

Harjoittelun taidetta

**Monimenetelmällinen tutkimus musiikin ammattilaisten,
opiskelijoiden ja harrastajien itsenäisestä lauluharjoittelusta
sekä minäpystyvyyden ja psykologisen turvallisuuden kokemuksista**

Maisterin tutkielma

15.2.2026

Tommi Paavilainen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi Harjoittelun taidetta: Monimenetelmällinen tutkimus musiikin ammattilaisten, opiskelijoiden ja harrastajien itsenäisestä lauluharjoittelusta sekä minäpystyvyyden ja psykologisen turvallisuuden kokemuksista</p>	<p>Sivumäärä 155+4</p>
<p>Tekijän nimi Tommi Paavilainen</p>	<p>Lukukausi Kevät 2026</p>
<p>Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tämän laadullisesti painottuneen monimenetelmätutkimuksen tarkoituksena oli analysoida, millaisia kokemuksia laulutunneilla käyvillä musiikin ammattilaisilla, opiskelijoilla ja harrastajilla on itsenäisestä harjoittelusta ja millaisia haasteita he kokevat harjoitellessaan. Lisäksi tehtävänä oli tarkastella, kuinka usein laulutunneilla käyvät ihmiset kokevat psykologista turvallisuutta ja laullista minäpystyvyyttä. Tutkimuksia laulajien harjoittelusta on varsin vähän, vaikka harjoittelu on keskeinen osa musiikin oppimista.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselyn avulla, joka jakautui kolmeen osaan: taustatietokysymyksiin, väitelauseisiin sekä avovastausosioon. Kohderyhmänä olivat ihmiset, jotka käyvät tai ovat joskus käyneet laulutunneilla. Väitelauseet oli rakennettu käsitteellisen viitekehyksen (tietoinen harjoittelu, psykologinen turvallisuus, laullinen minäpystyvyys) pohjalta, ja niihin vastattiin Likert-asteikkoa käyttäen. Avovastausosiossa, jossa kysyttiin kokemuksia itsenäisestä lauluharjoittelusta, vastaaja sai antaa vastauksensa millä tahansa kirjallisella ilmaisutavalla, myös taiteellista ilmaisua hyödyntäen. Vastauksia saatiin 226, ja aineiston analysoinnissa käytettiin määrällisiä ja laadullisia menetelmiä. Avovastausaineiston käsittelyssä käytettiin myös taidelähtöistä menetelmää: runollisia transkriptioita. Tutkimus nojautui hermeneuttiseen (määrällinen analyysi) ja fenomenologis-hermeneuttiseen (laadullinen analyysi) perinteeseen.</p> <p>Tulosten perusteella voidaan tulkita, että laulajien harjoittelutottumuksissa on paljon yksilöllistä vaihtelua ja että harjoitteluun liittyy moninaisia kokemuksia. Itsenäisen lauluharjoittelun suunnittelu ja jäsentäminen koetaan usein epävarmaksi, lauluteknisten ongelmien itsenäinen ratkaiseminen haastavaksi ja psykologinen turvallisuus keskeiseksi harjoitteluympäristön edellytykseksi. Vaikka laulajat kokevat laulunopetustilanteet yleensä psykologisesti turvallisiksi, opetus ei välttämättä onnistu tukemaan systemaattisesti harjoittelutaitoja. Tällöin oppilaan näkökulmasta voi muodostua tilanne, jossa laulutunnit antavat onnistumisen kokemuksia, mutta itsenäinen harjoittelu ilman opettajan läsnäoloa jää vaillinaiseksi ja jäsentymättömäksi. Lisäksi matala laullinen minäpystyvyys, liiallinen itsekriittisyys ja virheiden pelko voivat estää vapautuneen äänenkäytön itsenäisessä harjoittelussa ja toimia oppimisen jarruina. Tosin pitkä kokemus laulutunneilla käymisestä saattaa olla yhteydessä tietoisempaan harjoitteluun: tietotaidon karttuessa laulajan edellytykset ohjata toimintaansa kehittyvät vähitellen. Lisäksi harjoittelun säännöllisyys, tietoiset harjoittelutavat sekä positiivinen suhtautuminen omiin kykyihin näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa.</p> <p>Johtopäätöksissä ehdotetaan, että harjoittelutaitojen valmennus ja käytännön ymmärrys laulufysiologiasta tulisi integroida osaksi laulunopetusta alusta alkaen. Psykologisesti turvallisten harjoitteluympäristöjen mahdollistaminen heille, joille kotona harjoittelu on hankalaa, edellyttää luovia tilankäyttöisiä ratkaisuja. Lauluinstrumentin erityisyys verrattuna muihin soittimiin tulee tunnistaa, ja laulun harjoittelu tulee nähdä holistisena kokonaisuutena, jonka sisältö joustaa tilanteen mukaan. Psykologisesti turvallinen oppilasopettaja-yhteistyö voisi mahdollistaa, että itsenäisen lauluharjoittelun kokemuksia jaettaisiin aiempaa enemmän, jolloin harjoittelua olisi tarvittaessa mahdollista tukea yksilöllisemmin ja oppijälähtöisemmin.</p>	
<p>Hakusanat laulu, laulajat, laulunopettajat, tietoinen harjoittelu, psykologinen turvallisuus, laullinen minäpystyvyys</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään 11.1.2026</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Käsitteellinen viitekehys	8
2.1 Tietoinen harjoittelu	8
2.1.1 Tietoinen harjoittelu musiikissa ja laulussa	10
2.1.2 Tekeekö harjoitus mestarin?	19
2.2 Psykologinen turvallisuus	26
2.3 Minäpystyvyyden	33
2.3.1 Minäpystyvyyden lähteitä	37
2.3.2 Musiikillinen ja laullinen minäpystyvyyden	39
2.3.3 Laullinen häpeä ja laulutaidottomuus sosiaalisesti opittuina kokemuksina	43
2.3.4 Laulaminen sosiaalisesti arvioituna toimintana	45
3 Tutkimusasetelma	49
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	49
3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	49
3.3 Tutkimusaineiston muodostaminen verkkokyselyllä	51
3.3.1 Tutkimuskyselyn sisällön rakentaminen: taustatiedot ja väitelauseet	52
3.3.2 Tutkimuskyselyn sisällön rakentaminen: avovastausosio	56
3.3.3 Verkkokyselyn lähettäminen ja julkaisu	58
3.4 Tutkimusaineiston analyysi	59
3.4.1 Tutkimusaineiston määrällinen analyysi	59
3.4.2 Tutkimusaineiston laadullinen analyysi	61
3.4.3 Laadullisen analyysin laajennus: runolliset transkriptiot	62
3.5 Tutkimusetiikka	68
3.6 Tutkijan positio	71
4 Tulokset	73
4.1 Määrälliset tulokset	73
4.1.1 Itsenäisen harjoittelun määrässä ilmenee selkeitä vastaajaryhmäkohtaisia eroja	73
4.1.2 Psykologisen turvallisuuden koetaan toteutuvan tietoista harjoittelua ja laullista minäpystyvyyttä useammin	77
4.1.3 Psykologisen turvallisuuden ja laullisen minäpystyvyyden kokemusten sekä tietoisesta harjoittelusta toteutumisen vertailu harrastajien, ammattilaisten ja opiskelijoiden välillä	82

4.1.4 Pitkä laulutuntihistoria voi olla yhteydessä tietoiseen harjoitteluun ja laululliseen minäpystyvyyteen	87
4.1.5 Itsenäinen harjoittelumäärä voi olla yhteydessä tietoisien harjoittelun toteutumiseen.....	92
4.1.6 Määrällisten tulosten yhteenveto	95
4.2 Laadulliset tulokset.....	97
4.2.1 Psykologinen turvallisuus ja laulullinen minäpystyvyys kytkeytyvät sopivan harjoitustilan löytämiseen	98
4.2.2 Riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta voi rajoittaa tietoista harjoittelua	101
4.2.3 Liiallinen itsekriittisyys voi vaikeuttaa tietoista harjoittelua.....	109
4.2.4 Itsenäisen harjoittelun suunnitteleminen ja jäsentäminen koetaan haastavaksi	115
4.2.5 Lauluinstrumentti mahdollistaa spontaanin harjoittelun pitkin päivää.....	122
4.2.6 Hyväksi koettu lauluharjoittelu on monipuolista ja joustavaa ja ottaa huomioon vaihtelevat keholliset tunteukset	125
4.2.7 Laadullisten tulosten yhteenveto	130
5 Pohdinta ja johtopäätöksiä	131
5.1 Harjoittelutaitojen tukeminen tulee nostaa keskeiseksi laulupedagogiseksi tavoitteeksi koulutusinstituutioissa ja yksityisopetuksessa	133
5.2 Harjoittelutaitojen tukeminen tulee toteuttaa yksilöllisesti ja oppijalähtöisesti psykologisen turvallisuuden lähtökohdista	134
5.3 Laulajan ymmärrys äänifysiologiasta tulee nostaa laulunopetuksen pedagogiseksi tavoitteeksi	137
5.4 Tietoisien harjoittelun edellytyksiä tulee lisätä laulutunneilla monin käytännön keinoin	138
5.5 Onnistumisen kokemuksia itsenäisessä harjoittelussa tulee tukea huolellisella tehtävänasettelulla.....	139
5.6 Psykologinen turvallisuus tulee nähdä laulutuntien lisäksi itsenäisen harjoitteluympäristön keskeisenä edellytyksenä	141
5.7 Laulajien mentaalivalmennus voi tukea kestäväen laulullisen minäpystyvyyden rakentumista	142
5.8 Loppusanat: kohti holistista harjoittelukäsitystä	145
5.9 Luotettavuustarkastelu.....	147
5.10 Jatkotutkimusehdotuksia	149
Lähteet.....	151
Liite 1, Kyselylomake	160

1 Johdanto

”Harjoitus tekee mestarin” on lausahdus, joka tunnetaan eri muodoissaan laajalti maailmassa. Sitä käytetään, kun halutaan esimerkiksi kannustaa, motivoida tai lohduttaa. Harjoittelun katsotaan olevan jokseenkin itsestäänselvä osa oppimista taidossa kuin taidossa, ja arkipuheessa se nähdään yleensä toimintana, jonka tavoitteena on osaamisen kehittäminen tai vähintään sen ylläpitäminen. Toisaalta harjoittelu tarkoittaa eri aloilla eri asioita, eikä yhteistä käsitystä siitä, mikä kaikki on harjoittelua esimerkiksi musiikissa, välttämättä aina ole. On kuitenkin kiistatonta, että asiantuntijuuden kehittyminen useimmilla aloilla vaatii paljon työtä, ponnisteluja, periksiantamattomuutta – ja harjoittelua. (esim. Bandura 1997, 74–75, 86; Ericsson ym. 1993.) Populaarikirjallisuudessa on esitelty myös niin sanottu ”10 000 tunnin sääntö”, jonka mukaan riittävä määrä harjoittelua tekee ihmisestä mestarin taidossa kuin taidossa (Macnamaran ym. 2014 mukaan Gladwell 2008). Vaikka tarkka tuntimäärä on yksinkertaistus, jolle ei ole vahvaa tieteellistä perustaa (esim. Ericsson 2019), sen yleissanoma on yhteensopiva tutkimustiedon kanssa: ihminen voi kehittyä todella taitavaksi, kunhan hän harjoittelee tarpeeksi paljon. Harjoittelun sisältö ja laatu – se, miten harjoittelee – on kuitenkin vähintään yhtä olennaista kuin harjoittelun määrä (Ericsson 2019). Omien taitojen kehittäminen ja uusien taitojen saavuttaminen vaatii uutteraa ja pitkäjänteistä työtä (Bandura 1997, 16). Tämä pätee myös laulamisen oppimiseen. Koska äänenkäyttöä ja laulamista ohjaavien lihasten hallintaan osallistuu valtava aivoalueiden verkosto, laulaminen edellyttää hyvin kehittynyttä neuromotorista koordinaatiota, joka on harjoiteltavissa (Kleber & Zarate 2014; Zarate 2013).

Tämän monimenetelmällisen tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä on analysoida, millaisia kokemuksia laulutunneilla käyvillä ammattilaisilla, opiskelijoilla ja harrastajilla on itsenäisestä lauluharjoittelusta ja millaisia haasteita he kokevat harjoitellessaan. Musiikin harjoittelua on yleisesti ottaen tutkittu paljonkin, mutta laulun harjoittelukokemuksiin keskittyviä tutkimuksia on toistaiseksi vähän. Koska laulu on kehonsisäinen instrumentti, jota ihminen pyrkii ohjaamaan kuuloaistimustensa ja kehollisten tuntemustensa varassa, voidaan olettaa, että laulamisen harjoittelu on erityinen taitokokonaisuus, joka poikkeaa muiden instrumenttien harjoittelusta. Esimerkiksi pianon- tai viulunsoiton harjoittelua käsittelevät tutkimustulokset saattavat soveltua laulun harjoitteluun vain osittain, sillä ”muusikoiden tarkastelu edellyttää erillistä tarkastelua eri instrumenttien kohdalla” (Ericsson ym. 1993, 388). Omien kokemusteni perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei

harjoittelua välttämättä käsitellä instrumentti- tai laulunopetuksessa suunnitelmallisesti edes ammattitasolla.

Tämän tutkimuksen toisena tehtävänä on tarkastella, kuinka usein laulutunneilla käyvät ihmiset kokevat psykologista turvallisuutta ja laullista minäpystyvyyttä. Psykologinen turvallisuus on olennainen tekijä oppimisessa. Turvallisissa tilanteissa ihmiset vapautuvat tuomaan esille omia virheitään ilman pelkoa torjutuksi tai vähätellyksi tulemisesta (Edmondson & Lei 2014; Kim, Lee & Connerton 2020; Lateef 2020), jolloin he voivat vapautua toimimaan epä mukavuusalueellakin tehokkaammin (Clark 2020, 5; Kim ym. 2020, 9–10). Koska laulun oppiminen tapahtuu perinteisesti sosiaalisissa ympäristöissä, joissa yksilön toiminta on ulkoisen arvioinnin kohteena, psykologinen turvallisuus voidaan nähdä hyvän oppimisympäristön keskeisenä edellytyksenä. Siitä, missä määrin laulutunneilla käyvät ihmiset kokevat psykologista turvallisuutta, on kuitenkin vain vähän tutkimustietoa.

Myös laullisen minäpystyvyyden kokemuksia käsittelevät tutkimukset ovat edelleen hyvin harvassa (Lä ym. 2023), vaikka musiikillista minäpystyvyyttä on yleisellä tasolla tutkittu erilaisin mittarein (esim. Fisher 2014; Zelenak 2015). Ihmisen uskomukset omista laullisista kyvyistään suuntaavat ja ohjaavat laullista toimintaa merkittävästi (esim. Bandura 1997). Jos ihmisen laullinen minäpystyvyys on matala, hän saattaa itseään suojellakseen karttaa laullisia tilanteita tai jopa omaksua uskomuksen laulutaidottomuudesta (Hogle 2021; Knight 2016, Wise 2015). Koska oma ääni ei ole ihmiselle vain musisoinnin väline vaan osa persoonaa, laulu saattaa olla psykologisesti erityisen herkkä instrumentti ulkoiselle palautteelle. Voidaan nähdä, että laulopedagogin tärkeimpiä tehtäviä on toisaalta opettaa lauluinstrumentin hallintaa, mutta ennen kaikkea vaalia opetus tilanteissa psykologista turvallisuutta, pyrkien lisäämään laulajan laullista minäpystyvyyttä. Siitä, missä määrin laulutunneilla käyvät ihmiset kokevat laullista minäpystyvyyttä, ei kuitenkaan ole juurikaan tietoa.

Olen ajautunut tutkimusaiheeni pariin omien kokemusteni kautta. Toimin laulajana, laulunopettajana ja vokaalimusiikin säveltäjänä, joten lähestyn ihmisääntä työssäni monesta näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen opintojeni aikana Sibelius-Akatemiassa olen opiskellut erityisesti klassista laulua sekä jonkin verran pop/jazz-laulua. Lisäksi olen opiskellut useiden vuosien ajan klassista laulopedagogiikkaa ja pyrkinyt täydennyskouluttautumaan laulunopettajana aktiivisesti. Ammattiopintojeni alusta alkaen koin suuresti nauttivan laulutunneista: sain tunneilla aina paljon oppimisen ja onnistumisen kokemuksia hyvien opettajien ohjauksessa. Lauluopintojeni alkutaipaleella itsenäinen harjoittelu tuntui

kuitenkin välillä hyvin haastavalta, sillä en tuolloin aina ymmärtänyt, minkälaisia harjoitteita minun olisi pitänyt tehdä tai miltä ääneni olisi ylipäättään pitänyt kuulostaa. Arvioin itseäni paljon fysiologisten tuntemusteni perusteella ja keskityin herkästi tilanteisiin, joissa en onnistunut toivomallani tavalla. Vuosien harjoittelu, myönteiset oppimiskokemukset, turvallinen ympäristö ja laulopedagogiikan opinnot ovat kuitenkin johtaneet tietoisempaan työskentelyyn. Nykyään osaan ohjata harjoittelua ja äänenkäyttöäni yhä paremmin ja kehitykseni jatkuu. Työskennellessäni laulopedagogina sekä keskustellessäni harjoittelusta muiden laulajien ja laulunopettajien kanssa, olen päässyt näkemään lauluharjoitteluun liittyvien kokemusten moninaisen kirjon käytännön kautta. Olen huomannut monien kokevan samantyyppisiä haasteita, joita itse koin lauluopintojeni alkutai-paleella. Tällaisissa tilanteissa minulla opettajana herää luonnollisesti kysymys: miten voisin tukea laulajia mahdollisimman hyvin itsenäisessä harjoittelussa?

Tutkimukseni on lähtenyt omakohtaisesta ammatillisesta tarpeesta pyrkiä tuottamaan laulopedagogiikan alalle uutta tutkimustietoa siitä, millaiseksi laulajat ja lauluharrastajat kokevat laulamisen harjoittelun. Tarkoitukseni on pyrkiä ymmärtämään paremmin, millaisia haasteita laulajat kokevat harjoitellessaan, jotta uusia pedagogisia tapoja harjoittelutaitojen kehittämiseen voidaan luoda. Tarkastelen myös, voiko laulunopetuksessa koettu psykologinen turvallisuus ja laullinen minäpystyvyys tukea itsenäistä harjoittelua. Toivon tutkimuksen antavan uusia näkökulmia siihen, millaisin keinoin laulunopettaja voisi tukea oppilaan harjoittelutaitojen kehittymistä niin, että itsenäisenkin harjoittelu tuntuisi oppilaasta psykologisesti turvalliselta.

Esittelen aluksi tutkimukseni käsitteellisen viitekehyksen, jossa tarkastelen tietoista harjoittelua, psykologista turvallisuutta sekä laullista minäpystyvyyttä. Tutkimusasetelmässä kuvaan tutkimusprosessini, käyttämäni aineistonkeru- ja analyysimenetelmät sekä prosessin aikana käymäni tutkimuseettistä pohdintaa. Tulosluvussa käsitteelen määrällisen ja laadullisen aineiston tulokset erikseen. Osana tutkimusta olen rakentanut myös aineistolähtöisen runokokoelman, joka pyrkii kuvailemaan, kuinka moninaisia kokemuksia laulun itsenäiseen harjoitteluun voi liittyä. Pohdintaosiossa integroin määrälliset ja laadulliset tulokset toisiinsa pyrkien luomaan kokonaisvaltaisemman kuvan tutkimistani ilmiöistä. Tulosten perusteella teen useita pedagogisia ehdotuksia harjoittelutaitojen opetuksen kehittämiseksi laulunopetuksessa. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja ehdotan aiheita jatkotutkimuksia varten.

2 Käsitteellinen viitekehys

2.1 Tietoinen harjoittelu

Tietoinen harjoittelu (*deliberate practice*) tarkoittaa tavoitteellista ja strukturoitua toimintaa, jonka päämääränä on oppia ja kehittää suoriutumista jollakin osa-alueella (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993). Sillä viitataan ”harjoitteluun, jossa korostuu toiminnan jatkuva parantaminen ja huomion kohdentaminen erityisesti sellaisiin suorituksen osiin, joita ei vielä kunnolla hallita” (Palonen, Lehtinen & Gruber 2021, 198). Se edellyttää onnistuakseen erinomaista keskittymistä, pitkäjänteisyyttä, vaivannäköä ja tarkkaavaisuuden ylläpitämistä (Ericsson ym. 1993, 368–371). Suomeksi ”deliberate practice” on toisinaan käännetty myös tarkoitukselliseksi tai peräänantamattomaksi harjoitteluksi (Palonen ym. 2021, 198). Käsitteen tausta on alun perin Ericssonin, Krampen ja Tesch-Römerin (1993) tutkimuksessa, jonka mukaan riittävän runsas, laadukas ja pitkäjänteinen harjoittelu on keino saavuttaa niin sanottu ”expert performance” eli asiantuntijuus tai korkeatasoinen osaaminen alalla kuin alalla (Ericsson ym. 1993). Koska tietoinen harjoittelu on tarkoitettu monialaiseksi käsitteeksi selittämään korkeaa osaamista missä tahansa (esimerkiksi musiikissa, urheilussa, tanssissa tai shakissa), tarkkarajaista määritelmää siitä, mitä tietoinen harjoittelu tarkoittaa esimerkiksi laulussa, ei ole olemassa. Tietoisen harjoittelun määritelmää sovelletaan eri aloilla eri tavoin, koska korkeatasoinen osaaminenkin (*expert performance*) ymmärretään eri aloilla eri tavalla.

Alkuperäisen yleisluonnehdinnan mukaan tietoisen harjoittelun päämäärä on aina jonkin nimenomaisen taidon osa-alueen kehittäminen. Tietoinen harjoittelu koostuu tehtävistä, jotka auttavat oppijoita parantamaan kehityskohteitaan ja joita oppijalla on mahdollisuus toistaa, kunnes harjoitettava taito on automatisoitunut. Vaikka tietoinen harjoittelu on oppijan toteuttamaa, opettajan merkitys on tärkeä: harjoittelutehtävät saattavat olla usein opettajan suunnitteleimia siten, että opettaja ottaa huomioon oppijan edeltävät tiedot ja taidot. Opettaja voi organisoida sopivien harjoitteiden järjestyksen, antaa palautetta oppijalle ja tarkkailla hänen kehittymistään päättääkseen, milloin voidaan siirtyä haastavampiin tehtäviin. (Ericsson ym. 1993, 367–368.) Williamsin (2017) yhteenvedon mukaan tietoiselle harjoittelulle yhteistä kaikilla aloilla on se, että harjoittelu koostuu tietyn tyyppisistä tehtävistä, joissa on yksilölle sopiva vaikeustaso. Lisäksi tavoitteenasettelu, sopivien harjoittelustrategioiden käyttö sekä mahdollisuus toistoon ja virheiden korjaamiseen

ovat tietoista harjoittelua määritteleviä piirteitä. (Williams 2017, 20.) Täten kaikki se toiminta, mitä arkikielessä kutsutaan harjoitteluksi, ei välttämättä täytä Ericssonin kriteeristöä tietoiselle harjoittelulle. Laulun näkökulmasta kappaleiden läpilaulamisen alusta loppuun ei siten näyttäisi olevan tietoista harjoittelua. Sen sijaan tarkkaavaisuutta vaativat ääniharjoitukset tai tiettyyn tekniseen osa-alueeseen kohdistuva laulun harjoittelu täyttävät tietoisen harjoittelun kriteerit. Toisaalta erilaiset harjoittelutoiminnot voivat mennä laulussa ja ylipäätään musiikissa limittäin, eikä tarkkaa eroa tietoisen harjoittelun ja muun musiikillisen toiminnan välille ole aina mahdollista tai mielekäästä tehdä. Koska tietoinen harjoittelu vaatii pitkäjänteisyyttä eikä tuota nopeita ulkoisia palkkioita, ymmärrys harjoittelun pitkän aikavälin eduista on tärkeää: harjoittelu on väline saavuttaa edistysaskeleita omassa osaamisessa tulevaisuudessa. Tietoista harjoittelua tarvitaan säännöllisesti ja paljon, mutta ei liikaa, koska harjoittelu ilman riittävää palautumista voi johtaa esimerkiksi rasitusvammoihin tai epäonnistumisiin. (Ericsson ym. 1993, 368–372.)

Tietoisen harjoittelun teorian ydinajatus on, että riittävän runsaan ja laadukkaan harjoittelun avulla ihminen voi lopulta saavuttaa asiantuntijuuden alalla kuin alalla. Lisäksi jos asiantuntijaosaamisen saavuttanut ihminen jatkaa edelleen sinnikästä harjoittelua ja taitojensa kehittämistä, hänestä voi tulla huippuasiantuntija (*elite performer*), joka paitsi hallitsee alan tietotaidon, myös uudistaa alaa ja vie sitä eteenpäin. Toisaalta monilla aloilla asiantuntijuuden määrittely ei ole helppoa (Ericsson 2007, 7), ja uuden tiedon keretyessä asiantuntijuuskin on jatkuvassa muutoksessa (Ericsson ym. 1993, 366). Bandura (1997) ehdottaa sosiokognitiivisessa teoriassaan, että luovuus ja joustavuus ovat tärkeitä asiantuntijuuden piirteitä: kyse ei ole pelkästään korkeasta tietotaidosta vaan kyvystä soveltaa sitä vaihtelevissa tehtäväympäristöissä sopivilla tavoilla (Bandura 1997, 34). Tällä tavoin ymmärrettynä asiantuntijuuden taustalla on runsaan harjoittelun lisäksi myös se, miten ihminen osaa käyttää harjoittelun myötä syntynyttä osaamistaan käytännössä.

Tietoisen harjoittelun lähikäsite on itseohjautunut tai itsesäädely harjoittelu (*self-regulated practice*) (esim. Zimmerman 2002). Lyhyesti kuvattuna itsesäätely tarkoittaa, että yksilö ohjaa aktiivisesti ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa saavuttaakseen tavoitteita (Williams 2017, 21). Itsesäätely ei ole taito tai ominaisuus vaan prosessi, johon kuuluu esimerkiksi tavoitteenasettelu, tehokas ajanhallinta, oman toiminnan suunnittelu, sopivien oppimisstrategioiden hyödyntäminen, fyysisen ja sosiaalisen ympäristön muovaaminen omiin tavoitteisiin sopivaksi, ymmärrys omista vahvuuksista ja kehityskohteista sekä tietämys siitä, milloin ja mistä kannattaa etsiä tukea taitojen kehittämiseen (Williams 2017, 21; Zimmerman 2002, 64–66). Kun harjoittelu on itsesäädelyä, oppija ennakoii ja

suunnittelee toimintaansa ennen harjoittelua, tarkkailee ja ohjaa toimintaansa harjoittelun aikana ja arvioi toimintaansa harjoittelun jälkeen (Williams 2017, 21). Itsesäädely harjoittelu edellyttää onnistuakseen metakognitiivista toimintaa eli oman ajattelun ajattelua, tiedostamista ja ymmärtämistä (Zimmerman 2002, 65). Tietoisin harjoittelun ja itsesäädellyn harjoittelun määritelmät ovat siis lähellä toisiaan ja menevät monin osin päällekkäin (Bonneville-Roussy & Bouffard 2015, 687; Upitis ym. 2017, 412). Bonneville-Roussy ja Bouffard (2015) ovat esitelleet myös formaalin harjoittelun (*formal practice*) käsitteen, joka pyrkii puolestaan yhdistelemään tietoisin ja itsesäädellyn harjoittelun piirteitä: formaalissa harjoittelussa tärkeää on tavoitteenasettelu, huomion keskittäminen työstettäviin asioihin, riittävä uskomus omiin kykyihin sekä tietoiset ja itsesäädellyt harjoittelustrategiat. Informaali harjoittelu tarkoittaa puolestaan sellaista toimintaa, jossa ei ole tavoitteita tai keskittymiskohteita – esimerkiksi vapaamuotoista soittoa tai laulua omaksi iloksi. (Bonneville-Roussy ym. 2015, 690; Williams 2017.) Bonneville-Roussyn ja Bouffardin (2015) väite on, että harjoitteluun käytetty aika ennustaa musiikillisia saavutuksia vain, jos harjoittelu on formaalia (Bonneville-Roussy ym. 2015, 686). Väitteen mukaan harjoittelun laatu on siis tärkeämpää kuin harjoitteluun käytetyn ajan määrä.

2.1.1 Tietoinen harjoittelu musiikissa ja laulussa

Musiikin harjoittelua on viime vuosikymmeninä tutkittu paljon erityisesti soittajien ja soitonopiskelijoiden osalta. Tutkimukset ovat käsitelleet esimerkiksi harjoittelutottumuksia (esim. Araújo 2016; Byo & Cassidy 2008; Hallam ym. 2012; Nielsen 2004), harjoittelutaitojen opettamista (esim. Prichard 2021; Weidner 2021) sekä harjoittelun yhteyksiä oppimistuloksiin ja musiikilliseen osaamiseen (esim. Duke ym. 2009; Miksza 2011; Rohwer & Polk 2006). Harjoittelututkimus on keskittynyt musiikkia opiskeleviin lapsiin ja nuoriin (Austin & Berg 2006; Cheng & Southcott 2023; Hallam 2001, Hallam 2011; Hallam ym. 2012; Pike 2017; Prichard 2021) sekä musiikin korkeakouluopiskelijoihin (Araújo 2016; Barry 2007; Byo & Cassidy 2008; Duke ym. 2009; Kostka 2002; Liu 2023; Miksza 2011). Musiikin ammattilaisten harjoittelua käsitteleviä tutkimuksia (esim. Bonneville-Roussy ym. 2011; Summitt & Weidner 2022) on varsin vähän, ja aikuisten harrastajien harjoittelua koskeva tutkimus vaikuttaa puuttuvan miltei kokonaan. Lisäksi harjoittelututkimusten otoskoot ovat olleet usein varsin pieniä, aineistonkeruumenetelmät vaihtelevia ja käsitteiden mittaaminen toisistaan poikkeavaa.

Hyvän harjoittelun määritelmät ovat myös vaihdelleet tutkimuksesta toiseen, eikä aina ole selvää, onko yksittäisessä tutkimuksessa nojaututtu tietoisien vai itsesäädellyn harjoittelun teoreettiseen kehykseen vaiko jonkinlaiseen yhdistelmään niistä (vrt. esim. Araújo 2016; Byo & Cassidy 2008; Hallam 2011). Toisaalta se, miten hyvää musiikillista harjoittelua on tutkimuksissa mitattu, paljastaa, että hyvä harjoittelu on ymmärretty tutkimuksissa hyvin samansuuntaisesti – käsite- ja nyanssieroista huolimatta. Esimerkiksi harjoittelun suunnittelu, tavoitteiden asettaminen, tiettyyn osa-alueeseen keskittyminen sekä itsearviointi on nähty hyvän harjoittelun piirteinä. Olennaista on myös harjoittelijan pysähtyminen musiikillisten ongelmakohtien äärelle, haastavien kohtien irrottaminen asiayhteydestään (*decontextualization / isolation*), niiden harjoittelu erikseen tilanteeseen sopivilla strategioilla (esimerkiksi rytmiä tai tempoa muuttamalla, metronomia tai nauhoitetta käyttämällä, merkintöjä tekemällä, intonaatiota harjoittamalla) ja sen jälkeen ongelmakohtien palauttaminen uudelleen musiikilliseen ympäristöönsä (*recontextualization*). Vastaavasti harjoittelemisen ilman tavoitteita sekä kappaleiden läpisoittaminen aina uudelleen alusta loppuun ilman ongelmakohtien eristämistä on katsottu tutkimuksissa ei-tietoiseksi ja tehottomaksi harjoitteluksi. (Araújo 2016, 284; Austin & Berg 2006, 548; Barry 2007, 56; Byo & Cassidy 2008, 37; Hallam 2011, 273; Hallam ym. 2012, 660–661; Hallam ym. 2020, 752; Miksza 2011, 56; Pike 2017, 746; Prichard 2021, 426; StGeorge ym. 2012, 253–254.)

Harjoittelun laatua ja määrää on käsitelty lukuisissa tutkimuksissa (esim. Ericsson ym. 1993; Hallam 2011; Rohwer & Polk 2006). Pianisteja, vaskisoittajia ja puupuhaltajia käsitelleet tutkimukset tulivat johtopäätökseen, että vaikka harjoitteluun käytetty aika on tärkeää, harjoittelun sisältö vaikuttaa oppimistuloksiin vielä enemmän (Duke ym. 2009, 310; Miksza 2006, 320; Miksza 2011, 50). Rohwer ja Polk (2006) tutkivat nuorten puhalinsoittajien harjoittelua ja osoittivat, että analyyttinen harjoittelu, jossa harjoiteltavaa musiikkia pilkotaan osiin, on uuden teoksen oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin musiikin jatkuva läpisoittaminen alusta loppuun (Rohwer & Polk 2006, 350, 355). Toisaalta Hallamin (2011) tutkimuksessa harjoitteluun käytetyn ajan määrä ennusti parhaiten musiikillista osaamista (Hallam 2011, 285), mikä on linjassa Ericssonin työryhmän (1993) tietoista harjoittelua käsittelevän tutkimuksen kanssa (Ericsson ym. 1993).

On kuitenkin huomattava, että edellä mainituissa tutkimuksissa tutkittiin osittain eri asioita: harjoittelun suhdetta oppimiseen sekä harjoittelun suhdetta osaamiseen. Tehokas oppiminen ja korkea osaaminen eivät ole sama asia, vaikka ovat todennäköisesti yhteydessä monin tavoin toisiinsa. Lisäksi on mahdollista, että taidon kehittymisen alkuvaiheessa

riittävä määrä informaaliakin harjoittelua voi viedä osaamista eteenpäin, mutta jossain kohtaa saavutaan väistämättä tilanteeseen, jossa osaamisvaatimukset ovat kasvaneet siinä määrin, että harjoittelun laadulla on olennainen merkitys (Bonneville-Roussy ym. 2015, 691, 699). Bonneville-Roussy tutkimusryhmineen (2015) tuli johtopäätökseen, että pitkällä olevilla musiikinopiskelijoilla (ja todennäköisesti ammattimuusikoillakin) pienempi määrä tehokasta harjoittelua on osaamisen kehittymisen kannalta merkittävämpää kuin harjoittelutuntien määrä sinänsä (Bonneville-Roussy ym. 2015, 699).

Pike (2017) tutki teini-ikäisten pianistien harjoittelutottumuksia ja havaitsi, että vain murto-osa osallistujista hyödynsi harjoittelussaan tietoisia strategioita, kun taas valtaosa keskittyi soittamaan ohjelmistoa läpi. Vaikka pianistien opettajat kertoivat opettavansa harjoittelua ja tavoitteenasettelua toistuvasti, pianistit eivät juurikaan omaksuneet näitä keinoja työskentelynsä. Ulkoisesta tuesta huolimatta opiskelijan motivaatiolla on siis merkitystä siinä, missä määrin hän hyödyntää itsesäätelytaitoja sekä tietoisien harjoittelun strategioita, kuten ongelmanratkaisua ja tavoitteenasettelua. (Pike 2017, 748.) Barry (2007) havaitsi saman ilmiön tarkastellessaan 12 opiskelijaa (jouset, vasket ja puhaltimet) sekä heidän opettajiaan: vaikka opettajat suosittelivat opiskelijoille monenlaisia harjoittelutekniikoita, opiskelijat käyttivät itsenäisessä harjoittelussaan vain rajallista määrää näistä tekniikoista (Barry 2007, 51). Toisaalta Austin ja Berg (2006) osoittivat tutkiessaan 11–12-vuotiaiden soittoharjoittelua, että opiskelija voi olla hyvinkin motivoitunut harjoittelemaan, vaikkei välttämättä osaa hyödyntää tehokkaita harjoittelustrategioita (Austin & Berg 2006, 550). Nuorilla soittoharrastajilla ei välttämättä ole vielä riittävästi itsesäätelyä tai tietoisia harjoittelustrategioita, jotta harjoittelu olisi tehokasta ja sujuvaa (Bonneville-Roussy 2015, 689). Samanlaiseen tulokseen tulivat McPherson ja Renwick (2001) tutkittuaan nuorten puhallinsoittajien harjoittelua kolmivuotisessa pitkittäistutkimuksessa. Kaikilla osallistujilla oli halu oppia soittamaan ja kehittymään, mutta heiltä puuttuivat taidot tehokkaaseen harjoitteluun, minkä myötä valtaosa heidän harjoittelustaan oli kappaleiden läpisoittoa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että vaikka opettajat käsittelivät harjoittelua soittotunnilla, oppilaat tulivat lähinnä tietoisiksi siitä, *mitä* harjoitella – ei siitä, *miten* harjoitella. (McPherson & Renwick 2001.)

Harjoittelutaitojen opettaminen voi olla myönteisesti yhteydessä tietoisten harjoittelutottumusten rakentumiseen sekä musiikilliseen osaamiseen (Summitt & Weidner 2022, 353). Prichardin (2021) tutkimuksessa bändioppilaat, jotka saivat harjoittelustrategioihin keskittyntä ohjausta kolmen viikon ajan, osoittivat tutkimuksen lopuksi harjoittelevansa verrokkiryhmää tietoisemmin (Prichard 2021, 419). Weidnerin (2021) tutkimuksessa

koulun bändioppilaiden saama harjoitteluohjaus oli yhteydessä soittotaidon kehittymiseen (Weidner 2021, 967). Tutkimuksissa jäi tosin näyttämättä se, kuinka pitkäaikaisia vaikutuksia tällaisilla interventioilla on oppilaiden harjoittelutapoihin tulevaisuudessa.

Kostka (2002) osoitti kyselytutkimuksessaan, etteivät opettajien ja opiskelijoiden näkemykset harjoittelusta aina välttämättä kohtaa musiikin korkeakoulutuksessaan. Tulosten mukaan opettajat odottivat opiskelijoiden harjoittelevan viikoittain määrällisesti enemmän kuin mitä opiskelijat itse raportoivat. Valtaosa opettajista oletti opiskelijoiden noudattavan tiettyä harjoitusrutiinia, kun taas yli puolet vastanneista opiskelijoista ilmoitti, etteivät he noudata sellaista. Lisäksi lähes kaikki opettajat kertoivat käsittelevänsä harjoittelua opetuksessaan, mutta kaksi kolmasosaa opiskelijoista ilmoitti, etteivät he ole keskustelleet harjoittelusta opettajiensa kanssa. (Kostka 2002.)

Araújo (2016) tutki kvantitatiivisen kyselyaineiston avulla muusikoiden harjoittelutottumuksia ja osoitti, että taidollisesti pitkällä olevat muusikot käyttävät paljon itseohjautuvia ja metakognitiivisia harjoittelutapoja, kuten tavoitteenasettelua ja oman harjoittelun suunnittelua. Valtaosa kyselyyn vastanneista oli instrumentalisteja, erityisesti pianisteja ja kitaristeja. (Araújo 2016, 282, 289.) Miksza (2011) tutki monimenetelmällisesti puhaltimia soittavien musiikin korkeakouluopiskelijoiden harjoittelutapoja ja havaitsi, että valtaosa osallistujista hyödynsi tietoisien harjoittelun strategioita toiminnassaan. Lisäksi tavoitteellisimmin harjoittelevat opiskelijat saavuttivat tulosten perusteella nopeampia oppimistuloksia. Erityisen tehokkaita harjoittelutapoja voivat olla vaikeiden kohtien hidastaminen, metronomin hyödyntäminen sekä ongelmakohtien eristäminen ja liittäminen uudelleen kokonaisuuteen. (Miksza 2011, 54.) Liu (2023) tutki yliopistossa opiskelevien soittajien harjoittelutottumuksia ja havaitsi, että opiskelijat loivat joustavia harjoittelusuunnitelmia, joiden tavoitteet olivat kulloistenkin tarpeiden mukaisia ja vaihtelivat sen mukaan, oliko työstettävä ohjelmisto uutta vai ennestään tuttua. Lisäksi osallistujat käyttivät tietoisia ja itsesäädelyjä harjoittelutapoja, kuten tavoitteenasettelua, ajanhallintaa, vaikeiden kohtien eristämistä, tempon vaihtelua ja metronomin käyttöä sekä oman harjoittelun äänitystä tai videointia. (Liu 2023, 447–450.) Myös Nielsen (2004) tutki kyselylomakkeen avulla musiikin korkeakouluopiskelijoiden harjoittelua ja osoitti, että opiskelijat yleisesti ottaen tietoisia ja metakognitiivisia harjoittelutapoja. Tärkeä havainto oli myös, että ne opiskelijat, jotka uskoivat musiikillisiin kykyihinsä eniten, käyttivät muita enemmän tietoisia harjoittelutapoja. (Nielsen 2004, 418.) Bonneville-Roussy tutkimusryhmineen (2011) havaitsi, että korkealla tasolla toimivat musiikin ammattilaiset hyödyntävät muita todennäköisemmin tietoisien harjoittelun strategioita (Bonneville-Roussy, Lavigne & Vallerand

2011). Tutkimusten perusteella vaikuttaa siis siltä, että musiikin korkeakoulutukseen päässeet soittajat ovat todennäköisesti kehittäneet harjoittelutaitojaan tietoisemmiksi vuosien aikana, kun osaamisvaatimukset ja ohjelmiston vaikeusaste ovat kasvaneet. Se, voidaanko tämän perusteella tehdä johtopäätöksiä korkeakouluissa opiskelevien pää- tai sivuaineisten laulajien harjoittelusta, jää epäselväksi.

Hallam (2012) toteutti työryhmineen laajan kyselytutkimuksen, johon osallistui 3325 nuorta 6–19-vuotiasta muusikkoa eri puolilta Isoa-Britanniaa. Mukana oli sekä klassisen että populaarimusiikin opiskelijoita (3 % vastaajista laulajia), ja heidän taitotasonsa vaihteli aloittelijoista korkeakoulutasoisiin. Tulokset viittasivat siihen, että taidollisesti pitkällä olevat muusikot harjoittelevat useammin ja enemmän, tunnistavat paremmin virheitään, omaksuvat tehokkaampia harjoittelustrategioita ja luopuvat tehottomista tavoista kuten kappaleiden pelkästä läpisoittamisesta. (Hallam ym. 2012.) Hallam (2001) päätyi samankaltaiseen tulokseen tutkiessaan 6–18-vuotiaiden jousisoittajien harjoittelua. Hän havaitsi, että musiikillisen osaamisen tasolla on merkitystä harjoittelussa: opiskelijan tulee ensin saavuttaa riittävä osaaminen ennen kuin hän voi ohjata itseään ja käyttää tehokkaasti erilaisia strategioita. (Hallam 2001, 7.) StGeorge, Holbrook ja Cantwell (2012) päätyivät samaan lopputulemaan haastateltuaan musiikin parissa toimivia lapsia ja aikuisia: oppimaan oppiminen on musiikissa vaikeaa silloin, kun oppijalla ei ole vielä ymmärrystä niistä taidoista, joita on tarkoitus oppia (StGeorge, Holbrook & Cantwell 2012, 250).

Pidempi musiikillinen kokemus auttaa siis myös harjoittelemaan paremmin: Bonneville-Roussy ja Bouffard (2015) tutkivat 235 musiikin opiskelijan (joista laulajia 24) harjoittelua ja havaitsivat yhteyden musiikillisten taitojen kasvamisen sekä itsesäädelyjen harjoittelustrategioiden kehittymisen välillä (Bonneville-Roussy & Bouffard 2015, 689). On siis mahdollista, että osaamisen kehittyessä myös harjoittelu voi muuttua laadukkaammaksi, ja laadukkaampi harjoittelu mahdollistaa musiikillisen osaamisen kehittymisen edelleen (Araújo 2016; Bonneville-Roussy ym. 2015). Toisaalta edistyksellinen ja autonominen harjoittelu ei välttämättä synny itsestään, vaan osa oppijoista tarvitsee opettajan tukea parempiin harjoittelustrategioihin siirtymisessä. Opettajat voivat tukea harjoittelua esimerkiksi mallintamalla hyviä harjoittelutapoja opetustilanteissa, ohjaamalla oppijoita tunnistamaan vaikeita kohtia itse sekä auttamalla heitä valitsemaan kuhunkin tilanteeseen sopivia harjoittelustrategioita. (Hallam ym. 2012; Liu 2023, 443.)

Monet edellisissä kappaleissa esitellyt tutkimukset (esim. Araújo 2016, Hallam 2012, Nielsen 2004) olivat osallistujien itsearviointiin perustuvia kyselytutkimuksia, jolloin

voidaan toki kysyä, antaako pelkkään itsearviointiin perustuva aineisto välttämättä kattavaa kuvaa harjoittelustrategioiden toteutumisesta käytännössä. Byo ja Cassidy (2008) tutkivat musiikinopiskelijoiden harjoittelua (mukana ei ollut laulajia) sekä kyselyn että havainnoinnin avulla ja saivat eri menetelmien kautta hieman toisistaan poikkeavia tuloksia. Vaikka kaikki tutkimuksen osallistujat kertoivat kyselyssä hallitsevansa tietoisia harjoittelutekniikoita, havainnoinnissa tuli ilmi, että vain pieni osa käytti niitä johdonmukaisesti käytännön harjoittelussaan. Hyvän harjoittelustrategian ”tietäminen” (*knowing*) ei siis vielä tarkoita sen ”älykästä toteuttamista” (*intelligent doing*) (Byo & Cassidy 2008, 33, 35, 38). StGeorge työryhmineen (2012) tuli samaan johtopäätökseen: pelkkä tieto erilaisista harjoittelustrategioista ei riitä tehostamaan oppimista, vaan yksilön tulee tietää, miten strategioita käytetään joustavilla ja vaihtelevilla tavoilla (StGeorge ym. 2012, 253). Nämä havainnot ovat linjassa Banduran (1997) näkemyksen kanssa, jonka mukaan asiantuntijuus ei tarkoita tietotaidon ”omistamista” vaan sen luovaa soveltamista erilaisissa tilanteissa (Bandura 1997). Se, että oppija ymmärtää, mitä hänen tulisi tehdä, ja se, että hän osaa suhteuttaa harjoitteluaan kuhunkin tilanteeseen ja ohjelmistoon sopivaksi, kuuluvat keskeisesti musiikin oppimiseen (StGeorge ym. 2012, 243, 250).

Vaikka instrumenttiharjoittelua on tutkittu paljon, laulun harjoittelua on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän. Toisaalta tiedetään, että eri instrumenttien harjoittelu eroaa ainakin jossain määrin toisistaan. (ks. Summitt & Weidner 2022, 353.) Ensinnäkin harjoittelumäärät vaihtelevat: eräässä tutkimuksessa havaittiin, että kosketinsoittajat harjoittelevat määrällisesti eniten, ja seuraavaksi eniten harjoittelevat jousi-, vaski- ja puupuhallinsoittajat (Hallam ym. 2020). Se, kuinka paljon harjoittelustrategiat eroavat toisistaan eri instrumenteissa, on toistaiseksi epäselvää: Mikszan (2011) tutkimuksessa harjoittelutavat erosivat toisistaan vaski- ja puupuhaltajien välillä (Mikszan 2011, 64), kun taas toisissa tutkimuksissa opiskelijoiden käyttämässä harjoittelutavoissa oli vain vähän instrumentti-kohtaisia eroja (Hallam ym. 2020, 745; Nielsen 2004, 418). Todennäköisesti monet tietoiset strategiat, kuten suunnittelu, tavoitteenasettelu tai ongelmakohtien harjoittelu erikseen, ovat hyödyllisiä kaikissa instrumenteissa. Toisaalta äänentuoton ja kehonkäytön tavat vaihtelevat instrumenteittain, joten harjoittelussa on varmasti myös eroavaisuuksia. Laulu on vielä siitä erityinen, että siinä ”soitin” on kokonaisuudessaan laulajan keho.

Summitt ja Weidner (2022) tarkastelivat 79 laulun ammattilaisen harjoittelutottumuksia ja osoittivat, että ammattilaisten lähestymistavat harjoitteluun olivat moninaisia: harjoitussessioiden viikoittainen määrä sekä yksittäisen harjoituksen pituus ja rakenne vaihtelivat paljon. Myös harjoituksen sisältö ja tarkoitus vaihtelivat sen mukaan, kuinka tuttua

harjoiteltava ohjelmisto on, kuinka lähellä esiintyminen ajallisesti on ja millaiset asiat kaipaavat laulajan mielestä harjoittelua. Olennainen havainto oli, että ammattilaisten harjoittelutottumukset vaihtelivat joustavasti tarpeen ja ohjelmiston mukaan. Mitään selkeää harjoittelumallia esimerkiksi ajankäytön tai harjoitussession rakenteen suhteen ei löytenyt. Useimmat osallistujat käyttivät harjoittelunsa tukena pianoa, peiliä ja äänityksiä ja kertoivat soittotaitojensa olevan riittäviä tukemaan harjoittelua. Käytetyimpiä strategioita olivat merkintöjen tekeminen musiikkiin, fraasien toistaminen sekä virheellisten kohtien harjoittelu, kunnes ne korjaantuvat. Sen sijaan esimerkiksi harjoittelun nauhoittamista tai rytmin harjoittamista erikseen käytettiin strategioina vähemmän. Monet kuvailivat tekevänsä myös fyysisiä harjoitteita ja kokivat äänellisen terveyden ylläpitämisen tärkeäksi osaksi harjoittelua. Tutkimukseen osallistujat näkivät ryhmäharjoituksetkin (esimerkiksi ammattikuorossa) yksilöllisinä harjoitusmahdollisuuksina ja kertoivat harjoittelurutiiniensa muuttuneen kokemuksen myötä. (Summitt & Weidner 2022, 352–359.)

Summittin ja Weidnerin (2022) tutkimustulokset kuvaavat hyvin sitä, että parhaimmillaan ammattilaisen musiikillinen harjoittelu on joustavaa: se muokkautuu sisällöltään ja kestoltaan päivästä toiseen sen mukaan, millaista työskentelyä ohjelmiston tai oman instrumentin (kehon) kanssa tulee tehdä. Tutkimustulos tukee esimerkiksi Banduran (1997), Byron ja Cassidy'n (2008) sekä Liun (2023) näkemyksiä siitä, että asiantuntija osaa soveltaa erilaisia työskentelystrategioita luovasti tilanteen mukaan. Samalla tutkimus asettaa kyseenalaisiksi joidenkin tutkijoiden esittämät mekanistiset harjoitusmallit, jotka yksinkertaistavat tietoisesta harjoittelusta tietyn rungon, jota tulisi aina seurata. Esimerkiksi Pedrickin (1998) mukaan hyvän harjoituksen tulisi edetä aina viisivaiheisesti esivalmistelun, orientoitumisen ja lämmittelyn kautta kertaukseen ja uuden opiskeluun (Pedrick 1998). Tällaisille malleille ei ole löytynyt tieteellisiä perusteita, mutta ne saattavat olla pedagogisesti perusteltuja opiskeluaikana tai taitojen kehittämisen alkuvaiheissa.

Se, miten hyvän harjoittelun käsite ymmärretään laulun kontekstissa, riippuu kirjoittajasta. Nix (2017) näkee, että hyvän lauluharjoittelun ”tärkeimmät tavoitteet ovat taiteelliseen laulamiseen tarvittavien fyysisten ja henkisten taitojen kehittäminen, opittujen laulutaitojen soveltaminen taiteelliseen ilmaisuun sekä fyysinen ja henkinen valmistautuminen vaihteleviin esiintymistilanteisiin” (Nix 2017, 215). Nix näkee siis harjoittelun holistisena toimintojen kokonaisuutena, joka edistää musiikillista asiantuntemusta. Rainero (2012) nojautuu ehkä tarkemmin Ericssonin työryhmän (1993) alkuperäiseen käsitteeseen määriteltäessä, että ”tietoinen harjoittelu tarkoittaa tarkoituksenmukaisten strategi-

oiden soveltamista lauluharjoitteluun siten, että tavoitteena on parantaa musiikillisia elementtejä, kuten nuottien ja rytmin tarkkuutta, nopeutta, fraseerausta, äänenlaatua tai muita osa-alueita (Rainero 2012). Määrittelyiden erot syntyvät osittain siitä, että Nix lähestyy harjoittelua sen tavoitteiden kautta, kun taas Rainero painottaa harjoittelun sisältöä. Toisaalta myös Nix (2014) korostaa jäsenytyneen harjoittelun tärkeyttä toteamalla, että ”optimaalinen laulutekniikka rakentuu kehon hallinnasta, ääniharjoitusten huolellisesta suunnittelusta ja tarkoituksenmukaisesta käytöstä, soveltuvan ohjelmiston valinnasta sekä harjoitussessioiden optimaalisesta strukturoinnista” (Nix 2014, 2).

Vaikka varsinaista tutkimusta lauluharjoittelusta on vähän, laulunopettajat ja -tutkijat ovat antaneet ehdotuksia hyvän harjoittelun sisällöksi. Esimerkiksi Raineron (2012) mukaan tietoisien harjoittelun ydin muodostuu rakenteen ja joustavuuden yhdistelmästä: rakenne auttaa keskittymään keskeisiin elementteihin, kun taas joustavuus mahdollistaa harjoituksen muokkaamisen tilanteen mukaan. Harjoittelun joustavuus tuli hyvin ilmi myös Summittin ja Weidnerin (2022) lauluammattilaisia käsittelevästä tutkimuksesta. Rainero (2012) väittää, että monet laulajat löytävät tehokkaat harjoittelutavat itse vasta vuosien tehottoman harjoittelun jälkeen, ja monet saapuvat korkeakouluunkin ilman kehittyneitä harjoittelustrategioita. Hän ehdottaa, että klassisen lauluharjoittelun keskeinen periaate olisi jakaa laulamisen monimutkainen prosessi melodiaan, rytmiin ja tekstiin, joita voitaisiin harjoitella erikseen ja vaiheittain. Lauluteksti tulisi käänntää tarkasti ja harjoitella ensin musiikista irrallaan puheen kautta, kiinnittäen huomiota tekstin merkityksiin ja ääntämiseen. Vaikeat rytmit tulisi harjoitella ensin erikseen puhumalla tai taputtamalla. Melodian harjoittelu taas voitaisiin ensin toteuttaa ilman tekstiä, jotta voitaisiin keskittyä hyvin soivaan linjaan. Melodian harjoittelussa tulisi edetä vaiheittain laulamalla ensin pelkillä vokaaleilla, sitten lisäämällä mukaan sanojen alkukonsonantit ja lopuksi loppukonsonantit. Rainero (2012) perustelee, että koska konsonantit voivat häiritä linjakkuutta ja resonanssia, niiden lisääminen olisi hyvä tehdä vähitellen. Äänenmuodostusharjoitukseen voitaisiin sisällyttää myös yksittäisiä fraaseja suoraan ohjelmistosta, ja harjoitusten rakennetta voitaisiin muokata aloittamalla harjoittelu esimerkiksi aina eri kohdasta kappaletta. Yksittäiseen osa-alueeseen keskittyminen kerrallaan ja samanaikaisten tehtävien vähentäminen voisi parantaa oppimisen tehokkuutta. (Rainero 2012, 204–214.)

On tärkeää huomioida, että Raineron (2012) esittämät näkemykset pohjautuvat hänen kehittämäänsä, tutkimuksesta inspiroituneeseen pedagogiseen käytäntöön, jonka hän on omassa työssään kokenut toimivaksi. Yllä kuvattujen harjoittelutapojen ja oppimistulosten välistä yhteyttä ei kuitenkaan ole toistaiseksi suoraan osoitettu empiirisesti. Toisaalta

ajatus oppimisprosessin jakamisesta eri vaiheisiin on hyvin linjassa harjoittelututkimuksen kanssa: esimerkiksi Ericsson työryhmineen (1993) ja Nix (2014, 2017) esittävät, että oppimistehtävät tulisi pilkkoa pienempiin osiin, joissa oppilas voi onnistua (Ericsson ym. 1993; Nix 2014, 2017). Lisäksi Raineron (2012) ehdottama tapa, jossa uuden teoksen osaluokkia harjoitellaan ensin erikseen ja sitten yhdessä, on linjassa lukuisten harjoittelututkimusten kanssa, jotka ovat määritelleet yhdeksi laadukkaana harjoittelun piirteeksi ongelma-kohtien harjoittelun musiikillisesta kontekstista irrallaan.

Vaikka tietoista harjoittelua on tutkittu erilaisin tavoin ja erilaisin mittarein, näyttää siltä, että tutkimus on läpi vuosikymmenien päätyneet yhteen yhteiseen johtopäätelmään: harjoittelu on oma taitokokonaisuutensa, jota kannattaa opettaa (Baughman 2016; Ericsson ym. 1993; Hallam ym. 2012; Kostka 2004, 23; Manternach 2023; Pedrick 1998; Prichard 2021; Weidner 2021). Tietoisten harjoittelutottumusten ohjauksella voi olla merkitystä opiskelijoiden harjoittelun kehittämisessä (Summitt & Weidner 2022, 353), vaikkakaan tämä ei ole aina itsestäänselvää (Barry 2007; Pike 2017). Viikoittaisten laulutuntien ulkopuolella opiskelijoiden tulisi nähdä oma roolinsa siten, että he opettavat itse itseään. Opiskelijoille tulisi siis opettaa, miten harjoitella itsenäisesti ja miten valita harjoittelustrategioita, jotka toimivat parhaiten heille itselleen. (Baughman 2016, 451–454.) Laulun opiskelu on haastavaa, sillä jokaisella viikolla opiskelija joutuu periaatteessa siirtämään yhden oppituntin aikana opitut asiat omaa harjoitteluunsa siten, että ne ovat hyödyllisiä ja kestäviä myös itsenäisesti työskennellessä (Frey-Monell 2010, 147). Laulun oppimisen tukeminen on haastavaa myös opettajalle, jonka tulisi toisaalta oppituntien aikana löytää keinoja vastata jokaisen opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja toisaalta edistää myös kunkin opiskelijan harjoittelutottumusten kehittymistä (Baughman 2016, 451). Nix (2014, 2017) kuitenkin esittää, että yhdistellen tietoa äänifysiologiasta, ääniakustiikasta, äänen kehityksestä, liikunfafysiologiasta sekä motorisesta oppimisesta opettajat voivat yksilöllistää harjoittelua kullekin laulajalle siten, että harjoittelu ottaa huomioon kunkin laulajan vahvuudet, kehityskohteet ja oppimistavat (Nix 2014, 1; Nix 2017, 215). Tehtävä ei ole yksinkertainen, sillä tällöin kyse ei ole enää yksittäisten harjoitteluideoiden esittelystä vaan laulajan oppimisen kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Harjoittelun opettaminenkin on siis oma taitokokonaisuutensa, jolle tulisi antaa huomiota opettajankoulutuksessa.

Se, mikä toistuvasti sivuutetaan harjoittelua käsittelevissä tutkimuksissa, on harjoittelun emotionaalinen ulottuvuus: se, miltä harjoittelu tuntuu ja millaisia tunnekokemuksia se herättää. Monet tutkijoiden esittämät harjoittelutavat pyrkivät vastaamaan lähinnä siihen, miten uusi teos saadaan haltuun nopeammin ja tehokkaammin, jolloin keskiöön nousee

erityisesti virheiden tunnistaminen ja niiden poistaminen. Päähuomion saa tällöin musiikillinen sisältö eikä musiikkia harjoitteleva ihminen. Harjoittelun tukemisen tulisi siis olla paljon muutakin kuin sitä, että laulajaa opetetaan tunnistamaan virheitään ja harjoittelemaan niitä erikseen tarkoituksenmukaisilla tavoilla. Laulajana kehittymisen kannalta olennaista on myös, millaisessa ilmapiirissä opetus ja itsenäinen harjoittelu tapahtuu, missä määrin laulaja luottaa kykyihinsä oppia ja harjoitella, millainen suhde laulajalla on ääneensä ja miten hän suhtautuu virheisiin ja haasteisiin. Psykologisesti turvallinen oppimis- ja harjoitteluympäristö sekä laulajan luottamus omiin kykyihinsä voivat olla erittäin olennaisia tekijöitä onnistuneessa harjoittelussa ja paremmissa oppimistuloksissa.

2.1.2 Tekeekö harjoitus mestarin?

Laadukkaan harjoittelun merkitys osaamisen kehittymiselle tunnustetaan niin tieteellisessä tutkimuksessa kuin käytännön toiminnassakin. Lausahdus ”harjoitus tekee mestarin” tunnetaan laajasti eri kulttuureissa. Käsitteet siitä, kuinka suuri merkitys harjoittelulla on asiantuntemuksen kehittymisessä, ovat kuitenkin vaihdelleet paljon. Laulunopettajan onkin tärkeää ymmärtää, millaiset tekijät voivat vaikuttaa oppilaan musiikillisen asiantuntemuksen kehittymiseen – runsaan ja laadukkaan harjoittelun lisäksi.

Tietoisien harjoittelun käsitteen alkuperä juontaa juurensa Ericssonin, Krampen ja Tesch-Römerin vuonna 1993 julkaisemaan artikkeliin, josta tuli sittemmin yksi psykologian tutkimuksen kuuluisimmista ja siteeratuimmista teksteistä (Macnamara 2019, 2). Ericsson työryhmineen (1993) pyysi eräässä musiikkikorkeakoulussa opiskelevia viulisteja arvioimaan, kuinka monta tuntia viikossa he olivat harjoitelleet yksin viulunsoittoa siitä lähtien, kun aloittivat lapsena soittamaan. Lisäksi he pyysivät kyseisen korkeakoulun opettajia arvioimaan viulistien taitoja. Ne viulistit, joita kyseisen korkeakoulun opettajat pitivät ”parhaimpina”, olivat harjoitelleet 18 vuoden ikään mennessä keskimäärin 7410 tuntia, kun taas ”hyvät” viulistit keskimäärin 5301 tuntia. Kolmas ryhmä, ei-pääaineiset viulua soittavat musiikkikasvatuksen opiskelijat olivat harjoitelleet keskimäärin 3420 tuntia (Ericsson ym. 1993, 379). Artikkelissa ei avata tarkemmin, mihin opettajien arvio parhaimmuudesta perustui, mutta tutkimuksen perusteella vaikutti ilmeiseltä, että taidoiltaan pisimmällä olleet viulistit olivat myös harjoitelleet muita enemmän. Tutkimuksen myötä Ericsson työryhmineen (1993) intoutui varsin rohkeaan johtopäätökseen kirjoittaessaan, että ”yksilöt omaksuvat käytännöllisesti katsoen kaikki taitavien asiantuntijoiden ominaisuudet tietoisien harjoittelun kautta” (Ericsson ym. 1993, 397). Tällä väittämällä he siis

käytännössä esittivät, että erot ihmisten osaamisessa alalla kuin alalla selittyvät pelkääntään sillä, kuinka paljon he ovat elämänsä aikana harjoitelleet tietoisesti. Tutkimus on sittemmin innoittanut myös monia populaarijulkaisuja (Macnamara ym. 2014): niissä asiaa on yksinkertaistettu vielä lisää esittämällä, että 10 000 tuntia harjoittelua johtaa asiantuntemukseen, vaikka tietyille aikamäärille ei ole löytynyt tieteellistä perustaa (Ericsson 2019).

Tiedeyhteisö on sittemmin kritisoinut Ericssonin työryhmän (1993) alkuperäisen tutkimuksen johtopäätöksiä ja pyrkinyt tuomaan esille, että korkean osaamisen saavuttamiseen tarvitaan muutakin kuin harjoittelua. Hambrick työryhmineen (2013) arvioi uudelleen musiikin ja shakin asiantuntijuutta koskevia tutkimuksia ja tuli johtopäätökseen, että tietoinen harjoittelu selittäisi yksilöllisistä eroista keskimäärin kolmanneksen – siis paljon muttei kokonaan (Hambrick ym. 2013, 37–38). Platz työryhmineen (2014) puolestaan kritisoi Hambrickin työryhmän (2013) tutkimuksen metodologiaa ja tapaa käyttää tietoisien harjoittelun käsitettä. He tekivät uuden analyysin musiikillista osaamista käsittelevistä tutkimuksista ja tulivat johtopäätökseen, että tietoisella harjoittelulla on paljon suurempi merkitys kuin Hambrickin työryhmä oli omassa tutkimuksessaan esittänyt (Platz ym. 2014, 2, 10–11). Samana vuonna Macnamara työryhmineen (2014) toteutti laajamittaisen analyysin tietoisien harjoittelun tutkimuksesta ja esitti, että tietoinen harjoittelu selittäisi noin 21 prosenttia eroista musiikillisessa osaamisessa (Macnamara ym. 2014, 1). Kuusi vuotta myöhemmin Miller työryhmineen (2020) toteutti samasta aineistosta uuden analyysin erilaisilla kriteereillä ja tuli johtopäätökseen, että tietoisella harjoittelulla on suurempi merkitys musiikillisessa osaamisessa kuin mitä Macnamaran työryhmä (2014) oli esittänyt (Miller ym. 2020).

Se, miksi tulokset ovat niin ristiriitaisia, johtuu osittain siitä, että tietoisien harjoittelun käsite on edelleen sumea sekä tutkijoille että tutkittaville (Bonneville-Roussy ym. 2015, 689). Epäselvää on, mikä kaikki katsotaan tietoiseksi harjoitteluksi milläkin alalla ja tuleeko harjoittelun esimerkiksi olla aina opettajan suunnittelemaa tai ohjaamaa (Macnamara ym. 2019, 3, 17–18). Platz työryhmineen (2014) on todennut, että ”tietoiseksi harjoitteluksi sopiva relevantti toiminta täytyy ymmärtää joka alalla erikseen” (Platz ym. 2014, 1) ja Ericsson työryhmineen (1993) ehdotti jo alkuperäisessä artikkelissaan, että ”muusikoiden tarkastelu edellyttää erillistä tarkastelua eri instrumenttien kohdalla” (Ericsson ym. 1993, 388). Kun tutkittava käsite ymmärretään eri tavoin, sitä myös laskeaan eri tavoin, jolloin saadaan erisuuruisia tuloksia harjoittelun merkityksestä. Lisäksi tapa, jolla harjoittelun määrää on mitattu, on vaihdellut tutkimuksesta toiseen. Monissa

tutkimuksissa osallistujia on pyydetty kyselyissä tai haastatteluissa arvioimaan elämänsä aikana kertyneen harjoittelun määrää. Ihmisen muisti ei ole täydellinen, joten tällaisilla menetelmillä voidaan saada korkeintaan suuntaa antavia arvioita (Hambrick ym. 2013, 36; Platz ym. 2014, 11), ja on myös esitetty, että ihmisillä on taipumus arvioida harjoittelumääränsä todellisuutta suuremmiksi (Ericsson ym. 1993, 378, 382).

