



Sanni Antikainen

Yläkouluikäisten poikien käsityksiä laulamisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yläkouluikäisten poikien käsityksiä laulamisesta (Antikainen Sanni)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2022

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on laulamisesta ja itsestään laulajana, mitkä tekijät vaikuttavat poikien valintoihin laulaa tai olla laulamatta ja millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että opetuksen tulee olla sukupuolitietoista ja koulun tulee pyrkiä sukupuolten tasa-arvon edistämiseen. Tutkielmani antaa lisätietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat yläkouluikäisten poikien laulamiseen, ja tätä tietoa voidaan hyödyntää sukupuolitietoisemman musiikinopetuksen rakentamisessa.

Tutkielmani pohjana on kriittinen kasvatustiede, ja sen teoreettinen viitekehys pohjautuu aiempaan aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Olen käyttänyt lähteenäni sekä kotimaisia että kansainvälisiä julkaisuja. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka lähestymistapa on fenomenografia. Sanana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista, ja sen avulla voidaan tutkia ihmisten erilaisia tapoja kokea ja käsitteellistää ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä. Hyödynsin fenomenografista tutkimusmenetelmää myös aineistoni analyysissa.

Aineistoni koostuu seitsemän yläkouluikäisen pojan teemahaastatteluista, jotka toteutettiin keväällä 2021 ja talvella 2022. Aineiston analyysini tuloksena muodostin neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat aineistoni sisältöä. Kategoriat ovat käsitykset laulamisesta toimintana, käsitykset itsestä laulajana, käsitykset muiden ihmisten vaikutuksesta laulamiseen ja käsitykset sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen.

Laulaminen näyttäytyi tutkimukseeni osallistuneille pojille ennen kaikkea tapana viettää aikaa, ja moni haastateltava ilmaisikin pitävänsä laulamisesta ainakin jossain yhteydessä. Vertaisryhmällä ja ilmapiirillä näytti olevan vaikutusta siihen, millaisena laulaminen näyttäytyy yläkouluikäisille pojille. Myös opettajan rooli kannustajana nousi esiin. Aineistosta nousi esiin erilaisia käsityksiä siitä, onko sukupuolella vaikutusta laulamiseen. Osa oli huomannut poikien osallistuvan esimerkiksi musiikintunneilla laulamiseen tyttöjä vähemmän, osan näkemys oli päinvastainen. Pojat pohtivat haastatteluissa sukupuolistereotyyppien ja ryhmäpaineiden vaikutusta siihen, laulavatko pojat vai eivät. Laulamisen kuitenkin nähtiin olevan kaikkien harrastus sukupuolesta riippumatta. Tutkimustulokseni heijastelevat aiempaa aiheesta tehtyä tutkimusta, ja tuloksiani voidaan hyödyntää musiikinopetuksen suunnittelussa, kun halutaan innostaa poikia osallistumaan laulamiseen.

Avainsanat: laulaminen, pojat, yläkoulu, sukupuoli

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Sukupuoli koulussa	9
2.1 Moninainen sukupuoli	10
2.2 Sukupuolitietoisuus ja sukupuolisensitiivisyys opetuksessa	12
2.3 Sukupuolineutraaliuden ongelmia	13
2.4 Pojat koulussa	14
3 Laulaminen	19
3.1 Laulaminen koulussa ennen.....	20
3.2 Laulaminen koulussa nykyään.....	22
4 Yläkouluikäiset pojat laulajina	26
4.1 Nuoruus ikävaiheena	28
4.2 Äänenmurros ja laulaminen	31
4.3 Yläkouluikäiset laulajina	33
5 Tutkimuksen toteutus	36
5.1 Fenomenografia	37
5.2 Aineistonkeruu.....	39
5.3 Aineiston analyysi	41
6 Tutkimustulokset	46
6.1 Alatason kategoriat	46
6.1.1 <i>Laulamisen käyttökohteet</i>	46
6.1.2 <i>Käsitykset laulamisesta opeteltavana toimintana</i>	47
6.1.3 <i>Myönteiset käsitykset itsestä laulajana</i>	48
6.1.4 <i>Kielteiset käsitykset itsestä laulajana</i>	48
6.1.5 <i>Vertaisryhmän myönteinen vaikutus laulamiseen</i>	51
6.1.6 <i>Vertaisryhmän kielteinen vaikutus laulamiseen</i>	53
6.1.7 <i>Opettajan vaikutus laulamiseen</i>	54
6.1.8 <i>Sukupuolen merkityksen tunnistaminen laulamisen kannalta</i>	56
6.1.9 <i>Sukupuolen merkityksen tunnistamatta jättäminen laulamisen kannalta</i>	57
6.2 Kuvauskategoriat	58
6.2.1 <i>Käsitykset laulamisesta toimintana</i>	58
6.2.2 <i>Käsitykset itsestä laulajana</i>	59
6.2.3 <i>Käsitykset muiden ihmisten vaikutuksesta laulamiseen</i>	59
6.2.4 <i>Käsitykset sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen</i>	59
6.3 Johtopäätökset.....	62
7 Pohdinta	66

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani käsittelee yläkouluikäisten poikien käsityksiä laulamisesta. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on laulamisesta ja itsestään laulajina, mitkä tekijät vaikuttavat poikien halukkuuteen laulaa ja millaisia vaikutuksia sukupuolella on yläkouluikäisten poikien laulamiseen.

Gradutaipaleeni alkua voisi kuvailla tahmeaksi. Minun oli tarkoitus jatkaa gradun pariin heti kandidaatiksi valmistumisen jälkeen, mutta alun perin valitsemani aihe ei tuntunutkaan oikeastaan kovin kiinnostavalta. Lisäksi olin päässyt opiskelemaan luokanopettajaopintojen lisäksi myös musiikin aineenopettajan opintoja, ja uudet kuviot veivät ajatukseni ja aikani muualle. Tiesin tarvitsevani tarpeeksi kiinnostavan aiheen potkiakseni itseäni eteenpäin. Toivoin aiheelta myös käytännönläheisyyttä, sillä halusin, että gradun työstäminen ja valmis työ antaisi tietoa, josta olisi minulle ja muille opettajille konkreettista hyötyä opetustyössä.

Projektini käynnistyessä kävimme opiskelukaverini kanssa kahvitaulla keskustelua siitä, että laulaminen tuntuu usein olevan pojille paljon haastavampaa kuin tytöille. Arkikokemuksemme mukaan pikkupojat kyllä laulavat reippaasti, mutta viimeistään alakoulun viimeisillä luokilla monet pojat päättävät sulkea suunsa. Pohdimme, että yhtenä syynä poikien hiljenemiselle saattaa olla äänenmurros ja pelko äänen hallinnan menettämisestä. Jäin kuitenkin keskustelun jälkeen miettimään sitä, miksi pojat eivät laula. Mitkä asiat vaikuttavat poikien innokkuuteen laulaa ja onko sukupuoleen liittyvillä tekijöillä tekemistä asian kanssa? Onko äänenmurros tosiaan syynä lauluinnon laskuun vai onko kyse kenties jostain ihan muusta? Aihe jäi pyörimään mieleeni, ja tästä aidosta kiinnostuksesta syntyiikin uusi idea gradua varten.

Vaikka laulaminen valikoitui työni musiikilliseksi näkökulmaksi juuri yliopiston kahvilassa käydyn keskustelun kirvoittamien pohdintojen perusteella, on aiheella minulle myös henkilökohtainen merkitys. Laulaminen on itselleni kaikkein luonnollisin ja rakkain musisoinnin tapa, ja lauluilon vaaliminen tuntuu minulle tärkeältä tavoitteelta tulevana musiikinopettajana. Olen usein kuullut ihmisten kertomuksia siitä, kuinka joku ikävä kokemus tai kommentti on saanut heidät lopettamaan laulamisen, tai että laulamisen iloa ei ole koskaan löytynytäkään. Laulaminen tuntuu olevan monille herkkä asia, ja joskus se tunnutaan näkevän jopa lahjana eikä taitona, joka voitaisiin saavuttaa harjoittelun kautta – laulutaito joko on tai ei ole. Toivon tutkimukseni tuottavan uutta tietoa siitä, mitä opettaja voi tehdä vaaliakseen laulamisen intoa oppilaissa ja kannustaakseen silloin, kun lauluitseluottamus kärsii syystä tai toisesta.

Olen koko opintojeni ajan ollut kiinnostunut sukupuolesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä etenkin koulumaailmassa, ja kirjoitinkin kandidaatintyöni sukupuolittaisesta opetuksesta peruskoulussa (Antikainen, 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että opetuksen tulee olla lähtökohdiltaan sukupuolittaisista ja että koulun tulee yhteisönä tukea oppilaan identiteetin rakentumista ja edistää käytännöllään sukupuolten välistä tasa-arvoa (Opetushallitus, 2014, 28). Itsekin pidän sukupuolittaisista otetta yhtenä laadukkaana ja yhdenvertaisen opetuksen lähtökohtana. Tutkimuksellani voin mahdollisesti tuottaa lisätietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat nimenomaan poikien laulamiseen ja kuinka juuri yläkouluikäisten poikien osallistumista laulamiseen voi lisätä. Uskon monen opettajan jakavan ajatukseni siitä, että jokaiselle oppilaalle mielekkään musiikinopetuksen tarjoaminen ja jokaisen oppilaan osallistuminen musisointiin on tärkeä tavoite.

Weaver-Hightower (2003) toteaa, että siinä missä aiemmin suurin osa koulutuksen tutkimuksesta keskittyi tyttöihin ja tyttöjen ongelmiin, 1990-luvun puolivälissä huomio alkoi keskittyä yhä enemmän poikien asemaan koulussa. Weaver-Hightower kutsuu tätä muutosta ”poikakäänteeksi”. (Weaver-Hightower, 2003, 471–472.) Itsekin olen kokenut omassa elämässäni tietynlaisen ”poikakäänteen”. Koska olen elänyt elämäni tyttönä ja naisena, olen tarkastellut ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä useimmiten naisnäkökulmasta. Opintojeni aikana olen alkanut pohtimaan, olisiko minun tulevana opettajana syytä kääntää katseeni poikien ja nimenomaan peruskouluikäisten poikien mielenmaisemaan, jotta pystyisin tulevassa työssäni asettumaan entistä paremmin heidän asemaansa ja ymmärtämään heidän haasteitaan syvällisemmin.

En ole yksin sukupuoleen ja opetukseen liittyvien pohdintojeni kanssa. Naskalin (2010) mukaan koulun asemasta tyttöjä suosivana instituutiona ja opetusalan naisvaltaisuudesta on käyty keskusteluja, joiden yhteisenä tekijänä on huoli pojista ja heidän tyttöjä huonommasta koulumenestyksestään (Naskali, 2010, 283). Sukupuolten tasa-arvosta keskustellaan jatkuvasti eri näkökulmista, ja tasa-arvon edistäminen kuuluu myös oppilaitoksille (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §; Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986, 5 §).

Huomion kiinnittäminen erityisesti tietyn sukupuolen edustajien kokemuksiin on mielestäni perusteltua silloin, kun halutaan tuoda näkyväksi esimerkiksi sukupuolittuneita rakenteita ja haasteita. Oppilaan sukupuolella voi olla vaikutusta siihen, miten häntä kasvatetaan, ja jos sukupuolesta tai sen vaikutuksesta ei puhuta, epätasa-arvo ei tule näkyviin (Jääskeläinen ym., 2015, 18). Yläkouluikäisten laulamista, käsityksiä laulamisesta ja laulamiseen liittyviä sukupuolieroja on tutkittu aiemminkin, mutta suomenkielistä tutkimusta nimenomaan yläkouluikäisten poikien

laulamisesta näyttää olevan melko vähän. Ainakin yksi esimerkki aiemmasta tutkimuksesta kuitenkin löytyy: Vainiola (2010) tutki pro gradu -työssään puberteetti-ikäisten poikien laulahaluttomuutta. Vaikka työmme aihepiiri on sama, olemme valinneet tutkimukseemme erilaiset näkökulmat. Siinä missä Vainiolan työ keskittyy haluttomuuteen laulaa, minua kiinnostaa tarkastella myös niitä tekijöitä, jotka voivat edistää poikien osallistumista laulamiseen. Näin ollen tutkimukseni voi tuottaa musiikkikasvatuksen kentälle uutta tietoa, joka voi auttaa minun lisäksi muitakin opettajia tai opettajaopiskelijoita sukupuolitietoisen musiikinopetuksen rakentamisessa.

Koska tutkimukseni aihe kietoutuu sukupuoleen ja sukupuolten tasa-arvon edistämiseen, katson tutkimukseni sijoittuvan kriittisen kasvatustieteen kontekstiin. Kriittisellä kasvatustieteellä tarkoitetaan eurooppalaisessa perinteessä kasvatustieteen suuntausta, joka muotoutui 1960-luvulta alkaen Frankfurtin koulukunnan kehittämisen yhteiskuntafilosofian ja Jürgen Habermasin, saksalaisen filosofin ja yhteiskuntateoreetikon, ajattelun pohjalta. Alkuvaiheessa suuntaus rajoittui pääasiallisesti saksalaiseen kasvatustieteeseen, jolloin sen tärkeimpiä kehittäjiä olivat Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki ja Hervig Blankertz. (Siljander, 2014, 143–144.)

1900-luvun lopulla kriittistä kasvatustiedettä kehittivät amerikkalaisessa perinteessä etenkin Henry Giroux ja Peter McLaren, jotka käsittelevät töissään usein amerikkalaisen yhteiskunnan erityispiirteitä ja erityisiä ongelmia, kuten vähemmistökyseksiä, rotu- ja sukupuolistereotyyppioita ja rahan valtaa. Amerikkalainen kriittinen kasvatustiede ammentaa amerikkalaisesta perinteestä, mutta ottaa samalla vaikutteita eurooppalaisesta sivistysperinteestä. Sen kehittäjät eivät myöskään sitoudu yhteen teoreettiseen kehykseen, vaan ideoita poimitaan eri lähteistä. (Siljander, 2014, 144–145, 170.)

Eurooppalaiselle ja amerikkalaiselle perinteelle on yhteistä niiden marxilainen filosofinen tausta, ja molemmissa perinteissä kritiikin kohteet ovat samankaltaisia. Perinteitä yhdistää myös niiden vahva vaatimus tasa-arvoisemman ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan luomisesta ja valtarakenteiden purkamisesta poliittisen muutoksen kautta. Amerikkalainen perinne eroaa eurooppalaisesta kuitenkin siinä, että sen kulttuurinen ja poliittinen konteksti on epäyhdenäisempi ja monitahoisempi. Esimerkiksi rotu, ihonväri, etnisuus ja monikulttuurisuus liittyvät erottamattomasti amerikkalaisen kriittisen kasvatustieteen asetelmiin, mutta eurooppalaisessa perinteessä niillä ei ole ollut samanlaista painoarvoa. (Siljander, 2014, 145, 170.)

Kriittisessä kasvatustieteessä yhteiskunnan katsotaan rakentuvan monentasoisista poliittisista valta-asetelmista, käytännöistä ja instituutioista, ja siinä korostetaan tieteen yhteiskunnallista ja

poliittista luonnetta. Keskeistä on, että tiede ei voi olla arvovapaata, sillä se on aina arvosidonnaista ja poliittista – jos ei avoimesti, niin ainakin peitetysti. Tasa-arvon edistäminen ja epäoikeudenmukaisuutta vastaan taisteleva nähdään kasvatustieteen ja kasvatuksen tehtävänä, ja kasvatuksen tulisi olla yhteiskunnallisista vallan mekanismeista ja riippuvuuksista vapauttavaa. Kriittisen kasvatustieteen perusajatus kasvatuksesta on, että kasvatusta ei koskaan ole vain kasvattajan ja kasvatettavan välistä toimintaa, vaan se tulisi käsittää yhteiskunnallis-poliittisena toimintana, jossa määritellään yksilön asemaa yhteiskunnan valtarakenteissa ja luokkahierarkiassa. (Siljander, 2014, 142, 154–154.)

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on laulamisesta ja itsestään laulajina?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat poikien valintoihin laulaa tai olla laulamatta?
3. Millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen?

Pro gradu -työni toisessa luvussa käsittelen sukupuolta, sen moninaisuutta ja sukupuolen roolia koulussa ja opetuksessa. Keskityn tarkastelemaan erityisesti poikien asemaa koulumaailmassa. Kolmannessa luvussa käsittelen laulamista, sen merkityksiä ja erityisesti laulamisen roolia suomalaisessa koulussa menneinä vuosina ja nykypäivänä. Neljännessä luvussa käsittelen niitä tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa yläkouluikäisten poikien käsityksiin laulamisesta. Viidennessä luvussa käsittelen tutkimukseni toteutusta ja kuudennessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset sekä niistä tekemäni johtopäätökset. Seitsemännessä luvussa kiteytän parhaani mukaan sen, mitä tutkimus minulle kertoi ja mitä se jätti kertomatta ja pohdin tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvien seikkojen lisäksi sitä, millaista jatkotutkimusta aiheesta kannattaisi mielestäni tehdä.

2 Sukupuoli koulussa

Leppihalme, Sunnari ja Lehto (2019) kuvaavat sukupuolta moninaiseksi ja tulkinnanvaraiseksi ilmiöksi, ja heidän mukaansa on tärkeä tiedostaa, että sukupuolta ja seksuaalisuutta säätelevä vallankäyttö vaikuttaa myös erilaisiin sukupuolen määritelmiin (Leppihalme, Sunnari & Lehto, 2019, 15). Lehtonen (2018) kuvailee sukupuolta inhimilliseksi ja kulttuuriseksi tavaksi jakaa ihmiset kahtia tiettyjen piirteiden perusteella ja hahmottaa näin ihmisyyttä (Lehtonen, 2018, 123). Myös Rossi (2010) huomauttaa, että sukupuolta ja seksuaalisuuksia hahmotetaan usein vastakkainasettelun kautta, ja onkin tavallista puhua esimerkiksi ”vastakkaisen sukupuolen edustajista” (Rossi, 2010, 23).

Rossin (2010) mukaan sukupuolten välisiä eroja on aikakaudesta ja paikasta riippuen pyritty joko häivyttämään ja korostamaan, ja nämä pyrkimykset näkyvät myös jatkuvasti käytävissä keskusteluissa siitä, kuinka sukupuoli tulisi huomioida koululaitoksessa (Rossi, 2010, 29). Koulussa syntyvät hierarkiat ja ryhmittymiset, väkivalta ja nimittely sekä niihin suhtautuminen rakentavat sitä, millaisia mahdollisuuksia sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyy. Näiden kautta nuoret hahmottavat kuvaa siitä, millaista on toivottu ja odotettu mieheys, naiseus ja heteroseksuaalisuus. Huolimatta siitä, pyrkivätkö nuoret toteuttamaan näitä malleja vai kyseenalaistamaan niitä, niitä käytetään joka tapauksessa materiaaleina oman seksuaalisuuden rakentamisessa. (Lehtonen, 2003, 164.)

Myös Tainio, Palmu ja Ikävalko (2010) nostavat esille koulun vaikutuksen sukupuoliroolien muodostumiseen. Heidän mukaansa tytöille ja pojille saattaa koulussa rakentua tietynlaisia rooleja. Nämä roolit tarjoavat erilaisia kulttuurisesti hyväksyttäviä tapoja toimia, ja samalla roolit rakentavat kuvaa hyväksytystä tavasta olla tyttö tai poika. (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010, 17.)

Kaksijakoisesta ja heteronormatiivisesta sukupuolikäsityksestä eroavat nuoret voivat kohdata haasteita peruskoulussa ja myöhemmissä opinnoissaan. Lehtonen (2018) käsittelee artikkelissaan ei-heteroseksuaalisten poikien ja transnuorten kokemuksia ja valintoja koulutuksessa. Suurin osa kyselyyn osallistuneista ei-heteroseksuaalisista nuorista ja transnuorista oli jättänyt kertomatta tai salannut seksuaalisen suuntautumisensa tai sukupuolikokemuksensa opettajilta ja oppilas- tai opiskelijahuollolta huonon kohtelun pelossa. Sekä ei-heteroseksuaaliset nuoret että transnuoret kertoivat, että seksuaaliseen suuntautumiseen tai sukupuolikokemukseen liit-

tyvä kielteinen kohtelu vaikutti heidän haluunsa osallistua koulun toimintaan, erityisesti liikuntatunneille. Suuri osa ei-heteroseksuaalisista vastaajista ja erityisesti transvastaajista koki, että opettajat, kouluterveydenhoitaja ja koulukaverit olivat ohjanneet tai painostaneet heitä käyttäytymään perinteisten sukupuoli-odotusten mukaisesti. (Lehtonen, 2018, 129–130.)

Lainsäädäntö velvoittaa koulutuksen järjestäjiä siihen, että sukupuoli- ja tasa-arvokysymykset huomioidaan kouluissa. Perusopetuslaissa (628/1998, 2 §) todetaan, että yhtenä perusopetuksen tavoitteena on edistää yhteiskunnan tasa-arvoisuutta. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986, 5 §) velvoittaa koulutuksen järjestäjää huolehtimaan, että tytöillä ja pojilla on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen, ja opetuksen ja oppiaineiston tulee tukea tätä tavoitetta.

2.1 Moninainen sukupuoli

Sukupuolen biologinen määrittelytapa perustuu käsitykseen siitä, että sukupuolet ovat biologisesti ja ruumiillisesti erilaisia. Tällaisina eroa tekevinä ominaisuuksina nähdään esimerkiksi fysiologia, sukuelimet ja kromosomit. Näiden ominaisuuksien perusteella yksilöt jaetaan kahteen kategoriaan eli nais- ja miespuolisiksi. Suomessa myös syntymän tai sukupuolenkorjausprosessin yhteydessä vahvistettava juridinen sukupuoli on kaksijakoinen, sillä juridisessa jaotelussa tunnustetaan vain nais- ja miessukupuoli. Monissa muissa maissa juridisen sukupuolen määrittelyssä on käytössä myös kolmas kategoria esimerkiksi muunsukupuolisille henkilöille. (Leppihalme, Sunnari & Lehto, 2019, 16–18.) Lehtonen (2018) toteaa, että koska juridinen sukupuoli vahvistetaan hyvin pian lapsen syntymän jälkeen eikä juridista sukupuolenmäärittelyä muuteta, vaikka lapsi omaksuisikin odotusten vastaisen sukupuolikokemuksen, Suomessa valtio päättää ihmisen sukupuolen eikä hän itse (Lehtonen, 2018, 123).

Feministisessä keskustelussa alettiin käyttää 1960–70-luvuilla englanninkielistä sanaa *gender*, joka viittaa sosiaaliseen sukupuoleen. Näin pyrittiin erottamaan sosiaalinen sukupuoli biologisesta ja lisääntymiseen liittyvästä sukupuolen ulottuvuudesta, josta käytetään sanaa *sex*. *Sex*-termillä voidaan viitata sukupuolen lisäksi myös seksuaalisuuteen tai seksiin, ja merkitys on pääteltävä asiayhteydestä. *Gender*-sana on nykyään laajalti käytössä sekä sukupuolentutkimuksessa että yleiskielessä, ja sen käyttö on jonkin verran edesauttanut sukupuolen ja seksuaalisuuden analyttistä erottamista toisistaan. (Rossi, 2010, 22.)

Butlerin (1999) mukaan biologisen ja sosiaalisen sukupuolen erottelulla oli alun perin tarkoitus kiistää ajatus siitä, että biologia määrää kohtalon. Erottelu vahvistaa väitettä siitä, että sosiaalinen sukupuoli on kulttuurisesti rakennettu riippumatta siitä, kuinka muuttumaton biologinen sukupuoli on, eikä sosiaalinen sukupuoli siis seuraa biologisesta sukupuolesta tai ole siihen verrattuna yhtä pysyvä. Jos sosiaalisen sukupuolen katsotaan muodostuvan niistä kulttuurisista merkityksistä, joita biologinen keho on omaksunut, ei sosiaalisen sukupuolen voida ajatella seuraavan biologisesta sukupuolesta millään tietyllä tavalla. Butler kyseenalaistaa yleensäkin, sen, mitä biologinen sukupuoli tarkoittaa: onko biologinen sukupuoli anatomiassa, kromosomeissa tai hormoneissa, ja onko se luonnollista? Jos biologisen sukupuolen muuttumaton luonne kyseenalaistetaan, paljastuuko se yhtä lailla kulttuurisesti rakennetuksi kuin sosiaalinen sukupuoli? (Butler, 1999, 8–9.)

