

Laulamisen merkityksiä laulutaidottomiksi kokevien näkökulmasta

Tutkielma (maisteri)

07.03.2016

Riitta Piirainen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Laulamisen merkityksiä laulutaidottomaksi kokevien näkökulmasta	60 +2
Tekijän nimi	Lukukausi
Riitta Piirainen	Kevät 2016
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkielman tarkoituksena on kehittää laulopedagogiikkaa. Sen lähtökohtana on teoria laulamisesta kokemuksena, kun sen merkitys muuttuu erilaisissa konteksteissa. Teoriaosassa on avattu sekä laulamista, yhteisöllisen ja kokemuksellisen oppimisen käsitettä voimaantumista ja reflektiota korostaen, sillä tutkimuksessa on keskitytty nimenomaan laulamisen kokemuksen tutkimiseen.</p> <p>Tutkielma käsittelee laulamisen merkityksiä neljän laulutaidottomaksi kokevan aikuisen näkökulmasta. Tutkimus on toteutettu fenomenologisen näkemyksen mukaisesti. Tutkielman lähtökohtana ovat olleet kaksi tutkimuskysymystä: 1.) Miten haastateltavat määrittelevät laulutaidottomuuden ilmiötä ja 2.) Millaisia merkityksiä laulutaidottomaksi kokevat henkilöt antavat laulamislle? Tutkimusaineisto on kerätty avoimen haastattelun avulla neljältä eri länsimaista kulttuurista edustavalta itsensä laulutaidottomaksi kokevalta henkilöltä ja se on litteroitu (76 sivua) ilmaisuja noudattaen sanatakkasti. Aineistoksi analyysi on toteutettu Spiegelbergin seitsemän portaista fenomenologishermeneuttista merkitysanalyysiä noudattaen.</p> <p>Tutkielman tuloksena ovat yhteisenä koetut laulamisen olennaiset merkityskokonaisuudet, joita oli kolme: voimaannuttava laulaminen, laulamisen yhteisöllinen voima, sekä muihin verrattu laulutaidottomuus. Nämä nivoutuivat yhteiseksi pääilmiöksi: yhteisössä voimaantuva laulaminen. Häpeän ja pettymyksen kokemukset olivat saaneet osallistujat kokemaan itsensä laulutaidottomiksi. Tutkimuksen kannalta oli myös merkittävää, että moni laulutaidottomuutta kokeva kyseenalaisti itse-reflektion tuloksena omaa laulutaidottomuuttaan. tämän tutkielman tulosten perusteella voidaan kehittää musiikkikasvatuksen alaa, erityisesti laulunopetusta kokemuksellisen ja yhteisöllisen oppimisen mallien pohjalta.</p>	
Hakusanat	
Fenomenologia, laulaminen, laulutaidottomuus, kokemuksellinen oppiminen, laulopedagogiikka	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Laulaminen	8
2.1 Mitä laulaminen on?.....	8
2.2 Laulamisen taito	9
2.3 Sosiaalinen laulaminen.....	10
2.4 Laulaminen musiikkikasvatuksellisesta näkökulmasta.....	11
3 Kokemuksellinen oppiminen	12
3.1 Kokemuksen merkitys oppimisessa	12
3.2 Voimaantuminen oppimisessa	14
3.3 Reflektio oppimisessa	15
4 Yhteisöllinen oppiminen.....	17
4.1 Sosiokulttuurillinen lähestymistapa	17
4.2 Kollaboratiivinen lähestymistapa.....	18
4.3 Sosiokonstruktiiivinen oppiminen.....	19
4.4 Yhteisöllinen oppiminen luovissa tilanteissa	20
5 Tutkimusasetelma	21
5.1 Tutkimusmenetelmä	21
5.2 Tutkijan esiymmärrys.....	23
5.3 Tiedonhankinta.....	24
5.3.1 Avoin haastattelu	24
5.3.2 Haastateltavat	24
5.3.3 Haastattelun toteutus	25

5.4 Aineiston merkitysanalyysi.....	26
6 Tutkimustulokset.....	33
6.1 Laulutaidottomuutta kokevien haastateltavien yksilölliset merkitysverkostojen synteesit.....	33
6.1.1 Peterin voimaannuttava sekä puutteellinen laulaminen	33
6.1.2 Laulaminen Viiville ristiriitaisena ilmiönä, yhteisöllisenä voimana ja teknisen taidon puutteena.	34
6.1.3 Laulaminen on Giovannille tapa tuottaa iloa ihmisille.....	36
6.1.4. Maijan kokemukset laulamista taidon puutteena ja voimaannuttavan tekijän merkityksinä	38
6.2 Laulamisen yhteinen merkitysverkosto.....	39
6.2.1 Laulamisen voimaannuttava merkitys:.....	39
”...Mähän oon hyvä ja mä onnistuin tässä”	39
6.2.2 Laulamisen yhteisöllinen voima.....	42
6.2.3 Muihin verrattu laulutaidottomuus	43
” En mä nyt voi laulaa ku joku osaa noin hyvin”	43
7 Pohdinta	46
7.1 Johtopäätökset	46
7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	50
7.3 Tulevia tutkimusaiheita	52
Lähteet.....	53
Liitteet.....	61

1 Johdanto

”Kyllähän toi laulaminen kiinnostais, mutta kun mun ääneni taidot ei vaan riitä laulamiseen... en nyt tiedä kestäisikö kukaan lauluopettaja mua oppilaana.” Näin alkoi ensimmäisen lauluoppilaani sähköpostiviesti minulle vuonna 2008. Hän puhui sähköpostiviestissään jatkuvasti omasta lauluäänestään hyvin väheksyvään sävyyn. Tämän viestin jälkeen päädyimme keskustelemaan kyseisen oppilaan kanssa pitkään hänen omista laulukokemuksistaan ja mahdollisuuksistaan kehittää lauluääntään. Opetin tämän jälkeen kyseistä oppilasta useamman vuoden ajan ja tämän ajanjakson aikana oppilas oli haikunut esiintymistilanteisiin itsenäisesti eikä laulutuntien sisällössä mainittu juurikaan sanaa *laulutaidottomuus*. Hänen ensimmäinen yhteydenottonsa jäi silti mieleeni.

Olen toiminut laulopedagogin ammatissa viiden vuoden ajan ja tänä aikana tavannut monia oppilaita jotka kokevat itsensä laulutaidottomiksi, vaikka heillä on vankka musiikkitausta ja lauluopintoja takana. Toisaalta olen kohdannut myös ihmisiä jotka ovat omien negatiivisten kokemustensa takia hylänneet laulun harrastamisen haaveet jo ennen kuin ovat edes päässeet laulutunneille asti. Näitä tapauksia yhdistää se, että kyseisten ihmisen kielteinen kokemusmaailma on määrittänyt heidän käsitystään laullisista taidoista, eivätkä he ole antaneet itselleen tilaisuutta kehittää lauluääntään tämän kokemuksen takia.

Laulaminen liittyy jollain tavalla jokaiseen ihmiseen, sillä kaikilta löytyy oma ääni-instrumentti kehon sisältä. Laulamisen teknistä puolta voidaan kehittää laulamiseen osallistuvien lihaksien yksityiskohtaisella harjoittelulla sekä esimerkiksi artikulaation parantamisella, mutta kokemuksellinen ja ilmaisullinen puoli laulamiseksi korostuu sen opettelun aikana, sillä jokainen ihminen kokee ja tuntee tekstit ja laulamisen omalla yksilöllisellä tavallansa. Olen päässyt työni kautta tarkastelemaan minkälaisia merkityksiä eri lähtökohdista tulevat ihmiset antavat laulamiseksi. Laulamisen kokemus ei koskaan ole irrallinen siitä yhteisöstä missä ihminen elää. Laulaminen tapahtuu aina jossain yhteisössä ja se ilmentää sitä kulttuuria missä lauletaan. Tästä kertoo muun muassa suomessa vallitseva kuorolaulu- ja kansanlauluperinne sekä urheiluun liittyvät kannuslaulut.

Laulaminen voi olla harrastuksena merkittävä ilon ja rohkaistumisen lähde. Harrastamisen lisäksi laulaminen voidaan kokea hyödylliseksi työkaluksi tilanteissa, joissa halu-

taan lievittää stressiä, käsitellä tunteita tai keskittyä johonkin tapahtuvaan toimintaan. Laulamisen opettelu voi saada aikaan suuria onnistumisen kokemuksia, kun kehitystä tapahtuu ja sen avulla voidaan sanoa ja käsitellä asioita, joita ei puhumalla pystyisi tekemään. Laulaminen voi kuitenkin aiheuttaa ihmisessä ahdistusta ja epävarmuutta silloin kun siihen liitetään kielteisempiä kokemuksia. Laulaminen onkin kokemuksena ristiriitainen ja ihmiset myös antavat sille ristiriitaisia merkityksiä. Tästä huolimatta television laulukilpailut, karaokebaareissa laulaminen ja kansalaisopistojen laulukursien suuri suosio puhuvat siitä, että laulamista halutaan innokkaasti harrastaa ja laulutaitoa kehittää, vaikka tarkoituksena ei olisikaan tähdätä ammattilaistasolle asti.

Laulutaidottomuutta kokevien oppilaiden kohtaaminen on herättänyt kiinnostuksen selvittää, minkälainen kokemusmaailma laulutaidottomuutta kokevalla henkilöllä on laulamisen suhteen. Pohdin tutkimuksessani myös sitä, onko laulamisaalla iso merkitys laulutaidottomaksi itsensä kokevan elämään, vaikka hän kokeekin taitonsa puutteellisenä. Laulamisaalla näyttäisi olevan ihmisille erityisiä merkityksiä, joita ei ole tietämäni mukaan tutkittu laulutaidottomuuden kokemuksen näkökulmasta aiemmin musiikkikasvatuksen piirissä. Esimerkiksi taideyliopiston opinnäytetietokannasta löytyy laulutaidottomuus-hakusanalla vain kolme hakutulosta. Järviö (2014) on ottanut esille väitöskirjassaan laulamisen kokemuksen tutkimusten vähäisen määrän. Hänen mukaansa tutkimuksia laulamisen kokemuksesta ei ole tehty lähes ollenkaan (Järviö 2014). Nummisen (2004) tutkimuksessa on käsitelty laulutaidottomuutta mitattavana taitona, mutta siinä on jätetty oppilaan kokemusmaailman tutkiminen hyvin vähäiseksi. Tämän johdosta tutkimustulokset toisivat lisää tietoa laulamisen merkityksien tutkimuskentälle.

Laulaminen käsitetään laulupedagogisissa opinnoissa pääosin tekniikan ja tulkinnan välineenä ja pedagogisissa opinnoissa keskitytäänkin pääasiassa lauluteknisten asioiden opettamiseen. Laulutekniikka toki onkin merkittävä osa laulunopetusta, mutta voidaan kysyä, onko laulupedagogin todella mahdollista saavuttaa oppilaan kanssa ymmärrystä, jos hän ei kiinnitä tarpeeksi huomiota siihen, miten oppilas puhuu omasta laulamisaastaan ja minkälaista kokemusmaailmaa hänen laulamisaansa liittyy. Tämän takia laulupedagogisiin opintoihin voisikin mielestäni sisällyttää enemmän tietoa siitä, miten oppilaan kokemusmaailma voitaisiin ottaa huomioon laulutunneilla. Laulamisen merkitysten tutkimisen avulla saatu informaatio olisi tärkeää laulupedagogin työssä myös siksi, että pedagogin olisi mahdollista saavuttaa oppilaan luottamus hänen kokemusmaailmansa kautta ja ymmärtää hänen oppimisprosessiaan paremmin.

Tutkin tässä tutkielmassa laulamisen merkityksiä ja erityisesti laulutaidottomuutta kokemuksen perspektiivistä. Käytän tutkimukseni apuna kokemuksellisen oppimisen, yhteisöllisen oppimisen sekä laulamisen määrittelyn teorioita. Tarkastelen tässä tutkielmassani laulutaidottomuutta sen kokemuksellisuuden kautta, eli en käsittele sitä opittavana tietona. Tutkimukseni tarkoituksena on kehittää laulopedagogiikkaa ymmärtämällä laulamisen merkityksiä. Tässä työssä laulamisen merkityksiä on tarkasteltu erityisesti laulutaidottomaksi itsensä kokevien näkökulmasta.

2 Laulaminen

Laulamista on määritelty monesta eri näkökulmasta sen mukaan, onko kyse musiikillisesta toiminnasta, yhteisöön kuulumisesta, osallistumisesta tai itseilmaisullisesta kokemuksesta. Tarkastelen tässä luvussa laulamista musiikkikasvatuksellisesta näkökulmasta, sosiaalisen lähtökohdan kautta sekä taitona.

2.1 Mitä laulaminen on?

Kielitoimiston sanakirjan (2016) mukaan lauluääni on ”ääni jolla lauletaan; laulamiseen sopiva ääni.” Lindeberg (2005) määrittelee laulamisen olevan ”musiikillisessa toiminnassa opittava ja siinä kehittyvä musisoinnin muoto.” Lindeberg on jakanut laulamisen viiteen osa-alueeseen, jotka ovat: sosiaalinen, kognitiivinen, musiikillinen, fysiologinen, eli ”kehossa tapahtuvan äänen värähtelyn ja resonanssin tulos” (Lindeberg 2005, 30) ja kokemuksellinen laulaminen. Sosiaalisessa laulamissa kulttuuri on iso tekijä laulamisen syntyiselle. Tämän voi todentaa siitä, että laulamille on syntynyt hyvin erilaisia käytäntöjä eri puolella maailmaa. (Lindeberg, 2005, 36.)

Laulaminen saa aikaan alkukantaisia tunteita ja kokemuksia sekä muuttaa arkipäiväisiä realiteetteja. Parhaimmillaan laulaminen synnyttää voimakkaan emotionaalisen rauhan sekä pyrkimyksen ylläpitää ja jatkaa kokemusta. Laulamisesta voi tulla hyvällä tavalla riippuvaiseksi. (Adnams 2004) Lindebergin mukaan laulamisen voidaan katsoa olevan ”henkilökohtainen tie tai polku”, jota kulkemalla laulaja voi kokea ”subjektiivisen elämyksen” (Lindeberg 2005, 33).

Laulaminen, tarkalleen ottaen lauluääni on ihmiselle yksi itseilmaisun keino. Ihmisen tulisi voida ilmaista itseään omalla äänellään ja hänen pitäisi saada tukea äänelliseen itseilmaisuuksensa ympäristöltään, sillä lauluääni on osana ihmisen ääntä tärkeä itseilmaisun ja itsensä kokemisen väylä. (Bruner 1996.) Laulujen kautta voidaan käsitellä elämän eri osa-alueita kuten esimerkiksi ihmissuhteita. Laulun kautta ihmisellä on mahdollisuus viestiä enemmän kuin mitä hän viestii puheen välityksellä (Partanen 1996).

Laulamisen määrittely kokemuksellisuuden näkökulmasta tarkastelee laulamista ilmiönä, ei opittavana taitona. Tässä tapauksessa yritetään selvittää sitä millä tavoin laulami-

nen ilmenee laulajalle. Laulamisen ilmenemistä laulajalle voitaisiin kuvata myös fenomenologian termillä konstituutio, joka tarkoittaa laulamisen todellistumista, eli laulun tulemistä todeksi (Himanka 2002, 13-14).

Vaikka tutkimukseni ei keskitykään laulun mitattavaan taitoon, avaan seuraavaksi hiukan laulamista fysiologisesta näkökulmasta. Laulaminen on äänentuottamista. Ihmisääni syntyy hengityselimistön, äänentuottoelimistön ja artikulaatioelimistön yhteistoiminnasta. Laulamisen aikana tapahtuu hienovaraista lihastyötä. Tämä lihastyö saa aikaan ilmanpaineen ja ilmavirran syntyminen. Kun tämä ilmavirta kulkee äänihuulten ohi, se saa aikaan niiden värähtelyn. Kun värähtely kulkeutuu resonanssionteloon, äänen voimakkuus kasvaa ja jokaisen yksilön ominainen sointiväri syntyy. (Vaalio 1997, 9-14)

Lauluinstrumentti on ehkä kaikista instrumenteista herkin, sillä sen koneisto on rakennettuna ihmisen sisällä. Ihmisääni on osa elävää kehoa ja altistuu fyysisille ja psyykkisille rasituksille. Lauluääneen vaikuttaa myös tunnetilamme ja esimerkiksi stressi. Tämä herkkyyks näkyy myös siinä, että ulkoiset tekijät, kuten ilmanlaatu ja esimerkiksi ilmastosta toiseen vaihto vaikuttavat jopa merkittävästi siihen miltä lauluinstrumentti kuulostaa. (Vaalio 1997, 10)

2.2 Laulamisen taito

Suomessa laulamisen taidosta on kirjoittanut erityisesti Ava Numminen (2005), jonka mukaan laulutaito ja laulutaidottomuus erotetaan länsimaisen musiikkikulttuurin piirissä kyvyllä laulaa nuotilleen. Nummisen mukaan laulutaidon määritelmä on se, että osaa laulaa nuotilleen ja melko puhtaasti. Pascale (2005, 165-175) taas määrittelee länsimaisen kulttuurin mukaiseksi laulutaidoksi ihmisen kolme elementtiä: kyvyn laulaa sooloa, kyvyn johtaa yhteislaulua ja kyvyn laulaa nuotilleen.

Lulutaidottomuutta on määritelty suomalaisessa kulttuurissa seuraavasti: ”Lulutaidottomina pidetään nimenomaan sellaisia henkilöitä, jotka eivät pysy nuotissa ja siksi laulavat väärin” (Numminen 2005, 28). Nummisen (2005, 28) mukaan on hyvin todennäköistä, että niitä, jotka kokevat oman laulutaitonsa heikkona ja tästä syystä jännittävät ja välttelevät laulamista on paljon enemmän, kuin niitä joilla todellisuudessa on fysiologisten syiden takia hankaluuksia laulaa nuotilleen (Numminen 2005, 28).