Tutkimustulosten eroja selittää myös se, että musiikissa asiantuntijuutta ei voi mitata millään objektiivisella mittarilla (Hambrick ym. 2013, 40). Kilpaurheilijoiden suorituksia voidaan asettaa järjestykseen sen perusteella, kuka voittaa kilpailun, mutta musiikillinen osaaminen – mukaan lukien musiikillinen kilpailumenestys – perustuu yksinomaan sosiaaliseen arviointiin (ks. alaluku 2.3.4 – Laulaminen sosiaalisesti arvioituna toimintana). Näin ollen eron tekeminen kahden musiikin ammattilaisen välille siinä, kumpi on ”asiantuntevampi”, on aina mielipidekysymys ja usein tarpeetonkin. Ericssonin työryhmän (1993) alkuperäisessä tutkimuksessa viulistien ”parhaimmuus” perustui opettajien näkemyksiin, ja muissa tutkimuksissa asiantuntemuksen mittaamiseen on käytetty vastaavia sosiaalisia indikaattoreita, kuten kilpailumenestystä, tutkintoarvosanoja tai asiantuntija-arvioita. Ei siis ihme, että tutkimukset, joissa yritetään laskea tietoisien harjoittelun merkitystä asiantuntijuudelle, päätyvät toisistaan poikkeaviin lopputulemiin, sillä musiikin alalla sekä harjoittelun että asiantuntijuuden määritelmät ovat epämääräiset. Herää kysymys, miksi näin monimutkaista ilmiötä yritetään edes muuttaa kvantifioitavaan muotoon.

On kuitenkin totta, että korkean musiikillisen osaamisen taustalla on muutakin kuin runsas määrä tietoista harjoittelua. Esimerkiksi oppijan sisäinen motivaatio ja intohimo musiikkia kohtaan ennustavat tietoisten harjoittelustrategioiden käyttöä, joka puolestaan auttaa korkean musiikillisen osaamisen kehittämisessä (Bonneville-Roussy, Lavigne & Vallerand 2011, 123). Harjoittelun herättämät myönteiset tunteet voivat johtaa tehokkaampaan harjoitteluun, kun taas kielteiset tunteet voivat häiritä ja hidastaa harjoittelua (Cheng & Southcott 2023, 350–351). Lisäksi musiikillinen minäpystyvyys, siis ihmisen uskemukset omista musiikillisista kyvyistään (tarkemmin alaluvussa 2.3.2) on yksi korkean osaamisen merkittävistä avaintekijöistä. Bandura (1997) muistuttaa, että korkea osaaminen vaatii ihmiseltä paitsi taitoja ja motivaatiota, myös uskoa siihen, että hän osaa käyttää taitojaan hyvin. Pelkkä tietotaito sinänsä ei riitä, jos ihmiseltä puuttuu itseluottamus omaan osaamiseensa. Täten eri ihmiset, joilla on objektiivisesti tarkasteltuna samankaltaiset taidot, voivat suoriutua huonosti, riittävästi tai poikkeuksellisen hyvin sen mukaan, miten he uskovat omiin kykyihinsä. (Bandura 1997, 36–37, 80.)

Lisäksi harjoittelututkimuksissa on jäänyt vähemmälle huomiolle se, miten oppijan sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ympäristö sekä taloudelliset realiteetit voivat lisätä tai rajoittaa hänen mahdollisuuksiaan keskittyä taitojensa kehittämiseen. Taitavaksi tulemista voidaan edesauttaa oppijaa ympäröivän sosiaalisen tukijoukon kautta, jota Gruber työryhmiineen (2008) kutsuu nimellä ”persons in the shadow” eli ”varjoihin jäävät ihmiset” (Gruber ym. 2008). Esimerkiksi perheenjäsenet, läheiset tai ystävät, joiden merkitys jää usein muilta ihmisiltä näkymättömiin, saattavat tukea oppijan harjoittelumahdollisuuksia esimerkiksi taloudellisesti tai psykologisesti kannustamalla ja rohkaisemalla (Palonen ym. 2021). Monet musiikin ammattilaiset ovat aloittaneet soiton- tai laulunopiskelun lapsina, jolloin vanhempien ja varhaisten opettajien merkitys harrastuksen tukemisessa on voinut korostua erityisen paljon (Creech 2009; Creech & Hallam 2011; Längler ym. 2022, 185; Royo 2014). Moore, Burland ja Davidson (2003) löysivät nuorten musiikilliselle osaamiselle runsaiden harjoittelumäärien sijaan sosiaalisia selittäjiä: vanhempien sitoutumisen harjoittelun tukemiseen, harjoittelun varhaisen aloittamisien sekä ensimmäisen opettajan ystävällisyyden (Moore ym. 2003, 529). Längler tarkasteli tutkimusryhmiensä (2022, 2018) kanssa sosiaalisten tukijoukkojen merkitystä populaarimusiikin harjoittelussa ja havaitsi, että vertaisten tuella voi olla ratkaisevan tärkeä, jopa opettajien ja vanhempien tukea suurempi merkitys (Längler ym. 2022, 203; Längler, Nivala & Gruber 2018, 224).

Lisäksi koulutusinstituutiot, yhteiskunnalliset olosuhteet ja koko sosiokulttuurinen ympäristö laajassa merkityksessään voivat edesauttaa musiikillisen osaamisen kehittämistä – tai toisaalta rajoittaa sitä (Gruber ym. 2008). Se, tuetaanko lasten ja nuorten tasavertaisia harrastusmahdollisuuksia yhteiskunnallisella tasolla ja se, millaisia sisäänpääsykriteerejä esimerkiksi musiikkiopistot käyttävät, ovat yhteydessä siihen, keille ylipäätään tarjoutuu mahdollisuus ryhtyä kehittämään musiikillisia taitojaan eteenpäin. Toisaalta internetin ja sosiaalisen median ansiosta tietoa on nykyään runsaasti kaikkien saatavilla, ja artistien ja idoleiden seuraaminen voi tukea ja inspiroida myös omaa harjoittelua (Längler ym. 2022, 203). Toisaalta omien taitojen kehittämiseen soveltuvan, luotettavan ja hyödyllisen tiedon erottaminen informaatiomassasta ei ole aina helppoa.

Korkean musiikillisen osaamisen taustalla on siis pitkäjänteisen harjoittelun ja motivaation lisäksi myös ainakin sosiaalinen ympäristö, joka tukee ja kannattelee harjoittelua. Lisäksi on muistettava, että se, ketä pidetään asiantuntijana taiteen alalla, perustuu muiden tekemään sosiaaliseen arviointiin eikä suoraan ihmisen asiantuntemukseen sinänsä. Täten taiteen asiantuntijuuteen saatetaan liittää maineen, kuuluisuuden tai menestyksen

kaltaisia sosiaalisesti rakentuneita ilmiöitä ja mielikuvia. Näkyvyys ja menestys eivät kuitenkaan ole hyviä asiantuntemuksen mittareita, sillä huippuasiantuntija voi olla yhtä lailla maailmaa kiertävä kuuluisuus tai taustalla vaikuttava henkilö (nk. person in the shadow) (Gruber ym. 2008): esimerkiksi opettaja, jonka merkitys tunnustetaan alan sisällä.

Musiikin lähialoilta tehdyt tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet, etteivät taiteilijan maine ja arvostus rakennu pelkästään osaamisesta ja harjoittelusta vaan ennen kaikkea verkostoista. Esimerkiksi Fraiberger tutkimusryhmineen (2018) tutki 500 000 kuvataiteilijan näyttelyhistoriaa ja urapolkua luomalla monikerroksisen verkoston maailman taidegallerioista, joiden välillä taide liikkuu. Tutkimuksen perusteella oli selvää, että taiteilijan varhainen pääsy verkoston arvostettuihin instituutioihin tarjoaa pitkäaikaisen pääsyn korkeamaineisiin näyttelyihin. Uran aloittaminen verkoston reuna-alueilta puolestaan rajoittaa mahdollisuuksia ja lisää riskiä keskeyttämiseen ja alan vaihtamiseen. Taiteilijan kotimaalla saattaa olla merkitystä siinä, kuinka todennäköisesti hän voi päästä arvostettuihin taideverkostoihin. (Fraiberger ym. 2018.) Braden ja Teekens (2019) tutkivat yli 1100 kuvataiteilijan työhistoriaa 60 vuoden ajalta ja havaitsivat kiinnostavan ilmiön: kun vähemmän tunnettu taiteilija esitellään kuuluisan taiteilijan rinnalla (esimerkiksi samassa taidenäyttelyssä), voi syntyä halovaikutus, jossa myös vähemmän tunnettua taiteilijaa aletaan pitää menestyneenä alansa huippuna (Braden & Teekens 2019, 3). Herrera-Guzmán tutkimusryhmineen (2023) puolestaan tutki yli 6 000 balettianssijan urapolkua ja heidän taustallaan olleita 1 600 oppilaitosta. Tutkimus osoitti selkeästi, että korkeamaineinen balettikoulu ennustaa opiskelijoiden työllistymistä ja kilpailumenestystä, sillä se tarjoaa pääsyn merkittäviin sosiaalisiin verkostoihin. Vaikka tarkka ja kurinalainen harjoittelu on keskiössä balettialallakin, tanssijoiden uralla etenemiseen vaikuttavat osaamisen lisäksi suuresti heidän sosiaaliset ja ammatilliset yhteytensä. (Herrera-Guzmán ym. 2023, 1.) Samankaltaisia tuloksia on saatu myös esimerkiksi kirjailijoiden (Wang ym. 2019) ja akatemiatutkijoiden (Deville ym. 2014) urapolkua tarkastelevissa verkostotutkimuksissa.

Arkikielessä käytetty kuvaus ”läpimurto” on siis osuva: jos taiteilija murtaa itsensä läpi johonkin merkittävään taiteen instituutioon, maineikkaaseen oppilaitokseen, vaikutusvaltaiseen levy-yhtiöön tai verkottuneeseen agenttuuriin, on todennäköisempää, että hän saa hienoja yhteistyömahdollisuuksia, näkyvyyttä ja arvostusta. Tämä ei tietenkään tarkoita, etteivätkö menestyneet taiteilijat todella olisi alansa huippuosajia, mutta se korostaa sitä, että maailmassa on paljon hiljaista mestaruutta, joka ei nouse tunnettuuteen. Kaikilla ei ole yhtäläistä mahdollisuutta tai intressiä päästä toimimaan merkittävässä instituutioissa, vaikka tietoista harjoittelua olisi taustalla runsaasti ja osaamista löytyisi. Kaikki eivät ole

olleet verkostoihin pääsemisessä yhtä onnekkaita ja tavoitteellisia, ja osa on saattanut priorisoida elämässään muita asioita. Täten oletus siitä, että menestyneimmät ja kuuluisimmat taiteilijat olisivat osaamiseltaan muita parempia, on kyseenalainen. Lisäksi on muistettava, että jatkuva (esimerkiksi viihdeteollisuuden ylläpitämä) näkyvyys voi olla hyvin kuormittavaa, eikä julkisuus välttämättä tunnu houkuttelevalta (Holmes 2010, 74).

Käy siis entistä selvemmäksi, että korkean osaamisen ja asiantuntija-aseman taustalla on paljon muutakin kuin runsas määrä tietoista harjoittelua. Ihmisen luottamus kykyihinsä, sosiaalisesta ympäristöstä elämän aikana saatu tuki sekä – alan ammattilaiseksi päätyvien kohdalla – ammatillisten verkostojen tarjoamat uramahdollisuudet ovat kaikki yhteydessä musiikillisen asiantuntemuksen kasvuun. Tämä ei tarkoita sitä, että vain tietyissä olosuhteissa toimivista ihmisistä voisi tulla huippuasiantuntijoita – maailma on täynnä inspiroivia tarinoita ihmisen noususta vaikeista olosuhteista kohti menestystä. Tämä tarkoittaa kuitenkin sitä, että ympäristön antamat mahdollisuudet ovat eri ihmisille eriarvoiset. Osa taiteilijoista joutuu tekemään suuria ponnisteluja ylittääkseen sellaisia sosiaalisia, yhteiskunnallisia tai rakenteellisia esteitä, jotka eivät toisille taiteilijoille ole esteitä lainkaan. Ihminen mielellään selittää menestyksensä pelkästään oman ahkeruutensa ja ponnisteluensa kautta, mutta tällöin hän jättää huomiotta ne epätasaisesti jakautuneet ympäristön tarjoamat mahdollisuudet, joiden hyödyntäminen on auttanut häntä saavuttamaan asemansa. Se, mitä ihminen itse tietoisesti tekee ja millaisia valintoja hän tekee, on tietenkin tärkeää. Mutta lisäksi se, mitä toiset ihmiset tekevät hänelle, on hyvin merkityksellistä. Yksilökeskeisessä kulttuurissa on tärkeää muistaa, että sosiaalisesti arvioituilla aloilla, kuten musiikissa, ihmisen urapolun rakentavat ennen kaikkea toiset ihmiset – kysymällä, valitsemalla, suosittelemalla, seuraamalla ja antamalla uusia mahdollisuuksia. Ihmisen musiikillista osaamista ja asiantuntijuutta ei rakenneta yksin vaan yhdessä muiden kanssa – ensimmäisestä soitto- tai laulutunnista alkaen.

Yhteenvedon voidaan todeta, että vaikka riittävä määrä laadukasta harjoittelua on kaikkein keskeisin keino osaamisen kartuttamiseen, tarvitaan lisäksi ainakin suotuisia olosuhteita, motivaatiota, korkeaa minäpystyvyyttä, mahdollisuuksia kehittää osaamista hyvien opettajien kanssa sekä kannustava sosiaalinen tukiverkosto, jotta ihminen voi kasvaa korkeatasoiseksi musiikin osaajaksi. Lisäksi musiikin ammattilaisten urapolkuja muokkaavat suuresti heidän sosiaaliset verkostonsa. Näin ollen voidaan sanoa, että Ericssonin ja työryhmän (1993, 397) väite siitä, että harjoittelu yksinomaan johtaa asiantuntemukseen, on ehkä turhan liioiteltu. Toisaalta väite tulee ymmärtää kontekstissaan, sillä on selvää, että Ericssonin työryhmineen halusi tutkimuksellaan kyseenalaistaa lahjakkuusajattelun.

Vielä pitkälle 1990-luvulla (ja osittain edelleenkin) on kuviteltu, että ihmisten huippuosaaminen johtuisi synnynnäisestä lahjakkuudesta, joka siirtyisi geenien välityksellä ja määritteli ihmisen mahdollisuuksia (Ericsson ym. 1993, 363, 393). Se, että artikkelissa erikseen todettiin, ettei huippumuusikoksi synnytä vaan sellaiseksi tullaan ”hitaasti todella pitkän ajan myötä tapahtuvan harjoittelun tuloksena” ja että ”monet ominaisuudet, joiden on aikoinaan uskottu heijastavan synnynnäistä lahjakkuutta, ovat itse asiassa tulosta intensiivisestä, vähintään 10 vuotta kestäneestä harjoittelusta”, kertoo siitä, millaisessa asenneilmastossa tutkimus aikoinaan syntyi. Tässä kontekstissa ihmisen oman ahkeruuden ja työnteon merkityksen korostamisen katsottiin ”demokratisoineen oppimisen” (Kurutz 2020). Ericsson on esittänyt myös myöhemmissä teksteissään, että korkeatasoiseen osaamiseen yhdistyvät kognitiiviset ja fysiologiset muutokset ovat seurausta pitkäjänteisestä harjoittelusta, eivätkä ne ole synnynnäisiä (esim. Ericsson 2007, 15–16).

Ericssonin (2007) väittämät ovat nykytutkimuksenkin valossa oikeansuuntaisia: geneettisesti määrittynyttä synnynnäistä lahjakkuutta ei ole enää nostettu ihmisen osaamisen selittäjäksi samalla tapaa kuin aikaisemmin. Tiedeyhteisön nykyinen käsitys on, että runsas laadukas harjoittelu on ensisijainen väylä korkean osaamisen saavuttamiseen. (Palonen ym. 2021, 198–199.) ”Harjoitus siis *voi* tehdä mestarin”, kunhan oppijaa tuetaan harjoittelemaan hyvin ja luottamaan itseensä, ja kunhan mahdollisuuksia harrastaa ja harjoitella tuetaan yhteiskunnallisten rakenteiden tasolla yhdenvertaisuuden lähtökohdista.

Lopuksi on kuitenkin lisättävä, ettei lahjakkuusajattelu sinänsä ole kadonnut yhteiskunnallisesta keskustelusta. Lahjakkuusmyytti voi olla osittain jopa taidealojen itsensä ylläpitämää. Titze (2022) huomauttaa, että monien esittävien taiteiden, myös laulun, toimintakulttuuriin kuuluu harjoittelun merkityksen häivyttäminen, jotta onnistutaan ulospäin antamaan vaikutelma luonnollisuudesta ja vaivattomuudesta. Mitä haastavammista tehtävistä on kyse, sitä helpommilta niiden kuuluisi näyttää (Titze 2022): ikään kuin ihminen olisi suorastaan ”syntynyt lavalle”. Esiintyjät tietävät, ettei tällaisen illuusion syntyminen ole mahdollista ilman todella pitkäjänteistä harjoittelua, ja tässä on juuri yksi lauluharjoittelun suurimmista paradokseista: tehdä runsaasti töitä sen eteen, että lopputulos ei vaikuttaisi työnteolta lainkaan. Herää kysymys, nähtäisiinkö esiintyvät taidealat yhteiskunnassa eri tavalla, jos taiteen ammattilaiset oma-aloitteisesti raottaisivat itsenäisen harjoittelun ylle laskeutuneita ”sumennusverhoja” ja jakaisivat aiempaa avoimemmin pitkäjänteisten työskentelyprosessien merkitystä taiteilijaksi kasvussa. Kun ”suuri yleisö” tulisi tietoisemmaksi niistä oppimisprosesseista, jotka usein jätetään pimentoon, saattaisi sa-

malla kasvaa entistä yleisempi ymmärrys siitä, minkä tieteellinen tutkimus on jo osoittanut: ”mestarilaulajaksi” ei synnytä, vaan sellaiseksi voidaan tulla todella pitkäjänteisen työn tuloksena, mikäli olosuhteet sen mahdollistavat.

2.2 Psykologinen turvallisuus

Psykologinen turvallisuus on noussut viime vuosikymmeninä tärkeäksi käsitteeksi oppimista ja vuorovaikutusta tarkastelevassa tutkimuksessa. Turvallisuuteen liittyviä ilmiöitä käsitellään niin kasvatuksessa, sosiaalipsykologiassa, johtamisessa kuin organisaatiotutkimuksessakin. Psykologisella turvallisuudella tarkoitetaan yksilön uskomusta siitä, että ympäristö on turvallinen vuorovaikutukseen liittyvälle riskinotolle (*safe for interpersonal risk-taking*) (Edmondson & Lei 2014, 23; Edmondson 1999, 350; Kim, Lee & Connerton 2020, 1). Psykologinen turvallisuus on olennainen tekijä työskentelyssä, sillä turvallisissa tilanteissa ihmiset uskaltavat ilmaista itseään kognitiivisesti ja emotionaalisesti ilman pelkoa negatiivisista seurauksista tai arvostelusta (Lateef 2020, 5–6). Turvallisuuden kokemus vuorovaikutuksessa voi lisätä ihmisten halukkuutta ilmaista ajatuksiaan, kysymyksiään tai virheitään ilman, että heidän tarvitsee pelätä kielteisiä sosiaalisia seurauksia, kuten vähättelyä, arvostelua, torjumista tai nolaamista (Edmondson & Lei 2014; Edmondson 1999, 354; Lateef 2020, 4). Tällöin ihmiset voivat olla avoimempia kehittymään, tunnistamaan ongelmia ja ideoimaan parannusmahdollisuuksia, joita he uskaltavat myös tuoda esille. Psykologinen turvallisuus voi edistää tehokkuutta ja suoriutumista erityisesti työtehtävissä, jotka herättävät epävarmuutta ja joissa tarvitaan kykyä toimia luovasti ja ratkaista ongelmia yhdessä. (Edmondson & Lei 2014, 36–37; Lateef 2020, 5–6.)

Psykologinen turvallisuus on olennainen tekijä myös oppimisessa, sillä turvallisissa vuorovaikutustilanteissa ihmiset uskaltavat pyytää apua, tuoda esille virheensä ja onnistumisensa sekä näyttää oman haavoittuvuutensa – vähemmällä huolella siitä, miten muut häneen suhtautuvat (esim. Edmondson 1999, 355; Renzi 2020, 202). Epämukavuusalueella toimiminen kuuluu usein oppimiseen, ja juuri siksi psykologisen turvallisuuden merkitys on niin tärkeä: se voi auttaa toimimaan itselle vieraalla alueella ilman pelkoa tai emotionaalista kuormitusta. Turvallisessa ilmapiirissä ihmiset voivat sopeutua hyvinkin haastaviin tehtäviin, ottaa enemmän omistajuutta, ratkaista ongelmia luovasti ja oppia nopeammin (Clark 2020, 5; Kim ym. 2020, 9–10).

Sen lisäksi, että turvallisuuden kokemus voi olla yhteydessä tehokkaampaan työskentelyyn tai parempaan oppimiseen, turvallisuus on myös ihmisen perustavanlaatuisimpia tarpeita (esim. Maslow 1970, 18–19). Arkikokemusten perusteella on ilmeistä, että se, tuntevatko ihmiset olonsa turvalliseksi, vaikuttaa heidän hyvinvoinnin kokemuksiinsa. Turvallisuuden tunne voi saada ihmisissä aikaan rauhallisuutta ja tasapainoisuutta, kun he kokevat olonsa hyväksytyiksi (Piispanen 2008, 176–177). Psykologinen turvallisuus nivoutunee siis myös ihmisten tarpeeseen kokea hyväksyntää sosiaalisissa tilanteissa.

Parhaimmillaan psykologinen turvallisuus toimii vuorovaikutustilanteiden taustalla eräänlaisena turvaverkkona, joka tukee ihmisten rohkeutta ilmaista itseään aidosti (Lateef 2020, 5). Psykologisesti turvallinen työskentely- ja oppimisympäristö ei kuitenkaan tarkoita normitonta tilaa, jossa kaikki olisi vapaata ja sallittua, vaan se rakentuu ihmisten väliselle vastavuoroiselle luottamukselle ja kunnioitukselle, jossa kaikki antavat toisilleen tilaa olla oma itsensä (Edmondson 1999, 354). Turvallisessa ympäristössä kaikki voivat kukoistaa ja hyödyntää parhaita kykyjään sekä toisaalta kasvaa ja kehittyä (Lateef 2020, 6). On siis perusteltua ehdottaa, että psykologinen turvallisuus olisi yhteydessä myös myönteisten minäpystyvyyskomusten rakentumiseen.

Pedagogin näkökulmasta on ilmeistä, että turvallisuus on hyvän oppimisympäristön keskeisimpiä edellytyksiä (Piispanen 2008, 4). Olennaista on ymmärtää, että tällainen turvallisuus ei kuitenkaan synny itsestään. Tarvitaan aktiivista toimintaa, jotta onnistutaan rakentamaan positiivinen vuorovaikutusilmapiiri, joka edistää oppimista ja suoriutumista myös epävarmuutta herättävissä tilanteissa. (Edmondson & Lei 2014, 39.) Pedagogin on tärkeää ymmärtää, että psykologinen turvallisuus on yksilöllinen kokemus, ja ihmiset suhtautuvat haasteisiin eri tavoin. Yksilön aiemmat kokemukset ovat yhteydessä siihen, kuinka merkittäväksi tai vaativaksi hän arvioi tietyn tehtävä- tai oppimishaasteen (Bandura 1997). Jokaisella oppijalla on erilaisia tarpeita ja odotuksia, minkä myötä samanlainenkin oppimistilanne voi olla toiselle turvallinen ja toiselle turvaton. Musiikkikasvatuksellisissa tilanteissa hyvää tarkoittava opettaja saattaa toisinaan tahtomattaan asettaa oppijoita tilanteisiin, jotka ovat heille psykologisesti turvattomia. (Yerichuk 2010, 23.)

Pedagogin on lisäksi tärkeää muistaa, että psykologinen turvallisuus ei ole staattinen vaan muuttuva kokemus, joka vaihtelee tilanteen mukaan (Renzi 2020, 204). Toisin sanoen se kehittyy jatkuvasti vuorovaikutuksessa monien ulkoisten ja sisäisten tekijöiden kanssa, jotka vaikuttavat yksilöön (Lateef 2020, 5–6; Yerichuk 2010, 21). Siksi psykologinen turvallisuus ei ole asia, joka kerran rakennetaan, vaan sitä tulee ylläpitää jatkuvasti – ikään

kuin luoda aina uudelleen. Vaikka hyvän vuorovaikutuksen rakentamisessa vastuuta on kaikilla osapuolilla, turvallisen oppimisympäristön luominen on ensisijaisesti opettajan tehtävä. Pedagoginen valta-asema ja sen mukanaan tuoma eettinen vastuu säilyvät opettajalla riippumatta siitä, onko kyse ryhmäopetuksesta vai henkilökohtaisesta opetuksesta. (Hendricks ym. 2014; Longobardi ym. 2021; Noddings 1984, 175–179.)

Psykologinen turvallisuus on ilmiönä hyvin merkityksellinen musiikkikasvatuksen kontekstissa, sillä musiikin oppiminen tapahtuu useimmiten sosiaalisissa tilanteissa, joissa yksilön toiminta on ulkoisen arvioinnin kohteena (ks. tarkemmin alaluku 2.3.4). Laulunopetuksessa turvallisuuden tärkeys korostuu vielä lisää, sillä verrattuna muihin instrumentteihin, oma ääni on erottamaton osa ihmistä itseään. Millaiset asiat sitten edistävät psykologista turvallisuutta oppimistilanteissa?

Lateefin (2020) mukaan turvallisuutta luova opettaja on helposti lähestyttävä, kuuntelee oppijaa, kommunikoi selkeästi, kunnioittaa oppijan ajatuksia ja haastaa oppijan näkemyksiä kunnioittavasti. Hän antaa oikea-aikaista ja oikein mitoitettua rakentavaa palautetta ja rohkaisee osallistumiseen ja sitoutumiseen. Hän ottaa myös mielellään itse palautetta ja näkemyksiä vastaan sekä tunnistaa oman tietämisensä rajat. (Lateef 2020, 7.) Tästä kattavasta luonnehdinnasta käy ilmi, että psykologisesti turvallisen oppimistilanteen rakentaminen on monitahoinen kokonaisuus. Siinä ei ole kysymys vain opettajan ja oppilaan hyvästä vuorovaikutuksesta vaan myös opetuksen sisällöstä, opetustavoista ja oppijalähtöisyydestä. Vaikka turvallisuuden kokemus on yksilöllinen, laulunopettaja voi omalla toiminnallaan luoda paljon edellytyksiä psykologisesti turvalliseen oppimisympäristöön.

Kyky antaa palautetta on tärkeä osa laulunopettajan työtä. Psykologisesti turvallinen palaute ei ole itsestäänselvyys, vaan rakentuu tietoisista pedagogisista valinnoista, jotka tukevat avoimuutta, vuorovaikutteisuutta ja jatkuvaa oppimista (Johnson, Keating & Mollooy 2020). Johnson työryhmineen (2020, 562–565) tutki työpaikkaharjoituksissa tapahtuvaa palautteenantoa ja tunnistivat neljä teemaa, jotka näyttivät edistävän turvallista ilmapiiriä:

1. Edellytysten luominen vuoropuhelulle ja avoimuudelle – opettaja sanoittaa selkeästi ääneen palautteen tarkoituksen, palautetilanteen rakenteen ja muut puitteet sekä tuo esiin odotukset vuorovaikutteiselle keskustelulle
2. Opettaja ”liittolaisena” – oppijan rinnalle asettuminen, empatian ja tuen osoittaminen, oppijoiden näkemysten kunnioittaminen sekä määräävän kielen välttäminen (esim. ”ehdotan” vs. ”sinun täytyy”)

3. Kasvun asenne – virheiden normalisointi, sen painottaminen, että virheet ovat luonnollinen osa oppimisprosessia, oppijoiden kokemustason yksilöllinen huomiointi, oppijoiden taitojen kehittäminen asteittain
4. Dialogisuuteen rohkaiseminen ja vuorovaikutteisuuteen pyrkiminen – yksisuuntaisuuden sijaan kaksisuuntaiseen keskusteluun pyrkiminen palautetilanteissa, molemminpuolinen kuuntelu ja ratkaisujen rakentaminen yhdessä

(Johnson, Keating & Molloy 2020, 562–565)

Yllä esitellyt teemat soveltuvat hyvin myös laulunopettajan palautteenantoon, josta osa on luonteeltaan jatkuvaa (tunnin aikana tapahtuvaa) ja osa muodollisempaa (esimerkiksi konsertti-, tutkinto- tai kilpailupalaute). Benson ja Rosen (2023) muistuttavat laulunopettajaa valitsemaan sanansa huolella sekä ymmärtämään, että opettajan hyvän aikomuksen ja palautteen todellisen vaikutuksen välillä on aina ero (Benson & Rosen 2023, 654–655). Huonosti annettu palaute voi olla vastaanottajalleen hyvin haavoittava kokemus, jolla voi olla pitkäaikaisia seurauksia. Kuorotutkimus on osoittanut, että kuoronjohtajan antama kielteinen palaute voi johtaa pahimmillaan siihen, että nolatuksi tullut laulaja vetäytyy kuorotoiminnasta (Bonshor 2017). Psykologisesti turvattomassa ympäristössä laulajat myös sulkeutuvat (Stohtert 2012, 22) ja kadottavat laulamisen vapauden pelätessään virheitä (Bonshor 2017). Jännittyneen laulajan sointi voi olla sävyiltään kapea ja pingottunut (Maunu 2019, 64) eikä täten äänifysiologisesti terveellinenkään. Koska laulunopettaja antaa palautetta oppilailleen jatkuvasti laulutunnin aikana, on siis olennaista huomata, että psykologisesti turvallisen palautteen ominaisuudet voivat edistää paitsi työskentelyilmapiiriä, myös oppilaan terveellistä ja vapaata äänenkäyttötapaa (Durrant 2005, 93–94; Eychaner 2015, 89). Eräässä määrällisessä tutkimuksessa laulunopettajan työkokemuksen pituus sekä empaattiset palautteenantotaidot havaittiin olevan yhteydessä opiskelijoiden ammatillisiin saavutuksiin (Fletcher, Krause & Davidson 2023, 449–450).

Toisaalta on hyvä muistaa, että psykologisesti turvallinen oppimistilanne ei tarkoita kriittisen palautteen poissaoloa tai epärehellisiä kehuja. Vilpilliset kehut ilman rakentavaa kritiikkiä voivat lisätä turvattomuutta, sillä ne luovat vaikutelman, ettei pedagogi kannu vastuuta laulajan kehittymisestä (Bonshor 2017, 150–151). Ne voivat myös viedä palautteelta uskottavuuden, jolloin oppija saattaa tulkita kehujen merkityksen jopa päinvastaisena (Eychaner 2015, 90; Seesjärvi 2013). Psykologisesti turvallinen palaute voi olla sisällöltään vaativaa ja tarkkaa, mutta se annetaan rakentavalla, kannustavalla ja oikeudenmukaisella tavalla, joka huomioi laulajan taidot, kokemuksen ja iän (Bonshor 2017, 149).

Psykologisesti turvallinen oppimisympäristö ei tarkoita, että oppilaan ja opettajan tulisi olla samaa mieltä asioista. Itse asiassa siihen ei välttämättä pitäisi edes pyrkiä. Xie työryhmineen (2022) tekee kiinnostavan eron kognitiivisen konfliktin ja affektiivisen konfliktin välille. Heidän näkemyksensä mukaan kognitiivinen konflikti – esimerkiksi mielihyödyllistä tai näkemuserot oppilaan ja opettajan välillä – voi parhaimmillaan olla hedelmällinen oppimisen lähde, jos konflikti tapahtuu psykologisesti turvallisessa ja luottamukseen perustuvassa ilmapiirissä. Sen sijaan affektiiviset konfliktit, joissa tunteet, arvot tai persoonallisuudet törmäävät, tuovat usein mukanaan merkittäviä kielteisiä seurauksia – niitä tulee välttää. Silloin (ja vain silloin) kun oppimisympäristö koetaan psykologisesti turvalliseksi, pyrkimys kognitiiviseen konfliktiin voi olla oppijan näkökulmasta hyvinkin hyödyllistä, sillä se voi lisätä oppijan kykyä ajatella luovasti ja kehittää uusia ideoita. (Xie ym. 2022.) Laulunopettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa, että opetuksessa tulisi luoda tila sille, että asioita voidaan haastaa, kyseenalaistaa ja ajatella uudelleen keskinäisen kunnioituksen vallitessa. Esimerkiksi musiikin tulkintaa koskevat keskustelut, joihin on harvoin selkeitä vastauksia, voivat olla yksi keino avata oppilaalle mahdollisuus ilmaista eriäviä näkemyksiä opettajansa kanssa. Clarkin (2020) mukaan se, että yksilö kokee uskaltavansa haastaa vallitsevia toimintatapoja ilman pelkoa muiden reaktioista, on tärkeä osa psykologista turvallisuutta (Clark 2020).

Hyvän ja kunnioittavan vuorovaikutuksen sekä turvallisen palautteen lisäksi psykologista turvallisuutta voi vahvistaa se, että oppimistilanteet ovat oppijan näkökulmasta ennakoitavia ja selkeästi jäsenettyjä (Lateef 2020, 7). Myös Vellan (2002) mukaan selkeät oppimissisällöt ja -tavoitteet ja oppijan luottamus siihen, että tavoitteet ovat merkityksellisiä ja toteuttamiskelpoisia, edistävät turvallisuutta. Selkeässä oppimisprosessissa tehtävät etenevät jäsenellysti yksinkertaisesta monimutkaisempaan. (Yerichukin 2010, 20 mukaan Vella 2002.) Opetuksen selkeä jäsentäminen on laulunopettajalle tärkeä haaste, sillä motoristen taitojen opettaminen lienee erilaista kuin tietoinesten opettaminen, jossa uudet asiat voidaan ehkä luontevammin rakentaa aiemmin opittujen päälle. Laulun oppiminen ei välttämättä sisällä tällaisia tietohierarkioita (asia A täytyy hallita ensin, jotta voidaan osata asia B). Laulunopettajan haastavana tehtävänä on siis tehdä pedagogisia ratkaisuja sen suhteen, mitä asioita kehitetään kunkin laulajan kohdalla, millaisin tavoin ja missä järjestyksessä. Jos laulunopettaja ei pyri jäsentämään opetussisältöjään tai jos liian moneen asiaan keskitytään yhtä aikaa, vaarana on, että oppijan näkökulmasta oppimistilanteen ennakoitavuus ja turvallisuus voivat kärsiä.

Joskus saattaa käydä niinkin, että opettajan pyrkimys luoda ”liian turvallinen” ja mukava oppimistilanne voikin estää syvempää oppimista ja heikentää oppimismotivaatiota, jos osallistujat eivät kohtaa riittävästi haasteita (Edmondson & Lei 2014, 40–41; Lateef 2020, 12–13; Yerichuk 2010, 20). Psykologisesti turvallinen oppimistilanne ei kuitenkaan tarkoita vähempään tyytymistä tai matalampia osaamisvaatimuksia. Psykologinen turvallisuus voi nimenomaan tehostaa oppimista ja mahdollistaa entistä haastavampiin tehtäviin sitoutumisen (Clark 2020, 5), sillä turvallisessa ilmapiirissä epämukavuusalueelle voidaan siirtyä ilman, että se tuottaa oppijalle esimerkiksi pelkoa virheistä. Yerichuk (2010) muistuttaa, että turvallisuus ei siis tarkoita konfliktien tai haasteiden poissulkemista, vaan sitä, että niitä voidaan kohdata rakentavasti. Hän esittää tärkeän oivalluksen toteamalla, että mukavuus (*comfort*) ja turvallisuus (*safety*) ovat kaksi eri asiaa. Koska uuden oppiminen on pohjimmiltaan haastavaa, siihen liittyy usein epämukavuutta, eikä sitä pidä aina välttää. Olennaista on kuitenkin, että epämukavuusalueellakin toimitaan aina psykologisesti turvallisessa luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä. Tällöin oppijalle voi avautua mahdollisuus tehokkaaseen oppimiseen ja kasvuun. (Yerichuk 2010, 21.) Psykologista turvallisuutta vaalivan pedagogin tehtävä ei ole siis poistaa epävarmuutta sinänsä vaan auttaa oppijaa käsittelemään kielteisiäkin tunteita rakentavasti osana normaalia oppimisprosessia.

Raja turvallisen ja mukavan välillä on kuitenkin häilyvä ja alati muuttuva – eikä opettajan tehtävä ole helppo. Epämukavuus voi muuttua turvattomuudeksi, ja seuraukset voivat olla oppijalle emotionaalisesti ja sosiaalisesti haavoittavia. Lauluäänen parissa toimiminen on lisäksi hyvin sensitiivistä. Opettajalta tarvitaan siis hyvää tilanneälyä sekä jatkuvaa tasa-painoilua sen suhteen, missä määrin hän voi ohjata oppijaa kohti uusia haasteita (Yerichuk 2010, 20). Haasteiden mitoittaminen oikein edellyttäne, että opettaja tuntee oppilaansa riittävän hyvin ja kunnioittaa hänen tarpeitaan ja toiveitaan. Oppimisympäristö edistää musiikillista osallistumista silloin, kun kaikkia oppijoita kohdellaan ainutlaatuisina yksilöinä (Hendricks, Smith & Stanuch 2014, 36).

Oppijälähtöisyys onkin aivan keskeinen tekijä, joka edistää psykologisesti turvallista oppimisilmapiiriä. Pedagogin tulisi asettaa oppija opetuksen keskiöön. Hänen tulisi opetuksessaan ottaa huomioon se, mitä oppija tietää jo ennestään. Lisäksi pedagogin tulee ymmärtää, että oppijoilla voi olla hyvin erilaisia syitä opiskella musiikkia ja täten myös hyvin erilaisia oppimistavoitteita – on siis tärkeää, että tavoitteet ovat yhteisesti jaettuina ja että opettaja ottaa ne huomioon. (López-Íñiguez ym. 2022, 370–374.) Kun oppijaa kun-

nioitetaan ja hänelle annetaan riittävästi tilaa toimia oman oppimisensa päätöksentekijänä, koettu psykologinen turvallisuus voi lisääntyä (Yerichukin 2010, 20 mukaan Vella 2002). Tämä ei ole itsestäänselvää musiikkikasvatuksessaan: esimerkiksi López-Íñiguez ja Burnard (2022) esittävät, että klassinen instrumenttiopetus pysyy edelleen juurtuneena perinteisiin lähestymistapoihin, jotka ”eivät tue opiskelijoiden toimijuutta, autonomian kehitystä ja motivaatiota” (López-Íñiguez & Burnard 2022, 129).

Koska oppijoiden taustat, tavoitteet, tarpeet ja toiveet ovat erilaisia, turvallisuuden pyrkivä oppijalähtöinen opettaja eriyttää opetustaan niin, että opetus ottaa huomioon kunkin oppijan yksilölliset vahvuudet, kehityskohteet, erityispiirteet ja oppimistarpeet (Hogle 2021, 189). Laulunopettaja voi eriyttää opetustaan hyvin monin tavoin. Kullekin oppilaalle sopivan lauluohjelmiston valinta on tietenkin yksi ilmeisimmistä eriyttämisen keinoista, ja se tulee tehdä huolella, sillä opettaja voi ”joko vahvistaa tai rajoittaa oppilasta valitsemillaan kappaleilla” (Benson & Rosen 2023, 656). Turvallisuutta edistävän opettajan on hyvä huomioida oppilaansa mieltymykset, vahvuudet ja uratavoitteet sekä ottaa oppilas aktiivisesti mukaan ohjelmiston valintaan (Benson ym. 2023, 656; Cheng ym. 2023, 352). Lisäksi opettajan kannattaa tuoda esiin laulujen historiallista ja kulttuurista taustaa (Yerichuk 2010, 23). Laulunopettaja voi kuitenkin yksilöllistää paljon muutakin kuin ohjelmistoa: laulutunnin kestoa ja rakennetta, opetuksen sisältöä, laulutunnin fyysisiä käytänteitä (Benson & Rosen 2023, 656), oppijan osallistumisen tapoja (Hogle 2021, 189) sekä oppilaalle asetettavia odotuksia ja oletuksia.

Koska laulaminen vaikuttaa olevan vahvasti yhteydessä tunteita herättäviin psykologisiin prosesseihin, Hogle (2021) ehdottaa, että musiikkikasvattajien tulisi turvallisia oppimisympäristöjä luodessaan ottaa huomioon myös emotionaalinen eriyttäminen (*emotional differentiation*). Emotionaalinen eriyttäminen tarkoittaa, että opetusta mukautetaan vastaamaan yksilöiden tunneperäisiä tarpeita (Hogle 2021, 189). Laulunopettajan näkökulmasta emotionaalinen eriyttäminen voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja pyrkii hahmottamaan, millaisia aikaisempia kokemuksia (myönteisiä tai kielteisiä) kullakin oppijalla on laulamisesta. Jos oppilaalla on taustallaan esimerkiksi haavoittavia laulukokemuksia tai laullista häpeää, emotionaalinen eriyttäminen opetusta ja palautteenantoa muokkaamalla voi olla todella tarpeen, jotta psykologisesti turvallinen oppimisympäristö voisi toteutua. Monet psykologisen turvallisuuden osa-alueet edellyttävät siis onnistuakseen avointa kommunikaatiota opettajan ja oppilaan välillä, jotta opettaja voi ymmärtää paremmin oppilaansa toiveita ja tarpeita. Turvallisuuden luominen on täten myös yhteistyötä, ja luonnollisesti opettajallakin on oikeus psykologiseen turvallisuuden työssään.

2.3 Minäpystyvyys

Minäpystyvyys (*self-efficacy*) tarkoittaa ihmisen uskomuksia omista kyvyistään suunnitella ja toteuttaa jokin tehtävä tai toiminto. Minäpystyvyydessä ei ole siis kysymys ihmisen kyvyistä sinänsä vaan hänen uskostaan siihen, mitä hän voi omilla kyvyillään tehdä. Minäpystyvyyssuskomusten katsotaan olevan laajalti yhteydessä muun muassa ihmisen motivaatioon, ajatteluun, käytökseen, tunteisiin, toimintaan, tavoitteenasetteluun, pyrki- myksiin ja odotuksiin. Ihmisen kokemukset rakentavat ja muokkaavat hänen uskomuksi- aan omista kyvyistään, ja toisaalta ihmisen uskomukset omista kyvyistään rakentavat ja muokkaavat hänen kokemuksiaan. (Bandura 1997, 3, 37, 82.)

Minäpystyvyyden käsite kuuluu Albert Banduran (1997) sosiokognitiiviseen teoriaan, joka pyrkii selittämään, kuinka ajatukset, tunteet, käsitykset ja uskomukset vaikuttavat ihmisen toimintoihin ja käyttäytymiseen (Bandura 1997, 7). Teorian mukaan yksilö ja ympäristö ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa: ihmisen yksilölliset tekijät (biologi- set, emotionaaliset ja kognitiiviset) vaikuttavat hänen toimintaansa ja ympäristöön, ja vas- taavasti ympäristö vaikuttaa näihin yksilöllisiin tekijöihin ja ihmisen toimintaan (Bandura 1997; Pajares 2002). Ihmiset pyrkivät sopeutumaan sellaisiin ympäristön osa-alueisiin, joista he pitävät samalla kun he pyrkivät muuttamaan sellaisia asioita ympäristössä sekä omassa toiminnassaan, joita he eivät pidä toivottuina (Bandura 1997, 31). Sosiokognitiiv- isen käsityksen mukaan oppimistakaan ei voi siis koskaan irrottaa siitä sosiaalisesta kon- tekstista, jossa se tapahtuu (Burak 2019, 257).

Minäpystyvyyssuskomukset ovat vahvasti yhteydessä ihmisen suoriutumiseen ja saavu- tuksiin eri tehtävissä ja toiminnoissa (McCormick & McPherson 2003, 47). Ihmisen usko siihen, että hän kykenee toteuttamaan tietyn tehtävän, on tärkeä motivaationlähde koko tehtävän suorittamiselle, sillä ihminen pyrkii lähtökohtaisesti tekemään asioita, jotka tuo- vat hänelle itsetyytyväisyyttä ja omanarvontunnetta (Bandura 1997, 8). Tutkimuksen va- lossa vaikuttaa siltä, että jos ihminen uskoo omiin kykyihinsä, hän todennäköisemmin myös onnistuu tehtävässään hyvin ja rohkaistuu haastamaan itseään enemmän (Bandura 1997, 24; Burak 2019, 258). Tämä kertoo osaltaan siitä, että ihmisen motivaatio, tunneti- lat ja käyttäytyminen perustuvat pikemminkin siihen, mitä he uskovat kuin siihen, mikä objektiivisesti tarkasteltuna on totta (Bandura 1997, 2).

Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat siihen, miten ihminen suhtautuu haasteisiin ja vastoinkäymisiin (Bandura 1997, 3). Jos ihminen ei usko kykyihinsä, hän saattaa toden-

näköisemmin luovuttaa uuden haasteen edessä tai valita vähemmän ponnistelua edellyttävän toimintavaihtoehdon itseään suojellakseen. Vastaavasti, jos ihmisellä on korkeat minäpystyvyysuskomukset, hän saattaa olla periksiantamattomampi, nähdä haasteet ylittävänä sekä kokea vähemmän pelkoa ja stressiä kohdatessaan ongelmia. (Burak 2019, 258.) Minäpystyvyysuskomukset ovat siis vahvasti yhteydessä siihen vaivannäön ja ponnistelun määrään, jota ihmiset ovat valmiita käyttämään uusien haasteiden edessä (Burak 2019, 258; Lã ym. 2023, 1502; Zimmerman 2000, 86). Ihmisen luottamus omiin kykyihinsä vaikuttaa siihen, käyttääkö hän osaamistaan tehokkaasti (Bandura 1997, 35).

Korkea minäpystyvyys on paremman suoriutumisen lisäksi yhteydessä myös tehokkaampaan oppimiseen. Jos ihminen uskoo kykyihinsä, hän on motivoituneempi oppimaan, hyödyntää monipuolisempia oppimisstrategioita ja suunnittelee ja säätelee paremmin omaa toimintaansa. Hän asettaa saavutettavampia tavoitteita, kokee vahvempaa toimijuutta ja hallitsee stressiä vaikeissakin tilanteissa – ja saavuttaa siten todennäköisemmin parempia oppimistuloksia. (Nielsen 2004, 418; Pintrich 1999; Ritchie & Williamon 2010, 329; Zimmerman 2000, 86–89.) Minäpystyvyys on yhteydessä oppijan ponnisteluihin, sinnikkyuteen ja tunnereaktioihin (Zimmerman 2000, 89). Minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat myös elämän- ja uravalintoihin, sillä ihmiset haluavat yleensä mielellään toimia tehtävissä, joissa he kokevat itsensä päteviksi ja osaaviksi (Burak 2019, 258; McCormickin & McPhersonin 2003, 40 mukaan Pintrich & Schunk 1996).

Korkeat minäpystyvyysuskomukset voivat vaikuttaa positiivisesti kognitiiviseen suoriutumiseen. Minäpystyvyys on hyvin tärkeää ihmisen kokonaisyhyvinvoinnin kannalta (Burak 2019, 258), ja sillä voi olla merkitystä esimerkiksi terveellisen ikääntymisen kannalta (Bugos, Kochar & Maxfield 2016, 612). Korkea minäpystyvyys voi olla yhteydessä myös aktiivisempaan elämäntyyliin ja jopa vähäisempiin terveysongelmiin (Comijs ym. 2002). Koska minäpystyvyysuskomukset ovat myönteisesti yhteydessä sekä oppimisprosesseihin että oppimistuloksiin, vaikuttaa perustellulta ehdottaa, että kaiken pedagogisenkin toiminnan tavoitteena tulisi olla ihmisen minäpystyvyysuskomusten vahvistaminen. Pedagogin on olennaista tiedostaa, etteivät ihmisen minäpystyvyysuskomukset ole staattisia vaan kehittyvät ja muuttuvat kokemusten ja sosiaalisen ympäristön kautta (Bandura 1997). Tässä mielessä minäpystyvyysuskomuksilla ja psykologisen turvallisuuden kokemuksilla on paljon yhteistä, sillä molemmat ovat muokkautuvia – ja muokattavissa.

Korkea minäpystyvyys ei tarkoita sitä, ettei ihmisen sopisi kokea epävarmuutta uusia haasteita kohdatessaan. Asia on pikemminkin päinvastoin: omien kykyjen kriittinen arviointi on ihmiselle elintärkeää. Ihminen pyrkii hallinnan ja turvallisuuden kokemuksiin ja

siihen, että oman elämän olosuhteet ovat kontrollissa (Bandura 1997, 2). Kun ihminen arvioi kykynsä järkevästi, hän voi toimia menestyksekkäästi ja hankkia uusia tietoja ja taitoja. Jos ihminen uskoo liiaksi osaamiseensa ja tekee virhearviointeja kyvyistään tai tehtävän vaatimuksista, toiminnalla voi olla negatiivisia seurauksia. Terve epäily omista taidoista luo sysäyksen oppimiselle, mutta silloin kun taitoja käytetään käytännössä, korkea itseluottamus edesauttaa onnistumista. (Bandura 1997, 61, 76.) Musiikin näkökulmasta on siis olennaista huomata, että ihminen tarvitsee toisistaan poikkeavia ajatusprosesseja taitojen harjoitteluvaiheessa ja taitojen käyttämisvaiheessa, kuten esiintyessään.

On olennaista muistaa, että minäpystyvyysuskomukset ovat aina erittäin tehtäväkohtaisia: kaikilla ihmisillä uskomukset omista kyvyistä vaihtelevat paljon sen mukaan, millaisesta toiminnosta on kyse (Bandura 1997; Pajares & Miller 1995). Esimerkiksi tanssiminen, uiminen, kielten oppiminen, maalaaminen, pianon soittaminen tai laulaminen ovat kaikki hyvin erilaisia tehtäväkokonaisuuksia, joten on luonnollista, että ihmisen minäpystyvyys vaihtelee toiminnon mukaan. Toisaalta minäpystyvyys ei ole vain hajanainen kokoelma irrallisia uskomuksia, vaan ne rakentuvat aina kokonaisuuksina. Koska harvat tilanteet elämässä toistuvat täsmälleen samankaltaisina, kyse on aina myös taitojen soveltamisesta. Jos ihmiselle tulee eteen tilanne, jossa on riittävästi samankaltaisia piirteitä kuin jossakin hänen aiemmin kokemassaan tilanteessa, on todennäköistä, että ihminen kokee pystyvänsä suoriutumaan myös uudesta tilanteesta (Bandura 1997, 51). Jos esimerkiksi laulajalla on onnistumisen kokemuksia pienen konserttiohjelmiston esittämisestä, on todennäköistä, että hän kokee pystyvänsä samaan myös toisessa kontekstissa, vaikka ohjelmiston sisältö olisikin osin erilainen. Mutta jos tilanne on merkittävästi erilainen (laulaja esimerkiksi kokee, ettei hänen äänensä ole kunnossa tai häneltä edellytetään konsertissa myös äänellä improvisointia), minäpystyvyysuskomukset nousevat uudelleen prosessoitaviksi. Minäpystyvyysuskomukset vaihtelevat yleisyydeltään, tasoltaan ja voimakkuudeltaan. Yleisyydessä on kyse siitä, kuinka laajasti ihminen kokee pystyvänsä soveltamaan omaa osaamistaan myös tietyn toiminta-alueen ulkopuolella (esimerkiksi laulaminen eri laulutyyleillä). Tasossa on kyse siitä, kuinka haastavia tehtäviä ihminen kokee voivansa suorittaa tietyllä toiminta-alueella (esimerkiksi esiintyminen lähipiirille, karaokessa tai oopperalavalla). Voimakkuudessa on kyse siitä, kuinka voimakkaasti ihminen kokee pystyvänsä johonkin tiettyyn tehtävään. Pedagogin näkökulmasta minäpystyvyysuskomusten voimistaminen vaikuttaa olennaiselta, sillä mitä voimakkaammat minäpystyvyysuskomukset ihmisellä on, sitä todennäköisemmin hän myös jaksaa sinnitellä, kehittyä ja suoriutua tehtävistä menestyksekkäästi. (Bandura 1997, 42–43.) Minäpystyvyysuskomukset

eroavat toisistaan myös merkityksellisyyden ja tärkeyden suhteen (Bandura 1997, 51). Musiikista toimeentulonsa saava ammattilainen kokee todennäköisesti musiikillisen minäpystyvyytensä erittäin tärkeäksi elämässä, kun taas silloin tällöin musiikin parissa toimivalle harrastajalle musiikki voi olla yksi kehitettävä osa-alue muiden joukossa. Toisaalta musiikin harrastamisella ja musiikillisen minäpystyvyyden voimistumisella voi olla ihmisen hyvinvoinnin kannalta suuri merkitys jo sinänsä. Vaikka osaamisvaatimukset voivat olla ammattilaiselle ja harrastajalle hyvin erilaiset, minäpystyvyyssuomusten vahvistaminen säilyy kaikkien oppijoiden kohdalla yhtenä pedagogin ydintehtävänä.

Minäpystyvyys saattaa sekoittaa lähikäsitteiden kuten minäkuvan, minäkäsityksen tai itsetunnon kanssa, ja arkikielessä käsitteitä käytetäänkin ymmärrettävästi ristiin. Bandura (1997) kuitenkin muistuttaa, että esimerkiksi itsetunto (*self-esteem*) liittyy ihmisen kokemukseen omasta arvostaan, kun taas minäpystyvyys liittyy ihmisen arvioihin omista kyvyistään. ”*Se, millaisina ihminen pitää omia kykyjään, ei ole sama asia kuin se, pitääkö itsestään vai ei*”. (Bandura 1997, 11.) Keltikangas-Järvinen (2000) kuvailee itsetunnon ja minäpystyvyyden välistä eroa toteamalla itsetunnon olevan kokonaisarvio itsestä ja omasta arvosta ja ”tunne omasta hyvyydestä, ei omien suoritusten ja menestyksen todennukainen arvio”. Itsetunto ei ole siis riippuvainen siitä, mitä ihminen saa aikaan tai miten toiset ihmiset arvioivat häntä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 101–102.) Toisaalta on perusteltua ajatella, että minäpystyvyyssuomukset ja itsetunto lienevät yhteydessä toisiinsa.

Minäkäsitys (joskus myös minäkuva) (*self-concept*) sen sijaan on käsitteenä hyvin lähellä minäpystyvyyttä, mutta paljon yleisemmän tason käsite (Zimmerman 2000, 84). Minäkäsitys on ihmisen käsitys itsestään yleisellä tasolla: siitä, millainen hän on, mitä hän osaa, mihin hän pyrkii ja mitkä ovat hänen heikkoutensa ja vahvuutensa. Se rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Bandura 1997; Keltikangas-Järvinen 2000, 17–18.) Myös minäkäsityksen voi jakaa pienempää toiminta-alueutta koskevaksi. Esimerkiksi musiikillinen minäkäsitys voidaan määritellä yksilön kokonaiskäsitykseksi hänen musiikillisia kykyjään koskevista havainnoista ja uskomuksista (Morin ym. 2016, 915) tai yksinkertaisesti yksilön itsearvioiksi omasta musiikillisesta pystyvyydestään (Mawang ym. 2019, 80 mukaan Vispoel 1994). Tulamo (1993) määrittelee, että musiikilliseen minäkäsitykseen kuuluu paitsi minäpystyvyys musiikkiin liittyvissä tehtävissä, myös musiikilliset kokemukset, elämykset ja muistot, musiikkiin liittyvät tunnetason tapahtumat sekä käsitykset omasta lahjakkuudesta. Jos ihmisellä on myönteinen musiikillinen minäkäsitys, hän luottaa itseensä ja toimintamahdollisuuksiinsa erilaisissa musiikillisissa tilanteissa. (Tulamo 1993; ks. Juvonen & Anttila 2008.) Musiikillisia minäkäsityksiä voidaan

jakaa edelleen alakohtaisemmin: esimerkiksi Lindeberg (2005) määrittelee vielä erikseen vokaalisen minäkuvan, joka on ”ihmisen laulamisen kokemuksista syntynyt, aikaan ja paikkaan sidoksissa oleva kuva omasta laulamisesta” – siis eräänlainen vastaus kysymykseen, millainen laulaja ihminen kokee olevansa (Lindeberg 2005, iii, 3).

Yhteenvedona voi ajatella, että minäkäsitys, minäkuva ja itsetunto ovat ihmisen yleisiä käsityksiä itsestään, kun taas minäpystyvyys on uskomuskokonaisuus, joka on jaettavissa tehtäväkohtaisempiin käsityksiin omista kyvyistä. Yleisen tason kokemus ”olen hyvä jazzlaulaja” voi olla osa ihmisen minäkäsitystä tai vokaalista minäkuva, mutta ajatus ”pystyn laulamaan tietyn kappaleen hyvin” on jo tarkempi uskomus omasta pystyvyydestä. Luonnollisesti minäpystyvyyssuskomukset rakentavat ihmisen minäkäsitystä ja voivat olla yhteydessä itsetunnon kokemukseen, vaikka eivät suoraan sitä määrittelisikään.

2.3.1 Minäpystyvyyden lähteitä

Banduran (1997) mukaan minäpystyvyyssuskomukset syntyvät neljästä eri lähteestä:

- 1) onnistumisen ja hallinnan kokemuksista (*enactive mastery experiences*),
- 2) välillisistä kokemuksista (*vicarious experiences*),
- 3) sosiaalisesta vahvistamisesta (*social persuasion*) sekä
- 4) fysiologisista tiloista ja tunnetiloista (*physiological and affective states*).

Nämä lähteet voivat toimia sekä yhdessä että erikseen, kun ihminen arvioi omia kykyjään suhteessa johonkin tehtävään. (Bandura 1997, 79.)

Onnistumisen ja hallinnan kokemukset (1) ovat minäpystyvyyssuskomusten tärkein ja vaikuttavin lähde (Bandura 1997, 80; Bugos ym. 2016, 613; Zimmerman 2000, 88). Niillä viitataan ihmisen aiempiin onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksiin saman tai samankaltaisten tehtävien parissa (Bugos ym. 2016, 613; Burak 2019, 258; Pajares 2002). Kyse ei siis ole tapahtumista sinänsä vaan siitä, miten ihminen tulkitsee niitä: onnistumiset eivät välttämättä automaattisesti nosta minäpystyvyyttä eivätkä epäonnistumiset laske sitä. Ihmisen tekemiin tulkintoihin vaikuttavat heidän ennakkokäsityksensä omista kyvyistään, tehtävien koettu vaikeusaste, käytetyn ponnistelun määrä, saadun ulkopuolisen avun määrä sekä muut olosuhteet ja tilannetekijät. (Bandura 1997, 81.)

Onnistuminen helpossa rutiinitehtävässä ei todennäköisesti muokkaa minäpystyvyyssuskomuksia, mutta vaikeasta tehtävästä suoriutuminen on jo eri asia. Kestävän minäpystyvyyden kehittyminen tietyssä toiminnossa edellyttää kokemusta tehtävän vaativuudesta –

siitä, että on omalla määrätietoisuudellaan ja sitkeydellään ylittänyt esteitä ja oppinut uutta. Pedagogin näkökulmasta haaste on siinä, että jos ihmiset tottuvat kokemaan vain helppoja onnistumisia, he alkavat odottaa nopeita tuloksia, jollaisia harvemmin tapahtuu pitkäjänteisyyttä vaativien taitojen oppimisessa. (Bandura 1997, 80–83.)

Välilliset kokemukset¹ (2) ovat minäpystyvyyssuskomuksia, jotka syntyvät, kun tarkkailaan muita tekemässä samaa tai samankaltaista tehtävää (Burak 2019, 258; Pajares 2002). Kun ihminen näkee jonkun toisen onnistuvan esimerkiksi esiintymisessä, oma minäpystyvyys tehtävän suhteen voi parantua (”jos hän pystyy tuohon, minäkin pystyn”). Olen-naista minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta on se, että ihminen vertaa itseään sellaiseen ihmiseen, jonka osaamisen hän kokee olevan jokseenkin samalla tasolla oman osaamisen kanssa. (Bugos ym. 2016, 613.) Jos ihminen pitää vertaismallia selkeästi taitavampana, tämän suoriutumisella jostakin tehtävästä ei ole välttämättä merkitystä ihmisen omalle minäpystyvyydelle (Zimmerman 2000, 88), vaikkakin asiantuntijan seuraaminen voi olla sinänsä inspiroivaa. Välilliset kokemukset voivat olla myös lannistavia ja minäpystyvyyttä laskevia: silloin kun ihminen pitää vertaismallia kaltaisenaan, mutta näkee tämän onnistuvan sellaisessa tehtävässä, joka tuottaa itselle suuria vaikeuksia, ihmisen motivaatio ja suorituskyky tehtävän suhteen voivat heikentyä (Bandura 1997, 21).

Sosiaalinen vahvistaminen (3) on kolmas minäpystyvyyssuskomusten lähde. Sillä tarkoitetaan toisten antamia sanallisia arvioita ihmisen kyvyistä, kun hän suorittaa (tai on suorittanut) jonkin tehtävän (Burak 2019, 258; Pajares 2002). Suorituksista saatu palaute voi vaikuttaa ihmiseen sekä myönteisesti että kielteisesti, ja se voi ohjata hänen tulevia valintojaan (Bugos ym. 2016, 614). Sosiaalinen vahvistaminen voi kuitenkin olla yhteydessä minäpystyvyyteen vain, jos palaute koetaan merkityksellisenä ja aitona (Bugos ym. 2016, 614) ja palautteenantaja uskottavana (Zimmerman 2000, 88). Siksi esimerkiksi kuuluisan musiikin ammattilaisen palaute konsertista voi tuntua taiteilijasta merkityksellisemmältä kuin lähipiirin kommentit, joiden hän ehkä odottaa olevan kannustavia joka tapauksessa. Bandura (1997) kuitenkin esittää, että jos henkilöllä on voimakkaita epäilyksiä omista kyvyistään, pelkkä palaute onnistumisista ei välttämättä riitä. Mutta jos henkilölle annetaan vahvistavaa palautetta lopputulosten lisäksi myös hänen oppimisprosessistaan, tämä voi tuottaa merkittäviä myönteisiä vaikutuksia oppimiselle ja minäpystyvyyssuskomuksille (Bandura 1997, 80–81). Toisin sanoen: ihmisen on tärkeää saada ymmärtää, etteivät onnistuneet lopputulokset ole sattumaa vaan osoitus hänen pitkäjänteisestä työstään.

¹välilliset kokemukset (vicarious experiences) voidaan suomeksi kääntää myös *epäsuorat* kokemukset tai *toisten välityksellä saadut* kokemukset.

Neljäs minäpystyvyyssuskomusten lähde (4) ovat ne fysiologiset tilat ja tunnetilat, joita ihminen kokee suorittaessaan tiettyä tehtävää (Burak 2019, 258; Pajares 2002) tai ajatellessaan kyseisen tehtävän suorittamista (Bugos ym. 2016, 614). Toisin sanoen: ihminen reagoi kehollaan ja tekee sen perusteella tulkintoja kyseisestä tehtävästä. Esimerkiksi stressi, väsymys ja ahdistus ovat tuntemuksia, jotka ihminen saattaa tulkita viestiksi omasta kyvyttömyydestään (Zimmerman 2000, 88). Fysiologiset ja emotionaaliset tuntemukset saattavat korostua laulussa muita instrumentteja enemmän, sillä monet stressistä tai jännityksestä syntyvät keholliset reaktiot voivat vaikuttaa suoraan hengitykseen ja laulutekniikkaan – ja täten myös laulliseen minäpystyvyyteen.

2.3.2 Musiikillinen ja laullinen minäpystyvyys

Minäpystyvyys on kattokäsite, jota sovelletaan erilaisissa konteksteissa. Musiikillinen minäpystyvyys on tästä hyvä esimerkki. Sillä tarkoitetaan – Banduran (1997) minäpystyvyyden alkuperäistä määritelmää soveltaen – ihmisen uskomuksia omista kyvyistään toteuttaa erilaisia *musiikillisia* toimintoja (ks. Bandura 1997). Ihmisen musiikillisiin toimintoihin ja päätöksiin vaikuttavat hänen henkilökohtaiset kokemuksensa, musiikillinen historia, ympäristöstä tehdyt havainnot, uskomukset tietyn tehtävän luonteesta sekä erityisesti uskomukset omista kyvyistä suorittaa tietty tehtävä (esim. Burak 2019, 259; Ritchie & Williamon 2010, 328). Musiikillinen minäpystyvyys on siis eräänlainen kimppu erilaisiin musiikillisiin toimintoihin liittyviä pystyvyyssuskomuksia, joita voidaan edelleen jaotella entistä pienempiin lokeroihin (Bandura 1997, 36; McCormick & McPherson 2003). Bugos tutkimusryhmineen (2016) esittää, että minäpystyvyyden kehittyminen on erityisen tärkeää, jotta ihminen sitoutuisi monimutkaisen sensomotorisen toiminnan oppimiseen, kuten soittamisen tai laulamisen opiskeluun (Bugos ym. 2016, 612). Tämä ajatus on linjassa Banduran (1997) teorian kanssa, jonka mukaan minäpystyvyyssuskomukset ovat merkittävä motivaationlähde, jolla ihminen suuntaa toimintaansa (Bandura 1997).

Suoraan laulliseen minäpystyvyyteen liittyvät tutkimukset ovat edelleen hyvin harvassa (Lä ym. 2023, 1502), mikä on yllättävää ottaen huomioon, että laulaminen lienee yleisimpiä ja perustavanlaatuisimpia musiikillisiä toimintoja. Laullinen minäpystyvyys voidaan nähdä edelleen musiikillisen minäpystyvyyden yhtenä osa-alueena. Laulliseen minäpystyvyyteen ei ole yksi muuttumaton ilmiö vaan uskomuskimppu, joka voidaan edelleen periaatteessa jakaa rajattomaan määrään erilaisia laulutoimintoja koskevia pystyvyyssuskomuksia. Esimerkiksi laulutekniikkaa koskeva minäpystyvyys voidaan sek

periaatteessa jakaa eri osa-alueisiin. Monelle laulajalle lienee tuttu kokemus, että ääni tuntuu keskialueelta lauletaessa hallittavammalta kuin korkealta lauletaessa. Tähän kokemukseen on löytynyt myös tutkimuksellista vastinetta: Lã tutkimusryhmineen (2023) ehdottaa, että äänitekniikkaa koskevat uskomukset voidaan luokitella kolmeen eri ulottuvuuteen: korkea alue ja rekisterinvaihdoskohdat, keskialue sekä matala alue. Laulaminen korkealta sekä rekisterinvaihdoskohdissa edellyttää hyvin hienostunutta neuromotorista kontrollointia ja voi siksi olla erityisen haastavaa, mikä osaltaan heijastuu myös minäpystyvyysuskomuksiin. (Lã ym. 2023, 1501.) Periaatteessa lauluinstrumentin tekninen hallinta voidaan jakaa edelleen loputtomaan joukkoon erilaisia toimintoja.

