

# **Mielikuvilla tietoiseksi**

**Oppilaslähtöinen palaute laulupedagogiikassa**

Tutkielma, kandidaatti  
24.04. 2019

Emmi Hakala  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
Taideyliopiston  
Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Mielikuvilla tietoiseksi – oppilaslähtöinen palaute laulopedagogiikassa	30
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Emmi Hakala	kevät 2019
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tässä tutkimuksessa tutkin sitä, missä määrin mielikuvia voidaan käyttää laulopedagogiikan apuvälineenä ja kuinka niihin liittyviä väärinkäsityksiä olisi mahdollista välttää. Asiantuntevan laulopedagogiikan asemaa on tarpeen parantaa sekä sen keinovalikoimaa kehittää ja tutkia, jotta äänenkäytön ongelmilta vältyttäisiin ja äänihygienian edistäminen saisi ansaitsemaansa jalansijaa koulutuspoliittisessa keskustelussa ja päätöksenteossa. Laulamiseen liittyvät toiminnot tapahtuvat suurilta osin näkymättömissä kehon sisällä ja ovat samalla usein henkilökohtaisia, koska instrumenttina toimii laulajan oma keho. Sanallista palautetta ei usein voida laulopedagogiikassa antaa pelkästään tekniseen terminologiaan tukeutuen, koska termien taustalla olevista keho- tuntemuksista pitää ensin tulla tietoiseksi. Siksi mielikuvien käytöllä on perusteltu asema. Tahdoin kuitenkin selvittää sitä, kuinka paljon mielikuviin kannattaa tukeutua ja miten oppilaslähtöisen palautteen antamista laulopedagogisessa tilanteessa on ylipäänsä aiemmin tutkittu. Käytin teoreettisena viitekehyksenäni oppilaslähtöisyyttä, koska se tarjosi näkökulmana mahdollisuuden tarkastella oppilaskohtaisiin eroavaisuuksiin suhtautumista ja niiden huomioimista opetuksessa.</p> <p>Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jossa tutkimuskysymykseni oli:</p> <p style="padding-left: 40px;">Millainen on mielikuvien ja fysiologisten termien suhde oppilaslähtöisessä palautteessa laulopedagogiikan kontekstissa?</p> <p>Laulopedagogiikan monimutkaisuus tuli esiin jo käsiteluvussa, jossa määrittelin muutamia keskeisimpiä lauluteknisiä käsitteitä. Lähdekirjallisuudessa teknisistä termeistä kirjoitettiin monenlaisista näkökulmista erilaisia mielikuvia hyödyntäen, mikä osoitti niiden moniselitteisyyden. Jonkun mielikuvan ollessa toiselle oppilaalle toimiva, ei sama mielikuva toimi toiselle välttämättä lainkaan.</p> <p>Tutkimukseni mukaan rakentava palautetilanne sisältää opeteltavan asian havainnollistamista sekä mielikuvien että auditiivisin esimerkein. Mielikuvia tulisi sijoittaa oppilaalle jo tutun kokemisympäristön piiriin. Havainnollistamisen lisäksi opeteltavan toiminnon voi liittää tekniseen termistöön, mikäli se koetaan oppimista edistäväksi. Laulopedagogin on myös tärkeää kannustaa asioiden itsenäiseen havainnoimiseen ja toisaalta myös vertaisoppimisyhteisöjen pariin. Rento ilmapiiri ja oppilaan osallistaminen opetuksen suunnitteluun myös lisäävät palautetilanteen sujuvuutta.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
laulopedagogiikka, mielikuvat, oppilaslähtöisyys, palaute	
<b>Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään</b>	
22.04. 2019	

# Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Tutkimusasetelma .....	4
2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	4
2.2 Metodologiset valinnat ja tutkimusprosessi .....	4
2.3 Tutkimusetiikka.....	6
3 Laulopedagoginen termistö.....	7
3.1 Tuki .....	7
3.2 Äänihuulikontakti.....	8
3.3 Nenäportti, pehmeä kitalaki ja kurkunpää.....	9
3.4 Kehon ylimääräiset jännitykset .....	10
4 Oppilaslähtöisen palautteen tunnusmerkit laulopedagogiikassa.....	12
4.1 Oppilaslähtöisyys .....	12
4.2 Palautetilanne .....	13
4.3 Aistien hyödyntäminen.....	15
5 Tulokset.....	17
5.1. Oppilaslähtöisyyden toteuttaminen .....	17
5.2 Termien johdonmukainen käyttäminen.....	18
5.3 Mielikuvien oppilaslähtöinen hyödyntäminen .....	19
6 Johtopäätökset ja pohdinta .....	20
6.1 Johtopäätökset ja niiden tarkastelua .....	20
6.2 Oppilaslähtöisen laulopedagogiikan monimutkaisuus .....	23
6.3 Luotettavuustarkastelu.....	25
6.4 Jatkotutkimusaiheet .....	25
Lähteet .....	28

# 1 Johdanto

Laulupedagogiikassa on kaksi puolta, jotka erottavat sen melko selkeästi muusta instrumenttipedagogiikasta. Ensinnäkin laulajan instrumentti on henkilökohtaisempi ja persoonallisempi kuin mikään toinen, koska se on hänen oma kehonsa. Toiseksi useat laulamiseen liittyvistä toiminnoista tapahtuvat näkymättömissä kehon sisällä. Juuri nämä kaksi seikkaa tekevät sekä laulunopiskelusta että sen opettamisesta hyvin mielenkiintoista, mutta vaativat samalla laulamiseen perehtyvältä paljon kärsivällisyyttä ja laajaa pedagogista keinovalikoimaa.

Laulamaan opettelu vaatii opiskelijalta sitä, että hän on avoin muutokselle ja tottumuksista luopumiselle (Harrison, 2006, 208). Lisäksi opiskelijan tulee säilyttää keho joustavana ja aktiivisena, jotta ääni pääsee toimimaan terveesti ja tehokkaasti. Laulunopiskelun henkilökohtaisen luonteen vuoksi on ensisijaisen tärkeää, että laulupedagogisissa tilanteissa palautetta annetaan rakentavasti ja kullekin oppilaalle sopivalla tavalla oppilaslähtöisyyden periaatteiden mukaisesti. Näin joustavalle ja aktiiviselle kehonkäytölle sekä oppimiselle luodaan hedelmällinen ympäristö.

Musiikinopettajat kohtaavat vaikeuksia työssään rasituksesta aiheutuvien äänivaikeuksien seurauksena ja äänivaikeuksista raportoivat vielä useammin ne opettajat, jotka laulavat työssään. Nämä ongelmat on todennettu tutkimuksessa, mutta silti äänihygienian edistäminen ei ole saanut ansaitsemaansa painoarvoa koulutuspoliittisessa keskustelussa. (Schmidt & Morrow, 2015, 2–3.) Näin ollen asiantuntevan laulunopetuksen asemaa on tarpeen vahvistaa ja laulupedagogisia keinoja kehittää.

Laulupedagogiikassa tarkoituksenmukainen käsite on ”hyvä laulusuhde”, jonka on luonut Ava Numminen aikuisen laulunopiskelua ja laulutaidottomuutta ilmiönä tutkivassa väitöskirjassaan (Numminen, 2005). Hyvän laulusuhteen saavuttanut laulaja tuntee voivansa kehittyä laulamissa, eikä siinä ole hänelle keskeisintä oikein laulaminen tai täydellinen sävelpuhtaus vaan kokemus siitä, että oma ääni on arvokas. Hyvään laulusuhteeseen kuuluu myös käsitys siitä, että laulaminen on osa ihmisyyttä sekä keino purkaa ja tuoda esiin erilaisia tunteita. (Numminen, 2005, 246.)

Koska useimmat laulamiseen liittyvät toiminnot tapahtuvat näkymättömissä, on niiden tiedostaminen ja niistä puhuminen myös usein kasvatuksellisissa tilanteissa hie-

man haastavaa. Laulamaan oppiminenkin on suurilta osin alitajuisten, tiedostamattomien toimintojen siirtämistä kontrolloitaviksi ja tietoisiksi. (Kirkpatrick, 2008, 551–552.) Oppilasta tulisi ohjata tiedostamaan säädeltäviä osatekijöitä, jotta hän voi parantaa tekniikkaansa. Koska laulupedagogi ei voi esimerkiksi havainnollistaa kurkunpään asentoa näkyvän esimerkin tai kosketuksen avulla – toisin kuin vaikka pianopedagogi voi säädellä oppilaan käsien asentoa – on opettajan keinovalikoima laulupedagogiikassa hyvin erilainen.

Olen opiskellut sekä klassista että pop-jazz-laulua ja havainnut, että mielikuvien käyttö opetuksen apukeinona on yleistä genrestä riippumatta. Oma opetustaustani on pop-jazz-laulupedagogiikan puolella, mutta koen kyseessä olevan aiheen olevan tyyllilajirajat ylittävää. Perustavanlaatuiset laulutekniset mekanismit ovat laulajille yhteisiä tyyllilajista riippumatta ja näin ollen termistö ja myöskin yleisimmät käytetyt mielikuvat ovat samalla tavoin yleisiä eri genreissä. Tätä havaintoa tukee esimerkiksi, se että Estill Voice Training monien muiden eri koulukuntien tapaan ei erittele opetusmateriaalissaan eri genrejä vaan päinvastoin osoittaa, että populaarimusiikin tai oopperan laulaminen perustuu samankaltaisiin fysiologisiin toimintoihin (Steinhauer, 2017, 195).

Kokemukseni mukaan kolme tärkeintä keinoa laulajan ohjaamiseen ovat opettajan auditiiviset esimerkit, fysiologiset termit ja mielikuvat. Aloittelevalle laulajalle fysiologinen terminologia ja oman ääntöväylän toiminnan hahmottaminen ja tiedostaminen saattaa olla hyvinkin haastavaa, ja auditiivisten esimerkkien perusteella oppiminen taas kehittyy usein vasta harjaantumisen kautta. Siksi myös mielikuvilla on perusteltu asema laulupedagogisten työkalujen joukossa. Olen kuitenkin havainnut, että väärinkäsitysten välttämiseksi tulee mielikuvia ja fysiologista terminologiaa käyttää opetuksessa tarkasti harkitussa suhteessa, ja tätä suhdetta tahdon tutkia lisää.