Butlerin (1999) mukaan sukupuolta ei tulisi rakentaa pysyväksi identiteetiksi tai toimijuuden sijainniksi, josta teot seuraavat. Sen sijaan sukupuoli tulisi nähdä ajan kuluessa muodostettavana identiteettinä, jota tuotetaan tyylieltyjen tekojen kautta. (Butler 1999, 191.) Butler käyttääkin sukupuolen performatiivisuuden käsitettä: sukupuoli ei synny yhdestä teosta, vaan se on useiden tekojen ja toistettujen rituaalien tulos (Butler 1999, xv).

Ihmisten kokemukset sukupuolestaan sekä tavat ilmaista sitä ovat jokaiselle yksilöllisiä, ja siksi puhutaankin sukupuolen moninaisuudesta. Yksilöllä voi kokea olevansa ja ilmaista itseään miehenä tai naisena, molempina tai ei kumpanakaan. Jokaisessa on sekä feminiiniseksi että maskuliiniseksi miellettyjä piirteitä, eivätkä ihmiset jakaudu yksiselitteisesti miehiksi ja naisiksi myöskään fyysisten ominaisuuksien perusteella, sillä aina sukupuolta määrittävät fyysiset tekijät eivät ole täysin yksiselitteisesti miehen tai naisen. Sukupuolen moninaisuuden esiin tuominen hyödyttää erityisesti sellaisia yksilöitä, jotka eivät asetu kaksijakoiseen ajatteluun, kuten intersukupuolisia ja transihmisiä. (Lehtonen, 2010, 88.)

Teräs (2005) toteaa, että henkilökohtainen sukupuoli-identiteetti alkaa muodostua jo varhaislapsuudessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Hänen mukaansa sukupuoleen sosiaalistaminen eli sukupuoleen kasvattaminen suuntaa ihmisen kiinnostuksen kohteita ja kykyjä ja saa lapsen omaksumaankin jo varhaisessa vaiheessa sukupuoliroolin, joka kertoo, kuinka tietyn sukupuolen edustajan tulisi käyttäytyä. (Teräs, 2005, 59.)

Teräs (2005) kuvailee sukupuolisosialisaation ylläpitävän vallitsevaa sukupuolijärjestelmää, jonka olennaisena osana on sukupuolen jakaminen kahteen, toisistaan poikkeavaan ryhmään ja näiden ryhmien välinen suhde. Hänen mukaansa sukupuolijärjestelmään sisältyy myös joko

avoin tai piiloinen sopimus siitä, mitkä arvot, velvoitteet, vastualueet tai työt ovat sopivia miehille tai naisille. Tämä sopimus on kuitenkin muuttuva. Teräs nostaa esimerkiksi viimeaikaisista muutoksista miesten elämänpiirin muuttumisen esimerkiksi isyysvapaiden yleistymisen, laajentuneen tunneilmaisun hyväksymisen ja laajemman osallistumisen kotona tapahtuvaan palkattomaan hoivatyöhön. (Teräs, 2005, 60–61.)

2.2 Sukupuolitietoisuus ja sukupuolisensitiivisyys opetuksessa

Lahelman (2009) mukaan opettajien tietoisuus sukupuolen merkityksistä on edellytys sukupuoleen liittyvien kulttuuristen odotusten purkamiselle. Hän huomauttaa, että sukupuoli läpäisee rakenteet ja kulttuurit, ja se kietoutuu myös moniin muihin luokitteluihin, kuten ikään, yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen, seksuaalisuuteen, vammaisuuteen ja alueellisiin mahdollisuuksiin ja eroavaisuuksiin. (Lahelma, 2009, 151.)

Jääskeläisen ja muiden (2015) mukaan sukupuolitietoisuus opetuskontekstissa tarkoittaa johdonmukaista tasa-arvon rakentamista. Sukupuolitietoisessa opetuksessa pyritään yhteiskunnallisten ja kulttuuristen sukupuolittavien rakenteiden tunnistamiseen ja niiden purkamiseen. Sukupuolitietoinen opettaja on tietoinen omista sukupuoleen ja sukupuolen moninaisuuteen liittyvistä käsityksistään ja antaa oppilailleen mahdollisuuden olla omanlaisiaan yksilöitä ilman perinteisiä sukupuoleen liittyviä odotuksia. Sukupuolitietoinen opettaja osaa tukea oppilasta hänen kasvussaan sekä sukupuoli-identiteetin rakentumisessa myös silloin, kun oppilas kuuluu sukupuolivähemmistöön tai on epävarma sukupuoli-identiteetistään. Sukupuolitietoinen opettaja toimii aktiivisesti tasa-arvon edistämiseksi omassa luokassaan ja koulu yhteisössään muun muassa oppimateriaaleja, työtapoja ja yhteistyökumppaneita valitessaan sekä pyrkii myös purkamaan työyhteisössään piileviä sukupuolittavia ajatusmalleja ja toimintatapoja. Sukupuolitietoisuuden voidaan katsoa olevan osa opettajan ammattitaitoa. (Jääskeläinen ym., 2015, 18.)

Syrjäläisen ja Kujalan (2010) mukaan sukupuolisensitiivisyys tarkoittaa sitä, että sukupuolinäkökulma huomioidaan kaikessa toiminnassa, mikä on edellytys todelliselle sukupuolten tasa-arvon toteutumiselle. Sukupuolisensitiivinen opettaja tunnistaa eri sukupuolten edustajien erilaisia tarpeita ja kommunikointitapoja sekä epätasa-arvoa tuottavia rakenteita. Sukupuolisensitiivinen opettaja pystyy tunnistamaan myös omassa toiminnassaan sellaisia tiedostamattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat hänen suhtautumiseensa eri sukupuolta edustaviin henkilöihin. (Syrjäläinen & Kujala, 2010, 31.)

Sukupuolitietoisen ja sukupuolisensitiivisen opetuksen käsitteitä on käytetty osin synonyymeinä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on valittu käyttää sukupuolitietoisen opetuksen käsitettä, sillä sukupuolisensitiivisyys saattaa arkisessa ajattelussa sekoittaa sukupuolten eroja korostavaan ajattelutapaan. (Jääskeläinen ym., 2015, 19.)

2.3 Sukupuolineutraaliuden ongelmia

Sukupuolineutraaliudella tarkoitetaan sitä, ettei sukupuolella katsota olevan käsiteltävän asian suhteen merkitystä (Jääskeläinen ym., 2015, 67). Sukupuolineutraalissa lähestymistavassa sukupuolten eroja ei tunnisteta eikä sukupuolen merkitystä ja vaikutusta oteta huomioon (Syrjäläinen & Kujala, 2010, 32).

Virallisesti koulujen toiminta on sukupuolineutraalia ja oppilaita kohdellaan näennäisesti neutraalisti, mutta kouluissa on myös epävirallisia vuorovaikutustilanteita koulun aikuisten ja oppilaiden välillä ja keskuudessa. Näissä epävirallisissa tilanteissa ja ympäristöissä esimerkiksi sukupuolittuneet stereotyyppit ovat usein avoimesti esillä. (Lohikoski, Putila, Sassi & Viitamaa-Tervonen, 2007, 12–13.) Myös Teräs (2005) kuvailee koulun olevan sukupuolistereotyyppioita toisintava instituutio huolimatta siitä, että koulussa usein pyritään kohtelemaan oppilaita näennäisen sukupuolineutraalisti (Teräs, 2005, 63). Näennäisen neutraali suhtautuminen sukupuoleen voikin olla tasa-arvon toteutumisen esteenä, jos olemassa olevaa sukupuolittuneisuutta ei huomioida (Jääskeläinen ym., 2015, 67).

Naskali (2010) toteaa, että koululaitoksessa kasvatus muodostuu jokapäiväisistä arkisista toiminnoista, ja sen sukupuolittuneita merkityksiä voi olla vaikea tunnistaa eikä niiden ongelmallisuutta välttämättä nähdä. Hänen mukaansa esimerkiksi sellaiset käytännöt, jotka vahvistavat poikien toiminnallisuutta ja tyttöjen kiltteyttä, rakentavat toimintaympäristöä, joka tekee opettajan työstä ennustettavampaa, hallittavampaa ja näin ollen helpompaa. (Naskali, 2010, 279.)

Syrjäläinen ja Kujala (2010) toteavat, että sukupuolineutraalius kytkeytyy vahvasti opettajien ja opettajankouluttajien etiikkaan ja sitä pidetään tasa-arvona. Opettajat eivät ajattele, että sukupuolella on merkitystä opettaessa ja oppilaita kohdatessa. Opettajilla on myös taipumus uskoa, että he kohtelevat eri sukupuolten edustajia samalla tavalla, ja että jos oppilaita kohdellaan eri tavoin, se johtuu sukupuoleen liittyvien seikkojen sijaan oppilaan yksilöllisistä piirteistä. Yhtenä syynä sukupuolineutraalille koulutukselle voi Syrjäläisen ja Kujalan mukaan olla se, että suomalaisen yhteiskunnan koetaan olevan yleisellä tasolla tasa-arvoinen ja sukupuolten

tasa-arvoa pidetään itsestäänselvyytenä. Kuitenkin sekä opettajankoulutuksen että koulujen toimintakulttuurit mahdollistavat eriarvoistavien käytäntöjen toteuttamisen. (Syrjäläinen & Kujala, 2010, 34–35.)

2.4 Pojat koulussa

Kansainvälisissä oppimisen arviointiin keskittyvissä PISA-tutkimuksissa on havaittu eroja tyttöjen ja poikien tulosten välillä. Kaikissa vuoden 2018 PISA-tutkimukseen osallistuneissa maissa tytöt pärjäsivät poikia paremmin lukutaidon testissä. Suomi oli yksi niistä maista, joissa ero tyttöjen ja poikien lukutaidon välillä oli erityisen suuri. (Schleicher, 2019, 31.) Luonnontieteisiin keskittyneessä vuoden 2015 PISA -tutkimuksessa Suomi oli ainoa maa, jossa erityisen hyvin suoriutunut oppilas oli todennäköisemmin tyttö kuin poika (OECD, 2018, 4).

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikunnan toteuttamassa hankkeessa haluttiin selvittää, mitkä yksilötason, luokkatason ja koulutason tekijät selittävät sukupuolten välisiä eroja osaamisessa, oppimiseen liittyvissä asenteissa ja oppimismotivaatiossa. Lisäksi haluttiin saada lisätietoa pedagogisista ratkaisuista, joilla eroja on onnistuttu tasoittamaan. Kupiaisen, Ahtiaisen, Hienosen, Kortesojan ja Hotulaisen (2018) mukaan tutkimuskirjallisuus ja aiempi arviointitieto ovat osoittaneet, että tyttöjen poikia parempi lukutaito on yksi keskeisistä syistä sukupuolten välisiin eroihin koulumenestyksessä. Kirjoittajat huomauttavat, että pelkästään tiedot ja taidot eivät riitä hyvään koulumenestykseen, sillä myös oppilaan asenteella on vaikutusta. Heidän tutkimuksessaan huomattiin, että yläkoulun aikana oppilaiden oppimista tukevat asenteet heikkenivät ja oppimista haittaavat asenteet voimistuivat. Tyttöjen ja poikien asenteissa oli kuitenkin eroja: tyttöjen oppimista tukevat asenteet olivat poikia vahvempia, ja pojilla oppimista haittaavat asenteet olivat vahvempia kuin tytöillä. Pojat kuitenkin luottivat tyttöjä vahvemmin omaan osaamiseensa. (Kupiainen ym., 2018, 92–95.)

Kupiainen ja muut (2018) toteavat, että poikien ja erityisesti perusopetuksen kohtaamisessa on ilmeisiä haasteita. Tyttöjen ja poikien lukutaidossa on heidän mukaansa huolta herättävä ero, mutta toisaalta vaikka PISA-tutkimuksessa poikien ja tyttöjen ero lukutaidossa on OECD-maiden suurin, aikuisille suunnatussa PIAAC-tutkimuksessa samojen poikien lukutaito on tyttöihin nähden varsin tasavertainen. Kirjoittajat pohtivatkin sitä, onko kyse oikeastaan lukutaidosta vai lukuhalusta koulun äidinkielen tunneilla ja PISA-tehtäviä tehdessä. Kirjoittajien mukaan ratkaisua lukutaidon eroihin tulisi etsiä siitä, miten lukutaidon kehityksen edistäminen koulussa toteutetaan. (Kupiainen ym., 2018, 78.)

Kupiainen ja muut (2018) pitävät selvänä sitä, että jokaisen opettajan tulee suhtautua oppilaisiinsa yksilöinä eikä sukupuolensa edustajina. Sukupuolen jättäminen kokonaan keskustelun ulkopuolelle on kuitenkin vaarallista, sillä jos jokainen heikompia arvosanoja saava oppilas on vain yksilö, jonka arvosanat vain sattuvat olemaan heikompia, poikien ja tyttöjen välinen huomattava ero perusopetuksen päättöarvosanoissa jää huomaamatta. (Kupiainen ym., 2018, 82.)

Hankkeessa kartoitettiin myös rehtorien ja poikien itsensä näkemyksiä pojista koulussa. Rehtoreille lähetetyn kyselyn vastauksista ilmeni, että enemmistö kyselyyn vastaajista näki keskustelun poikien koulumenestyksestä tärkeäksi ja useimmat rehtorit tunnistivat ilmiön myös omassa koulussaan. Kysymys siitä, pitäisikö oppilaita ylipäätään käsitellä sukupuolen mukaan jaettuina ryhminä, näytti jakavan eniten mielipiteitä. Kupiainen ja muut huomauttavat, että näkemys siitä, että koulumenestyksen sukupuolittunut tarkastelu on aikansa elänyt toimintamalli, on vastoin kaikkia arviointitutkimusten tuloksia. Heidän mukaansa on vaikea olla näkemättä systemaattista, yksilöstä riippumatonta tekijää poikien heikommassa koulumenestyksessä eikä PISA-tutkimusten heikkojen lukijoiden joukon poikavaltaisuutta tai suomalaisten lukioiden tyttövaltaisuutta voi selittää muilla tekijöillä. (Kupiainen ym., 2018, 119–120.)

Samana tutkimuksen haastatteluaineistossa käsiteltiin mediakeskustelua poikien koulumenestyksestä, haastateltavien näkemyksiä omien koulujensa tilanteista poikakysymyksen näkökulmasta ja erilaisten tekijöiden vaikutusta poikien heikompaan koulumenestykseen tai alisuoriutumiseen koulussa. Vaikka haastatellut rehtorit tiedostivat poikien ja tyttöjen koulumenestyksen erojen olemassaolon, rehtorit eivät kokeneet asiaa suureksi ongelmaksi juuri omassa koulussaan eikä sen ajateltu olevan koulumaailman tärkein kysymys. Rehtorit kuitenkin kertoivat, että heidän kouluissaan oli käyty keskustelua oppilaiden ja etenkin poikien alisuoriutumisesta. Rehtorit tulkitsivat poikien olevan tyttöihin verrattuna kriittisempiä sitä kohtaan, mitä tunneilla tehdään ja valikoivampia siinä, mihin oppiaineisiin he haluavat panostaa. Haastateltavien puheista voidaan myös tulkita, että rehtorit ajattelevat poikien vaativan enemmän perusteluja koulussa tapahtuvalle toiminnalle motivoituakseen ja nähdäkseen koulutyöskentelyn merkityksellisenä itselleen. (Kupiainen ym., 2018, 122–125.)

Haastatteluissa nousi esiin myös arvioinnin merkitys: peruskoulussa arviointi ei perustu vain yhteen osaamisen osoittavaan suoritukseen, vaan arvosana perustuu myös oppilaan tuntityöskentelyyn ja asenteeseen kunkin oppiaineen tunneilla. Rehtorit näkivät tämän hyvänä asiana, mutta sen ajateltiin todennäköisesti suosivan tyttöjä, joiden ajateltiin olevan tunnollisia jokaisella koulutyön osa-alueella. Rehtorit pohtivat haastatteluissa myös esimerkiksi paljon aikaa

vievien urheiluharrastusten ja runsaan pelaamisen vaikutukset poikien koulutyöskentelyyn. (Kupiainen ym., 2018, 124–126.)

Haastatteluissa rehtorit pohtivat myös sitä, miten heidän oman koulunsa toiminta ja käytännöt sitouttavat poikia koulunkäyntiin ja tukevat heidän oppimistaan. Haastateltavat korostivat useissa puheenvuoroissa sitä, että oppilailta tulee vaatia opiskelua ja tehtävien tekoa, ja tämän katsottiin tukevan erityisesti poikien koulunkäyntiä ja oppimista. Rehtorit näkivät suoritukseen ja näyttöön perustuvan oppiaineiden arvioinnin erityisen motivoivaksi arviointitavaksi poikia ajatellen, sillä etenkin poikien katsottiin hyötyvän selkeistä tavoitteista ja tavoitteisiin sidotuista tehtävänäannoista. Rehtorit nostivat haastatteluissa esiin myös koulun yleisen ilmapiirin ja toimintakulttuurin merkityksen siinä, kokeeko oppilas kuuluvansa kouluyhteisöön. (Kupiainen ym., 2018, 122–127.)

Yläkouluikäisten poikien haastatteluissa käytiin läpi samankaltaisia teemoja kuin rehtorien haastatteluissa. Valtaosa haastatelluista poikaryhmistä oli sitä mieltä, että heidän koulussaan ei ole erityisiä eroja koulumenestyksessä tyttöjen ja poikien välillä, mutta he näkivät julkisen keskustelun poikien koulumenestyksestä joka tapauksessa tärkeäksi. Pojat näkivät erot koulumenestyksessä ja osaamisessa enemmän esimerkiksi motivaatiosta ja asenteesta johtuviksi kuin sukupuoleen liittyviksi, ja ne näyttivät poikien mielestä olevan enemmän koululuokkien kuin sukupuolten välisiä. Osa haastatelluista pohti myös sitä, että pojille oman osaamisen ja kiinnostuksen näyttäminen voi tuntua nololta, ja siitä voi seurata esimerkiksi nimittelyä toisten poikien toimesta. Haastatteluissa pojat kuvasivat koulua vain yhtenä elämän useista osa-alueista, ja heidän mielestään nuoret tekevät erilaisia valintoja sen suhteen, kuinka paljon haluavat keskittyä koulunkäyntiin. (Kupiainen ym., 2018, 128–129.)

Keskusteluissa tuli esiin pohdintoja siitä, että tytöt saattavat pitää hyviä arvosanoja ja huippulukioon pääsemistä tärkeämpinä kuin pojat, joille ehkä riittää heikompikin suoritus ja maltillisempi lukiovalinta. Pojat toivat myös itse esiin rehtorihaastatteluissa kuullun käsityksen siitä, että kaikki pojat eivät koe oppituntien sisältöjä henkilökohtaisesti merkityksellisinä ja että pojat kaipaavat perusteluja sille, minkä takia asioita opiskellaan ja mitä hyötyä niistä on koulumaailman ulkopuolella. Poikien mielestä opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, että opiskeltavia aiheita käsiteltäisiin tarpeeksi laaja-alaisesti ja oppiaineiden sisällöt kytkettäisiin elämään koulun ulkopuolella, kuten eri ammatteihin ja peruskoulun jälkeisiin opintoihin. (Kupiainen ym., 2018, 130.)

Osa haastatteluun osallistuneista pojista keskusteli aikuisten merkityksestä koulussa ja kotona. Opettajalla nähdään olevan tärkeä rooli tekemisen merkityksen antajana, innoittajana ja monipuolisia opetusmenetelmiä käyttävänä pedagogina. Keskusteluissa nousi esiin myös pohdintoja opettajan sukupuolen merkityksestä. Osa pojista kertoi, että heillä on paljon hauskoja miesopettajia, mikä vaikutti positiivisesti heidän kouluviihtyvyyteensä. Miesopettajien myös ajateltiin ymmärtävän heitä paremmin sukupuolensa perusteella, ovathan miesopettajat olleet joskus itsekin teinipoikia. Koulun aikuisten lisäksi pojat toivat esiin myös kotiväen merkityksen: vanhempien kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan koettiin tärkeäksi. Myös kodin rauhaton tai turvaton ilmapiiri nähtiin yhtenä mahdollisena syynä poikien kiinnostuksen puutteelle koulunkäyntiä kohtaan. (Kupiainen ym., 2018, 131.)

Opetushallituksen käynnistämän Opetushallitus 2.0 -ohjelman osana pilotoitiin uutta elinikäisen oppimisen ennakoitavimallia. Pilotoinnin teemana oli poikien oppimishaasteet ja –ratkaisut, ja siihen kuului aiempien tutkimusaineistojen koontia, yhteistyöverkostojen luomista sekä työpaja, joka kokosi asiantuntijoita Opetushallituksesta ja sen ulkopuolelta pohtimaan sitä, kuinka poikien oppimistuloksien kehittymistä voitaisiin tukea. (Opetushallitus, 2019, 5.)

Opetushallituksen raportissa (2019) ehdotetaan useita toimenpiteitä poikien oppimishaasteisiin vastaamiseksi. Toimenpide-ehdotukset ovat syntyneet projektiin kuuluneessa työpajassa, jossa ehdotettiin yhdeksi ratkaisuksi yhteiskunnan sukupuolittuneiden tapojen tietoista purkamista eri yhteyksissä. Toimenpide-ehdotuksessa huomautetaan, että on tärkeää lisätä ymmärrystä siitä, että sukupuoli on vain yksi monista yksilöä määrittävistä tekijöistä ja kiinnittää huomiota koulun arjessa esiintyviin sukupuolistereotyyppioihin ja niiden purkamiseen. Raportissa myös kannustetaan koulutuksen järjestäjiä kiinnittämään huomiota siihen, miten miesopettajien työpanos jaetaan kouluissa ja päiväkodeissa. Raportin mukaan miesopettajien määrää esimerkiksi varhaiskasvatuksessa ja alakoulun kahdella ensimmäisellä luokalla tulee lisätä. Muiksi ratkaisuiksi esitetään muun muassa perheiden hyvinvointipalvelujen kehittämistä, lukutaidon ja kielellisen osaamisen tukemista ja osallisuuden ja yhteisöön kuulumisen varmistamista. (Opetushallitus, 2019, 29–32.)

Naskalin (2010) mukaan Suomessa on alettu vaatia poikien koulumenestykseen vedoten ”poikapedagogiikkaa”. Ajatus siitä, että pojat vaativat toiminnallisuutensa ja kilpailullisuutensa vuoksi eriytettyjä opetusmuotoja vahvistaa Naskalin mukaan mielikuvaa sukupuolten sisäsyntyisistä eroista ja sivuuttaa ryhmien sisäisten kulttuuristen ja sosiaalisten erojen merkityksen.

Hän huomauttaa myös, että poikien tyttöjä hieman huonompi koulumenestys ei ole esteenä poikien myöhemmälle ammatilliselle ja taloudelliselle menestykselle. (Naskali, 2010, 284.) Myös Lahelma (2009) toteaa, että huolipuhe poikien koulumenestyksestä sisältää oletuksen kouluarvosanojen suorasta vaikutuksesta menestykseen myöhemmissä opinnoissa, työelämässä ja yhteiskunnassa. Hänen mukaansa alhainen koulutustaso ei välttämättä merkitse alhaista tulotasoa nuorelle miehelle samalla tavalla kuin nuorelle naiselle. (Lahelma, 2009, 146–147.)

Huuki, Kivijärvi ja Lunabba (2018) huomauttavat, että vaikka julkisuudessa pojista puhutaan yhtenäisenä, huolestuttavana ryhmänä, valtaosa pojista voi edelleen hyvin. Vaikka heidän mukaansa huolelle on paikoin ollut myös perusteita, on huomattava, että poliittinen, juridinen ja taloudellinen valta kasaantuu edelleen miehille, eikä huolipuheessa ole huomioitu esimerkiksi luokka-asemaan, etnisyyteen, seksuaalisuuteen tai sukupuoli-identiteettiin tai niiden yhdistelmiin perustuvia eroja. Lisäksi on syytä kyseenalaistaa kaksijakoisen sukupuolijaottelun merkitys kaiken selittävänä tekijänä. (Huuki, Kivijärvi & Lunabba, 2018, 1.)