Musiikilliset minäpystyvyysuskomukset ovat tiukasti *tehtäväkohtaisia*: yksilöllä voi olla joukko erilaisia pystyvyysuskomuksia yksittäisenkin alan sisällä (Ritchie ym. 2010, 329), sillä eri ”toimintojen vaikeusaste ja niissä vaadittavat osataidot vaihtelevat suuresti” (Bandura 1997, 64). Esimerkiksi minäpystyvyys scat-improvisaatioon jazzlaulussa voi olla hyvin erilainen kuin minäpystyvyys klassisen oratorion laulusolistina toimimiseen. Uskomukset ovat myös *tilannekohtaisia*: ihminen arvioi omia kykyjään aina suhteessa tiettyntyyppiseen toimintaan. Laulaja voi esimerkiksi kokea tavallista matalampaa minäpystyvyyttä kohdatessaan vaikeassa kappaleessa oppimishaasteen, jos hän samalla kokee, että harjoittelu-aikaa on liian vähän (esim. McCormick ym. 2003, 40). Ympäristön vaihtelevat vaatimukset ovat siis vahvasti yhteydessä koettuun minäpystyvyyteen ja ”jopa sama toiminto voi vaatia erilaisia valmiuksia eri olosuhteissa” (Bandura 1997, 64). On eri asia laulaa sama ohjelmisto pienessä yksityistilaisuudessa tai esimerkiksi koelaulussa, jonka onnistumisella voi olla seurauksia oman uran kannalta.

Musiikillinen minäpystyvyys näyttää olevan vahvasti yhteydessä musiikilliseen suoriutumiseen (McCormick ym. 2003, 37; McPherson ym. 2006, 322). Eräässä tutkimuksessa tutkittiin yli 300 musiikinopiskelijan pystyvyysuskomuksia heidän suorittaessaan tutkintokonserttejaan. Opiskelijoiden korkea minäpystyvyys oli vahvasti yhteydessä heidän musiikilliseen suoriutumiseensa ja siitä saatuihin arvioihin. Runsas harjoittelu ei siis yksinään riitä selittämään hyvää musiikillista suoriutumista, vaikka harjoittelulla on tärkeä merkitys taitojen kehittämisessä (McCormick ym. 2003, 37, 48.) Tutkimuksen johtopäätös on linjassa Banduran (1997) ajatuksen kanssa, jonka mukaan ihminen tarvitsee tervettä itse-epäilyä taitojen harjoitteluvaiheessa oppiakseen uutta, mutta vahvaa itseluottamusta taitojen käyttämisvaiheessa onnistuakseen tehtävässä hyvin (Bandura 1997, 76).

Korkea musiikillinen minäpystyvyys voi olla yhteydessä myös parempaan ja laadukkaampaan harjoitteluun. Clark (2008) tutki nuorten jousisoittajien minäpystyvyyden yhteyttä heidän musiikillisiin suorituksiinsa ja harjoittelukäytäntöihinsä. Tutkimuksen perusteella nuoret, joilla oli korkeampi minäpystyvyys soittamiseen liittyen, käyttivät myös laadukkaampia harjoittelustrategioita. Lisäksi he suoriutuivat myös tarkastelun kohteena olleesta koesoittotilanteesta muita paremmin. (Clark 2008.) Nielsen (2004) tutki musiikin korkeakouluopiskelijoiden oppimisstrategioita kyselylomakkeilla ja päätyi samanlaiseen tulokseen: opiskelijat, jotka kokivat korkeaa minäpystyvyyttä, käyttivät monipuolisempia oppimisstrategioita kuin heikomman minäpystyvyyden omaavat opiskelijat (Nielsen 2004, 418). Näyttää siltä, että musiikillisten minäpystyvyyssuomusten vahvistaminen voi siis johtaa laadukkaampaan harjoitteluun, sillä hyvä minäpystyvyys voi edistää itsesääätelytaitoja sekä monipuolistaa oppimisstrategioita (Bugos ym. 2016, 613–614; Clark 2008). Vastaavasti minäpystyvyyden puute voi hidastaa oppimista (Bandura 1997, 61).

Sen lisäksi, että korkea minäpystyvyys on myönteisesti yhteydessä harjoitteluun, hyvällä harjoittelulla näyttäisi olevan kyky nostaa ihmisen musiikillista minäpystyvyyttä (McCormick & McPherson, 2003, 2006) ja jopa yleisen tason minäpystyvyyttä. Eräässä tutkimuksessa lapset, jotka olivat saaneet instrumentti- tai laulunopetusta, raportoivat korkeampaa minäpystyvyyttä kuin lapset, joilla tällaista taustaa ei ollut (Ritchie ym. 2010). Bugos, Kochar ja Maxfield (2016) osoittivat, että lyhyenkin aikavälin intensiivinen harjoitteluprojekti voi nostaa ikääntyneiden aikuisten musiikillista minäpystyvyyttä (Bugos ym. 2016, 611). Toisessa tutkimuksessa pianoharjoittelu vaikutti myönteisesti Parkinson-potilaiden musiikilliseen minäpystyvyyteen (Bugos, Lesiuk & Nathani 2021).

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että musiikillinen minäpystyvyys, musiikin harjoittelu sekä musiikillinen suoriutuminen näyttävät olevan kaikki keskenään vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat toisiinsa monin tavoin. Onnistumisen kokemukset hyvistä musiikillisista suorituksista voivat ylläpitää korkeaa musiikillista minäpystyvyyttä, ja vastaavasti korkea minäpystyvyys voi auttaa osaltaan onnistumaan myös tulevaisuudessa. Korkea minäpystyvyys voi olla yhteydessä myös laadukkaampaan harjoitteluun. (Ritchie ym. 2010, 330–331.) Laadukas harjoittelu puolestaan voi vahvistaa minäpystyvyyttä sekä edesauttaa hyvien musiikillisten suoritusten saavuttamista. Muutokset minäpystyvyydessä saattavat puolestaan olla yhteydessä esimerkiksi uratavoitteisiin niitä tarkentaen (Royo 2014, 9, 199). Vaikuttaa siltä, että parhaimmillaan voi syntyä positiivinen kierre, jossa myönteiset kokemukset harjoittelusta, suoriutumisesta ja omasta pystyvyydestä vahvistavat toinen toisiaan. Pedagogin kannalta haasteena on kuitenkin se, että ilmiö on

monimutkainen: ei ole olemassa selkeää ymmärrystä niistä mekanismeista, jotka saavat opiskelijat uskomaan omiin kykyihinsä (McCormick ym. 2003, 48).

Edellä mainittuja tutkimuksia tarkastelemalla herää kuitenkin olennainen kysymys: miten minäpystyvyys milloinkin määritellään? Koska pystyvyysuskomukset ovat tehtävä- ja tilannekohtaisia, on olennaista huomata, että on eri asia kokea olevansa hyvä musiikissa, hyvä esittämään musiikkia tai hyvä harjoittelemaan sitä. Ritchie ja Williamon (2010) muistuttavat, että koska minäpystyvyysuskomukset ovat niin spesifejä, niitä tutkiessa tulisi tarkasti ilmaista, mihin musiikillisiin taitoihin liittyviä uskomuksia ollaan itse asiassa milloinkin tutkimassa (Ritchie ym. 2010, 328). Jos minäpystyvyyttä mitataan määrällisin menetelmin, mittaria tulisi aina muokata juuri sille toiminta-alueelle, jota halutaan mitata, mikä edellyttää erinomaista käsitteellistä ymmärrystä niistä taidoista, joita kullakin toiminta-alueella sovelletaan (Bandura 1997, 42). Näin ei aina tutkimuskirjallisuudessa näytä tapahtuvan, vaan minäpystyvyyttä saatetaan lähestyä liian yleisluontoisesti. Lisäksi Bandura (1997) muistuttaa, että minäpystyvyysuskomukset eivät kosketa vain konkreettisia toimintoja vaan myös ajatustoimintoja: esimerkiksi sitä, kuinka taitavaksi ihminen kokee itsensä motivoinnin tai oman toimintansa suunnittelun (Bandura 1997, 36).

Voisiko olla esimerkiksi niin, että ihminen kokee samaan aikaan olevansa teknisesti taitava laulaja, muttei kovin hyvä suunnittelemaan omaa harjoitteluaan? Tai toisinpäin: ihminen kokee olevansa erinomainen harjoittelija, ja siitä huolimatta kokee jatkuvaa riittämättömyyttä laulajana? Ja mitä tapahtuu ajan myötä laululliselle minäpystyvyydelle ja oppijan suoriutumiselle, jos hän kokee jatkuvaa riittämättömyyttä tai osaamattomuutta jossakin laulun osa-alueessa? Tällaisiin nyansseihin aiemmat tutkimukset eivät näytä ottavan kantaa, mutta pedagogin kannalta ne saattavat nousta käytännön tasolla äärimmäisen olennaisiksi kysymyksiksi. Koska laulutaidot ja lauluharjoittelutaidot ovat eri kokonaisuuksia mutta toisiinsa monin tavoin sidoksissa, voiko käydä niin, että jos kiinnitetään huomiota vain ensimmäiseen, ei pitkällä aikavälillä itse asiassa voimistetaakaan laulullista minäpystyvyyttä vaan päinvastoin? Bandura (1997) muistuttaa, ettei riitä, että ihminen uskoo omiin kykyihinsä lähestyessään uusia haasteita – ihmisen tulisi uskoa myös omiin *oppimisen kykyihinsä* (Bandura 1997, 51–52). Voiko olla siis niin, että hyvän musiikillisen suoriutumisen taustalla on myös se, kuinka hyvänä oppijana ihminen näkee itsensä?

Musiikin parissa toimivan pedagogin on olennaista tiedostaa, että ihmisen minäpystyvyys *taidon hallinnan* suhteen ja *taidon oppimisen* suhteen ovat kaksi eri asiaa. Jos musiikillista minäpystyvyyttä halutaan eritellä selkeämmin, Ritchie ja Williamon (2010) ehdottavat, että yksi mahdollinen jako voidaan tehdä musiikin oppimista ja musiikin esittämistä

koskevan minäpystyvyyden välille. Musiikin oppiminen ja musiikin esittäminen ovat erityyppisiä tilanteita, jotka edellyttävät erilaisia taitoja. Oppiminen keskittyy ensisijaisesti tietojen ja taitojen omaksumiseen, jolloin minäpystyvyyssuskomuksiin voi liittyä esimerkiksi taito suunnitella harjoittelua, tyylinmukaisuus, periksiantamattomuus ja motivaatio. Esiintyminen puolestaan on tilanne, jossa aiemmin opittua musiikillista osaamista pyritään toteuttamaan, jolloin minäpystyvyyteen voi liittyä esimerkiksi uskomus omista kyvyistä käsitellä stressiä ja jännitystä sekä uskomus omista taidoista valmistautua esiintymiseen fyysisesti ja mentaalisesti. (Ritchie ym. 2010, 330, 336–337.) Esiintymistilanteet ovat myös paineisempia, sillä ne ovat näkyvin osa muusikkoutta ja vaikuttavat omaan ja muiden mielikuviin ihmisen muusikkoidentiteetistä (McCormick ym. 2003, 48.)

Vaikka musiikillista minäpystyvyyttä on tutkittu paljonkin, suoraan laulliseen minäpystyvyyteen liittyvät tutkimukset ovat edelleen harvassa (Lä ym. 2023, 1502). Toisaalta *matalaan* laulliseen minäpystyvyyteen kytkeytyviä kokemuksia, kuten lauluahdistusta, laullista häpeää ja laulutaidottomuutta on tutkittu paljonkin. Ne ovat usein yhteydessä itse asiassa myös psykologiseen turvallisuuteen – tai pikemminkin sen poissaoloon.

2.3.3 Laullinen häpeä ja laulutaidottomuus sosiaalisesti opittuina kokemuksina

Parhaimmillaan laulaminen voi tuoda turvaa itselle ja muille ja täyttää monia emotionaalisia ja sosiaalisia tarpeita (Chong 2010, 120). Valitettavasti näin ei aina ole. Se, että varsinkin länsimaisissa yhteiskunnissa osa aikuisista saattaa vältellä laulutilanteita ja määrittellä itsensä ”laulutaidottomiksi” tai ”sävelkorvattomiksi” kertoo osaltaan siitä, kuinka sensitiivisestä aiheesta laullisessa minäpystyvyydessä on kysymys (Hogle 2021; Knight 2016, Wise 2015). Erityisesti toisten ihmisten kuullen laulaminen voi tuntua epämuksulta tai aiheuttaa jopa ahdistusta, jos ihminen suhtautuu kielteisesti ääneensä ja pelkää tulevansa sosiaalisesti arvioiduksi (Abril 2007, 1; Chong 2010, 120; Knight 2016, 4–5).

Ihmisten laulutaidottomuuden kokemus ei kosketa pelkästään yksilöä vaan on laajempi psykososiaalinen, kulttuurinen ja kasvatuksellinen ilmiö (Knight 2016, 1; Numminen 2005, 4; Wise 2015, 1–2). Joskus laulamattomuuden taustalla voi olla syvälle juurtunut laullinen häpeä, joka voi olla seurausta psykologisesti turvattomista oppimistilanteista. Kielteinen suhtautuminen omaan ääneen on voinut saada alkunsa yksittäisessä tilanteessa (esimerkiksi kotona, koulun musiikinopetuksessa, kuoroharrastuksessa tai laulunopetuksessa), jossa omaa laulua on kommentoitu emotionaalisesti haavoittavalla tavalla (Abril

2007, 1; Bonshor 2017; Chong 2010, 123; Hogle 2021, 179; Knight 2016, 1). Toisten antama palaute vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisiksi ihminen uskoo omat kykynsä (Bandura 1997), ja täten nolatuksi tuleminen tai muu kielteinen sosiaalinen laulukokemus on saattanut aiheuttaa sen, että ihminen karttaa laulamista myöhemmin elämässään. Tällöin ihminen voi sosiaalisissa laulutilanteissa turvautua esimerkiksi itseironiseen huumoriin torjuakseen ennalta mahdollisen arvostelun (Knight 2016, 4–5) tai vokaaliseen piiloutumiseen, jolloin hän saattaa laulaa täysin äänettömästi huulisynkkausta käyttäen (Hogle 2021, 183; Tarvainen 2020). Turvattomaksi koetussa vuorovaikutuksessa ihmiset sulkeutuvat ja suuntaavat huomionsa ”omien kasvojensa säilyttämiseen” (Clark 2020, 5). Edellä mainitut esimerkit voivat kertoa juuri tällaisista suojautumismekanismeista.

Psykologisesti turvattomat sosiaaliset tilanteet voivat täten luoda ja ylläpitää ihmisen matalaa laullista minäpystyvyyttä. Herää kysymys, kuinka paljon enemmän yhteiskunnassamme olisi aktiivisia laulajia, jos laulliset tilanteet olisivat olleet turvallisia ja ihmiset suhtautuisivat toistensa laulamiseen kauttaaltaan hyväksyvästi ja arvostavasti. Musiikkikasvatuksellisetkin ympäristöt voivat luoda tilanteita, jotka estävät ihmisiä osallistumasta lauluun tasavertaisesti (esim. Hogle 2021, 185) tai jopa kannustavat vokaaliseen piiloutumiseen (Adams 2019). Koska turvattomilla oppimistilanteilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia, psykologisesti turvallisen ja laullista minäpystyvyyttä edistävän oppimisympäristön rakentamisen tulee olla laulunopettajan ydintehtäviä.

Opettajan on hyvä muistaa, että kuka tahansa, myös äänensä parissa aktiivisesti toimiva harrastaja, laulun opiskelija ja ammattilaulajakin voi tuntea äänellistä epävarmuutta ja laullista häpeää (Seesjärvi 2025; 2013). Lisäksi osalla saattaa olla taustallaan aiempia haavoittavia kokemuksia. Laullinen häpeä ja lauluahdistus voivat tuottaa kehollisia oireita (Abril 2007, 1), kuten pinnallista hengitystä, kurkun jännitystä ja äänen pidättelyä, mikä voi puolestaan haitata laulutekniikkaa ja rajoittaa ilmaisua (Seesjärvi 2013). Tästä voi syntyä laullista minäpystyvyyttä heikentävä noidankehä, jossa mielen ja kehon reaktiot estävät laullista vapautta, mikä puolestaan vahvistaa edelleen laullista epävarmuutta (Seesjärvi 2025) ja matalaa minäpystyvyyttä. Toisaalta häpeän tai epävarmuuden kokemukset eivät ole peruuttamattomia, vaan niistä on mahdollista vapautua esimerkiksi psykologisesti turvallisen pedagogiikan ja uusien positiivisten musiikillisten kokemusten avulla. (Bandura 1997; Knight 2016, 1; Seesjärvi 2025, 2013). Joskus laulunopettajan työ voikin olla aiemmin syntyneiden ”laulutaidon lukkojen aukaisua” (Numminen 2005).

Joillakin laulutaidottomiksi itsensä mieltävillä voi olla käsitys, että laulutaito on synnynäinen ominaisuus (Hogle 2021, 179; Knight 2016, 4–5). Jos ihminen on oppinut näkemään laulutaidon tällaisena kaksijakoisena ilmiönä (jota joko osaa tai ei osaa), hän saattaa kokea, ettei hänellä ole edes mahdollisuutta kehittyä laulajana (Knight 2016, 4), jolloin motivaatiota harjoitteluun ei muodostu (Bandura 1997, 2–3). Tosiasiassa laulaminen on opittavissa ja harjoiteltavissa oleva musiikillinen taito (Knight 2016, 1), jota ”voi kehittää lähtötasosta riippumatta myös aikuisiällä” (Numminen 2005, 4). Knight (2016) ilmaisee asian osuvasti todetessaan, että kaikki ihmiset lähtökohtaisesti ”syntyvät laulajina” ja ”olettavat osaavansa laulaa, kunnes heille joko sanotaan tai he päättävät itse, etteivät osaa” (Knight 2016, 3). Tämä kuvaa hyvin sitä, kuinka kokemus laulutaidottomuudesta ja matala laullinen minäpystyvyys saatetaan omaksua kulttuuristen ja sosiaalisten prosessien kautta.

2.3.4 Laulaminen sosiaalisesti arvioituna toimintana

Laulullisen minäpystyvyyden itsearviointi ei ole aina yksinkertaista, ja tähän on useita syitä. Ensinnäkin harvat laulliset tilanteet toistuvat täsmälleen samankaltaisina. Onnistuminen tietyssä tilanteessa aiemmin ei aina tarkoita, että ihminen uskaltaisi täysin luottaa kykyihinsä uudessa vastaavassa tilanteessa. Toiseksi ihminen kuulee äänensä eri tavalla kuin muut eikä välttämättä ole tietoinen kaikista toiminnoista, joita muut hänessä havaitsevat. Tämän takia voi käydä niin, että laulaja uskoo toimivansa ”oikein”, vaikka toiset havaitsevat hänen toiminnassaan korjattavaa. Tai päinvastoin: laulaja uskoo toiminnassaan olevan puutteita tai virheitä, joita ulkopuoliset eivät havaitse ollenkaan. Laulaja joutuu siis kehittyäkseen turvautumaan suuresti muiden antamaan sanalliseen palautteeseen, omiin kehollisiin aistimuksiinsa sekä oman toimintansa arviointiin jälkikäteen. Tämä vaikeuttaa paitsi laullisen minäpystyvyyden itsearviointia, myös harjoittelua: on vaikeaa ohjata toimia, joita voi itse havaita vain osittain. (Bandura 1997, 66.)

Koska laulun oppimisessa ulkopuolinen palaute on niin keskeistä, minäpystyvyyssuskomusten kannalta saavutaan ongelmaan: yhtenäistä käsitystä siitä, mitä hyvä laulaminen on, ei ole olemassa. Pikajuoksijoiden suorituksia voidaan arvioida sen mukaan, kuka ylittää maaliviivan ensimmäisenä, mutta laulun arviointiin ei ole käytössä objektiivisiä mittareita. Laulu on sosiaalisesti arvioitu taitokokonaisuus. Arviointia tekevät toiset ihmiset, jotka eroavat toisistaan siinä, millaisia tyyllillisiä asioita he arvostavat (Bandura 1997, 65). Esittävien taiteiden aloilla, joissa suorituksia arvioidaan sosiaalisesti, on usein sisäänrakennettu hierarkia sen suhteen, keillä on ”oikeus” antaa asiantuntija-arvioita. Laulussa

kehittymisen ja onnistumisen arviointi perustuu siis pitkälti muiden subjektiivisiin tulkin-toihin, jotka voivat olla epämääräisiä ja vaikeasti sanoitettavia (Bandura 1997; Davidson & da Costa Coimbra 2001, 49). Esimerkiksi laulututkinnossa tai -konsertissa voi joskus käydä niin, että ihminen kokee tyytyväisyyttä suoritukseensa, mutta yllättyy negatiivisesti kuullessaan toisten arviot. Se ei välttämättä johdu lainkaan siitä, että ihmiset arvioisivat väärin osaamisensa, vaan siitä, että he eivät tiedä arvioijien näkökulmia ja sitä, millaisia asioita he painottavat (Bandura 1997, 65–67).

Käsitykset hyvästä laulamisesta ovat toisaalta henkilökohtaisia, toisaalta kulttuurisesti muotoutuneita ja sosiaalisesti opittuja (Hogle 2021, 179; Knight 2016, 2). Lauluuhanteet ovat myös aikaan sidottuja. Yksi esimerkki tästä on, että käsitys esteettisesti miellyttävästä vibraton nopeudesta klassisessa laulussa on muuttunut läpi 1900-luvun. Aiemmin arvostettiin nopeampaa vibratoa, nykyään maltillisempi vibrato katsotaan ”normaaliksi”. (Nielsenin 2024, 5 mukaan LeBorgne & Rosenberg 2021; Stark 1999.) Ihanteet ovat myös genresidonnaisia, ja eri laulutyyyleissä tavoitellaan erilaista laulusointia. Lisäksi Himonides (2016) havaitsi, että eri genreissä laatua arvioidaan erilaisin painotuksin: rock-musiikissa esiintyjän identiteetillä voi olla iso merkitys, kun taas klassisessa laulussa ääni-instrumentin tekninen hallinta saa suuren painoarvon. Kansanmusiikissa kulttuuristen perinteiden osaaminen saa paljon huomiota, kun taas bluesissa laulun emotionaaliset piirteet nousevat keskiöön (Himonides 2016).

Lauluäänen havaitseminen on jo itsessään monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat myös ympäristön akustiset olosuhteet sekä kuulijan sijainti suhteessa laulajaan (Howard & Hunter 2016, 3, 17; Jers 2014, 1–2). Lisäksi lukuisat tekijät aina hermostollisista prosesseista tarkkaavaisuuteen ja esteettisiin mieltymyksiin ohjaavat sitä, miten ääntä tulkitaan. Vaikka ihmiset kuulisivat akustisesti samanlaisen äänen, aivot käsittelevät sen eri tavoin. (Michael & Gilman 2021, 602.) Kuulijan näkemys laulajan taitavuudesta muodostuu monien tekijöiden vuorovaikutuksessa, jossa musiikin ominaisuudet kietoutuvat kuulijan kognitiivisiin ja emotionaalisiin prosesseihin (Bruder, Poeppel & Larrouy-Maestri 2024, 1). Siksi jopa kokeneiden asiantuntijoiden näkemykset hyvistä laulusuorituksista voivat olla keskenään erilaisia (Michael ym. 2021, 602).

Michael ja Gilman (2021) toivat tutkimuksessaan esille yllättävän havainnon: jopa sävelpuhtauden arviointi laulussa on subjektiivista. Mitä vähemmän laulun ammattilainen pitää laulajan äänestä, sitä enemmän hän kuulee äänessä epäviireisyyttä – jopa sellaista, jota ei objektiivisesti mitattuna ole olemassakaan. (Michael ym. 2021, 601.) Tämä kertoo siitä, että ihminen arvioi ääntä aina kokonaisuutena, ja esimerkiksi äänenväri saattaa vaikuttaa

kuulijan kokemukseen sävelpuhtaudesta. Jos äänenlaatu koetaan kouluttamattomaksi, sävelpuhtauden puutteisiin kiinnitetään enemmän huomiota, kun taas hyvin soivalle koulutetulle äänelle saatetaan antaa jonkinasteinen epäpuhtaus anteeksi. (Michael ym. 2021, 597–603.) Koska lauluesityksiä sekä kuunnellaan että katsellaan, arviointi ei rajoitu vain äänen ominaisuuksiin vaan sisältää laulajan esiintymisen, ilmaisun ja tulkinnan. Tämä lisää arvioinnin subjektiivisuutta entisestään. Koska laulajan ja yleisön välissä ei ole soitinta, visuaalinen huomio kohdistuu kokonaan laulajan kehoon, kasvoihin sekä niiden ilmaisullisuuteen. Täten laulajien ulkoinen olemus voi joskus vaikuttaa laulun arviointiin liikaakin (Davidson & da Costa Coimbra 2001, 46–47), ja toisinaan ulkonäön perusteella saatetaan tehdä ennakko-oletuksia äänityypistä (Knight, Sares & Deroche 2023, 1). Jopa esiintyjän pukeutuminenkin voi vaikuttaa katsojan kokemukseen esityksen musiikillisesta laadusta (Wapnick, Kovacs Mazza & Darrow 1998, 510).

Ulkomusiikilliset tekijät voivat siis ”sekaantua” musiikkiesitysten laadun arviointiin (Himonides 2016, 24). Se, tuntee ko kuulija esiintyjän henkilökohtaisesti, voi vaikuttaa hänen näkemyksiinsä (Ciorba & Smith 2009; Davidson ym. 2001, 34, 40). Jopa nuotin lukeminen kuuntelun aikana voi vaikuttaa: Napoleksen (2009) tutkimuksessa muusikot, jotka seurasivat lauluesityksen aikana nuottia, arvioivat esityksen laadun huomattavasti korkeammaksi kuin muusikot, joilla ei ollut nuottia käytettävissään (Napoles 2009, 267). Monet musiikkikilpailuja koskevat tutkimukset ovat puolestaan osoittaneet, että esiintymisjärjestyksellä on vaikutusta kilpailijoiden menestykseen: alkupuolella esiintyvät sijoittuvat todennäköisesti heikommin kuin loppupuolella esiintyvät taiteilijat (Antipov & Pokryshevskaya 2017, 417–418; Flôres & Ginsburgh 1996, 97, 101; Ginsburgh & Weyers 2014, 305; Glejser & Heyndels 2001, 109, 125; Haan, Dijkstra & Dijkstra 2005, 72).

Näiden huomioiden ei ole tarkoitus kyseenalaistaa ammattilaisten arvioiden aitoutta tai kilpailuissa menestyneiden ansioita. Ne muistuttavat siitä, että kaikilla sosiaalisesti arvioiduilla aloilla arvioijat ovat vain ihmisiä subjektiivisine näkemyksineen, ja arviointiin vaikuttaa myös tiedostamattomia tekijöitä. Musiikkikorkeakouluissakin arviointi saattaa perustua enemmän perinteeseen ja intuitioon kuin järjestelmälliseen menetelmään, ja toisinaan arviointikriteerit jäävät tulkinnanvaraisiksi (Davidson & da Costa Coimbra 2001, 33). Muutamissa tutkimuksissa korkeakoulujen arviointikäytäntöjä on pyritty yhtenäistämään arviointiruudukoilla, jotka on jaettu pienempiin osa-alueisiin esimerkiksi tekniikan ja tulkinnan osalta (Moura ym. 2024, 1). Ciorban ja Smithin (2009) tutkimuksessa tällaiset ruudukot lisäsivät arvioiden yhdenmukaisuutta monissa aineissa, mutta eivät laulussa (Ciorba & Smith 2009). Tarkan arviointikehyksen etuna on, että se voi lisätä arvioinnin

läpinäkyvyyttä, mutta se ei välttämättä kykene korvaamaan holistista ja hiljaiseen tietämykseen perustuvaa arviointia (Gynnild 2016, 224, 237). Laulun arvioinnissa on kyse myös kokonaisvaikutelmista, jotka ovat enemmän kuin osiensa summa. Mitchell ja MacDonald (2012) osoittivat myös mielenkiintoisen ilmiön: kun kuuliija yrittää sanallistaa arvioimansa laulajan ääntä, sanallistaminen heikentää kykyä muistaa äänen yksilöllisiä piirteitä, sillä sanat rajoittavat sitä, mitä kuuliija muistaa kuulemastaan (Mitchell & MacDonald 2012, 307–308). Yhtä kaikki, objektiivisuuteen pyrkivä laulun arviointi on hyvin haastavaa kaikille, myös alan ammattilaisille.

Mitä tämä merkitsee laulullisen minäpystyvyyden kannalta? Ainakin sitä, että omaa osaamistaan epäröivän laulajan kannattaa muistaa, ettei hyvästä laulamisesta ole olemassa objektiivisia totuuksia. On vain korkeintaan sosiaalisesti opittuja ja yhteisesti jaettuja käsityksiä, jotka elävät ajassa ja kulttuurissa sekä vaihtelevat genreittäin. Yhdenkin genren sisällä ammattilaisten näkemykset hyvästä laulamisesta voivat vaihdella paljonkin (Lo-Vetri 2013, 82–83). Sama koskee muitakin esittävien taiteiden aloja, joita arvioidaan sosiaalisesti. Laulaja ei siis loppujen lopuksi voi koskaan täysin tietää, miten muut hänen suorituksensa kokevat tai mitä häneltä odotetaan. Oma laulullista minäpystyvyyttä ei ole täten kestäväää rakentaa vain ulkopuolisen palautteen varaan, vaikka se tärkeää onkin. Banduran (1997) mukaan keskeisintä on, että ihminen oppii huomioimaan ja muistamaan omat onnistumisensa sekä toimimaan periksiantamattomasti (Bandura 1997, 73–74; 85–86). Opettajat voivat todennäköisesti tukea laulajan resilienssiä luomalla psykologisesti turvallisia oppimistilanteita ja panostamalla arvioinnin selkeyteen ja läpinäkyvyyteen.

Koska tilanteet vaihtelevat osaamisvaatimuksiltaan, laulajan ei ole mielekästä arvioida osaamistaan hyvä-huono-jatkumolla. Kehittymisessä on pikemminkin kyse laulullisten valmiuksien laajenemisesta: siitä, että laulaja oppii toimimaan yhä monipuolisemmissa ja vaativammissa laulullisissa tilanteissa. Laulullista minäpystyvyyttä ei ole mielekästä hahmottaa yhtenä ominaisuutena, vaan erilaisten tehtävien mukaan muotoutuvana uskomusten kokonaisuutena. Tästä näkökulmasta laulajana kehittyminen ei keskity kysymyksiin ”olenko hyvä laulaja” tai ”miten tulla paremmaksi”, vaan mielekkäämpää on tarkastella ”mihin kaikkeen pystyn tällä hetkellä ja mihin haluan pystyä tulevaisuudessa”. Näin huomio siirtyy abstraktista itsensä arvioinnista konkreettisten taitojen arviointiin. Uutta oppiessaan ihminen on aluksi haavoittuvampi muuttuville tilanteille, mutta valmiuksien laajetessa kyky luovia joustavasti tilanteen mukaan kehittyy (Bandura 1997, 85–86). Laulullista minäpystyvyyttä tukeva opettaja varmistaa, että oppilas kokee kaikissa kehityksen vaiheissa tietävänsä, mitä hän tekee ja minne hän on menossa (Bandura 1997, 66–67).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset, aineistonkeruumenetelmät sekä aineiston analyysimenetelmät. Tarkastelen myös tutkimukseni filosofista ja tutkimusteoreettista taustaa, joka osaltaan selittää tutkimusprosessissani tekemiäni valintoja. Luvun lopuksi esittelen tutkimuksen eri vaiheissa käymääni eettistä pohdintaa, johon kuuluu tutkijaposition tiedostaminen.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen keskeisimpänä tehtävänä on analysoida, millaisia kokemuksia laulutunneilla käyvillä ammattilaisilla, opiskelijoilla ja harrastajilla on itsenäisestä lauluharjoittelusta ja millaisia haasteita he kokevat harjoitellessaan. Tämän tutkimuksen toisena tehtävänä on tarkastella, kuinka usein laulutunneilla käyvät ihmiset kokevat psykologista turvallisuutta ja laulullista minäpystyvyyttä. Tutkimuksen laajempänä tavoitteena on pohdita, miten laulunopettaja voisi opettaa harjoittelutaitoja tarkoituksenmukaisesti ja oppilas-kohtaisesti psykologisen turvallisuuden lähtökohdista.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Kuinka usein laulutunneilla käyvät ammattilaiset, opiskelijat ja harrastajat kokevat laulullista minäpystyvyyttä sekä laulunopetuksen yhteydessä psykologista turvallisuutta?
- 2) Millaisia kokemuksia laulutunneilla käyvillä ammattilaisilla, opiskelijoilla ja harrastajilla on itsenäisestä lauluharjoittelusta ja millaisia haasteita he kokevat harjoitellessaan itsenäisesti?

3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Toisten ihmisten kokemusten kuvaaminen ja ymmärtäminen on tässä tutkimuksessa keskeistä. Tutkimuksessani yhdistyvät fenomenologinen ja hermeneuttinen lähestymistapa. Vaikka niillä on erilainen historiallinen tausta, ne molemmat korostavat yksilön subjektiivisuutta, kokemuksia ja merkityksiä (Günther ym. 2021; Tuomi & Sarajärvi 2024) ja argumentoivat omalla tavallaan, että tieto on aina suhteellista (Heinämaa 2002, 276–277;

Kannisto 2002, 353; Leavy 2015). Kokemusnäkökulmaan perustuvan tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa objektiivista tietoa, koska koko todellisuuden ajatellaan olevan moninainen ja subjektiivinen (Jokinen 2021; Lähdesmäki ym. 2024).

Fenomenologia korostaa ihmisen subjektiivista kokemusta ja sen merkityksiä (Saarinen 2002, 237; Tuomi ym. 2024). Fenomenologisessa analyysissä tutkijan tulee pyrkiä lähestymään ja kuvaamaan aineistoa ilman ennakko-oletuksia tai teorioita ja ikään kuin sulkea omat ennakkotiedot aiheesta analyysin ulkopuolelle (Jokinen 2021; Tuomi ym. 2024). Hermeneutiikassa keskeistä puolestaan on tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen syvällinen ymmärtäminen. Ymmärtäminen on aina tulkintaa. Sitä voidaan kuvata kehämäisenä liikkeenä niin, että kaiken ymmärtämisen pohjalla on jo aiemmin ymmärretty, mikä puolestaan vaikuttaa tapaan tulkita ja ymmärtää maailmaa. (Lähdesmäki ym. 2024; Tuomi ym. 2024.) Tulkinnalla ei myöskään ole päätepistettä, vaan uudet kokemukset muuttavat ymmärrystä. Tieto on uusiutuvaa ja totuus suhteellista. (Kakkori 2009, 278.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään monimenetelmällisyyttä (mixed methods) ja aineiston analyysissä käytetään määrällisiä, laadullisia ja taidelähtöisiä menetelmiä. Tutkimukseni määrällinen analyysi pohjautuu hermeneutiikkaan, ja tietoa pyritään tarkastelemaan ja ymmärtämään ennalta määriteltyjen käsitteiden valossa. Tutkimukseni laadullinen sisällysanalyysi pohjautuu sen sijaan fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan, sillä siinä on läsnä sekä fenomenologinen pyrkimys *kuvata* kokemuksia että hermeneuttinen pyrkimys *ymmärtää ja tulkita* niitä. Käytännössä laadullista aineistoa pyritään aluksi lähestymään vapaasti ilman ennakkokäsityksiä fenomenologisen otteen inspiroimana. Prosessin edetessä hermeneuttinen eli tulkinnallinen lähestymistapa vahvistuu kuitenkin huomattavasti, sillä loppujen lopuksi tavoitteena on tulkita ja ymmärtää kokemuksia (Tuomi ym. 2024). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote perustuu alun perin Max van Manenin kirjoituksiin (Kakkori 2009, 273). Perinteessä on tapana, että tutkija kirjoittaa auki ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä, jotta analyysin alkuvaiheissa ne voidaan pyrkiä tietoisesti sivuuttamaan (Tuomi ym. 2024). Olen kirjoittanut ennakkokäsityksistäni tutkijan positiota käsittelevässä alaluvussa 3.6.

Määrällisten ja laadullisten menetelmien lisäksi hyödynnän taidelähtöisiä menetelmiä aineistonkeruussa ja aineiston esittelyssä: tarjoan tutkimukseen osallistuville mahdollisuuden antaa vastauksensa taiteellisia ilmaisumuotoja hyödyntäen ja lisäksi rakennan koko laadullisesta aineistosta runollisia transkriptioita. Leavyn (2015) mukaan taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntävien tutkijoiden on päästävä irti ennakkokäsityksistään (Leavy 2015, 95), jolloin tärkeää on ”avoimuus ja spontaanisuus tuntemattomalle” (Leavy 2015,

20). Runollisten transkriptioiden kirjoitusprosessi nojautuu fenomenologiaan, sillä prosessin tuloksena syntyvät runot eivät tähtää tulkintaan, vaan pyrkivät kuvaamaan kokemuksia ilman käsitteitä. Tällainen kokemusten ”herättäminen uudelleen” on Merleau-Pontyn mukaan fenomenologian tärkeimpiä pyrkimyksiä (ks. Heinämaa 2002, 275–276).

Vaikka taidelähtöisyys on yleensä kytköksissä fenomenologiaan, se voidaan hahmottaa myös kokonaan omaksi filosofiakseen (Leavy 2015, 19). Taiteen käyttö osana tutkimusta purkaa tieteen ja taiteen keinotekoisista kahtiajakoa ja horjuttaa perinteisiä oletuksia siitä, mitä tieto on (Leavy 2015, 3–4, 11). Taidelähtöisissä strategioissa katsotaan, että taiteet kykenevät luomaan ja välittämään merkityksiä, pitämään arvossa erilaisia tietämisen tapoja (myös sanattomia) ja lisäämään tietoisuutta itsestä ja muista (Leavyn 2015, 20 mukaan Barone & Eisner 2012; Gerber ym. 2012, 41). Tämän tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi nousee Leavyn (2015) toteamus siitä, että taide voi auttaa tutkijaa löytämään myös sellaisia merkityksiä, jotka muuten olisivat tavoittamattomissa (Leavy 2015, 21).

3.3 Tutkimusaineiston muodostaminen verkkokyselyllä

Tutkimukseni ensisijaisena tarkoituksena on kuvata, jäsentää ja analysoida kokemuksia lauluharjoittelusta. Kun lähdin suunnittelemaan tutkimusprosessiani, pyrkimykseni oli alusta alkaen, että aineistosta olisi kuultavissa mahdollisimman monien ihmisten ääni. Tutkimuksen aineisto muodostettiin verkkokyselyn avulla, sillä se mahdollistaa laajan vastaajajoukon, jota ei ole tarkkaan rajattu (Borg 2021). Lisäksi verkkokysely sopii menetelmäksi myös kokemusten tutkimiseen (Lähdesmäki ym. 2024), vaikkakaan se ei välttämättä mahdollista yksittäisten kokemusten syvällistä analyysia. Kysely on suunniteltu niin, että aineistoa voidaan lähestyä sekä laadullisten että määrällisten analyysimenetelmien kautta. Erilaiset analyysimenetelmät tuottavat erilaista tietoa, ja niiden käyttö yhdessä voi auttaa tutkimusaiheen kokonaisvaltaisemmassa ymmärtämisessä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142–143). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä laulutunneilla käyvien harjoittelusta. Sen sijaan pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää kyselyyn vastanneiden kokemuksia ja niiden taustalla olevia laajempia ilmiöitä. Tämä näkyy myös tutkimuksen analyysitavassa, jossa määrällisiä analyysimenetelmiä käytetään ennen kaikkea laadullisen sisällönanalyysin tukena, ei toisinpäin.

Kyselytutkimuksen tiedonkeruuprosessin voi jakaa kolmeen osaan: tutkittavien ihmisten valintaan, tiedonkeruun käytännön toteutusta koskeviin päätöksiin sekä kyselylomakkeen rakentamiseen (esim. Alastalo & Borg 2021). Tämän tutkimuksen verkkokyselylomake

toteutettiin Surveypal-työkalulla ja se oli avoin kaikille vastaajille, jotka käyvät tai ovat joskus käyneet laulutunneilla. Koska tätä joukkoa on mahdotonta tutkia koko laajuudessaan, on tutkimuksen aineisto käytännössä näyte. Näyte on satunnainen siinä mielessä, että kyselylomaketta ei lähetetä suoraan tietyille yksittäisille vastaajille. Toisaalta näyte on ei-satunnainen siinä mielessä, että tiedonkeruu tapahtuu levittämällä kyselylomaketta eteenpäin hyödyntäen tutkijan omia verkostoja ja sosiaalista mediaa. Tämä tekee vastaajajoukosta todennäköisesti ainakin jossain määrin valikoituneen. Toisaalta sosiaalinen media mahdollistaa juuri sen, että kyselylomake voidaan jakaa satoja tai tuhansia seuraajia sisältäviin ammatillisiin ryhmiin ja ihmiset voivat levittää kyselyä myös itse eteenpäin. Kysely on tarjolla vain suomenkielisenä versiona.

Tiedonkeruuprosessin kolmas osa eli kyselylomakkeen rakentaminen on tutkimusprosessin tärkeimpiä vaiheita (Borg 2021). Tässä kyselylomakkeessa on strukturoidut kysymykset ja vastausvaihtoehdot ja se on sisällöltään sama kaikille vastaajille – kyselytutkimusperinteen mukaisesti (ks. Keckman-Koivuniemi 2021). Olen pyrkinyt lomaketta suunnitelllessani mahdollisimman yksiselitteisiin sanamuotoihin ja kysymyksenasetteluihin, selkeisiin saateteksteihin, hyvään ulkoasuun sekä kohtuulliseen pituuteen siten, että kyselyyn on mahdollista vastata halutessaan alle kymmenessä minuutissa (ks. Borg 2021).

3.3.1 Tutkimuskyselyn sisällön rakentaminen: taustatiedot ja väitelauseet

Kyselyn sisältö jakautuu kolmeen osaan: taustatietoihin, väitelauseisiin sekä avovastausosioon. Taustatieto- ja väitelausevastausten analyysissa hyödynnetään määrällisiä menetelmiä, kun taas avovastausten analyysissa käytetään laadullisia ja taidelähtöisiä menetelmiä. Seuraavaksi käyn läpi näiden osioiden sisältöä yksityiskohtaisemmin. Kyselyn koko sisältö on myös löydettävissä tämän tutkimuksen lopusta, liitteestä 1.

Kyselyn ensimmäisessä osassa kysytään taustatietoja: omaa musiikin ammattilaisuuden tasoa (harrastaja/ammattiopiskelija/ammattilainen), arviota henkilökohtaisen lauluharjoittelun viikoittaisesta määrästä sekä arviota siitä, kuinka paljon henkilökohtaista lauluohjausta vastaaja on saanut. Vastaajilta ei kysytä, mitä laulugenreä tai -tyyliä he erityisesti opiskelevat tai harrastavat, sillä se ei ole tutkimustehtävän kannalta olennaista.

Kyselyn toinen osa koostuu 26 väitelauseesta, joiden sisältö on muodostettu tutkimuksen käsitteellisen viitekehyksen avulla. Väitelauseet rakentuvat kolmen käsitteen ympärille, jotka ovat psykologinen turvallisuus, laullinen minäpystyvyys ja tietoinen harjoittelu.

Vastaajan tehtävä on arvioida kunkin väitelauseen kohdalla oman kokemuksensa tiheyttä eli sitä, kuinka usein tai harvoin oma kokemus on ollut kunkin väitelauseen mukainen. Vastaaja antaa vastauksensa kuhunkin väitelauseeseen valitsemalla yhden numeron seitsepisteiseltä asteikolta (7 = aina, 1 = ei koskaan; lisäksi x = ei kokemusta).

Tällainen moniportainen asteikkotyyppeä perustuu organisaatio- ja sosiaalipsykologi Rensis Likertin kehittämään malliin, jota on hyvin laajalti käytetty ja sovellettu ihmisten ajatusten, asenteiden ja mielipiteiden mittaamisessa (esim. Hartley 2013, 84; Paaso 2021). Likert-asteikot näyttävät olevan jopa ”uskomattoman hallitseva tietolähde psykologiassa ja yleisesti yhteiskuntatieteissä” (Jebb, Ng & Tay 2021, 2), ja niitä käytetään työkaluna myös kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Bishop & Herron 2015, 297; Joshi ym. 2015, 396). Likert-kyselyiden vahvuuksiin kuuluu, että tietoa on mahdollista kerätä suhteellisen nopeasti suurelta vastaajajoukolta (Nemoto & Beglar 2014, 2). Jos vastaajia on paljon, heitä voidaan myös jakaa erilaisiin alaryhmiin, joita voidaan verrata keskenään (Hartley 2013, 84). Likert-aineistot soveltuvat myös hyvin käytettäväksi yhdessä laadullisten menetelmien kanssa – kuten tässä tutkimuksessa tehdään – jolloin tutkittavasta aiheesta on mahdollista luoda monipuolisempi kuva (Nemoto ym. 2014, 2, 8).

Likert-kyselytutkimuksista saatavien tulosten laatuun voivat vaikuttaa kysymyskohtien muotoilu, vastausasteikon rakenne ja aineiston analyysitapa (Alastalo ym. 2021; Joshi ym. 2015, 399; Nemoto ym. 2014, 2–3). Vastausasteikon tulee olla symmetrinen eli ”myönteisiä” ja ”kielteisiä” vaihtoehtopisteitä tulee olla käytettävissä yhtä monta. Sekä numeroasteikon että numeroita selittävien sanallisten ilmausten tulee soveltua ihmisten kykyyn arvioida tutkittavaa asiaa. (Alastalo ym. 2021.)

Käyttämäni vastausasteikko poikkeaa Likert-tutkimusten valtavirrasta asteikkopisteiden osalta. Yleensä Likert-kysymyksissä käytetään viittä asteikkopistettä (Hartley 2013, 84; Kusmaryono, Wijayanti & Maharani 2022, 625), kun taas tässä tutkimuksessa asteikkopisteitä on seitsemän. Päädyin seitsemään asteikkopisteeseen kahdesta syystä: ensinnäkin seitsepisteisen asteikon luotettavuus on parempi kuin viisipisteisen (Joshi ym. 2015, 398) ja lisäksi on esitetty, että seitsepisteisessä asteikossa vastausvaihtoehtojen psykologinen etäisyys on paras (Kusmaryono ym. 2022, 631). Se näyttää tarjoavan vastaajalle riittävästi vaihtoehtoja, kuitenkin niin, että kaikki yksittäiset vaihtoehdot ovat vielä hahmotettavissa. Tulosten yleistettävyyden parantamiseksi on toisinaan ehdotettu vielä tiheämpiä, jopa 11-pisteisiä asteikkoja (esim. Wu & Leung 2017, 527–528), mutta jos numeerisia vastausvaihtoehtoja on liikaa, ongelmaksi muodostuu, että vastaajan alkaa olla vaikea erottaa niitä toisistaan (Zhang & Savalei 2016, 381). Tällöin vastausvaihtoehdon

valinta erkaantuu käytännöllisestä arkiajattelusta ja tuloksista tulee vain keinotekoisien tarkkoja (Alastalo ym. 2021). Tietenkin kyselytutkimuksissa on toki aina mahdollista, että osa vastauksista annetaan nopeasti ja ylimalkaisesti (Hartley 2013, 84).

Käyttämäni vastausasteikko poikkeaa Likert-tutkimusten valtavirrasta myös vastausvaihtoehtojen osalta. Yleisimmin Likert-kyselyissä kartoitetaan ihmisten asenteita tai mielihiteitä (Hartley 2013, 84; Keckman-Koivuniemi 2021), jolloin vastausvaihtoehdot kulkevat ”täysin samaa mieltä / täysin eri mieltä” -akselilla. Tässä tutkimuksessa tutkitaan kokemuksia ja niiden tiheyttä, ja vastausvaihtoehdot kulkevat ”aina / ei koskaan” -akselilla. Tällä asetelmalla pyritään ottamaan huomioon se, että yksilön kokemukset samastakin ilmiöstä voivat poiketa toisistaan paljon eri aikoina. On esimerkiksi mahdollista, että ihmisen suhde omaan lauluääneensä on toisinaan hyvin myönteinen, toisinaan haastavampi. Kun samaan ilmiöön liittyy erilaisia muistoja ja kokemuksia, olisi vaikeaa olla yksiselitteisesti samaa tai eri mieltä jonkin väitteen kanssa. On mielekkäämpää, ettei vastaaja arvioi vain tämänhetkistä näkemystään vaan sitä, kuinka yleinen jokin kokemus hänelle on ollut. Nämä ratkaisut vähentävät nähdäkseni Likert-asteikkoni monitulkintaisuutta, joka usein vaivaa monia asteikkotutkimuksia (esim. Jebb ym. 2021, 4).

Jotta tutkimuksen käsitteitä eli psykologista turvallisuutta, tietoista harjoittelua ja laululista minäpystyvyyttä voidaan tutkia Likert-asteikolla, jokaisesta käsitteestä on muodostettu väitelauserjoukot, jotka pyrkivät muuttamaan abstraktit käsitteet konkreettisempaan muotoon. Yksittäiset lauseet ovat indikaattorimuuttujia ja useat muuttujat yhdessä pyrkivät selittämään tutkittavia käsitteitä (Paaso 2021). Yksikään kyselyn 26 väitelauseesta ei kysy pelkästään ”itsensä” sisältöä, vaan jokainen lause viittaa aina johonkin tutkittavaan käsitteeseen. Vastaaja näkee vain väitelauseet, ei suoraan taustalla olevia käsitteitä.

Jotta väitelauseet onnistuvat tehtävässään, niiden muodostamisen taustalla tulee olla syväallinen ymmärrys niistä käsitteistä, joita on kulloinkin tarkoitus tutkia (Nemoto ym. 2014, 2). Tässä tutkimuksessa käsitteet on pyritty määrittelemään huolellisesti tutkielman käsitteellisessä viitekehysessä, jotta tulisi selkeästi esille, mitä milläkin käsitteellä tarkoitetaan. Väitelauseita muodostettaessa tutkittava käsite ja sen osa-alueet on ensin pyritty hahmottamaan yleisellä tasolla, minkä jälkeen teoreettisesta kielestä on siirrytty konkreettiseen arkikieleen (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 75–76). Väitelauseiden tulee olla mahdollisimman selkeitä niin, että yksittäisessä väitelauseessa kysytään vain yhdestä asiasta, ei useammasta (Borg 2021; Hartley 2013, 84; Nemoto ym. 2014, 3). Olen hionut lauseita useaan otteeseen ennen kyselyn julkaisua ja pyytänyt vertaispalautetta.

Jotkut tutkijat luovat omat lausekokonaisuudet, kun taas toiset käyttävät ja soveltavat aiempien tutkijoiden kehittämiä malleja (Hartley 2013, 84). Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa molempia tapoja. Laululliseen minäpystyvyyteen liittyvissä väitelauseissa olen hyödyntänyt osittain Lewisin ja Hendricksin (2022) kehittämää laulusuorituksiin liittyvää minäpystyvyysskyselyä (*vocal performance self-efficacy survey*) (Lewis & Hendricks 2022, 517). Heidän luomansa väitelauseet perustuvat Zelenakin (2015) musiikkisuorituksen minäpystyvyyssasteikkoon, joka näyttää osoittautuneen luotettavaksi ja validiksi mitausasteikoksi vastaajan taustasta ja taitotasosta riippumatta (Regier 2021, 440; Zelenak 2015, 401). Sen sijaan en valitettavasti löytänyt aiemmasta kirjallisuudesta malleja, jotka soveltuisivat tietoisien harjoittelun tai psykologisen turvallisuuden tutkimiseen omassa tutkimuksessani. Näistä käsitteistä olen luonut omat väitelausekokonaisuudet tukeutuen käsitteellisessä viitekehyksessä esiteltyihin määritelmiin.

On esitetty, että vähintään 6–8 yhtä käsitettä kuvaavaa lausetta on yleensä riittävästi mittaamaan tiettyä käsitettä luotettavasti (Nemoto ym. 2014, 3), vaikkakin tätä on mahdollista määritellä yleispätevästi (Paaso 2021). Tässä kyselyssä tietoista harjoittelua koskevia väitelauseita on peräti 15, psykologiseen turvallisuuteen liittyviä 7 ja laululliseen minäpystyvyyteen liittyviä 4. Tutkittavat käsitteet eivät ole kuitenkaan erillisiä vaan kietoutuvat monin tavoin toisiinsa, mikä on luonnollinen osa laadullista tutkimusta (esim. Juhila 2021). Esimerkiksi väitelause ”*Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen täysin ymmärtänyt opettajan antamat ohjeet ja neuvot*” on listattu tietoisien harjoittelun alle, vaikka se voisi kuvata myös laulutunnin psykologista turvallisuutta: kokemus siitä, ettei ymmärrä, voi olla seurausta siitä, ettei oppilas koe turvalliseksi kysyä.

Laulullista minäpystyvyyttä käsittelevien lauseiden vähäinen määrä johtuu siitä, että moni minäpystyvyyteen linkittyvä lause on tässä tutkimuksessa listattu toisten käsitteiden alle. Esimerkiksi lause ”*Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen hyvä*” pyrkii kuvaamaan psykologista turvallisuutta, vaikka se voisi liittyä myös laululliseen minäpystyvyyteen. Monissa väitelauseissa on siis käsitteellistä päällekkäisyyttä. Tämä ei ole epätavallista: kun tarkastellaan esimerkiksi Lewisin ja Hendricksin (2022) alkupeleistä minäpystyvyysskyselyä, jota tässä tutkimuksessa käytettiin mallina, huomataan, että monet heidän käyttämänsä lauseet kuten ”*olen käyttänyt harjoittelurutiinia valmistautuessani esiintymisiin*” liittyvät itse asiassa tietoiseen harjoitteluun, vaikka heidän mukaansa niiden on tarkoitus mitata minäpystyvyyttä.

Tietoinen harjoittelu	Laulullinen minäpystyvyys
Pyrin järjestämään itselleni aikaa itsenäiseen lauluharjoitteluun.	Minulla on kokemus, että ääneni kuulostaa kauniilta.
Minulla on kokemus, että harjoittelumääräni laulussa on sopuisoinnussa tavoitteideni kanssa.	Minulla on kokemus, että voin mielelläni laulaa ystäväilleni ja lähipiirilleni.
Löydän helposti hyvän tilan, jossa harjoitella laulua itsenäisesti.	Kuuntelen mielelläni nauhoituksia, joiden keskiössä on oma lauluääneni.
Minulla on kokemus, että omat itsenäiset harjoittelutuokioni ovat jäsentyneitä kokonaisuuksia.	Minulla on kokemus, että olen riittävä hyvä laulajana.
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, otan mukaan kehollista lämmittelyä, kuten venyttelyä.	
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, teen erilaisia ääniharjoituksia esim. vokaaleilla, tavuilla tai muilla äänneillä.	
Nauhoitan omaa itsenäistä harjoittelua ja kuuntelen sitä harjoittelun aikana tai myöhemmin.	
Kun kohtaan itsenäisessä harjoittelussani lauluteknisiä haasteita, koen tietäväni itse sopivia keinoja, jotka auttavat.	
Saan onnistumisen kokemuksia itsenäisessä lauluharjoittelussa.	
Minulla on itsenäisen lauluharjoittelun jälkeen kokemus, että olen hyvä.	
Minulla on kokemus, että laulunopettajani on kiinnostunut siitä, miten harjoittelen itsenäisesti.	
Kun ryhdyn harjoittelemaan itsenäisesti laulua, minulla on kokemus, että tiedän mitä teen.	
Minulla on kokemus, että ymmärrän täysin laulutunnilla tehtävien ääniharjoitusten tarkoituksen.	
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen täysin ymmärtänyt opettajan antamat ohjeet ja neuvot.	
Minulla on kokemus, että voin soveltaa laulutunnilla oppimiani myös muussa musiikillisessa toiminnassa.	
	Psykologinen turvallisuus
	Saan laulunopettajalta positiivista palautetta.
	Olen huolissani, millaisen vaikutelman annan itsestäni laulutunnilla.
	Voin luottaa siihen, että laulunopettajani toiminta on ystävällistä.
	Opettajani kysyy laulutunnilla, mitä minulle kuuluu.
	Minulla on kokemus, että laulunopettajani toiminta on suunnitelmallista ja ennakoitavaa.
	Minulla on laulutunnilla levollinen ja turvallinen olo.
	Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen hyvä.

Kuva 1. Likert-kyselyssä käytettävät väitelauseet sekä niihin liittyvät käsitteet

3.3.2 Tutkimuskyselyn sisällön rakentaminen: avovastausosio

Kyselyn viimeinen osa koostuu avovastauskysymyksestä. Sen tarkoitus on tuoda vastaajien omaa ääntä ja yksilöllisiä kokemuksia paremmin esille. Toivon, että avovastauskysymyksen sijoittaminen lomakkeen viimeiseksi osioksi voisi olla viisasta, sillä tällöin Likert-väitelauseet voivat toimia ikään kuin orientoivana virikkeenä. Vastaajan saapuessa avovastausosioon hän on jo väistämättä päätenyt reflektoimaan omaa lauluharjoitteluaan.

Tässä tutkimuksessa olen erityisen kiinnostunut itsenäisen lauluharjoittelun yhteydessä koetuista haasteista. Haasteista kysyminen luo kuitenkin haasteita tutkijallekin. Miten saada ensinnäkin vastaajat pysähtymään kyselylomakkeen loppusuoralla? Miten saada heidät jakamaan kokemuksiaan itsenäisestä harjoittelusta, joka on usein varsin yksityistä? Miten pyytää vastaajia avautumaan jostakin sellaisesta, johon saattaa liittyä kielteisiäkin tunteita, kuten itsekritiikkiä ja turhautumista? Huoleni tutkijana oli, että perinteinen kysymyksenasettelu saattaisi ohjata vastaajia antamaan vain lyhyitä ja asiapitoisia vastauksia: siis sellaisia yleisluontoisia kuvauksia kokemuksista, joista syvemmät ja emotionaaliset kerrokset olisi riisuttu pois. Pohdin useaan otteeseen, miten kyselylomakkeella voisin pyrkiä tavoittamaan jotain enemmän. Avovastausosion tehtävänantoa miettiessäni muistan usein kuvitelleeni itseni vastaajan asemaan. Alla on ote tutkimuspäiväkirjastani.

Kuvittelen olevani tämän kyselyn vastaaja. Olen näpytellyt lomaketta puhelimella, ehkäpä ruuhkabussissa pitkän päivän jälkeen. Olen ehkä käyttänyt jo 10 minuuttia ajastani tähän kyselyyn. Ja nyt, kyselyn lopuksi, eteeni tulee vielä avovastaus, jossa tulisi kuvailla harjoitteluun liittyviä kokemuksia ja haasteita. Onhan näitä kokemuksia paljon, mutta pitäisikö niitä nyt ryhtyä jäsentelemään eheäksi asiavastaukseksi? Mieluummin käyttäisin muutaman minuutin vaikka tuottamalla suodattamatonta ajatusvirtaa tai yksittäisiä lausahduksia – jotain mitä on mielen päällä. Ensimmäisten ajatusten kirjaaminen todennäköisesti herättelisi vanhoja kokemuksia ja muistoja uudelleen. [ote tutkijan omasta päiväkirjasta]

Olin muutamaa viikkoa aiemmin lukenut taidelähtöisistä tutkimusmenetelmistä. Yleisesti ottaen taidelähtöisillä menetelmillä (*arts-based research practices*) tarkoitetaan metodologisia työkaluja, joissa yhtä tai useampaa taidemuotoa käytetään tiedon tuottamisessa, analysoinnissa, tulkinnessa tai esittämisessä (Leavy 2015, ix, 4). Taidelähtöisyyden voi nähdä omana tutkimusparadigmanaan tai laadullisen tutkimuksen työkaluna. Tutkija voi myös yhdistellä useita taidelähtöisiä tapoja keskenään tai hyödyntää taidelähtöisyyttä yhdessä laadullisten tai määrällisten menetelmien kanssa (Leavy 2015, 6, 23.) Olin lukenut erityisesti taidelähtöisten menetelmien vahvuuksista: siitä, kuinka taide voi mahdollistaa sellaisen tuomisen esille, joka olisi ehkä muuten tutkimuksen saavuttamattomissa eli Leavyn sanoin ”valaista sitä, mikä muuten jäisi pimeyteen” (Leavy 2015, ix, 21). Tästä sain ajatuksen: voisiko tämän kyselyn avovastaukseen vastata *vapaasti*, millä tahansa kirjallisella ilmaisutavalla, halutessaan taiteellista ilmaisua käyttäen, ilman tarvetta jäsenyyteen tai eheään rakenteeseen? Näin avovastauksen tehtävänanto alkoi viimein muotoutua.

Millaisia tunteita ja kokemuksia itsenäinen lauluharjoittelu on sinussa herättänyt?

Kuva 2. Avovastauksen tehtävänanto (kuvakaappaus kyselylomakkeesta)

Millaisia haasteita koet tai olet kokenut laulua harjoitellessasi?

Vastauksesi voi olla mitä vain: "perinteinen" asiavastaus, tarina, mietelause, päiväkirjanomainen merkintä, yksittäinen ajatus, runo tai sensuroimaton ajatusvirta. Se voi kuvailla tiettyä yksittäistä hetkeä tai kokemuksiasi yleisemmällä tasolla. Vastauksen pituus on vapaa.

Taiteen käyttäminen saattaa rohkaista vastaajia tuomaan vastauksissaan esille tunnepitoisempaa ja henkilökohtaisempaa tietoa, mikä voi tehdä tutkimusdatasta syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa (Leavy 2015). Vapaa kirjoittaminen voi auttaa haastavienkin kokemusten tuomisen esille, sillä se on eräänlainen ulkoistamisen prosessi, jossa omia kokemuksiaan pääsee tarkastelemaan ikään kuin vieraina, paperille siirrettyinä ajatuksina ja tunteina (Pöysä 2021). Väljä tehtävänanto voi mahdollistaa vastaajalle myös tarinallisuuden hyödyntämisen omassa vastauksessaan, ja tarinat ovatkin hyvin luonnollisia tapoja sanoittaa kokemuksia. Esimerkiksi Bruner (1991) esittää, että inhimillinen kokemus jäsentyy tarinoissa (Bruner 1991, 21). Lisäksi Turnerin (1996) mukaan ”tarina on mielen peruseräite” ja ”suurin osa kokemuksestamme, tiedostamme ja ajattelustamme on järjestetty tarinoiksi” (Turner 1996, Leavyn 2015, 12–13 mukaan). Karttusen ja Lehtimäen (2021) mukaan ”kertomus on ikkuna todellisiin tai kertojan mielensisäisiin tapahtumiin”, ja se tarjoaa tietoa yksilön elämästä (Karttunen & Lehtimäki 2021). Tarinoiden avulla on siis mahdollista ilmaista ja muotoilla kokemuksia sekä kuvata ja rakentaa todellisuutta (Bruner 1991, 5). Näillä perusteilla päädyin tekemään avovastauksen tehtävänannosta mahdollisimman väljän.

3.3.3 Verkkokyselyn lähettäminen ja julkaisu

Kysely on luotu Surveypal-työkalulla. Se on julkaistu ja jaettu 7.12.2023. Kysely on sulkeutunut 21.12.2023. Kyselyn jakamiseen on hyödynnetty erityisesti sosiaalista mediaa. Kyselylinkki on jaettu useissa suurissa Facebook-ryhmissä. Jokaiseen ryhmään on linkin jaon yhteydessä kirjoitettu saatekirjeenomainen postaus, jossa kyselyä on myös pyydetty välittämään eteenpäin omille viiteryhmillä. Kyselyä on lisäksi jaettu useissa pienemmissä ammatillisissa WhatsApp-ryhmissä, joissa jäseniä on yhteensä noin 160 sekä tutkijan omilla sosiaalisen median tileillä (Facebook, Instagram). Lisäksi tutkijan tiedossa on lukuisia yksityishenkilöitä ja kollegoita, jotka ovat joko tutkijan pyynnöstä tai oma-aloitteisesti välittäneet kyselylomaketta eteenpäin omille verkostoilleen. Valtaosin ryhmistä on lähetetty vielä erikseen muistutusviestit joulukuun 2023 puolessavälissä.

Esimerkkejä Facebook-ryhmistä, joissa kysely on jaettu:

Mitä tehdä musatunnilla	n. 12 000 jäsentä
Musiikinopettajat Suomi	n. 2 500 jäsentä
Sibelius-Akatemian opiskelijat	n. 2 100 jäsentä
MUKA*	n. 500 jäsentä
Lauluntutkimus	n. 150 jäsentä
Suomen Kuoronjohtajayhdistys ry	n. 150 jäsentä
Mukan kuoronjohtajat	n. 90 jäsentä

*MUKA = Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ja alumnien ryhmä

Kuva 3. Esimerkkejä Facebook-ryhmistä, joissa kysely on jaettu

3.4 Tutkimusaineiston analyysi

Tässä luvussa esittelen analyysimenetelmät eli tavat, joilla tutkimuksen aineistoa käsitellään. Tutkimukseni on monimenetelmällinen (*mixed methods research*), sillä se käyttää aineiston muodostamiseen ja analyysiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä (Leavy 2023, 185). Monimenetelmällisen tutkimuksen vahvuutena on, että menetelmien yhdistäminen voi tuottaa kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä ja mahdollistaa sellaisten tutkimusongelmien asettelun, joihin määrällinen tai laadullinen tutkimus ei välttämättä yksinään pystyisi vastaamaan (Leavy 2023, 178; Tuomi ym. 2024). Tässä tutkimuksessa määrällinen ja laadullinen aineistonkeruu tapahtuu yhtä aikaa rinnakkain (*convergent design*) samalla kyselylomakkeella. Määrällinen ja laadullinen aineisto analysoidaan erikseen, ja johtopäätöksissä analyysien tuottamat tulokset integroidaan toisiinsa. Tällainen prosessi on monimenetelmätutkimuksissa varsin yleinen (Fetters, Curry & Creswell 2013, 2137). Avovastausten analyysissa käytetään lisäksi taidelähtöisenä menetelmänä runollisia transkriptioita, jotka laajentavat laadullista analyysia.

3.4.1 Tutkimusaineiston määrällinen analyysi

Määrällistä analyysia hyödynnetään kyselylomakkeen kahden ensimmäisen osion eli taustatietojen ja väitelauseiden yhteydessä. Määrällinen analyysi tapahtuu teorialähtöisesti eli aineisto analysoidaan käsitteellisen viitekehyksen kautta. Aluksi (1) koko määrälliselle aineistolle tehdään esivalmistelu, minkä jälkeen (2) taustatietovastauksista tehdään kuvaileva tilastollinen analyysi ja ristiintaulukoinnit. Sitten (3) väitelausevastaukset

analysoidaan laskemalla niille keskiarvot ja keskihajonnat. Samaan käsitteeseen liittyvät väitelausevastaukset yhdistetään summamuuttujiksi. Lopuksi (4) taustatietojen ja väitelausevastausten yhteyksiä tarkastellaan ristiintaulukoiden avulla.

