” on erillään käytännön musisoinnista ja heidän instrumentistaan. Niinpä pyrin työskentelytapoihin, joissa oppiminen ja opitun asian soveltaminen eivät olisi erillisiä vaiheita vaan nivoutuisivat yhteen. Tavoitteenani oli käyttää materiaalina mahdollisimman paljon kapaleita, jotka ovat oppilailla työn alla ja jotka ovat oppilaiden itsensä valitsemia. Lisäksi pyrin perustelemaan, miksi harjoiteltavat asiat ovat laulajan kannalta tärkeitä ja mihin opittavia taitoja käytetään. Pyrkimys oli, että mahdollisimman monet opetettavat asiat käsiteltäisiin laulamalla ja toisaalta myös pianon koskettimistoa käytettäisiin tarpeen vaatiessa opittavan asian visualisointiin.

Opettajan tehtävänä on kehittää oppilaan kognitiivisia prosesseja. Toisin sanoen tapoja ajatella ja ratkaista ongelmia. Instrumentti ei ole ainoastaan musiikillisen ilmaisun väline, vaan mitä suurimmassa määrin väline myös musiikilliseen ajatteluun. Laulajien haasteena on se, että instrumentti on laulajan oma keho, ja näin ollen sävelet hahmottuvat vain suhteessa toisiin säveliin tai suhteessa sointuun. Niinpä koen, että musiikin hahmotuksen opettamisessa on hyvin paljon kyse nimenomaan ajattelumallien opettamisesta. Pyrin dialogiin, jossa sekä oppilas, että opettaja sanoittavat omia ajatusprosessejaan.

7.2 Opetuskokeiluissa käytetyt menetelmät

Pyrkimykseni oli sisällyttää muha-sisältöjen opetus mahdollisimman hyvin normaaliin tuntityöskentelyyn. Välillä painopiste oli selkeästi enemmän hahmotuksellisissa asioissa, kuin äänenkäytön ja ohjelmiston harjoittamisessa. Käytetyt menetelmät vaihtelivat hyvin paljon oppilaiden välillä, koska oppilaat olivat eri tasoilla muha-opinnoissaan ja heillä oli erilaisia tavoitteita ja kiinnostuksen kohteita. Koin myös tutkimukseni onnistumisen kannalta tärkeäksi, että kokeilen mahdollisimman monipuolisesti erilaisia työtapoja, jotta saan kokemuksia niiden toimivuudesta.

Ääniharjoitusten ja äänenavausten yhdistäminen hahmotukselliseen harjoitteluun oli keskeinen toimintatapa, jota halusin tutkia. Instrumentalistien tekniikkaharjoittelu linkittyi hyvinkin paljon nuottikuvaan, mutta ainakaan haastatteluuni vastanneilla laulajilla tällaista käytäntöä ei juurikaan ole. Niinpä lähdimme oppilaiden kanssa kokeilemaan toimintatapoja, joissa tekniikan harjoitteluun ja äänenavauksiin liitettiin nuotinlukua ja soveltapailua. Kirjoitin kokeiluja varten materiaaleja, joissa esiintyi valitun sävellajin ja asteikon puitteissa erilaisia melodisia ilmiöitä. Lauloimme asteikkoa ja siinä esiintyviä inter-

valleja sekä joidenkin kanssa myös asteikon pohjalta muotoutuvia nelisointuja. Mahdollisuuksien mukaan pyrin valitsemaan sävellajin oppilaalla työn alla olevan kappaleen mukaan ja käsittelemään kappaleen sointuja osana ääniharjoitusta. Välillä havaitsin kuitenkin järkevämmäksi valita pianon koskettimiston kautta helpommin hahmottuvia sävellajeja, jotta oppilaan on helppo halutessaan käyttää myös pianoa apuna, vaikka olisi vielä hyvin alussa koskettimiston tuntemuksessaan.

Toinen keskeinen toimintatapa opetustuokioissani oli erilaisten musiikillisten ilmiöiden ja notaation käsittely oppilaiden valitsemissä kappaleissa tarkastelemalla. Käsitellyt ilmiöt ja käsittelytapa vaihtelivat paljonkin kuten myös ilmiöiden tarkasteluun käytetty aika. Muhaopinnoissaan alussa olevien oppilaiden kanssa mietimme yhdessä, mikä mahtaa olla kappaleen sävellaji ja tahtilaji ja miten kappaleen rakenne hahmottuu nuotilla. Hahmotelimme kappaleen perussykettä kehollisesti tai tarkastelimme joidenkin rytmisten ilmiöiden suhdetta sykkeeseen. Tutkimme myös melodian intervalleja nuotilla ja pohdimme niiden laatuja. Pidemmällä opinnoissaan olevien oppilaiden kanssa tarkastelimme kappaleen harmoniaa eri näkökulmista. Lauloimme stemmoja sekä korvakuulolta, että teoreettisemmin rakennettuna. Mietimme ovatko soinnut sävellajiin kuuluvia vai kenties jotain muuta. Lauloimme sointuja tai kenties sointujen karaktäärisävelten purkauksia. Improvisoimme sekä puhtaasti korvakuulolta että tietoisemmin asteikkoa tai sointusäveliä hyödyntäen. Rytmikkaa käsitelimme myös joidenkin kanssa hyvinkin syvällisesti. Pyrkimyksenä oli, että hahmotuksellinen ulottuvuus nivoutuisi luontevasti kappaleen harjoittamiseen ja antaisi oppilaalle työkaluja kehittää ilmaisuaan ja käytännön musisointitaitojaan.

Komppilappujen kirjoitustaito koettiin haastattelututkimuksessani laulajan kannalta varsin tarpeelliseksi taidoksi, ja niinpä harjoittelimme sitä yhdessä liki kaikkien tutkimusryhmäläisten kanssa. Alkutaipaleella opinnoissaan olevat oppilaat, joiden nuotinluku- ja kirjoitustaidot ovat vielä kehittymättömät, keskittyivät rakenteen ja tahtilajin hahmottamiseen ja kirjoittamiseen sekä etsivät kappaleen sointuja kukin osaamisensa puitteissa. Yhdessä kuuntelemalla, laulamalla ja pianon koskettimistoa apuna käyttäen sitten täydensimme aukkoja. Edistyneemmät oppilaat poimivat jo sointuja pianoa apuna käyttäen varsin hyvin. Heidän kanssaan harjoittelimme myös melodian kirjoittamista sekä kuunteelimme mitä eri soittimet tekevät kappaleessa ja mitä musiikillisia elementtejä olisi kenties soittajien kannalta hyödyllistä kirjoittaa nuottiin. Pohdimme oppilaiden kanssa sovituksellisiakin kysymyksiä, kuten sitä, miten kappaleesta saisi oman kuuloisen version, tai miten

toteuttaa perinteisillä soittimilla kappale, joka perustuu elektronisiin musiikillisiin elementteihin.

Työni liiteosiossa on yksityiskohtaisemmin kuvattuna integroitu laulutunti kunkin oppilaan kohdalla ja laulutunneista kirjoittamiani reflektioita (liite 1).

7.3 Oppilaiden kokemus kokeilujaksosta

Haastattelin kokeilujakson päätteeksi kokeilussa mukana olleet oppilaat pyrkien kartoittamaan heidän kokemuksiaan. Pyrin haastatteluissa saamaan tietoa siitä ovatko oppilaat kokeneet tuntityöskentelyn mielekkäänä ja motivoivana, ovatko he kokeneet oivaltaneensa tai oppineensa uutta ja onko heidän asenteissaan musiikin hahmotuksen opiskelua kohtaan tapahtunut muutosta. Pyrin myös selvittämään, onko kokeilujaksoa suunnitelllessani asettamani käytännönläheisyyden ja sovellettavuuden tavoite oppilaiden mielestä toteutunut.

Vastauksista kävi ilmi, että kaikki tutkimusryhmäläiset olivat kokeneet integroinnin jokseenkin tai erittäin mielekkäänä ja motivoivana. Kolme viidestä oppilaasta ilmaisi selkeästi oppineensa ja oivaltaneensa uutta kokeilun aikana. Kaikki olivat sitä mieltä, että hahmotukselliset elementit opetuksessa linkittyivät melko hyvin tai hyvin käytäntöön. Kolmen oppilaan vastauksista heijastuu jonkinlainen asennemuutos muha-opiskelua kohtaan. Valitsemani työskentelytavat koettiin vastauksissa pääosin mielekkäinä. Ääniharjoitusten ja äänenavausten yhdistäminen säveltapailuun ja nuottikuvaan herätti monenlaisia ajatuksia, mutta vastaanotto oli enimmäkseen positiivinen. Siihen toivottiin jatkuvuutta ja systemaattisuutta. Musiikillisten ilmiöiden käsittely oppilaiden itse valitsemien kappaleiden kautta ja omien komppilappujen kirjoittaminen niistä nähtiin vastauksissa motivoivina työskentelytapoina, joissa hahmotuksellinen aines nivoutuu luontevasti omaan musisointiin ja omaan mielimusiikkiin. Seuraavassa käyn läpi oppilaiden kokemuksia kokeilujaksosta.

Sini

Sinin vastauksissa ensimmäisessä haastattelussa näkyivät toisaalta kokemukset muha-opiskelusta tylsänä ”pakollisena pahana”, mutta toisaalta myös rytmimusiikkiopintoihin siirtymisen jälkeen herännyt kiinnostus aihetta kohtaan ja sen myötä jonkin asteinen

asennemuutos. Sini toivoi muha-opiskelulta tekemisen ja kokemisen kautta oppimista, keskustelua ja oman instrumentin kautta hahmottamista.

Kokeilujakson jälkeen toteutetussa haastattelussa Sini vaikutti vastausten perusteella kokeneen integroinnin mielekkäänä. Hahmotuksellinen työskentely oli tuonut oivalluksia ja onnistumisen kokemuksia sekä kasvattanut motivaatiota. Myös asenne muha-opiskelua kohtaan vaikutti saaneen uusia sävyjä. Oli herännyt uutta intoa ja ennen vaikeina koetut asiat vaikuttivat auenneen uudella tavalla.

"Mä oon ollu oikeestaan positiivisesti yllättynyt. Kivaa on ollu. Se on niin paljon motivoivempaa tässä, kun se liittyy johonkin biisiin mitä me työstetään, kun se avaa mulle sitä biisiä jollain lailla. Kyllähän se tietty vie vähän aikaa siltä muulta tekemiseltä, mutta en oo kokenu sitä huonona. Ei me oo kuitenkaan niin paljoa käytetty siihen aikaa, että se ois pois jostain muusta."

"Mullon ollu niin sellainen käsitys et teoria on se mun tosi heikko alue ja mä oon nyt tänä vuonna tehny sitä vähän huonosti, siis käyttäny siihen tosi vähän aikaa, niin nyt on tuntunu hyvältä, että me ollaan tehty niitä täällä, ja oon tehny kotiläksyjä. On ollu parempi fiilis teorian suhteen. Se oli yllättävää et ne jutut, jotka kuullostaa monimutkaisilta aluksi niin ne olikin yllättävän helppoja. Vaikka asteikkojen laulaminen tai soinnun seiskojen ja kutosten laulaminen niin ei se ollukaan niin kauheen vaikeeta."

Sini liitti ensimmäisessä haastattelussa muha-opiskeluun negatiivisia kokemuksia liittyen opettajakeskeisyyteen sekä "koulumaisuuteen" ja opittavan asian irrallisuuteen käytännön musisoinnista. Siksi olin kiinnostunut, miten hän on kokenut kokeilun aikana laulutuntityöskentelyyn liitetyt hahmotukselliset elementit. Sinin kommentit liittyen opetuksen käytännönläheisyyteen olivat varsin positiivisia.

"Ollaan myös joka kerta keskusteltu siitä, että mitä hyötyä tästä vois olla ja mihin tätä vois käyttää. En mä sitä aluksi oo tajunnukaan mut keskustelun kautta se on hahmottunu. Oikeestaan se voi olla niinkin pienestä kiinni siellä teoritunnillakin, että sitä avattais puhumalla et mikä sen merkitys on eikä vaan opetella jotain irrallista asiaa."

Kaiken kaikkiaan opetuskokeilusta vaikutti jääneen Sinille hyvä maku ja hän oli sitä mieltä, että tämänkaltaista työskentelyä kannattaa jatkaa.

"Mulle henkilökohtaisesti tää on ollu tosi hyvä. Oli hyvä tuuri, että pääsin tähän tutkimusryhmään koska mulla on ollu se teoria aina niin puutteellinen... niinku ajankäytön ja muun takia. Se on hyvä et sen saa tässä samalla ja siihen on löytynyt uutta innostusta. Kyl sitä sitten on niiden kotitehtävien sivussa selvittäny ite vähän ekstraakin. Että tää on herätelly sitä kiinnostusta siihen."