Myös Lahelma (2009) esittää, että poikien koulumenestykseen liittyvään huolipuheeseen liittyy yksinkertaistettuja oletuksia eri sukupuolten edustajien ominaisuuksista ja ajatus siitä, että tyttöjen ja poikien menestymisen mahdollisuudet ovat jollain tapaa toisilleen vastakkaisia. Vaikka Lahelma pitää oletusta tyttöjen ja poikien perustavanlaatuisista eroista ongelmallisena, hän toteaa, että oppilaiden sukupuoli yhtenä eron ulottuvuutena tulisi huomioida koulun rakenteissa, sisällöissä, kulttuureissa ja pedagogiikassa. (Lahelma, 2009, 150–151.)

3 Laulaminen

Petrovič (2019) mukaan yhdessä laulaminen on yksi vanhimmista tavoista, joilla ihmiset ovat ilmaisseet kollektiivista identiteettiä, ja historiassa laulamista on käytetty muun muassa uskonnollisten rituaalien, hengissä selviytymisen ja lisääntymisen välineenä. Nykyään yhdessä laulamisen voima näyttää esimerkiksi jalkapallopeleissä ja konserteissa. Yhdessä laulamisen voima näyttää vaikuttavan terveyteen, se edistää lasten sosiaalista kehitystä ja säännöllinen laulaminen parantaa myös oppimistuloksia. Petrovič (2019) mukaan näistä syistä laulaminen on – ja sen täytyy olla – kiinteä osa musiikkikasvatusta. (Petrovič, 2019, 65.)

Pihkasen (2010) kuvailussa näkyvät laulamisen monenlaiset merkitykset: se voi tuottaa nautintoa sekä laulajalle että kuuntelijalle, auttaa fyysisissä ja psyykkisissä ongelmissa ja tuoda ihmisiä yhteen yksinäisyyttä vähentäen. Laulamista pidetään hänen mukaansa usein vain viihdykkeenä, mutta se on vain yksi näkökulma laulamiseen. Laulaen ihminen voi käsitellä ja ilmaista tunteitaan, ja monet laulamisen inhimilliset merkitykset jäävät usein hänen mukaansa mainitsematta. (Pihkanen, 2010, 106–107, 110.)

Pihkasen (2010) mukaan ihmisen ensimmäiset musiikkiin ja laulamiseen liittyvät kokemukset tapahtuvat jo ennen syntymää, sillä sikiö kuulee ääniä ja erityisesti äitinsä äänen jo ollessaan kohdussa. Hänen mukaansa puhumisen ja laulamisen varhainen kehitys nojaa vanhemmilta ja sisaruksilta saatuihin malleihin äänenkäytöstä, ja ensimmäisten elinvuosien jälkeen koulusta tulee tärkeä tekijä lapsen laulutaidon kehittymisessä. (Pihkanen, 2010, 108.)

Laulamisesta voi tutkimusten mukaan olla hyötyä ihmisen hyvinvoinnille monenlaisissa tilanteissa. Suurin osa Cliftin ja Hancoxin tutkimukseen (2010) osallistuneista kuorolaisista kertoi kokevansa laulamisen olevan ainakin jossain määrin hyödyksi heidän hyvinvoinnilleen (Clift & Hancox, 2010, 91–92). Foulkesin (2021) tutkimuksessa laulaminen paransi koehenkilöiden hyvinvointia ja vähensi ahdistusta ja masennusta COVID-19-pandemian aikana (Foulkes, 2021, 305). Wulffin, Heppin, Wolfin, Fehmin ja Schaalin tutkimuksessa (2021) todettiin, että pian synnytyksen jälkeen toteutettu lauluinterventio vaikutti myönteisesti äitien kortisolitasoihin, paransi äitien tunnetilaa ja vahvisti äitien ja heidän lastensa välistä suhdetta (Wulff, Hepp, Wolf, Fehm & Schaal, 2021, 13).

Potterin ja Sorrellin (2012) mukaan suurin osa ihmisistä laulaa riippumatta siitä, ajattelevatko he osaavansa laulaa vai eivät, ja useimmat ihmiset myös haluavat laulaa tai ainakin heidän odo-

tetaan laulavan useissa tilanteissa. Heidän mukaansa laulaminen on monien rituaalien olennainen osa, ja usein niihin osallistujien on osallistuttava myös lauluun. (Potter & Sorrell, 2012, 15.)

Chongin (2010) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ilmaisivat hyvin erilaisia käsityksiä laulamisesta sekä omasta äänestään. Laulamisen merkitys itseilmaisun muotona mainittiin useimmiten syynä nauttia laulamisesta. Vastaajat käyttivät laulamista myös tunteiden ja stressin säätelyyn ja muiden ihmisten tapaamisen keinona esimerkiksi kuorotoiminnan myötä. Laulamilla näytti olevan joillekin vastaajille myös uskonnollinen merkitys, ja osa vastaajista nautti myös siitä, että laulamisesta saa positiivista palautetta muilta ihmisiltä. Jotkut vastaajat kertoivat, että nauttivat laulamisesta vain yksin, sillä muiden kuullen laulaminen tuntuisi nololta. Vastaajat kertoivat myös olevansa huolissaan siitä, mitä muut ajattelevat, ja he olettivat muiden arvostelevan heidän lauluaan. Osa vastaajista ei nauttinut laulamisesta missään olosuhteissa. Syynä tälle näytti olevan se, että vastaajilla oli omista lauluäänistään kielteisiä käsityksiä, joita edes muilta saatu positiivinen palaute ei ollut horjuttanut. (Chong, 2010, 122.)

3.1 Laulaminen koulussa ennen

Laulaminen on ollut perinteisesti osa suomalaista koulusivistystä (Lindeberg, 2009, 233). Suomen ensimmäinen opettajaseminaari aloitti toimintansa vuonna 1863 Jyväskylässä, ja seminaarin rehtori Uno Cygnaeus piti musiikkia tärkeänä osana kasvatusta. Seminaariin pyrkijöiltä edellytettiin laulutaitoa. (Suomi, 2009, 67; Pajamo, 2009, 36.)

Pajamon (2009) mukaan laulaminen on ollut keskeisessä asemassa suomalaisessa musiikinopetuksessa jo kauan ennen peruskoulun syntyä. Virsilaululla oli suuri merkitys eri oppikoulumuodoissa, joiden toiminta oli säädelty vuosina 1843, 1856 ja 1872 annettujen koulujärjestysten mukaan. Kansakoululaitoksen alkuaikoina virret olivat edelleen tärkeä osa laulunopetusta, mihin vaikutti kansakoulun mielletty rooli kristillisenä kouluna. Lisäksi monet opettajat pitivät seminaarien vahvaa virrenveisuukulttuuria ohjeena toimia samoin myös kansakoulussa. (Pajamo, 2009, 41.)

1800-luvulla tapahtui murros koulujen laulunopetuksessa, ja siihenastinen käytäntö muuttui hyvin paljon. Virsilaulun lisäksi maalliset laulut ja musiikin teoria alkoivat saada jalansijaa opetuksessa. Maallisten laulujen tulo kouluihin liittyi kirkon ja koululaitoksen eroamiseen toisistaan, mikä oli 1800-luvulla yleiseurooppalainen ilmiö. Suomessa koululaulujen uudistajana

toimi Heinrich Wächter, viipurilainen urkuri ja pedagogi, joka julkaisi vuonna 1858 laulukokoelman *Samling af valda sångstycken för skolorna* ja vuonna 1864 teoksen *50 Koulu-Laulua*. Wächterin kirjat sisälsivät isänmaallisia lauluja sekä kansanlauluja. Lauuohjelmiston maallistumista ei koettu oppikouluissa yhtä voimakkaana muutoksena kuin se kansakouluissa koettiin, sillä oppikouluissa oli laulettu luonteeltaan maallisia saksalaisia ja ruotsalaisia ylioppilaslauluja jo 1830-luvulta lähtien. (Pajamo, 2009, 42–44.)

Moni opettaja innostui seminaariaikanaan kuorolaulusta, ja moniääniset laulut löysivät näin tiensä myös kansakouluun. Kuorolaulusta tuli monien juhlien tärkein ohjelma-numero, mutta moniääniseen laulamiseen liittyi myös kriittistä keskustelua. F.V. Illberg totesi jo vuonna 1869, että kolmi- ja neliääniset laulut pakottavat lapset laulamaan liian korkealta ja liian matalalta ja näin turmelevat heidän lauluäänensä. Illberg ehdottikin, että kansakoulussa tulisi laulaa tästä syystä ainoastaan kaksiäänisiä lauluja. Vuonna 1881 ilmestyneet mallikurssit antoivat ratkaisun avaimet ongelmaan, sillä niiden mukaan kansakoulun laulunopetuksen pääasiallisena tarkoituksena oli yksiääninen laulu. (Pajamo, 2009, 44.)

Pajamon (2009) mukaan laulaminen oli kansakoululaitoksen alkuvuosikymmenien ajan eräänlainen koulun lippulaiva. Sillä oli hyvin keskeinen asema koulunkäynnissä sekä koulun juhlissa, ja kansakoulussa opitut laulut jäivät oppilaille muistiin koko elämän ajan laulettaviksi. Kansakoulu muistetaan erityisesti laulavana kouluna. (Pajamo, 2009, 47.)

Laulaminen on ollut tärkeässä roolissa myös peruskoulun musiikkikasvatuksessa. Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä todetaan, että laulaminen on lapsille luonnollisin musiikillinen ilmaisukeino, ja opetuksen tulee suuntautua pitämään lauluharrastusta yllä koko kouluaajan. Lauuaineiston tulee koostua sisältörikkaista, lapsille kiinnostavista ja mielekkäistä lauluista, ja opettajan täytyy pyrkiä tekemään laulujen harjoittelusta innostavaa. Musiikinopetuksen tavoitteena on muun muassa ohjata oppilaita luonnolliseen äänenkäyttöön laulussa ja puheessa sekä perehdyttää oppilaat ajankohtaiseen lauluaineistoon. Lauuaineistoksi mainitaan esimerkiksi lasten mielikuvamaailmaan liittyvät laulut, hengelliset laulut, kansanlaulut ja kansallislaulut kotimaasta ja muista maista, maakuntalaulut, ajankohtaiset viihdelaulut, kaanonit, moniääniset laulut ja erityisesti kotimaiset tunnetut laulut. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II: Oppiaineiden opetussuunnitelmat, 1970, 274–277.)

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että laulaminen on musiikinopetuksen keskeinen työtapa ja se kehittää kokonaisvaltaisesti paitsi oppilaan musiikillisia

valmiuksia, myös tunne-elämää. Laulamisen todetaan tukevan myös soittamisen opiskelua, ja se on luonnollinen tapa opiskella musiikin luku- ja kirjoitustaitoa. (Kouluhallitus, 1985, 199.)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että alakoulun osalta laulamisessa tulee korostaa laulamisen iloa ja oppilaita tulee ohjata terveeseen äänenkäyttöön. Yläkoulussa vahvistetaan alakoulun aikana hankittuja tietoja ja taitoja erilaisilla musiikin työta-voilla. Oppilaille tulee antaa mahdollisuus erilaisiin äänikokeiluihin, äänen tuottamiseen ja muokkaamiseen. (Opetushallitus, 1996, 101.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 todetaan, että vuosiluokilla 1–4 yhtenä musiikinopetuksen tavoitteena on se, että oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen. Keskeisenä sisältönä näiden luokka-asteiden musiikinopetuksessa ovat puhutut, loruillut ja laulettu äänenkäytön harjoitukset, ikäkauteen sopivat laululeikit, lauluohjelmisto ja moniäänisyyteen valmentavat lauluharjoitukset. Yhtenä hyvän osaamisen kriteerinä neljännen luokan päättyessä on se, että oppilas pystyy osallistumaan yksinäiseen yhteislauluun. (Opetushallitus, 2004, 232–233.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 todetaan, että vuosiluokilla 5–9 oppilaan tulee ylläpitää ja kehittää omaa osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla toimien musiikillisen ryhmän jäsenenä. Keskeisinä sisältöinä mainitaan muun muassa äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittävät harjoitukset sekä eri musiikkityylejä ja -lajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä ohjelmistoa. Osa tästä ohjelmista on osattava ulkoa. Yhtenä hyvän osaamisen eli arvosanan 8 päättöarvioinnin kriteerinä yhdeksännen luokan päättyessä on se, että oppilas osallistuu yhteislauluun ja pystyy laulamaan melodialinjan suuntaisesti ja rytmisesti oikein. (Opetushallitus, 2004, 234.)

3.2 Laulaminen koulussa nykyään

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 todetaan, että vuosiluokilla 1–2 yhtenä musiikin oppiaineen tehtävänä on tukea terveen äänenkäytön kehittymistä. Musiikinopetuksen yhtenä tavoitteena on ohjata oppilasta laulamaan ryhmässä ja ohjata oppilasta käyttämään ääntään luontevasti. (Opetushallitus, 2014, 141.) Myös vuosiluokilla 3–6 yhtenä musiikinopetuksen tavoitteena on oppilaan luontevan äänenkäytön ja laulamisen ohjaaminen (Opetushallitus, 2014, 263.)

Vuosiluokilla 7–9 on tavoitteena ohjata oppilasta ylläpitämään ja kehittämään äänenkäyttö- ja laulutaitoa. Näitä taitoja harjoitetaan yksi- ja moniäänisten yhteislaulujen tai soololaulujen, erilaisten ääniharjoitteiden ja äänikokeilujen kautta. Hyvän osaamisen kriteerinä musiikin päättöarvioinnissa on, että oppilas osallistuu yhteislauluun sovittaen oman osuutensa osaksi kokonaisuutta ja käyttää ääntään musiikillisen ilmaisun välineenä. (Opetushallitus, 2014, 422–423.)

Lamont, Daubney ja Spruce selvittivät tutkimuksessaan (2012), millaisia hyviä laulunopetuksen käytäntöjä kouluissa on ja mitkä tekijät tukevat näitä hyviä käytäntöjä. Niissä tutkimukseen osallistuneissa kouluissa, joissa laulettiin yli oppiainerajojen, laulamisen katsottiin olevan osa koulunkäyntiä. Tämän tyyppinen laulaminen ei vaatinut runsaasti taitoa oppilailta, mutta sillä oli mahdollisesti merkittävä vaikutus koulun kulttuuriin. Musiikintunnit tarjosivat mahdollisuuksia rikastuttaa laulamista ja asettivat sen laajempaan musiikilliseen kontekstiin. Laulutaitojen suhteen musiikintunnilla havaittiin hyviä käytäntöjä äänenkäytön, laulutekniikoiden ja äänen terveyden suhteen, ja monissa kouluissa oppilaat olivatkin esimerkiksi tietoisia siitä, kuinka ääni toimii fysiologisesti. Musiikintunneilla laulaminen keskittyikin laulutaitojen kehittämiseen tapana kehittää musiikillista ymmärrystä laulamisen kautta. Kouluissa laulettiin myös oppituntien ulkopuolella esimerkiksi kuoroissa, konserteissa ja muissa esiintymisissä. Laulujen opettaminen koulun esityksiä varten olivat oppilaiden näkökulmasta koulunkäynnin kohokohtia. Tutkijoiden havaintojen ja oppilaiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella inspiroivalla ja innostuneella vetäjällä on suuri merkitys siinä, onko musisointi oppilaille palkitsevaa. Laulamisen vakiinnuttaminen osaksi koulua näytti vaativan sitä, että koulussa on ainakin yksi henkilö, joka ajaa laulamisia innostuneesti ja sitoutuneesti. Myös sillä, tukiko rehtori laulamista ja siihen liittyvää toimintaa koulussa, näytti olevan merkitystä. Näiden lisäksi henkilökunnan musiikillisesta osaamisesta oli hyötyä koulun laulukäytäntöjen kehittämisessä. (Lamont, Daubney & Spruce, 2012, 256–260.)

Lindebergin (2009) mukaan suomalaisten musiikillinen perussivistys kuuluu päiväkodin ja peruskoulun tehtäviin, ja niiden opetushenkilökunta on avainasemassa laulamisen ja laulujen oppimisessa. Hänen opiskelijoiden vokaalista minäkuvaa käsittelevään tutkimukseensa osallistuneet luokanopettajaopiskelijat nostivat kirjoitelmissaan esille tehtävästään hyvin selviytyvän laulamisen opettajan piirteitä. Lasten laulamisen opettajan tulisi olla heidän mielestään muun muassa itse laulamista innostunut, aurinkoinen, kokeilunhaluinen, ennakkoluuloton, aikaansa seuraava, lapset yksilöinä huomioiva, lasten kiinnostuksen kohteet huomioon ottava, säästytaitoinen ja oppimisesta mielekästä tekevä. (Lindeberg, 2009, 234–240.)

Lindebergin (2009) mukaan laulamisen ja musiikin oppimisen suhteen vastuu on viime kädessä opettajalla, joka valitsee opetuksen työtavat ja lauluohjelmiston, ja jonka tehtävänä on innostaa ja motivoida oppilaita sekä arvioida oppimista ja antaa palautetta oppilaille (Lindeberg, 2009, 241). Pihkanen (2010) toteaa, että vaikka laulamisen on todennäköisesti yksi suosituimmista musiikinopetuksen työtavoista, opettajat eivät välttämättä ole erityisen koulutettuja opettamaan laulamista lapsille. Laulamisen määrä ja laatu opetuksessa ovat usein riippuvaisia opettajan omista kyvyistä ja kiinnostuksesta opettaa laulamista. Hänen mukaansa opettajien tulisi huomioida laulamaan oppimisen prosessin monimutkainen luonne opetuksessaan. (Pihkanen, 2010, 108–109.)

Suomen (2019) tutkimus vahvisti näkemystä siitä, että opettajien laulunopetuksen taidoissa on parantamisen varaa. Suomi tutki väitöskirjatutkimuksessaan luokanopettajaksi valmistuvien musiikillista kompetenssia perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamisen näkökulmasta. Hänen tutkimukseensa osallistuneista opiskelijoista 52 % koki valmiutensa laulunopetuksen menetelmien osalta puutteellisiksi. Samassa tutkimuksessa 45 % opiskelijoista arvioi osaavansa vain vähän tai ei yhtään oikeanlaista laulutekniikkaa ja äänenkäyttöä. Suomi huomauttaa laulunopetuksen vastuullisesta ja vaativasta luonteesta johtuen sen olennaisesta yhteydestä lapsen kehoon ja etenkin äänielimestöön. Hän toteaa, että laulun opettamiseen liittyvä vastuu edellyttää opettajalta riittäviä tietoja siitä, kuinka laulamista opetetaan ja mihin asioihin opettajan täytyy erityisesti kiinnittää huomiota. (Suomi, 2019, 213.)

Myös Pihkanen (2010) huomauttaa, että ilman riittäviä taitoja laulunopetus voi aiheuttaa fyysisiä vahinkoja. Opettajien tulisi ymmärtää perusteet ihmisen äänielimestön rakenteesta, äänenmuodostuksesta ja lasten äänen kehittymisestä ennaltaehkäistäkseen äänen vaurioita oppilailaan. Äänen vahingoittumisen riski on korkea esimerkiksi murrosiässä, jolloin äänen särkyminen on tyypillistä. (Pihkanen, 2010, 111.)

Pihkasen (2010) mukaan on tärkeää huomioida myös laulamisen psykologinen ulottuvuus. Hän huomauttaa, että fyysisten vahinkojen lisäksi puutteelliset taidot laulamisen opettamisessa voivat aiheuttaa oppilaille myös psyykkistä vahinkoa. Ääni on hyvin henkilökohtainen piirre, ja ihmisen koko persoonallisuus on mukana laulamissa. Pihkanen huomauttaa, että kriittiset kommentit äänestä voivat olla yhtä kipeitä kokemuksia kuin ulkonäköön kohdistuneet kommentit. Hänen mukaansa onkin tärkeää, että opettajan ei tulisi pakottaa oppilaita toimimaan vastoin heidän tahtoaan, vaan kannustaa ja innostaa. Jos äänessä on jotain korjattavaa, kuten

käheyttä, tulee korjausohjeita annettaessa kiinnittää erityistä huomiota sensitiivisyyteen ja tuoda esille myös äänen hyviä ominaisuuksia. (Pihkanen, 2010, 111–112.)

Demorestin, Kelleyn ja Pfordresherin (2017) tekemän tutkimuksen perusteella todettiin, että lasten musiikillisella minäkäsityksellä näyttää olevan vaikutusta heidän laulutaitoonsa sekä siihen, osallistuvatko he musiikilliseen toimintaan tulevaisuudessa. On kuitenkin huomattava, että ne tutkittavat, jotka eivät osallistuneet laulamiseen, eivät olleet erityisesti huonompia laulajia kuin muut tutkimukseen osallistuneet. Tutkijoiden mukaan opettajat tarvitsisivat lisää tietoa siitä, kuinka positiivisen musiikillisen minäkäsityksen kehittymistä voisi edesauttaa. Jos oikein laulaminen on tärkeä osa positiivisen musiikillisen minäkäsityksen kehittymistä, musiikinopettajien tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia harjoitella laulutaitoa ja saada onnistumisen kokemuksia. Toisaalta liiallisen huomion kiinnittäminen laulun tarkkuuteen liian varhain voi myös olla haitaksi myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kehittymiselle ja nujertaa halun osallistua musiikilliseen toimintaan myöhemmin. (Demorest, Kelley & Pfordresher, 2017, 417.)

4 Yläkouluikäiset pojat laulajina

Demorest (2000) toteaa, että monet pojat lopettavat laulamisen yläkouluikäisinä. Kyseisessä iässä ääni käy läpi muutoksia, eikä laulaminen siksi aina kuulosta erityisen hyvältä. Demorest kuvailee laulamisen olevan teini-ikäiselle tietynlainen riski, sillä se ei ole erityisen helppoa jo valmiiksi epävarmuutta kokevalle nuorelle. Myös ryhmäpaineen vaikutus kasvaa yläkouluikäisenä, ja teini-ikäisen pojan näkökulmasta kuorossa laulaminen ei välttämättä näyttäydä yhtä hohdokkaana kuin muut harrastukset. (Demorest, 2000, 38.)

Sweet (2010) haastatteli tapaustutkimuksessaan viittä 13–14-vuotiasta, kuorossa käyvää poikaa tarkoituksenaan selvittää heidän käsityksiään laulamisesta ja kuoroon osallistumisesta. Haastateltavat kertoivat pitävänsä laulamisesta esimerkiksi siksi, että se tarjoaa keinon itseilmaisulle ja omien taitojen näyttämiseksi. Haastateltavat toivat esiin myös sen, että kuorotoiminta eroaa muusta koulun toiminnasta, ja tuo vaihtelua rutiineihin. Haastateltavat kertoivat, että joskus he tulivat kiusatuksi sellaisten oppilaiden taholta, jotka eivät itse käy kuorossa. Nämä kiusaajat olivat myös poikia, ja haastateltavat arvelivat ikävän kommentoinnin syyn piilevän kateudessa ja kiusaajien omassa epävarmuudessa. (Sweet, 2010, 8–9.)

Freer (2015) on tutkinut sitä, millaisia käsityksiä eurooppalaisilla pojilla on omasta äänenmurroksestaan ja koulun kuorotoiminnasta. Tutkimuksessa pojat jaettiin kolmeen ryhmään: niihin, jotka lauloivat säännöllisesti, niihin, jotka olivat vetäytyneet koulussa laulamisesta ja niihin, jotka eivät koskaan olleet laulaneet koulussa tai kuorossa. Pojat kertoivat haastattelussa siitä, että ikätoverit, opettajat ja heidän omat käsityksensä omista laulutaidoistaan äänenmurroksen aikana vaikuttivat heidän kiinnostustaan laulamista kohtaan. Lähes kaikki niistä pojista, jotka ilmoittivat laulavansa säännöllisesti, osasivat nimetä jonkun tietyn roolimallin, joka oli vaikuttanut heidän musiikillisiin mielenkiinnon kohteisiinsa. Usein nämä laulavan miehen mallit olivat perheenjäseniä, kuten isiä ja isoveljiä, mutta usein myös hieman vanhempia ikätovereita. Niillä pojilla, jotka olivat vetäytyneet koulussa laulamisesta tai jotka eivät koskaan olleet sitä tehneetkään, ei ollut samastuttavia, miespuolisia laulavia roolimalleja. (Freer, 2015, 90–96.)