Likert-aineiston analyysi alkaa esivalmistelulla (1) eli tarkastamalla, soveltuvatko kaikki saadut vastaukset analysoitaviksi. Aineistoon hyväksytään mukaan vastaukset vain henkilöiltä, jotka ovat täyttäneet koko tutkimuskyselyn loppuun ja antaneet tutkimusluvan. Mikäli yksittäisen vastaajan Likert-vastauksista yli 40 % on neutraaleja tai äärimmäisiä vastauspisteitä, kyseinen vastaus on suositeltavaa jättää analyysin ulkopuolelle, sillä sen voi katsoa vaikuttavan liiaksi kokonaisuuden tulkintaan (Kusmaryono ym. 2022, 633). Neutraaleja vastauksia ovat tässä tutkimuksessa keskipiste eli numero 4 sekä vastaus ”ei kokemusta”. Äärimmäiset vastauspisteet ovat numerot 7 (aina) ja 1 (ei koskaan).

Esivalmistelun jälkeen (2) taustatietovastauksista tehdään kuvaileva tilastollinen analyysi (esim. Mattila 2021). Käytännössä tarkastelen sitä, miten vastaukset jakautuvat ammattilaisuuden tason, viikoittaisen harjoittelumäärän sekä saadun laulunopetuksen määrän osalta. Taustatietovastauksista tehdään myös ristiintaulukoinnit, joissa viikoittaisia harjoittelumääriä tarkastellaan eri vastaajaryhmien välillä. Muuttujien välistä yhteyttä ja ristiintaulukoiden tilastollista merkitsevyyttä testataan laskemalla taulukoille khiin neliöt ja p-luvut (esim. Mattila 2021; Shih & Fay 2017, 822).

Seuraavaksi (3) jokaisen väitelauseen vastauksille lasketaan keskiarvot ja keskihajonnat. Tämän jälkeen yksittäisten lauseiden tarkastelusta siirrytään käsitteiden tarkasteluun. Saman käsitteen alle listattujen väitelauseiden vastaukset yhdistetään summamuuttujiksi, joille lasketaan myös omat keskiarvot ja keskihajonnat (esim. Mattila 2021; Paaso 2021). Tällöin 26 erillisen lauseen sijaan voidaan tarkastella kolmen käsitteen – psykologisen turvallisuuden, tietoisien harjoittelun ja laulullisen minäpystyvyyden – saamia vastauksia. Jotta keskiarvojen laskeminen on mielekästä, vastausasteikon täytyy toimia samaan suuntaan kaikkien väitelauseiden kohdalla (Jebb ym. 2021, 4). Tässä tutkimuksessa kaikki väitelauseet, yhtä lukuun ottamatta, on suunniteltu niin, että mitä korkeamman numeron vastaaja antaa, sitä ”myönteisemmästä” vastauksesta kunkin käsitteen kannalta on kyse. Poikkeuksen tekee laulutuntien psykologista turvallisuutta tutkiva väittämä ”*Olen huolissani siitä, millaisen vaikutelman annan itsestäni laulutunnilla*”. Tässä väittämässä matalin numero (esim. 1 = ei koskaan) on psykologisen turvallisuuden kannalta myönteisin vastaus. Analyysivaiheessa tämän yksittäisen väittämän numerot käännetään toisinpäin (7 = ei koskaan, 1 = aina), jotta psykologisesti ”turvallisin” vastaus yhdistyisi aina suurimpaan numeroon. Yleisesti ottaen tieteenaloilla käydään metodologista keskustelua

siitä, missä määrin vastausten runsas numeerinen kääntäminen voi vaikuttaa tuloksiin (esim. Alexandrov 2010; Hartley 2013; Vigil-Colet, Navarro-González & Morales-Vives 2020). Omassa tutkimuksessani käännettäviä lauseita on ainoastaan yksi. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä on lisäksi pohdinta siitä, ovatko saman käsitteen alle listatut väitelauseet keskenään johdonmukaisia. Jos väitelauseet todella onnistuvat tutki- maan samaa käsitettä, tällöin yksittäisen vastaajan vastausten tulisi olla samansuuntaisia kaikkien samaa käsitettä koskevien väittämien kohdalla. Väitelauseiden johdonmukai- suutta kunkin käsitteen sisällä tutkitaan Cronbachin alfa -kokeella, joka on hyvin käytetty menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Raykov & Marcoulides 2019, 201).

Määrällisen analyysin ydinvaiheessa (4) taustatietoja ja Likert-aineistoa analysoidaan yh- dessä toteuttamalla 12 ristiintaulukointia. Ristiintaulukoiden avulla voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, vaihtelevatko tietoiseen harjoitteluun liittyvät kokemukset kyselyyn vas- tanneiden harrastelijoiden ja ammattilaisten välillä tai esimerkiksi sitä, kokevatko laulu- tunneilla jo pitkään käyneet vastaajat useammin psykologista turvallisuutta. Ristiintaulu- kointien taustalla ei ole mitään tiettyjä hypoteeseja, joita erityisesti testattaisiin. Sen sijaan teen useita erilaisia ristiintaulukointeja ja nostan tuloksissa esille merkityksellisimmät ha- vainnot. Merkityksellistä voi olla sekin, jos yhteyksiä ei näytä löytyvän.

3.4.2 Tutkimusaineiston laadullinen analyysi

Kyselyn kolmatta osaa eli avovastauksia analysoidaan laadullisen analyysin avulla. Laa- dullisessa analyysissä on kyse siitä, että aineistoa analysoidaan ja tulkitaan osana kon- tekstiaan, minkä jälkeen sitä pyritään tiivistämään ja jalostamaan teoreettisempaan muo- toon (Günther ym. 2021; Juhila 2021). Tämän tutkimuksen laadullinen analyysi toteute- taan tavalla, jota voidaan Eskolan (2007) luokittelun mukaan pitää ns. teoriaohjaavana analyysinä (Tuomi & Sarajärvi 2024 mukaan Eskola 2007). Käytännössä se tarkoittaa, että tutkimuksen käsitteellinen viitekehys ei määrää sitä, millaista tietoa aineistosta etsi- tään, vaan käsitteitä käytetään vasta siinä kohtaa, kun aineistosta nousseita havaintoja pyritään tulkitsemaan (Tuomi ym. 2024). Lähestymistapa on fenomenologis-hermeneut- tinen, sillä siinä yhdistyy toisaalta pyrkimys lähestyä ja kuvailla aineistoa vapaasti sekä toisaalta pyrkimys ymmärtää ja tulkita aineistoa tiettyjen käsitteiden valossa.

Leavyn (2017) mukaan laadullisen aineiston analyysi voidaan jakaa seuraaviin vaiheisiin: (1) aineiston valmisteluun ja järjestelyyn, (2) alustavaan perehtymiseen, (3) koodaukseen, (4) kategorisointiin ja teemoitteluun sekä lopuksi (5) tulkintaan (Leavy 2017, 150).

Aluksi valmistelen ja järjestelen avovastausaineiston analyysia varten sopivaan muotoon, minkä jälkeen luen aineiston kokonaisuudessaan läpi tarkkaillen samalla tekstien tyylilajien kirjoa. Kun aineistosta on muodostunut ensimmäinen kokonaiskäsitelmä, lähdän erottelemaan aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita eli merkitysyksikköjä. Tämä alustava luokittelu tapahtuu koodauksen kautta, jossa ”tutkimusaineiston segmenteille annetaan niitä kuvaava sana tai lause” (Leavy 2017, 151). Koodausprosessin aikana lähestyn aineistoa sen itsensä kautta – en suoraan käsitteellisen viitekehyksen kautta – kuitenkin pitäen mielessä tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykset.

Merkitysyksikköjä lähdetään edelleen teemoittelemaan eli jäsentämään ja ryhmittelemään eri aihepiirien mukaan (Tuomi ym. 2024) etsien aineistokoodeista ”toistuvuuksia ja suhteita” (Leavy 2017, 152). Yksittäisiä merkitysyksikköjä yhdistellään keskenään suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja eritasoisiksi ylä- ja alateemoiksi (Mayring 2004, 268). Koodaus, kategorisointi ja teemoittelu eivät ole välttämättä peräkkäisiä vaiheita, vaan ne etenevät syklisesti toinen toisiinsa vaikuttaen (Leavy 2017, 152). Aihepiirit ja teemat nousevat toteuttamani jäsentelyn kautta suoraan aineistosta. Ne eivät ole siis sidottuja käsitteelliseen viitekehykseen, vaikkakin pyrkivät vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Tässä kohtaa analyysi pyrkii olemaan vielä aineistolähtöistä ja fenomenologisen lähestymistavan inspiroimaa: aineistoa tarkastellaan ilman ennako-oletuksia ja sitä jäsennetään vapaasti, ottaen kuitenkin huomioon, että jäsentelykin on periaatteessa jo tulkintaa.

Laadullisen aineiston tulkintavaiheessa keskiöön nousee tarve ymmärtää se, mikä aineistosta on noussut esiin ja vastata kysymykseen ”mitä tämä kaikki merkitsee” (Leavy 2017, 152). Tällöin käsitteellinen viitekehys otetaan mukaan tulkinnan tueksi. Aineistosta nouseita teemoja tarkastellaan ja tulkitaan psykologisen turvallisuuden, tietoisien harjoittelun sekä laulullisen minäpystyvyyden käsitteiden kautta. Hermeneuttinen ote aineiston analyysissa vahvistuu, ja tutkijana käyn kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkintani välillä (Tuomi ym. 2024). Analyysin lopputuloksena on kuvata ja tulkita laulutunneilla käyvien vastaajien kokemuksia itsenäisestä harjoittelusta ja siinä koetuista haasteista.

3.4.3 Laadullisen analyysin laajennus: runolliset transkriptiot

Hyödynnän avovastausten käsittelyssä laadullisen analyysin lisäksi taidelähtöistä menetelmää: runollisia transkriptioita. Runollinen transkriptio (*poetic transcription*) tarjoaa laajennuksen perinteiseen sisällönanalyysiin: se on tapa käyttää runoutta tutkimuksen analyysissa ja tutkimusdatan esittelyssä (Faulkner 2018, 215; Leavy 2015, 78, 83–84).

Leavyn (2015) mukaan ”runon voidaan ymmärtää tuovan esiin katkelman ihmisen kokemuksesta, joka ilmaistaan taiteellisesti”, ja täten ”runous tarjoaa aivan erityisen muodon inhimillisen kokemuksen tulkitsemiseen ja esittämiseen”. (Leavy 2015, 78.) Runolliset transkriptiot ovat aineistolähtöinen analyysitapa. Niiden avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin ilman valaisua käsitteellisen viitekehyksen läpi. (Leavy 2015, 83–84.) Täten se painottaa fenomenologis-hermeneuttisessa kehityksessä fenomenologista otetta.

Ajatus taidelähtöisen menetelmän hyödyntämisestä oli minulla olemassa jo ennen aineiston keräämistä, mutta viimeistään tutustuttuani keräämääni avovastausaineistoon päätin, että taidelähtöinen laajennus tarvitaan laadullisen analyysin tueksi. Tähän on useita syitä. Ensinnäkin avovastausaineiston moninaisuus ja laajuus yllätti minut: kyselylomake keräsi 226 vastausta. Avovastausosiossa vastaajia oli kannustettu vapaaseen ilmaisuun, ja vastaustyylit vaihtelivat asiapitoisista teksteistä runoihin ja kertomuksiin sekä mietelauseista ajatusvirtoihin. Vastausten pituudet vaihtelivat muutaman sanan ajatelmista vuolaisiin, useiden sivujen mittaisiin teksteihin. Näin monipuolisen ja monityylisen aineiston kohdalla tulin pian tietoiseksi perinteisen sisällönanalyysin vahvuuksista ja rajoitteista.

Se, mikä minut erityisesti yllätti tutkijana, oli avovastausaineiston emotionaalinen lataus. Monet vastaukset vaikuttivat hyvin henkilökohtaisilta, syvällisiltä ja vilpittömän avoimilta. Vaikka valtaosa teksteistä lähestyikin tyyliltään perinteistä asiapitoista vastausta, monet niistäkin oli kirjoitettu persoonallisella tavalla – esimerkiksi vapaana ajatusvirtana, värikkäitä ilmauksia käyttäen tai puhekielisyyttä tai murretta hyödyntäen. Yksilöllisten tunnekokemusten kuvailu korostui kauttaaltaan koko aineistossa. Uskon, että avovastauksen tehtävänanto, joka mahdollisti vapaan kirjoitustyylin, vaikutti osaltaan aineiston emotionaaliseen ja persoonalliseen värikkyyteen. Keskeisimmäksi kysymykseksi nousi seuraava: millaisin keinoin voisin toisaalta kuvata aineiston vivahteikkuutta ja moniäänisyyttä sekä toisaalta pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan sitä käsitteiden kautta?

Teoriaohjaavassa laadullisessa analyysissä aineistosta nousseita havaintoja teemoitellaan, minkä jälkeen niitä pyritään tulkitsemaan käsitteiden kautta. Näin toimin itsekin (ks. edellinen alaluku). Kokemusten jäsentäminen on tässäkin tutkimuksessa hyvin perusteltua, sillä se nostaa aineistosta esiin yleisluontoisia teemoja ja pyrkii luomaan teoreettisen kokonaiskäsityksen. Se, mitä tässä prosessissa saatetaan kuitenkin kadottaa, on kokemusten moninaisuus ja ilmaisun vivahteikkuus. Avovastausosiossa vastaajia on erityisesti kannustettu persoonalliseen ilmaisuun, ja vastaustyylit vaihtelevat paljon. Niissä olennaista ei ole vain se, *mitä* ne kertovat vaan myös se, *miten* asiat on ilmaistu. Ei ole mielekästä kerätä esimerkiksi tarinoita, jollei huomioi tarinamuodon kykyä välittää kokemuksia ja

tunteita (Karttunen ym. 2021). Lisäksi jos vastaajan kirjoittama runo pilkotaan teemoittelun aikana osiin, jolloin runomuoto hajotetaan, miksi ylipäätään tarjota mahdollisuus kirjoittaa runoja? Ja jos vastaus käyttää monitulkintaista taiteellista ilmaisua, voiko sitä edes mielekkäästi analysoida yksittäisten käsitteiden näkökulmasta?

Tässä tutkimuksessa alkoi vaikuttaa siltä, että pelkkää laadullista analyysia käyttämällä yli 200 vastaajan kokemuksista kerätty rikas aineisto typistyi joukoksi teemoja, jolloin ilmaisun moniäänisyys vaimenisi, ja kokemusten tulkinta olisi liian yksioikoista. Monia laadullisia tutkimusartikkeleita tuntuu itse asiassa vaivaavan se, että tarve ymmärtää ja tulkita on niin suuri, ettei lukijalla ole tavallaan mahdollisuutta kohdata aineistonäytteitä muutoin kuin tutkijan esittämien kehikkojen sisällä. Päädyin kysymään itseltäni: mitä jos tämän tutkimuksen koko aineisto kuvailtaisiin myös sellaisessa muodossa, joka kutsuisi lukijankin refleктоimaan ja muodostamaan omia merkityksiään – ilman tutkijan esittämiä ”valmiita” tulkintoja ja vastauksia? Voisiko aineisto itsessään toimia myös samastumispintana, ajatusten ja oivallusten herättäjänä, hämmentäjänä tai lohduttajana samojen teemojen parissa toimiville laulajille ja laulunopettajille?

Tämän ajatusprosessin seurauksena päädyin lähestymään avovastausaineistoa kahdella tavalla, joilla on omat vahvuutensa. Perinteinen laadullinen analyysi auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan vastausten takana olevia laajempia ilmiöitä. Runolliset transkriptiot puolestaan eivät pyri tulkitsemaan vaan kuvaamaan vastausten moniäänisyyttä luovasti ja aineistolähtöisesti. Tällöin avovastauksista välittyvä kokemusten kirjo pääsee näkyviin ilman, että se siirtyy käsitteelliseen viitekehykseen perustuvan tulkinnan välineeksi.

Runollisten transkriptioiden käyttö laadullisen tutkimuksen laajenuksena tarjoaa useita mahdollisuuksia. Runot eivät pyri yhden tietyn merkityksen välittämiseen, vaan ne voivat paljastaa useita erilaisia merkityksiä (Leavy 2015, 92). Monimerkityksellisyyden ansiosta runous sopii erityisen hyvin ihmisen kokemusten tutkimukseen, sillä kokemuksetkaan eivät ole koskaan yksiselitteisiä (Faulkner 2018, 211). Tieteellisen tiedon esittäminen runomuodossa voi myös auttaa tutkijaa tuomaan aineistosta esiin uusia merkityksiä ja auttaa yleisöä vastaanottamaan tietoa uudella tavalla (Leavy 2015, 78–79, 90). Myös aineiston emotionaalinen lataus perustelee runouden hyödyntämistä. Faulkner (2018) toteaa, että runous on erinomainen tapa ”kuvata ihmistä helpommin lähestyttävällä, vahvalla, tunteellisella ja avoimella tavalla verrattuna perinteisiin tutkimusraportteihin” (Faulkner 2018, 211). Leavy (2015) toteaa, että runot ”nostavat tunteet etualalle ja vangitsevat sosiaalisesta todellisuudesta kohonneita hetkiä ikään kuin suurennuslasin alle” (Leavy 2015, 77).

Sekä runollisella transkriptiolla että laadullisella sisällönanalyysillä on periaatteessa yhteiset alkuvaiheet: aineistoon tutustuminen sekä aineiston koodaus tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen. Runollisia transkriptioita muodostettaessa olennaiseksi muodostuu kuitenkin se, millä tavoin asiat on ilmaistu. Aineistoa siis tutkitaan rivi riviltä tutkimuskysymysten näkökulmasta – nostaan esiin yksittäisiä tärkeitä sanoja, katkelmia ja lauseita. (Leavy 2015, 84.) Erityistä huomiota voidaan kiinnittää toistuviin ja voimakkaisiin sanoihin ja ilmauksiin (Faulkner 2018, 215), ja tarkoitus on, että yksittäiset sanat ja katkelmat tuntuvat edustavan jotain suurempaa (Leavy 2015, 84). Aineistonäytteet ryhmitellään yhteen, ja ne muodostavat tulevien runojen perustan. Viimeistään tässä kohtaa analyysimenetelmät erkanevat täysin toisistaan: kun laadullinen sisällönanalyysi etenee kohti kategorisointia, teemoittelua ja tulkintaa, runollinen transkriptio ”jää” tutkimaan aineistoa ja lähtee yhdistelemään siitä nostettuja katkelmia, sanoja ja ilmauksia luovasti keskenään. Vähitellen kokonaisuudesta ryhdytään rakentamaan runoja, joissa kiinnitetään paljon huomiota säkeisiin, tilan ja taukojen käyttöön sekä muihin kerronnallisiin ja taiteellisiin piirteisiin (Faulkner 2018, 214–215). Muutama avovastaus hyödynsi jo alun perinkin runollista ilmaisua, ja ne pyritään säilyttämään alkuperäisessä muodossaan.

Prosessin lopputuloksena syntyy aineistolähtöinen runokokoelma, joka tässä tutkimuksessa on Prendergastin (2009) luokitteluun nojautuen sekä osallistujajäänistä että tutkijajäänistä (Leavyn 2015, 80 mukaan Prendergast 2009). Runot ovat osallistujajäänisiä siinä mielessä, että kaikki runoista löytyvät sanat ja ilmaukset ovat aitoja aineistokatkelmia suoraan kyselyyn osallistuneiden vastauksista – tutkija ei ole lisännyt mukaan mitään omaa tekstiään. Toisaalta runot ovat tutkijajäänisiä siinä mielessä, että runot eivät ole suoria aineistoviittauksia vaan tutkijan laatimia kollaaseja ja yhdistelmiä siitä tekstimateriaalista, jonka kyselyyn vastanneet ovat tarjonneet. Vaikka runot käsittelevät yksilöiden elettyjä kokemuksia, yksittäisiä vastaajia ei ole tarkoitus erottaa toisistaan. Runot eivät suoraan viittaa kehenkään yksilönä vaan pyrkivät tuomaan aineiston moniäänisyyden kuuluviin. Yksittäisessäkin runossa voi olla edustettuna monien, jopa kymmenien vastaajien kirjoittamia ajatuksia, jotka liukuvat ja sulautuvat toisiinsa. Runot eivät kuitenkaan ole epätodellisia, vaan ne kuvaavat todellisuutta luovalla tavalla ja tarjoavat vaihtoehdoisen tavan tieteelliseen raportointiin, jossa taidetta ei häivytetä, vaan sitä juhlistetaan.

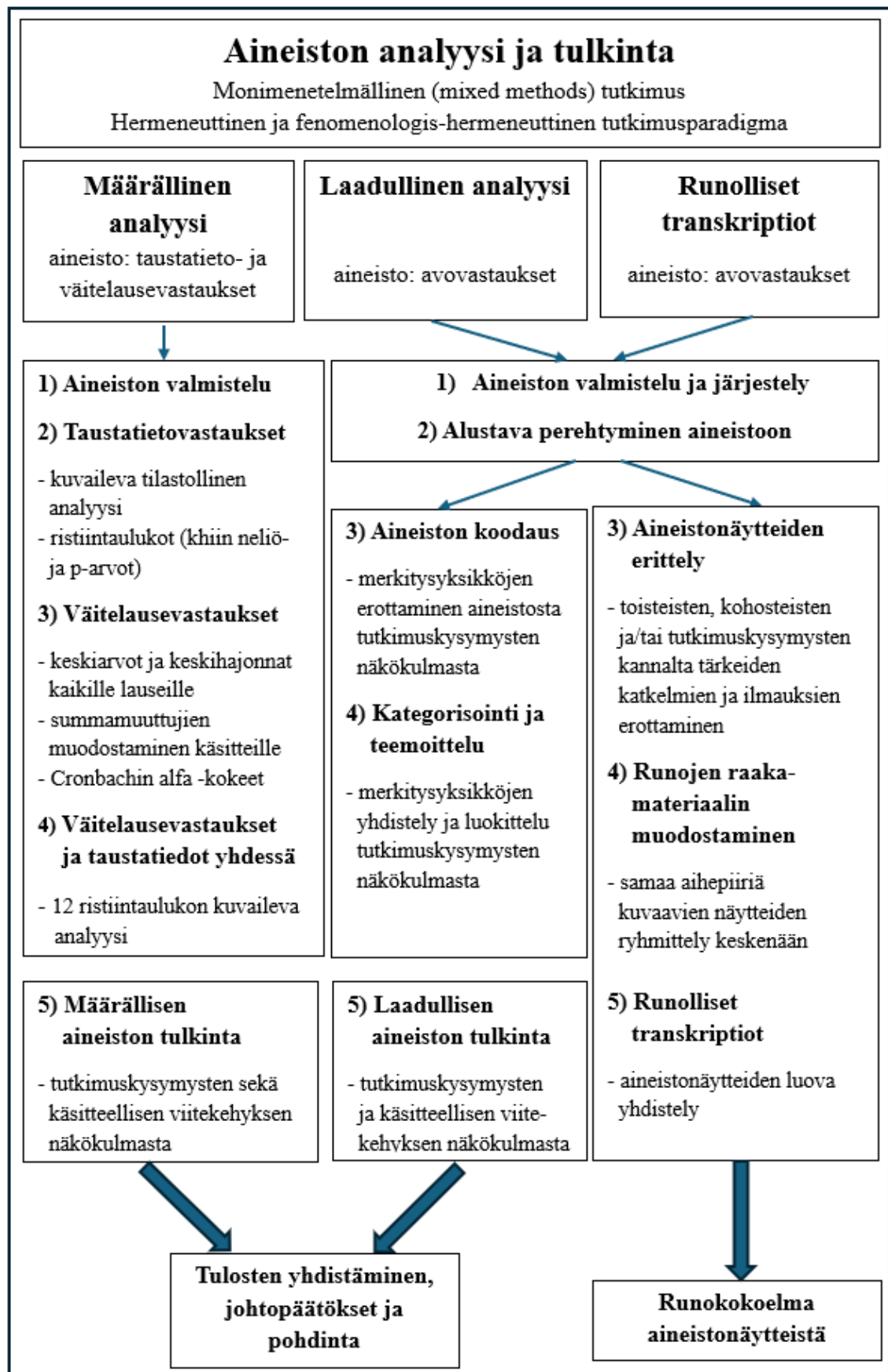
Kuvittelen avovastauksia analysoidessani, että iso joukko ihmisiä olisi koontunut luokseni puhumaan laulamisen harjoitteluun liittyvistä kokemuksistaan. Heille kaikille on yhteistä se, että he ovat käyneet laulutunneilla ja itsenäinen harjoittelu on heille jossain määrin tuttua. Kaikilla on asiasta

jotain kerrottavaa. Osa jakaa kokemuksiaan enemmän, osa vähemmän. Jotkut vastaavat ytimekkäästi kysymykseen, osa intoutuu puhumaan paljon. Minä kuuntelen ja pyrin kuvailemaan sitä, mitä minulle kerrotaan. Jos puheenvuoro on sisällöltään sellainen, että se vie ajatukseni käsitteelliseen viitekehukseen, tuon sen mukaan. Mutta aina kun joku pitää puheenvuoron, joka on erityisen persoonallinen, kertoo tarinan, lausuu runon tai avautuu emotionaalisesti kokemuksistaan, hänelle annetaan tilaa, ilman tarvetta käsitteellistää tai tulkita tarkasti mitä hän sanoo. Kun vapautan itseni jatkuvasta tarpeesta yrittää ymmärtää ja selittää, saatan kuulla loppujen lopuksi paremmin, mitä ihmiset sanovat. Lopulta puheensorinasta syntyy kaksi yhteenvetoa: ilmiöitä tulkitseva teoreettinen kokonaishahmotus, joka perustuu käsitteelliseen viitekehukseen sekä runokokoelma, joka on taiteellinen sukkellus suoraan osallistujien kokemuksiin. [ote tutkijan päiväkirjasta]

Runouden hyödyntäminen yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa on kasvanut viime vuosikymmenten aikana, ja erilaisia sovelluksia on paljon (Leavy 2015, 78, 81). Niitä on löydettävissä myös musiikkikasvatuksen tutkimuksesta. Esimerkiksi Kallio (2015) tutki väitöstutkimuksessaan sosiaalista tuomitsemista ja joidenkin populaarimusiikin tyylien poissulkemista koulun musiikkikasvatuksessa ja loi haastatteluaineistostaan faktionaalisia kertomuksia (factual + fictional = factional) (Kallio 2015b). Kallio (2015) selittää, että ”faktionaaliset kertomukset voidaan ymmärtää --- rakennelmana, jossa yhdistyvät tutkimukseen osallistujien ja tutkijan äänet” (Kallio 2015a, 3). Kertomuksia luodaan yhdistelemällä kerronnallisia lankoja toisiinsa, painottaen eri vastauksista löytyviä samankaltaisuuksia ja sisällyttäen mukaan myös toisistaan poikkeavia ilmiöitä (Kallio 2015a, 8).

Omassa tavassani toteuttaa runolliset transkriptiot on paljon samankaltaisuutta Kallion (2015) faktionaalisten kertomusten kanssa, sillä ne kirjoitetaan tutkimukseen osallistuneiden vastauksia yhdistellen ja niistä inspiroituen. Tosin Kallion (2015) tutkimuksessa faktionaalisia kertomuksia käytettiin osana aineistonkeruuta (Kallio 2015a, 9), kun taas tässä tutkimuksessa runolliset transkriptiot ovat keino esitellä tutkimusdataa luovalla, lähestyttävällä ja kenties koskettavallakin tavalla. Koska tutkimuksellisia runoja ei voida arvioida positivistisin linssein, niiden tärkeimpiin arviointikriteereihin kuuluu juuri se, miten hyvin ne onnistuvat luomaan merkityksiä ja herättämään tunteita (Faulkner 2018).

Yhteenvetona, käytän siis tutkimusaineistoni analyysissa ja tulkinnessa sekä määrällisiä että laadullisia (teemoittelu ja runolliset transkriptiot) menetelmiä. Tutkimuksen analyysimenetelmien kokonaisuus on visualisoitu seuraavalla sivulla olevassa kaaviossa.



Kuva 4. Tämän tutkimuksen analyysimenetelmien yhteenvetokaavio

3.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan niitä toimintatapoja, joita tutkijan tulee noudattaa kohdelakseen tutkimiansa ihmisiä hyvin ja tuottaakseen kestäväää tieteellistä tietoa. Eettiset kysymykset liittyvät tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin aina aiheenvalinnasta menettelytapoihin, tulosten julkaisuun ja aineistonhallintaan. (Taideyliopisto 2024; Vuori 2021.) Yleisesti ottaen tutkimuksessa tulee aina kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa, itsemääräämisoikeutta, yksityisyyttä ja muita oikeuksia (TENK 2019, 7; Vuori 2021). Olen tutkimusprosessin aikana perehtynyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistukseen hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Lisäksi olen perehtynyt ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita koskeviin ohjeistuksiin, jotka soveltuvat laajasti ihmistä ja inhimillistä toimintaa koskevaan tutkimukseen. (TENK 2023, 2019.) Olen myös tutustunut Taideyliopiston tutkimuksen tietosuojaohjeeseen, joka perustuu Suomen lainsäädäntöön sekä EU:n yleiseen tietosuojasetukseen (EU 2016/679; Taideyliopisto 2024).

Arvostus, luotettavuus, rehellisyys ja vastuullisuus ovat peruseriaatteita, joita tulee noudattaa tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (TENK 2023, 11). Arvostus tarkoittaa työssäni sitä, että käsittelen kaikkea keräämäni tutkimusmateriaalia kunnioittavasti ja huolellisesti (ALLEA 2023, 7). Se tarkoittaa myös sitä, että kunnioitan muiden tutkijoiden tekemää työtä, otan aiemman tutkimustiedon huomioon ja viittaan julkaisuihin asianmukaisesti. Käsittelen tutkimuskirjallisuutta arvostavalla ja kriittisellä otteella, pitäen mielessä, että tieteelliset näkemyserot ovat luontainen osa tieteellistä keskustelua. (Lähdesmäki ym. 2024; TENK 2023, 13–15.) Luotettavuus tarkoittaa työssäni sitä, että olen pyrkinyt suunnittelemaan ja toteuttamaan koko tutkimusprosessini huolellisesti ja laadukkaasti. Pyrin käyttämään valitsemiani tiedonkeruu- ja analyysimenetelmiä monipuolisesti (TENK 2023, 12–13) ottaen huomioon, että erilaiset menetelmät tuottavat erilaista tietoa.

Rehellisyys tarkoittaa työssäni sitä, että suhtaudun arvostavalla kriittisyydellä omaa työtäni kohtaan. Tutkimusasetelmaluvussa olen halunnut tuoda mahdollisimman selkeästi esille tutkimusprosessissani tekemäni valinnat, jotta lukijalla olisi mahdollisuus arvioida prosessia kokonaisuudessaan. Pyrin arvioimaan ja perustelemaan tekemiäni valintoja sekä kertomaan niistä avoimesti ja läpinäkyvästi. Lisäksi pyrin pohtimaan, miten oma toimintani ja positioni voivat vaikuttaa tuloksiin ja tutkimukseni luotettavuuteen. (ALLEA 2023, 7; Juhila 2021; TENK 2023, 12; Vuori 2021.) Vastuullisuus tarkoittaa työssäni sitä, että suhtaudun huolellisuudella kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. Kiinnitän

erityistä huomiota siihen, että tutkimusaineisto kerätään eettisesti, tutkittavia informoidaan heidän oikeuksistaan, vastaajien yksityisyyttä kunnioitetaan ja aineistohallintaan suhtaudutaan huolellisesti tietosuojalainsäädännön mukaisesti. (TENK 2023, 13–14.)

Hyvän tieteellisen käytännön periaatteet on otettu huomioon myös kyselylomakkeen rakentamisessa. Kyselytutkimukseeni osallistuminen on ollut vastaajille vapaaehtoista, vastaajalla on milloin tahansa ollut mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa eikä vaillinaisiksi jääneitä kyselyvastauksia ole otettu mukaan tutkittavaan aineistoon (Kuula-Luumi 2021). Kyselylomakkeen saatetekstit on pyritty rakentamaan niin, että vastaajia on informoitu riittävästi tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista sekä siitä, kuinka heidän antamiaan tietoja käytetään (ALLEA 2023, 8; TENK 2019, 8–9, 12). Lomakkeen etusivulla vastaajalle on kerrottu muun muassa tutkijan, taustaorganisaation ja tietosuojavastaavan yhteystiedot, henkilötietojen käsittelytarkoitukset sekä tiedot tutkittavan oikeuksista (Aineistohallinnan käsikirja; EU 2016/679 artikla 13; Kuula-Luumi 2021; TENK 2019, 22).

Henkilötietojen keräämisen osalta tutkimukseni perustuu tiedon minimointiperiaatteen. Koko tutkimusasetelma on suunniteltu niin, että aineisto sisältäisi jo alun alkaen mahdollisimman vähän henkilötietoja. (Kuula-Luumi 2021.) Avovastauksia koskevassa tehtävänannossa olen pyytänyt vastaajia tarkistamaan, etteivät he tule vastauksissaan itse paljastaneeksi mitään yksilöiviä henkilötietoja. Jos tästä huolimatta jostakin vastauksesta löytyy tällaisia tietoja, sitä hyödynnetään analyysissä vain niiltä osin kuin mahdollista.

Tutkimusaineiston hallinta kuuluu myös eettisen pohdinnan piiriin. Tutkijan tulee pohtia, miten aineisto tallennetaan ja prosessoidaan ja millaisia tallennusmedioita työssä käytetään (Aineistohallinnan käsikirja). Aineiston muodostamiseen olen käyttänyt Survey-palkyselytyökalua, joka on Taideyliopistossa laajasti käytössä. Kyselyn sulkeuduttua aineisto on ladattu tutkijan tietokoneelle sekä kopioitu ulkoiselle muistitikulle. Muokkaa-matonta kyselydataa on tarkasteltu tutkijan omilla laitteilla niin, että tiedostot ovat laitteiden omassa muistissa, eivät pilvipalveluissa tai ulkopuolisilla verkkopalvelimilla.

Aineiston kerääminen kyselylomakkeen kautta on ollut paitsi käytännöllinen, myös eettiseen pohdintaan perustuva menetelmällinen valinta. Käytännöllinen se on siinä mielessä, että kyselylomakkeen avulla on mahdollista kerätä nopeasti vastauksia suurelta määrältä ihmisiä. Eettinen valinta se on siinä mielessä, että kyselylomake antaa tutkittavalle enemmän toimijuutta kuin esimerkiksi haastattelutilanne. Toisin kuin haastattelussa, jossa tutkija usein ohjaa teemojen käsittelyä, kyselyyn vastaaja voi tuottaa avovastaukseensa tekstiä omassa rauhassaan, valita haluamansa kirjoituksen pituuden, palata lukemaan omaa tekstiään ja muokata sitä vapaasti ennen lähettämistä. (esim. Pöysä 2021.)

Omista kokemuksista kertominen kuuluu ihmisillä henkilökohtaisen alueelle, ja tilanne vaikuttaa siihen, mitä menneisyydestä nousee pintaan (Karttunen ym. 2021; Pöysä 2021). Silloin kun tutkimuslomake antaa luotettavan vaikutelman ja tehtävänanto on väljä, väitän, että tutkittavalla saattaa olla mahdollisuus sanallistaa kokemuksiaan rohkeammin kuin tutkijan kanssa kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

Tässä tutkimuksessa vastaajalla on mahdollisuus hyödyntää myös taiteellista ilmaisua avovastausta kirjoittaessaan, ja tutkija luo avovastausaineistosta runollisia transkriptioita. Leavy (2015) esittää, että osallistuminen taidelähtöiseen tutkimukseen tai tutkimuksen taiteellisen esitystavan kokeminen voivat saada ihmiset ajattelemaan eri tavalla ja rakentamaan empaattista ymmärrystä itseä ja muita kohtaan (Leavy 2015, 21). Kun laadullisessa analyysissä tarkastelen aineistoa käsitteellisen viitekehyksen läpi, pyrin käytännössä *osoittamaan* aineistosta löytämäni merkitykset. Mutta kun kirjoitan aineistosta runoja, pyrin *kutsumaan* lukijatkin muodostamaan uusia merkityksiä. Tällöin tutkijan rooli aineiston tulkitsijana hajaantuu laajempaan ympäristöön. (esim. Leavy 2015, 26–27.) Koska runot ovat monimerkityksisiä eivätkä vaadi ilmiöiden käsitteellistä ymmärrystä, niiden voidaan ajatella olevan demokraattinen tapa esittää ja tulkita tietoa.

Tutkimuksen taiteelliset esitystavat voivat myös tavoittaa laajemmin uudet yleisöt akateemisen yhteisön ulkopuolelta. Taide voi tarjota välineitä ”liikkua vaikeasti lähestyttävän tutkimuskielen ja muiden rajoittavien rakenteiden yli, jotka ovat ominaisia monille perinteisille tutkimuskäytännöille” (Leavy 2015, ix) ja näin ollen lisätä tutkimuksen ja sen tulosten saavutettavuutta. Tieteen avoimuuteen ja laajaan saavutettavuuteen pyrkiminen on tutkimuseettinen velvollisuus, vaikka sen toteutuminen ei ole aina itsestäänselvää (ks. Partti 2023). Lienee eettisesti perusteltua, että tutkija pyrkii tuomaan tutkimuksensa näkyväksi ja kuulluksi ja täten edistää keskustelua tutkimusaiheestaan myös laajemmassa kontekstissa. Taide voi parhaimmillaan murtaa perinteisiä rakenteita, toimia ”sisäänheitäjänä” alkuperäisen tutkielman äärelle ja saada ihmiset näkemään, ajattelemaan ja tuntemaan eri tavoilla (Leavy 2015, 29).

On kuitenkin tärkeää muistaa, että tutkija on taidetta hyödyntäessäänkin vallankäyttäjä. On eettisesti tärkeää, että tutkijan kirjoittamat runot kuvastavat tasapuolisesti aineistosta kohoavia teemoja ja nostavat monien ihmisten äänen kuultaville. Tämän vuoksi tutkijan tulee pohtia, kenen tarinaa hän oikeastaan kirjoittaa yhdistelemällä tekstimassoja toisiinsa: tuleeko hän kirjoittaneeksi jonkun tarinaa enemmän tai vahvistaneeksi runojen avulla omia ennakkokäsityksiään. (Kallio 2015a, 10; Leavy 2015, 96.)

Taidelähtöisyyteen liittyvät myös aina kysymykset tekijänoikeuksista. Jos vastaaja on kirjoittanut esimerkiksi hyvin omaperäisen tuotoksen, kuten pitkän runon, herää kysymys, syntykö vastaajalle tekijänoikeuksia luomukseensa. Tämä kysymys on kuitenkin otettu huomioon kyselylomakkeessa. Jokainen lomakkeen lähettäjä on erikseen antanut luvan vastauksiensa hyödyntämiseen tutkimustarkoituksessa, ja lomakkeessa on erikseen mainittu, että tutkija voi hyödyntää avovastauksia myös taiteellisesti esimerkiksi tekstikollaaseissa. Vastaaminen on ollut vapaaehtoista ja tutkittavat ovat saaneet muokata omaa vastaustaan halutessaan niin paljon kuin haluavat ennen lomakkeen lähetystä. Koska vastaukset eivät myöskään sisällä yksilöiviä henkilötietoja, vastaajan selvittäminen jälkempäin olisi mahdotonta. Avovastauksiin ei siis voi nähdäkseni syntyä tekijänoikeuksia.

Runolliset transkriptiot ovat puolestaan tutkijan tekemiä luovia teoksia, joissa yhdistyvät useiden vastaajien äänet. Niissä on mukana tutkijan luovaa panosta, mutta koska ne perustuvat läpikotaisin kyselyyn osallistuneiden tuotoksiin, katson, ettei tutkijalle voi syntyä tekijänoikeuksia runoihin. Runoja ei tule lähestyä taideteoksena vaan taiteellisena menetelmänä, jolla aineistoa esitellään ja kuvaillaan.

3.6 Tutkijan positio

Tutkijan positiolla tarkoitetaan tutkijan suhdetta tutkimuskysymykseen, -menetelmiin ja aineistoihin. Sen tiedostaminen on tärkeä osa tutkimusta, koska tiedon tuottaminen on erityisesti laadullisessa tutkimuksessa aina jollain tasolla subjektiivista. Tutkijalla voi olla erityinen suhde aineistoon esimerkiksi henkilökohtaisten motiivien tai sosiaalisten taustojen kautta. Lisäksi tutkijan omat arvot, tavoitteet ja merkitykset suhteessa tutkimukseen voivat vaikuttaa hänen tulkintojensa sisältöön. (Juhila 2021; Lähdesmäki ym. 2024.) Eriytyisesti taidelähtöisyyttä hyödyntävässä tutkimuksessa tutkija on omine arvoineen vahvasti läsnä koko projektissa (Leavy 2015, 29). Täten oman position tunnistaminen ja sen tuominen esille avoimesti on luotettavan tutkimuksen lähtökohta (Juhila 2021).

Positioni on tullut esille jossain määrin jo johdannossa, mutta käyn sen vielä tässä lyhyesti läpi: olen laulaja, laulunopiskelija ja laulunopettaja. Ammatti-identiteetiltäni olen ennen kaikkea musiikkikasvattaja. Olen myös säveltäjä ja pianisti ja olen toiminut kuoronjohtajana. Olen saanut klassiseen musiikkiin painottuvan länsimaisen musiikkikoulutuksen.

Tunnistan, että tutkimusprosessini alkuvaiheessa minulla on ollut kaksi keskeistä taustajatusta. Ensimmäinen ajatukseni on ollut, että itsenäisen harjoittelun sisältöön ei välttämättä kiinnitetä henkilökohtaisessa laulunopetuksessa paljon huomiota. Laulunopetuksen

kulttuuriin tuntuu kuuluvan, että omalle harjoittelulle annetaan paljon yksityistä tilaa eikä opettaja siitä välttämättä tarkemmin kysy tai siihen puutu. En sano, että asian tulisi olla toisin, totean vain oman kokemukseni. Kokemukset voivat olla eri laulajilla erilaisia.

Toinen ajatukseni on ollut, että harjoittelutaitojen opettamiseen liittyvä laulopedagoginen keskustelu on melko kehittymätöntä. Ei ole olemassa selkeitä jäsennyksiä siitä, millaista hyvä harjoittelu on saatikka siitä, miten sitä voisi opettaa ja missä määrin se kuuluu laulunopettajan vastuulle. Jos pedagogista keskustelua ei käydä, voi jäädä huomaamatta, että samakin laulaja saattaisi tarvita hyvin erilaista pedagogista ohjausta eri vaiheissa.

Nämä tausta-ajatuksset eivät ole hypoteeseja, joita yrittäisin tässä tutkimuksessa todistaa sen enempää oikeiksi kuin vääriksi. Ne ovat omia kokemuksiani, jotka ovat ohjanneet minua kiinnostumaan aiheesta. Lyhyesti sanottuna: prosessin alkuvaiheessa ajatukseni on ollut, että lauluharjoitteluun liittyvistä kokemuksista tarvitaan lisää tietoa. Tutkimuksessani ei ole siten kyse omien ennakkoajatusteni tieteellisestä todistelusta vaan pyrkimyksestä hahmottaa monimutkaista kokonaisuutta hieman paremmin.

Muun muassa fenomenologiseen perinteeseen kuuluu, että tutkijan tulee olla tietoinen omista oletuksistaan, jotta ne voidaan sitten analyysivaiheessa ”laittaa sivuun”. Tavoitteeni on ollut, että koko aineisto saa minulta tasavertaisen huomion riippumatta sen sisällöstä. Kuka tahansa muu tutkija saattaisi kuitenkin lähestyä samaa aineistoa erilaisin painotuksin. Tämä on laadulliselle tutkimukselle luonnollinen piirre, sillä ”jokaiselle tulkinnalle todellisuudesta voidaan aina esittää vaihtoehtoisia tulkintoja” (Vuori 2021).

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Jaan tulosten esittelyn määrällisiin tuloksiin sekä laadullisiin tuloksiin (avovastaukset). Tutkimusaineistoon on otettu vastaukset kaikilta niiltä vastaajilta, jotka ovat antaneet tutkimusluvan ja täyttäneet kyselyn loppuun. Näitä vastauksia on 226. Tutkimuslomakkeen täyttämiseen käytetyn ajan mediaani on 10 minuuttia.

4.1 Määrälliset tulokset

4.1.1 Itsenäisen harjoittelun määrässä ilmenee selkeitä vastaajaryhmäkohtaisia eroja

Kyselyyn vastanneista lähes puolet koki itsensä musiikin harrastajiksi, vajaa kolmannes musiikin ammattilaisiksi ja loput musiikin ammattiopiskelijoiksi. Tässä kyselyssä musiikin ammattilaisuus ei välttämättä tarkoita laulun ammattilaisuutta.

Koen itseni ensisijaisesti:	%	lkm
musiikin harrastajaksi	46,5 %	105
musiikin ammattilaiseksi	30,5 %	69
musiikin ammattiopiskelijaksi (pääinstrumentti muu kuin laulu)	7,1 %	16
musiikin ammattiopiskelijaksi (koen laulun pääinstrumentikseni)	15,9 %	36
Yhteensä	100 %	226

Taulukko 1. *Kyselyyn vastanneiden itsensä määritteleminen musiikin ammattilaisiksi tai harrastajiksi. Prosenttiosuudet ja vastanneiden absoluuttinen lukumäärä*

Vastaajilta kysyttiin, kuinka paljon säännöllistä henkilökohtaista laulunopetusta he ovat elämänsä aikana yhteensä vastaushetkeen mennessä saaneet. Noin 26 prosenttia vastaajista oli saanut laulunopetusta korkeintaan kolme vuotta ja 43 prosenttia oli saanut opetusta 4–9 vuotta. Varsin huomattava osuus, 31 prosenttia vastaajista, oli saanut laulunopetusta yli yhdeksän vuotta. Vastaajia ohjeistettiin laskemaan saamansa opetuksen määrä niin, että ei-henkilökohtaista lauluohjausta, kuten kuoronjohtajan pitämiä äänenavausharjoituksia, ei oteta huomioon.

Olen saanut säännöllistä henkilökohtaista laulunopetusta:	%	lkm
korkeintaan 3 vuotta	25,7 %	58
4–9 vuotta	42,9 %	97
yli 9 vuotta	31,4 %	71
Yhteensä	100 %	226

Taulukko 2. Kyselyyn vastanneiden saama säännöllisen henkilökohtaisen laulunopetuksen määrä. Prosenttiosuudet ja vastanneiden absoluuttinen lukumäärä

Vastaajat poikkesivat varsin paljon toisistaan viikoittaisen itsenäisen lauluharjoittelun määrän osalta. Yli 37 prosenttia vastaajista ilmoitti, etteivät he harjoittele laulua itsenäisesti kuin alle tunnin viikossa tai ei ollenkaan. Suunnilleen yhtä suuri osuus, 39 prosenttia vastaajista, ilmoitti harjoittelevansa keskimäärin yhdestä kolmeen tuntia viikossa. 23 prosenttia ilmoitti harjoittelevansa vähintään neljä tuntia viikossa, mutta toisaalta vain 12 prosenttia vastaajista ilmoitti harjoittelevansa laulua keskimäärin yli kuusi tuntia viikossa (ei nähtävillä taulukosta vastausluokkien yhdistämisen vuoksi). Tämä vahvistanee osittain käsitystä siitä, ettei ammattimaisenaan lauluharjoittelun määrää voi mielekkäästi verrata instrumenttiharjoitteluun, jossa harjoittelumäärät saattavat lähtökohtaisesti olla paljon korkeampia. Toisaalta tulos voi viitata siihenkin, ettei selkeärajaisista käsitystä siitä, mitä lauluharjoittelu itse asiassa on ja mitä se pitää sisällään, ole välttämättä olemassa.

Viikoittainen itsenäisen lauluharjoittelun määrä:	%	lkm
ei harjoittelua tai vähemmän kuin 1 h viikossa	37,2 %	84
harjoittelua keskimäärin 1–3 h viikossa	39,4 %	89
harjoittelua vähintään 4 h viikossa	23,4 %	53
Yhteensä	100 %	226

Taulukko 3. Kyselyyn vastanneiden viikoittaisen itsenäisen lauluharjoittelun määrä. Prosenttiosuudet ja vastanneiden absoluuttinen lukumäärä

Seuraavaksi tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla, miten vastaajien itsenäisen lauluharjoittelun määrä on yhteydessä heidän ilmoittamaansa musiikin ammattilaisuuden tasoon. Vastaajaluokkien välillä havaittiin selviä eroavaisuuksia. Kyselyyn vastanneista musiikin harrastajista lähes puolet ilmoitti, ettei harjoittele lainkaan tai harjoittele vähemmän kuin tunnin viikossa. Toisaalta lähes yhtä moni harrastaja ilmoitti harjoittelevansa 1–3 tuntia viikossa. Musiikin ammattilaisten harjoittelumäärät jakautuivat tasaisesti: noin kolmannes vastasi, ettei harjoittele laulua lainkaan tai vähemmän kuin tunnin viikossa, kolmannes vastasi harjoittelevansa 1–3 tuntia viikossa ja kolmannes yli 4 tuntia viikossa.

Viikoittaisen itsenäisen lauluharjoittelun määrä	Musiikin harrastajat (n = 105)	Musiikin ammattilaiset (n = 69)	Musiikin ammattiopiskelijat (pääinstrumentti laulu) (n = 36)	Musiikin ammattiopiskelijat (pääinstrumentti muu) (n = 16)
ei harjoittelua tai vähemmän kuin 1 h viikossa	50 (47,6 %)	23 (33,3 %)	3 (8,3 %)	8 (50,0 %)
harjoittelua keskimäärin 1–3 h viikossa	44 (41,9 %)	25 (36,2 %)	13 (36,1 %)	7 (43,8 %)
harjoittelua vähintään 4 h viikossa	11 (10,5 %)	21 (30,4 %)	20 (55,6 %)	1 (6,3 %)
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %

Taulukko 4. Kyselyyn vastanneiden itsenäisen lauluharjoittelun määrän vertailu musiikin ammattilaisuuden tason mukaan. Ristiintaulukosta ilmeni erittäin vahva tilastollisesti merkitsevä yhteys muuttujien välillä: $\chi^2(6) = 39,45$, $p < .001$

Musiikin ammattiopiskelijoiden harjoittelumäärissä huomattiin todella suuria eroavaisuuksia sen mukaan, onko heidän pääinstrumenttinsa laulu vai jokin muu. Laulun pääinstrumenttikseen kokevista ammattiopiskelijoista yli puolet kertoi harjoittelevansa vähintään 4 tuntia viikossa. Toisaalta yli kolmannes, 36 prosenttia, kertoi harjoittelevansa laulua keskimäärin 1–3 tuntia viikossa, mikä ei ole musiikin ammattiopiskelijalle kovin suuri määrä. Kun tarkastellaan ammattiopiskelijoita, joiden pääinstrumentti ei ole laulu, vastaukset ja prosenttiosuudet kääntyvät lähes päinvastaisiksi: heistä puolet kertoi, ettei harjoittele laulua lainkaan tai vähemmän kuin tunnin viikossa. Toisaalta lähes puolet (44 prosenttia) kertoi harjoittelevansa laulua keskimäärin 1–3 tuntia viikossa, vaikka laulu ei olekaan heidän pääinstrumenttinsa.

Tulokset ovat jossain määrin odotettavia: ne vastaajat, joille laulu on tärkeä osa omaa ammatillisuutta, käyttävät myös eniten aikaa itsenäiseen harjoitteluun. Voidaan myös todeta, että ammattiopiskelijat, joille laulu ei ole pääinstrumentti, vertautuvat harjoittelumäärissään lähimmin itse asiassa musiikin harrastajiin. On mahdollista, että juuri nämä ryhmät (harrastajat sekä ei laulua pääinstrumenttinaan opiskelevat) hyötyisivät kaikkein eniten laadukkaiden harjoittelustrategioiden läpikäynnistä opettajan ohjauksessa. Toisaalta harjoittelumäärissä on suuria yksilöllisiä eroja kaikkien ryhmien kohdalla, myös opiskelijoilla, jotka opiskelevat laulua pääinstrumenttinaan. Näyttää siltä, että yleisluontoisten ohjeiden sijaan oppilaslähtöisyys olisi paikallaan myös harjoittelun tukemisessa.

Seuraavaksi tarkasteltiin toisen ristiintaulukoinnin avulla, miten vastaajien saama henkilökohtaisen laulunopetuksen määrä on yhteydessä heidän itsenäisen lauluharjoittelunsa määrään. Vastaajaluokkien välillä havaittiin jälleen huomattavia eroavaisuuksia. Vastaajat, joilla oli korkeintaan kolmen vuoden kokemus laulutunneista sekä vastaajat, joilla oli yli yhdeksän vuoden kokemus laulutunneista, poikkesivat selkeimmin toisistaan viikoittaisen lauluharjoittelun määrässä. Vaikuttaa siltä, että pidempi laulutuntikokemus voi olla yhteydessä suurempiin itsenäisiin harjoittelumääriin.

Viikoittaisen itsenäisen lauluharjoittelun määrä	Korkeintaan 3 vuotta kokemusta laulutunneista (n = 58)	4-9 vuotta kokemusta laulutunneista (n = 97)	Yli 9 vuotta kokemusta laulutunneista (n = 71)
ei harjoittelua tai vähemmän kuin 1 h viikossa	29 (50,0 %)	36 (37,1 %)	19 (26,8 %)
harjoittelua keskimäärin 1–3 h viikossa	26 (44,8 %)	36 (37,1 %)	27 (38,0 %)
harjoittelua vähintään 4 h viikossa	3 (5,2 %)	25 (25,8 %)	25 (35,2 %)
Yhteensä	100 %	100 %	100 %

Taulukko 5. Kyselyyn vastanneiden itsenäisen lauluharjoittelun määrän vertailu heidän saamansa laulunopetuksen määrän mukaan. Ristiintaulukosta ilmeni tilastollisesti merkitsevä yhteys muuttujien välillä: $\chi^2(4) = 17,91, p < .01$

Puolet vastaajista, joilla oli korkeintaan kolmen vuoden kokemus laulutunneista, kertoi, että ei harjoittele laulua lainkaan tai harjoittelee vähemmän kuin tunnin viikossa. Lähes yhtä suuri osa heistä (45 prosenttia) kertoi harjoittelevansa itsenäisesti 1–3 tuntia viikossa. Vain hyvin harva (5 prosenttia) kertoi harjoittelevansa vähintään neljä tuntia viikossa. Luvut muuttuvat huomattavasti tarkastellessa vastaajia, joilla oli yli yhdeksän vuoden kokemus laulutunneista. Heistä yli kolmannes (35 prosenttia) ilmoitti harjoittelevansa vähintään neljä tuntia viikossa ja vain joka neljäs (27 prosenttia) ilmoitti, että ei harjoittele lainkaan tai harjoittelee vähemmän kuin tunnin viikossa. Tasaisimmin vastaukset jakautuvat vastaajilla, joilla oli 4–9 vuoden kokemus laulutunneista.

Vaikka kunkin vastaajaluokan sisällä onkin paljon sisäistä vaihtelua, yleisenä havaintona voidaan todeta, että vastaajat, joilla on pitkä kokemus laulutunneista, saattavat harjoitella useammin enemmän. Tulosta voidaan tulkita monin tavoin: osittain se saattaa johtua siitä, että pitkä laulutuntikokemus voi antaa parempia edellytyksiä itsenäiseen harjoitteluun, kun ihminen on tietoisempi omasta instrumentistaan. Toisaalta pitkään laulutunneilla

käyvillä saattaa olla myös muita korkeammat tavoitteet laulullisen kehittymisen suhteen, mikä voi heijastua korkeampaan itsenäiseen harjoittelumäärään.

Tulokset saattavat kertoa myös jotakin laulajana kehittymisen erityisyydestä. Useinhan saattaa olla niin, että uutta taitoa opetellessa harjoittelumäärät ovat *aluksi* suuria, kunnes asiantuntijuuden karttuessa harjoittelun tarve alkaa vähetä ja harjoittelu on enemmän oman osaamisen ylläpitoa. Toisaalta monissa instrumenteissa harjoittelumäärät saattavat säilyä aina hyvin suurina riippumatta soittotuntivuosien määrästä. Laulun osalta suunta näyttää kuitenkin näiden tulosten valossa erilaiselta: ensimmäisiä vuosia laulutunneilla käyvät saattavat harjoitella itsenäisesti selkeästi vähemmän kuin pitemmällä olevat. Mistä ilmiö johtuu? Onko niin, että laulun alkutaipaleella oleva hyötyy parhaiten opettajavetoisesta ohjauksesta, kunnes vähitellen tuntemus omasta instrumentista alkaa kehittyä siinä määrin, että kyky ohjata itse itseään – olennainen itsenäisen harjoittelun piirre – muuttuu helpommaksi? Vai onko niin, että laulun alkutaipaleella oleva hyötyisi yhtä lailla myös itsenäisestä harjoittelusta, mutta hänellä ei ole (tai hänelle ei opetuksessa tarjota) riittävästi välineitä siihen, miten laadukasta lauluharjoittelua voisi toteuttaa itsenäisesti?

4.1.2 Psykologisen turvallisuuden koetaan toteutuvan tietoista harjoittelua ja laulullista minäpystyvyyttä useammin

Edellä käsiteltyjen taustatietojen lisäksi kyselyn osallistujat antoivat vastauksensa 26 väitelauseeseen, joista seitsemän liittyi psykologiseen turvallisuuteen, 15 tietoiseen harjoitteluun ja neljä laululliseen minäpystyvyyteen. Vastaukset annettiin seitsenportaisella Likert-asteikolla niin, että vastaajat arvioivat väitelauseen kuvaaman kokemuksen yleisyyttä omassa toiminnassaan (7 = aina, 1 = ei koskaan). Samaa käsitettä koskevat väitelausevastaukset yhdistettiin summamuuttujiksi, joiden sisäistä koherenssia tarkasteltiin Cronbachin alfa-arvoilla. Tietoisen harjoittelun summamuuttuja sai tuloksen $\alpha = .85$, psykologinen turvallisuus tuloksen $\alpha = .77$ ja laulullinen minäpystyvyys tuloksen $\alpha = .74$. Tietoista harjoittelua koskevien väittämien vastaukset olivat keskenään hyvin yhtenäisiä, mikä kertoo siitä, että väittämät todennäköisesti onnistuivat mittaamaan varsin hyvin samaa käsitettä. Psykologisen turvallisuuden ja laulullisen minäpystyvyyden alfa-arvot olivat matalampia, vaikkakin tyydyttäviä. Yksi syy matalampiin arvoihin saattaa olla se, että väitelauseiden määrä oli selvästi pienempi kuin tietoisen harjoittelun kohdalla.

(Cronbach $\alpha = .77$)

7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus,
3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan

KAIKKI VASTAAJAT
(n = 226)
KESKIIARVO KESKIIHAJONTA

Voin luottaa siihen, että laulunopettajani toiminta on ystävällistä.	6,52	0,84
Opettajani kysyy laulutunnilla, mitä minulle kuuluu.	6,07	1,14
Minulla on laulutunnilla levollinen ja turvallinen olo.	6,01	1,14
Saan laulunopettajalta positiivista palautetta.	5,92	1,01
Minulla on kokemus, että laulunopettajani toiminta on suunnitelmallista ja ennakoitavaa.	5,64	1,24
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen hyvä.	5,21	1,23
Olen huolissani, millaisen vaikutelman annan itsestäni laulutunnilla. *	3,28	1,73
PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS	5,72	1,34

Taulukko 6. Kyselyyn vastanneiden kokemusten keskiarvot psykologiseen turvallisuuteen liittyen. Tähdellä (*) merkitty väitelause poikkeaa muista lauseista siten, että mahdollisimman matalat luvut (siis harvoin koettu huolestuneisuus) viittaavat turvallisuuteen. Laskettaessa psykologisen turvallisuuden summamuuttujaa kyseisen väitelauseen arvot on käännetty toisin päin (7 = ei koskaan; 1 = aina), jotta turvallisuuden kannalta positiivisin napa on kaikissa väitelauseissa samalla puolella.

Psykologista turvallisuutta koskevat tulokset ovat varsin positiiviset: valtaosa kyselyyn vastanneista kokee psykologisen turvallisuuden toteutuvan laulutunneilla usein tai aina. Laulunopettajan ystävälliseen toimintaan voidaan luottaa, ja oma olo laulutunnilla koetaan usein turvalliseksi ja levolliseksi. Huolestuneisuutta siitä, millaisen vaikutelman itsestään antaa, koetaan keskimäärin melko harvoin – toisaalta korkeahko keskihajonta (1,73) tämän väittämän kohdalla kertoo siitä, että kokemukset jakautuvat. Laulunopettajan toiminnan suunnitelmallisuus sekä laulajan kokemus omasta hyvyydestä tunnilta lähtiessä saavat matalammat keskiarvot ja korkeammat keskihajonnat, mikä osaltaan kertoo siitä, että laulutuntikokemukset ovat yksilöllisiä ja erilaisia: kaikki vastaajat eivät siis koe opettajansa toimintaa aina kovin ennakoitavaksi. Kaikki eivät myöskään koe olevansa hyviä tunnilta lähtiessään. Tämä on huolestuttavaa, mutta myös ymmärrettävää: laulunopetus kun paitsi kehittää taitoja, saattaa myös lisätä tietoisuutta oman osaamisen kesken-eräisyydestä. Se, millaisin tunnelmin laulaja poistuu laulutunnilta, kertoo kuitenkin siitä, miten tunnilla kohdattuihin haasteisiin on suhtauduttu, miten niitä on käsitelty ja miten

laulajaa on ohjeistettu eteenpäin. Vaikka yleiskuva psykologisen turvallisuuden tuloksista on myönteinen, vastaukset muistuttavat siitä, että turvallisuutta tulisi ylläpitää jatkuvasti ja oppilaslähtöisesti, sillä turvallisuus on tilannekohtaista ja tarkoittaa eri oppijoille eri asioita (Benson & Rosen 2023; Hogle 2021; Lateef 2020; Renzi 2020; Yerichuk 2010).

Tietoista harjoittelua koskevista vastauksista (ks. taulukko sivulla 80) voidaan todeta, että vastausten keskihajonnat ovat paikoin kohtalaisen suuret (kahdeksan väitelausetta viidestätoista saa keskihajonnakseen yli 1,4). Tietoisien harjoittelun kokemukset vaihtelevat siis yksilöittäin. Yleiskuva on kuitenkin se, että monien väittämien keskiarvot ovat selvästi psykologista turvallisuutta matalampia. Vastaajat kokevat tietävänsä keskimäärin melko usein (5,25) harjoitteluun ryhtyessään, mitä tekevät, mutta osaavat keskimäärin vain joskus (4,48) ohjata itseään eteenpäin harjoittelussa koettujen haasteiden läpi ja kokevat keskimäärin joskus tai melko harvoin (3,99) omat harjoittelutuokiot jäsentyneiksi kokonaisuuksiksi. Vastaajat pyrkivät melko usein (4,95) järjestämään aikaa itsenäiseen harjoitteluun, mutta kokevat vain joskus (4,35), että harjoittelumäärä on sopusoinnussa omien tavoitteiden kanssa. Vastaajat saavat joskus tai melko usein (4,79) onnistumisen kokemuksia itsenäisessä harjoittelussa ja kokevat joskus (4,42) olevansa hyviä harjoittelun jälkeen.

Harjoittelun käytännön toteutusta koskevat vastaukset saavat suurimpia keskihajontoja, mikä kertoo siitä, että harjoittelurutiinit ovat yksilöllisiä ja erilaisia. Vastaajat tekevät keskimäärin melko usein (5,52) ääniharjoituksia osana itsenäistä harjoittelua, mutta vastaukset jakautuvat kohtuullisen paljon (keskihajonta 1,61). Vastaajat sisällyttävät harjoittelunsa kehollista lämmittelyä keskimäärin joskus tai melko usein (4,71), mutta nauhoittavat omaa itsenäistä harjoittelua keskimäärin melko harvoin (3,37). Molemmat väittämät saavat myös korkeimmat keskihajonnat (1,71). Toisin sanoen, osalle laulajista ääniharjoitusten ja kehollisten lämmittelyiden tekeminen voi olla itsestäänselvä osa omaa harjoittelurutiinia, kun taas toisille itsenäinen harjoittelu voi tarkoittaa esimerkiksi laulujen läpikäyntiä ilman mitään itsenäistä kehollista tai äänellistä lämmittelyä.

Erityisen mielenkiintoinen tulos on, että vastaajat kokevat keskimäärin vain joskus (4,31), että heidän opettajansa on kiinnostunut heidän itsenäisestä harjoittelustaan. Vaikka tässäkin vastaukset jakautuvat (keskihajonta 1,61), yleiskuva on selkeä: itsenäistä harjoittelua ei systemaattisesti käsitellä laulunopetuksessa. Se, että harjoittelua käsitellään laulunopetuksessa vähän, voi osaltaan selittää, miksi harjoittelun käytännön toteutukset näyttävät vaihtelevan niin paljon yksilöittäin. Osa laulajista mahdollisesti rakentaa rutiininsa itse ilman laulunopettajan tukea.