Laulamisen taidon ja taidottomuuden määrittelyyn vaikuttaa myös yksilön kulttuurinen ja yhteisöllinen käsite laulamisen taidosta (Pascale 2005 165-175). Pascale (2005, 165-

175) kertoo artikkelissaan esimerkkitapauksen kulttuurisen kontekstin vaikutuksesta laulutaidottomuuden määrittelyyn: Onika on Pohjois-Amerikassa asuva nainen. Hänen kotimaansa on Barbados. Onika kokee vahvasti olevansa Pohjois-Amerikan kulttuurissa laulutaidoton (*a non-singer*). Hänen mielestään laulutaito on Pohjois-Amerikassa sitä, että pystyy laulamaan sooloa, esiintymään ja sitä että omistaa ison äänen (*a big voice*). Näitä ominaisuuksia Onikalla ei omasta mielestään ole, eikä hän tästä syystä laula. Kuitenkin silloin kun hän menee käymään kotimaassaan Barbadosella, hän laulaa mielellään oman kulttuurinsa perinnelauluja, *Solka*-musiikkityylillä. Tässä tyyliässä ei hänen mukaansa ole väliä miltä ääni kuulostaa, joten hän käyttää itsestään sanaa laulaja. Onika on omasta mielestään siis yhdessä maassa laulutaidoton, mutta toisessa maassa laulutaidollinen henkilö. (Pascale 2005). Tämän esimerkin perusteella voi todeta laulutaidon ja -taidottomuuden määrittelyn olevan hankalaa, sillä ne ovat ilmiöinä monimutkaisia ja käsitteinä suhteellisia (Numminen 2005, 28).

2.3 Sosiaalinen laulaminen

Laulaminen on teknisen suorituksen lisäksi yksi tehokkaimmista keinoista tuoda ihmisiä yhteen (Lidman-Magnusson 1998, 145). Laulamisen aikana voi tapahtua voimakasta tunnekokemusta, kun se tapahtuu yhteisöllisessä kontekstissa (Adnams 2004). Laulamisen kokoakaan Kerzbergin (2011) mukaan yhteen kaikki ne ihmiset, jotka sillä hetkellä laulavat yhdessä samassa tilassa.

Laulamattomuus, tai puutteellinen laulamisen kyky taas voi olla este sosiaaliseen ryhmään kuulumiselle (Lidman- Magnusson 1998, 145). Toisaalta juuri sosiaalinen ympäristö kuten perhe tai koulu voi luoda estoja laulamiselle ilmaisemalla ihmiselle, että hänen laulutaitonsa ovat puutteelliset (Lindeberg 2005, 36). Yksilö voi kokea, että hän jää laulutaidottomuuden kokemuksensa perusteella ulkopuolelle sosiaalisesta yhteisöstä. Myönteisen musiikillisen identiteetin kehittyminen vaarantuu, jos ihmiselle asetetaan yhteisön toimesta taitotasonsa kannalta epäsoivia vaatimuksia (Bruner 1996, 36–37).

Partanen (1996) tarkastelee laulamista sen monitasoisten sosiaalisten merkitysten kautta. Hänen mukaansa ihminen voi kokea suurta yhdessäolon ja voimaantumisen tunnetta laulun aikana. Yhteislaulu-tilanteessa tapahtuvien mielikuvien aikana ihminen voi luoda

itselleen aivan uudenlaisen identiteetin, joka mahdollistaa myös sen, että hän tuottaa musiikillisesti vapaampaa ilmaisua. (Partanen 1996)

2.4 Laulaminen musiikkikasvatuksellisesta näkökulmasta

Laulun merkitystä opetettavana aineena on suomen koulujärjestelmän historiassa 1800-luvulla korostettu *virkestävänä tehtävänä* koulupäivän lomassa (Cygnaeus 1910, 198), vaikka sille on annettukin täysin itsenäisen oppiaineen arvo (Pajamo 1976, 222). Laulaminen käsitettiin myös isänmaallisen tunteen kehityksen ja jalostamisen välineenä (Pajamo 1976, 222).

Opetushallituksen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) laulaminen nähdään yhtenä peruspilarina osana yleistä musiikillista osaamista. Opetussuunnitelmassa korostetaan, kuinka laulamisen kokemuksellisuutta muiden musiikillisten toimintojen lisäksi tulisi pyrkiä avaamaan keskustelun avulla ensimmäisellä ja toisella luokka-asteella (POPS 2014, 141). Samalla oppilasta tulisi ohjata luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ryhmän jäsenenä (Emt., 2014). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta ylläpitämään ja kehittämään omia äänenkäyttö- ja laulutaitoaan. Laulamistilanteissa korostetaan etenkin yhteismusisointia (Emt., 422).

Oppilaalle muodostuu hyvä musiikki- ja laulusuhde, kun vaatimusten, tuen ja taitojen suhteet toisiinsa ovat sopivat. Edellytyksenä hyvälle musiikki ja laulusuhteelle on, että instituution edustaja, usein opettaja pyrkii ymmärtämään lasta ja toimimaan häntä kohtaan vastuuntuntoisesti. Laulamistilanteissa, varsinkin ryhmän edessä, lapsi tai nuori voi kokea olevansa paljaana ja haavoittuvaisena. (Ruismäki 1996, 404–405.) Hurskaisen (2011) mukaan laulunopettajan ja oppilaan kohtaamisessa pitäisi huomioida oppilaan aikaisemmat kokemukset laulamista ja pyrkiä oppilaan huonojen kokemusten purkamiseen. Opettajan tehtävä onkin pyrkiä luomaan salliva ilmapiiri, jossa nuori voi saada onnistumisen kokemuksia (Ruismäki 1996, 404-405). Näin hän edistää oppilaan terveen minäkäsityksen syntymistä, jonka on oppimisen kannalta todettu olevan tärkeää (Hurskainen, 2011). Oppilaan näkemyksiä tulisi kuunnella ja opettaja voisikin pyrkiä asiantuntijan roolistaan kohti tasavertaisempaa asetelmaa, jossa oppimisprosessi etenisi yhteistyön kautta dialogisuutta, eli keskustelevaa oppimistilannetta kohti (Numminen 2005).

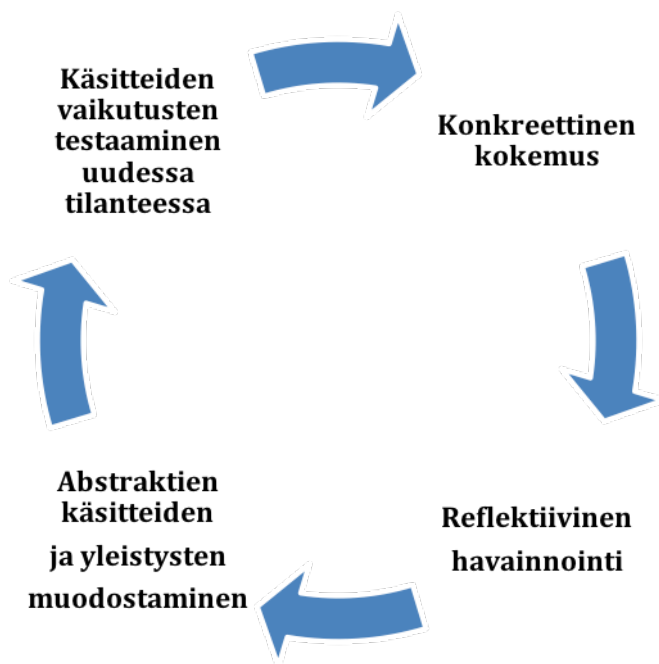
3 Kokemuksellinen oppiminen

Tässä luvussa tarkastelen kokemuksellista oppimista erilaisista näkökulmista. Tutkin miten kokemus, voimaantuminen ja reflektio vaikuttavat oppimiseen ja millä tavoin ne ovat suhteessa keskenään. Käsittelen tässä luvussa erityisesti Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia (D.A. Kolb.1984, 21, 215).

3.1 Kokemuksen merkitys oppimisessa

Kokemus- käsite nähdään Laineen mukaan (2001, 26–27) ihmisen kokemuksellisena suhteena maailmaan, jossa hän elää, eli hänen omana todellisuutenaan. Kokemus on aina omakohtainen (Laine 2001, 26–27). Ihmisen suhde ympäröivään maailmaan nähdään tarkoituksenmukaisena. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen antaa koetuille asioille aina merkityksen. Havaittajan halut, pyrkimykset, uskomukset ja elämäkatsomus vaikuttavat siihen minkälaisia merkityksiä erilaiset havainnot ja kokemukset saavat (Varto 1992, 91-92). Koettu ei aina tule ilmi kielen tai käsitysten kautta niissä tilanteissa missä se on kehollisesti muistettuna tai kun se ilmenee toiminnassa. Koettu asia voi tulla esiin yllättäen, tilanteessa jossa se muistetaan ilman sanoja. Casey (1987, 47–59) onkin puhunut kehomuistista luontaisena muistamisen tapana, joka on läsnä toiminnassa ja käytäytymisessä silloin, kun se on esireflektiivisenä liittynyt taitoon ja tottumuksiin. Tästä voidaan käyttää käsitettä hiljainen tieto (Polanyi 1966).

Kokemuksellisessa oppimisessa oppija on mukana kokonaisuudessaan kehon ja mielen kautta. Jäsenämme kehomme kautta koettua todellisuutta ja se onkin kokemisen ensimmäinen aste (Määttänen 2009, 45). Kokemuksellisessa oppimisessa ihminen on vuorovaikutuksessa muiden kanssa, näin toimien hän oppii itsensä lisäksi myös toisilta. Ihmisen on helpompi jäsentää, tehdä yleistyksiä ja luoda uusia toimintamalleja soveltamalla niitä uusissa käytännön tilanteissa toisten ihmisten toimiessa niin sanotusti peileinä. Tällä tavoin kokemuksellisen oppimisen spiraali etenee ja jatkuu taas uudelle kehälle (Kupias 2001, 16). Kokemuksellisen oppimisen mallin lähtökohta onkin kokonainen kokemuksen ja persoonan suhde ympäristöön (Kolb 1984, 22–34).



Kuva 1. Kokemuksellisen oppimisen malli (D.A. Kolb.1984, 21, 215)

Kokemuksellinen oppiminen käsitteenä viittaa oppimismalleihin (ks. kuva 1.), jotka perustuvat aikaisemmille oppimisen kokemuksille. Kokemukselliseen oppimiseen liittyy yksilön kokemukset sekä niiden reflektoinnin merkityksien korostuminen (Tynjälä 2000, 16). Kokemuksellinen oppiminen sisältää käsityksen ihmisestä aktiivisena subjektina omassa oppimisessaan. Toisena piirteenä kokemuksellisessa oppimisessä on yhteistoiminnallisuus, sosiaalinen rakennelma joka tukee oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista. Yhdessä oppimisen tarkoituksena on saada aikaan sosiaalinen muutos, missä vallitsevina piirteinä ovat avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi (Lemmetyinen 2004, 39).

Kokemuksellisessa oppimisessä edellytetään myös etenemistä kokemuksesta reflektiiviseen havainnointiin ja abstraktiin käsitteellistämiseen. Tällöin opettajan tehtävä oppimistilanteissa muodostuu mielenkiintoiseksi ja oppilasta ymmärtäväksi. Malinen (2000) on käsitellyt Knowlesin, Kolbin, Mezirowin, Revansin ja Schöinin kokemuksellista oppimista käsiteanalyysitutkimuksessaan. Tämän tutkimuksen mukaan kokemuksellinen oppiminen korostuu aikuisen persoonallisena kokemuksellisena tietämisenä, jossa toisen tason kokemus, eli reflektiivinen havainnointi sisältää epäilyä, negatiivista tunnetta ja jatkuvuutta (Malinen 2000, 134–135). Uuden oppiminen alkaa kokemuksesta. Tällöin kokemuksellinen oppiminen on toisen tason oppimista. Malinen (2000) tarkastelee aikuiskasvatuksen teorioissa ensimmäisen tason kokemusta ja toisen tason reflektiivistä

epäilyä niin että ne ovat yhdistettyinä toisiinsa. Oppimiseksi nähtiinkin toisen tason reflektiivisen havainnoinnin, eli epäilyn käsittely. Totuttuun toimintaan, elämään on tässä tapauksessa tullut *särö*, joka tekee siitä riittävän haasteellista oppimisen suhteen. (Malinen 2000, 138). Deweyn mukaan oppimisprosessissa opettajalla on asiantuntijan rooli, joten hänellä on velvollisuus arvioida oppilaan saamia kokemuksia ja ennustaa mihin suuntaan tämä kokemus johtaa (Dewey 1938, 45-46). Konstruktiivinen pedagogiikka korostaa sitä, että oppijaa tulisi ohjata sellaisissa tilanteissa jotka ovat muodostettu oppimiselle otollisiksi. Oppija voi itseohjautuvasti pyrkiä olosuhteisiin, joissa mahdollistetaan hänen oppimisensa. (Rauste- von Wright ym. 2003; Tynjälä 2000).

3.2 Voimaantuminen oppimisessa

Voimaantumisen merkitys tulee käännetystä englanninkielisestä sanasta *empowerment*, joka tarkoittaa sisäistä voimantunnetta. Voimaantumista edistää tulevaisuuden tavoitteiden, unelmien asettaminen. Jotta asetettu päämäärä voidaan saavuttaa, tarvitaan pieniä välipäämääriä. Kun välipäämääriä saavuttaa, vapauttaa se voimavaroja tuleviin haasteisiin. (Siitonen 1999, 117–120)

Voimaantumisen prosessissa päämäärien asettaminen ja niiden toteuttaminen ovat keskiössä (Siitonen 1999, 117–120). Voimaantuminen onkin yksi yhdessä oppimisen päämääristä (Brantmeier, 2011). Oppilas muuttuu perinteisestä roolistaan voimaantuneeksi tutkimusmatkailijaksi ja opettajasta tulee oppimisen fasilitaattori, eli sen helpottaja, joka ohjaa oppilaan oppimisprosessia.

Ruismäki (1996) kirjoittaa positiivisista elämyksistä oppimisessa kovien ponnistelujen jälkeen. Ruismäen mukaan itsensä koetteluun seurauksena on positiivinen oivallus. Ruismäen voi tulkita puhuvan nimenomaan voimaantumisen kokemuksesta toisin sanoin ilmaistuna. Ruismäki (1996) näkeekin, että elämykselliset asiat ovat usein yhteydessä toisiin ihmisiin tai yhteisöön. Ruismäen esittämästä positiivisen elämyksen käsitettä kuvaa esimerkki, jossa elämys syntyy laulamisen kokemuksen kautta. Henkilö, jolla on epävarmuutta omasta äänestään, päätyy tuomaan oman äänensä esille muiden ihmisten läsnä ollessa. Tästä seuraa henkistä ponnistelua, jonka seuraus saattaa olla hänelle myönteinen (Ruismäki 1996).

Kun ihminen kokee voimaantumisen tunnetta, hän löytää positiivisia ominaisuuksia omasta elämästään ja itsestään. Näin hän muuttuu uhrin asemasta itsenäiseksi toimijak-

si. Voimaantumisen prosessissa ihminen tekee kokemuksensa ja itsensä näkyväksi (Siitonen 1999, Adams 2003). Voimaantuminen lähtee aina itsestä, mutta prosessiin tarvitaan tueksi sosiaalista vuorovaikutusta (Siitonen 1999).

3.3 Reflektio oppimisessa

Reflektio on olennainen osa kokemuksellista oppimista, sillä ihmisellä on taipumus pohtia elämänsä tapahtumia jälkikäteen ja muovata tulevaisuuden pyrkimyksiään aikaisempien kokemustensa perusteella (Boud, ym. 1994b: 8-9). Reflektio-termiä käytetään oppimisen yhteydessä yleiskäsitteenä älyllisille ja tunnesävyisille toiminnoille, joissa yksilöt pyrkivät saavuttamaan uutta ymmärtämistä ja tietoisuutta omistautumalla tutki-
maan omia kokemuksiaan. Jokin ulkoinen tekijä tai yksilön sisäinen kokemus voi saada aikaan reflektion, jolloin hän pohtii, mietiskelee ja arvioi kokemusta reflektoinnin avulla. Omien kokemusten työstäminen on tärkeää uusien asioiden oppimiselle. Reflektiota tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Yksilö pystyy tietoisessa reflektiossa tekemään päätöksiä ja päätelmiä tietoisesti, jolloin niitä pystytään myös arvioimaan. Tämän perusteella yksilö voi tehdä tai olla tekemättä omia valintojaan (Boud, ym. 1994a 18–19). Toisin sanoen reflektio on jatkuvaa itsearviointia (Kupias 2002, 18).

Von Wright (1992) on jakanut reflektion neljään osaan. Ensimmäisessä osassa henkilö tekee ja kokee, toisessa henkilö reflektoi omia kokemuksiaan, kolmannessa vaiheessa henkilö luo käsitteet uudet oivalluksensa ja käyttää niitä muodostamaan tarkempaa käsitystä kokemastaan aiheesta. Neljännessä vaiheessa henkilö testaa käsityksensä ja etsii uutta palautetta testaamastaan ”teoriasta”. Reflektion perusta on kyky itsetiedostukseen, oman olemassaolonsa monikerroksisuuden tajuamiseen (Rauhala 2014, 67).

Mezirow (1991, 21) puolestaan erottelee reflektion ja muut henkiset prosessit toiminnan tavoitteiden perusteella. Reflektion avulla voimme oikaista uskomuksiimme sisältyviä vääristymiä (Mezirow 1991, 17, 22). Reflektion käsitteessä voidaan erottaa harkitseva ja reflektiivinen toiminta. Jo tiedetyn asian reflektiivinen hyödyntäminen ei ole reflektiota, vaan se on harkitsevaa toimintaa, joksi voidaan määritellä kaikki inhimillinen toiminta, joka ei ole puhtaasti tottumuksiin perustuvaa tai ajatuksetonta (Mezirow 1991). Reflektiivinen toiminta voi olla omien olettamusten kriittistä arviointia joko toiminnan jälkeen tai harkitsevan toiminnan aikana, jolloin reflektio edellyttää pysähtymistä, eli tilanteen uudelleenarviointia toiminnan aikana. Se voi siinä tapauksessa olla osa parhaimman

toimintatavan valintaa tai sisältää jälkeensä tehtyjä uudelleenarviointeja (Mezirow 1991, 22). Kokemuksellisessa oppimisessa reflektio on siis elementti, joka tekee kokemuksesta kasvattavan. Reflektiossa henkilö tarkastelee kokemustaan eri näkökulmista, tiedostaen toisin toimimisen ja omat toimintamahdollisuutensa (Hämäläinen, Nivala, 2008, 68).

Itsereflektiossa ihmisen oma minä heijastetaan muissa (Hankamäki 1995, 76). Reflektiivisessä ajattelussa voi ilmetä ristiriitoja, sillä omat odotukset ja todellisuus eivät välttämättä kohtaa (Rauste -Von Wright ym. 2003, 66–70). Silloin oman toiminnan ymmärtämistä voi auttaa omien odotusten pohjalla olevien käsitysten uudelleenjäsentäminen. Itsereflektio toimii silloin porttina saada uutta tietoa omasta itsestä. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 66-70.) Se voidaan käsittää myös motivoivana voimana, jonka Tynjälä (2000, 100) on jakanut kahteen eri pääryhmään oppijan näkökulmasta. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat oppijan kiinnostuksen kohteet, minkälaisiin tavoitteisiin hän pyrkii ja hänen tärkeäksi kokemansa asiat. Toisessa ryhmässä ovat oppijan omat uskomukset omasta pystyvyydestään tiettyjen tehtävien suorittamisessa, jotka vaikuttavat oppijan omaan toimintaan ja siihen mihin lopputulokseen kyseinen toiminta päättyy.