Elisa

Ensimmäisen haastattelun perusteella Elisan suhde muha-opiskeluun oli ollut problemaattinen. Toisaalta vastauksista välittyi kiinnostus aihetta kohtaan ja halu oppia, mutta toisaalta myös turhautuminen tuntityöskentelyyn ja motivaation puute. Elisa oli kokenut, ettei muhatunneilla käytetyt toimintatavat soveltuneet parhaalla mahdollisella tavalla hänelle oppijana. Hän on myös kokenut aiheen vaikeana. Myös Elisa kaipasi muha-opetukselta toiminnallisuutta ja sitä, että musiikin hahmottamiseen liitettäisiin visuaalisia elementtejä. Hän peräänkuulutti myös pianon käyttöä opetuksessa, parempaa opetuksen strukturointia, sekä pienryhmätyöskentelyä.

Kokeilujakson jälkeen toteutetussa haastattelussa Elisan kokemus vaikuttaa olleen positiivinen. Etenkin suhde nuottien lukemiseen näyttää muuttuneen.

"Oon tykänny kauheesti. Musta siitä on ollu hyötyä, kun mä nään ne asiat paperilla mitä sä opetat. Ja että pysähdytään välillä kattoon et mitäs täällä nuotissa on. Se on käynnistäny semmosen, että on ruvennu itekin aatteleen et mitäs täällä on muuta mitä mä voisin nuotista nähdä tai mitä mä voisin analysoida. Jos vaikka kotona treenaa ja on nuotti niin mä veikkaan et näiden tuntien jälkeen sitä kiinnittää siihen enemmän huomiota. Että se vois olla apukeino lähestyä biisiä."

Elisan vastauksista heijastuivat myös onnistumisen kokemukset ja hän oli selkeästi kokenut oppineensa uutta periodin aikana. Hän vaikutti kokeneen, että tunneilla tehdyt hahmotukselliset tehtävät olivat varsin käytännönläheisiä ja sovellettavissa.

"Joo koen oppineeni. Ensimmäinen asia, joka tulee mieleen, on varmempi fiilis siitä, että nuotti, jonka mä saatan saada eteen ei oo mun vihollinen vaan se on mun kaveri. Sit oivallus mitä muuta mä voin sieltä hahmottaa. Just kun me käytiin kaikia niitä sointukiertoja läpi niin ei sitä oo tullu aikaisemmin ees ajatelleeksi. Sit kun sen liitti siihen, et miten niistä voi olla hyötyä. Tulee mieleen nää pari viimeistä tuntia ja blues-asteikkotreenit, et miten mä hyödynnän näitä asioita omassa treenaamisessa. Se oli tosi kiva. Sit mä huomasin intervalliharjoituksista, että sit kun niitä vaan teki, vaikka ees viikottain, niin huomasi ettei suhtautunu siihen enää niinku sellaiseen mörköön, vaan sitä alkoi vaan tekeen ja kuinka luonnollisesti ne vaan sit tuli, ja alkoi soida päässä asioita."

Elisa koki alussa tehtävät haastavina. Lopulta vaikeusaste tuntui kuitenkin sopivalta.

"Olihan ne alkuun ihan hirveitä (naurua). Se on kyl enempi mun korvien välissä, että mä en osaa. Kun lähti tekeen niin ei se niin vaikeeta ollu."

Elias

Elias oli ensimmäisen haastattelun perusteella kokenut muha-opiskelun varsin mielekkäänä. Teorian ja musisoinnin välinen kommunikaatio oli kuitenkin opetuksessa hänen mielestään melko vähäistä, vaikka hän oli kokenut opetettavat asiat suhteellisen hyvin käytäntöön sovellettavina. Elias toivoi, että muha-opiskelussa saisi itse tehdä enemmän ja soveltaa opittavia asioita heti käytäntöön. Myös pianon kautta hahmottamista hän toivoi tehtävän enemmän.

Kokeilujakson jälkeen Eliaksen kommentit olivat varovaisen positiivisia. Haastatteluvastauksien perusteella suuria ahaa-elämyksiä ei vielä periodin aikana saavutettu, mutta Elias vaikutti kuitenkin kokeneen tehtävät suhteellisen mielekkäinä. Elias koki, että muha-opinnot ja tutkimusperiodin aikana tehty työ ovat tukeneet toisiaan.

"On ollu ihan jees, mutta ilman tuota meidän muha-ryhmää mä en välttämättä pärjäis näillä tunteilla yhtä hyvin. Se et mä oon siellä pistää mut harjoittelemaan. Nytkin mun pitäis tohon nuotinnettavaan biisiin kattoo sitä kirjaa et mä muistan mikä nuotti menee mihinkin. Tarviin aika paljon sitä kirjaa. Mut se tieto mitä mä oon saanu sieltä on tukenu sitä. Ja sit tää (opetuskokeilu) on tukenu sitä. Mä oon saanu kahdesta päästä tietoa ja oon pystyny soveltaan niitä molempia. Kyl molemmat tavat on ollu mun mielestä hyviä."

Ääniharjoitusten ja hahmotuksellisen harjoittelun yhdistäminen oli Eliaksen mielestä periaatteessa hyvä idea, joskin melko haastavaa. Eliaksen kanssa olisi jakson aikana ollut oppimisen kannalta järkevämpää keskittyä tekemään yhtä asiaa perusteellisesti, sen sijaan että kokeiltiin monenlaisia työtapoja.

"On se haastavaa, mut kyl se menee, kun vaan reenaa. Mut musta se oli hyvä ku piti ettiä niitä juttuja ilman et oli muuta ku oma ääni. Se oli mielenkiintoista."

Olin kiinnostunut siitä, ovatko kokeilun aikana tehdyt hahmotukselliset tehtävät tuntuneet enemmän teorialta vai laulamiselta sekä siitä, miten Elias on kokenut hahmotuksellisten elementtien määrän suhteessa tavalliseen laulutuntityöskentelyyn. Välillä käytimme varsin suuren osan tunnista hahmotuksellisiin tehtäviin, enkä aina onnistunut liittämään sitä luontevasti muuhun laulutuntityöskentelyyn. Tämä problematiikka näkyi Eliaksen haastatteluvastauksissakin.

"Suurin osa tunnista ollaan välillä käytetty siihen (hahmotukselliseen työskentelyyn) Ja kyl se vie pois keskittymistä tekniikkaan. Mut haittaako se, kun sit ku sitä tekee paljon niin voi ehkä paremmin yhdistää. Että mennään teoriaa mut pidettäis huoli tekniikasta. Tai sit pidetään ne erillään."

Haastattelija: "Onko se tuntunu et nyt tehdään laulutunnilla teoriaa, vai siltä että lauletaan ja siinä samassa tulee vähän teoriaa?" Elias: "Kyl se kallistuu enemmän laulamiseen."

Veera

Ensimmäisessä haastattelussa Veeran vastauksista välittyi kuva motivoituneesta ja merkitysorientoituneesta oppilaasta. Veera oli kokenut, että laulajana muha-opinnoissa on varsin haastavaa pärjätä, koska opittavien asioiden hahmottaminen instrumentin kautta ei toteudu. Konkretiaan linkittyminen ei hänen kokemuksensa mukaan toiminut. Hän ei kokenut saaneensa myöskään tarpeeksi yksilöllistä tukea eikä opintojen struktuuri tukenut hänen oppimistaan parhaalla mahdollisella tavalla. Veera toivoi muha-opetukselta enemmän apuja laulajan haasteisiin, monipuolista ja käytännönläheistä työskentelyä, jatkuvaa palautteen saantia sekä pianon käyttöä apuna hahmottamisessa. Säveltapailun opetukseen hän kaipasi malleja siihen, miten korvaa voi kehittää. Kaiken kaikkiaan Veera ei kokenut saaneensa muhaopiskelussa kovinkaan paljon onnistumisen elämyksiä.

Kokeilujakson jälkeisessä haastattelussa Veera koki hahmotuksellisen harjoittelun mielekkäänä. Vastauksista käy ilmi, että teoreettiset asiat yhdistyivät laulamiseen varsin hedelmällisellä tavalla. Onnistumisen kokemuksiakin hän kertoi saaneensa. Hahmotuksellisen elementin liittämisen äänenavauksiin Veera koki hyvänä ideana.

"Niin mehän ollaan tehty sitä, että on koetettu kehittää korvaa sointuasteille, mitä ei niinku laulajalla oo. Tai ei tuu luonnostaan, jos ei oo soitinta. Oon kokenu sen hyvänä harjoituksena Ja varsinkin se, kun sen linkittää laulamiseen...et ollaan laulettu niitä asteita myös. Se on hyvä. Voi tavallaan tehdä kahta asiaa samaan aikaan. Et laulat soinnun sävelet ja sanot ja mikä sointu se on. Koin onnistumisen tunteen, kun ne osui, et vitsi mä osasin tän. Jos joku sanois mulle et laula nelisointu niin en osais, mut ku se tehtiin sen musiikin kautta. Kyl mä osasin sen."

Käytimme välillä hyvin suuren osan tunnista hahmotuspainotteiseen työskentelyyn ja mietin, viekö se liikaa aikaa kappaleiden valmistamiselta ja laulutekniseltä harjoittelulta. Kysyinkin Veeran mielipidettä ajankäytön onnistumisesta ja siitä onko ylipäättään mielekästä tehdä hahmotuksellisia harjoitteita tunneilla:

"Mun mielestä on. Mä koen et mun suhtautuminen laulun treenaukseen on muuttumassa. Jos sä teet rutiininomaisesti jotain juttua tietyn aikaa, niin ei siihen mee paljoa aikaa, jos sä tiedät mitä sä teet ja se kestää vaikka viis tai kymmenen minuuttia. Ei se loppupeleissä oo iso aika, ja samalla voi kuitenkin virittää sitä kalustoa siihen, että aletaan vetää biisiä. Varsinkin jos se jopa olis tosi systemaattista et oppilas tietäis et nyt me tehdään tietty aika tällaisia asioita. Vaikka kun me laulettiin niitä duuriasteikon juttuja siitä lapusta. Musta se on ihan fine että sitä tehtäis

monta kertaa. Vaikka mä osaan sen jo. Et sitä tehtäis systemaattisesti neljä viikkoa putkeen, et ne samat harjoitukset tehtäis aina."

Meri

Meri oli suorittanut ensimmäistä muha-kurssiaan ja kokemus oli ollut ensimmäisen haastattelun perusteella varsin myönteinen. Vastauksista välittyi halu oppia ja kokemus siitä, että opittavat asiat tulevat olemaan tarpeellisia musiikin harrastamisen kannalta. Hän koki muhaturuneilla opiskeltavat asiat varsin vaikeina ja oli sitä mieltä, että teoria on tylsin osa-alue, Tuntityöskentely tuntui kuitenkin melko mielekkäältä. Meri vaikutti olevan varsin tyytyväinen muha-opetukseen, eikä hänellä ollut juurikaan toiveita sen suhteen. Soittimien käyttöä hän kuitenkin toivoi vielä enemmän. Integrointiajatukseseen hän suhtautui epäillen ja kertoi haluavansa laulutunneilla keskittyä äänenkäytön harjoittamiseen. Teoria pitäisi hänen mielestään jättää teorialunneille.

Kokeilujakson jälkeen Merin kokemus oli selkeästi positiivinen. Haastatteluvastauksista välittyi selkeä asennemuutos liittyen integrointiin.

"No mä muistan silloin aluksi mä olin silleen, että ei teoriaa tähän, mä haluan vaan laulaa. Mutta sä oot jotenki hyvin onnistunu yhdistämään sen tohon. Oon tykänny."

Meri koki selvästi oivaltaneensa ja oppineensa uutta kokeilun aikana.

"Niin niitä intervaleja ollaan käyty. Kyllähän se on auttanu. Mä tajuan niitä enemmän. Ei mul ollu niistä mitään tietoo kunnolla. Nyt mä ymmärrän sen konkreettisesti, miten ne menee. Se on mulle ihan uutta, kun mä oon vaan laulanu. Onhan se siistiä, kun oppii tajuamaan sitä musiikkia eikä vaan laula."

"Mä oon rehellisesti sanottuna oppinu täällä paremmin kuin muharyhmässä."

Hahmotuksellinen harjoitus laulutunneilla oli Merin mielestä hyödyllistä ja hän toivoikin, että sitä jatkettaisiin tulevaisuudessakin.

"Nyt musta tuntuu, että mä haluisin jatkaa samaan malliin. Se on kuitenkin pieni osa tunnista, mut silti se tuntuu, että se auttaa."