(Cronbach $\alpha = .85$)

7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus,
3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan

KAIKKI VASTAAJAT

(n = 226)

KESKIJARVO KESKIHAJONTA

Minulla on kokemus, että voin soveltaa laulutun- nilla oppimiani asioita myös muussa musiikilli- sessa toiminnassa.	5,95	1,20
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen täysin ymmärtänyt opettajan antamat ohjeet ja neuvot.	5,61	1,07
Minulla on kokemus, että ymmärrän täysin laulu- tunnilla tehtävien ääniharjoitusten tarkoituksen.	5,54	1,09
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, teen erilaisia ääniharjoituksia esim. vokaaleilla, tavuilla tai muilla äänneillä.	5,52	1,61
Kun ryhdyn harjoittelemaan itsenäisesti laulua, minulla on kokemus, että tiedän mitä teen.	5,25	1,27
Löydän helposti hyvän tilan, jossa harjoitella lau- lua itsenäisesti.	5,12	1,62
Pyrin järjestämään itselleni aikaa itsenäiseen lau- luharjoitteluun.	4,95	1,62
Saan onnistumisen kokemuksia itsenäisessä lau- luharjoittelussa.	4,79	1,17
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, otan mukaan kehollista lämmittelyä, kuten venyttelyitä.	4,71	1,77
Kun kohtaan itsenäisessä harjoittelussani laulu- teknisiä haasteita, koen tietäväni itse sopivia kei- noja, jotka auttavat.	4,48	1,37
Minulla on itsenäisen lauluharjoittelun jälkeen kokemus, että olen hyvä.	4,42	1,20
Minulla on kokemus, että harjoittelumääräni lau- lussa on sopuossuudessa tavoitteideni kanssa.	4,35	1,52
Minulla on kokemus, että laulunopettajani on kiinnostunut siitä, miten harjoittelen itsenäisesti.	4,31	1,61
Minulla on kokemus, että omat itsenäiset harjoit- telutuokioni ovat jäsenyntyneitä kokonaisuuksia.	3,99	1,48
Nauhoitan omaa itsenäistä harjoittelua ja kuun- telen sitä harjoittelun aikana tai myöhemmin.	3,37	1,77
TIETOINEN HARJOITTELU	4,84	1,57

Taulukko 7. Kyselyyn vastanneiden kokemusten keskiarvot tietoiseen harjoitteluun liit-
tyen

Mistä ilmiö johtuu? Kokeeko osa laulunopettajista, että itsenäinen harjoittelu on lauluoppilaan vastuulla eikä opettajan kuulu asiaan puuttua? Kokeeko osa lauluoppilaista, ettei halua tuoda laulutunnille itsenäisessä harjoittelussa esiin nousseita haasteita, vaikka ilma-
piiri olisi muuten psykologisesti turvallinen? Onko kyse ajankäytöllisestä valinnasta, jos harjoitteluun liittyvän keskustelun koetaan vievän aikaa tunnin ”olennaiselta” sisällöltä? Vai onko kyse piiloon jääneistä oletuksista? Jos opettaja olettaa, että oppilas tuo itse tarvittaessa esiin harjoittelussa koettuja haasteita, hän ei välttämättä tule kysyneeksi oppilaalta asiasta erikseen. Jos taas harjoittelusta ei keskustella, oppilas saattaa olettaa, ettei asia kuulu opettajalle tai opettaja uskoo oppilaan harjoittelun sujuvan hyvin. Tällöin oppilaan kynnys tuoda esille itsenäisessä harjoittelussa kokemiaan haasteita voi nousta. On myös muistettava, että osa lauluoppilaista ei välttämättä halua kertoa omasta harjoittelustaan, vaan kokee sen yksityiseksi ajaksi. Toisaalta erityisesti musiikin ammattiopiskelijoiden kohdalla harjoittelusta keskustelemisen voi nähdä kuuluvan osaksi opettajan perustehtävää, sillä ammattimuusikolta odotetaan taitoa harjoitella sujuvasti itsenäisesti.

Mielenkiintoinen ja myönteinen tulos on, että vastaajat kokevat keskimäärin usein tai melko usein ymmärtävänsä täysin opettajan antamat ohjeet (5,61) sekä laulutunnilla tehtävien ääniharjoitusten tarkoituksen (5,54). Laulutunnilla opittuja asioita voidaan myös usein soveltaa muussa musiikillisessa toiminnassa (5,95). Näyttää siltä, että laulutuntien pedagoginen sisältö koetaan siis useimmiten toimivaksi, selkeäksi ja ymmärrettäväksi. Mutta jotain tapahtuu itsenäisessä harjoittelussa, sillä se koetaan vain joskus tai melko harvoin jäsentyneeksi ja johdonmukaiseksi (3,99). Herää kysymys, ymmärtävätkö laulajat opettajan antamat ohjeet todella niin syvällisesti, että pystyvät hyödyntämään niitä itse omassa harjoittelussaan vai onko asioiden onnistuminen riippuvaista opettajan läsnäolosta ja asiantuntemuksesta? Voiko olla niin, että asiat, jotka saadaan toimimaan tunnilla, eivät välttämättä aina löydy samalla tavalla itsenäisessä harjoittelussa?

Laulullisen minäpystyvyyden summamuuttujan sisäisen koherenssin arvo oli matalin (vaikkakin tyydyttävä), eikä neljä väittämää riitä mittaamaan minäpystyvyyden kokemusta kaikenkattavasti. Kun tarkastellaan väittämien vastauksia yksitellen, voidaan kuitenkin todeta, ettei yhdenkään vastauksen keskiarvo ylitä arvoa 5 (melko usein) ja vastauksissa on jonkin verran hajontaa. Vastaajien kriittisyydestä omaa lauluäänestä tehtyjä nauhoituksia mielellään melko harvoin (3,61). Vastaajat kokevat keskimäärin joskus tai melko usein olevansa riittävän hyviä laulajina (4,61), kokevat äänensä kuulostavan kauniilta (4,73) sekä kokevat voivansa laulaa mielellään ystäville ja lähipiirille (4,82).

(Cronbach $\alpha = .74$)

7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus,
3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan

KAIKKI VASTAAJAT
(n = 226)
KESKIJARVO KESKIHAJONTA

Minulla on kokemus, että voin mielelläni laulaa ystäväilleni ja lähipiirilleni.	4,82	1,56
Minulla on kokemus, että ääneni kuulostaa kauluulta.	4,73	1,24
Minulla on kokemus, että olen riittävän hyvä laulajana.	4,61	1,44
Kuuntelen mielelläni nauhoituksia, joiden keskiössä on oma lauluääneni.	3,61	1,63
LAULLINEN MINÄPYSTYVYYS	4,46	1,56

Taulukko 8. *Kyselyyn vastanneiden kokemusten keskiarvot laulliseen minäpystyvyyteen liittyen*

Maltilliset keskiarvot kertonevat kuitenkin siitä, että kyselyyn vastanneet eivät yleisesti ottaen ole usein kovinkaan tyytyväisiä omaan ääneensä tai laulamiseensa. Laulunopetuksen tärkeänä mutta haastavana tehtävänä olisi lisätä samaan aikaan oppilaan tietoisuutta omasta äänestä sekä hänen laullista minäpystyvyyttään.

4.1.3 Psykologisen turvallisuuden, laullisen minäpystyvyyden ja tietoisesta harjoittelun kokemusten vertailu harrastajien, ammattilaisten ja opiskelijoiden välillä

Väitelausevastauksia analysoitiin myös vertailemalla vastaajaryhmiä toisiinsa. Aluksi vertailtiin musiikin ammattilaisten, harrastajien ja ammattiopiskelijoiden kokemuksia psykologisesta turvallisuudesta, laullisesta minäpystyvyydestä ja tietoisesta harjoittelusta. Seuraavaksi kokemuksia vertailtiin jakamalla vastaajat eri ryhmiin laulutuntihistorian pituuden mukaan (korkeintaan kolme vuotta, 4–9 vuotta tai yli yhdeksän vuotta). Lopuksi turvallisuuden, minäpystyvyyden ja tietoisesta harjoittelun kokemuksia vertailtiin vielä jakamalla vastaajat ryhmiin viikoittaisen itsenäisen harjoittelumäärän mukaan (alle tunti viikossa, 1–3 tuntia viikossa, vähintään 4 tuntia viikossa).

Psykologisen turvallisuuden kokemus saa suhteellisen samansuuntaiset ja korkeat keskiarvot niin harrastajien, ammattilaisten kuin ammattiopiskelijoidenkin kohdalla, eikä suuria eroja näytä olevan (ks. taulukot sivulla 85). Tämä on myönteistä ja odotettuakin, sillä olisi käsittämätöntä, jos oppilaan musiikillisen taustan laajuus tai ammattimaisuuden

aste vaikuttaisivat siihen, millainen ilmapiiri laulutunnilla on. Kyselyyn vastanneet musiikin harrastajat kokevat laulutunnilta lähtiessään olevansa hyviä muita vastaajaluokkia useammin (5,40) (vrt. esim. musiikin ammattilaiset 4,94), mikä voi liittyä osin harrastajien ja ammattilaisten erilaiseen tavoitteenasetteluun. Hieman yllättäen musiikin ammattilaiset kokevat muita vastaajia useammin – joskin hekin melko harvoin (3,62) – huolestuneisuutta siitä, millaisen vaikutelman antavat itsestään laulutunnilla. Kriittisimmin laulunopettajan toiminnan suunnitelmallisuutta arvioivat ammattiopiskelijat, joiden pääinstrumentti on laulu (5,28) (vrt. esim. musiikin harrastajat 5,77). Tämä voi selittyä osittain sillä, että laulua pääinstrumenttinaan opiskelevien omat laulliset tavoitteet ovat korkeat, kuten myös heidän odotuksensa opettajan kyvyistä vastata heidän tarpeisiinsa.

Yksi koko kvantitatiivisen aineiston yllättävimpiä tuloksia on, että laullisen minäpystyvyyden kokemuksissa ei näy juuri minkäänlaisia eroja ammattiryhmien välillä. Voisi olettaa, että ammattilainen tai ammattiopiskelija kokisi taitonsa muita korkeammiksi, mutta tulokset kertovat toista. Kyselyyn vastanneet musiikin ammattilaiset näyttävät kokevan laullista minäpystyvyyttä joskus tai melko usein (4,78), mutta vain hieman useammin kuin laulua pääinstrumenttinaan opiskelevat ammattiopiskelijat (4,33), musiikin harrastajat (4,32) tai muuta pääinstrumenttia opiskelevat ammattiopiskelijat (4,27), joiden välillä keskiarvoissa ei ole käytännössä mitään eroa.

Tulos vahvistaa Banduran (1997) näkemystä minäpystyvyyssuskomusten subjektiivisuudesta – minäpystyvyys ei kerro tietojen tai taitojen absoluuttisesta määrästä vaan siitä, millaisiksi ihminen uskoo omat kykynsä. Tulos kertoo myös siitä, että minäpystyvyyssuskomukset rakentuvat suhteessa kontekstiin ja osaamisvaatimuksiin. (Bandura 1997.) On selvää, että laulua pääinstrumenttinaan opiskelevan opiskelijan laullinen osaaminen on todennäköisesti monipuolisempaa kuin musiikin harrastajalla. Toisaalta on myös selvää, että osaamisvaatimukset ovat erilaiset: tulevalta laulun ammattilaiselta odotetaan korkeaa tietotaitoa, ja vaatimukset kasvavat opintovuosien myötä. Ulkoisten odotusten lisäksi myös itselle asetetut vaatimukset saattavat kasvaa sitä mukaa kun osaamista karttuu lisää. Nämä syyt saattavat osaltaan selittää, miksi ammattiopiskelijat antavat laullisessa minäpystyvyydessä samansuuntaisia vastauksia kuin musiikin harrastajat. Vaikka kaikki vastaajaryhmät kokevat laulunopetuksen keskimäärin usein psykologisesti turvalliseksi, tästä huolimatta laullisen minäpystyvyyden kokemuksia koetaan keskimäärin vain joskus. Vaikka on selvää, ettei turvaton ympäristö tue minäpystyvyyden kehittymistä, turvalliseksikaan koettu ympäristö ei välttämättä nosta minäpystyvyyttä ainakaan kovin nopeasti.

Tietoista harjoittelua käsittelevissä vastauksissa huomataan selkeitä eroavaisuuksia eri vastaajaryhmien välillä. Musiikin ammattilaiset sekä laulua pääinstrumenttinaan opiskelevat toteuttavat tietoisesti lauluharjoittelun elementtejä keskimäärin melko usein (5,06), musiikin harrastajat keskimäärin joskus tai melko usein (4,70) ja muuta instrumenttia pääaineenaan opiskelevat keskimäärin joskus (4,29). Aiemmin esitellyssä ristiintaulukoinnissa havaittiin, että musiikin ammattilaiset ja laulua pääinstrumenttinaan opiskelevat ilmoittivat harjoittelevansa myös määrällisesti eniten. Tätä voidaan tulkita niin, että he, jotka käyttävät harjoitteluun enemmän aikaa, harjoittelevat myös muita useammin tietoisemmin ja laadukkaammin. Laulua pääinstrumenttinaan opiskelevat vastaajat tekevät selvästi muita useammin ääniharjoituksia (6,56) ja kehollista lämmittelyä (5,53) itsenäisesti ja myös nauhoittavat – joskin keskimäärin melko harvoin tai joskus – omaa itsenäistä harjoittelua (3,78). He myös pyrkivät muita useammin järjestämään itselleen aikaa itsenäiseen lauluharjoitteluun (5,86) ja kokevat muita useammin – tosin vain joskus – harjoittelusessioidensa olevan jäsentyneitä kokonaisuuksia (4,39).

Musiikin ammattilaiset puolestaan kokevat muita ryhmiä useammin tietävänsä mitä tekevät ryhtyessään harjoittelemaan (5,51) ja löytävät muita useammin hyvän tilan harjoitteluun (5,29). Ammattilaiset saavat myös muita ryhmiä useammin onnistumisen kokemuksia harjoittelussa (5,10), tietävät useammin keinoja lauluteknisiin haasteisiin (4,90) ja kokevat muita useammin olevansa hyviä harjoittelun jälkeen (4,69). Tämä voi kertoa osittain siitä, että ammattilainen on todennäköisimmin kehittänyt itselleen toimivat harjoittelurutiinit. Lisäksi hän tuntee todennäköisesti instrumenttinsa tarpeet hyvin ja pystyy kenties suhtautumaan harjoitteluun armollisemmin tai lempeämmin kuin ammattiopiskelija.

Kyselyyn vastanneiden musiikin harrastajien osalta havaitaan mielenkiintoinen ilmiö. Harrastajat kokevat muita ryhmiä useammin ymmärtävänsä täysin laulunopettajan antamat ohjeet (5,75) ja ääniharjoitusten tarkoituksen (5,69). Tästä huolimatta he tekevät selvästi muita ryhmiä harvemmin ääniharjoituksia (4,88) tai kehollista lämmittelyä (4,17) harjoittellessaan itsenäisesti. Lisäksi he saavat onnistumisen kokemuksia omassa harjoittelussaan muita ryhmiä harvemmin (4,55). Laulunopettajan voi olla hyödyllistä tiedostaa, etteivät oppimisen ja ymmärtämisen kokemukset laulutunnilla välttämättä suoraan johda opituiksi koettujen asioiden onnistuneeseen soveltamiseen itsenäisessä toiminnassa.

PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS	MUSIIKIN HARRASTAJAT (n = 105)		MUSIIKIN AMMATILAISET (n = 69)		MUSIIKIN AMMATTIOPISKELIJAT (LAULU PÄÄINSTRUMENTTI) (n = 36)		MUSIIKIN AMMATTIOPISKELIJAT (MUU PÄÄINSTRUMENTTI) (n = 16)	
	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH
Voin luottaa siihen, että laulunopettajani toiminta on ystävällistä.	6,63	(0,83)	6,33	(0,85)	6,44	(0,91)	6,75	(0,58)
Opettajani kysyy laulutunnilla, mitä minulle kuuluu.	5,92	(1,20)	6,09	(1,18)	6,31	(0,89)	6,38	(0,89)
Minulla on laulutunnilla levollinen ja turvallinen olo.	6,15	(1,24)	5,80	(1,09)	6,00	(0,96)	6,06	(0,93)
Saan laulunopettajalta positiivista palautetta.	5,94	(1,04)	5,84	(0,95)	6,11	(1,01)	5,69	(1,08)
Minulla on kokemus, että laulunopettajani toiminta on suunnitelmallista ja ennakoitavaa.	5,77	(1,18)	5,64	(1,34)	5,28	(1,23)	5,69	(1,08)
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen hyvä.	5,40	(1,10)	4,94	(1,25)	5,23	(1,40)	5,13	(1,45)
Olen huolissani, millaisen vaikutelman annan itsestäni laulutunnilla.*	2,99	(1,71)	3,62	(1,69)	3,34	(1,61)	3,50	(2,10)
PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS	5,84	(1,30)	5,57	(1,37)	5,67	(1,31)	5,74	(1,40)

Taulukko 9. Kyselyyn vastanneiden kokemukset psykologisesta turvallisuudesta – vastaajien luokittelu musiikin ammattilaisuuden tason mukaan. KA = keskiarvo; KH = keskihajonta. 7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan. Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Tähdellä (*) merkityssä lauseessa matalin arvo on turvallisuuden kannalta myönteisin tulos. Keskiarvon laskennassa kyseisen väittämän arvot on käännetty toisin päin (ks. sivu 60).

LAULLINEN MINÄPYSTYVYYS	MUSIIKIN HARRASTAJAT (n = 105)		MUSIIKIN AMMATILAISET (n = 69)		MUSIIKIN AMMATTIOPISKELIJAT (LAULU PÄÄINSTRUMENTTI) (n = 36)		MUSIIKIN AMMATTIOPISKELIJAT (MUU PÄÄINSTRUMENTTI) (n = 16)	
	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH
Minulla on kokemus, että voin mielelläni laulaa ystäväilleni ja lähipiirilleni.	4,62	(1,50)	5,14	(1,62)	4,83	(1,61)	4,75	(1,48)
Minulla on kokemus, että ääneni kuulostaa kauniilta.	4,60	(1,21)	5,04	(1,23)	4,58	(1,25)	4,56	(1,41)
Minulla on kokemus, että olen riittävän hyvä laulajana.	4,63	(1,40)	4,75	(1,42)	4,17	(1,68)	4,88	(1,20)
Kuuntelen mielelläni nauhoituksia, joiden keskiössä on oma laulu-ääneni.	3,36	(1,52)	4,07	(1,84)	3,72	(1,39)	2,88	(1,45)
LAULLINEN MINÄPYSTYVYYS	4,32	(1,52)	4,78	(1,58)	4,33	(1,54)	4,27	(1,59)

Taulukko 10. Kyselyyn vastanneiden kokemukset laullisesta minäpystyvyydestä – vastaajien luokittelu musiikin ammattilaisuuden tason mukaan. KA = keskiarvo; KH = keskihajonta. 7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan. Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla.

TIETOINEN HARJOITTELU	MUSIIKIN HARRASTAJAT (n = 105)		MUSIIKIN AMMATILAISET (n = 69)		MUSIIKIN AMMATIOPISKELIJAT (LAULU PÄÄINSTRUMENTTI) (n = 36)		MUSIIKIN AMMATIOPISKELIJAT (MUU PÄÄINSTRUMENTTI) (n = 16)	
	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH
Minulla on kokemus, että voin soveltaa laulutunnilla oppimiani asioita myös muussa musiikillisessa toiminnassa.	5,99	(1,21)	5,91	(1,16)	5,94	(1,35)	5,88	(1,02)
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen täysin ymmärtänyt opettajan antamat ohjeet ja neuvot.	5,75	(0,98)	5,59	(1,12)	5,28	(1,32)	5,50	(0,63)
Minulla on kokemus, että ymmärrän täysin laulutunnilla tehtävien ääniharjoitusten tarkoituksen.	5,69	(0,89)	5,46	(1,30)	5,44	(1,21)	5,13	(0,89)
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, teen erilaisia ääniharjoituksia esim. vokaaleilla, tavuilla tai muilla äänneillä.	4,88	(1,71)	5,91	(1,40)	6,56	(0,88)	5,63	(1,45)
Kun ryhdyn harjoittelemaan itsenäisesti laulua, minulla on kokemus, että tiedän mitä teen.	5,19	(1,30)	5,51	(1,23)	5,36	(1,25)	4,25	(0,77)
Löydän helposti hyvän tilan, jossa harjoitella laulua itsenäisesti.	5,14	(1,76)	5,29	(1,51)	5,03	(1,42)	4,38	(1,41)
Pyrin järjestämään itselleni aikaa itsenäiseen lauluharjoitteluun.	4,62	(1,60)	5,26	(1,53)	5,86	(1,46)	3,69	(1,20)
Saan onnistumisen kokemuksia itsenäisessä lauluharjoittelussa.	4,55	(1,18)	5,10	(1,09)	4,92	(1,30)	4,81	(0,75)
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, otan mukaan kehollista lämmittelyä, kuten venyttelyä.	4,17	(1,69)	5,15	(1,74)	5,53	(1,68)	4,50	(1,55)
Kun kohtaan itsenäisessä harjoittelussani lauluteknisiä haasteita, koen tietäväni itse sopivia keinoja, jotka auttavat.	4,16	(1,49)	4,90	(1,24)	4,83	(1,13)	4,00	(0,89)
Minulla on itsenäisen lauluharjoittelun jälkeen kokemus, että olen hyvä.	4,34	(1,24)	4,69	(1,08)	4,42	(1,20)	3,88	(1,20)
Minulla on kokemus, että harjoittelumääräni laulussa on sopuoinnassa tavoitteideni kanssa.	4,46	(1,56)	4,43	(1,50)	4,33	(1,39)	3,38	(1,36)
Minulla on kokemus, että laulunopettajani on kiinnostunut siitä, miten harjoittelen itsenäisesti.	4,33	(1,61)	4,54	(1,62)	4,19	(1,58)	3,50	(1,46)
Minulla on kokemus, että omat itsenäiset harjoittelutuokioni ovat jäsenyntyneitä kokonaisuuksia.	3,94	(1,45)	4,09	(1,56)	4,39	(1,36)	3,00	(1,10)
Nauhoitan omaa itsenäistä harjoitteluani ja kuuntelen sitä harjoittelun aikana tai myöhemmin.	3,09	(1,71)	3,70	(1,90)	3,78	(1,59)	2,88	(1,71)
TIETOINEN HARJOITTELU	4,70	(1,60)	5,06	(1,53)	5,06	(1,52)	4,29	(1,48)

Taulukko 11. Kyselyyn vastanneiden kokemukset tietoisesta harjoittelusta – vastaajien luokittelu musiikin ammattilaisuuden tason mukaan. KA = keskiarvo; KH = keskihajonta. 7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan. Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla.

Kyselyyn vastanneet musiikin ammattiopiskelijat, joiden pääinstrumentti on muu kuin laulu, saavat muita vastaajaryhmiä matalammat keskiarvot lähes kaikkien tietoisien harjoittelun väittämien kohdalla. He pyrkivät järjestämään itselleen keskimäärin melko harvoin (3,69) aikaa itsenäiseen lauluharjoitteluun ja kokevat vain melko harvoin (3,38), että harjoittelumäärä olisi sopusoinnussa tavoitteiden kanssa. He kokevat keskimäärin joskus (4,25) tietävänsä mitä tekevät harjoitteluun ryhtyessään, kokevat joskus (4,00) tietävänsä sopivia keinoja harjoittelussa kohdattuihin haasteisiin ja kokevat melko harvoin (3,00) harjoittelutuokionsa jäsentyneiksi kokonaisuuksiksi. On kuitenkin hyvä muistaa, että tässä kategoriassa on vain 16 vastaajaa. Se, että tietoinen lauluharjoittelu näyttäisi harvemmin toteutuvan muuta pääinstrumenttia opiskelevan kohdalla, on toisaalta hyvin ymmärrettävää, sillä kiireisen opiskelijan aikaresurssit suuntautuvat luonnollisesti hänen pääaineeseensa. Toisaalta juuri nämä opiskelijat saattaisivat hyötyä eniten opettajalta tulevasta harjoittelunohjauksesta tai esimerkiksi muutamista yksittäisistä neuvoista, joita olisi mahdollista harjoitella helposti, vaikka riittävää harjoittelu-aikaa ei olisikaan.

Mielenkiintoinen on myös tulos siitä, että musiikin ammattiopiskelijat – pääinstrumentista riippumatta – kokevat muita ryhmiä harvemmin, että heidän laulunopettajansa on kiinnostunut heidän itsenäisestä harjoittelustaan: laulua pääinstrumenttinaan opiskelevat kokevat näin keskimäärin joskus (4,19) ja laulua ei-pääinstrumenttinaan opiskelevat keskimäärin melko harvoin (3,50). Tulos on huolestuttava: se vahvistaa jo aiemmin esiteltyjä tuloksia siitä, ettei itsenäistä harjoittelua systemaattisesti käsitellä opetuksessa. Vaikka keskihajonnat ovat suurehkoja ja kokemukset yksilöllisiä, voidaan todeta, että keskimäärin musiikin ammattiopiskelija kokee jäävänsä yksin harjoittelun toteuttamisessa siitä huolimatta, että hän opiskelee musiikin koulutusinstituutiossa ja tähtää ammattiuralle.

4.1.4 Pitkä laulutuntihistoria voi olla yhteydessä tietoiseen harjoitteluun ja laulliseen minäpystyvyyteen

Seuraavaksi väitelausevastauksia vertailtiin muuttamalla vastaajaluokkia – nyt tavoitteena oli tarkastella, eroavatko vastaajien kokemukset sen mukaan, kuinka kauan he ovat käyneet laulutunneilla (ks. taulukot sivuilla 89–90). Psykologisen turvallisuuden osalta vastaukset eivät eroa merkittävästi toisistaan: kaikki vastaajaryhmät (korkeintaan 3 vuoden laulutuntikokemus, 4–9 vuoden kokemus ja yli 9 vuoden kokemus) kokevat keskimäärin usein tai melko usein psykologisen turvallisuuden toteutuvan laulutunneilla. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käyneet vastaajat kokevat tunninjälkeistä tyytyväisyyttä

omaan itseensä sekä tunninaikaista levollisuutta hieman muita useammin. Pitkän laulutuntihistorian omaavilla lauluinstrumentin tuntemus on todennäköisesti pisimmällä.

Laulullisen minäpystyvyyden ja tietoisien harjoittelun osalta vastauksista on nähtävillä selkeä tulos: pisimmän laulutuntihistorian omaavat vastaajat kokevat keskimäärin muita useammin laullista minäpystyvyyttä. Lisäksi he harjoittelevat tietoisesti laulua muita ryhmiä useammin. Vastausten keskiarvot nousevat johdonmukaisesti lähes jokaisen laullista minäpystyvyyttä ja tietoista harjoittelua koskevan väittämän kohdalla siten, että korkeintaan kolme vuotta laulutuntihistoriaa omaavien keskiarvot ovat matalimmat, 4–9 vuotta laulutunneilla opiskelleiden keskiarvot ovat korkeammat ja yli yhdeksän vuotta laulutunneilla opiskelleiden keskiarvot ovat korkeimmat. Tulosta voidaan tulkita ainakin kahdella tavalla. Saattaa olla, että pitkä kokemus laulutunneilla käymisestä lisää laulajan luottamusta omiin taitoihinsa ja ohjaa harjoittelemaan tietoisemmin ja laadukkaammin. Tämä on laulunopetuksen kannalta mieluisa tulos, sillä oppilaan minäpystyvyyden nostaminen ja valmentaminen itsenäiseen toimintaan voidaan nähdä opetuksen keskeisinä tehtävinä. Toisaalta tulosta voidaan tulkita niin, että he, jotka harjoittelevat jo valmiiksi tietoisemmin ja uskovat omiin kykyihinsä, ovat myös motivoituneimpia käymään laulutunneilla pisimpään. On siis mahdollista, että laulunopetus myötävaikuttaa minäpystyvyyden ja tietoisien harjoittelun kasvuun, mutta yhtä lailla on mahdollista, että korkeampi minäpystyvyys ja tietoisempi harjoittelu myötävaikuttavat ahkeraan laulutunneilla käymiseen. Voi olla, että asiat liittyvät toisiinsa molemminpuolisesti: esimerkiksi Banduran (1997) näkemyksen mukaan minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat motivaatioon ja motivaation ohjaama toiminta muokkaa minäpystyvyysuskomuksia (Bandura 1997).

Kun tarkastellaan tietoisien harjoittelun väittämiä yksitellen, voidaan esittää useita huomioita. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käyneet kokevat melko usein (5,03), että pystyvät ratkaisemaan itsenäisessä harjoittelussa koettuja haasteita. Korkeintaan kolme vuotta laulutunneilla käyneet kokevat samaa vain melko harvoin tai joskus (3,78). Matala keskiarvo viittaa siihen, että alkutaipaleella oleva lauluoppilas voi olla pitkään riippuvainen opettajan asiantuntemuksesta ennen kuin laullinen tietotaito kasvaa siinä määrin, että kyky ohjata itse itseään kasvaa. Herää kuitenkin kysymys, voisiko laullista tietotaitoa kasvattaa opettajan johdolla systemaattisemmin ja nopeammin. Tarvitaanko todella yli yhdeksän vuoden laulutuntikokemus ennen kuin laulaja kokee pystyvänsä ratkaisemaan teknisiä haasteitaan ”melko usein” itse vai voisiko harjoitteluun kohdennetulla opetuksen sisällöllä auttaa laulajia jo varhaisemmissa vaiheissa?

PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS	LAULUNOPETUSTA SAATU KORKEINTAAN 3 VUOTTA (n = 58)		LAULUNOPETUSTA SAATU 4-9 VUOTTA (n = 97)		LAULUNOPETUSTA SAATU YLI 9 VUOTTA (n = 71)	
	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA
Voin luottaa siihen, että laulunopettajani toiminta on ystävällistä.	6,63	0,96	6,48	0,79	6,48	0,81
Opettajani kysyy laulutunnilla, mitä minulle kuuluu.	5,72	1,35	6,19	0,95	6,18	1,14
Minulla on laulutunnilla levollinen ja turvallinen olo.	5,88	1,50	6,03	1,02	6,10	0,94
Saan laulunopettajalta positiivista palautetta.	6,02	1,06	5,94	1,02	5,82	0,96
Minulla on kokemus, että laulunopettajani toiminta on suunnitelmallista ja ennakoitavaa.	5,60	1,22	5,62	1,27	5,72	1,22
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen hyvä.	5,14	1,42	5,17	1,19	5,34	1,12
Olen huolissani, millaisen vaikutelman annan itsestäni laulutunnilla.*	3,53	1,91	3,04	1,64	3,40	1,68
PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS	5,64	1,51	5,77	1,26	5,73	1,28

Taulukko 12. Kyselyyn vastanneiden kokemukset psykologisesta turvallisuudesta – vastaajien luokittelu saadun laulunopetuksen määrän mukaan. 7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan. Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Tähdellä (*) merkityssä lauseessa matalin arvo on turvallisuuden kannalta myönteisin tulos. Summa-
muuttujan keskiarvon laskennassa kyseisen väittämän arvot on käännetty toisin päin (ks. sivu 60).

LAULLINEN MINÄPYSTYVYYS	LAULUNOPETUSTA SAATU KORKEINTAAN 3 VUOTTA (n = 58)		LAULUNOPETUSTA SAATU 4-9 VUOTTA (n = 97)		LAULUNOPETUSTA SAATU YLI 9 VUOTTA (n = 71)	
	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA
Minulla on kokemus, että voin mielelläni laulaa ystäväil- leni ja lähipiirilleni.	4,34	1,64	4,84	1,43	5,20	1,57
Minulla on kokemus, että ääneni kuulostaa kauniilta.	4,40	1,30	4,71	1,20	5,03	1,21
Minulla on kokemus, että olen riittävän hyvä laulajana.	4,19	1,55	4,57	1,38	5,01	1,36
Kuuntelen mielelläni nauhoituksia, joiden keskiössä on oma lauluääneni.	3,09	1,38	3,78	1,70	3,79	1,67
LAULLINEN MINÄPYSTYVYYS	4,02	1,56	4,49	1,49	4,76	1,57

Taulukko 13. Kyselyyn vastanneiden kokemukset laullisesta minäpystyvyydestä – vastaajien luokittelu saadun laulunopetuksen määrän mukaan. 7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan. Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla.

TIETOINEN HARJOITTELU	LAULUNOPETUSTA SAATU KORKEINTAAN 3 VUOTTA (n = 58)		LAULUNOPETUSTA SAATU 4-9 VUOTTA (n = 97)		LAULUNOPETUSTA SAATU YLI 9 VUOTTA (n = 71)	
	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA	KESKIARVO	KESKI-HAJONTA
Minulla on kokemus, että voin soveltaa laulutunnilla oppimiani asioita myös muussa musiikillisessa toiminnassa.	5,89	1,40	5,92	1,10	6,04	1,18
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen täysin ymmärtänyt opettajan antamat ohjeet ja neuvot.	5,58	1,02	5,59	0,94	5,66	1,28
Minulla on kokemus, että ymmärrän täysin laulutunnilla tehtävien ääniharjoitusten tarkoituksen.	5,47	0,93	5,58	1,00	5,55	1,32
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, teen erilaisia ääniharjoituksia esim. vokaaleilla, tavuilla tai muilla ääniteillä.	4,66	1,70	5,74	1,49	5,93	1,46
Kun ryhdyn harjoittelemaan itsenäisesti laulua, minulla on kokemus, että tiedän mitä teen.	4,84	1,39	5,16	1,21	5,70	1,11
Löydän helposti hyvän tilan, jossa harjoitella laulua itsenäisesti.	4,86	1,94	5,08	1,48	5,37	1,49
Pyrin järjestämään itselleni aikaa itsenäiseen lauluharjoitteluun.	4,72	1,47	4,86	1,71	5,25	1,59
Saan onnistumisen kokemuksia itsenäisessä lauluharjoittelussa.	4,60	1,24	4,70	1,07	5,08	1,20
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, otan mukaan kehollista lämmittelyä, kuten venyttelyitä.	4,14	1,77	4,81	1,71	5,03	1,77
Kun kohtaan itsenäisessä harjoittelussani lauluteknisiä haasteita, koen tietäväni itse sopivia keinoja, jotka auttavat.	3,78	1,39	4,51	1,32	5,03	1,17
Minulla on itsenäisen lauluharjoittelun jälkeen kokemus, että olen hyvä.	4,37	1,25	4,26	1,10	4,69	1,25
Minulla on kokemus, että harjoittelumääräni laulussa on sopu-soinnussa tavoitteideni kanssa.	4,23	1,48	4,35	1,53	4,45	1,56
Minulla on kokemus, että laulunopettajani on kiinnostunut siitä, miten harjoittelen itsenäisesti.	4,11	1,45	4,41	1,64	4,34	1,68
Minulla on kokemus, että omat itsenäiset harjoittelutuokioni ovat jäsentyneitä kokonaisuuksia.	3,60	1,49	3,99	1,36	4,31	1,56
Nauhoitan omaa itsenäistä harjoittelua ja kuuntelen sitä harjoittelun aikana tai myöhemmin.	3,16	1,79	3,31	1,70	3,62	1,85
TIETOINEN HARJOITTELU	4,56	1,60	4,82	1,52	5,09	1,58

Taulukko 14. Kyselyyn vastanneiden kokemukset tietoisesta harjoittelusta – vastaajien luokittelu saadun laulunopetuksen määrän mukaan. 7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan. Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla.

Jos itsenäisen harjoittelun sisältöjä käytäisiin johdonmukaisesti läpi laulunopetuksessa, voisi olettaa, että laulajat ottaisivat harjoitteluunsa mukaan kehollista tai äänellistä lämmittelyä yhtä usein riippumatta siitä, kuinka kauan he ovat käyneet laulutunneilla. Näin ei kuitenkaan näytä olevan, sillä erot vastaajaryhmien välillä ovat suuria. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käyneet tekevät itsenäisesti ääniharjoituksia vokaaleilla tai tavuilla keskimäärin usein (5,93) ja kehollisia lämmittelyitä keskimäärin melko usein (5,03). Korkeintaan kolme vuotta laulutunneilla käyneet vastaajat tekevät ääniharjoituksia keskimäärin joskus (4,66) ja kehollisia lämmittelyitä vielä harvemmin (4,14). Pisimpään laulutunneilla käyneet vastaajat kokevat myös harjoitellessaan tietävänsä usein mitä tekevät (5,70), kun taas korkeintaan kolme vuotta laulutunneilla käyneet kokevat näin melko usein tai joskus (4,84).

Erot saattavat johtua siitä, että pisimpään laulutunneilla käyneet ovat motivoituneimpia harjoittelemaan eniten ja kokeneimpia rakentamaan harjoittelutuokioistaan johdonmukaisempia kokonaisuuksia. Toisaalta jos kolmekin vuotta laulutunneilla käyneet tekevät keskimäärin vain joskus ääniharjoituksia tai kehollisia lämmittelyitä itse, herää kysymys, miksi laulutunnilla tehtävät toiminnot eivät siirry laulajien itsenäiseen harjoitteluun. Antaako laulunopetus eväitä itsenäiseen harjoitteluun vai ovatko toimivat harjoittelutavat laulajien itsensä rakentamia – vuosien varrella, kenties kokeilujen ja erehdyksien kautta? Onko niin, että erityisesti alkutaipaleella olevat laulajat keskittyvät itsenäisessä harjoittelussaan ohjelmiston opetteluun ja jättävät laulutekniikan opiskelun laulutunneille? Jos näin on, herää laajempi laulopedagoginen kysymys: onko laulutekniikan onnistunut harjoittelu aina riippuvaista opettajan läsnäolosta ja mitä tämä kertoo tavoista opettaa laulua?

On myös tärkeää huomioida, että kaikki vastaajaryhmät kokevat, että opettaja on keskimäärin vain joskus kiinnostunut heidän itsenäisestä harjoittelustaan. Merkittäviä eroja eri ryhmien vastauksissa ei ole: yli 9 vuotta laulutunneilla käyneet kokevat opettajan olevan kiinnostunut keskimäärin joskus (4,34), 4–9 vuotta tunneilla käyneet keskimäärin joskus (4,41) ja korkeintaan kolme vuotta tunneilla käyneet myös keskimäärin joskus (4,11). Keskihajonnat ovat suurehkoja eli kokemukset hajautuvat ja eri opettajien lähestymistavat ovat erilaisia. Tulosten valossa voidaan kuitenkin esittää, ettei itsenäisen harjoittelun tukemista nähdä tällä hetkellä systemaattisena osana laulunopettajan työtä.

4.1.5 Itsenäinen harjoittelumäärä voi olla yhteydessä tietoisien harjoittelun toteutumiseen

Lopuksi väitelausevastauksia tarkasteltiin muuttamalla vielä kerran vastaajaluokkia. Tarkasteltavana oli, eroavatko vastaajien kokemukset sen mukaan, kuinka paljon he harjoittelevat laulua viikossa (ks. taulukot sivuilta 93–94). Psykologisen turvallisuuden osalta selkeitä eroja ei näytä olevan: vastaajat kokevat psykologista turvallisuutta laulutunneilla keskimäärin usein tai melko usein riippumatta siitä, paljonko harjoittelevat itsenäisesti. Laullisen minäpystyvyyden osalta sen sijaan näyttää siltä, että eniten viikossa harjoittelevat vastaajat kokevat myös useammin laullista minäpystyvyyttä (yhdistetty keskiarvo 4,72). Vastaavasti ne, jotka harjoittelevat alle tunnin viikossa tai ei lainkaan, kokevat laullista minäpystyvyyttä muita harvemmin (yhdistetty keskiarvo 4,24). Tulosta voidaan tulkita ainakin kahdella tavalla. Korkeammat uskomukset omista kyvyistä saattavat motivoida harjoittelemaan enemmän tai sitten ahkerampi harjoittelu voi nostaa laullista minäpystyvyyttä. Kiinnostava havainto on, että eniten (yli 4 tuntia viikossa) laulua harjoittelevat vastaajat kokevat muita vastaajia harvemmin olevansa riittävän hyviä laulajina. Tämä saattaa johtua siitä, että ahkerimmilla harjoittelijoilla on todennäköisesti myös korkeat tavoitteet, minkä myötä he vaativat itseltään enemmän. Riittämättömyyden kokemus ei välttämättä aina ole negatiivinen asia, jos se ei tuota emotionaalista kuormaa, vaan motivoi työskentelemään itselle mieluisan asian parissa lisää (Bandura 1997).

Tietoista harjoittelua koskevien vastausten erot ovat hyvin selkeitä ja odotettaviakin. He, jotka harjoittelevat vähiten (alle tunti viikossa tai ei lainkaan), toteuttavat tietoisien harjoittelun piirteitä toiminnassaan selkeästi muita harvemmin (yhdistetty keskiarvo 4,42). Vastaavasti he, jotka harjoittelevat eniten (vähintään neljä tuntia viikossa), harjoittelevat tietoisesti selvästi muita useammin (yhdistetty keskiarvo 5,31). Lähestulkoon kaikkien tietoista harjoittelua koskevien väittämien kohdalla vastausten keskiarvot ovat matalimmat vähiten harjoittelevien kohdalla ja korkeimmat eniten harjoittelevien kohdalla. Vähintään neljä tuntia viikossa laulua itsenäisesti harjoittelevat hyödyntävät ääniharjoituksia, kehollisia lämmittelyitä ja oman laulun nauhoittamista selvästi useammin kuin vähiten harjoittelevat. Lisäksi he kokevat muita useammin kykenevänsä ohjaamaan itse itsensä ja rakentamaan harjoittelusessioista jäsentyneitä kokonaisuuksia – ei siis ihme, että he myös kokevat onnistumisia muita useammin. Näyttää siltä, että suuremmat harjoittelumäärät voivat johtaa omien harjoittelurutiinien kehittämiseen ja harjoittelun laadukkuuteen. Toisaalta laadukas harjoittelu voi onnistuakseen jo itsessään edellyttää korkeampia

PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS	HARJOITTELUA VÄHEMÄN KUIN 1 H VIIKOSSA TAI EI LAINKAAN (n = 84)		HARJOITTELUA KESKIMÄÄRIN 1-3 H VIIKOSSA (n = 89)		HARJOITTELUA VÄHINTÄÄN 4 H VIIKOSSA (n = 53)	
	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA
Voin luottaa siihen, että laulunopettajani toiminta on ystävällistä.	6,53	0,98	6,52	0,72	6,51	0,80
Opettajani kysyy laulutunnilla, mitä minulle kuuluu.	5,88	1,12	6,11	1,17	6,28	1,08
Minulla on laulutunnilla levollinen ja turvallinen olo.	5,98	1,19	6,07	1,08	5,98	1,15
Saan laulunopettajalta positiivista palautetta.	5,93	1,05	5,90	1,08	5,94	0,84
Minulla on kokemus, että laulunopettajani toiminta on suunnitelmallista ja ennakoitavaa.	5,60	1,16	5,74	1,10	5,55	1,55
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen hyvä.	5,02	1,33	5,33	1,08	5,33	1,28
Olen huolissani, millaisen vaikutelman annan itsestäni laulutunnilla.*	3,38	1,73	3,18	1,76	3,29	1,70
PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS	5,66	1,37	5,78	1,28	5,73	1,36

Taulukko 15. Kyselyyn vastanneiden kokemukset psykologisesta turvallisuudesta – vastaajien luokittelu viikoittaisen itsenäisen harjoittelumäärän mukaan. 7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan. Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Tähdellä (*) merkityssä lauseessa matalin arvo on turvallisuuden kannalta myönteisin tulos. Summamuuttujan keskiarvon laskennassa kvseisen väittämän arvot on käännetty toisin päin (ks. sivu 60).

LAULLINEN MINÄPYSTYVYYS	HARJOITTELUA VÄHEMÄN KUIN 1 H VIIKOSSA TAI EI LAINKAAN (n = 84)		HARJOITTELUA KESKIMÄÄRIN 1-3 H VIIKOSSA (n = 89)		HARJOITTELUA VÄHINTÄÄN 4 H VIIKOSSA (n = 53)	
	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA
Minulla on kokemus, että voin mielelläni laulaa ystäväilteni ja lähipiirilleni.	4,55	1,65	4,91	1,52	5,11	1,44
Minulla on kokemus, että ääneni kuulostaa kauniilta.	4,60	1,23	4,72	1,29	4,96	1,18
Minulla on kokemus, että olen riittävän hyvä laulajana.	4,58	1,34	4,75	1,45	4,42	1,60
Kuuntelen mielelläni nauhoituksia, joiden keskiössä on oma lauluääneni.	3,20	1,62	3,52	1,48	4,37	1,68
LAULLINEN MINÄPYSTYVYYS	4,24	1,59	4,49	1,53	4,72	1,52

Taulukko 16. Kyselyyn vastanneiden kokemukset laullisesta minäpystyvyydestä – vastaajien luokittelu viikoittaisen itsenäisen harjoittelumäärän mukaan. 7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan. Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla.

TIETOINEN HARJOITTELU	HARJOITTELU VÄHEMÄN KUIN 1 H VIIKOSSA TAI EI LAINKAAN		HARJOITTELU KESKIMÄÄRIN 1-3 H VIIKOSSA		HARJOITTELU VÄHINTÄÄN 4 H VIIKOSSA	
	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA	KESKIJARVO	KESKIHAJONTA
Minulla on kokemus, että voin soveltaa laulutunnilla oppimiani asioita myös muussa musiikillisessa toiminnassa.	5,85	1,33	6,04	1,01	5,94	1,29
Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen täysin ymmärtänyt opettajan antamat ohjeet ja neuvot.	5,46	1,00	5,73	0,93	5,64	1,36
Minulla on kokemus, että ymmärrän täysin laulutunnilla tehtävien ääniharjoitusten tarkoituksen.	5,48	0,98	5,55	1,01	5,62	1,36
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, teen erilaisia ääniharjoituksia esim. vokaaleilla, tavuilla tai muilla ääniteillä.	5,01	1,77	5,51	1,48	6,34	1,22
Kun ryhdyn harjoittelemaan itsenäisesti laulua, minulla on kokemus, että tiedän mitä teen.	4,90	1,41	5,29	1,10	5,72	1,17
Löydän helposti hyvän tilan, jossa harjoitella laulua itsenäisesti.	4,77	1,78	5,13	1,56	5,62	1,30
Pyrin järjestämään itselleni aikaa itsenäiseen lauluharjoitteluun.	3,67	1,37	5,26	1,25	6,42	0,91
Saan onnistumisen kokemuksia itsenäisessä lauluharjoittelussa.	4,39	1,22	4,85	1,02	5,32	1,11
Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, otan mukaan kehollista lämmittelyä, kuten venyttelyitä.	4,18	1,68	4,90	1,69	5,23	1,86
Kun kohtaan itsenäisessä harjoittelussani lauluteknisiä haasteita, koen tietäväni itse sopivia keinoja, jotka auttavat.	3,99	1,47	4,60	1,27	5,08	1,09
Minulla on itsenäisen lauluharjoittelun jälkeen kokemus, että olen hyvä.	4,05	1,32	4,63	0,98	4,66	1,19
Minulla on kokemus, että harjoittelumääräni laulussa on sopu-soinnussa tavoitteideni kanssa.	4,00	1,66	4,33	1,38	4,94	1,35
Minulla on kokemus, että laulunopettajani on kiinnostunut siitä, miten harjoittelen itsenäisesti.	4,06	1,50	4,46	1,58	4,45	1,78
Minulla on kokemus, että omat itsenäiset harjoittelutuokioni ovat jäsentyneitä kokonaisuuksia.	3,52	1,42	4,07	1,33	4,58	1,57
Nauhoitan omaa itsenäistä harjoittelua ja kuuntelen sitä harjoittelun aikana tai myöhemmin.	2,66	1,55	3,63	1,75	4,04	1,79
TIETOINEN HARJOITTELU	4,42	1,63	4,93	1,45	5,31	1,52

Taulukko 17. Kyselyyn vastanneiden kokemukset tietoisesta harjoittelusta – vastaajien luokittelu viikoittaisen itsenäisen harjoittelumäärän mukaan.

7 = aina, 6 = usein, 5 = melko usein, 4 = joskus, 3 = melko harvoin, 2 = harvoin, 1 = ei koskaan.

Tummennettu luku = korkein keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla. Punaisella merkitty luku = matalin keskiarvo ko. kysymyksen kohdalla.

harjoittelumääriä. Yhtä kaikki, tulokset kertonevat myös siitä, että tietoinen lauluharjoittelu on taitokokonaisuus, joka kehittyy sitä tekemällä. Laadukasta harjoittelua voi harjoitella, sitä voi oppia – ja sitä voi (ja pitäisi) myös opettaa.

4.1.6 Määrällisten tulosten yhteenveto

Edellä esitellyt määrälliset tulokset voidaan tiivistää kymmeneen päähavaintoon:

- 1) Musiikin ammattilaisten ja musiikin harrastajien kohdalla vastaukset viikoittaisesta harjoittelumäärästä laulussa jakautuvat paljon ja erot ovat yksilöllisiä.
- 2) Musiikin ammattiopiskelijoiden harjoittelumäärät laulussa eroavat huomattavasti sen mukaan, mikä heidän pääinstrumenttinsa on. Laulua pääinstrumenttinaan opiskelevat vastaajat harjoittelevat yleisesti ottaen enemmän laulua kuin vastaajat, joiden pääinstrumentti on jokin muu.
- 3) Kyselyyn vastanneet kokevat psykologista turvallisuutta keskimäärin usein tai melko usein ja laulullista minäpystyvyyttä keskimäärin joskus. Tietoisen harjoittelun piirteitä vastaajat tunnistavat toiminnassaan keskimäärin joskus tai melko usein, mutta kokemukset jakautuvat ja ovat yksilöllisiä.
- 4) Musiikin ammattilaistausta, laulutuntihistorian pituus tai viikoittainen harjoittelumäärä eivät näytä olevan yhteydessä laulunopetuksessa koettuun psykologiseen turvallisuuteen. Psykologisen turvallisuuden kokemusten keskiarvot ovat samankaltaisia eri vastaajaryhmien välillä, vaikka yksilöllisiä eroja tietenkin esiintyy.
- 5) Sekä musiikin harrastajat, musiikin ammattilaiset että musiikin ammattiopiskelijat kokevat laulullista minäpystyvyyttä keskimäärin joskus. Erot eri ryhmien välillä ovat pieniä.
- 6) Vastaajat, joilla on pitkäaikainen kokemus laulutunneilla käymisestä, harjoittelevat määrällisesti enemmän, kokevat laulullista minäpystyvyyttä useammin ja tekevät tietoista harjoittelua useammin kuin vastaajat, joilla on lyhytaikainen kokemus laulutunneista.
- 7) Vastaajat, jotka harjoittelevat viikoittain paljon, kokevat laulullista minäpystyvyyttä useammin ja tekevät tietoista harjoittelua useammin kuin vastaajat, jotka harjoittelevat viikoittain vähän tai ei lainkaan.

8) Vastaajat kokevat laulunopettajan olevan kiinnostunut keskimäärin vain joskus heidän itsenäisestä harjoittelustaan. Musiikin ammattilaistausta, laulutuntihistorian pituus tai viikoittaisen harjoittelun määrä eivät ole yhteydessä tähän kokemukseen.

9) Vastaajat kokevat keskimäärin usein tai melko usein, että he ovat täysin ymmärtäneet laulunopettajan neuvot sekä tunnilla tehtävien ääniharjoitusten tarkoituksen. Toisaalta vastaajat kokevat keskimäärin vain joskus, että heidän itsenäiset harjoittelusessionsa ovat jäsentyneitä ja johdonmukaisia kokonaisuuksia.

10) Vastaajat kokevat keskimäärin joskus tietävänsä itse sopivia ratkaisuja harjoittelun aikana kohdattuihin lauluteknisiin haasteisiin. Pitkään laulutunneilla käyneet kokevat pystyvänsä ratkaisemaan lauluteknisiä haasteita itsenäisesti keskimäärin selvästi useammin kuin lyhyen aikaa laulutunneilla käyneet.

Näiden havaintojen perusteella voidaan esittää muun muassa seuraavia tulkintoja:

1) Jokainen laulaja, laulun harrastaja ja laulun opiskelija on yksilö, jonka harjoittelutottumukset ovat erilaiset. Ammatillainen tai ammattiopiskelija ei välttämättä koe harjoittelevansa laulun harrastajaa tietoisemmin. Opettajan ei ole tarpeen olettaa, että oppilaan pitkä musiikillinen tausta tarkoittaisi tietoisempaa lauluharjoittelua. Kaikki laulajat voisivat todennäköisesti hyötyä yksilöllisestä ja oppilaslähtöisestä harjoittelun ohjauksesta.

2) Suuremman harjoittelumäärän, tietoisemman harjoittelun sekä laulullisen minäpystyvyyden välillä on yhteyksiä. Runsaampi itsenäinen harjoittelu-aika lauluinstrumentin äärellä saattaa auttaa harjoittelijaa kehittämään harjoittelutapojaan tietoisemmiksi, monipuolisemmiksi ja laadukkaammiksi, minkä myötä hän kokee kehittyvänsä ja osaavansa enemmän. Toisaalta yhteydet voivat johtua siitä, että omiin taitoihinsa myönteisesti suhtautuvat laulajat ovat motivoituneempia harjoittelemaan tietoisemmin sekä määrällisesti enemmän. Pelkkä harjoitteluajan lisääminen ei välttämättä tee harjoittelusta aiempaa tietoisempaa, mutta se luo edellytyksiä tietoisempien harjoittelurutiinien kehittymiselle.

3) Laulullinen minäpystyvyys on subjektiivinen kokemus omista laulullisista kyvyistä tietyllä hetkellä, tietyssä kontekstissa ja tiettyjen tehtävävaatimusten ympärillä. Ammatillainen tai ammattiopiskelija ei välttämättä koe laulullista minäpystyvyyttä harrastajaa useammin, sillä kontekstit ja tehtävävaatimukset ovat erilaisia.

4) Pitkään laulutunneilla käyneet kokevat laulullista minäpystyvyyttä muita useammin. Laulunopetus saattaa täten hitaasti, pitkällä aikavälillä lisätä laulullisen minäpystyvyyden

kokemuksen yleisyyttä ja laulajan luottamusta omiin taitoihinsa. Toisaalta yhteys voi johtua siitä, että ihmiset, jotka uskovat enemmän laullisiin kykyihinsä, ovat motivoituneempia jatkamaan laulutunneilla pidempään.

5) Pitkään laulutunneilla käyneet toteuttavat myös tietoisien harjoittelun piirteitä omassa toiminnassaan muita useammin. Pitkä kokemus laulutunneilla käymisestä voi antaa parempia edellytyksiä omaan itsenäiseen harjoitteluun, kun ihminen on pitkäaikaisen koulutuksen myötä tietoisempi omasta instrumentistaan. Toisaalta yhteys voi johtua siitä, että ihmisillä, jotka harjoittelevat tietoisesti useammin, on korkeammat tavoitteet laulun suhteen, minkä myötä he ovat motivoituneempia jatkamaan myös laulutunneilla pidempään.

6) Psykologinen turvallisuus toteutuu laulutunneilla keskimäärin usein. Yleisesti ottaen laulunopettajat onnistuvat usein luomaan opetustilanteisiin ilmapiirin, jonka oppilaat kokevat turvalliseksi.

7) Laulunopettajat eivät oppilaiden kokemusten perusteella osoita keskimäärin useinkaan kiinnostusta oppilaiden itsenäiseen harjoitteluun, vaikkakin opettajakohtaiset erot voivat olla suuria. Voi olla, että yleisesti ottaen itsenäisen harjoittelun tukemista ei nähdä kiinteänä osana opettajan tehtävää, vaan harjoittelun sisällön ja toteuttamisen katsotaan kuuluvan oppilaan vastuulle. Erityisesti musiikin ammattiopiskelijat kokevat jäävänsä yksin itsenäisen lauluharjoittelun toteuttamisessa.

8) Laulun (erityisesti laulutekniikan) itsenäinen harjoittelu on erittäin vaativaa, sillä kyky ratkaista itsenäisesti lauluteknisiä haasteita vaatii paljon kokemusta ja tietämystä. Onnistumisen ja oppimisen kokemukset laulutunnilla eivät välttämättä luo onnistumisen ja oppimisen kokemuksia itsenäisessä harjoittelussa. Voi olla, että tästä syystä monet laulajat kokevat itsenäisen harjoittelun jäsentämisen vaikeaksi, keskittyvät itsenäisesti ohjelmiston omaksumiseen ja jättävät laulutekniikan harjoittelun opettajan johdolla tehtäväksi.

4.2 Laadulliset tulokset

Tässä luvussa esittelen kyselylomakkeen avovastauksista muodostuneet laadulliset tulokset tiiviissä ja analyttisessä muodossa. Vastauksia saatiin 226. Avovastausaineistosta tuli erittäin laaja ja moniääninen, mikä johti aineiston käsittelyyn sekä laadullisesti että taidelähtöisesti (ks. Tutkimusasetelma-luku). Tässä esiteltävä laadullinen analyysi on rajattu tärkeimpiin aineistosta löydettyihin ilmiöihin, ja yksittäisiä aineistonäytteitä käytetään

esimerkkeinä. Aineiston kielellistä ja emotionaalista rikkautta on avattu runollisten transkriptioiden kokoelmassa, jonka tavoitteena on tuoda esiin vastaajien kokemusten monimuotoisuus toisenlaisessa muodossa. On suositeltavaa, että lukija tutustuu rinnakkain sekä perinteisiin laadullisiin tuloksiin että runojen välittämiin kokemusten sävyihin.

4.2.1 Psykologinen turvallisuus ja laulullinen minäpystyvyys kytkeytyvät sopivan harjoitustilan löytämiseen

Suurin haasteeni tällä hetkellä on hyvän harjoitustilan löytäminen. Pelko siitä, että häiritsee muita, haittaa harjoittelua. (musiikin ammattilainen)

Omassa rauhassa harjoittelu ilman kuulijoita ja arvostelijoita olisi tärkeä saada järjestymään edes joskus. (musiikin harrastaja)

Lähes 40 vastaajaa nosti avovastauksessaan esille harjoittelutilan löytämisen vaikeuden, mikä tekee siitä yhden yleisimmistä aineistosta nousseista teemoista. Huomionarvoista on, ettei vastauksissa noussut juurikaan esiin harjoitustilan fyysisiä rajoitteita sinänsä vaan niiden taustalla olevia psykologisia ja sosiaalisia tekijöitä. Selkeä tulos oli, että koti ei ole kaikille sopiva harjoitteluympäristö. Monet mainitsivat harjoittelun rajoitteeksi huonon äänieristyksen, erään musiikin harrastajan sanoin ”pahviseinät”, joiden takia ”ei voi kiusata muita”. Naapuruston reaktioiden pohtiminen korostui hyvin monissa vastauksissa: eräs harrastaja kertoi kotona laulaessaan ajattelevansa, että ”naapurit kuulevat ja ehkä häiriintyvät ja lisäksi arvostelevat” hänen lauluaan. Kerrostalossa asuva musiikin ammattilainen kertoi harjoittelun hankaluudesta: ”joko mietin, häiritsevätkö naapureita, kuuntelevatko he, ärsyttääkö heitä tai sitten laulan hiljaa ja kevyesti”. Musiikin ammattiotiskelija avasi kokemustaan samansuuntaisesti: ”sitte ku kämpillä haluis pystyä tree- naa nii sitte vaan miettii että jaa tullee koha naapurit kohta ovelle käskee lopettaa että kehtaanko mä tää ulvoa”. Myös perheenjäsenten häiritseminen, erään harrastajan sanoin ”muun perheen soraäänät”, huolestuttivat monia. Eräs musiikin harrastaja totesi, että ”kotona harjoittelu ei onnistu, kun puoliso on paikalla” ja toinen harrastaja kertoi ajattelevansa, että ”puoliso varmaan lähinnä pitelisi korviaan tai nauraisi ääniharjoitteita”.

On kuitenkin tärkeää huomata, että vastauksissa ei noussut esille lähipiirin tai naapuruston *todellisia* kielteisiä reaktioita vaan vastaajien huolta siitä, millaisia reaktioita he *kuvittelevat* saavansa muilta, jos ryhtyvät harjoittelemaan kotona. Täten todellinen ongelma ei siis ole välttämättä äänen vuotaminen muihin tiloihin sinänsä vaan pelko siitä, että toi-

set saattavat kuulla. Sopivan harjoittelutilan puute on hyvä esimerkki siitä, kun psykologisen turvattomuuden kokemus rajoittaa tietoista harjoittelua. Jos ihminen kokee tilanteen turvattomaksi, hän ei uskalla ilmaista itseään emotionaalisesti (esimerkiksi laulaa) ilman pelkoa negatiivisista seurauksista tai arvostelusta (Lateef 2020). Psykologisesti turvallisen harjoittelutilan merkitys on tunnistettu aiemmassa tutkimuksessa (esim. Cheng ym. 2023, 351–352), mutta harjoittelua käsittelevissä teorioissa (esim. Ericsson ym. 1993) sitä ei ole huomioitu.

Pyrkimys siihen, ettei häiritsisi muita, on ymmärrettävää ja hienotunteista. Toisaalta monia kovaäänisempiäkin instrumentteja saatetaan harjoitella kodeissa asumismuodosta riippumatta, ja laulaminen voisi kuulua osaksi normaaleja arjen ääniä siinä missä puhekin. Harjoiteltava laulugenre vaikuttaa myös äänen kantavuuteen: erityisesti klassisesti resonoiva ääni saattaa kuulua helpommin muihin tiloihin. Eräs musiikin ammattopiskelija kuvasi tätä hyvin toteamalla, että ”isoäänisenä harjoittelutilan löytäminen on tärkeää, ettei vahingossakaan hissuttele liikaa --- tai koe, että oma ääni häiritsee esim. naapureita.”

Harjoittelemisen toisten kuullen voi siis asettua tietoisien harjoittelun esteeksi, jos harjoitteluympäristöä ei koeta psykologisesti turvalliseksi. Se, että harjoitustila koetaan psykologisesti turvattomaksi, saattaa liittyä myös matalaan laululliseen minäpystyvyyteen tai laululliseen häpeään. Eräs musiikin ammattopiskelija (pääinstrumentti muu kuin laulu) sanoitti kokemustaan seuraavasti: ”Laulun harjoitseminen on ollut minulle pitkään vaikeaa, koska olen hävennyt vapaata äänenkäyttöä tiloissa, joissa muut saattavat sitä kuulla”. Toinen ammattopiskelija (pääinstrumentti laulu) kuvasi äänellisen epävarmuutensa rajoittavan harjoittelua: ”Suurin haaste on epävarmuus omasta äänestä ja osaamisesta. Ei tee mieli harjoitella kun pelkään että joku viereisessä huoneessa kuulee”. Epävarmuutta kuvasi myös musiikin harrastaja, joka kertoi laulavansa kotona ilman äänieristystä: ”yleensä en ole uskaltanut rentoutua täysin ja laulaa vapaasti, vaan sen sijaan olen laulanut varovasti. --- Häpeä ja turhautuminen ovat olleet voimakkaita ja niiden kanssa oleminen on värittänyt itsenäisiä harjoittelukokemuksia.” Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että matala laulullinen minäpystyvyys voi lisätä psykologisen turvattomuuden kokemuksia sellaisissakin tilanteissa, joihin ei suoraan liity vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Pelkkä sosiaalinen riski siitä, että toiset saattavat kuulla, voi tehdä tilanteesta turvattoman tai epämukavan. On todennäköistä, että äänellinen epävarmuus on opittu aiempien sosiaalisten kokemusten kautta. Yllä mainittu musiikin harrastaja toi esille juuri tätä problematiikkaa, jossa aiemmin omaksutut sosiaaliset mallit ovat synnyttäneet laulullisen epävarmuuden ja häpeän kokemuksia:

Ehkä suurin haasteeni on itse asiassa oma suhtautumiseni siihen, että muut kuulevat lauluani tai harjoitteluani. Se on äärimmäisen haastavaa uskaltaa ottaa itselleen niin paljon tilaa ja pitää omituisia, hauskoja, rumia, kauniita, kovia ääniä. Minulla ei ole koskaan ollut vertaisia kenen kanssa harjoitella tai --- muita jotka kannustaisivat tai rohkaisisivat minua harjoittelemaan laulamaan. Minulla ei ole hyvää mallia, kuinka suhtautua siihen, että pidän kovaa ääntä - tai siis myönteistä mallia. Paheksuvia, toruvia, vähätteleviä ja loukkaavia kommentteja esittäviä malleja on vaikka kuinka. (musiikin harrastaja)

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että toimivaan harjoittelutilaan kytkeytyvät fyysisen ympäristön lisäksi myös monet psykologiset, sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Toimimattoman harjoitustilan ongelma on, että se koetaan psykologisesti turvattomaksi. Tämä turvattomuuden kokemus voi osin kummuta toisten ihmisten todellisesta kielteisestä suhtautumisesta, osin laulajien omasta huolestuneisuudesta ja osin matalasta laullisesta minäpystyvyydestä. Psykologisen turvattomuuden kokemukset ja matala minäpystyvyys saattavat kytkeytyä toisiinsa: matala minäpystyvyys saa harjoitustilan näyttämään psykologisesti turvattomalta. Vastaavasti turvattomuuden kokemus kannustaa ”vokaaliseen piiloutumiseen” (Tarvainen 2020), mikä voi ylläpitää matalaa minäpystyvyyttä. Matalan minäpystyvyyden ja turvattomuuden kokemusten toisiaan ruokkiva kierre voi siis joskus estää tietoiseen harjoitteluun syventymisen ja vapautuneen äänenkäytön.

On myös huomattava, että tulosten perusteella harjoitustilan löytämiseen liittyviä vaikeuksia näyttää olevan niin laulun alkutaipaleella kuin heillä, joilla on yli yhdeksän vuoden kokemus laulutunneista. Voi kuitenkin olla, että hyvin kokeneilla laulajilla minäpystyvyyden ja psykologisen turvattomuuden merkitys on tässä kokonaisuudessa pienempi – tällöin sopivan tilan puute voi olla enemmän käytännön ongelma, joka ei välttämättä sinänsä kerro laulajan omasta tai lähimpiin suhtautumisesta laulamiseen. Sopivan harjoitustilan puute kuitenkin rajoittaa harjoittelumääriä pitkästäkin kokemuksesta huolimatta: valtaosa kaikista vastaajista, jotka kertoivat harjoitustilaan liittyvistä ongelmista, ilmoittivat harjoittelevansa 1–3 tuntia viikossa tai vähemmän.

Ratkaisuja on löytynyt. Eräs musiikin harrastaja kertoi harjoittelevansa autossa: ”Autossa laulan kovaa ja korkealta, muiden kuullen en samalla tavalla.” Toinen harrastaja kertoi tekevänsä samoin ja tunnisti myös autossa laulamisen haasteet: ”Laulan usein autossa, mikä ei ole kovin suositeltavaa, eikä kovin hyvin palvele tekniikkaa, mutta auttaa edes kappaleen oppimisessa.” Eräs harrastaja kertoi, ettei anna toisten reaktioiden vaikuttaa

omaan harjoitteluunsa ja oli samalla kyselyn ainoa vastaaja, joka kertoi lähipiiriin *todellisesti* kielteisestä reaktiosta. Parhaimmillaan sosiaaliset tukijoukot – Gruberia (2008) lainaten ”varjoihin jäävät ihmiset” (*persons in the shadow*) – tukevat ja kannustavat laulajan itsenäistä harjoittelua, mutta valitettavasti aina näin ei tapahdu:

Sulkeudun itsenäisen harjoituksen ajaksi omaan työhuoneeseeni. Kuvittelen etteivät naapurit kuule. Eivät valita koskaan. Mieheni kuulee, kun laulan enimmäkseen klassisia kappaleita. Kyselee miksi laulat noin kauheita lauluja. Hän pitää pop-musiikista ja iskelmistä. (musiikin harrastaja)

4.2.2 Riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta voi rajoittaa tietoista harjoittelua

Yhteensä lähes 40 vastaajaa toi eri tavoin esille, kuinka riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta voi rajoittaa tietoista harjoittelua. Analyysin perusteella riippuvaisuus opettajasta näyttäytyi pääosin kahdella tavalla: (1) opettajaa tarvitaan ratkaisemaan äänitekniisiä haasteita ja (2) opettajan palautetta tarvitaan tukemaan onnistumisten hahmottamista. Käsittelem tässä luvussa nämä osa-alueet erikseen aloittaen ensin mainitusta.