Tutkielmani on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Esittelen näin ollen sitä, miten mielikuvien käyttöä ja oppilaslähtöistä palautteenantoa on aiemmin laulupedagogiikan kontekstissa tutkittu, ja teen tutkimustehtävääni liittyviä johtopäätöksiä näihin olemassa oleviin tutkimuksiin ja teorioihin pohjaten. (Salminen, 2011, 9.) Olen valinnut teoreettiseksi viitekehikseksi oppilaslähtöisyyden. Lisäksi keskityn selittämään kolmannessa luvussa laulun tekniikalle olennaisimpia fysiologisia sekä teknisiä termejä mahdollisimman kattavasti. Neljännessä luvussa perehdyn oppilaslähtöisen pedagogiikan lisäksi siihen, miten palautetilannetta sekä aistien hyödyntämistä laulu-

pedagogiikassa ja musiikkikasvatuksessa yleisesti on tutkittu. Luvussa viisi esittelen tutkimustulokseni, ja viimeisessä luvussa käsittelen niistä syntyneitä johtopäätöksiä, jatkotutkimusaiheuta sekä reflektoin tutkimusprosessiani.

## 2 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimusprosessiani ja siihen liittyviä metodologisia seikkoja. Käyn läpi myös tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni, joihin tässä tutkielmassa vastaan. Vertaan omaa tutkimusprosessiani lähdekirjallisuuden pohjalta tieteenteon käytänteisiin ja etiikkaan.

### 2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tässä tutkimuksessa perehdyn siihen, missä määrin laulunopetuksessa voidaan hyödyntää mielikuvia ja onko väärinkäsityksiä niiden suhteen mahdollista välttää. Tarkastelen laulupedagogiikkaa käyttäen oppilaslähtöisyyden näkökulmaa keskeisenä teoreettisena viitekehyksenä.

Tutkimuskysymykseni on:

Millainen on mielikuvien ja fysiologisten termien suhde oppilaslähtöisessä palautteessa laulupedagogiikan kontekstissa?

### 2.2 Metodologiset valinnat ja tutkimusprosessi

Toteutan tutkielmani systemaattisena kirjallisuuskatsauksena (Salminen, 2011, 9). Tutkin, millaista tutkimustietoa laulamiseen liittyvästä terminologiasta ja fysiologisten termien selkiyttämiseksi kehitetyistä mielikuvista on jo olemassa. Pysin tarkastelemaan tutkimuksia laajasti ja objektiivisesti oman tutkimustehtäväni mielessä pitäen ja keskusteluttamaan löytämiäni tuloksia omien mielipiteideni kanssa. Tarkastelen lähdeaineistoa kriittisesti ja objektiivisesti, jotta pystyn osoittamaan myös mahdollisesti havaitsemiani ristiriitoja ja puutteellisuutta. (Hirsjärvi, Remes & Salavaara, 2014, 258–260.)

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu alusta loppuun asti valintojen tekeminen. Oma tutkimusprosessini alkaa aiheenvalinnasta jatkuen siihen liittyviin rajauksiin. Yksi olennaisimmista rajauksista tutkimuksessani on päätyä käsittelemään laulamista yleisesti rajoittamatta analyysiäni mihinkään tiettyyn genreen. Keskeisimmäksi kasvatustieteelliseksi lähtökohdakseni valikoin oppilaslähtöisyyden näkökulman. Metodologisiin seikkoihin liittyen Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen

osastolla kandidaatintutkielmien toteuttamistavaksi on valmiiksi valittu kirjallisuuskatsaus, mikä on sinänsä ristiriidassa tieteentekemisen periaatteiden kanssa. Valmiiksi valittu tutkimuksen toteutuksen tapa aiheuttaa tiettyjä rajoituksia siihen, mitä voidaan tutkia. (Hirsjärvi ym. 2014, 123.) Näin ollen metodologia vaikuttaa aihevalintoihin eivätkä aiheet metodologisiin valintoihin. Tiedostan tämän hieman ongelmalliseksi, mutta koen, ettei toteutustavan määräytyminen etukäteen tuota omaan prosessiini ongelmia.

Aineistoni koostuu enimmäkseen laulamiseen liittyvistä tieteellisistä kokoomateoksista ja vertaisarvioituista artikkeleista sekä joistakin maisterintutkielmista. Aineistoa etsin Google Scholarin kautta ja Uniartsin Finna-haulla, johon sisältyvät esimerkiksi EBSCO ja ProQuest-tietokannat.

Keskeisimpiä hakusanojani tiedonhaussa ovat seuraavat:

- singing + pedagogy + physiology
- learner-centered vocal pedagogy
- oppilaslähtöisyys + musiikkikasvatus
- laulupedagogiikka + mielikuvat
- palautteenanto + laulupedagogiikka (feedback + vocal pedagogy)

Alustavien hakukierrosten jälkeen järjestelen aineiston niin, että jaottelen laulutekniisiin käsitteisiin liittyvät hakutulokset omaksi luvukseen ja palautteenantotilanteeseen sekä oppilaslähtöisyyteen liittyvät lähteet omaksi kokonaisuudekseen. Kun lukujen sisäiset rakenteet ovat selvillä, teen lukukohtaisia tarkentavia hakukierroksia.

Tarkentavia hakusanojani ovat esimerkiksi:

- tuki + laulaminen
- äänihuulikontakti
- ääntöväylä + resonaatio
- Complete Vocal Technique
- Estill Voice Training



- Alexander-tekniikka

Löytämäni aineisto määrittelee sen, mitä sisällytän lauluteknisten käsitteiden lukuun. Käsitteiden valikoimisessa merkitystä on sillä, kuinka usein ja kattavasti käsitteet tulevat esiin lähdekirjallisuudessa. Lisäksi aineiston analysoimisessa ja valikoimisessa käytän apuna omaa asiantuntemustani ja pyrin tarpeen tullen myös kartuttamaan sitä, koska vain siten onnistun tekemään onnistuneita valintoja ja sisällyttämään tutkimukseeni sille merkityksellisimpiä ja olennaisimpia teorioita. (Hirsjärvi ym. 2014, 259.) Neljännen luvun jaottelen oppilaslähtöisyyden ja palautteenannon alaluvuiksi. Järjestän löytämäni aineistot hahmottelemieni lukujen mukaan erillisiin muistiinpanoihin, joista siirrän ne osaksi lopullista tutkielmatekstiä. Kuljetan koko aineistoanalyysi- ja kirjoitusprosessin ajan mukana asianmukaisia lähdeviittauksia.

## 2.3 Tutkimusetiikka

Tieteentekemisessä on tärkeää erottaa tutkittu tieto ”arkitiedosta” (Hirsjärvi ym. 2014, 18). Johtopäätöksiä voi muodostaa vain tutkimustiedon perusteella, joka on muodostunut tieteentekemisen käytänteitä noudattavan tutkimustyön seurauksena. Tutkimuksen tulisi toteuttaa Robert Mertonin imperatiiveja, joita ovat ”universaalisuus” eli tiedon käsitteleminen yleisesti, ”yhteisöllisyys” eli tutkimustiedon asettaminen kansainvälisen tiedeyhteisön hyödynnettäväksi, ”puolueettomuus” eli riippumattomuus tutkijan henkilökohtaisesta asemasta ja ”järjestelmällisen epäilyn periaate” eli tietynlainen kriittisyys, jota esimerkiksi vertaisarviointisysteemi edesauttaa. (Hirsjärvi ym. 2014, 21.) Ennen tutkimuksen tekoa olen tutustunut näihin periaatteisiin ja toteutan niitä omassa tutkielmaprosessissani parhaani mukaan.

Lähdemateriaalin analysoimisessa pyrin olemaan objektiivinen sekä puolueeton ja toteuttamaan tieteentekemisen etiikkaa esimerkiksi merkitsemällä lähdeviittaukset asianmukaisesti ja tarkasti. Pyrin tässä tutkimuksessa aineistoa analysoidessani myös osoittamaan mahdollisimman selkeästi aineistossa havaitsemani mahdolliset epäjohtonmukaisuudet. (Hirsjärvi ym. 2014, 260; TENK, 2012.) Tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi käytän lähteinäni muun kirjallisuuden lisäksi vertaisarvioituja artikkeleita. Otan huomioon myös tutkielmaohjaajani ehdottamat lähteet ja kandidiseminaarissa muodostuneen tiedeyhteisön kommentit.

## 3 Laulupedagoginen termistö

Tässä luvussa avaan laulupedagogiikalle keskeisiä käsitteitä: tuki, äänihuulikontakti, kehon jännitykset sekä nenäportin, pehmeän kitalaen ja kurkunpään kontrolli. Luon mahdollisimman laajan, mutta kuitenkin selkeän kuvan siitä, mitä mainituilla termeillä tarkoitetaan. Samalla mainitsen muutamia aineistossa esille tuotuja, usein melko laajastikin käytössä kuultuja käsitteisiin liittyviä ristiriitaisuuksia ja epäselvyyksiä. Luvussa analysoitavat käsitteet ovat valikoituneet tutkielmaani sillä perusteella, että ne esiintyvät toistuvasti lähdekirjallisuudessa.

### 3.1 Tuki

Tuki on laulupedagogiikassa suuntauksesta ja tyyllilajista riippumatta usein esiintyvä käsite, mutta se, mitä sillä tarkoitetaan, saattaa usein jäädä epäselväksi, koska sille on monenlaisia määritelmiä. Tervettä äänenkäyttöä edistäessä tuki on syytä ottaa puheeksi, mutta itse sana sisältää monia eri merkityksiä, joista monet voivat olla äänen-tuottomekanismille jopa haitallisia. Tuesta puhuttaessa saatetaan usein virheellisesti luulla sen tarkoittavan sitä, että ulos hengitettäessä tulisi jännittää vatsalihaksia, mutta lihasten aktiivinen, tiedostettu jännittäminen lukitsee niitä ja aiheuttaa siten laulamista haittaavia kehollisia lukkoja. Ennemmin tulisi painottaa, että kyse on ”äänihengityskontrollista” tai ”hengitysyhteydestä”. Näillä tarkoitetaan siis aktiivisen jännittämisen sijaan esimerkiksi hengitykseen osallistuvien lihasten dynaamista yhteistyötä, ilmavirran kontrollointia tai ”subglottaalista painetta” eli sisäänhengitetyn ilman äänihuuliin luomaa painetta ja sen hallintaa. (Kirkpatrick, 2008, 551, 556; Koistinen, 2008, 37–38.)

