



Laine Laura

Laulakaa kovempaa! Miten motivoida ja tukea yläkoulun oppilaan laulamista?

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatus

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Laulakaa kovempaa! Miten motivoida ja tukea yläkoulun oppilaan laulamista? (Laura Laine)

Pro Gradu, 66 sivua

kesäkuu 2023

---

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitin sitä, mitkä tekijät vaikuttavat yläkoululaisten laulumotivaatioon, ja kuinka musiikinopettaja voi vaikuttaa siihen. Laulutaidon kokemiseen vaikuttavat fyysisten ja perinnöllisten tekijöiden lisäksi identiteetti, uskomukset, harrastuneisuus sekä ympäröivä kulttuuri.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittelee nuoren kehitystä sekä laulun motivointia kouluympäristössä. Nuoren kehitystä tarkastellaan kognitiivisen ja identiteetin kehityksen sekä äänenmurroksen ja laulun kehityksen avulla. Keskeisiä ilmiöitä ovat myös nuoren vokaalinen minäkuva sekä laulajan identiteetti. Lauluidentiteettiä käsitellään myös kuorolaisen ja sukupuolivähemmistön näkökulmista. Motivaatiota käsitellessä käyn läpi erilaisia motivaatioteorioita, jotka voivat olla hyödyllisiä tarkasteltaessa laulun motivoimista kouluympäristössä. Käsitelen myös uskomuksia, koska ne vaikuttavat ihmisen tapaan käsitellä omaa laulukykyä. Käyn läpi myös laulamista kouluympäristössä.

Tutkimukseni on laadullinen. Analysoin aineiston laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimusaineistoni on toteutettu puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Haastatteluihini osallistui kahdeksan (N=8) musiikinopettajaa ympäri Suomea. Musiikinopettajien työkokemus vaihteli parista vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Kuusi haastatteluun osallistuneista oli musiikkikasvatuksen maistereita, ja kaksi valmistuneet laulopedagogeiksi. Oppilaan motivaatioon vaikuttivat hänen kulttuuri- ja perhetaustansa sekä henkinen hyvinvointi, vertaisten luoma paine, luokan sisäinen ryhmädynamiikka sekä oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus. Laulun motivoimiseen vaikuttivat vahvasti kappalevalinta, ryhmän sisäinen dynamiikka sekä oppilaiden tukeminen ja kannustaminen.

Avainsanat: musiikkikasvatus, laulaminen, identiteetti, laulun opetus, laadullinen tutkimus, sisällönanalyysi

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Nuoren kehitys</b> .....	<b>6</b>
2.1	Nuoren ajattelun kehitykselle tyypillisiä piirteitä .....	6
2.2	Identiteetin kehitys .....	7
2.3	Äänenmurros ja laulun kehitys .....	10
2.4	Vokaalinen minäkuva ja vokaalinen identiteetti .....	12
2.4.1	<i>Sukupuolivähemmistöt</i> .....	14
2.4.2	<i>Kuorolaisen vokaalinen identiteetti</i> .....	16
<b>3</b>	<b>Motivaatio ja laulaminen koulussa</b> .....	<b>20</b>
3.1	Motivaatio .....	20
3.2	Uskomukset.....	25
3.3	Laulaminen koulussa.....	27
3.3.1	<i>Kannustaminen</i> .....	30
3.3.2	<i>Turvallinen tila</i> .....	30
<b>4</b>	<b>Tutkimusmenetelmät</b> .....	<b>32</b>
4.1	Tutkimuksen lähestymistapa .....	32
4.2	Aineistonkeruu: haastattelu .....	33
4.3	Osallistujat.....	34
4.4	Aineiston analyysimenetelmä .....	35
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>39</b>
5.1	Laulu motivaatioon vaikuttavat tekijät .....	39
5.2	Motivointi.....	45
5.3	Oppilaan tukeminen .....	50
5.4	Yhteenveto.....	58
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>60</b>
6.1	Johtopäätökset.....	60
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	62
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	63
	<b>Lähteet</b> .....	<b>64</b>

# 1 Johdanto

Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat yläkouluikäisen oppilaan motivaatioon laulaa oppitunneilla ja kuinka opettaja voi tähän vaikuttaa. Kiinnostukseni aiheeseen on syntynyt opiskelu- ja työvuosien aikana. Olen ennen musiikkikasvatuksen opintoja valmistunut ja työskennellyt kanttorina. Kanttorin työssä olen törmännyt samaan ongelmaan kuin musiikkikasvatuksen opintoihin kuuluvissa opettajaharjoituksissa: yläkouluikäiset nuoret on haastava saada mukaan yhteislauluun. Halusin siis saada työkaluja käsitellä tätä ongelmaa niin kanttorin kuin musiikinopettajankin työssä. Tutkimuskysymykseni tutkielmassani on, miten motivoida ja tukea yläkoululaista oppilasta laulamissa.

Professori Graham F. Welch (2016) kertoo laulukehityksen olevan neuropsykobiologisen toiminnan, potentiaalin ja muutoksen, rajapintojen tuote, johon liittyy sosiokulttuurinen ympäristö. Kehittymistä voi tukea tai estää eri tekijät, kuten aikuisten asettamat oletukset, ikätovereiden vertailu sekä laulamisen arvo välittömässä kulttuurissa (Welch, 2016, 441–461).

Welchin (2016) mukaan laulun sukupuoliset erot kasvavat ikävuosien 5 ja 12 välillä. Yksi syy tälle sukupuolisille eroille on stereotyyppiset ajatukset siitä, että laulaminen olisi enemmän tyttöjen aktiviteettia. Muut laulamiseen vaikuttavat tekijät ovat sosioekonominen ympäristö ja koulumenestys muilla opetussuunnitelman osa-alueilla. Oppilaiden lauluvalmiuteen kouluun siirtyessä vaikuttaa se, miten varhaisopetuksessa on laulettu. Ympäristö yleensäkin vaikuttaa paljon oppilaiden laulamiseen. Jos lapsi kasvaa ympäristössä, missä laulaminen on luontaista ja sitä tehdään paljon, on laulaminenkin hänelle luontaisempaa (Welch, 2016, 441–461).

Welchin (2016) mukaan jokaisella on potentiaalia oppia laulamaan. Opettajien tulee löytää tapoja, joiden avulla lapset ja nuoret voivat kokea ja laajentaa heille luonnostaan kuuluvaa oikeutta laulamiseen (Welch, 2016, 441–461). Luovien ja esittävien taiteiden professori Jane W. Davidsonin ja tohtori Sandra Garridon (2015) mukaan on osoitettu, että laulamisaalla on yhteys terveyteen ja hyvinvointiin. Heidän tutkimuksensa ovat osoittaneet, kuinka osaamisen ja sosiaalisen yhteyden tunteita voidaan saavuttaa asettamalla laulaminen osaksi elämää, mikä voi lisätä potentiaalisesti positiivista hyvinvointia (Davidson & Garrido, 2015).

Aiempiä tutkimuksia yläkoululaisten laulamisesta ja motivaatiosta on tehtyä sekä Suomessa että ulkomailla. Bangkokin kansainvälisen koulun alkeismusiikin johtaja Alice Orton ja musiikkikasvatuksen professori Stephanie E. Pitts (2018) tutkivat nuorten käsityksiä laulamisesta ja sukupuolten välisiä eroja musiikillisessa iteluottamuksessa, identiteetissä ja kunnianhimmossa. Professori Graham F. Welch on tehnyt useita tutkimuksia lasten ja nuorten laulun kehityksestä sekä vokaalisesta identiteetistä.

Tässä tutkielmassa esittelen ensin luvussa 2 nuoren kehitystä. Nuoren kehitystä käsitellään nuoren ajattelun kehitykselle tyypillisten piirteiden, identiteetin kehityksen sekä äänenmurroksen ja laulun kehityksen avulla. Tässä luvussa käsitelen myös aiempien tutkimusten avulla nuoren vokaalista minäkuvaa ja vokaalista identiteettiä. Vokaalista identiteettiä käsitelen myös kuorolaisen sekä sukupuolivähemmistöihin kuuluvien kannalta. Tiedostan sukupuolen moninaisuuden, jolloin halusin käsitellä lauluidentiteettiä myös muusta kuin tyttöjen ja poikien näkökulmasta. Luvussa 3 esittelen eri motivaatioteorioita, jotka auttavat ymmärtämään juuri kouluympäristössä tapahtuvaa laulun motivointia. Käsitelen myös uskomuksia, koska ihmisten motivaatio laulamiseen pohjautuu usein heidän uskomuksiinsa taitoihinsa. Lopuksi esittelen laulamista kouluympäristössä, jossa keskeistä ovat kannustaminen ja turvallinen tila. Luvussa 4 kerron tarkemmin tutkimukseni lähestymistavasta, aineistonkeruumetodista sekä käyttämästäni aineiston analyysimenetelmästä. Luvussa 5 esittelen aineistoista nousevat tulokset, joiden pääkategoriat ovat laulumotivaatioon vaikuttavat tekijät, motivointi ja oppilaan tukeminen. Luvussa 6 kerron tutkimuksen yhteenvedosta sekä tekemistäni johtopäätöksistä, joissa heijastan tutkimukseni tuloksia aiempien tutkimusten tuloksiin. Tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä pohdin jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 2 Nuoren kehitys

Tässä luvussa käyn läpi nuoren ajattelun kehitykselle tyypillisiä piirteitä, identiteetin sekä äänen ja laulun kehitystä. Murrosiän aikana ihminen kohtaa suuria muutoksia, jotka vaikuttavat myös hänen suhtautumiseensa laulamiseen. Käsittelem myös vokaalista minäkuvaa ja vokaalista identiteettiä yläkouluiässä. Aihetta käsitellään myös murrosikäisten kuorolaisten ja eri sukupuolten näkökulmista, mukaan luettuna transsukupuoliset nuoret, sillä vokaalisessa identiteetissä on eroja laulua harrastavien ja harrastamattomien välillä, ja sukupuoli vaikuttaa vokaaliseen identiteettiin.

### 2.1 Nuoren ajattelun kehitykselle tyypillisiä piirteitä

Psykologit Eeva-Liisa Kronqvist ja Minna-Leena Pulkkinen (2007) kertovat nuoruusiän fyysisten ja neurologisten muutosten saavan ihmisen herkäksi. Nuori palaa ikään kuin pienen lapsen tapaan hahmottamaan maailmaa kokonaisvaltaisesti. Tuntemukset ja tunteet ovat yhteydessä nuoren motivoituneisuuteen ja kiinnostuksen kohteisiin. Nuori toimii ja hahmottaa korostuneesti tuntemustensa ja olojensa pohjalta. Joskus nuoren tapa ilmentää itseään saattaa olla ristiriitainen ja raju. Hän saattaa esimerkiksi antaa ymmärtää, ettei ole kiinnostunut jostain aiheesta, vaikka olisikin hyvin innostunut asiasta. Ristiriitojen taustalla on usein haaveita ja toiveita sekä pelkoa ja epävarmuutta (Kronqvist & Pulkkinen, 2007).

Kronqvistin ja Pulkkinen (2007) mukaan nuoruudessa on tavanomaista kyseenalaistaa aiemmin opittua sekä tarkastella asioita kriittisesti. Nuoruuden aikana ihminen rakentaa omaa ajattelumaailmaansa aktiivisesti. Hän kehittää ongelmaratkaisukykyjään harjoittelemalla oppimansa tiedon kriittistä kyseenalaistamista ja tiedon arviointia. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007).

Kronqvist ja Pulkkinen (2007) mukaan nuoruuden egosentrimillä eli minäkeskeisyydellä tarkoitetaan nuoruuden maailmankuvan keskittymistä vahvasti oman itsensä ympärille. Egosentrismi usein johtaa siihen, että nuori on auktoriteettihahmoja kohtaan kriittinen, hänen on vaikea kestää kritiikkiä, ja hän löytää helposti vikoja toisista. Egosentrismin vuoksi nuori olettaa, että muut kiinnittävät paljon heihin huomiota. Siihen myös liittyy oletukseen siitä, että hänen kokemuksensa ovat vain hänelle tapahtuneita ja ainutlaatuisia. Nuoresta myös helposti tuntuu siltä, ettei kukaan ymmärrä häntä (Kronqvist & Pulkkinen, 2007).

Timo Ahosen, Heikki ja Paula Lyytisen, Lea Pulkkisen & Isto Ruoppilan (2014) mukaan ajattelun kehittyminen luo myös pohjaa nuoren moraalille ja sen periaatteille. Ihmiset alkavat ymmärtää toisen ihmisen näkökulman johonkin asiaan aikaisempaa paremmin. Toisen näkökulman ottamisen kyky vaikuttaa nuoren moraalisen kehittymiseen ja sitä kautta nuoren toimintaan (Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2014).

## 2.2 Identiteetin kehitys

Kuorotoiminnan apulaisjohtaja Nana Wolfen (2011) mukaan identiteetti viittaa siihen, kuka ihminen on ja miten hän tunnistaa itsensä. Murrosiässä nuori etäänny perheestään ja alkaa hakea hyväksyntää oman ikäisten joukosta. (Wolfen, 2011). Kronqvist ja Pulkkinen (2007) puolestaan kertovat, että nuoruuden aikana ihmisen käsitykset itsestään muovautuvat lapsuuden ajoilta ja rakentuvat uusien voimavarojen sekä haasteiden edessä. Nuoruuden kehitysvaiheet ovat hyvin mullistavia ja niiden aikana nuori etsii paikkaansa maailmassa ja merkitystä elämälleen. Ihminen käy läpi tavallaan samanlaisia minuuteen liittyviä prosesseja kuin lapsi ensimmäisten elinvuosiensa aikana. Kuitenkin nuoren psyykkinen itsesäätely on laadultaan erilaista kuin lapsen. Erillisyyden ja yksilöllisyyden löytämistä pidetään nuoruuden kehityshaasteina. Nuori yrittää eriytyä vanhemmistaan ja opetella selviytymään itsenäisemmin uusista tilanteista (Kronqvist ja Pulkkinen, 2007).

Justin T. Sokol (2009) nostaa esiin artikkelissaan psykologi Erik Eriksonin kehittämän teorian ihmisen psykologisesta kehityksestä. Hän oli yksi ensimmäisistä, joka ehdotti elinikäistä inhimillisen kehityksen mallia, joka sisälsi kahdeksan peräkkäistä psykososiaalista vaihetta. Jokainen vaihe liittyy luontaiseen konfliktiin tai kriisiin, joka yksilön on kohdattava ja joka on ratkaistava menestyksekkäästi jatkaakseen kehitystä. Erikson uskoi, että nuoruuden ensisijainen psykososiaalinen tehtävä on identiteetin muodostuminen. Siksi hän kutsui kehityskonfliktiksi identiteettiroolien sekavuutta. Identiteetin muodostumiseen vaikuttaa useita tekijöitä. Murrosiän alkaminen murrosiässä johtaa uusiin kognitiivisiin taitoihin ja fyysisiin kykyihin. Lisäksi lisääntynyt riippumattomuus ja autonomia lisää vuorovaikutusta kaupunginosien, yhteisöjen ja koulujen kanssa. Eriksonin mukaan tämä antaa yksilölle mahdollisuuden tutkia kutsumuksia, ideologioita ja suhteita. Kun yksilö pystyy arvioimaan henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ja soveltamaan ne ympäristön ilmaisumahdollisuuksiin, identiteetti on muodostunut. Kuitenkin, kun yksilö ei pysty hallitsemaan tätä kehitystehtävää, syntyy roolisekaannusta. (Sokol, 2009).

Kronqvist ja Pulkkinen (2007) kertovat, kuinka nuoren etsiessä yksilöllisyyttään ja erillisyyttään hän samalla rakentaa kuvaa itsestään ja muodostaa käsitystä siitä, mitä hän on. Nuori siis alkaa kehittämään identiteettiään. Identiteetti voidaan jakaa sosiaaliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Persoonallisessa identiteetissä viitataan yksilöllisesti koettavaan ajallisesti jatkuvaan ainutkertaisuuteen ja samanlaisuuteen. Sosiaalisella identiteetillä taas viitataan samaistumiseen johonkin sosiaaliseen ryhmään, kuten ystävä- tai harrastusryhmään, josta tulee tärkeä osa yksilön kokonaisidentiteettiä. Kulttuuri-identiteetti tai etninen identiteetti on taas osana sosiaalista identiteettiä. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007.) Mannerheimin lastensuojeluliitto (n. d.) kertoo sivuillaan, kuinka temperamentti, perhesuhteiden kiinteys sekä aiemmat elämäkokemukset vaikuttavat siihen, miten nuori käy läpi nuoruuttaan ja sen tuomia haasteita (MLL, luettu 11.4.2023).

Wolfen (2011) mukaan joustavan identiteetin ominaisuuksia ovat mm tietoisuus kyvyistä ja lahjoistaan, henkilökohtaisten rajoitusten hyväksyminen, optimismi ja individualismi – kaikki ominaisuuksia, jotka auttavat nuoria navigoimaan nuorten paineissa elämää. Identiteettiä pystytään vahvistamaan ulkoapäin positiivisesti, mutta yhtä lailla se voidaan tukahduttaa tai jopa tuhota. Nyky-yhteiskunnassa voi olla monia negatiivisia vaikutuksia identiteettiin esimerkiksi perhesuhteet, vertaissuhteet, kulttuuriset odotukset ja media. Nuoren henkilön identiteettiä voidaan vaalia ja kehittää oikean ja positiivisen kautta lauluäänen koulutuksella. Erityisesti nuorille lauluäänen koulutus voi olla erittäin vaikutusvaltainen heidän prosessissaan identiteetin muodostumisesta (Wolfe, 2011).

Kronqvistin & Pulkkinen (2007) mukaan nuoruusiässä tavoitteena on saavuttaa eheytyneet minäidentiteetti. Nuoren kohtaaman kehityskriisin aikana on työstettävä minuuteen liittyviä olennaisia kysymyksiä esimerkiksi ideologiasta ja ammatillisesta identiteetistä sekä seksuaali-identiteetistä. Usein nuoret ovat hyvin kriittisiä tässä kohtaa aikuisten elämäntapoja ja kulttuuria kohtaan. Silloin nuoret haluavat parantaa yhteiskuntaa ja kehittää yhdessä omia ideologioitaan. Nuoruuden läpikäydyn kriisin kautta ihminen saavuttaa kyvyn säilyttää merkittävät suhteensa. Kehitysvaiheen vaarana on identiteettirollien hajaantuminen eli roolidiffuusio. Tällöin nuori ei tiedä kuka hänen pitäisi olla. Yleensä nuoret kokevat jonkin verran epävarmuutta ja hakevat erilaisissa tilanteissa rooleja (Kronqvist & Pulkkinen, 2007).



Kronqvistin & Pulkkinen (2007) mukaan nuoruusiän kehityshaasteena on saavuttaa egoidentiteetti. Se edellyttää sitä nuoren kokevan kriisin, kun on suuntautumassa aikuisuuteen. Nuoren kognitiiviset taidot, fyysinen kehitys ja sosiaaliset odotukset suuntaavat irtautumaan vanhemmista ja toimimaan minäihanteiden ja oman pyrkimysten mukaisesti. Yksilö yhtenäisyyttä minuudessaan ja sisäistä jatkuvuutta, mutta samanaikaisesti tiedostaa omakohtaisen kehityksen ja kasvun eli muutokset itsessään. Egoidentiteetti muodostuu sitoutumisen ja etsimisen kautta. Etsimisellä tarkoitetaan vaihtoehtojen tutkimista, valintoja sekä kokeilua. Etsimisen kautta on nuorella mahdollisuus sitoutua henkilökohtaisiin arvoihin sekä rakentaa identiteetti (Kronqvist & Pulkkinen, 2007).

Ahonen kollegoineen (2014) kertovat psykoanalyttikko James Marcian 1890-luvulla kehittämistä identiteettistatuksista. Marcian mukaan identiteetin kehitystä voidaan kuvailla kahden mekanismin avulla. Ensinnuori tutkii erilaisia vaihtoehtoisia aikuisuuden rooleja, jonka jälkeen hän sitoutuu niihin vähitellen. Näiden kahden mekanismin pohjalta voidaan erottaa neljä identiteetin kehitysvaihetta. Nämä identiteettistatukset ovat etsintävaiheessa oleva nuori, identiteetiltään sitoutumaton, sitoutunut, sekä selkiytynyt. Nuoruusiän identiteetin kehittymiselle on kuvailtu neljä identiteettistatusta (Ahonen ym., 2014). Kronqvistin & Pulkkinen (2007) mukaan ne ilmaisevat etsimistä, valintoihin sitoutumista sekä identiteetin kehityksen tilaa. Eniten tutkittuja nuoruusiän identiteetin sisältöalueita ovat uskonnollisen, ammatillisen ja poliittisen sitoutuneisuuden lisäksi sukupuolirooleihin, sosiaalisiin suhteisiin, seksuaalisuuteen ja läheisyyteen sitoutuminen. Identiteetin kehitys ei välttämättä etene vaiheittain, vaikka onkin luonnollista aikuisuutta kohta edetessä nuoren saavuttavan identiteetin etsintävaiheen jälkeen (Kronqvist & Pulkkinen, 2007).

Kronqvistin & Pulkkinen (2007) mukaan identiteetiltään etsivä kamppailee ideologisten ja ammatillisten valintojen kanssa. Nuori on kokeilu- ja kriisivaiheessa ja etsii ratkaisuja pystymättä sitoutumaan arvoihin tai tavoitteisiin elämässä. Etsintävaiheeseen saattaa liittyä ahdistusta, kun nuori etsii toiminnalleen ja elämälleen merkitystä ja mieltä. Identiteetiltään selkiytymätön nuori ei suuntaudu ideologisiin tai ammatillisiin päämääriin. Hänen käsityksensä elämästä ja itsestään ovat hajanaisia, eikä nuori pysty oikein etsimään vaihtoehtoja tai sitoutumaan. Nuori on saattanut kokea kriisivaiheita, mutta ei ole löytänyt sen aikana ratkaisuja. Identiteetin omaksunut nuori on näennäisesti sitoutunut ideologisesti ja ammatillisesti. Hän on sitoutunut johonkin ratkaisuun, mutta ei ole kyseenalaistanut ratkaisuaan tai pohtinut valinnan mahdollisuuksia. Nuori ei ole käynyt läpi varsinaista nuoruuden kriisiä ja usein tekee valintoja

omaksumalla muiden ajatuksia ja tavoitteita esimerkiksi vanhemmiltaan. Identiteetiltään selkiytynyt nuori on sitoutunut valintoihinsa ideologisesti ja ammatillisesti sekä ihmissuhteiltaan. Hän on itseohjautuvasti löytänyt tavoitteita, arvoja ja päämääriä valintojensa kautta ja suuntautuu niiden pohjalta tulevaisuuteen (Kronqvist & Pulkkinen, 2007).