Itsenäisesti harjoitellessa on joskus haastavaa päästä kärryille, mistä kiikastaa jos jokin ei toimi. Laulutunnilla opettaja usein osaa antaa heti vinkin, jolla päästä eteenpäin. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla 1–3 vuotta)

On myös välillä vaikea paikantaa, että mitä muuttamalla voisi eteen tulevat ongelmat korjata, sillä vaikka kuulee että tässä kohtaa oli hankaluus, niin omassa ”työkalupakissa” ei välttämättä ole keinoja tarpeeksi. (musiikin ammattiopiskelija, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Lähes 20 vastaajaa toi avovastauksissaan esille tietoista harjoittelua häiritsevän haasteen: lauluteknisten ongelmien itsenäinen ratkaisu on vaikeaa. Haaste koskee niin harrastajia, ammattilaisia kuin ammattiopiskelijoitakin. Alle vuoden laulutunneilla käynyt harrastaja kertoi, ettei hänellä ”ole vielä työkaluja korjata omaa tekniikkaa kunnolla, jos jokin ääni tuntuu vaikealta saavuttaa” ja toinen harrastaja totesi, että ”vaikka teoriassa saattaa ymmärtää, että mikä on pielessä, ei tiedä, miten sen voisi korjata” ja että ”monesti tuntuu, että itsenäinen harjoittelu vie laulutekniikkaa heikompaan suuntaan”. 1–3 vuotta laulutunneilla käynyt musiikin ammattilainen koki kehittymisen olevan haastavaa, ”kun ei ole

vielä tarpeeksi eväitä siihen, mitä kannattaisi omassa laulussaan muuttaa, että pääsisi ha-
luttuun lopputulokseen”. 4–6 vuotta laulutunneilla käynyt musiikin ammattiopiskelija to-
tesi, ettei hän aina keksi korjausliikettä, ”jos laulaminen alkaa kiristämään kurkussa” ja
toinen yhtä pitkään tunneilla käynyt ammattiopiskelija koki harjoittelun hankalaksi,
koska on ”vaikeaa löytää tiettyjä teknisiä asioita itsenäisesti”.

Tällaiset kokemukset ovat hyvin ymmärrettäviä uusien motoristen taitojen kehityksen al-
kuvaiheessa, jolloin oppija joutuu luonnollisesti nojautumaan opettajan asiantuntemuk-
seen. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin (esim. Hallam 2001; StGeorge ym.
2012), tietoinen harjoittelu ja oman toiminnan säätely on vaikeaa silloin, kun ymmärrys
itse substanssista (esimerkiksi laulutekniikasta) on vasta kehittymässä. Tällöin voi hel-
posti syntyä – erästä vastaajaa lainaten – ”usein sellainen olo, etten tiedä mitä teen”.
Koska suurin osa harjoittelusta tapahtuu itsenäisesti, opiskelijan olisi kuitenkin opittava
vähitellen tunnistamaan ja ratkaisemaan harjoittelun ongelmia itse (Frey-Monell 2010).
Aiemmat musiikin harjoittelua käsitelleet tutkimukset (esim. Araújo 2016; Bonneville-
Roussy & Bouffard 2015; Hallam ym. 2012) ovatkin osoittaneet, että opiskelijan itsenäi-
set ongelmanratkaisutaidot yleensä kehittyvät musiikillisen kokemuksen karttuessa.

Tämä tutkimus kuitenkin antaa ymmärtää, että näin ei aina välttämättä tapahdu laulun
kontekstissa. Mielenkiintoinen havainto on, että kokemuksia lauluteknisten ongelmien
ratkaisemisen vaikeudesta esiintyy yhtä lailla vastaajilla, joilla on erittäin pitkä kokemus
laulutunneista. 6–9 vuotta laulutunneilla käynyt ammattilainen totesi seuraavasti: ”toisi-
naan osaan nimetä ääniteknisen ongelman, johon harjoitellessani törmään, mutta en osaa
ratkaista sitä omin avuin”. Niin ikään 6–9 vuotta laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija,
jonka pääinstrumentti on laulu, kertoi keskittymisensä herpaantuvan välillä jos ”omat on-
gelmanratkaisukeinot eivät riitä: jokin kohta, nuotti, vokaali, fraasi tms. on liian hankala
ja tuntuu että tarvitsisin ulkopuolisen neuvoa”. Yli yhdeksän vuotta laulunopetusta saanut
ammattilainen kertoi olevansa ”epävarma ja hieman kärsimätön”, jos hän ei ”osaa itse
ratkoa pulmaa treenatessa” ja samoin yli yhdeksän vuotta laulunopetusta saanut ammat-
tiopiskelija, jonka pääinstrumentti on laulu, koki usein harjoitellessaan haasteita: ”Yksin
harjoitellessa kohtaan usein umpikujia, joihin tarvitsen myöhemmin opettajan apua”. Eräs
musiikin ammattiopiskelija, niin ikään yli yhdeksän vuoden laulutuntikokemuksella ku-
vaili tuntemuksiaan seuraavasti: ”Koen turhauttavaksi myös, että minusta tuntuu usein
siltä, että vaikka olen laulanut tosi pitkään ja olen tosi edistynyt, en osaa ratkoa ongelmia
yksin. En tiedä useinkaan mikä on oikea korjaustapa millekin ongelmalle.”

Tulosten perusteella näyttää siltä, ettei pitkäkään kokemus laulutunneilla käymisestä aina välttämättä lisää laulajan kykyä ratkaista äänitekniisiä ongelmia itsenäisesti, vaan riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta saattaa säilyä hyvinkin pitkään. Tulokset vahvistavat aiemmissa tutkimuksissa esiin tullutta näkemystä siitä, että musiikin harjoittelija voi olla hyvinkin motivoitunut, vaikkei välttämättä osaa hyödyntää tehokkaita ongelmanratkaisustrategioita (Austin & Berg 2006; McPherson & Renwick 2001). Jos laulaja on käynyt laulutunneilla yli yhdeksän vuoden ajan, voidaan varmuudella tulkita, että hän on motivoitunut kehittymään laulajana. Itsenäisen harjoittelun kannalta on kuitenkin merkittävä ongelma, jos laulaja kokee pitkästäkin kokemuksesta huolimatta, ettei hän osaa ratkaista harjoittelussa kokemiaan haasteita itsenäisesti. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että siirtymä kohti itsenäisempää tietoista toimintaa ei tapahdu aina itsestään vaan edellyttää tietoista pedagogista tukea. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (esim. Hallam 2001).

Omien taitojen epäileminen ei välttämättä rajoitu vain ongelmakohtien ratkaisuun, vaan se voi leimata itsenäistä harjoittelua kokonaisuudessaan. Eräs musiikin ammattilainen kertoi edelleen epäilevänsä, osaako hän harjoitella oikein: ”yksin harjoitellessa on usein mielen päällä, että teenkö asioita teknisesti väärällä tavalla, ja onko näin ollen olemassa vaara, että väärä tekniikka jää lihasmuistiin”. Toinen musiikin ammattilainen koki samoin: ”aina epäilyttää, tekeekö asiat oikein, vai vahvistaako jotain väärää tapaa”. Kolmas ammattilainen kertoi pohtivansa ”mikä on normaalia äänen käytössä” sekä sitä, ”miten tietää, mikä on riittävästi” ja onko ”harjoitellut oikein”. Eräs musiikin harrastaja kertoi pelkäävänsä, että hän oppii itsenäisesti harjoitellessaan ”virheellisiä tekniikoita, joista on vaikea päästä eroon” ja toinen musiikin harrastaja kertoi ohittavansa vaikeat kohdat, ”kun pelkää että harjoittelee väärin”. Huomionarvoista on, että kaikki yllä mainitut vastaajat kertoivat käyneensä laulutunneilla yli yhdeksän vuotta.

Samanlaisia kokemuksia oli myös pitkällä olevilla musiikin ammattiopiskelijoilla. Eräs opiskelija kuvaili, että ”on todella vaikea tietää mitä harjoitellessa oikeastaan tulisi tehdä, jotta ei esimerkiksi aiheuta hallaa omalle äänelleen tai vahingoita sitä”. Toinen ammattiopiskelija vertasi ongelmanratkaisun haasteellisuutta laulun ja ulkoisten instrumenttien välillä: ”soittajana usein silmällä näkee omia virheitään ja mitä pitäisi korjata, mutta laulaessa kun ei aina näekään kaikkea, on se paljon hankalampi hahmottaa”. Juuri tämä visuaalisen palautteen puute voi tehdä oman toiminnan itsearviointista vaikeaa:

--- pelottaa välillä: mitä jos teen jotakin väärin ja menetän ääneni kokonaan tai vahingoitan sitä? Tai --- opin väärin tai huonoja tapoja, joista on myöhemmin vaikea päästä eroon. Laulaessa en 'näe' juuri mitään mitä tapahtuu ja tuntuu, etten useinkaan tiedä, mistä lopputuloksen onnistuminen tai epäonnistuminen johtuu. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Se, että pitkään laulunopetusta saaneet laulajat kertoivat edelleen pohtivansa sitä, rasittavatko ääntään tai vahvistavatko väärin tekniikoita harjoittellessaan, herättää kysymyksen siitä, missä määrin laulunopetus onnistuu lisäämään laulajien ymmärrystä äänen fysiologisista ja toiminnallisista mekanismeista. Vajavainen tietämys siitä, millaiset keholliset rakenteet vaikuttavat laulamiseen ja miten niitä voi itse ohjata, voi ymmärrettävästi tehdä ongelmanratkaisusta haasteellista ja lisätä epäilyä siitä, osaako harjoitella itse teknisesti turvallisesti. Eräs ammattiopiskelija kertoi kuitenkin löytäneensä haasteeseen ratkaisun:

Välillä tulee olo, etten tiedä mitä pitäisi tehdä jonkin asian korjaamiseksi/parantamiseksi, mutta onnekseni teen laulutunnilla hyvät muistiinpanot, joten niiden avulla useimmiten saan lopulta ongelmat ratkottua ja edistettyä ongelmapaikkoja. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Toinen ammattiopiskelija kertoi osaamisensa kehittyneen kokemuksen karttuessa:

Nykyään harjoitteluni on tehokkaampaa kun tiedän paremmin mitä pitää tehdä esim. teknisesti. Aiemmin monta vuotta oli sellaista hakuammuntaa, etten ihan ollut varma mitä hain ja menikö joku asia teknisesti oikein vai ei. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 6–9 vuotta)

Kolmas ammattiopiskelija kertoi, kuinka laulunopettaja on tukenut itsenäistä harjoittelua ja ongelmanratkaisua antamalla tehtäviä, joiden fokus on tietoisesti rajattu:

Koen, että alkuun itsenäinen lauluharjoittelu oli todella turhauttavaa, sillä asiat, joita olin hakemassa, eivät meinanneet itsenäisesti enää löytyä. Nykyinen opettajani lähti liikkeelle siitä, että hän antaa aina yhden työkalun mukaan kotiin tehtäväksi kertoen mitä sillä haetaan. Koin, että tämä mullisti harjoitteluni. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 6–9 vuotta)

Riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta näkyy aineistossa toisellakin tavalla kuin vaikeudessa ratkaista äänitekniisiä haasteita itsenäisesti. Lähes 20 vastaajaa toi esille, että omien onnistumisten arviointi on vaikeaa ilman opettajan antamaa välitöntä palautetta. Monilla vastaajilla oli samantyyppinen kokemus kuin eräällä musiikin ammattilaisella: ”opettajan kanssa laulaessa onnistun useammin, kuin itse harjoitellen”. Itsenäisesti harjoitellessa voi syntyä myös kokemus, että ”ei saa ääntä soimaan niin hyvin” (ammattiopiskelija), ”tunnilla tehdyt harjoitteet eivät onnistu yksin --- samalla tapaa” (ammattiopiskelija), ja ”harjoittelu ilman laulunopettajan antamaa palautetta ja vinkkejä on haasteellisempaa” (harrastaja).

On jälleen kiinnitettävä huomiota siihen, että tällaisia kokemuksia löytyi niin laulun alkutaipaleella olevilta kuin hyvin kokeneilta laulajilta. 4–6 vuotta laulutunneilla käynyt harrastaja kertoi, että hänen on aina ollut vaikea arvioida itseään laulajana ja sitä, ”meneekö hyvin vai keskinkertaisesti”, ja toinen yhtä pitkään tunneilla käynyt harrastaja totesi, että ”on helpompi harjoitella, kun on joku sanomassa, että tee näin, huomaitko tuon yms.” Niin ikään 4–6 vuotta laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija koki oman tietotasonsa olevan vielä niin matala, ettei hän ole varma, ”viekö oma harjoittelu jotakin asiaa parempaan vai huonompaan suuntaan”, ja toinen yhtä kauan tunneilla käynyt ammattiopiskelija kuvasi olevansa ”vielä tässä vaiheessa opintoja yllättävän riippuvainen opettajan tuesta ja ’ulkoisista korvista’”. Lisäksi hän jatkoi, että ”opettajan tukeen nojautuminen liittyy siihen, että halutun lopputuloksen löytyminen itsenäisesti harjoituskopissa tuntuu vaikealta, kun ei vielä luota omaan tekemiseensä”. 6–9 vuotta laulutunneilla käynyt ammattilainen koki välittömän palautteen puutteen harjoittelussa ongelmaksi: ”tällöin jään pieneen limbo-tilaan, sillä en tiedä olenko onnistunut tavoitteessani toivomallani tavalla”. Samantyyppisestä epävarmuudesta ja vaikeudesta arvioida onnistumisia itsenäisesti kertoi myös hyvin pitkään laulutunneilla käynyt musiikin ammattiopiskelija:

Usein minulla on sellainen olo, että en tiedä mihin keskittyä. Teen harjoitteita, joita teemme tunneilla, mutta en ole varma oliko se nyt hyvin vai ei. Usein tunneilla tuntuu, että kun teen asioita "oikein" siinä ei ole minulle selkeää johdonmukaisuutta miksi. Siksi en osaa yksin harjoitellessani arvioida samalla tavalla. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti muu kuin laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Kaiken kaikkiaan tulokset antavat ymmärtää, että riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta näkyy kahdella tavalla. Ensinnäkin osa laulajista tarvitsee opettajaa auttamaan lauluteknisten ongelmien ratkaisussa. Toiseksi osa laulajista tarvitsee opettajan välitöntä palautetta, joka auttaa hahmottamaan, milloin laulaja onnistuu toivotulla tavalla. On mahdollista, että ulkopuolisen palautteen merkitys korostuu kaikista instrumenteista eniten juuri laulussa, sillä on vaikeaa arvioida itse toimintaa, jonka muut näkevät ja kuulevat eri tavalla (Bandura 1997). Toisaalta pitkittynyt riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta voi kääntyä suureksi ongelmaksi tietoisessa harjoittelussa. Silloin kun laulaja ei tiedä, miten korjata lauluteknisiä haasteita itsenäisesti, olisi yksin harjoitellessa periaatteessa mahdollisuus keskittyä siihen, mikä menee hyvin. Mutta jos laulaja ei koe tunnistavansa, milloin asiat menevät hyvin ja toivotulla tavalla, hänen on mahdotonta tietää, mitä pitäisi ylipäätään korjata ja mitä vahvistaa ilman opettajan läsnäoloa. Erittäin merkille pantavaa on, että tällaisia epätietoisuuden kokemuksia löytyy myös pitkään laulunopetusta saaneilta laulajilta.

Vaikka laulunopetus onnistuu määrällisten tulosten perusteella psykologisessa turvallisuudessa, tutkimuksen laadulliset tulokset herättävät vakavan pedagogisen kysymyksen siitä, onnistuuko laulunopetus riittävästi tukemaan laulajien toimijuutta ja autonomiaa. Henkilökohtaisen instrumenttiopetuksen kyvyttömyyttä lisätä oppilaan itsenäisyyttä on kritisoitu aiemminkin (esim. López-Íñiguez & Burnard 2022). On tietenkin laulunopettajan ydintyötä antaa aktiivisesti palautetta ja pyrkiä auttamaan laulajia ongelmanratkaisussa mahdollisimman hyvin. Mutta laulajan tietoinen harjoittelu ja autonomia eivät kehity siten, että opettaja tarjoaa valmiit ratkaisut kaikkiin laulullisiin haasteisiin. Crocco ja Meyerin (2021) mukaan pitkällä tähtäimellä opettajan tehtävä on kasvattaa laulajista ”itsensä opettajia”, jotka voivat hyödyntää sekä opettajan että laulajan itsensä kehittämiä työkaluja. Jos tätä asiantuntijavastuuta ei aktiivisesti hajauteta opettajalta laulajalle, vaarana on, että laulaja jää pitkästä kokemuksesta huolimatta liian riippuvaiseksi opettajasta (Crocco & Meyer 2021). Epätietoisuuden ja turhautumisen kokemukset itsenäisessä harjoittelussa ovat omiaan vaikuttamaan myös laululliseen minäpystyvyyteen.

Se, että pitkälläkin olevat laulajat kokevat tarvitsevansa opettajan apua teknisissä ongelmakohtissa, voi johtua osittain siitä, että opettajan tunnilla antamien ohjeiden sovellettavuus muihin vastaaviin ongelmakohtiin jää epäselväksi. Kuten aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esille, jonkin teknisen ratkaisun ”tietäminen” ei vielä tarkoita sen ”älykstä toteuttamista” tai soveltamista (Byo & Cassidy 2008). Lisäksi harjoittelua ja ylipäätään oppimista voi monimutkaistaa se, että opettajat saattavat lähestyä samoja teknisiä asioita eri

tavoilla. Lisäksi opettajien näkemysten välillä on vähintäänkin nyanssieroja sen suhteen, mitä hyvä laulaminen tarkoittaa (esim. LoVetri 2013). Onnistumisten itsenäinen arviointi on vaikeaa, sillä käsitykset onnistumisista vaihtelevat sosiaalisesti arvioidulla alalla. Jokainen opettaja on ”oma koulukuntansa”, ja jos opettajat vaihtuvat, uudet ja osittain erilaiset laulliset tavoitteet saattavat nousta esiin. Eräs 6–9 vuotta laulutunneilla käynyt laulaja kuvasi, kuinka opettajan vaihtaminen toiseen ja samalla ”opetuksessa tapahtunut paradigman valtava muutos on sekoittanut omaa harjoittelua --- lähinnä siis sitä, mitä kautta lopputulosta haetaan, vaikka haettu lopputulos olisikin samantapainen”. Harjoittelua voi häiritä myös, jos laulunopettajan käsitys hyvästä laulamisesta – erään ammattiotopiskelijan sanoin ”estetiikan rajoitteet” – ei vastaa laulajan omia arvostuksia. Eräs musiikin ammattilainen kuvasi, kuinka ”omaa ääneen luottaminen ja vapautuneisuus katosi lauluopintojen myötä”, sillä laulunopetus tuntui olevan ”täynnä sellaisia esteettisiä arvoja/ihanteita, jotka ovat ristiriidassa sellaisen musiikin ja laulajien kanssa, joita itse eniten ihailen”. Lisäksi se, mitä laulunopettaja ylipäättään hakee, voi joskus jäädä hämärän peittoon:

En oikein koskaan silloin aikoinani laulutunneilla käydessäni kokenut saavani juuri minulle sopivaa ohjausta. En ymmärtänyt aina mitä minun olisi pitänyt tehdä, jotta olisin saanut ääneni vieläkin paremmaksi ja tarkemmaksi --- Minä vain lauloin laulutunneilla ja yritin tehdä niin kuin sanottiin. En kuitenkaan oikein koskaan tiennyt mikä vaikutti onnistumiseeni tai epäonnistumiseeni. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Sen vähempää laulaja kuin laulunopettajakaan ei ”näe” lauluinstrumentin sisälle, joten tekninen ongelmanratkaisu ja onnistumisten arviointi on pitkälti opettajan asiantunteumuksen varassa, ja vastuu on todella suuri. Yksiselitteisten ratkaisujen löytäminen tekniisiin haasteisiin ei ole aina helppoa, sillä laulu on motorinen taitokokonaisuus, jossa samankin haasteen takana voi olla useita selittäjiä. Joskus voi käydä niin, että opettajan ohjeet eivät ole tuloksellisia tai kyseiselle laulajalle sopivia, mikä voi sekoittaa laulajan itsenäistä harjoittelua entisestään. Eräs yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt musiikin ammattilainen kuvasi nykyään olevansa ”tyytyväinen omaan harjoitteluun”, mutta olleensa aiemmin ”omassa harjoittelussa täysin hukassa johtuen huonosta opetuksesta”. Hän myös totesi, että hänelle ”ei ole koskaan sopinut mielikuviin perustuva opetus”, minkä lisäksi hän kertoi joutuneensa ”kärsimään kohtuuttoman määrän epävarmuuden vuosia”. Toinen musiikin ammattilainen koki pystyvänsä nykyään harjoittelemaan itsenäisesti, mutta kertoi, kuinka ”laulunopettajat ja metodit vaihtuivat, joten pysyvyyttä ei

ollut”, minkä myötä ”opintojen aikanakin suurimmat ahaa-elämykset tulivat itse tutkien ja asioita itsenäisesti opiskellen” ja kuinka ”piti aika paljon itse selvittää monesta teknisestäkin haasteesta”. Kolmas musiikin ammattilainen kertoi, kuinka haitallista riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta voi olla, jos opettajan ohjeet ovatkin epäsopivia ja häiritsevät tietoista harjoittelua ja laullista kehitystä:

Suurin haaste, mitä olen kokenut laulua harjoitellessani on ollut se, että ohjeiden mukaan "oikein" tekeminen ei pitkiin aikoihin tuottanut tulosta kuin äärimmäisen hitaasti tai jopa vei väärään. Sieltä sitten piti oppia pois yhtä hitaasti. Vihaksi pisti. --- Olen aina ollut ns. hyvä oppilas ja pyrkinyt tekemään niin kuin opettajat suosittelivat. Kun neuvot ovat olleet väriä, myös tulos on ollut karmea. Tästä olen kärsinyt koko laulutaipaleeni ajan. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Toisaalta useat laulajat jakoivat kokemuksiaan siitä, kuinka lopulta sopivan opettajan löytäminen on edesauttanut tietoisien harjoittelun onnistumista:

19-vuotiaana ammattiopinnot aloittaessani olisin tarvinnut vankkaa teknistä ohjausta. Sen sijaan opettajani sanoi, ettei "sun ääntöelimistö ehkä vaan ole laulamiseksi otollinen." Vasta 24-vuotiaana toisissa ammattiopinnoissa kohdasin opettajan, joka osasi tarttua tarvitsemiini asioihin minulle sopivilla keinoilla. Koin jälleen olevani hyvä ja taitava. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Laulutaipaleen alkua ajoilta muistan sen, etten oikein tiennyt mitä pitäisi tehdä ja miten harjoitella, mutta onneksi tuo haaste on korjaantunut vuosien saatossa. Äänen väsyminen on myös ollut melkoinen ongelma, mutta onnekseni olen siihenkin alkanut löytää ratkaisuja ja tunnistaa omat rajani. Onneni on ollut erittäin hyvä opettaja ja pedagogi. Hänen tukensa ja ohjauksensa ovat tehneet minusta sen laulajan ja muusikon, joka nyt olen. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Iso merkitys oli myös sillä, että löysin viimein opettajia, jotka pystyivät auttamaan minua äänenkäyttöni haasteissa, ja huomasin että oikeilla työkaluilla voin todella kehittyä. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että nojautuminen opettajan asiantuntemukseen voi parhaimmillaan kasvattaa laulajasta vähitellen yhä itsenäisemmän musiikillisen toimijan, joka tunnistaa oman instrumenttinsa ja kokee kykenevänsä ohjaamaan sitä kokemuksen karttuessa entistä paremmin myös itse. Kuten aiemmin luvussa esitellyt tulokset osoittavat, näin ei kuitenkaan aina tapahdu.

4.2.3 Liiallinen itsekriittisyys voi vaikeuttaa tietoista harjoittelua

Harjoittelu tuntuu usein epämiellyttävältä koska tuntuu etten osaa, ja siksi tulee harjoiteltua vähemmän kun haluaisi, ja tästä syntyy kierre joka ruokkii tunnetta omasta huonoudesta. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

--- oman äänen ja musiikillisen osaamisen epävarmuus voi tuoda haasteita harjoitteluun. Itsekritiikki omaa ääntä ja osaamista kohtaan voi aiheuttaa myös negatiivisia tunteita ja pahimmillaan vesittää koko harjoitusprosessin. Näiden tunteiden käsittelyyn tarvitsee työkaluja, joita olisi hyvä oppia laulutunneilla opettajan johdolla. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Lähes 30 vastaajaa toi esille, kuinka epävarmuus ja itsekritiikki omaa ääntä ja osaamista kohtaan voivat häiritä tietoisien harjoittelun onnistumista. Tulokset osoittavat hyvin selvästi, että laulu on monelle emotionaalisesti herkkä instrumentti. Eräs musiikin ammattilainen totesi osuvasti: ”Lauluääni on niin henkilökohtainen, että sen kehittämiseen on vaikeaa suhtautua neutraalisti ja objektiivisesti.” Eräs harrastaja koki itsenäisen harjoittelun vaikeaksi, sillä ”sisäinen kriitikko nostaa päätään”. Musiikin ammattiopiskelija vertasi lauluharjoittelua ulkoisten instrumenttien harjoitteluun ja toi esille, kuinka minäpystyvyyteen liittyvät arviot harjoittelun aikana voivat viedä keskittymisen pois itse harjoittelusta:

Lauluharjoittelussa olen kokenut mentaalisen puolen olevan vielä tärkeämpää kuin joissain muissa instrumenteissa --- oma haasteensa saada fokus vain itse tekemiseen treenin aikana (ei esim. negatiivisiin ajatuksiin itsestä ja itsensä pystyvyydestä) (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Epävarmuuden ja jopa laullisen häpeän kokemukset nousivat esille useissa vastauksissa. Eräs harrastaja koki ”oman häpeäkynnyksen ylittämisen ja vapautuneesti laulamisen” haasteeksi harjoittelussaan. Häpeä ei välttämättä liity suoraan vuorovaikutustilanteisiin vaan se voi nousta pintaan myös tilanteissa, joissa ihminen on yksin. Kaksi ammattiopiskelijaa kuvasi kokemuksiaan seuraavin sanoin:

Epäonnistumisen ja väärin tekemisen pelko vaikuttaa vaikka olisi yksin omassa tilassa eikä kukaan kuulemassa. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 1–3 vuotta)

Häpeä, se, että oma lauluääni kuulostaa rumalle. Tästä ylipääseminen kesti aikaa. Oudointa on se, että nämä tunteet tulevat myös esiin vaikka treenaisi suljetussa kopissa kellarissa. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Harjoittelua häiritsevän itsekriittisyyden tai laullisen häpeän taustalla voi olla aiempia kielteisiä kokemuksia tai omasta äänestä annettuja kielteisiä arvioita. Eräs ammattiopiskelija kuvaili, kuinka ”kaikki kritiikki, jota on joskus saanut, jää helposti kummittelemaan mieleen”. Toinen ammattiopiskelija ilmaisi kokemuksensa hyvin samankaltaisesti: ”Lauluopettajan palaute tai muukin palaute on myös joskus saattanut jäädä mieleen kummittelemaan niin, että se haittaa laulusuoritusta.” Kolmas ammattiopiskelija totesi, että kriittisen palautteen myötä ”oma käsitys äänestä on helposti vinoutunut”, minkä myötä äännessä alkaa kuulla ”asioita, jotka eivät ole totuudellisia, tai ääni yksinkertaisesti alkaa kuulostaa rumalta”.

Koska kielteiset näkemykset omasta laulamisesta ovat usein sosiaalisesti opittuja (Knight 2016), on todennäköistä, että itsekritiikin alkuperä on muiden esittämässä kritiikissä, jonka laulaja on sittemmin sisäistänyt. Minäpystyvyysteorian mukaan toisten antama palaute vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisiksi ihminen uskoo omat kykynsä (Bandura 1997), ja aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin, että kielteinen suhtautuminen omaan ääneen saattaa saada alkunsa yksittäisessäkin tilanteessa, jossa omaa laulua kommentoidaan emotionaalisesti haavoittavalla tavalla (Abril 2007; Bonshor 2017; Chong 2010; Hogle 2021). Itsekriittisyys on voinut saada alkunsa myös muussa (musiikillisessa) toiminnassa, josta se on heijastunut lauluharjoitteluun. Eräs musiikin ammattilainen, joka on käynyt laulutunneilla 1–3 vuotta, kuvasi kokemuksiaan seuraavasti: ”Pitkään en uskaltanut edes harjoitella yksin, kun pelkäsin niin kovasti virheitä ja etten sellaisen jälkeen enää ikinä avaisi suutani”. Kokemuksen karttuessa hänen ajattelunsa on kuitenkin muuttunut: ”Vähitellen aloin ymmärtää, ettei se, etten onnistu ensimmäisellä kerralla, tarkoita

etten koskaan onnistuisi. Nykyään nautin harjoittelustakin ja innostun, kun huomaan edistymistä”.

Joskus häpeä ja epävarmuus voivat kuitenkin ”jäädä päälle”, vaikka laullista edistymistä tapahtuisikin. 6–9 vuotta laulutunneilla käynyt musiikin harrastaja kertoo kokevansa ”jatkuvasti itseluottamuksen puutetta laulun suhteen vaikka opettaja miten kehuisi ja kertoisi että ollaan edistytty”. Musiikin ammattilainen, joka on käynyt yli yhdeksän vuotta laulutunneilla, kertoi, kuinka negatiivinen käsitys hänellä oli itsestään laulajana:

Aivan alkuvuosista oli kuitenkin minuun piintynyt selvä "huonon laulajan" identiteetti. Vaikka edistyin, en päässyt siitä irti. --- Olin siis väliin vihainen ja melkein aina turhautunut harjoitellessani itse. Toisinaan kuitenkin edistyin hieman, ja se tuntui aina luonnollisesti ihanalta. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Kriittinen suhde omaa ääntä kohtaan näkyy myös äänen nauhoittamisessa ja sen kuuntelemisessa. Eräs musiikin harrastaja, joka on käynyt laulutunneilla 1–3 vuoden ajan, totesi: ”on vaikeaa kuunnella omaa ääntä, se ei kuulosta yhtään siltä miltä sen haluaisin kuulostavan”. Toinen harrastaja, joka on käynyt laulutunneilla jo 6–9 vuoden ajan, kertoi edelleen suhtautuvansa ääneensä hyvin kriittisesti: ”en kuuntele omaa lauluani koskaan --- koska jos se ei ole tarpeeksi hyvää ehkä lopetan laulamisen kokonaan”. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt musiikin ammattilainen ilmaisi kokemuksensa voimallisesti: ”nauhoittaa ei kannata, koska nauhoitteita kuunnellessa tippuu korkealta ja kovaa”.

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että pitkälläkin olevan laulajan suhde omaan ääneen voi olla todella kriittinen, mikä voi hidastaa harjoittelua ja oppimista (vrt. Bandura 1997). Lisäksi osa laulajista kokee harjoitellessaan laullisen epävarmuuden tai häpeän kokemuksia (Seesjärvi 2025), jotka voivat joskus olla niin syvälle juurtuneita, etteivät edes onnistumisen kokemukset tai psykologinen turvallisuus laulutunneilla välttämättä muokkaa niitä – ainakaan kovin nopeasti. On mahdollista, että laulajan epävarmuus ja häpeä eivät aina näyttäydy opettajalle, sillä ihmiset pyrkivät lähtökohtaisesti vaikuttamaan ulospäin päteviltä ja osaavilta (Bandura 1997).

Vaikka monissa vastauksissa on mukana laullista häpeää ja äänellistä epävarmuutta, on kuitenkin huomattava, että kaikista vastauksista ei käy selkeästi ilmi, onko aina kyse itsekritiikistä omaa ääntä kohtaan vai omaa oppimisprosessia kohtaan. Vaikka minäpystyvyys taidon hallinnan suhteen ja taidon oppimisen suhteen ovat teorian tasolla kaksi eri asiaa (Ritchie & Williamon 2010), osa vastauksista antaa ymmärtää, että ne saatetaan joskus kokemuksen tasolla tulkita yhdeksi ja samaksi ilmiöksi. Onko siis mahdollista, että

tuntemus siitä, ettei osaa harjoitella laulua, voi joskus kytkeytyä tuntemukseen, että on tyytymätön omaan ääneensä? Ja toisinpäin: tuntemus siitä, että laulliset kyvyt ovat matalat, voi heijastua harjoittelun onnistumiseen, mistä voi syntyä itseään ruokkiva negatiivinen kierre? Ajatus sopii periaatteessa yhteen minäpystyvyysteorian kanssa, sillä Banduran (1997) mukaan ei riitä, että ihminen uskoo omiin kykyihinsä vaan hänen tulee uskoa myös omiin oppimisen kykyihinsä (Bandura 1997, 51–52). Jos täten laulutunnit keskittyvät vain laullisiin kykyihin ilman että aktiivisesti kehitetään laullisen oppimisen kykyjä eli harjoittelutaitoja, voiko käydä joskus niin, että laulutunnit eivät onnistu nostamaan laullista minäpystyvyyttä vaan voivat jopa laskea sitä?

Ilmiö, joka myös vaikuttanee minäpystyvyyteen, on se, että laulu on täysin kehollinen, elävä instrumentti. Se, että keho tuntuu joka päivä erilaiselta, voi tehdä itsenäisen harjoittelun onnistumisesta vaikeasti ennakoitavaa tai kuten eräs ammattilainen toteaa: ”niin kovin päiväkohtaista”. Täten laulajan kokemus siitä, ettei keho ”toimi” toivotulla tavalla, voi olla emotionaalisesti kuormittavaa ja tarjota alustan itsekriittisyyden kasvulle. Eräs ammattiopiskelija kuvaa, kuinka laulaessa on ”vaikeaa kuunnella instrumenttia, siis kehoa (ei ääntä) ja hyväksyä sen armoilla oleminen”. Eräs musiikin ammattilainen kuvasi laulamisen harjoittelussa suureksi haasteeksi sen, että ”ääni-instrumentti on aika ailahteleva”, minkä myötä ”jokainen päivä laulaminen tuntuu hieman erilaiselta”. Toinen ammattilainen kertoi, kuinka harjoittelu ”voi olla ärsyttävää, kun mikään ei toimi niin kuin yleensä” ja kolmas ammattilainen kuvasi, kuinka ”joinakin päivinä laulaa --- koko ajan keskittyen ja onnistumisen kokemuksia saaden, ja joskus tuntuu että raastaa ääniharjoituksia kymmeniä minuutteja eikä ääni selittämättömästä syystä edes lämpää”. Hän esitti myös itsekriittisyyden käsittelyn kannalta olennaisen huomion: ”--- tietenkin keho on joka päivä uusi, ja sitä pitää ymmärtää, mutta miten saada kehonsa rajallisuuden olemaan vaikuttamatta itsetuntoon?”

Tulosten perusteella osa laulajista on löytänyt ratkaisuja itsekriittisyyteen. Eräs ammattiopiskelija toi esille vertaistuen merkityksen: ”--- onneksi apua saa usein kavereilta ja voi jakaa omia ongelmia ja usein niihin saa vastauksia.” Hän antoi myös ymmärtää, että laulutunnit ovat auttaneet rakentamaan myönteisemmän suhteen omaa ääntä kohtaan: ”lauluoppilaana olen oppinut että ääntä ei saa pakottaa vaan pitää olla äänen kaveri ja tehdä yhteistyötä ja olla äänen kanssa yhtä”. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt musiikin ammattilainen kuvaili, kuinka ”iän ja kokemuksen tuoma lempeys ja ymmärrys omaa soitinta kohtaan on mahdollistanut viisaamman harjoittelun”. Myös eräs harrastaja kuvasi oivaltaneensa, kuinka erilaisten laulupäivien hyväksyvä tiedostaminen on tärkeää:

Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus ja ääni toimii vaihtelevasti päivästä toiseen. Siihen pitää suhtautua armahtavaisesti, ymmärtäväisesti ja lähteä varovasti, houkutellen kokeilemaan millainen päivä kehossa tänään on. (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla 1–3 vuotta)

Eräs ammattiopiskelija toi esille myönteisen minäpuheen tärkeyden sekä sen, että etäännyttää äänensä sopivalla tavalla omasta itsestään: ”on ollut tärkeä opetella puhumaan omasta äänestäni kolmannessa persoonassa ja pyrkiä muuttamaan omaa sisäistä puhetta positiivisemmaksi”. Siinä missä hän kertoi pyrkivänsä etäännyttämään oman äänenkäytönsä itsestään, eräs musiikin harrastaja kertoi pyrkivänsä ulkoistamaan itsensä musiikista: ”Yksin laulaessa koen usein itseni paljaaksi ja haavoittuvaksi. Mutta sitten, kun eläydyn ja ajattelen olevani tekstin/sanomien välittäjä, unohdan itseni”. Eräs alle vuoden laulutunneilla käynyt musiikin harrastaja kertoi oivaltaneensa, kuinka tärkeää on olla itselleen armollinen, ja ilmaisi ajatuksensa runosäkein:

Haluaisin olla jo hyvä / En malta odottaa kehittymistä / Mutta pitäisi kai tajuta, että vaikka kehitettävää on / Olen jo nyt tarpeeksi (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla alle 1 vuoden ajan)

Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt ammattilainen kertoi haluavansa painottaa nykyään harjoittelussaan ”nautintoa ja tarkkuutta”. Hän kuvasi myös sitä, kuinka mielen- sisäinen balanssi omien vahvuuksien ja kehityskohteiden välillä on tärkeää: ”opettelen vähitellen riittämään myös itselleni sen lisäksi, että tiedostan kehityskohteeni ja itse asettamani harjoittelutavoitteet”. Vastaavasti pitkän kokemuksen omaava ammattiopiskelija kuvaili samanlaisia ajatuksia:

Olen pitkään yrittänyt kasvaa pois laulamiseen liittyvästä suorituskeskeisyydestä ja suhtautua harjoitteluun ilon ja kiitollisuuden kautta, ja usein se onnistuukin. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Pyrkimys kasvaa ulos suorituskeskeisyydestä tuli esille myös toisen ammattiopiskelijan vastauksessa, joka kertoi kokevansa harjoittellessaan iloa ja vapautta ”kun saa tehdä ja kokeilla omassa rauhassa”. Samalla hän kuitenkin totesi, että ”kokeilemiseen, etsiskeilyyn, hassutteluun täytyy aina kuitenkin antaa lupa itselleen”. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija sanoitti, kuinka huomion kiinnittäminen virheiden sijaan onnistumisiin sekä se, että on tullut paremmin sinuiksi oman äänensä kanssa, on merkittävästi tukenut itsenäistä harjoittelua ja oppimista:

Harjoittelu oli minulle pitkään pakollinen paha, jonka jälkeen koin itseni aina huonoksi ja riittämättömäksi, ja lykkäsin harjoittelua niin pitkälle kuin mahdollista. Harjoitteluni on muuttunut motivoivammaksi ja laadullisesti paremmaksi ja keskittyneemmäksi, kun opiskelujen aikana olen pikkuhiljaa hyväksynyt sen, että oma instrumenttini on ainut, jolla voin työskennellä - minulla ei ole eikä tarvitse olla jonkun muun ääntä. Olen opetellut keskittymään vikojen sijaan oppimiseen ja hyviin hetkiin ja löytänyt minulle sopivia harjoittelutapoja ja tavoitteita. --- Edelleen on kaikenlaisia päiviä, mutta pääasiassa harjoittelu on nykyään nautinnollista, hauskaa ja innostavaa. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Se, mihin laulaja kiinnittää harjoittellessaan huomionsa, voi olla hyvin merkityksellistä. Jos keskittymiskohteet on sanoitettu riittävän spesifillä tavalla, on mahdollista, ettei laullinen minäpystyvyys välttämättä ajaudu niin helposti uudelleenarvioitavaksi itsenäisen harjoittelun aikana. Eräs musiikin harrastaja kuvasi tätä hyvin seuraavasti:

Usein keskiössä on pienet tavat, joita pyrin korjaamaan tiheällä harjoitusrytmillä, siis lyhyitä harjoituksia useammin. Aloituksen ”onset” puhtaus, kielen pitäminen rentona, sointipaikan vakiointi. Tämä on pääosin helposti tehtävää, mekaanista harjoittelua, joka ei herätä kummemmin tunteita. (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Tulokset osoittavat, että liiallinen itsekriittisyys omaa ääntä ja laulamista kohtaan on omiaan häiritsemään tietoisista harjoittelua. Samalla tulokset antavat ymmärtää, että itsekriittisyyden lähteet ovat moninaiset. Taustalla voi olla aiempia emotionaalisesti haavoittavia kokemuksia ja toisten antamaa kritiikkiä, joka on voinut vinouttaa laulajan suhtautumista omaan ääneensä. Taustalla voi olla syvälle juurtunutta laullista häpeää ja epävarmuutta, joka ei välttämättä näy ulospäin ja jota pitkäkään laulutuntikokemus ja positiivinen palaute eivät aina riitä muokkaamaan. Se, miten laulaja suhtautuu oman äänensä tallentamiseen ja kuuntelemiseen, saattaa kuitenkin antaa opettajalle viitteitä siitä, miten hän suhtautuu omaan ääneensä. Osalle laulajista oman äänen kuunteleminen on kaikkea muuta kuin neutraali kokemus. Lisäksi epätietoisuus siitä, mitä pitäisi harjoittellessaan tehdä sekä kokemus kehon vaihtelevista päivistä ja siitä, ettei pysty ”hallitsemaan” kehoaan, voivat olla yhteydessä itsekriittisyyteen.

Oli itsekriittisyyden lähde mikä tahansa, on selvää, että kriittisyys omaa ääntä kohtaan on yhteydessä myös laululliseen minäpystyvyyteen. Osa laulajista kertoi pyrkivänsä suhtautumaan ääneensä vähitellen lempeämmin ja ystävällisemmin. Toisaalta se, että jatkuvasta itsekriittisyydestä pitää erikseen ”kasvaa pois” tai se, että lempeydelle pitää antaa ”aina erikseen lupa”, herättävät kysymyksen, millaiseen toimintakulttuuriin laulajat kasvavat ja mitä tämä kertoo tavoista opettaa musiikkia. Toisaalta on muistettava, että määrällisten tulosten perusteella laulajat kokevat laulutunnit keskimäärin usein psykologisesti turvalisiksi, mikä kertoo siitä, että opettajat panostavat hyvään ja kannustavaan vuorovaikutukseen. Huolestuttavaa on, että tämä vuorovaikutus ei riitä aina kannattelemaan itsestä harjoittelua tai nostamaan laullista minäpystyvyyttä.

4.2.4 Itsenäisen harjoittelun suunnitteleminen ja jäsentäminen koetaan haastavaksi

Omaa tekemistä välillä vaikea ohjailta ja tarkastella, etenkin suunnitella. Vaikeaa keskittyneesti rakentaa harjoittelusta kokonaisuuksia tai tietää, mihin täytyisi keskittyä ylipäätään. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 1–3 vuotta)

Tuntuu, että yksin laulaessa on monia näkökulmia, mitä voisi kehittää, mutta keskittyy vain niihin, mitkä on omia epävarmuuskohtia. Ne eivät silti ole välttämättä oman laulun kehityksen kannalta ne oleellimmat jutut. (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla 6–9 vuotta)

Lähes 70 vastaajaa eli vajaa kolmannes kaikista vastaajista toi avovastauksissaan esille, että itsenäisen harjoittelun suunnitteleminen ja jäsentäminen on haastavaa tai siihen on vaikea löytää aikaa. Eräs harrastaja kuvaili osuvasti kokemuksen, joka näkyi aineistossa laajemminkin: ”Liian harvoin tulee harjoiteltua vaikka olisi tarpeen. --- Aina se vain jää.” Kokenut harrastaja, joka on käynyt laulutunneilla yli yhdeksän vuotta, harmitteli ajanpuutetta, sillä hän koki sen vaikuttavan laulliseen kehitykseen: ”Jos saisin treenattua enemmän, voisin kehittyä vaikka kuinka hyväksi.” Erään harrastajan sanoin ”tasapaino harrastamisen vapaamuotoisuuden ja tavoitteellisuuden välillä” voi ymmärrettävästi tuottaa pohdintoja siitä, millaiset ajalliset panostukset tuntuvat riittävilä. Myös ammattiopiskelijat kokivat ajanpuutteeseen liittyviä haasteita, jotka liittyivät erityisesti siihen, että runsas työ määrä ja uuden ohjelmiston omaksuminen kiireessä rajoittavat tietoista ”las-

keutumista” harjoitteluun. Eräs ammattiopiskelija kuvaili, kuinka ”materiaalin omaksumisen harjoittelu vie voiton tekniikan harjoittelemiselta”, toinen ammattiopiskelija kertoi, kuinka ”stressaavaa on, jos pitää nopeasti ottaa haltuun kappaleita”, kolmas ammattiopiskelija kuvaili, kuinka haluaisi ”harjoitella levänneenä ja hyvinvoivana eikä stressaantuneena ja kiireisenä”, neljäs ammattiopiskelija kertoi, että ”tieto [siitä], että treeni-aika on lyhyt, vaikuttaa haitallisesti treeniin” ja viides ammattiopiskelija totesi, että jos harjoiteltavaa ohjelmistoa on paljon, ”silloin aikaa omille tuntemuksille on vähemmän”. Kaikki edellä mainitut kertoivat käyneensä laulutunneilla vähintään kuusi vuotta, osa yli yhdeksän vuotta, mikä osaltaan voi selittää kokemuksia: pitkällä olevat ammattiopiskelijat saattavat olla useissa projekteissa yhtä aikaa ja esiintymisiä voi olla runsaasti. Ajanpuutteen vaikutus musiikilliseen minäpystyvyyteen on tunnistettu aiemminkin (Bandura 1997, 64; McCormick ym. 2003, 40).

Osa vastaajista toi esille myös oman vireystilan, ohjelmiston haastavuuden sekä vaihtelevat kognitiiviset voimavarat harjoitteluun vaikuttavina tekijöinä. Eräs ammattiopiskelija kuvasi, että ”kyse ei ole ajan puutteesta, vaan siitä, että itsenäinen harjoittelu vaatii valtavasti keskittymistä ja määrätietoisuutta” ja kertoi kokevansa, että ”voimavarat harvoin riittävät”. Eräs musiikin ammattilainen kuvasi kokemustaan seuraavasti: ”Pitäisi harjoitella, mutta kun en harjoittele. --- päätyö estää harjoittelun ja joskus on vain väsynyt kun olisi aika.” Toinen ammattilainen kertoi, että ”haasteita tulee, jos ei ole riittävästi aikaa tai on liian väsynyt tai ohjelmisto on liian haastavaa suhteessa ajan ja voimien resursseihin”. Vastaukset kuvastavat hyvin sitä, kuinka kokemus ajanpuutteesta voi olla seurausta siitä, että tehtävävaatimukset ja ihmisen omat voimavarat eivät ole keskenään tasapainossa: työtä voi olla yksinkertaisesti liikaa ja ihmisen mahdollisuudet hallita työ-määrää voivat olla rajalliset. Koska tietoinen harjoittelu edellyttää onnistuakseen erinomaista keskittymistä, vaivannäköä ja tarkkaavaisuuden ylläpitämistä (Ericsson ym. 1993, 368–371), sen pitkäjänteinen toteuttaminen vaatii paljon voimavaroja. Eräs ammattilainen kuvaili, kuinka itsenäisesti tapahtuva muodollinen harjoittelu ei tunnu mielekkäältä eikä siihen ole syntynyt rutiinia, sillä laulamista on arjessa paljon muutenkin:

Laulan työkseni ja koulussani niin paljon, että usein harjoitteluun ei ole aikaa tai energiaa. --- Haluaisin harjoitella enemmän --- mutta laulamista on viikoittain niin paljon muutenkin, että usein en vaan fyysisesti jaksa harjoitella, tai siitä ei ole hyötyä, varsinkaan jos ääni on jo valmiiksi väsynyt. Tämä --- on johtanut siihen, että edes niinä aikoina, kun harjoituksia tai

keikkoja ei ole, en silti harjoittele, koska siihen ei ole syntynyt rutiinia. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla 6–9 vuotta)

Ajanpuutteeseen liittyvien haasteiden lisäksi itsenäisen harjoittelun jäsentäminen koetaan haastavaksi. Eräs musiikin harrastaja kuvasi ytimekkäästi pohdintoja, joita monet laulajat näyttävät käyvän: ”Haasteellisinta on aloittaminen. --- On myös vaikea päättää, millä harjoituksella aloittaisi ja kuinka kauan harjoittelisi.” Harjoittelusessioiden strukturoinnin haasteet näkyvät erityisesti äänenavauksen toteuttamisessa. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt harrastaja kertoi, että ”kunnollista, perusteellista äänenavausta on aika haasteellista tehdä kotona, ja silloin laulaminenkin jää vajaaksi”. Hän myös lisäsi, että ”opettajan kanssa ja kuorossa onnistuu ihan hyvin”, mikä on ymmärrettävää, sillä on helpompi seurata opettajan tai kuoronjohtajan laatimaa struktuuria kuin rakentaa sellaista itse. Toinen harrastaja, joka on käynyt laulutunneilla 6–9 vuotta, kuvaili itseään ”kärsimättömäksi” ja kertoi, että ”vaikeammissa asioissa nousee turhautuminen helposti esiin”, jolloin hän saattaa ”hypätä yli joistakin askelista, joita laulutunnilla tehdään ja sitten ei yksin onnistukaan vastaavasti.” 1–3 vuotta laulutunneilla käynyt ammattilainen tunnisti, että ”jos on jaksanut avata ääntään kunnolla, on laulun harjoittelu huomattavasti mukavampaa” ja totesi, että ”oma laiskuus ja kiire kropan lämmittelyssä ja äänen avaamisessa on yksi haasteellinen tekijä”. Eräs ammattiopiskelija kuvaili, kuinka keskittyminen ei välttämättä riitä samalla kertaa sekä ohjelmiston haltuunottoon että äänen lämmittelyyn:

Vaivalloisinta on usein itsensä "laulukuntoon virittäminen" eli lämmittely, "asetusten" hakeminen. Usein on olo että haluaisin vain päästä musiikin kimppuun, ja jos lämmittelee tosi hyvin niin siinä vaiheessa kun voisi siirtyä kappaleisiin on sen session keskittymiskyky jo käytetty. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Eräs ammattilainen kertoi kokevansa, kuinka ”itsenäinen harjoittelu vaatii sitkeyttä esim. äänenavauksen suhteen, jos käytössä ei ole valmista nauhaa taustalle, jotta pysyy harjoitteessa”. Hän kuitenkin totesi, että ”some ja verkkokurssit ovat tuoneet hyvää tukea itsenäiseen harjoitteluun taustojen muodossa”, sillä ”ilman nauhan tukea lähtee helposti --- rönsyilemään ja oikomaan eteenpäin”. Ulkoisten nauhojen lisäksi laulutunneista otetut äänitteet voivat auttaa oman harjoittelun strukturoinnissa. Eräs harrastaja kuvasi, kuinka ”tallenteet laulutunneista on hurjan hyvä juttu, voi tehdä tallenteen mukana”, eräs ammattiopiskelija kertoi ”hyötyneensä --- laulutuntien kuuntelusta ja jäljittelystä harjoittelukopissa” ja eräs ammattilainen kertoi, että häntä ”auttaa, kun kuuntelee videopätkiä laulutunneilta”. Toisaalta on kuitenkin huomattava, että tätä mahdollisuutta ei ehkä käytetä

täysipainoisesti, sillä määrälliset tulokset antavat ymmärtää, että laulajat kuuntelevat vain melko harvoin mielellään omasta äänestä tehtyjä nauhoituksia.

Se, ettei harjoittellessaan tiedä, mihin pitäisi ylipäättään keskittyä, toistui monissa vastauksissa. Eräs harrastaja kuvailee asiaa toteamalla: ”liian usein fokukseni on toissijaisissa asioissa”. Eräs yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija, jonka pääinstrumentti on laulu, kuvasi, kuinka ”itsenäinen harjoittelu on välillä haastavaa, jos ei tarkalleen tiedä, mihin asiaan pitäisi erityisesti keskittyä” ja lisäsi, että ”opettajan antamat ohjeet ovatkin todella tärkeitä”. Koska tietoisessa harjoittelussa huomio kohdennetaan erityisesti ”sellaisiin suorituksen osiin, joita ei vielä kunnolla hallita” (Palonen ym. 2021), harjoittelu edellyttää onnistuakseen selkeää ymmärrystä siitä, mitä nämä kehitettävät osa-alueet ovat. Kuten jo aiemmissa alaluvuissa on tullut ilmi, tämä ei välttämättä välity selkeästi laulajalle pitkästäkään laulutuntihistoriasta huolimatta. Eräs ammattiopiskelija kuvaili harjoittelunsa jäsentymättömyyttä ja kertoi saavansa instrumenttiopetuksessa enemmän konkreettisesti työstettäviä asioita harjoiteltavaksi kuin laulutunneilla:

Itsenäinen lauluharjoittelu on usein hankalaa ja hajanaista, tehotonta ja fiilispohjaista. --- Oma harjoittelu menee helposti joko liian vaikeisiin asioihin, joissa ääni rasittuu liikaa ja nopeasti ja ääni kähenee, väsyä tai loppuu hetkellisesti tai sitten laulelen vain mitä sattuu hauskaa, missä en opettele niitä asioita, joita pitäisi. --- Itsenäinen harjoittelu ei ole tällä hetkellä mielekästä tai jäsentynyttä ja siksi välttelen asiaa kokonaan. Koen, että instrumenttiopetuksessa saan enemmän kotona harjoiteltavia asioita kuin laulutunneilla. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Se, että harjoittelun suunnitteleminen ja jäsentäminen koetaan vaikeaksi, voi vaikuttaa suoraan siihen, millaisia asioita laulajat ylipäättään kokevat mahdollisiksi harjoitella. 4–6 vuotta laulutunneilla käynyt musiikin ammattiopiskelija kuvaa kokemustaan seuraavasti: ”Harjoittellessa en oikein tiedä mitä varsinaisesti pitäisi harjoitella muuta kuin sanat ja melodia. Tekniikkaa en oikein osaa harjoitella. En oikein tiedä miten sitä edes harjoitetaan.” Eräs musiikin ammattilainen kertoo harjoittelevansa ”uusissa biiseissä itse biisejä eikä niinkään lauluteknisiä asioita” ja toinen ammattilainen kuvaa, ettei ”useinkaan jaksaa harjoittellessa tehdä varsinaisia ääniharjoituksia”. Lisäksi 6–9 vuotta laulutunneilla käynyt harrastaja kuvailee, että ”harjoittelu on ollut enimmäkseen stemmojen tarkistamista”.

Myös selkeiden tavoitteiden puuttuminen saattaa vähentää intoa tietoiseen harjoitteluun. Eräs musiikin harrastaja toteaa, että koska ”itsenäinen harjoittelu vaatii itsekuria”, sitä ”ei

tule tehtyä, jos ei ole jotain tavoitetta”. Monelle selkeä tavoite on konsertti: silloin erään ammattilaisen sanoin ”tulee veivattua --- ihan eri tavalla kuin jos lähenevän deadline painetta ei olisi”. Toisaalta tavoitteellisuus voi syntyä myös muista lähteistä: esimerkiksi eräs ammattiopiskelija, jolle omatoimisen harjoittelun organisointi on vaikeaa, pohtii: ”strukturoitu harjoittelusuunnitelma olisi itselleni hyödyksi”. Toinen musiikin ammattiopiskelija, joka aiemmin koki harjoittelunsa jäävän ”epämääräiseksi möykyksi, jonka aikana ei tunnu tulevan tuloksia”, on alkanut nykyään ”harjoittelemaan lyhyemmissä pätkissä ja tekemään harjoitus suunnitelman omaa harjoittelua varten”. Myös eräs musiikin ammattilainen kertoi kokeilleensa harjoitusohjelmaa, mutta ei ollut ”tarpeeksi sitoutunut”, mikä herättää ”turhautumisen tunteita”. Eräs musiikin harrastaja kuvailee, kuinka selkeiden tavoitteiden puute sekä esiintymistilanteiden vähyys voivat luoda ketjureaktion, joka vähentää harjoittelun jäsentyneisyyttä:

Itsenäinen harjoittelu jumittaa, ellei ole esiintymistä. Säännöllisyys ja päämäärätietoisuus, millä saavuttaisi paremman tekniikan, eivät inspiroi. Kun tulee inspiraatio, eli tarpeeksi hyvä biisi, niin jos sille ei ole esityspaikkaa, sitä ei tule harjoiteltua. Kun esityspaikka tulee, niin aika ei riitä saamaan siitä niin hyvää kuin olisi voinut saada, jos olisi jaksanut syventyä aiemmin. (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla 1–3 vuotta)

Se, että itsenäinen harjoittelu on jäsentymätöntä, voi herättää laulajissa turhautumisen ja jopa häpeän tunteita. Eräs musiikin harrastaja kuvaili, kuinka ”itse harjoittellessa haastavaa on se, että ei muista, mitä ja miten pitäisi harjoitella” ja lisää, että ”se aiheuttaa usein turhautumisen tunteen, ja jopa häpeän”. Musiikin ammattilainen koki, että ”harjoittelu on stressaavaa ja ei kovin suunnitelmallista”, mikä vaikutti myös esiintymisiin valmistautumiseen: ”Yleensä tuntuu, että teen liian vähän ja monet soolokeikat tuntuvat ylitsepääsemättömiltä siihen asti kun ne on tehty”. Eräs musiikin ammattiopiskelija kuvaili turhautumistaan seuraavasti: ”lauluharjoittelu muistuttaa minua siitä, kuinka huonosti suunnitelen omaa harjoitteluani ja kuinka heikosti tavoitteeni ja toteutukseni kohtaavat”. Toinen ammattiopiskelija kuvaili, kuinka kokemus siitä, ettei osaa harjoitella, vähentää motivaatiota itse harjoitteluun ryhtymiseen: ”en löyvä siihen aikaa tai vaikka löyänki nii sitte en osaa / jaksa / ei huvita alkaa treenaa laulua ku se tuntuu jo siinä miettimisvaiheessa siltä että no en kuitenkaa osaa”. Kolmas ammattiopiskelija kuvaili, kuinka ”harjoittelu aiheuttaa usein riittämättömyyttä: pitäisi enemmän, keskittyneemmin, laadukkaammin”.

Harjoittelun jäsentymättömyys voi olla yhteydessä myös riippuvaisuuteen opettajan asiantuntemuksesta. Eräs ammattiopiskelija kuvaili itsenäistä harjoittelua sanoin ”jännittäneisyyttä, riittämättömyyttä, tarkempien ohjeiden kaipuuta”, mikä antaa ymmärtää, että selkeämmät ohjeet opettajalta helpottaisivat harjoittelun jäsentämistä. Eräs musiikin harrastaja kuvasi laulutuntien ja itsenäisen harjoittelun välille syntyneitä kokemuksellista kuilua, jossa riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta tekee harjoittelun jäsentämisestä hyvin vaikeaa – jopa mahdotonta:

RAKASTAN laulutunneilla käyntiä. --- Laulutunneilla opettajan kanssa mulla on sellanen olo että oon tässä hyvä ja pidän tästä niin paljon. Mut kotona harjoittelu on ihan kamalaa. --- En ikinä tiedä mitä pitäis tehdä. En osaa edes avata ääntä itsenäisesti. --- Pystyn harjottelemaan kotona pelkäämään melodioita ja sanoja, en mitään muuta. Itse laulaminen ei onnistu. Se tuntuu pahalta koska haluaisin kehittyä ja haluaisin nauttia laulusta tuntien ulkopuolellakin. Mutta en kerta kaikkiaan tajua miten sen vois tehdä. Ja mun laulutaidot katoaa heti kun poistun laulutunnilta. (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Tulokset osoittavat, että vaikka laulaja kokisi onnistumisen hetkiä ja turvallisuutta laulutunneilla, kokemus siitä, ettei osaa harjoitella itsenäisesti, on omiaan vaikuttamaan myös laululliseen minäpystyvyyteen. Mielenkiintoinen havainto on, että juuri kukaan laulaja ei vastausten perusteella nähnyt opettajan vastuuta siinä, että itsenäinen harjoittelu ei suju toivotulla tavalla. Kokemus siitä, ettei osaa harjoitella, nähdään pikemminkin merkkinä oman osaamisen puutteesta. Lisäksi ani harva vastaaja kertoi keskustelleensa laulunopettajan kanssa siitä, miten harjoittelua voisi suunnitella tai jäsentää. Eräs pitkään laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija kuvaili, kuinka kynnyks nostaa harjoitteluhaasteet puheeksi opettajan kanssa voi olla korkea:

En tiiä mite mun pitäs harjotella enkä ikinä kehtaa opettajallekkaa myöntää etten oo taaskaa harjotellu enkä siks uskalla kysyä ku musta jotenki tuntuu että se jollai tasolla olettaa että harjottelen itsenäisesti ja että tiiän mitä teen nii sitte se jotenkin hämmentyis jos kysyisin siltä neuvoja treenaamiseen. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti muu kuin laulu, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Silloin kun harjoittelu on itsesäädeltä, oppija ennakoi toimintaansa ennen harjoittelua, ohjaa sitä harjoittelun aikana ja arvioi sitä harjoittelun jälkeen (Williams 2017), mikä edellyttää onnistuakseen metakognitiivista ajattelua (Zimmerman 2002). Yllä esiteltyjen

tulosten perusteella vaikuttaa ilmeiseltä, ettei itsesäädellyn lauluharjoittelun toteuttaminen ole yksinkertaista. Itsesäädellyn harjoittelun toteuttamisen vaikeudet voivat joskus johtua ajan ja voimavarojen puutteesta, mutta taustalla voi olla myös se, ettei itsenäisen harjoittelun toteutukseen ole annettu riittävää valmennusta. On todennäköistä, että sujuva tietoinen harjoittelu voi olla mahdollista vasta silloin, kun oppijalla on riittävä tietotaito itsenäisen harjoittelun toteuttamiseksi (esim. StGeorge ym. 2012) sekä riittävän korkea luottamus omiin oppimisen kykyihinsä (Bandura 1997). Edellä kuvatut kokemukset siitä, kuinka laulaminen sujuu hyvin tunnilla, mutta itsenäinen harjoittelu on vaikeaa, kuvastaa hyvin sitä, kuinka taidon hallinta ja taidon oppimisen hallinta ovat kaksi eri asiaa (Ritchie & Williamon 2010) ja molempia tulisi laulunopetuksessa vahvistaa.

Toisaalta monet vastaajat kuvailivat, kuinka lauluharjoittelun jäsenyntyneisyys on lisääntynyt vuosien myötä. Eräs 4–6 vuotta laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija kertoi, ettei ”alkuun harjoitellut”, koska hän ei ”tiennyt, miten se tapahtuu”. Hän kertoi kuitenkin tilanteen muuttuneen, kun hän itse tietoisesti ylitti aloittamisen vaikeuden kynnyksen: ”Useampi vuosi meni näin, kunnes päätin, että menen viikon ajan luokkaan joka päivä ja laulan jotakin. Pikkuhiljaa aloin saada kiinni omatoimisesta harjoittelusta ja nykyään harjoittelu on se syy, miksi pidän laulamista.” Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt ammattilainen kuvasi, kuinka ”laulutreeni on muuttanut muotoa, ja nykyään harjoittelu tuntuu järkevältä, eteenpäin vievältä ---”. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija kertoi harjoittelutottumustensa muuttuneen ”laulunopiskelun syventyessä” ja kuvaili metakognitiivisen toiminnan tärkeyttä seuraavasti: ”Nykyään koen, että laulunharjoittelu on parhaimmillaan sitä, että pitää itselleen ns. laulutunnin päivittäin”. Niin ikään ammattiopiskelija, joka on käynyt laulutunneilla 6–9 vuotta, kertoi kuinka ”opintojen alkuvuosina itsenäinen lauluharjoittelu oli melko haahuilevaa” ja kuinka ”oli vaikea luoda rutiinit laulun päämäärätietoiseen harjoitteluun kun oli tottunut instrumenttiharjoitteluun”. Lopulta hän kertoi itse luoneensa ”hyvän treenirutiinin”, mutta painottaa, että ”lauluharjoittelun strukturoinnin opettelu vaatii aikaa ja kokemusta” ja että ”tähän olisi tarvinnut enemmän apua opintojen alkuvaiheessa”. Jos laulajalla on instrumenttitausta, minkä myötä hän on tottunut erilaiseen harjoittelutapaan, ymmärrys siitä, kuinka paljon laulajat voivat harjoitella ja mitä lauluharjoittelu ylipäätään pitää sisällään, voi jäädä epäselväksi ilman opettajan tukea. Eräs musiikin ammattilainen kuvasi hyvin, kuinka hänen ajatuksensa lauluharjoittelusta muuttuivat vähitellen kokemuksen myötä:

Opiskeluaikana harjoittelumäärä aiheutti paljon haasteita, kun ei ihan ymmärtänyt vielä sitä, että laulaja ei voi harjoitella äänellisesti määrällisesti

yhtä paljon kuin vaikkapa pianisti. Oli pitkään huono omatunto siitä, että ei pysty harjoittelemaan yhtä paljon, koska ei ollut täysin sitä ymmärrystä nimenomaan LAULAJIEN harjoitusmääristä. Ammattiopinnoissakin pitäisi puhua harjoittelumääristä ja harjoittelun laadusta enemmän, ei vain opintojen alussa. Harjoittelussa haastavaa on ollut myös se, että ei ole mieltänyt tekstien opiskelua harjoitteluksi, vaikka sitähan se laulajilla on! Harjoittelu ei tapahdu aina ääneen, vaan se voi olla teksteihin painottuvaa (ulkoa opettelua ja kääntämistä) tai vaikkapa mentaalista. Suuri oivallus harjoittelussa on ollut se, että jokainen on yksilö ja jokaisella on omat treenimäärät, jotka toimivat. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että itsenäinen harjoittelu saattaa kokemuksen myötä vähitellen muuttua jäsentyneemmäksi, vaikkakaan tämä ei ole itsestäänselvää. Tämä tulos on yhteydessä aiempiin tutkimuksiin (esim. Araújo 2016; Bonneville-Roussy ym. 2015) ja vahvistaa myös tämän tutkimuksen määrällisiä tuloksia.

4.2.5 Lauluinstrumentti mahdollistaa spontaanin harjoittelun pitkin päivää

Vaikka harjoittelun jäsentymättömyys koetaan yleiseksi haasteeksi, aineistosta nousi analyysin kautta esille myös toisenlainen ilmiö: kaikki laulajat eivät pyri harjoittelemaan suunnitelmallisesti tai jäsentyneesti eivätkä pidä tätä ongelmana. Päinvastoin: spontaanit sessiot saatetaan kokea jopa tuloksellisempina ja mielekkäämpinä kuin tarkkaan strukturoitu harjoittelu tai ne vähintäänkin tukevat systemaattisemman harjoittelun muotoja. Lähes 20 vastaajaa toi esille vapaamuotoisen lauleskelun merkityksen omalle harjoittelulle.