8 Pohdinta

8.1 Pohdintaa tutkimushaastattelun tuloksista

Koen että tutkimushaastatteluni onnistui erinomaisesti. Sain hyvän kuvan laulunopiskelijoiden asenteista musiikin hahmotusaineiden opiskelua kohtaan ja heidän opiskelukokemuksistaan. Myöskin kuva siitä, millaista muha-opetusta lauluopiskelijat toivovat ja minkälaisen opetuksen he kokevat itselleen tehokkaaksi, mielekkääksi ja motivoivaksi, hahmottuu aineistosta selkeästi. Sain myös arvokasta informaatiota siitä, millaisia musiikin hahmotuksellisia taitoja laulunopiskelijat kokevat tarvitsevänsä.

Vastaukset heijastelivat laajalti varsin hyvää metakognitiivista tietoisuutta. Vastaajat ovat varsin tietoisia siitä, miten he oppivat parhaiten. Musiikin hahmotusaineiden tunneille ei kaivata uusia toimintatapoja sen takia, että tunneilla käyminen olisi kivempaa vaan siksi, että ne tukisivat oppilaiden oppimista. Vastaajat ovat myös varsin laajalti merkityskeskisesti orientoituneita, eli motivaatio kurssien suorittamiseen tulee siitä, että opittavat asiat koetaan ainakin joitain osin ja johonkin tasoon asti tarpeellisiksi tai muuten vain kiinnostavaksi. Yllätyin siitä, kuinka tarpeelliseksi vastauksissa muha-opiskelu koettiin. Yleinen asenne musiikin hahmotuksen opiskelua ja oppisisältöjä kohtaan on vastausten perusteella varsin positiivinen. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että auktoriteettipositioni opettajana saattoi vaikuttaa joissain vastauksissa siihen, missä valossa vastaajat opinnoistaan kertoivat. Pysin kaikin tavoin häivyttämään opettajan asemani haastattelutilanteesta ja koin, että vastaajat uskalsivat kertoa kokemuksistaan avoimesti. On kuitenkin mahdollista, että joissain vastauksissa maininta muha-opintojen hyödyllisyydestä heijastelee enemmän sitä, miten ”kuuluu ajatella”, kuin aitoa henkilökohtaista kokemusta.

Yllätyin haastatteluaineistoa analysoidessani myöskin siitä, miten monipuolisesti vastaajat käsittelivät tutkimukseni kannalta keskeistä tematiikkaa. Kun peilasin aineistoa 2017 OPS-perusteiden teemoihin, löysin paljon yhtymäkohtia. Luin haastatteluaineistoa myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa ja vastauksissa näkyy selkeästi, että vastaajat ovat käyneet koulunsa 2000-luvulla, jolloin konstruktivistinen oppimiskäsitys on ollut koulumaailmassa jo arkea. Vastaajat ovat tottuneet opetukseen, joka on oppijälähtöistä, ilmiökeskeistä, sosiaaliset ulottuvuudet huomioon ottavaa ja oppilaan omaa tiedon rakennusprosessia aktivoivaa. Niinpä en ihmettele, että he kokevat itselleen vieraaksi opettajälähtöisen opetuksen, joka perustuu käytännön kontekstiin yhdistymättömän tie-

don passiiviseen ulkoa opetteluun. Myös musiikin hahmotusaineiden opetusta käsittelevään aiempaan tutkimukseen peilattuna aineisto on erittäin kiinnostava koska yhtymäkohtia on paljon. Toiminnallisiin ja soiviin työtapoihin perustuva opetus koetaan vastauksissa tehokkaaksi ja motivoivaksi tavaksi oppia. Teoreettisen tiedon kytkeminen oppilaiden omaan musiikilliseen kokemusmaailmaan on myös vastaajien mielestä olennaista. Myös yhteistoiminnallisuuden rooli koetaan tärkeäksi.

Vastaajien kokemukset muha-opetuksen mielekkyydestä eivät yllättäneet. Monissa aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että monet oppilaat kokevat muha-opiskelun negatiivissävytteisesti. Haastatteluaineistossa käy ilmi, että negatiiviset kokemukset keskittyvät erityisesti opetuksen teoreettisuuteen, epäjohdonmukaisuuteen ja epäselkeyteen sekä siihen, että tunnit koetaan tylsiksi. Ylipäätään vastaajat kokivat laajalti, että muha-opetuksessa opittavat asiat eivät linkity kontekstiin eli instrumenttiin ja käytännön musiikin tekemiseen. Muha-opetuksen koetaan jäävän omaksi teoreettiseksi saarekkeeseen, jolla useinkaan ei ole relevanssia oppilaalle.

Aineistosta käy ilmi, että vastaajat kokevat mielekkäänä opetuksen, jossa opittua asiaa sovelletaan heti käytäntöön. Sisällöt koetaan tarpeelliseksi siltä osin, mikä on oppilaiden omassa musiikin harrastuksessa sovellettavissa. Mielekkäässä opetuksessa hyödynnetään paljon instrumentteja, kuunnellaan autenttisia musiikkiesimerkkejä ja opetuksessa on yksilöllisyyttä korostavia piirteitä. Opetus on johdonmukaista, selkeää sekä tarpeen mukaan yksilöllisesti ohjattua. Kurssien sisällöt hahmottuvat selkeinä kokonaisuuksina.

Vastaajat toivovat muhaopetukselta ennen kaikkea käytännönläheistä, tekemällä oppimiseen perustuvaa opetusta, jossa opittava asia sovelletaan heti käytäntöön. Etenkin keyboardien käyttöä toivotaan paljon, mutta myös muiden instrumenttien käyttöä toivotaan. Vaikka toiminnallisuutta ja soivia työtapoja toivotaan erittäin laajasti, koetaan vastauksissa, että myös perinteinen luennoiva opetustapa on sopissa määrin sovellettuna paikallaan. Opetukseen halutaan myös yksilöllisempää lähestymistapaa, jossa otettaisiin huomioon oppilaan instrumentti, oppimisen tapa ja aiempi osaaminen. Vastaajat toivovat, että muha-tunnilla voitaisiin käsitellä oppilaiden itse valitsemaa musiikkia sekä kappaleita oppilaiden omasta ohjelmistosta. Integroinnissa nähdään paljon mahdollisuuksia, ja yleisasenne on positiivinen, vaikkakin haasteeksi koetaan ajan riittävyys. Lisäksi toivotaan enemmän ryhmä- ja parityömuotoja.

Vastaajat näkivät, että laulaja on instrumentin erityisluonteesta johtuen erilaisessa asemassa soittajiin nähden. Muha-opiskelun koettiin olevan helpompaa, mikäli soittaa jotakin instrumenttia. Yleinen näkemys oli, että laulajien muha-sisältöjen osaaminen on heikommalla tasolla kuin soittajilla. Vastaajat harjoittelivat laulua ja toimivat laulajina paljolti korvakuulolta, jonka vuoksi laulunopetuksessa ei törmätä musiikin teoriaan niin paljon kuin instrumenttitunneilla. Laulajan ei koettu myöskään tarvitsevan teoreettista osaamista niin paljon kuin soittajan.

Tarpeellisiksi taidoiksi vastaajat kokivat erityisesti stemmalauluun vaadittavan osaamisen, eli intervallit ja sointujen hahmottamisen erityisesti kuulonvaraisesti mutta jossain määrin myös nuotilla. Kappaleiden rakenteiden ja muodon hahmottaminen sekä kuulonvaraisesti että paperilla koettiin olennaiseksi etenkin bändissä ja produktioissa toimimisen kannalta. Muha-sisällöt koettiin myös sävellyksen ja sovituksen kannalta tärkeiksi ja komppilappujen kirjoitus mainittiin hyvin olennaisena taitona.

8.2 Pohdintaa opetuskokeilun tuloksista

Kokeilujakson päätteeksi analysoin opetuskokeilujen taltioinnit sekä niistä kirjoittamani reflektiot ja muistiinpanot pyrkien selvittämään, olinko onnistunut opetuskokeilun suunnitteluvaiheessa määrittelemissäni tavoitteissa. Pyrin observeimaan omaa toimintaani opetustilanteissa ja peilasin sitä luvussa 4 käsitelyihin konstruktivistisen pedagogiikan periaatteisiin. Tutkimukseni kannalta opetuskokeilut onnistuivat hyvin ja koin saaneeni arvokasta informaatiota tutkimuskysymyksiini liittyen. Oman oppimisprosessini kannalta tarkasteltuna kokeilujakso oli erittäin onnistunut. Sain runsaasti oivalluksia paitsi muha-sisältöjen opetuksesta myös opettajuudesta yleisemminkin. Oppimistulosten kannalta tarkasteltuna kokeilu oli niin ikään kokonaisuudessaan varsin onnistunut, vaikkakin oppilaiden oppimisen ja oivalluksen kokemukset vaihtelivat hyvin paljon tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden välillä.

Oppijälähtöisyys toimi keskeisimpänä lähtökohtana kokeilua suunnitellessani. Pyrkimykseni oli toteuttaa yksilöllistä opetusta, jossa otan mahdollisimman hyvin huomioon oppilaiden aiemman osaamisen, käytännön tarpeet, oman musiikillisen kokemusmaailman sekä kiinnostuksen kohteet. Tiedostin hyvin, että tavoite oli varsin vaativa. Aineiston perusteella arvioituna onnistuin välillä erinomaisesti ja välillä taas selkeästi heikommin. Havaitsin, että opetuksen tutkimuksellinen luonne ohjasi opettamistani välillä suuntiin, jotka eivät olleet täysin perusteltuja puhtaasti oppilaan kannalta ajateltuina. Halusin kokeilla

mahdollisimman monipuolisesti erilaisia toimintamalleja saadakseni informaatiota niiden toimivuudesta ja sen vuoksi en aina valinnut tehtäviä oppilaan oppimisen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Joidenkin oppilaiden kanssa olisi ollut syytä edetä johdonmukaisemmin keskittyen syvällisemmin oppilaan kannalta kaikkein olennaisimpiin ja tarpeellisempiin työtapoihin

Aineistosta on havaittavissa, että oppijalähtöisyyden toteuttamisessa keskeinen haaste on opettajan ja oppilaan välisen dialogin laatu. Kuten kappaleessa 4.4 todettiin, tulisi viestinnän olla kaksisuuntaista, jotta opettaja saa jatkuvasti informaatiota oppilaan osaamisesta, tavasta ja kyvystä hahmottaa musiikkia sekä tämän kiinnostuksen kohteista ja tarpeista. Havaittiin, että pitemmällä olevien oppilaiden kanssa dialogisuus toteutuu huomattavasti helpommin kuin alkutaipaleella laulu- ja muha-opinnoissaan olevien oppilaiden kanssa. Pitemmälle ehtineet oppilaat ovat metakognitiivisessa tiedostamisessaan jo varsin kehittyneitä. He ovat tietoisia siitä, miten he parhaiten oppivat musiikkia ja minkälaisia muha-taitoja he tarvitsevat. He ovat jo lauluopinnoissaan tottuneet refleктоimaan omaa tekemistään ja osasivat sanoittaa opetuksen aikana omaa oppimisprosessiaan huomattavasti paremmin kuin vasta alkajat. Vasta-alkajien opetustuokioissa oli havaittavissa selvästi yksisuuntaisempaa, pääosin opettajalta oppilaalle kohdistuvaa viestintää, jossa opettajana pitkälti määrittelin opittavat asiat ja niiden merkityksen. Kokeneempien oppilaiden kanssa sain jatkuvasti oppilaalta kysymyksiä, ongelmia, havaintoja ja tavoitteita, joihin tarttua. Palautin mieleeni Uusikylän ja Atjoson (2007) huomion oppijalähtöisyyteen kasvattamisesta (kts. 4.4). Heidän mukaansa varsinkin opintojen alkutaipaleella tarvitaan johdonmukaista ohjausta ja monia asioita on järkeväkin opettaa ainakin osin opettajajohtoisesti. Oppilähtöisyyteen opitaan pikkuhiljaa, opettajan siirtäessä vähitellen vastuuta ja kontrollia oppilaalle.

Yksilöllisen opetuksen tavoite onnistui kokeilujakson aikana varsin hyvin. Oppimistehtävien vaikeustason arvioinnissa en aina onnistunut. Jotkut antamani tehtävät olivat tasoltaan liian vaikeita oppilaalle, ja sorruin luennoimaan ilmiöstä, joka ylitti täydellisesti oppilaan käsityskyvyn. Löysimme jokaiselle kuitenkin sopivia toimintatapoja, jotka tarjosivat ratkaisuja oppilaiden kokemuksiin haasteisiin. Musiikillisia ilmiöitä käsittelemme enimmäkseen oppilaiden valitseman musiikin kautta, ja tuntityöskentelyä suunnittelimme yhdessä oppilaan kanssa.