### 2.3 Äänenmurros ja laulun kehitys

Lasten ja nuorten laulamisen tutkimuksen uranuurtajan, professori Graham Welchin (2016) mukaan murrosiän alkaminen ennakoii perustavanlaatuisia muutoksia lauluäänen luonteessa ja laadussa sekä nais- että miesoletetuilla. Kun äänen ulottuvuus ja kasvu ovat samanlaisia sukupuolten välillä, murrosiän aikaan poikien äänikanavasta tulee merkittävästi pidempi ja suurempi ympärysmitaltaan. Naisilla äänikanavan pidentyminen tapahtuu suunnilleen vuosien 10 ja 18 välillä, kun taas miehillä sama tapahtuu suunnilleen vuosien 12 ja 20 välillä. Äänenmurros tapahtuu sukupuolilla noin vuosien 12 ja 14 välillä. (Welch, 2016, 441–461). Tohtorit Scott Harrison ja Jenevora Williams (2016) taas kertovat, kuinka miesten äänihuulet kasvavat lähes kaksi kertaa enemmän kuin naisten: miehillä 65 prosenttia ja naisilla 34 prosenttia. Kurkunpäässä pojan äänihuulet kasvavat sekä pituudeltaan että paksuudeltaan. Tämä lisääntynyt massa tarkoittaa, että ne värähtelevät alhaisemmalla taajuudella, mistä johtuu puhekorkeuden lasku (Harrison & Williams, 2016, 533–550). Gackle (2014) toteaaakin, kuinka muutokset pojan äänessä ovat erittäin ilmeisiä korvalle, kun taas tytön äänen muutokset ovat hienovaraisempia ja ehkä hieman vähemmän ilmeisiä kuuntelijalle (Gackle, 2014, 551–570).

Welchin (2016) mukaan naisäänellä on tutkimusten valossa huomattu olevan neljä vaihetta äänenmuutoksen aikana. Ensimmäisessä vaiheessa ääni on kirkasta, huilumaista laatua ilman näkyvää rekisterimuutosta. Miellyttävä ääniala on D1:n ja D2:n välillä. Seuraava vaihe on tyypillistä naisäänien muutoksen alkua. Miellyttävä ääniala pysyy samana, joskin sävyssä on usein hengästyneisyyttä johtuen äänihuulten riittämättömästä sulkeutumisesta kurkunpään alueella tapahtuvan kasvun seurauksena. Vaikeutena koetaan laulamien joko hyvin matalalta tai korkealta. Laulu saatetaan kokea epämukavaksi ja vaivalloiseksi sekä hengittävä äänenlaatu on tyypillistä koko alueella. Seuraava vaihe on naisen äänen muutoksen huippu. Laululle on ominaista rajoitettu mukavuusalue h:sta C2:seen sekä erilaiset ääniominaisuudet eri rekistereille. Viimeinen vaiheessa on laajempi mukavuusalue laululle, vähemmän hengittävää ääntä sekä parempi äänenlaatu ja rekisterit. Vaiheeseen liittyy myös parempaa joustavuutta ja

ketteryttä laulamiseen. Vibratoa alkaa enemmän esiintymään ja äänessä on enemmän aikuista laatua. Murrosiän vaikutuksissa laulajan ääneen on kuitenkin aina yksilöllistä vaihtelua, joka liittyy pieneen eroon taustalla olevassa endokrinologisessa aineenvaihdunnassa ja fysiologisessa toiminnassa (Welch, 2016, 441–461).

Welchin (2016) mukaan poikien äänenmurroksessa on havaittu olevan kuusi vaihetta, joille on ominaista laulettu sävelkorkeuden yleinen lasku. Vaikka äänen muutosnopeus on arvaamaton kenelle tahansa yksittäiselle henkilölle, se on luotettavasti peräkkäinen kaikille. Ensimmäisessä vaiheessa ääniala on a:sta f2:seen. Äänenlaatu on puhdasta ja laulussa on suhteellisen vähän merkkejä hengityksestä. Äänenmuutoksen alkua leimaavat alentunut vokaaliaalue ja laulettu sävelkorkeuden epävakaas, erityisesti ylemmillä taajuuksilla, jotka yleensä syntyvät lisääntyneellä vaivalla, sekä äänenlaatu, joka koetaan ponnistelevammaksi, jännittyneemmäksi ja hengittävämmäksi (Welch, 2016, 441–461). Harrisonin ja Williamsin (2016) mukaan vaiheessa yksi ja kaksi mahdollisia muutoksia ovat kasvupyrähdys, sävyn muutos lauluäänien keskialueella, kontrollin väheneminen laulualueen yläosassa sekä muutos äänen sävyssä (Harrison & Williams, 2016, 533–550). Welch (2016) kertoo, kuinka laulettu alue laskee sitten suunnilleen kolmanneksen kolmen seuraavan vaiheen aikana. Jokaiselle vaiheelle on tunnusomaista pienempi keskimääräinen alue ja suhteellisen jatkuva epävakaas ylempien sävelten tuotannossa. Sitä rajoittaa suhteellinen stabiilius alempien sävelten osalta. Toisessa vaiheessa ääniala on suunnilleen pienestä f1:stä A1:seen, kolmannessa pienestä d:stä Fis1:seen ja neljännessä h2:sta Dis1:seen. Näissä vaihetta kaksi voidaan pitää äänenvaihdon keskipisteenä, jolloin ensimmäisen kerran ilmestyy falsettirekisteri ja pillirekisteri. Kolmannelle vaiheelle on ominaista suurin äänen epävakaas ja vähiten selkeä äänenlaatu. Vasta äänenmuutoksen loppuvaiheessa keskimääräinen laulun korkeusalue avautuu jälleen ja äänenvaihdolla teini-ikäisellä miehellä on useita äänenkorkeuksia, joita voidaan tuottaa mukavasti ja musiikillisesti (Welch, 2016, 441–46).

Martin Ashley (2011) kertoo tutkimuksessaan, kuinka monet opettajat pitävät poikien äänikysymystä kolmen ensimmäisen vaiheen aikana vaikeana. 11–14-vuotiaiden laulopedagogiikka voisi kehittyä, jos poikien kuuntelutaitoon kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Poikien on osoitettu kykenevän havaitsemaan eroa äänenlaadun suhteen murroksen aikana, mutta harvoin ryhtytään toimiin tämän ymmärryksen ja taidon kehittämiseksi opetussuunnitelman avulla. Sitä huolimatta poikien kyky ymmärtää äänen muutosta ja havaita tärkeitä ominaisuuksia nuorten laulamisen asianmukaisen opastuksen jälkeen voi olla keino, jolla edistystä voidaan turvata (Ashley, 2011).

Ashley (2011) kertoo, kuinka murrosiän alkaminen aiheuttaa muutoksia taustalla olevassa anatomisessa tilassa ja äänen fysiologiset rakenteet, ja nämä puolestaan vaikuttavat laulamiseen käyttäytymistä sekä naisille että miehille. Se häiritsee myös nuoruuden laulukäyttäytymistä ja sitä kautta laulajan identiteettiä. Jotkut nuorista kokevat menetyksen tunnetta puhe- ja lauluäänien muuttuessa epävakaaaksi (Ashley, 2011).

## **2.4 Vokaalinen minäkuva ja vokaalinen identiteetti**

Kasvatustieteiden tohtori Anna-Mari Lindeberg (2005) kertoo väitöskirjassaan, kuinka minäkuva pohjautuu siihen kontekstiin, missä ihminen elää. Vokaalinen minäkuva siis syntyy ihmisen kertoessa suhteestaan omaan laulamiseen. Minäkuva alkaa muotoutua, kun ihminen subjektina asettaa laulamisen pohdintansa objektiksi eli kohteeksi. Vokaalinen minäkuva syntyy ja on siten olemassa suhteessa minän ja omaan laulamiseen, joka objektiksi asetettuna tuottaa kohdeilmiön eli abstraktin. Vokaalinen minäkuva toimii vastauksena kysymykseen, millaisena laulajana ihminen pitää itseään omien toiveidensa, kokemustensa, tavoitteidensa ja tunteidensa valossa. Laulamisen kokemukset nivoutuvat jokaisen ihmisen henkilökohtaiseen elämään tietystä paikasta ja ajasta, jolloin laulamisen konteksti jokaisella on erilainen. Lapsuus on tärkeää, jotta vokaalinen minäkuvalla on myönteinen kehittyminen. Laulamisen ympärille kehkeytyvä turvallinen tunne rakentaa eheää kuvaa omasta kyvystä laulaa (Lindeberg, 2005).

Filosofi William Jamesin (1890) luoma klassinen minän jaottelu subjektiin ja objektiin antaa teoreettista taustatukea vokaalinen minäkuva -käsitteelle. Kun ihminen sanoo tai tekee jotain, esimerkiksi laulaa, toimii hän subjektina. Kun hän pohtii sen jälkeen sanomisiinsa, tekemiänsä tai laulamistansa, asettuu subjekti–objekti suhteeseen itsensä kanssa. (James, 1890). Psykologian emeritaprofessori Susan Harter (1999) kertoo, kuinka subjekti–objektirakenne on dialoginen. Subjektin tarkastellessa objektia ihminen on itsensä kanssa dialogisessa suhteessa. Vokaalisen minäkuvan syntyminen voidaankin nähdä tämänkaltaisen dialogisen seurauksena (Harten, 1999).

Filosofi Juha Varto (1996) näkee, että dialogisuus perustuu ihmisten yhteisen maailman jakamiseen erilaisista kokemuksista huolimatta. Vaikka ihmiset ovat maailmassa yhdessä, kokemus maailmasta on kaikilla ihmisillä eri. Kuitenkin erilaisen kokemuksen taustalla on yhteinen maailma ja näin kokemuksen takana on yhteinen kokemus (Varto, 1996).

Tohtori Alfonso Eloriagga (2012) mukaan vokaalinen identiteetti tulee käsittää minäkäsityksenä ja itsetuntona, jossa oma ääni on mukana ulkoisten vaikutusten kanssa. Opiskelijan itsearviointi perustuu siihen, mitä muut ajattelevat ja tuntevat hänestä. Nuorilla on tarve laulaa laulujaan ja esittelyään tullakseen kuulluiksi yhteisössään. Laulaminen nähdään tärkeänä identiteetin ominaisuutena, joka liittyy teini-ikään kuulumisen tunteeseen. Vokaalinen identiteetti muuttuu jatkuvasti useiden muuttujien takia, kuten ikä, sukupuoli, sosiaalinen osallisuus, laulukokemukset ja musiikillinen tausta. (Eloriagga, 2012). Bridget Sweetin ja Elizabeth C. Parkerin (2019) mukaan ihmisen vokaalinen identiteetti ei siis koostu pelkästään musiikillisesta ja identiteetistä, vaan sitä säätelevät myös ihmisten välinen vuorovaikutus. Vokaalisen identiteetin kehitys on elinikäinen prosessi kohti yksilöllistymistä musiikillisen kontekstin sisällä ja ulkopuolella. Kun ihmisääni, keho, minäkuva ja yhteisö muuttuvat koko elämänkaaren ajan, muuttuu myös ihmisen vokaalinen identiteetti (Sweet & Parker, 2019).

Welchin (2017) mukaan tekijät, jotka voivat tukea nuorten vokaalisen identiteetin kehitystä murrosiässä ovat opettajan persoonallisuus, sopivan haastavan lauluohjelmiston valinta sekä sosiaalinen ympäristö (Welch, 2017). Harrisonin ja Williamsin (2016) mukaan erityisesti pojilla negatiivisesti vaikuttavat asiat voivat olla roolimallien puute, muuttuvan äänen fysiologia ja miesten identiteettiin liittyvät ongelmat. Äänen fyysisiä ominaisuuksia ympäröivä epävarmuus, joka itsessään symboloi muuttumista pojasta mieheksi, saa pojat lopettamaan laulamisen. Syynä voi olla pelko, että heidän seksuaalisuuttaan kyseenalaistetaan ja pilkataan. Tämä ei kuitenkaan ole universaalia vaan se on yleensä genre- ja kulttuurikohtaista. Koulun kautta tuli kannustava opettaminen ja ohjaus taas voivat vahvistaa poikien lauluidentiteettiä äänenmurroksen aikana (Harrison & Williams, 2016).

Bangkokin kansainvälisen koulun alkeismusiikin johtaja Alice Orton ja musiikkikasvatuksen professori Stephanie E. Pitts (2018) tutkivat nuorten käsityksiä laulamisesta ja sukupuolten välisiä eroja musiikillisessa itseluottamuksessa, identiteetissä ja kunnianhimossa. He haastattelivat 11–14-vuotiaita oppilaita. Tämän tutkimuksen läpitunkeva piirre oli se, missä määrin laulaminen oli osa näiden nuorten elämää. Huolimatta siitä, että koulukuoroista ei ole tämän ikäryhmän jäseniä, he laulavat edelleen ja tekevät niin säännöllisesti. Laulu näkyi heidän elämässään esimerkiksi karaokessa käymisessä ystävien kanssa, improvisoiduista lauluista heidän jokapäiväisessä elämässään, kulttuurisissa juhlissa laulamista ja laulamisenä suihkussa. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ymmärsivät, että laulamisesta on psykologisia etuja ja katsoivat ne johtuvan yleisestä laulanutinnosta. Jatkotutkimuksissa laulamisen ja hyvinvoinnin parissa, jossa kaikki osallistujat olivat lauluryhmien jäseniä, yleisempi

nuorisopopulaatio löysi samanlaisia etuja, vaikka he eivät aktiivisesti etsi niitä järjestäytyneessä toiminnassa (Orton & Pitts, 2018).

Ortonin ja Pittsin (2018) tutkimuksessa tytöt ja pojat tunnistivat laulamiseen liittyviä hankaluksi, jotka vaikuttivat heidän aktiiviteetistansa nauttimiseen, mutta nämä vaikeudet vaikuttivat poikiin kielteisemmin kuin tyttöihin, ja heidän viihtymisarvonsa heikkeni. Tämän tutkimuksen teini-ikäiset pojat olivat eniten huolissaan omista riittämättömyydestään suhteessa taitoon. He, jotka kuvailivat äänen kyyttömyyttä, eivät nähneet mahdollisuuksia taitojen kehittymiseen. Pojiksi itsensä kokevien mielestä teini-ikäisten äänenmuutos oli ”jotain kestettävää, huomioitavaa tai valitettavaa” (Orton & Pitts, 2018). Gacklen (2014) mukaan äänenmurroksen ja identiteetin välinen yhteys on kiistanon. Teini-ään aika on usein täynnä riittämättömyyden, turvattomuuden tunteita ja ylivoimaista tarvetta saada vertaisten hyväksyntä. Itse asiassa itsensä hyväksyminen perustuu usein ensin siihen, että muut hyväksyvät itsensä (Gackle, 2014). Myös Lindeberg (2005) kertoo väitöskirjassaan, kuinka äänenmurroksen alkaminen vaikutti poikien laulamiseen negatiivisesti ja aiheutti jopa laulamisen loppumisen. Hänen mukaansa uusi äänenkäyttö koettiin hankalaksi ja laulaminen vaikeaksi. Uudelta kuulostavaa ja tuntuva ääntä ei osata käyttää, se ei tottele eikä sen avulla saa tuotettua niin tarkkaa laulamista sävelpuhtaudeltaan kuin toivoisi (Lindeberg, 2005). Ashley (2011) mukaan pojilla, joiden laulu loppuu äänenmurroksen aikana, hyvin harvat palaavat laulamaan vanhempana nuorina tai nuorina aikuisina (Ashley, 2011).

Lindebergin (2005) tuo väitöskirjassaan esille, kuinka tyttöjen äänenmurros ei yleensä aiheuta äänenkäytön ongelmia samalla lailla kuin poikien (Lindeberg, 2005). Ortonin ja Pittsin (2018) mukaan tyttöjen laulamiseen vaikuttaa murrosiässä enemmän psykososiaaliset tekijät, kuten muiden kokemat arvostelut. Jotkut tytöt osoittivat Ortonin ja Pittsin tutkimuksessa heikompaa itsetehokkuutta laulaessaan sosiaalisissa tilanteissa ja katsoivat tämän johtuvan sekä ponnisteluista että ahdistuneisuudesta esiintymiseen. Heidän tekemässään tutkimuksessa pojat ja tytöt osoittivat yhtäläistä huolta musiikin valinnasta sekä rajoittavana tekijänä, joka estää koulun laulamisesta nauttimista, että myös ratkaisuna tehdä koulussa laulamisesta nautinnollisempaa. (Orton & Pitts, 2018).

#### 2.4.1 Sukupuolivähemmistöt

Puhuttaessa sukupuolivähemmistöistä on hyvä ensin avata aiheeseen liittyviä käsitteitä. Suomalainen ihmisoikeus- ja sosiaalialan kansalaisjärjestö Seta ry (n. d.) kertoo

sukupuolivähemmistö -termin olevan kattokäsite henkilöille, jotka eivät koe syntymässä määritettyä sukupuolta omakseen tai joiden sukupuoli, sen kokemus ja ilmaisu eivät jollain tavoin vastaa normatiivisia käsityksiä sukupuolesta. Sukupuolivähemmistöjä ovat muun muassa transsukupuoliset, muunsukupuoliset tai intersukupuoliset. Cis- sukupuolisella taas tarkoitetaan ihmistä, kokee olevansa syntymässä määritellyn sukupuolen ja siihen kulttuurissa yleensä liitettyjen odotusten mukainen. LHBGTIG- kirjainyhdistelmässä viitataan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin: lesbot, homot, bi-ihmiset, transihmiset, intersukupuoliset ja queerit. Kirjainlyhenteestä on eri verisoita riippuen siitä, millä kielellä termit ilmaistaan. tai mihin ryhmiin halutaan viitata (Seta, haettu 8.6.2023).

Ryan Aguirren (2018) mukaan tutkimukset kertovat ristiriitaisuudesta siitä, että vaikka musiikinopettajalla on positiivisia asenteita transoppilaita kohtaan, kokivat transoppilaat negatiivista ilmapiiriä koulun henkilökunnalta. Musiikinopettajat olivat myös halukkaita työskentelemään transoppilaiden kanssa laulun suhteen, mutta eivät ottaneet tarpeeksi selvää aiheesta (Aguirre, 2018).

Aguirren (2018) tutkimuksessa translaulajat kertovat, kuinka ääni on läheisesti linkitettyä identiteettiin. Jokainen opiskelija on erilainen ja vaatii yksilöllisiä muutoksia (Aguirre, 2018). Musiikkikasvatuksen professori Joshua Palkki (2020) kertoo tutkimuksista äänen muutoksista ja sosiaalisen yhteyden tunteesta transkuoroyhtyeessä. Niissä havaittiin, että koska kuoro auttoi laulajia navigoimaan äänenmuutosprosessissaan, haastatelluilla laulajilla oli erittäin henkilökohtaisia suhteita kuoroon. Translaulajat, joita haluttiin ymmärtää eikä sovittaa perinteisen kuoron raameihin, löysivät paikkansa kuoroissa sekä ymmärrystä ja toimivuutta paremmin omasta äänestään (Palkki, 2020). Joshua Palkki ja musiikin apulaisprofessori ja kuorontutkimuksen johtaja Sauerland (2019) kertovat, kuinka trans- ja ei-binaaristen opiskelijoiden sukupuoli-identiteetin ja äänen välisen yhteyden, tai sen puutteen, ymmärtäminen on tärkeää. Trans- tai ei-binaarisen laulajan lauluidentiteetillä voi olla tärkeä rooli laulun sijoittelussa kuoroympäristössä ja ohjelmistossa, jota soololaulaja saattaa haluta laulaa. Sitoutuminen trans- ja ei-binääriseen lauluun liittyvään kirjallisuuteen saattaa auttaa rikkomaan perinteistä ajattelua äänityyppien määrittämisestä laulajan sukupuolen perusteella (Palkki & Sauerland, 2019).

Palkin ja Sauerlandin (2019) mukaan ylivoimainen viesti avoimista vastauksista oli, että laulajat halusivat kuoronjohtaja- opettajien tunnustavan ja/tai keskustelevan LHBGTIG- kysymyksistä kuoromusiikin luokassa. Koska sukupuoli-identiteetti ja seksuaalisuus ovat

piirteitä, jotka eivät näy, osallistujat uskoivat, että jos kuoron kasvattajat eivät keskustele näistä asioista heteronormatiivisessa ja cissukupuoli keskeisessä kulttuurissa ja kouluissa, he eivät olleet avoimia ja hyväksyviä. Koska sukupuoli-identiteetti ja seksuaalisuus liittyvät toisiinsa, mutta eivät päällekkäisiä rakenteita, kuoromusiikin opettajien on saatava koulutusta sukupuoli-identiteetistä ja ilmaisuista, jotka eivät ole vain binaarisia "mies" tai "nainen". Ylivoimainen viesti avoimista vastauksista oli, että LHBTIG -kuoro-opiskelijat halusivat tunnistaa identiteettinsä kuorokontekstissa (Palkki & Sauerland, 2019)

#### 2.4.2 Kuorolaisen vokaalinen identiteetti

Musiikkikasvatuksen professori Ryan A. Fisherin (2014) tutkimuksen tulokset paljastavat, että vuosien osallistuminen kuoroon vaikutti nousevien teini-ikäisten miesten laulusetehokkuuteen. Tälle tulokselle voidaan saada kaksi selitystä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden kuoronjohtajat ovat saattaneet tarjota harjoituksissa positiivisen ja motivoivan ilmapiirin, joka ajan myötä lisäsi oppilaiden laulutehokkuutta. Tätä selitystä tukee tutkimus, jonka mukaan opettajat voivat vaikuttaa oppilaiden tehokkuuteen positiivisesti. Toinen selitys tälle löydökselle voisi olla se, että ne, joilla on heikko laulusetehokkuus, putoivat kuorosta ja ne, joilla on korkeampi laulutehokkuus, jatkoivat. Muut tutkimukset ovat osoittaneet, että heikon tehon omaavilla on taipumus luovuttaa, kun he kohtaavat vaikeuksia. Tämä havainto ei siis välttämättä tue oletusta, että yläkoulun ja yläkoulun miehet jättäisivät kuoron äänenmurroksen vuoksi. Fisher arvioi, että suorituskyvyllä voi olla enemmän vaikutusta itsetehokkuuteen ja säilyttämiseen kuin pelkkä äänenmurrokseen liittyvillä haasteilla (Fisher, 2014). Gackle (2014) tuo taas esille, kuinka laulaminen ja kuoroon osallistuminen voi tarjota toimivan kanavan itseilmaisulle, yhteenkuuluvuuden tunteelle ja viime kädessä mekanismin positiivisen itsekäsityksen edistämiseen nuorissa naisissa (Gackle, 2014).