Tosin harjoittelua kai sekin on, että harjoiteltavat laulut soivat päässä ja laulelun stemmojani kaikenlaista muuta tehdessäni. (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla alle 1 vuoden ajan, itsenäistä harjoittelua 1–3 tuntia viikossa)

Itsenäinen harjoitteluni on harvoin suunnitelmallista tai aikataulutettua. Enemmänkin spontaaneja laulusessioita pitkin päivää. Lasken ne kuitenkin harjoitteluksi, sillä laulan ajatuksella ja tekniikkaan keskittyen, samalla kun annan tunteen viedä. Aikataulutettu harjoittelu ei sovi luonteelleni, sillä en

jaksa keskittyä asioihin joita on "pakko" tehdä. (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta, itsenäistä harjoittelua 4–6 tuntia viikossa)

Koska laulussa ulkoisia instrumentteja ei ole, lauluinstrumentin erityisyys on siinä, että ”soitin” periaatteessa kulkee jatkuvasti matkassa mukana. Eräs musiikin ammattilainen kuvaili, kuinka hänelle ”kotona laulaminen on monesti enemmän lauleskelua kuin lauluharjoittelua”. Toinen musiikin ammattilainen kuvasi harjoitteluaan seuraavasti: ”Teen pitkin päivää hengitys- ja lämmittelyharjoituksia, päristelen täryllä ja tunnustellen tilaa sisälläni”. Kolmas ammattilainen kuvaili, kuinka hänen lauluharjoittelunsa on luonteeltaan epämuodollista: ”Flow löytyy parhaiten niin, että tutustun kappaleisiin rauhassa ja ’harjoittelen’ niitä pienissä osissa pitkin päiviä.” Hän lisäsi, ettei koe ”harrastavansa varsinaista harjoittelu-aikaa” vaan harjoittelee ”ns. 24/7 mielikuvilla ja laulamalla ja muistelemalla”. Neljäs ammattilainen kuvasi, kuinka hän saattaa ”laulaa ihan hiljaa esim. kadulla kävellessä ja tunnustella, miten laululihaksisto työskentelee tietyssä kohtaa kappaletta.” Hän myös kuvaili kattavasti, kuinka harjoittelu voi ottaa erilaisia muotoja tilanteen mukaan, ja kuinka säntillinen ja spontaani toiminta voivat kulkea rinnakkain:

Joskus harjoittelu on säntillistä, esim. teen aluksi ääniharjoituksia opettajan ohjeiden mukaan, sitten harjoittelen kappaletta eri tavoin jne. Useimmiten oma harjoitteluni on kuitenkin kokeilevampaa kuin laulutunneilla. Haen enemmän oman ääneni rajoja, saatan kokeilla laulaa tavoilla, joihin tekniikkani ei vielä riitä ja lähteä sitä kautta hakemaan, mitä minun tulee vielä oppia. --- Olen saanut lukuisia oivalluksia tällaisissa vapaammissa tilanteissa, joissa poikkean siitä, miten mielikuvissani ”pitäisi” harjoitella. Usein kuitenkin hyödynnän paljon opettajalta saatuja vinkkejä ja harjoituksia, vaikka en toteuttaisi niitä esim. tietyssä järjestyksessä tai muuten juuri samalla tavalla kuin tunneilla. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Sopivalta tuntuvan balanssin löytyminen spontaanin ja tietoisemmän harjoittelun välillä voi edesauttaa laulullista kehitystä. Eräs ammattiopiskelija kertoi, kuinka hänen lauluharjoittelunsa on välillä systemaattisempaa ja välillä spontaanimpaa tilanteen mukaan:

Laulaminen on ihanaa! Laulan paljon kotona ja muuallakin usein ihan spontaanisti. Toisinaan laulelen mitä vain ikään kuin eläisin musikaalimaailmassa. --- Toisinaan treenaan systemaattisesti jotain tiettyä ohjelmistoa.

Suihkussa laulaminen on jostain syystä erityisen ihanaa! (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Toinen ammattiopiskelija kuvaili spontaanisti tapahtuvaa harjoittelua eräänlaisena tuki-toimintona, joka auttaa ”varsinaista” harjoittelua: ”--- teen koulumatkoilla mielikuvaharjoituksia, tai kuuntelen laulettavaa materiaalia, se nopeuttaa sitten kun pääsen treenaamaan”. Toisaalta spontaani ja tietoinen harjoittelu voivat myös yhdistyä toisiinsa. Kolmas ammattiopiskelija kuvaili aiemmin mainitun ammattilaisen tavoin sitä, kuinka spontaanisti tapahtuvassa harjoittelussa on voi soveltaa tietoisesti tunneilla opittuja asioita:

Viime aikoina olen tajunnut, että tässä vaiheessa lauluopintojani, kun en ole vielä hirveän edistynyt, tärkeintä on vain yrittää laulaa paljon. Minulle parasta lauluharjoittelua onkin ollut yleinen lauleskelu milloin missäkin. Suihkulaulannan yms. muun lomassa kokeilen myös tuoda mukaan laulutunneilla oppimaani ja olen huomannut tämän työtavan vievän minua eteenpäin. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti muu kuin laulu, käynyt laulutunneilla 4–6 vuotta)

Osa vastaajista kuvaili ”laulamaan ajautumisen” kokemuksia, jolloin harjoittelu tapahtuu ilman ennakkosuunnittelua. Eräs ammattilainen kuvasi, kuinka hänen lauluharjoittelunsa on luonteeltaan reaktiivista: ”--- esim. seuraan instagramissa laulunopettajia ja näen videon jostain harjoitteesta ja kokeilen sitä heti”. Eräs ammattiopiskelija kuvasi, kuinka hän laulaa päivittäin epämuodollisissa tilanteissa: ”jos oon yksin kämpillä ja kuulokkeista tai kaiuttimesta tulee mitä tahansa musiikkia nii yleensä laulan siihen päälle, että siinä suhteessa mulla äänenkäyttö laulumuodossa on lähes päivittäistä ---”. Hän kuitenkin koki tällaisen harjoittelun riittämättömäksi, sillä ”se suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus puuttuu siitä”. Myös eräs harrastaja kuvaili, kuinka musiikin kuunteleminen voi ikään kuin kutsua harjoittelemaan hetkessä:

Joskus taas päädyn harjoittelemaan yllättäen --- saatan löytää itseni laulamasta musiikin mukana täysin sydämin ja nauttien siitä kovasti. --- Tällä tavalla olen harjoitellut määrällisesti --- enemmän ja useammin, välillä keskittyen töihin ja lauleskellen samalla, välillä taas laulun viedessä kaiken huomioni ja töiden jäädessä odottamaan, kun minulla on parempaa tekemistä! --- useimmiten musiikin tahdissa, mutta välillä ihan tarkoituksellisesti harjoitellen opetuksessa oppimiani juttuja. (musiikin harrastaja, käynyt laulutunneilla alle 1 vuoden ajan)

Se, että ihminen pyrkii tarkkojen struktuurien sijaan soveltamaan oppimiaan asioita toiminnassaan, voidaan sekä minäpystyvyys- että harjoitteluteorioiden valossa nähdä musiikillisen asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksenä (Bandura 1997; Ericsson ym. 1993). Tärkeä tulos on, että spontaanistikin tapahtuva laulaminen voi olla luonteeltaan hyvin tietoisista ja keskittyneitä, vaikka harjoittelun olosuhteet eivät olisikaan järjestelmällisesti luotuja. Spontaani musiikillinen harjoittelu näyttää jääneen sivuun aiemmasta harjoittelututkimuksesta (tai sen merkitystä on vähätelty), sillä tutkimusten painopiste on usein ollut instrumenttiharjoittelussa, jossa täysin samanlainen spontaanisuus pitkin päivää ei ole mahdollista. Eräs musiikin ammattilainen vertaili viulu- ja lauluharjoittelua toisiinsa:

Viulunsoitossa ei kehity ilman strukturoitua harjoittelua, mutta laulamissa olen kokenut tämän olevan mahdollista. Laulaminen on elämäntapa, ja ääntä käyttää jatkuvasti. Jotkin asiat siis voivat kehittyä, vaikkei varsinaisesti asetuisikaan tekemään strukturoitua laulutreeniä. (musiikin ammattilainen, käynyt laulutunneilla 6–9 vuotta, itsenäistä harjoittelua vähemmän kuin tunti viikossa)

Vastaukset nostavat esiin olennaisen huomion: eri ihmiset määrittelevät eri tavoin sen, mitä lauluharjoittelu on. Edellä esiteltyjen tulosten perusteella osa laulajista näkee harjoittelun laaja-alaisena, kun taas osa laskee harjoitteluksi ehkä vain etukäteen suunnitellut ja tarkan tietoisesti toteutetut sessiot. Voi olla, että monet laulajat, jotka kokevat esimerkiksi ajanpuutteen tai jäsenyneyssyyden ongelmaksi, saattavat yhtä lailla harjoitella spontaanisti, mutta he eivät välttämättä pidä sitä ”todellisena” harjoitteluna. Se, että laulua voi harjoitella spontaanimminkin kuin muita instrumentteja, voi kuitenkin tarjota paljon mahdollisuuksia laululliselle kehitykselle. Vapaan lauleskelun merkitystä ei tule unohtaa.

4.2.6 Hyväksi koettu lauluharjoittelu on monipuolista ja joustavaa ja ottaa huomioon vaihtelevat keholliset tuntemukset

Monet vastaajat eivät suinkaan tuoneet vastauksissaan esille pelkkiä haasteita tai kielteisiä kokemuksia harjoittelusta. Päinvastoin: monet kokivat itsenäisen lauluharjoittelun tuovan myös paljon iloa, rauhaa ja oivalluksia. Monet kuvailivat, kuinka harjoitteluun voi liittyä vaihtelevia kokemuksia – vastaajien sanoin ”välillä positiivisia ja välillä ei niin positiivisia” tai ”tunteita laidasta laitaan”. Aineistosta esille nousseet tunnesanat (joista yleisimpiä olivat ”ilo”, ”rauha”, ”turhautuminen” ja ”vaikea”) kuvaavat hyvin sitä, kuinka oppimiseen kuuluu kaikenlaisia hetkiä (Bandura 1997) – erään ammattilaisen sanoin:

”kokemusten koko kirjo”. Vastauksissa esiintyneet tunnesanat ovat kattavasti löydettävissä runollisten transkriptioiden kuviorunoista.

Tulosten perusteella hyväksi koettuun harjoitteluun liittyy usein varmuus siitä, että tietää, mitä tekee – erään vastaajan sanoin kokemus siitä, että ”osaa harjoitella oikeita asioita”. Eräs musiikin ammattiopiskelija kertoi saavansa harjoittelussaan ”onnistumisen hetkiä”, ja kertoi tietävänsä ”useimmiten miten harjoitella mitään kappaleen osiota”. Eräs musiikin ammattilainen kuvaili, kuinka hänen itsenäinen harjoittelunsa on ”pääasiassa --- systemaattista ja ennakoitavissa”, mitä tukee hyvä itsesäätely: ”Pitkän kokemuksen myötä tunnen itseni ja tiedän mitä minun tarvitsee tehdä saavuttaakseni tavoitteeni.” Toinen ammattilainen näki harjoittelun kokonaisvaltaisuuden toteamalla: ”Tuntuu että kaikesta mitä tekee (kunhan tekee järkeviä asioita) on hyötyä”. Lisäksi hän kertoi oppineensa, että ”laulamissa monesti fokusoitunut lyhyempi hetki on paljon parempi kuin vasemmalla kädellä hoidettu pidempi aika”. Eräs ammattiopiskelija kuvaili yksityiskohtaisesti harjoittelustrategioitaan: ”Nykyään läpilaulan paljon vähemmän ja opettelen kappaleita etukäteen enemmän esim. puhun rytmit metronomin kanssa ja selvitän sävelet tarkasti ennen kuin edes alan laulaa kunnolla biisiä”. Toinen ammattiopiskelija kertoi niin ikään harjoittelustrategioistaan: ”Uusimpana tekniikkana olen ottanut käyttöön sen, että laulan korkeat kohdat ensin oktaavia alemmaa, jonka jälkeen koetan toistaa saman korkealta”.

Se, että edellä mainitut vastaajat kuvailivat ohjaavansa omaa toimintaansa sekä metakognitiivisella tasolla että konkreettisten tehtävästrategioiden tasolla, kertoo kehittyneestä tietoisesta ja itsesäädellystä harjoittelusta (Ericsson ym. 1993; Zimmerman 2002). On tärkeää huomata, että laulajan kokemus siitä, että hän tietää mitä tekee, on ennen kaikkea minäpystyvyyssuskomus. Kun laulaja uskoo kykyihinsä harjoitella laulua, harjoittelu on todennäköisesti tietoisempaa ja sujuvampaa (Bandura 1997). Kaikilla edellä mainituilla vastaajilla on vähintään kuuden vuoden kokemus laulutunneista. Tämä viitanee siihen, että edellytykset tietoiselle harjoittelulle voivat kehittyä kokemuksen myötä, mikäli laulaja luottaa laullisten kykyjensä lisäksi myös omiin oppimisen kykyihinsä. Parhaimmillaan laulajan riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta voi vähentyä siinä määrin, että itsenäinen harjoittelu kääntyykin tärkeimmäksi oppimisen lähteeksi laulutuntien sijaan. Eräs ammattiopiskelija kuvasi juuri tällaista kehitystä:

Koen itsenäisen harjoittelun ensisijaisena laulun oppimisen välineenä. Ajattelen, että laulutunnit ovat sitä varten, että opin harjoitellessani ”opettamaan itseäni” ja ongelmanratkaisua vaikeisiin kohtiin tai hankaliin laulupäiviin. Parhaimmillaan harjoittelu on myös tosi vapauttavaa: laulaessani käsittelen

omia tunteita ja ajatuksia ja murheet ja huolet tuntuvat usein kevyemmiltä harjoittelun jälkeen. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 6–9 vuotta)

Monissa myönteisiä harjoittelukokemuksia kuvailevissa vastauksissa tuli esille kokeileva ja tutkiva työtapa sekä hyväksyvä ja kiireetön läsnäolo itsensä kanssa. Eräs ammattiopiskelija kertoi kokevansa harjoitellessaan ”iloa ja vapautta kun saa tehdä ja kokeilla omassa rauhassa” ja toinen ammattiopiskelija koki tuntevansa harjoittelun aikana ”enimmäkseen rauhaa ja tyytyväisyyttä” siihen, että on ”aikaa soveltaa tunnilla käytyjä asioita”. Kolmas ammattiopiskelija toi esille hyväksyvän läsnäolon merkityksen harjoittelussa: ”Se on omaa aikaani ja kaikki on silloin sallittua”. Lisäksi hän kuvaili pitkäjänteisyyden tärkeyttä: ”Joskus tietysti ei olisi motia harjoitukseen, mutta silloin päätän tehdä edes jotain ja se sitten riittää, tärkeämpää on rutiinin pysyvyys”. Neljäs ammattiopiskelija kuvasi, kuinka ”ajan antaminen ja itseensä luottaminen ovatkin avainasemassa laulun harjoittelussa --- kun nyky-yhteiskunnassa kaiken tuloksen pitäisi näkyä mahdollisimman nopeasti”. Juuri oma rauha ja kiireetön läsnäolo voivat mahdollistaa harjoitteluun syventymisen ja tehtäviin uppoutumisen. Eräs harrastaja kuvaili ”irtautuvansa arkiympäristöstä ja -tilanteesta” ja ikään kuin poistuvansa ”toiseen maailmaan”, johon ”voi kuulua voimakas uppoutuminen --- musiikkiin”. Vastaavasti eräs musiikin ammattilainen kuvaili, kuinka ”parhaimmillaan yksin laulaminen ja harjoittelu on flow-tilassa kellumista, yksin musiikin kanssa oloa ja onnistumista”. Oma rauha, kokeileva työtapa sekä hyväksyvän läsnäolon merkitys yhdistyivät myös seuraavassa ammattiopiskelijan vastauksessa:

Harjoittelun tulisi minusta olla (ja se on parhaimmillaan minulle) leikkikenttä, jossa kokee riemua musiikista, tekstistä, omasta äänestä, uuden oppimisesta. Jossa saa rauhassa kokeilla, ongelmanratkaista mutta myös antaa mennä ja nauttia. (musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla yli 9 vuotta)

Tulokset haastavat monissa harjoittelututkimuksissa esille tulleen ennako-olettamuksen siitä, että harjoittelun kuuluisi onnistuakseen olla tarkkaan strukturoitua ja tehokasta toimintaa (esim. Bonneville-Roussy ym. 2015). Näiden tulosten perusteella harjoittelu voidaan nähdä pikemminkin luovana toimintana, jossa hyväksyvä suhtautuminen omaan itseensä on olennaista. Se, että monet kertoivat nauttivansa siitä, että ”saa kokeilla omassa rauhassa”, kertoo laulajien pyrkimyksestä päästä *soveltamaan* laulutunneilla omaksuttua tietoa luovasti omassa toiminnassa. Tiedon luova soveltaminen on myös asiantuntijuuden tärkeimpiä tunnuspiirteitä (Bandura 1997; Ericsson ym. 1993).

Monissa myönteisiä harjoittelukokemuksia kuvaavissa vastauksissa on yksi yhteinen sana: ”keho”. Kehon tuntemuksiin keskittyminen ja niiden hyväksyvä ymmärtäminen saattaa olla juuri laulussa erityisen tärkeää. Eräs harrastaja kertoi, kuinka hän toisinaan käyttää koko treeniaikansa äänenhuoltoasioihin: ”Kehoni kiittää näistä hetkistä, olen rentoutunut ja avoin”. Toinen harrastaja kuvaili, kuinka itsenäinen harjoittelu on ”sekä oman instrumentin huoltoa ja kehittämistä että omaa aikaa ja rentoutumista”. Lisäksi hän koki lauluharjoittelun ”hoitavan jännityksiä kehossa ja palauttavan vireystilan optimaaliseksi”. Kolmas harrastaja kertoi pyrkivänsä entistä enemmän ”kiinnittämään huomiota kehon herättelyyn ja --- toimiviin harjoitteisiin, jotka auttavat löytämään --- hyvältä tuntuvat asetukset laulamiseen”. Neljäs harrastaja korosti harjoittelussaan kehollista läsnäoloa: ”Kun harjoittelen itsenäisesti, se on oma mindfulness-tuokioni. En ajattele silloin mitään muuta. Keskityn vain kehooni ja ääneeni.” Myös monet ammattiopiskelijat ja ammattilaiset kuvailivat vastaavia kokemuksia. Eräs opiskelija kertoi kokevansa harjoittelun ”meditatiiviseksi ja rauhoittavaksi” ja totesi: ”Minulla on rutiini, jolla lämmittelen kehoa ja ääntä ja jota muokkaan aina päivä- ja hetkikohtaisesti. Kehon tuntemuksiin keskittyminen saa minut rauhoittumaan ja pysähtymään hetkeen”. Toinen ammattiopiskelija kertoi, kuinka ”taitojen ylläpitäminen ja uusien asioiden istuttaminen --- että jäisivät kehoon muistiin on itsenäisessä harjoittelussa tärkeää”. Kolmas ammattiopiskelija kuvaili hyväksyvää kehollista läsnäoloa: ”Parhaimmillaan harjoittelu on ihanaa: ajattelen sitä omana hetkenä instrumenttini ja musiikin kanssa.” Lisäksi eräs ammattilainen kertoi, kuinka ”harjoitteluun palatessa --- on kuin olisi saapunut kotiin” ja kuinka harjoitellessa ”saa tehdä työtä itsensä ja instrumenttinsa kanssa järjellä, tunteella ja intuitiolla”.

Laadukkaassa lauluharjoittelussa kehon tuntemusten hyväksyvä ymmärtäminen tarkoittaa myös sitä, että harjoittelun sisällöt ja työskentelytavat joustavat kehon ehdoilla. Eräs 6–9 vuotta laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija kuvaili, kuinka laulu on ”elävä instrumentti, jolloin erilaiset olosuhteet vaikuttavat sen toimintaan ratkaisevasti”. Tämän sisäistäminen tarkoittaa, että ”instrumenttia pitää huoltaa joka ikinen kerta kun astuu harjoituskoppiin” ja ”lisäksi se pitää tietyllä tavalla rakentaa joka kerta uudestaan”. Yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt musiikin ammattilainen toi esille, kuinka ”tärkeää on tunnustella ensin, mitä ääni tarvitsee sinä päivänä, samalla tavalla kuin puhaltajat puhaltavat ansatsia ja jousisoittajat soittavat asteikkoja ja sormiharjoituksia”. Lisäksi hän totesi minäpystyvyyden kannalta olennaisen asian: ”Tiedän, että kaikki ei aina kuulosta hienolta eikä tarvitsekaan kuulostaa”. Juuri tällaista armollisuutta omaa itseä ja kehoa kohtaan kuvaili myös eräs, yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt harrastaja todetessaan: ”Tie-

tenkin on myös päiviä, jolloin laulaminen ei suju syystä tai toisesta yhtä hyvin kuin jona-kin toisena päivänä, mutten anna sen kokemuksen vaikuttaa enää seuraavana päivänä.” Toinen ja niin ikään kokenut harrastaja kuvailee, kuinka laululliseen kehitykseen kuuluu myös ”sen hyväksymistä, ettei aina ihan ’lähde’, eli ei siis ole äänellisesti paras päivä laulaa”. 6–9 vuotta laulutunneilla käynyt ammattiopiskelija kuvaili, kuinka harjoittelu voi sisällöltään joustaa sen mukaan, millainen päivä kehossa on:

Huonot laulupäivät pitää myös hyväksyä ja jos ääni ei toimi niin harjoitte-
lunmuotoja on monia. Yleensä aina jotain saa aikaan. --- sitten pitää keksiä
jokin muu menetelmä esim. ulkoa opettelua tai laulujen suomentamista.
(musiikin ammattiopiskelija, pääinstrumentti laulu, käynyt laulutunneilla 6–
9 vuotta)

Samanlaisia kokemuksia jakaa yli yhdeksän vuotta laulutunneilla käynyt musiikin am-
mattilainen:

Päivät ovat erilaisia. Oma vireystila vaihtelee, samoin äänen vireystila. Jos-
kus olisi intoa ja aikaa harjoitella, mutta laulaminen tuntuu syystä tai toisesta
tavallista haastavammalta. Onneksi minulla on nykyään työkaluja, ja tyypil-
lisesti löydän ratkaisun. Pahinta on, kun energiat ovat vähissä, eikä kerta
kaikkiaan jaksa. Silloin yleensä totean, että tänään on lepopäivä. --- Silloin-
kin voi toki treenata laulamatta vaikka sängynpohjalta kuuntelemalla edel-
listen harjoitusten äänitteitä. Se, että matkan varrella on kertynyt reppuun
paljon loistavia työkaluja, on iso etu. (musiikin ammattilainen, käynyt lau-
lutunneilla yli 9 vuotta)

Kuten aiemmassa alaluvussa on todettu, kehon erilaiset päivät voivat osalle laulajista olla
myös alusta itsekriittisyyden kasvulle sekä laulullisen minäpystyvyyden horjahteluille.
Harjoittelun sujuvuuden kannalta ratkaisevaa voikin olla se, miten laulaja suhtautuu eri-
laisiin laulupäiviin. Motorisessa taitokokonaisuudessa kehittyminen ei tapahdu tasaisesti
ja lineaarisesti, vaan päivät vaihtelevat (Bandura 1997). Lisäksi tulosten perusteella myös
hyvin pitkällä olevat laulajat kokevat ”huonoja laulupäiviä”, vaikkakin kokemus ”huo-
nosta” on toki suhteellinen. Kehon ailahtelevuus ei siis katoa, joten ainoa kestävä ratkaisu
lienee se, että laulaja tutustuu omiin kehollisiin tuntemuksiinsa ja suhtautuu niihin armol-
lisesti ja hyväksyvästi. Kun harjoittelu on tietoista ja itsesäädeltä, ihminen ohjaa toimin-
taansa tavoitteiden mukaan omat voimavaransa tiedostaen (Ericsson ym. 1993; Zimmer-
man 2002). Se, että lauluharjoittelu parhaimmillaan joustaa tilanteen mukaan, on havaittu
myös aiemmassa tutkimuksessa (Summitt & Weidner 2022). Tulokset vahvistavat,

kuinka kehollisten tuntemusten kunnioittaminen ja harjoittelusisältöjen rakentaminen kehon ehdoilla ovat tärkeä osa tietoista harjoittelua ja asiantuntijuutta laulun kontekstissa.

4.2.7 Laadullisten tulosten yhteenveto

Edellä esitellyistä laadullisista tuloksista voidaan esittää seuraavia tulkintoja:

- 1) Itsenäinen lauluharjoittelu voi herättää moninaisia kokemuksia: sekä myönteisiksi koettuja tunteita, kuten iloa että kielteisiksi koettuja tunteita, kuten turhautumista.
- 2) Sopivan harjoittelutilan puute häiritsee itsenäistä lauluharjoittelua. Sopivan harjoitteluympäristön tärkeimpiä elementtejä on, että se koetaan psykologisesti turvalliseksi, jossa ihminen voi käyttää ääntään vapaasti ja kokeilla ilman pelkoa muiden reaktioista. Oma koti ei välttämättä ole tällainen ympäristö.
- 3) Lauluteknisten ongelmien ratkaisu itsenäisesti harjoittellessa koetaan hankalaksi. Lisäksi sen hahmottaminen, milloin itse onnistuu toivotulla tavalla, ei ole itsestäänselvää ilman opettajan läsnäoloa ja palautetta. Jos laulaja ei tunnista, milloin hän onnistuu eikä hänen tietotaitonsa riitä ratkaisemaan havaittuja ongelmia, oman toiminnan ohjaus ja arviointi voi käydä erittäin haastavaksi – erityisesti laulutekniikan harjoittelun osalta.
- 4) Itsenäisen harjoittelun sisällön suunnittelu ja jäsentäminen koetaan haastavaksi. Kokemus siitä, ettei tiedä, mitä pitäisi tehdä, voi olla varsin yleinen. Harjoitteluun voi olla myös vaikea löytää aikaa. Toisaalta lauluinstrumentti, muista instrumenteista poiketen, kulkee ihmisellä aina ”matkassa mukana”, mikä mahdollistaa myös spontaanin harjoittelun. Toisinaan tällainen ennakoimaton tai jäsentymätön harjoittelu, ”laulamaan ajautuminen” voidaan kokea tulokselliseksi ja kehittäväksi.
- 5) Matala laulullinen minäpystyvyys, laulullinen häpeä, liiallinen itsekriittisyys ja/tai virheiden pelko voivat estää vapautuneen äänenkäytön itsenäisessä harjoittelussa ja toimia oppimisen jarruina. Ihmisääni on psykologisesti herkkä instrumentti ulkopuoliselle palautteelle sekä omille kehollisille tuntemuksille, jotka vaihtelevat päivästä toiseen.
- 6) Hyväksi koettu harjoittelu ei välttämättä seuraa tiettyä struktuuria vaan on luonteeltaan monipuolista, luovaa ja soveltavaa. Hyväksyvä suhtautuminen kehon vaihteleviin tuntemuksiin sekä harjoittelusisältöjen joustava rakentaminen tilanteen mukaan ovat osa laullista asiantuntijuutta.

5 Pohdinta ja johtopäätöksiä

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli analysoida, millaisia kokemuksia laulutunneilla käyvillä musiikin ammattilaisilla, opiskelijoilla ja harrastajilla on itsenäisestä lauluharjoittelusta ja millaisia haasteita he kokevat harjoitellessaan. Lisäksi tehtävänä oli tarkastella, kuinka usein laulutunneilla käyvät ihmiset kokevat psykologista turvallisuutta ja laulullista minäpystyvyyttä. Tutkimukseni laajempuna tavoitteena oli pohtia, miten laulunopettaja voisi opettaa harjoittelutaitoja tarkoituksenmukaisesti ja oppilaskohtaisesti psykologisen turvallisuuden lähtökohdista. Esittelen aluksi tutkimukseni laadulliset ja määrälliset tulokset integroidusti, minkä jälkeen tarkastelen tulosten suhdetta aiempaan tutkimukseen. Sen jälkeen siirryn käsittelemään tulosten pedagogisia merkityksiä ja pohdin, miten niitä voitaisiin huomioida käytännön laulunopetuksessa. Kun puhun tässä luvussa laulajista, tarkoitan laulajilla niin ammattilaisia, ammattiopiskelijoita kuin lauluharrastajiakin.

Laadullisten ja määrällisten tulosten perusteella voidaan tulkita, että laulajien harjoittelutottumuksissa on paljon yksilöllistä vaihtelua, ja harjoittelu herättää moninaisia kokemuksia. Parhaimmillaan itsenäinen harjoittelu voi tuoda iloa, rauhaa ja oivalluksia, mutta se voi tuntua myös vaikealta ja herättää turhautumista ja epävarmuutta. Itsenäisen lauluharjoittelun suunnittelu ja jäsentäminen koetaan usein vaikeaksi ja lauluteknisten ongelmien itsenäinen ratkaiseminen haastavaksi. Vaikka laulajat kokevat laulunopetustilanteet yleisesti ottaen psykologisesti turvallisiksi, opetus ei välttämättä onnistu tukemaan systemaattisesti harjoittelutaitoja. Tällöin laulajan näkökulmasta voi muodostua tilanne, jossa laulutunnit antavat onnistumisen kokemuksia, mutta itsenäinen harjoittelu ilman opettajan läsnäoloa jää vaillinaiseksi ja jäsentymättömäksi.

Lisäksi matala laulullinen minäpystyvyys, liiallinen itsekriittisyys ja virheiden pelko voivat estää vapautuneen äänenkäytön itsenäisessä harjoittelussa ja hidastaa oppimista. Tosin pitkä kokemus laulutunneilla käymisestä voi olla yhteydessä tietoisempaan harjoitteluun: tietotaidon karttuessa laulajan edellytykset ohjata toimintaansa kehittyvät vähitellen. Lisäksi harjoittelun säännöllisyys, tietoiset harjoittelutavat sekä korkeampi laulullinen minäpystyvyys näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa. Psykologisen turvallisuuden kokemus on laulutuntien lisäksi tärkeä myös harjoitellessa: harjoitteluun tarvitaan tila, jossa ihminen kokee voivansa käyttää ääntä vapaasti ilman huolta muiden reaktioista.

Tutkimustulokset ovat linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Se, että pitkään opetusta saaneet harjoittelevat todennäköisesti tietoisemmin, on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Araújo 2016; Bonneville-Roussy ym. 2011; Hallam 2001; Hallam ym. 2012; Miksza 2011; Nielsen 2004; StGeorge ym. 2012). Vaikka laullista minäpystyvyyttä on toistaiseksi tutkittu erittäin vähän (Lä ym. 2023), tässä tutkimuksessa havaittiin, että korkean laullisen minäpystyvyyden ja tietoisemman harjoittelun välillä saattaa olla yhteys, mikä vahvistaa aiempia tutkimustuloksia (Bugos ym. 2016; Clark 2008; McCormick & McPherson 2003, 2006; Nielsen 2004; Ritchie ym. 2010). Tietoinen harjoittelu saattaa siis lisätä laullista minäpystyvyyttä, ja toisaalta korkeampi minäpystyvyys voi ohjata harjoittelemaan tietoisemmin.

Laadulliset tulokset antoivat viitteitä myös siitä, että matala laullinen minäpystyvyys voi hidastaa oppimista ja vaikuttaa suoriutumiseen, mikä on linjassa Banduran teorian kanssa (Bandura 1997). Tulokset vahvistivat myös Seesjärven väitettä siitä, että kuka tahansa – laulun harrastaja, opiskelija tai ammattilainenkin – saattaa joskus tuntea äänellistä epävarmuutta tai jopa laullista häpeää (Seesjärvi 2025, 2013). Joissakin avovastauksissa kävi ilmi, että negatiivinen suhtautuminen omaan ääneen on saattanut saada alkunsa yksittäisessä, emotionaalisesti haavoittavassa tilanteessa. Tämä tulos tukee aiemman tutkimuskirjallisuuden havaintoja siitä, että laullinen epävarmuus saattaa joskus olla sosiaalisesti opittua (Abril 2007; Bonshor 2017; Chong 2010; Hogle 2021; Knight 2016).

Tulokset osoittivat, että itsenäinen harjoittelu voi herättää laajan kirjon myönteisiä ja kielteisiä tunteita, mikä on havaittu myös aiemmassa musiikin harjoittelututkimuksessa (esim. Cheng & Southcott 2023). Nyt ilmiöstä saatiin tietoa laulamisen kontekstissa, jossa harjoittelun emotionaalinen ulottuvuus saattaa korostua erityisen paljon. Laulun harjoittelutottumukset näyttävät vaihtelevan paljon myös ammattilaisten välillä, mikä vahvistaa Summittin ja Weidnerin (2022) aiempia tutkimustuloksia: harjoittelu voi muotoutua tilannesidonnaisesti sen mukaan, millaisia tarpeita harjoitettava musiikki laulajalle asettaa. Joustavan harjoittelun voi katsoa kuuluvan osaksi musiikillista asiantuntemusta (Bandura 1997; Liu 2023; Summitt & Weidner 2022). Parhaimmillaan harjoittelu ei välttämättä seuraa tiettyä tiukkaa mallia vaan on enemmänkin paletti erilaisia strategioita. Ongelmaksi muodostuu, jos tällainen paletti ei kehity opiskelijalle tai harrastajalle pitkänkään laulutuntihistorian seurauksena.

5.1 Harjoittelutaitojen tukeminen tulee nostaa keskeiseksi laulupedagogiseksi tavoitteeksi koulutusinstituutioissa ja yksityisopetuksessa

Laadullisten tulosten perusteella monet laulajat kokevat jäävänsä yksin itsenäisen harjoittelun suunnittelussa ja jäsentämisessä. Määrällisten tulosten perusteella laulajat kokevat, että laulunopettajat ovat keskimäärin vain joskus kiinnostuneita laulajien itsenäisestä harjoittelusta. Nämä ovat huolestuttavia havaintoja. Ne kertovat siitä, ettei oppilaan itsenäisen harjoittelun tukemisen nähdä välttämättä kuuluvan laulunopettajan tehtäviin. Aineistosta löytyi paljon myönteisiäkin kokemuksia omien harjoittelurutiinien löytymisestä, mutta rutiinit näyttivät syntyneen yleensä vuosien aikana yksin – itsenäisen kokeilun kautta ilman opettajan tukea. Muutamissa vastauksissa nousi esille opettajan tuen merkitys hyvien harjoittelutapojen rakentumisessa, mutta tällaisia vastauksia oli verrattain vähän. Yksikään kyselyyn vastanneista ei antanut ymmärtää, että opettaja puuttuisi harjoitteluun liikaa – päinvastoin. Lisäksi määrällisten sekä laadullisten tulosten perusteella osa laulajista ei ollut tyytyväisiä harjoitteluunsa pitkästäkään laulutuntihistoriasta huolimatta.

Tulosten perusteella esitän, että itsenäisen harjoittelun tukeminen on jäänyt toistaiseksi liian vähälle huomiolle laulupedagogisessa tutkimuksessa, keskustelussa ja opettajankoulutuksessa. Koska laulupedagogiikassa keskitytään niin täysimääräisesti siihen, mitä tapahtuu tunneilla, tuntien välissä tapahtuva toiminta tuntuu putoavan kokonaan oppilaan vastuulle. Tietenkin kaikilla pedagogeilla on erilaiset lähestymistavat itsenäisen harjoittelun ohjaukseen, mutta yleiskuva on se, ettei harjoittelun tukemista nähdä systemaattisena osana laulupedagogista toimintaa. Tässä voisi olla paikka suunnanmuutokseen.

Itsenäisten harjoittelutaitojen tukeminen ei voi jäädä pelkästään yksittäisten opettajien vastuulle. Erityisesti musiikin ammattiopiskelijoiden kohdalla on tarpeen tuoda esiin myös koulutusinstituutioiden merkitys harjoittelutaitojen opetuksessa. Korkeakoulujen opetusta tutkinut Jørgensen (2009) esittää osuvan kysymyksen: ”Miksi instituutioissa, joiden toiminta nojautuu täysin musiikin harjoitteluun, ei tarjota juuri lainkaan kursseja itse harjoittelusta? Onko instituutioiden laadunkehityksen kannalta eduksi toimia ikään kuin kaikki opiskelijat olisivat jo harjoittelun asiantuntijoita?” (Williamsin 2017, 10 mukaan Jørgensen 2009)

Koulutusinstituutioissa harjoittelutaitoja tulisi käsitellä sekä henkilökohtaiseen opetukseen integroituna että mahdollisesti erillisten kurssien muodossa. Lisäksi on tärkeää tun-

nistaa, että laadukkaan harjoittelun piirteet ovat osittain erilaisia eri instrumenttien kohdalla. Kuten aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esille (Hallam 2001; StGeorge ym. 2012), oman toiminnan itsenäinen ohjaus ei ole mahdollista ilman riittävää substanssiosaamista. Koska laulu on oma motorinen taitokokonaisuutensa, laulun harjoittelukin on oma substanssinsa, joka poikkeaa muista soittimista. On virheellistä olettaa, että pitkä musiikillinen tausta muiden instrumenttien parista tekisi yksilöstä automaattisesti taitavan lauluharjoittelijan. Hyvän harjoittelun ominaisuuksia tulisikin käsitellä instituutioissa sekä yleisluontoisesti että instrumenttikohtaisesti.

Harjoittelun tukeminen ei suinkaan liity pelkästään ammattilaisiin ja ammattiopiskelijoihin. Vastausten perusteella myös monet harrastajat toivovat pystyvänsä harjoittelemaan itsenäisesti enemmän, jos heillä olisi parempi osaaminen sen toteuttamiseksi. Kaikilla, jotka saapuvat laulutunneille, tulee olla mahdollisuus oppia sellaisia harjoittelutaitoja, jotka palvelevat heidän yksilöllisiä tavoitteitaan ja tarpeitaan. Oletus siitä, että oppilas olisi täysin yksin vastuussa laulutuntien välissä tapahtuvasta harjoittelusta, voi lisätä koulutuksellista eriarvoisuutta myös aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön konteksteissa.

Harjoittelutaitojen opettamiseen ei ole olemassa vakiintuneita pedagogisia perinteitä, osin siksi, että käsitys hyvästä harjoittelusta on subjektiivinen. Opettajalla ei välttämättä ole vastauksia siihen, miten hyvää harjoittelua voisi ohjata, sillä ammattilaisen itselleen rakentama harjoittelurutiini ei välttämättä sovellu toiselle. Tarvitaan yhteisesti luotu ja kollegiaalisesti jaettu yleiskuva lauluharjoittelun eri osa-alueista siten, että uusin tutkimus ja hyväksi havaitut käytännöt yhdistyisivät toisiinsa. Tämän kokonaisuuden tulisi sisältää erilaisia strategioita esimerkiksi uuden teoksen työstämiseen (esim. Rainero 2012), hyvien ääniharjoitusten itsenäiseen rakentamiseen (esim. Baughman 2016) sekä laulajan oman työskentelyn sisällölliseen jäsentämiseen. Myös ilmeisiltä tuntuvien laulullisten harjoittelustrategioiden sanoittaminen auki on tärkeää, sillä se, mikä on itsestäänselvää ammattilaiselle, ei välttämättä ole sitä oppilaalle.

5.2 Harjoittelutaitojen tukeminen tulee toteuttaa yksilöllisesti ja oppijälähtöisesti psykologisen turvallisuuden lähtökohdista

Laadullisten tulosten sekä aiemman lauluharjoittelututkimuksen (Summitt & Weidner 2022) perusteella yhtä oikeaa tapaa harjoitella laulua ei ole olemassa. Täten harjoittelun tukemiseenkaan ei voi luoda yksiselitteisiä malleja, vaan lähtökohtana tulisi olla se, että

jokainen laulaja on oppijana ja harjoittelijana yksilö. Oppijälähtöisyys näkyy laulopedagogiikassa monin tavoin esimerkiksi laulajalle sopivan ohjelmiston valinnassa sekä tunnilta tehtävien ääniharjoitusten räätälöinnissä. Oppijälähtöisyyden periaatteita voidaan soveltaa myös itsenäisen harjoittelun tukemiseen.

Ensinnäkin harjoittelun tukeminen tulisi sovittaa laulajan tavoitteisiin ja elämäntilanteeseen. Esimerkiksi osa laulun harrastajista saattaa harjoitella hyvinkin aktiivisesti tuntien ulkopuolella, kun taas osalle säännöllinen laulutunti opettajan ohjauksessa tuntuu riittävältä oppimistavalta. Kaikki eivät siis harjoittele itsenäisesti eikä tarvitsekaan, mutta kenenkään ei pidä joutua tilanteeseen, jossa riittävän tuen puuttuminen toimii esteenä oman harjoittelun toteuttamiselle. Ammattiopiskelijoilta puolestaan luonnollisesti odotetaan aktiivista itsenäistä harjoittelua, mutta opiskelijoidenkin taustat ja tavoitteet voivat vaihdella suuresti. Se, missä määrin he kokevat tarvitsevansa opettajan tukea harjoittelun toteuttamiseen, voi vaihdella paljon. Osa ei välttämättä koe tarvitsevansa ulkoista tukea, kun taas osa saattaa hyötyä siitä merkittävästi.

Kuten tämän tutkimuksen laadulliset tulokset antavat ymmärtää, toimivaan harjoitteluun voi vaikuttaa suuri määrä opetuksen ulkopuolisia tekijöitä. Nämä voivat olla fyysisiä tekijöitä (esimerkiksi harjoitustilan sopivuus ja saatavuus), ajankäytöllisiä tekijöitä (esimerkiksi työ- ja kouluaikataulut sekä perhesitoumukset), psykologisia tekijöitä (esimerkiksi virheiden tekemisen pelko, minäpystyvyys ja itsesääätely) tai sosiaalisia tekijöitä (esimerkiksi lähipiirin ja vertaisten tuki) (Frey-Monell 2010). Tilanteet siis vaihtelevat, ja tämän ymmärtäminen on olennainen osa laulunopettajan tehtävää. Jokaiselle laulajalle, musiikillisesta taustasta riippumatta, voidaan ehdottaa yksilöllisiin tavoitteisiin sovitettuja harjoittelutapoja, joita voidaan aina muokata tilanteiden ja tavoitteiden muuttuessa. Jotta harjoittelun tukeminen voisi tapahtua oppijälähtöisesti, on hyvin tärkeää, että oppija itse kommunikoi avoimesti opettajalle tilanteestaan, toiveistaan ja tarpeistaan ja että opettaja tarjoaa tällaisille keskusteluille luottamuksellisen ja kunnioittavan ympäristön.

Oppijälähtöisyyden lisäksi harjoitteluohjaus tulee rakentua psykologiselle turvallisuudelle. Jokaisella laulajalla tulee olla kokemus siitä, että hän voi halutessaan tuoda esille itsenäisessä harjoittelussa kokemiaan haasteita. Laadulliset tulokset antavat ymmärtää, ettei tällainen kokemus ole itsestäänselvä. Tulosten lukeminen voi paikoin tuntua laulunopettajasta jopa hämmentävältä: jos laulajat kokevat harjoittelussaan paljon haasteita, miksi he eivät pyydä apua? Tällöin voi kuitenkin esittää vastakysymyksen: onko opettaja aktiivisesti tehnyt tietäväksi sen, että häneltä voi pyytää apua myös itsenäiseen harjoitteluun? Jos opettaja ei käsittele harjoittelua laulutunneilla, laulajalle voi syntyä perusteltu

uskomus, että harjoittelu on laulajan omaa aikaa, joka ei kuulu opettajalle. Erityisesti musiikin ammattiopiskelija on saattanut oppia ajattelemaan, että harjoittelu on asia, joka pitäisi osata aina itse toteuttaa, ja voi olla emotionaalisesti kuormittavaa huomata, jos omat välineet eivät tunnukaan riittävältä. Tällöin kynnyksen haasteiden esille nostamiseen voi olla korkea siitäkin huolimatta, että laulutunnit ovat psykologisesti turvallisia.

Ehdotan, että laulunopetuksen psykologista turvallisuutta lisääisi se, jos laulajalla on kokemus, että opettajan asiantuntemus on ”hiljaisesti saatavilla” myös tuntien ulkopuolisissa oppimistilanteissa, kuten harjoittelussa. Tämä ei tarkoita sitä, että opettajan tulisi olla konkreettisesti tavoitettavissa opetuksen ulkopuolella vaan sitä, että opettaja pyrkii tarjoamaan itse aktiivisesti tukea ja ymmärtämään laulajan kokonaistilanteen. Kysymällä säännöllisin väliajoin laulutunneilla, miltä itsenäinen harjoittelu tuntuu ja kaipaako laulaja ideoita tai tukea harjoitteluunsa, opettaja tekee tietäväksi sen, että laulaja voi milloin tahansa hyödyntää opettajan asiantuntemusta myös itsenäisen harjoittelun toteutuksessa. Kyse ei ole holhoamisesta tai painostamisesta vaan valmentamisesta ja saatavilla olost.

Oppijalähtöisyyteen ja psykologiseen turvallisuuteen pyrkivän opettajan tehtävä ei ole ratkaista itsenäistä harjoittelua laulajan puolesta. Koska hyvään harjoitteluun ei ole yksiselitteisiä vastauksia, harjoittelun ohjaus voi olla luonteeltaan pikemminkin kollegiaalista ajatustenvaihtoa ja ideointia kuin asioiden ”opettamista” sinänsä. Kyse ei ole sen sanelemisesta, mitä laulajan *pitää* tehdä, vaan tietoisuuden kasvattamisesta sen suhteen, mitä kaikkea hän *voi* tehdä. Psykologisesti turvalliseen laulunopetukseen kuuluu myös se, että oppilaita kannustetaan kantamaan vastuuta omasta hyvinvoinnistaan, arjen tasapainosta ja rajojen asettamisesta (Sortore 2021). Tämä koskee myös harjoittelua: koska tilanteet vaihtelevat, hyvä harjoittelunohjaus ei tarjoa laulajalle joustamattomia struktuureja vaan mahdollisuuksien kokoelman sekä keinot hienosäätää sitä omien tavoitteiden mukaiseksi. Bonneville-Roussy ja Bouffard (2015) esittävät eräässä tutkimuksessaan osuvan ilmauksen: itsesäätelytaitojen repertuaari (*self-regulatory repertoire*). Lauluopintojen tai -harjastuksen aikana olisi mahdollista rakentaa kaksi repertuaaria: musiikillinen repertuaari sekä harjoittelutaitojen repertuaari, josta laulaja voi ottaa erilaisia välineitä käyttöönsä tilanteen mukaan.

5.3 Laulajan ymmärrys äänifysiologiasta tulee nostaa laulunopetuksen pedagogiseksi tavoitteeksi

Laadullisten tulosten perusteella lauluteknisten ongelmien ratkaiseminen yksin on haastavaa monille laulajille. Osa laulajista saattaa tunnistaa teknisen ongelman harjoittelussaan, muttei välttämättä osaa ratkaista sitä itsenäisesti pitkästäkään laulutuntikokemuksesta huolimatta. Tällainen laulajan riippuvaisuus opettajan asiantuntemuksesta on tunnistettu aiemminkin (Crocco & Meyer 2021). Itsenäisessä harjoittelussa voi herätä myös huoli äänen rasittumisesta tai siitä, että tulee toiminnallaan vahvistaneeksi vääriä tekniikoita erityisesti silloin, kun laulajalla ei ole riittävää ymmärrystä äänen toiminnallisista periaatteista.

Tulosten perusteella ehdotan, että äänifysiologian käytännön perusteiden tulisi integroitua osaksi lauluopintoja ja lauluharrastusta alusta alkaen. Jokaisen laulajan, laulunopiskelijan ja lauluharrastajan tulisi saada perustuntemus äänifysiologiasta siten, että tietoa voi soveltaa omassa toiminnassa. Fysiologista ymmärrystä voidaan edistää laulutunneilla johdonmukaisesti käymällä läpi äänen tuottoon osallistuvia kehollisia rakenteita toiminnallisesti ja teoreettisesti. Lisäksi opettajan tulisi aktiivisesti sanallistaa, mihin fysiologisiin mekanismeihin milläkin ääniharjoitteella ja mielikuvalla on tarkoitus vaikuttaa.

Myös erilliset kurssit (esim. Estill), joissa painotetaan ääntöväylän osien eriytynyttä hallintaa, voivat täydentää laulajan ymmärrystä äänifysiologiasta. On kuitenkin olennaista muistaa – Byon ja Cassidyn (2008) luonnehdintaan nojaten – että pelkkä fysiologinen tieto (*knowing*) ei vielä tarkoita tiedon älykästä soveltamista (*intelligent doing*). Tämän takia äänifysiologian opetuksen ei tulisi vastata vain kysymykseen ”mitä” vaan myös kysymyksiin ”miksi”, ”miten” ja ”milloin”. Jokaisen laulajan on esimerkiksi hyvä tietää, mitä puolisolkuharjoitteet (SOVT, *semi-occluded vocal tract exercises*) ovat, mutta vasta silloin, kun tieto kytketään käytäntöön ja laulaja ymmärtää, millaisissa tilanteissa harjoitteita voi hyödyntää, tiedon soveltaminen omassa toiminnassa on mahdollista.

Opettaja voi omalla toiminnallaan kannustaa laulajaa fysiologisen tiedon itsenäiseen soveltamiseen. Jos laulaja kohtaa laulutunnilla teknisen haasteen, opettaja voi ohjata laulajaa pohtimaan tilanteeseen sopivia ratkaisukeinoja ennen kuin tarjoaa niitä itse (Baughman 2016). Tällöin laulajalle tarjoutuu mahdollisuus kehittää ongelmanratkaisutaitojaan yhdessä opettajan tukemana. Laulajan äänifysiologisen tietämyksen kasvattaminen ei mitätöi opettajan läsnäolon merkitystä, mutta se voi helpottaa laulajan itsenäistä työskentelyä. Se ei myöskään tee mielikuvia tarpeettomiksi vaan auttaa ymmärtämään

niiden tarkoituksen. Äänensä mekanismeja ymmärtävä laulaja osaa todennäköisesti myös tunnistaa ja ennaltaehkäistä paremmin äänensä väsymistä, jolloin voidaan parhaimmillaan tukea sekä äänen hyvinvointia että kestäväää, itsenäistä harjoittelua.

5.4 Tietoisien harjoittelun edellytyksiä tulee lisätä laulutunneilla monin käytännön keinoin

Laadullisissa tuloksissa toistui kokemus siitä, että itsenäisen harjoittelun sisältöä on vaikea suunnitella ja jäsentää. Osa laulajista kokee, ettei tiedä, mitä heidän pitäisi harjoitellaan tehdä. Laadulliset tulokset antoivat myös ymmärtää, etteivät pedagogin ohjaamat toiminnot laulutunneilla välttämättä siirry laulajan itsenäiseen harjoitteluun. Tämä näkyy myös määrällisissä tuloksissa: vaikka laulunopettajan toiminta koetaan keskimäärin usein ennakoitavaksi ja suunnitelmalliseksi, itsenäinen harjoittelu koetaan vain joskus tai melko harvoin jäsentyneeksi.

Tulosten perusteella ehdotan, että

- 1) laulajan metakognitiivisia taitoja, erityisesti itsearviointia, tulisi kehittää osana laulunopetusta,
- 2) itsenäistä harjoittelua ja itsensä opettamista voitaisiin simuloida laulutunneilla.

Tietoinen harjoittelu vaatii onnistuakseen taitoa ohjata itse itseään ja tarkastella omaa ajattelua. Erityisesti hyvät itsearviointitaidot ovat metakognitiivisen toiminnan keskiössä (esim. Pike 2017). Itsearviointitaitoja voidaan tukea laulutunneilla paitsi lauluteknisten haasteiden kohdalla (ks. edellinen luku), myös onnistumisten yhteydessä pyytämällä laulajaa itse sanallistamaan, mitä hän käytännössä teki tai miten hän voisi opettaa saman jollekin toiselle (Baughman 2016).

Lisäksi oman äänen nauhoittaminen ja nauhoitteiden kuunteleminen voi tukea laulajan itsearviointia. Määrällisten tulosten perusteella laulajat kuitenkin hyödyntävät oman harjoittelunsa nauhoittamista melko harvoin. Tämä voi osittain johtua epämuukavuudesta: tulosten perusteella laulajat kuuntelevat vain melko harvoin mielellään omasta äänestä tehtyjä nauhoituksia. Varsinkin jos taustalla on laullista häpeää (Seesjärvi 2025), laulunopettaja voi pyrkiä emotionaalisesti eriyttämään (Hogle 2021) ja muotoilemaan epämuukaviltakin tuntuvia asioita siten, että niiden kohtaaminen tuntuu psykologisesti turvalliselta (Yerichuk 2010). Oman laulun äänittämistä ja kuuntelua voidaan tehdä jo laulutunneilla onnistumisiin keskittyen, minkä lisäksi laulaja voi nauhoittaa laulutunteja sekä omaa itsenäistä harjoitteluaan. Korkea psykologinen turvallisuus ja riittävä laullinen

minäpystyvyys tukevat sitä, että nauhoituksista voisi muodostua positiivinen ja motivoiva osa harjoittelua.

Laulunopetuksessa voidaan lisäksi simuloida itsenäistä harjoittelua ja itsensä opettamista konkreettisilla tavoilla. Sekä määrällisistä että laadullisista tuloksista kävi ilmi, etteivät laulajat välttämättä hyödynnä aktiivisesti kehollisia tai äänellisiä lämmittelyitä itsenäisessä harjoittelussaan. Jokaisen laulajan tulisi oppia laulutaipaleen alkuvaiheissa toteuttamaan itselleen kokonaisvaltaisia äänenavauksia yhdessä opettajan avustuksella siten, että ne ovat mielekkäästi toteutettavissa myös itsenäisesti. Jotta tämä on mahdollista, laulajan tulisi johdonmukaisesti itse ymmärtää kunkin tunnilla tehtävän ääniharjoituksen tarkoitus, jotta hän voi itsenäisesti valita kuhunkin tilanteeseen sopivimmat harjoitteet (esim. Baughman 2016). Myöhemmin kun laulajan kyky ohjata itse itseään kehittyy, opettaja voi antaa hänelle entistä spesifimpiä pieniä oppimistehtäviä itsenäisesti tunnilla toteutettavaksi ja seurata työskentelyä hetken sivusta nähdäkseen, millaisia ongelmanratkaisumenetelmiä laulaja on sisäistänyt. (Baughman 2016; Manternach 2020.) Tällaiset harjoittelua simuloivat oppimistilanteet poikkeavat totutuista opetuskäytänteistä ja ne tulee rakentaa huolella psykologisesti turvallisiksi. Tarkoituksena ei ole asettaa itsenäistä harjoittelua arvioinnin kohteeksi, vaan tehdä laulajan oppimisprosessia näkyvämmäksi, jotta opettaja voisi tarjota siihen tarkoituksenmukaista tukea ja uusia strategioita.

5.5 Onnistumisen kokemuksia itsenäisessä harjoittelussa tulee tukea huolellisella tehtävänasettelulla

Laadullisten tulosten perusteella osa laulajista kokee itsenäisen harjoittelun haastavaksi sen vuoksi, että kyky arvioida omaa toimintaa on rajallinen. Jos laulaja kokee – erästä aineistokatkelmasta lainaten – ettei hän tiedä, ”menikö se nyt hyvin vai ei”, tietoinen ja itsesäädely harjoittelu voi olla erittäin vaikeaa. Tämä onkin ymmärrettävä kokemus uusien taitojen kehittymisen alkuvaiheessa (Hallam 2001; StGeorge ym. 2012), mutta kokemuksen karttuessa kyky ohjata itse itseään yleensä kehittyy (Araújo 2016; Bonneville-Roussy ym. 2015). Huolestuttava havainto on, että laadullisten tulosten perusteella näin ei välttämättä aina tapahdukaan laulun kontekstissa: osa laulajista kokee, etteivät he itsenäisesti tunnista, milloin he onnistuvat toivotulla tavalla – monivuotisestakaan laulutun-tihistoriasta huolimatta.

Tällainen epävarmuus on kuormittavaa minäpystyvyyden kannalta, sillä juuri onnistumisen kokemukset ovat minäpystyvyyden tärkein lähde (Bandura 1997). Epävarmuus näkyy

myös määrällisissä tuloksissa, joiden perusteella laulajat kokevat keskimäärin vain joskus olevansa hyviä harjoitellessaan itsenäisesti. Kuten käsitteellisessä viitekehyksessä on tuotu ilmi, niin sanottu ”onnistuminen” on toki aina tulkinnanvaraista sosiaalisesti arvioidulla alalla, jossa opettajien näkemykset poikkeavat toisinaan (esim. LoVetri 2013). Mutta jos laulaja ei itse tunnista, milloin hän onnistuu, hän voi jäädä epätietoisuuteen siitä, mitä ylipäätään pitäisi korjata ja mitä vahvistaa. Tällöin itsenäisestä harjoittelusta voi kadota merkitys tai se voi tyypistyä sisällöltään melodian ja sanojen opetteluksi, kuten osa laadullisista tuloksista antaa ymmärtää.

Tulosten perusteella voidaan esittää, että onnistumisen kokemuksia tietoisessa harjoittelussa tulisi tukea huolellisella ja oppijalähtöisellä tehtävänasettelulla. Jäsentyttömän harjoittelun taustalla voi olla se, ettei laulajalle anneta itsenäisesti toteutettavia tehtäviä tai ne ovat liian epämääräisiä. Osa laulajista saattaa haluta rakentaa itsenäisen harjoittelunsa sisällön täysin omaehtoisesti ilman opettajan apua, mutta osa laulajista voisi hyötyä suuresti opettajan ehdottamista tehtävistä. Jotta itsenäisesti toteutettavat tehtävät tukisivat sekä tietoista harjoittelua että laullista minäpystyvyyttä, ehdotan, että tehtävät tulisi muotoilla siten, että vähintään jokin neljästä kriteeristä täyttyy:

1. tehtävät ovat luonteeltaan sellaisia, että laulaja pystyy itse tunnistamaan selkeästi onnistumisensa ainakin jossakin tehtävän keskeisessä ulottuvuudessa (esimerkiksi ”säilyykö ääni katkeamattomana” tai ”pysyykö leuka vapaana”, ei ”kuulostaako tämä hyvältä”)
2. tehtävät ovat tarpeeksi selkeärajaisia esimerkiksi tavoitteiden, odotusten tai toiminnallisen fokuksensa osalta (esimerkiksi ”voit keskittyä tässä teoksessa seuraavaksi osa-alueeseen X”, ei ”jatka tätä eteenpäin sen verran kuin ehdit”)
3. tehtävät ovat luonteeltaan sellaisia, ettei niihin ole oikeita vastauksia (esimerkiksi musiikin tulkintaan ja ilmaisuun liittyvät tehtävät lauluopintojen tai -harrastuksen alusta alkaen) (Summitt ym. 2022; Williams 2017)
4. tehtävän painopiste ei ole laulutekniikassa tai uuden teoksen omaksumisessa, vaan jonkin harjoittelustrategian kokeilemisessa (esimerkiksi ”kokeile harjoitella paikallaan seisten vs. tilassa liikkuen” tai ”tunnustele, miten erilaiset tempot vaikuttavat laulun helppouteen”, ei ”laula niin kuin haluat ja katso miltä tuntuu”)

Yhteenvetona voidaan todeta, että huolellisesti muotoillut, oppijalähtöiset ja selkeärajaiset itsenäiset tehtävät voisivat vahvistaa laulajan minäpystyvyyttä, tukea tietoista harjoittelua sekä tarjota mahdollisuuden kehittää omia harjoittelustrategioita johdonmukaisesti. Selkeys on myös psykologisesti turvallisen toiminnan keskeisimpiä piirteitä (Lateef 2020; Yericukin 2010 mukaan Vella 2002). Oppijalähtöisyys on tässäkin keskeistä. Joillekin laulajille opettajavetoiset tehtävänannot voivat kuitenkin tuntua liian kahlitsevilta.

Sen takia tarkkarajaisen tehtävien perimmäinen tarkoitus ei ole vastata kysymykseen ”mitä pitää tehdä”, vaan tarjota ideoita siihen, mistä voi lähteä itsenäisesti liikkeelle. Kun tehtävät rajataan pedagogisesti riittävän tarkasti ja oppijälähtöisesti, laulaja voisi kokea enemmän onnistumisen kokemuksia kaikissa laullisen kehityksen vaiheissa myös harjoittellessaan itsenäisesti.

5.6 Psykologinen turvallisuus tulee nähdä laulutuntien lisäksi itsenäisen harjoitteluympäristön keskeisenä edellytyksenä

Vaikka psykologisen turvallisuuden merkitys laulunopetuksessa on laajasti tunnustettu (Benson ym. 2023; Bonshor 2017; Fletcher ym. 2023; Hendricks ym. 2014; Hogle 2021; Yerichuk 2010), sen merkitys itsenäisessä harjoittelussa on toistaiseksi kokonaan sivuutettu. Turvalliset laulutunnit eivät tee itsenäisistä harjoittelusessioista turvallisia, jos harjoittelu tapahtuu tilassa, jossa ihminen kokee joutuvansa jatkuvasti varomaan äänenkäyttöään. Määrällisten tulosten perusteella laulajat löytävät keskimäärin melko usein sopivan tilan harjoittelua varten, mutta laadulliset tulokset antavat ymmärtää, että heille, jotka eivät löydä sopivaa tilaa, tilan puute on merkittävimpiä laadukkaan harjoittelun esteitä. Itse asiassa haaste ei näyttäisi olevan tilan puute sinänsä vaan *yksityisen* tilan puute: monet pelkäävät häiritsevänsä muita tai eivät halua harjoitella laulua toisten ihmisten kuullen.

Tulosten perusteella esitän, että toimiva lauluharjoitteluympäristö on monimuotoinen kokonaisuus, jossa yhdistyvät fyysiset, akustiset, kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät. Koska laulun harjoittelu voi olla emotionaalisesti herkempää kuin muiden instrumenttien harjoittelu, toimivan harjoitteluympäristön tulisi olla psykologisesti turvallinen: laulajalla tulisi olla kokemus siitä, että hän voi käyttää ääntään vapautuneesti ilman pelkoa muiden reaktioista. Turvallisuus on subjektiivinen kokemus, eikä harjoittelu sinänsä edellytä yksinoloa – olennaista on, kokeeko laulaja voivansa käyttää ääntään vapaasti.

Lisäksi harjoitusympäristön fyysiset mahdollisuudet (esimerkiksi piano) sekä laulajan kyky käyttää niitä (soittotaito, nuotinlukutaito) vaikuttavat harjoitteluympäristön toimivuuteen. Musiikin ammattilainen, joka soittaa sujuvasti pianoa ja kokee voivansa harjoitella kotona laulua vaivattomasti, on aivan eri tilanteessa kuin laulutaipeuttaan aloitteleva harrastaja, jonka nuotinlukutaito on kehittymässä, joka ei omista soittimia ja joka ei koe kotona harjoittelua mahdolliseksi. Tällöin laulajan tulisi aluksi ratkaista harjoitteluympäristöön liittyvät käytännön asiat, ennen kuin harjoittelun sisällön käsittely on ylipäättään

mielekäästä. Sopivan harjoittelutilan löytäminen voi edellyttää luovia tilankäyttöllisiä ratkaisuja, joissa laulajan oma vastuu ja aktiivisuus ovat keskiössä. Opettajan kannattaa muistuttaa laulajaa siitä, ettei kaikki lauluharjoittelu edellytä voimakasta äänenkäyttöä, vaan harjoittelun sisältöjä voidaan aina sovittaa erilaisiin olosuhteisiin.

Myös akustinen yksinäisyys saattaa vaikuttaa merkittävästi itsenäisiin harjoittelukokemuksiin. Laadullisissa tuloksissa tuli esille kokemuksia, joiden mukaan laulu ”ei tunnu soivan” yhtä hyvin itsenäisessä harjoittelussa kuin laulutunnilla. Tämä voi osittain johtua siitä, että siinä missä laulutunneilla opettaja säestää ja tukee laulajaa akustisesti, yksin harjoittelussa laulaja laulaa usein ilman harmonista kontekstia, jolloin soiva kokonaisuus jää vajaaksi. Koska itsensä säestäminen ja lauluun keskittyminen yhtä aikaa on jo hyvin haastava tehtävä, käytännöllisempiä ratkaisuja ovat valmiiden harjoitusnauhojen tai laulusäestykseen suunniteltujen sovellusten käyttö. Lisäksi toisen henkilön tarjoama säestys voi olla erinomainen lisä itsenäiseen harjoitteluun. Tällöin harjoittelusta tulee sosiaalinen tilanne, jossa psykologisen turvallisuuden kysymykset nousevat jälleen esiin, mutta jos vuorovaikutus toimii, yhteinen harjoittelu voi parhaimmillaan nostaa molempien musiikillista minäpystyvyyttä.

5.7 Laulajien mentaalivalmennus voi tukea kestävän laulullisen minäpystyvyyden rakentumista

Tutkimuksen laadulliset tulokset vahvistivat käsitystä siitä, ettei laulullista minäpystyvyyttä voi lähestyä yhtenä yhtenäisenä kokemuksena. Sen sijaan se tulee ymmärtää laulullisiin kykyihin liittyvien uskomusten kokonaisuutena (Lä ym. 2023), joka muokkautuu tilanne- ja tehtäväkohtaisesti. Mielenkiintoinen määrällinen tulos oli, etteivät ammattilaiset tai ammattiopiskelijat välttämättä koe laulullista minäpystyvyyttä harrastajia useammin. Tulos vahvistaa Banduran (1997) näkemystä siitä, etteivät minäpystyvyyssuhteukset heijasta objektiivista taitotasoa vaan subjektiivisia kokemuksia (Bandura 1997). Kokenut laulaja peilaa todennäköisesti osaamistaan aina entistä korkeampiin osaamisvaatimuksiin, mikä tekee minäpystyvyydestä suhteellista. Toisaalta jos fokus on jatkuvasti siinä, missä voisi omalla tasollaan kehittyä, voi jäädä huomiotta se, mihin kaikkeen jo pystyy.