Complete Vocal Technique (CVT) -koulukunnan piirissä tuki määritellään pallean kautta. Hengitettäessä pallealla on luontainen tehtävä työntää ilmaa ulos keuhkoista. Kun hengitysilmaa halutaan lauletaessa säädellä, selkä-, lanne- ja vatsalihakset aktivoituvat ja tätä aktivoitumista kutsutaan tueksi. Tällainen haluttu lihasaktiivisuus on kuitenkin joustavaa, ja virheellisestä tuesta puhutaan silloin, kun alavatsa on liian jännittynyt. (Sadolin, 2009, 20, 37.)

Alexander-tekniikassa puhutaan myös tuesta laulutekniikan osatekijänä. Usein oppilasta ohjatessa saatetaan puhua tuen puuttumisesta, mikä on lähtökohtaisesti joissain tapauksissa ongelmallista, koska käytettäessä termiä ”puuttuminen” oppilas pyrkii

usein lisäämään lihastyötä. Lihastyön lisääminen taas saattaa aiheuttaa ylimääräisiä jännityksiä kehoon ja siten estää kehon joustavan valmiustilan, joka on laulamisen perusedellytys. (Saraste, 2006, 154.)

Estill Voice Training taas pyrkii käsittelemään tukea hengittämisestä erillisenä ja myös erikseen säädeltävänä toimintona. Estill Voice Trainingin mukaan ”torso” eli vartalo on vain yksi tukea säätelevä osatekijä. Lisäksi myös pään ja niskan lihasten nähdään tukevan äänentuoton prosessia. Estill Voice Training kritisoi tuen käsitettä siitä, että se on usein nähty liian suoraviivaisena. Estill-näkemyksen mukaan laulaminen ja tuki ei ole vain palleasidonnaista syvänhengittämistä vaan resonanssin, äänensävyyn ja hengityksen monisuuntaista vuorovaikutusta. Tukea simuloiva käsite Estill-näkemyksessä on ankkurointi, jolla tarkoitetaan sitä, että keho on aktiivisen valmiuden tilassa. (Steinhauer, 2017, 76, 196, 201, 203.)

### **3.2 Äänihuulikontakti**

Ääni syntyy, kun äänihuulet värähtelevät. Ääntöväylän lihakset lähentävät äänihuulia toisiaan kohden, jolloin niiden alapuolelle kerääntynyt ilmanpaine lisääntyy ja lopulta pakottaa ne erilleen. Äänen laadulle ja värille merkittävä tekijä on se, miten äänihuulet värähtelevät. Värähtelyn alkuvaiheessa äänihuulten alapinnat erkanevat, ja lopuksi näin tekevät myös yläpinnat. Äänihuulten ollessa erillään syntyy äänirako eli ”glottis”, josta läpivirtaava ilma aiheuttaa ”imefektin”. Sen seurauksena äänihuulet taas ”imeytyvät” luontaisen taipumuksensa mukaan jälleen yhteen viimeistellen värähdysten. (Laukkanen & Leino, 2001, 35–36.)

Läpikäytyä ilman määrä usein vaikuttaa siihen, millainen värähtelystä syntyvän äänen laatu on. Mikäli äänihuulia puristetaan tiukasti yhteen, on seurauksena voimakas ”glottisresistanssi”, eli puristuksen voimakkuus on suurempi kuin subglottaalinen paine. Liiallisena ja haitallisena tällaista ilmiötä kutsutaan hyperfunktionaaliseksi äänentuotoksi, ja syntyneestä äänestä käytetään usein seuraavia kuvauksia: puristeinen, metallinen ja tiukka. Hyperfunktionaalisuuden seurauksena ääni saattaa väsyä, koska äänihuulien rasitus on tarpeettoman suuri. (Laukkanen & Leino, 2001, 56; Sundberg, 2001, 52.)

Vastaavasti on myös mahdollista, että äänihuulet eivät värähtele toisiaan vasten symmetrisesti koko pituudeltaan. Tällöin syntyy heikko glottisresistanssi, eli subglot-

taallinen paine on äänihuulien yhteenpuristuneisuutta suurempi ja siten myös ääntöväylän läpi kulkeutuvan ilman määrä kasvaa. Tällaista äänentuottotapaa kutsutaan hypofunktionaaliseksi. Hypofunktionaalisesti tuotettu ääni kuvataan usein laadultaan pehmeäksi, huokoiseksi ja sumuiseksi. (Laukkanen & Leino, 2001, 56.)

Äänihuulten toiminta määrittelee myös sitä, millaisen alukkeen synnytetty ääni saa. Selkeimmin alukkeet erottuvat silloin, kun tuotettava ääni alkaa soivalla vokaalilla. Estill Voice Training erottelee äänihuulen toiminnan alukkeiden kautta ”glottaalisiin”, ”aspiroituihin” ja ”pehmeisiin”. Glottaalisessa alukkeessa ilmavirtaa pidätellään suljettujen äänihuulten takana ja ilma pääsee läpi vasta, kun äänihuulet aukeavat. Ilman pidättely aiheuttaa alukkeen kuulokuvaan aistimuksen ylimääräisestä ilmasta. Aspiroitu aluke taas syntyy, kun ilmavirta alkaa liikkua ennen kuin äänihuulet sulkeutuvat ja se aistitaan kuulokuvassa ”kovuutena”. Pehmeällä alukkeella alkavassa äänessä taas glottis sulkeutuu yhtäaikaisesti ilmavirran liikkeiden kanssa ja se on kuulokuvaltaan nimensä mukaisesti pehmeä. (Steinhauer, 2017, 52.)

### **3.3 Nenäportti, pehmeä kitalaki ja kurkunpää**

Lauluinstrumentissa resonanssiin eli äänenä aistittuun värähtelyyn on monta vaikuttavaa osatekijää. Resonanssia vahvistettaessa tulee ottaa huomioon esimerkiksi kielen asento, leuan asento, kurkunpään toiminta, nenäportin sulkeminen ja pehmeän kitalaen asento (Ware, 1997, 140–148). Resonanssia säädellessä puhutaan usein äänen ”sijoittelusta” (placement), joka on käsitteenä lähtökohtaisesti ongelmallinen. Sijoittelusta puhuttaessa tarkoitetaan usein sitä, missä jonkun tietyn äänten tunnetaan ääntöväylässä syttyvän. Jotkut vokaalit aistitaan kitalaessa ja toiset taas nielun alueella. Vokaalien sijoittelua ohjataan usein esimerkiksi mielikuvalla siitä, että ”lauletaan maskissa” tai ”suunnataan ääni kitalakeen tai etuhampaisiin”, kun todellisudessa säädellään resonanssia vahvistavia ääntöväylän osasia. (Ware, 1997, 150–151.)

Mikäli halutaan säädellä äänen nasaaliutta, tulee keskittyä pehmeän kitalaen kontrollointiin, joka on yhteydessä nenäportin asennon säätelyyn. Mikäli tuotetun äänen sävy on nasaali, tulee ääni ulos sekä suun että nenän kautta. Synnä tälle on avoin nenäportti. Vastaavasti nenäportin ollessa suljettu ääni tulee ulos vain suun kautta. Nenäportin asentoa on helppo havainnollistaa esimerkiksi NG-äänten avulla, jota laulettaessa nenäportti on auki. (Sadolin, 2009, 171.) Pehmeän kitalaen asento on yhteydessä nenäportin sulkeutumiseen. Pehmeää kitalakea nostettaessa nenäporttikin

sulkeutuu. Nenäporttikontrollista puhuttaessa on virheellisesti joskus käytetty ”nuuhkimisen” (sniff) mielikuvaa, vaikka todellisuudessa kyseinen mielikuva madaltaa kitalakea eikä siten edistä nenäportin sulkeutumista. Ongelmallinen on lisäksi kitalaen käsite ylipäättään, sillä laulajan säädeltävissä on vain pehmeä kitalaki. Kova kitalaki taas on luu, jota ei voi liikuttaa. (Deirdre, 2015, 319–320.)

Edellisessä kappaleessa mainittu usein virheellisessä yhteydessä käytetty nuuhkimisen käsite laskee pehmeää kitalakea. Mikäli taas halutaan harjoittaa pehmeän kitalaen nostamista, on käytetty mielikuvia esimerkiksi haukottelun tunteesta tai sieraimien avaamisesta. Pehmeän kitalaen asento vaikuttaa äänessä havaittuun kirkkausasteeseen (tummuus / kirkkaus). (Sadolin, 2009, 169.)

Myös kurkunpään asento vaikuttaa merkitsevästi siihen, minkälaista ääntä laulaja tuottaa. Sävelkorkeudella mitattuna korkeissa äänissä kurkunpää on luonnollisesti korkeammalla ja matalissa äänissä se laskeutuu. Luonnollisen sijoituksen lisäksi kurkunpään asentoa on mahdollista kontrolloida tahdonalaisesti, mutta sen toiminnasta pitää ensin tulla tietoiseksi sitä säädelläkseen. Tummempaan sävyiseksi ääni muuttuu kurkunpäästä laskemalla ja vastaavasti kirkkaammaksi sitä nostamalla. Kurkunpään sijoituksen säätelyyn on myös käytetty mielikuvaa haukotuksen tai aivastuksen tunteesta. Lisäksi kurkunpään toimintaa voi havainnoida tarkkailemalla nielemisen tunnetta. Avuksi saattavat myös olla tilanteet, joissa hengittää nopeasti ”yllättyneenä” suun kautta sisään tai pureskelee herkullista ruokaa. Myös yleisesti käytettävä valittavan tai nyhkyttävän äänenkäytön mielikuva pyrkii ohjaamaan kurkunpään nostamiseen. (Sadolin, 2009, 162–163; Steinhauer, 2017, 127; Ware, 1997, 143, 145.)

Kurkunpään eteisen tilaa on mahdollista kaventaa siten, että kannurustoja liikutetaan kurkunkannen suuntaan. Tämän liikkeen tuottamaa ilmiötä kutsutaan twangiksi. Twangia havainnollistetaan usein mielikuvilla ankan vaakkumisesta, ambulanssin sireenistä tai miau-sanalla kissamaisesta lausumisesta. Ware (1997) mainitsee tämän kurkunpään eteisen venymisen tilan tunteen yhteydessä ”sisäisen hymyn” ajatuksen. (Sadolin, 2009, 159–60; Ware, 1997, 145.)