Musiikin professori Patrick K. Freer (2014) tutkimuksissaan halusi selvittää teini-ikäisten poikien sisäisistä ja ulkoisista tekijöitä, jotka johtavat heidän koulupohjaisen laulutoimintansa jatkamiseen tai keskeytymiseen. Tutkimukseen osallistui neljästä eri maasta – Englannista, Irlannista, Kreikasta ja Espanjasta - yhteensä kuudesta eri koulusta vähintään 12 poikaa per koulu. Opettaja pyydettiin valitsemaan opiskelijat kolmesta ryhmästä: johdonmukaiset ja nykyiset laulajat, koululaulusta vetäytyneet ja ne, jotka eivät olleet koskaan laulaneet koulussa tai kuorossa. Johdonmukaisesti laulaviin kuuluvat pojat kertoivat heidän kiinnostuksestaan laulamiseen vaikuttavan ikätoverit, opettajat ja omat käsitykset laulukyvystään



äänenmurroksen aikana. He osasivat nimetä tiettyjä roolimalleja, joilla oli vaikutusta heidän musiikilliseen kiinnostukseensa. Pojat, jotka olivat vetäytyneet tai eivät olleet koskaan osallistuneet laulutoiminnasta puuttui samaistuminen roolimalleihin. Pojat, jotka tiesivät, että äänenmurros oli asteittaista, tunnistettavissa olevat prosessi tekivät vähemmän todennäköisesti negatiivisia johtopäätöksiä äänenlaadustaan kuin pojat, joilta puuttui perustiedot. Jokainen "epäonnistuneena" laulajana ilmoitti, että he olisivat olleet kiinnostuneita oppimaan äänenmurroksen anatomisesta prosessista ja sen vaikutuksesta laulamiseen (Freer, 2014). Myös Harrison ja Williams (2016) vahvistavat tutkimuksellaan, että kannustavilla opettajilla, jotka tarjosivat nuorille miehille tilaisuuksia heidän käydessään läpi äänimurrosta, oli myönteinen vaikutus poikien laulamiseen. Tieto siitä, mitä muutoksen aikana ja sen jälkeen tapahtuu, on tehokas työkalu nuorten miesten äänen hallinnassa (Harrison & Williams, 2016).

Freerin (2014) tutkimuksessa selvitettiin myös vertaistensa tuoman palautteen vaikutuksesta. Negatiivinen vertaispaine oli olemassa, mutta se ei ollut ratkaiseva tekijä näiden poikien päätöksissä olla laulamatta. Erialaisten musiikkiin painottavien tv-ohjelmien (esimerkiksi Glee tai X-factor) vaikutus sekä kouluissa koulutusohjelmien, jotka on suunniteltu vahvistamaan autonomiaa ja itsenäisyyttä murrosiän aikana, vaikutus oli pojille suurempi. Positiivisesta vertaisvaikutuksesta oli suora yhteys aktiiviseen koulussa laulamiseen (Freer, 2014).

Freerin (2014) tutkimuksessa toistuva ongelma, jonka esitti yli puolet Englannin, Irlannin ja Kreikan pojista oli mahdollisuus, että mieslaulajia pidettiin homoina. Tämä ongelma ei näyttänyt vaikuttavan yläkoululaisten laulamiseen, mutta näihin tutkimuksiin haastatellut sanoivat, että se vaikutti päätökseen jatkaa tai vetäytyä laulutoiminnasta lukioon siirtymisen yhteydessä. Heillä, jotka olivat jo mukana harrastustoiminnassa laulussa, kestivät paremmin ikätovereiden pilkkaamista. Näistä kommenteista huolimatta kaikki seksuaalisuuskysymyksen esille ottaneet pojat yhtä lukuun ottamatta ilmoittivat, että ylivoimainen ongelma oli yleinen käsitys kuorolaulusta naisellisena toimintana. Näille pojille feminiiniset/maskuliiniset subjektiivisuudet olivat ensisijainen huolenaie seksuaaliset leimaamiset, joita käytetään oletussanoissa nimittelyssä ja häirinnässä (Freer, 2014). Myös Harrison ja Williams (2016) tuovat esille artikkelissaan, kuinka laulamisesta pitävä poika ei mahdollisesti laula, jos ympärillä oleva ryhmä ei pidä laulamista maskuliinisena tai suosittuna toimintana. Kiusaamista laulamisen ympärillä saattaa myös tapahtua homofobisina syytöksinä (Harrison & Williams, 2016). Tohtori Joan Russell (2012) kuitenkin huomauttaa artikkelissaan, kuinka länsimaaisessa yhteiskunnassa on sarja laulamisen ympärillä stereotypia-, sukupuoli- ja

seksuaalisuusrakenteita, jotka eivät välttämättä toistu muissa kulttuureissa (Russell, 2012, 189–199).

Freer (2014) huomasi myös tutkimuksissaan, kuinka monet pojat näissä tutkimuksissa edustaen kaikkia maakohtaisia joukkoja viittasivat menetyksen tunteeseen puhuessaan äänenmuutoksestaan. Pojat näissä tutkimukset kertoivat selkeästi heidän käsityksensä siitä, että opettajat korostivat usein kuoron esiintymisen laatua henkilökohtaisen laulutaidon kehittämisen kustannuksella, mahdollisesti luomalla esteitä laulutavoitteiden toteuttamiselle. Näissä tutkimuksissa pojat eivät osoittaneet, että he vetäytyivät kuorolaulusta, koska he siirtyivät koulusta toiseen, vaan koska he eivät nähneet olevansa laulajia tulevaisuudessa (Freer, 2014).

Bridget Sweet ja Elizabeth C. Parker (2018) kertoo artikkelissaan tutkimuksesta kuorossa laulavien tyttöjen vokaalisesta identiteetistä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tytöt tarvitsivat paljon palautetta opettajilta, kuoronjohtajalta sekä vertaisiltaan kuorosta. Muiden kommentit yhdistettynä osallistujien johdonmukaiseen ponnistukseen yhtye- ja sooloympäristöissä rohkaisivat syntymään vokaalista identiteettiä ja vahvistivat tätä identiteettiä ajan kuluessa. Osallistujat kuvailivat myös ääniopettajia, esimerkiksi kuoronjohtajaa, kriittisiksi vaikutteiksi heidän vokaaliseen identiteettiinsä. Varhaisesta iästä lähtien he pitivät ääniopettajia luottamushenkilöinä, koska joku panosti heidän yksilöllisiin ääniinsä. Nuorempina osallistujat pääsääntöisesti jättäytyivät ääniopettajansa puoleen ohjauksen ja kirjallisuuden valinnassa. He antoivat yksityiselle opettajalleen vallan tehdä nämä päätökset (Sweet & Parker, 2018).

Sweetin ja Parkerin (2018) mukaan nuorempina laulajana osallistujat pitivät äänensä luokittelua tärkeänä, ja useat mainitsivat sopraanon tai alton identiteetin, koska heidän kykynsä laulaa korkealla tai matalalla. Monille ääniluokittelu oli pysyvä osa heidän vokaalista identiteettiään, joka usein vahvistui nuorena, ja tärkeä yksilöllisyyden lähde. Myös tunteet vaikuttivat jatkuvasti osallistujien vokaaliseen identiteettiin. Osallistujat kuvailivat useammin kielteisesti tunteiden ja laulamisen välisiä yhteyksiä käyttämällä ilmaisuja, kuten pelkoa, turvattomuutta, painetta ja ahdistusta. Tunteiden puhkeamisen ensisijaiset katalysaattorit olivat esitykseen valmistautuminen ja halu miellyttää muita. Lisäksi osallistujat korostivat ahdistusta, itsetietoisuutta ja turhautumista, jotka liittyvät heidän laulukykyihinsä. Monet osallistujat tunsivat myös syällisyyttä siitä, että he vaikuttivat negatiivisesti suurempaan kuoroon, jos he eivät pysty laulamaan tiettyä laululinjaa tai osaa. Osallistujat ilmaisivat joskus positiivisia tunteita, ja ne ilmenivät suurelta osin ylpeyden tunteena vahvasta samaistumisesta tietyllä alueella (Sweet & Parker, 2018).

Voidaankin todeta yhteenvetona, että nuori kokee murrosiän aikana muutoksia kehossaan, ajattelussaan, identiteetissään sekä äänemuodostuksessaan. Suuret muutokset voivat olla nuorelle paljon, joten hän saattaa käytöksellään viestiä eri asiaa, mitä hän ajattelee. Jos nuori ei saa ohjausta ja tukea murrosiän aikana, hän saattaa lopettaa laulamisen kokonaan. Laulamiseen liittyy myös sukupuolittuneita käsityksiä, mitkä voivat vaikuttaa siihen, haluaako nuori liittyä laulamiseen liittyviin harrastuksiin. Murrosiässä identiteetin kehittyessä motivaatioon laulaa liittyy vahvasti identiteetti ja itsemääräämisoikeus.

### 3 Motivaatio ja laulaminen koulussa

Tässä luvussa käsitelen asioita, mitkä vaikuttavat laulun opettamiseen koulumaailmassa yläkoulussa. Tutkimuskysymyksessäni esiintyy käsite motivaatio, jolloin motivaatiota on hyvä tarkastella. Motivaatioteorioita löytyy erilaisia, mutta tässä tutkimuksessa käsitelen Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin kehittämää itsemääräämisteoriaa, Daphna Oysermanin kehittämää identiteettiin perustuvan motivaatioteorian sekä Susan Hallamin luoman motivaatiomallin. Laulun ympärille erityisesti länsimaaisessa kulttuurissa on kehittynyt uskomuksia, jotka vaikuttavat oppilaan kokemukseen pystyä laulamaan. Nämä uskomukset myös vaikuttavat oppilaiden motivoitumiseen laulamissa. Käsitelen myös laulamista koulumaailmassa. Tässä osuudessa käsitelen opetussuunnitelmasta esiin tulevia asioita laulun opetuksesta sekä asioita, mitkä vaikuttavat laulun opettamiseen yläkoulussa. Osiossa käsitellään myös sitä, millaiseksi ihmiset ovat erilaisten tutkimusten pohjalta kokeneet laulamisen yläkoulussa sekä mitä asioita opettajan kannattaa ottaa huomioon opettaessaan laulamista yläkoulussa. Sekä haastatteluissa että aiemmissä tutkimuksissa positiivinen kannustaminen ja turvallinen tila esiintyivät useasti, joten koin tärkeäksi tuoda ne myös esille.

#### 3.1 Motivaatio

Konsultti ja johtamisvalmentaja Ryan Niermeyerin ja K&P-konsernin valtuutettu toimihenkilö Manuel Seyffertin (2004) mukaan motivaatio ei ole ominaisuus, vaan sen ajatellaan olevan mutkikkaan prosessin tulos. Se määräytyy erilaisten vaikutustekijöiden perusteella, jotka ovat vaikuttimen voimakkuus, usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiin, psykologinen aikaperspektiivi ja tunteet. Nämä tekijät liittyvät ihmisen pätevyydestä, tahdonvoimasta ja hänelle tarjotuista reunaehdoista muodostuvaan kokonaisuuteen. Tämä kokonaisuus vasta ratkaisee motivaation onnistumisen (Niermeyer & Seyffert, 2004). Tohtori Paul Evansin (2017) mukaan motivaatio ei ole pelkkä kvantitatiivinen perusrakennelma, jota voidaan mitata yhdellä ulottuvuudella, vaan se on pikemminkin rikas, moniulotteinen rakennelma, joka sisältää kognitioita, uskomuksia, asenteita, arvoja ja identiteettiä, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen monimutkaisilla tavoilla. Sosiaalinen ympäristö on uskomattoman tärkeä, sillä niin monet teoreettiset näkökulmat ovat yhtä mieltä motivaation olevan tulosta sosiaalisen ympäristön kanssa tapahtuvista transaktioista, toisten sijaishavainnoista vuorovaikutuksen laatuun, mikä

voi vaikuttaa motivaatiomme laatuun. Tämän vuoksi oppilaan ja opettajan välisellä suhteella on huomattava vaikutus lasten musiikin oppimiseen (Evans, 2017).

Evans (2017) kertoo, kuinka sisäisellä motivaatiossa tekeminen on jo itsessään palkitsevaa. Ihminen ei tällöin tarvitse erillisiä palkkioita tai rangaistuksia toimiakseen. Sisäinen motivaatio edellyttää, että ihmisen ja motivaation kohteen välille muodostuu merkityksellinen suhde tai toiminta. Ulkoinen motivaatiossa taas ihminen pitää houkuttaa toimimaan erilaisten palkkioiden tai rangaistuksen avulla. Ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi. Ihmisen on hyvä välillä tutustua erilaisiin asioihin pienen ulkoisen paineen alla, koska hänen on vaikea olla kiinnostunut asioista, joista ei tiedä mitään tai joissa ei usko olevansa hyvä. Esimerkiksi pakollinen kouluaine saattaa parhaassa tapauksessa alkaa innostaa, jos sitä opetetaan kiinnostavalla tavalla. (Evans, 2017.)

Psykologian professorit Edward L. Deci ja Richard M. Ryan (2002) ovat kehittäneet itsemäärämisteorian. Se on lähestymistapa ihmisen motivaatioon ja persoonallisuuksiin, joka käyttää perinteisiä empirisiä menetelmiä käyttäessään organismin metateoria, joka korostaa sen merkitystä ihmisten kehittyneet sisäiset resurssit persoonallisuuden kehittymiseen ja käyttäytymisen itsesäätelyyn. Decin ja Ryanin mukaan ihminen itse tuottaa oman motivaationsa, jolloin huomio tulisi kiinnittää optimaalisen oppimisympäristön muodostamiseen motivoitumisen kannalta. (Deci & Ryan, 2002). Kasvatustieteiden maisteri Markus Humaloja, fysiikan maisteri Peura ja kasvatustieteiden tohtori Marika Toivola (2017) kertovat, että koska koulussa esiintyvistä motivaatiosta suurin osa on ulkoista motivaatiota, ei ole mielekästä jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon oppimiskulttuurin kehittämisen kannalta. Sen sijaan motivaation laatua olisi mielekkäämpää tarkastella itsemäärämisteorian kautta. Siinä sisäinen ja ulkoinen motivaatio muodostavan jatkumon kahtiajaon sijaan. (Humaloja, Peura & Toivola, 2017).

Humaloja, Peura ja Toivola (2017) mukaan itsemäärämisteoriassa taustalla vaikuttavan itsesäätelyn tason perusteella motivaation laatu ryhmitellään amotivaatioksi, kontrolloiduksi motivaatioksi sekä autonomiseksi motivaatioksi. Amotivaatiossa henkilöllä ei ole motivaatiota toimia tiettyjen vaatimusten tavoittamiseksi. Kontrolloitu motivaatio taas sisältää sekä ulkoisen että sisäisen säätelyn. Ulkoisesti säädelyssä käyttäytymisessä toiminnalla pyritään ulkoapäin asetettujen vaatimusten täyttämiseen, palkinnon saavuttamiseen tai rangaistuksen välttämiseen. Sisäisessä säätelyssä ihminen toimii osittain sisäisesti, mutta toimintaa ei liitetä osaksi minuutta, vaan ihminen toimii välttääkseen ahdistuneisuutta tai syyllisyyttä sekä säilyttääkseen

positiivisen minäkuvansa. Autonomisessa motivaatiossa opettaja vahvistaa opetuksessaan oppilaan osaamisen tunnetta, itsemääräämisen tunnetta sekä oppilaan sosiaalisen yhteenkuuluvuudentunnetta (Humaloja, Peura & Toivola, 2017).

Humaloja, Peura ja Toivola (2017) mukaan opettajan käyttämät uhkaukset, tiukat toimintaohjeet, kilpailuasetelma ja aineelliset palkkiot heikentävät sisäistä motivaatiota vahvistaen samalla motivaation muuttumista ulkoiseksi. Sisäinen motivaation tavoite on haastavaa kouluopetuksessa, koska toiminnan pitäisi olla itsessään nautittavaa ja kiinnostavaa ilman varsinaista päämäärää. Sen vuoksi oppimisen tavoitteeksi olisi hyvä asettaa autonominen motivaatio, joka on päämäärähakuista ja toiminta koetaan silti itsessään arvokkaana ja palkitsevana. Oppilaan tuottaessa itse motivaationsa on opettajan tärkeänä tehtävänä rakentaa otolliset olosuhteet oppilaan motivaation muodostumiselle. Tähän auttavat opetussuunnitelma ja sen asettamat tavoitteet oppimiselle (Humaloja, Peura & Toivola, 2017).

Psykologian professori Daphna Oyserman (2015) on kehittänyt identiteettiin perustuvan motivaatioteorian. Oysermanin mukaan minäkäsitys on monitahoinen ja sisältää monia erilaisia ja huonosti integroituja identiteettikomponentteja, joiden sisältö on dynaamisesti rakennettu kontekstissa. Ihmiset tulkitsevat tilanteita tavoilla, jotka ovat yhteneväisiä heidän tällä hetkellä aktiivisen identiteettinsä kanssa, suosivat identiteetin kanssa yhteensopivia toimia identiteetin kanssa ristiriitaisten toimien sijaan ja tulkitsevat kohtaamiaan vaikeuksia identiteetti yhteensopivuuden valossa (Oyserman, 2015, 1–11).

Freer (2014) kertoo artikkelissaan, kuinka identiteettiin perustuva motivaatioteoria ehdottaa, että kontekstikohtaiset identiteetit ovat dynaamisesti rakennettu sosiaalisista vihjeistä. Kontekstuaaliset identiteetit voidaan ottaa käyttöön, keskeyttää ja esitetään uudelleen useiden olosuhteiden mukaan. Näitä tekijöitä ovat sukupuoli, ikä, vertaisvaikutus, stereotypiat ja roolimallien läsnäolo. Tämä malli edellyttää, että identiteetit ovat moninkertaisia, juoksevia ja rakentuvat tietyissä yhteyksissä yksilön subjektiivisesti tulkitsemana. Nuoret, kuten ihmiset yleensäkin, käyttäytyvät mieluummin identiteetin kanssa yhteensopiviin käyttäytymismalleihin verrattuna identiteetin kanssa ristiriidassa oleviin. Vaihtoehtoisesti ihmiset ovat taipuvaisia irrottautumaan haastavista tai vaikeista tilanteista, jotka edellyttävät identiteetin kanssa ristiriitaista käyttäytymistä (Freer, 2014).

Sosiaalipsykologian tohtori Mesmin Destin ja Daphna Oysermanin (2010) mukaan identiteettiin perustuvalla motivaatioteorialla on kolme ydinpostulaattia, joita voidaan kutsua toimintavalmiudeksi, dynaamiseksi rakentamiseksi ja vaikeuden tulkitsemiseksi.

Toimintavalmius on ennuste siitä, että identiteetit osoittavat valmiutta toimia ja ymmärtää maailmaa identiteetin kannalta olennaisten normien, arvojen ja käyttäytymisen suhteen. Se, mitkä toiminnot ovat merkityksellisiä ja mitä järkeä tilanteissa on, riippuu kuitenkin identiteettisisällöstä, joka itsessään on dynaamisesti rakennettu. Dynaaminen rakentaminen on ennustetta siihen, mitkä identiteetit tulevat mieleen, mitä nämä identiteetit ymmärretään tarkoittavan ja mitkä käyttäytymiset ovat yhteneväisiä niiden kanssa. Kolmas postulaatti, tulkinta vaikeudesta, on ennuste, että kun käyttäytyminen tuntee identiteetin, vaikeudet käyttäytymiseen osallistumisessa tulkitaan siten, että käyttäytyminen on tärkeää, ei mahdotonta, ja siksi ponnistelu on mielekästä, ei turhaa. Siten vaikeuden tulkinnalla on merkitystä, koska se vaikuttaa harkintaan, valintoihin ja käyttäytymiseen (Oyserman & Destin, 2010).

Kasvatus- ja musiikkipsykologian emeritaprofessori Susan Hallamin (2018) luoma malli motivaatiosta yhdistää erilaiset teoreettiset lähestymistavat motivaation ymmärtämiseen sisällytettynä laajalti systeemiseen lähestymistapaan. Ihmisen kehitysprosessi riippuu keskinäisestä mukautumisesta, joka tapahtuu koko elämän ajan yksilön ja erilaisten järjestelmien välillä, joita he tai muut hänen läheiset kohtaavat ympäristössään. Tietyt yksilöllisyytemme piirteet ovat ennalta määrättyjä, esimerkiksi biologinen luonne, sukupuoli ja ikä. Ne muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa kehittämään persoonallisuuttamme, sukupuoli-identiteettiämme, kognitiivisia prosessejamme ja itsekäsitystämme. Ihminen on motivoitunut, koska haluaa sosiaalista hyväksyntää erityisesti niiltä, joita ihailee ja kunnioittaa. Tällainen muilta saama ylistys sisäistyy, nostaa itsetuntoa ja lisää luottamusta. Jotkut ympäristövaikutukset sisäistyvät siinä määrin, että ne vaikuttavat yksilön toimintaan ajan mittaan melko johdonmukaisesti (Hallam, 2018).