Laadullisista tuloksista voidaan tulkita, että lauluääni on monille emotionaalisesti herkkä instrumentti. Vastausten joukossa oli kokemuksia äänellisestä epävarmuudesta, ja mukana oli jopa laululliseen häpeään verrattavia tuntemuksia. Laulu saattaa erota ulkoisista

instrumenteista juuri tässä: koska oma ääni koetaan erottamattomaksi osaksi omaa itseä, epäonnistumisiksi tulkitut laululliset tilanteet voivat olla emotionaalisesti erityisen haavoittavia. Lisäksi määrällisiä ja laadullisia tuloksia vertailemalla voidaan tulkita, että psykologisesti turvalliset oppimistilanteet ja opettajan antama myönteinen palaute eivät välttämättä riitä nostamaan laulullista minäpystyvyyttä. Vaikka määrällisten tulosten perusteella laulutunnit koetaan usein psykologisesti turvallisiksi, laadullisten tulosten perusteella laulajat saattavat silti kokea itsenäisessä harjoittelussaan paljon kielteisiä tunteita, kuten epävarmuutta ja riittämättömyyttä, jotka ovat omiaan hidastamaan laulullisen minäpystyvyyden kehittymistä. Monien laulajien kohdalla saattaa siis olla niin, että laulunopetuksen ja itsenäisen harjoittelun välille voi syntyä kokemuksellinen kuilu: laulutunneilla koettu psykologinen turvallisuus, osaamisen kasvu ja itseluottamus eivät kannattelekaan itsenäisessä lauluharjoittelussa.

Ilmiölle voidaan esittää teoreettinen selitys Banduran (1997) minäpystyvyysteorian pohjalta, jonka mukaan minäpystyvyyssuskomukset muodostuvat neljästä päälähteestä (ks. alaluku 2.3.1 – Minäpystyvyyden lähteitä). Aiemmissa tutkimuksissa sivuun jäänyt huomio on, että yksin tapahtuvassa harjoittelussa minäpystyvyyden arvioinnin mahdollisuudet kaventuvat. Kaksi uskomuslähdeä (vertaiskokemukset ja opettajan sosiaalinen vahvistaminen) ovat lähtökohtaisesti poissa. Onnistumisen kokemukset ovat tärkein minäpystyvyyden lähde, mutta kuten aiemmin on käsitelty, laulaja ei aina itsenäisesti tunnista onnistumisiaan, jolloin tämäkin lähde jää huteraksi. Tällöin ainoaksi hallitsevaksi minäpystyvyyssuskomusten perustaksi voivat jäädä laulajan omat fysiologiset tuntemukset ja tunnetilat. Esimerkiksi kehon väsymys saattaa harjoittellessa kääntyä tulkinnaksi omien laulullisten kykyjen puutteesta. Lisäksi kielteisiksi koetut tunnetilat, kuten epävarmuus tai turhautuminen, jotka ovat laadullisten tulosten perusteella tuttuja monille lauluharjoittelijoille, voivat entisestään horjuttaa laulajan luottamusta kykyihinsä.

Haasteena onkin: miten laulaja voisi itsenäisesti harjoittellessaan aistia fysiologisia tuntemuksiaan ja tunnetilojaan ilman, että ne vaikuttavat hänen minäpystyvyyssuskomuksiinsa? Äänentutkimuksen kuuluisimpiin asiantuntijoihin kuuluva Ingo Titze (2022) huomauttaa, että koska laulamissa soittaja ja instrumentti ovat tiukasti yhdessä, ”menestyksekkäin laulaja on todennäköisesti hän, joka kykenee mielensisäisesti erottamaan itsensä instrumentistaan ainakin äänentuoton mekaniikan tasolla” (Titze 2022, 53). Titzen (2022) väittäminen on tärkeä, sillä se voi tarjota keinon ”suojata” laulullista minäpystyvyyttä harjoittelun aikana. Jos omaa lauluinstrumenttiaan pystyy tarkastelemaan ikään kuin pie-

nen etäisyyden päästä, ailahtelevatkaan päivät laulutekniikan kanssa eivät johda liian pitkälle meneviin tulkintoihin omasta laullisesta osaamisesta. Eräs tutkimuksen kyselyyn vastanneista kertoi puhuvansa äänestään ”kolmannessa persoonassa”, joka on hyvä esimerkki Titzen (2022) ehdottamasta strategiasta. On kuitenkin sääli, jos laulaja joutuu jatkuvasti minäpystyvyyttään suojellakseen ottamaan henkistä etäisyyttä omaan instrumenttiinsa. Pitemmän päälle kestävin ratkaisu olisi oppia suhtautumaan ääneen (ja omaan itseensä) myönteisesti ja arvostavasti.

Kaikissa laullisen kehityksen vaiheissa olevat laulajat saattaisivat hyötyä mentaalivalmennuksesta, joka auttaisi heitä suhtautumaan virheisiin ja epäonnistumisiin maltillisesti. Laullinen kehittyminen on monimutkaisen motorisen taitokokonaisuuden oppimista, johon sisältyy väistämättä sekä edistymisen että takaiskujen kokemuksia. Ratkaisevaa on, miten laulaja suhtautuu niihin. Oppimiselle ja suoriutumiselle on suureksi eduksi, jos laulaja kykenee tietoisesti kohdistamaan huomionsa onnistumisiin epäonnistumisten sijaan (Bandura 1997). Itsesäätelytaidot ja aivan erityisesti myönteisen minäpuheen tietoinen opetteleminen voivat tukea tätä kehitystä (Thomas 2014). Muutamissa avovastauksissa laulajat totesivat, etteivät he pyri harjoitellessaan olemaan ”hyviä” vaan keskittymään kunkin päivän työstettävään asiaan. Tällainen näkökulman muutos on hyvä esimerkki tietoisesta itsesäätelystä, joka voi suojata minäpystyvyyttä. Uusia motorisia taitoja opittaessa on myös tunnistettava realistisesti, että päivät vaihtelevat. Erästä aineistokatkelmaa lainaten: ”aina ei ihan lähde” – eikä tarvitsekaan. Laulajan optimismi, resilienssi sekä periksiantamattomuus tukevat sekä tietoista harjoittelua että laullista minäpystyvyyttä (Bandura 1997).

Koska korkea minäpystyvyys voi aiempien tutkimusten perusteella olla yhteydessä tietoisempaan harjoitteluun (esim. Bugos ym. 2016; Clark 2008; McCormick & McPherson 2003, 2006; Nielsen 2004; Ritchie ym. 2010), oppilaan laullisen minäpystyvyyden nostaminen on yksi laulunopettajan tärkeimmistä tehtävistä. Sitä laulunopettajat lähtökohtaisesti jo tekevät panostaessaan tuntien psykologiseen turvallisuuteen, positiiviseen palautteeseen sekä onnistumisen kokemusten tarjoamiseen. Laulunopettajan voi olla hyödyllistä tarkastella, miten laulajat suhtautuvat virheisiin ja millä tavoin laulajat kuvailevat omaa ääntänsä ja toimintaansa laulutunneilla. Monet ihmiset saattavat puhua itselleen hyvin kriittisesti, mutta tällainen suhtautuminen ei edistä oppimista ja suoriutumista vaan hidastaa sitä (Bandura 1997). Rakentamalla ilmapiiri, jossa virheet toivotetaan tervetulleiksi oppimisen edistäjiksi, muistuttamalla laulajaa hänen aiemmista onnistumisistaan

sekä mallintamalla itse myönteistä tapaa puhua omasta äänestä, laulunopettajat voivat tukea laulajia siinä, että laulullinen minäpystyvyys rakentuisi kestäväälle pohjalle. Koska laulu on pohjimmiltaan motorista toimintaa, mentaalivalmennukseen voi soveltaa myös urheilupsykologian ja -valmennuksen ideoita.

5.8 Loppusanat: kohti holistista harjoittelukäsitystä

Musiikin harjoittelua käsitteleviä tutkimuksia ja oppaita lukiessa saattaa välillä herätä kysymys siitä, pitääkö kaiken aina olla niin tehokasta ja optimoitua. Koska tietoinen harjoittelu on ollut tämänkin tutkimuksen ytimessä, voidaan lopuksi esittää vastakysymys: täytyykö aina harjoitella ”hyvin” ja mitä se loppujen lopuksi tarkoittaa? Tutkimuksen laadullisista tuloksista nousi esiin mielenkiintoinen ilmiö, jota ei aiemmassa tutkimuksessa ole havaittu: osalle laulajista spontaani ja epämuodollinen harjoittelu sekä ”laulamaan ajautuminen” pitkin päivää voivat tuntua tuloksellisemmilta kuin tarkat suunnitelmat ja struktuurit. Tulokset muistuttavat siitä, että vaikka tietoinen harjoittelu on monin tavoin hyödyllistä, vapaamuotoisemmin tapahtuvan lauleskelun merkitystä oppimiselle ei pidä aliarvioida. Itse asiassa leikkimielisen, kokeilevan ja uteliaan lähestymistavan voi ajatella edistävän ihmisen laulullista asiantuntijuutta. Loppujen lopuksi asiantuntijuushan ei ole sitä, että seuraa tarkkaan toisen tekemiä harjoitteluehdotuksia vaan sitä, että pyrkii joustavasti soveltamaan opittuja asioita vaihtelevissa laulullisissa tilanteissa (ks. esim. Bandura 1997). Tämä näkemys jaetaan myös laulupedagogisessa tutkimuksessa: esimerkiksi Nixin (2017) mukaan harjoittelu on holistinen ja asiantuntijuutta edistävä toimintojen kokonaisuus (Nix 2017).

Tämän tutkimuksen tulokset kyseenalaistavat aiemmissa harjoitteluteorioissa esiin nostettuja olettamia hyvän harjoittelun luonteesta. Bonneville-Roussyn ja Bouffardin (2015) väite on, että harjoitteluun käytetty aika ennustaa musiikillisia saavutuksia vain, jos harjoittelu on formaalia ja suunnitelmallista (Bonneville-Roussy ym. 2015, 686). Tulosten perusteella suunnitelmallinen ja muodollinen harjoittelu on laulajalle erittäin tarpeellista, mutta samalla vaikuttaa virheelliseltä olettaa, että vain tietynlainen harjoittelu johtaisi musiikillisiin saavutuksiin. Lisäksi Ericssonin työryhmän (1993) määritelmän mukaan tietoinen harjoittelu ”ei ole itsessään nautinnollista” (Ericsson ym. 1993, 398). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan esittää päinvastainen argumentti: lauluharjoittelun *pitää* tuntua ainakin jossain määrin nautinnolliselta. Laulun erityisyys on siinä, että ulkoisia instrumentteja ei ole. Kuten tulokset antavat ymmärtää, harjoittelun aikana negatiivisiksi

tulkitut kehon tuntemukset ja tunnetilat sekä niiden yhteys minäpystyvyyteen eivät tehosta oppimista vaan hidastavat sitä (Bandura 1997). Se, miten psykologinen turvallisuus ja laulullinen minäpystyvyys kytkeytyvät itsenäiseen harjoitteluun, voi olla tietoisien harjoittelun onnistumisen kannalta äärimmäisen merkityksellistä – erityisesti laulussa.

Lauluharjoittelu tulisi ymmärtää laaja-alaisena ja monimuotoisena ilmiönä. Kuten tutkimuksen laadulliset tulokset antavat ymmärtää, parhaimmillaan lauluharjoittelu voi olla tietoista ja kiireetöntä oman itsensä ja kehonsa äärellä olemista. Hyvän lauluharjoituksen ei tarvitse olla suoritus, josta tulisi selviytyä mahdollisimman nopeasti, vaan sen ydin voi olla ajan viettäminen oman instrumentin äärellä keskittyneesti, myönteistä minäpuhetta hyödyntäen. Summittin ja Weidnerin (2022) tutkimuksen perusteella laulun ammattilaisen harjoittelu parhaimmillaan joustaa sisällöltään ja tavoitteiltaan tilannekohtaisesti. Sama havainto nousi esille tässä tutkimuksessa niiden vastaajien kohdalla, jotka kertoivat rakentaneensa itselleen toimivat harjoittelutottumukset. Lauluharjoittelun tulisi siis näyttäytyä monipuolisena mahdollisuuksien palettina, ei yhtenä kapeana toimintamallina. Se voi olla luonteeltaan suunniteltua tai spontaania, opettajan ehdottamaa tai itsestä lähtevää tutkivaa työskentelyä. Harjoittelun tarkoitus voi olla uuden teoksen omaksuminen tai esiintymiseen valmistautuminen, mutta se voi olla myös äänellistä terveyttä ylläpitävää rutiiniharjoittelua tai vapaata lauleskelua, joka voi muuntua tietoiseksi työskentelyksi. Se voi joskus olla tehokasta silloinkin, kun se ei vaikuta tehokkaalta tai optimoidulta ulospäin. Välillä voi olla tärkeämpää ja tuloksellisempaa yksinkertaisesti pysähtyä oman laulunstrumenttinsa äärelle ilman tulosodotuksia.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että laulajien harjoittelutaitoja tulisi johdonmukaisesti tukea sekä institutionaalisesti että yksilötasolla. Samalla tulisi kuitenkin välttää sitä, että harjoittelu ymmärrettäisiin pelkäksi välineeksi, jolla pitäisi aina pyrkiä saavuttamaan jotakin. Laadullisista tuloksista nousi esille kokemuksia siitä, kuinka oivallukset saattavat syntyä omassa rauhassaan, kun hitaudelle ja syventymiselle annetaan mahdollisuus. Muutokset laulullisessa toiminnassa saattavat kypsyä kiireettömässä ympäristössä, jossa pysähtyminen ja hyväksyvä läsnäolo ovat keskiössä. Koska kukaan ei voi koskaan tulla ”valmiiksi” sosiaalisesti arvioidulla taidealalla, kaikki laulajat – niin ammattilaiset, opiskelijat kuin harrastajatkin – ovat jatkuvasti matkalla ja elävässä prosessissa, jossa tilanteet, keho, ääni ja mieli muuttuvat päivästä toiseen. Ehkä tärkein harjoittelutaito onkin kyky nauttia tästä matkalla olost ja löytää siitä iloa ja merkityksellisyyttä. Tästä näkökulmasta katsottuna harjoittelu ei ole koskaan pelkkä väline musiikillisen menestyksen

tai taiteellisten päämäärien saavuttamiseen, vaan se on jo itsessään arvokasta ja merkityksellistä toimintaa. Parhaimmillaan harjoittelu on oppimisen taidetta, jossa psykologinen turvallisuus, tietoisien ja joustavan harjoittelun piirteet sekä laulullinen minäpystyvyys ovat läsnä, toinen toistaan tukien.

5.9 Luotettavuustarkastelu

Laadukas ja luotettava tutkimus on kattava ja perusteellinen kokonaisuus, jossa eri osa-alueet (tutkimuskysymykset, -menetelmät ja -tulokset) ovat keskenään johdonmukaisia, ja yhteensopivia, ja tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset vakuuttavasti perusteltuja (Leavy 2023). Tutkimusprosessin tulee olla läpinäkyvä (Collins 2015, 241): on tärkeää, että tutkimuksen lukijat selkeästi ymmärtävät, mitä olen tutkijana tehnyt ja miksi (Leavy 2023). Aineiston kokoamiseen ja analysointiin liittyvät prosessit tulee avata ”yksityiskohtaisen tarkkaan” (Tuomi ym. 2024), ja tutkijan positio tulee tiedostaa (Leavy 2023).

Olen pyrkinyt tarkkuuteen ja huolellisuuteen kaikissa tutkimusprosessini vaiheissa. Käsitteellistä viitekehystä muodostaessani olen perehtynyt laaja-alaisesti kutakin käsitettä käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Psykologisen turvallisuuden käsitettä lähestyin osin monitieteisesti yhdistellen tutkimustietoa organisaatiopsykologian ja kasvatustieteen aloilta. Toisaalta sama käsite voi saada eri tieteenaloilla erilaisia painotuksia, jolloin näkökulmien yhtensovittaminen ei ole välttämättä aina ongelmaton. Tarkoitukseni oli kuitenkin pyrkiä luomaan kaikista käsitteistä kattavat kokonaiskuvat, jotka palvelisivat tämän tutkimuksen tarkoitusta. Valitsemani käsitteellinen viitekehys on vaikuttanut tapaan jäsentää aineistosta analysoimiani tuloksia, ja toisenlaisetkin viitekehykset olisivat voineet olla perusteltuja.

Tutkimusasetelmaluvussa olen pyrkinyt perustelemaan tutkimukseni aikana tekemäni menetelmälliset valinnat mahdollisimman kattavasti ja avoimesti. Olen pyrkinyt tuomaan esille kyselytutkimuksen mahdollisuuksia ja rajoitteita. Tutkimusaineiston kerääminen perustuu tietenkin aina oletukseen, että vastaajat pyrkivät vastauksissaan rehellisyyteen. Olin rakentanut kyselylomakkeen niin, että se kykenisi tarjoamaan monipuolista tietoa. Likert-vastausaineiston osalta on hyvä huomioda, että vastaajat voivat tulkita asteikkopisteitä ja niiden sanallisia selityksiä eri tavoin. Lisäksi sanallisista asteikoista lasketut keskiarvot perustuvat oletukseen, että asteikon kaikki pisteet olisivat yhtä etäällä toisistaan, mitä on käytännössä mahdotonta arvioida: onko esimerkiksi ”aina” (7) ja ”usein”

(6) yhtä kaukana toisistaan kuin ”usein” (6) ja ”melko usein” (5)? Toisaalta monilla tieteenaloilla keskiarvojen ja summamuuttujien laskeminen sanallisista asteikoista kuuluu vahvasti tutkimusperinteeseen, ja ”sanoilla laskeminen” on yleisesti hyväksyttyä, kun se on johdonmukaista ja sisällöllisesti perusteltua (Borg 2021; Paaso 2021).

Se, että tarjosin vastaajille mahdollisuuden antaa avovastauksensa millä tahansa kirjallisella ilmaisutavalla, oli metodinen avaus, jonka koin onnistuneen tehtävässään ja lisänneen tutkimuksen luotettavuutta. Katson, että laadullisen aineistoni ansio on sen monipuolisuus. Se, että mukana on runoja, laululyriikkaa, mietelauseita, muistoja, tarinoita, ammatillisten prosessien tarkastelua, yksittäisten hetkien kuvailua, asiavastauksia, kirjakieltä, puhekieltä ja murteita, luo minulle vaikutelman, että vastaajat ovat todella kokeneet, että heillä on mahdollisuus tuottaa tietoa omalla henkilökohtaisella tavallaan. Aineistosta nousseet teemat olisivat toki saattaneet olla samantyyppisiä, vaikka vapautta kirjalliseen ilmaisuun ei olisi tehtävänannossa ollutkaan. Mutta väitän, että tällöin aineisto olisi ollut yleisluontoisempaa ja jotain olisi ehkä menetetty: syvällisiä kokemusten kuvauksia, omaperäisiä ilmaisutapoja ja persoonallisia tarinoita. Ehdotan, että taidelähtöisyys voi lisätä laadullisen tutkimusasetelman luotettavuutta, sillä se saattaa rikastaa ja syventää aineistoa ja valaista kokemuksia tavoilla, joihin perinteiset keinot eivät ylety.

Olen käyttänyt aineistoni analyysissä useita eri menetelmiä (määrällisiä, laadullisia ja taidelähtöisiä). Monimenetelmällisyyden katsotaan yleensä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (esim. Leavy 2023; Tuomi ym. 2024). Tutkimuksessani on kuitenkin ensisijaisesti fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen nojaava laadullinen ydin. Hermeneuttisesti tulkittavan kvantitatiivisen komponentin tehtävä on ollut rikastaa ja palvella tätä laadullisesti painottunutta asetelmaa. Pohdintavaiheessa molempien aineistojen tulokset ovat olleet vuoropuhelussa niin, että tutkimuskysymyksiin pystyttäisiin vastaamaan kokonaisvaltaisemmin ja luotettavammin. (Hesse-Biber, Rodriguez & Frost 2015, 7.)

Olen kirjoittanut laadullisesta aineistosta kokoelman runollisia transkriptioita. Runojen ”luotettavuutta” ei voi arvioida perinteisin laadullisin kriteerein. Taidelähtöistä tutkimustuotosta voidaan tarkastella kunkin taidelajin omilla esteettisillä kriteereillä (Leavy 2023, 229; Leavyn 2015 mukaan Finley 2008) – toisin sanoen kirjoittamiani runoja voidaan arvioida sen perusteella, kuinka onnistuneita ne ovat runoina. Leavy (2015) suosittelee kuitenkin tarkastelemaan taidelähtöistä tutkimustuotosta pikemminkin sen hyödyllisyyden näkökulmasta: keskeistä on, miten se onnistuu omassa tavoitteissaan (Leavy 2015, 30, 230). Runojen tarkoitus on osoittaa, kuinka monipuolinen kokemusten kirjo itsenäiseen lauluharjoitteluun voi liittyä. Toivon, että runot tarjoavat lukijoille samastumisen

mahdollisuuksia ja ajattelun aihetta – ehkä myös lempeitä virikkeitä oman toiminnan pohittamiseen. Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija kuvaa läpinäkyvästi myös runojen syntyvän, pohtii prosessin eettisiä kysymyksiä ja varmistaa, että lopullinen tuotos resonoi ja tuntuu totuudenmukaiselta (Leavy 2023, 230–231). Näihin olen pyrkinyt ja koen niissä onnistuneeni. Se, miten lopputulos resonoi, riippuu tietenkin lukijasta.

Tutkimustulokseni tukivat ennakkokäsityksiäni siitä, että lauluharjoittelu koetaan usein haastavaksi eikä harjoittelutaitoja välttämättä tueta laulunopetuksessa. En kuitenkaan koe, että ennakkokäsitykseni olisivat ohjanneet aineiston tulkintaa tai lähdekirjallisuuden valintaa. Olen pyrkinyt mahdollisimman tasavertaiseen ja huolelliseen tulosten tarkasteluun. Koska olen itse laulaja ja opettaja, koen, että positioni on auttanut minua vastausten ymmärtämisessä ja tulkinnassa. On tietenkin mahdollista, että tiedostamattomat oletukseni tai itsestänselvyyksinä pitämäni seikat ovat vaikuttaneet tapaani tulkita tuloksia.

Tutkimukseni tuloksia ei ole tarkoitus yleistää. En väitä, että tuloksissa esille nostamani havainnot päteisivät kyselyn vastaajia laajempaan joukkoon. Tulokset kuitenkin toivoakseni onnistuvat osoittamaan, kuinka moninainen kokemusten ja haasteiden kirjo harjoitteluun saattaa liittyä ja millaiset ilmiöt voivat olla siihen yhteydessä. Collinsin (2015) näkemyksen mukaan laadukkaassa tutkimuksessa tulosten tulisi mielellään olla sovellettavissa lukijoiden näkökulmasta (Collins 2015, 241). Toivonkin, että tutkimukseni voisi tarjota laulupedagogiseen keskusteluun aiheita, jotka ovat saattaneet toistaiseksi jäädä vähemmälle käytännön huomiolle. Laulajana ja laulupedagogina haluan kehittää omaa toimialaani rakentavasti ja kunnioittavasti sekä ratkaisukeskeisesti ja eteenpäin suuntautuen.

5.10 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus on käsitellyt laulutunneilla käyvien harrastajien, ammattilaisten ja ammattiopiskelijoiden kokemuksia harjoittelusta. Seuraavaksi olisi tärkeää tutkia laulunopettajien kokemuksia harjoittelutaitojen opettamisesta. Tarvitaan uutta tietoa siitä, millaisin keinoin laulunopettajat pyrkivät tukemaan laulajien oppimaan oppimista ja itsesääteilyä ja miten harjoittelutaitoja tukevaa pedagogiikkaa voitaisiin kehittää. Soveltamalla myös toisten alojen (esimerkiksi urheiluvalmennuksen) tutkimuskirjallisuutta musiikkikasvatukseen, uusien tutkimusasetelmien rakentaminen saattaisi olla mahdollista.

Tarvitaan myös kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä siitä, millaisin kehollisin, kognitiivisin ja emotionaalisin prosessein laulajat ohjaavat itse itseään ja arvioivat onnistumisiaan

harjoitellessaan itsenäisesti laulua. Harjoittelun aikana tapahtuva toiminnanohjaus on todennäköisesti monimutkainen metakognitiivinen prosessi, jossa kuulohavainnot, keholliset tuntemukset, visuaalinen informaatio sekä näistä tehdyt tulkinnat ovat vuorovaikutuksessa. Lauluharjoittelua käsittelevät pitkittäistutkimukset kehollisen kognition (*embodied cognition*), itsesäätelyn (*self-regulation*) tai motorisen oppimisen näkökulmista voisivat syventää tietoa siitä, millaisia prosesseja lauluharjoittelu pitää sisällään.

Malleja laulullisen minäpystyvyyden edistyksellisemmälle tutkimukselle tulisi kehittää. Banduran teorian mukaan minäpystyvyyssuskomukset syntyvät neljästä lähteestä (onnistumisen kokemukset, välilliset kokemukset, sosiaalinen vahvistaminen sekä fysiologiset tuntemukset ja tunnetilat), mutta fysiologisten tuntemusten ja tunnetilojen merkitys on jäänyt aiemmassa tutkimuksessa vähälle huomiolle. Itsearviointikyselyt, joita on kehitetty musiikillisen minäpystyvyyden mittaukseen, mittaavat lähinnä vain onnistumisen kokemuksia sekä sosiaalista vahvistamista, eivät kaikkia minäpystyvyyden päälähteitä. Fysiologiset tuntemukset ja tunnetilat voivat kuitenkin olla hyvin merkittäviä juuri laulajan minäpystyvyyden kannalta, koska laulaminen on kehollista toimintaa, jossa ulkoista instrumenttia ei ole. Tutkimuksellisenä haasteena on, että fysiologiset tuntemukset voivat olla vaikeasti kvantifioitavia, eivätkä kehon hermostolliset reaktiot ja ihmisen psykologinen tulkinta niistä ole sama asia. Kehotietoisuuden (*bodily awareness / interoceptive awareness*) näkökulmaa hyödyntävät monimenetelmälliset tutkimusasetelmat voisivat auttaa ymmärtämään paremmin kehollisten tuntemusten ja minäpystyvyyden välisiä yhteyksiä.

Laulullisen minäpystyvyyden kokemuksia tulisi tutkia myös tarkkarajaisemmin. Tämän tutkimuksen tulokset antavat ymmärtää, että itsenäisessä harjoittelussa laululliset minäpystyvyyssuskomukset saattavat olla erilaisia kuin esimerkiksi laulutunneilla. Olisi hyödyllistä ymmärtää, miten erilaiset laululliset kontekstit (laulutunnit, esiintymiset, itsenäinen harjoittelu) rakentavat ja muokkaavat minäpystyvyyssuskomuksia ja miten ne ovat yhteydessä toisiinsa.

Kiitän lämpimästi kaikkia tähän tutkimukseen osallistuneita vastaajia kokemustensa jakamisesta. Toivon, että jatkuvasti kehittyvä pedagoginen tieto siitä, miten voimme ohjata ihmisiä harjoittelemaan heille epävarmoilta tuntuvia asioita, voisi lisätä ihmisten harrastuneisuutta, osallisuutta yhteiskunnassa ja kulttuurihyvinvointia. Jokaisen lauluharrastajan, opiskelijan ja ammattilaisenkin tulisi saada opetuksen aikana sellaiset harjoittelutaidot, jotka vahvistavat hänen kokemustaan siitä, että hänen äänensä on ainutlaatuinen, arvokas, vahva ja vaikuttava.

Lähteet

- Abril, C. R. (2007). I have a voice but I just can't sing: a narrative investigation of singing and social anxiety. *Music Education Research* 9(1), 1–15. doi: 10.1080/14613800601127494
- Adams, K. (2019). Developing Growth Mindset in the Ensemble Rehearsal. *Music Educators Journal* (June 2019), 21–27.
- Aineistonhallinnan käsikirja [verkkójulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/>. Luettu 29.5.2024.
- Alastalo, M., & Borg, S. (2021). Numerolukutaito. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/numerolukutaito/numerolukutaito_tiedonkeruu/. Luettu 5.6.2024.
- ALLEA. (2023). The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023. DOI: 10.26356/ECOC
- Alexandrov, A. (2010). Characteristics of Single-Item Measures in Likert Scale Format. *The Electronic Journal of Business Research Methods* 8(1), 1–12.
- Alkula, T., Pöntinen, S., & Ylöstalo, P. (1994). *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Antipov, E. A., & Pokryshevskaya, E. B. (2017). Order effects in the results of song contests: Evidence from the Eurovision and the New Wave. *Judgment and Decision Making* 12(4), 415–419. Saatavilla: <https://doi.org/10.1017/S1930297500006288>
- Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, 44(2), 278–292. <https://doi.org/10.1177/0305735614567554>
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535–558. <https://doi.org/10.1177/0305735606067170>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barry, N. H. (2007). A Qualitative Study of Applied Music Lessons and Subsequent Student Practice Sessions. *Contributions to Music Education* 34, 51–65
- Baughman, M. (2016). Incorporating Practice Strategies into Voice Instruction. *Journal of Singing* 72(4), 451–454.
- Benson, E. A., & Rosen, K. (2023). Anti-Fat Bias in the Singing Voice Studio, Part Two: How to Make a Size Inclusive Voice Studio. *Journal of Singing* 79(5), 653–660. <https://doi.org/10.53830/KNDP8249>
- Bishop, P. A., & Herron, R. L. (2015). Use and Misuse of the Likert Item Responses and Other Ordinal Measures. *International Journal of Exercise Science* 8(3), 297–302.
- Bonneville-Roussy, A., & Bouffard, T. (2015). When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music* 43(5), 686–704. DOI: 10.1177/0305735614534910
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L. Lavigne, & Vallerand, R. J. (2011) When Passion Leads to Excellence: The Case of Musicians. *Psychology of Music* 39(1), 123–138. doi:10.1177/0305735609352441.
- Bonshor, M. (2017). Conductor feedback and the amateur singer: The role of criticism and praise in building choral confidence. *Research Studies in Music Education* 39(2), 139–160. doi: 10.1177/1321103X17709630
- Borg, S. (2021). Aineiston dokumentointi ja raportointi. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/raportointi/raportointi/>. Luettu 6.6.2024.
- Borg, S. (2021). Kyselylomakkeen laatiminen. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/>. Luettu 5.6.2024.
- Borg, S. (2021). Numerotulosten esittäminen ja taulukoiden laatiminen. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/raportointi/numerotulokset/>. Luettu 6.6.2024.
- Borg, S. (2021). Posti- ja verkkokyselyaineiston kokoaminen. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/postikysely/postikysely/>. Luettu 5.6.2024.

- Bruder, C., Poeppel, D., & Larrouy-Maestri, P. (2024). Perceptual (but not acoustic) features predict singing voice preferences. *Scientific Reports* 14:8977. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-58924-9>
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18, 1–21.
- Bugos, J. A., Kochar, S., & Maxfield, N. (2016). Intense piano training on self-efficacy and physiological stress in aging. *Psychology of Music* 44(4), 611–624. DOI: 10.1177/0305735615577250
- Bugos, J. A., Lesiuk, T., & Nathani, S. (2021). Piano training enhances Stroop performance and musical self-efficacy in older adults with Parkinson's disease. *Psychology of Music* 49(3), 615–630. DOI: 10.1177/0305735619888571
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education* 37(2), 257–271. DOI: 10.1177/0255761419833083
- Byo, J. L., & Cassidy, J. W. (2008). An Exploratory Study of Time Use in the Practice of Music Majors. *Update: Applications of Research in Music Education* 27(1), 33–40. DOI: 10.1177/8755123308322272
- Cheng, Z., & Southcott, J. (2023). Practice and learning the piano: Motivation and self-regulation. *International Journal of Music Education* 41(3), 345–357. <https://doi.org/10.1177/02557614221125173>
- Chong, H. J. (2010). Do We All Enjoy Singing? A Content Analysis of Non-Vocalists' Attitudes toward Singing. *The Arts in Psychotherapy* 37(2), 120–124. doi: 10.1016/j.aip.2010.01.001
- Ciorba, C. R., & Smith, N. Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education* 57(1), 5–15.
- Clark, J. L. C. (2008). *String Student Self-Efficacy and Deliberate Music Practice: Examining String Students' Musical Background Characteristics, Self-Efficacy Beliefs, And Practice Behaviours*. Dissertation. University of North Texas.
- Clark, T. R. (2020). *The 4 Stages of Psychological Safety. Defining the Path to Inclusion and Innovation*. Berrett-Koehler Publishers.
- Collins, K. M. T. (2015). Validity in Multimethod and Mixed Research. Teoksessa S. N. Hesse-Biber, & R. Burke Johnson (Toim.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (ss. 240–256).
- Comijs, H. C., Deeg, D. J. H., Dik, M. G., Twisk, J. W. R., & Jonker, C. (2002). Memory complaints; the association with psycho-affective and health problems and the role of personality characteristics: A 6-year follow-up study. *Journal of Affective Disorders* 72(2), 157–165. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(01\)00453-0](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(01)00453-0)
- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. Teoksessa S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Toim.), *The Oxford handbook of music psychology* (ss. 295–306). Oxford University Press.
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music* 39(1), 102–122.
- Crocco, L., & Meyer, D. (2021). Motor Learning and Teaching Singing: An Overview. *Journal of Singing* 77(5), 693–702.
- Davidson, J. W., & da Costa Coimbra, D. (2001). Investigating performance evaluation by assessors of singers in a music college setting. *Musicae Scientiae* 5(1), 33–53.
- Deville, P., Wang, D., Sinatra, R., Song, C., Blondel, V. D., & Barabási, A.-L. (2014). Career on the Move: Geography, Stratification, and Scientific Impact. *Scientific Reports* 4(4770). DOI: 10.1038/srep04770.
- Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310–321. <https://doi.org/10.1177/0022429408328851>
- Durrant, C. (2005). Shaping Identity Through Choral Activity: Singers' and Conductors' Perceptions. *Research Studies in Music Education* 24, 88–98. <https://doi-org.ezproxy.uniarts.fi/10.1177/1321103X050240010701>
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behaviour in Work Teams. *Administrative Science Quarterly* 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1, 23–43. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305
- Ericsson, K. A. (2007). Deliberate practice and the modifiability of body and mind: toward a science of the structure and acquisition of expert and elite performance. *International Journal of Sport Psychology* 38, 4–34.
- Ericsson, K. A., & Harwell, K. W. (2019). Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology* 10, 2396. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02396
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review* 100(3), 363–406.

- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU 2016/679) luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuojasetus). Euroopan unionin virallinen lehti L 119/1–88. Haettu: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>. Luettu 3.6.2024.
- Eychaner, F. (2015). Ten Keys to Unlocking Artistic Choral Performances (Part 2). *Choral Journal* 56(4), 85–90.
- Faulkner, S. L. (2018). Poetic Inquiry. Poetry as/in/for Social Research. Teoksessa P. Leavy (Toim.), *Handbook of Arts-Based Research* (ss. 208–232). The Guilford Press.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs – Principles and Practices. *HSR: Health Services Research* 48(6), Part II, 2134–2156.
- Fisher, R. A. (2014). The Impacts of the Voice Change, Grade Level, and Experience on the Singing Self-Efficacy of Emerging Adolescent Males. *Journal of Research in Music Education* 62(3), 277–290.
- Fletcher, H., Krause, A. E., & Davidson, J. W. (2023). Examining How Voice Teachers Influence Student Achievement. *Journal of Singing* 79(4), 445–456. Saatavilla: <https://doi.org/10.53830/HHJH1114>
- Flôres, R. G., & Ginsburgh, V. A. (1996). The Queen Elisabeth Musical Competition: How Fair is the Final Ranking? *Journal of the Royal Statistical Society. Series D (The Statistician)* 45(1), 97–104. Saatavilla: <https://www.jstor.org/stable/2348415>
- Fraiberger, S. P., Sinatra, R., Resch, M., Riedl, C., & Barabási, A.-L. (2018). Quantifying reputation and success in art. *Science* 362(6416), Special Issue: Diet and Health Optimizing human metabolism, 825–829. Saatavilla: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26569334>
- Frey-Monell, R. (2010). Motivation in the Applied Voice Studio: An Overview. *Journal of Singing* 67(2), 147–152.
- Ginsburgh, V., & Weyers, S. (2014). Nominees, winners, and losers. *Journal of Cultural Economics* 38(4), 291–313. DOI: 10.1007/s10824-013-9211-0
- Glejser, H., & Heyndels, B. (2001). Efficiency and Inefficiency in the Ranking in Competitions: the Case of the Queen Elisabeth Music Contest. *Journal of Cultural Economics* 25(2), 109–129. Saatavilla: <https://www.jstor.org/stable/41810752>
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly* 50(2), 237–258.
- Günther, K., Hasanen, K., & Juhila, K. Johdanto: analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/> Luettu 29.5.2024.
- Günther, K. & Hasanen, K. Raportointi ja kirjoittaminen. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/raportointi-ja-kirjoittaminen/>. Luettu 29.5.2024.
- Günther, K. & Hasanen, K. Tutkimuksen suunnittelu. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/tutkimuksen-suunnittelu/>. Luettu 29.5.2024.
- Gynnild, V. (2016). Assessing vocal performances using analytical assessment: a case study. *Music Education Research* 18(2), 224–238. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1025732>
- Haan, M. A., Dijkstra, S. G., & Dijkstra, P. T. (2005). Expert Judgment Versus Public Opinion – Evidence from the Eurovision Song Contest. *Journal of Cultural Economics* 29(1), 59–78. Saatavilla: <https://www.jstor.org/stable/41810873>
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14613800020029914>
- Hallam, S. (2011). What Predicts Level of Expertise Attained, Quality of Performance, and Future Musical Aspirations in Young Instrumental Players? *Psychology of Music* 41(3), 267–291. doi:10.1177/0305735611425902.
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & Papageorgi, I. (2020). Are there differences in practice depending on the instrument played? *Psychology of Music*, 48(6), 745–765. <https://doi.org/10.1177/0305735618816370>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The Development of Practising Strategies in Young People. *Psychology of Music* 40(5), 652–680. doi:10.1177/0305735612443868.
- Hambrick, Z., Oswald, F., Altmann, E., Meinz, E., Gobet, F., & Campitelli, G. (2013). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence* 45.
- Hartley, J. (2013). Some thoughts on Likert-type scales. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 13, 83–86.
- Heinämaa, S. (2002). Loogisista tutkimuksista ruumiinfenomenologiaan. Teoksessa I. Niiniluoto, & E. Saarinen (Toim.), *Nykyajan filosofia* (ss. 261–302). Werner Söderström Osakeyhtiö.

- Hendricks, K. S., Smith, T. D., & Stanuch, J. (2014). Creating Safe Spaces for Music Learning. *Music Educators Journal* 101(1), 35–40. <https://www.jstor.org/stable/43289089>
- Herrera-Guzmán, Y., Gates, A. J., Candia, C., & Barabási, A.-L. (2023). Quantifying hierarchy and prestige in US ballet academies as social predictors of career success. *Scientific Reports* 13(18594), 1–11. Saatavilla: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-44563-z>
- Hesse-Biber, S., Rodriguez, D., & Frost, N. (2015). A Qualitatively Driven Approach to Multimethod and Mixed Methods Research. Teoksessa S. N. Hesse-Biber, & R. Burke Johnson (Toim.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (ss. 3–20).
- Himonides, E. (2018). Perceived Quality of a Singing Performance: The Importance of Context. Teoksessa G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Toim.), *The Oxford Handbook of Singing*. Oxford University Press.
- Hogle, L. A. (2021). Fostering singing agency through emotional differentiation in an inclusive singing environment. *Research Studies in Music Education* 43(2), 179–194. DOI: 10.1177/1321103X20930426
- Holmes, S. (2010). Dreaming a Dream: Susan Boyle and Celebrity Culture. *The Velvet Light Trap* 65, 74–76.
- Howard, D. M., & Hunter, E. J. (2014). Perceptual Features in Singing. Teoksessa G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Toim.), *The Oxford Handbook of Singing*. Oxford University Press.
- Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A Review of Likert Scale Development Advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology* 12, 637547. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.637547.
- Jers, H. (2014). The Impact of Location on the Singing Voice. Teoksessa G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Toim.), *The Oxford Handbook of Singing*. Oxford University Press.
- Johnson, C. E., Keating, J. L., & Molloy, E. K. (2020). Psychological safety in feedback: What does it look like and how can educators work with learners to foster it? *Medical Education* 54, 559–570.
- Jokinen, A. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>. Luettu 29.5.2024.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology* 7(4), 396–403.
- Juhila, K. Koodaaminen. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>. Luettu 29.5.2024.
- Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>. Luettu 29.5.2024.
- Juhila, K. Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/>. Luettu 29.5.2024.
- Juhila, K. Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>. Luettu 29.5.2024.
- Juvonen, A., & Anttila, M. (2008). *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituuhannen musiikkikasvatusta. Osa 4.* Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto.
- Järvilehto, L. (2020). *Mieli tarvitsee tavoitteen, jolla on merkitystä*. TTT-lehti. Saatavilla: <https://tttlehti.fi/mieli-tarvitsee-tavoitteen-jolla-on-merkitysta/>. Luettu 7.12.2025.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuskasvatus*, 29(4), 273–280. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Kallio, A. A. (2015a). Factional stories: Creating a methodological space for collaborative reflection and inquiry in music education research. *Research Studies in Music Education* 37(1), 3–20.
- Kallio, A. A. (2015b). *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. Doctoral dissertation. Studia Musica 65. Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.
- Kannisto, H. (2002). Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa I. Niiniluoto, & E. Saarinen (Toim.), *Nykyajan filosofia* (ss. 303–436). Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Karttunen, L. & Lehtimäki, M. Muodon ja sisällön analyysi kertomuksissa. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/muodon-ja-sisallon-analyysi/>. Luettu 29.5.2024.

- Keckman-Koivuniemi, H. (2021). Aineistotyypit. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/aineistotyypit/aineistotyypit/>. Luettu 5.6.2024.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kim, S., Lee, H., & Connerton, T. P. (2020). How Psychological Safety Affects Team Performance: Mediating Role of Efficacy and Learning Behaviour. *Frontiers in Psychology* 11, 1–15, article 1581. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01581
- Kleber, B. A., & Zarate, J. M. (2014). The Neuroscience of Singing. Teoksessa G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Toim.), *The Oxford Handbook of Singing*. Oxford University Press.
- Knight, J. M., Sares, A. G., & Deroche, M. L. D. (2023). Visual biases in evaluation of speakers' and singers' voice type by cis and trans listeners. *Frontiers in Psychology* 14:1046672. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1046672
- Knight, S. (2016). Addressing the needs of the adult “non-singer” (“NS”). Teoksessa G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Toim.), *The Oxford Handbook of Singing*. Oxford University Press.
- Kostka, M. J. (2002). Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students. *Journal of Research in Music Education* 50(2), 145–153. DOI: 10.2307/3345818
- Kostka, M. J. (2004). Teach Them How to Practice. *Music Educators Journal* 90(5), 23–26. DOI: 10.2307/3400019
- Kurutz, S. (2020). *Anders Ericsson, Psychologist and 'Expert on Experts,' Dies at 72*. The New York Times. Saatavilla: <https://www.nytimes.com/2020/07/01/science/anders-ericsson-dead.html>. Luettu 1.3.2023.
- Kusmaryono, I., Wijayanti, D., & Maharani, H. R. (2022). Number of Response Options, Reliability, Validity, and Potential Bias in the Use of the Likert Scale Education and Social Science Research: A Literature Review. *International Journal of Educational Methodology* 8(4), 625–637. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.625>
- Kuula-Luumi, A. Laadullisen aineiston anonymisointi. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliti/tutkimusetiikka/laadullisen-aineiston-anonymisointi/>. Luettu 29.5.2024.
- Kuula-Luumi, A. Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuojat. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliti/tutkimusetiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuoja/>. Luettu 29.5.2024.
- Lä, F. MB., Fiuza, M. B., Ramírez, A. M., & Ardura, D. (2023). Development and validation of the Singing Voice Function Self-Efficacy Scale (Singing-VoSES). *Psychology of Music* 51(5), 1501–1517. DOI: 10.1177/03057356231152286
- Lateef, F. (2020). Maximizing Learning and Creativity: Understanding Psychological Safety in Simulation-Based Learning. *Journal of Emergencies, Trauma, and Shock* 13, 5–14.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2023). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press.
- Lewis, M. C., & Hendricks, K. S. (2022). “It’s your body, it’s part of who you are!”: Influences upon collegiate vocalists’ performance self-efficacy beliefs. *International Journal of Music Education* 40(4), 514–529. DOI: 10.1177/02557614221074057
- Lindeberg, A.-M. (2005). *Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Longobardi, C., Ferrigno, S., Gullotta, G., Jungert, T., Thornberg, R., & Marengo, D. (2021). The links between students’ relationships with teachers, likeability among peers, and bullying victimization: the intervening role of teacher responsiveness. *European Journal of Psychology of Education* 37, 489–506. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00535-3>
- López-Íñiguez, G., & Burnard, P. (2022). Toward a nuanced understanding of musicians’ professional learning pathways: What does critical reflection contribute? *Research Studies in Music Education* 44(1), 127–157. DOI: 10.1177/1321103X211025850
- López-Íñiguez, G., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Torrado, J. A. (2022). Student-Centred Music Education: Principles to Improve Learning and Teaching. Teoksessa J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, G. López-Íñiguez, & J. A. Torrado (Toim.), *Learning and Teaching in the Music Studio. A Student-Centred Approach* (ss. 369–385). Springer.
- LoVetri, J. (2013). The Necessity of Using Functional Training in the Independent Studio. *Journal of Singing* 70(1), 79–86.

- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., & Himberg, T. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Haettu: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmäpolkuja>. Luettu 30.5.2024 sekä 1.–2.6.2024.
- Längler, M., Nivala, M., Brouwer, J., & Gruber, H. (2022). Quality of network support for the deliberate practice of popular musicians. *Musicae Scientiae* 26(1), 185–207. DOI: 10.1177/1029864920938451
- Längler, M., Nivala, M., & Gruber, H. (2018). Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from "persons in the shadows". *Musicae Scientiae* 22(2), 224–243.
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions. A Meta-Analysis. *Psychological Science*. DOI: 10.1177/0956797614535810
- Macnamara, B. N. & Maitra, M. (2019). The role of deliberate practice in expert performance: revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society Open Science* 6, 190327. <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.190327>
- Manternach, B. (2020). Voice Lessons as Observed Practice. *Journal of Singing* 77(1), 85–89.
- Manternach, B. (2023). Compliance and Adherence in the Voice Studio. *Journal of Singing* 79(3), 363–367.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Mattila, M. (2021). Hajontaluvut. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/hajontaluvut/hajontaluvut/>. Luettu 5.6.2024.
- Mattila, M. (2021). Keskiluvut. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/keskiluvut/keskiluvut/>. Luettu 5.6.2024.
- Mattila, M. (2021). Menetelmien tyyppejä ja soveltuvan menetelmän valinta. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/menetelma/menetelmatyyppit/>. Luettu 5.6.2024.
- Mattila, M. (2021). Muuttujien muunnokset. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/muunnokset/muunnokset/>. Luettu 5.6.2024.
- Mattila, M. (2021). Otos ja otantamenetelmät. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/otos/otantamenetelmat/>. Luettu 5.6.2024.
- Mattila, M. (2021). Ristiintaulukointi. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/ristiintaulukointi/ristiintaulukointi/>. Luettu 5.6.2024.
- Mattila, M. (2021). Tilastollinen päättely. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/paattely/paattely/>. Luettu 5.6.2024.
- Maunu, C. (2019). Let's Get Real: Creating a Culture of Vulnerability in Choir. *Choir Journal* 60(1), 63–67.
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Toim.), *A Companion to Qualitative Research* (ss. 266–269). SAGE.
- Mawang, L. Kigen, E., & Mutweleli, S. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education* 37(1), 78–90. <https://doi.org/10.1177%2F0255761418798402>
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music* 31(1), 37–51.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music* 34(3), 322–336.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186. DOI: 10.1080/14613800120089232
- Michael, D. D., & Gilman, M. (2021). The Myth of Intonation as an Objective Measure of Singing Quality. *Journal of Singing* 77(5), 591–604.
- Mikszá, P. (2006). Relationships among impulsiveness, locus of control, sex, and music practice. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 308–323. <https://doi.org/10.1177/002242940605400404>
- Mikszá, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, 39(1), 50–67. <https://doi.org/10.1177/0305735610361996>

- Miller, S. D., Chow, D., Wampold, B. E., Hubble, M. A., Del Re, A. C., Maeschalk, C., & Bargmann, S. (2020). To be or not to be (an expert)? Revisiting the role of deliberate practice in improving performance. *High Ability Studies* 31(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1519410>
- Mitchell, H. F., & MacDonald, R. A. R. (2012). Recognition and description of singing voices: The impact of verbal overshadowing. *Musicae Scientiae* 16(3), 307–316. DOI: 10.1177/1029864912458849
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology* 94(4), 529–549
- Morin, A. J. S., Scalas, F., Vispoel, W., Marsh, H. W., & Wen, Z. (2016). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music* 44(5), 915–934.
- Moura, N., Dias, P., Verissimo, L., Oliveira-Silva, P., & Serra, S. (2024). Solo music performance assessment criteria: a systematic review. *Frontiers in Psychology* 15(1467434). doi: 10.3389/fpsyg.2024.1467434
- Napoles, J. (2009). The Effects of Score Use on Musicians' Ratings of Choral Performances. *Journal of Research in Music Education* 57(3), 267–279. DOI: 10.1177/0022429409343423
- Nemoto, T., & Beglar, D. (2014). Developing Likert-scale questionnaires. Teoksessa N. Sonda & A. Krause (Toim.), *JALT2013 Conference Proceedings*. JALT.
- Nielsen, J. (2024). *Vibrato. A Singer's Guide. A Co-Vo Seminar Booklet*.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music* 32(4), 418–431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>
- Nix, J. (2014). Systematic Development of Vocal Technique. Teoksessa G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Toim.), *The Oxford Handbook of Singing*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.001
- Nix, J. (2017). Best Practices: Using Exercise Physiology and Motor Learning Principles in the Teaching Studio and the Practice Room. *Journal of Singing* 74(2), 215–220.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. University of California Press.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 25.
- Paaso, E. (2021). Graafinen esitys (kuviot). Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kuviot/kuviot/>. Luettu 6.6.2024.
- Paaso, E. (2021). Mittaaminen. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/mittaaminen/mittaaminen/>. Luettu 5.6.2024.
- Paaso, E. (2021). Summamuuttuja. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/summamuuttujat/summamuuttuja/>. Luettu 5.6.2024.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190–198. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.190>
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Palonen, T., Lehtinen, E., & Gruber, H. (2021). Osaaminen ja harjoittelu ja niiden taustalla oleva sosiaalinen konteksti musiikin alalla. Teoksessa S. Pekkilä, M. Rastas, & E. Laakso (Toim.), *Mahdolliset maailmat. Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajankoulutuksen kehittämisestä* (ss. 198–212). Taideyliopisto.
- Partti, H. (2023). *Tutkimuskanavan valinta on eettinen kysymys*. Blogikirjoitus. Helsingin yliopisto. <https://blogs.helsinki.fi/thinkopen/tutkimuskanavan-valinta-on-eettinen-kysymys/>
- Pedrick, D. (1998). Effective practice makes successful performance. *Music Educators Journal* 85(2), 33–36. DOI: 10.2307/3399170
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pike, P. D. (2017). Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. *Psychology of Music*, 45(5), 739–751. <https://doi.org/10.1177/0305735617690245>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Prichard, S. (2021). The impact of music practice instruction on middle school band students' independent practice behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/0022429420947132>

- Pöysä, J. Kirjoituskutsut. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/kirjoituskutsut/>. Luettu 29.5.2024.
- Rainero, R. (2012). Practicing Vocal Music Efficiently and Effectively: Applying “Deliberate Practice” to a New Piece of Music. *Journal of Singing* 69(2), 203–214.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2019). Thanks Coefficient Alpha, We Still Need You! *Educational and Psychological Measurement* 79(1), 200–210. DOI: 10.1177/0013164417725127
- Regier, B. J. (2021). Examining Relationships Among Concert Band Directors’ Efficacious Sources, Self-Efficacy for Teaching Strategies, and Effective Teaching Skills. *Journal of Research in Music Education* 68(4), 436–450. <https://doi.org/10.1177/0022429420943137>
- Renzi, T. M. (2020). The Effect of Leadership Styles on Project Implementation. *Open Journal of Leadership* 9, 198–213. <https://doi.org/10.4236/ojl.2020.94012>
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music* 39(3), 328–344. DOI: 10.1177/0305735610374895
- Rohwer, D., & Polk, J. (2006). Practice behaviors of eighth-grade instrumental musicians. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 350–362. <https://doi.org/10.1177/002242940605400407>
- Royo, J. (2014). *Self-Efficacy in Music Education Vocal Instruction: A Collective Case Study of Four Undergraduate Vocal Music Education Majors*. Dissertation. The University of Arizona.
- Saarinen, E. (2002). Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto, & E. Saarinen (Toim.), *Nykyajan filosofia* (ss. 215–260). Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Seesjärvi, I. (2013). *Häpeä laulullisen ilmaisun esteenä. Laulunopiskelijoiden kokemuksia laulullisesta häpeästä*. Opinnäytetyö. Centria Ammattikorkeakoulu.
- Seesjärvi, I. (2025). *Laulullinen häpeä*. <https://vocalshame.com/esittely/laullinen-hapea/>, luettu 4.6.2025.
- Shih, J. H., & Fay, M. P. (2017). Pearson’s Chi-square Test and Rank Correlation Inferences for Clustered Data. *Biometrics* 73(3), 822–834. DOI: 10.1111/biom.12653
- Sortore, J. (2021). Principles of Self-Care for Student Performers. *Journal of Singing* 77(3), 403–405.
- StGeorge, J. M., Holbrook, A. P., & Cantwell, R. H. (2012). Learning patterns in music practice: links between disposition, practice strategies and outcomes. *Music Education Research* 14(2), 243–263. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2012.685454>
- Stohtert, W. N. (2012). Music Performance Anxiety in Choral Singers. *Canadian Music Educator (Fall 2012)*, 21–23.
- Summitt, N. L., & Weidner, B. N. (2022). Characteristics of expert vocalists’ practice. *International Journal of Music Education* 40(3), 352–363. <https://doi.org/10.1177/02557614211063996>
- Tarvainen, A. 2020. Vokaalinen piiloutuminen. Kuurojen ja laulutaidottomien laulunharrastajien selviytymisstrategioita laulamisen sosiaalisissa tilanteissa. Esitelmä. Laulututkimus nyt! Online-seminaari 9.10.2020. <https://docplayer.fi/amp/197914372-Vokaalinen-piiloutuminenkuurojen-ja-laulutaidottomien-laulunharrastajien-selviytymisstrategioita-laulamisen-sosiaalisissa-tilanteissa.html>, luettu 31.5.2021
- TENK 2019. Ihmisen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja TENK 3/2019. Haettu: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. Luettu 3.6.2024.
- TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja TENK 2/2023. Haettu: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. Luettu 3.6.2024.
- Thomas, A. (2014). Mental Preparation for the Performer. Teoksessa G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Toim.), *The Oxford Handbook of Singing*.
- Tietosuoja ja henkilötietojen käsittely Taideyliopistossa. Taideyliopisto. Haettu: <https://www.uniarts.fi/yleistieto/tietosuoja/>. Luettu 3.6.2024.
- Titze, I. R. (2022). About Attitude and Mindset in Singing. *Journal of Singing* 79(1), 53–56. <https://doi.org/10.53830/TQGB8893>
- Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2024). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimusetiikka. Taideyliopisto. Haettu: <https://www.uniarts.fi/yleistieto/tutkimusetiikka/>. Luettu 3.6.2024.
- Upitis, R., Abrami, P. C., Varela, W., King, M., & Brook, J. (2017). Student experiences with studio instruction. *Music Education Research* 19(4), 410–437. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202221>

- Vigil-Colet, A., Navarro-González, D., & Morales-Vives, F. (2020). To reverse or to not reverse Likert-type items: That is the question. *Psicothema* 32(1), 108–114.
- Vuori, J. Aineiston tuottaminen. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/aineiston-tuottaminen/>. Luettu 29.5.2024.
- Vuori, J. Johdanto: tutkimusasetelman rakentaminen. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tutkimusasetelman-rakentaminen/>. Luettu 29.5.2024.
- Vuori, J. Johdanto: aineistojen monimuotoisuus. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/aineistojen-monimuotoisuus/>. Luettu 29.5.2024.
- Vuori, J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen ja verkkokäsikirjaan. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/johdatus-laadulliseen-tutkimukseen-ja-verkkokasikirjaan/>. Luettu 29.5.2024.
- Vuori, J. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallönanalyysi/>. Luettu 29.5.2024.
- Vuori, J. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>. Luettu 29.5.2024.
- Vuori, J. Yleiset analyysitavat. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/yleiset-analyysitavat/>. Luettu 29.5.2024.
- Wang, X., Yucesoy, B., Varol, O., Eliassi-Rad, T., & Barabási, A.-L. (2019). Success in books: predicting book sales before publication. *EPJ Data Science* 8(31), 1–20. Saatavilla: <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-019-0208-6>
- Wapnick, J., Kovacs Mazza, J., & Darrow, A.-A. (1998). Effects of Performer Attractiveness, Stage Behavior, and Dress on Violin Performance Evaluation. *Journal of Research in Music Education* 46(4), 510–521. <https://www.jstor.org/stable/3345347>
- Weidner, B. N. (2021). The transfer of group practice strategy instruction to beginning instrumentalists' individual practice. *Psychology of Music*, 49(4), 958–971. <https://doi.org/10.1177/0305735620911713>
- Williams, S. (2017). *Quality Practice. A Musician's Guide*. <https://quality-practice.com/>.
- Wise, K. (2015). Defining and Explaining Singing Difficulties in Adults. Teoksessa G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Toim.), *The Oxford Handbook of Singing*.
- Wu, H., & Leung, S.-O. (2017). Can Likert Scales be Treated as Interval Scales? – A Simulation Study. *Journal of Social Service Research* 43(4), 527–532. <https://doi.org/10.1080/01488376.2017.1329775>
- Xie, R., Jiang, J., Yue, L., Ye, L., An, D., & Liu, Y. (2022). Under Psychological Safety Climate: The Beneficial Effects of Teacher-Student Conflict. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19(9300), 1–11.
- Yerichuk, D. (2010). Learning as a Troubling Prospect: Considerations of Safety and Risk in Community Singing. *The Canadian Music Educator* 52(2), 20–24.
- Zarate, J. M. (2013). The neural control of singing. *Frontiers in Human Neuroscience* 7:237, 1–12. doi: 10.3389/fnhum.2013.00237
- Zelenak, M. S. (2015). Measuring the Sources of Self-Efficacy Among Secondary School Music Students. *Journal of Research in Music Education* 62(4), 389–404. <https://www.jstor.org/stable/43900266>.
- Zhang, X., & Savalei, S. (2016). Improving the Factor Structure of Psychological Scales: The Expanded Format as an Alternative to the Likert Scale Format. *Educational and Psychological Measurement* 76(3), 357–386. DOI: 10.1177/0013164415596421
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice* 41(2), 64–70.

Liite 1 – Kyselylomake

Tervetuloa tutkimuskyselyyni!

Olen Tommi Paavilainen, musiikkikasvatuksen maisteriopiskelija Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Tässä kyselyssä kerään tutkimusaineistoa maisterintutkielmaani varten.

Voinko vastata kyselyyn?

Olet tervetullut vastaamaan kyselyyn, mikäli saat tai olet joskus saanut henkilökohtaista ohjausta laulussa. Laulutyyllillä tai -genrellä ei ole merkitystä.

Millainen rakenne tutkimuskyselyssä on?

Kysely jakautuu kolmeen osaan:

- 1) Taustatiedot
- 2) 26 väitelausetta
- 3) Vapaa sana / Luova osuus

Kuinka kauan vastaamiseen menee aikaa?

Kahteen ensimmäiseen osioon vastaaminen kestää yhteensä noin 3–5 minuuttia. Viimeiseen osioon voit käyttää aikaa niin vähän tai niin paljon kuin haluat. Kaikki vastaukset ovat yhtä arvokkaita!

Miten taidelähtöisyys näkyy tässä tutkimuksessa?

Hyödynnän tämän tutkimuksen tekemisessä taidelähtöisiä menetelmiä. Se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkimuksen tulokset voidaan esitellä tutkielmatekstin lisäksi taiteen keinoin, vaikkapa visuaalisten kuvien tai musiikin muodossa.

Taidelähtöisyys on läsnä myös tässä kyselypohjassa. Kyselyn viimeisessä osiossa voit itse valita vapaasti haluamasi tekstilajin, jolla annat oman vastauksesi.

Miten tutkimuseetiikasta on huolehdittu?

Olen sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen sekä tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Olen työssäni perehtynyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistukseen, ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita koskevaan ohjeeseen sekä Taideyliopiston tutkimuseettisiin ohjeistuksiin. Sinulla on oikeus ottaa yhteyttä Taideyliopiston tietosuojavastaava Minna Eskolaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn: tietosuoja@uniarts.fi. Jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä, sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle (ks. lisää tietosuoja.fi).

Tervetuloa osallistumaan kyselyyn!

Taustatiedot.

Valitse näistä sopivin vaihtoehto.

1. Koen itseni ensisijaisesti...
 - musiikin harrastajaksi.
 - musiikin ammattilaiseksi.
 - musiikin ammattiopiskelijaksi (pääinstrumentti muu kuin laulu).
 - musiikin ammattiopiskelijaksi (koen laulun pääinstrumentikseni).

2. Arvioi, kuinka kauan yhteensä olet tähän mennessä saanut säännöllistä henkilökohtaista lauluohjausta.
 - alle 1 vuosi
 - 1–3 vuotta
 - 4–6 vuotta
 - 6–9 vuotta
 - Yli 9 vuotta

3. Arvioi mahdollisimman tarkasti, kuinka paljon harjoittelet itsenäisesti laulua keskimäärin viikossa.

Itsenäisellä lauluharjoittelulla tarkoitetaan tässä yhteydessä (ei-sosiaalista) toimintaa, jonka keskiössä on yksin laulaminen sekä oman laulamisen harjoittelu. Äänen käyttämistä muissa musiikillisissa yhteyksissä, kuten kuoroissa, ei tähän lasketa mukaan.

- En harjoittele.
- Vähemmän kuin 1 h / viikko
- 1–3 h / viikko
- 4–6 h / viikko
- 6–9 h / viikko
- Yli 9 h / viikko

26 väitelausetta.



[jokaisen kysymyksen kohdalla oli sama vastausasteikko uudelleen]

7 = aina; 6 = usein; 5 = melko usein;

4 = joskus; 3 = melko harvoin;

2 = harvoin; 1 = ei koskaan; x = ei kokemusta

- Saan laulunopettajalta positiivista palautetta.
- Olen huolissani, millaisen vaikutelman annan itsestäni laulutunnilla.
- Voin luottaa siihen, että laulunopettajani toiminta on ystävällistä.
- Minulla on kokemus, että voin soveltaa laulutunnilla oppimiani asioita myös muussa musiikillisessa toiminnassa.
- Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen hyvä.
- Minulla on kokemus, että ymmärrän täysin laulutunnilla tehtävien ääniharjoitusten tarkoituksen.
- Minulla on kokemus, että voin mielelläni laulaa ystävilleni ja lähipiirilleni.
- Minulla on kokemus, että olen riittävän hyvä laulajana.
- Minulla on kokemus, että laulunopettajani toiminta on suunnitelmallista ja enakoitavaa.
- Opettajani kysyy laulutunnilla, mitä minulle kuuluu.
- Minulla on laulutunnilla levollinen ja turvallinen olo.
- Minulla on laulutunnilta lähtiessäni kokemus, että olen täysin ymmärtänyt opettajan antamat ohjeet ja neuvot.
- Pysin järjestämään itselleni aikaa itsenäiseen lauluharjoitteluun.
- Kun ryhdyn harjoittelemaan itsenäisesti laulua, minulla on kokemus, että tiedän mitä teen.
- Löydän helposti hyvän tilan, jossa harjoitella laulua itsenäisesti.
- Minulla on kokemus, että harjoittelumääräni laulussa on sopuosoinnussa tavoitteideni kanssa.
- Minulla on kokemus, että omat itsenäiset harjoittelutuokioni ovat jäsentyneitä kokonaisuuksia.
- Kuuntelen mielelläni nauhoituksia, joiden keskiössä on oma lauluääneni.
- Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, otan mukaan kehollista lämmittelyä, kuten venyttelyitä.
- Kun harjoittelen itsenäisesti laulua, teen erilaisia ääniharjoituksia esim. vokaaleilla, tavuilla tai muilla ääniteillä.
- Minulla on kokemus, että laulunopettajani on kiinnostunut siitä, miten harjoittelen itsenäisesti.
- Kun kohtaan itsenäisessä harjoittelussani lauluteknisiä haasteita, koen tietäväni itse sopivia keinoja, jotka auttavat.
- Nauhoitan omaa itsenäistä harjoittelua ja kuuntelen sitä harjoittelun aikana tai myöhemmin.
- Saan onnistumisen kokemuksia itsenäisessä lauluharjoittelussa.
- Minulla on itsenäisen lauluharjoittelun jälkeen kokemus, että olen hyvä.
- Minulla on kokemus, että ääneni kuulostaa kauniilta.

Suuri kiitos vastaamisesta kyselyn kahteen ensimmäiseen osaan!

Kyselyn viimeinen ja kolmas osa – ”vapaa sana” – on myös tutkimuksen keskeistä ydintä. Käytähän vastaamiseen vähintään 3 minuuttia. Suuri kiitos!

Millaisia tunteita ja kokemuksia itsenäinen lauluharjoittelu on sinussa herättänyt? Millaisia haasteita koet tai olet kokenut laulua harjoitellessasi?

Vastauksesi voi olla mitä vain: ”perinteinen” asiavastaus, tarina, mietelause, päiväkirjanomainen merkintä, yksittäinen ajatus, runo tai sensuroimaton ajatusvirta. Se voi kuulla tiettyä yksittäistä hetkeä tai kokemuksiasi yleisemmällä tasolla. Vastauksen pituus on vapaa.

Ethän paljasta vastauksessasi omia tai toisten henkilötietoja, instituutioiden nimiä tai mitään muuta, josta sinut voisi henkilönä tunnistaa. Jos vastaus sisältää henkilötietoja, sitä ei käytetä tutkimuksessa.

Tutkimuslupa.

Annan luvan käyttää tässä lomakkeessa antamiani tietoja tutkimustarkoituksiin.

Tutkimustarkoituksiin sisältyy myös tutkimustulosten esitleminen kirjallisessa ja taiteellisessa muodossa.

Täten ymmärrän, että vapaa sana -osioon kirjoittamaani tekstiä saatetaan hyödyntää esimerkiksi visuaalisissa kollaaseissa, laulutekstinä tai jossain muussa tutkimusta esittelevässä taidemuodossa.

Tutkimus jatkuu myös mahdollisesti toisella aineistonkeruulla, jossa tämän kyselyn vastauksia saatetaan käyttää apuna.

Tutkija huolehtii tutkimusetiikan eri osa-alueista koko prosessin ajan.

- Olen lukenut ylläolevan ja annan luvan.