### **3.4 Kehon ylimääräiset jännitykset**

Usein laulunopetuksessa on tarpeen keskittyä myös rentouden tavoitteluun ja ylimääräisten kehon jännitystilojen purkamiseen. On esimerkiksi mahdollista, että ihminen

tiedostamattaan painaa kurkunpäättä alas laulaessaan mikä puolestaan vaikeuttaa hengittämistä. Lukittunut kurkunpää taas estää sen toivottavaa, joustavaa melodiamukaista liikehdintää. Kurkunpää voi lukittua epätoivotusti myös liian ylös ja se aiheuttaa ohuen ja kireän kuuloista äänentuottoa. Näistä tottumuksista ohjataan usein pois puheenomaisen äänentuoton kautta ja siihen liittyvin mielikuvin. (Saraste, 2006, 157–158.)

Myös kielellä ja leualla on tendenssiä jännittyä tarpeettomasti äänenkäytön yhteydessä. On ollut yleistä ajatella niin, että jos laulajan tuen käyttö on puutteellista, hän kompensoi sitä jännittämällä leukaa. Leukajännityksen syynä saattaa kuitenkin useimmissa tapauksissa olla päinvastainen; ylimääräinen lihastyö vaikeuttaa äänentuottoa ja siksi leukaa jännittämällä yritetään auttaa vaikeantuntuista prosessia. Sama ilmiö toistuu usein myös kielen kanssa. Kielen jännityksellä yritetään auttaa jo muutenkin jännittyneitä ääntöväylää. Laulettaessa tulisi löytää balanssi sen välillä, mikä on liiallista jännitystä ja mikä tarvittava lihasaktiivisuuden taso. Leuan, huulien, kielten ja kurkunpään tulee olla aktiivisia, mutta liiallisesti jännittyessään ne hankaloittavat toimintaa ja johtavat kurkun kuroutumiseen, joka hankaloittaa laulamisen prosesseja. (Sadolin, 2009, 20; Saraste, 2006, 157–161.)

## 4 Oppilaslähtöisen palautteen tunnusmerkit laulupedagogiikassa

Tässä luvussa analysoin sitä, millaista hyvän palautteen tulisi ihanteellisessa laulupedagogisessa tilanteessa olla. Käsittelen hyvää palautetta oppilaslähtöisyyden ja aistien hyödyntämisen merkityksen näkökulmista ja avaan lähdekirjallisuuden pohjalta sitä, millainen hyvästä palautetilanteesta tulisi rakentaa.

### 4.1 Oppilaslähtöisyys

Keskeisenä näkökulmana teoreettisessa viitekehityksessäni käytän oppilaslähtöisyyttä. Oppilaslähtöisyydellä tarkoitetaan opettamista oppilaiden yksilöllisten tarpeiden näkökulmasta, joten se voi toimia olennaisena lähtökohtana rakentavalle ja empaattiselle palautteenannolle laulupedagogiikassa (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 7). Oppilaslähtöisyydessä keskeistä on, että pedagogi keskittyy suunnittelemaan opetustaan kunkin oppilaan henkilökohtaisesta näkökulmasta ja löytää kullekin oppilaalle ihanteelliset lähestymistavat opettaviin asioihin. Musiikkipedagogi voidaan oppilaslähtöisyyden näkökulmasta määritellä myös ammattilaisohjaajana oppilaansa luovalle ja artistiselle kehitykselle. (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 6–7.) On todettu, että opettajalla on usein taipumusta opettaa oppilaitaan samalla tavoin kuin häntä itseään on opetettu ja oppilaslähtöisyyden periaate pyrkii vieraannuttamaan opettajia tästä joskus haitallisestakin tendenssistä (Meyer & Edwards, 2014, 438). Oppilaslähtöisyyteen kuuluu olennaisena osana myös ajatus siitä, että oppiminen on elinikäinen prosessi (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 7). Yksi olennaisimmista oppilaslähtöisyyden periaatteista on myös se, että oppilas nähdään opetuksessa kokonaisvaltaisesti omana persoonanaan ja annetaan hänen toteuttaa itseään sen mukaisesti (Blackie, Case & Jawitz, 2010, 644).

Gaunt (2009) on tutkinut yksityisopetusta musiikkikorkeakoulussa. Tutkimuksessa havaittiin, että soitto- ja laulutuntien vaikutukset opiskelijoihin ja heidän motivaatioonsa olivat moninaiset. Selvisi muun muassa, että jotkut opiskelijat motivoituvat suuresti yksityistunneista ja opettajansa opetuksesta, mutta motivaatio on olennaisesti sidoksissa opetukseen ja laskee yksityistuntien loputtua. Oppilaslähtöisen opetuksen tavoitteena onkin ehkäistä riippuvuuden syntymistä opettajan asiantuntijuuteen ja

kannustaa opiskelijaa kehittämään omaa ajatteluaan ja sisäistä motivaatiotaan. (Gaunt, 2009, 186.)

Oppilaalle tulisi myös oppilaslähtöisyyden periaatteiden mukaan antaa mahdollisuus osallistua häntä koskevan opetuksen suunnitteluun. Sauerland (2018) antaa tästä suunnitteluun osallistamisesta esimerkiksi sen, että laulopedagogilla tulisi olla mielessään harjoitteita, jotka ensinnäkin ottavat huomioon oppilaan omat lähtökohdat, mutta myös tarjoavat valinnanvapautta harjoituksen sisällä. Näin oppilaan tarkkaavaisuutta ohjataan siihen, miten hän kokee oppivansa asioita tehokkaimmin. Valinnanvapautta olisi hyvä ylläpitää paitsi yksittäisten harjoitusten sisällä myös koko tunnin rakenteessa ja opetuksen toteutuksessa yleisesti. Yhden harjoitteen sijaan opettajalla olisi hyvä olla valmiina monia eri vaihtoehtoja, joista oppilas saisi valita hänelle parhaan tavan opetella uutta asiaa. (Sauerland, 2018, 530.) Oppilasta olisi tärkeää saattaa osalliseksi hänen opetuksensa suunnitteluun myös esimerkiksi ohjelmistovalintojen ja tavoitteiden asettamisen kautta.

Weimer (2013) avaa oppilaslähtöisyyden käsitettä yliopistopedagogiikassa teoksessaan ”Learner-centered Teaching – Five Key Changes to Practice” ja määrittelee sen tavalla, joka pätee yleispedagogisesta tasostaan huolimatta myös laulopedagogiikkaan. Oppilaslähtöisyyteen kuuluu oppilaan sitouttaminen omaan oppimisprosessiinsa. Weimer (2013) mainitsee myös Sauerlandin (2018) tavoin, että oppilasta kannustaa ja innostaa se, että hän kokee saavansa vaikuttaa itse opetukseen ja sitä kautta oppimiseensa. Samalla oppilasta tulisi ohjata ajattelemaan sitä, mitä hän oppii ja miten hän parhaiten omaksuu opettavat asiat. Tässäkään oppilasta ei tietenkään saisi jättää ilman tukea, vaan opettajan tulisi myös osata auttaa oppilasta hänen oman oppimisensa havainnoinnissa. Vaikka laulunopetusta ehkä perinteisimmin annetaan yksityistunteina, on silti hyvä myös kannustaa oppilaita vertaisoppimisyhteisöjen pariin. (Weimer, 2018, 15.)

## **4.2 Palautetilanne**

Pedagogiikassa ja palautteenannossa yleisesti musiikin alalla on perinteisesti keskitytty pitkälti siihen, että palautetilanne on luontainen tilaisuus alleviivata virheet ja kehityskohteet oppilaan suorituksesta. Viime vuosikymmenten aikana on kuitenkin kannustettu myös myönteisen palautteen antamiseen. Ennen saatettiin ajatella, että onnistuneet asiat olivat esimerkiksi esiintyjille itsestään selviä ja siksi niiden mainit-



seminen ei ollut tarpeen, mutta nykyään myönteisten asioiden mainitsemisen kiistattomia hyötyjä arvostetaan. (Arjas, 2001, 108.)

Elina Henriksson (2017) haastatteli maisterintutkielmassaan Taideyliopiston Sibelius-Akatemian laulunopettajia heidän kokemuksistaan palautteen antamisesta opiskelijoiden tasosuoritusilanteissa. Kaikkien opettajien vastauksissa käytettiin ihan-teellista palautetta kuvailtaessa sanaa ”rakentava”. (Henriksson, 2017, 32.) Sibelius-Akatemian laulunopettajat kuvailivat rakentavaa palautetta niin, että se on sekä myönteistä että rehellistä ja että palautteenantajan tulee pystyä kertomaan, miten ja miksi kehityskohteissa tulisi edetä (Henriksson, 2017, 32, 34). Harrison (2006) erittelee rakentavan kritiikin antamisen neljään osatekijään. Hyvässä palautteessa on selkeä tarkoitus, joka pyrkii osoittamaan oppilaalle jotakin. Toiseksi hyvä palautteenantaja ottaa kritisoidun asian kontekstin huomioon ja antaa palautetta aiheesta, jonka oppilas jo tiedostaa ja tunnistaa. Lisäksi kritiikkiä tulee antaa vain silloin, kun oppilaalta on voitu odottaa parempaa suoritusta. Hyvästä palautteesta tulisi jäädä sellainen tunne, että kokee tulleen rohkaistuksi kehittymään lisää. Siksi ensisijaisen tärkeä on myös palautetilanteen henkinen ilmapiiri. (Harrison, 2006, 149.)

Opettajan rooli on tärkeä palauteilmapiirin luomisessa. Virheisiin takertuminen luo herkästi kielteisen oppimisilmapiirin. Sen sijaan opettajan tulisikin poikkeuksetta kyetä pitämään yllä jatkuvaa uskoa mahdollisuuteen oppia. Lisäksi on merkityksellistä, kuinka opettaja suhtautuu omaan opettajuuteensa. Jos opettaja osaa myöntää omat erehdyksensä ja myös nauraa itselleen, on oppilaallekin helpompaa omaksua rento työskentelyilmapiiri. (Numminen, 2005, 246–248.)