Näyttää siltä, että pojat omaksuvat laulamiseen liittyviä sukupuolittuneita olettamuksia jo varhain. Hallin (2005) tutkimuksessa sukupuolistereotyytiat vaikuttivat jo ensimmäistä luokkaa käyvien poikien käsityksiin laulamisesta, ja pojat näyttivät nojaavan stereotyyppiin käsityksiin omaa musiikillista identiteettiä muodostaessaan. Vaikka pojat osallistuivat laulamiseen musiikintunneillaan, he näkivät laulamisen olevan tyttöjen juttu ja poikien ei ajateltu pitävän

laulamista. Pojat eivät nähneet laulamista sellaisena toimintana, jota he jatkaisivat kasvaessaan. Hallin mukaan on huomattava, että pojat oppivat olemaan maskuliinisia hyvin varhain, ja että pojille on tärkeää tarjota nuorena esimerkkejä monenlaisista tavoista olla maskuliininen. (Hall, 2005, 13–16.) Suuri osa Freerin (2015) tutkimukseen osallistuneista pojista nosti esille huolen siitä, että miespuoliset laulajat saatettaisiin leimata homoksi. Tämä ei näyttänyt vaikuttavan laulutoimintaan osallistumiseen yläkoulussa, mutta haastateltavat kertoivat aiheen vaikuttaneen heidän päätöksiinsä siitä, jatkavatko lauluharrastuksiin osallistumista yläkoulun jälkeen vai lopettavatko sen. Pojat totesivat, että päällimmäinen ongelma oli kuorolaulun yleinen näkeminen feminiinisenä harrastuksena. (Freer, 2015, 97.)

Freerin (2015) tutkimuksessa nousi esiin myös opettajan toiminnan vaikutus laulamiseen. Opettajan vaikutus ei liity pelkästään käytössä oleviin opetusmenetelmiin, vaan myös siihen, millainen asenne heillä on poikia kohtaan. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista pojista ajatteli, että opettajan sukupuolella ei ole väliä. Poikien mielestä opettajalla tulisi olla keinoja käsitellä poikia, joiden äänenmurros on käynnissä. Pojat kokivat, että tyttöjä suosittiin erityisesti käytökseen liittyvissä asioissa. Ne pojat, jotka pitivät itseään epäonnistuneina laulajina, olisivat halunneet tietää äänenmurroksen anatomisesta prosessista ja siitä, kuinka se vaikuttaa laulamiseen. Tutkimukseen osallistuneet pojat toivovat pystyvänsä kehittämään laulutaitojaan, ja he toivoivat lauluopetusta, joka ei liittyisi kuorotoimintaan. Erityinen tarve tällä nähtiin olevan äänenmurroksen aikaan. (Freer, 2015, 94–100.)

Vertaisryhmällä näytti olevan ennen kaikkea positiivinen vaikutus koulun laulutoimintaan osallistumisessa. Haastateltavat kertoivat ystävien vaikuttaneen siihen, että he olivat hakeutuneet kuorotoimintaan ja ystävät motivoivat jatkamaan yhdessä laulamista. Myös negatiivisen ryhmäpaineen olemassaolo tunnistettiin, mutta sillä ei ollut merkittävää vaikutusta poikien valintoihin olla laulamatta, tosin kaksi haastateltavaa oli lopettanut laulamisen ryhmäpaineiden takia. (Freer, 2015, 95.)

Demorestin (2000) mukaan siitä, että tytöt ja pojat harjoittelevat kuorolaulua erillään, voi olla hyötyä molemmille ryhmille. Erilliset harjoitukset eivät tarkoita sitä, etteivätkö kuorot voisi esimerkiksi esiintyä yhdessä konserteissa, mutta erilleen harjoiteltaessa opettaja voi keskittyä kunkin ryhmän erilaisiin pedagogisiin ja vokaalisiin tarpeisiin. (Demorest, 2000, 41.) Jorgensenin ja Pfeilerin (2008) mukaan sukupuolen mukaan jaetun kuorotoiminnan etuna on esimerkiksi se, että ne nuoret, jotka kokevat muun sukupuolen edustajien läsnäolon uhkaavaksi tai nolostuttavaksi, voivat kokea olonsa mukavammaksi oman sukupuolensa edustajien kesken

laulaessa. Kun kuorossa on pelkkiä poikia, ääniharjoituksissa voidaan keskittyä nuoren miehen kehittyvän äänen tutkimiseen. Poikien kesken laulaminen voi myös luoda luokkaan positiivisen ryhmädynamiikan, ja heidän energiansa ja elämänilonsa voidaan kanavoida varauksettomaan, jykevään laulamiseen. (Jorgensen & Pfeiler, 2008, 39.)

4.1 Nuoruus ikävaiheena

Kronqvistin ja Pulkkinen (2007) mukaan nuoruus on pitkä elämänvaihe, jota pidetään usein eräänlaisena siirtymävaiheena aikuisuuteen. Nuoruudessa ihminen käy läpi huomattavia psykososiaalisia muutoksia, rakentaa käsitystä itsestään itsenäisenä toimijana ja irtautuu vaiheittain vanhemmistaan. Heidän mukaansa nuoruus jaetaan usein kolmeen eri vaiheeseen: varhaisnuoruuteen, keskinuoruuteen ja myöhäisnuoruuteen. Varhaisnuoruudessa, joka ajoittuu noin ikävuosien 11–14 välille, nuori luo ystävyysuhteita vertaistensa kanssa ja kapinoi vanhempiaan ja muita auktoriteetteja vastaan. Varhaisnuoruudessa myös biologiset muutokset ovat suuressa roolissa. Keskinuoruudessa eli noin 14–18-vuotiailla nuorilla korostuvat identiteettiin ja minäkokemukseen liittyvät kysymykset. Myöhäisnuoruudessa eli noin 19–25-vuotiaana tärkeässä asemassa ovat ideologiset pohdinnat ja identiteettiin liittyvien kysymysten laajeneminen. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 166–167.)

Kronqvistin ja Pulkkinen (2007) mukaan ihmisen persoonallinen identiteetti käy nuoruusiässä läpi kokonaisvaltaisen ja laajan muutosvaiheen (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 178). Identiteetti eli tietoinen minäkäsitys tarkoittaa yksilöllisesti koettua samankaltaisuuden tunnetta itseään kohtaan sekä erilaisuuden kokemusta suhteessa muihin. Identiteetin käsite voidaan jakaa persoonalliseen identiteettiin, joka viittaa yksilön kokemaan jatkuvaan samanlaisuuteen sekä sosiaaliseen identiteettiin, joka viittaa johonkin sosiaaliseen ryhmään samastumiseen. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, 34, 172.)

Saarikallion (2009) mukaan musiikki antaa nuorelle keinoja identiteetin rakentamiseen, sillä se antaa nuorelle mahdollisuuden peilata omaan minuutensa liittyviä kokemuksia ja merkityksiä ja antaa mahdollisuuden pohtia nuoren muuttuvaa minuutta yksityisesti. Musiikki voi auttaa nuorta olemaan kosketuksissa tunteidensa kanssa, vahvistaa omaa itsetuntemustaan ja reflektoidaan itselleen tärkeitä asioita. Identiteetin rakentamisen lisäksi nuori voi musiikin kautta myös ilmaista ja vahvistaa jo olemassa olevaa identiteettiään. Musiikkikasvattajan tehtävänä

on tarjota nuorelle uusia näköaloja, esimerkiksi uusia musiikkityylejä, kannustaa nuorta perustelemaan omia mielipiteitään ja ohjata kunnioittamaan myös muiden näkemyksiä. (Saarikallio, 2009, 224–227.)

Eriksonin (1994) mukaan kasvavien ja kehittyvien nuorten pääasiallinen huolenaihe on oman sosiaalisen roolin vakauttaminen. Nuorten ajatukset valtaa usein se, mitä muut ajattelevat heidän olevan eikä suinkaan se, mitä he itse tuntevat itsensä olevan. (Erikson, 1994, 94.) Otton (2021) mukaan ryhmäpaineilmiö juontaa juurensa ihmisen perustavanlaatuisen tarpeeseen tulla hyväksytyksi muiden toimesta. Ryhmäpaineen vaikutus alkaa näkyä jo varhain, mutta sen vaikutus korostuu teini-iässä. Ryhmäpaineen käsitteeseen liitetään usein negatiivisia merkityksiä, mutta vaikka ryhmäpaine voi ajaa nuoria heille vahingoksi olevaan käyttäytymiseen, se voi myös motivoida heitä myönteisiin ja rakentaviin pyrkimyksiin. (Otto, 2021, 74.)

Ryhmäpaine näyttää vaikuttavan siihen, kuinka pojat tuottavat maskuliinisuuksia. Phoenixin, Froshin ja Pattmanin (2003) tutkimuksessa poikien käytöksessä huomattiin suuria eroja riippuen siitä, oliko meneillään ryhmähaastattelutilanne vai yksilöhaastattelu. Tutkimukseen osallistuneet pojat kertoivat itse, että yksilöhaastatteluissa he pystyivät puhumaan vakavammin ja henkilökohtaisemmista aiheista ilman pelkoa siitä, että muut pojat nauraisivat heille. Yksilöhaastatteluissa pojat kritisoivat muita poikia esimerkiksi kommunikaation ja välittämisen puutteesta sekä heidän aggressiivisuudestaan. Yksilöhaastatteluissa pojat tuottivat pehmeämpiä versioita maskuliinisuudesta: heidän ei tarvinnut olla kovaäänisiä tai hauskoja, ja he pystyivät puhumaan tunteista ja muista aiheista, joista puhumista voitaisiin poikaporukan läsnä ollessa pilkata ”nynnymäisiksi”. (Phoenix, Frosh & Pattman, 2003, 185.)

Jokisen (2010) mukaan länsimaisessa kulttuurissa maskuliiniseksi miellettyjä ominaisuuksia ovat esimerkiksi rationaalisuus, fyysinen voima, tunteiden kontrolli, toiminnallisuus ja hallitsevuus. Tällaiseen maskuliinisuuteen ei kuulu feminiiniseksi määriteltyjä piirteitä, joita ovat esimerkiksi empaattisuus, emotionaalisuus ja yhteisöllisyys. Maskuliinisuus voidaan Jokisen mukaan nähdä miehisten ominaisuuksien ideaalina, ja maskuliiniset ominaisuudet myös luovat miehen kategorian. (Jokinen, 2010, 128–129).

Pojat rakentavat käsityksiään omasta ja muiden maskuliinisuudesta peilaten sitä feminiinisyyteen ja homoseksuaalisuuteen. Pojat myös näyttävät ylläpitävän sopivan ja epäsopevan käyttäytymisen rajoja aktiivisemmin kuin tytöt, ja osa pojista kontrolloi sekä poikien että tyttöjen mahdollisuuksia seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyvän toiminnan suhteen. (Lehtonen, 2003, 165.)

Connellin (2000) mukaan ei ole olemassa yhtä maskuliinisuuden kaavaa, joka näkyisi kaikkialla. Maskuliinisuuden sijaan tulisikin puhua maskuliinisuuksista, sillä eri kulttuurit ja aikakaudet rakentavat maskuliinisuutta eri tavoin. (Connell, 2000, 10.) Jokinen (2000) toteaa, että mies voi valita minkä maskuliinisuuden omaksuu ja kirjottaa näin oman esityksensä, mutta miehet eivät silti muuta sitä, mikä vallitsevassa kulttuurissa mielletään hyväksytyksi tavaksi osoittaa olevansa mies. Vastaukseksi tähän on hänen mukaansa esitetty hegemonisen maskuliinisuuden käsitettä. Hegemonisella maskuliinisuudella viitataan yleisesti hyväksytyyn patriarkaaliseen käsitykseen miehen sukupuolesta ja seksuaalisuudesta, ja se tiivistää länsimaisen miesideaalin odotukset: vallan, voiman, menestyksen, tunteiden hallinnan ja heteroseksuaalisuuden. (Jokinen, 2000, 213–215.)

Hegemoninen maskuliinisuus voidaan ymmärtää Lehtosen (1995) mukaan kolmella eri tavalla. Ensinnäkin termi viittaa miesten hallitsevaan asemaan suhteessa naisiin, sillä maskuliinisuus on hegemonista, koska se on asetettu modernissa kulttuurissa etusijalle feminiinisyiden ohi. Toiseksi se viittaa siihen, että monien eri maskuliinisuuksien olemassaolosta huolimatta vain jotkut niistä ovat hegemonisessa asemassa. Kolmanneksi hegemonisuuden käsite itsessään viittaa siihen, että valta-asema naisiin ja muihin, alistettuihin maskuliinisiin nähden ei ole luonnollinen, vaan hegemonisen maskuliinisuuden on ollut ja on yhä voitettava asemansa joko pakottamalla tai suostuttelemalla. Lehtosen mukaan hegemoninen maskuliinisuus on monella tavalla kuvitteellinen rakennelma, mutta on edelleen lukematon määrä miehiä, jotka luulevat, että heidän täytyy täyttää hegemonisen maskuliinisuuden ylläpitämät normit: on oltava rationaalinen, itsensä hillitsevä, yhä uusiin työ- ja sukupuolisuorituksiin kykenevä, heteroseksuaalinen mies, jotta voi olla maskuliininen. (Lehtonen, 1995, 32–33.)

Connellin (2000) mukaan kouluilla on yhä roolinsa maskuliinisuuksien rakentamisessa. Tyttöjen ja poikien opettaminen samoissa kouluissa voi jopa antaa mahdollisuuden sukupuolten välisien erojen alleviivaamiseen. Esimerkeiksi hän nostaa käytännöt, joissa tytöt ja pojat järjestetään eri jonoihin tai kilpailut, jossa tytöt ja pojat kilpailevat keskenään. Kouluissa vallitsee yleensä epävirallinen mutta vahva sukupuolten eroja korostava ideologia, joka painostaa pojat myötäilemään sitä. (Connell, 2000, 156.) Peltolan ja Phoenixin (2018) tutkimuksessa pojat painottivat sukupuolten erilaisuutta, ja tutkimuksessa nousi esiin myös sukupuolen relationaalisuus: pojat käsittivät poikana olemisen muotoutuvan siten, millaista tyttönä oleminen on ja miten se eroaa poikana olemisesta (Peltola & Phoenix, 2018, 229).

Connellin (2000) mukaan myös koulun epävirallisella, vertaisten kanssa tapahtuvalla toiminnalla on valtava merkitys. Vertaisryhmän kesken vallitsee oma sukupuolijärjestys, joka on selkeä, mutta ei pysyvä. Nuorten tyttöjen ja poikien välisellä vuorovaikutuksella on taipumusta muuttua seksuaaliseksi esimerkiksi kiusoittelun ja flirttailun kautta, ja heteroseksuaalinen romanssin kaava määrittelee myös maskuliinisuutta miehisyyden ja naisellisuuden kahtiajaon kautta. Heteroseksuaalinen menestys on omiaan kasvattamaan arvovaltaa vertaisten kesken, ja teini-ikäisten poikien puheissa seksuaalisuutta käytetään myös valta-asemien vakiinnuttamiseen esimerkiksi homottelemalla tai huorittelemalla. (Connell, 2000, 161–162.)

4.2 Äänenmurros ja laulaminen

Pihkasen (2010) mukaan lauluääni on ihmiselämän aikana jatkuvassa muutoksessa, mutta joskus nämä muutokset tapahtuvat erityisen nopeasti. Yksi tällaisista vaiheista on murrosikä, jolloin lauluääni muuttuu ikään kuin toiseksi instrumentiksi. (Pihkanen, 2010, 107.)

Murrosiässä ääni kehittyy tytöillä ja pojilla lähes samalla tavalla: äänialue kapenee rekisterinvaihdoksen kohdalla etenkin 13,5–14,5 vuoden iässä. Äänen madaltuminen liittyy molemmilla sukupuolilla hormonaalisiin muutoksiin eli pojilla testosteronin ja tytöillä estrogeenin nousuun. (Pedersen, 1997, 43.) Miespuolisilla muutokset ovat kuitenkin jyrkempiä kuin naispuolisilla. Pojilla testosteronitason nousu elimistössä saa äänihuulet pitenemään ja paksuuntumaan. (Markova ym., 2016, 91.)

Ashleyn (2009) mukaan suurimmalla osalla pojista on vaikeuksia hallita ääntään noin 13–14 vuoden iässä. Äänen hallitsemisen vaikeus johtuu siitä, että äänihuulet kasvavat ja muuttuvat hyvin nopeasti, eikä nuori ehdi sopeutumaan muutokseen ja pysty kontrolloimaan äänihuulten liikkeitä. Tämä ei Ashleyn mukaan juuri eroa murrosikään yleisesti liittyvästä kömpelyydestä ja siitä, että joillakin pojilla on samassa iässä vaikeuksia hallita nopeasti kasvaneita raajojaan. (Ashley, 2009, 47.)

Ashleyn (2009) mukaan on tärkeää huomata, että poikien ääni muuttuu jatkuvasti heidän kasvaessaan myös ennen varsinaista äänenmurrosta. Hän myös huomauttaa, että vaikka äänenmurros liittyy murrosikään, suurin osa miehistä saavuttaa täysin aikuisen äänen vasta hieman yli 20-vuotiaina (Ashley, 2009, 41–42).

Äänenmurros on Denisonin ja Denisonin (2019) mukaan tärkeä puheenaihe kuoronjohtajien ja opettajien keskuudessa, ja erityisesti sen tuomista haasteista puhutaan paljon. Heidän mukaansa

äänenmurroksen voi kuitenkin nähdä myös mahdollisuutena nuorten laulajien merkitykselliseen itseilmaisuun heidän kasvaessaan. Äänen muuttuessa laulajien käsitykset itsestään laulajina uudistuvat, ja nämä uskomukset itsestä ja yleensäkin laulamisen merkityksestä vakiintuvat nuoruudessa kestäen koko eliniän. (Denison & Denison, 2019, 29.)

Willisin ja Kennyn (2008) mukaan äänenmurroksen aikana laulaminen voi muuttua epävarmemmaksi ja haastavammaksi. Heidän mukaansa monet pojat lopettavatkin laulamisen murrosiässä, koska kokevat epävarmuutta äänestään ja pelkäävät sen aiheuttavan noloja tilanteita. He huomauttavat, että tässä ikävaiheessa on tyypillistä lopettaa myös aiemmin mieluinen lauluharrastus, koska äänenmurroksen koetaan hankaloittavan esimerkiksi oikein laulamista. (Willis & Kenny, 2008, 111.) Osa Freerin (2015) tutkimukseen osallistuneista pojista suhtautui äänenmurrokseensa eräänlaisena menetyksenä: jotkut pojat surivat sitä, että he menettivät korkean äänensä, josta he olivat pitäneet (Freer, 2015, 97–98).

Ortonin ja Pittsin (2019) nuorten laulamiskäsityksiä ja sukupuolten välisiä eroja käsittelevässä tutkimuksessa selvisi, että pojat vaikuttivat olevan tyttöjä epävarmempia omasta lauluäänestään. Jotkut äänenmurroksen jo kokeneista pojista kokivat haasteita madaltuneen äänen sovitamisessa lauluihin ja osa nuoremmista, vielä korkeaäänisistä pojista kuvaili ääntään liian korkeaksi ja he kokivat, että se saa heidät kuulostamaan nuoremmilta. Osa pojista kuitenkin kertoi, ettei vieraalta tuntuvallla äänellä ja sen muutoksilla ollut vaikutusta heidän lauluintoonsa. Orton ja Pitts huomauttavat, että myös tyttöjen äänessä tapahtuu muutoksia murrosiässä, mutta heidän tutkimukseensa osallistuneet tytöt kuvailivat ääniään usein neutraaleilla ilmauksilla, ja yksityiskohtaisemmat kuvaukset olivat usein positiivisia, toisin kuin poikien kohdalla. Tytöt myös kertoivat tutkivansa ja kehittävänsä muuttuvaa ääntään, kun taas pojat keskittyivät äänen muuttumisen tuomiin rajoitteisiin. Tutkijat huomauttavat, että on tärkeää haastaa poikien tutkimuksessa esiin tullutta käsitystä laulutaidosta ja tukea poikia äänenmurroksen jälkeisen, uuden äänen ymmärtämisessä ja hyväksymisessä. (Orton & Pitts, 2019, 45–49.)

Toisaalta Fisherin (2014) tutkimuksessa, jossa tutkittiin äänenmurroksen, luokka-asteen ja laulukokemuksen vaikutuksia miespuolisten nuorten laulamiseen liittyvään minäpystyvyyteen, äänenmurroksella ei havaittu olevan vaikutusta tutkimukseen osallistuneiden nuorten laulamiseen liittyvään minäpystyvyyteen. Tutkija huomauttaakin, että tämän tuloksen valossa ei voida olettaa, että nuoret pojat lopettavat kuoroharrastuksen juuri äänenmurroksen takia. (Fisher, 2014, 286.)

4.3 Yläkouluikäiset laulajina

Lindebergin (2009) mukaan alakoulu on kiitollista aikaa laulunopetukselle, sillä tuolloin oppilaille ei ole vielä ehtinyt syntyä mielensisäisiä, sosiaalisia tai fyysisiä esteitä laulamiseksi. Yläkoulussa suhde laulamiseen kuitenkin usein muuttuu. Äänenmurroksen myötä laulaminen saatetaan kokea erilaisena ja hankalampana. Äänen lisäksi myös koko keho muuttuu murroksiässä, ja katseiden kohteeksi joutuminen saatetaan kokea kiusallisena koko olemisen menetettyä luonnollisuutensa. (Lindeberg, 2009, 242.)

Ortonin ja Pittsin (2019) mukaan yhdessä laulaminen on nuorille tärkeää, ja siitä seuraa lukuisia henkilökohtaisia, sosiaalisia ja musiikillisia hyötyjä. Heidän mukaansa on tärkeää, että jokainen nuori saa mahdollisuuden nauttia näistä hyödyistä. Laulamista estävät tekijät ovat moninaisia, ja musiikkikasvatuksen haasteena on ymmärtää näitä esteitä ja pyrkiä niiden ylittämiseen. (Orton & Pitts, 2019, 49.)

Suurin osa Anttilan (2006) yläkoululaisten ja lukiolaisten musiikin opiskelumotivaatiota käsittelevään tutkimukseen osallistuneista oppilaista suhtautui musiikintunteihin myönteisesti. Musiikinopiskelumotivaatio oli kuitenkin selkeästi yhteydessä oppilaan sukupuoleen, sillä tytöissä oli huomattavasti enemmän korkeasti motivoituneita oppilaita poikiin verrattuna. (Anttila, 2006, 46–47.)

Anttilan (2006) tutkimuksessa selvitettiin myös vastaajien käsityksiä musiikinopetuksen oppisisällöistä, ja suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että koulun musiikintunneilla lauletaan sopivan paljon. Monille tutkimukseen osallistuneille myönteisesti musiikinopiskeluun suhtautuneille nuorille laulaminen oli musiikintuntien tärkeintä antia. Nämä nuoret kokivat tärkeäksi sen, että musiikintuntien lauluohjelmisto on itselle läheistä ja monipuolista. Tämä toteutui parhaiten silloin, kun oppilaat saivat itse valita ainakin osan musiikintunneilla laulettavista lauluista. Vaikka laulaminen oli monille tutkimukseen osallistuneille nuorille syy sille, miksi musiikinopetus tuntui mieluisalta, myös päinvastaisia mielipiteitä tuli esiin. Laulaminen näyttäytyi tutkimuksessa myös syynä olla pitämättä opetuksesta, varsinkin jos laulamista sisältyi opetukseen paljon ja se tuntui pakonomaiselta. Anttila huomauttaa, että laulamisesta pitämättömyyden syynä voi olla vastenmielinen lauluohjelmisto tai oppilaan kielteinen käsitys itsestään laulajana. (Anttila, 2006, 53–56.)

