

MIKSI POJAT EIVÄT LAULA?

Ilkka Vainiola
Pro gradu
Musiikkikasvatus
Helmikuu 2010
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Musiikin laitos
Tekijät Ilkka Maunu Matias Vainiola	
Työn nimi Miksi pojat eivät laula?	
Työn laji Pro gradu -tutkielma	
Aika Helmikuu 2010	Sivumäärä 81 sivua, 2 liitettä
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää puberteetti-ikäisten oppilaiden laulahaluttomuuden syitä koulussa. Tutkimuksessa painottuu nykyään yhä enemmän painoarvoa saava musiikin sosiaalipsykologisten tekijöiden merkitys osana musiikin opiskelua. Pojat tutkimuksen kohdehenkilöinä kohdistavat tutkimuksen taustateorian kohti laulamisen esteitä, sukupuolisidonnaista musiikin psykologiaa ja nuorisokulttuurien ohjaamaa käsitystä laulamisen luonteesta koulussa. Laulamishaluttomuutta lähestytään erityisesti kokemuksellisesta näkökulmasta.</p> <p>Tutkimuksen empiirinen osa on toteutettu kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin lukeutuvan fenomenologisen psykologian keinoin. Aineistonkeruumenetelminä on käytetty puoli-strukturoitua teemahaastattelua ja eläytymismenetelmällistä kirjoittelmaa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat (N = 9) käyvät peruskoulua, ja ovat luokka-asteilta 6–9. Jokaista oppilasta leimaa haluttomuus laulaa koulussa.</p> <p>Tutkimuksen tärkeimmiksi tuloksiksi muodostuvat jokaisen oppilaan henkilökohtainen merkitysverkosto sekä spesifeistä sisältöalueista muodostettu kokemusten yhtenevyyttä ilmentävä yleinen merkitysverkosto. Tulokset osoittavat laulahaluttomuuden syiden olevan kompleksisia. Laulahaluttomuuden erot yksilöillä selittyvät lasten yksilöllisillä kokemustaustoilla, jotka kuitenkin ovat erittäin riippuvaisia ympäristöllisistä tekijöistä.</p> <p>Merkittävimmiä laulahaluttomuuden viitetaustoiksi nousevat kotikonteksti, vapaa-ajan laulaminen, koulukonteksti sekä sosiaalinen konteksti. Kokemusten samankaltaisuutta löytyy oppilailta muun muassa perheen merkityksestä, laulamisen loppumisesta, omasta ja kavereiden laulamisesta vapaa-ajalla, suhtautumisesta musiikin opetukseen, koulussa lauletuista kappaleista, laulamisen aiheuttamista tunnetiloista, opetusmetodeista, esiintymisestä, laulamisen eri harjoittelumuodoista, vuorovaikutuksesta tunneilla ja vertaisryhmän paineesta. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että laulahaluttomuuden ymmärtäminen vaatii monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksen analyysia ottaen huomioon myös elämäntilanteen.</p>	
Avainsanat Laulaminen, laulahaluttomuus, kokemus, fenomenologia	

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Faculty Faculty of Humanities	Department Music
Author Ilkka Maunu Matias Vainiola	
Name Why don't boys sing?	
Level Master's thesis	
Month and year February 2010	Number of pages 81 pages, 2 appendices
<p>Abstract</p> <p>The purpose of this study is to find out why the boys are unwilling to sing in school. All interviewed pupils are boys and they are going through a period of puberty. The primary approach to the research is experimental and it is based on social psychology of music. The theory section of this research is directed to obstacles of singing, the psychology of gender identity and culture clash.</p> <p>The empirical section is accomplished by psychological phenomenological method which is part of the qualitative field. The research material is collected through semi-structured theme interviews and essays based on role playing method. All interviewed pupils (N = 9) are boys in the comprehensive school and they study between classes 6–9. Each one of them is unwilling to sing in school.</p> <p>The most important results of this research are specific descriptions of situated structure of singing experiences and general description of situated structure of singing experiences. The obstacles of singing in school are complex but they are connected to each other. The reasons for unwillingness to sing can be explained by children's individual experiences, which though depend on environmental factors. The contexts that are connected to pupils' unwillingness to sing are home -, spare time -, school- and social context. The similarity in pupils' experiences appear in following specific areas: the meaning of the family, the ending of singing, spare time singing, attitude towards music teaching, the school songs, emotions caused by singing, musical performance anxiety (MPA), singing practice methods, lesson interaction and peer group pressure. To understand the unwillingness to sing requires the analysis of summary affects of different factors connected to singing and to the life situation.</p>	
<p>Keywords</p> <p>Singing, unwillingness to sing, experience, phenomenology</p>	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LÄHTÖKOHDAT LAULAMISEN TUTKIMISELLE	6
	2.1 Fenomenologinen lähestymistapa	6
	2.2 Musiikillisen minäkäsityksen tarkastelua – vokaalinen minäkuva	7
	2.3 Kokemukset laulusuhteen muokkaajana	9
	2.4 Katsaus laulamiskehitykseen ja laulamisen esteisiin	13
3	LAULUHALUTTOMUUDEN TUTKIMISEEN LIITTYVIÄ NÄKÖKULMIA	17
	3.1 Musiikkipsykologinen lähestymistapa	17
	3.2 Vuorovaikutuksellisuus ja sosiaalipsykologia musiikin tutkimisessa	18
	3.3 Katsaus aikaisempiin tutkimustuloksiin	20
	3.3.1 Poikanäkökulma laulamiseen	20
	3.3.2 Nuoruus musiikin kokemisessa – culture clash	21
	3.3.3 Lapsen musiikillinen harrastuneisuus ja kodin merkitys sen ohjaajana	22
	3.3.4 Yksin laulaminen ja ryhmässä laulaminen	23
	3.3.5 Motivationaalinen näkökulma laulahaluttomuuteen	25
	3.4 Kehityspsykologinen näkökulma	26
4	TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN	28
	4.1 Tutkimuksen tavoitteet	28
	4.2 Esitesti	29
	4.3 Kvalitatiivisuus musiikintutkimuksessa	30
	4.4 Paradigmakoulukunta	32
	4.5 Kohdehenkilöt	34
	4.6 Tutkimusprosessin vaiheet	36
	4.7 Tutkimushaastattelun toteutus ja eläytymismenetelmä	39
	4.8 Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä	42
	4.9 Virhelähteet ja niiden kontrollointi	44
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	48
	5.1 Sisältöalueiden muodostaminen	48
	5.2 Merkityksen sisältämien yksiköiden erottelu	49

5.3	Merkityksen sisältämien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle.....	49
5.4	Yksilökohtaiset merkitysverkostot.....	51
5.5	Siirtyminen kohti yleistä merkitysverkostoa.....	51
5.6	Spesifit sisältöalueet.....	53
5.7	Spesifien sisältöalueiden analyysi.....	56
5.7.1	Laulamishistoria.....	56
5.7.1.1	Perheen merkitys.....	56
5.7.1.2	Laulamisen loppuminen.....	57
5.7.2	Vapaa-aika.....	58
5.7.2.1	Laulaminen kaveripiirissä.....	58
5.7.2.2	Vapaa-ajan musiikin harrastaminen.....	59
5.7.3	Koulukonteksti.....	60
5.7.3.1	Suhtautuminen musiikin opetukseen.....	60
5.7.3.2	Opetusmenetelmät.....	61
5.7.3.3	Tunteet laulaessa.....	62
5.7.3.4	Lauluohjelmisto.....	64
5.7.4	Sosiaalinen konteksti ja kaverit.....	66
5.7.4.1	Esiintyminen.....	66
5.7.4.2	Yksin ja ryhmässä laulaminen.....	68
5.7.4.3	Palaute ja rohkaisu.....	69
5.7.4.4	Sosiaalinen paine.....	69
5.7.4.5	Sukupuolten väliset erot.....	70
6	POHDINTA.....	71
6.1	Johtopäätöksiä.....	71
6.2	Tutkimusprosessin arviointi.....	74

Laulaminen on musiikin harrastamisen luonnollisin muoto, ehkä myös helpoin. Kun tarkemmin ajatellaan, se ei ole lainkaan helppoa, sillä niin moni oppilas nykyisin jättää koulussa laulamatta. Laulamattomuuden syyt tosin eivät välttämättä ole laulamisen luonnollisuudessa tai helppoudessa, vaan mahdollisesti muissa tekijöissä. Pyrin selvittämään tässä tutkimuksessa mitä ne tekijät ovat.

Kiinnostukseni laulamista kohtaan heräsi jo peruskouluaikoina. Kuunnellessani ystäväni kommentteja laulutuntien epämielkkyydestä sekä yksinlaulamisen karneudesta laulukokeineen heräsi kiinnostukseni niitä tekijöitä kohtaan, jotka aiheuttavat kyseisiä tunteita ja jopa pelkotiiloja. On selvää, että koulumaailmassa musiikki kiteytyy läheisesti laulamiseen. Onkin kritisoitu äänekkäästi sitä, että laulamisen taito häviää tyystin, koska kouluissa lauletaan nykyisin liian vähän. Peruskoulun opetussuunnitelmassa on vuodesta 1970 lähtien musiikki sijoitettu esteettisen kasvatuksen osa-alueeksi. Mielestäni jokaisen lapsen tulisi kokea musiikkikasvatuksen ilo ja esteettisyyden kautta kasvaa myös nauttimaan kulttuurin eri osa-alueista. Näen, että ilman musiikinopetusta, johon kytkeytyy laulaminen, se ei ole täysin mahdollista.

Pyrin tutkimuksessani selvittämään peruskoulua käyvien poikien käsityksiä laulamisesta ja laulamisen ja musiikintuntien välisestä yhteydestä. Mielenkiintoisena olen aina pitänyt sitä, miksi oppilaiden suhtautuminen koulun musiikintunteihin saattaa vaihdella suuresti. Toisaalta, niistä on myös löydettävissä selkeitä yhdenmukaisuuksia. Näiden yhteisten tekijöiden samankaltaisuus oikeastaan vaikutti siihen, että valitsin tutkimuksen kohteeksi juuri laulahaluttomuuden syiden selvittämisen. On kuitenkin vaikea analysoida oppilaiden henkilökohtaisia, ehkä arkojakin kokemuksia, sillä ollaanhan tekemisissä oppilaan kokonaispersoonallisuuden sekä tunteiden kanssa. Aiemmin lasten laulahalukkuutta tai laulahaluttomuutta ei ole nostettu tutkimuskohteeksi, vaan se on noussut esiin muiden tutkimusten lomassa. Sitä voidaan pitää yllättävänä, sillä laulaminen on kuitenkin musiikintuntien yleisin toimintamuoto. Suurin osa lasten laulua käsittelevistä tutkimuksista onkin keskittynyt sävelpuhtauden arvioimiseen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietämystä laulamattoman oppilaan suhtautumisesta laulamiseen. Siihen tutkimuksessa perehdytään tarkastelemalla oppilaiden laulusuhdetta. Laulusuhteella tarkoitetaan oppilaan suhtautumista laulamiseen. Laulahaluttomuudella viitataan nimenomaan haluun olla laulamatta. Laulahaluttomuus ei siis viittaa musikaalisuuteen tai kyvykkyyteen laulaa. Taitava laulaja voi olla haluton laulamaan ja taitamaton laulaja voi olla halukas laulamaan. Sitä paitsi, jo pelkästään taitavan laulajan määrittäminen tuottaa ongelmia.

Koulun merkitys lapsen musiikillisen kehittymisen ja musiikin eri muotojen harrastamisen osalta on merkittävä. Jos koulussa oppilas ei koe musiikkia ja erityisesti laulamista mielekkäänä, on erittäin epätodennäköistä, että suhtautuminen myöhemmin myöskään muuttuu. Jos jo peruskoulussa lapselle muodostuu negatiivinen suhde laulamiseen, voi sitä olla vaikea enää muuttaa tulevaisuudessa. Olisikin hedelmällistä, jos koulumusiikin piirissä ei suosittaisi pelkästään absoluuttista uskomusta laulutaidosta. Absoluuttinen uskomus laulutaidosta perustuu käsitykseen musikaalisuudesta synnynnäisenä kykynä. Relativistinen näkemys puolestaan korostaa kaikkien mahdollisuutta omaksua musiikillisia taitoja ja elämyksiä sekä toimia luovasti. Missä muualla lapsi oppisi laulamaan ja nauttimaan laulamista kuin koulussa.

2 LÄHTÖKOHDAT LAULAMISEN TUTKIMISELLE

2.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimukseni teoreettisena kivijalkana toimii fenomenologinen teoria. Teoreetikko Edmund Husserl loi perustan puhtaalle fenomenologialle. Weckowiczin (1981) mukaan Husserlille ihmisen välitön subjektiivinen kokemus oli totuuden eittämätön perusta. Husserlin mukaan ulkoista maailmaa ei ole mahdollista tutkia puhtaana empiiristen faktojen kokoelmana, vaan on tutkittava ulkoisen maailman rakentumista ihmisen tajunnassa. Ulkoinen maailma välittyy ihmiselle näin ollen nimenomaan kokemuksena. (Perttula 1995, 7.) Fenomenologiseen tutkimusotteeseen liittyy myös läheisesti intentionaalisuus. Perttulan (emt., 20) mukaan tällä viitataan tajunnan relationaalisuuteen. Tajunta suuntautuu aina johonkin kohteeseen.

Carl Rogers on luonut fenomenologisen minäteorian, jonka taustalla on terapia. Organismi (psykologisena terminä) on kaiken kokemisen tapahtumapaikka. Yksilön kokemukset eli organismin tapahtumat muodostavat fenomenaalisen kentän. Se on yksilön subjektiivinen todellisuus ja samalla viitekehys, joka vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. (Tulamo 1993, 26.) Rogersin fenomenologisessa teoriassa ihmistä tarkastellaan aktiivisena ja itsensä toteuttamiseen pyrkivänä yksilönä (emt., 27). Fenomenologinen lähestymistapa psykologiassa korostaa yksilön tarpeita, tunteita, arvoja, uskomuksia sekä ympäristön vaikutusta hänen käyttäytymiseensä (Burns 1982, 19). Perttula (1995) on todennut fenomenologisen tutkimuksen olevan luontevimmillaan idiografista eli yksilökohtaista tutkimusta. Idiografinen tutkimus pohjautuu ajatukseen, jossa tilastollisen keskiarvoihmisen etsiminen ei ole mahdollista, koska sellaista ihmistä ei ole olemassa. (Perttula 1995, 30.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen oppilaita nimenomaan heidän persoonansa ja subjektiivisen maailmansa kautta ottaen huomioon myös vuorovaikutuksellisen aspektin. Pyrin tavoittamaan toisen ihmisen kokemuksen. Fenomenologiaan liittyy myös ihmisten kokemusten yhteisten sisältöjen etsiminen (emt., 30–31). Perttula (1995) tarkastelee tätä tilanteen faktisuuden käsitteen kautta. Tilanteen faktisuus viittaa niihin sisältöihin, jotka kunkin ihmisen tilanteio rajaa maailmasta (Perttula 1995, 31). Perttula mainitsee tilanteion reaalisällöiksi yhteiskunnalliset normistot, kulttuuriset tavat, historiallis-taloudellisen aikakauden, koulutuksen, rodun, sukupuolen ja kielen. Edelleen hän korostaa sitä, että merkitykset eivät muodostu tyhjistä, vaan elämyksissä muodostuvat mielet sijoittuvat jo valmiina ihmisen tajunnassa olevien merkitysten verkostoitumien yhteyteen sisältönsä mukaisesti.

Fenomenologinen teoria erottaa minäkäsityksen ja todellisen minän toisistaan. ”Todellisen” selfin olemassaolon voidaan nähdä olevan filosofinen kysymys, jota ei voida suoraan havainnoida (Burns 1982, 21). Saarisen mukaan fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta; rakenteet, joiden avulla kokemus strukturoituu yhtenäiseksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi (1986, 120). Fenomenologia pyrkii välttämään kaikkea teoretisointia, jossa etäännyttään välittömän kokemuksen tavoitettavissa olevista käsitteistä (Perttula 1995, 9). Fenomenologinen reduktio on prosessi, jonka avulla epäolennaisuudet pyritään siirtämään syrjään ja keskittämään huomio fenomenologisen analyysin kannalta olennaisiin asioihin. Perttulan (1995) mukaan luonnollisesta asenteesta irtautumisen voidaan nähdä merkitsevän käytännössä pyrkimystä havainnoida asioita kuten kohtaisi ne ensimmäistä kertaa. Luonnollinen asenne voidaan määritellä myös naiiviksi uskoksi todellisuuden olemassaolosta sekä refleктоimattomaksi tavaksi olla maailmassa. (Perttula 1995, 10.) Stewart ja Mickunas (1974, 24) taas toteavat Husserlin tarkoittaneen luonnollisella asenteella esifilosofista lähtökohtaa, missä mitään olemassa olevaa asiaa ei ole kyseenalaistettu ja asiat ovat niin kuin ne luonnollisesti näyttävät olevan (Lindeberg 2005, 22). Reduktioprosessin ensimmäinen vaihe on sulkeistaminen, jossa tutkija tietoisesti reflektoi tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii siirtämään ne mielessään syrjään tutkimuksen ajaksi. Perttula (1995, 62) huomauttaa, että kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa ei etukäteisoletusta pyritä kumoamaan, vaan etsimään sille tukea tutkimusaineistosta. Hän edelleen lisää tutkimuksen reliabiliteetin kannalta tärkeän seikan huomauttaessaan, että tutkija yksipuolistaa ja vinouttaa teorianmuodostusta, jos hän mieltää tutkimustulostensa sulkevan pois vaihtoehtoiset tutkimustulokset.

2.2 Musiikillisen minäkäsityksen tarkastelua – vokaalinen minäkuva

Aloitin minäkäsityksen tarkastelemisen sen teoreettisista lähtökohdista. Tulamon (1993) mukaan minäkäsitys on kognitiivinen, organisoitunut struktuuri, joka on muodostunut yksilön havainnoista itsestään. Minäkäsitys toimii viitekehyksenä, kun yksilö tulkitsee uusia kokemuksiaan. (Tulamo 1993, 13.) Käsitteet itsetunto ja itsearvostus kytkeytyvät myös minätutkimuksen käsitteistöön. Ne tarkoittavat arviointia omasta minästä ja sen arvosta (emt., 14). Burnsian mukaan minäkuva on yksilön kuvaus omista ominaisuuksistaan. Minäkäsitystä voidaan pitää sisäisenä filtterinä, jonka jokainen yksilöllinen havainto joutuu läpäisemään. (Burns 1982, 14). Toisaalta minäkäsityksen tarkastelu voidaan kytkeä eksistentiaaliseen fe-

nomenologiaan. Eksistentiaalinen fenomenologia tarkastelee ontologiaa eli ilmiöiden olemassaoloa. Rauhalan (1983, 25) holistisen eli kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu eli tulee olemassa olevaksi kolmessa olemisen perusmuodossa. Nämä kolme todellistumisen muotoa ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Rauhala viittaa tajunnallisuudella ihmisen kokemuksen kokonaisuuteen. Lindebergin mukaan minä on ihmisen tajunnassa syntyvä kokemus omasta itsestään. (Lindeberg 2005, 12.) Kehollisuudessa taas on kysymys ihmisen olemassaolosta orgaanisena tapahtumisena (Perttula 1995, 17). Lindebergin (2005, 12) mukaan laulamisen kokemuksista syntyvää vokaalista minäkuvaa ei voi irrottaa erilleen ihmisen kehosta. Minän situationaalisuus eli tilanteisuus viittaa jokaisen ihmisen kehoon ja tajunnan olevan suhteessa johonkin elämäntilanteeseen, aikaan ja paikkaan (emt., 12). Lindeberg korostaakin vokaalisen minäkuvan syntyvän, kun ihminen kertoo suhteestaan omaan laulamiseen.

Yleinen minäkäsitys voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: fyysiseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen minäkäsitykseen. Fyysinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä fyysisistä ominaisuuksistaan ja mahdollisuuksistaan erilaisissa tilanteissa. Emotionaalinen minäkäsitys koostuu yksilön käsityksestä omista tunteistaan ja temperamentistaan erilaisissa tilanteissa. Sosiaalinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön suhteita muihin ihmisiin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Suoriutumisminäkäsitys on yksilön käsitys kyvyistään ja pätevyydestään eri alueilla. Opiskeluminäkäsitys on yksilön käsitys itsestään ja mahdollisuuksistaan opiskelijana tai koululaisena. (Tulamo 1993, 16–17.) Burns tarkastelee minäkäsitystä itseen kohdistuvina asenteina (1982, 25). Hän erottaa kolmenlaisia asenteita: tiedetty minä (yksilön käsitys siitä, millainen hän on), ihanneminä (millainen toivoo olevansa tai haluaisi olla) sekä ”toveriminä” (tällaisena yksilö uskoo muiden havaitsevan hänet). Tulamo (1993, 65) olettaa kunkin edellä mainitun osa-alueen (tiedetty minä, ihanneminä ja toveriminä) koostuvan edelleen neljästä osa-alueesta: musiikillisesta suoriutumisminäkäsityksestä, sosiaalisesta musiikillisesta minäkäsityksestä, emotionaalisesta musiikillisesta minäkäsityksestä ja fyysis-motorisesta musiikillisesta minäkäsityksestä. Laulamisen voidaan olettaa koskettavan jokaista edellä mainittua osa-aluetta.

Lindeberg (2005, 3) nimittää laulamisen kokemuksista rakentuvaa kuvaa itsestä vokaaliseksi minäkuvaksi. Mm. Kurkela (1993, 269) on pohtinut musiikin tekemisen ilmentävän voimakkaasti tekijän itseyyttä – olipa sitten kyse esiintymisestä tai säveltämisestä. Nummisen (2005, 70) mukaan laulamissa jotakin yksityisestä minästä ilmentyy muille äänen kautta ja itseys on alttiina muiden arvioimiselle ja arvostelulle. Johtopäätöksenä edellä mainitusta musiikin tekemisen ja laulamisen luonteen tutkimuksista voidaan perustellusti väittää etenkin

laulamisen ja minäkäsityksen kytkeytyvän voimakkaasti yhteen. Vaikka en tutkimuksessani keskity minäkäsityksen tutkimiseen, ei minäkäsityksen merkitystä osana tutkimuksen teoreettista viitekehystä voi täysin sivuuttaa. Tutkimukseni sisältää viitteitä yleisen minäkäsityksen sosiaalisesta osa-alueesta sekä ”toveriminästä”.

2.3 Kokemukset laulusuhteen muokkaajana

Musiikillista minäkäsitystä voidaan tarkastella myös kokemusten kautta. Musiikillinen minäkäsitys kytkeytynee kiinteästi ihmisen kokemusmaailmaan ja havaintoihin.

”Lapsi havainnoi itseään ja ympäristöään erilaisissa musiikkiin liittyvissä koulu- ym. tilanteissa. Hän tulkitsee saamansa informaation aktivoituneiden ja emotionaalisesti värittyneiden kognitiivisten toimintarakenteiden pohjalta. Tieto tallentuu muistirakenteisiin. Emootiot vaikuttavat informaation valinnassa ja tulkinnessa sekä toimivat jatkossa tehokkaina mieleenpalauttamisen vihjeinä. Yksilölle muodostuu vähitellen pitkäkestoiseen säilömuistiin ns. sisäinen malli, joka yleisen minäkäsityksen osana ja ohella ohjaa hänen musiikillista toimintaansa.” (Tulamo 1993, 63.)

Lindeberg (2005, 48) toteaa vokaalisen minäkuvan rakennusainesten koostuvan kaikista niistä laulamiseen liittyvistä kokemuksista, joita ihminen on kokenut elämänsä eri vaiheissa. Perttula (2005, 117) korostaa ihmisellä olevan kunakin hetkenä yksi kokonainen elämäntilanne, joka muodostuu kaikesta siitä, mihin hän on suhteessa. Näin ollen kokemusten tutkimisella kykenemme vangitsemaan vain sen hetkisen todellisuuden eri puolia. Fenomenologia pitää kokemusta nimenomaan suhteena, joka sisältää sekä tajuavan subjektin että hänen tajullisen toimintansa ja kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu (emt., 116–117). Perttula myös toteaa fenomenologisen tieteen suhtautuvan epäillen sellaiseen kokemuksen tutkimiseen, joka supistaa kokemuksen rakenteen vain joko kokevaan subjektiin tai koettuun kohteeseen.

John Dewey (ks. Ahonen 2004, 59) on kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön merkitystä korostaessaan todennut, ettei kokemus synny tyhjiössä, vaan ihmisen ulkopuolella on tekijöitä, jotka aiheuttavat kokemuksen. Deweyn mukaan olisi virhe käsitellä kokemusta yksinomaan ihmisen kehossa ja mielessä. Musiikillisen minäkäsityksen voidaan nähdä olevan suhteellisen johdonmukainen kognitiivinen järjestelmä, joka ei ole staattinen, vaan uudet kokemukset muuttavat sitä. (Tulamo 1993, 72.) Minäkäsitys vaikuttaa vahvasti kokemusten tul-

kinnassa. Jokainen kokemus saa merkityksensä yksilöllisesti. Burns (1982, 13–14) mukaan tarkalleen sama asia voi tapahtua kahdelle eri henkilölle, mutta kumpikin tulkitsee sen eri tavalla. Hän myös korostaa ihmisillä olevan vahva tarve tulkita kokemuksia juuri heidän ennakonäkemyksensä osoittavalla tavalla ja juuri siksi on vaikea muuttaa toiminnassa olevaa minäkäsitystä. Aho (1996, 11) katsoo, että ihmisen perimmäisenä tarkoituksena on puolustaa ja ylläpitää tietynlaista kuvaa itsestään, mikä vaikuttaa siihen, minkälaista informaatiota yksilö vastaanottaa ympäristöstä. Tulamo (1993, 125) toteaa musiikillisen minäkäsityksen olevan yhteydessä koulun musiikin opiskeluun liittyviin mielekkyyskokemuksiin, asenteisiin ja kouluun menestykseen. Käsillä olevassa tutkimuksessa ei kuitenkaan käsitellä asenteita eikä kouluun menestystä, mutta pyritään pääsemään haastateltavien kokemusten kautta syvemmällä oleviin mahdollisesti juurtuneisiin käsityksiin lauluhaluttomuudesta.

Tulamon (1993, 281–291) väitöskirjassa, jossa hän tutki 4. luokkalaisten minäkäsitystä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä, tuotiin esiin tapauskuvaukset neljästä oppilaasta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin itsearviointilomaketta sekä vapaita kirjallisia kuvauksia. Oppilaiden kuvaukset itsestään sisälsivät myös heidän käsityksensä itsestään laulajana. Tapauskuvauksista ilmeni seuraavanlaisia oppilastyyppejä:

1. oppilas, jonka koko tiedostettu musiikillinen minäkäsitys on myönteinen
2. oppilas, jonka suoriutumista ja sen fyysis-motorisia edellytyksiä koskeva musiikillisen minäkäsityksen osa-alue on myönteinen mutta jonka sosio-emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys on kielteinen
3. oppilas, jonka suoriutumista ja sen fyysis-motorisia edellytyksiä koskeva musiikillisen minäkäsityksen osa-alue on kielteinen mutta jonka sosio-emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys on myönteinen
4. oppilas, jonka koko tiedostettu musiikillinen minäkäsitys on kielteinen.

Oppilas 1 koki käsityksensä itsestään laulajana melko myönteiseksi. Lauluäänensä hän arvioi keskinkertaiseksi. Oppilas 2 arvioi itsensä laulajana neutraaliksi; hän ei ollut mielestään erityisen hyvä eikä huono laulaja. Oppilas 3 mainitsi olevansa huono laulaja. Oppilas 4 piti lauluäänensä melko rumana ja laulutaitoaan kohtalaisen heikkona. Tämän tutkimuksen kuvausten perusteella negatiivinen musiikillinen minäkuva näyttäisi ennustavan myös heikkoa minäkuva laulamisen suhteen. Tereska (2003, 195–196) havaitsi luokanopettajiksi opiskelevien myönteiseen musiikilliseen minäkäsitykseen voimakkaimmin lapsuudessa vaikuttaneen kodin taustatekijöistä musiikilliset virikkeet, joista tärkeimmäksi nousi laulamisen mieluisuus.

Psykologiassa puhutaan usein perustunteista, joita ovat ilo, suru, onnellisuus, viha inho ja pelko. Perttula (2005, 125) puhuu tunnetihentymistä, jotka koostuvat useammasta tunteesta, jotka voivat muodostua joko samanaikaisesti tai selvemmin peräkkäin. Hän huomauttaa, että on mahdollista, että tunnetihentymä asettuu tarkastelun keskiöön ja sen alkuperäinen aihe jää sivuun tai unohtuu. Tunne kuitenkin tekee ihmisestä ja hänen elämäntilanteestaan sillä hetkellä ehyen kokonaisuuden. Esimerkiksi Reimer (1989, 41) näkee musiikin ”tunteiden kieleksi”. Hänen mukaansa tunteiden merkitystä ei voida missään nimessä sulkea pois osana kokemuksia, kuten myös Perttula asian näkee. Swanwick (1979, 31) kritisoi näkemystä, jonka mukaan tunteet ja ajattelu olisivat eroteltavissa toisistaan.

Toisaalta emootio ja tunne ovat erotettavissa toisistaan. Esimerkiksi sanat ja kokemukset sisältävät perustavanlaatuisen eron. Reimerin (1989, 46–47) mukaan ei ole olemassa emootiota, kuten pelko, viha tai rakkaus. Reimer edelleen korostaa musiikin aiheuttamaa kompleksista kokemusta, koska se muuttuu koko ajan, on ikään kuin liikkeessä. Tämä aiheuttaa sen, että musiikin aiheuttamia tunteita voitaisiinkin kutsua musiikin nopean vaihtuvuuden vuoksi tunnetiloiksi tai mielialoiksi. Reimer (emt., 50) huomauttaakin, että taideteos (musiikki), ei kerro tunteista kuten esimerkiksi psykologia kertoo. Esimerkiksi musiikki ei käsitteellistä tunnetta. Sen sijaan sen sisäiset kvaliteetit voivat herättää tunteita. Reimer korostaa, että nämä musiikin sisäiset ominaisuudet pikemminkin saavuttavat kokemuksen tunteesta kuin informaatiota tunteesta ja sen luonteesta.

Saarikallion (2006, 958) mukaan nuoret käyttävät tunteiden säätelyä selviytymiskeinona ongelmista sekä positiivisten kokemusten ja tunteiden tuottamiseksi. Saarikallio ja Erkkilä (2007, 96) löysivät seitsemän eri tapaa, joilla nuoret käyttävät musiikkia tunne-elämässä:

Strategia	Tyypillinen mieliala ennen	Musiikillinen aktiviteetti	Sosiaalinen tilanne	Muutokset mielialassa
VIHDYKE	Tunnetila ok, joskus tylsää	Pääosin kuunteleminen (taustamusiikkina)	Pääosin yksin mutta myös yhdessä	Mielialan kohottaminen, positii-visuus
ELPYMINEN	Stressi, rentoutumisen tarve	Kuunteleminen, laulaminen ja soittaminen	Pääosin yksin mutta myös yhdessä	Elpyminen, rentoutuminen, energian lisääntyminen
ELÄMYS	Ei erityistunnetilaa	Mikä tahansa aktiviteetti	Sekä yksin että yhdessä	Tarkkaavaisuus ja kiihtymys lisääntyvät
IRTAUTUMINEN	Viha, suru, depressio	Kuunteleminen, laulaminen, soittaminen	Sekä yksin että yhdessä	Negatiivisen mielentilan unohtaminen
LOHDUTUS	Viha, suru, depressio	Kuunteleminen, joskus soittaminen	Yksin	Musiikki antaa muodon negatiiviselle tunnetilalle
MIELIKUVA-TYÖSKEN-TELY	Ajattelua vaativa mielentila kuten konfliktit	Kuunteleminen, laulujen kirjoittaminen	Yksin	Mielikuviutus, oivalluskyky ja tunteiden uudelleenarviointi
VIHAN PURKAMINEN	Surullinen tai ongelmallinen	Kuunteleminen, keskittyminen sanoituksiin	Yksin	Tunnetila ymmärretty ja lohdutettu

KUVIO 1. Tunteiden säätelyprosessien luonteet Saarikallion ja Erkkilän (2007) mukaan

Helkaman, Myllyniemen ja Liebkindin (1998) mukaan emotionaalisen tilan viriämisen ensimmäinen ehto on, että kokija arvioi tilanteen tai tapahtuman koskevan hänen henkilökohtaisesti merkityksellisiä tavoitteitaan. Jollei tapahtumilla ole tällaista tavoiterelevanssia, mitään emootiota ei viriä. Heidän mukaansa emootiot koskevat aina tärkeitä asioita. (Helkama ym. 1998, 166–167.) Edellä käsiteltyjen näkemysten valossa tunteet sopisivat emootioita paremmin kuvaamaan esipuberteetti-ikäisten poikien käsityksiä laulamisesta.

2.4 Katsaus laulamiskehitykseen ja laulamisen esteisiin

Laulamista voidaan analysoida esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian valossa. Esteettinen näkökulma määrittelee laulamisen yksilön sisäiseksi ja pysyväksi ominaisuudeksi, kun taas praksiaalinen näkökulma korostaa laulamisen moniulotteista, kulttuurista- ja kontekstisidonnaista luonnetta (Numminen 2005, 5). Numminen käyttää käsitteen ”laulutaidoton” sijasta käsitettä ”kehittyvä laulaja”. Hän (emt., 19) korostaa kulttuurimme omaavan vahvan kaksoissidoksen, sillä virallinen puhe korostaa luovuutta ja vapaata ilmaisua, mutta teot ja toiminta edustavat tiukkoja sääntöjä, kaavamaisuutta, virheiden etsintää sekä kovaa kilpailua. Numminen lisää vielä, että monet ovat todellisuudessa oppineet, että he eivät ole lahjakkaita eivätkä ymmärrä musiikkia tai ettei laulaminen tai muukaan musiikki-ilmaisu ole heitä varten. Numminen otaksuu opettamisissaan ryhmissä olleen aina henkilöitä, jotka eivät halunneet laulaa laisinkaan. Syyksi he mainitsivat koulussa aikoinaan tapahtuneen laulamisen nolaamisen. Tämän mukaan juuri koulun musiikkitunnit vaikuttaisivat vahvasti lapsen tulevaisuuden suhtautumiseen musiikkia kohtaan.

Laulamiskehitykseen vaikuttavat mm. psykososiaalinen kasvukehitys, musiikilliset virikkeet ja sosialisatio, laulamiskäyttäytyminen, kokemukset omasta äänestä sekä minäkuva. Lindeberg (2005, 28) korostaa Ahoa (1996) mukaillen minäkuvan vaikutusta toimintaan seuraavan esimerkin valossa: jos ajattelen, etten osaa laulaa, en luultavasti tule edes yrittäneeksi. Näin ollen minäkuva liittyy läheisesti oman itsen määrittelyyn: koetaanko, että jokin yksittäinen tekijä, esimerkiksi ainainen epäonnistuminen laulutunneilla, johtuu pysyvästä vai muuttuvasta syystä tai onko syy toimijassa itsessään vai jossakin ulkoisessa tekijässä (Lehtinen & Kuusinen 2001, 219–221). Numminen tarkastelee laulamista juuri laulutaidottomuuden näkökulmasta, kun taas itse pyrin laulamisen tarkasteluun laulahaluttomuudesta käsin.

Mistä sitten johtuvat suuret erot lauluinnostuksessa eri yksilöiden välillä? Erään näkökulman musiikkikasvatukseen ja laulunopetukseen tarjoaa Slobodan mainitsema konservato-

riokulttuuri (Numminen 2005, 47). Tällä hän tarkoittaa tilannetta, jossa musiikin esittäjiä verrataan toisiinsa kilpailullisessa hengessä, jolloin ei välttämättä jää tilaa nuoren ihmisen itseilmaisuuksiin. Kurkelan mukaan monet maailmanmaineeseen kohonneet instrumentalistit sekä laulajat aloittavat uransa arvostettujen kilpailuvoittojen avulla. Tällä voittamisella ja muiden lyömisellä hän viittaa musiikin ekspansiivis-aggressiivisen kunnan osoittamisen tapaan. (Kurkela 1994, 134.) Ekspansiivisuudella Kurkela tarkoittaa pyrkimystä valloittaa jotakin musiikin saralla. Aggressiivisuus viittaa ominaisuuksiin, kuten voima, nopeus, tarkkuus, hallitsevuus, kestävyys, hermojen hallinta sekä virheettömyys. Jos luokkahuoneen sisällä käytetään toisiaan paremmuusjärjestykseen saattavia mittareita ja kriteereitä, on selvää, että musiikki ja ennen kaikkea minuutta peilaava laulaminen (oma ääni) herättää puolustusmekanismit. Kun pohditaan lauluinnostusta, olisi ehkä mielekkäämpää peilata sitä vallitseviin laulunopetuksen taustalla piileviin tavoitteisiin. 1800-luvun loppupuolella laulunopetuksessa korostuivat vahvat kansansivistykselliset, uskonnolliset ja eettiset tavoitteet (Numminen 2005, 46). Nykypäivän laulutunti eroaa huomattavasti tuon päivän laulutunnin rakenteesta eikä suosi samalla tavalla dualistista jakoa sekä hyviin ja huonoihin laulajiin. Numminen (2005, 52) toteaa eräässä vuoden 1994 TV-dokumentissa professori Kai Karman todenneen, että ”varsinkin ennen vanhaan, toivottavasti ei niin paljon enää nykyään, huonosti laulava tuomittiin automaattisesti epämusikaalisten ryhmään”.

Tulamo päätyi käsitykseen tutkimuksessaan neljäsluokkalaisten minäkäsityksestä, että lapset kokivat musiikinopetuksen suorituspainotteisena. Tässä (emt., 276) tutkimuksessa 54 % oppilaista mainitsi laulamisen musiikkitunneilla käytettäväksi työskentelymuodoksi. Samassa tutkimuksessa ilmeni, että 76 % neljännen luokan oppilaista piti laulamista hauskana. Lindbergin (2005, 114–115) tutkimus osoitti vokaalista minäkuvaa konstituiviksi merkitysrakenteiksi mm. lapsuuden kokemukset, kokemukset opettajasta sekä kokemukset musiikista oppiaineena. Kyseisessä tutkimuksessa selvisi myös, että koulukiusaaminen ja epäonnistumisen pelko saattavat estää laulamiseen osallistumisen.

Kurkela on tutkinut musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa teoksessaan ”Mielen maisemat ja musiikki”. Laulaminen on usein tekemisissä esiintymisen kanssa, joten näen tarpeelliseksi tuoda esiin joitakin Kurkelan ajatuksia, vaikka ne sisältävät psykanalyttisia vaikutteita. Kurkela (1994, 124) näkee laulamisen ja soittamisen tekemisen muotoina käyttävän aggressio- ja attektio-voimia. Aggressiolla hän tarkoittaa voimaa, joka kana-voituu mielihyvän saavuttamiseen tähtääviin toimintoihin. Aggressio liittyy elämän voimaan, määrätietoisuuteen ja pyrkimykseen, ei destruktiiviseen käyttäytymiseen tai vihan tunteeseen. Attektio-voima taas säilyttää, kätkee, suojelee, peittää, kypsyttää ja antaa tilaa. Laulaminen

voidaan nähdä näiden psykologisten voimien tasapainotteluna. Kurkela (emt., 310) toteaa, että mitä vähemmän intensiivisiä pelkotiloja liittyy todellisuuden kohtaamiseen ja itsensä ymmärtämiseen todellisuuden osana, sitä paremmat mahdollisuudet attekio-voimalla on kehittyä primitiivisestä 'hätätila' - autotektiosta kohti toiset myötäeläen huomioonottavaa, rakentavaa ja luovaa protektiivisuutta. Autotektio viittaa itsensä kätkemiseen ja suojelemiseen. Protektiiviset musiikilliset taidot viittaavat hellyyteen, lämpöön, huolenpitoon ja kuuntelemiseen.