Palautetta annettaessa on olennaista löytää sille myös oikea ajoitus. On tärkeää ymmärtää, milloin oppilas on valmis vastaanottamaan palautetta tekemisestään. Jopa oppilaan oma itsearviointi voi väärällä hetkellä heikentää suorituksen laatua (Arjas, 2001, 107). Myös tasosuoritusilanteita pohdittaessa Sibelius-Akatemian opettajat mainitsivat ajoituksen tärkeyden. Tasosuoritusilanteen jälkeen he kokivat, että opiskelijat saattoivat olla sekavassa tunnetilassa, millä koettiin olevan vaikutusta siihen, millaista palautetta tasosuorituslautakunnan tulisi laulajille antaa. (Henriksson, 2017, 35.)

On myös muutamia konkreettisia ohjenuoria siihen, miten asioista kannattaa oppilaille puhua. Suorien kieltojen sijaan kannattaa ohjeistaa kehotuksella tavoiteltavaa asiaa kohti. Jos esimerkiksi halutaan pienentää äänenvoimakkuutta opiskelijan äänessä,

kannattaa enemmän ohjeistaa esimerkiksi etsimään hiljaista sävyä äänestä kuin kielittää kovaa laulaminen. Yleensä ei ole tarpeen sanallisesti osoittaa virhettä, vaan voi suoraan pyytää oppilasta korjaamaan virheen syytä. Oikein menneet asiat taas on hyvä osoittaa oppilaalle sanallisesti saman tien. Joskus sanaton ohjeistus kehonkielen avulla voi myös muistuttaa jostakin kehityskohteesta paremmin kuin sanallinen ohjeistus. (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 61; Numminen, 2005, 246.) Jos esimerkiksi haluaa oppilaan korjaavan ryhtiä, voi opettaja ottaa katsekontaktin ja suoristaa oman ryhtinsä, mikä usein muistuttaa oppilasta aiemmin jo opitusta asiasta.

### 4.3 Aistien hyödyntäminen

Laulunopettamisen haastavuuden ominaispiirre, kuten aiemminkin jo mainittiin, on se, että äänen tuottamiseen osallistuvat mekanismit tapahtuvat suurilta osin näkymättömissä (Harrison, 2006, 6). Siksi myös eri aistien hyödyntäminen on laulamisen ohjeistamisessa voimavara, jonka edut kannattaa tiedostaa. Kokemukset laulamisesta sekä äänenkäytöstä ovat hyvin subjektiivisia ja siksi oppilaan kehityskohteiden tiedostamisessa opettajan rooli on elintärkeä. Sellman (2008) tutkii väitöskirjassaan puheterapeutin ja asiakkaan vuorovaikutusta. Puheterapiassa asiakkaan havainnointia pyritään muuttamaan antamalla palautetta kaksijakoisesti. Terapeutti osoittaa asiakkaalle tavan huomioida asioita äänenkäytöstä, jotta asiakas osaisi itsekin suunnata tarkkaavaisuuttaan tärkeisiin seikkoihin. Lisäksi terapeutti omalla esimerkillään opettaa asiakasta ”yhdistämään kuulo-, tunto- ja näköaistihavaintoja äänenkäytöllisiksi merkitykselliseksi äänentuottoa symboloiviksi käsitteiksi” (Sellman, 2008, 110–111); lopullisena tavoitteena siis on, että asiakas osaa havainnoida ja tunnistaa asioita äänenkäytöstään itsenäisesti. (Sellman, 2008, 110–111.) Samat, oppilaslähtöisyyden näkökulmia tukevat periaatteet pätevät myös terveen äänenkäytön opettamiseen laulajille.

Ihminen ei luonnollisista syistä ole kykeneväinen kuulemaan omaa ääntään yhtä objektiivisesti kuin muita ääniä, ja siksi sen kuunteleminen vaatiikin totuttautumista ja harjaantumista (Harrison, 2006, 4–5). Puheterapiassa yleistä on, että asiakkaan äänenkäytöllisiä toimintoja eli esimerkiksi luentaa äänitetään ja jälkeenpäin soitetaan asiakkaalle. Tausta-ajatuksena on, että asiakas oppii itse tunnistamaan äänestään tavoiteltavia piirteitä. Oman äänen kuuntelemisen tavoitteena on saada oppimisprosessia nopeutettua. Laulun äänittäminen ei tietenkään ole mitenkään uusi asia, mutta

nykyään sitä onneksi hyödynnetään enenevässä määrin myös opetustilanteissa. Ääniterapeutit kuten lauluopettajatkin käyttävät myös asiakkaan äänenkäytön kehityskohteiden jäljittämistä metodina niiden ”eksplisiittiseen osoittamiseen”. Kun asiakas tai oppilas kuulee tekemänsä asian toisen laulamana, on sen jälkeen yleensä helpompi korjata omaa tekemistä. (Laukkanen & Leino, 2001, 200–201.)

Vaikka suuri osa laulamiseen liittyvistä toiminnoista tapahtuukin kehonsisäisesti, kertoo laulajan ulkoinen olemus myös paljon laulamiseen liittyvistä toiminnoista. Opettajan on mahdollista havainnoida esimerkiksi jalkojen sekä pään asentoa, kurkunpään jännityksiä ja hengitykseen liittyviä seikkoja myös ihan vain katsomalla. Oppilasta voi ohjata havainnoimaan niitä itse esimerkiksi peilin avulla ja niin oppilaan aistihavaintojen yhdistämiskyky kehittyy. (Saraste, 2006, 180–181.)

Opettajan yksi työkalu osoittaa oppilaalle asioita on koskettaminen. Opettajan tulee kuitenkin olla tietoinen tavastaan koskettaa, sillä se saattaa väärinkäytettynä myös lisätä oppilaan jännityksiä. (Saraste, 2006, 181.) Tässäkin opettajan tulee valppaasti aistia oppilaskohtaisia eroja ja hyödyntää havaintojaan toiminnassaan oppilaslähtöisyyden periaatteiden mukaisesti. Siinä missä toiselle oppilaalle koskettaminen tuntuu neutraalilta ja saattaa toimia hyvänä apuvälineenä jonkun lihastoiminnon tiedostamiseksi, saattaa se toiselle tuntua ahdistavalta ja vaikeuttaa toivotun toiminnon toteuttamista entisestään. Koska jokaiselle tulee antaa opetustilanteessa oma henkilökohtainen tila ja päätäntävalta siitä, tulee opettajan olla tarkka oppilaiden reaktioista ja tarvittaessa kysyä koskettamiseen lupa. Koskettamisen lisäksi on muitakin tuntoaistillisia havainnollistamiskeinoja. Myös liikkeiden yhdistäminen laulamiseen aktivoi tuntoaistia ja saattaa helpottaa lauluteknisiä toimintoja (Koistinen, 2008, 116).

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelem oppilaslähtöisyyden periaatteiden noudattamista. Toisessa alaluvussa keskityn palautteenantamiseen fysiologisten termien kannalta ja viimeisessä alaluvussa käsittelem mielikuvien hyödyntämistä laulunopetuksen apuvälineinä.

### 5.1. Oppilaslähtöisyyden toteuttaminen

Jokainen lauluääni on instrumenttina persoonallinen ja jo yksin siksi on perusteltua, että jokaiseen laulajaan suhtaudutaan yksilöllisesti. Oppilaslähtöisyys on pedagogisena periaatteena laulopedagogiikkaan hyvin soveltuva. Ware (1997) kuvailee opettamista osuvasti opettajan velvollisuuksien kautta. Opettajan tulee opetuksessaan huomioida oppilaidensa omat ammatilliset tavoitteet, emotionaaliset tarpeet, erilaiset oppimistyyliä ja koulutukselliset taustat. Rakentavan palautteen antamisen tulee jatkuvasti olla osa opetusta. (Ware, 1997, 259.)

Harrison (2006) taas pitää tärkeänä opettajan herkkyyttä oppilaidensa reaktioille. Jotta opettaja voi toimia oppilaansa tarpeiden mukaisesti, tulee hänen kykenevä aistimaan oppilaidensa reaktioita. (Harrison, 2006, 143–147.) Olennainen osa oppilaslähtöisyyden toteuttamista on myös opettajan oman toiminnan reflektointi. Tarpeen tullen oppilaslähtöisen opettajan on oltava kykeneväinen muokkaamaan omaa käytöstään oppilaansa tarpeiden mukaiseksi. Tämä on mahdollista vain silloin, kun opettaja on itse aidosti valmis muuttumaan. Kun on valmis itse kehittymään ja toisaalta kuitenkin samalla arvostamaan itseään, on helpompaa antaa myös oppilailleen mahdollisuus samaan. Siksi opettajan tulee kyetä käsittelemään omaa keskeneräisyyttään ja kohtaamaan se fakta, ettei asiantuntija-asemassakaan tiedä kaikkea (Blackie ym, 2010, 645). Harrisonin (2006) mukaan ei voida tarkoin määritellä sitä, kuinka laajalle opettajan vaikutus oppilaaseensa todella ulottuu ja siksi opettajan tulee tiedostaa oma vastuunsa ja asemansa. Haitallista oppimistilanteelle voi olla se, että oppilas on liian riippuvainen opettajansa ohjauksesta ja ihailusta. Jotta oppimisesta voisi kehittyä itsenäinen ja elinikäinen prosessi, on tärkeää kannustaa oppilaita ajattelemaan ja tiedostamaan asioita myös itsenäisesti. (Harrison, 2006, 143–147.)

Ääneen vaikuttavat suuresti myös tunteet ja on arvokasta, jos oppilas kokee voivansa keskustella opettajan kanssa myös hänelle henkilökohtaisista asioista. Oppilasta ei

voi vaatia avaamaan tunne-elämäänsä, mutta on merkityksellistä, jos oppilas kokee voivansa näin halutessaan tehdä. Tunteet vaikuttavat äänenkäyttöön paljon ja siksi oppilaan ajatusmaailman ymmärtäminen on opettajalle tärkeä kasvatuksellinen lähtökohta. (Saraste, 2006, 181.)

## 5.2 Termien johdonmukainen käyttäminen

Kokemus omasta äänestä on aina subjektiivinen ja todellisuudessa myös jollakin termillä määritelty äänen laatu kuulostaa eri laulajien tuottamana erilaiselta. Siksi fysiologiset ja tekniset termitkään eivät ole aina absoluuttisen oikeita tai yksiselitteisiä. On tärkeää, että opettaessa oppilaslähtöisyyden periaatteiden mukaisesti varmistetaan se, että oppilas varmasti ymmärtää opettajan käyttämän termistön. Termejä voidaan käyttää asioiden selittämiseen silloin, kun opetustilanteen kaikki osapuolet tietävät, mitä käytetyillä ilmaisuilla tarkoitetaan. (Harrison, 2006, 153.)