4 Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllinen oppiminen on jaettu kolmeen eri suuntaukseen. Nämä ovat sosiokulttuurinen, sosiokonstrukttiivinen sekä kollaboratiivinen suuntaus. Yhteisöllisessä oppimisessa erotetaan kaksi eri ulottuvuutta, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Ulottuvuudet ovat yhteistyön tekemisen oppiminen ja yhteistyön kautta oppiminen (Littleton & Miell 2004).

4.1 Sosiokulttuurillinen lähestymistapa

Sosiokulttuurillisen lähestymistavan tavoitteena on selvittää ihmisen mielen toimintaa niiden kulttuurillisten institutionaalisten ja historiallisten tilanteiden kautta missä toimintaa tapahtuu (Wertch, Del Río & Alvarez 1995, 3). Ihminen oppii ja kehittyy kun hän on yhteydessä johonkin yhteisöön tai yhteisöjen sosiokulttuurillisiin toimintoihin. Yhteisöllisen toiminnan vaikutuksesta ihminen omaksuu kyseisen kulttuurin mukaisia tapoja toimia (Rogoff 1994, 209). Oppimisprosessin sisältö muodostuu sosiokulttuurisen toiminnan kautta sitoutuneesta vuorovaikutuksesta (Hännikäinen & Van Oers 1999, 3).

Ihmisen toiminnalle luokitellaan sosiokulttuurillisessa lähestymistavassa kolme keskeistä tasoa, kulttuurillinen, psykologinen sekä sosiaalinen. Oppimistilanteen aikana nämä kolme tasoa ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kulttuurillisessa tasossa ihminen kehittää tietoaan yhteisön ja historian kautta. Psykologisessa tasossa yksilön oppiminen ja kognitiivinen kehitys ovat keskiössä. Sosiaalisessa tasossa yksilö ja ryhmä ovat dialogissa keskenään. (Mercer & Littleton 2007, 20)

Sosiokulttuurillisen lähestymistavan mukaan yhteisöön kuuluminen ja sen historia vaikuttavat merkittävästi yhteisön oppijoiden luomiseen ja ideointiin. Oppijoiden suoriutuminen yksilötehtävistä ja yhteisöllisen oppimisen tapahtuma ovat suhteessa yhteisen jaetun historian ja oppijoiden läheisen kontaktin kanssa. Yhteinen historia ja yhteisöllisyys vaikuttavat muun muassa motivointikeinoina tehtävän suorittamisessa ja jaetun ymmärtämisen rakentamisessa. (Crook 1999, 108, 163)

4.2 Kollaboratiivinen lähestymistapa

Kollaboratiivinen oppiminen tarkoittaa prosessia, jossa luodaan keskinäinen ymmärrys käsiteltävästä asiasta sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana. Oppiminen tapahtuu siis yhteistyön vaikutuksesta (Vygotsky 1981). Kollaboratiivinen oppiminen on jaettu kahteen eri näkökulmaan, Vygotskilaiseen traditioon ja Neo- Piagetilaiseen suuntaukseen. Avaan seuraavassa molempia näkökulmia.

Vygotsky (1981, 162) on puhunut lasten oppimisprosessista kollaboratiivisen lähestymistavan kautta. Hänen mukaansa tiedon ymmärrys ja taidon oppiminen tapahtuvat aina sosiaalisessa tilanteessa vuorovaikutussuhteiden kautta, jotka tapahtuvat asiantuntijan ja aloittelijan välillä. Asiantuntija toimii apurina aloittelijan pyrkimyksissä saavuttamaan korkeamman tiedollisen tason. Tämän tiedon saavuttaminen tapahtuu asteittain ja se voi yhteisöllisen tilanteen vaikutuksesta kehittyä ylemmille tasoille, kuin mitä aloittelija yksinään pystyisi kehittymään (Vygotsky 1981, 162). Vygotskyn teoria on saanut kritiikkiä siitä, että se asettaa osallistujat epätasa-arvoiseen asemaan. Vygotskilaisessa traditiossa ei painoteta molemminpuolista, yhteistä tiedonrakentamisprosessia, vaan kyvykkäämmän henkilön ohjauksen merkitystä (Moschkovich 1996).

Neo-piagetilaisen suuntauksen mukaan yhteisen toiminnan tuloksena syntyy kognitiivisia konflikteja. Näitä konflikteja ratkaisemalla voidaan luoda käsitteellisiä muutoksia samalla kehitystasolla olevien lasten toiminnassa (Littleton & Häkkinen 1999; Dillenbourg 1999). kognitiivisia konflikteja ratkaistessaan yksilöiden täytyy pakottavan tarpeen ohjaamana organisoitua uudelleen ja jäsenellä tiedonrakenteitaan. Tämä tapahtumasarja on oppimisen kannalta merkittävää. (Häkkinen & Arvaja 1999; Eteläpelto & Tynjälä, 1999). Neo-piagetilainen suuntaus on saanut kritiikkiä siitä, että sen mukaan konfliktien ratkaiseminen tapahtuu yksilöllisesti ja jopa vuorovaikutustilanteen ulkopuolella. Käsitteellisen muutoksen syntyminen tapahtuu siis ilman merkittävää sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia (Littleton & Häkkinen yms.; 1999).

Vygotskilaisen tradition ja neo-piagetilaisen suuntauksen merkittävimmät erot ovat siis siinä, miten yhteisön jäsenet nähdään suhteessa toisiinsa. Vygotskilaisessa traditiossa yhteisön jäsenet ovat oppijoina epätasa-arvoisia, mutta oppimisprosessi tapahtuu yhteisöllisessä tilanteessa. Neo-piagetilaisessa suuntauksessa oppijat ovat samalla tasolla, mutta oppimista voi tapahtua yhteisöllisen tilanteen ulkopuolella ilman yhteisön vaikutusta. (Häkkinen, yms. 1999)

4.3 Sosiokonstrukttiivinen oppiminen

Sosiokonstrukttiivinen oppiminen jaotellaan kolmeen tekijään, jotka ovat toiminnassa yksilöiden välisessä kanssakäymisessä. Nämä ovat sosiaalinen vuorovaikutus, vastavuoroisuus ja yhteistoiminnallisuus. Sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa ihmiseen muovaamalla häntä ja hänen persoonallisuuttaan. Vuorovaikutus on merkityksellinen elementti asenteiden ja arvojen oppimisessa. Vastavuoroisuudessa opiskelijoiden sosiaalisuus, oman identiteetin vahvistus ja taito oppia tuntemaan muita ihmisiä kehittyy. (Kauppila 2007, 114.) Yhteistoiminnallisuuden periaatteena on, että jokainen yhteisön jäsen osallistuu oppimisprosessiin aktiivisesti ja oppijat saavat itse hyötyä toistensa auttamisesta. (Leppilampi & Sahlberg 1994, 90).

Sosiokonstrukttiivisessa oppimisessa oppiminen käsitetään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina (Kauppila 2007,114). Tieto nähdään aina subjektiivisena, ja sen rakentajana toimii oppija. Tiedon rakennus tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana, mutta se on liitoksissa yksilön omiin kokemuksiin ja ennalta opittuihin tietoihin (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003).

Oppimisprosessissa oppijalla on omakohtainen kyky hahmottaa ilmiöitä, mutta hänen oppimansa asiat vahvistuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kauppila 2007, 114). Yhteisön merkitys oppimisessa vaikuttaa sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana, jolloin tavoitteellinen oppiminen rakentuu vuorovaikutuksen tuloksena. Sosiokonstrukttiivisessa oppimisessa tiedon omaksumisessa korostetaan siis sen syvällistä ymmärtämistä (Kauppila 2007, 110).

4.4 Yhteisöllinen oppiminen luovissa tilanteissa

Kaiken luovuuden voi käsittää yhteisölliseksi (Moran & John-Steiner 2004, 11). Luova yhteinen oppiminen voi sisältää luovaa työskentelyä vaativan tehtävän, tai yhteistyön tuloksena voidaan luoda uutta. Luovuuden käsite yhteisöllisessä oppimisessa liitetään yleensä nimenmaan uuden taidon, tai ratkaisujen luomiseen. (Grossen 2008, 247). Luovan yhteisöllisen oppimisen tilanteessa keskistytään prosessiin, eikä siihen tuleeko tilanteesta luodusta tuloksesta laadullisesti arvokasta (Storey & Joubert 2004, 41). Luovalla yhteisöllisellä työskentelyllä on merkittävä yhteys yksilön tunteisiin, motivaatioon ja identiteettiin (Littleton & Miell 2004b, 1).

Luovan yhteisöllisen oppimisen prosessia edistää muun muassa oppijoiden erilaiset työskentelytavat ja heidän toisiaan täydentävät taidot. Tunteiden rooli on tärkeä oppimisen onnistumiselle. Yhteisön oppijoiden välillä täytyy olla luottamus ja uskallus uusien ideoiden esittämiselle ja rakentavan kritiikin antamiselle. Oppimistilanteessa täytyy vallita niin sanottu turvavyöhyke, joka mahdollistaa oppilaiden välillä kannustavan ja hyvän ilmapiirin. (Mahn & John-Steiner 2002, 52; Moran & John-Steiner, 21.)

5 Tutkimusasetelma

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää laulopedagogiikkaa ymmärtämällä laulamisen merkityksiä. Tässä työssä laulamisen merkityksiä on tarkasteltu erityisesti laulutaidottomaksi itsensä kokevien näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten haastateltavat määrittelevät laulutaidottomuuden ilmiötä?
2. Millaisia merkityksiä laulutaidottomaksi kokevat henkilöt antavat laulamislle?

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on laadullinen, jonka pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää käsiteltävää ilmiötä sellaisenaan (Tuomi & Sarajärvi 2006, 87–88). Tutkittaessa kokemusta oletuksena on, että tutkittavat ilmiöt kuuluvat elämismailmaan, mutta niiden muotoa ei voida käsittää tai ymmärtää suoraan (Tuomi & Sarajärvi 2003, 36). Tällaisessa tilanteessa tutkijan täytyy rajata tulkinnallaan tutkittavaa ilmiötä, kuten tässä tutkimuksessa on rajattu laulamisen ilmiötä.

Tutkimus on luotettava ja tulkinnallinen, kun tutkijan ihmiskäsitys ja käytettävän tutkimusmenetelmän oletama ihmiskäsitys tuodaan esille (Lehtomaa 2011, 163). Lehtomaa (2011, 164) mukaan kaikki tutkimuksen vaiheet noudattavat tutkijan käsitystä ihmisestä, joten tutkijan ihmiskäsitys ohjaa koko tutkimuksen toteutusta.

Tutkimus on tehty käyttämällä fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ihminen käsitetään olentona joka antaa maailmankuvassaan ympäröiville asioille omia merkityksiä ja pyrkii ymmärtämään niitä. Tämän hän toteuttaa refleктоimalla. (Nivala & Hämäläinen 2008, 68). Elämismailma on yksi fenomenologisen ihmistutkimuksen ydinkäsitteitä. Tätä käsitettä on käyttänyt jo Edmund Husserl fenomenologisissa tarkasteluissaan. Elämismailma käsittää kokemuksen maailmassa olemisesta, ja maailmansuhteen tiedostamisen. Fenomenologiassa elämismailma nähdään koskemattomana ja eheänä (Nivala & Hämäläinen, 2008, 73)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole yleistää tietoa vaan etsiä tietoa, joka koskee tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Lehtomaan mukaan kokemus on aina suhteessa elämäntilanteeseen, jolloin elämäntilanteella on merkitystä ihmiselle. (Lehtomaa 2011, 166.) Välittömässä elämäntilanteessa ihminen kokee elämyksiä (*erleben*) joita käsitellessään hän tunnistaa niitä joko tutuiksi tai vieraiksi suhteessa aiempiin elämäkokemuksiinsa, jolloin näistä elämäkokemuksista tulee tiedostettuja kokemuksia (*erfahren*) Näitä kokemuksia ihminen tulkitsee ja ymmärtää suhteessa omaan elettyyn elämäänsä (Dilthey 1986). Kokemukset voidaan erotella kahdenlaisiksi: välitön elämys (*erleben*) ja eletty kokemus (*erfahren*). Erilaiset ilmiöt ja tapahtumat muodostavat merkityksiä, jotka muotoutuvat kokemuksiksi ihmisen tajunnassa (Lehtomaa 2011, 166.)

Hermeneuttisessa lähestymistavassa painotetaan ymmärtämistä ja tulkintaa. Siinä keskitytään kommunikaatiotapoihin, joihin luetaan kielen ja kehon kautta ilmaiseminen. Fenomenologisessa tutkimuksessa käytetään hermeneuttista ulottuvuutta silloin kun tulkinta sitä tarvitsee (Laine 2001, 29). Oleminen on hermeneuttisen tradition mukaan ymmärtämistä ja tulkintaa (Niskanen 2005, 111).

Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma on yhteydessä kysymysten verkostoon ja niiden ratkaisuihin. Tutkimuksen eri vaiheissa ilmenevät ongelmat vaativat fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman kautta tarkasteltuna jatkuvaa perusteiden pohtimista. Tutkimuksen filosofiset ongelmat ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Tutkija yrittää selvittää vastausta kysymykseen millainen ihminen on tutkimuskohteena, kun hän pohtii ihmiskäsitystä. Tässä keskeisimmät käsitteet ovat kokemus merkitys ja yhteisöllisyys. Tiedonkäsittelyssä yritetään selvittää, miten kohteesta saadaan tietoa ja minkälaista tiedon luonne on. Tässä tapauksessa keskeisimmät käsitteet ovat tulkinta ja ymmärrys. (Laine 2001, 26, 29)

Tutkija kohtaa jokaisessa tutkimuksen vaiheessa hermeneuttisen kehän ongelman, jolla tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkimuksellisessa dialogissa tutkija ja aineisto ovat vuorovaikutuksessa, jolloin pyritään ymmärtämään toisen toiseutta. Dialogi liikkuu kehämäisesti aineiston ja oman tulkinnan välillä samalla jatkuvasti syventäen ja korjaten tutkijan ymmärrystä. Tutkijan kulkiessa hermeneuttista kehää hän vapautuu oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä ja saavuttaa toisen kanssa dialogissa ollessaan avoimen asenteen. (Laine 2001, 34)

5.2 Tutkijan esiymmärrys

Fenomenologisessa analyysissä tutkija on itse myös tutkimuksessa osallisena, jolloin on olennaista, että lukija voi tarkastella kriittisesti tuloksia suhteessa tutkijan omiin ennakkokäsityksiin. Olen kirjoittanut esiymmärrykseni auki, jonka avulla pyrin tuomaan esiin omat ennakkokäsitykseni laulamista.

Olen muusikkona sekä laulajana harrastanut musiikkia musiikkiopistosta aina yliopiston musiikkiopintoihin asti. Olen toiminut pop & jazz-laulupedagogina päätoimisesti viimeiset kolme vuotta. Kohtaan omassa työssäni usein oppilaita, joilla on ollut, tai on edelleen laulutaidottomuuden kokemus. Laulutaidottomuus on aiheena herkkä sekä käsitteenä hyvin ristiriitainen, sillä sen määrittely muuttuu yksittäisen henkilön kokemusten vaikutuksesta, sekä kulttuuriperinteestä toiseen siirryttäessä. Laulutaidottomuudesta puhuminen voi aiheuttaa sitä itsessään kokevissa ihmisissä helposti ahdistuneisuuden ja häpeän tunteita. Laulutaidottoman henkilön historiassa on useimmiten negatiivinen tai jopa traumaattinen kokemus laulamiseen liittyen.

Mielestäni laulaminen voi olla merkityksellistä ihmiselle siitä huolimatta, että hän ei koe omaavansa siihen vaadittavia taitoja. Laulutaidottomuuden kokemus voi vaikuttaa laulutilanteiden ulkopuolella lannistavana tekijänä ja johtaa joissakin tapauksissa traumaattiseen kokemukseen. Tästä esimerkkinä voin mainita muun muassa koulussa pidettävät laulukokeet, tai lauluharrastuksessa laulututkintotilanteet.

Haastattelututkimuksen tekeminen vaatii minulta tutkijana valppautta, jotta en vaikuta oman tulkintani tai asenteeni kautta tutkittavan, tässä tutkimuksessa haastateltavan puheeseen tai hänen ilmaisuunsa. Tutkijana olen neutraalin kuuntelijan roolissa ja minun on kyettävä astumaan omasta ammatti-identiteetistäni, pedagogin roolista ulos. Fenomenologinen tutkimusote vaatii jo lähtökohtaisesti koko tutkimusprosessin ajan tutkittavan asian sulkeistamista ja ymmärrystä siitä, mikä on minun, tutkijan omaa tulkintaa ja mikä todella sitä kokemusmaailmaa, jonka tutkittava tuo itse julki.

5.3 Tiedonhankinta

5.3.1 Avoin haastattelu

Tutkimuksen haastattelut ovat toteutettu avoimen haastattelun avulla. Avoin haastattelu-termiä käytetään strukturoimattomista haastatteluista (Ruusuvuori & Tiittula, 2009, 12). Lehtomaan (2011, 167) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa haastateltavaksi tulisi valita sellaisia ihmisiä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan lähtökohtana haastattelussa on aina tutkittava kohde, eli haastateltava itse (Kiviniemi 2001, 74).

Tuomi & Sarajärven (2006, 76) mukaan tutkijan tehtävä on toimia haastattelun koossa pitäjänä tutkittavan aiheen piirissä antaen haastateltavalle vapauden puhua kokemuksistaan. Haastattelukysymysten tulisi olla avoimia ja ohjata vastauksia mahdollisimman vähän (Tuomi & Sarajärvi 2009, 76). Lehtomaan (2011, 170) mielestä avoimessa haastattelussa tutkijalla on lupa ohjata haastateltavaa kokemuksiansa kuvaamiseen sillä tavoin, että ne muistuttavat käsillä olevista kokemuksista ja johdattelevat kokemusten kuvaamiseen tutkimuskysymyksen mukaisesti. Haastateltavan on tärkeä kokea haastattelutilanne vapaaehtoiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 93). Haastatteluihin suostuminen ei ole itsestäänselvyys (Lehtomaa 2011). Haastateltavat antoivat suullisen luvan haastattelunsa käyttämiseen tässä tutkimuksessa.