Hallamin (2018) mukaan yksilöt asettavat itselleen tavoitteita, jotka määräävät heidän käyttäytymisensä. Näihin tavoitteisiin vaikuttavat yksilölliset ja minäkuvan ominaisuudet sekä ympäristötekijät. Siellä missä ympäristö tyydyttää yksilölliset tarpeet ja helpottaa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista, motivaatio todennäköisesti lisääntyy. Jos ympäristössä on esteitä, yksilö voi luopua tai saada enemmän ponnisteluja niiden voittamiseksi, ehkä etsimällä suotuisampi ympäristö. Ympäristön ja yksilön välillä on vuorovaikutusta kaikilla tasoilla sekä pitkällä ja lyhyellä aikavälillä. Yksilöt voivat vaikuttaa ympäristöön muuttaakseen sitä tai etsiä uusia ympäristöjä, jotka soveltuvat paremmin heidän tarpeisiinsa. Vaikka meillä on tarpeita ja toiveita, olemme tietoisia siitä, että meidän on harkittava tekojemme seurauksia ennen kuin yritämme tyydyttää niitä. Kognitiolla on rooli tavoissa, joilla yritämme parantaa

itsetuntoamme, mikä saa meidät yhdistämään menestyksemme tai epäonnistumisemme syihin, joiden avulla voimme säilyttää johdonmukaisen näkemyksen itsestämme. Kun oppija on suorittanut oppimistehtävän onnistuneesti, sillä on positiivinen emotionaalinen vaikutus ja myöhemmin itsetuntoon ja motivaatioon kohdistuvia vaikutuksia, jotka siirtyvät myöhempään oppimistyöhön. Toisaalta, kun oppimistulokset ovat negatiivisia, motivaatio voi heikentyä (Hallam, 2018).

Hallamin (2018) mukaan yksilön identiteetti tai minäkäsitys edustaa tapaa, jolla hän ajattelee itseään ja suhteitaan muihin. Käyttäytymiseen vaikuttaa yksilön tulkinta tilanteista ja tapahtumista, odotukset ja itselleen asettamat tavoitteet identiteettiinsä liittyen. Musiikin itsekäsityksen on osoitettu liittyvän motivaatioon, kiinnostukseen ja osallistumiseen koulun ja koulun ulkopuoliseen musiikkitoimintaan. Tavoitteet ja tavoitteet, joihin yksilöt pyrkivät, liittyvät heidän identiteettiinsä, minäkuvaansa, itsetehokkuuteensa ja siihen, mitä he uskovat olevan mahdollista. Nämä ottavat huomioon sekä kontekstin että kognition. Jos yksilö näkee itsensä onnistuneena ja pitää tämän menestyksen korkeana kykynä, hän saattaa sisällyttää minäkäsitykseensä "positiivisen mahdollisen tulevaisuuden minän". Mahdolliset minät voivat olla voimakkaita motivoijia, jotka tarjoavat pitkän aikavälin tavoitteita ja rohkaisevat asettamaan välitavoitteita, jotka on saavutettava matkalla. Jos henkilöllä ei ole positiivista mahdollista itseään muusikkona (ammattilaisena, amatööriinä tai kuuntelijana) pitkällä, keskipitkällä tai lyhyellä aikavälillä, hän ei todennäköisesti säilytä kiinnostuksensa musiikkiin (Hallam, 2018).

Hallam (2018) kertoo, kuinka kaikki nykyaikaiset motivaatioteoriat ottavat huomioon, että suuri osa käyttäytymisestämme on tapahtumien ajatusten ja havaintojen välittäjänä. Tähän prosessiin vaikuttaa osittain se, missä määrin yksilö kokee hallitsevansa tilanteita. Vaikka aiemmat tiedot ja taidot tietyllä alalla ovat voimakkaita määrittäjiä suorituskyvylle tällä alalla, myös uskomuksillamme nykyisistä kyvyistämme on osansa. Tärkeitä ovat myös uskomuksemme oppimisen luonteesta. On tehty ero suoritus- ja oppimistavoitteiden välillä, joista ensimmäinen koskee positiivisten pätevyiden arvioiden saamista muihin verrattuna ja negatiivisten välttämistä, jälkimmäinen kasvava hallinta, joka heijastaa halua oppia uusia taitoja, hallita uusia tehtäviä tai ymmärtää uusia asioita (Hallam, 2018).

Hallamin (2018) mukaan yksilöt ovat motivoituneita luomaan, ylläpitämään ja edistämään johdonmukaista ja yleensä positiivista minäkuvaa. Se, miten yksilöt lukevat onnistumisiksi tai epäonnistumisiksi, on tärkeää itsetunnon ylläpitämisessä. Menestyksen tai epäonnistumisen



syty voidaan nähdä vakaina tai epävakaina, hallittavina tai hallitsemattomina sekä sisäisinä tai ulkoisina. Kaiken kaikkiaan musiikissa on löydetty viisi tärkeintä attribuutiokategoriaa: pomistus, musiikillinen tausta, luokkahuoneympäristö, musiikilliset kyvyt ja vaikutelma musiikkiin. Nämä havainnot näyttävät olevan pääpiirteissään johdonmukaisia eri luokka-asteilla, kouluympäristöissä ja musiikkipopulaatioissa (Hallam, 2018).

Hallam (2018) kertoo, kuinka ympäristö on ratkaiseva määritettäessä yksilöiden mahdollisuuksia osallistua musiikin pariin ja missä määrin heitä tuetaan musiikin tekemisessä. Musiikkia ei arvosteta tasapuolisesti kaikissa kulttuureissa, toisissa sitä taas arvostetaan suuresti. Instituutiotasolla ympäristön on osoitettu vaikuttavan musiikilliseen motivaatioon. Koulukulttuurin on huomattu vaikuttavan aktiiviseen osallistumiseen musiikin pariin, ja opettajilla on huomattu olevan tärkeä rooli oppilaiden motivoinnissa. Ihanteellinen kouluympäristö musiikin harrastamiseen on sellainen, jossa esiintymismahdollisuuksia on runsaasti, opettajat inspiroivat ja oppilaalla on mahdollisuuksia laulamiseen. Kun koulun opettajat motivoivat oppilaita osallistumaan musiikin pariin, identiteetti muusikkona kehittyy, mikä johtaa myönteisempiin asenteisiin koulumusiikkiin. Teini-ikässä vertaisryhmä on erittäin voimakas ja voi aiheuttaa positiivista tai negatiivista painetta suhteessa musiikilliseen toimintaan. Kestääkseen negatiivisen paineen teini-ikässä, musiikillisen identiteetin on oltava hyvin kehittynyt. Lämpiminä ja myötätuntoisina pidettyjen varhaisten opettajien vaikutus näyttää olevan erityisen tärkeä kannustaessa positiivisen musiikillisen identiteetin alkukehitystä inspiroivilla opettajilla, jotka toimivat roolimalleina ja asiantuntijoina. Musiikilliset tehtävät ovat luonnostaan motivoivia, kun ne asetetaan haastavalle tasolle ja ovat tasapainossa henkilön nykyisten taitojen kanssa (Hallam, 2018).

### **3.2 Uskomukset**

Evansin (2017) mukaan ihmisellä on uskomuksia liittyen mihin tahansa, mikä ohjaa heidän ajatteluaan ja käyttäytymistään. Yksi tutkimuksen osa, joka on tutkinut onnistuneita uskomuksia useilla aloilla, viittaa kahteen älykkyyden tai kyvyn itseteoriaan. Siinä ihmiset uskovat, että heidän kykynsä tai älynsä on kiinteä ominaisuus, jota he eivät voi kehittää tai että heidän älykkyyttään voi kehittää asteittain oppimisen ja harjoittelun myötä. (Evans, 2017, 325–337). Psykologian professori Carol S. Dweck (2005) on viitannut näihin itseteorioihin ja niiden implikaatioihin joko kiinteänä tai kasvavana ajattelutapana vedoten vuosikymmeniä kestäneeseen tutkimukseen näistä kahdesta ajattelutavasta ja niiden valtavasta vaikutuksesta

oppimiseen. Ihminen saadessaan palautetta reagoi siihen omien uskomusten pohjalta. Toiset eivät todennäköisesti jatka yrityksiä voittoa vaikeuksia, koska he uskovat vaaditun ponnistuksen olevan merkki siitä, että he eivät yksinkertaisesti ole valmiita tehtävään. Toiset sen sijaan kokevat vaikeuksia epätodennäköisemmin epäonnistumisena ja etsivät ratkaisuja ongelmaan, kehittävät oppimisstrategioita sekä pitävät ponnistelujaan välttämättömänä ja mielenkiintoisena osana oppimista tai uusien taitojen hankkimista (Dweck, 2005).

Evansin (2017) mukaan yleisesti ottaen näyttää selvältä, että länsimaiden opiskelijat arvioivat kykynsä musiikissa paljon huonommiksi kuin kykynsä muissa aineissa ja että nämä kykyuskomukset heikkenevät musiikissa nopeammin kuin muissa oppiaineissa koko murrosiän ajan. Aikuisilla tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaislapsuuden ikävät musiikkikokemukset vaikuttavat pitkäaikaisesti uskomuksiin esimerkiksi siihen, ettei henkilö osaa laulaa (Evans, 2017, 325–337). Myös Edward J. Asmuksen (1986) tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat ajattelevat laulamisen olevan enemmän lahjakkuutta kuin harjoiteltava taito. Tämä uskomus, jonka uskotaan korostuvan vanhemmilla ihmisillä, voi mahdollisesti johtaa uskomukseen, että he eivät ole syntyneet laulamaan (Asmus, 1986).

Tohtori Susan Knight (2016) kertoo artikkelissaan tutkimuksista, joissa on kerätty dataa eri maista laulamattomaksi kokemilta ihmisiltä. Huomioon ottaen ikäjakauma, tausta ja maantieteelliset erot, ovat laulamattomien kokemukset huomattavan samankaltaisia. Yleisimmät ominaisuudet olivat usko siihen, ettei heillä ole synnynnäistä kykyä oppia laulamaan. Heidän itseluottamuksensa syntyi useimmiten lapsuudessa, joko toisten asettaman negatiivisen, määrittelevän yhteykokemuksen kautta, johon usein liittyy auktoriteettihahmo, tai itse päätelty taitojen vertailusta muihin lauluympäristöissä. Henkilöillä, jotka eivät kokeneet osaavansa laulaa, oli vähäistä altistumista laulamiseen ja siihen liittyvä kannustaminen, osallistuminen, kokemus ja opastus puuttuivat lähes kokonaan (Knight, 2016, 621–650).

Knight (2016) tuo esille artikkelissaan myös yhteiskunnan vaikutuksen uskomuksiin laulun ympärillä. Hänen mukaansa on tärkeää tunnustaa myytin voima ja vaikutus yhteiskunnassamme. Tämä kaikkialla oleva kulttuurinen näkemys laulamisesta "valikoivana synnynnäisenä lahjakkuutena" on juurtunut länsimaisessa kulttuurissa psyykeen ja se on toistaiseksi yksiselitteinen. Vallitsevalla kulttuurisella narratiivilla, jonka mukaan laulukyky on geneettisesti kiinteä, on voimakas vaikutus yhteiskunnallisiin uskomuksiin ihmisen laulamisen luonteesta. Tämä nykyinen hallitseva voimakas kansanmyytti laulamisesta synnynnäisenä ominaisuutena vaikuttaa laulopedagogiikkaan ja -käytäntöihin sekä sitä ympäröiviin asenteisiin

ja uskomuksiin. Kunnes tästä kiinteästä näkemyksestä ei tapahdu yleistä siirtymistä yhteisinhimilliseen laulutaidon kehittämiseen liittyvään kykyyn, niin lasten tasainen vuorovaikutus, joka jää epäedulliseen laulukehitykseensä, kasvattaa aikuisten laulamattomien yhteisöä loputtomasti. Parkinson mainitsee artikkelissaan, kuinka suuri rooli sosiaalisella medialla ja peruskoulun opettajilla on laulamattomuuden myytin murtamisessa (Knight, 2016).

Psykologi Albert Banduran (2006) mukaan uskomukset itsetehokkuudesta vaikuttavat ihmisten motivaatioon ja siihen, miten he ajattelevat, tuntevat ja käyttäytyvät. Hän päätteli myös, että koettu tehokkuus voi määrittää keskeisiä valintoja, joita ihmiset, erityisesti nuoret, tekevät merkittävässä elämänvaiheissa. Vaikeuksien edessä niillä, joiden teho on alhainen, on taipumus luovuttaa, kun taas korkean tehokkuuden omaavat näkevät esteet saavutettavissa olevina ja kestävämpiä (Bandura, 2006, 1–43).

### **3.3 Laulaminen koulussa**

Opetussuunnitelmassa (2016) laulu on yksi musiikin opetuksen tavoitteista vuosiluokilla 7–9. Siinä kerrotaan, kuinka oppilaita tulisi ohjata ylläpitämään laulu- ja äänenkäyttötaitoaan sekä kehittämään niitä musisoivan ryhmän jäsenenä. Laulu mainitaan myös yhtenä keskeisenä sisältönä yhdessä soittamisen, kuuntelemisen ja muun musiikintunnilla tapahtuvan toiminnan kanssa. Opetussuunnitelmassa myös mainitaan, kuinka ohjelmisto tulisi olla monipuolinen sisältäen yksi- ja moniäänisiä soolo- tai yhteislauluja, äänikokeiluja sekä erilaisia ääniharjoitteita (Opetushallitus, 2016).

Musiikkikasvatuksen apulaisprofessori Carlos Abril (2007) tutki sitä, aiheuttaako laulaminen ahdistusta ihmisissä, jotka eivät koe osaavansa laulaa ja mistä se johtuu. Tutkimus osoitti sen, että sosiaalinen konteksti aiheuttaa ahdistusta, ei laulaminen itsessään. Myös mahdollinen arviointi lisäsi ahdistusta laulamiseen. Tunnistaessaan näitä tunteita ohjaajat voivat suunnitella kokemuksia siten, että ne eivät pahenna ongelmaa. Menetelmäkurssin ohjaajat voivat tarjota opiskelijoille useita mahdollisuuksia laulaa suurissa ryhmissä ilman, että arvioinnit kohdistuvat yhteen henkilöön. Osallistujat havaitsivat koulumusiikkikokemuksistaan tietyn tapauksen, jonka he liittivät nykyiseen lauluahdistukseen. Kaikki nämä negatiiviset koulumusiikkikokemukset tapahtuivat varhaisessa murrosiässä. Musiikinopettajien mielipiteillä tai tuomioilla voi olla suuri vaikutus opiskelijoihin. Kokemuksilla, joilla on vahva emotionaalinen vaikutus, uskotaan jäävän parhaiten muistiin. Tutkimuksissa myös huomattiin, että perhe vaikutti myös osallistujien asenteisiin ja käyttäytymiseen lauluun liittyen.

Perheenjäsenet, jotka olivat tekemisissä musiikin kanssa, osoittivat positiivista asennetta laulamista kohtaan (Abril, 2007).

Abrilin (2017) tutkimukseen osallistuvat kertoivat myös, kuinka laulaminen on ”mysteristä”, jota ei voi nähdä tai tuntea. Tämä voi vaikuttaa siihen, ettei ajatella laulaminen olevan opeteltava taito. Jotta laulaminen ei tuntuisi niin mystiseltä, opettaja voi harkita havainnoida sävelkorkeuksia visuaalisesti käsimerkein tai piirustuksin. Nämä voivat auttaa opiskelijoita keskittämään huomionsa lauluprosessin eri puoliin ja saamaan paremman hallinnan tunteen. (Abril, 2007).

Samana sukupuolen kanssa laulamisen hyödyistä on keskusteltu aikaisemmissa tutkimuksissa. Ortonin ja Pittsin (2018) tutkimuksessa huomattiin, että saman sukupuolisten laulamisen lisähyöty pojille tarjoaa heille turvallisia mahdollisuuksia oppia "mikä ääneni on nyt". Poikien auttaminen ymmärtämään ja hyväksymään uudet äänensä oli tiedon perusteella selkeä prioriteetti, ja on todisteita siitä, että tämä lähestymistapa hyödyttäisi myös tyttöjä, joista jotkut eivät voineet selittää, miksi he eivät pitäneet heidän äänestään, eivätkä ehkä ymmärtäneet sitä. ovat muuttumassa osana murrosikää (Orton & Pitts, 2018).

Orton ja Pitts (2018) toivat myös esille musiikkikasvatuksen opetuksen haasteet. Nuorten laulamisen esteitä on monia ja niiden ratkaiseminen vaatii perusteellisen ymmärryksen. Musiikkikasvatus on viime kädessä vastuussa näiden esteiden murtamisesta. Tämä voidaan saavuttaa vain kehittämällä opetussuunnitelma, joka ottaa huomioon relevantin tutkimuksen ja tukee opettajia sopivan ohjelmiston valinnassa. Koulutukseen on sisällettävä ymmärrys tyttöjen ja poikien anatomisista muutoksista ja niiden seurauksista, ja myös opettajien on saatava tietoisiksi teini-ikäisten käsityksistä laulamisesta. Tätä kautta voidaan kehittää opinto-ohjelmia, jotka sisältävät metakognitiivisia elementtejä äänen fysiologisten muutosten ymmärtämiseen, hyödyntävät ryhmälaulun myönteisiä sosiaalisia etuja ja tarjoavat tasapainon opiskelijoiden ja opettajien valitsemassa ohjelmistossa, joka innostaa, haastaa ja motivoi nuoria laulajia (Orton & Pitts, 2018).

Myös Musiikkikasvatuksen apulaisprofessori Bridget Sweet (2016) rohkaisee opettajia käsittelemään äänenmurrosta oppilaiden kanssa. Yleiset uskomuksen äänenmurrosta kohtaan saattavat luoda äänenmurrokselle pahemman klangin, mitä itse asia oikeasti on. Ymmärrys fyysisiä muutoksia kohtaan helpottavat haasteiden kohtaamista sekä keventää suhtautumista niitä kohtaan. Opettaja voi muistuttaa oppilaita, että jokaisella ääni muuttuu, ja muutos tapahtuu jokaisella eri aikaan (Sweet, 2016). Palkin (2022) mukaan oppilaalle tulee antaa tilaa laulaa

sellaisella äänellä, minkä hän kokee vastaavansa omaa identiteettiään. Hän muistuttaa, että vaikka koulun musiikintuntia ei voi verrata kuoroon, on silti tunneilla hyvä pitää mukana terve äänenkäyttö. (Palkki, 2022).

Welchin (2016) mukaan koko lapsuuden ja nuoruuden ajan laulukehitys on neuropsykobiologisen toiminnan, potentiaalin ja muutoksen tuote, joka liittyy tiettyihin sosiokulttuurisiin ympäristöihin, joissa tietyt äänimallit ovat luonteenomaisia hallitseville musiikin genreille, ja on niiden muovaama. Missä iässä tahansa kehitystä voivat tukea tai haitata useat tekijät, kuten aikuisen antaman laulutehtävän asianmukaisuus suhteessa nykyiseen laulukykyyh, ikätovereiden odotukset ja/tai laulamisen arvo välittömässä läheisyydessä olevassa kulttuurissa. Mahdollisuudet osallistua laululeikkiin ja -selvitykseen, osallistua laulupeleihin ikätovereiden ja opettajan kanssa sekä improvisoida ja säveltää omia kappaleita ovat olennaisia laulunkehitystä edistävien musiikkikulttuurien piirteitä. Lapset, jotka ylittävät tutkimuskirjallisuudessa raportoidut "normit", ovat todennäköisesti saaneet ravitsevan ympäristön, joka on suunniteltu vastaamaan, juhlimaan, mahdollistamaan ja laajentamaan yksilöllistä lauluosaamista. Toisilla, joiden laulamisesta koetaan "puutteellista" jollain tavalla, ei ole ollut tällaisia sopivia mahdollisuuksia. Joillekin murrosikään tulo voi vahvistaa heidän kokemansa identiteettinsä "ei-laulajaksi", jolle musiikki nähdään "epäonnistumisena" (Welch, 2016).

Musiikintohtori Ava Nummisen (2005) väitöskirja tukee väitettä, että koulussa laulusta saadulla negatiivisella palautteella on vaikutuksia vielä aikuisuudessa. Tutkimukseen osallistuneista aikuisista lähes kaikilla oli kielteisiä muistoja koulussa tapahtuneista laulutilanteista. Laulamistilanteiden koettiin aiheuttaneen jännittämistä, ahdistusta, pelkoa, nöyryytystä, noloutta ja huonouden tunnetta. Osallistujat varoivat yleisesti laulamasta niin, että joku muu voisi kuulla, jos edes lauloivat yleisesti (Numminen, 2005).

Tohtori Dina Parkinson (2016) kertoo tutkimuksessaan, kuinka yhteisölaulu tarjoaa voimakkaan kokemuksen, jolla on syvälinen vaikutus siihen osallistuviin ihmisiin. Yhteisölaululla on potentiaalia murtaa sukupuolen, luokan ja rodun aiheuttamia sosiaalisia rajoja ja antaa ihmisille mahdollisuuden kokea yhteenkuuluvuuden tunne, joka on tärkeä paitsi yksilöille myös yhteiskunnalle (Parkinson, 2016, 571–584).

### 3.3.1 Kannustaminen

Musiikkikasvatuksen yliopistonlehtorin Katja Sutelan (2022) mukaan ihmisen kasvaessa ja kehittyessä hän on riippuvainen ympärillään olevista sosiaalisista suhteista. Hän rakentaa ymmärrystä itsestään muiden kautta ja hänen olemassaololleen tulee merkitys tietäessään olevansa arvostettu ja tärkeä muiden silmissä. Oppilaalle onkin tärkeää kokea olevansa hyväksytty ja kuulla olevansa hyvä jossain. Hyvän vahvistaminen oppilaassa tarvitsee pienten edistysaskeleiden huomioimisen opetuksessa (Sutela, 2022). Palkki (2020) taas toteaa, että opettajan kannustaessaan oppilastaan on hyvä kehua osallistumista laulun laadun sijasta (Palkki, 2020).

Tietokirjailija Eliisa Leskisenojan (2017) mukaan kannustaminen tuottaa iloa, mielihyvää ja turvallista luottamusta siihen, että tulevaisuudessakin on mahdollista onnistua. Näiden lisäksi se on myös oleellinen osatekijä hyvän opettaja -oppilassuhteen ja oppimiseen innostavan työskentelyilmapiirin kehittymisessä (Leskisenoja, 2017). Palkki (2022) tuo esille, kuinka paljon musiikinopettajalla on valtaa oppilaan musiikillisesta identiteetistä ja tulevaisuudesta. Yksikin negatiivinen kommentti oppilaan laulamisesta voi jäädä hänen mieleensä loppuelämäksi. Onkin tärkeää, että opettaja antaa palautteen positiivisen kannustamisen kautta. Mitä enemmän oppilas saa onnistumisen kokemuksia laulamisesta, sitä enemmän oppilas uskaltaa laulaa (Palkki, 2022).