Kurkelan ydinajatus piilee siinä, kuinka itsesuojelun periaate vaikuttaa aggressiovoimaa ohjaavien mielen struktuurien kehitykseen ja sitä kautta viime kädessä aggressiovoiman kanavoitumiseen konstruktiiiviseen toimintaan ja luovuuteen. Kurkela (emt., 91) nostaa korkeimmalle mielen tasolle luovuuden. Itse näen laulamisen esteiden olevan juuri syvällä mielen rakenteissa ja ajattelutavoissa, joihin ei pelkästään asenteiden muuttamisella voida vaikuttaa, vaan tulee ymmärtää ihmisen mielen liikkeitä ja kokemuksia. Juuri luovuuden puute voi olla se mekanismi, joka aiheuttaa pelkotiloja sekä itsesuojelumekanismeja ja viime kädessä lauluhaluttomuuden sekä haluttomuuden oppia uusia asioita (kuten laulua). Edelleen Kurkelan (emt., 66) mukaan taitojen ja tietojen oppiminen ei merkitse vain ympäristön hallintaa vaan myös oman itsensä hallintaa. Hänen mukaansa ihminen saa suurta tyydytystä oppiessaan uusia taitoja, jolloin hän nimenomaan haluaa oppia ja kehittyä. Kun ihminen kykenee säätelemään omaa käyttäytymistään, pystyy hän säätelemään myös ympäristöään. Näin ollen oman itsensä hallintataidot kytkeytyvät myös motivaatioon.

Lidman-Magnussonin (1998, 45) mukaan yksilö saattaa kokea jäävänsä sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle laulutaidottomuutensa perusteella (Lindeberg 2005, 36). Myös Kurkela (1994, 389) analysoidessaan opettajan ja oppilaan suhdetta korostaa ympäristön merkitystä. Hänen mukaansa erittäin kilpaileva ja tulosorientoitunut yhteisö voi pakottaa defensiivisiin strategioihin. Todellisuus muodostuu sellaiseksi kuin muodostuu osittain tekemisemme kautta: tekemisillämme luomme todellisuutta. Tarkastelun kohteeksi tulee ottaa ihminen (subjekti), se mitä hän tekee, ja se, mitä hän tekemisellään saa aikaiseksi. (emt., 271–274.)

Raebeck ja Wheeler (1980, 77) korostavat laulamisen olevan tärkeää lapsen persoonallisuudelle siinä missä musiikillisen kehityksenkin. He mainitsevat esimerkkinä leikkivät lapset, jotka tuskin osaavat puhua, mutta silti jo laulavat. Raebeck ja Wheeler pitävät laulamista universaalina kielenä, joka on luonnollisin ja välittömin tapa harrastaa musiikkia. Heidän mukaansa laulaminen ei ole pelkästään musiikillinen kokemus, sillä laulaessa ollaan tekemisessä musiikin tunteikkaiden elementtien kanssa – rytmin, melodian, sointivärien ja tekstin kanssa. He korostavat laulamisen antavan lapselle mahdollisuuden ilmaista ja vapauttaa monia tunteita sekä vahvistaa heidän identiteettiään. On kuitenkin mielenkiintoinen kysymys, missä

vaiheessa synnynnäinen into laulamiseen katoaa ja ennen kaikkea miksi. Laulamiskokemuksen tavoitteena on mm. laajentaa lapsen nautintoa laulamisesta, auttaa lasta laulamaan yksin ja yhdessä. Tärkeää on vuorovaikutus erilaisten musiikillisten aktiviteettien välillä, sillä muut musiikilliset työmuodot rikastuttavat laulamiselämyksiä. (Emt., 77–79.)

3 LAULUHALUTTOMUUDEN TUTKIMISEEN LIITTYVIÄ NÄKÖKULMIA

3.1 Musiikkipsykologinen lähestymistapa

Kartoittaessani musiikintutkimuksen laajaa kenttää, totesin musiikkipsykologian sisältävän paljon elementtejä tutkimastani alueesta. Osittain jo siksi musiikkipsykologinen näkökulma tukee tutkimustani, että käytän aineistoni analysoinnissa fenomenologisen psykologian tutkimusmetodia. Eerolan (2003, 259) mukaan musiikkipsykologia tutkii ihmisen musiikillista toimintaa, jossa käyttäytyminen on fysiologisten ja sosiaalisten toimintojen yhteistoiminnan tulos. Hänen mukaansa musiikkipsykologia on kiinnostunut sellaisista kysymyksistä kuten mitä musiikki merkitsee meille ihmisille, miten se saa meidät kuulumaan tietyn yhteisön jäseneksi tai millä tavoin se saa kuulijansa hyvälle tuulelle, surulliseksi tai rentoutuneeksi.

Eerola (emt., 261) luokittelee musiikkipsykologian keskittyneen viimeisten 30 vuoden aikana seuraavaan kuuteen aihepiiriin:

- 1) musiikin havaitseminen
- 2) musiikillisten taitojen oppiminen ja kehittyminen
- 3) esiintymisen tutkimus
- 4) musiikin neuropsykologia
- 5) musiikin herättämät tunteet
- 6) musiikin sosiaalipsykologia

Tutkimukseni sisältää edellä mainituista aihepiireistä viitteitä musiikin sosiaalipsykologiasta sekä esiintymisen tutkimuksesta. Musiikin herättämät tunteet eivät tutkimuksessani liity tietynlaisen musiikin aiheuttamiin tunnetiloihin, kuten esimerkiksi aktiviteettiin, vaan ylipäänsä koulussa harjoitettavan musiikin (laulamisen) aiheuttamiin tunnetiloihin ja sen vaikutuksiin informanttien laulusuhteeseen. Aktiviteetilla tarkoitetaan tunteisiin liittyvän aktiviteetin eli viriketason määrää, joiden ääripäänä voivat olla esimerkiksi jännittävä ja väsynyt (emt., 262). Musiikin herättämät tunteet ovat Eerolan (emt., 261) mukaan tällä hetkellä yksi musiikkipsykologian polttavimmista aiheista. Hän toteaa tunteiden olevan keskeinen inhimillisen toiminnan ominaisuus, joka liittyy olennaisesti myös musiikkiin, sillä ihmisten tiedetään käyttävän arkisessa toiminnassaan musiikkia juuri mielialojensa ja tunteidensa säätelyyn.

Laihon (2004, 51–53) mukaan yleisimmät teemat tutkimuskirjallisuudessa, jotka käsittelevät musiikin psykologisia funktioita nuoruudessa, ovat identiteetti, itsemäärääminen, ihmis-

suhteet ja tunnekokemukset. Identiteetti vahvistaa ja rakentaa minäkäsitystä. Itsemäärääminen tarkoittaa kontrollointia, kompetenssia ja itsearvostusta. Ihmissuhteiden kenttä sisältää yhteenkuuluvuuden tunteen sekä yksityisyyden tunteen. Tunnekokemusten funktio on nautinto musiikista sekä tunteiden säätely.

Tutkimukseni sisältää kaksi keskeistä käsitettä, joita ovat tunne ja kokemus. Perttula (2005) luokittelee tunteet kokemuksiksi, jotka eivät edellytä rakentavaa ymmärtämistä. Hänen mukaansa tunteet ovat kokemuksia, jotka ilmentävät ihmisen tajunnallista suhdetta elämäntilanteeseen niin välittömänä kuin se on ihmiselle mahdollista. Tunne on siis Perttulan mukaan yksi ihmisen kokemuksen osatekijä. Mikä sitten tekee kokemuksesta kokemuksen? Perttula toteaa kokemuksen sisältävän sekä tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. Hänen mukaansa onkin luontevaa kutsua kokemusta erityiseksi suhteeksi, merkityssuhteeksi, sillä fenomenologia pitää tajunnallisen toiminnan ytimenä intentionaalisuutta. (2005, 116, 124–125.) Kokemusten tutkiminen itsessään poikii lisäksi kaksi tutkimuksessani käytettyä olennaista termiä, joiden alkuperää on selvitettävä. Merkitystihentymällä viitataan merkitysten välisiin sisällöllisiin yhteyksiin ja kietoutumiin. Merkitysverkostolla viitataan siihen merkitystihentymien kokonaisuuteen, joka on empiirisen tutkimuskohteen tutkimuskohteena. (Perttula 1995, 47–48.) Tutkimukseni tuloksissa esiteltävät yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat nähtävissä haastateltavien tajunnassa sisällöllisesti toisiinsa kietoutuneina kokemuksina. Laine (2001, 38) kuitenkin huomauttaa, että yleisellä, käsitteellisellä kielellä haastateltavalle esitetty kysymys ohjaa haastateltavaa helposti vastaamaan käsitysten ja mielipiteiden tasolla. Hän edelleen lisää, että käsitykset eivät läheskään aina ole omien kokemusten reflektiossa syntyneitä, vaan suurin osa yksilön käsityksistä on kotoisin yhteisöstä ja ne ovat muotoutuneet hänessä kaikenlaisen informaation, kasvatuksen, opetuksen ja sosialisoinnin kautta.

3.2 Vuorovaikutuksellisuus ja sosiaalipsykologia musiikin tutkimisessa

Pohtiessani aineistonkeruussa käytettävää strategiaa, päädyin vuorovaikutukselliseen näkökulmaan. Haastattelurunkoni siis pohjautuu musiikin oppitunneilla tapahtuvan vuorovaikutukseen ja sen vaikutuksiin oppilaiden tunteisiin ja kokemuksiin. Voitaisiin puhua myös sosiaalipsykologisesta tai yhteisöllisestä näkökulmasta. Perustelen valintaani sillä, että nykypäivänä musiikin kognitiivinen tutkimus on saanut seuraan musiikin sosiaalipsykologisista ulottuvuuksista. Eerolan (2003, 264) mukaan musiikin sosiaalipsykologia pyrkii selvittämään,

millä tavoin musiikillinen toiminta on yhteydessä sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Yhtymäkohta voidaan nähdä fenomenologiseen psykologiaan, jossa Perttulan (1995, 26) mukaan sosiaalinen todellisuus on merkittävä aihe ihmisen kokemukselle; ihminen ei voi välttyä siltä, että hänen koettu maailmansa on myös sosiaalisesti muotoutunut. Myös Lindeberg (2004, 144–145) toteaa yhteisöllisyyden olevan yksi laulamisen osatekijöistä. Se sisältää hänen mukaansa esimerkiksi koulussa koetun laulamisen yhdessä muiden kanssa. Uskoisin, että laulaminen koulun musiikintunneilla näyttäytyy lauluhaluille sekä eritoten lauluhaltuomille oppilaille sosiaalisena areenana, jolloin ollaan alttiita muiden arvostelulle, mikä taas voi aiheuttaa negatiivisia tunteita. Tämä voidaan luokitella yhdeksi ennakkokäsitykseksi tutkimastani alueesta. Sulkeistin kuitenkin tämän ennakkokäsitykseni aiheesta, joten en muotoillut tutkimushaastattelua pelkästään tämän teeman ympärille. Pikemminkin vuorovaikutuksellisuus on tutkimukseni läpi kantava punainen lanka, jota ei voi sulkea pois missään vaiheessa tutkimusprosessiani. Perttula (1995, 26) edelleen toteaa sosiaalisen todellisuuden olevan tutkittavana ilmiönä osa situaation ideaalisia rakennetekijöitä.

Vuorovaikutuksellisuutta voidaan tarkastella myös Banduran (1976, 194) sosiaalisen oppimisen teorian valossa, jonka mukaan psykologinen toiminnallisuus on jatkuvaa vastavuoroista vuorovaikutusta persoonallisten, käyttäytymiseen liittyvien ja ympäristöllisten tekijöiden välillä. Myös tämän teorian mukainen näkemys ihmisen toiminnasta sisältää elementtejä jo edellä mainitusta holistisesta ihmiskäsityksestä. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan yhden ihmisen käyttäytyminen aktivoi tietynlaisia reaktioita muissa ihmisissä, joka vuorostaan saa aikaan vastavuoroisia reaktioita muokaten sosiaalista ympäristöä tiettyyn suuntaan (emt., 198). Eskola (1982, 71) toteaa vuorovaikutuksen koostuvan sekä ihmisten sanoista ja teoista että niiden kielellisen merkityksen ja tulkinnan mahdolliseksi tekevästä aineksestä. Hoffer (1992, 719) mainitsee musiikin sosiologian keskeisiksi tutkimuskohteiksi ihmisten mukautumisen heihin kohdistuviin odotuksiin ja rooleihin. Eskola (1982, 43–45) esittelee sosiaalisen fasilitaation käsitteen, joka tarkoittaa suorituksen sujuvuuden lisääntymistä sosiaalisessa tilanteessa. Hänen mukaansa eriävän suuntauksen mukaan vahvan pelon tai stressin alaisena olevalle henkilölle toinen ihminen on usein aktiivitasoa laskeva tekijä. Olennaista edellä mainituissa suuntauksissa on henkilön ja kanssatoimijoiden vallitsevan sosiaalisen suhteen luonne.

Erään näkökulman musiikin sosiaalipsykologiaan tarjoavat esiintymistä käsittelevät tutkimukset. Wilsonin (1997, 229) tutkimusten mukaan esiintymiskokeet ja esiintyminen yksin koetaan ahdistavimmiksi tilanteiksi. Hänen tutkimustensa mukaan on olemassa kahdenlaista esiintymisahdistuneisuutta, piirreahdistuneisuutta sekä tilanahdistuneisuutta. Piir-

reaahdistuneisuus koetaan esimerkiksi luonteenpiirteistä johtuviksi, jotka ovat synnynnäisiä. Siihen myös liittyy usein sosiaalisen fobian piirteitä. Tilanneahdistuneisuus koetaan tilanteesta johtuvaksi, joka saattaa johtua esimerkiksi satunnaisen tehtävän suorittamisen vaikeudesta tai kontrolloitavissa olevasta tekijästä. (emt., 232–233). Edellä mainituissa näkökulmissa viitteitä on nähtävissä attribuutioteoriasta sekä suoritusmotivaatioteoriasta. Kuitenkin esimerkiksi Picard (1999, 70) huomauttaa, että musiikillinen esiintymispelko eroaa pohjimmiltaan esimerkiksi Banduran minäpystyvyysteoriasta sekä attribuutioteoriasta. Picardin tutkimus on fenomenologinen tutkimus, jossa korostuu situationaalinen näkökulma esiintymisahdistuneisuuden hallinnassa.

3.3 Katsaus aikaisempiin tutkimustuloksiin

3.3.1 Poikanäkökulma laulamiseen

Länsimaisessa yhteiskunnassa näyttäisi maskuliininen ja feminiininen jakautuminen olevan varsin vahvaa jo peruskoulun alkuvaiheissa. Hall (2005, 6) toteaa australialaisia ensimmäistä vuotta koulua käyviä poikia käsittelevässä tutkimuksessaan, että poikien laulamattomuuteen on syynä usein päätös olla laulamatta peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa, koska psykologiset ja sosiologiset viestit kielivät laulamisen olevan sopimatonta toimintaa miespuolisille tietyssä iässä. Hall (emt., 6–7) mainitsee rockin, rapin ja jazzin saavuttavan poikien hyväksynnän, mutta toteaa varhaisaikuisuudessa sekä pojilla että tytöillä olevan huomattava paine mukautua vertaisryhmän mielipiteisiin. Hall toteaa lasten muodostavan viiden ja seitsemän vuoden iässä heidän sukupuolen identiteetin, joka taasen vaikuttaa heidän sukupuolelle tyypillisiin asenteisiin ja käyttäytymiseen. Hall (emt., 7) esittääkin mielenkiintoisen kysymyksen, onko mahdollista, että pojat hylkäävät laulamisen heidän sukupuoli-identiteetin kehittymisen myötä ennen aikuistumista.

Hargreavesin ja Marshallin (2003, 266–267) englantilaisessa tutkimuksessa todettiin sukupuolen ennustavan musiikintunneilla tapahtuvista työtavoista nauttimista. Kun tyttöjen kiinnostus musiikintunneilla näytti laskevan iän myötä, pojilla kiinnostus nousi hieman. Hargreaves ja Marshall ennustavat tämän johtuvan tietokoneiden käytöstä opetuksessa sekä rock- ja pop-musiikin lisääntymisen myötä. Oppilaat kokivat instrumentin soittamisen laulamista kiinnostavammaksi työtavaksi. Hallin (2005, 13) tutkimuksen kolmestakymmenestä pojasta

kaksikymmentäviisi koki laulamisen olevan tytöille tarkoitettua. Tutkimustulokset tukevat myös näkemystä, jonka mukaan lasten negatiiviset asenteet laulamista kohtaan eivät johdu huonosti kehittyneistä laulutaidosta, vaan sukupuoli ja sosiokulttuuriset tekijät vaikuttavat laulamiskäyttäytymiseen. Hall (emt., 16) huomauttaa kuitenkin poikien täydellisen laulamiskäyttäytymisen ymmärtämisen edellyttävän myös esimerkiksi perheen ja fysiologisten seikkojen huomioon ottamista. Saarikallio (2007, 37–38) tutki suomalaisten koululaisten tunteiden säätelyä musiikin avulla ja totesi tyttöjen käyttävän musiikkia tunteiden säätelyyn poikia enemmän, ja vanhemmat nuoret nuorempia enemmän. Saarikallion (2006, 957) mukaan tytöt ovat poikia halukkaampia raportoimaan heidän tunteiden säätelyistään. Saman tutkimuksen mukaan musiikin käyttö tunteiden säätelyssä lisääntyi sekä pojilla että tytöillä iän myötä. Welch, Sergeant ja White (1997, 153–158) tutkivat sukupuolen ja iän merkitystä sävelpuhtauteen. Peruskouluikäisille suunnatun pitkittäistutkimuksen tulokset osoittivat sävelpuhtauden riippuvan laulettavasta kappaleesta. Tulokset osoittivat myös, että tytöt suoriutuivat laulamisesta poikia paremmin sekä esiintymisessä että sävelpuhtaudessa. Tuovilan (2003, 58) mukaan poikien ja tyttöjen musiikin harrastamisen erot alkavat syventyä keskilapsuuden aikana ja musiikin kokeminen ja opiskeleminen koetaan sukupuoliodotusten määräämänä prosessina. Hänen mukaansa Suomessa tyttöjen on koettu suosivan poikia enemmän laulamista, soittamista ja konserteissa käymistä sekä musiikkia kouluaineena. Tuovila (emt., 59–60) toteaa myös omalle sukupuolelle sopivan soittimen valinnalla olevan tärkeä merkitys lapsen musiikilliselle itsearvostukselle, erityisesti keskilapsuudessa, jolloin etsitään hyväksytyä paikkaa poika- tai tyttöryhmässä.

3.3.2 Nuoruus musiikin kokemisessa – culture clash

Tutkimukseni oppilaat ovat kehityspsykologisesti esipuberteettivaiheessa, joka sisältää kapi-na-piirteitä. Hargreavesin ja Marshallin (2003, 263) tutkimuksen mukaan oppilaiden musiikillinen identiteetti sisältää vahvoja elementtejä pop-musiikin merkityksestä koulumusiikin ulkopuolella. Näin oppilaille kehittyy vahva erottelu ”koulumusiikin” ja koulun ulkopuolella harrastettavan musiikin” välille. Tutkimuksessani käsitellään pääasiallisesti vain koulun musiikintuntien merkitystä lauluhaluttomuudelle.

Hargreaves (1986) toteaa teini-ikäisten musiikillisten mieltymysten olevan sekalaisia. Musiikillisten mieltymysten kirjavuus johtuu hänen mukaansa sosiaalisista luokkaeroista, elämäntyylistä, asenteista ja käyttäytymisestä. Hargreavesin mukaan koulun opetussuunnitel-

man sekä massamedian suuret eroavaisuudet lisäävät 'culture clash' -teemaa eli kulttuurista yhteentörmäystä, jossa erityisesti massamedia edustaa populaarikulttuuria. Oppilaille suunnatussa tutkimuksessa tutkittiin asenteita, tuntiaktiivisuutta ja pop-kulttuuria. Hargreaves toteaa yläasteikäisten edustavan kahta eri vertaisryhmäkulttuuria: akateemiset (kouluun sitoutuneet) ja laiminlyövä (kouluun vastaan asettuneet). Hänen mukaansa tutkimuksissa on selvinnyt, että peruskoulussa ja yläasteella opiskelevien oppilaiden musiikkimakuun vaikuttaa vahvasti osakulttuurin vertaisryhmän paine. (Hargreaves 1986, 188–190.)

Mielenkiintoisia tuloksia osoittaa tutkimus, jossa oppilaiden musiikkimakua vertailtiin neljän eri pop-musiikkityylin arvioimisen avulla. Tutkimuksessa selvisi, että musiikkimakuun vaikuttivat ikä, sosiaalinen luokka ja sitoutuminen koulutyöskentelyyn. Tutkimuksessa selvisi myös, että ikävuosia 12-14 voidaan pitää rajapyykkinä, jolloin musiikin kuuntelutottumuksissa tapahtuu muutos ”hallitsevasta musiikkityylistä” (mainstream) kohti ”vastarintamusiikkia” (underground). (Hargreaves 1986, 190.) Sloboda (2005, 369) toteaa nuorisokulttuurin olevan yksi kulttuuritrendi, jota leimaa oppilaiden ennennäkemätön vapaus ja kulutusvimma. Tämä myös antaa hänen mukaansa nuorille enemmän valtaa vaikuttaa kulttuuristen säädösten luomiseen, mikä taas luo Swanwickia (1979, 97–98) mukailleen pop-musiikin olennaiseksi osaksi koulumusiikkia.

3.3.3 Lapsen musiikillinen harrastuneisuus ja kodin merkitys sen ohjaajana

Tulamo (1993, 100) toteaa vanhempien vaikuttavan omien musiikkiasenteidensa myötä lapsen musiikkiasenteisiin ja musiikkiharrastuksiin. Lukuisat tutkimustulokset näyttävät viittaavan siihen, että vanhemmat ovat tärkeitä koulutyön ja lapsen myönteisen minäkäsityksen kannalta (emt., 101). Musiikin kuuntelemisella nähdään myös olevan suuri vaikutus minäkäsitykseen ja musiikilliseen minäkäsitykseen. Boal-Palheiros ja Hargreaves (2004, 41) erottavat neljä erilaista musiikin kuuntelun tapaa. Ne ovat:

1. Musiikin kuunteleminen ilman tarkkaamista
2. Musiikin kuunteleminen liittyen ei-musiikillisiin aktiviteetteihin
3. Kuunteleminen päätehtävänä
4. Kuunteleminen osana esiintymistä ja muita musiikillisiä aktiviteetteja.

Koen, että tutkimuksessani on aiheellista selvittää myös, minkälaisia kuuntelutottumuksia oppilailta on. Boal-Palheirosin ja Hargreavesin (emt., 41–43) tutkimuksessa suosituimmiksi kuuntelutavoiksi nousivat kuuntelemisen kytkeminen musiikillisiin aktiviteetteihin (laulaminen, soittaminen, tanssiminen) sekä musiikin kuunteleminen osana muuta toimintaa, kuten läksyjen tekemistä. On myös erotettavissa kolme eri ympäristöä, jossa oppilaat musiikkia harrastavat (Hargreaves & Marshall 2003, 266). Nämä ovat koulu, koti ja ympäristö, joka jää koulun ja kodin väliin kuten esimerkiksi nuorison kerääntymispaikat tai yleiset paikat. Tälle ”kolmannen sektorin” ympäristölle olennaista on se, että toiminta on informaalista eikä se ole aikuisen ihmisen valvonnan alaista. Mielestäni tämä on otettava huomioon, vaikka tutki- taankin pelkästään koulussa ilmenevää negatiivista laulusuhdetta, sillä koulumusiikin ja muun musiikin harrastamisen välisen kuilun voidaan nähdä edellä mainittujen tutkimusten valossa olevan pikemminkin selkeä kuin häilyvä. Atterbury (1984, 60) korostaa, että laulaminen ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan pikemminkin taito, joka voidaan oppia varhaisnuoruudessa. Musiikin opetuksen tulisi hänen mukaansa järjestää niin, että jokainen lapsi kokee myönteisiä kokemuksia.

Elliott (1995, 194–195) korostaa kulttuurillis-ideologisten arvojen vaikuttavan nuorten kuuntelijoiden musiikin valitsemiseen. Hänen mukaansa musiikin kuuntelijoiden kulttuurillis-ideologiset uskomukset ohjaavat heidän suhtautumistaan musiikkiin jo ennen kuin he aloittavat musiikin kuuntelemisen. Hargreaves (1986, 102) raportoi myös musiikillisesti lasta stimuloivien kotiolosuhteiden vaikuttavan suuresti lasten musiikilliseen kehitykseen: empiirisesti on tutkittu vanhempien laulamisen ja soittamisen merkitystä lapsille sekä lasten kanssa. Myönteiseen musiikilliseen kehitykseen vaikuttavat esimerkiksi ympäristö, jossa on paljon soittimia, levyjen kuunteleminen kotona, vanhempien aktiivinen osallistuminen lapsen musiikin harrastamiseen sekä sisarusten musiikillinen suuntautuneisuus.

3.3.4 Yksin laulaminen ja ryhmässä laulaminen

Yksin laulaminen ja ryhmässä laulaminen nousivat tutkimustuloksissani keskeiseksi negatiivista laulusuhdetta määrittäväksi tekijäksi. Goetzen, Cooperin ja Brownin (1990, 26–27) tutkimus osoittaa, että ryhmässä laulaminen ei vaadi oppilailta sävelpuhtautta verrattuna yksin laulamiseen. Samassa tutkimuksessa selvisi myös, että nuorilla lapsilla voi olla vaikeuksia keskittyä heidän omaan lauluääneensä kovaäänisten oppilaiden ja opettajan laulaessa samanaikaisesti. Tutkimuksessani ei ole tarkoitus mitata oppilaiden sävelpuhtautta, joten jätän sen

osuuden käsittelemisen erilliseksi tutkimuksestani, vaikkakin sen selvittäminen olisi saattanut tuoda tutkimukseen uuden ulottuvuuden laulupaljouden syiden selvittämiseksi. On mahdollista, että juuri oppilaan tietoisuus oman laulamisen epäpuhtaudesta ruokkii negatiivista laulusuhdetta. Goetzen ym. (1990, 17) mukaan epäpuhtaan laulamisen syiksi voidaan luokitella seuraavat tekijät:

1. Tarkkaavaisuuden puute sävelkorkeuksien vaihtuessa
2. Psykologiset esteet laulamista kohtaan
3. Kyvyttömyys hallita laulamista sääteleviä mekanismeja
4. Matala puheääni
5. Laulamisen kiinnostuksen puute
6. Laulamisen harjoittelun puute
7. Musiikille altistamisen puute kotiooloissa.

Krokmors (1985, 38–41) toteaa olevan yksilöllisiä eroja ryhmässä ja yksin laulamissa. Toisille ryhmässä laulaminen on luonnollisempaa, toisille taas yksin laulaminen. Slobodan (1985, 196) mukaan laulamisen erottaminen muusta musisoinnista alkaa noin yhdeksän vuoden iässä, jolloin kulttuuri ja ympäristö vaikuttavat siihen, kuinka musisoiminen jatkuu.

Phillips (1992, 568) toteaa laulamisen opettamista käsittelevässä artikkelissaan lääketieteellisten suuntausten sekä myötäilevän että vastustavan näkemystä, jonka mukaan nuorten lasten laulamista tulisi rajoittaa, kunnes he ovat täysin sopeutuneet puberteetin tuomiin fysiologisiin vaikutuksiin. Hänen mukaansa tutkimusten olisi painotettava enemmän äänenhallintaan puberteetin aikana. Koska tutkimukseni kaikki informantit elävät esipuberteettivaihetta tai jo puberteettivaihetta, tutkimuksestani ei voi täysin sulkea pois fysiologista ulottuvuutta laulamissa, vaikkakin muutoin tutkimukseni ei käsittele laulutaitoa tai laulamisen fysiologisia ulottuvuuksia.

Finney (2000, 203) on tutkinut koulun laulamiskulttuurin tilaa englantilaisen opetus suunnitelman kehyksissä haastatteleamalla opettajia. Hänen mukaansa laulamista ei ole ymmärretty keskeiseksi voimavaraksi musiikin opetuksessa. Finney kritisoi myös dikotomista erottelua laulamisen ja instrumentin soittamisen välillä. (emt., 204). Edelleen hänen tutkimus haastatteluissa korostui laulaminen työmuotona ilman mitään tavoitetta, jolloin laulaminen nähtiin esimerkiksi pelkästään rentoutumismuodoksi. Finney (emt., 206) toteaa itseluottamuksen kehittyvän niillä oppilailla, jotka saavat mahdollisuuden esiintyä laulamalla. Kokotsaki ja Davidson (2003, 45) nostavat yhdeksi esiintymis pelkoa aiheuttavaksi tekijäksi tietoisuuden

arvioivista tekijöistä. Esiintymispelko johtuu heidän mukaansa usein sosiaalisen arvioinnin olemassaolosta sekä tietoisuudesta, että joku henkilö arvioi suoritusta. Se taas aiheuttaa esiintyjälle huolta, henkistä ahdistusta sekä siitä seuraavat epäonnistumiset ja fysiologiset muutokset toiminnassa. Koulussa näin ollen oppimisympäristön merkitys oppilaiden laulamisinnoituksen motivoijana voi olettaa olevan suuri. Wilsonin (1997, 229–230) mukaan esiintymisahdistuneisuus saattaa aiheuttaa sydämentykytyksiä, hermostuneisuutta, hengästyneisyyttä, huonovointisuutta, kuivan suun ja nielemisvaikeuksia, visuaalisia häiriöitä, hikoilevat kämmenet ja otsan sekä pistelyä. Kenny ja Osborne (2006, 103) mainitsevat esiintymisahdistuneisuuden tärkeimmiksi aiheuttajiksi esimerkiksi temperamentin, piirreahdistuneisuuden, ihmisten väliset suhteet, itsekriittisyyden sekä teknisen osaamisen tason. Wilsonin (1997) mukaan on erotettavissa erilaisia esiintymisjännityksen muotoja. Esimerkiksi sosiaalinen fobia liittyy negatiivisen arvioinnin pelkäämiseen. Ns. ramppikuume tai ”lavajännitys” (stage fright) on taas lähimpänä normaalia jännitystä tai fobiaa. (emt., 229–231.) MPA (music performance anxiety) eli musiikillisen esittämisen jännittäminen koetaan ehkä vahvimpana ja sille on tyypillistä juuri musiikillisen aktiviteetin aiheuttama ahdistuneisuus (Picard 1999, 62–63).

3.3.5 Motivationaalinen näkökulma laulupalattomuuteen

Austin ja Vispoel (1992, 1) toteavat motivaation olevan psykologisten konstruktioiden saatevarjokäsitys, jota voidaan käyttää tulkitsemaan kaikkea päämäärähakuista toimintaa. En keskity motivaation käsitteeseen, vaan esitän seuraavassa tutkimuksia motivationaalisesta näkökulmasta, joilla on kosketuspintaa tutkimusaiheeseeni. Austinin ja Vispoelin (emt., 16) tutkimus kohdentui tutkimaan motivaatiota epäonnistumisen jälkeen. Opiskelijat, jotka näkivät epäonnistumisen syyksi väärät oppimisstrategiat tai yrityksen puutteen, kohdistivat tulevaisuuteen suurempia odotuksia kuin ne, jotka kokivat epäonnistuneensa kykyjensä vuoksi. Kyseessä on siis kausaalittribuutioita käsittelevä tutkimus, joka ei sinällään tarjoa uusia tuloksia kyseisen tutkimussuuntauksen kenttään.

Koen, että laulamissa epäonnistumisen jälkeinen toiminta koetaan vaikeammaksi kuin esimerkiksi matematiikassa, jossa epäonnistumisen jälkeen on helpompi laskea uusi lasku kuin yrittää laulaa luokan edessä sama laulu samojen silmäparien edessä. Tämä on kuitenkin ennakkokäsitykseni. Mielestäni musiikin luonne etenkin esittämisessä mahdollistaa pysyvien negatiivisten kokemusten muotoutumisen, joita voi olla tulevaisuudessa vaikea

muuttaa. Järvelä ja Niemivirta (1997, 221) huomauttavat motivaatiotutkimuksessa vähälle huomiolle jääneen näkökulman, joka käsittelee oppijan motivationaalisen perustan syntymistä olla aktiivinen toimija, tilanteiden tulkitsija ja toiminnan päämäärän rakentaja. Koska käsittelemäni aineistonhankinnassani oppilaiden negatiivista laulusuhdetta, voinko olettaa itsekään, että ensisijainen lähtökohta näillä oppilailla olisi olla aktiivinen, intentionaalinen toimija musiikintunneilla lauletaessa.

Edelleen Järvelä ja Niemivirta (emt., 222) toteavat, että oppijan päämäärä rakentuu hänen jo olemassa olevan motivaatioperustansa ja hänen oppimistilanteessa tekemiensä tilannetulkintojen dynaamisena vuorovaikutuksena. He toteavat luokkahuoneen oppimistilanteissa oppilaiden itsesäätelyn kohdistuvan erityisesti emotionaalisen tasapainon säilyttämiseen. Tällöin tehtäväsuuntautunut suoriutuminen muuttuu emotiokeskeiseksi selviytymiseksi mikä taas aiheuttaa esteitä erilaisissa tehtävissä onnistumiselle.

3.4 Kehityspsykologinen näkökulma

Tutkimuksessani selvitän lauluhaluttomuuden syitä. Aineistoni koostuu peruskoulua käyvistä pojista. Informanttini [N = 9] ovat kaikki Piaget'n kehityspsykologisen teorian mukaisesti formaalisten operaatioiden vaiheessa, jonka mukaan lasten käyttämät ajatteluoperaatiot vapautuvat välttämättömistä viittaussuhteista konkreettisiin kokemuksiin ja lapset pystyvät mielessään kuvittelemaan erilaisia vaihtoehtoja ja testaamaan myös erilaisia vaihtoehtoja (Lehtinen & Kuusinen 2001, 117). Piaget'n vaiheittaista kehityspsykologista teoriaa on kuitenkin kritisoitu systemaattisen opetuksen ja kasvatuksen sekä kulttuurissa muovautuneiden ajattelun muotojen merkityksen aliarvioimisesta. Erik H. Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian mukaisesti kouluikäisten ja varhaisaikuisuutta elävien nuorten psykososiaalinen vaihe tasapainottelee utteruuden ja huonoudentunteen välillä. Myönteinen kehitystulos on osaamisesta ja onnistumisesta johtuva pysyvyydentunne, elämys omien ponnistelujen tuottamasta mielihyvästä sekä itseä koskeva pystyvyyden ja pätevyyden elämys. Epäonnistunut kehitystulos taas aiheuttaa alemmuudentunnetta, kykenemättömyyttä ja osaamattomuutta sekä huonouden elämyksiä. (emt., 28–29.)

Sukupuoliroolien kehittyminen on tarkasteltavissa myös sosiaalisen oppimisen teorian sekä kognitiivisen kehitysteorian valossa (Matlin 1998, 334). Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan lapset oppivat oman sukupuolensa käytänteet heidän vanhemmiltaan sekä muiden ihmisten käyttäytymisestä. Matlin (emt., 334) mainitsee sosiaalisen oppimisen teorian kuulos-

tavan uskottavalta seuraavan esimerkin valossa: pieni Bobby kerää hymyileviä katseita leikkiessään paloautolla, mutta vanhemmat näyttävät kauhistuneilta hänen käyttäessään siskonsa balettipukua. Edellä mainittu esimerkki on kärjistetty, mutta vanhempien suhtautuminen myös laulamisen osalta saattaa luoda lapsille jo nuorena vallitsevia käsityksiä laulamisen sidonnaisuudesta sukupuoleen. Ahonen (2004, 143) huomioi varhaislapsuuden musiikillisen kehityksen merkittävimmiten vaikuttajiksi vanhemmat ja kotiympäristön. Banduran (1976, 66–67) sosiaalisen oppimisen teorian sijaisoppimisessa lapsi huomioi ikätovereidensa toiminnan, ja niistä kokemuksista hän ottaa piirteitä omaan käyttäytymiseensä. Matlin (1997, 334) liittää sisäryhmän suosimisen sukupuolirooleihin mukautumiseen, sillä hänen mukaansa lapset suosivat enemmän heidän oman sukupuolensa edustajia kuin vastakkaisen sukupuolen edustajia.

Linderin (1998, 22) mukaan enkulturaatiolla tarkoitetaan kokemuksia, jotka ovat yhteisiä kaikille kulttuurin jäsenille. Sloboda (1985, 195–196) mainitsee kolme enkulturaatioon kuuluvaa elementtiä. Ensinnäkin syntyessään lapsella on joukko primitiivisiä kykyjä, jotka puhkeavat syntyessä tai pian sen jälkeen. Toiseksi kulttuuri tuottaa tietynlaisia kokemuksia sen piirissä kasvaville lapsille. Kolmanneksi kognitiiviset kyvyt kehittyvät ja muuttuvat kun lapsi omaksuu uusia erilaisia taitoja vallitsevan kulttuurin piirissä. Sloboda (emt., 196) toteaa, että länsimaisessa kulttuurissa enkulturaatio näyttelee suurta roolia noin kymmenenteen ikävuoteen asti; sen jälkeen harjoittelun merkitys nousee entistä tärkeämmäksi.

Sekä Piaget'n että Eriksonin näkökulmat jättävät huomioimatta ympäristön vaikutuksen lapsen kehityksessä, ja esimerkiksi Hargreaves (1986) toteaa sosiaalisen kontekstin jääneen musiikin tuottamiseen keskittyneissä tutkimuksissa huomioimatta. Hänen mukaansa musiikilliseen kehitykseen kouluikässä vaikuttaa musiikillinen enkulturaatio, joka on spontaania kulttuurille tyypillisten taitojen ja tietojen omaksumista tietyssä järjestyksessä ilman tietoista ponnisteluja. (1986, 84, 94, 179.)

Fredriksonin (1994) mukaan lapset laulavat spontaanisti, ja hänen mukaansa pienten lasten laulaminen on jaettavissa Moorheadia ja Pondia mukaillen kahteen luokkaan: lauleskeluun ja varsinaisiin lauluihin. Varsinaiset laulut ovat yksilöllisiä, kun taas lauleskelu liittyy puheeseen, leikkiin tai muuhun fyysiseen liikkeeseen. Dowling taas jakaa Fredriksonin mukaan lapsen spontaanin laulun neljään ryhmään, jotka ovat peruslaulut, sikermät, lauleskelu ja hyräily. Peruslaulut ovat lauluja, jotka opetetaan lapsille erikseen. (Fredrikson 1994, 57–58.) Jos lapsen spontaanissa äänenkäytössä laulaminen ja puhuminen ovat sidoksissa toisiinsa yhdeksänteen vuoteen asti, on mielenkiintoista nähdä, onko tämä juuri ikä, jolloin tutkimukseni oppilaiden laulaminen on loppunut.