Anttilan (2006) tutkimuksessa laulaminen niin, että muut kuulevat, näyttäytyi arkana asiana monelle nuorelle. Julkisissa laulukokeissa tai muissa vastaavissa tilanteissa epäonnistuminen

saattoi toimia merkittävänä epävarmuuden ja häpeän syynä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että opettaja rohkaisi ja kannusti heitä laulamaan ja esiintymään. (Anttila, 2006, 100.)

Ortonin ja Pittsin (2019) tutkimuksessa selvisi, että nuoret laulavat säännöllisesti ja laulaminen on osa nuorten elämää. Kuitenkin sekä tytöt että pojat kertoivat laulamiseen ja siitä nauttimiseen vaikuttavista ongelmista, ja näillä vaikeuksilla oli suurempi vaikutus poikien kuin tyttöjen lauluuntoon. Tutkimukseen osallistuneet pojat kokivat suurimmaksi haasteekseen puutteelliset laulutaidot. Ne pojat, jotka kokivat olevansa laulutaidottomia, eivät uskoneet kehittyvänsä laulajina eikä kukaan tutkimukseen osallistuneista pojista ajatellut, että laulutaito voisi kehittyä vaivannäön seurauksena. (Orton & Pitts, 2019, 48.)

Viidesosa Ortonin ja Pittsin (2019) tutkimukseen osallistuneista nuorista ilmoitti, että laulaa mieluummin ystävien kanssa tai yksin kuin koulussa. Orton ja Pitts huomauttavat, että epävirallisissa tilanteissa nuori voi itse päättää esimerkiksi siitä, kenen kanssa laulaa, mitä laulaa, kuinka kauan laulaa vai haluaako laulaa laisinkaan. Useat oppilaat mainitsivat myös siitä, että tuttujen ihmisten kanssa olo on mukavampi eikä silloin tarvitse pelätä tuomitusta tulemista samalla tavalla kuin koulussa tapahtuvalla oppitunnilla. Tutkimukseen osallistuneet nuoret pitivät yhdessä laulamisen sosiaalista asetelmaa tärkeänä motivoivana tekijänä laulamissa. (Orton & Pitts, 2019, 45, 48.)

Kappalevalintojen merkitys laulamista edistävästä tekijänä nousee esiin useissa tutkimuksissa. Ortonin ja Pittsin (2019) tutkimukseen osallistuneiden nuorten yleisin ehdotus laulamisen kehittämiseksi koulussa oli selvittää, millaisesta musiikista oppilaat pitävät. Toisaalta osa osallistujista piti tärkeänä sitä, että koulussa oppilaille esitellään monipuolista ja myös oppilaille ennestään tuntematonta musiikkia. Tutkijat ehdottavatkin, että oppilaiden lauluinnon edistämiseksi olisi hyvä löytää tasapaino oppilaiden ehdottaman ja suosiman musiikin ja heille uuden materiaalin välillä. (Orton & Pitts, 2019, 47–48.) Stavroun ja Papageorgin (2021) tutkimuksessa nuoret kommentoivat sitä, millaisia kappaleita haluavat laulaa. Vastauksissa nuoret toivoivat, että heidän mielipiteitään kuullaan ja että he saavat itse valita kappaleita laulettaviksi. (Stavrou & Papageorgi, 2021, 379.) Freerin (2015) tutkimuksessa haastatellut pojat puhuivat siitä, että kappalevalinnoilla on väliä. Jos laulaminen on jo valmiiksi haastavaa muuttuvan äänen hallinnan takia, voi epämieluisa ohjelmisto saada pojat lopettamaan laulamisen. Nuoret haluavat laulaa kappaleita, joista he pitävät ja joihin he voivat samastua. (Freer, 2015, 100.)

Denison ja Denison (2019) ohjeistavat kuoronjohtajia etsimään lauluohjelmistoa kolmen A:n muistisäännöllä: ohjelmiston tulee olla *adaptable* eli muokattavissa olevaa, *appropriate* eli sopivaa tai soveliaista ja *appreciated* eli arvostettua. Muokattavuus voi tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että kappaleen sävellajia vaihdetaan tai oktaavialoja muutetaan niin, että se sopii laulajan äänelle. Sopivuudella Denison ja Denison viittaavat kappaleen sanoituksen sopivuuteen laulajilleen, ja heidän mukaansa hyvä teksti heijastaa nuorten maailmaa ja tarjoaa samalla uusia kokemuksia. Ohjelmiston on heidän mukaansa oltava myös sellaista, jota nuoret laulajat arvostavat ja joka on osa heidän elämäänsä. (Denison & Denison, 2019, 34–35.)

Fisherin (2014) tutkimuksessa selvisi, että vuosien ajan jatkunut kuoroharrastus vaikutti nuorten miesten lauluminäpystyvyyteen. Tutkija pitää mahdollisena, että tutkimukseen osallistuneiden nuorten kuoronjohtajat ovat luoneet positiivisen ja motivoivan ilmapiirin kuoroharjoituksiin, mikä on ajan kuluessa johtanut minäpystyvyyden lisääntymiseen. Toisaalta on mahdollista, että ne nuoret, joiden minäpystyvyys laulamisen suhteen on ollut huono, ovat lopettaneet kuoron jo aiemmin ja vain paremmalla minäpystyvyydellä varustetut oppilaat ovat jääneet, mikä on vaikuttanut tähän tulokseen. (Fisher, 2014, 286.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää yläkouluikäisten eli 13–16-vuotiaiden pojaksi itsensä identifioivien nuorten käsityksiä laulamisesta. Minua kiinnostaa, millaisia käsityksiä pojilla on laulamisesta ja itsestään laulajina ja mitkä tekijät vaikuttavat yläkouluikäisten poikien lauluhaluuteen tai -haluttomuuteen. Haluan myös selvittää, millainen vaikutus sukupuolella on laulamiseen.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Syrjäläisen, Erosen ja Värriin (2007) mukaan kvalitatiiviset eli laadulliset tutkimusmenetelmät yleistyivät suomalaisessa kasvatustieteessä 1970- ja 1980-luvuilla. Aiemmin kvalitatiivisten menetelmien läpimurto saatettiin nähdä vastaliikkeenä kvantitatiivisten eli määrällisten menetelmien runsaalle käytölle, mutta nykyään kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien vastakkainasettelua ollaan purkamassa. Samassa tutkimuksessa saatetaan yhdistää molempia tutkimusotteita, ja ajatellaan, että tutkimustehtävä määrää sen, millaisia menetelmiä tutkijan tulee käyttää saadakseen parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiinsä. (Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2007, 7.)

Eskola ja Suoranta (1998) ovat laatineet ehdotuksen laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä. Yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki on menetelmä, jolla aineisto on kerätty. Laadullisella aineistolla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan tekstimuotoista aineistoa, ja se on voinut syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. Esimerkiksi haastattelut syntyvät tutkijan myötävaikutuksella, mutta myös muuhun tarkoitukseen tuotettuja kirjallista, kuvallista tai audiomuotoista materiaalia, kuten yleisönosastokirjoituksia ja elokuvia, voidaan käyttää laadullisen tutkimuksen materiaalina. Toisena tunnusmerkkinä kirjoittajat pitävät tutkittavien näkökulmaa, sillä osallistuvuus on keskeinen tekijä suuressa osassa laadullista tutkimusta. Kolmas laadullisen tutkimuksen piirre on harkinnanvarainen otanta, sillä laadullisessa tutkimuksessa tapausten määrä on usein pieni, ja niiden analysointiin keskitytään perusteellisesti. Neljäs tunnusmerkki on aineistolähtöinen analyysi, joka yksinkertaistettuna tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta alkaen. Tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle ilman ennakko-oletuksia tai määritelmiä. Viidentenä piirteenä kirjoittajat pitävätkin hypoteesittomuutta, joka laadullisen tutkimuksen kontekstissa tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole etukäteen olettamuksia tutkimuksen kohteesta tai sen tuloksista. Kuudes tunnusmerkki on tutkijan asema, joka on laadullisessa tutkimuksessa erilainen kuin tilastollisessa tutkimuksessa, ja tutkijalla on tietynlaista vapautta ja joustavuutta tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Viimeiseksi tunnusmerkiksi kirjoittajat nostavat narratiivisuuden eli tarinallisuuden, joka on osa ihmisenä olemista ja elämistä

ja sen näkökulmasta voidaan lähestyä myös laadullista aineistoa. (Eskola & Suoranta, 1998, 15–22.)

Juhilan mukaan laadullinen tutkimus on luonteeltaan empiiristä, eli se perustuu erilaisiin aineistoihin ja niiden analyysiin. Teoreettisuus liittyy kuitenkin kiinteästi laadulliseen tutkimukseen sen empiirisestä luonteesta huolimatta. Yksinkertaisimmillaan teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on esittää, mitä aiempi tutkimus ja tieteellinen kirjallisuus esittää tutkittavasta aiheesta, tutkimuksessa käytetyistä menetelmistä ja analyysitavoista. (Juhila, julkaisuaika tuntematon.)

Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2007) toteavat, että laadullisen tutkimuksen kenttä on laaja, ja erilaiset tutkimusotteet ja lähestymistavat ovat osin päällekkäisiä. Menetelmiin liittyvät pohdinnat ovat väistämättä osa tutkimustyötä, ja tutkija ei voi olla ottamatta kantaa siihen, millaisilla menetelmillä tekee tutkimustaan. Myöskään tutkijan taustasitoumukset, kuten ihmiskuva tai käsitykset todellisuudesta ja tiedosta eivät ole tutkimuksen kannalta merkityksettömiä, sillä ne antavat puitteet sille, millaisina hän käsittää tutkittavat ilmiöt, kuinka hän kohtaa tutkittavansa ja miten hän raportoi ja tulkitsee tutkimuksensa tuloksia. (Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2007, 7–8.)

5.1 Fenomenografia

Tutkimukseni metodologisena lähtökohtana on fenomenografia. Fenomenografia kehitettiin kasvatustieteellisen tutkimuksen viitekehyksessä vastauksena kasvatuksellisiin kysymyksiin. Fenomenografia on laadullinen tutkimusmetodi, jolla voidaan tutkia ihmisten erilaisia tapoja havaita, kokea ja käsitteellistää ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä. Sen tavoitteena ei ole kuvata maailmaa itsessään, vaan sitä, miten ihmiset maailman käsittävät. Siinä missä perinteinen psykologia on kiinnostunut siitä, miten ihmiset havaitsevat ja käsitteellistävät maailmaa, fenomenografia on kiinnostuneempi ajattelun sisällöistä. (Marton, 1986, 144–145, 155.)

Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä asioista, ja sanana se tarkoittaakin ilmiön kuvaamista. (Metsämuuronen, 2006, 228.) Ahonen (1994) kuvailee käsitystä dynaamiseksi ilmiöksi, joka voi muuttua lyhyessäkin ajassa ja useita kertoja. Se on kuitenkin mielipidettä vahvempi konstruktio, jonka avulla ihminen jäsentää tietoa uusista asioista. Ahosen mukaan ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä voivat vaihdella paljonkin ja joskus käsitykset ovat niin erilaisia, että

ihmiset saattavat keskustella huomaamattaan täysin eri asioista. (Ahonen, 1994, 114–117.) Niikon (2003) mukaan fenomenografian tausta-ajatuksena onkin se, että ihmiset kokevat ja käsittelevät asioita eri tavoin ja antavat erilaisia sisältöjä samoille ilmiöille. Käsitteiden rakentumisen prosessissa kaikki ihmisen aiemmat kokemukset ovat läsnä, ja kokemuksen voidaan ajatella olevan käsitteisiin ja niiden tarkentumiseen johtava prosessi. (Niikko, 2003, 25–27.)

Martonin (1986) mukaan ihmisten käsitteitä tutkiessa on todettu, että jokainen ilmiö, käsite tai periaate voidaan ymmärtää rajatulla määrällä laadullisesti eri tapoja (Marton, 1986, 143). Näiden tapojen ajatellaan olevan loogisessa suhteessa toisiinsa. Ihmisten käsitteet voivat kuitenkin muuttua ajan myötä tai eri tilanteissa, ja samasta ilmiöstä voi esiintyä samalla henkilöllä myös useampia käsitteitä. (Kettunen, julkaisuaika tuntematon.)

Niikko (2003) toteaa, että fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta, eli kyse on toisen asteen näkökulmasta. Tutkija kuvaa sitä, kuinka joku ihmisryhmä kokee ja käsittelee jonkin todellisuuden ilmiön, ja toisen asteen näkökulmassa pyritäänkin kuvaamaan ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Yksilöillä on erilaisia tapoja havainnoida, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää todellisuutta, ja ne nähdään itsessään arvokkaana tutkimuskohteena. Toisen asteen näkökulmassa painotetaan käsitteiden ja kokemusten variaatiota. (Niikko, 2003, 24–25.)

Yhtenä fenomenografian perustavanlaatuisena kiinnostuksen kohteena on Niikon (2003) mukaan kuvata kokemuksen variaatiota eli erilaisia tapoja, joilla jokin asia voidaan kokea. Sen jälkeen nämä kokemuksen tavat yleistetään ja hierarkisoidaan. Samat kokemukset, koettuna tai ymmärrettynä, voivat saada eri merkityksen, ja siksi fenomenografiassa puhutaankin ”vaihtelun arkkitehtuurista”. Tutkimusanalyysin tuloksena syntyneet kategoriat ja kuvauskategoriat heijastavat käsitteiden kokonaisvariaatiota. (Niikko, 2003, 23.)

Fenomenografinen tutkimus jakautuu Ahosen (1994) mukaan karkeasti ottaen neljän eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan huomio kiinnittyy asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän keskenään erilaisia käsitteitä. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisella tasolla ja tekee alustavaa erittelyä aiheeseen liittyvistä näkökulmista. Kolmannessa vaiheessa tutkija haastattelee ihmisiä saadakseen tietoa heidän käsitteistään tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee esiin tulleet käsitteet niiden merkitysten perusteella ja kokoaa ne ylemmän tason merkitysluokiksi selittääkseen käsitteiden erilaisuutta. (Ahonen, 1994, 115.)

Haastattelu on ollut fenomenografisessa tutkimuksessa ensisijainen aineistonkeruun tapa, ja aineistoa kerätessä on syytä kiinnittää huomiota kysymyksenasetteluihin. Kun tutkija kysyy avoimia kysymyksiä, haastateltavalla on mahdollisuus päättää, kuinka laajasti hän vastaa mihinkin kysymykseen. (Marton, 1986, 154.)

5.2 Aineistonkeruu

Fenomenografisen tutkimuksen aineisto on useimmiten rajattu ja kooltaan pieni. Perinteisin aineistonkeruutapa fenomenografisessa tutkimuksessa on haastattelu. (Kettunen, julkaisuaika tuntematon.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii kuten toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä itseltään. Aineistonkeruutapana haastattelun etu on joustavuus: haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksensä, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä, tarkentaa ilmausten muotoilua, käydä keskustelua ja esittää kysymyksensä parhaaksi katsomassaan järjestyksessä. Haastattelun etuina voidaan pitää myös sitä, että tutkija voi toimia haastattelun aikana myös havainnoitsijana, ja että henkilökohtaisesti sovitusta haastatteluista tai haastatteluaineiston käytöstä tutkimusaineistona harvemmin kieltäydytään enää luvan antamisen jälkeen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85–86.)

Fenomenografisessa haastatteluprosessissa korostetaan dialogisuutta, reflektiivisyyttä ja tutkijan roolin herkkyyttä, ja haastattelijan tehtävä on luoda haastattelutilanteeseen luottamuksellinen vuorovaikutussuhde ja yksilöllinen vapauden tunne. Haastatteluprosessin tulisi edetä ennalta määrättyjen, avointen kysymysten mukaan. Kysymykset eivät välttämättä ole tarkkarajaisia, mutta ne rakentuvat tutkijan asettamien tutkimusongelmien ja ontologisten ja epistemologisten pohdintojen tuloksena. (Niikko, 2003, 31–32.)

Olen valinnut oman tutkimukseni aineistonkeruutavaksi teemahaastattelun. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on etukäteen määrätty, ja haastattelija varmistaa, että kaikki teema-alueet käydään haastateltavien kanssa läpi. (Eskola & Suoranta, 1998, 87.) Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan etukäteen valittujen teemojen tulisi periaatteessa perustua tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta aiheesta jo tiedetään. Haastatteluteemojen suhde teoreettiseen viitekehykseen kuitenkin vaihtelee hyvin tiukasti etukäteen päätetyissä kysymyksissä pidättäytymisestä kokemuseräisten ja intuitiivisten havaintojen sallimiseen. Teemahaastattelussa ei siis kuitenkaan voi kysellä aivan mitä tahansa, vaan tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimustehtävää ajatellen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–88.)

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelu on ollut suosittu aineistonkeruu suomalaisessa tutkimuksessa. Sen suosioon saattaa vaikuttaa sen avoin muoto, joka auttaa haastateltavaa puhumaan hyvin vapaamuotoisesti. Toisaalta etukäteen määritellyt teemat varmistavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa on puhuttu edes jonkin verran samoista asioista, ja teemat muodostavat rungon, jonka avulla tutkijan on helpompi lähestyä haastatteluaineistoa järjestelmällisesti. (Eskola & Suoranta, 1998, 88.) Metsämuurosen (2006) mukaan teemahaastattelu sopii erityisen hyvin tilanteisiin, joissa halutaan saada tietoa intiimeistä tai aroista aiheista tai halutaan selvittää asioita, jotka tiedostetaan heikosti (Metsämuuronen, 2006, 235). Yläkouluikäiset pojat eivät välttämättä ole ajatelleet asiaa kovin paljon ja asenteet laulamista kohtaan saattavat olla osin tiedostamattomia. Siksi pidän teemahaastattelua sopivana haastattelumuotona juuri tätä tutkimusta varten.

Haastatteluihini osallistui oppilaita kahdesta eri koulusta, ja haastattelut toteutettiin keväällä 2021 ja talvella 2022. Olin yhteydessä kahden Oulussa sijaitsevan yläkoulun musiikinopettajiin ja kävin kertomassa tutkimuksesta musiikintunneilla tavoitteenani houkutella mukaan vapaaehtoisia haastateltavia. Tutkimuksesta kiinnostuneet oppilaat saivat mukaansa lomakkeen, jossa pyydettiin huoltajan lupaa tutkimukseen osallistumiseksi (Liite 1). Toisessa koulussa musiikinopettaja osallistui myös haastateltavien hankintaan pyytämällä suoraan tiettyjä oppilaita mukaan tutkimukseeni. Oppilaat palauttivat huoltajan allekirjoittamat tutkimuslupalomakkeet joko minulle tai omalle musiikinopettajalleen.

Haastateltavia oli yhteensä seitsemän, joista kolme oli haastattelun aikaan seitsemännellä luokalla, kolme kahdeksannella luokalla ja yksi yhdeksännellä luokalla. Keväällä 2021 haastattelin oppilaat heidän omalla koulullaan musiikintuntien aikana erillisessä tilassa. Talvella 2022 haastattelut toteutettiin oppilaiden koulupäivän aikana etäyhteydellä. Haastattelujen kesto vaihteli 11 minuutista 32 minuuttiin. Tallensin kasvokkain tehdyt haastattelut äänittämällä ja etäyhteydellä toteutetut haastattelut videoina.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan se, missä järjestyksessä ja kuinka laajasti teemat käsitellään teemahaastattelun aikana, voi vaihdella haastatteluiden välillä. (Eskola & Suoranta, 1998, 87.) Tämä näkyy vahvasti omissa haastatteluissani. Käsittelin kaikkia etukäteen päättämiäni teemoja kaikkien haastateltavien kanssa, ja kysyin kaikilta haastateltavilta suunnilleen samat kysymykset (Liite 2). Aiheiden painotus ja esittämäni jatkokysymykset kuitenkin vaihtelivat

eri haastattelujen välillä riippuen siitä, kuinka paljon haastateltava oli valmis puhumaan mistäkin aiheesta. Myös suuri vaihtelu haastattelujen ajallisessa kestossa vaikutti siihen, kuinka laajasti teemat tulivat kussakin haastattelussa käsitellyiksi.

5.3 Aineiston analyysi

Haastattelujen jälkeen muunsin haastattelut ääninauhasta ja videosta tekstimuotoon eli litteroin ne. Ruusuvuoren (2010) mukaan litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan mukaan. Jos kiinnostus on haastatteluissa esiin tulevissa asiasisällöissä, ei yksityiskohtainen litterointi, kuten esimerkiksi äänensävyyn ja puhumisen tavan kuvaaminen, ole tarpeen (Ruusuvuori, 2010, 424–425). Koska tutkin nimenomaan haastattelujen asiasisällötä, en merkinnyt esimerkiksi edellä mainittuja puheen sävyn yksityiskohtia litteroituun tekstiin. Jätin myös kirjoittamatta auki jonkun verran tarpeetonta toistoa, jotta teksti pysyisi luettava ja selkeänä. Muilta osin pyrin kirjoittamaan kuulemani ylös mahdollisimman tarkasti, ja esimerkiksi haastateltavien murre näkyy myös litteroidussa tekstiaineistossa. Litteroinnin aikana tein myös mieleissäni alustavia huomioita esimerkiksi niistä asioista, jotka tuntuivat toistuvan useammassa haastattelussa.

Alasuutari (2011) tiivistää laadullisen tutkimuksen analyysin kahteen, käytännössä osin toisiinsa yhdistyvään vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämisen vaiheesta voidaan erottaa kaksi osaa, joista ensimmäisessä aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta ja kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettista viitekehystä ja kysymyksenasettelua ajatellen olennaista. Näin aineisto pelkistyy hallittavissa olevaksi määräksi havaintoja. Toisessa vaiheessa havaintoja yhdistellään etsimällä niiden yhteisiä piirteitä, jotta havaintomäärää saadaan edelleen karsittua. (Alasuutari, 2011, 39–40.)

Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari (2011) viittaa tulosten tulkitsemiseen. Siinä missä kvantitatiivisessa tutkimuksessa pyritään löytämään tilastollisia yhteyksiä eri muuttujien välillä, kvalitatiivisen tutkimuksen arvoituksen ratkaiseminen merkitsee tulkinnan tekemistä tutkittavasta ilmiöstä tutkimuksessa tuotettujen ja käytössä olevien vihjeiden perusteella. Usein tulkittamisvaiheessa viitataan myös teoriakirjallisuuteen, aiempiin tutkimuksiin ja tilastoihin. Alasuutari huomauttaa, että tieteellisellä tutkimuksella ei voi koskaan saavuttaa täydellistä varmuutta, mutta mitä useampia vihjeitä on käytettävissä, sitä varmemmin tutkija ja tutkimuksen lukija voivat luottaa siihen, että ratkaisu käy järkeen. Hän vertaa tutkimusten tulosten tulkintaa

salapoliisitarinoihin: jos johtolankoja on vain muutama, on mahdollista rakentaa useita eri kertomuksia siitä, mitä on tapahtunut, mutta mitä enemmän samaan teoriaan sopivia johtolankoja löydetään, sitä todennäköisemmin ratkaisu on oikea. (Alasuutari, 2011, 44–48.)

Niikon (2003) mukaan fenomenografiselle analyysille ei voida löytää mitään tiettyä, selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Analyysi noudattaa kuitenkin laadullisille ihmistieteille yleisiä ja ominaisia piirteitä, joita ovat esimerkiksi analyysiprosessin systemaattisuus ja loogisuus, aineiston jakaminen merkityksellisiksi osiksi kokonaisuuden ideaa kadottamatta, tunnistettujen merkityksellisten yksiköiden luokittelu järjestelmälliseksi systeemiksi ja sisällön eri ulottuvuuksien jatkuva vertailu. (Niikko, 2003, 33.)

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista aloitin työskentelyn lukemalla tekstimuotoon litteoidun aineiston läpi kuunnellen samalla vielä joitain osia haastattelujen äänitallenteista. Koin tämän vaiheen tärkeäksi, sillä ensimmäisistä haastatteluista oli tässä vaiheessa kulunut jo yli puoli vuotta aikaa, eivätkä muistikuvani niistä voineet enää olla kristallinkirkkaita. Lisäksi aineiston uudelleen läpi käyminen antoi minulle kokonaiskuvan siitä, mistä aineistossa todella on kyse. Niikon (2003) mukaan fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe onkin aineiston huolellinen läpikäynti (Niikko, 2003, 33).