5.3.2 Haastateltavat

Kokemusten tutkimisessa oletetaan jokaisen yksilön oman käsityksensä luomista omasta todellisuudesta. Yksilö voi siis tässä tilanteessa olla varma ainoastaan omista käsityksistään, ei toisten. Tästä huolimatta voidaan tehdä oletus siitä, että ihmisinä meillä on kyky ymmärtää asioita samalla tavalla kuin toiset ihmiset niitä ymmärtävät. Elämme ihmisinä osana maailmaa, jonka voi käsittää yhteisenä (Hirsjärvi & Hurme 2006, 16-19; Tuomi & Sarajärvi 2009, 76). Tässä tutkimuksessa turvallisen ilmapiirin luominen oli haasteellista, sillä olosuhteiden täytyi sallia laulutaidottomuutta kokevien osallistujien avoin ja luottamuksellinen haastattelu heidän kokemuksistaan.

Kriteerinäni haastateltavien valinnalle oli ainoastaan henkilön oma kokemus laulutaidottomuudesta, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tutkia varsinaista mitattavissa olevaa laulutaitoa. Haastateltavien löytäminen ei ollut helppoa, luultavasti siitä syystä, että

laulutaidottomuudesta puhuminen voi tuntua vaikealta, jopa häpeälliseltä. Etsin haastateltavia muun muassa sosiaalisen median kautta, sekä ottamalla yhteyttä kollegoihini ja ystäväpiiriini. Pyrkimyksenä oli etsiä haastateltavat Suomesta, mutta koska kaksi vapaaehtoista Suomen ulkopuolelta vaikuttivat innostuneilta puhumaan asiasta, ajattelin haastattelujen tuovan myös mahdollisesti laajempaa näkökulmaa kulttuurillisten erojen vaikutuksesta.

Lopulta tutkimukseen valikoitui neljä henkilöä, jotka kokivat itsensä laulutaidottomista ja he edustavat eri ammatteja ja myös kolmea erilaista länsimaista yhteiskuntaa. Haastateltavien nimet ovat muutettu heidän anonymiteettinsa suojelemiseksi, sillä haastattelujen aikana haastateltavat ovat kertoneet vastauksissaan omia henkilökohtaisia kokemuksiaan. Kaikilla haastateltavilla on ollut ennen haastattelua tehdyn kyselyn perusteella vahva kokemus itsestään laulutaidottomana:

- Peter on 28-vuotias Yhdysvaltojen Mississippissa asuva elokuva-alan opiskelija.
- Viivi on Helsingissä asuva 26-vuotias varhaiskasvatuksen opiskelija.
- Maija on Helsingissä asuva 25-vuotias sairaanhoitaja.
- Giovanni on Italiassa Rooman kaupungissa asuva 27-vuotias lakitieteen opiskelija.

5.3.3 Haastattelun toteutus

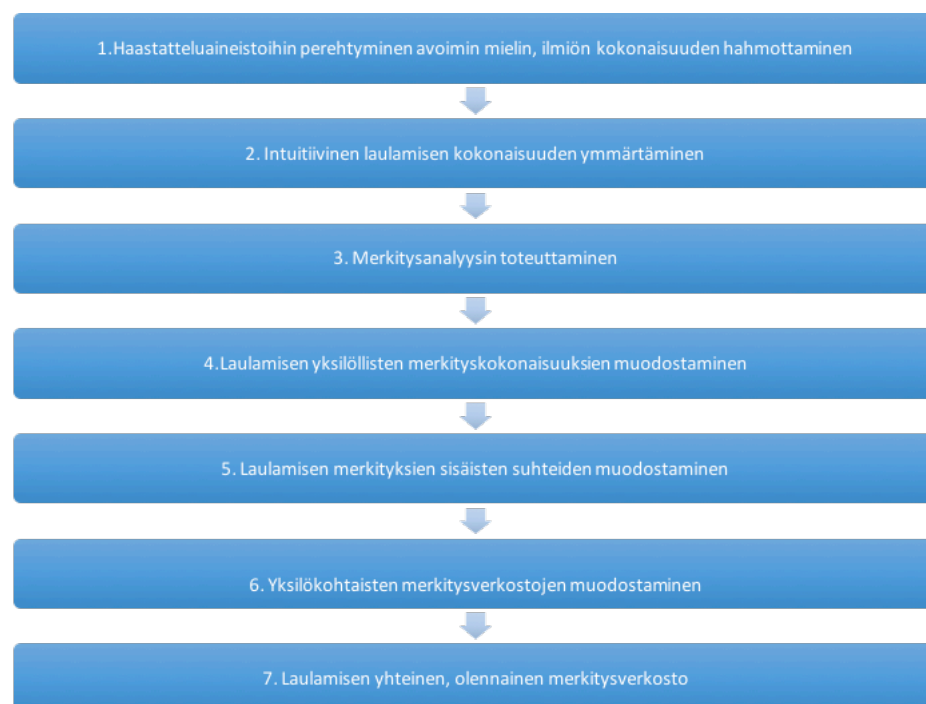
Haastattelin tutkimustani varten neljää aikuista, joista kaksi oli naispuolista ja kaksi miespuolista henkilöä. Keskustelin jokaisen haastateltavan kanssa puhelimitse ennen haastatteluja, jotta pystyin kartoittamaan heidän suhtautumista omaan laulutaidottomuuteensa. Aloitin haastattelut avainkysymyksellä ”Millaisena olet kokenut laulamisesi?” Sen jälkeen haastattelu eteni kunkin haastateltavan vastauksien mukaisesti avoimen haastattelun periaatteella.

Haastattelut toteutuivat seuraavasti: kolmen henkilön haastattelut tehtiin kasvokkain, kaksi näistä haastatteluista tapahtui haastateltavien kotona, yksi Helsingissä, toinen Roomassa. Haastattelin kolmannen henkilön helsinkiläisessä kahvilassa ja neljännen skype -ohjelman avulla videopuhelun välityksellä, sillä haastateltava asuu Pohjois-Amerikassa Mississippin osavaltiossa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin nauhurilla sekä varmuuden vuoksi myös matkapuhelimen sanelin- applikaatiolla.

Ensimmäinen haastatteluni oli videohaastattelu skype:n välityksellä Mississippissä asuvan Peterin kanssa. Tämän haastattelun jälkeen päätin jättää muutaman yksityiskohtaisemman kysymyksen pois haastattelurungostani, sillä huomasin sen johdattelevan haastattelua liikaa. Haastattelut toteutettiin maaliskuun 2013 ja helmikuun 2015 välillä. Haastattelujen väli kasvoi suureksi, sillä haastateltavien henkilöiden löytämiseen meni suunniteltua pidempi aika. Löysinkin viimeisen haastateltavani Roomasta vasta kaksi vuotta ensimmäisen haastattelun teon jälkeen. En kuitenkaan usko haastattelujen toteutumisen pitkän ajan vaikuttaneen tutkimustuloksiin. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja siinä huomioitiin myös äänen painot ja tauot kokemuksen esille saamiseksi. Litteraatioita oli yhteensä 74 sivua (A4, fontti Times New Roman 12, riviväli 1,5) (ks. Liite) ja ne olivat perustana fenomenologisen merkitysanalyysin vaiheiden toteutumiselle.

5.4 Aineiston merkitysanalyysi

Aineisto analysoitiin laulamisen merkityksien esiin saamiseksi fenomenologis-hermeneuttisen Spiegelbergin mallin (1975) mukaisesti. Aineiston analyysimenetelmänä on merkitysanalyysi. Spiegelbergin (1975) merkitysanalyysi jakaantuu seitsemään portaaseen, jotka ovat esitelty seuraavassa kuvassa 2.



Kuva 2. Laulamisen fenomenologisen merkitysanalyysin 7-vaihetta Spiegelbergiä (1975) mukaillen.

Merkitysanalyysin ensimmäisessä vaiheessa on perehdytty avoimin mielin haastatteluaineistoon ja hahmoteltu laulamisen ilmiötä kokonaisuudessaan Spiegelbergin portaiden mukaisesti. Analyysin toisessa vaiheessa pyrkimyksenä on ollut ymmärtää laulamisen kokonaisuutta yksilöllisissä kuvauksissa kunkin haastateltavan kohdalla. Kolmannessa vaiheessa merkitysanalyysi on toteutettu. Analyysiprosessin neljännessä vaiheessa on pyritty muodostamaan laulamisen yksilöllisiä merkityskokonaisuuksia. Viidennessä vaiheessa on rakennettu laulamisen merkitysten välisiä sisäisiä suhteita ja kuudennessa vaiheessa ilmiöstä on muodostunut yksilöllinen merkitysverkosto. Seitsemännessä vaiheessa laulamisen ilmiöstä on kuvattu sen yhteiset merkityskokonaisuudet ja niiden väliset suhteet. Koko analyysiprosessin ajan on pyritty erottamaan tutkijan esiyymmärrys haastateltavien merkityksistä, jolloin fenomenologisen tutkimuksen reduktio eli ilmiön pelkistäminen on toteutunut ja tutkija on sulkeistanut (*bracketing*) omat ennakkoletuksensa (Spiegelberg 1975).

Esimerkki merkitysanalyysin toteuttamisesta

Tutkimuksen analyysin ensimmäisessä vaiheessa on pyritty tutustumaan tutkimusaineistoon avoimin mielin, jolloin tavoitteena on ollut hahmottaa kokonaiskuva yksilön kokemuksista laulamiseen liittyen. Tarkoituksena on ollut kuvata haastateltavan kokemukset hänen itsensä kertomana niin lähellä alkuperäistä kuin on ollut mahdollista. Täten tutkija on tuonut kuvauksiin mahdollisimman vähän itseään.

Tässä luvussa tehdään näkyväksi yksilöllisen merkitysanalyysin rakentumisen sekä synteesin muodostumisen. Kaikista haastateltavista on tehty esimerkin mukainen aineiston kuvaus ja muut merkitysanalyysin vaiheet. Seuraavaksi esitellään yhden haastateltavan, Maijan aineiston yksilöllisen analyysin eteneminen sekä vaiheet yksittäisten merkitysten ja merkityskokonaisuuksien rakentumiselle.

Maijan yksilöllisen analyysin eteneminen:

- a.) Kuvaus
- b.) Merkityskokonaisuuksien merkitysverkoston muodostuminen

a.) Kuvaus Maijan laulutaidottomuuden kokemuksista:

(Sulut tekstissä viittaavat Maijan litteraation sivunumeroihin)

Maija on nuori aikuinen nainen, jolla ei ole paljon musiikkitaustaa. Hän ei ole aiemmin juuri laulanut paitsi aivan viime aikoina. Maija puhuu, kuinka *...en oo hirveesti lauleskellut paitsi nykyisin... nykyisin saatan laulaa, jos ajan autoa tai jos olen yksin kotona,*

mutta muuten en (naurahtaa)... (Maija 1) Maija kertoo olevansa edelleen ”ujo” eikä siksi halua laulaa julkisesti. Ujous on Maijan kokemuksen mukaan alkanut jo lapsena eikä hän ole päässyt siitä eroon. Hän ei halua omaa ääntään muiden kuuluviin, kun vertailee kriittisesti sitä muiden lauluun. Maija kuvaa, kuinka ...*No, ylipäätään et pitää käyttää omaa ääntä ja sitten jos kaikki muut, vaikka on hiljaa ja sitten kuuntelee ni ehkä se justiin et yksin, vaikka äänessä.* (Maija 2). Maija ei koe itseään hyvänä laulajana eikä hän menisi karaokeakaan laulamaan. Maija kuvaa, kuinka koki tullessaan petetyksi lukion musiikin tunnilla, joissa numero perustui siihen, miten hyvin laulaa ja uskaltaa esiintyä toisten edessä yksin. Maija kuvaa laulukokemustaan, kuinka: *jos uskaltautui menemään laulamaan... niinku yksin mikrofoniiin, niin sit piti saada kymppi todistukseen mut emmä kyl saanu sitä kymppiä et se oli vähän pettymys, mut eipä sillä enää mitään väliä oo, mutta menin kumminkin laulaan yksin... oisahan siinä tietenkin voinu saada enemmän positiivista palautetta siinä tilanteessa, vaikkei oiskaan ollu hyvä laulaja, et on uskaltanu rohkeesti mennä luokan eteen nolaamaan ittersä. Silleen teinikäisenä. ... oli nolo, nolo tilanne kyl... mä olin niin ujo ja semmonen etten mä halunnu...emmä tykänny hirveesti niinku ylipäätään viitatakseen et jotkut jotenkin kuulee mun ääntä tai muuta et sit se viel oikeen korostu et, kun sä alat lauleskelemaan jotakin mikrofooniin ja sit se kaikuu luokassa se koko ääni.”* (Maija 3) Maija palaa vielä lopussa uudelleen sekä koulun musiikin laulamisen pettymykseen, että julkisen laulamisen onnistumisen rohkeutta tuovaan voimaan. Kuinka ”*kun justiin laulaa mikrofoniiin niin pakko kaikkien on kuulla se, ellei ole korvatulppia, niinku jossakin karaokebaarissa.* (naurahtaa) *Että... Niin että kyl varmasti niinku saa siitä jotain rohkeutta ja voimaa uskoo ittersä et uskalsin nytte tehdä tän asian, että mähän oon hyvä ja mä onnistuin tässä.* (Maija 11)

Maijalle laulutaidottomuus on sitä, kun ei osaa laulaa teknisesti eikä kukaan ole huomannut hänen lauluaan eikä kannustanut häntä laulamaan. Siitä hän on päätellyt, ettei hänellä ole laulunlahjaa. Eli hän kokee olevansa ”laulutaidoton”. Maija sanoo, että *ni, että minä en osaa laulaa... tai olen laulutaidoton... ja jatkaa kun: ihan, ylipäätään että pitää olla tietynlainen rytmi siinä laulussa tai että jos yhtäkkiä johonkin suuriin, emmä tiidä mitä ne on molleihin tai äänenpainon vaihdoksia ja sehän on haastavaa* (Maija 4-5)

Laulutaidottomuutta Maija kuvaa vielä tiivistäen lopussa, että *on sitä kun ei osaa laulaa teknillisesti ja tempollisesti oikeassa..., kyl mä äänessä pysyn, mut mä en pysty meneen ylä- tai alääniin ja tällä tavalla.* (Maija 13) Maija kuitenkin puhuu myös mahdollisuudesta kehittyä laulamissa, jos aloittaa sen nuorena ja siihen olisi rahaa käytettävissä ja se liittyisi omaan elämäntilanteeseen.

Maija on sen sijaan vuosien varrella päässyt eroon laulamisen kammosta ja löytänyt yksin laulamisen keskittymistään edistävänä ja tunteita esiin tuovana kuin ”terapiana”. Kuten Maija kuvaa: *No, se voi olla mukavaa, tota, vaikka jos on huonolla tuulella, niin se voi parantaa mielialaa, ja tuntuu mukavalta vähän lauleskella... jos mä vaik ajan yksin autolla ja sit mä laulan, niin varmaan se jotenkin auttaa jotenkin keskittymään siinä tai jotenkin et, ei ahdistista se ajaminen.* (Maija 2). Maija kuvaa myös muita tilanteita, joissa hän laulaa kuten siivoaminen ja lenkkeily. Maijalle laulaminen on myös irrottautumista tekemisestä: *No, jos mä laulan siin samalla, niin sit mä en mieti niin paljon et mihin mä linkitän sen. Joten sillon se saattaa mennä et mä ajattelen jotain synkkiäki asioita tai jotain. Et voi mennä niinkin, mut sit toisaalta voi mennä toisin päinkin. Silloin jos mä kuuntelen sitä, niin sit mä pystyn paremmin niinku, koska sit mun pitää keskittyä moneen asiaan, laulamiseen ja miettimiseen, et en mietin niin paljon kun laulan...* (Maija 8)

Maijalle laulaminen ryhmän jäsenenä on edelleen ahdistavaa ja tuottaa hänelle ”stressiä”, vaikka hyväksyykin läheisen poikaystävän kuuntelemaan esimerkiksi siivotessaan laulamista. Poikaystävä: *kyllä, tykkää kuulla mun hoilausta.* (Maija 4) Kuitenkin musiikin kuuntelu on Maijalle välttämätöntä urheilusuorituksessa. *mä en kyl todellakaan vois mennä ilman musiikkia lenkille et mä en jotenkin yhtään kestäis, et se kyl antaa voimaa ja jaksamista siihen niinku itse lenkkiin, et jos kuuntelee musiikkia.* (Maija 11)

b.) Maijan yksilöllisen analyysin merkitysten ja merkityskokonaisuuksien rakentuminen, sekä Maijan kriittinen usko laulutaitoon arkilaulajan voimaannuttajana - merkitysverkoston muodostuminen.

Vastaus kysymykseen millaisia merkityksiä laulamisella on Maijalle:

Laulamisen merkitysanalyysissä muodostui Maijalle neljä merkityskokonaisuutta: Yksin lauleskelu: voimia antavaa, huomaamaton laulutaidottomuus, rohkaiseva laulutilanne itsensä voittamisena, laulaminen: oman äänen esiin tuominen, joista kukin muodostui useammista toisiinsa yhteydessä olevista merkityksistä. Seuraavassa esitän merkitysanalyysin tulokset merkityskokonaisuuksittain eriteltyinä. (kuva 3)

Huomaamaton laulutaidottomuus

Pettymys koulun musiikkiopettajaan

Tekninen kehittymättömyys

Usko laulun lahjattomuuteen

Usko laulutaidon kehittymiseen

Maijalle laulutaidottomuus ilmeni varhaisena pettymyksenä koulun musiikin opettajaan. Maijalle laulutaidottomuus tuli esiin jo varhain koulussa musiikintunnilla. Maija koki musiikin opettajan pettäneen häntä, kun luvattu hyvä musiikin numero ei tullutkaan puhutun mukaan. Maija teki johtopäätöksiä lahjattomuudestaan, kun opettaja ei huomaa eikä kannusta häntä laulamaan, vaikka Maija koki ylittäneensä ujoutensa ja menneensä nolaamaan itsensä luokan edessä. Maija koki musiikin opettajan luvanneen, että *jos uskaltautui menemään laulamaan... niinku yksin mikrofoniiin, niin sit piti saada kymppi todistukseen mut emmä kyl saanu sitä kymppiä et se oli vähän pettymys, mut eipä sillä enää mitään väliä oo, mutta menin kumminkin laulaan yksin... oishan siinä tietenkkin voinu saada enemmän positiivista palautetta siinä tilanteessa, vaikei oiskaan ollu hyvä laulaja, et on uskaltanu rohkeesti mennä luokan eteen nolaamaan ittensä. Silleen teini-ikäisenä. ... oli nolo, nolo tilanne kyl... mä olin niin ujo ja semmonen etten mä halunnu.*

Maijalle huono laulutaito korostui iän myötä. Sitä lisäsi mielenkiinto kuunnella musiikkia ja verrata omaa lauluaan muihin. Arviointi johti Maijalla päätelmään, että hän on laulutaidoton, vaikka kukaan ei sitä hänelle sanonutkaan. Hän perusteli omaa laulutaidottomuuttaan sillä, että hänellä on lauluteknistä kehittymättömyyttä. *sitä kun ei osaa laulaa teknillisesti ja tempollisesti oikeassa...kyl mä äänessä pysyn, mut mä en pysty meneen ylä- tai alääniin ja tällä tavalla.*

Muilta huomaamaton laulutaidottomuus tuli esiin Maijalle **uskona laulun lahjattomuuteensa**. Maija suhtautui kriittisesti laulutaitoon ja vaati itseltään taitoa pysyä oikeassa ryhmässä ja äänialassa. Maija koki, että *nii, että minä en osaa laulaa... tai olen laulutaidoton... ihan, ylipäättään että pitää olla tietynlainen rytmi siinä laulussa tai että jos yhtäkkiä johkin suuriin, emmä tiiä mitä ne on molleihin tai äänenpainon vaihdoksia ja sehän on haastavaa.*

Maija kuitenkin **uskoi laulutaidon kehittymiseen** harjoittelun avulla. Hänelle musiikin tunnin laulukokemukset olivat olleet taakkana koko ajan, joten hän ei ollut hakeutunut jatkamaan alun perin itsellään olevan laulutaidon kehittämiseksi laulutunneille tai muuhun vastaavaan opetukseen. Hän oli suunnannut mielenkiintonsa muualle. Myös taloudelliset uhraukset Maija koki liian suuriksi uskomaansa hyötyyn nähden.