4 TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miksi osa pojista ei laula koulun musiikintunneilla. Päättökysongelmani on määriteltävissä seuraavanlaisesti: mitkä tekijät vaikuttavat poikaoppilaiden lauluhaluttomuuteen koulussa. Rajaan tutkimuksen kohdejoukon peruskoulun oppilaisiin luokille 6-9. Tutkimusaineistona on vain poikia. Jokaista yhdeksää haastateltavaa leimaa lauluhaluttomuus. Koska laulamisen tutkimisessa on viime vuosikymmeninä käytetty lukuisia eri tutkimusmenetelmiä, ensimmäisen ongelman aiheen tutkimiseen luo menetelmä, jolla kyseistä ongelmaa (negatiivinen laulusuhde) lähdetään tutkimaan. Numminen (2005, 88) tarkoittaa laulusuhteella oppilaan suhtautumista laulamiseen. Ongelmaksi näin ollen muodostui tapa, jolla pääsisin mahdollisimman lähelle oppilaan suhtautumistapaa laulamiseen. Ratkaistessani tätä ongelmaa päädyin kokemukselliseen näkökulmaan lauluhaluttomuuden tutkimisessa. Olen rajannut ongelman seitsemään erilaiseen näkökulmaan, jotka ovat mielestäni aikaisempien tutkimuskohteiden valossa välttämättömiä ymmärrettäessä negatiivista laulusuhdetta. Teemat ovat kotikonteksti, koulukonteksti, sosiaalinen konteksti, henkilökohtainen laulusuhde, ihanneminäkäsitys, kehollisuus sekä tunteet. Pyrin keskittämään tutkimukseni pelkästään koulumaailmaan mutta aineistonkeruussa jouduin myös ottamaan kodin merkityksen yhdeksi taustatekijäksi.

Pääongelmani tuottaa lisäksi erilaisia osaongelmia, jotka palvelevat päättökysongelman selvittämistä. Aiheiden teemoittelulla pyrin selventämään osaongelmien suhdetta pääongelmaan sekä helpottamaan aineiston käsittelyä, että se olisi loogista ja perusteltua. Teemat pohjautuvat aiempiin tutkimuksiin ja teemat ovat luotu ennen aineistonkeruuta helpottamaan tutkimushaastattelun jäsentelyä luontevammaksi. Perttulan (1995, 91) mukaan fenomenologiassa viitekehyksessä on keskeistä, että tutkija jäsentää tutkimusaineistoa sen sisältämien sisältöalueiden perustalta. Itselläni oli ennen aineistonkeruuta mielessä yksilöityjä tutkimusongelmia, joihin odotin vastausta tutkimusaineistosta. Kuitenkin perehdyttyäni yhä tarkemmin fenomenologiseen psykologiaan liitin nämä ajatukset sulkeistamisprosessiin. Vasta perehdyttyäni tutkimusaineistoon muotoutuivat yksittäiset osaongelmat mielestäni sellaisiksi, että niiden käsitteleminen mahdollistaisi päättökysongelmaan vastaamisen, jos yleensäkin fenomenologiassa voidaan puhua vastauksista. Tässä tapauksessa vastauksilla tarkoitan jokaisen

yksittäisen tutkittavan yksilökohtaista merkitysverkostoa. Ideani poikien negatiivisen laulusuhteen syiden tutkimisesta kiteytyy mm. seuraaviksi yksilöidyiksi tutkimusongelmiksi:

1. Onko kodin laulamishistorialla merkitystä laulamishaluttomuuteen?
2. Käsittääkö negatiivinen laulusuhde laulamattomuuden pelkästään koulussa vai myös kotona?
3. Onko kavereilla merkitystä omaan laulamishaluttomuuteen?
4. Pohjautuuko negatiivinen laulusuhde omiin käsityksiin omasta musikaalisuudesta, laulamisen sisäisiin tekijöihin vai ympäristöllisiin tekijöihin?
5. Onko negatiivisella laulusuhteella negatiivinen merkitys muihin työtapoihin musiikintunneilla kuin laulamiseen?

Tavoitteeni on tuoda alueen tutkimusperinteeseen tietoa oppilaiden kokemuksista laulamisesta koulun musiikintunneilla. Oppilaiden asenteita ja koulumenestystä on tutkittu monessa eri aineessa, mutta rajaan oman näkökulmani musiikkiin ja laulamishaluttomuuteen ja pyrin tuomaan esiin juuri yksittäisten oppilaiden syitä siihen, miksi heille on muodostunut negatiivinen laulusuhde. Esimerkiksi Salminen (1993) tutki gradussaan poikien yleistä negatiivista suhtautumista musiikkiä koskeviin asenneväittämiin. Kiinnostus aiheeseeni syntyi osittain kiinnostuksesta selvittää syvemmin yksittäisen oppilaan kokonaiskäsitystä laulamisesta. Uskon, että kvantitatiivinen suhtautuminen ei yleistävyydessään voi antaa mahdollisuutta laulahaluttomuuden syiden selvittämiseen, koska kysymyksessä on monen tekijän summa, jossa erityisesti kokemukset näyttelevät suurta roolia.

4.2 Esitesti

Perehtyessäni tutkimusaiheeni teoriataustaan, huomioin, että käsittelemäni tutkimusongelma ei ole kovin yksiselitteinen. Tutkimuksessani en puhu kausaalitutkimukselle tyypillisistä vaikutuksista, vaan fenomenologiaan käsitteistöön kuuluvilla termeillä, joihin lukeutuu vaikutuksen sijaan merkitys. Esitestillä pyrin selvittämään aineistonkeruumenetelmäni toimivuutta sekä paneutumaan vuorovaikutustilanteen luonteeseen. Yksilöhaastattelun esitestausta sai minut vakuuttuneeksi sen toimivuudesta tutkimani aihepiirin käsittelyssä. Tilannetta leimasi kuitenkin joidenkin kysymysten huono muotoilu haastateltavalle annettavaa informaatiota ajatellen, jolloin haastateltavan vastaukset jäivät myös puuttellisiksi, kuten 'kyllä' tai 'ei'. Huomioin

liian tarkkojen yksittäisten kysymysten latistavan hedelmällistä keskustelua, joten muotoilin haastattelurunkoa avoimemmaksi ja paremmin keskustelua mahdollistavammaksi. Esitestissä keskustelu välillä lähti ohjattujen teemojen ulkopuolelle, minkä totesin varsin hedelmälliseksi. 'Miksi' -kysymysten viljelemisen totesin olevan ehdoton edellytys keskustelun ylläpitämiselle. Eläytymismenetelmän esitesti osoitti, että on korostettava mielikuvituksen merkitystä kehskertomuksessa, sillä esitestauksessa oppilaan mielikuvitteellinen kuvaus jäi vajavaiseksi.

4.3 Kvalitatiivisuus musiikintutkimuksessa

Bresler ja Stake (1992, 75–76) luokittelevat neljä tyypillistä suuntausta kvalitatiiviselle musiikintutkimukselle. Nämä ovat luonnollisissa oloissa tehty tutkimus ilman väliintuloa, tulkinan painottaminen sekä tutkittavien että tutkijan näkemyksissä, ihmisten ja tapahtumien deskription korkea kontekstuaalisuus sekä informaation hankinta triangulaation avulla. He toteavat kvalitatiivisesti painottuneiden musiikintutkijoiden painottavan tietämyksen luonteen rakentumista ihmisen muokkaamana konstruktiona ja myöntävät tutkimusten ottavan entistä tarkemmin huomioon tiedon kontekstuaalisen luonteen. Linderin (1998, 26) mukaan koululuokka muodostaa kontekstin, joka on tietyiltä osin aina sama: koululuokka ja opettaja musi-soivat oppitunnilla. Hän korostaa, että se musiikki, jota soitetaan ja kuunnellaan ja josta puhutaan, on syntynyt ja tarkoitettu esitettäväksi mitä erilaisemmissa tilanteissa. Kontekstuaalisuus on siis nähtävissä useiden tutkimusten mukaan yhtenä kvalitatiivisen ajattelutavan virstanpylväänä sekä etuna. Bresler ja Stake (1992, 76) toteavat monien kvalitatiivisten tutkijoiden olevan fenomenologisesti suuntautuneita tutkimuksissaan. Näin ollen tutkimukseni sijoittuisi kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin kohteisiin. Kuitenkin tutustuessani kvalitatiivisiin tutkimuksiin, useat tutkimukset näyttivät suosivan muita tutkimusmenetelmiä kuin fenomenologisia menetelmiä. Tosin Bresler ja Stake saattavat tarkoittaa fenomenologisella suuntautumisella fenomenologista ajattelutapaa, johon heidän mukaansa kuuluu subjektiivisuuden korostaminen yritettäessä selvittää, mitä asiat ihmisille merkitsevät. Heidän mukaansa selvitettäessä toisen ajattelua, on ymmärrettävä heidän ajattelun olevan sidonnaista sekä minäkäsitykseen, ympäröiviin ihmisiin sekä ympäröivään kulttuuriin. Bresler ja Stake (emt., 76) nostavat fenomenologian tavoitteeksi merkityksen ymmärtämisen.

Perttula (1995, 52) toteaa käsitteen kvalitatiivinen ulottavan koko kielellisellä tutkimusaineistolla operoivaan tutkimusprosessiin. Itse valitsin kvalitatiivisen tutkimusotteen juuri kielellisyyden vuoksi. Koska laulamisen todellistuminen nuorelle oppilaalle on moniulottei-

nen tapahtuma, koen juuri tekstimuotoisuuden mahdollistavan negatiivisen laulamiskokemusten tutkimisen niin tarkasti kuin mahdollista. Myös se, että käsitellään arkoja asioita kuten musiikillista minäkäsitystä ja ikäviä kokemuksia laulamisen saralla sekä luokkatovereiden vaikutusta omaan lauluhaluttomuuteen, on myös oppilaan helpompi pukea kokemukset sanoiksi. Kvalitatiivista tutkimusotetta perustelen myös sillä, että jokaisen yksilön negatiivisen laulusuhteen muodostumiseen vaikuttavat monet seikat, eikä näin ollen ole mielekästä pyrkiä suurten otosten pintapuoliseen laulusuhteen selvittämiseen. Pyrin ottamaan tutkimusprosessissa myös huomioon tilanteen rakennetekijät jokaisen yksilön kokemuksissa.

Rauhalan (1983, 104) mukaan ihmisen situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus kietoutuvat jo olemassaolossaan yhteen. Hän korostaa, että kunkin olemassaolon muotoon sijoittuvalla ilmiöllä tai tapahtumisella on oma eliminoitumaton funktionsa eli tehtävänsä kokonaisuuden muodostumisessa. Muutokset yhden olemassaolon muodon piirissä 'resonoivat' myös toisissa. Rauhala (emt., 104) toteaa, että ihmisen kokonaisuuteen voidaan vaikuttaa sekä negatiivisella että positiivisella tavalla kaikkien olemassaolon muotojen tarjoamien kanavien kautta. Kvantitatiivinen ote olisi saattanut häivyttää tutkimuksessani holistisen ihmiskuvan sisältämät piirteet, jotka Perttulan (1995, 53) mukaan tuovat perusteltavissa olevan perustan tutkimuksen mielekkyydelle. Perttula (emt., 53) jakaa kvalitatiiviset tutkimusotteet Teschiä (1990) mukailleen tutkimusintressien mukaan neljään luokkaan, jotka ovat seuraavanlaiset:

1. Kielen ja kommunikaation tutkiminen
2. Ilmiöiden säännönmukaisuuksien tutkiminen
3. Tekstin tai toiminnan merkityksen ymmärtäminen
4. Reflektiivinen tutkijan omia mielikuvia tutkimusaineistona käyttävä tutkimussuunta.

Perttula (1995, 53) toteaa fenomenologisen tutkimuksen kuuluvan tekstin ja toiminnan ymmärtämisen luokkaan etsien ilmiön yleisiä ja toisaalta ainutkertaisia sisältöjä. Tosin fenomenologia jakaantuu eri koulukuntiin, joista itse sijoittaisin oman tutkimukseni fenomenologisen psykologiseen koulukuntaan, joka sisältää myös hermeneuttisia piirteitä. Perttula (1995, 55) erottaa fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimusotteen niiden taustafilosofioiden analyysitason erilaisuudesta. Fenomenologia pyrkii toisten ihmisten kokemuksen deskriptioon ja hermeneuttiseen tutkimusotteeseen kuuluu taas kokemusten tulkitseminen. Perttula (emt., 55) katsoo fenomenologisen psykologian sisältävän kvalitatiivisena tutkimusprosessina myös hermeneuttisen tutkimusotteen ominaisuuksia.

4.4 Paradigmakoulukunta

Tutkimustani toteuttaessa lukeudun konstruktivistisen paradigman kannattajaksi. Guban ja Lincolnin (1994, 109) mukaan todellisuus on paikallisesti sävyttyä, ja todellisuus on itse konstruointia. Kriittisen teorian paradigman mukaan virtuaalinen todellisuus muokkautuu Guban ja Lincolnin (emt., 109) mukaan sosiaalisilla, poliittisilla, kulturaalisilla, taloudellisilla, etnisillä ja sukupuolisilla arvoilla. Kriittisen teorian metodologia pohjautuu dialogisuuteen ja dialektisuuteen. Näin ollen tutkimukseni sisältää myös piirteitä kriittisen teorian koulukunnasta, sillä Perttulan (1995, 68) mukaan vuorovaikutuksellisuus ei ole tutkimuksen virhelähde, vaan kvalitatiivisen tutkimushaastattelun välttämätön ja väistämätön ominaispiirre. Tosin on mahdollista, että vuorovaikutuksessa tutkittava muuntaa käsityksiään todellisuudesta, jolloin koskaan ei ole mahdollista päästä selvyteen tutkittavan kokemuksen perimmäisestä olemuksesta.

Konstruktivistisen paradigman ontologinen todellisuus on tajuttavissa moninaisena, koskettamattomissa olevana mentaalisenä konstruktiona, joka näyttäytyy sosiaalisena ja kokemuksellisenä sekä paikallisena ja erityisenä (Guba & Lincoln 1994, 110–111). Perustelen konstruktivistista paradigman valintaa kokemuksellisuuden vaikutuksella negatiivisen laulusuhteen muodostumisessa. Tutkin oppilaiden (negatiivisia) kokemuksia, ja uskon juuri niiden olevan merkittävässä roolissa tietyn suhtautumistavan muodostumiselle laulamista kohtaan koulussa. Kokemuksen tavoittaminen vaatii mielestäni kvalitatiivisen tutkimusotteen mahdollistavaa vuorovaikutusta sekä kokemusten purkamista kielellisesti. Eskolan ja Suorannan (1999, 19) mukaan laadullista tutkimusta luonnehtii hypoteesittomuus eli se, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Heidän mukaansa laadullisissa analyysissä tutkijan pitäisi yllättyä tai oppia tutkimuksensa kuluessa. Edelleen he huomauttavat, että tutkimuskohteesta muodostetut ennako-oletukset tiedostetaan ja näin ollen otetaan huomioon tutkimuksen esioletuksina. En osannut enkä myöskään tietoisesti tahtonut luoda hypoteeseja tutkittavasta ilmiöstä etukäteen, ja jos ajatuksissani ilmeni niitä, liitin ne fenomenologiseen reduktioon. Myös Perttula (1995, 69) toteaa tutkittavan ilmiön perusluonteen määräävän metodin konkreettisen muodon, eikä siten ole olemassa yhteydetöntä, kaikkien ilmiöiden yhteydessä pätevää metodologiaa. Perttula (emt., 73) pitää psykologista todellisuutta tutkijan rakentamana eikä tutkija voi tutkimusprosessissa välttääkään jonkin todellisuuden rakentamista. Koska konstruktivistinen paradigma painottaa juuri todellisuuden subjektiiivista rakentamista, valitsin tämän koulukunnan tutkimukseni paradigmaattiseksi lähtökohdaksi. Guba ja Lincoln (1994, 113) luonnehtivat konstruktivistiseen

paradigmaan pohjautuvan tutkimuksen tähtäävän ihmisten tulkintojen ymmärtämiseen sekä rekonstruointiin, joka johtaa yksimielisyyteen mutta silti avoimeen uuteen tulkintaan. Tutkimukseni tarkoitus onkin juuri ymmärtää tutkittavia ja luoda sen pohjalta merkitysverkosto, joka ottaa huomioon situationaalisuuden eli ihmisen kehon ja tajunnan sidonnaisuuden elämäntilanteeseen, aikaan ja paikkaan.

Tutkittavien luodut konstruktiot eivät ole pysyviä vaan muuttuvissa olevia kuten niiden assosioidut ”todellisuudet” (emt., 111). Lincolnin ja Guban (1985, 83) konstruktivistinen filosofia on idealistinen; he olettavat, että mikä on todellisuutta, on yksilöiden mielessä tapahtuva konstruktio (Schwandt 1994, 128). Ihmisellä oletetaan heidän mukaansa näin olevan moninaisia, usein ristiriitaisia konstruktioita, jotka ovat ainakin mahdollisesti merkityksellisiä. Schwandtin (emt., 128) mukaan Guballe ja Lincolnille kysymys siitä, mitkä konstruktiot ovat todellisia, ovat sosiohistoriallisesti suhteellisia.

Guban ja Lincolnin (1994, 109) mukaan konstruktivistinen tieto on muunneltavissa olevaa, subjektiivista ja se muodostuu luoduista havainnoista. He toteavat kriittisen teorian paradigman mukaan tiedon olevan arvovälittynyttä sekä riippuvaista paikallisista arvoista ja se pätee heidän mukaansa myös jokseenkin konstruktivistiseen paradigmaan. Kuitenkin konstruktivistisuuden piirre on tiedon muokkaus ja luominen tutkijan ja tutkittavan välisessä vuorovaikutuksessa. Tiedon luonne on kuvattavissa yksilön havaintojen uudelleenrakentamisena, ja ne ovat yhteydessä yhteisiin enemmistön mielipiteisiin tai yhteisinä pidettyihin säännönmukaisuuksiin. Tutkimukseni näkökulman pyrin rajaamaan yksilöiden käsityksiin suhteessa ympäristöön (sosiaalisen oppimisen teoria) ja yleisinä pidettyihin normeihin, jotka säätelevät suhtautumista laulamiseen (ja mahdollisesti myös musiikkiin).

Lincoln ja Guba (1989, 128) käyttävät termiä konstruktivismi luonnehtimaan heidän metodologiaansa vaikkakin he tunnustavat, että konstruktivismi, tulkitseva, naturalistinen ja hermeneuttinen ovat kaikki samankaltaisia käsitteitä (Schwandt 1994, 128). Koska Schwandt luokittelee myös hermeneuttisen metodologian konstruktivismiin piiriin, olettaisin myös fenomenologisen psykologian sisältävän konstruktivistisia piirteitä, sillä Perttulan (1995, 64) mukaan fenomenologinen psykologinen tutkimus pyrkii saamaan esille tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä. Kysymys on siis sekä tutkittavan että tutkijan muodostamista konstruktioista, eli saavutettavan tiedon luonne on näin aina subjektiivista ja kokemusten sävyttämää.

Konstruktivistinen paradigma olettaa tiedon syntyvän ja luotavan tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa. Tieto on arvovälittynyttä ja riippuvaista paikasta. (Guba & Lincoln 1994, 111). Konstruktivistinen metodologia pohjautuu hermeneutiikkaan ja dialektisuu-

teen. Fenomenologinen psykologia sisältää kvalitatiivisena tutkimusprosessina myös hermeneuttisen tutkimusotteen ominaisuuksia (Perttula 1995, 55). Perttulan mukaan voitaisiin puhua myös hermeneuttisesta fenomenologisesta psykologiasta, joka ei usko kykenevän toisen ihmisen tajunnalle olevien merkitysten deskriptioon. Se kuitenkin pyrkii toisen ihmisen kokemuksen deskriptioon ja pitää tutkimusta sitä onnistuneempänä, mitä deskriptiivisempää se on. (emt., 55.) Näin ollen konstruktivistisen paradigman metodologian mukaisen hermeneutiikan mukaan sekä tutkittavan että tutkijan kokemuksen auki keriminen on psykologisen tutkimuksen deskriptiivisyyden tae. Perttula (emt., 55) edelleen toteaa kuitenkin psykologisen tutkimuksen olevan myös tulkinnallista.

4.5 Kohdehenkilöt

Valitsin tutkimuskohteeksi yhdeksän peruskoulussa opiskelevaa poikaa: 6. lk. (2), 7. lk. (3), 8.lk. (3), 9. lk. (1). Koska tutkin poikien laulamishaluttomuuden syitä, valitsin nimenomaan poikia. Pysin valikoimaan mahdollisimman laajan skaalan peruskoulun eri luokilta, koska eri luokka-asteilla painottuvat eri työskentelytavat, jolloin pelkästään yhdeltä luokka-asteelta valikoitujen oppilaiden kokemukset saattaisivat vääristää tutkimustuloksia. Toisaalta, tutkimukseni keskittyy käsittelemään oppilaiden laulamishistoriasta nousseita kokemuksia, joten sitä ei voida suoranaisesti pitää luotettavuuden osatekijänä. Ensisijaisesti valikoin haastateltavat tutkimukseeni sillä perusteella, että he eivät ole innokkaita laulajia koulussa. Jokaista haastateltavaa kuitenkin luonnehti lauluhaluttomuus, vaikka osa heistä muuten suhtautuisikin positiivisesti musiikin muihin työtapoihin tai harrastaisi jonkin instrumentin soittamista. Tutkittavia oppilaita on kolmelta eri opettajalta. Aineistossa käsitellään myös oppilaiden kokemuksia opettajan opettamismetodeihin, joten jos oppilaat olisi valittu vain yhden opettajan oppilaista, olisivat opettajan omat tottumukset vaikuttaneet huomattavasti aineistoon. Toisaalta, jos oppilaat olisivat olleet vain yhdeltä opettajalta, olisi voinut siihen liittyvät näkökulmat sulkea pois, joskin kuitenkin oppilaat eivät olisi välttämättä kokeneet samalla tavalla opettajansa työtapoja. Seuraavaksi esittelen lyhyesti haastateltavan suhdetta musiikkiin ja laulamiseen sekä suhtautumista haastattelutilanteeseen. Mainitsen myös luokkatason, harrastukset sekä mieliaineen/mieliaineet koulussa.

H1. Kuudesluokkalainen poika, jonka koulunkäynti sujuu, mutta laulaminen ei kiinnosta. Hänen lempiaineensa ovat liikunta sekä tekninen työ. Haastattelutilanteessa oli ujoutta havaitta-

vissa., vaikkakin hän oli aktiivisesti mukana. Kokee soittamisen jokseenkin mukavaksi työmuodoksi musiikintunneilla. Hän onkin joskus soittanut rumpuja. Kotona ei harrasteta musiikkia muuta kuin kuuntelun muodossa. Musiikkinumerona tällä pojalla on 9. Haastattelun kesto 34 min. 33 sek.

H2. Kuudesluokkalainen poika, jolla on musiikkia kaksi oppituntia viikossa. Hän luonnehtii itseään vilkkaaksi, urheilulliseksi, seuralliseksi ja mielellään käsillä tekeväksi. Lempiaineiksi hän luokittelee historian, teknisen työn ja musiikin pajan, koska hän harrastaa rumpujen soittamista koulussa (lähinnä tunneilla). Laulaminen ei kuitenkaan tätä poikaa kiinnosta ollenkaan. Musiikkinumerona hänellä on omien sanojensa mukaan 8 tai 9. Kotona ei harrasteta musiikkia. Haastattelun kesto 41 min 3 sek.

H3. Seitsemäsluokkalainen poika, jolla on musiikkia yksi tunti viikossa. Oli haastattelutilanteessa erittäin suorapuheinen ja otti kantaa kaikkiin teemoihin kiinnostuneesti. Luonnehtii itseään vilkkaaksi ja puheliaaksi. Tämän pojan musiikkinumero oli kuudennella luokalla 8, ja muutoin koulumenestys heikko. Hän suhtautuu positiivisesti musiikintunteihin, mutta laulamiseen koulussa negatiivisesti. Hän harrastaa jalkapalloa, sählyä sekä yleisurheilua ja on siinä lahjakas. Pojan isä on joskus soittanut jotain instrumenttia. Haastattelun kesto 33 min. 18 sek.

H4. Seitsemäsluokkalainen poika, jolla on musiikkia yksi tunti viikossa. Suhtautuu negatiivisesti musiikkiin ylipäänsä ja eritoten laulamiseen. Musiikkinumero ala-asteen päättötodistuksessa oli 8. Hän harrastaa lenkkeilyä ja pullojen keräilyä, ja pitää koulussa matematiikasta ja reaaliaineista. Kotona ei harrasteta musiikkia missään muodossa. Haastattelutilanteessa hänen ulosantinsa oli selkeää ja suorapuheista. Haastattelun kesto 38 min. 48 sek.

H5. Tätä seitsemäsluokkalaista poikaa leimaa vähäinen musiikin harrastaminen, eikä hän mielellään laula. Muita musiikin työmuotoja hän saattaa tunneilla harrastaa. Hän luonnehtii itseään iloiseksi ja liikunnalliseksi, ja harrastaa jääkiekkoa, pyöräilyä sekä uintia. Kotona ei harrasteta musiikkia. Esittämäni kysymykset tuntuivat olevan hänelle vaikeita, sillä hän mietti vastauksiaan pitkään eikä osallistunut aktiivisesti keskusteluun. Haastattelun kesto 28 min. 11 sek.

H6. Tämä kahdeksäsluokkalainen on kokenut musiikin erittäin negatiiviseksi jo ensimmäisiltä luokilta lähtien. Laulaminen edustaa musiikin negatiivisinta työmuotoa. Hän on rauhallinen ja

suorapuheinen. Ulosanti on välillä hieman epäselvää. Musiikkinumero on 7. Hän harrastaa jalkapalloa ja kavereiden kanssa olemista. Kotona hänen isosiskonsa harrastaa pianonsoittoa. Haastattelun kesto 42 min. 26 sek.

H7. Tämän pojan koulumenestys on parempi kuin monilla muilla. Hän on rauhallinen, ystävällinen ja hauska. Hän pitää kitaransoitamisesta vapaa-ajalla, mutta laulaminen ei ole 'hänen juttunsa'. Hänen vanhempansa eivät harrasta musiikkia. Haastattelutilanteessa tämä poika osallistui hyvin keskusteluun, ja oli selkeä eikä ujostellut. Musiikkinumero on 8. Hän harrastaa tietokoneita. Haastattelun kesto 31 min. 42 sek.

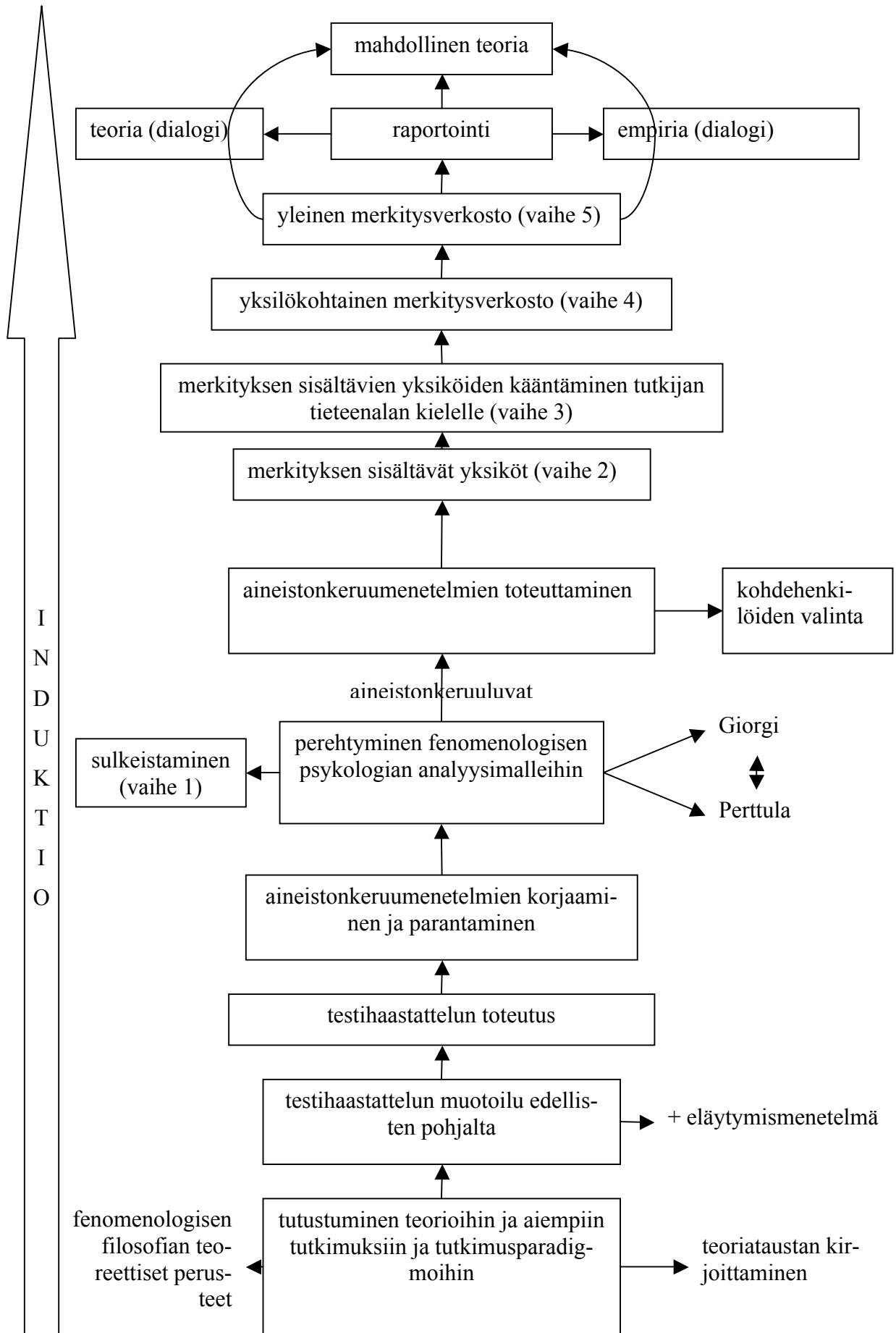
H8. Tämä kahdeksaslukkalainen poika suhtautuu positiivisesti musiikkiin, mutta ei halua laulaa. Koulumenestys on erittäin hyvä. Hän kuvaa itseään seuralliseksi ja liikunnalliseksi ja harrastaakin sählyä ja lukemista. Hän suhtautui haastatteluun positiivisesti ja kertoi kokemuksistaan avoimesti. Musiikkinumero on 9. Lempiaiineikseen hän kertoo liikunnan, teknisen työn, kemian ja ATK:n. Kodin musiikillinen harrastuneisuus rajoittuu heavy-musiikin kuunteleluun. 35 min. 46 sek.

H9. Tämä yhdeksäslukkalainen poika on iloinen ja hän suhtautui positiivisesti haastatteluun. Hän kertoi kokemuksistaan jopa enemmän kuin olisi tarvinnut. Hänen puheensa oli aiheesta toiseen pomppivaa. Hänen koulumenestyksensä on hieman keskinkertaista heikompaa. Musiikkinumero on 8. Tämä poika suhtautuu musiikkiin jokseenkin positiivisesti, mutta ei laula, ellei ole pakko. Hän harrastaa urheilua. Haastattelun alussa tämä poika oli ujo ja varauksellinen. Kotona ei ole harrastuneisuutta, mutta tämä poika pitää musiikin kuuntelemisesta. Haastattelun kesto 42 min. 13 sek.

4.6 Tutkimusprosessin vaiheet

Tutkimukseni alkoi tutustumalla laulamista käsitteleviin tutkimuksiin, pääosin kvalitatiivisiin. Tutustuin myös kirjallisuuteen fenomenologiasta ajattelutapana, ja samalla kirjoitin teoriataustaa silmällä pitäen fenomenologista filosofiaa sekä mm. aiempia tutkimuksia omasta aiheestani. Näiden pohjalta aloin kehittää aineistonkeruumenetelmää, joka olisi mahdollisimman pätevä tutkimaan ilmiöön, ja päädyin sekä haastatteluun että eläytymismenetelmään. Esitestauksen jälkeen kehitelin aineistonkeruumenetelmiä paremmin tutkimukseeni soveltu-

viksi (lähinnä poistamalla epäolennaisia osioita siitä). Jo suorittaessani aineistonkeruuta, pe-rehdyin fenomenologiseen analyysimalliin. Koska teoriataustassani käsittelen fenomenologiaa ja sen etuusia tutkimusongelmaani nähden, tuntui jo fenomenologinen analyysi senkin takia relevantilta omaan tutkimukseeni. Sekä Perttula että Giorgi ovat molemmat antaneet vaikut-teita tutkimukseni analyysivaiheeseen. Sulkeistamisvaihe liittyi jo haastattelukysymysten muotoiluvaiheeseen, mutta ennen kaikkea pyrin olemaan haastattelutilanteessa olemaan tuo-matta omia ennakkokäsityksiäni aiheesta julki. Kuvio 2 seuraavalla sivulla kuvaa tutkimus-prosessini vaiheet kootusti.



KUVIO 2. Tutkimusprosessin kulku

4.7 Tutkimushaastattelun toteutus ja eläytymismenetelmä

Aineistonkeruumenetelmäni ovat haastattelu sekä eläytymismenetelmä. Eskola ja Suoranta (1999, 90) korostavat haastattelumenetelmän edellyttävän esitestausta. Heidän mukaansa on korostettava tutkimuksen tarkoitusta, luottamuksellisuutta ja yhteistyön vapaaehtoisuutta sekä kerrottava haastatteluun liittyvistä ehdoista. Haastattelumuoto tutkimuksessani on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelussa kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen (emt., 87). Teemahaastattelua suositellaan käytettäväksi, kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 204–205) pitävät teemahaastattelulle tyypillisenä, että haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuvat. Lehtomaan (2005, 170) mukaan fenomenologisen haastattelun suorittajan tulee tehdä haastattelutilanteesta sellainen, että haastateltava voi kuvata yksilökohtaisia, tiettyihin elämäntilanteisiin ja -tapahtumiin liittyviä kokemuksia. Hän myös pitää fenomenologisessa tutkimuksessa avointa haastattelua hyvänä vaihtoehtona, jossa jokaiselle haastattelulle muodostuu omat teema-alueensa. Edelleen Lehtomaa (emt., 178) nostaa fenomenologisen haastattelun perustavanlaatuisiksi elementiksi tutkijan herkkyyden rakentaa kontakti toiseen ihmiseen. Laineen (2001, 37) mukaan haastattelukysymysten tulee olla avoimia, mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia.

Kvale (1983) luonnehtii kvalitatiiviselle haastattelulle ominaisiksi piirteiksi haastateltavan elämismaailmaan keskittymisen, ilmiön merkityksen ymmärtämisen tutkittavan elämismaailmassa, kvalitatiivisuuden, kuvailevuuden, spesifiyden, etukäteisoletuksettomuuden, tiettyihin teemoihin keskittymisen, moniselitteisyydelle sekä muutoksille avoimuuden, riippuvaisuuden haastattelijan herkkyydestä, ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja haastattelun ilmenemisen myönteisenä kokemuksena (Perttula 1995, 66). Fontana ja Frey (1994, 367) korostavat strukturoimattoman haastattelun edellyttävän tutkijan asettumista haastateltavien rooliin. Fenomenologian ja valitsemani metodin uskoisin edellyttävän tutkijan asettumista haastateltavan rooliin, vaikkakaan ei yhtä vahvasti kuin strukturoimattomassa haastattelussa. Eskolan ja Suorannan (1999, 87) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltava saa vastata omin sanoin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Toisaalta fenomenologinen haastattelu ei voi edetä täysin tutkijan ehdoilla, joten liiallinen eläytyminen haastateltavan rooliin saattaa tuoda haastattelijan omia kokemuksia keskustelun aiheeksi, jolloin tutkittavan omat kokemukset eivät ole enää luotettavia. Problemaattisen tilanteen luo tutkittavan ilmiön luonne: Lindeberg

(2005, 60) korostaa laulamisen kokemuksen kielellisen kuvaamisen jättävän kokemuksen kuvaamisen ulkopuolelle sen, mitä on vaikea sanoa kielen avulla. Varsinkin tutkittaessa peruskoulun oppilaita saattaa heidän kielellinen ilmaisukykynsä rajoittaa kokemusten erittelyä, esimerkiksi laulamisen aiheuttamia tunteita kuvatessa. Lindebergin (emt., 121) tutkimuksen haastatellut kertoivat laulamisen olevan heille viesti tunteiden maailmasta.

Lehtomaa (2005, 171) toteaa fenomenologisen (teema)haastattelun olevan intensiivistä, keskittyvää kuulemista vaativaa työtä. Uskoisin puolistrukturoidun haastattelun vaativan juuri tämänlaista otetta haastattelussa, sillä tutkijan on osattava keskittyä oikeisiin teemoihin ja pitäydyttävä orjallisesta haastattelurungon seuraamisesta. Eskola ja Suoranta (emt., 87) mainitsevat erityisryhmäksi tulkitsevat haastattelut, joissa tutkija ei ole neutraali, vaan ongelman muodostaa aineiston tulkinta. Tällöin tutkijalla on suuri vaikutus siihen, mitä osia aineistosta raportoidaan tutkimuksessa ja millä tavalla ne raportoidaan. Eläytymismenetelmän käyttöä tutkimuksessani perustelen sillä, että sen avulla on mahdollista saavuttaa arkoihin asioihin liittyviä kokemuksia, joita ei nauhurille ole helppo kertoa.

Haastattelukysymykseni ovat teemoiteltu, ja haastattelutilanteessa käytin tukisanoja, että haastattelusta tulisi jäsentynyt ja kaikki teemat tulisi varmasti käsiteltyä. En kuitenkaan pitäytynyt teemoissa orjallisesti, vaan ne olivat luomassa pohjaa keskustelulle. Kuitenkin huomasin, että avoimeen keskusteluun ryhtyminen ilman ennalta päätettyjä teemoja ja kysymyksiä olisi ollut liian vaikeaa, sillä haastateltavat ovat nuoria koululaisia ja haastattelija aloittelija lukuun ottamatta kandidaatintyötä sekä esitestiä. Jos huomioin jonkin haastateltavalle esitetyn kysymyksen virittävän erityisesti keskustelua, pitäydyin siinä teemassa, kunnes koin saavani informaatiota tarpeeksi, enkä siirtynyt seuraavaan kysymykseen pakonomaisesti ensimmäisen haastateltavan jälkeen. Tämä kasvatti aineiston laajuutta huomattavan paljon.

Lehtomaan (2005, 171) mukaan haastattelija etenee pitkälle intuiotionsa varassa ja taiteilee itseään sisällöllisesti kiinnostavien, vuorovaikutusta rakentavien ja mahdollisimman hyvin sulkeistettujen kysymysten kanssa. Guba ja Lincoln (1994, 115) myös toteavat konstruktivistisen paradigman mukaisissa haastatteluissa tutkijan äänen olevan ””intohimoinen osallistuja”. Perttula (1995, 113) kuitenkin korostaa, että fenomenologisessa psykologiassa tutkimus-haastattelun tulisi edetä pikemminkin tutkittavan kuin tutkijan puheenvuorojen ehdoilla. Hän edelleen lisää, että tutkija ohjaa tutkittavaa kertomaan kokemuksia, jotka liittyvät tutkijaa kiinnostavaan tilanteeseen rakennetekijään. Strukturoimaton haastattelu siis pyrkii keskustelunomaisuuteen, ja tutkijan ja tutkittavan suhde on vuorovaikutuksellinen ja avoin.