Seuraavaksi aloin etsiä aineistosta ilmauksia, jotka vaikuttivat kiinnostavilta tutkimuskysymysteni näkökulmasta. Niikon (2003) mukaan analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause, kappale, puheenvuoro tai jopa kokonainen haastattelu, ja valitut ilmaukset muodostavat seuraavan analyysivaiheen pohjan. Tässä vaiheessa tutkijan mielenkiinto siirtyy yksittäisistä tutkittavista niihin merkityksiin, joita aineistosta nousee, ja rajat tutkittavien välillä hylätään. Jokainen ilmaus kuuluu kahteen kontekstiin, eli haastatteluun, josta se on peräisin ja siihen merkitysten ryhmään, johon ilmaus kuuluu. Tulkinta täytyy tehdä ilmauksen alkuperäinen konteksti mielessä pitäen. (Niikko, 2003, 33.)

Keräsin löytämäni ilmaukset alkuperäisistä aineistoista erilliseen Word -tiedostoon. Ilmauksia oli aluksi 216 kappaletta, mikä tuntui itsestäni melko suurelta määrältä. Kun tarkastelin ilmauksia kriittisesti tutkimuskysymysteni valossa, totesin, etten ollut tehnyt tässä vaiheessa vielä riittävä karsintaa. Aineistossa haastateltavat puhuivat paljon esimerkiksi niistä paikoista, joissa laulavat ja ovat aiemmin laulaneet. Totesin, että kiinnostavuudestaan huolimatta osa haastatteluissa esiin nousseista aiheista rajautui työni ulkopuolelle, ja karsin näihin teemoihin liittyvät ilmaukset pois.

Karsinnan jälkeen ilmauksia oli jäljellä 153, joista osa oli päällekkäisiä, sillä monet haastattelut ilmaisivat keskenään sisällöllisesti samoja asioita hieman eri tavoin sanoitettuna. Niikon (2003) mukaan samaa ilmiötä voidaan kuvata kielellisesti erilaisilla käsitteillä, ja vastaavasti samantapaisilla ilmauksilla voidaan kuvata myös eri ilmiöitä. Fenomenografiassa kielelliset yksiköt ovatkin merkityksellisiä vain siitä näkökulmasta, miten yksilö ilmaisee niillä suhtautumistaan tutkittavaan ilmiöön. (Niikko, 2003, 34.)

Niikon (2003) mukaan analyysin toisessa vaiheessa aiemmin löytyneitä merkityksellisiä ilmauksia aletaan lajitella ryhmiksi tai teemoiksi. Analyysissa etsitään aineiston olennaisia piirteitä, ja aineiston analysointi on lukemisen ja merkityksellisten ilmausten reflektoinnin jatkuva kehä. Ilmauksia vertaillaan toistensa kanssa, ja perimmäisenä ajatuksena on löytää joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, harvinaisuuksia tai rajatapauksia unohtamatta. Jotkut ilmaukset voivat analyysin aikana osoittautua toisia tärkeämmiksi. Tutkija yrittää ymmärtää jokaista löytämänsä merkityksellistä ilmausta tutkimuskysymyksensä huomioiden. (Niikko, 2003, 34–35.)

Niikon (2003) mukaan fenomenografisessa analyysissä tutkija asettuu tutkittavien asemaan ja yrittää nähdä ilmiön heidän silmillään. Tämä vaatii tutkijalta empaattista asennetta ja kykyä jättää omat esioletukset sivuun. Esioletuksilla tarkoitetaan tutkittavaan aiheeseen liittyviä, tutkijan henkilökohtaisia uskomuksia ja aiempaa tietämystä sekä etukäteen annettuja teoreettisia rakenteita ja aiempia tutkimuslöydöksiä. (Niikko, 2003, 35.) Itse pyrin tässä analyysivaiheessa kiinnittämään huomiota siihen, että mieleni pysyi avoimena aineistolle omista aiemmista tiedoistani ja käsityksistäni huolimatta.

Loin uuden Word -tiedoston ilmausten ryhmittelyä varten ja aloin liittää ilmauksia yhteen muiden samankaltaisten ilmausten kanssa. Huomasin, että ilmaukset oli mahdollista ryhmitellä usealla eri tavalla, ja sen vuoksi tämä vaihe analyysissä vaatikin runsaasti aikaa ja ajatustyötä. Tässä vaiheessa aineistossa ilmenevät samanlaisuudet ja erilaisuudet nousivat ensimmäistä kertaa vahvasti esiin. Huomasin joidenkin teemojen ja puheenaiheiden toistuvan haastattelusta toiseen ja myös käsitysten samankaltaisuudet alkoivat tulla näkyviksi. Myös eriävät käsitykset ja aineiston harvinaisuudet näyttäytyivät tässä vaiheessa aiempaa selkeämmin.

Niikon (2003) mukaan fenomenografisessa analyysissä merkitysten määrää tai edustavuutta kiinnostavampana pidetään merkitysten laadullisia erilaisuuksia (Niikko, 2003, 35). Oman tutkimukseni otos oli melko pieni, enkä tavoittele tutkimuksessani kovin laajaa yleistettävyyttä.

Näistä syistä päädyin olemaan laskematta sitä, kuinka monta kertaa kukin merkityksellinen ilmaus esiintyi aineistossani, ja keskityin merkitysten määrän sijaan niiden laadullisiin erilaisuuksiin.

Kokeilin monia erilaisia tapoja luokitella ilmaukset ennen lopulliseen luokitteluun päätyistäni. Lopulta luokkia syntyi 31, ja nämä luokat kuvasivat mielestäni hyvin haastatteluissa esiin nousseita teemoja. Tässä vaiheessa jouduin jättämään ryhmittelyn ulkopuolelle muutamia alkujaan mielenkiintoni herättäneitä ilmauksia, jotka eivät kuitenkaan sopineet mihinkään määrittelemääni teemaan.

Kolmannessa analyysivaiheessa keskitytään Niikon (2003) mukaan määrittämään kategorioita ja niiden rajoja, ja edellisessä vaiheessa syntyneet teemat tai merkitysryhmät transformoidaan kategorioiksi. Kategorioiden tulisi kertoa tutkittavan ilmiön kokemisesta jotain erilaista, ja niiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa. Kategorian sisältämiä ilmauksia tulisi vertailla sekä saman kategorian muihin ilmauksiin että muiden kategorioiden ilmauksiin. Kategoriat liittyvät toisiinsa osana laajempaa kategoriajärjestelmää. (Niikko, 2003, 36.)

Loin kolmatta vaihetta varten jälleen uuden tekstitiedoston, ja aloin pohtia sitä, kuinka teemat kannattaisi ryhmitellä. Niikon (2003) mukaan kategorioiden rajat tulisi määritellä niin, etteivät ne limity toistensa kanssa (Niikko, 2003, 36). Tämä oli erityisen haasteellista, ja jouduin muokkaamaan kategorioita useampaan otteeseen. Lopulta teemoista muodostui yhteensä yhdeksän eri alatason kategoriaa. Niikon mukaan analyysi päätetään usein alatason kategorioiden muodostettua, mutta tulokset voivat tuolloin jäädä vaatimattomiksi. (Niikko, 2003, 36.) Tämän takia jatkoin analyysia vielä neljänteen vaiheeseen.

Neljännessä analyysivaiheessa kategorioita pyritään yhdistelemään edelleen niin, että alatason kategorioista muodostuu edelleen laaja-alaisempia kategorioita eli kuvauskategorioita, jotka ovat käsitysten ominaispiirteet sisältäviä abstrakteja konstruktioita. Kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja tutkittavilta kerätystä tiedosta ja heidän käsityksistään todellisuudesta, ja tutkijan ajatellaan löytävän kuvauskategoriat aineistoa ja kategorioita yhdistelemällä ja erottelemalla. Kuvauskategoriat edustavat aineistossa ilmenneiden kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä, ja ne ilmentävät niitä laadullisesti samanlaisia ja erilaisia tapoja, joilla ilmiötä voidaan kuvata, analysoida ja ymmärtää. Kuvauskategoriat muodostavat yhdessä niin kutsutun ylätason kategoriajoukon. (Niikko, 2003, 36–37.) Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen pääasiallinen tutkimustulos (Marton, 1986, 146).

Muodostin aiemmassa vaiheessa luomistani alatason kategorioista neljä kuvauskategoriaa. Kuvauskategoriat kuvaavat tiivistetysti aineistoni sisältöä eli sitä, mihin aiheisiin liittyviä käsityksiä haastattelemani yläkouluikäiset pojat esittivät haastatteluaineistossani.

Fenomenografisen analyysin tulos on Kettusen mukaan jäsennelty kuvaus siitä, miten tutkimuksen kohderyhmän ilmiötä koskevat kokemukset ja käsitykset eroavat toisistaan. Tulokset tiivistetään usein taulukkoon, jossa käsitysten erot esitellään hierarkiana kuvattuina kategorioina. Kategorioiden ei tule olla limittäisiä, ja niiden tulee olla loogisessa suhteessa toisiinsa. Huomio kiinnitetään niihin seikkoihin, joiden perusteella kategoriat eroavat toisistaan. Fenomenografisen tutkimuksen tulokset kuvaavat tutkittavien joukossa esiintyvien käsitysten variaatiota. (Kettunen, julkaisuaika tuntematon.)

6 Tutkimustulokset

Edellisessä luvussa kuvaamani aineiston analyysin tuloksena muodostin aineistostani yhteensä 31 teemaa, jotka koostuvat tutkimuskysymyksiini vastaavista pelkistetyistä ilmauksista. Muodostin näistä teemoista yhteensä yhdeksän alatasen kategoriaa, joiden perusteella muodostin vielä neljä kuvauskategoriaa. Esittelen tutkimukseni tulokset muodostamieni yhdeksän alatasen kategorian sekä neljän kuvauskategoriani kautta peilaten omia löydöksiäni aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

6.1 Alatasen kategoriat

Muodostin aineistoni perusteella yhdeksän eri alatasen kategoriaa, joiden sisältö vastaa tutkimuskysymyksiini. Nimesin kategoriat seuraavasti: laulamisen käyttökohteet, käsitykset laulamisesta opeteltavana toimintana, myönteiset käsitykset itsestä laulajana, kielteiset käsitykset itsestä laulajana, vertaisryhmän myönteinen vaikutus laulamiseen, vertaisryhmän kielteinen vaikutus laulamiseen, opettajan vaikutus laulamiseen, sukupuolen merkityksen tunnistaminen laulamisen kannalta ja sukupuolen merkityksen tunnistamatta jättäminen laulamisen kannalta. Esittelen alatasen kategorioiden sisällön aineistosta nostamieni suorien lainausten kautta.

6.1.1 Laulamisen käyttökohteet

Haastateltavien puheissa laulaminen näyttäytyi ennen kaikkea tapana viettää aikaa. Myös teoriataustani perusteella laulaminen on osa nuorten elämää, ja nuoret laulavat säännöllisesti (Orton & Pitts, 2019, 48). Useampi haastateltava koki laulamisen mukavana ajanviettona. Käsitykset siitä, missä tilanteissa ja missä seurassa laulaminen on mukavaa, kuitenkin vaihtelivat. Osa myös kertoi selkeästi pitävänsä laulamisesta, osa taas ilmaisi asian varautuneemmin.

H6: No siis, se on niinku hyvää ajanvietettä ensiksikkin. Siitä saa harrastuksen, ja mä ite oon kuorossa tällä hetkellä ja laulaa ihan muutenki, niin mä tykkään laulaa. Että sillä saa ajan kulumaan, jos on tylsää, niin voi aina laulaa tai jotaki tämmöstä.

H4: No, se on semmosta ihan ookoo. Mutta en ite ainakaan haluais ehkä laulaa.

H5: No se on ihan mukavaa silleen.

Eräs haastateltava kuvasi sitä, kuinka hän käyttää laulamista luovana työkaluna.

H2: Ja sitten siinä usein syntyy kaikenlaisia hyviä ideoita mitä vois kirjottaa ja mitä vois muutenkin tehdä.

Kysyin haastateltavalta tarkentavan kysymyksen siitä, toimiiko laulaminen hänelle inspiraation lähteenä vai välineenä muihin luoviin toimintoihin.

H2: Oisko se ehkä niinku tavallaan väline.

Yksi haastateltava suhtautui laulamiseen käytännöllisesti yhtenä musiikin välineenä.

H1: No on se ihan hyvä työkalu musiikissa.

6.1.2 Käsitukset laulamisesta opeteltavana toimintana

Aineistossa nousi esiin kaksi erilaista käsitystä siitä, onko laulaminen opeteltava asia vai ei. Kysyin eräältä haastateltavalta, onko koulussa koskaan opetettu, miten lauletaan.

H1: En mä tiää onko sille tarvetta, kun se on luontainen ihmisen juttu.

Myös toinen haastateltava esitti samansuuntaisen mielipiteen kysyessäni häneltä, onko laulaminen jotain, mikä tulee luonnostaan vai voiko laulamaan opetella.

H4: Joo kaikilla ihan luonnostaan, laulaa miten laulaa. Vähän samalla tavalla kun mikä se on, rytmitaju.

Ajatus laulamisen opettelemisen hyödyttömyydestä nousee esiin myös teoriataustassani. Ortonin ja Pittsin (2019) tutkimuksessa laulutaidottomaksi itsensä kokevat pojat eivät uskoneet voivansa oppia laulamaan, vaikka näkisivät vaivaa oppimisen eteen (Orton & Pitts, 2019, 48).

Yksi haastateltava kuitenkin korosti sitä, että laulaminen on taito, jonka oppii opettelemalla, eikä kenenkään tarvitse hävetä tai pelätä omaa ääntään. Tähän käsitykseen saattoi vaikuttaa se, että kyseinen haastateltava on kuoroharrastajana laulanut mahdollisesti muita haastateltavia tavoitteellisemmin. Aiemman tutkimuksen perusteella (Fisher, 2014, 286) on mahdollista, että kuoroharrastus on vaikuttanut positiivisesti haastateltavan minäpystyvyyteen laulamisen suhteen, ja hänen käsityksensä laulamisesta opeteltavana toimintana on siksi muita haastateltavia optimistisempi.

H6: Mä oon sitä mieltä että ihan hyvin vois miehetkin laulaa, koska jos ei ossaa laulaa niin kaikkihan oppii opettelemalla ja kaikilla on oma ääni, omanlainen ääni, niin ei sitä pitäis pelätä ainakaan mitenkään.

6.1.3 Myönteiset käsitykset itsestä laulajana

Suurin osa haastateltavista mainitsi pitävänsä laulamista ainakin jossain yhteydessä, mutta harvempi piti itseään varsinaisesti hyvänä laulajana. Näitäkin käsityksiä kuitenkin tuli esiin aineistossa, tosin ei aina kovin suoraan ilmaistuna. Kun kysyin, ketä useimmiten kannustetaan luokassa laulamaan, eräs haastateltava vastasi näin:

H3: No, varmaan mua, koska mulla on niinku meidän luokan varmaan möreim ääni, niin sit mulla on parempi lauluääni kuin muilla. Niin sit mua yleensä sanotaan että no minä meen laulamaan, niinku mä meen.

Se, onko ”möreä” lauluääni haastateltavan itsensä vai kavereiden mielestä muiden ääniä parempi, jää kuitenkin hieman auki. Haastateltava vaikutti suhtautuvan lauluääneensä osin ristiriitaisesti, kuten seuraavassa alaluvussa käy ilmi.

6.1.4 Kielteiset käsitykset itsestä laulajana

Osa haastateltavista kommentoi suoraan omia laulutaitojaan tai omaa ääntään kielteisesti. Eräs haastateltava totesi, että hänellä ei yksinkertaisesti ole laulamiseen vaadittavia edellytyksiä.

H1: Ei, mulla ei oo siihen ääntä. Mä en vaan, mä en vaan oo sellanen. – – Ei pysty hengittää silleen et vois laulaa.

Toinen haastateltava totesi, ettei usko lauluäänensä olevan kovin hyvä, vaikka on saanut siitä perheenjäseneltään positiivista palautetta. Tämän havainnon ja teoriataustani (Chong, 2010, 122) perusteella näyttää siltä, että muilta saatu myönteinen palaute ei välttämättä riitä kumoamaan omasta lauluäänestä syntyneitä kielteisiä käsityksiä.

H5: No ite mä en, omasta mielestä mun ääni ei oo kovin hyvä, mutta mun äiti aina sanoo et mulla on hyvä lauluääni. Mut en mä usko et mulla on kovin hyvä lauluääni.

Eräs haastateltava puhui myös siitä, kuinka hänen lauluäänensä on hänen omasta mielestään liian korkea. Haastateltavan käyttämä käsite ”helariääni” viittaa mitä ilmeisimmin siihen, miltä ihmisen ääni kuulostaa heliumin hengittämisen jälkeen. Huomionarvoista on, että sama haastateltava totesi haastattelussa myös, että hänen lauluäänensä on luokan ”mörein” ja siksi muiden lauluääniä parempi (ks. luku 7.1.3). Myös Ortonin ja Pittsin (2019, 45–49) tutkimuksen perusteella omasta tai muiden mielestä liian korkea, nuoren vaikutelman antava ääni voi olla kipeä asia teini-ikäiselle pojalle. Tämän tiedon ja haastateltavan kertomuksen valossa on ymmärrettävää, että haastateltava suhtautuu lauluääneensä edelleen ristiriitaisesti.

H3: No, joskus kun mä kuulen kun mä laulan niin musta tuntuu et mulla on hirveen kor... niinku semmonen helariääni. Niin sit se vähän niinku ärsyttää, mut muuten se on ihan kivaa. – Mulla oli niinku pienenä erittäin korkea ääni ja sit se ärsytti minua kun mä pelasin netissä äijien kanssa ja sit ne vaan kiusas siitä et mulla oli niin korkea ääni, mut nyt mulla ei oo enää niin korkea ääni, et tyypit luulee mua kuustoista, seittemäntoistavuotiaaksi. Mut sit kun laulaa niin sit se menee vielä korkeeksi, niin sit se on vähän ärsyttävää.

Haastateltavat eivät ottaneet äänenmurroksen vaikutusta esille, ellen sitä erikseen kysynyt. Ne haastateltavat, keneltä aiheesta kysyin, olivat sitä mieltä, että äänenmurros luultavasti vaikuttaa monen pojan käsitykseen itsestä laulajana. Tämä käsitys saa tukea myös aiemmista tutkimuksista. Suurimmalla osalla pojista on hankaluuksia äänen hallinnan kanssa yläkouluikässä (Ashley, 2009, 47), mikä voi tehdä laulamisesta haastavampaa ja epävarmempaa (Willis & Kenny, 2008, 111). Teini-ikäiset pojat kokevat tyttöjä enemmän epävarmuutta omasta äänestään, ja uuden, madaltuneen äänen käyttö voi tuottaa hankaluuksia laulamiseen (Orton & Pitts, 2019, 45–49).

Ensimmäinen haastateltava kertoi omia kokemuksiaan jo ohi menneen äänenmurroksen ajalta.

H6: Kyllä se ehkä jotenki... Itellä kun siinä seiskaluokan alussa, kutosluokan lopussa alko äänenmurros tulemaan, mulla tuli semmonen vaihe että en oikein osannu yhtään laulaa. Että ei vaan niinkö nuotit osunu kohalleen mulla. Sitte se vähän että mitenköhän tää mennee. Kyllä se sitte jotenki meni ohi.

Toinen haastateltava puhui aiheesta enemmän yleisellä tasolla.

H7: Voi varmasti olla. Voi sillai että äänensävy vaihtuu yllättäen, se on noloa ja semmosta. Se on just semmosia asioita mistä porukka saattaa huomautella hyvin

paljon. Se aiheuttaa varmasti, yks suurimpia semmosta epävarmuutta mitä se aiheuttaa siihen.

Joillakin haastateltavilla oli myös laulamiseen liittyviä ikäviä kokemuksia, jotka vaikuttivat heidän myöhempään laulukäyttäytymiseensä. Eräs haastateltava kertoi varhaislapsuuden ikävän kokemuksen vaikuttavan siihen, ettei hän nykyään laula. Hän ei kuitenkaan avannut tapahtuman sisältöä tarkemmin.

H4: Ehkä joskus pienenä, vielä päiväkodissa oli joku semmonen että piti laulaa ja sitten tapahtu jotain mistä jäi ei-niin-hyviä muistoja ja tunteita. Niin nyt on jotku semmoset että ei halua laulaa.

Toinen haastateltava kertoi erityisesti alakouluaikeisten laulukoemuistojensa olevan syynä siihen, ettei hän halua enää laulaa koulussa tai tuntemattomien ihmisten seurassa. Anttilan (2006) mukaan julkisessa laulukokeessa epäonnistuminen voi olla merkittävä syy laulamiseen liittyvälle häpeälle ja epävarmuudelle (Anttila, 2006, 100).

H7: Mutta sittenhän siihen on kaikkia tämmösiä että keitten kanssa ei halua laulaa tai kenen seurassa ei halua laulaa, ja siihen voi ehkä aika paljon vaikuttaa se, ala-asteella oli semmonen musiikinopettaja meillä, joka pakotti kaikki laulamaan luokan eessä yksin ja se ei ollu kauhean tuota, mukava kokemus ja siitä on jääny vähän semmonen että se ei oo... oikein kauhean mukavaakaan.

Osa haastateltavista totesi, että tuskin mikään saisi heitä laulamaan koulussa. Kun kysyin eräältä haastateltavalta, onko jotain, mitä opettaja voisi tehdä innostaakseen juuri hänet laulamaan koulussa, hän vastasi näin:

H4: No jos maksettaisiin.

Eräs haastateltava ei keksinyt mitään, mikä saisi hänet laulamaan koulussa.

H7: Uskon ettei tuu koskaan tapahtummaan semmonen että täällä koulussa alakaisiin laulamaan.

6.1.5 Vertaisryhmän myönteinen vaikutus laulamiseen

Useat haastateltavat nostivat esiin sen, kuinka ympärillä oleva vertaisryhmä, kuten kaverit tai luokkatoverit vaikuttavat myönteisesti päätökseen laulaa. Myös Ortonin ja Pittsin (2019) tutkimukseen osallistuneet nuoret kertoivat, että yhdessä laulamisen sosiaalinen asetelma motivoi heitä laulamaan (Orton & Pitts, 2019, 48). Omaan tutkimukseeni osallistuneet pojat kokivat yhdessä laulamisen turvallisemmaksi, eikä yhdessä laulaessa mokaamista koettu kovin vakavana asiana.

H5: Ite ainakin tykkään laulaa silleen jos muutki laulaa, et jos yksin laulaa niin se jännittää kun muut niinku kuuntelee sua ja tälleen, mut sitten jos kaikki laulaa niin sit voi itekin laulaa silleen niinku vapaasti, et se ei pelota sillä lailla tai jännitä.

H5: Sillon kun menee niinku, jos menee pieleen niin voi vaan niinku yhdessä nauraa sille et se ei niinku haittaa.

H7: No joo, siinä on ehkä turvallisempaa. Että jos mokataan niin ollaan kaikki yhdessä sitten siinä.

Eräs haastateltava puhui poikkeuksellisen paljon juuri kavereiden kanssa laulamisen merkityksestä, sillä hänen kohdallaan laulaminen näyttäytyi vain ja ainoastaan kavereiden kanssa tehtävänä puuhana. Myös monet Ortonin ja Pittsin (2019) tutkimukseen osallistuneet nuoret pitivät ystävien kanssa laulamista mukavampana ja turvallisempaan tapaan laulaa koulussa laulamiseen verrattuna (Orton & Pitts, 2019, 45). Freerin (2015) tutkimuksen perusteella ystävät motivoivat poikia osallistumaan kuorotoimintaan ja jatkamaan yhdessä laulamista (Freer, 2015, 95).

H7: No, sehän on aika mukavaa semmosta touhua ja semmosta. Tuttujen ihmisten kanssa on mukava sitä harjottaa, ja se niinko on aika semmosta avointa ja sitä on mukava tehdä nimenommaan kavereitten kanssa.