Rohkaiseva laulutilanne itsensä voittamisena

Laulutilanne esiintymispelon näytönpaikka

Toisten katseiden kohteena oleminen

Maijalle laulutilanne on esillä olemista ja siten oman ujon tytön itseluottamuksen kasvattamista, kun rohkenee laulaa kaikkien kuullen. Maija puhuu, kuinka *Niin että kyl varmasti niinku saa siitä jotain rohkeutta ja voimaa uskoo itteensä et uskalsin nytte tehdä tän asian, että mähän oon hyvä ja mä onnistuin tässä.* (Maija 11).

Maijalle laulutilanne on myös toisten katseena olemista, jossa olennaista on se, että rohkaistuu, kuten Maija kuvaa: *et on uskaltanu rohkeesti mennä luokan eteen nolaamaan ittensä.* (Maija, 3). Ja myöhemminkin vielä Maija palasi toisten edessä olemiseen kuvaamalla, kuinka: *Niin että kyl varmasti niinku saa siitä jotain rohkeutta ja voimaa uskoo itteensä et uskalsin nytte tehdä tän asian, että mähän oon hyvä ja mä onnistuin tässä.*

Laulaminen: Oman äänen esiin tuominen

Äänessä olo muiden kuullen

Ahdistava ryhmässä laulaminen

Rytmi olennainen osa omaa ääntä.

Maijalle laulutaito on oman äänen esiin tuomista haastavissa tilanteissa, joissa hän kuvasi **voittavansa pelkonsa** olla äänessä. Maija puhui, kuinka *mä olin niin ujo ja semmonen etten mä halunnu...emmä tykänny hirveesti niinku ylipäätään viitatakkaan et jotkut jotenkin kuulee mun ääntä tai muuta, et sit se viel oikeen korostu et kun sä alat lauleskelemaan jotakin mikrofooniin ja sit se kaikuu luokassa se koko ääni.*

Mutta edelleen oman **äänen esiin tuonti ryhmässä** ahdistaa Maijaa. Se on haaste, jonka hän jo tunnistaa ja puhuu siitä. *No, ylipäätään et pitää käyttää omaa ääntää ja sitten jos kaikki muut, vaikka on hiljaa ja sitten kuuntelee ni, ehkä se justiin et yksin, vaikka äänessä.”*

Yksin lauleskelu: voimia antavaa

Tehtävään keskittyminen

Omien tunteiden tunnistaminen

Toimintaa rytmittävä lauleskelu

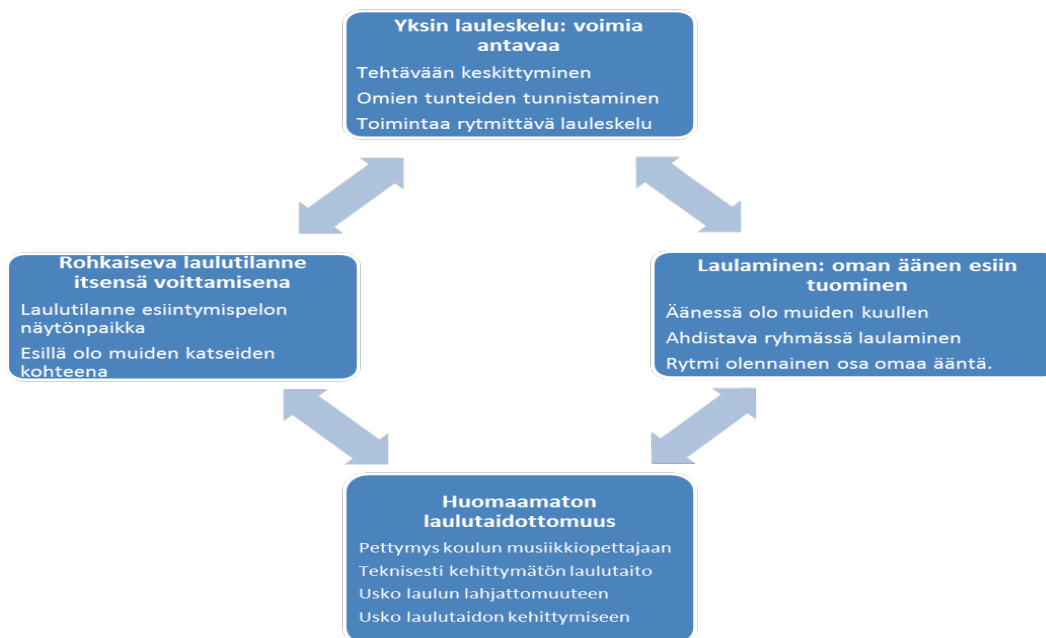
Maijalle laulaminen on myös lauleskelua arjen tehtävissä, jolloin hän ei koe tarvitsevaansa laulutaitoa, vaan voi laulaa, vaikka kokikin itsensä laulutaidottomaksi, kun kukaan ei arvostele eikä kuuntele hänen lauluaan. Etenkin yksin lauleskelulla oli Maijalle erityi-

nen voimia antava merkitys. Maijalle laulaminen autossa tai siivotessa antoi rauhan **keskittyä tehtävään**, jota hän ei aina kokenut mieluisaksi. Maija kuvasi, kuinka: *tuntuu mukavalta vähän lauleskella... jos mä vaik ajan yksin autolla ja sit mä laulan, niin varmaan se jotenkin auttaa jotenkin keskittymään siinä tai jotenkin et, ei ahdistista se ajaminen.*

Maija myös tunnistaa yksin lauleskellessaan **omaa tunnetilaansa** ja huomaa, kuinka lauleskelu voi joka nostaa tai muuttaa mielialaa. Maija kokee, kuinka *No, jos mä laulan siin samalla, niin sit mä en mieli niin paljon et mihin mä linkitän sen. Joten silloin se saattaa mennä et mä ajattelen jotain synkkiä asioita tai jotain. Et voi mennä niinkin, mut sit toisaalta voi mennä toisin päinkin.*

Yksin lauleskelu ja musiikin kuuntelu ovat **Maijalle työn rytmittämistä**. Maija kokee siivouksen ja lenkkeilyn mielekkääksi ja voimia antavaksi tilanteissa jossa hän voi samalla kuunnella ja laulaa itse valitsemiaan lauluja. Maija kuvaa musiikin merkitystä seuraavasti: *mä en kyl todellakaan vois mennä ilman musiikkia lenkille et mä en jotenkin yhtään kestäis, et se kyl antaa voimaa ja jaksamista siihen niinku itse lenkkiin, et jos kuuntelee musiikkia.*

Maijan merkityssuhteet ovat havainnollistettu seuraavaksi kuvassa 3.



Kuva 3. Maijan merkityssuhteet ”*Maijan kriittinen usko arkilaulajan voimaannuttajana*”-merkitysverkosto. Merkitysverkoston synteesi on esitelty tulososiossa 6.1.4.

6 Tutkimustulokset

Tutkimuksen tehtävänä on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Miten haastateltavat määrittelevät laulutaidottomuuden ilmiötä? Millaisia merkityksiä laulutaidottomaksi itsensä kokevat henkilöt antavat laulamislle? Olen vastannut tutkimuskysymyksiin fenomenologisen tutkimuksen seitsemänvaiheisen (Spiegelberg 1975) analyysin mukaisesti muodostaen ensin haastateltavien kokemuksista yksilölliset kuvaukset, merkityksien analyysit, merkitysverkostojen synteetit ja nämä yhteen viemällä muodostuivat laulamisen olennaiset yhteiset merkityskokonaisuudet, jotka esitän tulosluvussa 6.2.

6.1 Laulutaidottomuutta kokevien haastateltavien yksilölliset merkitysverkostojen synteetit

Tässä luvussa esittelen jokaisen haastateltavan Peterin, Viivin, Giovannin ja Maijan yksilöllisten merkitysperspektiivien synteetit. Nimet ovat haastattelijan antamat ja kuvaavat haastateltavan sukupuolen.

6.1.1 Peterin voimaannuttava sekä puutteellinen laulaminen

Peterille laulamislle on myönteisiä ja kielteisiä merkityksiä. Osin laulaminen merkitsee Peterille pelon voittamista ja voimaannuttavaa tunnetta yhteisöllisissä tilanteissa, kuten esimerkiksi illanvietoissa *rockband*- musiikkipelin päälle lauletaessa.

Peter kuvaa, kuinka voi nykyään laulaa ihmisten edessä hiukan vapaammin pelin aikana:

Peter... Nowadays I can do it (singing in front of people) a little bit more freely mainly because of rock band and I like to sing on rock band, so I just sucked it up and started playing that in front of them, I would put the volume really loud so it drowns me out.

Toisaalta laulaminen on tuonut Peterille häpeän tunnetta, kun se on tapahtunut julkisilla paikoilla melkein tiedostamatta, kuten ruokakaupassa ”lauleskellessä” ilkkuvien nauhduksien seuraamana:

Peter...*I don't even remember what song it was but I had some song stuck in my head. And without knowing it I was just like... belting it out and didn't notice until I saw these other people just stop and staring at me, I noticed they were staring at me and they were laughing and everything, so I just shutted up...*

Yksin tapahtuva laulaminen on Peterille tunteiden ilmaisua ja laulaessaan hän voi kuvitella itsensä esiintymään yleisön eteen:

Peter: ... *you know that you always imagine yourself performing in front of people and a you know, yea you get to express a lot about yourself and how you feel and.. things you can't really say but you get to express it in song you know...*

Peter kokee laulamissa haasteelliseksi äänenkorkeuden säätelyn sekä äänen jaksamisen:

Peter: *I guess just the skill of it of you know being able to control your voice like that move up and down and you know that kind of stuff... Then your voice starts really going out after a while, 'cause when I play rock band, like, after a few songs my voice starts cracking and (Laughs) you know.*

Peter vertaa lauluääntänsä ammattilaislaulajiin, sekä kokee äänensä puutteellisenä. Tämän johdosta käyttää itsestään termiä ”*huono laulaja*” (”*bad singer*”) joka tässä yhteydessä voisi tarkoittaa laulutaidotonta.

Peterin laulaminen ilmenee voimaannuttavana sekä puutteellisenä. Hän näkee laulamisen itselleen merkityksellisenä itseään kehittävänä työkaluna, pelon voittamisen kautta voimaannuttavana ja tunteiden ilmaisemisen välineenä yhteisöllisissä tilanteissa. Peter kokee laulutaidottomuuden lauluäänensä puutteellisuutena suhteessa ammattilaislaulajiin.

6.1.2 Laulaminen Viiville ristiriitaisena ilmiönä, yhteisöllisenä voimana ja teknisen taidon puutteena.

Viiville laulamisen merkitys ilmenee kahdella tavalla, yhteisöllisenä voimana ja laulun teknisen taidon puutteena. Viivi mieltää laulamisen yhteisöllisenä sekä rohkaisevana elementtinä, esimerkkinä hän mainitsee varhaislapsuuden muskariesitykset ja yläkoulun karaokekilpailut, joissa menestyminen on luonut positiivista vahvistusta hänen kokemukseensa omista laulutaidoistaan:

Viivi: Me osallistuttiin, kun oli sellaset valtakunnalliset karaokekilpailut, niin sinne me osallistuttiin. Ekana oli yläasteen karsinta, johon sai tulla parin kanssa, ja mä muistan et me päästiin mun kaverin kanssa molempina vuosina yläasteelta esiintymään, niin se oli sellanen tosi, et se toi sellasta rohkasua, vai ei me, tultiinkohan me sit niinku kolmanneks, tai jotain et ei me koskaan sitä niinku voitettu, et siit tuli sellanen et vitsi emmä oo kuitenkaan ihan huono, mut jossain vaiheessa se lähti, mut sitä mieltii silleen lämmöllä.

Laulaminen on toiminut yhteisöllisyyden työkaluna myös muun muassa laulutilanteissa oman perheen illanvietoissa, joissa laulutaidottomuuden kokemus ei ole ollut läsnä. ”*Iskä toivo jotain ”laulapa meille tää” ...et mä en yhtään jännittäny et ne muut niinku on siinä*”. Viivi kokee laulamisen toimivan myös keinona lievittää stressiä. *se (laulaminen) on aina ollut sellainen stressinpurkukeino.*

Työelämässä Viivi näkee laulamisen hyödyllisenä taitona, johon ei liity lauluäänien vertailun vaikutuksesta lannistavaa elementti:

Viivi:” Mul on periaattees sellanen laulutaidottomuus-kokemus siinä, mut sit siinä on ne muut vertailussa, et jos ei kukaan muu täällä osaa, niin kyl mä nyt tossa osaan vähän, et mä voin, et se arvostelu puuttuu siit tilanteesta.”

Laulamisen merkitys Viiville on muuttunut negatiivisemmaksi lukioiässä lukion laulutuntien vaikutuksesta, jolloin hän on kokenut huonommuutta ja leimaavuutta vertaillaessaan itseään muihin oppilaisiin. Tähän on vaikuttanut suuresti Viivin lukio-aikainen lauluopettaja, joka Viivin mukaan on leimannut hänen äänensä tiettyyn tyyliin, Viivin mielessä tasoltaan huonompaan, kuuluvaksi:

Viivi: Mä muistan aina, et se opettaja sano mulle, ku mä otin pop-laulun valinnaisen, koska mä halusin vähän, niinku kehittyä siinä ja olla silleen, vaik mä tiesin et mä en ehkä oo valmiiks semmonen poppy, et mul ei oo sellanen poppiääni. Niin, mä halusin kuitenkin niin mä muistan et se monta kertaa sano et "sun ois varmaan, pitäis mennä klassiseen laulun puolelle, ja silleen et tuli vähän semmonen et joo, vitsit, aina tuli sellanen " hei, sä oisit hyvä iskelmälaulaja". ja sit ehkä se... mua... nykyään mä en ajattele siit pahaa... et hitto vie, sit mul on iskelmä-ääni....mut se on niinku muuttunu et ehkä silleen että tosiasias mä en enää tunne sellast, mut sillon mä muistan et mä mietin et emmä haluu olla mikään niinku iskelmä, emmä haluu laulaa klassista, se oli myös vähän sellanen, jotenkin semmonen kysymys siitä niinku että jotenkin ajattelee et okei

jos mä niinku, et nyt mä en voi olla mitään muut ku se klassinen laulaja, et okei mun varmaan pitäis olla siellä. Et mä en voi kehittyä tässä, et mitä mä sit tääl teen?

...et sust ei oo tähän, vähän niinku sanotaan että jos sä harrastat jotain muuta, vaik telinevoimisteluu, niin sulle sanotaan et sä varmaan osaat ihan hyvin liikkuu, mut tää ei oo niinku yhtään sulle et mites vaikka harrastaisit jotain keilausta, niin tuli vähän silleen, no en mä haluu tehdä sitä, et silleen emmä jaksa et ei mua kiinnosta se.

Viivi kuvaa itseään laulutaidottomana ihmisenä, jonka määrittelyksi hän mainitsee kyvyttömyyden laulaa nuotilleen ja puutteellisen laulutekniikan:

Viivi: Ehkä se on myös sellanen joka kalvaa, et mä koen et se mun tekniikka ei oo niin hyvä, et mä ite koen et se tekninen osaaminen on välttämätön jotta voi sit ruveta välittämään niitä tunteita.

Määritellessään itseään laulutaitojensa perusteella Viivin ajatukset omasta laulutaidostaan paljastuvat ristiriitaisiksi ja hän pohtii myös sitä mahdollisuutta, että hän ei olisi-kaan laulutaidoton. Tästä huolimatta Viivi kokee hyvin vahvasti, että hän ei osaa laulaa:

Viivi: Nyt aikuisen kyynisyys puskee läpi, et, mitäs järkee tässä sitten on, vaik emmä ajattelekaan silleen et vois tulla niinku maailman parhaammaks, et vois jotenkin menestyä, emmä sitä niinku mieli, et ihan turha täs vaiheessa ruveta tekemään, niinku samalla tavalla ku huippu-urheilijat jää eläkkeelle kaksvitosina. Kyl mä haluisin tehdä sitä myös omaks iloks, mut tosi paljon se ajatus siitä et mä en osaa tyssä vähän sitä, et mä en haluu tehdä sitä ees omaks iloks.

Viiville laulaminen ilmeni ristiriitaisena ilmiönä, yhteisöllisenä voimana että laulutaidon teknisenä puutteena. Laulaminen on ollut mahdollisuus menestymiseen nuorella iällä perheen parissa, yläkoulussa ja aikuisiällä työelämässä. Lukio-aikana Viivi on kokenut laulaminen kyvyttömyytenä laulaa nuotilleen puutteellisen laulutekniikan vuoksi. Hän on tämän johdosta kokenut, ettei osaa laulaa.