### 3.3.2 Turvallinen tila

Sutelan (2022) mukaan oppilaan ilmaisun ja oppimisen näkyväksi tekeminen edellyttää turvallisen tilan ympärilleen. Sillä tarkoitetaan emotionaalista tai henkistä tilaa, jossa jokaisella oppilaalla on turvallinen olla. Kasvatuksellisessa kontekstissa tällä voidaan tarkoittaa mahdollisuutta oppilaille kokeilla vapaasti uusia ideoita, identiteettejä ja olemisen tapoja. Se myös mahdollistaa oppilaille tehdä virheitä, oppia, leikkiä, löytää ja keksiä uutta. Tavoitteena on antaa oppilaalle tunne, että hänet hyväksytään ja kunnioitetaan sellaisena kuin hän on (Sutela, 2022).

Orton ja Pittsin (2018) tutkimuksessa huomattiin yhdessä laulaminen tärkeäksi tekijäksi viihtymiseen. Tutkijat arvioivat tämän viittaavan siihen, että korostamalla myönteisiä sosiaalisia etuja, kuten sosiaalista yhteenkuuluvuutta, osallisuutta ja sitoutumista osana tiimiä, osa tyttöjen esittämistä sosiaalisista huolenaiheista voitaisiin helpottaa. Laulajat voivat tuntea

olonsa turvallisemmaksi, jos he kokevat olevansa tuettuja lauluryhmässä. Lisäksi lisäämällä tietoisuutta musiikin lopputuloksesta ja kehumalla esityksen menestystä voidaan parantaa yksilön ja ryhmän tehokkuutta. Ottamalla positiivisen psykologisen lähestymistavan ja työskentelemällä sosiaalisen identiteetin kehittämisen parissa oppilaita voitaisiin auttaa tunnistamaan ryhmälaulun edut helpommin kuin haitat. (Orton & Pitts, 2018.)

Myös Numminen (2005) vahvistaa, että rento ja turvallinen ilmapiiri on edellytys laulutaidon kehittymiselle. Hän kertoo, kuinka turvallisen ilmapiirin luomisesta päävastuussa on opettaja. Opettajan tulee suhtautua myönteisesti oppilaiden mahdollisuuksiin riippumatta senhetkisistä taustastaan, kyvyistään tai aikaisemmista saavutuksistaan. Toiminta lähtee oppilaiden ajatuksista, tarpeista ja toiveista. Opettajan tulee luoda tila, jossa jokainen kokee voivansa laulaa omalla äänellään. Opetuksen ensimmäinen askel on rohkaista oppilaita tutustumaan oman äänensä ulottuvuuksiin. Tämä onnistuu esimerkiksi leikin, luovuuden ja opettajan esimerkin avulla. Numminen tuokin esille sitä, että opettajan ei tarvitse osattava tai tiedettävä kaikkea. Kun opiskelijat uskaltavat rentoutumaan jännittämisen ja pelokkuuden sijasta, he pystyvät keskittymään laulamiseen oman minän suojelemisen sijasta (Numminen, 2005).

Apulaisprofessori Lynn C. Holley ja emeritusprofessori Sue Steiner (2013) suosittelevat, että turvallisen ympäristön toimivuudeksi opettajan on luotava perussääntöjä ja -ohjeita yhdessä oppilaiden kanssa (Holley & Steiner, 2013). Palkin (2022) mukaan laulaminen on haavoittuva tila, koska ihminen itse on instrumentti. Opettajan tulee luoda odotuksia ja normeja luokkahuoneeseen lukukauden alussa. Johdonmukaisuus näiden normien edistämässä on ratkaisevan tärkeää (Palkki, 2022).

Yleisesti onkin hyvä huomata, että laulaminen koulussa ei ole vain fyysinen toimenpide. Opettajan motivoidessaan oppilaita laulamiseen hänen on pohdittava, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan motivoitumiseen. Motivoitumista voidaan katsella eri näkökulmista eri motivaatioteorioiden avulla. Myös oppilaiden uskomukset omiin laulukykyihinsä vaikuttavat heidän motivaatioonsa. Opettajan onkin hyvä keskustella oppilaiden kanssa itse laulamista ja äänenmurroksesta, jotta mysteerin verho häviäisi laulamiskyvyn yltä. Tässä apuna toimivat turvallisen tilan luominen sekä oppilaiden tekemisen kannustaminen.

## 4 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen lähestymistapani, käyttämäni aineenhankintametodin sekä hyödyntämäni aineiston analyysimenetelmän. Tutkimuskysymykseni on: *Miten motivoida ja tukea yläkoululaisen oppilaan laulamista?*

### 4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Lähestymistapani gradussani on laadullinen tutkimus. Emeritusprofessori Pauli Juuti ja Kauppätieteen tohtori Anu Puusa (2020) kertovat, kuinka laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden ajatuksista, tunteista, kokemuksista ja niistä merkityksistä, joita ihmiset tutkimuksen kohteena olevalle asialle antavat (Juuti, & Puusa, 2020). Kasvatustieteiden tohtori Sirkka Hirsjärvi, ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja Pirkko Remes ja filosofian lisensiaatti Paula Sajavaara (2007) taas kertovat laadullisen tutkimuksen lähtökohtana olevan todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väitteitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007). Ammattikorkeakoulun yliopettajan Kari Kiviniemen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä. Vuorovaikutuksessa ovat kentästä nousevat näkökulmat sekä tutkimusta käsittelevät teoreettiset näkökulmat. (Kiviniemi, 2018). Juutin ja Puusan (2020) mukaan teoria ei ole lähtökohta vaan ennemminkin apuväline eri vaiheille (Juuti & Puusa, 2020). Omassa tutkimuksessani hain ensin teoriataustaa, jotta saisin luotua sopivat kysymykset.

Halusin tutkimuksellani selvittää, mitkä asiat vaikuttavat yläkoululaisen oppilaan motivaation laulaa tunteilla, miten opettaja voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja mitä haasteita oppilaiden motivoinnissa opettaja kohtaa. Koin, että laadullinen tutkimus on juuri tähän aiheeseen sopiva lähestymistapa. Juuti ja Puusa (2020) kertovat, kuinka laadullisella tutkimuksella on tyypillistä pyrkiä tuottamaan yksityiskohtaisia ja rikasta tietoa jostakin ilmiöstä. Tätä tietoa hankitaan ihmisiltä, jotka toimivat luonnollisissa ympäristöissään (Juuti & Puusa, 2020). Keräsinkin tietoa musiikinopettajilta, jotka ovat toimineet kouluympäristössä vähintään vuoden.



## 4.2 Aineistonkeruu: haastattelu

Käytin gradun aineen hankinnan metodina haastattelua. Turun yliopiston dosentti Jari Metsämuuronen kollegoineen (2006) kertoo, kuinka haastattelumenetelmää kannattaa käyttää aina, kun se on mielekkäin tapa työläisyydestään huolimatta. (Metsämuuronen, J. ym., 2006). Anu Puusa (2020) taas avaa sitä, kuinka haastattelu on keskustelua, johon on ennalta asetettu tavoite. Koska haastattelu on vuorovaikutteista, on tärkeä tunnistaa, että sen osapuolet aina vaikuttavat toisiinsa. Parhaimmillaan tutkija pääsee välillisesti kiinni tutkittavien ajatuksiin, mielihaluihin, mieltymyksiin, odotuksiin ja kokemuksiin. On hyvä kuitenkin muistaa, että haastatteluiden tulos on tutkijan tulkinta asiasta. Kerätty aineisto on näytteeseen valittujen henkilöiden subjektiivinen tulkinta haastattelussa käsiteltävistä tapahtumista, asioista ja ilmiöistä. Tutkijan tekemä analyysi on lopulta hänen omaa puhettaan, vaikka tutkija onnistuisikin heijastamaan puheessaan tutkittavien tunteja ja yhdistämään tulkintahorisonttinsa heidän kanssaan (Puusa, 2020).

Aineiston keruussa käytin teemahaastattelua. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) kertovat teemahaastattelusta, että se on avoimen ja lomakehaastattelun välimuoto. Tässä haastattelutyypissä on tyypillistä, että aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu. Teemahaastattelussa kysymyksiä on enemmän kuin avoimessa haastattelussa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007). Dosentti Jari Eskola, Kasvatustieteiden väitöskirjatutkija Johanna Lätti ja yhteiskuntatieteiden tohtori Jaana Vastamäki (2018) kertovat, kuinka teemoja yleisesti muodostetaan intuition, kirjallisuuden tai tietyn teorian perusteella. Tärkeää ennen haastattelujen aloittamista on perehtyä tutkimusaiheeseen. Kirjoittajien mukaan olennaista teemoja mietittäessä on pitää mielessä tutkimusongelma, sillä juuri se sitoo yhteen kokonaisuuden ja oikeuttaa erilaisten kysymysten esittämisen. Teemahaastattelun on hyvä olla keskustelu, jossa haastattelija valmiita kysymyksiä esittäessään reagoi haastateltavan vastauksiin. (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018).

Haastattelukysymykseni kategorisoin kolmeen kategoriaan: oppilaiden lauluinnokkuus, opettajan mahdollisuudet motivoida opiskelijoita sekä opettajan kohtaamat haasteet. Ensimmäisessä kategoriassa kysyin opettajilta, kuinka innokkaita oppilaat ovat laulamaan ja mitkä asiat vaikuttavat innokkuuteen. Tarkentavina kysymyksinä halusin tietää, onko lauluinnokkuudessa sukupuolellisia eroja, onko lauluinnokkuus muuttunut vuosien aikana ja mistä tämä johtuu sekä onko oppilaan perhetaustalla tai harrastuneisuudella vaikutusta

lauluinnokkuuteen. Toisessa kategoriassa halusin tietää, kuinka iso vaikutus opettajalla on lauluinnokkuuteen, kuinka opettaja voi motivoida oppilaitaan laulamaan sekä kuinka opettaja voi tukea oppilaan laulamista. Tarkentavina kysymyksinä olivat: miten opettaja voi vaikuttaa ryhmädynamiikkaan, miten nuoren kehitys heijastuu laulussa ja miten opettaja ottaa sen huomioon, miten opettaja kannustaa oppilaitaan, käyttääkö opettaja positiivisia kannustimia ja mitä ne ovat, miten opettaja luo turvallisen ympäristön laulamiseksi, hyödyntääkö opettaja oppilaan musiikki-intressejä ja millaisia tekniikoita opettaja on käyttänyt laulun opettamiseen. Halusin myös kysyä opettajilta, miten mikkiin laulaminen vaikuttaa lauluinnokkuuteen sekä onko opettajalla ollut muita sukupuolia edustettuna oppilaisissa ja onko heillä lauluinnokkuudessa eroavaisuuksia. Kolmannessa kategoriassa kysyin opettajilta tarkentavana kysymyksenä ratkaisuja kohtaamiinsa haasteisiin.

### 4.3 Osallistajat

Haastattelin kahdeksaa musiikinopettajaa eri puolelta Suomea. Musiikinopettajat opettivat niin sanotusti normaaleilla yläkouluilla, eivät siis musiikkipainotteisilla luokilla. Opettajien opetuskokemukset vaihtelivat. Yksi osallistuneista oli opettanut musiikkia pienissä osissa sijaistaen virassa olevaa opettajaa pisimmän osion kestäneen puoli vuotta. Muiden opettajien kokemukset vaihtelivat kahdesta vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Haastateltavista H6 ja H7 eivät olleet koulutukseltaan musiikkikasvattajia, mutta he olivat ammatiltaan laulupedagogeja, ja toinen heistä opiskeli tällä hetkellä musiikkikasvatusta. Haastattelut toteutettiin etänä Microsoft Teams- videopuhelupalvelun avulla.

**Kuvio 1.** *Haastatteluun osallistuneet henkilöt*

Haastateltava	Työtilanne
H1	Musiikinopettajana 4.–9. -luokkala isille
H2	Musiikinopettajana yläkoulussa
H3	Musiikinopettajana yläkoulussa ja lukiossa
H4	Musiikinopettajana yläkoulussa
H5	Sijaistanut musiikinopettajana alakoulusta lukioikäisiin

H6	Musiikinopettajana yläkoulussa ja lukiossa
H7	Musiikinopettajana yläkoulussa ja lukiossa
H8	Musiikinopettajana 3.–9.- luokkalaistalle

#### 4.4 Aineiston analyysimenetelmä

Aineistonkeruutapana käytin pro gradussani laadullista sisällönanalyysia. Fysiikan tohtorin Jouni Tuomen ja professori Anneli Sarajärven (2018) mukaan se on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä. Tällä menetelmällä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puusan (2020) mukaan aineiston tiivistys ja pelkistys on välttämätöntä, sillä rikas aineisto on sellaisenaan hajanaista. Tutkijan tehtävänä onkin pyrkiä luomaan hajanaisesta aineistosta yhtenäistä, selkeää ja mielekästä informaatiota sisältävä kokonaisuus, jonka avulla hän pystyy tekemään tutkittavasta ilmiöstä johtopäätöksiä. Analyysissa on pyrittävä uskottavaan ja todenmukaiseen tulkintaan sekä perustelevaan tehtyjä ratkaisuja (Puusa, 2020). Tutkimuksessani teoria on tukenut analyysin kautta tulleita tuloksia, joiden avulla olen pystynyt perustelevaan ratkaisuni.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi jaetaan karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston pelkistäminen eli redusointi, 2) aineiston ryhmittely eli klusterointi ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Redusoinnissa aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois. Pelkistämisen voi tehdä niin, että auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain datasta eri konseptille mitään kadottamatta. Pelkistämisvaiheessa on hyvä huomioda, että yhdestä lausumasta voi löytyä useita pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan toisessa vaiheessa eli klusteroinnissa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään ja ryhmitellään eri luokiksi, joista muodostuvat alaluokat. Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä, joka voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön piirre, ominaisuus tai käsitys. Aineistoa saadaan tiivistettyä, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin.

Klusteroinnissa luodaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä sekä pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle. Luokittelua jatketaan siten, että yhdistelemällä alaluokkia muodostetaan yläluokkia ja yhdistelemällä yläluokkia muodostetaan pääluokkia, jotka nimetään aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan ja lopuksi yhdistävä luokka, joka on yhteydessä tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että kolmannessa vaiheessa eli abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämässä edetään alkuperäisdatan käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Luokitusten yhdistämistä jatketaan niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Koko analyysin ajan on tarkkailtava, että aineistossa polku säilyy alkuperäisdataan. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on hyvä ottaa huomioon muun muassa tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoumuksesi tutkijana, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto sekä tutkimuksen luotettavuus. Näin johtopäätöksiä ja teoriaa verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon muodostettaessa uutta teoriaa. Abstrahoinnissa teoreettisiin käsitteisiin liitetään empiirinen aineisto ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen pohjalta muodostetut kategoriat tai käsitteet ja niiden sisällöt. Johtopäätöksiä tehdessä pyrkii tutkija ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Tutkija pyrkii analyysin kaikissa vaiheissa ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aloittaessani aineistoni analysoinnin litteroin haastattelut Microsoft Teams- videopalvelussa olevan litterointi- ominaisuuden avulla. Teams'in litterointipalvelu toimi aika tarkasti, mutta jouduin tekemään muutamia korjauksia kuunnellessani videoita läpi. Tämän jälkeen alleviivasin haastatteluissa esiin tulevat vastaukset. Nämä vastaukset siirsin omalle word-tiedostolle, mihin tein taulukon, johon vasempaan sarakkeeseen laitoin alkuperäiset sitaatit ja oikeaan pelkistetyt ilmaisut.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
<i>”Hirveä vaihtelevaa, että siellä on niitä semmoisia jotka tykkää tosi paljon laulamista ja sitten on myöskin luokittain eroja sillä lailla.”</i>	Lauluinnokkuus vaihtelee luokkien välillä
<i>”Jossain määrin mä luulen, että ne johtuu enemmän siitä äänen murroksen alkamis. Ja loppumisvaiheesta ja siitä, että kuinka havaittavia havaittavaa se on. Kun varsinaisesti siitä, että. Että sillä olisi tekemistä sen sukupuolen kanssa muuten, mutta se että että se se on pojilla on niin paljon epävarmempaa.”</i>	Äänenmurros aiheuttaa pojille epävarmuutta laulamiseen

**Taulukko 1: Esimerkki alkuperäisten sitaattien pelkistämisestä**

Toisessa osuudessa siirsin pelkistetyt ilmaisut omalle word- tiedostolle samankaltaisten pelkistettyjen ilmaisujen kanssa, jotka sopisivat samaan alakategoriaan. Nämä alakategoriat siirsin samalle word-tiedostolle keskenään samanlaisten kanssa, joista pystyi muodostamaan yhdessä yläkategoriat.

<b>Pelkistetty ilmaisu</b>	<b>Alakategoria</b>	<b>Yläkategoria</b>
Kaikkea toiveita ei pystytä toteuttamaan	Opettajan valinnat	Kappaleen valinta
Oppilaiden laulutoiveiden kuuntelu kasvattaa lauluintoa	Oppilaiden toiveet	
Suomenkieliset laulut suosittumia	Kappaleen kieli	
Räppikappaleiden käyminen tunneilla houkuttelee kaikki osallistumaan	Kappaleen sisältö	

**Taulukko 2: Esimerkki kategorioiden muodostamisesta**

Kolmannessa osuudessa jaoin yläkategoriat kolmeen sopivaan pääkategoriaan: laulumotivaatioon vaikuttavat tekijät, motivointi ja oppilaan tukeminen. Seuraavassa luvussa on nähtävillä kuvio, mistä näkyy yläkategorioiden jakaantuminen jokaiseen pääkategoriaan.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on hyvä ottaa huomioon muun muassa tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoumuksesi tutkijana, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto sekä tutkimuksen luotettavuus. Sisällönanalyysia kritisoidaan yleensä siitä, kuinka kerätty aineisto saadaan järjestetyksi vain johtopäätösten tekoa varten. Tutkija ei mahdollisesti kykene tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä vaan esittelee järjestetyn aineistoin ikään kuin tuloksina (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen analyysin avulla tuotettuja tuloksia. Tulkintani tueksi olen poiminut suoria sitaatteja haastatteluista. Tutkimuskysymykseni oli: Miten motivoida ja tukea yläkoululaisen oppilaan laulamista? Tämän kysymyksen pääkategorioiksi loin seuraavat: laulumotivaatioon vaikuttavat tekijät, motivointi sekä oppilaan tukeminen. Laulumotivaatioon vaikuttavat tekijät – pääkategoriaan sisältyy seuraavat yläkategoriat: oppilaaseen liittyvät tekijät sekä vuorovaikutus. Motivointi-pääkategorian alakategoriat ovat seuraavat: lauluun innostaminen, laulattaminen sekä kappaleen valinta. Oppilaan tukeminen- pääkategoria sisältää seuraavat yläkategoriat: tuki, ryhmädynamiikkaan vaikuttaminen sekä haasteet.

### 5.1 Laulumotivaatioon vaikuttavat tekijät

Tässä luvussa käydään yläkategoria, jossa on tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan laulumotivaatioon. Kysyin haastateltavilta, mitkä asiat vaikuttavat laulumotivaatioon. Kyselin myös tarkentavia kysymyksiä, kuten vaikuttaako oppilaan sukupuoli, tausta tai harrastuneisuus hänen lauluintoonsa. Kysyin myös sukupuolesta tarkentavana kysymyksenä, ovatko opettajilla ollut sukupuolivähemmistöön kuuluvia oppilaita ja eroaako heidän laulumotivaationsa muihin sukupuoliin.

#### *Oppilaaseen liittyvät tekijät*

Haastateltavat nostivat esille seuraavia asioita, jotka voivat yksittäisessä oppilaassa vaikuttaa lauluuntoon: oppilaan sukupuoli, henkinen hyvinvointi ja itsetunto, perhe- ja kulttuuritausta sekä harrastuneisuus. Sukupuolen vaikutuksista haastateltavien vastaukset vaihtelivat. Osa haastateltavista kertoi, että sukupuolien väliset erot lauluinnokkuuden suhteen ovat hälventyneet vuosien aikana, eikä lauluinnokkuus ole enää niin sukupuolittunutta, mitä se on joskus aiemmin ollut. Kysyttäessään syytä sukupuolittuneisuuden hälvenemiseen haastateltava H1 esitti syyksi muun muassa esikuvat.

*”No mun mielestä ei että ei mun mielestä oli ennen silleen että pojat ei laulaja tytöt laulaa mutta nykyään.” H1*

*”No tota ehkä sellaisetkin on tasoittunut viime aikoina.” H3*

*”---Niin kun pop musiikissa että se esikuva on niinku muuttunut että että tota että nykyään on nykyään niinku jos oikeasti rupeaisi hakemaan niin kun niin bassolla olla että rupeaa olemaan niinku niin kun niitä ei saa niin helposti. Ne on enemmän tämmöisiä tenoreit oli ennen niin kukaan ei laulanut tenoria mutta nyt kaikki laulaa niinku sillä alueella aika paljon.” H1*

Toiset haastateltavista taas totesivat, kuinka sukupuoli näkyy lauluinnokkuudessa, mutta saattoivat mainita eri sukupuolia siitä, mikä sukupuolen edustaja on innokkaampi laulamaan.

*”Pojat laulaa tällä hetkellä innokkaammin.” H2*

*”No on ihan selkeästi, että kyllä kyllä meillä ne jotka sitten on innokkaita laulaa niin ne on tyttöjä että että en mä niinku nyt sinä aikana kun mä oon täällä ollut niin. Ei ole kyllä ollut ketään semmoista niinku yhtäkään poikaa joka olisi ollut itse sillä, että jes nyt kyllä menen mikkiin laulamaan.” H7*

Tyttöjen ja poikien lauluinnokkuutta vertaillen osa haastateltavista nosti esille sen, kuinka pojat lähestyvät laulamista pelleilyn ja vitsailun kautta, kun taas tytöillä on suuremmat paineet onnistumisessa. Pari haastattelijoista nosti myös esille, että pojilla äänenmurros voi nostaa laulukynnystä.