Tämän tutkielman toisessa luvussa kävi ilmi, että monille laulopedagogisille käsitteille ei löydy yhtä tyhjentävää selitystä. Ääntä kuvaavat termit ovat usein laadullisia ja siitä johtuen moniselitteisiä ja epämääräisiä. Tämä termien suhteellisuus ja vajavaisuus vaikeuttaa kommunikointia niiden avulla. On tärkeää liittää termit käyttöön ja saada aistihavainnot yhdistettyä hyvissä ajoin oikeisiin käsitteisiin. Näin helpotetaan oppimisprosessia sekä opettajan että oppilaan kannalta. (Koistinen, 2008, 89.)

Termien ymmärtämistä jo varhaisessa oppimisprosessin vaiheessa edesauttaa suuresti se, jos opettaja ohjaa oppilasta havainnoimaan omaa toimintaansa ja pohtimaan asioita itsenäisesti. On tärkeää, että oppimistilanteessa keskustellaan paljon siitä, miltä harjoitteet ja laulaminen yleensä tuntuvat. Kun kehonsisäisiä tuntemuksia joutuu sanallistamaan opettajalle, suuntautuu tarkkaavaisuus niihin entistä paremmin ja niistä tulee aiempaa tietoisemmaksi. Harrison (2006) mainitseekin, että oppilaan kysyessä jotakin opettajalta, voi opettaja vastaamisen sijaan ohjata oppilasta kysymään asiaa ja siihen liittyviä tuntemuksia itseltään. Näin havainnointi oman kehon toiminnasta laulaessa kehittyä parhaiten. Tämä tukee myös oppilaslähtöisyyden ajatusta elinikäisestä ja itsenäisestä oppimisprosessista. (Harrison, 2006, 153.)

### 5.3 Mielikuvien oppilaslähtöinen hyödyntäminen

Yksi laulajan apukeinoista asioiden havainnoimisessa ja muistinpainamisessa on mielikuvitus. Asiat, jotka ihminen on haistanut, nähnyt tai kuullut, säilyvät mielessä siten, että ne on mahdollista palauttaa työmuistiin. Mielikuvitus ja asioiden mieleenpalauttaminen sen avulla on laulajallekin hyödyllinen työkalu. Opettajan on mahdollista hyödyntää tätä kykyä palautetta antaessaan esimerkiksi pukemalla kehityskohteita mielikuviksi. (Koistinen, 2008, 110–111; Ware, 1997, 17.)

Tehokas tapa yhdistää oppilaan aistihavaintoja ja saattaa niitä palvelemaan laulunopiskelun kannalta haluttua tarkoitusta on osuvien mielikuvien käyttäminen. Tässä pedagogilla on suuri vastuu, mutta toisaalta myös ainutlaatuinen mahdollisuus. Jos oppilaalla on pitkälle edennyttä harrastuneisuutta esimerkiksi jossakin urheilulajissa, voi laulamiseen liittyviä kehollisia toimintoja verrata johonkin tutumpaan ja näin saada oppilasta assosioimaan niitä tutummassa kontekstissa. (Ware, 1997, 262.)

Siinä missä jokainen ääni on yksilöllinen, niin on mielikuvituskin. Siitä johtuen on tarkasti tiedostettava ja varmistettava, että opetuksessa käytettävät mielikuvat ovat oppilaalle selkeitä ja ymmärrettäviä. Tästä syystä on tärkeää, että laulupedagogisissa tilanteissa on aina keskusteleva, vapautunut ja vastaanottavainen ilmapiiri, jotta oppilas uskaltaa tuoda esille mahdolliset epätietoisuutta aiheuttavat seikat. Jotta laulunopettaminen olisi mahdollisimman mutkatonta, on opettajan syytä miettiä monenlaisia eri lähestymistapoja ja ilmaisuja lauluteknisille asioille. Kun sanasto ja esimerkkivalikoima asioiden opettamiseen on laaja, tulee oppilaslähtöisyyden toteuttamisesta opetustyössä helpompaa ja vaivattomampaa. (Saraste, 2006, 183.)

Siihen, kuinka paljon mielikuvia voi opetuksessa hyödyntää, antaa vastauksen jokainen oppilas itse. Jotkut oppilaat eivät alkuun tahdo keskittyä lainkaan fysiologiaan, toiset taas tahtovat jatkuvasti tietää teknistä taustaa äänenmuodostukselle (Numminen, 2005, 253). Opettajan on näissä asioissa keskusteltava opetuksen toteutuksesta oppilaan itsensä kanssa ja mukauduttava oppilaansa toiveisiin. Keskustelun lisäksi on hyvä kannustaa oppilaita kokeilemaan asioita ennakkoluulottomasti, sillä vasta kokeilun kautta voi tietää, minkälainen harjoite sopii kullekin oppilaalle parhaiten.

## 6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa esittelen johtopäätöksiä siitä, miten laulopedagogiikkaa tulisi jatkossa kehittää. Pohdin päätelmiäni niin yksilön kuin laajemmankin kontekstin kannalta. Analysoin myös oman tutkielmanprosessini luotettavuutta ja avaan jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Johtopäätökset ja niiden tarkastelua

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon mielikuvia on mielekästä käyttää laulunopetuksen apuna. Halusin tutkia sitä, onko mielikuvien väärinymmärtämistä mahdollista välttää ja voivatko fysiologiset termit toimia ratkaisuna siihen. Teoreettisena viitekehyksenäni oli oppilaslähtöisyys, joten selvitin myös, miten näitä keinoja tulisi käyttää oppilaslähtöisyyden toteuttamiseen opetuksessa. Tutkimuskysymykseni oli:

Millainen on mielikuvien ja fysiologisten termien suhde oppilaslähtöisessä palautteessa laulopedagogiikan kontekstissa?

Tutkimukseni tulosten perusteella ihanteellinen laulopedagoginen palautetilanne sisältää seuraavia asioita. Teknistä kehityskohdetta, joka voisi tässä esimerkissä olla vaikka tuki, lähestyttäisiin aluksi jonkun mielikuvan kautta. Mielikuva olisi hyvä valita oppilaalle tutusta kokemusympäristöstä. Jos oppilaalla on kokemusta esimerkiksi jalkapallosta, voisi tukea eli lihasaktiivisuutta äänen valmistamisessa verrata siihen, että kentällä pelaajat ovat aktiivisia, vaikkei heillä olisikaan juuri sillä sekunnilla palloa. Mikäli mielikuva tuntuu oppilaasta mielekkäältä ja toimivalta, selitettäisiin sen jälkeen, mihin fysiologisiin seikkoihin mielikuva todellisuudessa vaikuttaa. Keskustelun lisäksi havainnollistettaisiin opeteltavaa asiaa myös opettajan auditiivisiin esimerkeihin. Yksityisen kontaktiopetuksen lisäksi oppilasta tulisi kannustaa tutkailemaan opittua asiaa myös vertaisoppimisyhteisön parissa esimerkiksi kuorossa tai muiden laulunopiskelijoiden kanssa käytävissä keskusteluissa.

Numminen (2005) esittelee väitöskirjassaan käsityksen ”hyvästä laulusuhteesta”, joka tarkoittaa sitä, että oppilaalla on myönteinen tunne lauluäänestään. Hyvän laulusuhteen omaava oppilas kokee, että hänen on mahdollista kehittyä laulajana ja että hän saa laulamista myönteisiä kokemuksia. Numminen on kehittänyt laulusuhteen edistämisen tueksi mallin ”laulutaidon tukitikkaista”. Niihin kuuluvat myönteinen ilmapiiri, laaja harjoitevalikoima, oppilaan taitojen eri osa-alueiden kartoittaminen sekä kaksi erilaista palautemallia. Palaute 1 tässä mallissa tarkoittaa sitä, että opettaja pitää yllä oppilaansa tuntemusta siitä, että oppiminen on mahdollista. Palaute 2 eli ”tarkka palaute” ohjaa yksityiskohtaisia kehityskohteita esimerkiksi vireen suhteen. (Numminen, 2005, 247–251.) Nummisen mallin hyödyntäminen opetuksessa ajaa sekä kohti hyvää laulusuhdetta että oppilaslähtöisen opetuksen toteutumista.

Aihevalintani taustalla olivat huomiot, joita olen tehnyt aloittaessani omaa laulopedagogin uraani. Erilaisista taustoista tulevien ja eri taitotason omaavien oppilaiden kanssa toimiessa olen konkreettisesti huomannut sen, että aloittelevilla laulajilla fysiologisen terminologian ja myös kehollisen hahmottamisen taso saattaa olla alhainen. Näissä tilanteissa asioiden havainnollistaminen fysiologisten termien avulla on käytännössä mahdotonta ja ennen kaikkea turhauttavaa oppilaalle. Tällöin oppilaan muiden taitojen ja mielikuvituksen hyödyntäminen mielikuvia apuna käyttäen on osoittautunut melko korvaamattomaksi työkaluksi. Opetustyössä olen samalla tajunnut, että mielikuvillakaan ei voi aukottomasti selittää kaikkea. Harjoite, joka saa toisen oppilaan ymmärtämään esimerkiksi kurkunpäänsä toimintaa, aiheuttaa toiselle vain ylimääräisiä lihasjännityksiä ja turhautumista. Siksi päätin tutkia sitä, millaista sanallisen ohjeistuksen tulisi ideaalissa opetuksessa olla.

Yksi keskeisimmistä tutkielmaprosessin aikana tekemistäni havainnoista oli se, että yhdellä mielikuvalla harvoin saavutetaan vain yhden tekijän muutosta oppilaan laulamissa. Mielikuvilla usein onnistutaan liikuttamaan sen sijaan montaa tekijää oppilaan ääntöväylässä. Tästä konkreettisena esimerkkinä voisi käyttää esimerkiksi äänen kirkkautta. Lauluäänien havaittuun kirkkauteen vaikuttavat muun muassa kurkunpään, nenäportin ja kitalaen asento ja usein yhtä näistä tekijöistä säädeltäessä muidenkin asemointi muuttuu.