Opittavien asioiden kontekstuaalisuus, käytännönläheisyys ja sovellettavuus oli toinen merkittävä tavoite kokeilua suunnitellessani. Pyrin hyödyntämään kaikessa tekemällä oppimista ja soveltamaan opittavia asioita heti käytäntöön tai ainakin perustelevaan mahdollisimman hyvin, miksi opittavat asiat ovat merkityksellisiä ja miten niitä sovelletaan. Oppilaiden palautteesta päätellen onnistuin tässä tavoitteessani hyvin. Käsitelimme opittavia asioita suurelta osin laulamalla tai laulajan näkökulmasta sekä poimimalla ilmiöitä ja ongelmia oppilaiden laulamista kappaleista. Aineistoa analysoidessani kuitenkin huomasin, että olisin voinut monin paikoin aktivoida oppilasta vielä enemmän. Opettajan luennointia on taltioinneilla paikoin aivan liikaa. Varsinkaan kokeilun alkuvaiheessa en aina oivaltanut, miten eri tavoin opittavia ilmiöitä voi toiminnallistaa ja miten monia asioita voidaan opetella laulamalla. Sen sijaan että opettaja demonstroisi pianolla asioita, voisi oppilas tapaila koskettimia itse. Sen sijaan että opettaja kirjoittaa nuottivivastolle käsiteltäviä ilmiöitä, voisi oppilas kirjoittaa ne. Näin oppimisjälki olisi todennäköisesti syvempi ja monipuolisempi.

8.3 Pohdintaa opetuskokeilussa käytettyjen menetelmien toimivuudesta

Säveltapailun ja nuotinluvun yhdistäminen ääniharjoituksiin ja äänenavauksiin on aineiston perusteella toimiva idea. Myös oppilaiden palautteissa siihen suhtauduttiin positiivisesti. Menetelmässä on kuitenkin haasteensa. Havaitsin että opettajan ohjaavalla roolilla on suurin merkitys harjoitusten toimivuuden kannalta. Ensinnäkin tehtävien vaikeusaste tulee valita tarkoin ja opettajalla tulee olla kirkkaana mielessä mihin harjoituksen hahmotuksellisella elementillä pyritään. Toisekseen on huomioitava, että yhtäaikainen keskittyminen esimerkiksi äänenmuodostukseen ja säveltapailuun voi olla hyvin vaikeaa. Tehtävää tulee tällöin vaiheistaa ja oppilaan tarkkaavaisuuden suuntaa tulee ohjata tehtävän kannalta järkevästi. Tehtävän vaiheistaminen ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas ohjeistetaan ensin keskittymään ainoastaan tehtävän musiikilliseen sisältöön, vaikkapa laulamaan nuotista oikeat sävelet tai hahmottelemaan kuulonvaraisesti halutut intervallit tai melodiset aiheet. Tällöin opettaja ei sekoita pakkaa antamalla lauluteknisiä ohjeita, vaan tukee oppilasta oikeiden sävelten löytämisessä. Kun haluttu aihe tai intervalli on löydetty, sitä toistetaan, jotta oppilas oppii muistamaan sen. Tämän jälkeen harjoitukseen lisätään laulutekninen elementti ja oppilasta ohjeistetaan suuntaamaan tarkkaavaisuutensa haluttuun äänenmuodostukseen, kehon toimintaan, tai mitä milloinkin ollaan harjoittelemassa. Kun oppilas alkaa saada harjoitukseen myös lauluteknistä tuntumaa, voidaan palata pohtimaan säveliä. Tai hahmotuksellista

elementtiä voidaan varioida. Toinen tapa vaiheistaa harjoitusta on kääntää järjestys toisin päin. Oppilas keskittyy ensin laulutekniikkaan, jonka jälkeen suunnataan tarkkaavaisuus musiikillisiin ilmiöihin, vaikkapa tunnistetaan intervaleja tai kirjoitetaan ääniharjoitus nuotille.

Havaitsin myös, että harjoituksissa kannattaa vaihdella oppilaalle tarjottavia apukeinoja monipuolisesti. Esimerkiksi intervalliharjoittelussa voin välillä antaa vain alkuäänen, toisinaan taas soinnun tai jättää apukeinot kokonaan pois. Esimerkiksi seksti ja septimi vaikuttavat hahmottuvan huomattavasti helpommin sointua apuna käyttäen. Myös asteikon laulaminen ennen intervalliharjoittelua on hyvä turvaverkko. Välillä voi olla paikallaan, että opettaja laulaa malliksi, mutta mielestäni pääsääntöisesti tulisi välttää matkimiseen perustuvaa harjoittelua. Tarkkakorvaiset oppilaat matkivat kyllä mitä vain. Jäljitteleminen ei kuitenkaan kehitä kykyä hahmottaa sävelten välisiä keskinäisiä suhteita ja sävelten suhdetta harmoniaan, koska jäljitellessään oppilas ei joudu prosessoimaan niitä itse syvällisesti.

Hahmotuksellisten elementtien yhdistäminen ääniharjoituksiin ja äänenavauksiin oli parhaimmillaan niin luontevaa ja toimivaa, että jäin ihmettelemään, miksi vuodesta toiseen laulatan samoja soinnun perusäänestä lähteviä kvinttejä ja oktaaveja tai samoja duurin kolmisointuja. Tämän paletin monipuolistaminen, säveltapailullisen elementin yhdistäminen siihen ja tehtyjen harjoitusten liittäminen järkevissä määrin nuottikuvaan tarjoaa todella paljon mahdollisuuksia oppilaiden musiikillisen hahmotuksen kehittämiseen. Merin kehittyminen tutkimusperiodin aikana intervallien hahmottamisessa ja sen myötä nuotintulvussa on hyvä esimerkki. Harjoittelimme näitä asioita viiden laulutunnin puitteissa 5-20 minuuttia kerrallaan kahden kuukauden aikana. Niiden lisäksi Meri innostui harjoittelemaan vähän myös kotona. Edistyminen oli selkeästi kuultavissa. Meri pystyi laulamaan ilman apuja sekunnit ja terssit laatuineen annetuista sävelistä molempiin suuntiin ja tunnistamaan ne myös nuotilla. Kun näin vaatimattomalla ajallisella panostuksella voidaan saada näin hyviä tuloksia, mitä kaikkea saataisiinkaan aikaan vuodessa!

Pohdin myös sitä, että kuulonvaraisen hahmottamisen kehitys vaatii niin paljon aikaa, että sen kehittäminen laulutunneilla on välttämätöntä. Koen mahdollisena ajatuksen, että pelkästään muha-tuntien yhteydessä tehtävällä säveltapailulla, etenkin kolmessa vuodessa kuten tähän asti, saavutettaisiin minkäänlaista tasoa. On varsin ymmärrettävää, että laulajat kokevat muha-opiskelun liian teoreettisena ja dekontekstualisoitu-

neena, koska he hyvin nopeasti siirtyvät tasolle, jossa opittavien asioiden kuulonvarainen hahmottaminen vaatisi valtavan paljon työtä sekä erittäin harkittua ohjausta. Kun apuna toimivaa instrumenttia ei kaikilla ole, jää opittava asia helposti pinnalliseksi.

Oppilaiden valitsemien kappaleiden käyttö hahmotuksellisen harjoittelun materiaalina on aineistosta tekemieni havaintojen sekä oppilaiden palautteen perusteella erinomainen toimintatapa. Ensimmäisen haastattelun aineistosta käy ilmi, että vastaajat kokevat muha-tunneilla opetettavat asiat käyttöyhteyksistään irrallisina ja toivovat opetukseen käytännönläheisyyttä. Tietoja ja taitoja tulisi opetella ja harjoitella samankaltaisissa tilanteissa, missä niitä konkreettisesti käytetään. Koen, että tämänkaltainen kontekstualisointi on mitä suurimmassa määrin instrumenttiopettajan tehtävä. Haastatteluaineiston perusteella voidaan sanoa, että se on erityisen tärkeää laulunopiskelussa, koska laulun erityisluonne instrumenttina asettaa laulajille muha-opiskelussa erityisiä haasteita. Omien sävellysten tai itsellä harjoiteltavana olevien kappaleiden käyttöä muha-opiskelussa myöskin toivottiin haastatteluvastauksissa varsin monen oppilaan taholta.

Kokeilujakson alussa esitin oppilaille toiveen, että he toisivat valitsemistaan kappaleista mukanaan nuotin. Kuten haastattelusta kävi ilmi, lauluoppilaat harjoittelevat hyvin paljon korvakuulolta. Heillä saattaa olla apuna korkeintaan tekstituloste, johon on lisätty sointumerkit, ja säestyksenä toimii usein YouTuben karaoketausta. Laadukkaan nuottimateriaalin löytäminen osoittautui välillä haastavaksi. Internetin nuottikaupoista saa toki muutamalla eurolla ladata nuotteja pdf-tiedostoina ja valikoima on varsin hyvä. Perinteistä kirjastoakin oppilaat käyttivät ahkerasti, mutta etenkin hyvin tuoreista tai marginaalisempaa musiikkia edustavista kappaleista on usein mahdotonta löytää nuottia. En halunnut tehdä nuottimateriaalin löytämisestä kynnyskysymystä, ja mikäli nuottia ei käytössä ollut, käsitelimme kappaletta kuulonvaraisesti. Mikäli kappaleen vaikeustaso oli sopiva, harjoittelimme kappaleen nuotintamista.

Havaitsin, että edellä mainittu toimintatapa on luonteva ja tarjoaa monipuolisia ja yksilöllisiä tapoja musiikin hahmotuksen harjoitteluun. Kunkin oppilaan kanssa löytyi varsin helposti oppilaan aiemman osaamisen, tarpeiden ja yhdessä suunniteltujen tavoitteiden kannalta mielekkäitä tapoja toimia. Koin että työskentelyn rytmittäminen on olennaisen tärkeää. Jokaista kappaletta ei kannata ruotia paperilla perinpohjaisesti vaan vaihdella lähestymistapaa sen mukaan mikä vaikuttaa oppilaasta mielekkäältä. Aineistoa peratesani havaitsin, että en aina onnistunut rytmittämisessä ihanteellisella tavalla ja joillain

tunneilla keskityin selvästi liikaa nuottiin ja poimin nuotista liikaakin asioita kerralla käsiteltäväksi tai nuotin tutkimiseen käytettiin tunnista kohtuuttomasti aikaa. Laulamisen tulisi kuitenkin olla aina keskiössä, ja hahmotuksellinen työskentely tulisi pystyä yhdistämään laulun harjoitteluun mielekkäästi. Havaitsin myös, että oma huomioni keskittyi toisinaan aivan liikaa hahmotuksellisten asioiden miettimiseen. Huomasin etten aina keskittynyt oppilaan laulamiseen riittävällä intensiteetillä, koska pohdin kuumeisesti mitä kaikkia ilmiöitä kyseisestä kappaleesta voisi ottaa käsittelyyn. Opetuskokeilun edetessä aloin ottaa rennommin ja hyväksyin sen, että joka kappaleen kanssa ei tarvitse käsitellä hahmotuksellisia asioita yhtä laajasti ja syvällisesti. On tärkeää, ettei hahmotuksellinen työskentely vie liikaa aikaa kappaleiden taiteelliselta ja äänenkäytölliseltä harjoittelulta. Oppilaiden palautteista päätellen onnistuin tässä tavoitteessa loppujen lopuksi varsin hyvin.

Komppilappujen kirjoituksen opettelu yhdessä oppilaiden kanssa osoittautui myös hyväksi toimintatavaksi. Koen että sen kautta on helppo tutkia monenlaisia musiikillisia ilmiöitä ja oppia notaation perusteita. Toimintatapa sopii mielestäni kaiken tasoille oppilaille, kun oppilaalle annetut tehtävät ovat sopivan tasoisia ja työmäärältään sopivia. Aluksi tavoitteena ei tarvitse olla koko nuotinnoksen teettäminen oppilaalla, vaan opettaja voi täydentää oppilaan työtä. Työskentely voidaan alkuvaiheessa olevien oppilaiden kanssa aloittaa nuotintamalla kappaleiden rakenteita. Jo se tarjoaa varsin hyvän tavan tarkastella musiikillisia ilmiöitä kuten perussykettä, tahtilajia ja muotoja. Havaitsin toimivaksi työtavaksi aloittaa siitä, että pyrimme tunnilla hahmottamaan kappaleen perussykkeen ja sen myötä oppilaalle valkenee, moneenko kappaleessa lasketaan. Sen jälkeen pyrimme hahmottamaan tahdit ja pääsimme tahtilajin käsitteeseen. Kun oppilas hahmotti tahtien ensimmäiset iskut, annoin tehtäväksi laskea tahtimääriä. Sitten kiinnitin oppilaan huomion kappaleen muotoon ja hahmottelimme, mikä on intro, a-osa, kertosäe jne. Sen jälkeen annoin kotitehtäväksi listata kappaleen osat ja tahtimäärät. Tässä vaiheessa ei tarvitse vielä käyttää nuottipaperia eikä osata kirjoittaa rakennetta. Vasta kun oppilas on saanut osat ja tahtimäärät selville, hän alkaa opetella varsinaista rakenteen kirjoittamista ja tutustuu kertausmerkkeihin, maaleihin, segnoon ja codaan jne. Tutkimusryhmäni aloittelijat suoriutuivat tästä hyvin, joskin he tarvitsivat opettajan apua järkevimmän kirjoitustavan löytämiseen.