*”No on sillä tavalla, että tytöt pyrkii siihen, että ne laulaa oikein. Ja niin kun hyvin ja nuotilleen. Ikään kuin ottavat sen enemmän tosissaan ja sitten pojilla voi olla ehkä se vaan se, että kunhan tuotetaan jotakin ääntä niin se on niinku keskiössä että ihan sama meneekö se oikein vai väärin.” H4*

*”---että ne pojat on tosi epävarmoja äänenmurrosjutuista, että että nehän vitsailee siitä muutenkin ihan hirveästi, että sitten jos vähänkin tulee jotain jotain tota erikoisempia ääniä sieltä suusta, niin niitä hävettää se ihan älyttömästi ja ne pelkää sitä niinku tosi paljon.” H8*

Kysyttäessä sukupuolivähemmistöön kuuluvista oppilaista lähes jokainen mainitsi, että hänellä on yksi tähän määritelmään sopiva oppilas. Vastaukset vaihtelivat siitä, vaikuttaako sukupuolivähemmistöön kuuluminen lauluinnokkuuteen.



*”Ehkä hän on sitten jotenkin enemmän auki, kun nää muut Että ei se ole kyllä varmaan hänellekään ole ollut koskaan mikään semmoinen niinku. Asia ettei uskaltaisi laulaa. Tai tehdä itsensä julki” H6*

*”No ainakin nyt nyt yksi oppilas tulee heti mieleen se joka tota ei kyllä hirveästi laulanut niinku ollenkaan yhdessä ja mä en niinku mä en niinku sitä alkanut sitten vaatimaan mitenkään silleen erityisemmin käytä kun selvästi oli hänelle niinku muutenkin oli vaikea olla ja kaikkea niin sitten mun mielestä se niinku laulaminen oli aika pieni ongelma niinku siinä vaiheessa” H7*

*”No joo, meidän meidän koulussakin on aika monta sellaista nuorta, jotka. Oot ja joko ihan julkisesti niin kun kertoneet olevansa ikään kuin väärässä sukupuolella, mutta tietenkään mulla ei ole niinku semmoisia ollut, jotka olisi mitään hormonihoitoja vielä saaneet --- mutta en ole kyllä heidän niin kun osallistumisessa siis laulamissa huomannut silleen ja muuten mitään eroa että tota Ihan minusta keskimääräisesti osallistuvat.” H4*

Haastatelluista osa toi esille opiskelijan henkisen hyvinvoinnin ja itsetunnon. He kertoivat, kuinka oppilaan henkinen hyvinvointi resonoi suoraan siihen, pystyykö hän laulamaan. Myös oppilaan kokemus häpeästä tai jännityksestä vaikuttivat negatiivisesti lauluinnostukseen. Sen sijaan hyvä itsetunto oli positiivisena vaikuttimena lauluinnostuksessa.

*”Että jos se ei ole tavallaan sinut itsensä kanssa ja on epävarma itsestään ja sitten siellä on mielenterveydellisten ongelmien. Eipä se ei se ei se siihen laulamiseen pysty silloin”. H2*

*”Just se voi tulla paljon enemmän sitä sellaista niinku häpeää. Ei välttämättä pelkästään laulusta, mutta kaikesta muustakin niinku osallistumisesta ja tällaisesta kehtaako.” H5*

*”Totta kai no vaikuttaahan tietenkin sillä tavalla, että. Jos ajatellaan, että lapsi on niinku voi muuten hyvin tai on tällainen. Silloinhan se totta kai se on niinku enemmän sinut itsensä kanssa ja uskaltaa ehkä tehdä enemmän asioita.” H2*

Oppilaan taustan vaikutuksista kysyttäessä esille nousi perheen vaikutus sekä etnisen ja uskonnollisen taustan vaikutus. Suurin osa haastatteluun vastanneista kertoi, etteivät tiedä kummemmin perheen taustoja. Opettajat, jotka tiesivät perheen musiikillisesta taustasta,

kertoivat sillä olevan positiivinen vaikutus oppilaan lauluinnokkuuteen. Perheen yhteiset musisointihetket tai musiikkiharrastukset vahvistivat oppilaan itsetuntoa laulun osalta. Myös osa, jotka tiesivät oppilaiden etnisestä ja uskonnollisesta tausta, kertoivat niillä olevan vaikutusta lauluinnokkuuteen. Osa opettajista myös kertoi, oppilaat voivat olla innokkaita laulamaan, vaikkei hänen kotonaan harrasteta musiikkia.

*”--vaikka perhekin harrastaa vanhemmatkin karaoke laulamista ja muuta niin niin niintota sellaiset on hyvin innokkaita sitten laulamaan ja ja ja tosiaan tuntevat paljon sitten tällaisia ainakin.” H3*

*”vaikka kuuluu justiin seurakuntaan tai semmoiseen, niin sitten sieltä tulee niinku ehkä helpommin semmoista niinku innokasta laulajaa.” H6*

*”mä ajattelisin niinku romaanit niinku etnisenä ryhmänä, niin siellä on kyllä todella niinku upeita upeita laulajia ja on koulussa myös huomannut sen että ketkä tulee niinku siitä ketkä on romaneita ketkä tulee siitä romaanitaustasta niin siellä siellä on upeita ääniä ja upeita laulajia” H5*

*”Paljon on nuoria jotka tota joiden kotona ei mitään musiikkia harrastetaan, mutta kuitenkin he itse sitten innostuvat täällä soittamaan ja laulamaan.” H4*

Myös oppilaan harrastuneisuus toi eriäviä vastauksia. Suurin osa haastateltavista vastasi, ettei oppilaan harrastuneisuus vaikuta hänen lauluinnokkuuteensa. He kertoivat omaavan oppilaita, jotka käyvät laulutunneilla, mutta eivät uskalla laulaa musiikintunneilla. Haastateltavista osa kuitenkin kertoi, että heillä on oppilaita, joissa huomaa musiikkiharrastuksen vaikuttavan lauluinnokkuuteen.

*”No yllättävää kyllä mun mielestä ei kauheasti vaikuta, että joskus se on niinku tullut jopa semmoisia yllätyksiä että kuulee että joku joku lapsi harrastaa vaikka käy laulutunneilla ja sitten niinku että että se on että sä tunnilla alalla ollenkaan, että mikset sano, ei hän nyt tunnilla ole, eihän siellä uskalla tai ei halua tai hän ei haluta toiset tietää että hän harrastaa tämmöistä tai.” H2*

*”No harrastuneisuus tietenkin silleen, että jos on musiikkia harrastanut, niinku niin kyllähän se tietty näkyy heti, että että ne laulaa.” H6*

### *Vuorovaikutus ja median vaikutus*

Kysyttäessä haastateltavilta oppilaan motivoinnista laulamiseen kaikki mainitsivat, kuinka ryhmädynamiikka vaikuttaa oppilaiden innokkuuteen. Vastauksista tuntui korostuvan se, kuinka ryhmän välinen dynamiikka on suurimpia vaikutteita oppilaan laulumotivoitumisessa. Osa haasteltavista kertoi, kuinka muutama oppilas voi vaikuttaa siihen, lähtevätkö loput luokasta laulamaan. Jos luokalla on yhdessä hyvä ryhmähenki, he uskaltavat laulaa rohkeammin. Sen sijaan vaikea ryhmädynamiikka nostaa oppilaiden laulukynnystä.

*”--ja tota se on niinku semmoinen ryhmän hyväksytyt että tää on nyt niinku tätä on nyt cool laulaa niin sitten se sitten se on niinku helppoa.” H1*

*”No. Se on se. Että niin saa muutaman innostumaan. Niin se se, että heti jos on pari 3 laulajaa. Niin sitten ne uskaltaa.” H7*

*”kun se tulee se dynamiikka siihen porukkaan, niin jotenkin just se semmoinen tietty vapaus, että kaikki saa laulaa ja kaikki voi laulaa.” H5*

Suurin osa haastattelevista kertoi, kuinka myös vertaiset eli muut oppilaat vaikuttavat laulumotivaatioon sekä positiivisesti että negatiivisesti. H7 toi esille, kuinka muut oppilaat arvostavat sitä, jos joku uskaltaa laulaa. Jos he tuovat tämän esille, tämä vahvistaa laulavan oppilaan motivaatiota. Osa opettajista kertoi myös, että oppilailla voi mietityttää, mitä muut vertaiset hänestä miettivät, eivätkä siksi uskalla laulaa.

*”Luokkakaverit sattuu sanomaan, että lauloit hienosti. Sehän on siis loppupäivän on pelastettu--Nyt on ikäinen niin se arvostaa sitä, että joku uskaltaa laulaa. Niinku niin paljon --- ei koskaan ole tässä nyt mitä mä oon tässä 7 vuotta ollut niin kukaan ei ole niinku pilkannut.” H7*

*”mikä siihen eniten vaikuttaa, että sitten tuntuu että sellaisetkin jotka mä tiedän että ne on hyviä laulamaan ja ne niinku osaisi niin sitten jos siinä on se paine siitä ryhmästä että kaverit ei laula niin ei nekään laulaa ” H8*

Haastateltavat myös toivat esille, kuinka tärkeässä asemassa on myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. H6 mainitsi, kuinka opettajan on murrettava näkymätön muuri oppilaan ja opettajan väliltä, jotta oppilaat uskaltavat laulaa.

*”Mutta nuorten kanssa se on silti niinku yläasteelaisten kanssa, niin se on tietyllä tavalla. Siinä on niinku enemmänkin semmoinen muuri joka pitää hajottaa.” H6*

Osa opettajista toi esille median vaikutuksen laulumotivaatioon. Osa opettajista oli sitä mieltä, kuinka television kilpailuohjelmat ja sosiaalinen media ovat positiivisia vaikuttajia laulumotivaatioon. He kertoivat, kuinka nämä voi laskea laulukynnystä, koska sieltä näkee eri tasoisia lauluesimerkkejä. Toiset haastateltavat taas kertoivat, että nämä nostavat kynnystä laulaa, koska esimerkit ovat pelkästään korkeatasoisista laulajista. Muutama opettajista toi myös esille, että oppilaat pelkäävät salakuvaamista, jolloin he eivät uskalla laulaa tunneilla tai esiintyä koulun juhlissa.

*”Että kun idolsissa oli siinä on se alko niin jos oli että niille se oli niinku semmoinen. Vähän vitsi että jotkut laulut tosi tosi huonosti tai tosi kummallisesti. Mutta se antoi kuitenkin mallin siitä, että voi laulaa myöskin kummallisesti tai huonosti tai tai niinku omalla tavallansa ihan päin honkia, mutta silti hienosti.” H6*

*”Niin mä syytän isosti tota somea. Koska Koska tota siellä. Ne ne näkee semmoisia. Esimerkkejä, että niinku. Yhdeksänvuotiaana. Laulaa jotain celine dionia siellä niinku ihan täydellisesti ja kaikki haluaisi olla ariana grande. Mutta se on ihan täysi mahdottomuus. Se se on laskenut. Heidän tota niin niin. Itsetunnon tai se se kynnyks siihen laulamiseen on valtava tällä hetkellä.” H7*

*”Varmaan tämmöinen nää kaikki some some alustat on sitä niinku lisääntynyt että että ihmiset esimerkiksi tiktokissa tekee omia videoita ja soittaa ja laulaa ja sitä on jotenkin tullut ehkä semmoista matalamman kynnyksen tekemistä.” H4*

*”No mä luulen että se se toi isoin on ehkä tällä hetkellä nimenomaan tuo tuo somemaailman että ne pelkää sitä että salaa nauhoitetaan. Ja se näkyy kaikessa niinku koulun juhliin osallistumista se tämmöisessäkin. Todella todella vahvasti.” H2*

## 5.2 Motivointi

Tässä luvussa käyn läpi tekijöitä, joilla opettaja voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Kysyin haastateltavilta ensin yleisesti siitä, kuinka innokkaita oppilaat ovat laulamaan. Sitten kyselin, mitä opettaja voi tehdä motivoidakseen oppilaita. Tähän tarkentavina kysymyksinä kysyin muun muassa mikrofonin käytöstä ja oppilaiden toiveiden käyttämisestä.

### *Lauluun innostaminen*

Kysyttäessä haastateltavista yleisesti oppilaiden lauluinnokkuudesta oli vastaukset ristiriitaisia. Osa opettajista vastasi, kuinka lauluinnokkuus on vähäistä oppilaiden keskuudessa ja se on laskenut vuosien aikana. Muutama taas vastasi, että lauluinnokkuus on kasvanut vuosien aikana.

*”Parantunut vuosien varrella, että ne tykkää kauheasti laulamisesta öö ja tota jonkun verran on helppo saada innostumaan siitä.” H1*

*”No laulamine, sehän on heikentynyt tässä oikeastaan koko tämä mun ura ajan että. Tosi tosi huonosti laulaa nykyajan lapset, että pitää pitää kyllä potkia ja piiskata aika paljon, että niistä saa ääntä irti.” H2*

*”Oppilaat kyllä laulaa yllättävän mielellään.” H3*

*”Eipä ne enää ole. Että että tosi tosi paljon niitä pitää niinku kyllä houkutella laulamaan.” H7*

Jokainen haastateltavista koki, että opettajan rooli on merkittävä lauluun innostamisessa. He kertoivat, kuinka opettaja on esimerkkinä oppilaille. Tämä tarkoittaa myös sitä, että opettaja saa tehdä virheitä ja näin näyttää oppilaille, että laulaminen ei ole vakavaa. H7 kertoi, että opettajan tulisi olla mahdollisimman mielenkiintoinen, jotta oppilas jaksaa keskittyä. H1 taas kertoo, että opettaja toimii inspiroijana.

*”Monesti on sanonut että huomasiitko muuten että mullakin tuli tuossa kukko oikein aamutunnilla kun ei käy jaksanut avata itse ääntä niin tota. Tuleehan niitä itselläkin niin sanoi että huomasiitko että mullakin tuli kukko ja sitten naiset hot ai sullakin no niin että se laittoi tavallaan että normalisoi sitä että se että se kuuluu asiaan ja se menee ohi” H2*

*”No inspiroida että että tää on kivaa yhdessä laulaminen.” H1*

Suurin osa haastateltavista kertoi, että laulukynnyksen madaltaminen on tärkeää. Haastateltavat kertoivat, kuinka opettaja ei saa vaatia liikaa oppilailta. Haastateltavat kertoivat myös eri tapoja laskea laulukynnystä. H8 kertoi, kuinka hän käyttää erilaisia äänellä leikittäviä harjoituksia, kun taas H1 käyttää erilaisia laululeikkejä. H6 kertoi, että hän pyytää oppilaita edes aukomaan suuta, jos eivät halua ääntä päästä. Näin hän on huomannut, että nämä oppilaat saattavat vahingossa alkaakin päästä ääntä suuta aukoessaan rytmiin. H4 kertoo käyttämiensä soittotiimien madaltavan laulukynnystä. Hän jakaa oppilaat eri ryhmiin, jolla jokaisella on joka tunti yksi instrumentti: rummut, piano, kitara, basso tai mikkiin laulaminen. Instrumentit vaihtuvat viikoittain. Näin laulusta tulee yksi instrumentti muiden joukossa, eikä mikkiin laulaminen ole näin sen kummempi tehtävä. H5 taas toivoisi, että eri tasoisia esiintyjä olisi koulun juhlissa esiintymässä, jolloin laulukynnys madaltuisi esimerkin voimalla.

Suurin osa haastateltavissa mainitsi, kuinka sopivan lauluambituksen valitseminen on tärkeää. Osa haastateltavista kertoo, kuinka oppilaat laulavat mielellään puhekorkeudelta eivätkä aina yritä laulaa korkeammalta.

*”Vierastetaan niinku korkeimpia ääniä ja haluttaisiin kaikki niinku vetää sinne aika alas.” H5*

Kysyttäessä positiivisista kannustimista kertoi osa haastateltavista käyttävänsä niitä laulun motivoimiseksi. He kertoivat niiden olevan muun muassa positiivinen Vilma -merkintä sekä opintosuunnitelman tai arvioinnin läpikäymistä. H2 kertoi käyttävänsä hyödyksi myös oppilaiden kilpailuhenkisyttä.

*”Mutta kyllä mä monet sanoo, että hei että että kun mä näen tuolla käytävällä niitä niin karjuvat kun heikko pääset ja ääntä kyllä lähtee. Mutta sitten kun te tulette tähän luokkaan ja teidän pitäisi tehdä jotakin järkevää juttua niin sitten lähtee semmoista vaivasta püipytystä että onko tää niinku tosi että teitä on kaksikymmentäseitsemän ja täällä niinku keski ikäinen eukko pesee teidät 6-0 että koittakaapa nyt pannaan vähän vastusta sieltä niin kyllä ja yleensä sekin kilpailuhenki sitten vähän siinä herää.” H2*

*”Että kyllähän se niinku vaikka se on vähän tuntuu välillä melkein niinku uhkailulla, mikä ei ole silleen hyvä juttu mun mielestä, mutta että niinku vaikka se on ihan fakta, että kyllä niinku se niiden täytyy ymmärtää se että tää on niinku osa tätä tätä ainetta että se ei ole mikään valinnainen tehtävä että haluaako*

*laulaa vai en vaan että se ja kyllä se monesti niistä huomaa että vaikka ei ole kivaa niin kyllä ne niinku yrittää että että tietää että tää on nyt niinku että se numero kannustin on kyllä aika hyvä täällä.” H8*

Arvioinnista puhuttaessa kaikki haastatteluun osallistujista kertoivat, etteivät pidä laulukokeita. Suurin osa kertoi pyytävänsä oppilailta laulunäytteitä, mutta että näitä ei arvostella, vaan se vaikuttaa musiikin numeroon positiivisesti. H4 kertoi pyytävänsä oppilailta laulunäytteen sähköisesti. Hän kertoi antavansa oppilaille näistä positiivisen, rakentavan palautteen.

*”Hyvää että anna niinku rakentavaa palautetta ja pyrin tietenkin saadaan heitä kehittymään, mutta ennen kaikkea rohkaisen siihen että he. Niinku jatkossakin laulaisivat musta se hyvään löytäminen siitä on tärkeä, koska. Aika paljon ihmisellä on kokemuksia siitä, että on saanut vaan sitä negatiivista palautetta ja sitten se laulaminen on entisestään vähentynyt. Että jotenkin. Ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla on nähnyt ihan niinku silleen tosi selvästi sen, että kun on päässyt antaa sen palautteen hyvän palautteen, niin sitten se on niinku lähtenyt siitä ihan niinku kunnolla käyntiin se niitten laulaminen.” H4*

### *Kappaleen valinta*

Jokainen haastatteluun osallistuva kertoi kappaleen valinnan olevan tärkeässä osassa lauluun motivoinnissa. Opettajat kertoivat, kuinka oppilaat motivoivat helposti, jos saavat laulaa toivomiaan lauluja. Osa haastateltavista nosti myös esille sen, että oppilaiden toiveita tulisi ottaa vastaan harkiten. Toivotut kappaleet eivät aina ole opettajien mielestä sopivia joko ambitukseltaan tai tekstilliseltään sisällöltä. Myös yksi opettaja toi esille sen, kuinka helposti oppilaiden kritiikki saattaa kaatua yksittäisten oppilaiden päälle, jos opettaja ei ota lopullista vastuuta kappalevalinnoissa.

*”Oikeastaan no varmaan joku 70% meidän niinku biiseistä tulee oppilas toiveena, jolloin ne yleensä tuntee sen biisin. Se on niinku helppoa lähteä laulamaan sitä kun sitä on vapaa ajalla ehkä jo kuunnellut ja lauleskellut.” H4*

*”Että joku esittää, että lauletaan tätä niin sitten siinä alkaa no ei tuota ja siinä tulee että se on melkein helpompi kun se on minä määrään että nyt lauletaan tätä ja sitten voidaan kaikki marinat voi kohdistaa siihen opettajaan” H2*

Suurin osa opettajista myös koki, että on tärkeää olla opettajan valitsemissa kappaleissa. Näin opetussuunnitelmaa tulee paremmin toteutettua sekä valittua oppilaille sopivia kappaleita. Useat opettajista kertoivat hyödyntävänsä rap-kappaleita. He kertoivat näiden madaltavan laulukynnystä. Yksi haastateltavista kuitenkin toi esille, että rap-kappaleet voivat olla myös hankalia. Moni haastateltavista myös kertoi käyttävänsä lastenlauluja. Nämä heidän mukaansa kevensivät tunnelmaa sekä olivat oppilaiden toiveita. Opettajat toivat myös sitä esille, kuinka on vaikea arvioida etukäteen, mikä kappale motivoi oppilaita. He kertoivat, että usein vanhat klassikot toimivat oppilaisiin vuodesta toiseen.

*”Mutta sitten sitten mä lauletaan myös niinku ihan tosi niinku semmoisia tosi naiiveja, hassuja lauluja niinku semmoisia jotka totajoskus ne on hittejä ja joskus ne on huteja, mutta että ne niinku jo välillä innostuu semmoista ihan niinku. ihan niinku lastenlauluista tai sen tyyppisistä, että jos siinä on semmoinen hauska hauska juttu niin.” H1*

*”se on jännä juttu, että suurimmaksi suuri hitti tänäkin vuonna on niinku nordmanin vandraren på svenska ne haluaa hyvää aina uudestaan ja uudestaan.” H2*

Kappaleessa laulettava kieli tuli myös esille lähes kaikilla haastateltavilla. Opettajat kertoivat, kuinka käyttävät suurimmaksi osaksi kappaleita, jotka ovat suomenkielisiä. He kertoivat, kuinka oppilaat kokevat englanninkieliset kappaleet haastaviksi. Yksi opettaja kertoi, kuinka heidän koulussaan lauletaan useammalla kielellä, koska koulun oppilaat puhuvat monia eri kieliä äidinkielenään.

*”Lauletaan suomeksi enemmän, kun niinku englanniksi että se on vähän niinku jännittävä tilanne laulaa englanniksi. Varsinkin seiskaluokkalaiset on siitä huomaa, että ei oikein meinaa ketään löytyy laulamaan jos on englanninkielistä biisiä, että että kyllä se niinku kieli on iso juttu kanssa.” H7*

### *Laulattaminen*

Laulattamisesta kysyttäessä jokainen haastatteluun osallistunut kertoi, ettei hän pakota ketään laulamaan. He myös kertoivat, kuinka ketään ei pakoteta laulamaan yksin vaan aina oppilaat



saavat laulaa jonkun toisen kanssa. Osa myös mainitsi sen, ettei he pakota ketään esiintymään koulun juhlissa.