Edellistä havaintoa pohtiessani ymmärsin myös sen, että harvoin laulunopetuksessa on tarkoituskaan säädellä ääntöväylässä vain yhtä tekijää. Koulukunnista esimerkiksi Estill Voice Training on niputtanut tapoja tuottaa erilaisia äänenvärejä ”resepteiksi”,



jotka tiivistävät hyvin sen, miten äänentuottoelimistössä kaikki on monien eri asioiden summa (Steinhauer, 2017, 213). Useimmiten opetuksessa siis mielikuvatkin vaikuttavat moneen eri asiaan samaan aikaan, ja se opettajan olisikin syytä tiedostaa. Mielikuvilla siis harvemmin voi tähdätä esimerkiksi pelkästään pehmeän kitalaen asennon muutokseen vaan ennemminkin kohti toisenlaista äänenväriä. Yhteen asiaan vaikuttaminen harvoin on tarkoituksenmukaista ja siksi on myönteistä, että mielikuvilla voidaan saavuttaa laajempaakin yhtäaikaista lauluteknisten toimintojen kehitystä. Luulen, että mikäli opetuksessa liiaksi keskityttäisiin vain yhden äänentuottoelimistön osan säätelyyn, saattaisi se pikemminkin rasittaa pieniä lihasryhmiä saavutetun hyödyn sijaan.

Olen tutkimuksessani keskittynyt mielikuviin juuri fysiologisten ja teknisten asioiden havainnollistamisessa. Burwell (2006) havaitsi instrumentalistien ja laulajien opetus-tilannekommunikaatioita vertaillessaan, että laulutuntien kommunikaatiossa mielikuvilla on suurempi painoarvo, kun taas instrumenttiopetuksessa keskitytään puhumaan asioista eksaktimmin. Metaforien käytölle Burwell mainitsee taustasyiksi instrumentin henkilökohtaisuuden ja muun muassa terveyden vaikutukset oppilaan suoriutumiskyvylle. Lisäksi laulajien täytyy pohtia myös esitettävien kappaleiden tekstejä ja se saattaa usein viedä huomion pois pelkästään musiikillisista seikoista. Toisaalta musiikki itsessäänkin on abstrakti asia, ja siksi metaforallisuus opetuksessa nähdäänkin enemmän voimavarana myös musiikillisten asioiden ja tulkinnan edistämässä. (Burwell, 345, 2006.)

Vaikka laulunopetus yleensä tapahtuukin yksityisopetuksena, olen huomannut omissa opinnoissani myös vertaisoppimisyhteisöiden merkityksen. Siksi oppilaalle olisi hänen oman henkilökohtaisen laulunopettajansa opetuksen lisäksi hyvä tarjota myös muita mahdollisuuksia omaksua opeteltavia asioita. Omissa lauluopinnoissani Taideyliopiston Sibelius-Akatemialla laulunopiskelijoiden vertaisyhteisö on aktiivinen ja olen oppinut valtavasti asioita esimerkiksi opiskelijoiden johtaman lauluyhtye- ja kuorotoiminnan kautta. Lisäksi Sibelius-Akatemialla olen saanut mahdollisuuden seurata myös opiskelijatovereideni laulutunteja ja siten tilaisuuden tutustua myös muiden opettajien näkökulmiin. Opettajalla on yksityisopetuksessa oppimisprosessin kannalta valtavan suuri merkitys. Harrison (2006) puhuu jopa ikuisesta vaikutuksesta (Harrison, 2006, 143). Siksi opettajalla on vastuu varmistaa, että oppilas omaksuu tietoa myös muita reittejä. Joskus nimittäin jonkun asian ollessa opettajan kanssa

haastava, saattaa se aueta opiskelukavereiden kanssa laulaessa hyvinkin vaivattomasti.

Laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa on tärkeää tiedostaa myös asiantuntevan laulopedagogiikan ja sen kehittämisen sekä tutkimisen merkitys äänihygienialle ja ääniongelmiin ehkäisemiselle. Schmidt ja Morrow (2015) ovat tutkineet ääniongelmiin vaikutusta musiikinopettajien toimintaan työelämässä. Toimivan äänen välttämättömyys opettajan työkyvylle on tutkimuksissa todettu, mutta äänen hyvinvoinnin edistäminen ei siltikään ole saanut ansaitsemaansa painoarvoa koulutuspoliittisessa keskustelussa. Melkein kaikki opettajat kohtaavat äänivaikeuksia työssään, mikäli he eivät käytä ääntään taloudellisesti. (Schmidt & Morrow. 2015, 1–2; 14.) Tilanne on mitä luultavimmin sama myös muilla puhetyöläisillä ja ammattilaulajilla. Siksi olisi tärkeää painottaa asiantuntevaan laulunopetukseen osallistumista osana ääniongelmiin ehkäisemistä opetusalan ammattilaisten lisäksi esimerkiksi artisteilla ja myös laulua harrastavilla. Numminen (2005) mainitsee myös väitöskirjassaan sen, että laulunopettajien työtilanteessa Suomessa olisi korjattavaa. Kaikille valmistuneille pedagogeille ei löydy oman alansa virkoja tai työtehtäviä, mutta samalla harrastelevien laulajien ei ole mahdollista saada tarvitsemaansa ammattitaitoista ohjausta lauluharrastukseensa. (Numminen, 2005, 261.) Tätä epätasapainoa kysynnässä ja tarjonnassa pitäisi korjata.

## **6.2 Oppilaslähtöisen laulopedagogiikan monimutkaisuus**

Käsitelukua kirjoittaessani ymmärsin, että tutkimusaiheeni on melko kompleksinen ja samalla myös laulopedagogiikalle ominainen. Mitä pidemmälle tutkielmaprosessini etenin, sitä selkeämmäksi kävi, että oli jopa naiivia odottaa löytävänsä yksinkertaisia vastauksia tutkimuskysymykseeni. Eri koulukuntien kirjallisuudella ja muilla löytämilläni lähdemateriaaleilla oli hyvinkin erilaisia tapoja selittää auki keskeisimpiäkin laulamiseen liittyviä käsitteitä ja toimintoja. Niiden kerääminen yhteen tarjoaa monta erilaista näkökulmaa, joista opetuksessa valita, mutta samalla osoittaa termien moniselitteisyyden.

Oppilaslähtöisyyden toteuttamista opetuksessa on myös vastustettu. Weimer (2013) esittelee joitakin kriittisempiä näkökulmia oppilaslähtöisyyteen. Kiistanalaiseksi on koettu muun muassa se, että oppilaslähtöinen opettaja vain antaa oppilaalleen ratkaisutavaksi ongelman ja seuraa vierestä, pystyykö oppilas ratkaisemaan annetun haasteen

itsenäisesti. Ongelmalliseksi on koettu lisäksi näkemys siitä, että oppilaan annettaisi liikaa vaikuttaa opetuksen kulkuun esimerkiksi tavoilla, jotka eivät olisi oppimisen kannalta olennaisia tai sopivia. Tutkimukseni tulosten perusteella argumentoin, että näitä asioita kritisoidessa ei ole täysin ymmärretty sitä, mistä oppilaslähtöisyydessä ylipäänsä on kyse. Toisaalta myös Weimer (2013) vahvistaa, että oppilaslähtöisyydessä ei ole kysymys oppimisvastuun siirtämisestä pelkästään oppilaalle vaan sen sijaan ohjailevan opetustavan muuttamisesta sellaiseksi, jossa oppilasta tuetaan itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun. (Weimer, 2013, 22–23.)

Carey ja Grant (2014) ovat tutkineet yksityisopetusta. Heidän tutkimuksensa vahvisti sitä käsitystä, että opettajan tulee todella olla valmis toteuttamaan oppilaslähtöisyyttä opetuksessaan ja ellei näin ole, se usein myös välittyy oppilaille. Jotkut tutkimukseen osallistuneet oppilaat kuvasivat hyvää yksityisopetustilannetta sellaiseksi, jossa opettaja toimii lääkäriomaisesti ratkaisten sopivilla harjoitteilla juuri sen oppimiseen liittyvän haasteen, johon oppilas ratkaisua toivoi. Toisaalta jotkut oppilaat olivat aistineet sen, ettei opetus tuntunut heille räätälöidyltä muiden oppilaiden soittaessa täsmälleen samaa ohjelmistoa. Erään tutkimukseen osallistuneen kokemus oli myös se, että hän toivoi opettajan opettamistyylin muutosta, mutta joutui lopulta itse mukautumaan opettajansa opetustyyliin vasten tahtoaan opettajan muutoskyvyttömyyden vuoksi. (Carey ym, 2014, 8–9.) Oppilaslähtöisen opetuksen toteutus vaatii siis opettajan aitoa sitoutumista oppilaan vaatimusten mukaan toimimiseen.

Oppilaslähtöisyyden monimutkaisuutta on jonkin verran pohdittu opettajan perspektiivistä. Varsinkin taideopetuksen piirissä on tärkeää, että opettaja ottaa jokaisen oppimisprosessin huomioon yksilöllisenä. Tämä on yksilötason ja artistisen kehityksen kannalta hedelmällisintä. Toisaalta taas opetustyöhön liittyvät yksilötason lisäksi myös yhteisön vaatimukset. Opetuksen toteuttamiseen instituutioissa liittyy periaate siitä, että arvioinnin tulee olla tasapuolista ja oikeudenmukaista, mikä taas edellyttää yksilön taitotason huomioimista osana yhteisöä ja myös vertailemista muihin yhteisön jäseniin. Opettajan tulisi siis samalla säilyttää kokonaiskuva vertaisryhmän taitotasosta, mutta kohdella yksilöä hänen henkilökohtaisten tarpeidensa mukaisesti, mikä saattaa käytännössä osoittautua haastavaksi. (Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä & Zandén, 2017, 13.)