H7: No, jos nyt sillai sanotaan että kenen kanssa voi laulaa, niin se on semmosten niinko läheisten kavereitten kanssa voi, semmosten niinko turvallisten tuntosten ihmisten kanssa.

Sama haastateltava oli sitä mieltä, että tuskin koskaan laulaa koulussa, elleivät olosuhteet ole todella erikoiset. Kun kysyin, millaiset nämä erikoiset olosuhteet voisivat olla, haastateltava vastasi korostaen edelleen kavereiden merkitystä.

H7: No se vois olla sillai että pittää olla ne hyvät kaverit siinä – – ja sillai että tietää että siinä on turvallista laulaa ja se, ei tarvii pelätä oikein mittään. Se on ehkä se eniten.

Haastateltava ajatteli, että kavereiden kannustamana voi olla rohkeampi kokeilemaan laulamista, mutta kannustaminen ei saa tuntua kohteesta painostavalta.

H7: Ja jos kaverit kannustaa, niin kyllä sillon... Siis kaikkeehan voi kokkeilla jos toiset kaverit kannustaa, mutta ei kuitenkaan saa painostaa sillai, sillonhan se mennee se fiilis kokonaan siitä hommasta.

Sama haastateltava pohti vielä haastattelun päätteeksi sitä, mitkä asiat voisivat auttaa häntä tai hänen ikäisiään poikia laulamaan.

H7: Ja tuota, että sillai, ja kaverit voi olla sillai kannustavia ja semmosia että ei huomauttele kaikista pikku mokista.

Haastateltavat puhuivat myös laajemmin siitä, kuinka turvallisella ilmapiirillä on merkitystä laulamista ajatellen.

H7: No ehkä se voi olla että tehään semmonen turvallinen että voi vaikka kaverin kanssa laulaa. Ja semmonen ettei pakoteta siihen yksin laulamaan, tai ei ylipäättään pakoteta kettään laulamaan. Semmosta ei toivo kenellekkään. Ja semmonen niinku että on turvallista laulaa, ja sillai että kannustaa paljon, mutta niinku että... Ei tarvii pelätä sitä epäonnistumista.

Eräs haastateltava pitikin juuri ilmapiiriä kaikista tärkeimpänä asiana siinä, mikä voisi auttaa poikia laulamaan. Hän ehdotti myös sitä, että pojille tulisi antaa mahdollisuuksia laulaa keskenään rennossa ilmapiirissä.

H6: Ehkä se, pitäs olla vähän semmonen rento ilmapiiri sinne missä laulaa, miten on. Tai vaikka ihan vaan poikien kesken ois jossaki luokassa, sillee jotka tietää ja joihin luottaa, jotka ei ala nauramaan sulle jos laulat jotenki väärin. Nii ehkä sit sitä enemmän uskaltais.

Poikien erillisistä lauluharjoituksista voi olla hyötyä myös teoriataustani perusteella. Poikien keskinäinen lauluharjoittelu voi edesauttaa positiivisen ryhmädynamiikan ja mukavan ilmapii-

rin syntymistä (Jorgensen & Pfeiler, 2008, 39). Lisäksi poikien harjoituttaminen keskenään antaa opettajalle mahdollisuuden keskittyä juuri poikien kehittyviin ääniin ja heidän tarpeisiinsa (Demorest, 2001, 41; Jorgensen & Pfeiler, 2008, 39).

Kun kysyin haastateltavalta vielä tarkentavan kysymyksen siitä, voisiko turvallinen ilmapiiri siis auttaa poikia laulamaan, haastateltava vastasi näin:

H6: Joo. Se on kaikista tärkein mun mielestä.

6.1.6 Vertaisryhmän kielteinen vaikutus laulamiseen

Vaikka vertaisryhmän ja kavereiden merkityksestä puhuttiin paljon myönteisessä mielessä, myös kielteisiä merkityksiä nousi esiin. Yksi haastateltava totesi, että mikään ei saisi häntä osallistumaan yhdessä laulamiseen, sillä muiden kanssa laulaminen tuntuu vaikealta. Hän koki, että oma ääni ei tuo mitään lisää yhteislauluun tai se jopa häiritsee yhdessä laulamista.

H1: Kun siinä on jo kaikkien muitten ääni siinä eessä niin se vaikeuttaa sitä vielä enemmän. – Noku kaikkien ääni on siinä valmiiksi niin ei siihen voi omaa lisätä. Ei se tee mitään. Tai sit se häiritsee sitä. Tai sit ei vaan tuu ääntä.

Myös tuntemattomien ihmisten kanssa laulaminen näyttäytyi vaikeana asiana. Sama haastateltava, joka korosti kavereiden merkitystä, totesi myös näin:

H7: Että ei mitenkään kaikkien umpioutojen kanssa.

Osa haastateltavista kertoi, että laulaminen on mukavaa vain yksin ollessa.

H5: Yksin. Et jos ei oo muita kuulemassa niin sillen mä tykkään laulaa.

Haastateltavat puhuivat myös siitä, kuinka pelko arvostelun kohteeksi tulemisesta vaikuttaa innokkuuteen laulaa. Erityisesti yksin laulaminen muiden kuullen koettiin uhkaavaksi tilanteeksi, jossa asettaa itsensä arvostelun kohteeksi.

H5: No ei, no ei välttisi naura mutta saattaa niinku, kaikki tuomitsee sua koska sä oot yksin laulamassa, sit niinku muut ei laula ja sit kattoo esitystä niinku arvioiden, et miten sulla menee, sit jos sulla menee huonosti niin... ei oo mukavaa.

Muiden kuullen laulamisen vaikeus nousee esiin myös aiemmassa tutkimuksessa. Chongin (2010) tutkimuksessa osa vastaajista kertoi nauttivansa laulamista vain yksin ollessaan, sillä

muiden läsnäollessa laulaminen tuntuisi nololta, ja vastaajat myös pelkäsivät muiden arvostelevan heidän laulamistaan. (Chong, 2010, 122.) Anttilan (2006) tutkimuksessa muiden kuullen laulaminen näyttäytyi vaikeana asiana monelle nuorelle (Anttila, 2006, 100).

Jotkut haastateltavat ajattelivat, että ryhmäpaine estää nimenomaan poikia laulamasta esimerkiksi koulussa. Ryhmäpaineiden merkitys kasvaa teini-iässä (Otto, 2021, 74) ja oman sosiaalisen roolin vakauttaminen on nuoruudessa tärkeä huolenaihe (Erikson, 1994, 94).

H7: Pojat on ehkä semmosia enemmän ryhmäpaineen alasia. Että tuota, että pojista voi olla noloa että lauletaan, tai jotaki vastaavaa.

H6: Vois olla silleen että mä kyllä haluaisin ehkä mennä laulaa mutta en mä tiä mitä nuo muut pojat sanoo. Että ootkonää joku nössö kun nää meet laulamaan, tai jotain tämmöstä. Ja sitten siitä ei puhuta ollenkaan. Ehkä jotku ei tykkää laulaa ja joku haluais laulaa, mutta ei vaan niinku uskalla lähtä sitä, niinkö erota porukasta.

6.1.7 Opettajan vaikutus laulamiseen

Opettajan vaikutus koulussa laulamiseen nousi esiin joissakin haastatteluissa. Eräs haastateltava toivoi, että opettajat kannustaisivat erityisesti poikia lauluharrastusten pariin myös koulun ulkopuolella.

H6: No siis, mä oon sitä mieltä että pittäis perustaa enemmän poikakuoroja ja pittäis niinkö kertoa niistä että tämmösiä on ja tälleen, ja opettajat vois kannustaa kyllä, varsinki musiikinopettajat. Silleen että vähän pakolla vaikka ottaa jonku poikaporukan vaikka laulamaan, että ei tarvis yksin laulaa. Ja sitten kehuu, sanoo että hei, tää oli hyvin, täällä ois tällanen kuoro, lähtisikkö mukkaan. Että niinkö tietosuutta enemmän olis.

Sama haastateltava ehdotti, että opettaja voisi kannustaa erityisesti poikia laulamaan päättämällä musiikintunnin roolit ja määräämällä jollekin porukalle laulutehtävän. Samassa yhteydessä hän korosti myös positiivisen palautteen merkitystä siihen, että laulaminen voisi tulevaisuudessakin houkutella poikia.

H6: No ehkä niinku että sanoo että tämä, tämä, tämä ja tämä poika tullee laulamaan tänne nytten. Ja sitten että kehuu sitä, kun sehän on tosi mukavaa aina kun

kehutaan ja sittenku saa tietää että et oo ihan surkia, niin sehän on niinkö, itsevarmuutta tuo lissää. Että sitte vois ehkä tulevaisuudessaki enemmän laulaa, laulaa tunneilla vaikka.

Opettajan antaman positiivisen palautteen koettiin muissakin haastatteluissa vaikuttavan myönteisesti siihen, uskaltaako laulaa. Myös Anttilan (2006) tutkimukseen osallistuneet nuoret pitivät opettajan kannustusta ja rohkaisua laulamiseen ja esiintymiseen tärkeänä asiana (Anttila, 2006, 100).

H7: Joo, sehän aina edesauttaa. Kyllä se niinko, sehän se, sieltähän se tulee se niinko uskallus siihen.

Sama haastateltava korosti, että opettajan taholta kannustuksen pitäisi olla positiivisen kautta tapahtuvaa tsemppaamista, eikä painostamista tai uhkailua.

H7: Opettajat ei sais painostaa kettään siihen laulamiseen, ja jos haluaa kannustaa niin kannustaa sillai tsemppaavasti, että ei pakottamalla tai uhkailemalla että laskee arvosanoja.

Luokittelin tähän kategoriaan myös laulettavan kappaleen vaikutuksen lauluhalukkuuteen, sillä koulukontekstissa laulettavien kappaleiden valinta on viime kädessä opettajan tehtävä. Haastateltavat puhuivat siitä, että kappaleen olisi hyvä olla etukäteen tuttu eikä se saa olla liian vaikea. Eräs haastateltava kertoi, että laulaminen olisi helpompaa, jos kappale ei vaatisi laulajalta liikaa esillä oloa.

H5: Ehkä se on semmonen biisi missä on vähän laulamista tai ei tarvii laulaa kovalla äänellä tai tälleen. Et silleen ei kuuluvasti, et se on vähän niinku et sitä ei huomaa niin paljon siitä muusta musiikista. Tai niinku silleen.

Eräs haastateltava oli sitä mieltä, että myös kappaleen aiheella on merkitystä, ja että varsinkin rakkausaiheiset laulut eivät ole erityisesti hänen mieleensä.

H2: Niin no joo, sitä että yleensä aina 90 prosenttia ei-lastenlauluista koostuu aina rakkausaiheista ja se on aina rasittanu mua. Niinku se on erittäin semmonen et se on lähes jokaisessa biisissä. Onhan rakkaus jees asia, mut miks sitä pitää joka biisiin tunkea. – – Varsinkin ala-asteellahan oli se vähän niistä rakkausaiheista vähän noloa laulaa, niin oishan se ehkä tavallaan jos ois niitä muitaki aiheita ollu, niin ois se ehkä voinu innostaa muutakin porukkaa laulamaan.

Myös teoriataustani perusteella nuorille on tärkeää, että koulussa laulettava ohjelmisto on heille läheistä ja monipuolista (Anttila, 2006, 53–56; Orton & Pitts, 2019, 47–48). Nuoret haluavat laulaa kappaleita, joista he pitävät ja jotka ovat heille samastuttavia (Freer, 2015, 100) ja he toivovat, että saisivat itse valita kappaleita laulettaviksi (Stavrou & Papageorgi, 2021, 379).

6.1.8 Sukupuolen merkityksen tunnistaminen laulamisen kannalta

Sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen keskusteltiin kaikissa haastatteluissa, ja haastateltavilla oli aiheesta monenlaisia näkemyksiä. Pari haastateltavaa nosti esiin sukupuolistereotyyppien vaikutuksen laulamiseen.

H2: Vähän kaikkiin asioihin liittyy aina stereotyyppioita, sehän on ihan selvä.

H6: Ehkä se on vaan semmonen stereotyyppi mikä täällä nyky-yhteiskunnassa on että miehet ei laula ja sitten tulee siitä että... öö... vähemmän laulaa.

Jotkut haastateltavista kertoivat huomanneensa, että poikia ei usein näe laulamassa, ja että pojat laulavat tyttöihin verrattuna vähemmän ainakin koulussa.

H7: Mä en muista yhtäkään, joka ois halunnu olla niinku esillä, poika nimenomaan, laulaa.

H5: Miten sen nyt sanois. Kyllä tytöt varmaan tykkää enemmän laulaa, meidän luokalta ainaki monet ty... no en mä kyllä tiää, meidän luokalta on joitaki sellasiaki jotka tykkää laulaa pojatkin aika paljon. Mutta jotenki mulla on aina ollu sellanen käsitys että tytöt jotenki tykkää laulaa enemmän, ja niille silleen, monet ala-asteellaki aina tytöt laulo ja sitte pojat laulo vähemmän.

Laulamiseen liittyvät, poikien laulamista estävät sukupuolistereotyyppit nousevat esiin myös aiemmissa tutkimuksissa. Hallin (2005) tutkimuksen perusteella sukupuolistereotyyppit liittyen vaikuttavat jo pienten poikien käsityksiin laulamisesta, ja pojat pitävät laulamista tyttöjen juttuna jo varhain (Hall, 2005, 13–16). Freerin (2015) tutkimukseen osallistuneiden poikien mukaan kuorossa laulaminen näyttäytyi yleisesti feminiinisenä harrastuksena (Freer, 2015, 97).

Opettajan sukupuoli nousi myös esiin. Eräs haastateltava oli sitä mieltä, että miespuolinen opettaja voi toimia laulavana esimerkkinä pojille.

H6: No siis, mä oon sitä mieltä että on miesopettaja, musiikinopettaja, nii kyllä sitä sitten ehkä... Et jos se opettaja ossaa laulaa, niin kyllä siinä pojatki sitte ehkä enemmän tajuaa että hei, tuo ossaa, tuo voi laulaa, niin kyllä minäki ossaan. Ehkä. Että ehkä se on vähän eri että jos on nainen. Että tuo on nainen, tietenki se ossaa laulaa.

Freerin (2015) tutkimuksessa ilmeni, että laulavilla pojilla on useimmiten roolimalli, jonka esimerkki on kannustanut heitä laulamaan. Usein nämä roolimallit olivat perheenjäseniä tai hie-
man vanhempia ikätovereita. (Freer, 2015, 94–100.) Tämän tiedon valossa on täysin mahdollista, että myös miespuolinen musiikinopettaja voi esimerkillään rohkaista poikia laulamaan.

6.1.9 Sukupuolen merkityksen tunnistamatta jättäminen laulamisen kannalta

Haastatteluissa nousi myös esiin käsityksiä siitä, ettei sukupuoli, erityisesti miessukupuoli, vaikuta laulamiseen. Jotkut haastateltavat totesivat, että eivät olleet huomanneet eroa siinä, minkä verran eri sukupuolten edustajat laulavat. Joidenkin kokemuksen mukaan pojat käyttivät esimerkiksi musiikintunneilla enemmän lauluvuoroja tyttöihin verrattuna.

Jotkut haastateltavat ilmaisivat asian niin, että se, haluaako laulaa vai ei, on sukupuolen sijaan kiinni henkilöstä itsestään.

H3: Tai ei se oo niinku enemmän tai vähemmän toisten juttu. Se on ihan niinku henkilöstä kiinni et onks se laulaminen.

H5: No jos siitä tykkää niin sitten se on vähän niinku kenen tahansa juttu, et sitä voi tehdä kuka vaan jos siitä tykkää.

Eräs haastateltava totesi, että laulaminen on kaikille sukupuolesta ja muista tekijöistä riippumatta, mutta tiedosti silti sukupuolen mahdollisen vaikutuksen ihmisten käsityksiin.

H7: Laulaminen mun mielestä kuuluu kaikille. Oli sitten mies tai nainen, tyttö tai poika tai mikä tahansa, niin se kuuluu kaikille, ja mä uskon että se on niinko kaikille ihmisille tarkotettu, että ei siinä oo semmosta jakaumaa, voi olla vanha tai nuori kuka haluaa laulaa. Mutta ne on vaan jostaki kehittyne ne pelot ja semmoset käsitykset.

Sama haastateltava totesi, että opettajan sukupuolella ei ole väliä, vaan opettajan muut ominaisuudet ovat ratkaisevia. Myös valtaosa Freerin (2015) tutkimukseen osallistuneista pojista ajatteli, että opettajan sukupuolella ei ole väliä (Freer, 2015, 94–100).

H7: En usko, en mä oo huomannu tämmöstä. En tiää. Ei sillä varmaan oo mun mielestä ainakaan kauheena mittään eroa. – – Se on niinko hyvin paljon siitä opettajasta kiinni, että minkälainen se nimenommaan on ite ja minkälaisen ilmapäärin se haluaa tuua sinne luokkaan. Että ei tuommoset asiat varmaan, ei niihin kiinnitetä niin paljoa huomiota.

6.2 Kuvauskategoriat

Analyysin viimeisessä vaiheessa jaoin edellä esitellyt alatasen kategoriat vielä neljään eri kuvauskategoriaan, jotka ovat käsitykset laulamisesta toimintana, käsitykset itsestä laulajana, käsitykset muiden ihmisten vaikutuksesta laulamiseen ja käsitykset sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen. Kuvauskategoriat tiivistävät aineistoni sisällön.

6.2.1 Käsitykset laulamisesta toimintana

Ensimmäinen kuvauskategoria vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on laulamisesta.

Enemmistö haastateltavista ilmaisi tavalla tai toisensa pitävänsä laulamisesta edes joissain tilanteissa. Pojat kuvailivat käyttävänsä laulamista ajanvietteenä, ja yhdelle haastateltavalle laulaminen toimi myös harrastuksena kuorossa laulamisen myötä. Osa haastateltavista kuvaili laulamista myös välineeksi tai työkaluksi johonkin muuhun.

Vastaajien käsityksissä siitä, onko laulaminen luonnonlahja vai opeteltava taito siinä missä muutkin, oli eroa. Jotkut haastateltavat kuvasivat laulamista luontaiseksi toiminnaksi, jonka opettamiselle ei ole tarvetta. Yksi haastateltava kuitenkin totesi, että laulamaan oppii opettelemalla.

6.2.2 Käsitukset itsestä laulajana

Toinen kuvauskategoria vastaa myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli kysymykseen siitä, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on itsestään laulajana. Käsitukset erosivat toisistaan, mikä oli odotettavissa.

Monella haastateltavalla vaikutti olevan omasta äänestään ja laulutaidoistaan melko kielteinen käsitys. Haastateltavat puhuivat siitä, kuinka oma ääni ei ole hyvä tai kuinka laulaminen tuntuu fyysiseltä mahdottomuudelta. Osalla haastateltavista oli ikäviä kokemuksia laulamista, mitkä vaikuttivat edelleen heidän valintoihinsa laulaa. Myös äänenmurroksen vaikutus epävarmuutta tuottavana tekijänä nousi esiin, tosin vain kysyttäessä. Jotkut haastateltavista totesivat, että tuskin koskaan aikovat laulaa koulussa, vaikka olosuhteet olisivat kuinka suotuisat. Osa haastateltavista kuitenkin suhtautui myönteisemmin omaan lauluunsa ja itseensä laulajana, tosin myönteisiä käsityksiä ilmaistiin haastatteluissa melko varautuneesti.

6.2.3 Käsitukset muiden ihmisten vaikutuksesta laulamiseen

Kolmas kuvauskategoria vastaa erityisesti toiseen tutkimuskysymykseeni eli kysymykseen siitä, mitkä tekijät vaikuttavat poikien valintoihin laulaa tai olla laulamatta. Muiden ihmisten vaikutus nousi vahvasti esiin aineistossani, mutta käsitykset siitä, onko muilla ihmisillä myönteinen vai kielteinen vaikutus, erosivat.

Vertaisryhmällä katsottiin olevan paljon myönteistä vaikutusta, sillä kavereiden kanssa laulaminen ja yleensäkin yhdessä laulaminen nähtiin turvallisena ja mukavana tapana laulaa. Vastakkaisiakin käsityksiä esiintyi, ja haastatteluissa pohdittiin ryhmäpaineiden vaikutusta siihen, etteivät pojat laula. Myös vertaisten toimesta arvostelluksi tulemisen pelko ja yleinen yhdessä laulamisen vaikeus nousi esiin aineistossa. Opettajan rooli nousi myös esiin, ja opettajalta toivottiin positiivista kannustamista laulamiseen painostamisen tai pakottamisen sijaan. Erityisesti yksi haastateltava oli sitä mieltä, että opettajalla on ratkaiseva rooli poikien lauluinnon herättelyssä. Myös musiikintunnilla soitettavilla ja laulettavilla kappaleilla, jotka opettaja viime kädessä valitsee, katsottiin olevan vaikutusta siihen, innostuvatko pojat laulamaan vai eivät.

6.2.4 Käsitukset sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen

Neljäs ja viimeinen kuvauskategoria vastaa osittain toiseen tutkimuskysymykseeni, mutta ennen kaikkea kolmanteen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä

pojilla on sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen. Sukupuolella katsottiin olevan merkitystä, mutta osa vastaajista toi esiin myös käsityksiä siitä, että sukupuoli ei ole tärkeä tekijä laulamisen näkökulmasta.

Haastateltavat pohtivat sukupuolistereotyyppien vaikutusta siihen, miten ja milloin pojat laulavat, ja osa totesi, etteivät omanikäiset pojat ole juuri esillä laulajina esimerkiksi koulussa, vaan laulajan rooli on useimmiten varattu tytöille. Myös miesopettajien esimerkillä laulamisen katsottiin olevan merkitystä, tosin myös vastakkainen käsitys nousi aineistosta esiin. Monet haastateltavat korostivat sitä, että laulaminen on sukupuolen sijaan henkilöstä itsestä ja hänen mielenkiintonsa kohteista riippuvaista. Laulamisen katsottiin olevan kaikille tarkoitettua toimintaa, ja osa pojista myös huomautti, että vertaisryhmän pojat ovat esillä laulajina yhtä lailla tyttöjen kanssa.

Seuraavassa taulukossa esittelen vielä kuvauskategoriat, alatason kategoriat ja teemat, joiden perusteella ylemmät luokat on muodostettu.

Taulukko 1. Yläkouluikäisten poikien käsityksiä laulamisesta: teemat, alatason kategoriat ja kuvauskategoriat

Teemat	Alatason kategoriat	Kuvauskategoriat
Laulaminen on työkalu	Laulamisen käyttökohteet	Käsitykset laulamisesta toimintana
Laulaminen on tapa viettää aikaa		
Laulaminen tulee luonnostaan, eikä sitä tarvitse opetella	Käsitykset laulamisesta opettavana toimintana	
Laulaminen on opeteltava asia		
Tykkään laulaa	Myönteiset käsitykset itsestä laulajana	Käsitykset itsestä laulajana
Olen hyvä laulaja		
Äänenmurros tuo epävarmuutta laulamiseen	Kielteiset käsitykset itsestä laulajana	

Ikävät kokemukset laulamista		
Minulla ei ole hyvä lauluääni		
En pysty laulamaan		
Mikään ei saisi laulamaan koulussa		
Pojille pitäisi tarjota mahdollisuuksia laulaa keskenään	Vertaisryhmän myönteinen vaikutus laulamiseen	Käsitykset muiden ihmisten vaikutuksesta laulamiseen
Kavereiden kannustus auttaa laulamaan		
Turvallinen ilmapiiri auttaa laulamaan		
Kavereiden kanssa voi laulaa		
Yhdessä laulaminen on helpompaa		
Arvostelun pelko haittaa yksin laulamista	Vertaisryhmän kielteinen vaikutus laulamiseen	
Ryhmäpaine vaikuttaa siihen, etteivät pojat laula		
Yhdessä laulaminen on hankalaa		
Opettajan positiivinen palaute auttaa laulamaan	Opettajan vaikutus laulamiseen	
Painostaminen vaikuttaa kielteisesti laulamiseen		
Opettajat voisivat kannustaa nimenomaan poikia laulamaan		
Kappale vaikuttaa päätökseen laulaa		

Sukupuolistereotypiat vaikuttavat laulamiseen	Sukupuolen merkityksen tunnistaminen laulamisen kannalta	Käsitykset sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen
Pojat eivät laula		
Pojat laulavat vähemmän kuin tytöt		
Opettajan sukupuolella on väliä		
Laulaminen on henkilöstä kiinni, ei sukupuolesta	Sukupuolen merkityksen tunnistamatta jättäminen laulamisen kannalta	
Laulaminen on kaikille		
Pojatkin laulavat		
Opettajan sukupuolella ei ole väliä		

6.3 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli saada selville, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on laulamisesta, miten he näkevät itsensä laulajina, minkä asioiden he käsittävät vaikuttavan poikien valintoihin laulaa ja millaisia käsityksiä heillä on sukupuolen vaikutuksesta laulamiseen.