Sointujen kuuntelu kannattaa vasta-alkajien kanssa aloittaa siitä, että pyritään kuulonvorausella hahmottamaan sointujen pohjasäveliä ja laulamaan niitä. Tässä on oppilaiden välillä suuria eroja ja tehtävää vaikeuttaa huomattavasti, mikäli kappaleessa ei ole bassoa tai bassostemma on hyvin liikkuva. Kappaleen valinta on näin ollen hyvin tärkeää, ja

opettajan täytyy pystyä hahmottamaan, mikä kappale kullekin on mielekästä kirjoitettavaa. Tutkimusryhmäläiseni suoriutuivat tästä varsin hyvin. Kun pohjaäännet löytyvät laulamalla, pyrimme pianoa apuna käyttäen nimeämään ne, jonka jälkeen yhdessä vertailemalla kuuntelimme, olivatko soinnut duureja tai molleja. Tässä oppilaat tarvitsivat runsaasti opettajan apua. Kun tämä vaihe oli tehty ja sointumerkit saatu paperille, oli oppilaalla käsissään jo käyttökelpoinen komppilappu, ja hän oli tullut prosessoineeksi musiikin perusilmiöitä varsin syvällisesti.

Melodian nuotintamistakin kokeilimme ja se aiheutti selvästi eniten haastetta kaiken tasoisille oppilaille. Etenkin rytmien hahmottaminen vaikutti selvästi olevan haastavaa, ja tässä onkin taas olennaista, että opettaja osaa ohjata sopivan tasoisten kappaleiden pariin. Haasteena on se, että oppilaiden laulutaidot ja musiikin hahmotukselliset taidot saattavat olla hyvin kaukana toisistaan. He osaavat laulaa kyllä hyvinkin haastavia rytmejä ja melodioita, mutta notaation ymmärrys saattaa olla vielä aivan alkutekijöissään. Niinpä oppilaiden valitsemat kappaleet eivät välttämättä soveltuneet lainkaan nuotinkirjoituksen harjoitteluun. Opettajan ohjaus oli tarpeen. Onnistuimme mielestäni hyvin löytämään kappaleita, jotka ovat oppilaalle läheisiä ja mieluisaa laulettavaa, mutta jotka myöskin ovat riittävän yksinkertaisia nuotinnettavaksi. Toimimme siten, että oppilas listasi kiinnostavia kappaleita, ja itse valikoin niistä sopivan tasoisia, jolloin oppilas sai itse vaikuttaa kappalevalintoihin.

Annoin kullekin oppilaalle yksilöllisesti sopivaksi katsomiani kotitehtäviä ja tunnilla käytimme hyvin vaihtelevasti aikaa niiden läpikäymiseen. Nuotinnoksen opettelu yhdessä oppilaan kanssa voi olla todella aikaa vievää. Sitä onkin syytä annostella harkitusti sopivan kokoisissa paloissa ja sopivin väliajoin. Aineistoa läpikäydessä kritisoinkin itseäni siitä, että välillä komppilapun kirjoitukseen kului lähes koko tunti. Palautteista päätellen kyseiset oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet sitä ajan haaskauksena.

Koen että perustason muha-opinnoissa käsiteltävät musiikilliset ilmiöt ovat löydettävissä lähes mistä vain rytmimusiikin tyylistä, jolloin voidaan joustavasti käyttää oppilaan mielmusiikkia ja itse valitsemia kappaleita. Syventävien opintojen (entinen musiikkiopistotaso) muha-kursseilla käsiteltäviä ilmiöitä kuten laajoja sointuja voi olla vaikeampi löytää esim. pop-musiikista, jolloin saatetaan tarvita opettajan ohjausta kappaleiden valinnassa. PMO:lla kaikki laulajat harjoittelevat kuitenkin monipuolisesti rytmimusiikin eri tyyliä, vaikka uusissa opetussuunnitelmissa ohjelmiston harjoittamiseen onkin lisätty huo-

mattavasti enemmän valinnanvapautta. Olen vahvasti sitä mieltä, että opettajan tärkeänä tehtävänä on uusienkin OPS-perusteiden puitteissa tarjota oppilaalle monipuolisesti eri tyylistä laulettavaa ja siten pyrkiä monipuolistamaan oppilaan musiikillista maailmankuvaa. Mielestäni on olennaisen tärkeää, että lähtökohtana niin laulunopetuksessa kuin muha-opetuksessakin on oppilaan oma musiikillinen kokemusmaailma, jota voidaan opettajan johdolla pikkuhiljaa laajentaa. Näillä keinoilla oppilaiden kanssa on mahdollista käsitellä kaikkia musiikin ilmiöitä luontevasti laulutuntien yhteydessä. Mielestäni tärkeää on vieraammankin tyylin parissa antaa oppilaalle mahdollisuus itse valita kappaleet vaikkapa opettajan vinkkaaman artistin tuotannosta tai opettajan tarjoamalta soittolistalta. Kuten edellisessä kappaleessa totesin, haasteena on se, että oppilaiden muha-opintojen ja lauluopintojen taso eivät kulje käsi kädessä. Laulutaito saattaa olla paljon pidemmällä kuin muha-taidot tai vaihtoehtoisesti lauluopinnoissaan alkutaipaleella olevalla oppilaalla saattaa olla aikaisempaa muha-opiskelutaustaa ja osaamista niin paljon, että hän suorittaa jo syventävien opintojen muha-kursseja. Tämä asettaa haasteita lauluopintojen ja muha-opintojen väliselle kommunikaatiolle, kun muha-tunneilla käsitellyt kappaleet saatavat olla varsin monimutkaisia eivätkä ole välttämättä kovin luontevaa tai mieleistä harjoiteltavaa alkuvaiheessa olevalle laulajalle. Tästä ristiriidasta seuraa helposti oppilaalle tunne, että muha-tunneilla käsiteltävä musiikki ei liity hänen musiikin harrastukseensa lainkaan, eikä hän koe tarvitsevansa opittavia taitoja ja tietoja. Se taas johtaa suorituskeskeiseen orientaatioon ja heikentää motivaatiota.

Pohdin tutkimusperiodin aikana paljon oppimateriaalien merkitystä. Tutkimuksen alkuvaiheessa suunnittelin, että tekisin joitain kaikille yhteisiä materiaaleja, esimerkiksi nuotintettuja ääniharjoituksia, joissa yhdistyisi hahmotuksellinen elementti. Ajattelin että materiaalit voisi jopa julkaista tämän tutkimukseni yhteydessä. Tulin lopulta kuitenkin siihen tulokseen, että on parempi, että jokaisen oppilaan kohdalla mietitään sopivat harjoitukset mahdollisimman yksilöllisesti. Jokaisella opettajalla on kuitenkin omat suosikkiharjoituksensa, joihin on mahdollista lisätä hahmotuksellinen ulottuvuus. Sen sijaan, että käytetään valmiiksi nuotintettuja aiheita, on mielestäni parempi, että harjoituksia nuotinnetaan tunti-ilanteessa oppilaan toimesta ja opettajan tuella, tai oppilaan toimesta kotitehtävänä. Käytin kuitenkin välillä oppilaiden kanssa itse tekemiäni sävellajimonisteita, joissa kussakin oli yhden sävellajin asteikko, intervallit pohjasävelestä johdettuna ja asteikosta muodostuvat nelisoinnut. Työskentelyä nopeutti, kun käsillä oli materiaali, josta voitiin tarvittaessa nopeasti tarkistaa miltä vaikkapa G-duuri näyttää nuotilla tai minkälainen sointu muodostuu duuriasteikon neljännellä asteella.

8.4 Vastauksia tutkimuskysymyksiini integroinnin mahdollisuuksista

Musiikin hahmotusaineiden osittainen integrointi laulunopetukseen on toimiva tapa tukea oppilaiden kokonaisvaltaisen musiikin hahmotuksen kehittymistä. Musiikin kuulonvaraisen hahmottamisen täysipainoinen kehittäminen laulunopiskelijoilla vaatii laulunopettajien panosta. Erityisen tärkeää se on niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla ei ole taustallaan lapsena aloitettua soittoharrastusta. Aineistosta on myös selkeästi havaittavissa, että integraatiolla on saatavissa hyviä oppimistuloksia ja että oppilaat kokevat integraation mielekkäänä ja motivoivana.

Tarkastellessani integraatiota uudistettujen OPS-perusteiden ja niiden taustalla vaikuttavan oppimiskäsityksen puitteissa tulin johtopäätökseen, että muha-sisältöjen osittainen integrointi instrumenttiopetukseen on välttämätöntä, mikäli haluamme toteuttaa OPS-perusteissa määriteltyä oppijalähtöistä pedagogiikkaa. Aineistoni perusteella integrointi tarjoaa myös ratkaisuja muha-opetuksessa havaittuihin ongelmiin. Integroidussa opetuksessa musiikin teoreettiset ilmiöt kontekstualisoituvat luontevasti instrumenttiin ja oppilaan musiikilliseen kokemusmaailmaan.

Tämän kokemuksen perusteella olen sitä mieltä, että koulutetun musiikkipedagogin ammattitaito riittää oivallisesti kuvatun kaltaisen osittaisen integraation toteuttamiseen. Etenkin perustasolla musiikin hahmotusaineiden sisällöt ovat ammattimuusikon ja pedagogin näkökulmasta hyvin yksinkertaisia. Syventävien opintojen muha-kursseilla toki käsitellään esimerkiksi jazz-musiikin ilmiöitä jo melko korkealla tasolla ja opettajalla tulisi olla peruskäsitys esim. laajojen sointujen rakenteesta, äänenkuljetuksesta ja moodeista sekä rytmiiikan opettamisesta. Musiikkipedagogin valmiuksilla mainitsemani ilmiöt ovat kuitenkin varsin nopeasti otettavissa haltuun. Täydennyskoulutukselle saattaisi kuitenkin olla tarvetta. Itse ainakin mieluusti hankkisin lisää informaatiota nykypäivän muha-opetuksen työtavoista. Mielestäni instrumenttiopettajan olisi hyvä olla perillä siitä, mitä muha-tunneilla tapahtuu, ja monet työtavat voisivat olla myös sovellettavissa instrumenttiopetukseen.

Integraatiolle ei nähdäkseni tulisi määritellä instrumenttikohtaisissa opetussuunnitelmissa yksityiskohtaisia sisältö- ja osaamistavoitteita. Opettajalle ja oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuus työskennellä mahdollisimman yksilöllisesti ottaen huomioon oppilaan aiemman osaamisen, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Aloin tutkimukseni edetessä yhä

vahvemmin kallistua sille kannalle, etten kannata hahmotusaineiden opetuksen täydellistä yhdistämistä instrumenttiopintoihin. PMO:n opetussuunnitelmassakin musiikin hahmotus mainitaan edelleen omana oppiaineenaan. En kannata PMO:lla myöskään siirtymistä täysin amp-malliin, vaikka amp-ryhmäopetuskokeilut onkin otettu oppilaiden taholta hyvin vastaan ja koen menetelmässä olevan kiistattomia etuja. Musiikin hahmotuksen ryhmäopetuksessa on mielestäni paljon upeita mahdollisuuksia nyt, kun OPS-perusteet antavat sen suunnitteluun vapaat kädet. Vastuuta musiikin hahmotuksen opetuksesta ei mielestäni pidä säilyttää tyystin instrumentti- ja yhtyeopettajille. Musiikin hahmotusaineiden opettajien ammattitaito on kullan arvoista, enkä koe, että oma osaamiseni olisi riittävän laaja-alaista ottaakseni kokonaisvastuuta musiikin hahmotuksen opettamisesta. Ryhmäopetuksessa mahdollistuu myös tärkeä sosiaalinen ulottuvuus ja se antaa mahdollisuuksia monenlaisiin toimintatapoihin, joita instrumenttiopetuksessa ei voi toteuttaa, ja jotka siten tukevat olennaisella tavalla oppilaan kokonaisvaltaisen musiikin hahmottamisen kehittymistä.