Schwandt (1994, 128–129) kuvaa tutkimustoiminnan kulkua seuraavanlaisesti: tutkimus alkaa tutkittavien aiheiden sekä huolien kartoittamisella selventäen dialektiikkaa (kielellistä

vuorovaikutusta) toiston, analyysin, kritiikin, kertauksen, uudelleenanalyysin ja muiden metodien avulla johtaen lopulta tutkijan ja tutkittavien yhteiseen konstruktion tapahtumasta sisältäen löydöksiä sekä tuloksia. Näin ollen tutkijan ja tutkittavan suhdetta voisi kuvailla tasavertaiseksi. Eskola ja Suoranta (1998, 93) painottavat, että haastateltavan on tunnettava haastattelutilanne vapaaehtoiseksi. Guba ja Lincoln pitävät konstruktivistiselle asenteelle keskeisenä tutkimuksen sosiaalista sekä dialogista luonnetta. Lehtomaan (2005, 178) mukaan tutkimushaastattelussa tutkijan herkkyys on tärkeintä fenomenologisessa tutkimuksessa. Konstruktivismissa, joka painottaa yksilön kykyä rakentaa konstruktiota kokemustensa perusteella erilaiset kontekstit huomioon ottaen, on mielestäni tärkeää antaa mahdollisuus tutkittavalle kokea itsensä vapautuneeksi ja tärkeäksi, jolloin hän mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti on vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa. Perttula (1994, 68) viittaa tutkijan herkkyydellä esimerkiksi tutkijan empatiakykyyn, vastaanottavuuteen, kykyyn olla läsnä vuorovaikutustilanteissa tai vaikkapa ”sosiaaliseen älykkyyteen”. Uskoisin näidenkin ominaisuuksien puhuvan tutkijan ja tutkittavien tasavertaisuuden puolesta.

Tutkimuksessa käyttämäni eläytymismenetelmä on passiivinen, sillä ohjeistuksen jälkeen tutkija ei enää ohjaa suorituksen kulkua. Ohjeistuksen selkeys sekä tutkittavien mielikuvituksen virittäminen ovat tärkeitä eläytymismenetelmän onnistumisen kannalta. Parhaimmillaan eläytymismenetelmä toimii Eskolan (2001, 80) mukaan, kun ei vain pyydetä vastauksia tutkijan konstruoimiin kysymyksiin tutkijan konstruoimilla käsitteillä, vaan vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. Eskolan (2001, 72, 84) mukaan olennaista eläytymismenetelmän käytössä on juuri jonkin keskeisen elementin variointi, jolla pyritään tutkittavan ilmiön logiikan selvittämiseen. Itse kirjoitin vain yhden kehyskertomuksen, jossa pääpaino oli saada oppilaat kuvaamaan kirjoittamalla tunteita, joita haastattelussa voisi olla vaikeampi saada esiin. Oppilaille kirjoittamani instruktio on seuraavanlainen:

”Olet musiikintunnilla ja mietit, että onpa ikävä tunti. Mitä kaikkea tunnilla on tapahtunut? Lisäksi sinun täytyy vielä laulaa eräs laulu kaverisi kanssa luokan edessä. Mitä tunnet ja mitä teet? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita lyhyt kuvaus tunnista (paperiin ei tarvitse laittaa nimeä).”

Haastattelut ja eläytymismenetelmät suoritettiin koulun tiloissa lukuun ottamatta haastateltavaa nro. 1, jonka kanssa aineistonkeruu suoritettiin kotini kerhotiloissa ja nro. 8, jonka kanssa aineistonkeruu suoritettiin kotonani.

4.8 Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä

Aineiston käsittelyni perustuu Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmään, jota Suomessa esimerkiksi Perttula on käyttänyt tutkimuksissaan hieman modifioituna. Giorgin (1996, 10) esittämät vaiheet yksinkertaistettuna ovat:

1. tutkimusaineistoon perehtyminen kokonaiskäsitelyyn pyrkien
2. merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen
3. merkityksen sisältävien yksiköiden kääntäminen tutkijan kielelle
4. merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto
5. merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yleinen merkitysverkosto.

Giorgin (1996) ensimmäisessä vaiheessa luetaan aineisto läpi niin, että siitä muodostuu kokonaiskäsitely. Tässä ensin tutkija vapautuu luonnollisesta asenteestaan ja tutustuu tutkimusaineistoon. On tärkeää, että tutkija ymmärtää tutkittavan kieltä, ja saa kokonaiskäsitelyyn käsiteltävästä aineistosta, sillä tämä vaihe toimii hyvänä pohjana seuraavalle vaiheelle.

Toisessa vaiheessa etsitään aineistosta ”merkitysyksiköt”, jotka nimenomaisesti keskittyvät tutkittavaan ilmiöön. Giorgin mukaan merkitysyksiköiden erottamisessa korostuu tutkijan herkkyys. Merkitykset voidaan erottaa, kun tutkija kokee merkityksen vaihtuvan ja kun tutkittava alkaa kuvata aiemmasta erottuvia asioita. Giorgi näkee merkitysyksiköt osatekijöinä, joiden yhteyttä kontekstiinsa ei voida erottaa. Merkitysyksiköt ilmaisevat itsessään tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Merkitysyksiköt ovat sisällöllisiä kokonaisuuksia, eivät yksittäisiä sanoja. Kokemusten etsiminen jakamalla tutkimusaineisto merkityksen sisältämiin yksiköihin palvelee ainoastaan tutkimusaineiston jäsenystä.

Kun merkitysyksiköt ovat nousseet esiin aineistosta, jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tutkijan tulee käyttää käännoistyössä mahdollisimman yksiselitteistä kieltä, jonka tulee olla kuitenkin fenomenologisen näkökulman sävyttämää. Giorgi korostaa tämän vaiheen tärkeyttä, koska tutkittavien kokemukset kielellisessä muodossa voivat olla naiiveja ja jäsentymättömiä. Tällöin tutkijan on pyrittävä huomioimaan tutkittavan kokemuksen tilanteen faktisuus. Giorgi kehottaa tutkijaa käyttämään käännoistyössä reflektiota sekä mielikuvatasolla tapahtuvaa muunte-
 lun prosessia. (1996, 10–17.) Perttula (1995, 67) selventää mielikuvatasolla tapahtuvan muun-

telun tarkoittavan tutkijan mielessä tapahtuvaa prosessia, jossa hän erilaisia merkitysyhdistelmiä muunnellen etsii kunkin merkityksen sisältävän yksikön välttämättä edellyttämät merkitykset.

Neljännessä vaiheessa muodostetaan käännyistä merkitysyksiköistä yksilökohtainen merkitysverkosto. Tässä tutkijan tulee yhdistää käännyet merkityksen sisältävät yksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Merkitysverkostojen tavoittamiseksi tutkija on reflektoitava käännyjen merkitysten sisältävien yksiköiden sisällöllisiä yhteyksiä. Giorgin (1995) mukaan tämän vaiheen keskeinen tehtävä on käännyjen merkityksen sisältävien yksilöiden integroiminen. Lisäksi hänen mukaansa on mahdollisuus muodostaa yleinen merkitysverkosto, jossa ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla. Tutkijalla on tässä vaiheessa vapaus kuvata tuloksia monilla eri tavoilla, mikä tekee kyseisen vaiheen vaativaksi. (1995, 19–20.)

Perttula kritisoi Giorgin analyysimenetelmän vajavaisuutta, ja onkin laajentanut metodia monivaiheisemmaksi. Olen myös itse päätenyt täydentämään Giorgin menetelmää, koska koken, että Giorgi ei perustele tarpeeksi kattavasti jokaista menetelmänsä vaihetta. Seuraavassa esittelen muunnoksia, jotka olen omaksunut Perttulan ajatuksista (1995, 69, 91–95).

Ensimmäinen lisäys liittyy Perttulan (1995, 69–70) ajatukseen yhdistää sulkeistaminen ensimmäiseen vaiheeseen. Perttula kritisoi Giorgin päätöstä asettaa sulkeistaminen vasta kolmanteen vaiheeseen.

Hän myös jakaa fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän laajennuksessaan tutkimusaineiston sisältäpäin jäsentäviin sisältöalueisiin. Hän edelleen toteaa, että fenomenologisessa viitekehyksessä on keskeistä, että tutkija jäsentää tutkimusaineistoa sen sisältämien sisältöalueiden perustalta. Ne voivat olla erilaisia, kuin tutkija tutkimusaineistoa hankkiessaan oli ajatellut. (emt., 91.) Toisessa vaiheessa siis muodostetaan tutkimusaineistoa situaatiosta käsin jäsentävät sisältöalueet. Sisältöalueiden tarkoitus on Perttulan (emt., 121) mukaan ainostaan rajata ja kuvata situaatiota, elämäntilanteisuuden rakennetekijöitä, joista tutkimuksen kohteena olevat merkityssuhteet ovat.

Kolmannen vaiheen jälkeen voidaan myös Perttulan (emt., 92) mukaan suorittaa metodinen laajennus. Sen jälkeen kun jokainen merkityksen sisältävä yksikkö on muunnettu tutkijan kielelle, kukin niistä sijoitetaan johonkin muodostetuista sisältöalueista. Analyysi siis etenee edelleen tässä vaiheessa yhden tutkittavan osalla. Tätä vaihetta Perttula ei kuitenkaan pidä välttämättömänä.

Perttula (emt., 85) lisää vielä viimeisen vaiheen luonteeseen, että yleistä merkitysverkostoa muodostettaessa on säilytettävä yhteys yksilökohtaiseen merkitysverkostoon. Käytännössä se tarkoittaa hänen mukaansa tutkijan jatkuvasti käymää reflektiivistä vuoropuhelua

edellä mainittujen merkitysverkostojen välillä. Wertzin (1996, 189–191) mukaan ilmiön yleinen merkitysverkosto ei ole välttämättä selkeästi esillä kaikissa yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa, jolloin piilossa olleiden yleisyyksien löytäminen vaatii pintapuolisen tarkastelun sijaan syvälle ulottuvaa reflektiota. Hän korostaa, että jos tutkija haluaa varmistua tietyn yksilökohtaisen kokemuksen yleisyydestä, on hänen löydettävä se kaikkien tutkittavien yksilökohtaisesta merkitysverkostosta.

4.9 Virhelähteet ja niiden kontrollointi

Eskola ja Suoranta mainitsevat aineiston kattavuudesta puhuttavan laadullisessa tutkimuksessa, kun viitataan aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuuden sekä tutkimustekstin kirjoittamisen muodostamaan kokonaisuuteen (1999, 61). Perttulan mukaan taas fenomenologisen psykologian tutkimus ei voi täyttää luotettavuuden ehtoja ilman tutkijan tekemää kriittistä arviota ja sen kuvaamista tutkimusraportissa (1995, 108). Aineistoni tehtävänä on auttaa rakentamaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, joten pyrin ottamaan haastatteluun mukaan mahdollisimman monta teemaa, joiden koen olevan merkityksellisiä poikien negatiivisten laulukokemusten kannalta. Perttulan (emt., 112) mukaan tutkimusaineisto ei täytä fenomenologisen psykologian tutkimusvaatimuksia, jos haastatteluissa pitäydytään tiukasti valituissa teemoissa ja ollaan etukäteen päätetty, minkä ilmiön teemat yhdessä muodostavat. Tässä valossa voitaisiin sanoa tutkimukseni epäonnistuneen sulkeistamisprosessissa. Perustelen kuitenkin teemoittelua tutkijan ja nuorten tutkittavien vuorovaikutuksen edistämisellä. Lähes jokainen haastattelu rönsyili myös jo etukäteen päätettyjen teemojen ulkopuolelle, minkä koin jokseenkin onnistumisena haastattelijoiden aktivoinnista. Aineiston laatua ajatellen pyrin myös saamaan yksityiskohtaista tietoa tutkittavien kokemuksista, en vain heidän mielipiteitään asioista. Osa strukturoiduista kysymyksistäni jäi mielestäni merkityksettömiksi tutkimani aiheen kannalta.

Eskola ja Suoranta (1999, 62) toteavat aineiston kylläntymisen kriteeriksi sen, kun lisäaineiston kerääminen ei näytä tuottavan kohteesta uutta informaatiota ja aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua. Itse haastateltuani yhdeksää oppilasta ja käytettyäni heillä eläytymismenetelmää, tuntui, että samat asiat alkavat toistua, tosin pienin muutoksin riippuen mahdollisesti luokkaeroista. Jokaisen oppilaan kanssa keskusteltiin tietyistä perusasioista, joita vertaamalla pystyin havainnoimaan aineiston mahdollista kylläntymistä. Myös vertaamalla yhden oppilaan haastatteluaineistoa ja eläytymismenetelmää huomioin niissä toistuneen samat

asiat, vaikka eläytymismenetelmän ohjeistus oli erilainen ja konkreettisempi kuvaus kuin mitä haastattelutilanteessa käytiin läpi.

Tässä tutkimuksessa en pidä kylläntymistä tutkimuksen onnistumisen edellytyksenä, sillä jokaisen ihmisen kokemukset ovat yksilöllisiä. Kylläntymistä pidän mahdollisuutena siinä suhteessa, että jokainen oppilas aidosti kertoo omista kokemuksistaan laulamista. Alasuutari (1993, 50) toteaa, että useiden samaa ilmiötä kuvaavien ”tasalaatuisten” havaintoyksiköiden ottaminen analyysin kohteeksi liittyy yhteen keinoon, jolla laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleistävyyteen. Hänen mukaansa siihen pyritään kuitenkin abstraktiotasoa nostamalla, ei keskivertoa tai tyypillisyyttä etsimällä. Tällöin havaintojen yhdistäminen nousee keskeisempään asemaan. Perttulan (1995, 60–61) mukaan saturaation periaate pohjautuu siihen, että tutkimusaineistoa laajennetaan niin pitkään, kunnes tutkittavasta ilmiöstä ei saada enää uutta tietoa. Hänen mukaansa saturaatioperiaatetta ei voida pitää mielekkäänä fenomenologisen psykologian tutkimuksessa. Perttula liittyy saturaation fenomenologisen psykologian tutkimusprosessissa tutkittavien koetussa maailmassa olevien merkitystihentymien tavoittamiseen tai useampien tutkittavien koettujen maailmojen yhteisten kokemussisältöjen löytämiseen.

Aineiston totaalisen tyhjentyvyyden saavuttaminen on mahdotonta suorittamillani metodeilla. Aineiston tyhjentyvyyden tavoittelussa nousee tällöin keskeiseksi raportoinnin tarkkuus. Perttula (1995, 102) korostaa, että tutkijan on kyettävä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tutkijan avoin subjektiviteetti on laadullisen tutkimuksen lähtökohtana Eskolan ja Suorannan (1999, 211) mukaan. Perttula (1995, 103) taas korostaa, että tutkijan subjektisuuteen kuuluu tutkimustyön reflektointi, analysointi ja raportointi tutkimuksen eri vaiheissa. Näin ollen pyrin raportoimaan niistä puutteista, joita aineistoni sisältää. Eskolan ja Suorannan (1999, 89) mukaan teemahaastattelu luo haastattelutilanteelle avointa haastattelua tiukemmat rajat. Se on huomioitava haastattelun tyhjentyvyyden vaikuttavana virhelähteenä. Eskola ja Suoranta (1999, 117) mainitsevat eläytymismenetelmän ongelmallisiksi kysymyksiksi mm. kysymykset kirjoitettujen tarinoiden aitoudesta ja toisaalta epäilyt kirjoitustilanteiden keinotekoisuudesta.

Perttula (emt., 70) toteaa äärimmäisessä systemaattisuudessaan sulkeistamisen merkitsevän sitä, että tutkija kirjoittaa etukäteisoletustensa mukaisen tutkimusraportin ennen empiirisen tutkimusprosessin aloittamista. Ennen aineistonkeruuta pohdin käsityksiäni, jotka mahdollisesti saattaisivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen vinouttavasti, joten kirjasin etukäteisoletukseni paperille pyrkimyksenä sulkeistaa omien käsitysteni sekä kokemusteni vaikutus

aineistonkeruuseen ja myöhemmin sen analysointiin. Seuraavassa on käsitelty etukäteisoletuksiani:

- Kodin vähäinen musiikillinen virikkeisyys vaikuttaa negatiivisesti laulahalukkuuteen.
- Sosiaalinen paine vaikuttaa laulahaluttomuuteen.
- Jos ei kotona ole opetettu laulamaan, syntyy oppilaalle välinpitämätön suhde laulamiseen.
- Oppilaiden mielestä koulussa lauletaan liikaa.
- Kaverien välillä on kilpailua laulamiseksi menestymisessä, ainakin leikkimielessä.
- Yhdessä laulaminen koetaan miellyttävämpänä kuin yksin laulaminen.
- Laulaminen koetaan vain tytöille sopivana.
- Jännitys vaikuttaa laulahaluttomuuteen.
- Koulussa laulaminen koetaan täysin erilaisena kuin kavereille laulaminen tai kotona laulaminen.
- Motivaatio epäonnistumisen jälkeen latistaa laulahalukkuuden.
- Esikuvat motivoivat oppilasta laulamaan esikuvien tyylistä musiikkia.
- Oma lauluääni koetaan vieraana.
- Musiikintunnit koetaan pelkästään rentoutumistunteina, joilla halutaan tehdä vain oppilaiden mielestä mukavia asioita ilman varsinaisia oppimistavoitteita.
- Koululauluja ei koeta mielekkäinä.
- Oppilaat eivät osaa erotella äänen kvaliteetteja ja äänen voimakkuutta.
- Oppilaat haluavat laulaa vain poikien kanssa, ei tyttöjen.
- Laulamiseksi epäonnistumisen jälkeinen toiminta on vaikeampaa kuin muissa aineissa.

Laineen (2001) mukaan tutkimuksessa etsitään toisen omaa, erityislaatuista suhdetta johonkin asiaan. Hän toteaa erityisen merkityksellistä fenomenologiassa olevan tutkimuskohdetta ennakolta selittävien teoreettisten mallien tiedostaminen. Laine korostaa, että reflektio mahdollistaa tällaisten näkökenttää ennalta ohjaavien mallien tunnistamisen, jonka jälkeen mallit pyritään panemaan viralta tutkimuksen ajaksi. Hänen mukaansa tutkimuskohdetta koskevat aiemmat tutkimustulokset ovat arkikokemuksemme lisäksi selkeimpiä kohteen ennalta ennalta määrittäjiä, jotka pannaan hyllylle tutkimuksen ajaksi, kunnes aineiston tulkintavaiheessa ne

toimivat kriittisinä näkökulmina tutkijan tulkintoihin. (2001, 34–35.) Pohdinnassa käsittelen virhelähteiden toteutumista.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Seuraavaksi käsittelen tutkimukseni tuloksia. Käsitän fenomenologisen psykologian tutkimusmetodin sellaiseksi, jossa itse tutkimuksen esittely ei tapahdu pelkästään haastattelusta poimittujen sitaattien esittelynä vaan koko tutkimusprosessin esittelynä. Tutkimuksen tuloksia ei voida esittää varsinaisesti kuvaamatta prosesseja, joilla tutkimustulokset on saavutettu. Koen kuitenkin käyttämäni metodin etuna sen mahdollisuuden nimenomaan loogisena prosessina, jossa merkitykset nivoutuvat yhteen, vaikka varsinaisia tutkimustuloksia ei voitaisi tyhjentävästi esittää. Heikkoutena pidän sitä, että tutkimustulosten esittelyssä on erittäin vaikea kielellisesti tuoda julki koko tutkimusprosessin ns. piiloon jääviä osia, mitä käytetty tutkimusote saattaisi joissain osioissa vaatia.

Esittelen tutkimustuloksia vaihe vaiheelta esimerkkien valossa. Tutkimuksen tuloksina ovat yksilökohtainen merkitysverkosto ja yleinen merkitysverkosto. Fenomenologisen psykologian tieteellisyyden kriteerien valossa elämismaailma, maailma, jossa ihminen arkipäiväsään elää, on täydempi ja alkuperäisempi kuin tutkimuksen käsitys siitä (Perttula 1995, 105). Näin ollen ongelmallisen tilanteen luo teoreettisen viitekehyksen sekä itse tulosten välinen vuorovaikutus, sillä analyysivaiheessa (esim. vaiheet 2 ja 3) on vältettävä sitoutumista teoreettisiin käsitteisiin ja keskityttävä niihin kokemuksiin, joita tutkija haluaa tutkia. Perttulan (emt., 71) mukaan tutkijan on pyrittävä saavuttamaan toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin tutkittavat sen kokevat. Näin ollen koen, että vasta yleistä merkitysverkostoa muodostettaessa voidaan vertailla tutkimustuloksia teoriataustaan. Muutoin fenomenologisen psykologian vaatimat kriteerit tieteellisyydestä eivät mielestäni lukemani kirjallisuuden pohjalta täyty.

5.1 Sisältöalueiden muodostaminen

Aineistoni sisältää litteroitua tekstiä 98 sivua. Koska aineistoni on laaja, koen sisältöalueiden käytön perusteltuna ratkaisuna aineiston jäsentämiseksi. Kriteerini sisältöalueiden valitsemiselle perustui tilanteen faktisuuteen. Selkeytin sisältöalueiden valitsemisella tutkimusaineistossa esiintyviä tiettyihin elämäntilanteisiin liittyviä kokemuksia. Perehdyin aineistoon lukuisia kertoja kokonaisvaltaisesti, ja pyrin löytämään sisältöalueiden etsimisessä samankaltaisia elämäntilanteisiin liittyviä kokemuksia. Kuten edellä mainittiin, sisältöalueiden selvittämisen tarkoituksena on kuvata, mihin elämäntilanteisiin liittyviä kokemuksia tutkimus sisältää. Tutkimushaastattelun teema-alueet toimivat kehyksenä, jotka helpottivat keskustelun luontevaa

etenemistä, mutta silti koin, että keskustelu ohjautui myös teemojen ulkopuolelle. Näin ollen muodostamani sisältöalueet ovat synteesi haastatteluissa käsitellyistä teemoista sekä uusista sisältöalueista, jotka nousivat jokaisen tutkittavan kokemuksista. Keskeisinä sisältöalueina aineistosta nousivat laulamishistoria, henkilökohtainen laulusuhde sekä luokan sisäinen vuorovaikutus. Sisältöalueet helpottivat merkityksen sisältämien yksiköiden erottelua.

5.2 Merkityksen sisältämien yksiköiden erottelu

Pyrin välttämään aineiston liiallista pilkkomista, etteivät merkitykset erkanisi konteksteistaan. Koin merkityksen sisältämien yksiköiden erottelun erittäin työlääksi vaiheeksi, koska aineiston jakaminen osiin ei aina tuntunut luontevalta, vaikkakin mielestäni välttämättömältä, koska muutoin merkityksen sisältäviä yksiköitä etsiessä olisin käyttänyt liian pitkiä lauseita.

Jaoin jokaisen haastateltavan aineiston merkityksen sisältäviin yksiköihin. Jos olisin tässä vaiheessa pyrkinyt päättelemään, mitkä asiat ovat tutkimukseni kannalta merkityksellisiä, ja jättänyt osan aineistosta paitsioon, olisin mielestäni toiminut kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen vastaisesti. Mitä pidempään merkityksen sisältämien yksiköiden analysointi eteni, vakuutuin siitä, että vaikka tutkin poikien laulupalattomuutta koulussa, en voi pitää olennaisina merkityksinä vain yksittäisiä laulukokemuksia ja sivuuttaa esimerkiksi koulun työtapojen vaikutusta laulupalattomuuteen. Vuorovaikutus haastattelutilanteessa tapahtui kuitenkin välillä yleisemmällä tasolla eikä haastateltavien kokemustensa valossa, koska heidän laulamiskokemukset olivat rajalliset ja heidän ulosantinsa kokemusten analysoinnissa oli myös rajallinen.

5.3 Merkityksen sisältämien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle

Merkityksen sisältäviä yksiköitä etsiessä korostuu ns. merkitystihentymien etsiminen. Jaettuani aineiston kokonaisuudessaan merkityksen sisältämiin yksiköihin, perehdyin aineistoon tarkemmin lukemalla sen läpi useita kertoja. Käytin mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosessia etsiessäni merkityksen sisältävistä yksiköistä välttämättömiä merkityksiä. Perttulan (2005, 145) mukaan sulkeistamisessa tutkija ajattelee ankarasti sitä, onko kukin nyt hänelle muodostuva kokemus tästä tutkimusaineistosta vai onko se hänen rakentamaansa tulkintaa.

Merkitystihentymiä etsiessä pyrin välttämään omaa tulkintaa, joten kuvasin kokemukset mahdollisimman alkuperäisiksi ja autenttisiksi.

Ongelmalliseksi koin yleistämisen asteen tekstin kääntämisessä tutkijan kielelle. Esimerkiksi alla olevassa esimerkissä haastateltava puhuu lauluissa olevista riveistä, joka osoittaa, että hänelle ei musiikin muotorakenne ole jäsentynyt. Pyrin kuitenkin pitämään konkreettisan läsnä kääntämistyössä, joten kääntäessäni tekstiä puhuin riveistä, että en etäännyisi alkuperäisestä kokemuksesta. Toisaalta olisi myös ollut mahdollista puhua säkeistöistä tai muotora-kenteista mutta muotorakenne pitää sisällään muitakin tekijöitä kuin epäselvyyden seurata rivejä laulun aikana. Toisin sanoen olisi voitu myös ilmaista, että kyseinen oppilas ei tiedä, miten säkeistöt kertautuvat. Seuraavassa on esimerkki aineistosta, jossa olen jaotellut tekstin merkityksen sisältämiin yksiköihin, etsinyt merkitystihentymiä mielikuvamuuntelun avulla sekä tehnyt käännöksen tutkijan kielelle sulkeisiin.

H: joo. Lauletaanko musiikintunneilla erilaisia lauluja sopivasti tai liikaa tai liian vähän? Tarkotan niinku erityylyisiä ettei pelkästään tiettyä kategoriaa...

R: no, ehkä vähä, vähä liikaa

H: liikaa?

R: joo / (HÄNEN MIELESTÄÄN KOULUSSA LAULETAAN HIEMAN LIIKAA ERITYYLYISIÄ KAPPALEITA)

H: mitä sen tilalle sitte?

R: niin no joskus tulee sellasia vaikeita että...ku laulussa on kaks semmosta riviä päällekkäin niin ei sitä tiedä missä kummassa rivissä se menee...

H: joo, mitä sä tarkotat niinkun rivillä?

R: no että on yks pieni rivi ja sit sen alla on toinen pieni rivi ja sitte taas sielä niin rivejä niin eka mennään se ylempi rivi ja sitte...kertosäe mennään ja sitte taas tulee se...

H: se sotkee sua?

R: nii

H: ookoo, tota mitäs sitte? Sä tota...mihin se vaikuttaa sitte? Sä et pääse siitä laulusta kärryille?

R: niin. En mä löydä sitä oikeeta kohtaa enää

H: ookoo. No mikä siihen...sanoksä siitä sitte opettajalle?

R: en. En mä laula sitä laulua.

H: aha. Mutta jos siinä olis sitte...sä osaisit mennä niiden säkeiden mukaan oikeesti ja kerrata ne oikeella tyylillä niin sitte sä...

R: laulaisin sen

H: laulaisit sen. Joo. Tapahtuuko sitä useinki?

R: no ei. Ei kirjassa oo nii...tai me lauleta niin paljo semmosia

H: minkätyylyisistä lauluista sä puhut missä on semmosia?

R: semmosia just missä on niitä kaks riviä

H: koululaulukirjois?

R: nii / (HÄN KOKEE VAIKEAKSI SEN, KUN LAULUSSA ON KAKSI TEKSTIRIVIÄ PÄÄLLEKKÄIN, JOLLOIN HÄN EI TIEDÄ MISSÄ LAULU ETENEE. KOSKA HÄN EI LÖYDÄ OIKEAA KOHTAA LAULUSTA, EI HÄN LAULA OLLENKAAN. HÄN LAULAI SI KAPPALEEN, JOS HÄN PYSYISI LAULUSSA MUKANA. HÄNEN MUKAANSA EDELLÄ MAINITUN TYYLISIÄ KAPPALEITA EI LAULETA KOULUSSA USEIN)

5.4 Yksilökohtaiset merkitysverkostot

Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat Perttulan (1995, 139) mukaan jo itsessään nähtävissä tärkeinä tutkimustuloksina. Omassa tutkimuksessani ne ovat osa tutkimuksen tuloksia sekä välivaihe. Jokaisen oppilaan yksilökohtainen merkitysverkosto kuvaa heidän henkilökohtaisten kokemusten ja merkitysten yhteyttä toisiinsa, ja ne ovat tuloksena yksilökohtaisesta analyysistä. Välivaiheena ne luovat pohjan yleisen merkitysverkoston luomiselle, joka suuntautuu kokemusten samankaltaisuuden tutkimiselle. Liite 2 kuvaa jokaisen oppilaan yksilökohtaiset merkitysverkostot.

5.5 Siirtyminen kohti yleistä merkitysverkostoa

Sisältöalueet luodaan rajaamaan elämäntilanteen rakennetekijöitä, joissa laulaminen todellistuu oppilaille. Kun vaiheet 1-4 käsittelevät yksilökohtaista merkitysverkostoa, vaihe 5 siirtyy yleisten kokemusten tasolle. Analyysimenetelmän vaihe 5 sisältää osavaiheita, jotka tähtäävät yleisen merkitysverkoston luomiseen. Aluksi jokainen tutkijan kuvaama merkitystihentymä sijoitetaan johonkin tutkimusaineistoa jäsentävään sisältöalueeseen. Tämä vaihe jäsentää aineistoa, helpottaa analyysin tulevia vaiheita sekä jäsentää yleisen merkitysverkoston luomista. Sijoitin jokaisen merkityksen sisältävän yksikön omaan sisältöalueeseen, mikä helpotti analyysiani huomattavasti. Pehdyttyäni aineistoon sisältöalue kerrallaan, kykenin huomioimaan useita näkökulmia, kuten esimerkiksi luokkakavereiden tai esiintymiskontekstin merkityksen laulahaluttomuudelle.

Koin vaiheen työlääksi, mutta hyödylliseksi, sillä tämä vaihe auttoi seuraavan vaiheen merkityksen sisältävien yksiköiden etsimisessä sekä kääntämisessä. Tällä tarkoitan epäolennaisten asioiden karsimista, sillä merkitysten yksilöllisyys häivytetään ja kiinnostus kohdennetaan kuviteltuun yleiseen kokemukseen. Pyrin myös jättämään pois epäselviä kohtia, esimerkiksi ”Hän ei ole varma melodioiden laulamisestaan”. Pyrin myös välttämään toistamista. Uusiksi sisältöalueiksi muodostuivat nyt perhe, vapaa-aika, koulussa laulaminen, kaverit ja sosiaalisuus.

Siirtymisessä yleiselle tasolle irrotetaan merkitykset yhteyksistään, joissa ne ovat muodostuneet. Kyse on Perttulan (1995, 154) mukaan merkityssuhteista, jotka näyttäytyvät kaikkien tutkittavien koetuissa maailmoissa. Tässä vaiheessa kukin yksilökohtainen merkitysver-

kosto jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin, jonka jälkeen jokaisen yksikön merkitys käännetään kielelle, jossa yksilöllinen merkitys ei ole enää esillä.

Kun analyysiprosessin alussa tutkimusaineisto koostui haastatteluaineistosta, muodostuu se nyt tutkittavien yksilökohtaisista merkitysverkostoista, joihin tähänastisen analyysin perusteella on päädytty. Ne ovat siis tutkijan muotoilemia, eivät tutkittavien ilmauksia. Palaan kuitenkin alkuperäiseen tutkittavien kokemusmaailmaan käyttäen sitaattitekniikkaa osana analyysiani, kun käsittelen spesifien sisältöalueiden merkityksiä. Seuraavassa on ote merkityksen sisältämien yksiköiden kääntämisestä haastateltavan 8 osalta.

Hänen kotonaan ei ole musiikin harrastajia. Hän ei ole laulanut perheenjäsenilleen, koska hänelle ei ole tullut mieleen eikä hän usko, että he haluaisivat kuulla hänen lauluaan. (KOTONA EI MUSIIKIN HARRASTAJIA; EI LAULA KOTONAAN) Hän on laulanut kavereilleen leikkimielissä, mutta kaverit ovat tyrmänneet hänen laulamaisensa. (KAVERIT OVAT TYRMÄNNEET HÄNEN LEIKKIMIELISEN LAULAMISENSA) Hän käy perheensä kanssa konserteissa, kuten esimerkiksi Metallica ja Nightwishin. (KÄY PERHEEN KANSSA KONSERTEISSA) Hän ei ole laulanut lapsuudessa, eikä häntä kotona ole opetettu laulamaan. Hän uskoo, että jos kotona olisi laulettu, olisi se varmasti vaikuttanut myös hänen omaan laulamaisensa. (KOTONA EI OPETETTU LAULAMAAN; EI LAULANUT LAPSUUDESSA; USKOO KODIN HARRASTAMATTOMUUDEN VAIKUTTANEEN LAULUHALUTTOMUUTEEN) Hän kuuntelee pääasiassa kotimaista musiikkia, kuten Cmx:ää ja Kotiteollisuutta. (KUUNTELEE KOTIMAISTA MUSIIKKIA) Hänen mielestään on kivaa, jos osaa laulaa hyvin. Hän pitää koulun musiikintunteja hauskoina ja rentoina, jos siellä vain soitetaan eikä käydä läpi teoriaa. Hän ei osaa soittaa, mutta silti ei koskaan ole kauhulla odottanut musiikintunteja. (MUSIIKINTUNNIT HAUSKOJA JA RENTOJA; EI OSAA SOITTA; PITÄÄ MIELUISANA, ETTÄ OSAA ITSE LAULAA) Hän pitää laulamisesta itseksensä, mutta koulussa ei, koska luokan edessä laulamiseen liittyy itsensä nolaamisen tunne. Hänen mielestään tunteilla lauletaan sopivasti. (EI TAHDO ESIINTYÄ, KOSKA SAATTA NOLATA ITSENSÄ; TUNNEILLA LAULETAAN SOPIVASTI; LAULAA ITSELLEEN, MUTTA KOULUSSA EI) Hän pitää musiikintunneista, vaikka siellä lauletaan. Hän ei itse laula yksin, mutta ryhmässä hän laulaa muiden mukana. Hän ei pidä musiikin historiasta, mutta pitää helppojen kappaleiden soittamisesta. (LAULAA VAIN MUIDEN KANSSA) Hän sai arvostuksen yhdeksän puoli laulukokeesta, ja hän kokee, että laulukoe on hyvä asia. (KOKEE LAULUKOKEEN HYVÄNÄ ASIANA) Kukaan ei ole kuunnellut hänen laulamistaan, eikä hän ole saanut palautetta laulamisestaan. (HÄNEN LAULUA EI OLE KUUNNELTU EIKÄ KOMMENTOITU) Hänen mukaansa kuunteleminen on hyvä työtapo musiikissa, koska se on helppoa. Häntä ei ole rohkaistu laulamaan koulussa eikä kotona, eikä hän ole ehdottanut musiikintunneilla mitään. (HÄNTÄ EI OLE ROHKAISTU LAULAMAAN KOULUSSA) Hän kokee laulaessaan tylsyyttä, tosin riippuen kappaleesta. (LAULAMINEN TYLSÄÄ) Hän ei ole laulanut yhtyeissä tai kuoroissa. (EI LAULUKOKEMUKSIA YHTYEISTÄ TAI KUOROISTA) Hän kokee opettajan kannustavana. (KOKEE OPETTAJAN KANNUSTAVANA) Hän on oppinut laulamaan koulussa Beatlesin Yesterday, Hurriganesia sekä kansanlauluja. Hän ei pidä kansanlaulujen sävelestä eikä sanoista, koska sanat lauletaan murteilla, esimerkiksi kärryillä ajamisesta, ja niissä ei ole hänen mielestään järkeä. Lisäksi hän kokee melodiat kansanlauluissa tylsänä. (OPPINUT BEATLESIA, HURRIGANESIA JA KANSANLAULUJA; KOKEE KANSANLAULUT NEGATIIVISINA) Opettaja kannusti laulamalla itse kovaan ääneen ja kehoittamalla oppilaita mukaan. Hänen mielestään musiikintunneilla lauletaan sopivasti erityyppisiä lauluja. Hän kokee positiivisen palautteen kannustavana. (ERILAISIA KAPPALEITA LAULETTIIN SOPIVASTI; POSITIIVINEN PALAUTE KANNUSTI) Oppilaat saavat esiintyä musiikintunneilla laulamalla ja soittamalla. Hän ei muista erityisen yhteistoiminnallista tuntia, mutta kokee, että musiikintunneilla työskenneltiin ryhmissä. (TUNNEILLA TYÖSKENNELTIIN RYHMISSÄ) Hän pitää melodioita tärkeämpänä laulussa kuin sanoja. Hänelle on kappaleiden rakenne epäselvä, ja hän on pudonnut kärryiltä laulun aikana sen vuoksi. Hän kokee, että se on osaksi vaikuttanut lauluhluttomuuteen. (KAPPALEIDEN RAKENNE EPÄSELVÄ; VAIKUTUS LAULUHALUTTOMUUTEEN)

5.6 Spesifit sisältöalueet

Muodostin luvussa 5.5 muodostamieni uusien sisältöalueiden puitteissa spesifit sisältöalueet. Tarkoitukseni oli pilkkoa kutakin sisältöaluetta yksityiskohtaisempiin osiin, jotta voisin saada esiin aiempaa eriytyneempiä merkityksiä. Spesifit sisältöalueet kuvaavat laulupalattomuuden rakennetekijöitä, jotka ovat yhteisiä kaikille oppilaille. Kuvio 3 seuraavalla sivulla kokoo spesifit sisältöalueet.

Laulamishistoria	Vapaa-aika	Koulukonteksti	Sosiaalinen konteksti
Perheen merkitys	Laulaminen kaveripiirissä	Suhtautuminen musiikinopetukseen	Esiintyminen
		Opetusmenetelmät	Yksin ja ryhmässä laulaminen
Laulamisen loppuminen	Vapaa-ajan musiikin harrastaminen	Tunteet laulaessa	Palaute ja rohkaisu
		Lauluohjelmisto	Sosiaalinen paine
			Sukupuolierot

KUVIO 3. Spesifit sisältöalueet

Sijoitin jokaisen luvussa 5.5 esitetyn käännetyn (tiivistetyn) merkityksen sisältävän yksikön johonkin spesifeistä sisältöalueista. Kirjasin myös ylös tutkittavan, jonka koetusta maailmasta merkitys oli lähtöisin.

Seuraavassa esittelen tämän vaiheen merkityksiä sosiaalisen kontekstin sisältöalueeseen liittyen. Spesifinä sisältöalueena on esiintyminen. Ensimmäiset kymmenen kohtaa ovat kohdehenkilö H9:n kokemuksia ja siitä eteenpäin on lueteltu seuraavien kohdehenkilöiden kokemukset.