6.1.3 Laulaminen on Giovannille tapa tuottaa iloa ihmisille

Giovanni kokee oman laulamisensa välineenä tuottaa iloa ihmisille. Hän on saanut ystäviltään paljon hyvää palautetta iloisista lauluistaan. ” *they said congratulation also if I wasn't very good. For sing, because I made happy in every case.* ”

Laulusävyyn ylläpito ja äänenvoimakkuuden säätely tekevät laulamista haastavan: *the more difficult it's having the constance about the tone about voice... and the volume, that is one part about being good, also being a professional singer.*

Giovanni kokeekin olevansa laulutaidoton, sillä Giovannilla uskoo vahvasti siihen, että ammattilaulajaksi synnyttään ja hän jakaakin ihmiset laulutaidottomiin ja ammattilaislaulajiin: *...because I think eh, the people about like singer, to be like professional also, you need to born with it.*

Giovanni näkee eroavaisuuksia muiden ihmisten edessä laulamissa ja yksin lauleskelussa. Muiden edessä laulettaessa hän kokee nolostumisen tunteita sekä halua tuoda parhaimman puolensa esille, kun taas tilanteessa, jossa hän laulaa yksin, hän kokee itsensä rennoksi:

Giovanni: I feel (Coughs) it's happen also that I sing alone sometimes but yes the difference, there is the difference, in the people when you sing eh, In front about... in front of people, of course eh..in one part there is a little embarrassed, because you want.. you... in one part you are afraid about sing bad, and in the same time you want make show the best about your, when you are alone you are more relaxed because when you are alone nothing, nothing people can know,

Julkisesti laulamiseen liittyy jonkin verran nolostumisen tunnetta, sekä pelkoa huonosti laulamista. Yksin laulaessa Giovanni on rentoutuneemmassa tilassa ja kertoo olevansa onnellinen ja ilman stressiä. Giovanni kokee äänensä olevan samanlainen tilanteesta riippumatta, ainoastaan henkinen tila on erilainen. Giovanni haluaisikin muuttaa omaa ääntään laajemmaksi, jotta hän voisi laulaa korkeammalle. Tätä varten hän on harkinnut laulutuntien ottamista.

Laulaminen on Giovannille tapa tuottaa iloa ihmisille. Hän kokee oman laulamisen ilon tuottamisen välineenä: *I'm happy, and I can, I can make happy also who listen me. Make power.* Hän kokee, ettei hänellä ole synnynnäistä laulutaitoa, koska hänelle on haastavaa pitää laulusävy tasaisena ja äänen voimakkuuden säätely. Kuitenkin, hän haluaa laulaa, kun hän näkee laulamisen ilon tuottamisena toisille ja siksi hän haluaisi oppia laulamaan hyvin.

6.1.4. Maijan kokemukset laulamisesta taidon puutteena ja voimaannuttavan tekijän merkityksinä

Maija korostaa laulutaidon merkitystä ujouden voittamisena laulamistilanteissa, kuten karaokeissa mikrofoniin laulaessaan, oman äänen esiintuontina ja voimaantumisenä laulaessaan. Kuten hän kertoi: *Niin että kyl varmasti niinku saa siitä jotain rohkeutta ja voimaa uskoo itteensä et uskalsin nytte tehdä tän asian, että mähän oon hyvä ja mä onnistuin tässä.*

Toisaalta Maijalle laulutaito on vaativaa, jossa hän on kouluaikana kokenut tullessa petetyksi, kun ei saakaan musiikin opettajan lupaamaa numeroa, vaikka rohkaistuu ylitämään itsensä vaativan luokkansa edessä:

Maija: jos uskaltautui menemään laulamaan... niinku yksin mikrofoniin, niin sit piti saada kymppi todistukseen mut emmä kyl saanu sitä kymppiä et se oli vähän pettymys, mut eipä sillä enää mitään väliä oo, mutta menin kumminkin laulaan yksin... oishan siinä tietenkin voinu saada enemmän positiivista palautetta siinä tilanteessa, vaikkei oiskaan ollu hyvä laulaja, et on uskaltanu rohkeesti mennä luokan eteen nolaamaan ittänsä. Silleen teini-ikäisenä. ... oli nolo, nolo tilanne kyl... mä olin niin ujo ja semmonen etten mä halunn...emmä tykänny hirveesti niinku ylipäättään viitataakkaan et jotkut jotenkin kuulee mun ääntä tai muuta, et sit se viel oikeen korostu et kun sä alat lauleskelemaan jotakin mikrofooniin ja sit se kaikuu luokassa se koko ääni.

Maija kuvasikin itseään laulutaidottomana, jolloin korostui tekninen kehittymättömyys, rytmisissä ja tietyssä äänessä pysyminen, joita hän ei koe saavuttaneensa, josta Maija puhui:

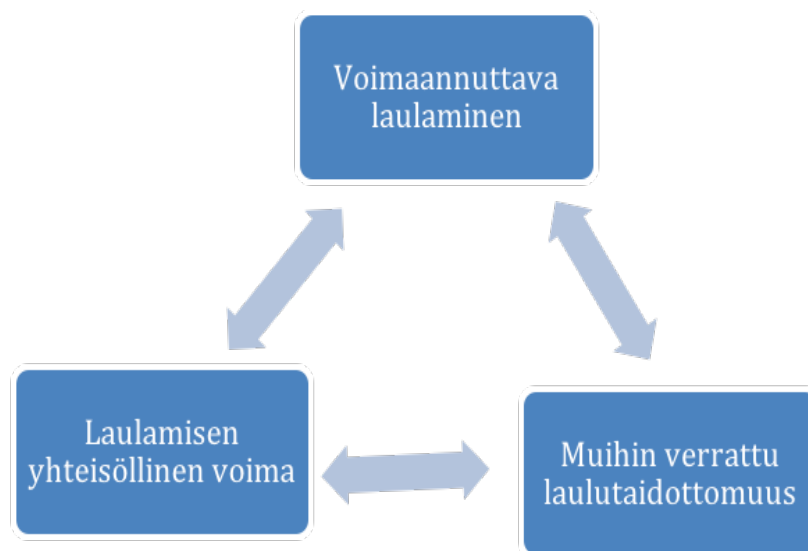
Maija: nii, että minä en osaa laulaa... tai olen laulutaidoton... ja jatkaa kun...ihan, ylipäättään että pitää olla tietynlainen rytmi siinä laulussa tai että jos yhtäkkiä johonkin suuriin, emmä tiä mitä ne on molleihin tai äänenpainon vaihdoksia ja sehän on haastavaa.

Maijan laulutaidottomuuden kokemus ja voimaannuttava laulaminen korostaa laulutaidon merkitystä voimaannuttavana itsensä kehittämisessä ja toisaalta vaativana taitona. Maija kokee pettymystä, kun ei saakaan luvattua palkkiota musiikin numerona, vaikka ylitti itsensä vaativan luokkansa edessä. Laulutaidottomuutena korostui tekninen osamattomuus, joita hän ei koe saavuttaneensa. Laulutaidottomuus korostui Maijan laulamisen kokemuksissa.

6.2 Laulamisen yhteinen merkitysverkosto

Yksilölliset merkitysverkostot ja niiden synteetit muodostivat yhteisen merkitysverkoston synteetin, jossa olennaisimmat merkitykset muodostavat kokonaisuuden laulamisen merkityksistä laulutaidottomaksi kokevalle. Laulamisen olennaiset merkityskokonaisuudet ovat: voimaannuttava laulaminen, muihin verrattu laulutaidottomuus, sekä laulamisen yhteisöllinen voima. Näistä merkityskokonaisuuksien suhteista muodostui laulamisen olennainen merkitysverkosto (Kuva 4.).

Haastattelujen merkitysverkostossa useammassa kuin yhdessä haastattelussa nousivat esille seuraavat merkitykset, jotka ovat esitelty kuvassa 4:



Kuva 4. Yhteisössä voimaantuvan laulamisen ilmiön olennaiset merkityskokonaisuudet: voimaannuttava laulaminen, muihin verrattu laulutaidottomuus, sekä laulamisen yhteisöllinen voima.

6.2.1 Laulamisen voimaannuttava merkitys: ”...Mähän oon hyvä ja mä onnistuin tässä”

Laulamisen merkitys esiintyi kaikilla haastateltavilla tiettyjen tilanteiden yhteydessä voimaannuttavana. Maija: *Niin että kyl varmasti niinku saa siitä jotain rohkeutta ja voimaa usko itteensä et uskalsin nytte tehdä tän asian, että mähän oon hyvä ja mä onnistuin tässä.*

Laulamistilanteet toimivat voimaantumisen lähteinä olemisen lisäksi myös itsetuntoa kohottavina tekijöinä, jolloin ne rohkaisivat haastateltavaa uskomaan omiin kykyihinsä, kuten Viivi kuvaa:

Viivi: ...jos ajatellaan et kaikki osaa mut siis silleen...et ihmiset laulaa kuitenkin eri tavalla, et semmosta et must tuntuu et sillon kaikki oli mahollista, et emmä silleen oo niinku... Jotenkin oli semmonen tosi varma itseluottamus siihen niinku luottamus siihen mitä tekee...

Maijan kokemus laulamisen voimaantumisesta puolesta on tullut esiin tilanteissa missä hän on uskaltanut ylittää itsensä ja laulaa muiden ihmisten edessä.

Maija: ...Niin että kyl varmasti niinku saa siitä jotain rohkeutta ja voimaa uskoo itteensä et uskalsin nytte tehdä tän asian, että mähän oon hyvä ja mä onnistuin tässä...

Laulaminen on koettu myönteisessä merkityksessä myös muuten kuin pelkästään voimauttavana. Viivi kertoo kokeneensa laulamisen vahvasti stressiä lievittävänä keinona: *...se on aina ollut sellanen stressinpurkukeino mulle...*

Maija kuvaa tilannetta jossa yksin tapahtuvalla laulamisella on ollut myös stressiä purkava, sekä itseä vapauttava vaikutus:

Maija: No, se, no, jotenkin...yksinlaulaminen niin, ettei kukaan kuule on jotenkin niin vapauttavaa ja voi hoilaila miten sattuu vaik ei kuulostakaan hirveen hyvältä, vaikka eihän se tarkoita et pitäis porukan kanssa kuulostaa hyvältä. Mutta jotenkin se ehkä on sellasta vapauttavaa ja sellasta.. stressiä liev... lievittävämpää kuin että porukassa laulaa.

Laulaminen voi olla eduksi myös keskittymistä vaativan tehtävän suorittamisessa. Esimerkiksi Maija kertoo ajotilanteesta, jonka aikana hän kokee laulamisen toimivan keskittymistä edistävänä apukeinona:

Maija: tuntuu mukavalta vähän lauleskella... jos mä vaik ajan yksin autolla ja sit mä laulan, niin varmaan se jotenkin auttaa jotenkin keskittymään siinä tai jotenkin et ei ahdistaa se ajaminen.

Giovanni puhuu laulun voimauttavasta vaikutuksesta myös muihin ihmisiin. *"I'm happy, and I can, I can make happy also who listen me. Make power."*

Peter tuo esille tilanteen jossa näkee kaverinsa voimautuvan laulamistilanteessa:

Peter: ... a friend of mine is big time, like, loves to sing and don't mind who he sings in front of, like we have literally walked in the middle of like, we've gotten in an elevator packed up with people and the song, be playing he like will start belting it out in front of roomful of people that he don't even know... When he sings, we know that in his heart he loves it so much...

Viivi puhuu myös siitä, kuinka hän on lapsena uskonut laulamisen taitoihinsa enemmän ja sitä kautta kokenut voimaantumisen tunnetta. ”*Lapsen usko tiätsä myös siihen et kaikki on viel mahdollista.*”

Kaikki haastateltavat ovat kyseenalaistaneet oman laulutaidottomuutensa haastattelun aikana itsereflektion tuloksena. laulutaidottomuuden epäilemisestä voi käyttää esimerkiksi Peterin kommenttia haastattelun loppupuolella, jossa hän on alkanut puhua omasta laulamisestaan myönteisempään sävyyn.

Peter: Actually, maybe I'm not the worst sounding person... Like, some songs, I think, I can maybe sing okey

Viivi on huomannut haastattelun aikana sen, että hänen oma laulutaidoton- käsitys ja laulutaidottomuuden kokemuksensa ovat keskenään ristiriidassa.

Viivi: tässä mä puhun itteni pussiin, jos mä sanon, että laulutaidoton on joku joka ei osaa laulaa nuotilleen, jos mä ite koen että mä osaan laulaa. Sillonhan mä en olis laulutaidoton.

Voimaantuminen on ilmennyt myös toiveikkuutena laulamisen harrastamisen tulevaisuuden suhteen, vaikka laulutaidottomuuden kokemus on koettu vahvaksi.

Viivi: ...Unelma ei ole sammunut, et mulla ei oo sellanen toivoton ajatus siitä et mä en vois laulaa missään. Mul on tavallaan sellanen usko ja haave siitä, et vitsi kun mä haluaisin mennä laulutunneille ja haluaisin osata laulaa, et mä kuitenkin uskon syvästi et mä voisin oppia, mä tiän et ne on typeriä ajatuksia, et mul ei oo sellast et mä haluaisin maailmantähdeks ja et mä haluisin elää tällä, mut tietty kun nyt on sitä et kaverit menee naimisiin ja muuta, niin et ne tietää ja haluaisi mut esiintymään sinne ja mä haluaisin antaa heille sen lahjan, mut mun pitäis mennä silloin laulutunneille, et mä voisin oikeesti mennä esiin-

tymään jonkun häissä ja antaa siinä sen tunteen ja muun, mut nyt mul ei oo yhtään tekniikkaa enkä mä oo laulanu. Mut mul on sellanen ajatus et kyl mä joskus...

Laulaminen on toiminut voimaannuttavana voimana haastateltavilla eri tavoin. Se on edesauttanut haastateltavia luottamaan omiin kykyihinsä, luonut heille myönteisiä ajatusmalleja sekä nostattanut heidän itsetuntoaan. Laulaminen on tullut esiin myönteisessä merkityksessä muita toimintoja tehdessä ja rentouttanut sekä vapauttanut haastateltavia stressaantuneen olotilan aikana.

6.2.2 Laulamisen yhteisöllinen voima

Laulamisen merkitys ilmenee myönteisenä merkityksenä silloin, kun se on jollain tavalla linkitetty yhteisölliseen tilanteeseen. Haastateltavat ovat pitäneet laulamista merkityksellisenä voimana yhteisöllisissä tilanteissa ja he ovat kokeneet saavansa voimia myös niissä tilanteissa, joissa he ovat olleet osana taitavien laulajien yhteisöä.

Laulamisen merkitys yhteisöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna ilmenee haluna olla mukana joukko- ja ryhmätilanteissa ja antaa osallistujille iloa ja hyvää oloa. Kuten seuraavat sitaatit kertovat.

Viivi: Iskä toivo jotain "laulapa meille tää" ...et mä en yhtään jännittäny, et ne muut niinku on siinä.

Viivi: Ku mä osallistuin johonki kisoihin ja lauloin juhlissa, ni mul oli aina se ajatus et vitsit tää on kivaa ja tää on rentouttavaa...

Giovanni: It was in front of people in the theatre in Rome... that experience... I liked that so much.

Yhteistilanteet, joissa voimaantumista koettiin, ovat useimmiten olleet kytköksissä yhteisöllisyyteen. Haastateltavista esimerkiksi Viivi kertoo kokeneensa voimaantumisen tunnetta esiintymistilanteessa alakoulussa. Hän kuvailee kokemusta.

Viivi: ...muistan et mä olin tosi tiäksä ylpee ja silleen "jes" ...jotenkin ajatteli ite sit et on jotenkin hyvä, ja saa olla siel muiden joukossa ja on jotenkin tosi... Tai silleen et muistaa sitä silleen et se oli tosi kivaa ja lämmöllä silleen et oikeesti... se oli hyvä muisto.

Viivi avaa omia tuntemuksiaan yhdessä laulamista.

Viivi: ehkä et se on sit ollut helpompaa mulle laulaa siinä ryhmässä ja muiden kanssa, kuin et mä menisin yksin, koska sit mä tiän et mä en ookkaan enää niin vahva yksin ku siin ryhmässä.

Yhteisöt eivät ole olleet kuitenkaan aina voimaantumisen paikkoja. Varsinkin silloin, kun osallistuja kokee olevansa ujo tai arka esiintymään muille. Esimerkiksi Maija kuvaa yhteisön edessä laulamista seuraavalla tavalla.

Maija: mä olin niin ujo ja semmonen etten mä halunnu...emmä tykänny hirveesti niinku ylipäättään viitatakkaan et jotkut jotenkin kuulee mun ääntä, tai muuta, et sit se viel oikeen korostu et kun sä alat lauleskelemaan jotakin mikrofooniin ja sit se kaikuu luokassa se koko ääni.”

Yhteisölliset tilanteet ovat siis olleet voimaa antavia paikkoja, erityisesti silloin kun niihin on yhdistetty kannustava ja salliva ilmapiiri. Yhteisöllisissä tilanteissa oman äänen esiin tuominen on saattanut aiheuttaa jännitystä ja häpeääkin, jolloin yhteisöllisyys onkin tuonut esiin enemmän kielteisiä tunteita ja sitä kautta aiheuttanut myös laulamiseksi negatiivisemmän merkityksen.

6.2.3 Muihin verrattu laulutaidottomuus ” En mä nyt voi laulaa ku joku osaa noin hyvin”

Aineistoja analysoidessa kaikkien haastateltavien kokemuksista nousi esille laulutaidottomuuden vaikutus negatiivisena tekijänä laulamisen kokemukselle. Kaikkien haastateltavien mielestä omien taitojen puutteellisuus koetaan esteeksi omien taitojen kehittämiseksi /lauluharrastuksen jatkamiselle.

Viivi: Nyt aikuisen kyynisyys puskee läpi, et mitäs järkee tässä sitten on, vaikk emmä ajattelekaan silleen et vois tulla niinku maailman parhaammaks, et vois jotenkin menestyä, emmä sitä niinku mieti, et ihan turha täs vaiheessa ruveta tekemään, niinku samalla tavalla ku huippu-urheilijat jää eläkkeelle kaksvitosina. Kyl mä haluisin tehdä sitä myös omaks iloks, mut tosi paljon se ajatus siitä et mä en osaa tyssää vähän sitä, et mä en haluu tehdä sitä ees omaks iloks.

Viivin merkitysperspektiivistä tulee ilmi selvä käännekohta, jossa hän on kokenut laulamisen merkityksen muuttuneen. Tämän seurauksena hän on kokenut laulutaitonsa puutteellisenä. Viivi on perustellut tätä kokemusta seuraavasti.