8.5 Pohdintaa OPS-uudistuksesta ja musiikin hahmotuksen opetuksesta

Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä on ollut monella tapaa menestystarina. Se on tuottanut maamme väkilukuun suhteutettuna valtavan määrän huippuluokan muusikkoja ja kapellimestareita. Ruohonjuuritasolla se on tarjonnut lukemattomille lapsille ja nuorille maanlaajuisesti mahdollisuuden tavoitteelliseen musiikkiharrastukseen pätevien opettajien johdolla. Koulutus on kuitenkin liian pitkään ollut järjestelmäkeskeistä ja sen jäykät rakenteet ovat karkottaneet harrastuksen parista liian monia. Järjestelmä ja rakenteet periytyvät ajalta, jolloin käsitykset ihmisen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä olivat varsin erilaisia kuin nykyään. Jo edelliset vuoden 2002 OPS-perusteet edustivat muutosta järjestelmäkeskeisyydestä kohti suurempaa vapautta ja oppijälähtöisyyttä. Nyt vuoden 2017 OPS-perusteiden myötä eletään kuitenkin aivan uudessa maailmassa. Kaiken toiminnan keskipisteessä on oppilas omine vahvuuksineen ja kiinnostuksen kohteineen ja oppilaitokset voivat rakentaa OPS-perusteiden puitteissa hyvin vapaasti erilaisia opintokokonaisuuksia.

Kun perehtyy musiikin hahmotusaineita käsittelevään tutkimukseen ja kirjoituksiin vuosikymmenten varrelta kiinnittyy huomio siihen, miten pitkään, miten paljon ja miten samoista näkökulmista aiheesta on kirjoitettu. Oppiaineen nimi on muuttunut jo moneen kertaan mutta samat havainnot toistuvat vuosikymmenestä toiseen. Tutkimuksissa

1990-luvun alusta tähän päivään on havaittu samoja ongelmia. Opetusta ei koeta mielekkäänä eikä motivoivana. Moni lopettaa musiikkiharrastuksen kokonaan pakollisen teorian tuputuksen takia. Teoria ei yhdisty käytännön musisointiin eikä oppilaiden musiikkiharrastukseen. Aiheesta on kirjoitettu niin paljon, että en ihmettele, mikäli muha-opettajat ovat kurkkuaan myöten täynnä konstruktivismia ja muita hienoja sanoja. Miksi siis itse kirjoitan aiheesta?

Olen sitä mieltä, että muha-opetuksen ongelmista puhuttaessa kysymys ei ole yksittäisten opettajien ammattitaidon puutteesta vaan siitä millaiseksi jäykkä järjestelmä on opetusta muovannut. Jos teoreetikkojen koulutuksessa tärkeämpää on kirjoittaa täydellistä kontrapunktia kuin perehtyä ihmisen oppimisen perustekijöihin, ei voida olettaa sieltä valmistuvan mestarillisia pedagogeja. Jos musiikkiopistojen musiikin hahmotuksen opetus pelkistyy SML:n kurssisuoritusvaatimuksiin ja mallikokeisiin, on selvää, että suuri osa oppilaista ei koe sitä oman musiikkiharrastuksensa kannalta millään lailla järkevänä toimintana. Kirjoitan aiheesta ensinnäkin siksi, että olen kokenut OPS-uudistuksen erittäin inspiroivana. Mainitsemani jäykkä järjestelmä on uusien OPS-perusteiden myötä saatettu lopullisesti historiaan ja meille pedagogeille tarjotaan ennen kokematon vapautta miettiä yhdessä vallitsevaan tietoon nojaten mitä haluamme opettaa ja miten. Alkuisyys tälle työlle olikin kysymys, miten voin oman opetukseni puitteissa kehittää oppilaiden kokonaisvaltaista musiikin hahmotusta ja kantaa korteni kekoon uusien OPS-perusteiden tavoitteiden täyttämässä. Toisekseen kirjoitan aiheesta siksi, että halusin perinpohjaisesti ottaa selvää mitä OPS-perusteiden sisältämät asiat tarkoittavat käytännön pedagogiikan kannalta.

Vuoden 2017 OPS-perusteet on rakennettu siten että oppiainerajat on häivytetty. Oppiainekohtaisia sisältöjä ja tavoitteita ja tuntikehyksiä ei enää määritellä. Integrointi mainitaan OPS-perusteissa vain yhdessä lauseessa. Itse tulkiten kuitenkin OPS-perusteiden rakennetta ja muotoiluja siten, että integraatio on niissä sisään kirjoitettuna. Niinpä kaikkien oppiaineiden opettajien tulisi antaa oma panoksensa tavoitealueissa määriteltyjen tavoitteiden toteuttamiseksi. Monipuolisen musiikillisen hahmotuksen kehittäminen ei ole siis vain hahmotusaineiden opettajien vastuulla.

On kuitenkin tärkeää, että myös musiikin hahmotuksen ryhmäopetus asettuu OPS-perusteiden ja vallitsevan oppimiskäsityksen asettamiin puitteisiin. Kun luin aihetta käsitteleviä tutkimuksia ja kirjoituksia uusien OPS-perusteiden valossa koin aihetta optimismiin.

Mainitsin edellä, että samat ongelmat todetaan tutkimuksesta ja artikkelista toiseen. Havaitsin kuitenkin myös, että muha-opettajilla on laajalti halua uudistaa opetusta oppijalähtöiseen ja toiminnalliseen suuntaan, ja lukuisista integrointikokeiluista päätellen myös instrumenttiopettajat ovat kiinnostuneita aiheesta. Monissa oppilaitoksissa toteutetaan nyt jo varsin mielekkään kuuloista muha-opetusta. Pelkän pänttäämisen sijaan tunneilla soitetaan, lauletaan, leikitään, liikutaan tai sävelletään sen mukaan mikä toimintatapa milloinkin koetaan parhaaksi. Nuottipaperiakaan ei ole unohdettu ja on selvää, että myös luennoivalla opettajakeskeisellä opetustavalla on paikkansa kokonaisuudessa. Musiikin tekemiseen sopivat ohjelmistot ja sovellukset tarjoavat perinteiselle notaatiolle vaihtoehtoisia tapoja visualisoida ja jäsentää musiikkia. Oppilaiden oma mielimusiikki ja kiinnostuksen kohteet on nostettu tärkeäksi osaksi opetusta ja oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen tapoihin ja sisältöihin. Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokeminen nähdään hyvin tärkeänä. Oppijalähtöisyyden toteuttaminen ja opetuksen yksilöllistäminen saattaa kuitenkin olla vaihtelevan kokoisissa ryhmissä haastavaa. Juuri siksi integrointia tarvitaan. Kun instrumenttitunnit, muha-ryhmäopetus ja yhteismusisointi saadaan kommunikoidaan keskenään ja tukemaan toisiaan, pystytään tarjoamaan oppilaille monipuolisia, mielekkäitä, motivoivia ja tehokkaita oppimisympäristöjä.

Lähteet

Ahonen, Kari. 2004 Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Aminoff, Katja. 2017. Mupettaako? Motivaatiota musiikin perusteiden opetukseen. YAMK-opinnäyte. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Anttila, Mikko & Juvonen, Antti. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.

Helve, Maija. 2010. Musiikin perusteiden opettajien pedagoginen ajattelu opetuksen suunnittelun ohjaajana. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2011. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hyry-Beihammer, E.; Joukamo-Ampuja, E.; & Juntunen, M-L.; Kymäläinen, H. & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa: Juntunen, M-L; Nikkanen, H & Westerlund, H (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus.

Ilomäki, Lotta. & Holkkola, Minna. 2013. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-Kustannus.

Ilomäki, Lotta & Unkari-Virtanen, Leena. 2012. Musiikin perusteiden opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. Musiikki 42.

Ilomäki, Lotta. 2013. Sisäisestä kuulosta soivaan ajatteluun: toimintaorientoituneen oppimiskäsityksen näkökulma soittajien hahmotustaitojen kehittämiseen. Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education 16.2.2013

Ilomäki, Lotta. 2012. "Musiikin perusteiden" opetus keskustelun alla: muuttuuko musiikin hahmotus? Trio 1/2012

Ilomäki, Lotta. 2002. Elävää musiikkia. Artikkel. Aleatori. Sibelius-Akatemia. Osoitteessa: <http://web.uniarts.fi/aleatori/index5917.html?id=72&la=fi>

Jurvanen, Hanne. 2004. Musiikinteoriaa vai käytäntöä. Musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Juvonen, Tuula. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. Hyvärinen, Anna-Liisa, Nikander, Matti & Ruusuvuori, Johanna (toim.) Tampere: Vastapaino.

Jämsä, Eveliina. 2013. Opetuskäytänteet ja vuorovaikutus musiikin perusteiden opetuksessa. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki. Sibelius-Akatemia.

Kaattari, Minna-Liisa. 2016. "Siinä oppii tosi hyvin" – Teoriaopetuksesta pianotunnilla. AMK-opinnäyte. Kokkola. Centria ammattikorkeakoulu.

Kaisla, Erja. 2009. "Paperimaanantai": Musiikin perusteiden ja viulunsoiton alkeita sekä kolmen musiikkiopiston käytänteitä polulla muskarista musiikin perusteisiin. AMK-opinnäyte. Helsinki. Metropolia ammattikorkeakoulu.

Kangaskokko, Taija. 2017. Osaan ja oivallan! Musiikin perusteita alkeisjousiorkesterissa. AMK-opinnäyte. Metropolia ammattikorkeakoulu.

Karjalainen, Jenni. 2018. Pragmaattisia näkökulmia musiikinteorian opetukseen: Tapaustutkimus "Piano tutuksi" -oppiaineessa toteutetusta musiikinteorian opetuksesta. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki. Sibelius-Akatemia.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kolehmainen, Tiina. 2014. Musiikin perusteiden ja musiikkioppilaitosten kehityssuuntia 2000-luvun ensineljänneksellä. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuha, Jukka. 2017. Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa: Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kuosmanen, Emma. 2017. Musiikkiopistostako valintatalo? Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen sisällönanalyysia. Pro Gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kuoppamäki, Anna. 2000. Paras tapa oppia musiikkia on tehdä musiikkia. Rondo 38.

Kuoppamäki, Anna. 2010. A Tool And the Art of Using It– Elementary Music Theory as a Means for Enabling Musical Participation. Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education 13.2.2010.

Kälviä, Jenni. 2018. Mupe-integrointi. Musiikin perusteita soittotunnilla. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lappalainen, Henna. 2002. Toiminnallista teoriaa. Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leppänen, Outi. 1997. Laulunopiskelijoiden musiikinteorian ja säveltapailun opetuksen kehitystekijät ja teoreettiset lähtökohdat. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Martikainen, Tuomas. 2017. Teoria soimaan: Tapaustutkimus musiikin perusteiden opetuksesta Jyväskylän ammattopistossa. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Meriranta, Kirsi. 2011. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käytännössä. Oppimiskäsitysten ja yleisten tavoitteiden soveltaminen musiikin perusteiden opetukseen. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mäkinen, Kristiina. 2012. ”Elsa-Reetan alttoviuluteoriat- musiikin perusteiden integrointi- materiaalia alttoviulisteille. AMK-opinnäyte. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu.

Opetushallitus (2002). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Osoitteessa: https://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf

Opetushallitus (2017). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Osoitteessa: https://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf

Partti, Heidi; Westerlund, Heidi & Björk, Cecilia. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-Kustannus.

Palonen, Marjut. 1999. Musiikinteorian ja säveltapailun opiskelemisen mielekkyys ja oppilaiden motivoituminen teoriaopintoihin peruskursseilla. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pietiäinen, Tiina. 1991. Säveltapailun ja teorian peruskurssien opettaminen Suomen musiikkikouluissa ja -opistoissa. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Puolimatka, Tapio. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Rauste-Von Wright, Maija-Liisa & Von Wright, Johan & Soini, Tiina. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 29.4.2019)

Saariaho, Vuokko. 1999. Kahden musiikkioppilaitoksen oppilaiden käsitys musiikinteorian ja säveltapailun opintojen vaikeudesta ja pitämisestä. Pro Gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Steinby, Nina. 2011. Työ ja arviointi samaan pataan! Soivat ja toiminnalliset työtavat musiikin perusteiden arvioinnissa. YAMK-opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia.

Tervämäki, Taru & Vuorenmaa, Virpi. 2016. Musiikin perusteiden integrointi viulunsoiton alkeisopetukseen. AMK-opinnäyte. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Tuovila, Annu. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta". Pitkittäinen tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Tynjälä, Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki. WSOY.

Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J; Paananen, P & Väkevä, L (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkösoffset Oy.

Liite 1

Esimerkkejä integroitujen laulutuntien kulusta ja niiden reflektoinnista

Sini 15.11

Sini on opiskellut laulua jo useamman vuoden ja ehtinyt suorittaa rytmimusiikin muha-opintojakin jo 2/3:een asti. Taustalla on myös jonkin verran klassisia instrumenttiopintoja ja myös klassisia muha-opintoja. Keskustelimme ennen aloittamista siitä, millaisia tavoitteita asetamme opetussessioille, ja millaisia asioita Sinin näkökulmasta olisi tarpeellista käydä. Kolmisointuja laajempien sointujen hahmottaminen nousi esiin. Samoin komppilappujen kirjoittamisessa tarvittavat taidot. Myös melodianlukutaito kaipasi edelleen Sinin mielestä kehittämistä.