Sosiaalinen konteksti

Esiintyminen

- koki yleisön edessä laulamisen jännittävänä, ja meni sekaisin laulaessa
- ei esiinny laulamalla mielellään
- tilanne vaikuttaa esiintymisjännitykseen
- esiintyessä jännittää kuuntelijoiden määrä, oudot ihmiset ja oma uskallus esittää
- ei pelkää yksinlaulua musiikintunneilla
- negatiivinen yksinlaulukokemus vaikutti lauluhaluttomuuteen
- yleisön edessä laulaminen jännittää
- ennen laulua epävarmuutta; laulun aikana yleisö tuo epävarmuutta
- esiintyessä laulamalla hän hikoilee, on jännittynyt, ja mikrofoni tärisee
- hän uskoo mikrofonin laulettavan äänen häiritsevän muita **H9**
- ei tahdo esiintyä, koska saattaa nolata itsensä
- ei pidä esiintymisestä jännityksen vuoksi; pelkää itsensä nolaamista; jännitys aiheutuu tilanteesta

- on itsevarma; uskoo esiintymisen lievittävän esiintymisjännitystä
- pelko nolatuksi tulemisesta johtuu taidonhallinnasta; ei esiinny yksin
- pelkää väärin laulamista, sanojen unohtamista, epäpuhtaasti laulamista ja virheellisesti soittamista **H8**
- ei ole esiintynyt; ei pidä esiintymisestä
- esiintymisjännitys johtuu tilanteesta; yksin laulaminen pelottaa; esiintymisellä positiivinen vaikutus esiintymisvarmuuteen
- ujous ja jännitys vaikuttavat jonkinasteisesti laulamiseen
- kun kukaan ei kuuntele, laulaminen on helppoa
- muiden kuunnellessa hän keskittyy muuhun kuin laulamiseen, aiheuttaen käsien hikoilua
- koki myönteisenä esiintyessään rippileirillä, ja kuuntelijat nauroivat (myös itse) **H7**
- ei tiedä, mihin suuntaisi katset laulaessa
- laulaessa yksin häntä nolottaa; hän ei laula yksin, vaikka pitäisi kappaleesta
- koulussa laulaminen vaikeutuu yleisön vuoksi
- kädet tärisevät ja hikoilevat esiintyessä. Myös jalka tärisee
- väärin soittaessa joutuu odottamaan kauan päästäkseen takaisin kappaleeseen **H6**
- ei halua esiintyä, koska ei luota itseensä; esiintymisepävarmuus johtuu tilanteesta ja luonteenpiirteistä
- yleisö tuo laulamiseen jännitystiloja
- soittaessa ei pelota itsensä nolaaminen **H5**
- esiintyessä epäonnistumisen pelkoa; ei halua lisää esiintymistä vaikka uskoo sen auttavan esiintymisvarmuuteen; oma jännitys johtuu tilanteesta sekä luonteenpiirteistä
- vapaa-ajalla hän laulaa, mutta koulussa sen estää epäonnistumisen pelko; kokee siihen auttavan harjoittelun ja esiintymisen
- ei halua esiintyä koulussa, jos koko koulu kuuntelee **H4**
- ei kehtaa esiintyä vanhetessaan. Ala-asteella ei välittänyt nolatuksi tulemisesta
- esiintyessä ajatukset esityksen koossa pysymisestä; haluaisi enemmän esiintymistä
- jännitys johtuu tilanteesta, mikä johtuu muiden läsnäolosta
- esiintyminen jännittää, jolloin laulu muuttuu oudoksi; pelkää laulaessa itsensä nolaamista, jolloin lyö laulun leikiksi **H3**
- pitää esiintymisestä soittamalla, koska ihmiset katsovat
- jännitys laulaessa johtuu tilanteesta **H2**
- ei halua muiden kuuntelevan hänen lauluaan; eivät ole kuunnelleet
- pelkää esiintyessä epäonnistumista
- esiintyminen juuri musiikissa jännittää
- jännitys esiintyessä johtuu tilanteesta ja luonteenpiirteistä
- esiintymistilanne laulamalla pelottaa ja kädet hikoilevat mutta ei soittaessa **H1**

5.7 Spesifien sisältöalueiden analyysi

Siirryn takaisin yksilökohtaiselle tasolle, sillä pyrin tuomaan alkuperäisiä kokemuksia mukaan analyysiin, joiden jälkeen tiivistän merkitysverkostojen yleisyyttä osoittavat merkitykset. Merkitysten sisältämien yksiköiden kääntäminen tutkijan kielelle ja niiden sijoittaminen spesifeihin sisältöalueisiin auttoi näkemään aineistosta, minkälaisesta kokemuksesta on kysymys. Näin ollen paluu itse alkuperäiseen haastatteluaineistoon helpottui ja tuntui loogiselta. Kyseinen luokittelu myös auttoi näkemään yhteneväisyyksiä yhteisissä kokemussisällöissä, joita seuraavaksi esittelen. Analyysissa sijoitin sisältöalueiden alle kääntämäni merkitykset ja koodinumeron (esim. haastateltava 1).

Pyrin löytämään yleisiä merkityksiä jokaisen aineistoista. Otan tässä vaiheessa teoreettisen taustan mukaan analyysiin. Käyn vuoropuhelua siis teoriataustan, alkuperäisen haastatteluaineiston sekä yksilökohtaisesta merkitysverkostosta tehdyn muunnoksen välillä. Nostan alkuperäinen haastatteluaineiston esiin, kun esittelen oppilaiden kokemuksia sitaatteina. Käytän siis tutkimustulosten esittelyssä lainauksia oppilaiden haastatteluista. Olen merkinnyt lainauksen perään sulkumerkkeihin haastateltavan koodinumeron, esimerkiksi H8. Yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin sellaisenaan en puutu enää.

5.7.1 Laulamishistoria

5.7.1.1 Perheen merkitys

Perheen merkitys osoittautui yhteneväksi tärkeäksi jokaisen haastateltavan aineistossa. Mikään musiikin harrastamisen muoto ei näyttänyt vaikuttavan olennaisena tutkittavien kotona. Kukaan tutkittavien vanhemmista ei harrastanut musiikkia millään edellä mainituista muodoista. Erään haastateltavan isosisko soittaa pianoa, ja isä joskus hyräilee. Yksi haastateltavista ei kuuntele ollenkaan musiikkia:

”No jos joku kuuntelee musiikkia niin mä kuuntelen sitä mutta ei mulla mitää cd:itä itellä oo.” (H4)

Haastateltavien vanhempien musiikillinen harrastuneisuus jäi laulamisen osalta suuromalla osalla olemattomaksi. Jos laulua harrastetaan kotona, jää se haastateltavien mukaan hyräilemisen tai silloin tällöin lauleskelun tasolle. Oman perheen vähäinen musiikin harras-

taminen tai sen puuttuminen näyttäisi vaikuttavan laulamattomuuden syntymiseen. Keskusteltaessa vanhempien kanssa konserteissa käymisestä selvisi, että vain kahden haastateltavan perhe on käynyt seuraamassa yhtyeiden esiintymistä. Toinen heistä toteaa seuraavasti.

''No, jos joku laulaa sielä tai sitten, hmm, meen vaan sinne silleen ku äiti haluaa...meen mukaan.'' (H1)

Yhtäkään haastateltavista ei ole opetettu laulamaan kotona. Oppilaat kuitenkin uskovat, että jos kotona heitä olisi opetettu laulamaan, vaikuttaisi se heidän omaan laulamiseen positiivisesti. Mielenkiintoista on, että kukaan oppilaista ei kuitenkaan halua, että heitä olisi opetettu kotona laulamaan. Slobodan (1985, 196) mukaan laulamisen erottaminen muusta musisoimisesta alkaa noin yhdeksän vuoden iässä, jolloin kulttuuri ja ympäristö vaikuttavat siihen, kuinka musisoiminen jatkuu. Tulamo (1993, 100–101) toteaa lukuisten tutkimustulosten viittaavan vanhempien merkitykseen myönteisen minäkäsityksen kannalta. Hargreavesin (1986, 102) mukaan myönteiseen musiikilliseen kehitykseen vaikuttavat esimerkiksi ympäristö, jossa on paljon soittimia, levyjen kuunteleminen kotona, vanhempien aktiivinen osallistuminen lapsen musiikin harrastamiseen sekä sisarusten musiikillinen suuntautuneisuus.

5.7.1.2 Laulamisen loppuminen

Yhteiseksi piirteeksi jokaisella haastateltavalla muodostui laulamisen loppuminen jossain vaiheessa koulunkäyntiä. Ajankohta sekä syyt, miksi laulaminen on loppunut, vaihtelevat yksilökohtaisesti. Useat oppilaat näyttävät suosivan soittamista, vaikka laulaminen ei alaluokkien jälkeen ole jatkunut. Seuraavat esimerkit kuvaavat oppilaiden käsityksiä laulamisen loppumisesta.

''No sitte mä rupesin ajattelemaan etten mä osaa laulaa.'' (H2)

''En mä tiedä, en mä luota vaan omaan ääneen.'' (H5)

Hall (2005) esittää, että pojat hylkäävät laulamisen heidän sukupuoli-identiteetin kehittymisen myötä. Seuraavan oppilaan käsitys laulamisen loppumisesta heijastelee myöhemminkin tutkimuksessani eteen tulevaa sosiaalista ulottuvuutta.

''No kyllä mä varmaan jotain lastenlauluja oon pienenä laulanu mutta... --- No kyllä ala-asteella sitte tottu laulaan ku tota tunsu ne oppilaat tai niinku kaverit mutta nyt ku on yläasteella ni ei vie oo sillai...''
(H3)

Laulamisen loppumisen syiksi nousevat myös esimerkiksi laulamaan pakottamisen loppuminen sekä valinnaisainevalinnat. Laulamisen loppumisen rajapyykkeinä oppilailla ovat ikävuodet 10 ja 11 sekä siirtyminen ala-asteelta yläasteelle. Hall (2006) toteaa psykologisten ja sosiologisten viestien kielivän laulamisen olevan sopimatonta miespuolisille tietyssä iässä, mikä aiheuttaa pojille päätöksen olla laulamatta peruskoulussa.

5.7.2 Vapaa-aika

5.7.2.1 Laulaminen kaveripiirissä

Kukaan oppilaista ei harrasta laulamista koulun ulkopuolella. Jotkut oppilaista lauleskelevat kotona, mutta eivät varsinaisesti harrasta. Kyseessä saattaa olla Finneyn (2006, 204) mainitsema *''pointless sing-song''* -tyyppinen lauleskelu, jolla ei ole erityisempää tavoitetta. Kaksi oppilasta luonnehtii kotona laulamistaan näin.

''Joskus voi vähä hyrähdellä mutta...ei se sitte...ei se sitte lähde kunnolla...'' (H9)

''No kyllä kotona laulaa paremmin ku sielä on yksin eikä sie oo ketää muita. --- No sielä justiin ei mitää ääni tärise eikä mitää erikoista.''' (H6)

Kotona osa oppilaista laulaa, mutta kukaan ei halua laulaa koulussa. Kotona kukaan ei soita, mutta koulussa oppilaiden suhtautuminen soittamiseen on positiivinen. Laulamisen vaikeudella näyttäisi olevan merkitystä laulahaluttomuuden syntymiselle, mutta soittamisen vaikeus ei näytä aiheuttavan haluttomuutta soittaa.

Musiikin kuuntelu näyttäisi olevan vapaa-ajan ainoa harrastusmuoto, jota kaikki harrastavat. Yksi oppilas ei omista levyjä, mutta mainitsee haastatteluissa kuuntelevan joskus musiikkia. Tutkimuksessani rock-, rap-, heavy- ja pop-musiikki näyttivät olevan musiikkityylit, joita oppilaat vapaa-ajallaan kuuntelevat.

Oppilaat näyttivät vapaa-ajalla käyttävän musiikin kuuntelua viihdykkeenä ja tulokset osoittivat oppilaiden tunnetilojen vaikuttavan laulahalukkuuteen. Saarikallio ja Erkkilä (2007,

96) nostavat musiikin käytön viihdykkeenä yhdeksi tunteiden säätelyprosessiksi. Siinä musiikillinen aktiviteetti on kuunteleminen (taustamusiikkina) ja sosiaalinen tilanne yksin. Tämä näyttäisi olevan oppilaiden yleinen tapa harrastaa musiikkia. Boal-Palheirosin ja Hargreavesin (2004, 41) luokittelmista musiikin kuuntelutavoista musiikin kuunteleminen ilman tarkkaamista ja kuunteleminen liittyen ei-musiikillisiin aktiviteetteihin näyttivät olevan jokaisen tutkimukseni oppilaan tapa kuunnella musiikkia. Hargreaves ja Marshall (2003) erottavat ”koulumusiikin” ja ”koulun ulkopuolella harrastettavan musiikin” vahvasti toisistaan. Heidän mukaansa oppilaat myös kokevat soittamisen laulamista mielekkäämpänä. Hall (2005) mainitsee rockin, rapin ja jazzin saavuttavan poikien hyväksynnän.

5.7.2.2 Vapaa-ajan musiikin harrastaminen

Vapaa-ajallaan kukaan oppilaista ei laula yksin kavereilleen. Haastateltujen oppilaiden kaverit harrastavat musiikkia, mutta kukaan ei harrasta laulamista. Mielenkiintoista on, että oppilaat kuitenkin pitävät kavereitaan laulutaitoisina. On otettava huomioon, että kaikkien haastateltavieni kehityopsykologinen vaihe on esipuberteetti/puberteettivaihe, mikä sisältää kapinapiirteen. Mahdollisesti laulaminen ei kuulu niihin kaveripiirin normeihin, jotka ovat hyväksytyjä. Seuraava esimerkki kuvaa erään oppilaan kokemusta keskusteltaessa kavereille laulamista.

”No siis varmaan...oikeestaan aika lailla sama syy että...joskus ku mä oon välitunnilla jotaki lurauttanu niin vastaus on ollu suurin piirtein turpa kii tai jotain vastaavaa...--- No joo siis ihan huumorilla jotaki.”
(H8)

Toinen oppilas kuvasi kavereille laulamista epäonnistumisen pelossa.

”Mm, no se on...pelottaa ja sit menee joku väärin ja sitte alkaa nolottamaan ja...eikä se nyt niin kivaakaa oo.” (H4)

Hargreaves ja Marshall (2003, 266) erottavat koulun ja kodin väliin jäävän ”kolmannen sektorin” ympäristön, jossa oppilaat harrastavat musiikkia ilman aikuisen valvontaa. ”Kolmannen sektorin” ympäristö ei näytä olevan kuitenkaan haastatelluille oppilaille musiikin harrastamisen muoto. Jos he harrastavat musiikkia ilman aikuisen valvontaa, tapahtuu se yksin.

5.7.3 Koulukonteksti

5.7.3.1 Suhtautuminen musiikin opetukseen

Tämän spesifin sisältöalueen merkityksissä korostui musiikin vähäinen käyttöarvo oppilaille. Joko musiikki koettiin totaalisesti negatiivisena niin että sitä ei tarvitse ollenkaan, tai osana sellaista koulutyöskentelyä, joka koetaan ”rentona” tai ”helppona” tai vaihteluna. Musiikin opetuksen tärkeyttä oppilaat perustelevat seuraavasti.

”Ihan turhia. --- No, jos se...ei musiikista oo mitää hyötyä ja...niinku ei en mä ei musta tuu soittajaa eikä laulajaa niin ei siitä oo mulle mitää hyötyä.” (H4)

”Se on ihan tylsää, ei sitä tartte elämässä.” (H6)

”En mä ei tää yläasteella silleen niinku ihan että mä oon ihan tosissani laulanu että vähä...huumorimieles kyllä ollu...jotain musiikintunnilla jotain... --- En mä tie oikeen että ei oo niinku...sillai että viittii laulaa ihan kunnolla et ei oo niinku...en mä tie se vaan vähä niinku menee huumorin puolelle aina.” (H3)

” No...kyllä ne ny tietenkä aina ruottin voitti (naurua)...tai jonku tämmösen aineen. --- Oli ne ny mukavempia ja helpompia. --- No varmaan lähinnä se soittaminen tai se ettei tarvinnu tehdä yhtää mitää.” (H7)

”Kyllä niissä joskus silleen...vähä vaihteluu siitä tavallisesta koulupäivästä, mutta...sitten taas jos sitä lauletaan aika paljo sitä samaa kappaletta nii...sit se alkaa.” (H1)

Tuovilan (2003, 58) tutkimusten mukaan tytöt suosivat musiikkia kouluaineena poikia enemmän. Kulttuurisessa yhteentörmäyksessä (Hargreaves 1986) massamedia edustaa populaarikulttuuria. Koska koulun opetussuunnitelma sekä massamedia eroavat suuresti, on nähtävissä, että oppilaat kallistuvat populaarikulttuurin suuntaan, sillä Hargreavesin (emt., 188–190) mukaan vertaisryhmän paineen merkitys on yläasteikäisillä suuri.

5.7.3.2 Opetusmenetelmät

Oppilaat ovat kokeneet musiikinopetuksen työtavat yksipuolisiksi ja tylsiksi. Tietynlaiset työskentelymenetelmät, esimerkiksi juuri yksipuoliset työtavat, näyttivät aiheuttavan nimenomaan tylsyyden tunteita jokaiselle oppilaalle. Seuraavat esimerkit kuvaavat oppilaiden ajatuksia työskentelymenetelmistä ja erityisesti soitinten käytöstä tunneilla.

''No...jos me kuunnellaan jotaki ceedeetä tai jotaki niitä Beethoovenia ja sellasia... --- Ne...tai ne on...niin sellasia...(mieltii)...ku ei niis lauleta ja sitte ne...niitä on vaan niitä sellasia...vanhanaikasia soittimia tai sellasia orkesterisoittimia. '' (H2)

''Noo, en mä tiedä, ne on vaan tylsiä. No...soitetaan vaan jotaki marakassia ja jotai tällästä näin, tylsää. Semmosta afrikkalaista bongomusiikkia. '' (H5)

Näyttää siltä, että erottelu koulumusiikin ja muun musiikin välillä on oppilailla suhteellisen vahva. Pop-musiikki nykyaikaisine soittimineen näyttäisi olevan houkuttelevampi vaihtoehto perinteisiin soittimiin verrattuna. Olennaista myös on, että oppilaiden käsitykset yleisesti musiikintuntien työskentelymenetelmistä heijastuvat myös negatiivisiksi käsityksiksi laulamista. Erikoista on, että oppilaat eivät kuitenkaan koe yksiselitteisesti koulussa laulettavan liikaa. Pikemminkin tavat, joilla lauletaan, aiheuttavat negatiivisen laulusuhteen. Oppilaat kuvaavat kokemuksiaan seuraavasti.

''Ei me olla soitettu muuta ku koko vuosi kitaraa niin en mä oo kertaakaan aukassu suuta. --- Mä otan kitaran yleensä siitä ja soitan jos jaksan. '' (H4)

''Opettaja vaan menee kaikille ja sitte se tota opettaa niille ja... nii. Siinä menee yleensä tunti aina niinku että mutta sitte ei se mulle mitää se vaan sanoo että soita sitä samaa...ei ihan aina mutta... --- Joo ja mä soitan sitä samaa rytmiä niinku koko ajan. '' (H2)

Oppilaat kokivat soittamisen mielekkääksi, kun taas laulamista ei. Työskentelymuodoista keskusteltaessa selvisi, että tunneilla otetaan joku laulu, joita lauletaan läpi. Miltei kaikki oppilaat pitivät laulukoea hyvänä asiana, vaikka esiintyminen laulamalla koetaan negatiivisena. Vaikka osalla oppilaista laulukoe ei sujunut hyvin, perustelivat he laulukokeen merkitystä sillä, että opettajan tulee tietää oppilaiden laulamisen taso. Näyttäisi myös siltä, että vertaisryhmän paine koetaan suurempana paineena kuin opettajan aiheuttama paine. Seuraavat sitaattit kuvaavat oppilaiden kokemuksia laulamista.

''No niitä vaa lauletaan läpi...niitä lauluja... otetaan vaan kirja ja... --- No...sit ne vaan pitäis itte osata. --- Ei. Kyllä opettaja luulee että kaikki sen osaa.'' (H6)

''No aika ykspuolista että niinku nytki ollaan soitettu kitaraa suurin osa. No ku ei sie niinku yleensä sillai niinku tehdä mitää että niinku...vähä ollaan vaan ja sitte soitetaan aina jotain että...vähä semmosta sekaavaa. --- No että olis...että niinku olis vähä monipuolisempaa se että niinku...ettei pelkkää kitaraa ja pianoo joka tunti että... --- No yleensä otetaan vaan uus...tai otetaan kappale ja sitte opettaja säestää ja sitte sie on joku soittaa kitaraa ja sitte laulaa. --- No kyllä sitä niinku ettei heti suoraa niinku kunnolla osata laulaa että vois vähä harjotella ilman mitää niinku pianoo tai mitää säestystä niinku että...'' (H3)

Hargreavesin ja Marshallin (2003) tutkimuksessa selvisi, että oppilaat kokevat instrumentin soittamisen laulamista mieleisemmäksi työtavaksi. Tuovila (2003) korostaa soitinvalintojen merkitystä identiteetin kehittämisessä. Finney (2000, 204) kritisoi laulamisen ja soittamisen dikotomista erottelua. Hänen tutkimuksensa osoitti laulamisen työmuodoksi ilman tavoitetta, jolloin laulaminen nähtiin vain rentoutumismuotona. Raebeck ja Wheeler (1980, 77–79) korostavat laulamiselämysten syntymisessä vuorovaikutuksen merkitystä erilaisten musiikillisten aktiviteettien välillä.

5.7.3.3 Tunteet laulaessa

Oppilaat eivät ole kokeneet iloa laulaessaan koulun musiikintunneilla. Haastatelluille oppilaille laulaminen tai laulamaan joutuminen aiheuttaa negatiivisia tunnetiloja. Oppilaiden käsitellessä omia tunteitaan nousi yleisen minäkäsityksen osa-alueista sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys vahvimaksi. Osalle oppilaista aikaisemmin koettu negatiivinen kokemus laulamissa aiheuttaa samoja tunnetiloja laulaessa, ja joillekin samat tunnetilat toistuvat, vaikka he eivät olisikaan kokeneet erityistä tiettyä negatiivista laulamiskokemusta. Oppilaat, joiden negatiiviset tunnetilat ovat aiheutuneet tietyistä kokemuksista, kuvaavat tunteitaan laulaessa seuraavasti.

''No kyllä mua musiikin kuunteleminen kiinnostaa mutta ei niinku laulaminen. --- No...no ei oikeen tuu oikeen kunnolla...ei pysy oikeen musiikin tahdis...sitte ku ei oo musiikkia niin sitte tota alku lähtee ihan oikeen mutta sitte alkaa meneen vähä sanat sekasin ja ei oikeen se laulaminen ei oikeen niinku ei tuu niinku oikeesti niinku hyvin suusta. --- Kyllä teksti on ihan selvä mut tota jos voi kato yhtäkkiä tota mennä

tota sekasin tota osa soittaa että alku lähtee hyvin mut sitte yhtäkkiä alkaa laulu nopeemmin ja toiset sanoo että hei hei me mennään sielä että sä oot jo edellä.” (H9)

”No, kyllä kai se on kun alkaa musiikintunti alkaa väsyttää. Mä yleensä käytän kuulosuojaimi kun täällä on kauhee meteli...ja sitten niin mä katon aina kelloo että koska se loppuu. --- No vastenmielinen...sitte...no, kai se kaikki siinä on häly ja...kyllä se laulaminenkin sitte siinä. --- No mä haluan suorittaa sen loppuun äkkiä ja...ettei mikää mee väärin. --- No sit joku voi nauraa ja sanoo jotain sitte mä punastun siinä kohtaa...sitte niin...nauretaan enkä mä tykkää siitä että nauretaan niinku minulle...tai en mä oikeen tiedä.” (H4)

”Mä ihan ajattelen sitä kappaleen laulua että mitä pitää laulaa ja...sitte jos menee sekasin niin mä lope-tan sen ja oikeestaan annan muitten laulaa. --- Ei niin paljoo että...tai niinku kyllä se tietysti vähä niinku vaikuttaa niinku että osaanko mä sen esittää mutta en mä niinku...ku laulan sen kappaleen ja mutta jos menee väärin niin voi olla että sielä...no en nyt oo niin paljo...no nyt on helpompi kun pari ysiläistä tai niinku pari oppilasta lähti täältä koulusta ketkä tota lopuks alkas tota oikeen jotaki no taputtamaan ja huutamahan jotaki siinä ku mä esitin maammelaulun...että sitte vähä tyhmästi että... --- Joo elikkä onneks ne on pois täältä niin nyt on tota...nyt on tällä hetkellä positiivisia oppilaita tällä hetkellä että... --- Joo siitä se alko sitte ku...no ei...kyllä se vähä vaikutti...mä aattelin että jos... toivottavasti ei joudu sitte laulamaan ku joskus sillan tällön jos pitää laulaa.” (H9)

”No, kerran piti laulaa maammelaulu...niin kaikki meni niinku siinä, tai melkeen kaikki...niin sitte... niin joutu laulamaan sen niin sitten mä ja yks mun kaveri jouduttiin...mutta erikseen. Se ei ollu kivaa. --- No, nolotti ja...sitte...niin nauratti ainaki ja...--- No että en mä halu olla täällä ja...tai sillai että en mä halu laulaa. --- No ku kaikki muutki tota sillai vähä nauro ja tai sillai niinku ja... (H2)

Jokaisessa haastattelussa toistui tylsyyden kokemus oppilaiden tuntemuksissa. Saarikallion (2007, 37–38) tutkimuksessa selvisi, että tytöt käyttävät musiikkia tunteiden säätelyyn poikia enemmän. Jos pojat eivät kykene käyttämään laulamista tunteiden säätelyyn, jää laulaminen herkästi lauleskeluksi ilman tavoitetta, joka selvisi myös Finneyn (2000) tutkimuksessa. Oppilaat kuvaavat tunteitaan seuraavasti.

”Ää...joskus aika tylsää. --- Siitä vaikka että pitää odotella jotaki...että muut saa...vaikka pitää virittää vaikka kitara tai jotain tämmöstä.--- No jos en mä ny sill hetkellä satu oikeen tekemään mitää niin sitte vaan pitää olla ja kuunnella niitten muitten laulua.” (H7)

”No...kyllähän ne ihan mukavia on ja sitten...opettaja on ainaki tosi kiva mutta sitte joskus jos tulee semmonen tylsempi harjottelija niin ei se oikeen...ja...sitten se on hauskaa jos soitetaan paljo jotain mutta sitten jos rallatetaan vaan jotain ihan tylsää laulua niin ei se oo.” (H1)

''No, periaattees saa vaan istua sie et ei tartte mitään tehdä että...No on se ny aika tylsää kyllä. --- No että niinku kaikki sais tehdä sie jotain että...ettei vaan tarvis istua sie penkeillä ja ku muut tekee jotain välillä ja.'' (H3)

Oppilaiden kokemista tunteista osa on äärimmäisen negatiivisia, sisältäen jopa viitteitä Kurkelan (1994, 310) kuvaamasta autotektiivisestä itsensä suojelemiseen ja kätkemiseen liittyvästä dimensiosta. Oppilaat kuvaavat tunteitaan näin.

''No en mä halua laulaa, se on niin kauheeta. --- Joo...aina joskus opettaja sano että no niin sieltä niin laulamaan yksin mut sit se vähä pelleili niin se siinä kyllä pelotti. --- No se oli vähä ärsyttävää ku semmonen menee huijaamaan. --- Vihaa opettajaa kohtaan ku se sano sen.'' (H6)

''No...että mä en haluais olla sielä ja että mä en haluais päästä laulamaan tai niin...sillai niinku... --- No en mä tee mitään mä vaan odotan.'' (H2)

''Huhhuh, onpa tylsää...Emme ole soittaneet mitään, rallatelleet vain jotain tulevaa juhlaa varten. Opekin tuntuu olevan ihan kehällä koko juhlasta. Ja luokan tytöt toivoivat jotain n. 10 säkeistöä pitkää kappaletta laulettavaksi. Opettaja huomasi, etten osallistu, vaan juttelen kaverin kanssa, hän pakotti meidät laulamaan. Tuntui pahalta, ja protestoin ankarasti. Jouduimme kuitenkin laulamaan sen, joten yritin edes vähän. Kun katsoin muita laulun aikana, he näyttivät kärsivän, joten menin paikalleni ja olin lopputunnin hiljaa.'' (H1)

5.7.3.4 Lauluohjelmisto

Näyttää siltä, että lauluohjelmistolla on merkitystä oppilaiden negatiiviseen laulusuhteeseen. Oppilaat ovat kokeneet kappaleet tylsiksi, lapsellisiksi tai yksinkertaisiksi. Opettajan valitsemat kappaleet kuuluvat Hargreavesia ja Marshallia (2003) mukailleen ''koulumusiikin piiriin''. Oppilaat kuvaavat käsityksiään koululauluista näin.

''No...ne on aika tylsiä. --- No meidän omat tunnit kun niis tota pitää soittaa sellasta tylsää. --- No se on niinkun hidasta...se menee se kappale menee niin hitaasti. --- No sillai ku ne on...ne on sellasia vähä helppoja ja...niinku lasten. --- No vastaukset Irinan...ja sitten...jossain...ja...en mä muita. --- Ei, se on vaan se ku meillä on niin paljo niitä soittimia niin sitte niin pitää mennä hitaasti että ne muut pääsee mukaan.'' (H2)

''No ei ne nyt niin hyviä oo ku...ne on aika yksinkertasia.'' (H4)

''Ei ny tämmöset ihan, ihan lastenlaulut sitte enää nyt ainakaa mutta siis jotkut tämmöset missä on monta soitinta ja...näin pois päin. --- Joo no siis kyllä varmaan niin jos lauletaan vaan jotaki hämähämähäkkiä niin ei se varmaan mitenkään kovin hauskaa oo mutta siis...'' (H7)

''No, jos ne on semmosia pidemmänpuolisia niin se on vähän tylsää se lukeminen siinä ja siten...mm...siinä laulussa joskus joutuu laulamaan ite pätkän niin en siitä tykkää. --- Noo, joku Saku Sammakko ku sitä lauletaan sillee monta kertaa peräkkäin.''' (H1)

''(mieltii) no sellanen nykyaikasta tai sellasta just sellasta mukavaa musiikkia missä saa soittaa jotain muuta ku jotain bongoja tai jotaki tämmöstä. --- No mä en vaan tykkää sellasesta mistää bongomusiikista.''' (H5)

Osa oppilaista ei pidä teksteistä, osa melodioista. Toisaalta oppilaat kokevat laulut tylsiksi, toisaalta vaativat haasteellisia kappaleita. Ristiriitainen seikka on kuitenkin oppilaiden vähäinen tietämys kappaleen rakenteesta, mikä taas aiheuttaa negatiivista suhtautumista lauluja kohtaan. Oppilaat perustelevat ajatuksiaan seuraavasti.

''No en mä siitä melodiasta oikeen mitään ymmärrä nii...sitten yleensä siitä tekstistä näkee missä menee.''' (H4)

''No riippuu kappaleesta jos tulee sellanen kappale tota mikä pitää opetella niinku hyvin ja mikä on vähä outo ja uudet laulut mulla ei ikinä niin helposti onnistu. --- No sielä voi olla jotaki uusia sanoja ja...tällasta. --- No...ne tauot...että tulee niinku että ensi lauletaan näi...lauletaan niinku...sit tulee pieni...musiikki soi ja yhtäkkiä alkaa taas toinen säkeistö ja siinä tulee pieni tauko nii...mä...siinä menee sekasi.''' (H9)

''Vaikeeta. --- No koska siinä voi olla joskus semmosta että pitää olla kauheen korkeella äänellä joutua laulaan...niin se on hankala nähdä siitä kirjasta...siinä voi olla semmonen että tai joku...jostain tulee pitkä jostain kirjaimesta. --- Niin no joskus tulee sellasia vaikeita että...ku laulussa on kaks semmosta riviä päällekkäin niin ei sitä tiedä missä kummassa rivissä se menee. --- No että on yks pieni rivi ja sit sen alla on toinen pieni rivi ja sitte taas sielä niin rivejä niin eka mennään se ylempi rivi ja sitte...kertosäe mennään ja sitte taas tulee se...'' (H6)

Oppilaat ovat oppineet laulamaan koulussa lauluja vain vähän. Oppilaat kokivat tietyt musiikkityylit negatiivisina. Kyseiset musiikkityylit eivät näytä saavuttavan poikien hyväksyntää. Oppilaat kuvailevat musiikkia seuraavasti.

''No...mun mielestä mä en tykkää yhtää kansanlaulujen jotenki sävelestä tai sanoistakaa...ne on just sellasia...en tykkää yhtää. --- No ne tekstit on just sellasta suurin piirtein murteella lauletaan jotaki...ajetaan kärryillä tai jotaki vastaavaa niin mun mielestä siinä ei oo mitää järkee ja justiin sävelet on vähä semmosia tylsiä et ei kuulu mun musiikkimakuun. --- No koska mä en justiinsa noista sanotuksista hirveesti ymmärräkkää...että jos ne on vähäki jotaki runollisempia niin mä oon niistä ihan pihalla että...musiikkia mä ny kuuntelen justiinsa sen sävelen takia että...'' (H8)

''No semmosia vähä niinku...(mieltii) että ne on niinku ettei ne oo mitää nykyaikalauluja että ne on aika van...ettei niin ne oo mitää kakstuhattavuosilukua että...että ei niitä jaksa kuunnella kun ne on nii semmosia hitaita vähä niinku jotain valssia tai jotain tällasta yleensä että. Se sais olla vähä nopeita...nopeempia ne kappaleet ja parempia että...'' (H3)

5.7.4 Sosiaalinen konteksti ja kaverit

5.7.4.1 Esiintyminen

Kaikki oppilaat nostivat esiintymisen laulamalla ehkä jopa tärkeimmäksi lauluhaluttomuuteen vaikuttavaksi tekijäksi. Esiintymisen luonne koettiin negatiivisena, ja esiintymisahdistuneisuutta aiheuttivat epäonnistumisen ja itsensä nolaamisen pelko, joka taas aiheutti fysiologisia reaktioita sekä epäuskon omasta suoriutumisesta (onnistuneesti). Kokotsaki ja Davidson (2003, 45) nostavat yhdeksi esiintymispelkoa aiheuttavaksi tekijäksi tietoisuuden arvioivista tekijöistä. Seuraavat esimerkit kuvaavat oppilaiden kokemuksia esiintymisestä koulussa.

''No, että mä laulan jotenki väärin jonku sanan...vaikka mä niinku en muista sitä...tai sillai niinku että siihen vaan tulee joku virhe. --- No kyllä mä vähä sillai tärisen tai sillai että...no sillai että mä niinku en pysty sillai ku nii jännittää kovaa ja sillai niinku että...no vähä tärisen.''' (H2)

''No siis koulussa mä ny en juurikaan vaikka olis pyydettyki vapaaehtosia siinä, siihen liittyy ehkä aina jotenki semmonen ittensä nolaamisen tunne jos...luokan edessä meinaan. --- No mua aina jännittää aika paljo...ehkä vähä liikaaki... --- En oikeen tiedä...se on varmaan, varmaan taas se pelko siitä että jos nolaan ittensä --- (mieltii) no justiinsa että...no lähinnä jännittää se että, että mitä muut ajattelee että näytänkö mä ny aivan pelleltä ja nolaanko mä itteni ja...'' (H8)

''No...jos...ku musiikki on aika vaikeeta mulle nii jos joku mene väärin...ni ei se nii kivaa oo. --- No, jos on vähäki yleisöä nii sithän se kuulee sen ja...ja en mä nyt tiedä sitte. No, jos kukaan ei siitä pidä ja se menis ihan päin honkia niin...sit saattaas taas nolottaa. --- (mieltii) no...noo...jos on siinä edessä kaikki edessä ja sitte jos joku kompastuu tai jotakin niin...käy huonosti. (H4)

'' Hmm, jos joku menee silleen pieleen niin sitte se käy silleen vaivaamaan siinä ja... --- Joskus jouduin laulamaan yksin niinku mikkiin ja sitten kävi jännittämään ja unohin sanat ja... --- No, siis, siinä menee niinku sanat ihan sekasi ja sitten jännittää. '' (H1)

Mielenkiintoista on, että esiinnyttäessä soittamalla oppilaat eivät kokeneet samanlaisia tunteuksia kuin laulamalla, sillä soittaessa virheet ovat helpommin korjattavissa ja laulamisen jatkaminen koetaan helpompana. Oppilaat kokivat esiintymisahdistuneisuuden johtuvan joko tilanteesta tai tilanteen ja luonteen yhteisvaikutuksesta. Kukaan oppilaista ei kokenut piirreahdistuneisuutta. Wilsonin (1997, 229) mukaan piirreahdistuneisuus on synnynnäistä. Onkin nähtävissä, että muiden ihmisten (oppilaat, opettaja) läsnäolo esiintymistilanteessa stressaa oppilaita. Eskola (1982, 43–45) toteaaakin, että vahvan stressin tai pelon alaisena olevalle henkilölle toinen ihminen on aktiivaatiotasoa laskeva tekijä. Seuraavat esimerkit kuvaavat oppilaiden esiintymisahdistuneisuutta.

''No sitte pitää vähä pitää silmällä että mitä sie ny tekee että samalla ku laulaa. --- Joo no tietenki jonki verran ku pitää keskittyä muuhunki ku siihen laulamiseen. '' (H7)

''No sielä kaikki kättelee ja se on ihan tyhmää ku kaikki kättelee...sitä ei sitte yhtää tiedä minne itte kattelis että ku ei viitti niitä päin kattella. --- No jos vaikka pitää jotain kirjaa niin siinä kirja tärisee. '' (H6)

''No se pitää ääneen laulaa niin ei muille jotenki sitä ääntä viitti...sanoa... --- Siinä tulee jotenki niinku vähä paineita ittelle että ajattelee että ei tämä ny mee hyvin ja...nii ja siinä esityksenki aikana että meneekö tämä ny hyvin ja...no kyllä siinä vähä ajattelee niinku että kyllä tämän ny pitää mennä että ei ny ihan mee pipariks. (H3)

''Että hei täälä on näin paljo kuuntelijoita...hetkinen, uskallanko mä tätä vetää näin monen yleisön edes tätä kappaletta. --- Joo eli hetkinen sie on noin paljo yleisö...jos ajattelee että tulee noin paljo yleisö...sitte että minkälainen tilanne minkälainen tila...sit jos on lava joku pieni tai joku keskikertanen...sit mä meen sinne lavalle niin sitte tota mä ajattelen hetkinen ny se on tilaisuus laulaa...tuleeko tästä mitää siis sie on noin iso yleisö...sitte mä lähden sen tekemään...mä laulan sen minkä pystyn...vähä jännittää ja mikrofoni vähä tärisee mutta siinä... '' (H9)

Oppilaat kokevat laulun aikana keskittymisen suuntautuvan enemmän yleisöön kuin itse suoritukseen. Fysiologisista oireista on oppilailla havaittavissa Wilsonin (1997, 229) mainitsemista oireista tärinää, hikoilua ja vapinaa. Jokaisen oppilaan esiintymiskäyttäytymisestä löytyi viitteitä Picardin (1999, 62) Musical Performance Anxiety -oireesta, sillä nimenomaan laula-

minen aiheuttaa esiintymisahdistuneisuuden, vaikkakaan oppilaat eivät kokisi itseään ujoiksi. Oppilaat kokevat esiintymistilanteet seuraavasti.