Ku mä osallistuin johonki kisoihin ja lauloin juhlissa, ni mul oli aina se ajatus et vitsit tää on kivaa ja tää on rentouttavaa, mut sit ku mä menin laulutunneille, niin se vaikutti kyl ihan päinvastaisesti. Et ei niinku ainakaan sellanen hyvä vaikutus et mä kehityn, et päinvastoin mulle tuli sellanen ajatus et mitä mä teen täällä, en mä osaa laulaa.

Viivi puhuu vertailusta merkittävänä tekijänä siihen, että kokee laulutaidottomuutta.

Ehkä vertailu, varmaan myös se muiden ulkoinen palaute ja sit sisäinen vertailu siitä et jotenkin ajattelee et ”aa täällä on niin hyviä”, sellasii parempia jotenkin, sellanen kriittisyys itseä kohtaan silleen en mä nyt voi laulaa ku joku osaa noin hyvin..., kyl muiden mielipiteet vaikuttaa, et täs voice of finland-maailmassa ei voi sille mitään et muiden mielipiteet vaikuttaa. Et ne jolla ei oo mitään laulamiseen intressejä niin rupee sanoo et ” vitsi toi laulaa hyvin”. Et vaik ei ite laulais. Et voi arvostella muita. En mä koen sitä pelkoa siitä et joku arvostelee.

Peterin kokemus on samanlainen ... *I hear other people singing and I hear myself and it's just not good, 'cause I hear myself messup when I sing.*

Kaikki haastateltavat määrittelivät laulutaidottomuutta käsitteenä omin sanoin:

Maija: ...kun ei osaa laulaa teknillisesti ja tempollisesti oikeassa, kyl mä äänessä pysyn, mut mä en pysty meneen ylä- tai alääniin ja tällä tavalla.

Giovanni: A person singer, can't sing, and who doesn't, can't be a professional.

Peter: A person who can not carry a tune.

Viivi: ...Laulutaito on et on teknisesti hyvä laulaja, et se nuotilleen laulaminen on niinku vähimmäisvaatimus.

Haastateltavat kuvaavat omaa lauluääntään seuraavasti:

Viivi: ...mun kaakatuksella...laulan tsägällä oikein.

Peter: ...With my yelling...

Giovanni: ...with my voice not so good...

Kaikkien haastateltavien mielestä omien taitojen puutteelliseksi kokeminen on este omien taitojen kehittämiseksi tai lauluharrastuksen jatkamiselle:

Viivi: Nyt aikuisen kyynisyys puskee läpi, et mitäs järkee tässä sitten on, vaikk emmä ajattelekaan silleen et vois tulla niinku maailman parhaammaks, et vois jotenkin menestyä, emmä sitä niinku mieti, et ihan turha täs vaiheessa ruveta tekemään, niinku samalla tavalla ku huippu-urheilijat jää eläkkeelle kaksvitosina. Kyl mä haluisin tehdä sitä myös omaks iloks, mut tosi paljon se ajatus siitä et mä en osaa tyssää vähän sitä, et mä en halua tehdä sitä ees omaks iloks.

Haastateltavat kertoivat myös tilanteista, joissa laulutaidottomuus ei ole ollut esteenä laulamiseen nauttimiselle:

Viivi: Mul on periaatteessa sellanen laulutaidottomuus-kokemus siinä, mut siinä on ne muut vertailussa, et jos ei kukaan muu täällä osaa, niin kyl mä nyt tossa osaan vähän, et mä voin, et se arvostelu puuttuu siitä tilanteesta.

Laulutaidottomuus on siis koettu estävänä ja kielteisenä tekijänä laulamistilanteissa ja oman laulamisen kehittämisen kannalta. Laulutaidottomuutta on koettu erityisesti silloin, kun paikalla on ollut muita, mahdollisesti taitavammaksi koettuja ihmisiä, jolloin vertailu on saanut aikaan sen tunteen, että haastateltavalla ei ole tarpeeksi hyviä taitoja laulamiseen. Samanlaisen kokemuksen on aiheuttanut tilanne, johon liittyy taitojen arviointia. Toisaalta taas laulutaidottomuus ei ole välttämättä estänyt aina kokemusta laulamisen myönteisestä merkityksestä. Näissä tilanteissa ilmapiiri on yleensä koettu sallivana.

7 Pohdinta

7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää laulupedagogiikkaa ymmärtämällä laulamisen merkityksiä, joita on tässä työssä tarkasteltu erityisesti laulutaidottomaksi itsensä kokevien näkökulmasta. Tutkimusten tulokset avasivat laulamisen kokemuksen tutkimukselle uusia näkökulmia ja vastasivat tässä tutkielmassa asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Aineistolähtöisen analyysin tuloksena muodostui yhdessä voimaantuvan laulamisen ilmiön kolme olennaista merkityskokonaisuutta, jotka ovat havainnollistettu tulosluvussa 5.2 (kuva 4). Tämän tutkimuksen perusteella laulamisen merkityskokonaisuuksiksi muodostuivat voimaannuttava laulaminen, muihin verrattu laulutaidottomuus sekä laulamisen yhteisöllinen voima. Merkityskokonaisuudet olivat siis suhteessa toisiinsa ja muodostivat yhteisössä voimaantuvan laulamisen ilmiön. Olennaisin, yhteisössä voimaantuvan laulamisen ilmiön avaava merkityskokonaisuus näistä kaikista oli voimaannuttava laulaminen. Se oli vaikuttamassa yhteisöllisissä laulutilanteissa sekä myös myönteisenä rohkaisuna tilanteissa, joissa laulutaidottomuuden kokemus tuli haastateltavilla esiin. Yhteisöllisissä tilanteissa koettiin usein myönteisiä tunteita, mutta yhteisö vaikutti myös laulamista estävänä voimana silloin kun tilanteisiin liittyi muihin verrattuna häpeää tai jännitystä. Nämä kaikki kolme merkityskokonaisuutta olivat siis suhteessa keskenään.

Tutkimusaineiston merkitysanalyysin tuloksena tulivat esiin laulamisen merkityskokonaisuudet, joissa käsiteltiin myös laulutaidottomuuden kokemusta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että laulaminen oli mukana kaikkien haastateltavien elämässä. Laulaminen ilmeni oheistoimintana, joka tehosti muuta tekemistä, työvälineenä ammatin harjoittamisessa tai harrastustoimintana. Laulaminen osoittautui myös tavalliseksi tavaksi ilmaista itseään, kuten Brunerkin (2002) totesi. Laulutaidottomuus koettiin useimmiten esteitä asettavana ominaisuutena, joka vaikutti haastateltavien sosiaalisiin suhteisiin ja äänen esiintuomiseen tilanteissa, joissa oli muita ihmisiä läsnä. Aivan kuten Lidman-Magnusson (1998, 145) totesi, laulutaidottomuuden kokemus voi toimia esteenä sosiaaliseen ryhmään kuulumiselle.

Yhteisön vaikutus laulamistilanteessa toi esiin voimaantumista, kuten Viivin tapauksessa yhteisessä lauluesityksessä, tai Peterin ”*Rockband*”- peli-illoissa. Laulaminen herätti yhteisöllisenä kokemuksena paljon myönteisiä tunteita ja laulaminen koettiin myös yhtenä keinona tuoda ihmisiä yhteen (Lidman – Magnusson 1998). Useimmat myönteiset kokemukset tapahtuivat yhteisöllisissä tilanteissa muiden ihmisten ympäröimänä, jolloin ne loivat suuria tunnemerkitäyksiä (Lindeberg, 2004, 150). Näissä tapauksissa yleinen ilmapiiri koettiin myönteisenä ja laulaminen saikin aikaan myönteistä riippuvuutta, eli pyrkimyksiä ylläpitää ja jatkaa kokemusta (Adnams 2004).

Yhteisön vaikutusta laulamiseen voisi hyödyntää musiikkikasvatuksen alueella erityisesti laulunopetuksessa, jossa myönteisiä, voimaantumisen kokemuksia voisi syntyä enemmän, jos niille luotaisiin sopivat olosuhteet. Tämä voisi tarkoittaa ryhmäopetuksen lisäämistä, jolloin yhdessä oppimisella pyrittäisiin voimaantumisen kokemukseen (Brantmeier 2011). Toisaalta myönteisten kokemusten käsittelyssä tulee haasteeksi se, miten sekä oppilas tai oppilaat että laulun opettaja voisivat ymmärtää myönteisten kokemusten merkityksiä reflektiivisesti havainnoimalla (Kolb 1984, Malinen 2000, Tynjälä 2000). Opettaja voisikin tuoda ilmi oppilaan laulamisen merkityksiä ja siten kiinnittää huomiota niin laulullisiin kuin myös laulajalle merkityksellisiin kokemuksiin. Näistä voisi yhdessä muodostua hyvä laulopedagoginen tilanne, joka voisi voimaannuttaa niin opettajan kuin laulajankin.

Laulaminen tuli esiin tutkimuksessa erilaisina merkityksinä. Siihen liittyi paljon ristiriitaisiakin tunteita. Se saattoi olla voimaantumisen lähde, mutta samalla aiheutti paljon häpeän ja huonommuuden tunteita. Laulamiseen liittyi myös pelko laulutaidon arvioinnista. Kaikki haastateltavat käsittelivät reflektoinnin avulla omaa laulamistaan haastattelujen alusta lähtien. Myös Pascal (2005) kirjoittaa siitä, kuinka laulamisesta keskustelussa siirrytään herkästi henkilökohtaisiin kokemuksiin ja itsensä luokittelemiseen joko laulajaksi tai laulutaidottomaksi. Tällöin haasteeksi tulee laulunopettajan taito ymmärtää laulajan tuntemuksia ja niiden hiljaisia ja usein näkymättömiä merkityksiä (Polanyi 1966, Rauste von Wright ym. 2003).

Yksi keskeisistä merkityskokonaisuuksista oli myös laulutaidottomuuden kokemus vertaessa omaa laulutaitoansa muihin. Vertailussa piilee mahdollisuus voimaantumiseen tai epäonnistumisen kokemukselle. Viivin tapauksessa lapsuuden muistot laulamisesta olivat olleet aina positiivissävytteisiä, mutta teini-iästä aikuisuuteen laulamisen merkitys oli muuttunut suuntaan, jossa se oli tuonut hänelle kokemuksen lauluäänän puutteelli-

suudesta. Tähän oli johtanut laulutuntien aloittaminen sekä itsensä vertailu muihin laulua harrastaviin oppilaisiin. Esimerkki Barbadokselta kotoisin olevasta Onikasta kertoo samankaltaista tarinaa (Pascal 2005). Onikan käsitys omasta laulutaidostaan muuttuu, kun hän siirtyy musiikkikulttuurista toiseen. Hän muuttuukin ei-laulajasta laulajaksi (Pascal 2005).

Laulaminen toi häpeän ja epäonnistumisen kokemuksia tilanteissa, joissa haastateltava koki, ettei tullut hyväksytyksi yhteisöllisessä tilanteessa. Esimerkiksi Peter koki häpeää muistellessaan lapsuuden kokemustaan kaupassa laulamista. Myös Lindebergin (2005) tutkimuksissa on tullut esiin samankaltaisia tuloksia, jossa yksilö on kokenut jääneensä yhteisön ulkopuolelle laulutaidottomuuden kokemuksen vuoksi. Tässä tutkimuksessa Maija koki, ettei koskaan saanut kannustavaa palautetta laulamistaan, mikä sai hänet tuntemaan itsensä laulutaidoiltaan huonoiksi. Sosiaalinen ympäristö, kuten perhe tai koulu, voikin siten luoda estoja laulamiseksi (Lindeberg 2005, 36). Lindeberg (2005) onkin tutkimuksessaan todennut, että yhteisön merkitys laulamiseksi on tärkeä. Henkilö, joka kokee itsensä hyväksi laulajaksi voi tuntea laulutaitonsa huonoksi ja puutteelliseksi vertaillessaan itseään muihin ihmisiin. (Lindeberg 2005).

Viivin kokemukset laulutunneilla käymisestä olivat muuttaneet hänen kokemuksiaan laulamista huonompaan suuntaan. Kaikki haastateltavat olivat harkinneet laulutuntien ottamista, mutta eivät olleet ainakaan haastattelutilanteeseen mennessä hakeutuneet tunneille. Herää kysymys miksi laulutunnit koetaan lannistavina, kun niiden tarkoituksena on kehittää laulutaitoa? Syynä tähän voisi olla se tapa, miten laulun ammattilaiset puhuvat laulamista. Laulaminen voidaan käsittää hyvin vaikeasti opittavana taitona, johon kuuluu monimutkaisia prosesseja (Pascal 2005). Tällaisen käsityksen viljeleminen karkottaa herkästi ne ihmiset, jotka jo valmiiksi kokevat laulamisen haasteellisena. Toinen syy tähän voisi olla oppilaan vertaaminen omaa lauluääntään toisten lauluääneen sen sijaan, että tämä keskittyisi kehittämään ja vertaamaan laulutuntien edetessä lauluääntään aikaisempaan lauluääneensä (Numminen 2005).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan etenkin laulutaidottomuuden kokemuksista voisi keskustella tunneilla rohkeasti ja auttaa laulun opiskelijaa havainnoimaan ja sitä kautta refleктоimaan ja tunnistamaan omaa laulamisen kokemustaan. Laulopedagogi voisikin laulutunneilla huomioida oppilaan laulutaidottomuuden kokemuksen tuomat rajoitteet ja ohjata oppilasta kohti parempaa kokemusmaailmaa silloin kun hänellä on vielä aiempien kokemusten tuomia jännitystiloja. Oppimisprosessia voisi keventää tuomalla op-

pimistilanteihin opettajan omaa huumoria mukaan. Tämä edellyttää sitä, että opettaja suhtaudu itseensä tai opetustilanteeseen liian vakavasti. Huumoria voitaisiin tuoda esiin esimerkiksi opettajaan kohdistuvalla nauramisella, jolloin oppilaalla olisi tilaisuus rentoutua (Numminen 2005). Juntunen, ym. (2014) on todennut, että koulumaailmassa opettajien pitäisi tietää enemmän oppilaidensa elämästä, perheestä, heidän harrastuksistaan ja kiinnostusten kohteistaan. Tällä tavoin opettajalla olisi mahdollisuus luoda siltoja kodin ja koulun välillä tehden oppimisesta merkityksellisempää. Tämä edellä mainittu toteamus soveltuu hyvin myös aikuisten laulunopetukseen, sillä kaikki ulkomusiikillinen tieto opiskelijasta voisi auttaa opettajaa luomaan sallivan opetusilmapiirin, jossa huonoksi koettuja laulamiskokemuksia voisi turvallisesti käsitellä.

Laulutaidottomuutta kokevan oppilaan, kuten esimerkiksi Viivin, huonoja kokemuksia laulamisesta voitaisiin purkaa laulutunneilla (Hurskainen 2011) ja keskittyä muuttamaan niitä voimaantumisen kokemuksiksi. Yhteiset kokemukset laulamisesta voisivat tämän tutkimuksen tulosten mukaan edistää voimaantuvan ymmärryksen rakentumista, jota Crook (1999) pitää motiivointikeinona yhteisön jäseneksi liittymisessä. Voimaantumisen ja rohkaistumisen kokemukset karaokekilpailuissa voisivat toimia Viiville hyödyksi lauluharrastuksen kehittämisessä. Opettajan voisikin olla hyvä ohjata oppilasta, tässä esimerkissä Viiviä, vapautumaan laulutaidottomuus- kokemuksen tuomasta kielteisestä merkityksestä, jolloin hän voisi keskittyä itse laulamiseen (Numminen 2005). Esiintymistilanteen luomaa myönteistä kokemusta voisi reflektoinnin kautta prosessoida ja käyttää sitä voimavarana uudessa esiintymistilanteessa, Kolbin (1984, 21, 215) oppimismallin mukaisesti. Muiden laulajien kanssa toteutuva yhteistoiminnallinen oppimisprosessi saisi myös toiset mukana olevat ihmiset hyötymään toistensa auttamisesta ja refleктоimaan ohjatusti kokemuksia esiintymistilanteista. Reflektointi voisi Leppilammen ja Sahlberginkin (1994, 90) mukaan edesauttaa lauluoppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta ja edistää vastavuoroista muiden ihmisten tuntemista ja siten Kauppilankin (2007, 114) esiin tuomaa sosiaalisuutta voimaannuttavalla tavalla.

Tämän tutkimuksen aineistosta tuli ilmi haastateltavien epäily omasta laulutaidottomuudestaan. Tämän voisi ajatella johtuvan siitä, että he refleктоivat omaa laulukokemustaan sellaisella tavalla, jota he eivät olleet aikaisemmin tehneet. Tämän voisi ymmärtää kognitiivisena konfliktina, jonka ratkaiseminen on tärkeää oppimisen kannalta (Häkkinen & Arvaja 1999, Eteläpelto & Tynjälä 1999). Samalla tavoin kokemuksellisessa oppimisessä oppimisen sykli etenee reflektion kautta käsitteelliseen oppimiseen

(Kolb 1984, 21, 215). Jos tätä mallia sovelletaan laulamisen opetteluun, luodaan tilanne, jossa vasta oppilaan oman reflektion tapahduttua hän voi edetä oppimisprosessissaan laulamisen käsitteellistämiseen.

Tässä laajemmassa oppimisen kehässä laulamisen oppiminen etenee Kolbin mallin mukaisesti seuraavalle tasolle (Kolb 1984, 21, 215). Laulopedagogiikassa laulunopettaja voi toteuttaa tätä mallia sopivan laulumateriaalin avulla, kannustavan ilmapiirin puitteissa sekä tarjoamalla tilaisuuksia opittujen taitojen esittelyyn, eli esiintymistilanteita. Näissä tilanteissa pitäisi tämän tutkimuksen tulosten mukaan kuitenkin pyrkiä siihen, että esityksen kuuntelijat pyrkisivät kannustamaan oppilaita, eivätkä arvostelemaan heitä. Oppilaalla olisi mahdollisuus saada uusia kokemuksia vanhojen kielteisempien kokemusten tilalle ja tällä tavoin hänen oppimisprosessinsa myös kehittyisi yhteisössä voimaantuvan laulamisen suuntaan.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olen pyrkinyt noudattamaan tässä työssä hyvän eettisen tutkimuksen periaatteita. Hyvän tutkimuksen kriteerit voidaan jakaa kolmeen osaan (Hirvonen 2006). Ensimmäiseen osaan, hyvään tieteelliseen käytäntöön, sisältyy rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tutkimustyön asioihin liittyvä tarkkuus, avoimuus, muiden tutkijoiden työn kunnioitus ja asianmukainen huomiointi. Näiden lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön sisällytetään tutkimuksen asianmukainen suunnittelu, toteutus ja raportointi. Toisessa osassa määritellään hyvän käytännön loukkaukset. Hirvonen on jakanut ne kahteen ryhmään. Ensimmäinen on hyvän tieteellisen käytännön piittaamattomuus, toinen on tieteellisen toiminnan vilppi, esimerkiksi vääristely, luvaton lainaaminen tai anastaminen. Kolmas kriteeriryhmä hyvässä tutkimuksessa on Hirvosen mukaan säännökset tutkijan oikeusturvasta, eli tutkijan oikeudet loukkauksia koskevissa epäilyissä. Kolmannessa tapauksessa noudatetaan hyvän hallinnon periaatteita (Hirvonen 2006 & TENK 2012).