### 6.3 Luotettavuustarkastelu

Jo tutkielmanteon alkuvaiheessa huomasin, että aiheestani oli melko vaivatonta löytää aineistoa. Tutkielmani rakenne hahmottui myös varhaisessa vaiheessa, mutta se, mitä termejä sisällyttäisin lauluteknisen termistön lukuuni, osoittautui haastavammaksi tehtäväksi. Koetin rajausta pohtiessani käyttää ohjenuorana Tuomen ja Sarajärven (2018) mainitsemia epistemologisessa keskustelussa käytettyjä käsityksiä totuudesta. Pragmatistinen totuuskäsitys toimii laulopedagogiikassa sen käytännölläheisyyden vuoksi. Pragmatismien mukaan totta on se, mikä on hyödyllistä ja toimivaa käytännössä. Siksi käsiteltävien käsitteiden rajauksessa käytin hyväksi käytännön elämässä sekä opiskelijana että opettajana omaksumaani tietoa siitä, mikä on laulopedagogiikan kannalta keskeisintä. Löytämäni aineisto myös vahvisti tekemiäni rajoituksia, sillä monessa yhteydessä huomasin, että aiemmin tehtyihin tutkimuksiin oli sisällytetty käsitteitä tekemiäni rajoituksia tukien. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158–159.)

Aineiston analysoimisessa yritin toimia mahdollisimman objektiivisesti. Viitekehys, jonka mukaan tutkielmassa esitellyin perusteina aineistoani tarkastelin, oli oppilaslähtöisyys. Valitsin tutkielmaani lähteitä, jotka tarkastelivat laulunopettamista tästä näkökulmasta. Aineistoa etsiessäni ja siihen syvemmin tutustuessani huomasin, että laulopedagogisessa ajattelussa oppilaslähtöisyyden piirteet ovat jo pitkään olleet hyvin vahvasti läsnä, vaikkei havaintoja välttämättä aina sidottaisikaan suoraan oppilaslähtöisyyden kontekstiin. Pysin aineistoanalyysissä toimimaan mahdollisimman puolueettomasti lähteisiin huolellisesti ja ennakkoluulottomasti tutustuen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160.) Tutkielmanteon aikana meitä perehdytettiin hyvän tieteen tekemisen käytänteisiin myös kandiseminaarissa.

### 6.4 Jatkotutkimusaiheet

Pohjaan tällä kandidaatintutkielmalla maisterintutkielmaani, jossa aion tutkia studio-  
laulatustilannetta pedagogisesta näkökulmasta. Äänitystilanne on monilta osin opetustilannetta simuloiva, ja siksi haluan tutkia sitä, mitä näillä olosuhteilla olisi antaa toisilleen. Studiotilanteessakin on hyvin olennaista se, miten laulusuorituksista annetaan palautetta, ja halusin kandidaatintutkielmani näkökulmalla pohjata sitä. Lauluäänitystilanteissa Suomen mittakaavassa on harvoin mahdollisuutta palkata ammattitaitoisia laulutuottajaa tai -pedagogia mukaan studioon. Laulajia laulattavat

useimmiten studiotyöskentelyn ammattilaiset, joilla ei välttämättä ole pedagogista kokemusta tai asiantuntemusta laulutekniikasta. Olen itse kuullut monesti, kun muita lauletaan sekä ollut itse myös vastaanottamassa palautetta omasta laulusuorituksistani studiossa. Välillä tuntuu, että halutun sävyn tai tulkinnallisen seikan toteuttaminen hankaloituu, ellei äänittäjällä ja äänitettävällä ole samankaltaista käsitystä laulamiseen liittyvistä termeistä – saattaa yksinkertaisesti käydä niin, etteivät tilanteen eri osapuolet puhu samasta asiasta. Haluaisin tutkimuksellani muuttaa tätä tilannetta ja osaltani parantaa selkeää kommunikaatiota, joka loisi mahdollisuuden terveeseen ja tehokkaaseen äänenkäyttöön myös studiossa.

Koen, että observointi toimisi tässä kyseisessä tapauksessa ja usein muutenkin laulu-pedagogisten tilanteiden tutkimuksessa menetelmällisesti parhaiten, koska siten aiheistonkeruussa tutkija voisi säilyttää objektiivisen asemansa ja vaikuttaa tilanteen kulkuun mahdollisimman vähän. Uskon kuitenkin, että tutkijan läsnäolo vaikuttaa tilanteen kulkuun aina jonkin verran, mutta samalla asioiden testaaminen keinotekoisemmassa tilanteessa manipuloisi tuloksia vielä enemmän. Jonkinlainen itsearviointi- tai haastattelu olisi lisäksi studiotilannetta tutkiessa olennainen, koska laulun suhteen onnistumisia ei voi pisteyttää tai mitata mitenkään numeerisesti, vaan tärkeintä on laulajan oma kokemus muun muassa siitä, oliko tilanne miellyttävä ja kykenikö hän ilmaisemaan haluamiaan asioita.

Lauluopetustilanteen tutkimiselle asettaa haasteita tämänkin tutkielman yhteydessä monesti mainittu instrumentin ja siihen vaikuttavien tekijöiden henkilökohtaisuus. Eettisiä kysymyksiä tulee siis tutkimusta suunniteltaessa pohtia erityisen tarkoin. Studiotilanne on usein muutenkin jännittävä laulajalle, joten tutkimusta toteuttaessa tulisi huolehtia siitä, ettei tilanteesta tule tutkimukseen osallistuville liian jännittävä tai ahdistava. Vastaukset mahdollisiin kyselylomakkeisiin pitää myös anonymisoida. Lisäksi observointitilanteista kirjoittaessa tulisi niistä tuottaa tekstiä siten, ettei tutkimukseen osallistuneita voi missään olosuhteissa tutkielmatekstistä tunnistaa.

Toinen tutkimustuloksiini perustuva jatkotutkimusaihe on pilateksen ja laulun yhteyden tutkiminen. Yksi pilateksen olennaisimmista tavoitteista on tulla tietoiseksi oman kehon toiminnasta ja esimerkiksi syvien lihasten aktivoinnista. Pilateksessa ohjaaja käyttää mielikuvia ja fysiologisia termejä saumattomasti toiminnan ohjailun apuna ja juuri siksi uskon, että näillä kahdella erilaisella tavalla tulla kehostaan tietoiseksi voisi olla annettavaa toisilleen. Olisi mielenkiintoista selvittää, voisiko laulutunneilla

käyttää yhtä vaivatonta ohjeistustapaa. Aihetta voisi lähestyä esimerkiksi niin, että observoi sekä pilates- että laulutunteja ja kerää huomioita eroavaisuuksista ja yhteneväisyyksistä. Sen jälkeen voisi suorittaa jonkinlaisen opetuskokeilun, jossa hyödynnettäisiin observoinnissa havainnoituja seikkoja laulopedagogisessa tilanteessa.

Myös mielikuvien tutkimusta musiikillisen hahmottamisen apuna voisi syventää sekä laulopedagogiikan että yleensä musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Burwell (2006) mainitsi, että laulunopetuksessa metaforia käytetään runsaasti opetuksen apuna (Burwell, 2006, 345). Olisi mielenkiintoista tutkia, miten mielikuvia ja rikkaampaa kielenkäyttöä voisi hyödyntää muussakin musiikinopetuksessa. Musiikki on kuitenkin aina lähtökohtaisesti abstrakti asia, joten olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, miten tulkinnasta puhutaan musiikinopetuksessa yleisesti.

## Lähteet

- Arjas, P. 2001. Iloa esiintymiseen – muusikon psyykkinen valmennus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Blackie, M., Case, J., & Jawitz, J. 2010. Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves. *Teaching in higher education*, 15, 6, 637–646. DOI: 13562517.2010.491910..
- Burwell, K. 2006. On musicians and singers: an investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. *Music Education Research*, 8, 3, 331–347. DOI: 14613800600957479.
- Carey, G. & Grant, C. 2014. Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32, 1, 5–22. DOI: S0625051714000084.
- Deirdre, M. 2015. Dispelling Vocal Myths: Part V “Sniff to Raise the Palate!”. *Journal of Singing*, 71, 3, 319–324.
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L., & Zandén, O. 2017. Assessment *as* learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39, 1, 3–18. DOI: 1321103X16676649.
- Gaunt, H. 2009. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38, 2, 178–208. DOI: 0305735609339467
- Harrison, P. T. 2006. *The Human Nature of the Singing Voice*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Henriksson, E. 2017. *Laulajia luomassa: Taideyliopiston Sibelius-Akatemian tasosuoritusten arviointi neljän laulunopettajan näkökulmasta*. Maisterintutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. 2018. *Taking a Learner-Centred Approach to Music Education: Pedagogical Pathways*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kirkpatrick, A. 2008. Teaching Methods for Correcting Problematic Vibratos: Using Sustained Dynamic Exercises to Discover and Foster Healthy Vibrato. *Journal of Singing*, 64, 5, 551–556.

- Koistinen, M. 2008. Tunne kehosi – vapauta äänesi: äänitimpurin käsikirja. Helsinki: Sulasol.
- Laukkanen, A-M. & Leino, T. 2001. Ihmeellinen ihmisääni. Helsinki: Gaudeamus Oy Yliopistokustannus.
- Meyer, D. & Edwards, M. 2014. The Future of Collegiate Voice Pedagogy: SWOT Analysis of Current Practice and Implications for the Next Generation. *Journal of Singing*, 70, 4, 437–444.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, *Studia Musica* 25.
- Sadolin, C. 2009. Kokonaisvaltaisen äänenkäytön tekniikka. Kööpenhamina: CVI Publications cop.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto. Saatavilla: [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf).
- Saraste, P. 2006. Suuntana vapaus: Alexander-tekniikan perusajatuksia: laulaminen ja äänenkäyttö Alexander-tekniikan valossa. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Sauerland, W. 2018. Voice Class: A Learner-Centered Approach. *Journal of Singing*, 74, 5, 527–532. DOI: 14613808.2019.1598345
- Schmidt, P. & Morrow, S. 2015. Hoarse with no name: chronic voice problems, policy and music teacher marginalization. *Music Education Research*, 18, 3, 1–18. DOI: 14613808.2015.1014329,.
- Sellman, J. 2008. Vuorovaikutus ääniterapiassa: Keskusteluanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Steinhauer, K., McDonald Klimek, M. & Estill, J. 2017. The Estill Voice Model - Theory & Translation. Pittsburgh: Estill Voice International.
- Sundberg, J. 2007. Rostlära – Fakta om rösten i tal och sång. Malmö: Princo Team Offset & Media.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje2012.pdf), luetu: 14.11.2018.



- Ware, C. 1998. *Basics of Vocal Pedagogy: The Foundation and Process of Singing*.  
New York: McGraw-Hill.
- Weimer, M. 2013. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes To Practice*. San  
Francisco: John Wiley & Sons.