''Musiikintunnilla ei ole koskaan oikein kivaa ja varsinkin nyt kun pitää laulaa se laulu. Minua pelottaa jos joku menee väärin ja jos kaikki nauravat ja kaiken kukkuraksi laulu on aika vastenmielistä eikä se suju. Siis laulu on vastenmielistä, vaikeaa ja ärsyttävää ja kaikki katsovat pelko vain lisäänty.'' (H4)

''Tunti alkoi yhteislaululla, joka ei ole kovin hirveää, koska omaa ääntä ei kuule...se on ihan helppoa mutta sen jälkeen aloitettiin harjoittelemaan uutta laulua. Hetken ajan päästä valittiin pari, joka joutuisi laulamaan sen ja tietysti minä jouduin. Inhoan laulamista joten en halunnut tehdä sitä mutta opettaja pakotti. Olin jopa lähdössä luokasta koska inhoan laulamista yksin tai parin kanssa, koska minulla ei ole lauluääntä mutta lopulta opettaja luopui ja valitsi toisen. Sen jälkeen olin iloinen koska ei tarvinnut laulaa.'' (H5)

''Musiikintunnilla on käyty läpi musiikin historiaa ja joitain suuria säveltäjiä. Hohhoijaa. Lisäksi minä ja kaverini joudumme laulamaan luokan edessä. Vatsassani on perhosiä. Onneksi en ole sentään ainoa, joka joutuu nolaamaan itsensä luokan edessä.'' (H8)

5.7.4.2 Yksin ja ryhmässä laulaminen

Jokainen oppilas kokee ryhmässä laulamisen miellyttävämmäksi työmuodoksi kuin yksin laulamisen, vaikka kyseessä ei olisi esiintymistilanne. Edelleen keskeiseksi laulahaluttomuuden syyksi tässä kategoriassa nousi epäonnistuminen, väärin laulamisen pelko. Oppilaat kuvasivat ajatuksiaan yksin ja ryhmässä laulamisesta näin.

''Ei oikeen kokemuksia mutta mun mielestä tuntuu yksin laulamises on niinku pitää niinku ihan niinku esiintyä niinku ihan niinku yksin että...sillon vähä voi mennä vähä pikkusen vähä tota...no siinä voi mennä vie pahemmin tota sekasin vie ku laulaa. No kyllä ryhmäski menee sekasi mulla mutta tota...'' (H9)

'' (mieltii) noo...kyllä se välillä tuntuu niinku että on mukavaa jos muutki laulaa mutta sitte jos yksin laulaa niin on vähä semmonen niinku...semmonen pelko-olo että jos joku menee pieleen tai jotain jos pitää jossain niinku isommalle porukalle esiintyä nii...'' (H3)

''No, jos yksin pitää laulaa niinku mä oon laulanu joskus niin siinä huomaa omat mokansa paremmin mut jos laulaa isossa kuorossa niin jos jotain sanoo väärin tai joku menee väärin niin ei sitä kukaa huomaa. Ja sit se on paljo helpompaa kun jos unohtaa sanat ni sit voi kuunnella niitä ja sit siitä jatkaa.'' (H4)

5.7.4.3 Palaute ja rohkaisu

Oppilaat eivät anna toisilleen tietoisesti minkäänlaista palautetta. He eivät myöskään rohkaise toisiaan laulamaan. Myöskään kilpailua paremmuudesta ei ole laulamissa. Oppilaat kuvaavat joskus palautteesta saamaansa kokemusta seuraavasti.

''No mun veli on joskus laulanut sie hommelissa ja sit ku mä yritin laulaa joskus niin sitte se sanoo että nuotin vierestä aina menee. --- No...kyllä kai se on oikeessaki mut ei se niin kivaa oo.'' (H4)

''--- Alku lähtee hyvin mut sitte yhtäkkiä alkaa laulu nopeemmin ja toiset sanoo että hei hei me mennään sielä että sä oot jo edellä.'' (H9)

Austin ja Vispoel (1994, 16) korostavatkin, että epäonnistumisen jälkeinen suoriutuminen on vaikeaa, jos epäonnistuminen koetaan johtuvan esimerkiksi kyvyistä eikä vaikka oppimisstrategioista, joihin voidaan vaikuttaa. Palaute, jota oppilaat ovat saaneet, näyttäisi kuuluvan juuri edellä pöyryihin kykyihin viittaavaksi. Kannustuksen voidaan olettaa olevan tärkeässä asemassa lauluhluttomuuden syntymisen estämisessä.

5.7.4.4 Sosiaalinen paine

Vertaisryhmän paine vaikuttaa vahvasti oppilaiden laulamiskäyttäytymiseen koulussa. Vaikka oppilaat pitäisivät jostain laulusta, he eivät laula kyseistä laulua, jos kukaan muu ei sitä laula. Jos taas oppilaan kaikki kaverit laulaisivat tunnilla, todennäköisemmin oppilas itse myös osallistuisi laulamiseen. Oppilaat kuvaavat kokemuksiaan kavereiden vaikutuksesta omaan lauluhluttomuuteen seuraavasti.

''Ehkä sitte vähän kovempaa laulasin siinä mut sitten jos ei nää muut laula mukana niin sit se on vähän tylsää jos vaan yksin laulaa siinä...et sitten niitten mukana menee hiljaisemmaks. --- No, joskus jos muut laulaa voimakkaasti niin sillon vähän kovempaa ja sit jos muuta laulaa hiljaa niin sitte laulan hiljempaa.'' (H1)

''Noo...voi olla että tulee jotai niinku rupee vähä vanhemmat nauramaan ja tai niinku isommat tää koulus ja jos menee johonki tapahtumaan laulamaan että...'' (H3)

''No yleensä mä laulan vähä sillai...ettei liian muut pääse sillai ettei se kuulostais niin omalta että...että sen huomais että mä niinku pilailen...kaikki ajattelee.'' (H2)

''No niinku että...jotenki pistää vähä huumoriks ja sitte jos pitäs ruveta ihan kunnolla laulamaan että...ei viitti kunnolla laulaa siinä että...jos ne rupee ajatteleen jotain että jaa että tuo tykkää laulaa että...jotain tällästä että... --- No en mä tie että ku ei kukaa meidän luokalla sillai pojista ainakaa kukaa oo hyvä laulamaan että ne aattele että mä oon niinku joku hyvä laulamaan tai jotain sillai vähä niinku negatiivista jotenki että...'' (H3)

5.7.4.5 Sukupuolten väliset erot

Oppilaiden mukaan tyttöjen ja poikien välillä on selkeä ero käyttäytymisessä erityisesti musiikintunneilla. Pojat näyttävät tuudittautuvan näkemykseen, jonka mukaan heiltä ei odoteta niin paljon kuin tytöiltä, mikä taas aiheuttaa pojilla välinpitämättömyyttä opetusta kohtaan. Oppilaat perustelevat näkemyksiään seuraavasti.

''--- Kyllä tytöt ny enemmän tekee ku pojat että...yleensä pojat vaan pistää opettajalle vastaan ettei ne soita kitaraa tai jotain että... --- No voi olla että jos olis niinku pojat ja tytöt sekasin niin voi olla että pojatki rupeis laulaan ku olis tytöt vieres ku ne laulais...'' (H3)

''Niillä se lauluääni tulee niinku ihan niinku luonnostaan.'' (H9)

''Koska mä oon tottunu kuulemaan tyttöjen laulua sillai koulus.'' (H2)

''No pojat on paljo haluttomampia tekemään yhtää mitää. --- Varmaan justiinsa ku ei ne oikeen osaa mitää soittaa taikka laulaa nii...'' (H8)

Oppilaat kokevat laulamisen soveltuvan sekä tytöille että pojille, mieluummin kuitenkin tytöille. Banduran (1976, 66–67) sosiaalisen oppimisen teorian sijaisoppimisessa lapsi huomioi ikätovereidensa toiminnan, ja niistä kokemuksista hän ottaa vaikutteita omaan käyttäytymiseensä. Ikätovereiden vaikutus näytti olevan jokaisella lauluhaluttomuuden osa-alueella vahvaa.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätöksiä

Tutkimustehtävänä oli selvittää poikien laulahaluttomuuden syitä koulun musiikintunneilla. Tutkimusaineisto, yhdeksän teemahaastattelua sekä kirjoitelmat, kerättiin peruskoulun oppilailta. Tutkimukseni kohderyhmän henkilöistä kukaan ei laula koulun musiikintunneilla. Jos osa heistä on laulanut, on laulaminen loppunut jossain vaiheessa koulunkäyntiä. Osa oppilaisista on koulussa hyvin menestyviä, ja osa keskitasoa huonommin menestyviä. Tutkimuksessa havaittiin, että laulamattomuuden syyt ovat moninaisia. Näyttäisikin siltä, että laulamattomuutta ja negatiivista laulusuhdetta voitaisiin pitää erityyppisinä asioina. Laulamattomuus itsessään saattaa johtua yksittäisistä negatiivisista kokemuksista laulamiseksi, mutta negatiivisen laulusuhteen syntyminen vaikuttavat monet eri seikat, jotka ovat kytköksissä toisiinsa. Koska nämä käsitykset opitaan jo varsin nuorena, luodaan samalla myös pohja negatiiviselle vokaaliselle minäkuvalle.

Tutkimuksessa saatiin esiin erityistekijöitä, jotka altistavat negatiiviseen laulusuhteeseen ja vokaalisen minäkuvan heikentymiseen ja lopulta laulamattomuuteen. Nämä kaikki tekijät löytyvät jokaisen haastatellun oppilaan kokemuksista. Ensimmäinen tekijä on kodin merkitys. Mitä vähäisempi on kodin musiikillinen harrastuneisuus ja laulamisen harrastaminen, sitä todennäköisempää on, ettei oppilas päädy musiikillisten aktiviteettien ääreen. Erityinen seikka on myös vanhempien suhtautuminen lastensa musiikkikasvatukseen. Jos heidän suhtautumisensa musiikkiin on välinpitämätön, on se sitä entistä todennäköisemmin myös lapselle.

Haastatellut pojat eivät pitäneet musiikkia tärkeänä kouluaineena. Joko musiikinopetus koettiin merkityksettömänä, täytetunteina tai negatiivisena. Merkille pantavaa on, että myös oppilaat, jotka muuten menestyvät koulutyössään ja pitävät koulunkäyntiä tärkeänä, kokivat musiikin merkityksen kouluaineena vähäpätöiseksi. Erityisesti laulamisen oppilaat kokivat turhana. Näyttää siltä, että tämä johtui opetusmetodeista ja musiikin tunneilla lauletuista lauluista, jotka vaikuttivat tunteisiin, joita oppilaat kokevat musiikintunneilla. Oppilaat kokivat sekä yksittäiset laulut, joita tunneilla lauletaan että erityisesti laulujen tyyllisuunnat negatiivisina. Kappaleiden monipuolisuus ja nykyaikaisuus merkitsevät oppilaille paljon. Erikoista on, että oppilaat laulavat mieluummin korvakuulolta kuin nuoteista. Tämä selittyy sillä, että kukaan oppilaista ei osaa lukea nuotteja. Oppilaat myös kertoivat kokemuksistaan, jossa he sekä laulaessa että soittaessa eivät pysy musiikin mukana. He kertoivat tämän johtuvan siitä, että eivät ymmärrä musiikin rakenteita, nuotteja tai esitysmerkkejä. Ei olekaan ihme, että halutto-

muus laulaa lisääntyä, kun laulamisen perusedellytykset eivät ole opittuja. Näin ollen teoriaopetuksen voisi nostaa yhdeksi tärkeäksi osatekijäksi, joka edesauttaisi konkreettisesti oppilaiden laulamista. Musiikin teoriaa ei voida sivuuttaa missään tapauksessa musiikin opetuksesta.

Sosiaalinen ulottuvuus nousi kaikkein merkittävimäksi laulamattomuuden syyksi. Oppilaiden vuorovaikutus musiikin tunneilla on vähäistä, ja jos vuorovaikutusta on, käydään sitä juttelemalla. Vertaisryhmän paine vaikuttaa oppilaisiin vahvasti, vaikka oppilaat haluaisivat esimerkiksi laulaa tai soittaa. Tutkimukseni oppilaat lukeutuvat juuri siihen ikäryhmään, jolloin sosiaalisen paineen merkitys on vahvin. Tämä taas kytkeytyy laulettaviin kappaleisiin. Jos laulettavat kappaleet eivät kuulu siihen kategoriaan, joka koetaan hyväksyttäväksi, laulaminen estyy. Jopa laulaessa oppilaiden huomio ei keskity täysin suoritukseen, vaan siihen, mitä muut heistä ajattelevat, etenkin esiintyessä. Laulamattomuuden syyksi nousikin esiintyminen tai esiintymisen pelko. Esiintyminen laulamalla koetaan negatiiviseksi juuri sen sosiaalisen luonteen takia. Laulaminen muille näyttäisi olevan oppilaille negatiivista, koska he eivät ole varmoja omasta äänestään tai pitävät sitä huonona. Myös uskomukset siitä, että muut eivät halua kuulla heidän laulamistaan, ovat vahvoja. Itsensä nolaamisen pelko nousi myös erittäin merkittäväksi lauluhaluttomuuden syyksi. Oppimisympäristö tulisi muokata sellaiseksi, jossa oppilas ei joudu nolatuksi. Tulokset osoittivat, että yksikin negatiivinen kokemus esimerkiksi nolatuksi tulemisesta saattaa olla syynä laulamisen totaaliseen loppumiseen.

Yksin laulaminen koetaan vahvasti negatiivisena. Ryhmässä laulamista ei koeta niin negatiivisena. Esimerkiksi Krokfors (1985, 45) kirjoittaa, että epävarman aikuislaulajan auttaminen on vaikeampaa kuin lapsen, koska syyt eivät ole useinkaan laulutaidon puutteesta vaan syvällä tunnetasolla. Tutkimukseni tuloksista on todettava, että lasten laulamisen syyt näyttäisivät kuitenkin olevan tunnetasolla. Olennaiseksi tekijäksi lauluhaluttomuuden minimoimisessa nousee näiden tunnetilojen purkaminen, mikä taas edellyttää muutoksia tässä tutkimuksessa esitetyissä spesifeissä sisältöalueissa. Myös opettajan palautteen laadulla sekä oppilaiden keskinäisellä palautteella näyttää myös olevan merkitystä laulamattomuuteen. Näyttää siltä, että opettajat ovat keskittyneet laulamisen määrään enemmän kuin laatuun. Opettaja ja oppilaat korvaavat äänen laadun määrällä. Keskeinen kysymys onkin, tuleeko huomio keskittää äänen laatuun vai määrään. Tämä luonnollisesti riippuu asetetuista tavoitteista, mutta molemmat laulun ulottuvuudet ovat tärkeitä.

Mielenkiintoisia ovat tulokset, jotka osoittavat monessa kohtaa oppilaiden käyttäytymisen olevan ristiriidassa heidän uskomustensa kanssa. He esimerkiksi uskovat, että he olisivat innostuneita laulamaan, jos heitä olisi opetettu kotona laulamaan. Kuitenkaan he eivät halua,

että heitä olisi opetettu laulamaan. Koulussa taas oppilaat valittavat, että opettaja olettaa heidän osaavan asioita, joita he eivät osaa. Näin ollen ei myöskään voida olettaa, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat olisivat päämääräsuuntautuneita oppilaita, jotka säätelevät omaa oppimistaan. Pikemminkin on nähtävissä, että oppilaiden perussuhtautuminen musiikin oppimiseen on negatiivinen. Syytä voitaisiin hakea ehkä musiikin emotionaalispainotteisesta ominaisuudesta. Emootiot vaikuttavat informaation valinnassa sekä tietyn suhtautumistavan valinnassa. Saattaa olla, että oppilaat luovat jo ennakkoon tietyn negatiivisen suhtautumistavan laulamista kohtaan, mikä heijastuu sitten myös suhtautumiseen musiikkia ja ennen kaikkea laulamista kohtaan. Tehtävästä riippumatta oppilaiden sisäiset mallit saattavat olla siis negatiivisesti värittyneitä, kun kysymys on erityisesti laulamista. Opettajan merkitys voidaan nähdä suurena, sillä hän tekee viime kädessä päätökset laulamisen määrästä ja laulettavasta aineksesta sekä rohkaisee oppilaita ja antaa palautetta.

Ennen empiiristä osuutta määrittelin yksilöityjä tutkimusongelmia, jotka on johdettu päätutkimusongelmasta. Käsittelen niitä seuraavassa. Kodin laulamishistorialla näyttäisi olevan selkeä merkitys laulahaluttomuuteen. Oppilaiden laulamattomuus koulussa vaikuttaa totaaliselta sen jälkeen, kun laulaminen on täysin loppunut. Laulamattomuus kotona tai yksin vapaa-ajalla ei ole niin totaalista, mutta negatiivinen laulusuhde koskee pelkästään koulussa laulamista, sillä kotona oppilaat saattavat lauleskella tai hyräillä ilman mitään tavoitteita esimerkiksi ajankuluksi. Vertaisryhmän paine näyttää vaikuttavan lähes kaikkeen toimintaan musiikintunneilla. Negatiivinen laulusuhde näyttäisi pohjautuvan ympäristöllisiin tekijöihin, laulamisen sisäisiin tekijöihin ja ehkä vähiten käsityksiin omasta musikaalisuudesta.

Tutkimuksessa havaittiin, että laulahaluttomuuden erot yksilöillä selittyvät lasten yksilöllisillä kokemustaustoilla, jotka kuitenkin riippuvat ympäristöllisistä tekijöistä. Näyttää siltä, että oppilaat jatkuvasti peilaavat itseään suhteessa ympäristöönsä. Jopa heidän käsityksensä omasta laulamistaan perustuvat uskomuksiin siitä, mitä muut ihmiset heistä ajattelevat. Koulussa laulaminen näyttäisi myös sisältävän hiljaista tietoa, sillä tietyt normit säätelevät osallistumista laulamiseen koulussa. Näiden rajojen ylittäminen voidaan nähdä viime kädessä opettajan haasteena. Vertaisryhmän paine estää yksittäisten oppilaiden osallistumisen laulamiseen. Vaarana onkin, että poikaoppilaiden keskuudessa vallitseva laulahaluttomuus siirtyy haluttomuudeksi soittaa tai harrastaa muita musiikin työtapoja koulussa. Tämän tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan osoittaneet, että negatiivisella laulusuhteella olisi negatiivinen merkitys muihin työtapoihin musiikintunneilla kuin laulamiseen. Ristiriitaista oli kuitenkin se, että oppilaat tahtoivat erilaisia oppitunteja, mutta kuitenkin he eivät olleet ilmaisseet opetta-

jalle mielipiteitään oppituntien työskentelytavoista. Toisaalta tämä kertoo vertaisryhmän paineesta, toisaalta välinpitämättömästä suhtautumisesta musiikinopetukseen.

Eräs tärkeä tekijä, joka ei varsinaisesti noussut esiin spesifeissä sisältöalueissa, on oppilaiden suhtautuminen omaan ääneen. Olisikin tärkeää, että jokainen oppilas voisi tutustua omaan ääneensä, ettei sitä tarvitse pelätä tai tuntea vieraaksi. Jos oppilaan ainut kokemus laulamisesta on yksinlaulu koulun laulukokeessa, on mahdollista, että kokemukset omasta äänestä jäävät negatiivisiksi. Kun on ensin sinut oman äänensä kanssa, saattaa sen jälkeen olla vaivattomampaa osallistua laulamiseen musiikintunneilla. Opettajan varovainen lähestymistapa voi kannustaa epävarmempia oppilaita laulamaan. Tärkeää olisi suhtautua jokaiseen oppilaaseen yksilönä, ja sitä kautta kannustaa heitä laulamaan. Myös omaan ääneen tutustuminen jo pelkästään puberteettivaiheen fysiologisten muutosten vuoksi olisi tärkeää. Tässäkin vaiheessa opettajan rooli nousee merkittäväksi. Näyttikin siltä, että opettajan palautte oppilaille on ollut vähäistä. Toisaalta oppilaat eivät myöskään näyttäneet välittävän opettajan palautteesta. On kuitenkin mahdollista, että nuorisokulttuurin normit pitävät kapinapiirrettä trendikkäänä, jolloin tältä osin tutkimustuloksia ei voida pitää täysin luotettavina.

6.2 Tutkimusprosessin arviointi

Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään tutkimuskohdetta. Tarkoitus oli etsiä merkityksiä, ei yksittäisiä yleistyksiä tai kausaalitutkimukselle tyypillisiä vaikutuksia. Fenomenologisen tutkimuksen onnistumisen kriteeriksi voidaan nähdä kriittisyys omaa tutkimusprosessia kohtaan. Seuraavassa analysoin tutkimusprosessini vaiheita. Sulkeistamista voidaan pitää koko tutkimusprosessin läpi kulkevana kriittisenä reflektiona. Ennen tutkimusprosessiani sulkeistin omia käsityksiäni, ja pyrin olemaan tuomatta niitä haastattelutilanteeseen. Kuitenkin jo haastattelun karkea teemoittelu sotii sulkeistamista vastaan. Koen kuitenkin, että tutkimukseni eteni alkuperäisistä haastatteluteemoista automaattisesti kohti spesifejä sisältöalueita. Nämä ovat karkeimpia yleistyksiä, joita tutkimusmetodillani kyetään esittämään. Spesifit sisältöalueet nojaavat kaikkien haastateltavien yhteisiin kokemussisältöihin, joten kysymys ei pohjimmiltaan ole yleistyksestä. Myöskään aineiston kylläntyminen eli saturaatio ei sovi tutkimusmetodiini. Tavallaan sulkeistamiseni liittyi siihen, että pyrin pitämään yksilökohtaisella tasolla liikuttaessa tulkintani yksittäisissä kokemuksissa. Koska tutkimukseni sisältää kahdessa eri vaiheessa siirtymistä yleisen tason kielelle, on kysymys loppujen lopuksi myös hermeneuttisesta otteesta, jossa subjektiivista tulkintaa ei voi välttää. Koen kuitenkin, että

koska tutkimusongelma käsittelee psykologisia(kin) asioita, metodi soveltui kokonaisuudessaan hyvin käsittelemääni aihealueeseen. Kuitenkin joku toinen olisi tehnyt käännöstyössään erilaisia ratkaisuja, jolloin yleinen merkitysverkosto olisi saattanut muodostua erilaiseksi. Kuitenkin uskon, että haastatteluaineiston kehyksissä samat asiat olisivat pääpiirteittäin nousseet aineistosta esiin, vaikka tutkimuksen suorittaja olisi ollut eri.

Fenomenologinen tutkimus painottaa holistista ihmiskäsitystä, ja elämäntilanteiden merkitystä kokemuksia tutkittaessa. Koin vahvuudeksi elämäntilanteiden huomioon ottamisen etsiessäni merkitystihentymiä ja erityisesti merkityskietoutumia. Tämä käytännössä tarkoittaa sitä, että en pilkkonut aineistoa liian pieniin palasiin. Yleisen merkitysverkoston merkityksen sisältäviä yksiköitä pilkkoessa ja kääntäessä saatoin jo etsiä liiankin yleisiä merkityksiä. Koin metodin erittäin työlääksi mutta välttämättömäksi, koska sekä yksilökohtainen merkitysverkosto ja yleinen merkitysverkosto ovat tavoite, joihin tähdätään. Peilasin yleistä merkitysverkostoa alkuperäisiin kokemuksiin tulosten esittelyssä, vaikka se ei metodiin varsinaisesti kuulunutkaan. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997) huomauttavatkin, että kvalitatiivinen tutkimus muodostuu tutkimuksen edetessä joustavasti ja suunnitelmia voidaan muuttaa olosuhteiden mukaan. Sitaattitekniikka on ainut sovellus, jonka tein fenomenologisen psykologian metodista. Muutoin noudatin joko Giorgin tai Perttulan metodia.

Tutkimukseni yleiset kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit ovat arvioitavissa Guban ja Lincolnin (1994) termin. Vastaavuus kuvaa sitä, miten hyvin tutkija pystyy tavoittamaan tutkittavan todellisuuden. Se liittyy myös siihen, miten hyvin kategoriat ja käsitteet kuvaavat todellisuutta. Kannatan tutkimuksessani konstruktivistista paradigmaa, joten pidän tutkittavaa todellisuutta mentaalisenä konstruktiona, joka näyttäytyy sosiaalisena ja kokemuksellisenä sekä paikallisena ja erityisenä (emt., 110.) Esimerkiksi Alasuutari (1993, 149) kuvaa radikaalisti teemahaastattelujen virhelähteitä, joissa hänen mukaansa haastateltava miettii, mihin kysymyksillä pyritään tai siitä, mitä tutkimus oikeastaan käsittelee tai mitkä asiat ovat niin muodoin kysymysten taustalla olevan tutkimusaiheen kannalta ”oleellisia”. Huomioin saman asian muutaman kerran haastatteluissani. Koen kategorioiden ja käsitteiden luomisen kannalta kriittisenä vaiheen, jossa jo käännettyjä merkityksiä käännetään uudelleen yleiseksi merkitysverkostoksi. Uskon kuitenkin, että kyseisessä vaiheessa onnistuin säilyttämään tutkittavan todellisuuden sellaisena kuin tutkittavat sen kokivat. Vahvistettavuus taas viittaa siihen, että joku toinen kykenee toistamaan tutkimuksen seuraamalla tutkimusprosessin ratkaisuja. Tämä vaihe kytkeytyy mielestäni läheisesti tutkimusvaiheiden raportointiin. Tutkimustulokset ovat riippuvaisia vastaajista, ja on selvää, että toiset tutkittavat olisivat tuoneet erilaisia tuloksia. Tutkimuksen neutraalisuus määrittää, riippuvatko tulokset vastaajista

ja konteksteista vai tutkijan motivaatiosta, intresseistä tai perspektiiveistä. Olen sulkeistamisella pyrkinyt minimoimaan oman perspektiivini merkitystä tutkimuksen kulun kannalta. Ei kuitenkaan voida sulkea täysin pois tutkijan subjektiivisuutta, koska se on osa tutkimusta. Vahvistettavuutta taas voidaan lisätä myös triangulaation avulla. En käsitellyt eläytymismenetelmää omana aineistonaan vaan kytkin sen osaksi haastatteluja. Tarkastelin siis aineiston luotettavuutta kahdesta näkökulmasta. Eläytymismenetelmällisten kirjoitelmien toteuttaminen varsinaisena eläytymismenetelmänä, jossa luodaan kaksi kehyskertomusta, olisi ollut vielä luotettavampaa. Tällöin olisin kyennyt tarkastelemaan kahdessa eri kehyskertomuksessa muuttuvia tekijöitä.

Mikäli toteuttaisin tutkimuksen uudestaan, tekisin joitain asioita eri lailla. Jatkuva perustelujen kysyminen olisi varmasti rikastuttanut oppilaiden käsityksiä kokemuksista. Haastattelussa olisin voinut keskittyä pelkästään yhteen ennalta päätettyyn teemaan, esimerkiksi luokan sisäiseen vuorovaikutukseen ja pitäytyä siihen liittyvissä merkityksissä. Työmäärä olisi myös vähentynyt. Toisaalta yksilökohtainen merkitysverkosto olisi supistunut. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi selvittää oppilaiden laulutaidon sekä fysiologisten muutosten (esim. äänenmurros) merkitys laulupalattomuudelle. Tutkimukseni kannalta luotettavuutta olisi myös lisännyt erityisesti Guban ja Lincolnin (1994) totuusarvon osalta oppilaiden opettajien haastattelut. Olisi ollut hyödyllistä selvittää myös, miten opettajan ja oppilaiden käsitykset kohtaavat, ja kuinka totuudenmukaisia ovat oppilaiden käsitykset esimerkiksi luokkahuoneessa harrastettavista työmuodoista ja vaikkapa palautteesta. Mielenkiintoista olisi ollut myös selvittää oppilaiden käsityksiä lauletuista kappaleista, jos kaikki oppilaat olisivat olleet eri kouluista. Tällöin olisi pystynyt minimoimaan opettajan merkityksen oppilaiden laulupalattomuuden syntymisessä, jolloin tulosten luotettavuus olisi saattanut nousta. Nyt oppilailta oli kolme eri opettajaa, mutta oppilaita oli kuitenkin neljältä eri luokka-asteelta.

Pitkittäistutkimukset voisivat tuoda uutta informaatiota laulupalattomuuden ymmärtämiseen. Pitkittäistutkimuksessa pystyttäisiin entistä relevanttimmin huomioimaan oppilaan elämäntilanne, muutokset suhtautumisessa laulamiseen sekä yhteys koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin. Hedelmällistä olisi myös liittää laulupalattomuuden tutkimiseen tonaalinen ulottuvuus, koska oppilailta näyttäisi olevan negatiiviset käsitykset omasta laulutaidosta sekä musiikin muotorakenteista. Olisikin mielenkiintoista selvittää näiden tekijöiden yhteyttä laulamisen kokemukselliseen ja tunnepohjaiseen tutkimukseen.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Atterbury, B. 1984. Children's Singing Voices: A Review of Selected Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 80, 51–62.
- Austin, J. & Vispoel, W. 1992. Motivation after Failure in School Music Performance Classes: The Facilitative Effects of Strategy Attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 111, 1–23.
- Bandura, A. 1976. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves D. 2004. Children's Modes of Listening to Music at Home and at School. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 161/162, 39–46.
- Bresler, L. & Stake, R. 1992. *Qualitative Research Methodology in Music Education*. Teoksessa: Colwell, R. (toim.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Shirmer Books, 75–76.
- Brown, C., Cooper, N. & Goetze M. 1990. Recent Research on Singing in the General Music Classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 104, 16–37.
- Burns, R. B. 1982. *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Eerola, T. 2003. Musiikkipsykologia. Teoksessa: Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura, 259–269.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York & Oxford: University Press.
- Eskola, A. 1982. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–86.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Gummerus.
- Finney, J. 2000. Curriculum Stagnation: the case of singing in the English National Curriculum. *Research in Music Education*, Vol. 2. No. 2, 203–211.

- Fontana, A. & Frey, J. 1994. Interviewing: The Art of Science. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, 361–374.
- Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Väitöskirja. Jyväskylän Studies in the Arts No. 43. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Giorgi, A. 1996. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa: Giorgi, A. (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Seventh Printing. Pittsburgh: Duquesne University, 8–21.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, 105–117.
- Hall, C. 2005. Gender and boys' singing in early childhood. British Journal of Music Education, Vol. 22. No. 1, 5–20.
- Hargreaves, D. J. 1986. The Developmental Psychology of Music. Cambridge: Cambridge University.
- Hargreaves, D. J. & Marshall, N. 2003. Developing Identities in Music Education. Music Education Research, Vol. 5. No. 3, 263–274.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoffer, C. 1992. Sociology and Music Education. Teoksessa: Colwell, R. (toim.) Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Shirmer books, 713–722.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28, 221–233.
- Kokotsaki, D. & Davidson, J. 2003. Investigating Musical Performance Anxiety among Music College Singing Students: a quantitative analysis. Music Education Research, Vol. 5. No. 1, 45–55.
- Krokkfors, M. 1985. Lapsi ja musiikki laulaminen. Porvoo: WSOY.
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Toinen korjattu painos. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Laiho, S. 2004. The Psychological Functions of Music in Adolescence. Nordic Journal of Music Therapy, 13, 49–65.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelee-

- valle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–193.
- Lindeberg, A.-M. 2004. Opettajaksi opiskelevien kokemuksia laulamisesta. Teoksessa: Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 137–145.
- Lindeberg, A.-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevien vokaalinen minäkuva. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 104. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Linder, H. 1998. Kohti monikulttuurista musiikkikasvatuksen filosofiaa. Musiikkikasvatus, Vol. 3. No. 2, 18–34.
- Matlin, M. 1999. Psychology. Third Edition. Forth Worth: Harcourt Brace.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 20.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti (SUFU).
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen teoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Phillips, K. 1992. Research on the Teaching of Singing. Teoksessa: Colwell, R. (toim.) Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Shirmer books, 568–575.
- Picard, A. (1999). Qualitative Pedagogical Inquiry Into Cognitive Modulation of Performance Anxiety. Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 140, 62–76.
- Raebeck, L. & Wheeler, L. 1974. New Approaches to Music in the Elementary School. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Saarikallio, S. 2006. Differences in adolescents' use of music in mood regulation. Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition, August 22-26, 2006, Bologna, Italy.
- Saarikallio, S. 2007. Music as Mood Regulation in Adolescence. Jyväskylä studies in humanities 67. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88–109.
- Saarinen, E. 1986. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Vuosisatamme filosofia. Juva: WSOY, 111–144.
- Schwandt, T. 2002. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Teoksessa: Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, 118–134.
- Sloboda, J. 1985. *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. 2005. *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press.
- Swanwick, K. 1979. *A Basis for Music Education*. Great Britain: NFER-Nelson.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Welch, G. F., Sergeant, D. C. & White, P. J. 1997. Age, sex, and vocal tasks as factors in singing "in tune" during the first years of schooling. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 133, 153–160.
- Wertz, F. 1996. Method and findings in a phenomenological psychological study of a complex life-event: being criminally victimized. Teoksessa: Giorgi, A. (toim.) *Phenomenology and psychological research*. Seventh Printing. Pittsburg: Duquesne University, 155–216.
- Wilson, G. D. 1997. Performance Anxiety. Teoksessa: Hargreaves, D. J. & North, A. (toim.) *Social Psychology of Music*. New York: Oxford University, 229–245.
- <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife20061454.pdf> (Luettu 20.1.2008)
- http://www.ttl.fi/NR/rdonlyres/A1898576-C180-49B8-A720-8AB75CB7FB35/0/artikkelit_perttula_et_al.pdf (Luettu 28.1.2008)

http://ac-psych.org/001/Kenny_and_Osborne_Music_performance_b.pdf (Luettu 20.3.2008)

LIITTEET

LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. TAUSTATIEDOT

- Ikä
- Musiikin tuntimäärä viikossa
- Harrastukset
- Mieliaineet
- Luonne itse kuvailtuna

2. KOTIKONTEKSTI

- Kodin musiikillinen harrastuneisuus
- Laulaminen kotona
- Musiikkitapahtumat
- Lapsuuden kokemuksia

3. KOULUKONTEKSTI

- Koulun musiikintunnit
- Laulaminen koulussa
- Omat mieltymykset
- Laulukoe
- Palaute
- Tavoitteet
- Kokemukset musiikintunneilta
- Opettajan kokeminen
- Opitut laulut

4. SOSIAALINEN KONTEKSTI

- Kavereiden musiikin harrastaminen
- Kavereiden välinen suhtautuminen laulamiseen
- Laulamisen eri muodot

5. LAULUSUHDE

- Soittaminen - laulaminen
- Erilaiset tuntemukset laulaessa
- Laulamisen kuunteleminen
- Laulamisen soveltuvuus itselle ja muille
- Käsitykset omasta musikaalisuudesta, rytmitajusta ja sävelkulkujen seuraamisesta – nuoteista laulaminen
- Lauluääni
- Esiintyminen

- Mieltymykset musiikkiin
- Laulamiseen tarvittavat ominaisuudet

6. IHANNEMINÄKÄSITYS

- Menestyminen musiikissa
- Esikuvat musiikin saralla
- Ihanteellisen musiikin työtavat

7. KEHOLLISUUS

- Laulamisen vaikeus/helppous
- Laulamisen tuntuminen kehossa

8. TUNTEET

- Yksin laulaminen
- Tunteet laulaessa
- Tunteet soittaessa

LIITE 2

YKSILÖKOHTAISET MERKITYSVERKOSTOT

H1: Hänen kotonaan ei ole musiikin harrastajia. Hän ei myöskään laula kotonaan eikä kavereilleen. Hän saattaa käydä äitinsä mukana joskus musiikkitapahtumissa, jos musiikki on kiinnostavaa. Kotona häntä ei ole opetettu laulamaan, mutta pienempänä hän saattoi laulaa enemmän kuin nyt. Laulamisen harrastamisen hän lopetti kymmenvuotiaana. Syytä laulamisen loppumiseen hän ei osaa eritellä. Hän uskoo, että kodin musiikillinen harrastuneisuus ei olisi vaikuttanut hänen omaan laulamiseensa. Hän ei myöskään halua, että häntä olisi opetettu laulamaan. Hän kuuntelee rockia ja joskus rappia ja heavyä. Hän pitää koulun musiikintunteja mukavina, mutta ei pidä tylsistä harjoittelijoista. Tunnit, joilla soitetaan, hän kokee mukavina, mutta ei tunteja, joilla lauletaan. Tylsinä lauluina hän mainitsee Suvivirren, Hoosiannan, joululaulut sekä jotkut pop-kappaleet, koska ne eivät kuulu hänen musiikkimakuun ja ovat liian pitkiä. Hän kokee musiikintunneilla laulettavan joskus liikaa. Hän tykkää soittamisesta ja kuuntelemisesta tunneilla, mutta ei laulamisesta eikä mikrofonin laulamisesta, koska ääni kaikuu ja hän ei koe sitä miellyttävänä. Hän ei pitänyt laulukokeeseen harjoittelemisesta vaikka koki laulukokeen loppujen lopuksi mukavana. Muut eivät ole kuunnelleet hänen lauluaan, eikä hän haluaakaan sitä. Hän haluaisi tunteja, joilla soitetaan tai katsotaan elokuvaa. Laulutunteja hän ei haluaisi, jos siellä lauletaan paljon samaa kappaletta. Hän kokee, ettei ole kouluaikana saanut ikäviä eikä positiivisia kokemuksia laulamisesta, eikä häntä ole rohkaistu laulamaan koulussa eikä kotona. Hän kokee että soittaessa hän on mukana tunnilla, mutta laulaessa menevät sanat sekaisin, koska hän ei tykkää laulamisesta. Musiikinopettajan hän kokee mukavana ja joskus kannustavana. Hän kokee oppineensa melodioita koulussa soittaessaan rumpuja. Hänen käsityksensä mukaan opettaja ei kannusta eikä kehota koskaan laulamaan. Jos opettaja kannustaisi, hän laulaisi vähän kovempaa vaikka kokee yksin laulamisen tylsänä, koska muut eivät laula. Hänen mukaansa musiikintunneilla lauletaan sopivasti, mutta hän ei pidä pitkistä lauluista, joissa on monta säkeistöä, kuten esimerkiksi Saku Sammakko-laulusta. Hän kokee, että positiivinen palaute saattaisi vähän kannustaa, vaikka sitä ei ole tullut. Hänen mukaansa musiikintunneilla saa esiintyä mutta hän ei koskaan esiinny, koska pelkää, että joku menee pieleen ja se alkaa vaivata häntä. Esiintymisiä on laulamalla enemmän, mutta soittamalla esiintyminen saattaisi kiinnostaa häntä enemmän. Hän on kokenut erityisen mukavaksi tunnin, jolla on katsottu elokuvaa ja piirretty, koska se on vaihtelua tavallisiin tunteihin. Hän ei pidä samantekevänä mitä opettaja ajattelee hänestä musiikintunneilla, ja hän yrittää petrata, jos opettaja keskittää huomionsa häneen. Lauluja opetellaan tunneilla aina lausumalla sanat ja laulamalla pätkittäin. Hän kokee lukemisen tylsänä eikä pidä, jos joutuu laulamaan itse pätkän laulusta. Hän kokee myös kertaamisen ja sanojen lausumisen turhana. Hän ei koe tyttöjen ja poikien välillä olevan eroa laulamisen äänenvoimakkuudessa. Hän kokee melodian tärkeämmäksi elementiksi laulussa kuin sanat. Hänen mukaansa opettaja kehottaa laulamaan mutta saattaa huutaa, jos oppilaat pelleilevät. Hän saattaa kokea tarvitsevänsä apua musiikintunneilla esimerkiksi rytmien muistamisessa. Hän kokee tyttöjen ja poikien välillä olevan selkeä raja musiikintunneilla. Hänen mielestään hyvä laulu on sellainen, joka vaikuttaa päältäpäin mukavalta ja on sellainen, jota hän on kuunnellut joskus. Monet hänen kaverinsa harrastavat musiikkia, lähinnä bändisoittoa. Hän kokee, että kaverit eivät kokeneet hänen lauluaan huonona alemmilla luokilla, jolloin hän vielä lauloi. Kaverit eivät anna palautetta hänen laulamisestaan, eikä hän kavereilleen, eikä laulamisessa ole kilpailua paremmuudesta. Jos hänen kaverinsa laulaisivat myös musiikintunneilla, niin hänkin laulaisi. Hän kokee yhdessä laulamisen yksin laulamista miellyttävämmäksi. Hän on joskus joutunut laulamaan yksin mikrofonin ja jännityksen takia unohtanut sanat. Hän ei pidä esiintymisestä laulamalla, koska siinä menevät sanat sekaisin ja häntä rupeaa jännittämään. Muilla tunneilla esiintyminen on hänelle ok. Hänen mukaansa jännittäminen johtuu epäonnistumisen pelosta. Hänen mielestään musiikintunnilla pitäisi olla enemmän esiintymistä, vaikka hän ei usko esiintymisen laulamalla vaikuttavan positiivisesti esiintymisjännitykseen. Hän kokee jännityksen johtuvan sekä tilanteen tuomasta jännityksestä että luonteenpiirteistä. Hän ei koe, että musiikintunneilla pakotetaan laulamaan yksin, mutta jos pitää, niin hän kieltäytyy siitä. Hän ei haluaisi esiintyä millään laulamista edellyttävällä tavalla. Hänen mielestään hänen kaverinsa osaavat laulaa. Hän ei laula kavereidensa kanssa vapaa-ajalla, mutta uskoisi hänelle mieluisten työtapojen harrastamisen musiikintunneilla innostavan laulamaan ainakin vähän. Hän kokee luokan yhteishengen hyväksi eikä koe ujouden tai jännityksen laulamisessa johtuvan luokan ilmapiiristä. Hän ajattelee laulaessaan, että muut eivät pidä hänen laulamisestaan ja se vaikuttaa negatiivisesti laulamisuuritukseen. Hän kokee kavereidensa lauluhaluttomuuden vaikuttavan, vaikka hän pitäisi itse laulettavasta kappaleesta. Hän kokee laulamaan oppimisen helppona, mutta ei ole kokenut koskaan iloa laulaessaan. Hän pitää laulun kuuntelemisesta, mutta kokee laulamisen enemmän tyttöjen juttuna. Hän kokee, että opettaja ei ole kiinnostunut hänen laulamisestaan. Hän ei pidä itseään musikaalisena, hyvänä laulajana eikä hän pidä lauluäänestään. Hän kokee oman äänen särähtelevänä, ja oman äänen kuuleminen on outoa. Hän on tyytyväinen omaan musiikin numeroonsa ja laulamismenestykseensä koulussa. Hän laulaa mieluummin korvakuulolta kuin nuoteista, koska hän ei osaa lukea nuotteja, mutta uskoo, että parempi nuotinlukutaito saisi kiinnostumaan ehkä enemmän laulamisesta. Hän pitää hyvän laulajan kriteerinä hyvää ääntä, vähää kiljumista sekä jonkinasteista kita-

ransoittotaitoa. Huonon äänen kriteerit ovat särähtely sekä nouseminen ylhäältä alas. Hän on mielestään pidetty toverijoukossaan. Hän kokee, että rytmitaju oli parempi silloin, kun hän soitti rumpuja enemmän. Hän laulaa itse voimakkaasti, jos muutkin laulavat, mutta jos muut laulavat hiljaa, niin myös hän laulaa hiljaa. Hänen tunnetilansa vaikuttavat lauluinnokkuuteen. Laulaessaan hän laulaa omalla äänellensä. Hän kokee laulamisen koulussa tylsänä eikä jaksaisi laulaa mukana. Hänen kätensä hikoilevat laulaessa, jos on esiintymistilanne. Häntä pelottaa laulaessa sanojen unohtaminen, mutta ei soittaessa. Hän ei pidä laulamisesta, koska siinä ollaan äänen kanssa tekemisissä. Soittamisesta hän pitää, koska siinä on keho mukana.