Sinillä oli ollut komppilapun kirjoitus työn alla, joten lähdimme ensin tarkastelemaan sitä. Rakenne oli jo kirjoitettu ja kiinnitimme huomiota seuraavaksi melodiaan. Melodian kirjoitus tuotti hieman päänvaivaa, koska kappaleessa on paljon synkooppeja. Sini mietti, miten synkooppi kirjoitetaan, ja opettajan pienellä avustuksella oikea kirjoitustapa löytyikin. Sitten pohdimme miltä kuulostavat kaarilla yhteen liitetyt usean synkoopin ketjut, joita kyseisessä kappaleessa on, ja miten ne kirjoitetaan. Otimme kappaleen perussykkeen kehoon ja lausuimme sen päälle synkooppeja ensin ilman kaaria ja sitten kaarilla yhteen liitettynä pyrkien pitämään mielessä nekin perussykkeen iskut, joita ei lauleta. Erityisesti pyrimme hahmottamaan tahtien ensimmäiset iskut, ja merkkasimme niiden paikkaa välillä napsuttamalla, samalla kun lauloimme synkoopiketjuja. Sitten kuunteelimme kyseistä kappaletta, ja peilasimme kuulemaamme äsken tehtyyn harjoitukseen.

Tähän meni noin 15 minuuttia, joten ehdimme hyvin vielä keskittyä tunnin aikana muuhunkin. Sinillä oli työn alla kaksi muutakin kappaletta, joista toinen oli latin-tyylinen ja toinen edusti elokuvamusiikkia. Treenasimme kyseisiä kappaleita ennen kaikkea laulutekniikan näkökulmasta mutta kiinnitin Sinin huomion siihen, että latin-kappaleen melodiassa on paljon samankaltaisia synkopoituja rytmejä kuin kappaleessa, jonka nuotinnosta työstimme. Elokuvamusiikkikappaleen kohdalla tutkimme vielä nopeasti, millaisia sointuja kappaleessa on. Erityisesti kiinnittäen huomiota 7- ja 6-sointuihin. Sovimme, että seuraavalla tunnilla käsitellään kappaleen sointuja tarkemmin, ja kappaleen melodiassa oli sointujen kannalta kiinnostavia ääniä, pyysin Siniä analysoimaan melodian ääniä suhteessa sointuun, ja merkkamaan kaikki, jotka hän onnistuu tunnistamaan.

Reflektoidessani tunnin kulkua kiinnitin huomiota siihen, että olisin voinut aktivoida oppilasta vielä enemmän. Kappaleen rytmikkaa tutkiessamme olisin voinut heti laittaa oppilaan taputtamaan ja laulamaan synkooppeja. Tunnin alussa tekeminen oli hieman liian opettajajohtoista. Harjoituksessa, jossa lauloimme synkooppeja kehollisen sykkeen päälle, olisin voinut kirjoituttaa rytmit oppilaalla sen sijaan, että itse kirjoitin kaiken. Minulle jäi kuitenkin tunnista positiivinen maku. Ajankäyttö onnistui hyvin, ja hahmotukselliset asiat, joita teimme, nousivat oppilaan tarpeista ja autenttisista ongelmista oppilaan työn alla olevissa kappaleissa. Tavoittelemani dialogisuus ei alkutunnista aivan toteutunut, vaan tekeminen meni hieman liikaa opettajan luennoinniksi. Sini vaikutti olevan tunnin aikana ja tunnin jälkeen hyvin positiivisella mielellä.

Elisa 22.11

Elisa on lauluopinnoissaan jo pitkällä ja soittaa myös hieman pianoa. Hän on ehtinyt muha-opinnoissakin suorittaa jo perustason kokonaan, mutta kokee että oma osaaminen hahmotuksellisissa asioissa ei suoritetusta tasosta huolimatta ole kovin varmaa. Näin ollen kokeilujakson sisältöjä ja tavoitteita pohtiessamme nousi esiin hyvin perustavaa laatua olevia nuotin lukuun liittyviä asioita, kuten intervallien hahmottaminen kuulonvaraisesti ja nuottikuvasta. Soitujen rakentuminen ja kuulonvarainen hahmottaminen nousi myös esiin. Myös Elisa koki komppilappujen kirjoitustaidon olennaiseksi, ja kolmimuun- teisen rytmikan opettelu päättyi myös asialistalle.

Aloitimme tunnin ääniharjoituksella, jossa samalla pyrimme harjoittelemaan intervallien hahmottamista. Ääniharjoitus oli Elisalle tuttu entuudestaan. Lauloimme kolmisointuja, keskittyen kehon hallintaan ja äänen laadun tasaisuuteen. Nyt kuitenkin en tavoistani poiketen soittanut sointua Elisan avuksi, vaan ainoastaan lähtösävelen. En myöskään laulanut malliksi, paitsi silloin, kun Elisa selkeästi ei itse prosessoimalla löytänyt tavoiteltua ääntä. Duurikolmisointuja on laulettu ääniharjoituksissa paljon, ja Elisankin havaitsin hahmottavan ne varsin hyvin ja laulavan varsin hienosti ilman apua. Harjoitus onnistui myös äänenkäytöllisesti hyvin, koska melodiset aiheet olivat hyvin tuttuja. Seuraavaksi keskityimme intervallien hahmottamiseen. Olin kirjoittanut oppilaita varten yksinkertaisia

materiaaleja, joissa on eri sävellajeissa kirjoitettuna ensin asteikko, sen jälkeen kolmsointu ja asteikon kaikki perussävelestä lähtevät intervallit. Lisäksi olin vielä kirjoittanut kaikki asteikosta muodostuvat nelisoinnut sekä nuotteina, että reaalisointumerkkeinä. Valitsin Elisalle G-duurin, koska hänellä oli työn alla samaisessa sävellajissa menevä kappale. Harjoitus oli selkeästi vaikeampi, mutta laulettuamme asteikon muutamaan kertaan, alkoivat myös intervallit löytyä. Olemme aikaisemminkin tehneet harjoitusta, jossa lauletaan kvinttejä ja oktaaveja sekä glissandoina, että hyppyinä, joten kyseiset intervallit löytyivät helposti. Käytimme siis ala- ja yläperusääntä ja kvinttiä eräänlaisina tukipisteinä, joihin palasimme aina kun vaikkapa kvartit tai sekstit tuottivat päänvaivaa. Vaihtelimme oktaavialaa sen mukaan, mikä oli luontevaa harjoituksen äänenkäytöllisen haastavuuden mukaan. En halunnut, että harjoitus olisi heti äänenkäytöllisesti kovin vaikea, koska arvelin, että Elisalla on aika paljon pähkäilemistä pelkästään hankalampien intervallien löytämisessä. Havaitsin selkeästi, että mitä enemmän Elisa joutui keskittymään säveltapailuun, sitä vaikeampi oli tuottaa ääntä hyvällä tekniikalla.

Tutkimme myös millaisia sointuja G-duuriasteikosta voi johtaa, ja miltä ne näyttävät nuotilla ja reaalisointumerkkeinä. Lauoimme kolmi- ja nelisointuja ja tutkimme niitä hieman myös pianon koskettimistolla. Tähän Elisa tarvitsi selkeäsi enemmän apua, mutta havaitsimme, että kun asteikko lauletaan muutamaan kertaan pohjalle, myös soinnut alkavat soida päässä. Pohdittiin kannattaako sointuja pyrkiä hahmottamaan ääni kerrallaan, vai luottaa enemmän korvaan, ja päässä soivaan duuriasteikon hahmoon. Soinnut löytyivät välillä todella hyvin pelkästään ”fiilispohjalta”, mutta se edellytti, että asteikko oli aina laulettu pohjalle tukiverkoksi. Harjoitus oli hahmotuksellisesti niin haastava, että äänenkäytön harjoittaminen samalla oli vaikeaa. Harjoitus oli myös äänenkäytöllisesti haastava erittäin laajan ambituksen ja rekisterivaihtelun takia. Kuitenkin havaitsin, että kun oikeat sointusävelet oli kerran löydetty ja muutamaan kertaan laulettu, pystyin kiinnittämään Elisan huomion äänenkäyttöön. Harjoitukseen kului aikaa noin 20 minuuttia, ja lopputunnin lauloimme kappaletta keskittyen kokonaan lauluteknisiin asioihin ja tyylliseikoihin.

Analysoidessani jälkeensä tunnin kulkua, heräsi monia ajatuksia. On selkeästi havaittavissa, että sävelten välisten suhteiden kuulonvaraiseen hahmottamiseen tai nuotin lukemiseen keskittyminen ääniharjoituksessa saattaa huomattavasti haitata keskittymistä laulutekniikan hallintaan. Jo pelkästään äänenkäytön harjoittaminen tunnilla ilman hahmotuksellista elementtiäkin on monesti todella haastavaa juuri siksi, että oppilas saattaa joutua keskittymään moneen asiaan yhtä aikaa. Hahmotuksellisen elementin tuominen

tekniikkaharjoitukseen tekee silloin prosessista todella haastavan. Kuitenkin havaitsin, että kun intervalli tai sointu on onnistuneesti löydetty, voi tarkkaavaisuuden suunnata äänenkäyttöön. Nimenomaan oppilaan kognitiivisen prosessin ohjaaminen vaikuttaisi olevan tässä äärimmäisen tärkeää. Mikäli hahmotuksellinen elementti harjoituksessa on haastava, on syytä ensin ohjata oppilasta keskittymään vain sävelten löytämiseen, ja unohtamaan laulutekniikka hetkiseksi. Totesin, että täytyy kokeilla ohjata prosessia myös toisin päin, eli ohjata oppilasta ensin vaikkapa matkimalla ja pianoa apuna käyttämällä mahdollisimman hyvään äänenkäyttölliseen suoritukseen, ja sen jälkeen suunnata huomio nuotilla tai kuulonvaraisesti siihen mitä ääniä tuli laulettua.

Kaiken kaikkiaan tunnista jäi hyvä mieli. Elisa kylläkin oli välillä selkeästi turhautunut, ja tokaisi jossain kohtaa että ”olipa karmaiseva kokemus!”. Kommenttia säesti kuitenkin nauru, ja muutenkin huumori oli läsnä koko ajan, joten uskon että myös Elisalle jäi tunnista hyvä maku. Dialogisuuden näkökulmasta tunti oli kohtalaisen onnistunut ja ajankäyttö onnistui hyvin. Kappaleesta olisin voinut poimia jotain elementtejä tarkasteluun, esimerkiksi intervaleja ja sointuja, joita lauloimme harjoituksessa, mutta päätin jättää ne seuraavaan kertaan. Alkutunnin harjoitus oli sen verran kova ponnistus.

Veera 5.12

Veera on sekä laulunopiskelussa, että muha-opinnoissa jo pitkällä ja suorittaa viimeistä muha-kurssiaan. Hän on aktiivinen musiikin tekijä, ja häntä kiinnostaa muha-opiskeluissa kaikki, mikä auttaa oman musiikin tekemisessä. Pianoa Veera on opiskellut omatoimisesti sen verran, että pystyy käyttämään koskettimistoa hyödyksi oppimisessaan. Kun pohdimme ennen tutkimuksen alkua, millaista harjoitusta olisi hyvä tehdä, Veera nosti esiin erityisesti säveltapailulliset haasteet ja harmoniset ilmiöt. Hän koki, että hänen säveltapailutaitonsa vaativat kehittämistä. Hän myös kaipasi ymmärrystä siitä, millä loogikalla kappaleiden soinnut rakentuvat, jotta hän saisi enemmän eväitä omien kappaleiden kirjoittamiseen.