*”Mä en yleensä laita siis ketään laulamaan yksin, jos ei nimenomaisesti halua.”*

H6

*”Ei tarvitse että kenenkään ei tarvitse niinku esiintyä että mä en ketään niinku pakota esiintymään.”* H5

Laulattamisen yhteydessä haastatteluissa nousi myös vahvasti mikkiin laulaminen. Sen käyttämisen vaikutus laulumotivaatioon vaihteli haastateltavien kesken. Osa kertoi sen nostavan motivaatiota ja kuinka suurimman osan oppilaista olevan innokkaita laulamaan mikkiin. Osa taas kertoi motivaation vaihtelevan oppilaan mukaan ja mikkiin laulamisen olevan iso kynnyks jollekin oppilaille. Moni opettajista kertoi mikkiin laulamisen olevan vapaaehtoista eikä ketään pakoteta laulamaan mikissä yksin. H4 kertoi, kuinka soittotiimit laskevat kynnystä laulaa mikkiin. H7 taas kertoi, kuinka mikkiin laulaminen on tärkeää opettaa oppilaille, koska siitä on hyötyä tulevaisuudessakin.

*”Joo, sitä laulamista tuleekin silleen vähän siinä sivussa salaa, koska kaikkihan tosiaan ei mahdu soittimiin kun parit rummut ja sitten idea onkin että ne on aina laulamassa sen kierroksen, kun ei ole sitä sitä rumpalin roolissa.”* H4

*”Loppuelämän kannalta semmoinen pedagoginen hetki, että kaikki osaisi mikrofonin käytön perusteet niin että jos sä joudut jossain semmoiseen tilanteeseen never no minne niinku ihminen päätyy, ei eihän sitä tiedä,”* H7

Osa haastateltavista toi myös esille, että laulun säestys on tärkeää motivoidessa oppilaita laulamaan. Näistä osa kertoi käyttävänsä enemmän valmiita taustoja. He kertoivat näiden motivoivan enemmän laulamaan, koska kuulostavat jo enemmän alkuperäiseltä kappaleelta. H1 kertoi myös käyttävänsä välillä valmiita karaoketaustoja.

*”Mutta se vaan huomannu että että mitään niinku nopeammin oppilaat pääsee laulamaan ikään kuin se valmiiden taustojen päälle, niin jotenkin sitä rohkeammin ne lähteet mä oon käytön tosi paljon esimerkiksi tuommoisia erilaisia sovelluksia mistä pystyy vaikka poistamaan laulu raidan. Niin mä koen että oppilaat on paljon motivoituneempia ja jotenkin ne ottaa enemmän tosissaan*

*sen kun siinä on heti se tausta ja nyt tähän päälle sitten tää kuulostaa niinku oikealta biisiltä. ”H4*

*”Ja sitten me tehdään niin kun myös välillä tota tai mä välillä niin kun tehdään näitä mitä nyt on youtubessa niinku karaoke pätkiä että he haluaa niin laulaa semmoisia mistä he tykkää. Sitten mä saan samalla samalla saan vähän käsityksen että mistä he tykkää.” H1*

Suurin osa haastateltavista kertoi myös, että on hyväksyttävä oppilaat ja heidän laulutaitonsa sellaisina kuin ne ovat. Pari haastateltavista toi esille, kuinka opettajan on kestävä oppilaiden erilaisten äänen tuottaminen ja melu, jotta laulamista voidaan lähteä harjoittelemaan. Myös luokkien väliset eroavaisuudet on hyväksyttävä.

*”No se se on ehkä se, että joskus tai näitäkin on sitten niinku oppinut oppinu. Tuntemaan, että se on vähän semmoinen luonnonlaki, että jos sä jos sulla on luokka ja sä innostavat heitä laulamaan niin sun pitää varautua siihen että sieltä tulee ihan mitä vaan. Että että se äänenkäyttö on niinku ihan mitä vaan mitä sieltä tai ja tota sitten on niinku oppinut että OK tää on tämmöinen luonnonlaki, että sitten voi niinku vähän just ruveta vähän saada se että joko jo siinä että kaikki aloittaa samaan aikaan lopettaa samaan aikaan niin siinä on jo haaste että sitten kun jotenkin että kun sä saat sä herätät sen äänenkäytön heissä niin sitten sitten joillakin on ihan vaan hirmuvaikeata lopettaa sitten että että niin kun että se jää niinku päälle.” H1*

### **5.3 Oppilaan tukeminen**

Tässä luvussa käyn läpi asioita, jotka tukevat oppilaiden laulamista. Kysyin ensin yleisesti siitä, millaisia tuentarpeita oppilailla on ja miten opettaja tukee oppilaan laulamista. Tarkentavina kysymyksinä kysyin muun muassa opettajan mahdollisuuksista vaikuttaa ryhmädynamiikkaan, turvallisen tilan luomisesta sekä laulun opettamisesta. Kysyin myös, kuinka paljon opettaja kannustaa oppilaita ja käyttäkö opettaja positiivisia kannusteita.

*Ryhmädynamiikkaan vaikuttaminen*

Laulun motivoinnista ja tukemisesta kysyttäessä haastateltavat nostivat ryhmädynamiikan vaikuttavan eniten oppilaiden motivaatioon. Kysyttäessä voiko opettaja vaikuttaa ryhmädynamiikkaan oli vastaukset risteäviä. Pari haastateltavista kertoi, että ryhmädynamiikkaan on haastavaa vaikuttaa, koska oppilaita näkee vain kerran viikossa. Toiset taas antoivat joitain esimerkkejä, millä ryhmädynamiikkaan voi vaikuttaa. Osa näistä kertoi luovansa itse istumajärjestyksensä sekä muodostavansa ryhmät, joissa oppilaat työskentelevät. H4 kertoi perustelevansa tätä oppilaille olevansa ammattilainen ja tietävänsä parhaiten, millaisissa ryhmissä oppilaat oppisivat parhaiten. Hän myös konsultoi muita opettajia, erityisesti erityisopettajia, jotka voivat auttaa parhaiten toimivien ryhmien muodostamisessa. H5 ja H6 kertoivat vahvistavan tietoisesti ryhmän sisäisiä klikkejä, jotka toimivat hyvin ja hajottavan niitä, joissa opiskelu ei toimi. H3 kertoi kuitenkin antavansa oppilaiden istuvasa haluamassaan järjestyksessä jaksolla, joka on painottunut laulamiseen.

*”No opettajan käsissään se hyvin hyvin vahvasti on et pitää olla. Mutta tuota se ongelmahan on niinku musiikinopettajalla se että sä näet sen ryhmän kerran viikossa ja sulla on se yhdeksänkymppinen ja se on siinä sitten.” H2*

*”No tavallaan ainakin ehkä niin kun vähän niinku rikkomalla niitä semmoisia kaavoja mitkä syntyy --- jos ne on semmoisia hedelmällisiä blokkeja niin on hyvä säilyttää.” H5*

*”No siis istumajärjestykset olen havainnut tähän tämän kevään aikana vihdoon ja viimein niinku sen niiden arvon suuremmassa määrin, kun mä hirveän paljon oon antanut istua vapaasti, kun siellä kuitenkin vaihdellaan soittimia ja kierretään ja kaikkea niin niin sitten ei ollut niin tarkkoja istumajärjestyksessä. Mutta nytten tänä vuonna niin minusta tuntui, että justiin että muutamalla luokalla varsinkin jossain ollut vähän semmoista niinku että että siellä niinku muodostuu ehkä klikkejä tai sitten semmoisia justiin, että on joitakin joiden on parempi että ne on vähän kauempana toisistaan tai ettei ne ole niinku näkyy yhteyden päässä kauheasti toisiinsa,” H6*

*”Vaihdan aina istumajärjestystä niin silloin kun meillä on semmoinen niin sanottu enemmän laulujakso niin mä annan oppilaiden valita niitä istumapaikkoja vähän itse. Ja ja mä sanonkin mä perustelen sanon oppilaille että nyt saat valita niin kuin istumapaikkasi itse että ne voi vähän ryhmittyä sillä*

*tavalla että siinä on se tuttu kaveri vieressä tai tai se poikakööri on sillä omana joukkonaan.” H3*

Kaikki opettajat myös mainitsivat, että omaavat joitain tarkkoja sääntöjä tunneillaan. Kaikki pitivät ehdottomana sitä, että minkäänlaista kiusaamista tai naureskelua toisten laulamista ei suvaita. Tämän opettajat toivat myös selväksi oppilaille. H2 ja H8 kertoivat tuovan oppilaille selväksi sen, että toisten oppilaiden salakuvaaminen on kiellettyä.

*”Meillä on semmoinen perussääntö että jos jos jonkun jos jollakin on joku niinku vaikka esitelmän pito tai muu esitys minkä ne haluaa tehdä niin jos sen aikana nauraa siis silleen niinku nauraa sille esitykselle niin, sillä sillä sitten itsellensä hankkii yksityis, yksin esittämisen seuraavalle tunnille alkuun siellä luokan edessä se on toiminut tosi hyvin.” H6*

*”Opettaja puuttuu niinku tällaisiin salanauhoittamiseen ja tällaisiin niinku tosi napakasti.” H2*

*”Mä oon tosi tiukka ensinnäkin siitä, että mitä niinku kaikki niinku haukkuminen ja muu että on niinku ihan no no että niinku mitään ei kommentoida että että esimerkiksi jos toiset soittaa ja mä oon tehnyt teen sen niinku valinnaisryhmille ja seikoille ja kaikille hyvin selväksi ja ne tietää ne välillä vitsaileekin siitä että kun saadaan tommoinen tommoinen tiukkis näiden niinku vaikka haukkumasanoja suhteen, mutta että se on niinku et muuten saa olla rentoa mutta että niinku mitään sellaista että jos toinen vaikka soittaa tai laulaa tai jos menee väärin niin sitä ei niinku kommentoida.” H8*

*” --- että tässä ihminen laulaa nyt sitten omalla äänellään, että kenelläkään ei ole minkään näköistä asiaa kommentoida sitä. Tai sitten. Sitten se kiitos ulos kurssilta.” H7*

Osa opettajista kertoi myös käyttävänsä ryhmäytymisharjoitteita luodakseen ryhmän sisälle parempaa henkeä. Nämä opettajat kertoivat käyttävänsä esimerkki erilaisia musiikkiliikunnan harjoituksia syksyn alussa musiikkituntien alkaessa.

*”Mä aika paljon syksyn alussa ryhmäytän. Siis tein kaikkea sellaista toimintaa niin kun musiikin keinoin mikä ryhmäyttää näitä että ei ei aleta välttämättä heti soittelemaan että että käytetään aikaa siihen oppitunnin alusta aina jollakin semmoisella. Virittely tai herättely leikillä, missä sitten niitä ryhmätaitoja harjoitellaan. Ja musiikkiliikuntaa yksi semmoinen mitä käytä just näissä näissä tämmöisissä.” H4*

*”Kyllä no hirveästi niinku kaikkien kaikkien niinku muiden tämmöisten niinku harjoitusten kautta monesti alkuvuodesta just sesikoille kun ne tulee niinku uutena --- Tällaisia musiikkiliikunnna tyylisiä niinku leikkejä ja. Siis niinku kaikki tutuksi.” H8*

### *Tuki*

Opettajan tukiessa laulamista suurin osa vastaajista kertoi käyvänsä läpi laulutekniikkaa. Haastateltavat kertoivat, etteivät käy läpi laulutekniikkaa joka tunnilla vaan painottavat tietyn ajanjakson ajan laulamista ja sen tekniikkaa. Osa haastattelijoista kertoivat käyvänsä hengitystä. Osa taas laulattivat lapsenomaisia lauluja ja äänenavausharjoitteita luodakseen rennompaa tunnelmaa ja näin opettaakseen salakavalasti laulutekniikkaa. H2 ja H7 kertoivat perustelevansa laulutekniikan opetusta oppilaille sillä, että tällä on hyötyä myös tulevaisuudessa esimerkiksi puheiden ja esitelmien pitämisessä. H6 taas kertoi välttelevänsä laulamista äänenmurroksen ollessa pahimmillaan oppilailla. H4 ja H7 kertoivat antavansa tarkempia lauluoppeja yksittäisille oppilaille, joilla aihe kiinnostaa.

*”Tehdään ihan lähdetään niinku käymään kehoa läpi, että mitä kaikkea kehon osia me käytetään laulaessa ihan lihaksistosta ja keuhkoista. Äänihuulet artikulaatiota ja ja tota äänen resonoinnista käydään läpi näitä ja tehdään pieniä harjoituksia sitten niin tota vatsalihaspalluja, tunnusteluja ja hengitysharjoituksia ja artikulaatioharjoituksia ja ja ja sitten tunnustellaan vähän sitä sävelkorkeuksia.” H3*

*”Sitä porkkanaa myöskin, että sitten kun sä laulat ja opettelet vähän käyttää sun ääntä hienosti niin oli se mikä vaan ammatti niin se sitten koskaan ajaudu. Niin sitten sulla on oikea puhe tekniikka.” H7*

Laulun tukemisessa osallistujat antoivat esimerkkeinä opettajan laulamisen mukana. Myös useampi osallistujista kertoi soittavansa näytteitä erilaisista laulutyyleistä tai -kokoonpanoista. H3 kertoi soittavansa useasti laulettavasta kappaleesta monta erilaista esimerkkiä. H2 ja H8 kertoivat laulun tuen antamisen olevan haastavaa suurten ryhmäkokojen vuoksi. H8 kertoi myös käyttämänsä bändipassin antavan mahdollisuuden oppilaiden yksilölliseen tukemiseen.

*”Mun mielestä se on se tärkein juttu että opettaja laulaa itse.” H2*

*”Ja itse itse mä oon sitten näyttänyt jonkun verran niin tota just motivoitakseni niin oppilaita tällaisia esimerkiksi niinku one voice children choir --- kuunnellaan sitten sellaisia versioita missä on niin kun heidän ikäisiä nuoria laulamassa että ei kuunnella aina näitä tällaisia kansainvälisiä suosikkiartisti. Ja vaan nimenomaan sitten niinku heidän ikäisten laulamana niitä kappaleita kuunnellaan, että he kuulee ja näkee sitä. Sitä niin kun miltä niinku hei heidän ikäisen nuoren niinku ääni kuulostaa.” H3*

*”Semmoista niinku siis bändipassia tehdään missä on niinku bändi soittimet ja sitten mulla on laulu siinä osiona että se ei ole niinku laulukoe vaan se on semmoinen että saa tulla niinku porukan kanssa ja esittämään jonkun laulun voi yksin jos haluaa mut voi olla niinku porukassa niin siinä sitten monesti pystyy sitä harjoitellessa niin niin just enemmän niinku ohjaamaan sitä.” H8*

Opettajat nostivat haastatteluissa erilaisia tapoja harjoituttaa oppilaille kappale. Osa haastateltavista kertoi lähtevänsä kertosäkeestä ensin, koska se on yleensä tutuin osa oppilaille. H1 kertoi aloittavansa tekstin lukemisesta oikeaan rytmiin. Hän kertoi myös alkavansa huomaamattomasti laulamaan melodiaa hetken päästä ja kertoi oppilaiden välillä tulevan huomaamattaan mukaan. Muutama opettajista kertoi käyttävänsä kaiku-menetelmää, jossa he lauloivat ensin pienen osan kappaleesta ja oppilaiden toistavan sen. Osa opettajista kertoi myös laulattavansa laulua useasti, jotta se alkaisi tulemaan tutummaksi. H8 toi esille, kuinka kappaleen laulattaminen pelkästään alusta loppuun ei ole toimivaa.

*No kyllä siis kyllä tota on varmasti paljonkin myös siitä, että mitä me aletaan harjoittelemaan sitä laulua, että että sitten monesti mä niinku teen niin että just ekana niinku saisi vaan sitä ääntä sieltä ulos, että lähdetään vaikka siitä että aloitetaan harjoittelemaan kertsia --- että niinku että se on mun mielestä niinku huonoin tilanne että aloitetaan vaan biisi niinku alusta, että no niin ope soittaa*

*alkusoiton ja sitten lähtee koska sitten sitten se niinku sun pitäisi saada joku äänistä ja se että yhtään tiedä pitäisi olla tulee ja niinku että se on tosi jännittävä hetki.” H8*

*”Joo mä joskus aika usein menen niinku tekstin kautta, että me luetaan sitä tekstiä rytmissä ja ja niin kun ja mä yritän saada semmoista energiaa siihen, että mä vähän tämmöistä niinku räppienergiaa että se semmoisia niinku tekstejä missä on paljon paljon tota saattaa olla joku kiva rytmi niin sitten me luetaan sitä niinku luetaan sitä niinku tekstiä pelkästään rytmissä.” H1*

Kaikki opettajat kertoivat kannustavansa oppilaitaan. He mainitsivat, kuinka kehuvat jo itse toimintaa. He myös kertoivat, kuinka kehuminen on jatkuvaa. Opettajat kertoivat myös, kuinka kehuvat sekä yksittäisiä oppilaita että koko ryhmää.

*”Oppilas, joka ehkä on sitä vähän aristellut ja sitten uskaltaa, että ihan ikään kuin en arvioi sitä, että kuinka hyvä olet laulamaan vaan sitä että olit reipas että tulit laulamaan. Että sitähän. Oppilaat kaipaa ja ja tosi pienikin kehu voi kantaa niinku tosi pitkälle.” H4*

*”Me ollaan myöskin täällä käytetty semmoista sanotaan että nuotin vieressä on tilaa että. Sinne vaan rohkeasti laulaa ja mä laulan niinku koko ajan. Kyllä ja yritän tietysti kannustaa siihen.” H7*

*”Joskus joillekin luokille monesti sanoo, että hei että semmoinen että tepsii kun se on sanoo että hei että te olette mun paras luokka laulamaan tai muuta sen niin sen näkee kyllä että siellä ryhti oikenee ja ja entistä innokkaammin lauletaan seuraava laulu.” H2*

Kannustamisen lisäksi opettajat antoivat oppilailleen palautetta laulamisesta. Tässäkin he korostivat sitä, etteivät anna palautetta vain laulamisen laadusta. Osa opettajasta kertoi, kuinka antaa kirjallista palautetta jokaiselle oppilaalle, jossa hän kertoo positiivisia asioita oppilaan laulamisesta.

*”Ja sitten myös käytän niinku erilaisia, esimerkiksi annan kirjallista palautetta just suullista palautetta sitten tietysti ilmeillä hyvä, eli tavallaan niin kun monella tavalla niin kun monta eri kautta niinku tulee se nimenomaan positiivinen palaute.” H5*

Eriyttämisestä puhuttaessa toivat opettajat esille, että joillekin oppilaille keskittyminen ja melodian hahmottaminen voi olla haastavaa. Pari opettajista mainitsikin sijoittavansa tällaiset oppilaat lähelle pianoa sellaiset oppilaat.

*”On tietysti sekä on aina mahdollista, että on niinku lähellä opettajaa. Tavallaan niin kun että että sitten jos on niinku vaikeaa just vaikka keskittyä tai tai seurata tai näin, niin sitten että. Että tulee lähelle opettajia”.* H5

*”Tavallaan kyllä kyllä huomaa, että on niinku aika vaikea kun on niinku yksin se iso ryhmän kanssa niin sitten pystyy just niinku tukemaan että huomaa monesti että on semmoisia niinku esimerkiksi joillain oppilailla kun on tosi vaikea ihan oikeasti edes hahmottaa sitä, että miten melodia menee.”* H8

Pari haastateltavista kertoi kertovansa oppilailleen tunnin kulun etukäteen sekä pitävänsä opetuksen opettajälähtöisenä.

*”Että mulla on aika tarkka struktuuri ja se mä oon pitänyt oppilaat tietää miten meidän tunnit alkaa miten ne loppuu ja missä? Miten se mikä se tunne niinku järjestys ja kulku on ja yleensä mä kerronkin tunnin alussa ja sekä minusta tärkeää että sen kertoo. Meillä on niin paljon erilaisia oppijoita, jotka myös tarvitsee niinku tietää etukäteen, että mitä tällä tunnilla tapahtuu niin sitten ne pystyy rauhoittumaan tekemään, että pidän sitä niinku tärkeänä, että opettaja kävisi sen struktuurin läpi. Että mitä ollaan tekemässä ja miten ja miksi ja ja sitten olisi kuitenkin semmoinen hyvin jäsenelty tunti, joka mun mielestä se ei haittaa, että ne oppitunnit toistaa samaa kaavaa, koska silloin se oppilas tietää miten täällä ollaan ja mitä täällä tehdään että. Ei pelkästään sellainen kurinpidollinen niinku turvallisuus vaan ihan se oppitunnin järjestys.”* H4

*”Mä oon hyvin vahvasti niinku musiikintunnilla venaa tämmöistä niinku opettajajohtoista että ei ei tule niitä semmoisia semmoisia piilo kiusaamisjuttuja että pyrin niinku että se on koko ajan niinku mun hanskassa.”* H2

Muuhun tukemiseen liittyi muun muassa työrauhan antaminen oppilaille sekä erillisiin tiloihin oppilaiden jakaminen. Moni opettajista mainitsi omaavansa luokkansa erillisen tilan, johon oppilaat voidaan laittaa pienessä ryhmässä harjoittelemaan laulua ilman, että muut kuulevat sitä. H2 mainitsi pienempien ryhmäkokojen tukevan oppilaiden tukemista paremmin.



*”Kyllä se niin kun mä palaan tän rauhaan. Että se että saa niin kun olla olla rauhassa, eli tavallaan just että joku eivät niitä halua olla siinä porukassa vaan se haluaa mennä siihen johonkin sivuun tai nurkkaan.” H5*

*”Mä oon tässä luokassa mulla on tossa. Tuossa on tuommoinen koppa missä he sitten sä oven kiinni. Sieltä ei kuulu mitään. Tommoinen niinku hiljaisen työn tila niin sinne mä laitan niitä laulamaan. Ne voi siellä kukaan ei kuule ne jotka haluaa uskaltaa kokeilla laulamista niin sitten ne voi tuossa niinku treenailla sitä kuunnella musaa.” H7*

### *Haasteet*

Suurimmiksi haasteiksi laulun motivoinnissa ja tukemisessa opettajat kertoivat ryhmät, jotka eivät kaikesta kokeilusta huolimatta eivät suostu laulamaan. Opettajat kertoivatkin tärkeäksi hyväksyä ryhmien laulamattomuus.

*”Mutta sitten jos sattuu semmoinen hiljainen luokka missä on vaikka paljon arkoja oppilaita tai sitten ei niin musiikista motivoituneita että siellä ei niinku luonnostaan lähde se laulaminen sitten niinku l.kkeelle niin niin tota ne on ehkä just niitä haasteellisia paikkoja.” H3*

*”Jotkut kieltäytyy kategorisesti, niinku se suurin haaste.” H6*

Osa haastattelijoista toi esille haasteena myös kiusaamisen. Jos luokassa on haastava henki ja tiedossa kiusaamista, se vaikuttaa koko ryhmän henkeen. H8 toi myös esille, että opettajan on vaikea korjata tilannetta, jossa joku oppilas on kiusannut toisen laulamista.