Hyvän eettisen tutkimuksen normit ovat Hirvosen (2006) mukaan epäilyn velvollisuus, rajankäynnin velvollisuus, eli tutkijan on hyväksyttävä, että tieteen rajat ja määritelmät ovat avoimia, häilyviä ja muuttuvia. Vapauden velvollisuus, eli tiedettä ei tule alistaa uskonnolliselle tai ideologiselle ajattelutavalle. Ajattelun velvollisuus. Avoimuuden velvollisuus, eli hyvä tutkimus on avoin ja nöyrä ja tutkija hylkää ennakko-oletukset

sekä traditiot ja kohtaa tutkimuksen kohteina olevat ilmiöt ja asiat avoimin mielin (Hirvonen 2006).

Hirsjärven & Remesin mukaan tutkimuksen kohteina olevilla henkilöille täytyy olla selvää minkälaiseen tutkimukseen he osallistuvat ja minkälaisia riskejä heidän osallistumiseensa sisältyy (Hirsjärvi & Remes, 1997). Hirsjärvi ja Remes painottavat, että mitä isompi riski tutkimukseen sisältyy, tutkijan täytyy antaa sitä enemmän tietoa tutkimuksesta tutkimuksen kohteelle. Aineiston keräämisvaiheessa täytyy ottaa huomioon anonyymiteetin takaus, luottamuksellisuus ja aineiston asianmukainen tallentaminen (Kuula 2011).

Tutkimuksessa on noudatettu eettisiä periaatteita kirjoittamalla tutkijan oma esiymmärrys auki, sekä esittämällä esimerkki analyysiprosessista. Kaikki haastateltavat ovat antaneet suostumuksensa heidän haastatteluaineistonsa käyttämiseen ja heidän anonymiteettinsä on varmistettu. Myös haastatteluiden litteroinneissa haastateltavien nimet ovat muutettu. Tämän lisäksi tutkimusaineisto on ollut ainoastaan tutkijan hallussa, eikä sitä ole näytetty ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksen päätyttyä tutkimusaineisto Tutkimuksessa on noudatettu eettisiä periaatteita kirjoittamalla oman esiymmärrykseni auki tässä työssä sekä esittänyt esimerkin analyysiprosessista. Kaikki haastateltavat ovat antaneet suostumuksensa heidän haastatteluaineistonsa käyttämiseen ja heidän anonymiteettinsä on varmistettu. Myös haastatteluiden litteroinneissa haastateltavien nimet ovat muutettu. Tämän lisäksi haastatteluaineisto on ollut ainoastaan tutkijan hallussa, eikä sitä ole näytetty ulkopuolisille henkilöille. Tutkimuksen loputtua tutkimusaineisto jää tutkijan haltuun ja sitä säilytetään asianmukaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus keskittyy validiteetin tarkasteluun (Giorgi 2002). Tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää, milloin voidaan saavuttaa oikeaa tietoa (Giorgi 2002). Tutkimuksen luotettavuus riippuu koko tutkimusprosessista, joten tutkijan toimintaa täytyy tarkastella ja arvioida tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (Smith, Flowers & Larkin. 2009.) Fenomenologinen tutkimus pitää sisällään tutkimuksen täsmällisyyden arviointia (Finlay 2011). Täsmällisyyteen sisältyvät selkeä raportointi, ilmiön tarkka kuvaus ja johdonmukaisuus. Tutkija pyrkii asettautumaan haastateltavan asemaan ja ymmärtämään niitä merkityksiä ja kokemusmaailmaa, joita haastateltava on tuonut ilmi (Giorgi 1994; Smith ym. 2009).

Tutkimuksen aineisto hankittiin avoimella haastattelulla, jonka avulla haastateltavien ajatukset laulamiseen liittyvistä merkityksistä oli mahdollista saada selville sellaisena

kuin haastateltavat ne puheen kautta olivat kokeneet (Pringle, Drummond, McLafferty & Hendry. 2011).

Spiegelbergin metodi oli mielestäni paras tutkimustapa tässä tutkimuksessa, sillä sen selkeä kehys mahdollisti aineiston yksityiskohtaisen analysoinnin. Tämä analyysi ei ole toistettavissa täysin samanlaisena, sillä toisen tutkijan tulkinta haastatteluaineistosta eroaisi luultavasti omasta tavastani. Tämän takia olisi mahdollista, että tutkimuksen merkityskokonaisuudet muuttuisivat. Toinen tutkija kuvailisi ja tulkitsisi aineistoa luultavasti myös erilaisin sanoin ja sanavivahtein. (Pringle, ym. 2011)

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin eri paikoissa, eikä kaikkia haastatteluita voitu tehdä kasvokkain, joten haastattelujen luotettavuus voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Osa tutkielman haastattelujen lainauksista on englanniksi, sillä haastateltavat eivät ole puhuneet suomea ja haastattelusitaattien kääntäminen suomeksi olisi voinut muuttaa niiden merkityssisältöjä. Pyrkimyksenäni on ollut avata näitä kyseisiä sitaatteja suomeksi enemmän, kuin suomenkielisiä sitaatteja, jotta lainausten sisällöt tulevat lukijalle selkeämmin ilmi. Pyrin kuitenkin luomaan haastattelutilanteille mahdollisimman samanlaiset olosuhteet ja haastattelujen avainkysymys oli kaikille haastateltaville sama. Tämän takia tämä tutkimus on mielestäni luotettava ja siinä on noudatettu hyvän eettisen tutkimuksen periaatteita.

7.3 Tulevia tutkimusaiheita

Koska tutkimukseni kattaa vain neljän laulutaidottomaksi kokevan merkitysmaailman laulamisesta, näkisin hyvin tärkeänä, että tästä aiheesta tehtäisiin kattavampi tutkimus, sillä laulutaidottomuutta taitona on tutkittu, mutta sen kokemusmaailmaa on avattua tutkimuspiireissä hyvin vähän. Tutkimuksessa tarkastelun alle voisi ottaa esimerkiksi laulutaidottomuuden määritelmiä eri kulttuurien konteksteissa, sillä tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat tulivat länsimaisen kulttuurin piiristä. Olisi mielenkiintoista myös selvittää onko Suomen sisällä paikkakuntaakohtaisesti eroavaisuuksia siihen millä tavalla laulamisella on merkitystä ja miten oma lauluääni koetaan.

Lähteet

Adams, R. 2003. Social work and empowerment. 3. painos. New York: Palgrave Macmillan.

Adnams, G. The Experience of Singing Together in Christian Worship.

<http://www.phenomenology-online.com/articles/textorium.html>.

Viitattu 17.02.2016.

Aho, L., Havu-Nuutinen, S., Järvinen, H. 2003. Opetus, opiskelu ja oppiminen ympäristö- ja luonnontiedossa. Porvoo: WSOY.

Bandura, A. 2002. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: UNIPress Oy, 13-82.

Boud D, Keogh R & Walker D (1994a) Promoting Reflection in Learning: a Model.

Teoksessa: D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan , 18–40.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. 1994b What is Reflection in Learning? Teoksessa:

D. Boud , Keogh R & Walker D (toim.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan, 7–17.

Brantmeier, E. J. Empowerment Pedagogy: Co-learning and Teaching.

<http://www.indiana.edu/~leehman/Brantmeier.pdf> Viitattu 18.02.2016

Bruner, J. 1996. The Culture of Education. USA: Harvard University Press, 36-37.

- Casey, E. S. 1987. Remembering. A Phenomenological Study. Bloomington: Indiana University Press, 47-59.
- Crook, C. 1999. Computers in the community of classroom. Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) Learning with computers. Analysing productive interaction. London: Routledge, 102–117.
- Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Dewey, J. 1938. Experience and education. New York: Touchstone, 45-46.
- Dilthey, W. 1986. The Understanding of Other Persons and Their Life-Expressions. Teoksessa K. Mueller-Vollmer. The Hermeneutics Reader. Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present. Oxford: Blackwell, 152 – 164.
- Dissanayake, E. 2008. If music is the food of love, what about survival and reproductive success? *Musicae scientiae Special Issue*, 169-195.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen, Tampere: Vastapaino.
- Finlay, L. 2011. Phenomenology for therapists. Researching the lived world. Researching the lived world. Malaysia: Ho Printing e-book.
- Giorgi, A. 1994. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa A. Giorgi. (toim.) Phenomenology and Psychological Research. 6. painos. Pittsburgh: Duqueane University Press, 8-22.
- Giorgi, A. 2002. The Question of Validity in Qualitative Research. *Journal of Phenomenological Psychology* 1, 1-18.
- Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Himanka, J. 2002. Se ei sittenkään pyöri. Johdatus mannermaiseen filosofiaan. Helsinki: Tammi, 13–14.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997 (3.-4.painos). Tutki ja kirjoita. Tampere:

Tammer-Paino Oy. 28–29.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: J. Hallamaa, V. Launis, S.

Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino, 31–49.

Hurskainen, H. 2011. Opettajaprofiili ja oppilaan kohtaaminen: oppimisen iloa ja haasteita luentomateriaali. 21.09.2011.

Häkkinen, A. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiympäristöissä.

Teoksessa: A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: WSOY, 2-4.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede-pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: UNIpress Oy, 68–73.

Hännikäinen, M. & van Oers. 1999. B. Signs and problems of togetherness in a

community of learners. In Resources in Education, ERIC Document ED 436241.

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/99/90.pdf.

Viitattu 29.02.2016.

Juntunen, M-L. Karlsen, S. Kuoppamäki, A. Laes, T. Muhonen, S. 2014.

Envisioning imaginary spaces for musicking: equipping students for leaping into the unexplored, Music Education Research, 16 (3), 251-266.

Järviö, P. 2014. Laulajan sprezzatura- Fenomenologinen tutkimus italialaisen

varhaisbarokin musiikin laulaen puhumisesta. Acta musicologica fennica 29. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen

oppimiskäsitykseen. Juva: PS-kustannus.

Kielitoimiston sanakirja. 2016.

<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>.

Viitattu 02.03.2016

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli

(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa.

Jyväskylä,: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 390.

Kolb, D. A. 1984a. Experiential learning. Experience as the source of learning and

development. Prentice-Hall: New Jersey.

Kupias, P. 2002. Oppia Opetusmenetelmistä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä:

Bookwell Oy.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma.

Jyväskylä: PS-kustannus, 26-29, 36-37.

Lehtomaa, M. 2011. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja

ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & t. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 163–194.

Lemmetyinen, A. 2004. Toimintatutkimus oppimisen strategisesta kehittämisestä

Turun kauppakorkeakoulussa. Turku: Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja D-2, 34–41.

Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Helsinki: Yliopistopaino.

Lindeberg, A-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuvat.

<http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-668-1>

viitattu 19.02.2016.

Lidman-Magnusson, B. 1998. Singing Development: Comparisons between Poor Pitch Singers and other Groups.

<http://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/938/813>

Viitattu 21.02.2016.

Littleton, K., Miell, D. & Faulkner (toim.) 2004a. Learning to collaborate:

Collaborating to learn. New York: Nova Science, 1-5.

Littleton, K. & Miell, D. 2004b. Collaborative creativity: Contemporary perspectives.

Teoksessa: D. Miell & K. Littleton (toim.) Collaborative creativity. Contemporary perspectives. London: Free Association Books, 1-8.

Littleton, K. & Häkkinen, P. 1999. Learning together: Understanding the processes of

computer-based collaborative learning. Teoksessa: P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. Pergamon: Oxford, 20-31.

Malinen, A. 2000. Towards the Essence of Adult Experiential Learning. A Reading of the Theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPHi.

Mercer, N. & Littleton, K. 2007. Dialogue and the development of children's

thinking. A sociocultural approach. London: Routledge.

- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. California: The Jossey-Bass. Higher and Adult Education Series.
- Moschkovich, J. 1996. Moving up and getting steeper: Negotiating shared descriptions of linear graphs. *The Journal of the Learning Sciences*, 5(3), 239-277.
- Määttänen, P. 2009. *Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. 1. painos. Merkitys – tulkinna – ymmärtäminen. Tartu: Dialogia Oy, 89–114.
- Numminen, A. 2005: *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. *Studia Musica* 25. Helsinki: Sibelius- Akatemia.
- Opetushallituksen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2014.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
 viitattu 22.02.2016.
- Pajamo, R. 1976. *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881*. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura. *Acta musicologica fennica* 7, 221-222.
- Partanen, M. 1996. *Yhteislaulu terapiavälineenä*. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen (toim.) *Taide psykososiaalisen työn välineenä*. Julkaisusarja B Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Pascale, M. 2005. Louise. *Philosophy of Music Education Review* 13 (2), 165-175.
- Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Pringle, J., Drummond J., McLafferty, E. & Hendry, C. 2011. Interpretative phenomenological analysis: a discussion and critique. *Nurse Researcher* 18, 20–24.

- Rauhala L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. (III painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright M., Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY, 67.
- Rogoff, B. 1994. Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), 209.
- Ruismäki, H. 1996. Lastentarhanopettajaksi opiskelevat koulujensa musiikkikasvatuksen kokijoina.
http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/lastentarhanopettajat.pdf
Viitattu 19.02.2016.
- Ruohotie, P. 2005. Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 200–217.
- Ruusuvuori J & Tiittula L. (toim.) 2009. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa: P. Jordan-Kilkki , E. Kauppinen, E. Viitasalo-Korolainen (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja- vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy, 37–45.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.
- Smith, J., Flowers, P. & Larkin, M. 2009. Interpretative phenomenological analysis. *Theory, method and research*. London: Sage.
- Spiegelberg, H. 1975. *Doing Phenomenology Essays on and in phenomenology*. Haag: Martinus Nijhoff.

TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö.

<http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>.

Luettu 22.02.2016.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa. Jyväskylä: Gummerus, Kirjapaino Oy.

Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Tampere: Tammer- Paino Oy.

Vaaliö, K. 1997. Ääni-instrumentti ja sen rakenne. Teoksessa T. Hautamäki (toim.). Laulajan opas. Rytmii-instituutin julkaisu A4, 9–14.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vygotsky, L.S.1981. The genesis of higher mental functions. Teoksessa J.V. Wertsch (toim.) The Concept of Activity in Soviet Psychology. Armonk, NY: M.E. Sharpe. 144–188.

Wertch, P. del Río, P. & Alvarez, A. (toim.) Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University.

Liitteet

Liite

Litteraationäyte: Viivi (Haastattelu toteutettu) 25.02.2014 (7-8)

R: Joo, no miten sit ... ooksä aikaisemmin käyny esimerkiks kuorossa tai... tai sit ihan muuten muilla opettajilla laulutunneila?

V: ”Siis kyl mä käyn, tai emmä oo käyny... mä aina mietin silloin et mä haluisin kun olin lukiossa ku oli ne lyhyet laulutunnit tai jos jotain odotin lukiossa, niin sitä mä kyl ootin, mut nyt se into on niinku laantunu, mut oon mä siis käyny sellases kirkon, mikä tää on, lapsi- niinku uuden seurakunnan kuoro.”

R: Okei et sä oot käyny sellasessa?

V: ”Joo, siis joo, silloin lapsena joku 3 vuotta, sellases mä kävin mut ei siel hirveesti mitään stemmoja, ehkä vähäsen jotain mut siis sellast et oon mä siel aulanu ja kokenu sellasta, mut ehkä et se on sit ollut helpompaa mulle laulaa siinä ryhmässä ja muiden kanssa kuin et mä menisin yksin, koska sit mä tiiän et, mä en oookkaan enää niin vahva yksin ku siin ryhmässä. Et mä kyl tykkään laulaa ja silleen sellases mut et...”

R: joo. Ajattelitsä myöskin silloin, kun miettii kun sä olit ihan pieni, kun sä lauloit niinku perheelle ja niin, et ajatteliksä silloin, et olis sitä et ooksä hyvä, et olis siinä aina se aspekti mukana?

V: ”No emmä tiiä vaikee sanoa, kun emmä muista, kyl mä varmaan jollain tavalla ajattelin, et mä oon hyvä. Mut emmä tiiä, et mä tykkäsin siitä, Et kyl varmaan, kyl se aspekti oli mukana. Et meidän perheessä, vaik muut ei osannu soittaa, et muut tykkäs kuunnella, et ei ollu sellast painetta et kaikki osaa soittaa, et isä ja äiti, tyylisiin osaa soittaa ja laulaa, et ku mä tiesin et vanhemmat laulaa niinku nuotin vierestä, niin sit mä koin et

mä voin niinku esiintyä tässä, et mä mietin et mul on joku kyky täs perheessä. Kyl siihen varmaan liittyy myös se sellanen, et on hyvä siinä, et se kokemus siitä.”

R: Mites esimerkiks sit ala asteella, vaikka musiikin tunneilla, oliko teillä siellä paljon laulua?

V: *”Joo, oli, mut se oli ehkä sitä et ryhmässä, kun kaikki ties, et mä olin yks niist harvoista jotka harrasti jotain soittamista ja laulamista ainakin mä en tiä mikä mun taito on ollut, niin jos puhutaan kokemuksesta et mun kokemus siitä oli et mä olin niinku hyvä.”*

R: Pääsiks sä sit niinku paljon esiintymään?

V: *”Emmä silleen päässy paljoa esiintymään, mut et niinku, mä muistan aina et sai jonkun musiikin arvosanan kun oli joku soittokoe ja laulukoe, niin mä muistan et mul oli sellanen vahva luotto siihen et mä osaan niinku laulaa silloin, mut ehkä niinku yläaste- ja lukioaikana se on niinku painunu silleen, et tuli sellanen totaali romahdus, et ei halunnu avata suuta, tai nostaa pianon kantta ylös.”*

R: Et se tuli jo yläasteiässä?

V: *No, kyl varmaan siellä jo*

R: Mikä siellä oli? Mikä olis tehnyt sen, et mikä muuttui? Oliko se muiden palaute tai joku sellanen, vertailu

V: *No, ehkä vertailu, varmaan myös se muiden ulkoinen palaute ja sit sisäinen vertailu siitä et jotenkin ajattelee et ” aa täällä on nin hyviä, sellasii parempia jotenkin”, sellanen kriittisyys itseä kohtaan silleen en mä nyt voi laulaa ku joku osaa noin hyvin.*