Tunti aloitettiin äänenavauksella, jossa samalla keskityttiin ala- ja keskirekisterin äänenmuodostukseen. Lauloimme G-duuriasteikkoa asteittain ja kolmisointuina sekä eri intervaleja vaihdellen. Intervalleissa lähdimme aina helpoista tutuista tersseistä ja kvinteistä, ja niihin suhteuttamalla etsimme myös muita intervaleja. Sen jälkeen laulettiin asteikosta

muodostuvat nelisoinnut pelkän pohjasävelen perusteella. Ohjasin alussa enemmän laulutekniikkaa, ja sitä mukaa kun tehtävät vaikeutuivat, autoin enenevässä määrin sävelten löytämisessä. Haastavammissa tehtävissä säveltapailuun keskittyminen selkeästi vaikutti laulutekniikkaan, mutta Veeran laulutekninen ja kehollinen hahmotuskyky ovat sen verran pitkällä, että pystyin samaan aikaan pienillä muistutuksilla ohjaamaan myös äänenkäyttöä ja tulos oli lopulta aina myös sen kannalta onnistunut. Näihin harjoituksiin käytimme n. 20 Minuuttia

Sitten otimme käsittelyyn Veeran valitseman kappaleen, joka edustaa jazz-vaikutteista soul-musiikkia. Kuunneltiin sointuja, ja Veera huomautti, että soinnut eivät hänen mielestään kuulosta ihan tavanomaisilta. Soitin sointuja pianolla, ja pohdimme, ovatko soinnut samasta sävellajista, vai onko joukossa jotain siihen kuulumatonta. Kysyin, kokeeko Veera, että harmonialla on jokin suunta ja kuuluuko siellä sointupurkauksia. Totesin, että kappaleen harmoniassa on sekä modaalista, että tonaalista materiaalia ja kerroin lyhyesti mistä modaalisuudessa on kyse soitellen esimerkkejä pianolla. Pohdimme toonikan käsitettä, etsittiin kappaleen toonika ja päätettiin mihin sävellajiin kappale kirjoitetaan. Tutkimme myös mitä asteikkoa voisi käyttää, jos haluaisi improvisoida kappaleen harmoniaan.

Miltei koko tunti kului hahmotukselliseen työskentelyyn, mutta Veera vaikutti tyytyväiseltä. Hän on selkeästi erittäin motivoitunut tämän kaltaiseen työskentelyyn, janoaa ymmärrystä ja on kiinnostunut laajasti musiikin ilmiöistä. Opettajalle tällainen asetelma on luonnollisesti erittäin mieluisa. Koin, että kommunikaatio tunnin aikana oli lähes kauttaaltaan dialogista ja käsitellyt asiat enimmäkseen nousivat oppilaan tarpeesta ja halusta ymmärtää musiikkia ja käytännön musiikin tekemisen edellytyksistä. Käsitellessämme kappaletta ja jazz-harmoniaa sorruin kyllä hieman luennoimaan ja olisin voinut sen sijaan aktivoida Veeraa enemmän. Olisin myös voinut huolellisemmin visualisoida asiat pianon koskettimistolla ja kenties laittaa Veeran pianon ääreen rakentelemaan sointuja. Toisaalta kaikkeen ei ole aikaa. Samoin alun asteikko- ja intervalliharjoituksessa lauloin itse liian usein Veeralle malliksi, jolloin Veera ei joutunut itse prosessoimaan sävelten välisiä suhteita.

Veera on opinnoissaan sellaisessa vaiheessa, että meidän on mahdollista halutesamme käyttää kokonaisia tunteja keskittyen enemmän muuhun, kuin laulutekniikan tai ohjelmiston harjoittamiseen. Ymmärrettävästi tämän kaltaisia tunteja ei ole mahdollista pitää oppilaille, joilla on tulossa konsertti tai tasosuoritus, tai jonka kanssa kanssa kuluu

valtavasti aikaa perustekniikan rakentamiseen. Koin tunnin onnistuneeksi. Saatiin aikaan todella paljon, laulettiin paljon, mutta käytiin myös hyvää keskustelua. Veera koki selkeästi tunnin mielekkäänä ja itsekin olin innostuneella mielellä.

Meri 23.1

Meri on lauluopinnoissaan varsin alussa, ja suorittaa ensimmäisiä muha-opintojaan. Aikaisempaa musiikkitaustaa ei ole, joten nuotinluvun opetteleminen on aloitettu ihan alusta. Meri on harjoitellut pianonsoittoa sen verran, että hän pystyy jonkin verran käyttämään koskettimistoa oppimisen apuna. Keskustelimme tavoitteista ennen tutkimusperiodin alkua ja tulimme siihen tulokseen, että tutustumme Merin laulamien kappaleiden kautta rytmimusiikin perusilmiöihin ja pyrimme käsittelemään rytmiiikan ja notaation alkeita. Otettiin tavoitteeksi pyrkiä hahmottamaan kuulonvaraisesti ja nuotilla intervallit sekunnista kvinttiin, mutta matkan varrella todettiin, että pienet ja suuret sekunnit sekä terssit on riittävä tavoite.

Aloitimme laulamalla C-duuria, seuraten samalla nuottia. Meri selviytyi ilman apujakin varsin hienosti, ja havaitsin, että duuriasteikko hahmottuu kuulonvaraisesti kohtalaisen hyvin. Sitten aloimme pohtia intervaleja ja erityisesti suuntasimme huomion siihen, että asteikko muodostuu sekunneista ja sekunteja on sekä suuria, että pieniä. Vertasimme laulamalla ja myös pianoa soittamalla pienten ja suurten sekuntien eroa. Sen jälkeen Meri lauloi asteikkoa läpi, ja joutui pähkäilemään ovatko sekunnit pieniä vai suuria, ja ne merkittiin nuottiin. Sen jälkeen poimittiin asteikon säveliä satunnaisessa järjestyksessä ja pyrittiin muodostamaan siitä sekunnit molempiin suuntiin. Tämä oli selkeästi haastavampaa, mutta tarvittaessa nopeasti laulettiin asteikko pohjalle avuksi, jonka jälkeen intervallit löytyivät yleensä hyvin.

Asteikon ja intervallien laulamiseen käytimme n.15 minuuttia, jonka jälkeen siirryimme kappaleen pariin. Tutkimme kappaleen nuottia ja pohdimme mistä tietää missä sävellajissa kappale menee. Kappaleessa oli pari kohotahtia, joiden ajoittaminen oikein tuotti Merille vaikeuksia. Niinpä hahmottelimme ensin kappaleen perussykkeen kehon liikkeen avulla ja ohjeistin seuraamaan nuottia pitäen sykkeen kehossa ja havainnoimaan tahdin osia ja erityisesti haastavien kohotahtien suhdetta sykkeeseen. Sen jälkeen keskityimme

kappaleessa äänenkäyttöön ja tekstin grooveen. Totesin, että seuraavan kerran tutkimme kappaleen melodiaa nuotilla, ja tunnistamme intervaleja.

Mielestäni onnistuimme ajankäytöllisesti hyvin. Hahmotuksellista harjoitusta oli sopivassa suhteessa, ja ehdimme hyvin laulaa kappaletta ja tehdä sen puitteissa äänenkäytöllistä harjoitusta. Alkutunnin asteikko- ja intervalliharjoituksessa oli selkeästi havaittavissa, että Merillä laulutekniikan ja musiikin hahmotuksen yhdistäminen harjoituksessa ei ole vielä tässä vaiheessa kovin hedelmällistä. Molemmat kun vaativat häneltä niin suurta keskittymistä. Meri sanoi itsekkin, ettei tiedä kumpaan keskittyä, tekniikkaan vai säveliin. Kuitenkin näkisin, että hahmotusharjoituksia kannattaisi Merin kanssa tehdä, mutta siten, että hän saa rauhassa keskittyä yhteen asiaan kerrallaan ja vaikeusaste on tarkasti valittu. Meri vaikutti jostain syystä hieman jännittävän ja hermoilevan alun harjoituksessa. Minun täytyy jatkossa vielä paremmin pitää huolta, että hahmotusharjoitusta ei ole yhtään liikaa, ja että tekeminen pysyy mielekkäänä ja Meri saa joka tunnilla jonkinasteisen onnistumisen kokemuksen. En saa vaatia liikaa. Meri on vielä siinä vaiheessa musiikin hahmotuksen opiskelussa, että hänelle voi olla paikoin hankalaa nähdä hahmotuksellisesta harjoittelusta ja nuottien opiskelusta koituvaa hyötyä hänen musiikkiharrastuksensa kannalta. Niinpä minun täytyy pyrkiä mahdollisimman hyvin linkittämään kaikki tehtävät harjoitukset aitoon kontekstiin, ja perustelemaan miksi niitä tehdään. Merin kohdalla huomaan myös sen, että oppilaita tulee kasvattaa pikkuhiljaa oppijalähtöisyyteen ja dialogisuuteen. Kun palloa heittää oppilaille alusta asti, osaa oppilas jossain vaiheessa myös heittää takaisin. Pitemmällä olevat oppilaat tuntuvat osaavan paremmin reflektoida omaa tekemistään ja sanoittaa sitä. Opettaja saa heiltä ideoita mihin tarttua. He vaikuttavat myös paremmin tietävän millaisia muha-taitoja he tarvitsevat ja osaavat myös kertoa sen opettajalle. Koen dialogisuuden todella tärkeäksi pelkässä laulunopetuksessakin, mutta nimenomaan hahmotuksellisessa opetuksessa se on elintärkeää. Muutoin opetuksesta tulee yksisuuntaista, ja oppilas ei koe opittavia asioita omakseen. Opettaja ei myöskään saa tällöin kuvaa oppilaan aiemmasta tietorakenteesta tai siitä, miten tämä opittavia asioita prosessoi.

Elias 6.2

Myös Elias on alkutaipaleella musiikkiopinnoissaan, ja suorittaa ensimmäistä muhaurssiaan. Hän on lyhyen aikaa lapsuudessaan opiskellut instrumenttia ja suorittanut yhden muhaurssinkin, mutta muhaurssieluksessa mennään tällä hetkellä ihan alkeissa. Nuotinluku ja säveltapailuosaamisensa Elias kokee heikoksi. Niinpä lähdimme suunnittelemaan tutkimusperiodia perusasioiden ympärille. Rytmien lukeminen ja kirjoittaminen, tahtilajit ja kappaleiden rakenteiden lukeminen ja kirjoittaminen nousivat esiin, kun keskustelimme siitä mitä alamme tekemään.

Olimme aikaisemmalla tunnilla valinneet Eliakselle kappaleen, josta hän kirjoittaisi kappaleen. Elias toi ehdotuksia kappaleista, jotka kiinnostavat häntä ja minä valitsin niistä melodisesti ja harmonisesti helpoimman. Nyt lähdimme pohtimaan kappaleen tahtilajia ja sointuja. Elias etsi kappaleen perussykkeen ja löysi tahtilajin aivan oikein. Sitten pohdittiin, onko kappaleen perussykkeen iskut neljäsosa- vai puolinuotteja. Sitten ryhdyimme tutkimaan kappaleen harmoniaa. Olimme aiemmilla tunneilla laulaneet äänenavauksen yhteydessä duuriasteikkoja, ja siitä muodostuvia intervaleja. Nyt valitsimme työn alla olevan kappaleen sävellajin, ja lauloimme asteikon pari kertaa. Sen jälkeen katsoimme, millaisia kolmisointuja eri asteille muodostuu ja Elias lauloi ne puhtaasti ja jopa varsin hyvällä tekniikalla. Hän lauloi lopulta myös sointujen septimit, vaikka kyseisessä kappaleessa ei septimisointuja juuri olekaan.

Tämän jälkeen aloimme kuunnella kappaletta ja lauloimme ensin sointujen perussävelet. Sitten Elias tunnisti oivallisesti ovatko ne duuri- vai mollisointuja. Hän on sen verran tutustunut pianon koskettimistoon, että osaa nimetä kappaleen sointujen pohjasävelet, hakemalla ne ensin laulamalla ja sitten etsimällä ne koskettimistolta, joten totesimme että kappaleen sointujen selvittäminen ja kirjoittaminen on hyvä kotitehtävä.

Työskentelimme hahmotuskeskeisesti n. 20 minuuttia, jonka jälkeen lauloimme kappaletta keskittyen äänenkäyttöön. Eliaksella vaikutti suhtautuvan tunnin aiheisiin ja käsitteilytapaan positiivisesti. Sointuja käsitellessämme olisin voinut olla selkeämpi ja muistaa että Eliaksen tapauksessa muhaurssieluissa ollaan hyvin alussa. Pianon koskettimistolla visualisointi olisi myös ollut hyvä lisä. Jälkeenpäin en ollut ihan varma ymmärsikö Elias lopulta miten sointuja muodostetaan asteikosta ja ennen kaikkea miksi harjoitusta tehtiin,

joten oman opettamiseni suhteen petrattavaa jäi. Eliaksen ja Merin kohdalla mietin, että olisi erityisesti opintojen alussa olevien kannalta tärkeää pystyä muodostamaan hahmoksellisista harjoituksista selkeä jatkumo, jossa valittujen teemojen tai aiheiden parissa tehtäisiin joka viikko jotakin. Tässä tutkimuksessa olen halunnut kokeilla monenlaisia toimintatapoja, jonka takia joidenkin oppilaiden kohdalla jatkuvuus ja johdonmukaisuus sekä oppijälähtöisyys ei kenties ole toteutunut parhaimmalla mahdollisella tavalla. Myös tehtävien vaikeusasteen valinta ei aina ollut täysin onnistunutta.