*”No kyllä siis kyllä just niinku ehkä se suurin haaste on tai semmoinen niinku mitä mä itse vähän pelkäänkin että tulee on se että sitten jos niinku jotkut niinku ylittää tavallaan itsensä ja menee laulamaan vaikka mikkiin niin sitten sieltä luokasta löytyy se joku joka niinku kommentoi ilkeästi --- Valitettavasti, että täällä ei niinku vaikka kuinka haluaisi niin ei pysty niinku suojelemaan suojelemaan kaikkea. Ja se on se on niinku tosi silleen itselle jotenkin haastava, haastava ja raskasta.” H8*

Osa haastateltavista toi myös esille oppilaiden keskittymiskyvyn alentumisen. H7 kertoi, kuinka oppilaiden on haastava jaksaa käydä läpi samaa kappaletta kahtena eri oppituntina.

*”Koko koulumaailma on riivaa se, että keskittymiskyky on laskenut alle 5 sekunnin. Se näkyy joka paikassa. Se pystyy niinku täälläkin, että ei ne ei ne niinku jaksa keskittyä soittaa sitä samaa biisiä niinku sanoin, että nyt kun toista tuntia jo putkeen.” H7*

## 5.4 Yhteenveto

Tutkimuskysymykseni oli: *Miten motivoida ja tukea yläkoululaisen oppilaan laulamista?* Laulumotivaatioon yläkouluikäisellä vaikuttaa oppilaan oma henkinen hyvinvointi, perhe- ja kulttuuritausta sekä harrastuneisuus. Siihen vaikuttaa myös vertaisten luoma paine, luokan ryhmädynamiikka, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä median läsnäolo.

Motivoinnissa opettajan apuna toimivat kappalevalinta, laulattaminen sekä eri tavat innostaa laulamiseen. Kappalevalinnassa on hyvä olla balanssi oppilaiden toiveiden sekä opettajan valitsemien kappaleiden välillä. Vaikka tutkimuksessa havaittiin oppilaiden toiveiden kasvattavan laulumotivaatiota, oli kuitenkin myös tärkeää opettajan harkinnalla. Opettaja ei myöskään voi aina ennustaa, mikä kappale toimii tietyllä ryhmällä ja mikä ei. Lauluun innostamisessa opettajalla on merkittävä rooli. Myös kannustaminen on suuressa roolissa. Laulattaessa on tärkeää, ettei ketään pakota laulamaan. Mikin hyödyntäminen on suositeltavaa. Silloin on hyvä huomata, että mikissä laulamista on harjoiteltava, ja oppilaat laitetaan laulamaan pienissä ryhmissä.

Oppilaan tukeminen lähtee ryhmädynamiikkaan vaikuttamisesta. Opettajan on hyvä luoda luokan kanssa säännöt, joita tulee noudattaa laulaessa. Niihin kuuluu muun muassa se, ettei toisia oppilaita saa kiusata. Opettaja voi myös vaikuttaa ryhmädynamiikkaan istumajärjestyksellä, muodostamallaan ryhmillä sekä erilaisilla ryhmäytymisharjoituksilla. Laulua tukiessa opettajan on hyvä käydä läpi laulutekniikan perusteita oppilaidensa kanssa. Opettajan on myös hyvä käydä läpi laulettavaa laulua esimerkiksi kaikenmenetelmällä tai aloittamalla harjoittelun kertosaakeesta. Myös kannustaminen kuuluu laulun tukemiseen. Oppilasta on myös mahdollista tukea eriyttämällä esimerkiksi asettamalla oppilaan lähemmäksi opettajaa ja pianoa. Myös oppitunnin läpikäyminen alkutunnista voi tukea oppilasta.

Haasteita laulumotivaation kanssa voi tulla ryhmädynamiikan, vertaisten kiusaamisen sekä oppilaiden keskittymiskyvyn kanssa. Aina opettaja ei voi vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja

oppilaiden laulamattomuuteen, vaikka kuinka yrittäisi. Myös kiusaamista voi esiintyä, vaikka opettaja olisi yrittänyt sitä etukäteen kitkeä.

## 6 Pohdinta

Tässä pro gradu – tutkielmassa haluttiin selvittää sitä, mitkä asiat vaikuttavat yläkoululaisen laulumotivaatioon ja miten tähän voisi opettaja vaikuttaa. Tässä osiossa teen tuloksista yhteenvetoa ja johtopäätöksiä peilaten näitä aiempaan tutkimustietoon. Käyn läpi myös tutkimuksen luotettavuutta.

### 6.1 Johtopäätökset

Hallamin (2018) luoman motivaatiomallin mukaan yksilön motivaatioon vaikuttaa hänen persoonallisuutensa, sukupuoli-identiteetti sekä sosiaalinen hyväksyntä. Nämä tekijät näkyivät myös haastatteluiden tuloksissa. Oppilaan motivaatioon vaikuttavia tekijöitä olivat tulosten mukaan hänen persoonallisuutensa ja henkinen hyvinvointi, sukupuoli ja tausta. Myös vertaisten luoma paine ja ryhädynamiikka olivat suuressa osassa vastauksissa. Näissä vastauksissa huomasi Hallamin mainitseman sosiaalisen hyväksynnän.

Haastattelujen vastauksissa oli hajontaa lauluinnokkuuteen ja sen sukupuolittuneisuuteen liittyen. Lähes puolet haastatteloista oli sitä mieltä, että lauluinnokkuus on noussut eikä ole havaittavissa sukupuolittuneisuutta innokkuuden suhteen. Toinen puoli taas kertoi lauluinnokkuuden olevan hyvin vähäistä. Vaikka nämä haastateltavat kokivat lauluinnokkuudessa näkyvän sukupuolittuneisuutta, olivat he silti eri mieltä siitä, oliko tytöt vai pojat innokkaampia laulamaan. Osa haastateltavista toi esille, kuinka äänenmurros vähentää poikien lauluinnokkuutta. Myös muun muassa Sweet (2016) ja Freer (2014) toivat esiin äänenmurroksen vaikutuksista laulumotivaatioon. Freer kertoi tutkimuksessaan, kuinka oppilaat, jotka eivät saaneet tarpeeksi tietoa äänenmurroksesta, todennäköisemmin vetäytyi tai ei koskaan osallistunut laulutoimintaan. Haastatteluiden perusteella ei selvinnyt sitä, miten sukupuoleen liittyvät odotukset ja stereotyyppit vaikuttivat laulumotivaatioon. Freer (2014) sekä Harrison ja Williams (2016) nostivat esille artikkeleissaan, kuinka pojilla on kynnys uskaltaa laulaa tai harrastaa laulamista, koska sitä pidetään feminiinisenä toimintana.

Jokainen haastatteluun osallistuneista kertoivat musiikinopettajan roolin olevan merkittävä motivoidessaan oppilaita laulamaan. Myös Hallam (2018) toi tämän esille luomassaan motivaatiomallissaan. Hän kertoo, kuinka ihanteellisessa kouluympäristössä opettajat inspiroivat oppilaita musisoimaan ja antavat mahdollisuuksia esiintymiseen. Haastatteluissa

ilmeni vahvasti myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeyden. Suurimmiksi motivoitaviksi haastateltavat opettajat toivat esille kappaleen valinnan. Tässä korostui opettajan tietoinen valitseminen oppilaiden toiveista. Oppilaan toivomat kappaleet on hyvä olla enemmistössä, mutta opettajan on loppuen lopuksi tehtävä se valinta sopivista lauluista. Lauluja valitessa on hyvä ottaa huomioon laulun ambitus, laulettava kieli sekä kappaleen sisältö.

Yllättäviä tuloksia olivat mikrofoniiin liittyvät tekijät. Monet haastateltavat kertoivat, kuinka mikrofoni voi motivoida oppilaita laulamaan, kuhan sen käyttö on mukana oppituntien alkamisesta lähtien. Kun mikrofoniiin laulaminen on luonteva osa tuntia ja yksi instrumenteista, eivät oppilaat kaihdakaan siihen laulamista. Tärkeäksi opettajat kuitenkin kokivat, että ketään ei pakoteta laulamaan yksin. Yleisestikään ketään ei pakotettu laulamaan vaan se perustui vapaaehtoisuuteen.

Lähes jokainen haastateltavista toi esille, kuinka tärkeää on opettajan luoda turvallinen tila laulamiseksi. Vaikka turvallinen tila ei ollut yksi alakategoriasta, tuli se monen kategorian taustalla ilmi. Sutela (2022) tuo esille, kuinka turvallisessa ympäristössä oppilaalle annetaan mahdollisuus oppia, leikkiä sekä tehdä virheitä. Näitä monet opettajat korostivat haastatteluissa. He kertoivat tuovan oppilailleen usein esille, että virheet eivät ole vaarallisia ja että opettajakin tekee niitä usein. Myös muutama opettaja kertoi leikkivänsä oppilaiden kanssa äänellä tai laulavansa hassuja lauluja luodakseen rennompaa tunnelmaa. Osa haastateltavista toi myös esille, kuinka heillä on tarkat säännöt tunteilla esimerkiksi siitä, että ketään ei saa arvostella tai pilkata. Holley ja Steiner (2013) sekä Palkki (2022) myös suosittelevat, että opettajan on luotava perussääntöjä- ja ohjeita turvallisen ympäristön toimivuudeksi.

Jokainen haastateltavista opettajista korosti oppilaan tukemisessa laulussa tärkeäksi, että häntä kannustetaan. Kannustaminen koettiin niin tärkeäksi, että opettajat tekivät sitä hyvin pienellä kynnyksellä. Jo siitä, että oppilas suostui laulamaan, keuhuttiin. Tärkeää onkin laulussa arvioida itse tekemistä, ei laulun laatua. Numminen (2005), Welch (2017) ja Palkki (2020) toivat esille kirjoituksissaan, kuinka negatiivinen palaute voi vaikuttaa pitkään oppilaan käsityksistä hänen laulutaitoihinsa. Palkki myös vahvistaa sitä, että jo oppilaan toimintaa tulee kannustaa.

Muita tapoja, millä opettaja tukee oppilaan tukemista, on laulutekniikan läpikäymistä, laulun harjoittamista sekä muuta tuen antoa. Näihin muihin tuen antamistapoihin liittyi muun muassa työrauhan takaaminen sekä erillisten tilojen hyödyntäminen. Näissä oppilaat pääsevät rauhassa kokeilemaan laulamista ilman pelkoa muiden arvostelusta. Ryhmädynamiikkaan vaikuttaminen oli myös avainasemassa opettajien vastauksista. Haastateltavat mainitsivat tähän

ryhmäyttämisharjoitusten ja musiikkiliikunnan hyödyntämisen sekä aiemmin mainitut tarkat säännöt. Opettajat suosittelivat myös tietoisesti istumajärjestyksen luomisen sekä ryhmän sisäisten klikkien säilyttämisen tai hajottamisen.

Haasteiksi oppilaiden motivoinnissa tuotiin esille haastavat ryhmät, kiusaaminen sekä oppilaat, jotka ovat päättäneet olla laulamatta. Musiikinopettajan on myös hyväksyttävä tämä tosiasia: vaikka opettaja tekisi mitä, ei hän pysty vaikuttamaan lopullisesti oppilaiden laulumotivaatioon. Opettajalta vaaditaan kärsivällisyyttä ja ymmärrystä oppilaita kohtaan, jotta voi luoda motivaatiolle hedelmällisen ympäristön.

Haastatteluissa tuli myös esille sosiaalisen median vaikutus oppilaiden laulumotivaatioon. Tästä näkökulmasta ei aiempia tutkimuksia löytenyt eikä käyttämissäni lähteissä mainittu asiasta. Olisikin tulevaisuudessa tärkeää tutkia sosiaalisen median vaikutuksista sekä laulamiseen että yleisesti musisointiin kouluympäristössä.

Koska yhteiskunnassamme on vahva uskomus siitä, että laulaminen on vain syntymästä saatu lahja, ei lauluun innostaminen tapahdu hetkessä. Tarvitaan tuntemusta oppilaista sekä ryhmästä sekä luottamuksen synnyttämistä sekä opettajan ja oppilaan että luokan kesken. Kannustaminen ja turvallisen tilan luominen ovat avainasemassa opettajan luodakseen ympäristön, jossa oppilas uskaltaa laulaa.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, kuinka a keskustellessa nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta. Kun tarkastellaan objektiivisuuden ongelmaa laadullisessa tutkimuksessa, on totuuden lisäksi syytä erottaa havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuudessa kysymykseksi nousee se, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia itsenään vai vaikuttaako esimerkiksi tutkijan ikä, sukupuoli, poliittinen asenne, uskonto tai muu vastaava seikka siihen, miten hän havainnoi ja kuulee. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tämä väistämättä tapahtuu, koska tutkija on tutkimusasetelmansa luonut ja sitä kautta tulkitsee (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuseettinen neuvottelukunnan toimituskunta Iina Kohonen, Arja Kuula-Luumi, Sanna-Kaisa Spoo (2021) kertovat ihmistieteiden eettisen arvioinnin ohjeissa, kuinka eettisyyttä tutkiskellessa tutkijan on kunnioitettava tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeutta ja ihmisarvoa. Tutkimuksesta ei saa aiheutua tutkittavina oleville merkittäviä riskejä, vahinkoja

tai haittoja. Tutkimukseen osallistuneella henkilöllä on oikeus osallistua vapaaehtoisesti sekä kieltäytyä osallistumasta (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof, 2021). Kysyin haastatteluun osallistuvia Facebookin Mitä tehdä musatunnilla? – ryhmästä. Jokainen tätä kautta osallistunut ilmoitti itsensä mukaan tutkimukseen. Kävimme jokaisen kanssa tutkimuksen tarkoituksen ja sisällön yksityisesti joko sähköpostilla tai Facebookin Messenger- ominaisuudella. Kahta kysyin henkilökohtaisesti joko sähköpostilla tai Instagramin Direct Message- toiminnon avulla. Näissäkin tilanteissa kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä ennen kuin henkilöt suostuivat tutkimuksen osallistumiseen.

### **6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet**

Mahdollisuuksia jatkotutkimuksille olisi esimerkiksi median vaikutus yleisesti musiikintuntien mutta erityisesti laulamisen aktiivisuuteen. Tutkimuksessani tuli muutamaankin otteeseen esille, kuinka sosiaalinen media vaikuttaa oppilaiden laulumotivaatioon. Suurin osa näistä vastaajista kertoi, että se vaikuttaa negatiivisesti. Olisi myös mielenkiintoista tietää, miten teknologiaa ja sosiaalista mediaa voitaisiin hyödyntää laulun motivoinnissa.

Jatkotutkimuksena voisi olla myös mielenkiintoista haastatella oppilaita laulumotivaatiosta. Olisi tärkeää kuulla myös heidän ajatuksiaan yleisesti laulamisesta sekä laulamisesta kouluissa. Myös vertailu ala- ja yläkoulun välillä olisi mielenkiintoinen. Yhden haastateltavan kanssa pohdimmekin sitä, miksi alakoulusta siirryttäessä yläkouluun ero laulumotivaatiossa on niin suuri. Myös erilaisten laulamiseen liittyvien harrastusten, esimerkiksi kuorojen, ja musiikintuntien välisen eron tutkiminen voisi olla hyödyllistä. Mielenkiintoista olisi tietää, voisiko lauluharrastuksista hyödyntää tekniikoita saadakseen koulun musiikintuntien laulumotivaatiota kasvatettua. Myös olisi mielenkiintoista se, miten saisi alennettua oppilaiden kynnystä aloittaa laulun harrastaminen.

## Lähteet

- Abril, C. R. (2007). I have a voice but I just can't sing: a narrative investigation of singing and social anxiety. *Music Education Research*. 9(1), 1–15.
- Aguirre, R. (2018). Finding the Trans Voice: A Review of the Literature on Accommodating Transgender Singers. *National Association for Music Education*. 37(1), 36–41.
- Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ashley, M. (2011). The angel enigma: experienced boy singers' perceptual judgements of changing voices. *Music Education Research*. 13(3), 343–354.
- Asmus, E. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: a study of achievement and motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34: 262–275.
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective. Teoksessa (toim.) Pajares, T. & Urdan, T. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Benkö, S. S., Karjalainen, T. P., Luoma, P., Metsämuuronen, J., Rantala, T., Reinikainen, K., Virtanen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Deci, E. L. Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester (N.Y.): University of Rochester Press, s. 7–8
- Davidson, W. & Garrido, S. (2015). Singing and psychological needs. Teoksessa (toim.) Welch, G. jne. *The Oxford handbook of singing*. Oxford: University Press.
- Destin, M. & Oyserman, D. (2010). Identity-Based Motivation: Implications for Intervention. *The Counseling Psychologist*. 38(7) 1001–1043.
- Dweck, C. S. (2005). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. New York Psychology Press.
- Elorriaga, A. (2012). The Role of Group Singing in the Construction of Gender in the Adolescent Male's Personhood. Teoksessa (toim.) O'Neill, S. A. *Personhood and Music Learning*. Waterloo: Canadian Musician Educator's Association. 181–194.
- Eskola, J. Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt oppimäärä teoksessa (toim.) Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Evans, P. (2017). Motivation. Teoksessa (toim.) McPherson. *The child as musician*. Oxford: University Press.



- Fisher, R. A. (2014). The impacts of the Voice Change, Grade Level and Experience on the Singing Self-Efficacy of Emerging Adolescent Males. *Journal of Research in Music Education*. 62(3), 277–290.
- Freer, P. K. (2014). Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: developing the possible selves of adolescent male singers. *British Journal of Music Education*. 32(1), 87–106.
- Gackle, L. (2014). Adolescent girl's singing development. Teoksessa (toim) Howard, D.M., Nix, J. & Welch, G. jne. *The Oxford handbook of singing*. Oxford: University Press. 551–570.
- Hallam, S. (2018). Motivation to Learn. Teoksessa (toim.) Cross, I., Hallam, S. & Thaut, M. *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press. 479–491.
- Harrison, S. & Williams, J. (2016). Boys' Singing Voice Change in Adolescence. Teoksessa (toim) Howard, D.M., Nix, J. & Welch, G. jne. *The Oxford handbook of singing*. Oxford: University Press. 533–550.
- Harter, S. (1999). *The Construction Of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. laitos.). Tammi.
- Holley, L. C. & Steiner, S. (2013). Safe Space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*. 41(1), 49–63.
- Humaloja, M., Peura, P. & Toivola, M. (2017). *Käänteinen oppiminen*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. London: Macmillan and co.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa (toim.) Aaltio, I., Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 9–19.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa (toim.) Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knight, S. (2016). Addressing the needs of the adult “non-singer” (“NS”). (toim) Howard, D.M., Nix, J. & Welch, G. jne. *The Oxford handbook of singing*. Oxford: University Press. 621–650.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S-K. (2021). Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. [https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3\\_1](https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3_1) [Haettu 9.6.2023]

- Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. (2007). *Kehityopsykologia: matkalla muutokseen*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindeberg, A-M. (2005). *Millainen laulaja olen: opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva*. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- MLL. 12–15-vuotiaan persoonallisuuden kehitys. <https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/12-15-v/12-15-vuotiaan-persoonallisuuden-kehitys/> [luettu 11.4.2023]
- Niermeyer, R., Seyffert, M. & Hellsten, S. (2004). *Motivaatio*. Helsinki: Rastor.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi*. Tutkimus aikuisen laulaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Helsinki: Studia Musica 25.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Orton, A. & Pitt, S.E. (2018) Adolescent perceptions of singing: exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research*. 21(1), 21–40.
- Oyserman, D. (2015). Identity-Based Motivation. Teoksessa (toim.) Kosslyn, S. & Scott R. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. John Wiley & Sons. 1–11.
- Palkki, J. (2020). “My voice speaks for itself”: The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*. 38(1), 126–146.
- Palkki, J. (2022). Adolescents and singing. Teoksessa (toim). Burton, S. *Engaging Musical Practices: A Sourcebook for Middle School General music*. Lontoo: Rowman & Littlefield.
- Palkki, J. & Caldwell, P. (2018). “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*. 40(1) 28–49.
- Palkki, J. & Sauerland, W. (2019). Considering Gender Complexity in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*. 28(3) 72–84
- Parkinson, D. (2016). The Effects of Gender on the Motivation and Benefits Associated with Community Singing in the UK. Teoksessa (toim) Howard, D.M., Nix, J. & Welch, G. jne. *The Oxford handbook of singing*. Oxford: University Press. 919–934.

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden ominaisuudet. Teoksessa (toim.) Aaltio, I., Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki:Gaudeamus. 103–117.
- Russell, J. (2012). Communities of Singing Practice in the Fiji Islands. Teoksessa (toim.) Adler, A., Harrison, S. D. & Welch, G. F. *Percerspective on Males and Singing*. New York: Springer Science + Business Media. 189–199.
- Seta Ry. (8.6.2023) Sateenkaarisanasto. <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/> [Haettu 8.6.2023]
- Silveira, J. M. & Goff, S. C. (2016). Music Teacher's Attitudes Toward Transgender Student and Supportive School Practices. *Journal of Music Teacher Education*. 64(2): 138–158.
- Sokol, J. T. (2009). Identity Development Throughout the Lifetime: An Examination of Eriksonian Theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*. 1(2), 139–148.
- Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito: Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sweet, B. (2016). *Growing Musicians: Teaching Music in Middle School and Beyond*. New York: Oxford University Press.
- Sweet, B., & Parker, E. C. (2019). Female Vocal Identity Development: A Phenomenology. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 62–82.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varto, J. (1996). Dialogiryhmien toiminta vuonna 1994–1995. Teoksessa Vilkka, M. (toim.). *Kohtaaminen taitona: dialogisuus ihmistutkimuksen lähtökohtana ja menetelmänä*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja D Aikakauskirja. 1, 6–14.
- Welch, G. F. (2016). Singing and vocal development. Teoksessa (toim.) McPherson G. *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press. 441–461.
- Welch, G. F. (2017). Singer identities and educational environments. Teoksessa (toim.) MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. *Handbook of musical identities*. Oxford University Press. 543–565.
- Wolfe, N. (2011). Adolescent Identity Formation and the Singing Voice. *Choral Journal*. 57(3), 49–51.