H2: Hänen kotonaan ei harrasteta musiikkia, mutta hänen siskonsa laulaa joskus. Hän ei laula kotona eikä myöskään kavereilleen, koska ei pidä laulamisesta. Hänen mielestään hänen äänensä on huono eikä sovi laulamiseen. Hän ei käy perheensä kanssa musiikkitapahtumissa eikä häntä ole opetettu laulamaan kotona. Hän ei ole lapsuudessa laulanut. Ainoastaan koulussa hän on laulanut, mutta hän lopetti laulamisen kolmannella luokalla, koska hän alkoi ajatella, ettei osaa laulaa. Hän ei usko kotona harrastettavan laulamisen vaikuttavan hänen omaan laulamiseen, eikä myös tahdo, että häntä olisi opetettu kotona laulamaan. Hän kuuntelee poppia, rockia ja heavya, joista hän mainitsee esimerkeiksi Metallica ja Iron Maidenin. Hän ei haluaisi itse oppia lemppibändiensä kaltaiseksi laulajaksi. Hän pitää koulun musiikintunteja tylsänä, koska siellä pitää soittaa tylsää musiikkia. Esimerkkinä tylsästä kappaleesta hän mainitsee Irinan Vastaukset-kappaleen. Hän kokee musiikintunnilla etenemisen hitaana, koska kaikkien pitää päästä mukaan. Monipuolinen soitinvalikoima hidastaa harjoitteluvaihetta. Hänen mielestään musiikintunneilla lauletaan sopivasti, mutta hän ei pidä laulamisesta. Hän pitää soittamisesta. Hän kokee klassisen musiikin (esimerkiksi Beethoven) kuuntelemisen tylsänä, koska siinä ei lauleta ja siinä käytetään orkesterisoittimia bändisoittimien sijaan. Laulukoetta hän ei ole suorittanut. Hänen laulamiselleen on naurettu. Tällöin hän lauloi tosissaan, ja kokee häneen kohdistuneen nauramisen vaikuttaneen negatiivisesti laulamishalukkuuteen. Hän haluaisi enemmän soittopainotteisia tunteja. Häntä ei ole rohkaistu laulamaan kotona eikä koulussa. Hän soittaa rumpuja. Hän on ehdottanut "fillien" yhdistämistä rumpujen soittamiseen ja kokee, että hänen ehdotuksensa on otettu joskus huomioon. Hän kokee musiikintunnit yleensä kivoina, mutta laulupainotteiset tunnit tylsinä. Laulupainotteisilla tunneilla hän ei halua joutua laulamaan. Tällöin hän ei tee mitään muuta kuin odottaa. Hän kokee opettajan sekä kannustavana että lannistavana. Hän on oppinut laulamaan Ukko Nooa-laulun koulussa. Hän uskoo, että hänelle mieluisten laulujen harjoittelu saattaisi innostaa myös häntä laulamaan. Hän kokee, että musiikintunneilla ei lauleta tarpeeksi erityyppisiä lauluja. Hän kokee opettajan antaman positiivisen palautteen kannustavana. Hänen mukaansa luokan edessä ei lauleta. Hän ei ole kokenut koskaan erityisen mukavaa musiikintuntia. Hän kokee melodian tärkeämpänä elementtinä kappaleessa kuin tekstin, koska melodia tekee hänen mielestään kappaleesta musiikkia. Hänelle on samantekevää mitä opettaja hänestä ajattelee musiikintunneilla. Uuden kappaleen harjoitteluvaiheessa hän soittaa koko ajan samaa rytmiä, kun samalla opettaja yksitellen neuvoa muita. Hän kokee tämän tavan ihan hyvänä. Hänen mielestään tytöt ovat poikia parempia soittamaan, koska pojat eivät ole kiinnostuneita musiikista. Hänen mukaansa pojat eivät omasta tahdostaan laula tunneilla. Toiminta musiikintunneilla on avointa, ja hän kysyy apua kavereilta, jos on tarvetta. Hän haluaisi, että hänen mielipiteensä otettaisiin paremmin huomioon. Hänen mielestään hyvässä laulussa tulee olla haastetta ja hyvä melodia. Esimerkiksi Leijonakuningas-laulusta hän ei pidä, koska melodia on epätasainen. Hän kokee koululaulut tylsinä, koska ne ovat liian helppoja ja lapsille suunnattuja. Hän ei usko kuitenkaan, että hänelle mieluisten laulujen harjoittelu vaikuttaisi hänen laulahalukkuuteensa. Hänen kaverinsa eivät harrasta musiikkia. Kavereiden välillä ei ole kilpailua eikä keskinäistä palautetta anneta. Hän laulaisi innokkaasti, jos myös hänen kaverinsa laulaisivat. Hän kokee yhdessä laulamisen miellyttävämmäksi kuin yksin laulamisen. Hän joutui laulamaan Maamme-laulun kaverinsa kanssa kahdestaan ja pitää sitä ikävänä kokemuksena. Häntä nolotti, koska kaikki nauroivat. Hän kokee, että se vaikuttaa hänen tämän päivän laulamishaluttomuuteensa. Hän ei esiinny mielellään laulamalla, mutta esiintyy soittamalla, koska ihmiset katsovat häntä esiintymistilanteessa. Hän uskoo musiikintunneilla esiintymisen vaikuttavan myös muilla tunneilla esiintymiseen, mutta ei halua, että musiikintunneilla esiinnyttäisiin enemmän. Hän kokee musiikintunneilla koetun jännityksen johtuvan tilanteen tuomasta jännityksestä. Hän kokee, että jotkut hänen kavereistaan osaavat laulaa. Hän ei usko musiikintunneilla suoritettavien mieluisten työtapojen vaikuttavan hänen omaan laulahalukkuuteen. Hänen luokassaan on hyvä yhteishenki, joka vaikuttaa positiivisesti lauluinnokkuuteen. Hän ajattelee laulaessaan, mitä muut hänestä ajattelevat, ja se vaikuttaa häiritsevästi laulamissuoritukseen. Vaikka hän itse on innostunut laulamaan jotain tiettyä kappaletta, niin kavereiden laulamattomuus vaikuttaa hänen omaan laulamiseensa. Hän kokee laulamaan oppimisen vaikeana, koska kappaleet sisältävät paljon merkkejä, joita hän ei tiedä. Hän ei koe kuitenkaan, että esitysmarkit vaikuttaisivat hänen laulamiseensa. Hänen mielestä laulaminen on enemmän tyttöjen juttu, koska hän on tottunut kuulemaan tyttöjen laulua koulussa. Hänen opettajansa ei koskaan pakota häntä laulamaan. Hän ei ole mielestään musikaalinen, koska ei osaa soittaa muuta kuin rumpuja. Musikaalisuus on hänen mielestään musiikillista tietämystä ja soitotaitoa. Hänen äänensä kuulostaa lapselliselta ja täysin erilaiselta kaiuttimien kautta kuunneltuna. Hän haluaisi menestyä paremmin musiikissa, mutta ei laulamisessa. Hän laulaa mieluummin korvakuulolta tai jäljittelemällä kuin nuoteista, koska hän ei osaa lukea nuotteja. Hänen mielestään hyvä laulaja osaa muuttaa ääntään kappaleiden mukaan. Hän pitää rosoista ääntä hyvänä äänenä.

Hänen tunnetilansa vaikuttavat lauluhalukkuuteen. Laulaessaan hän laulaa hiljaa, koska pelkää muiden kuulevan hänen ääntänsä. Hän kokee rytmitajunsa hyvänä, ja sitä on kehattu. Sävelkulkujen seuraaminen on hänelle vaikeaa. Hän yleensä pilailee laulaessaan, että kukaan ei kuulisi hänen omaa lauluääntänsä ja että kaikki huomaisivat hänen pilailevan. Hän kokee pilailuäänänen huonompana kuin hänen oman äänensä. Laulaminen ei tunnu hänestä luonnolliselta. Yksin kotonaan hän laulaa normaalilla äänellään. Hän ei laula koulussa, koska siellä on muita kuuntelemassa. Hän laulaa yksin kotona ilman taustamusiikkia. Hänen mukaansa häntä ei ole tarkoitettu laulamaan. Hän pelkää sanojen unohtamista, sanojen väärin laulamista ja melodiodien väärin laulamista. Hän tärisee laulaessaan, ja se vaikuttaa laulamiseen negatiivisesti. Soittamista hän ei jännitä, koska siinä väärin soittamista ei kuule.

H3: Hänen kotonaan ei ole musiikin harrastajia, eikä kotona lauleta koskaan. Hän ei laula kotona eikä myöskään kavereilleen. Hän ei ole innostunut laulamisesta, koska siinä tarvitsee käyttää ääntä. Hän ei käy musiikki-tapahtumissa perheensä kanssa, eikä häntä ole opetettu kotona laulamaan. Hän lauloi lapsuudessa ja ala-asteella, koska tunsu kaverit ja oppilaat, mutta ei enää yläasteella. Hän ilmoittautui kuoroon, mutta ei kuitenkaan osallistunut kuoroon, koska pelkäsi, että vanhemmat oppilaat alkavat nauramaan, jos menee laulamaan johonkin tapahtumaan. Hän kokee, että jos hänen vanhempansa harrastaisivat enemmän laulamista, se vaikuttaisi myös hänen omaan laulamiseensa ja siitä voisi tulla harrastus. Hän ei kuitenkaan halua, että häntä olisi kotona opetettu laulamaan. Hän kuuntelee teknoa, rap-musiikkia ja välillä heavya. Hän kokee musiikintunnit yksipuolisina, koska koko ajan on soitettu kitaraa. Hän kokee sekavina tunnit, joilla vain soitetaan kitaraa tai vain ollaan. Tunneilla opettaja laulaa ja oppilaat soittavat. Hän kokee, että oppilaiden tulisi myös laulaa. Häntä ei huvita laulaa, mutta jos muutkin laulaisivat, niin hän laulaisi myös enemmän. Tunneilla ei lauleta lukuun ottamatta muutamaa oppilasta. Hän pitää soittamisesta ja musiikin kuuntelusta, mutta ei pelkästä kitaran soittamisesta. Hän kokee laulukokeen hyvänä asiana, koska opettajan pitää saada tietää oppilaan laulutaito. Hänen laulukokeensa meni penkin alle. Hän ajatteli laulukokeessa, että pitäisikö laulaa kunnolla vai laulaa leikkimielillä. Hän ei yläasteella ole laulanut tosissaan, vaan lyönyt leikiksi, koska hän ei viitsi laulaa kunnolla. Hän haluaisi monipuolisempia musiikintunteja. Koulussa häntä on rohkaistu laulamaan, mutta ei kotona. Hän ei ole esittänyt mielipiteitään musiikintunneilla. Hän kokee musiikintunnit tylsinä, koska siellä vain istutaan penkeillä, kun vain osa työskentelee. Hän toivoo toiminnallisuutta, jolloin myös luokan ilmapiiri rauhoittuisi. Hän pitää laulamisesta ryhmässä, mutta yksin laulamissa hän pelkää pieleen menemistä, jos paljon ihmisiä on kuuntelemassa. Opettaja kannustaa, mutta välillä huutaa turhasta. Hän on oppinut laulamaan koulussa vanhoja lauluja, ei nykyaikaisia lauluja. Hän kokee opettajan kehotukset laulaa välillä kannustavana ja välillä turhauttavina. Tunneilla lauletaan sopivasti erityyppisiä lauluja. Hän kokee opettajan positiivisen kannustuksen positiivisena vain, jos se vaikuttaa arvosanaan. Musiikintunneilla saa esiintyä, mutta hän ei esiinny, koska vanhetessaan hän ei enää kehtaa. Ala-asteella hän ei välittänyt, jos joku nauroi. Hänelle ei ole samantekevää mitä opettaja hänestä ajattelee. Hän kokee oppivansa paremmin, kun uutta laulua harjoitellaan eikä lauleta suoraan nuoteista. Hän kokee sen vaikuttavan negatiivisesti lauluhalukkuuteen. Hän haluaisi opetella uutta laulua lause kerrallaan. Tytöt ovat tunneilla aktiivisempia. Pojat vastustavat kitaran soittamista. Hän haluaisi musiikintunneille kovemman kurin. Hän juttelee hänen kavereidensa kanssa itse tunnilla. Pojat ja tytöt ovat eri puolilla luokkaa. Hänen mielestään pojatkin saattaisivat laulaa, jos tyttö olisi sijoitettu viereen, koska tytöt laulavat. Hänen mielestään musiikinopettaja pitää hänestä, mutta ei ota huomioon hänen ehdotuksiaan. Hän pitää melodiaa tekstinä tärkeämpinä, koska melodia tekee musiikin. Hän pitää laulettuja lauluja tylsinä, koska ne ovat liian hitaita, esimerkiksi valssi. Ala-asteella laulaminen kiinnosti, koska siellä sai itse vaikuttaa parempien laulujen valintaan. Laulettavat kappaleet määräytyvät liikaa hänen mielestä opettajan ehdoilla, koska opettajat tilaavat musiikinkirjat. Muutama hänen kavereistaan harrastaa soittamista, mutta kaverit eivät anna laulamisesta palautetta eikä kilpailua paremmuudesta laulamissa ole. Jos hänen kaverinsa laulaisivat innokkaasti, myös hän laulaisi. Yksin hän ei kehtaa laulaa. Hän laulaa mieluummin yhdessä kuin yksin, koska yksin laulaessa virheet kuulee. Yhdessä laulaessa virheet eivät kuulu, koska kaverit korjaavat virheet. Jos hän on ainoa, joka ei laula, kokee hän sen häiritsevänä ja ahdistavana. Muuten musiikintunnilla hän ei koe ahdistuneisuutta. Esiintyessä hän ajattelee, meneekö esitys hyvin, ja pysyykö esitys koossa. Alussa ajatukset ovat negatiivisia, loppujen lopuksi myös positiivisia. Hän kokee, että esiintyessä laulamalla tarvitsee pysyä koko ajan mukana, mutta esimerkiksi historiantunnilla voi esiintyä omassa tahdissa. Hänen mukaansa musiikintunneilla pitäisi olla enemmän esiintymistä, koska se tekisi joillekin hyvää. Hän kokee laulamisen helpottavan esiintymistä muilla tunneilla. Hän kokee jännityksen laulamissa johtuvan tilanteesta, mikä johtuu muiden ihmisten läsnäolosta. Hän pelkää, että joutuu laulamaan yksin. Hän voisi haluta esiintyä soittamalla mutta ei laulamalla, ellei laulaminen tapahdu ryhmässä. Hänen mielestään osa hänen kavereistaan osaa laulaa. Luokassa on hyvä yhteishenki ja kaikki tuntevat toisensa. Nettipelin pelaaminen jakaa kuitenkin oppilaita kahtia. Hän ajattelee laulusuorituksen aikana, että mitä muut hänestä ajattelevat. Hän ei laula tosissaan vaan lyö leikiksi, koska ei halua kavereidensa ajattelevan, että hän on kiinnostunut laulamisesta tai että hän olisi hyvä laulamaan. Hän toivoo laulaessaan, että tilanne menisi nopeasti ohi. Hän saattaisi laulaa hyvää kappaletta, vaikka muut eivät, mutta ainoastaan huumorimieleessä. Hän ei ole kokenut iloa musiikintunneilla laulaessaan. Hän kokee laulamaan oppimisen vaikeana, koska se edellyttää hyvää

rytmitajua ja äänialaa. Hän pitää laulun kuuntelemisesta. Hän kokee laulamisen olevan poikien ja tyttöjen asia, mutta tytöt laulavat tunneilla enemmän. Hän mainitsee poikien osaavan laulaa paremmin esimerkiksi heavy-musiikkia. Hän on ollut ylpeä saadessaan positiivista palautetta. Hän ei ole mielestään musikaalinen eikä hyvä laulamaan, koska ei pidä laulamista. Musikaalisuus on hänelle vaivattomasti oppimista, musiikin kuuntelemisen taitoa ja musiikillista tietämystä. Hän ei pidä lauluääntään hyvänä eikä huonona. Hän laulaa mieluummin korvakuulolta kuin nuoteista. Hän pitää tunneilla mielekkäänä, kun soitetaan uusia kappaleita, tai kun itse saa päätösvaltaa kappaleiden valitsemiseen. Hän uskoo musikaalisten kavereiden vapaa-ajan laulamisen saattavan innostaa laulamaan. Hän pitää huonona äänenä sellaista, joka ei pysy laulussa mukana ja on epävireinen. Hyvä laulaja osaa laulaa kappaleen, kuten oikea laulaja on sen laulanut. Jos hänen kaverinsa eivät laula, ei hänkään laula. Hän pitää rytmitajuaan hyvänä, mutta ei ole varma melodioiden laulamista. Tunnetilat vaikuttavat lauluhalukkuuteen. Jos on hyvä ryhmä, joka kuuntelee musiikkia ja joku laulaa, saattaa hän laulaa mukana. Hän ei itse laula huutamalla. Hyvä laulaja osaa hänen mielestään käyttää ääntään oikein. Hän ei jäljittele muiden ääntä laulaessaan tosissaan. Vaikeat laulut tuottavat hankaluuksia, koska ne vaativat tietyntyyppistä äänenlaatua. Hän kokee laulamisen ihan miellyttävänä. Hänellä on laulamisen aikana esiintymistilanteesta johtuvia jännitystiloi-ja, jolloin laulaminen muuttuu oudoksi. Häntä pelottaa laulaessaan itsensä nolaaminen tai sanojen unohtaminen, mutta hän korjaa tilanteen laskemalla laulamisen leikiksi. Hän ei jännitä soittamista, koska siinä ei tarvitse sanoa mitään. Soittamisen hän kokee laulamista mukavampana, koska siinä ei tarvitse avata suuta ollenkaan ja siinä saa soittaa käsillä ja jaloilla.

H4: Hänen isänsä kuuntelee joskus musiikkia, mutta vanhemmat tai sisarukset eivät laula koskaan. Hän ei laula kotona, eikä missään nimessä kavereilleen, koska se pelottaa ja väärin laulaminen nolottaa, eikä laulaminen ole myöskään kivaa. Hän myös pelkää hänen kavereidensa reaktioita. Hän ei käy perheensä kanssa musiikkitapah-tumissa, eikä häntä ole kotona opetettu laulamaan. Hän ei ole laulanut lapsuudessa paljon, ainoastaan, kun ala-asteen musiikintunneilla oli pakko. Hän uskoo, että kodin musiikillinen harrastuneisuus olisi voinut vaikuttavaa hieman hänen lauluhalukkuuteen, esimerkiksi halukkuuteen laulaa kuorossa. Hän ei kuitenkaan halua, että hän-tä olisi kotona opetettu laulamaan. Hän ei kuuntele musiikkia, koska ei omista levyjä. Hän pitää musiikintunteja turhina, koska musiikista ei ole mitään hyötyä eikä hänestä tule soittajaa eikä laulajaa. Hän ei myöskään koe musiikintunteja kivoina, koska siellä pitää laulaa. Hän ei ole avannut suutaan kertaakaan musiikintunnilla. Koko vuosi on musiikintunneilla soitettu kitaraa. Hän pitää kitaransoitosta, mutta ei pianon soittamisesta eikä laula-misesta. Hän ei osallistunut äänenmurroksen takia laulukokeeseen, mutta pitää laulukoetta hyvänä asiana. Ala-asteella hän joutui laulamaan yksin. Palaute ei ollut positiivista itse laulamista. Hän haluaisi vähentää musiikintunteja. Ala-asteella häntä rohkaistiin laulamaan, mutta ei kotona. Hän ei ole tuonut ehdotuksiaan julki musiikintunneilla. Häntä alkaa väsyttää musiikintunneilla, ja hän odottaa tunnin loppumista. Häntä häiritsee tun-neilla oleva häly, ja hän käyttääkin kuulosuojaimia. Hän haluaa laulaessa suorittaa laulun nopeasti loppuun, että ei tule virheitä. Virheiden sattuesssa hänelle nauretaan, ja hän punastuu, eikä hän pidä häneen kohdistuvasta naurusta. Opettaja on kannustava, mutta ei pakota laulamaan. Hän on oppinut laulamaan koulussa kertosäkeitä, virren (517) ja pääsiäislaulun (tahdon muistaa pitkäperjantain). Opettaja kannustaa laulamaan yhdessä laula-malla itse ja kehoittamalla oppilaita mukaan. Tarvittaessa opettaja tuo oppilaalle soittimen ja näyttää miten sitä soitetaan. Hän kokee kannustuksen rohkaisevana. Tunneilla lauletaan erityyppisiä lauluja. Jokaista laulua harjoi-tellaan paljon. Hän kokee positiivisen palautteen kannustavana. Jos tunnilla ei osallistu soittamiseen tai laula-miseen, joutuu luokasta pihalle tai nurkkaan odottamaan. Yleensä tunnilla kaikki soittavat, ja opettaja opettaa yhtä kerrallaan. Hän osaa soittaa kitaralla muutamia sointuja. Hän soittaa tunnilla yleensä kitaraa, jos jaksaa. Hän kokee rumpujen ja soittimien soittamisen mielekkäänä. Lapsuudesta hänellä ei ole kokemuksia laulamises-ta. Hänelle on samantekevää, mitä opettaja ajattelee hänestä. Uutta laulua opeteltaessa jokainen oppilas ottaa soittimen ja opettaja kiertää näyttämässä, miten instrumenttia soitetaan. Yhteislaulun opettelussa opettaja lau-laa ensin, ja oppilaat toistavat. Hän kokee tämän jokseenkin hyväksi tavaksi. Hän kokee, että paremmin oppisi, jos olisi kotiläksyjä, joskaan se ei olisi hänen mielestään mukavaa. Hän kokee tekstin tärkeämmäksi laulussa, koska ei ymmärrä melodioista mitään, ja tekstistä näkee, missä kohdassa kappale etenee. Hän kokee, että melo-dia voi olla joko hyvä tai huono. Hänen mielestään tytöt laulavat enemmän ja osaavat laulaa paremmin. Hän juttelee musiikintunneilla, ja kokee, että siellä ei ole kuria. Kurittomuus vaikuttaa laulamisen vähenemiseen tunnilla, koska puhuminen on hänestä mieluisampaa. Pojat istuvat edessä ja tytöt takana. Se mahdollistaa jutte-lemisen tunnilla. Hän ei usko, että musiikinopettaja pitää hänestä. Hän ei ole esittänyt ehdotuksiaan musiikin-tunneilla. Hän koki kitarakokeen mieluisana, koska siitä sai vapaatunnin. Hän piti Varrella virran-kappaleesta, mutta ei laulanut sitä itse. Kappaleen kokonaisuus teki siitä mieluisan. Hän pitää koululauluja liian yksinkertai-sina, ja se vaikuttaa hänen lauluhaluttomuuteensa. Hän haluaisi uudempia ja suositumpia lauluja, joista esi-merkkinä hän mainitsee HIM-yhtyeen. Jotkut hänen kavereistaan soittavat, mutta kukaan ei laula. Joskus hänen laulaessaan kaverit pitivät hänen laulustaan, mutta eräs tyttö ei. Kilpailua paremmuudesta laulamissa ei kave-reiden välillä ole. Jos hänen kaverinsa laulaisivat innokkaasti, saattaisi hän myös laulaa, mutta ainoastaan kuorossa. Hän kokee yhdessä laulamisen helpompina kuin yksin laulamisen, koska virheitä tai väärin laulamista ei huomaa esimerkiksi kuorossa. Jos unohtaa sanat, on helpompi päästä kanssalaulajien avustuksella takaisin

mukaan. Häntä häittää, jos häntä huomautetaan laulamattomuudesta. Hän ei pidä yksin esiintymisestä millään muotoa epäonnistumisen pelossa. Hän uskoo, että musiikintunneilla esiintyminen edistää esiintymisvarmuutta muilla tunneilla, mutta ei halua, että esiintymistä olisi enemmän musiikintunneilla. Häntä jännitti kerran esiintyessään aluksi, mutta ei pitänyt kokemustaan loppujen lopuksi kauheana. Hän kokee oman jännityksensä johtuvan sekä luonteenpiirteistä että tilanteen tuomasta jännityksestä. Hän ei pelkää musiikintunneilla, että siellä pitää laulaa yksin. Hän ei halua esiintyä ollenkaan. Hän ei pidä hänen kavereidensa laulamisesta. Hän itse laulaa vapaa-ajallaan, jos joku kappale on jäänyt soimaan päähän. Koulussa laulamisen estää epäonnistumisen pelko. Hän kokee, että laulamisen harjoittelu ja esiintyminen auttaisivat jännitykseen. Hän kokisi tunnit mielenkiintoisempina, jos siellä harrastettaisiin hänen suosimiaan työtapoja. Hän ei kuitenkaan osaa eritellä, mitä tämänkaltaiset työtavat olisivat. Luokassa ei ole hyvä yhteishenki, ja riitaa syntyy helposti. Hän kokee, että koska kukaan ei laula, ruokkii se laulamattomuutta. Hän ajattelee laulaessaan tunnilla, vaikkakin olisi vain vähän kuuntelijoita, että hän on huono laulamaan. Tämä aiheuttaa jännityksen johtaen epäonnistumiseen. Vaikka hän pitää jostain kappaleesta, jota kukaan ei laula, ei hänkään laula, koska hän pelkää epäonnistumista. Hän on kokenut soittamisen joskus miellyttävänä. Laulamisesta hän on pitänyt, jos kaikki muutkin ovat tykänneet siitä. Laulamaan oppiminen on hänelle työlästä, jos hän ei pidä harjoiteltavasta laulusta. Hän pitää laulun kuuntelemisesta. Hän pitää laulamista pojille ja tytöille soveltuvana. Hän on ylpeä saamastaan positiivisesta palautteesta. Hän ei ole mielestään musikaalinen, koska ei kuuntele musiikkia, soita instrumenttia eikä laula. Musikaalisuus on hänelle osaamista ja taitavuutta musiikin parissa. Hän ei pidä itseään hyvänä laulajana, eikä pidä omasta lauluäänestään. Hänen nauhoitettu laulunsa kuulosti hänen mukaansa kauhealta ja kimeältä. Hän haluaisi menestyä paremmin musiikissa ja laulussa. Hän laulaa mieluummin korvakuulolta jäljitellen opettajaa kuin nuoteista, koska hän ei ymmärrä nuoteista mitään vaikka haluaisikin. Hän kokee, että innostuisi musiikista, jos sitä alkaisi harrastaa ja harjoitella. Hän ei halua esiintyä millään muotoa koulussa, koska koko koulu kuuntelee. Hänen mukaansa hyvä laulaja ei laula väärin. Hänen mielestään tytöillä on poikia parempi äänenlaatu, koska pojilla on möreä ääni. Hän kokee oman rytmittäjensä huonoksi, koska hän ei ymmärrä rytmejä ja se aiheuttaa virheitä laulamisessa. Hänen veljensä, joka laulaa useammin, on sanonut hänen laulavan nuotin vierestä. Hän kokee, että veli on oikeassa, mutta ei koe sitä kivana asiana. Laulaessaan hän laulaa hiljaa, ettei kukaan kuule. Laulaessaan hän ei jäljittele kenenkään muun ääntä. Hän haluaisi, että musiikintunneilla kaikki laulaisivat yhdessä. Tunneilla pitäisi saada myös tehdä omia sävellyksiä. Musiikintunneilla laulaminen alkaa pitkän päälle rasittaa ja ärsyttää häntä. Joskus hänen kurkkunsa kipeytyy tai sitä rupeaa kuivaamaan. Lisäksi häntä nolottaa ja jännittää laulaessa. Hän pitää itseään laulamisen aikana rumana ja ääntä karseana. Laulamisen kokonaisuus on hänelle epämiellyttävää. Laulamisessa yhdistyy jännitys ja vastenmielisyys. Häntä pelottaa laulaessaan sanojen unohtaminen, mutta ei soittaessa, koska sitä ei kuule niin herkästi. Laulaminen pelottaa, koska hän ajattelee, että hän on esiintyessään kaikkien edessä, ja hän saattaa vaikka kompastua.

H5: Hänen kotonaan ei harrasteta musiikkia. Hänen kotonaan hän laulaa toisinaan. Kavereilleen hän ei laula koskaan, koska kokee, että hänellä ei ole lauluääntä. Hän käy perheensä kanssa musiikkitapahtumissa hyvin harvoin. Kotona häntä ei ole opetettu laulamaan ollenkaan. Ala-asteella hän lauloi kuorossa. Hän lopetti kuitenkin laulamisen yläasteella, koska ei luota enää omaan ääneen. Hänen luokallaan melkein kaikki laulavat. Hän uskoo, että perheenjäsenten laulaminen saattaisi lisätä lauluhalukkuutta, mutta ei kuitenkaan halua, että häntä olisi kotona opetettu laulamaan. Hän kuuntelee hip hop-musiikkia. Hän kokee musiikintunnit tylsinä, koska siellä soitetaan usein marakasseja. Lisäksi hän soittaa tunneilla kitaraa usein. Hän kiinnostuisi tunneista enemmän, jos siellä harjoiteltaisiin nykyaikaisempaa musiikkia, sillä hän ei pidä musiikintunneilla soitettavasta afrikkalaisesta bongomusiikista. Hänen laulukokeensa meni huonosti, eikä hän ole saanut laulamisestaan palautetta. Häntä on rohkaistu vain vähän laulamaan yläasteella. Hän ei ole ehdottanut musiikintunneilla mitään. Hän kokee musiikintunnit tylsinä, ja haluaisi lisää toiminnallisuutta sekä erilaisia kappaleita laulettavaksi. Hänen mukaansa laulupainotteisella tunnilla ei voi laulaa yksin, mutta yhdessä voi. Hänellä ei kuitenkaan ole kokemuksia näistä. Hän kokee opettajan jokseenkin kannustavana. Hän ei ole oppinut juuri yhtään laulua yläasteella, ainoastaan soitettavia kappaleita. Hän laulaa koulussa vain, jos on pakko. Hän kokee laulettavien kappaleiden olevan samantyyllisiä, esimerkiksi afrikkalaisia lauluja, joissa on kosketinsoittimia ja rumpuja. Tunneilla ei pakoteta laulamaan, mikä on hänen mielestä hyvä asia, ettei niiden tarvitse laulaa, jotka eivät osaa tai halua. Hän kokee positiivisen palautteen kannustavana. Hän ei pidä esiintymisestä laulamalla. Hän esiintyy joskus soittamalla jotain instrumenttia. Hän koki ala-asteen tunnit mieluisina, koska siellä soitettiin paljon ja tanssittiin joskus. Hänelle on lähes samantekevää, mitä opettaja hänestä musiikintunneilla ajattelee. Uusi laulu opetellaan valikoimalla kirjasta kappale, jonka jälkeen opettaja neuvoo soittamaan. Hän pitää tätä hyvänä tapana. Hän e ehkä koe tyttöjen ja poikien välillä olevan eroa musiikintunneilla eikä muilla tunneilla. Musiikintunneilla ei ole muodostunut erikseen tyttö- ja poikaryhmiä. Hän juttelee ja kysyy apua kavereiltaan musiikintunneilla. Hän kokee mieluisaksi soittaa nykyaikaista musiikkia nykyaikaisilla soittimilla. Hänen mielestään musiikinkirjoissa on sekä hyviä että huonoja lauluja. Monet hänen kavereistaan harrastavat musiikkia. He eivät ole kuulleet hänen lauluun, eikä kilpailua paremmuudesta laulamisessa tai soittamisessa ole. Jos hänen kaverinsa laulaisivat innokkaasti musiikintunneilla, niin luultavasti myös hän laulaisi. Häntä häittää, jos hän on ainut, joka tunneilla

ei laula. Hän ei pidä esiintymisestä, koska hän ei luota itseensä. Hän ei tahdo musiikintunneille lisää esiintymistä, mutta uskoo esiintymisen siellä vaikuttavan positiivisesti muille tunneille. Hän uskoo esiintymisepävarmuuden johtuvan sekä luonteesta että tilanteen tuomasta jännityksestä. Hän pelkää musiikintunneilla, että joutuu laulamaan yksin. Hän ei halua joutua laulamaan yksin koulun juhliin, mutta hän voisi laulaa yhtyeessä tai kurossa. Hän pitää kavereidensa laulamisesta, ja pitää heitä laulutaitoisina, mutta hän ei itse laula heille. Hän haluaisi musiikintunneilla harrastettavan enemmän hänen suosimiaan työtapoja. Hänen luokassaan on hyvä yhteishenki. Kun hän laulaa vapaa-ajallaan, hän ei ajattele, mitä muut hänestä ajattelevat. Jos hän haluaisi musiikintunnilla laulaa jotain hänelle mieluisaa kappaletta, vaikuttaisi hänen kavereidensa laulamattomuus hänen lauluinnokkuuteensa. Hän ei enää soita mitään instrumenttia. Ala-asteella hän soitti bassoa. Hän ei ole koskaan kokenut iloa laulaessaan musiikintunneilla. Hän kokee laulamaan oppimisen vaikeana, koska esimerkiksi rytmit tuottavat vaikeuksia. Jotkut kappaleet hän oppii ja joitain ei. Hän kuuntelee kaikenlaista laulua. Hän kokee laulamisen sopivan tytöille ja pojille. Hän ei ole saanut palautetta musiikinopettajaltaan. Hän ei ole mielestään musikaalinen eikä hyvä laulamaan. Musikaalisuus on hänelle laulu- ja soittotaitoa. Hän pitää lauluään-tään huonona, eikä siksi pidä laulamisesta. Mikrofonin laulamisen hän kokee omituisena, mutta melodioiden laulaminen sekä korkealta että matalalta on hänelle helppoa. Hän ei muista kenenkään kommentoineen hänen lauluaan. Hän haluaisi menestyä paremmin musiikissa, mutta ei erityisemmin laulamassa. Hän opettelee laulamaan korvakuulolta, koska hän ei osaa lukea nuotteja. Hän kokee, että nuottien oppiminen saattaisi lisätä lauluhalukkuutta. Hän kokee, että mikään ei saisi häntä kiinnostumaan musiikista. Hän kuvailee hyvää lauluään-tä tilanteesta riippuvaiseksi. Hän kokee hänen kavereidensa vaikuttavan vähän hänen laulamiseensa. Hän työskentelee musiikintunneilla muiden kanssa. Hän kokee rytmitajunsa huonoksi. Aluksi hän pysyy rumpujen soittamisessa rytmisissä, mutta menee sekaisin, kun kappale etenee pidemmälle. Melodioiden laulaminen on hänelle vaikeaa. Kotonaan hän laulaa hiljaa. Tunnetilat vaikuttavat hänen lauluhalukkuuteensa. Hän kokee vain soittamisen mieluisaksi työtavaksi. Laulaessaan hän laulaa omalla äänellään. Yksin laulaminen on hänestä luonnollista, mutta yleisön edessä laulaminen tuottaa jännitystiloja. Hän ei ajattele laulaessaan, miltä hän näyttää. Häntä pelottaa laulaessaan itsensä nolaaminen, mutta ei soittaessa.

H6: Hänen siskonsa soittaa pianoa. Hänen isänsä hyrää joskus kotona. Hän ei laula kotonaan eikä koulussa, mutta kavereilleen hän laulaa vapaa-ajalla, jos jonkun kappaleen kertosäe jää hänen päähänsä soimaan. Hän ei käy perheensä kanssa musiikkitapahtumissa, eikä häntä ole koskaan opetettu laulamaan kotona. Hän ei myöskään lapsena ole laulanut. Ala-asteella joutui laulamaan aamunavauksessa virren, ja hän oli ainut joka lauloi, eikä se tuntunut hänestä mukavalta. Hän ei usko, että jos hänen perheenjäsenet olisivat laulaneet, niin myös hän olisi innostunut laulamisesta. Hän pitää laulamista kauheana, eikä hänellä ole itsensä mukaan kokemuksia laulamisesta. Hän ei olisi halunnut, että häntä olisi opetettu kotona laulamaan. Hän kuuntelee monipuolista musiikkia, mutta ei heavya. Hän mainitsee esimerkeiksi kuuntelemistaan artisteista Kylien, Juanezin, Amy Diamondin ja Shakiran. Hän kokee musiikintunnit kauheina, koska on niin vaikea soittaa kaikilla soittimilla. Esimerkiksi rumpujen soittamisessa hän ei pysy ollenkaan rytmisissä mukana. Hän ei halua enää soittaa ainakaan rumpuja, koska ala-asteella soittaessaan hänen soittamisensa ei sujunut käden tärisemisen vuoksi, ja hän joutui lyömään pelkästään lautasta. Hän soittaa ainoastaan marakasseja. Hänen luokallaan marakassien soittajia on neljä. Hän haluaa, että musiikintunneilla laulettaisiin vähemmän. Hän pitää marakassien soittamisesta, koska se on helppoa ja siinä hän pystyy hoitamaan oman osuutensa. Hän kokee sen jokseenkin tärkeäksi. Hän ei pidä laulamisen lisäksi opettajan puheen kuuntelemisesta, koska se ei ole hänen mielestä hauskaa vaan tylsää. Hän kokee, että sitä ei tarvitse elämässä. Hän kokee, että soittotaitoa eikä laulutaitoakaan tarvitse. Hän unohti laulukokeessa sanat, ja sai siitä numeroksi seitsemän. Hän kokee, että olisi voinut saada paremman numeron, ja se ärsyttää häntä. Hän piti laulukoea huonona kokemuksena, koska siinä joutui laulamaan yksin. Hänen käsityksensä mukaan hänen siskonsa osaa soittaa hyvin pianoa, mutta hän ei itse pidä klassisen musiikin kuuntelusta. Hänen kaverinsa ovat kuunnelleet hänen lauluaan mp3-soittimen kappaleista, mutta eivät ole kommentoineet laulamista millään tavalla. Hän toivoisi enemmän marakassien soittamista ja vähän kitaran soittamista. Hänelle on ok, jos siinä on laulua mukana, kunhan ei itse tarvitse laulaa. Hän ei koe opettajansa rohkaisseet häntä laulamaan. Kotona häntä ei ole rohkaistu laulamaan. Hän ei ole ehdottanut mitään musiikintunneilla. Musiikintunneilla hän on turhautunut ja tylsistynyt, koska siellä istutaan ja vähän soitetaan, ja keinutellaan tuolia. Laulupainotteisella tunnilla hän kokee ärsyyntyneisyyttä, koska vain tytöt vähän laulavat siellä. Hän kokee opettajan hauskana. Hän ei ole oppinut laulamaan koulussa muuta kuin virsiä. Hänen mukaansa tähän on syyinä se, että kun lauluja ei laula, ne unohtuvat. Tunneilla opettaja kannustaa laulamaan yhdessä kehottamalla laulamaan. Hänen mielestään koulussa lauletaan hieman liikaa erityylisiä kappaleita. Hän kokee vaikeaksi, kun laulussa on kaksi tekstiriiviä päällekkäin, jolloin hän ei tiedä, missä laulu etenee. Koska hän ei löydä oikeaa kohtaa laulusta, ei hän laula ollenkaan. Hän laulaisi kappaleen, jos hän pysyisi laulussa mukana. Hänen mukaansa edellä mainitun tyyllisiä kappaleita ei lauleta koulussa usein. Hän ei välitä positiivisesta palautteesta. Hän ei esiinny ollenkaan laulamalla. Hän ei koe myöskään yhdessä laulamista mielekkäänä. Hän koki mielekkäänä tunnin, jolloin juhlasalissa harjoiteltiin koko tunti, ja hän sai soittaa marakasseja sekä omia juttujaan. Uusia lauluja harjoitellaan ottamalla kirja käteen ja laulamalla siitä. Hänen mukaansa vaikearakenteisetkin laulut tulisi osata laulaa ilman harjoit-

telua, koska opettaja olettaa kaikkien osaavan laulaa kyseisen kappaleen. Hän haluaisi, että kappaleet olisivat läpisävellettyjä, niin se helpottaisi laulujen oppimista. Myös kappaleen käyminen läpi ennen laulamista saattaisi helpottaa laulamista. Hän ei tiedä, onko hänen kavereillaan samanlaisia ongelmia, koska hän ei paljon puhu kavereidensa kanssa. Hän kokee tekstin melodiaa tärkeämmäksi elementiksi lauluissa, koska hänen mukaansa tekstiä lauletaan, ei melodiaa. Hänen mukaansa tytöt tykkäävät laulaa, mutta pojat eivät. Tytöt myös lukevat innokkaammin muissa aineissa. Hän juttelee kaikilla tunneilla kavereidensa kanssa ja kysyy heiltä apua, jos tarvitsee. Hän kokee, että pojat ja tytöt ovat muodostuneet eri ryhmiksi tunneilla. Hän kokee sen hyväksi asiaksi, koska hän ei viitsi työskennellä tai puhua tyttöjen kanssa. Hän ei halua, että hänen mielipiteensä otettaisiin paremmin huomioon musiikintunneilla. Hän pitää Hummani Hei-laulusta, koska siinä on yksinkertaiset ja hyvät sanat ja melodia. Hän pitää ala-asteen ja yläasteen lauluja samanlaisina. Hän ei pidä koululaulujen sanoista, koska niihin sisältyvä tarina ei ole hyvä. Hänen kaverinsa eivät harrasta musiikkia. Hän on laulanut kavereilleen yhden kappaleen, mutta ei saanut siitä palautetta. Kavereiden välillä ei ole kilpailua paremmuudesta. Jos hänen kaverinsa laulaisivat innokkaasti musiikintunneilla, myös hän laulaisi. Hän kokee yhdessä laulamisen yksin laulamista mielekkäämmäksi, koska esimerkiksi laulukokeessa hän jännittyi ja ääni alkoi tärästä, mikä teki kokemuksesta negatiivisen. Hän ei kuitenkaan koe laulukokeen vaikuttaneen hänen lauluhaluttomuuteen. Kavereiden laulaminen ei häiritse häntä vaikka hän itse ei laula. Tosin häntä häiritse se, että siitä voisi tulla huono numero. Hän ei pidä esiintymisestä musiikissa. Esiintymistilanteessa kaikki katselevat ja hän kokee sen tyhjänä, eikä hän tiedä, mihin itse suuntaisi katseet. Jos hänen suorituksessaan tulee virheitä, hän ajattelee, mitä muut hänestä silloin ajattelevat. Hän ei pidä esiintymisestä yksin millään tunneilla. Hänen mielestään ryhmässä esiintymistä voisi olla enemmän. Hän kokee, että esiintyminen musiikintunneilla ei vaikuta esiintymisvarmuuteen muilla tunneilla. Hän on tuntenut itsensä aina ujoksi. Hän on aina pelännyt laulukokeita ja sitä, että joutuu laulamaan yksin. Opettaja usein pelleili pyytämällä häntä laulamaan yksin, ja hän koki sen turhauttavana ja tunsu vihaa opettajaa kohtaan. Hän ei haluaisi päästä esiintymään koulun juhliin laulamalla tai soittamalla, vaikka se tapahtuisi ryhmässä. Hän oppii uudet asiat mielestään hitaasti verrattuna tovereihinsa, ja se vaikeuttaa esimerkiksi hänen kitaransoittoonsa, jolloin hän ei opi soittamaan vaikeampaa kappaletta. Hän pitää kavereidensa laulun kuuntelemisesta, jos he laulavat hyvää kappaletta. Hän ei vapaa-ajallaankaan laula kavereidensa kanssa. Hän uskoo, että jos hän pääsisi kavereidensa kanssa laulamaan niitä kappaleita, joista hän pitää, voisi se lisätä lauluhalukkuutta. Hänen luokassaan on hyvä yhteishenki. Jos hän laulaa yksin, ajattelee hän, että on noloa laulaa, koska kukaan muu ei laula. Vaikka hän pitää jostain kappaleesta, ei hän laula sitä tunnilla, jos hänen kaverinsakaan eivät laula. Jos hän laulaa, pitää myös olla sellaisia kavereita, joiden kanssa tykkää laulaa. Hän ei ole kokenut iloa musiikintunneilla koskaan laulaessa. Hän kokee laulamaan oppimisen vaikeana, koska joutuu laulamaan korkealla äänellä. Hän ei osaa laulaa, jos jotkut tavut ovat tarkoitettu laulettavaksi pitkinä, koska hän ei osaa lukea niitä kirjasta. Hän kokee laulamisen olevan tyttöjen juttu, koska he osaavat laulaa paremmin. Hän kokee hyvänä, että opettaja ei pysty kuuntelemaan yksittäistä laulua tunnilla. Hän ei ole saanut ollenkaan palautetta opettajaltaan. Hän ei ole mielestään musikaalinen, koska hän ei osaa soittaa mitään. Musikaalisuus on hänelle tahtoa soittaa ja laulaa. Hän ei osaa mielestään laulaa, koska ei osaa kirjasta erikoisjuttuja. Hän ei pidä lauluäänestään, koska se ei hänen käsityksensä mukaan ole hyvä. Hänen lauluun ei ole kommentoitu. Häntä ei kiinnosta parempi menestys musiikissa, ainoastaan paremman numeron osalta. Hän ei laula seuraamalla nuotteja, vaan mieluummin seuraa kirjasta tekstiä. Yleisön edessä oleminen on hänelle esiintymisen esteenä. Hän uskoo, että kaverit, jotka tykkäisivät soittaa jotain, saisivat hänet kiinnostumaan musiikista. Laulamista hän ei kiinnostuisi millään, koska se on tylsää. Hän ei käy ollenkaan musiikkitapahtumissa. Kavereiden laulaminen vaikuttaa hänen omaan lauluhaluttomuuteen. Hän työskentelee mieluusti muiden kanssa kaikilla tunneilla, ja kokee olevansa pidetty toverijoukossa. Hän kokee rytmitajunsa olevan huono, koska kaikki musiikissa on vaikeaa. Hän uskoo, että harjoittelu kehittää rytmitajua, mutta hän ei halua harjoitella, koska se on niin vaikeaa. Myös nuoteista laulaminen on hänelle vaikeaa. Hänen jännityksensä laulamissa johtuu tilanteen tuomasta jännityksestä eikä pysyvistä luonteenpiirteistä, koska juuri yksin tekeminen jännittää. Laulaessaan hän ei laula hiljaa eikä voimakkaasti. Hän kuuntelee mieluusti laulua, joka on tavanomaista voimakkaampaa. Hän pitää koulun musiikkiesiintymisiä surkeina, koska musiikki hallitsee laulua. Hän ei kiinnostuisi laulamista, vaikka laulamisen tapaa muutettaisiin. Hän ei myöskään halua, että sitä muutettaisiin. Tunnetilat vaikuttavat hänen lauluhalukkuuteensa vähän. Hyvä laulaja laulaa hänen mukaansa tasaisesti. Hänellä ei ole esikuvia musiikin saralla. Hän haluaisi, että tunneilla soitettaisiin koko tunti. Ne saisivat laulaa, jotka haluaisivat. Kun hän laulaa vapaa-ajallaan, laulaa hän omalla äänellään. Hän laulaa kotonaan vapaa-ajalla mielestään paremmin kuin koulussa, koska siellä ei ole muita kuuntelemassa, jolloin ääni ei tärise, ja se taas helpottaa laulamista. Hän kokee, että hänen oma kehonsa ja äänielimistönsä ovat sopivia laulamiseen. Laulaessaan ja esiintyessään hänen kätensä tärisevät, jos hän laulaa kirjasta. Hänen kämmenensä myös hikoilevat ja hänen jalkansa tärisee. Hänellä ei ole laulamisen aikana erityisiä tunnetiloja. Hänen mielestään on kauheaa, jos hän unohtaa laulaessaan sanat. Jos hän soittaa väärin, joutuu hän odottamaan kauan, kunnes pääsee taas jatkamaan kappaletta. Hänen äänensä ei tunnu erilaiselta laulaessa kuin puhuessa.

H7: Hänen kotona ei ole musiikin harrastajia. Hänen äitinsä hyräilee joskus kotona. Hän ei laula vapaaajallaan yksin eikä kavereilleen, koska hänelle ei yhtäkkiä tule mieleen laulaa. Hän ei ole laulanut musiikintunneilla, vaan on keskittynyt pelkästään kitaran soittamiseen. Hän ei käy perheensä kanssa koskaan musiikkitapahduksissa. Kotona ei ole opetettu laulamaan. Hän on laulanut ainoastaan hoitopaikassaan sekä ala-asteella, koska oli pakko. Hän uskoo, että lauluhalukkuus voisi lisääntyä, jos kotona harrastettaisiin laulamista, ja hän oppisi paremmin laulamaan. Hän ei kuitenkaan halua, että häntä olisi opetettu laulamaan kotona. Hän kuuntelee monipuolista musiikkia, mutta ei koe tunnistavansa musiikin eri tyylilajeja. Hän pitää musiikin kuuntelemisesta. Hän koki musiikintunnit mukavampana, koska ne olivat helpompia kuin monet muut tunnit eikä siellä tarvinnut tehdä mitään ja hän piti soittamisesta. Hänen mielestään musiikintunneilla lauletaan tarpeeksi. Hän pitää soittimien soittamista mielenkiintoisena. Hän ei suhtaudu negatiivisesti laulukokeeseen. Kukaan ei ole koskaan kuunnellut hänen lauluaan lukuun ottamatta laulukoetta. Hänen mukaansa musiikintunneilla pitäisi tehdä enemmän asioita, mistä oppilaat itse pitävät. Opettaja on kannustanut häntä laulamaan, mutta se ei ole vaikuttanut hänen laulamattomuuteen. Myöskään kotona häntä ei ole rohkaistu laulamaan. Hän kokee, että hänen ehdotuksensa musiikintunneilla on otettu huomioon. Hän kokee laulamisen ja musiikintunnit tylsinä, koska siellä joutuu odottelemaan paljon. Koska hän ei laula, hän joutuu odottamaan työttömänä muiden oppilaiden laulaessa. Opettaja kannustaa oppilaita. Hän kokee, että on oppinut laulamaan lähes kaikki osaamansa laulut koulussa. Hänen mielestään musiikintunneilla lauletaan tarpeeksi. Hän kokee positiivisen palautteen kannustavana. Hän ei esiintynyt musiikintunneilla, koska ei osannut ala-asteella soittaa kitaraa, eikä myöskään tykännyt esiintymisestä eikä muiden soitinten kuin kitaran soittamisesta. Hän koki mieluisena, kun opettaja pyysi häntä soittamaan kitaraa, koska piti häntä hyvänä soittajana. Hänelle ei ole samantekevää, mitä musiikinopettaja hänestä ajattelee. Ala-asteella uusia lauluja opeteltiin ensin soittamalla melodia ja sitten laulamalla se monta kertaa läpi. Hän kokee, että sillä metodilla oppi laulamaan helpoimmin. Hän kokee, että tytöt laulavat enemmän musiikintunneilla ja pojat soittavat. Hän pitää melodiaa ja tekstiä tärkeinä elementteinä lauluissa. Hänen mukaansa musiikintunneilla voi tunnelma olla rennompaa kuin muilla tunneilla. Hän jutteli ja kysyi apua musiikintunneilla. Musiikintunneilla syntyi kolme ryhmää, jotka olivat "marakassmiehet", laulajat ja muut. Hän itse kuului ryhmään muut. Hän koki sen parempana kuin marakassiryhmän, koska he eivät halunneet eivätkä osanneet soittaa mitään. Hän kokee, että musiikinopettaja piti hänestä ja hänen mielipiteensä on otettu huomioon tunneilla. Hänen mielestään lastenlaulut eivät kuulu musiikintunneille, mutta mielenkiintoisia ovat kappaleet, missä voidaan käyttää montaa soitinta. Hänen mielestään kirjoista löytyvät koululaulut ovat keskitasoa, mutta niiden sisältö ei ole vaikuttanut hänen omaan lauluhaluttomuuteen. Jotkut hänen kavereistansa soittavat ja kuuntelevat musiikkia. Hänen käsityksensä mukaan hänen kaverinsa eivät ole koskaan kuulleet hänen laulavan. Hän sai arvosanaksi kahdeksan laulukokeesta, ja koki sen oikeutetuksi. Hän ei kuule kavereidensa koskaan laulavan. Laulamissa ei ole kavereiden välillä kilpailua paremmuudesta mutta jos hänen kaverinsa laulaisivat, niin myös hän laulaisi. Hän kokee yhdessä laulamisen yksinlaulamista mielekkäämmäksi, koska siinä ei väärin laulaminen kuulu. Ala-asteella hän joutui yksin laulamaan, eikä se huvittanut häntä. Häntä ei oikeastaan häiritse, vaikka hän olisi ainut, joka ei musiikintunnilla laula. Hän kokee esiintymisen mieluisuuden johtuvan esiintymistilanteen luonteesta. Hän kokee, että musiikintunneilla esiintymisen laulamalla tai soittamalla vaikuttaa positiivisesti muilla tunneilla esiintymiseen. Hänellä on esiintymisjännitystä, mutta hän kokee sen johtuvan tilanteesta. Häntä on pelottanut hieman joutuminen laulamaan yksin. Hän oppii uudet asiat nopeammin verrattuna luokkatovereihinsa. Hänen luokkansa tytöt osaavat hänen mielestään laulaa hyvin. Hän ei ajattele laulaessaan, mitä muut hänestä ajattelevat. Jos hänen kaverinsa eivät laula, niin ei hänkään laula, vaikka hän itse pitäisi laulettavasta kappaleesta. Hän kokee laulamaan oppimisen helppona, riippuen laulusta. Hänen mukaansa laulaminen kuuluu tytöille ja pojille. Hän ei ole mielestään musikaalinen eikä hyvä laulamaan, koska hän ei pysty laulamaan korkealta eikä matalalta, ja se taas vaikuttaa hänen lauluhaluttomuuteensa. Hän ei myöskään pidä omasta lauluäänestään. Hän kokee ujouden ja jännityksen vaikuttavan jonkinasteisesti laulamattomuuteen. Hän kokee, että lapsellisten laulujen laulaminen ei ole hauskaa. Hän ei halua menestyä laulamissa paremmin, koska kokee, että ei tarvitse sitä mihinkään. Hän laulaa mieluummin korvakuulolta kuin nuoteista, koska hän ei ymmärrä nuoteista mitään. Hänen mukaansa kaverit voisivat saada hänet kiinnostumaan laulamista. Hänen mukaansa hyvä laulaja osaa laulaa tarpeeksi korkealta ja matalalta. Hyvä äänenlaatu on riippuvainen kappaleesta. Hän ei osaa soittaa rumppuja, koska kädet menevät heti sekaisin. Hän ei mielestään ole hyvä laulamaan melodioita puhtaasti, koska sävellet menevät sekaisin. Laulaessaan hän laulaa hiljaa, koska ei koe tarvetta äänekkäämmiin laulamille. Tunteet vaikuttavat hänen laulamiseensa. Hän saattoi matkia laulaessaan opettajaa, mutta hänen käsityksensä mukaan huonolla menestyksellä. Laulaminen on helppoa hänelle, kun kukaan ei kuuntele. Muiden kuunnellessa hän keskittyy muuhunkin kuin laulamiseen, mikä aiheuttaa käsien hikoilua. Hänellä on outo tunne laulaessa. Myönteinen kokemus oli, kun hän lauloi kaverinsa kanssa rippileirillä ylätasanteelta Varrella virran-kappaleen, ja he sekä kuuntelijat nauroivat. Hänen mukaansa hän erottuu laulaessa joukosta, koska hän on äänialaltaan ainut basso. Soittaessa ei ole samaa ongelmaa.

H8: Hänen kotonaan ei ole musiikin harrastajia. Hän ei ole laulanut perheenjäsenilleen, koska hänelle ei ole tullut mieleen eikä hän usko, että he haluaisivat kuulla hänen lauluaan. Hän on laulanut kavereilleen leikkimie-

lessä, mutta kaverit ovat tyrmänneet hänen laulamaisensa. Hän käy perheensä kanssa konserteissa, kuten esimerkiksi Metallica ja Nightwishin. Hän ei ole laulanut lapsuudessa, eikä häntä kotona ole opetettu laulamaan. Hän uskoo, että jos kotona olisi laulettu, olisi se varmasti vaikuttanut myös hänen omaan laulamaisensa. Hän kuuntelee pääasiassa kotimaista musiikkia, kuten Cmx ja Kotiteollisuus. Hänen mielestään on kivaa, jos osaa laulaa hyvin. Hän pitää koulun musiikintunteja hauskoina ja rentoina, jos siellä vain soitetaan eikä käydä läpi teoriaa. Hän ei osaa soittaa, mutta silti ei koskaan ole kauhulla odottanut musiikintunteja. Hän pitää laulamisesta itseksensä, mutta koulussa ei, koska luokan edessä laulamiseen liittyy itsensä nolaamisen tunne. Hänen mielestään tunneilla lauletaan sopivasti. Hän pitää musiikintunneista, vaikka siellä lauletaan. Hän ei itse laula yksin, mutta ryhmässä hän laulaa muiden mukana. Hän ei pidä musiikin historiasta, mutta pitää helppojen kappaleiden soittamisesta. Hän sai arvosanaksi yhdeksän puoli laulukokeesta, ja hän kokee, että laulukoe on hyvä asia. Kuukaan ei ole kuunnellut hänen laulamistaan, eikä hän ole saanut palautetta laulamaisestaan. Hänen mukaansa kuunteleminen on hyvä työtapo musiikissa, koska se on helppoa. Häntä ei ole rohkaistu laulamaan koulussa eikä kotona, eikä hän ole ehdottanut musiikintunneilla mitään. Hän kokee laulaessaan tylsyyttä, tosin riippuen kappaleesta. Hän ei ole laulanut yhtyeissä tai kuoroissa. Hän kokee opettajan kannustavana. Hän on oppinut laulamaan koulussa Beatlesin Yesterday, Hurriganesia sekä kansanlauluja. Hän ei pidä kansanlaulujen sävelestä eikä sanoista, koska sanat lauletaan murteilla esimerkiksi kärryillä ajamisesta, ja niissä ei ole hänen mielestään järkeä. Lisäksi hän kokee melodiat kansanlauluissa tylsänä. Opettaja kannusti laulamalla itse kovaan ääneen ja kehottamalla oppilaita mukaan. Hänen mielestään musiikintunneilla lauletaan sopivasti erityyppisiä lauluja. Hän kokee positiivisen palautteen kannustavana. Oppilaat saavat esiintyä musiikintunneilla laulamalla ja soittamalla. Hän ei muista erityisen yhteistoiminnallista tuntia, mutta kokee, että musiikintunneilla työskenneltiin ryhmässä. Hän pitää melodioita tärkeämpänä laulussa kuin sanoja. Hänelle on kappaleiden rakenne epäselvä, ja hän on pudonnut kärryiltä laulun aikana sen vuoksi. Hän kokee, että se on osaksi vaikuttanut lauluhaluttomuuteen. Yläasteella uusien kappaleiden harjoittelu tapahtui opettajajohtoisesti, ja hän koki sen hyvänä tapana. Hän kokee, että kappaleen oppii helpoiten, kun ensin kuulee sen ennen kuin sitä katsoisi nuoteista. Hänen käsityksensä mukaan pojat ovat haluttomampia tekemään musiikintunneilla asioita. Hän kokee, että se johtuu heidän osaamattomuudestaan laulaa tai soittaa. Myös äidinkielessä pojat ovat haluttomia tekemään yhtään mitään, koska he eivät menesty siinä oppiaineessa. Hän jutteli vain musiikintunneilla kavereidensa kanssa, esimerkiksi tarvitessaan apua. Ryhmätoiminta musiikissa on avointa, mutta osa helistää marakasseja, koska he eivät halua soittaa mitään muuta. Hän pitää laulusta, jossa on tarttuva melodia, ja jota on kiva laulaa. Esimerkiksi tämänlaisista kappaleista hän mainitsee Hurriganesin kappaleet. Hän kokee, että koulun musiikinkirjoista löytyy monipuolisia lauluja tarpeeksi, ja hänen mielestään kappaleet olivat sopivia hänen tasolleen. Hänen kaverinsa eivät harrasta laulamista eikä musiikkia, eikä kavereiden välillä ole kilpailua paremmuudesta. Jos hänen kaverinsa laulaisivat innokkaammin tunneilla, laulaisi hän myös. Musiikintunneilla hän on joutunut laulamaan yksin, jolloin häntä jännitti mutta suorituksen jälkeen hänellä oli tunne, että laulu meni hyvin, koska hänelle ei naurettukaan. Hän kokisi nolona ja typeränä, jos hän olisi ainut, joka ei laula tunnilla, vaikka hän ei laulusta pitäisikään. Hän ei pidä esiintymisestä ollenkaan, koska häntä jännittää liikaa. Jännitys aiheutuu itsensä nolaamisen pelkäämisestä. Hän uskoo esiintymisjännityksen johtuvan tilanteen aiheuttamasta jännityksestä. Hän kokee, että esiintymistä on musiikintunneilla riittävästi. Hän uskoo, että musiikissa esiintyminen auttaa esiintymisvarmuuteen muilla tunneilla. Hän on muiden seurassa mielestään varma. Hän voisi esiintyä ryhmässä laulamalla tai soittamalla, mutta ei yksin. Hän kokee, että pelko nolatuksi joutumiseksi johtuu suurimmaksi osaksi epävarmuudesta taidonhallinnassa. Hänen mielestään luokan tytöt osaavat laulaa. Hän ei laula kavereilleen vapaa-ajalla. Hän uskoo hänelle mieluisten työtapojen innostavan häntä laulamaan. Hänen käsityksensä mukaan luokan yhteishenki on hyvä. Laulaessaan hän ajattelee, miltä hän näyttää. Hän pelkää, että hän näyttää naurettavalta ja nolaa itsensä. Hän kokee, että edellä mainitut asiat johtuvat hänen äänestään. Jännittäminen taas aiheuttaa äänen tärisemistä. Hän mahdollisesti laulaisi kappaletta, josta hän pitää, vaikka muut eivät laulaisi. Hän ei ole laulaessaan kokenut iloa musiikintunnilla koskaan. Hän ei koe laulamaan oppimista vaikeana. Hän kokee laulamisen kuuluvan sekä pojille että tytöille. Opettaja kehui hänen ääntään hyväksi laulukokeessa. Hän ei ole mielestään musikaalinen, koska hän ei osaa soittaa. Laulaa hän osaa mielestään. Musikaalisuus on hänelle soitto- ja laulutaitoa. Hän ei koe haluavansa menestyä paremmin musiikissa. Hän laulaa mieluummin korvakuulolta kuin nuoteista, koska ei osaa lukea nuotteja. Hän uskoo, että nuotintaito helpottaisi laulamaan oppimista, mutta ei tiedä, innostaisiko se häntä laulamaan. Hänen mielestään hyvä laulaja laulaa hyvällä äänellä ja osaa esiintyä eikä näytä jäykältä. Hänen mielestään hyvän äänen edellytys on nuotilleen laulaminen. Hänen käsityksensä mukaan kavereiden laulamattomuus vaikuttaa hänen omaan lauluhaluttomuuteensa vähän. Hän kokee olevansa pidetty toverijoukossa. Hän kokee rytmitajunsa olevan hyvä, koska hän osasi ala-asteella soittaa rumpukokeessa ilman ongelmia. Hän kokee myös osaavansa laulaa melodioita vaivattomasti. Tunnetilat vaikuttavat hänen lauluhalukkuuteensa. Laulaessaan hän laulaa omalla äänellään. Hän kokee laulamisen luontaisena, jos ei joudu laulamaan äänialan ulkopuolelta. Hänellä ei ole fysiologisia jännitystiljoja laulaessaan itselleen. Hän pelkää laulaessaan jonkun kohdan väärin laulamista ja sanojen unohtamista sekä epäpuhtaasti laulamista. Soittaessaan hän myös kokee, että väärin soittaessa virheet kuulee heti. Hän kokee kuitenkin pelkoti-

lat itsensä nolaamisesta voimakkaammaksi laulaessa. Soittamisen ilon tuo yhdessä soittaminen ja kappaleiden helppous.

H9: Hänen äitinsä laulaa joskus, mutta muuten musiikkia ei harrasteta kotona. Hän saattaa joskus hyrähdellä vapaa-ajalla, mutta laulu ei kuitenkaan lähde kunnolla. Hän saattaa laulaa esimerkiksi kavereidensa syntymäpäivillä. Hän on käynyt kerran musiikkifestivaalilla. Häntä ei ole opetettu laulamaan kotona. Päiväkerhossa häntä opetettiin laulamaan. Hän on lopettanut laulamisen yläasteella, koska hän ei ottanut musiikkia valinnaisaineeksi. Lisäksi laulamisen lopettamiseen vaikutti se, että hän halusi jättää kahdeksikon todistukseen numeroksi. Musiikin kuuntelu kiinnostaa häntä edelleen mutta laulaminen ei, koska hän ei pysy musiikin tahdissa ja sanat menevät sekaisin. Laulu ei myöskään tule suusta hyvin. Hän menee sekaisin kohdissa, koska alkaa laulaa nopeammin ja toiset huomauttavat siitä hänelle. Hän uskoo, että jos kotona olisi harrastettu enemmän laulamista, olisi myös hän itse innostunut laulamista. Hän ei halua, että häntä olisi hänen kotonaan opetettu laulamaan. Hän kuuntelee rockia, hip hoppia, heavya ja joskus iskelmää. Hän on joskus harkinnut hakemista Idols-laulukilpailuun. Hän on tyytyväinen saamaansa opetukseen. Hänen mielestään laulamista ja soittamista on tasapuolisesti harrastettu musiikintunneilla. Hän ei pidä laulamista, mutta pitää soittamisesta. Hänen mielestään on hyvä, että laulukokeita järjestetään. Vaikka hän mielestään ei osaa laulaa, lauloi hän hyvin kokeessa. Hän ihmetteli, miksi laulaminen onnistui silloin. Häntä jännitti, kun hän joutui itsenäisyyspäivänä laulamaan Maamme-laulun yksin. Hän meni sekaisin toisessa säkeistössä, ja yleisö joutui laulamaan hänen mukanaan toisessa säkeistössä. Hän lauloi Maamme-laulun, vaikka ei pidä laulamista, koska hän halusi todistukseen kahdeksikon, mikä motivoi häntä laulamaan. Hänen opettajansa pyysi häntä laulamaan edellisenä päivänä, ja hän harjoitteli tilaisuutta varten edellisillan. Hän koki, ettei saanut negatiivista palautetta laulamistaan. Hänen mielestään palautteen saaminen ei ole vaikuttanut hänen laulamiseensa millään tavalla. Hän haluaisi musiikintunneille enemmän soittamista. Häntä ei ole rohkaistu laulamaan kotona. Hän kokee, että hänen ehdotuksensa on otettu huomioon musiikintunnilla. Musiikintunneilla hänellä on mukavia, iloisia ja positiivisia tunteita. Yleensä ottaen hänen käsityksensä mukaan hänen luokkatoverinsa ovat ahkerampia musiikintunneilla kuin muilla tunneilla. Laulupainotteisella tunnilla hänen tunteensa ovat negatiivisia, ja hän ikävystyy, koska hän ei opi helposti uusia ja outoja kappaleita. Hän kokee uusien sanojen oppimisen sekä musiikin muuttumisen vaikeana. Musiikin muotorakenne on hänelle jokseenkin selkeä. Hänen mukaansa opettaja on reipas ja positiivinen, joka ei välitä väärin laulamista. Hän on oppinut laulamaan mielestään reippaita lauluja, kuten Menolippu, Ison talon Antti ja Rannanjärvi sekä Meksikon pikajuna. Hänen mielestään erilaisia lauluja lauletaan tarpeeksi musiikintunneilla. Hän kokee opettajalta saadun positiivisen palautteen erittäin kannustavana. Tunnilla harjoiteltaessa kappaletta harjoitellaan ensin yhdessä, jonka jälkeen opettaja käy oppilaat yksitellen läpi, esimerkiksi soittaessa kitaraa. Opettaja ohjaa harjoittelua, jolloin soittamien onnistuu paremmin. Jokaista kappaletta harjoitellaan niin paljon, että sen voi esittää juhlissa. Uusi kappale lauletaan ensin, jonka jälkeen aloitetaan soittaminen. Hän kokee tämän metodin hyvänä. Hän pitää musiikkia laulamista tärkeämpänä. Hän kokee, että tyttöjen ja poikien välillä ei ole eroa musiikintunneilla, mutta tytöt osaavat laulaa paremmin. Hän juttelee tunnilla kavereidensa kanssa. Musiikintunnilla on muodostunut ryhmiä, mutta ryhmien välinen toiminta on avointa. Esimerkiksi Ison talon Antti ja Rannanjärvi-kappaleesta hän pitää, koska se on räväkkä kappale. Hän ei kuitenkaan koe, että koulussa yleensä ottaen lauletaan liian hempeitä kappaleita. Hänellä on kavereita, jotka harrastavat laulamista ja soittamista. Osa hänen kavereistaan antaa hänen laulamistaan negatiivista palautetta ja osa positiivista palautetta. Kavereiden välillä ei ole kilpailua paremmuudesta. Jos hänen kaverinsa laulaisivat innokkaasti, myös hän laulaisi varmasti myös itse. Hän laulaa mieluummin ryhmässä kuin yksin, koska hänestä tuntuu, että yksin laulamissa menee pahemmin sekaisin laulun aikana kuin ryhmässä laulaessa. Hän uskoo ryhmässä laulamisen innostavan oppilaita laulamaan innokkaammin, koska hän ei usko kenenkään lähtevän yksin laulamaan. Hän soittaa mielellään tunneilla, mutta ei halua laulaa ison yleisön edessä. Hän lausuu mieluummin runon tai on mukana näytelmässä kuin laulaa, koska hänen mukaansa laulaminen kuulostaa erilaiselta kuin puhe sen nopeasti etenevän luonteen vuoksi. Hän pitää omaa lauluääntään keskinkertaisena. Hän haluaisi, että ne, jotka harrastavat musiikkia tai laulamista, saisivat esiintyä musiikintunneilla ja juhlissa. Hän ei koe itseään ujoksi. Hänen mukaansa tilanne vaikuttaa hänen esiintymisjännitykseensä. Häntä jännittää kuuntelijoiden määrä, ja hän miettii esiintyessään, että uskaltaako hän esittää kappaletta. Ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä juhlasalin koko suureni, jolloin myös yleisössä on enemmän oudompia ihmisiä. Hän ei pelkää, että musiikintunneilla pitää laulaa yksin. Yleensä musiikintunneilla lauletaan ryhmissä. Hän on mielestään hidas oppimaan tovereihinsa verrattuna. Hän kokee luokassa olevan positiivinen yhteishenki, ja se taas vaikuttaa hänen käsityksensä mukaan positiivisesti lauluinnokkuuteen. Jos hän menee laulaessaan sekaisin, hän lopettaa ja antaa muiden laulaa. Yleisö vaikuttaa laulamiseen. Esittäessään Maamme-laulua kaksi yhdeksäsluokkalaista huusi ja taputti negatiivisessa mielessä hänen esityksellensä. Se vaikutti hänen mukaansa hänen lauluhaluttomuuteen niin, että hän alkoi toivoa, että ei tarvitse enää laulaa. Koulun loppulaulussa hän toivoo, että saa hyvän lauluapaikan. Hän ei halua joutua laulamaan eteen, koska silloin häntä jännittää. Hän ei laula tunnilla yksin, vaan hän haluaa, että muutkin laulavat. Hän ei ole laulanut tunnilla yksin. Hän on kokenut iloa laulaessaan tunnilla joskus. Hän kokee laulamaan oppimisen olevan riippuvainen kappaleen vaikeustasosta. Hänen käsityksensä mukaan laulaminen on

enemmän tyttöjen juttu, koska heidän lauluäänensä tulee luonnostaan, ja lauluääni tulee suusta paremmin kuin pojilla. Poikkeuksena hän näkee heavy'n ja rockin, jotka on tarkoitettu pojille laulettavaksi. Hän ei koe olevansa musikaalinen. Hänelle musikaalisuus on festivaaleilla reissaamista ja arvonimen saaminen. Laulaminen onnistuu paremmin, jos laulaa tuttua kappaletta. Hän laulaa sekä korvakuulolta että nuoteista. Hän ei osaa sanoa, että osaako lukea nuotteja. Hän uskoo, että olisi kiinnostunut laulamista, jos olisi laulanut tuttuja kappaleita ja olisi ollut innostunut musiikista. Hän kokee myös positiivisen hengen olevan yksi tekijä, joka olisi vaikuttanut. Myös kaverit, perhe ja opettaja voivat vaikuttaa hänen mukaansa laulahalukkuuteen. Hänen mukaansa hyvä laulaja tarvitsee äänivaroja ja korkeamman äänen, jos joutuu laulamaan isossa tilassa. Hän pitää hänen rytmitajuansa huonona sekä laulamista että musiikin harrastamisesta. Hän on ollut kitarakurssilla, mutta oppi vain joitain sointuja, ja on unohtanut soittotaidon. Hän kokee huonon rytmitajun vaikuttavan hänen innokkuuteensa musiikissa. Hän ei ole varma melodioiden laulamista. Laulaessaan hän laulaa normaalilla puheäänellä. Hän kokee laulahalukkuuden riippuvan päivästä. Hänellä ei ole esikuvia musiikissa. Laulaessaan hän laulaa omalla äänellään. Hän joutuu laulaessaan hakemaan, mitä hän aikoo laulaa. Hän myös joutuu hakemaan lauluääntään, eli laulaminen ei tunnu luontaiselta. Hän miettii ennen laulua, tuleeko suoritus onnistumaan hyvin vai huonosti. Laulun aikana hän miettii, tuleeko laulusta mitään, koska on paljon yleisöä. Laulaessaan hän laulaa niin hyvin kuin pystyy, mutta häntä jännittää ja mikrofonit särisee. Hänen kämmenensä hikoilevat laulun aikana. Hän ei ajattele laulun aikana, miltä hän näyttää. Hän on kuullut lauluaan nauhoitettuna, ja se kuulostaa hänen mielestään erilaiselta, mutta se ei haittaa häntä, mutta muuta se haittaa hänen mielestään. Häntä pelottaa itsensä nolaaminen ja sanojen unohtaminen. Hän menee sekaisin säkeistöjen välillä, koska hän ei huomaa taukoa säkeistöjen välillä. Muut jatkavat laulua ja hän lopettaa laulamisen, ja pyrkii etsimään kohdan, jossa muut laulavat. Jos hän ei löydä kohtaa, jossa muut etenevät, hän ei laula ollenkaan. Jos hän putoaa soittamisen aikana kärryiltä hän lopettaa soittamisen kokonaan, koska hän ei pysty enää löytämään kohtaa, jossa musiikki etenee.