Teoriataustaan perehdyttyäni totesin, että laulaminen on ollut tärkeä osa suomalaisten koulujen musiikinopetusta jo pitkään (Pajamo, 2009; Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II: Oppiaineiden opetussuunnitelmat, 1970; Kouluhallitus, 1985; Opetushallitus, 1996; Opetushallitus, 2004), ja sillä on tärkeä asema myös nykykoulun musiikinopetuksessa (Opetushallitus, 2014). Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan laulamisen suuresta roolista huolimatta ole riittäviä taitoja opettaa laulamista koulussa (Pihkanen, 2010, 108–109; Suomi, 2019, 213).

Tutkimukseeni osallistuneille yläkouluikäisille pojille laulaminen näyttäytyi ennen kaikkea tapana viettää aikaa, ja yhdelle haastateltavalle laulaminen olikin myös säännöllinen harrastus. Myös teoriataustani perusteella yhdessä laulaminen on nuorille tärkeää, ja laulaminen ylipääntään on säännöllinen osa nuorten elämää (Orton & Pitts, 2019, 48). Ajan viettämisen lisäksi

tutkimukseeni osallistuneet pojat käsittivät laulamisella olevan myös välinearvoa musiikin ja muun taiteen tekemisessä.

Aineiston perusteella yläkouluikäisillä pojilla on erilaisia käsityksiä laulamisesta opeteltavana taitona. Jotkut haastateltavat totesivat, että laulaminen tulee luonnostaan tai sitten ei tule, eikä sitä tarvitse esimerkiksi koulussa opettaa. Tämä käsitys nousi esiin myös teoriataustassani, sillä Ortonin ja Pittsin (2019) tutkimukseen osallistuneet pojat eivät kokeneet, että laulutaito kehittyisi, vaikka sen eteen näkisi vaivaa (Orton & Pitts, 2019, 48). Eräs oman tutkimukseni haastateltava kuitenkin puhui siitä, että laulamaan oppii opettelemalla. Kyseinen haastateltava oli harrastanut kuorolaulua, ja sen myötä hän oli luultavasti laulanut muita haastateltavia tavoitteellisemmin ja harjoitellut enemmän, mikä saattoi vaikuttaa hänen käsitykseensä asiasta. Teoriataustani perusteella pitkään jatkuneella kuoroharrastuksella voikin olla myönteinen vaikutus nuorten miesten minäpystyvyyteen laulamisen suhteen (Fisher, 2014, 286).

Moni haastateltava mainitsi, että pitää laulamisesta ainakin jossain yhteydessä. Osa haastateltavista myös kertoi saaneensa ulkopuolelta positiivista palautetta äänestään, mikä näytti vaikuttaneen ainakin jossain tapauksissa myönteisesti haastateltavien käsityksiin itsestään laulajina. Kuitenkin suurempi osa haastateltavista ilmaisi selkeästi omaavansa kielteisen käsityksen itsestään laulajina. Haastatteluissa keskusteltiin ikävistä laulukokemuksista, jotka olivat jättäneet jäljen, epävarmuudesta omasta äänestä ja laulamisen silkasta mahdottomuudesta. Myös teoriataustani perusteella epäonnistuminen esimerkiksi laulukokeessa tai muussa vastaavassa tilanteessa saattaa toimia merkittävänä epävarmuutta tuottavana tekijänä laulamissa (Anttila, 2006, 100). Jotkut haastateltavat totesivat, että mikään ei saisi heitä laulamaan koulussa.

Jotkut haastateltavat kertoivat myös äänenmurroksen olevan yksi mahdollinen lauluitsevarmuuden horjuttaja yläkouluikäisten poikien kohdalla, tosin kovin henkilökohtaiselle tasolle näissä pohdinnoissa ei menty. Äänenmurroksella ja äänen muuttumisella voi teoriataustani perusteella olla vaikutusta siihen, että laulaminen tuntuu yläkouluikäisistä hankalalta ja epävarmuus laulamisen suhteen lisääntyy (Willis & Kenny, 2008, 111; Orton & Pitts, 2019, 45–49). Tutkimuksissa on kuitenkin myös todettu, että äänenmurros ja sen tuomat muutokset eivät välttämättä vaikuta poikien lauluun tai minäpystyvyyteen laulamisen suhteen (Orton & Pitts, 2019, 45–49; Fisher, 2014, 286). Teoriataustani perusteella pojat haluavat tietää äänenmurroksen anatomisesta prosessista ja sen vaikutuksista laulamiseen (Freer, 2015, 94–100), ja poikia tulisi myös tukea äänenmurroksen jälkeen heidän uuden äänensä ymmärtämisessä ja hyväksy-

misessä (Orton & Pitts, 2019, 45–49). Oman tutkimukseni ja teoriataustani perusteella musiikinopettajalla olisikin hyvä olla tietoa äänenmurroksesta ja siitä, kuinka poikien laulamista voi tukea äänen muuttumisvaiheessa ja sen jälkeen.

Vertaisryhmällä näyttää aineistoni perusteella olevan suuri vaikutus siihen, miten laulaminen yläkouluikäisille pojille näyttäytyy. Kavereiden kanssa laulaminen ja yleensäkin yhdessä laulaminen koettiin yksin laulamista tai tuntemattomien kanssa laulamista helpommaksi, ja kavereiden kannustuksen ajateltiin helpottavan laulamista. Myös teoriataustani perusteella nuoret näyttävät suosivan ystävien kanssa laulamista etenkin epävirallisissa tilanteissa koulun sijaan, ja tuttujen ihmisten kanssa laulaminen koettiin turvallisemmaksi kuin tuntemattomien kanssa laulaminen (Orton & Pitts, 2019, 45). Ystävät voivat myös motivoida aloittamaan tai jatkamaan lauluharrastusta (Freer, 2015, 95).

Pojat käsittivät turvallisen ilmapiirin olevan tärkeä tekijä siinä, että pojatkin uskaltavat laulaa, ja eräs haastateltava ehdotti ratkaisuksi sitä, että pojilla pitäisi olla tilaisuuksia laulaa keskenään rennossa ilmapiirissä. Sukupuolen mukaan jaetuista kuoroista ja kuoroharjoituksista voikin myös teoriataustani perusteella olla hyötyä pojille, sillä opettaja voi silloin keskittyä juuri poikien äänen kehittämiseen (Demorest, 2000, 41; Jorgensen & Pfeiler, 2008, 39). Poikien kesken laulamisaikana voi olla myös myönteinen vaikutus ryhmädynamiikkaan, ja oman sukupuolen edustajien kesken laulaminen voidaan kokea myös turvallisemmaksi ja mukavammaksi (Jorgensen & Pfeiler, 2008, 39).

Vertaisryhmän vaikutuksella nähtiin olevan myös kielteinen puoli, ja haastatteluissa nostettiin esiin arvostelluksi tulemisen pelko kavereiden tai muiden vertaisten toimesta. Haastatteluissa pohdittiin myös ryhmäpaineiden vaikutusta siihen, uskaltaako laulaa muiden kuullen vai ei. Aineistossa nousi esiin myös käsitys siitä, että yhdessä laulaminen on ylipäättään hankalaa. Yläkouluikäiset pojat näyttäisivät siis käsittävän vertaisryhmällä olevan paljon merkitystä siinä, haluavatko pojat laulaa vai eivät. Tutkimustulosteni perusteella vaikuttaa siltä, että opettajan kannattaa kiinnittää huomioita luokan sosiaalisiin suhteisiin ja turvallisen ilmapiirin rakentamiseen.

Haastateltavat nostivat esiin myös sen, mitä opettaja voi tehdä innostaakseen poikia laulamaan. Haastateltavien käsitys oli, että opettajan suunnalta tullut positiivinen palaute edistää laulamista, mutta painostaminen ja esimerkiksi arvosanan laskemisella uhkailu ei sitä tee. Teoriataustassani nousi myös esiin se, että opettajan koetaan antavan merkitys tekemiselle ja hänen

roolinsa innoittajana nähdään tärkeänä (Kupiainen ym., 2018, 131), ja että innostuneella opettajalla on suuri merkitys siinä, onko musiikinopiskelu oppilaille palkitsevaa (Lamont, Daubney & Spruce, 2012, 256–260). Painostaminen ja pakottaminen näyttäytyvät myös teoriataustani perusteella toimintana, joka ei edistä laulamista (Pihkanen, 2010 111–112; Anttila, 2006, 53–56). Näiden tietojen valossa opettajan olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, millaista palautetta hän antaa ja miten.

Myös viime kädessä opettajan tekemillä kappalevalinnoilla on merkitystä siinä, innostuvatko pojat laulamaan vai eivät. Teoriataustani perusteella koulussa laulamista näyttäisi edistävän se, että nuoret saavat itse vaikuttaa siihen, millaisia kappaleita koulussa lauletaan (Anttila, 2006, 53–56; Orton & Pitts, 2019, 47–48; Stavrou & Papageorgi, 2021, 379; Freer, 2015, 100). Eräs haastateltava oli sitä mieltä, että opettajien pitäisi panostaa siihen, että he houkuttelevat nimenomaan poikia laulamaan ja lauluharrastusten pariin. Poikien käsitysten mukaan opettajalla ja opettajan toiminnalla näyttäisi olevan ainakin jonkin verran merkitystä siinä, kuinka innokkaasti ja usein pojat osallistuvat koulussa laulamiseen.

Käsitykset sukupuolen vaikutuksesta olivat eriäväisiä. Osa tiedosti vahvasti sukupuolen vaikutuksen laulamiseen, osa taas ei nähnyt sukupuolella olevan kovin suurta merkitystä. Moni haastateltava oli huomannut, että pojat laulavat esimerkiksi musiikintunneilla tyttöjä vähemmän, jos ollenkaan – tosin vastakkainenkin käsitys nousi esiin. Yhdeksi selitykseksi nousivat stereotyyppiat siitä, mikä on kunkin sukupuolen edustajalle suotavaa. Teoriataustani perusteella pojille kehittyikin laulamiseen liittyviä sukupuolistereotyyppioita jo varhain (Hall, 2005, 13–16). Laulaminen saattaa näyttäytyä pojille feminiinisenä harrastuksena tai tyttöjen juttuna (Hall, 2005, 13–16; Freer, 2015, 97), ja pojat saattavat olla huolissaan siitä, että heidät leimataan homoksi lauluharrastuksen perusteella (Freer, 2015, 97). Useampi haastateltava kuitenkin korosti, että laulaminen ei liity sukupuoleen, vaan henkilöön ja hänen mielenkiinnon kohteisiinsa. Laulamisen ajateltiin myös olevan kaikille tarkoitettu harrastus.

Opettajan vaikutus nousi esiin myös sukupuolikysymyksiin liittyen, sillä miesopettajan katsottiin voivan toimia esimerkkinä laulavasta miehestä. Teoriataustani perusteella sillä, löytyykö pojan lähipiiristä roolimalli laulavasta miehestä, voikin olla vaikutusta siihen, osallistuuko poika laulamiseen vai ei (Freer, 2015, 90–96). Lisäksi osa pojista kokee miesopettajien myös ymmärtävän heitä paremmin (Kupiainen ym., 2018, 131), ja näin ollen opettajan sukupuolella voi olla merkitystä. Toisaalta aineistosta nousi esiin myös käsitys siitä, että opettajan sukupuolella ei ole väliä, vain opettajan toimintatavat ovat merkityksellisiä.

7 Pohdinta

Tutkimuksessani tuotin uutta tietoa siitä, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on laulamista, mitkä tekijät vaikuttavat heidän valintoihinsa laulaa ja millaisia käsityksiä pojilla on sukupuolen vaikutuksista laulamiseen. Aiempaa tutkimusta juuri yläkouluikäisten poikien laulamista on tietojeni mukaan tehty Suomessa vain niukasti, joten tutkimukseni antama uusi tieto voi olla hyödyksi erityisesti musiikinopettajille ja muille musiikkikasvattajille, jotka kaipaavat lisää tietoa yläkouluikäisten poikien laulukäsityksistä ja siitä, kuinka poikia voisi entisestään innostaa osallistumaan laulamiseen. Lisäksi yläkouluikäisten ajatusten esiin tuominen on mielestäni itsessään arvokasta, ja auttaa meitä aikuisia ymmärtämään nuorten mielenmaise-
maa myös laajemmin kuin ainoastaan musiikkikasvatuksellisessa kontekstissa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että koska kaikessa tutkimustoiminnassa tulee pyrkiä virheiden välttämiseen, on myös yksittäisessä tutkimuksessa arvioitava tulosten luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158). Itse kiinnitin huomiota tutkimuksen luotettavuuteen koko prosessin ajan. Teoriataustaa kirjoittaessani käytin monipuolisia, niin kotimaisia kuin kansainväli-
siäkin lähteitä, jotta saisin kattavan kuvan tutkimastani aiheesta. Pehdyin huolellisesti aineistonkeruun käytäntöihin ja aineiston analyysi vaiheisiin, ja aineistoa analysoidessani palasin usein alkuperäisilmauksiin ja alkuperäiseen aineistoon tarkistaakseni, että olen varmasti ymmärtänyt haastateltavien ajatukset oikein.

Tietyt seikat ovat kuitenkin saattaneet vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen. Koska olin tutustunut aiheeseen jo ennen aineistonkeruuta, on mahdollista, että minulla oli jo ennen aineistonkeruuta käsityksiä esimerkiksi siitä, kuinka sukupuoli vaikuttaa poikien halukkuuteen laulaa. Nämä ennakkokäsitykset ovat saattaneet tiedostamattani vaikuttaa siihen, millaisia asioita kysyin haastateltaviltani ja mitä asioita aineistosta huomasin ja nostin esiin. Pyrin kuitenkin tarkastelemaan omaa toimintaani tässä suhteessa kriittisesti, sillä tiedostin, että omat käsityk-
seni saattavat helposti vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkimukseni tuloksissa ilmeni myös sellaisia asioita, jotka yllättivät minut, eli tutkimustulokseni eivät ole voineet ohjautua täysin ennakkokäsitysteni suuntaisiksi.

Tutkimukseeni osallistui seitsemän haastateltavaa, mikä oli tavoittelemani määrä. Otos on kuitenkin pieni, eikä tuloksia siten voi yleistää kovin laajalti. Aineistonkeruun jälkeen pohdin sitä, houkutteliko tutkimukseni enemmän sellaisia poikia, joille laulaminen näyttäytyy myönteisessä valossa. Näitä pohdintoja vauhditti se, että kaksi haastateltavaa pyydettiin erikseen mukaan

siksi, että heidän musiikinopettajansa tiesi heidän olevan sanavalmiita ja siten oivallisia haastateltavia. Koska haastateltavia oli näin ollen jonkin verran valikoitu, voi sillä olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Toisaalta haastateltavien käsitykset laulamisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä erosivat toisistaan kaikesta edellä mainitusta huolimatta, ja tästä voisi päätellä, ettei haastateltavien valikoituminen ohjannut tutkimustuloksia täysin mihinkään tiettyyn suuntaan.

Pohdin tutkimusprosessini aikana myös useaan otteeseen sen eettisiä ulottuvuuksia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksella ja etiikalla on kaksi yhteyttä: eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin, mutta toisaalta myös tutkimustulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen piirissä eettisiä kysymyksiä käsitellään hämmästyttävän vähän. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankintakeinot voivat vapaamuotoisuudessaan muistuttaa arkielämässä tapahtuvaa vuorovaikutusta, ja heidän mukaansa olisi johdonmukaista ajatella, että eettiset kysymykset korostuvat juuri tällöin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 147.) Itse pohdin tutkimuksen eettisyyttä koko prosessin ajan erityisesti siksi, että tutkimukseni kohteena olivat alaikäiset nuoret. Niemisen (2010) mukaan Suomen lainsäädännössä ei yleispätevästi todeta, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen, mutta käytännössä tutkimukseen osallistumisen on katsottu huoltajan päätäntävällän alla oleviin asioihin. Näin ollen alle 18-vuotiailta tarvitaan tutkittavan oman suostumuksen lisäksi myös huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Lapsen tulee kuitenkin myös itse olla kykenevä ymmärtämään, mistä tutkimuksessa on kyse. (Nieminen, 2010, 33.)

Omassa tutkimuksessani huolehdin lupa-asioista tarkasti, ja jokaisen haastateltavan huoltajalta saatiin nuorten musiikinopettajien avulla kirjallinen suostumus. Koska haastateltavani olivat jo yläkouluikäisiä ja keskustelin jokaisen haastateltavan kanssa henkilökohtaisesti, voin melko varmasti olettaa, että haastateltavat todella ymmärsivät, mistä tutkimuksessani oli kyse. Kerroin kaikille haastateltaville, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kävin ennen jokaista haastattelua ja nauhoituksen aloittamista haastateltavan kanssa läpi sen, miksi haastattelu tehdään ja mitä siitä saadulla tiedolla tehdään ja annoin vielä haastateltavalle mahdollisuuden kysyä kysymyksiä ennen haastattelun alkua.

Tiedostin aineistoa kerätessäni myös sen, että olen haastateltaviin tietynlaisessa valta-asemassa paitsi tutkijan roolini, myös ikäni vuoksi, olivathan haastateltavat minua vähintään kymmenen vuotta nuorempia. Ajattelin, että tuntemattoman aikuisen kanssa keskusteleminen saattaa myös jännittää joitakin nuoria. Näistä syistä kiinnitin huomiota siihen, etten ohjailisi liikaa haastattelijan kulkua omalla puheellani, jotta nuoret uskaltavat nostaa esiin omia ajatuksiaan. Pyrin

myös luomaan haastatteluihin rennon ilmapiirin omalla toiminnallani ja kohtaamaan nuoret empaattisesti ja lämpimästi.

Yksi eettinen pohdinta liittyy suoraan tutkimusaiheeseeni. Tutkimuksen aikana aloin hyvin voimakkaasti kyseenalaistaa omaa aihevalintaani ja sen rajausta. Vaikka prosessin alussa pidin päätöstäni keskittyä vain poikien kokemuksiin hyvin perusteltuna, aloin jo teoriaosuutta kirjoittaessani pohtia sitä, onko minun todella syytä omalta osaltani vahvistaa sukupuolen kaksinaista jakoa. Kun päätin keskittyä poikien kokemuksiin, tulinko olettaneeksi kaikkien poikien olevan tietynlaisia ja sulkeneeksi ulkopuolelle esimerkiksi ne nuoret, joiden kokemus sukupuolesta ei vastaa yksiselitteisesti sitä, minkä yhteiskunta käsittää pojaksi?

Toisaalta yhteiskuntamme ylläpitää edelleen odotuksia siitä, millaisia poikien tulee olla ja kuinka heidän tulee käyttäytyä, ja nämä odotukset vaikuttavat niiden nuorten elämään, jotka ympäröivä yhteiskunta käsittää pojiksi. Pohdinnoistani huolimatta ajattelen edelleen, että näihin sukupuolittuneisiin odotuksiin saa ja pitää tarttua, eikä kaksijakoisen sukupuolijärjestelmän kyseenalaistaminen ole täysin ristiriidassa sen kanssa.

Yksi asia yllätti minut erityisesti tutkimusprosessin aikana. Ennen haastatteluja oletin, että äänenmurros ja sen vaikutus lauluhalukkuuteen olisi noussut haastatteluissa vahvemmin esille. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan maininnut äänenmurroksen vaikutusta paitsi erikseen kysyttäessä, vaikka lukemieni tutkimusten perusteella sillä voidaan olettaa olevan ainakin jonkin verran vaikutusta etenkin poikien lauluun. On mahdollista, että äänenmurros koetaan liian henkilökohtaiseksi tai jopa kiusalliseksi aiheeksi keskustella minun, lähes tuntemattoman aikuisen naisen, kanssa. On toki myös täysin mahdollista, että tutkimukseeni osallistuneet pojat eivät kokeneet äänenmurroksella olevan kovin suurta vaikutusta siihen, kuinka mielellään ja usein he laulavat, eivätkä siksi nostaneet aihetta esille.

Jäin pohtimaan myös sitä, eroavatko eri sukupuolten edustajien käsitykset laulamisesta lopulta kovinkaan paljon toisistaan. Osa tutkimukseen osallistuneista pojista ajatteli, että myös tytöt kokevat epävarmuutta samoista asioista kuin pojat. Jos jatkaisin aiheen tutkimista, olisin kiinnostunut selvittämään sitä, millaisia käsityksiä tytöillä on laulamisesta ja eroavatko ne käsitykset poikien tässä tutkimuksessa esiin tulleista käsityksistä. Olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, miten laulaminen näyttäytyy niille nuorille, joiden sukupuolikokemus asettuu jollain tapaa tämän kaksijakoisen luokittelun ulkopuolelle.

Haastatteluissa nousi esiin käsitys siitä, että pojat saattavat arastella laulamista vertaisryhmän asettamien paineiden takia, eivätkä pojat ehkä uskalla erottua joukosta laulamalla. Mielestäni teini-ikäisten poikien keskuudessa vallitsevien ryhmäpaineiden ja mahdollisesti myös maskuliinisuuden vaikutukset poikien laulamiseen ja muihin musiikkiharrastuksiin olisi myös syventymisen arvoinen tutkimusaihe.

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikunnan hankkeessa yläkouluikäisten poikien pohdinnoista nousi esiin selkeitä toiveita koulun aikuisille: he kaipasivat ymmärrystä sille, millaisia he teini-ikäisinä poikina ovat ja millaisessa maailmassa he elävät. Kaikkien opettajien, etenkin naisten, ei koettu ymmärtävän murrosikäisen pojan maailmaa. (Kupiainen ym., 2018, 131.) Koen, että pro gradu -projektini kokonaisuudessaan antoi minulle, naiselle ja tulevalle opettajalle, ajatuksia siitä, mitä yläkouluikäisen pojan päässä mahdollisesti liikkuu. Kohtaamiset yläkouluikäisten poikien kanssa tutkimushaastattelujeni merkeissä olivat ehdottomasti oman graduprojektini parasta antia, ja toivon, että työelämä antaisi minulle mahdollisuuksia samanlaisiin hetkiin nuorten kanssa: hetkiin, jolloin nuori kertoo rehellisesti omista ajatuksistaan ja minä kuuntelen, yrittäen parhaani mukaan ymmärtää.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (114–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, S. (2018). *Sukupuolittietoinen opetus peruskoulussa* (kandidaatintyö, Oulun yliopisto). Haettu 3.3.2022, saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201811093012>
- Anttila, M. (2006). Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. (2006). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta: Osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä*. (15—163.) Joensuu: Joensuu University Press.
- Ashley, M. (2009). How high should boys sing?: Gender, authenticity and credibility in the young male voice. Farnham, England: Ashgate Pub.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (10th anniversary ed.). New York: Routledge.
- Chong, H. J. (2010). Do we all enjoy singing? A content analysis of non-vocalists' attitudes toward singing. *Arts in Psychotherapy*, 37(2), 120–124. Haettu 15.2.2022, saatavilla: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.aip.2010.01.001>
- Clift, S. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3, 79–96. Haettu 1.3.2022, saatavilla: <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=51366533&site=ehost-live&scope=site>
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Berkeley: University of California Press.
- Demorest, S. M. (2000). Encouraging male participation in chorus. *Music Educators Journal*, 86(4), 38. Haettu 2.3.2022, saatavilla: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.2307/3399604>
- Demorest, S. M., Kelley, J. & Pfordresher, P. Q. (2017). Singing Ability, Musical Self-Concept, and Future Music Participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405–420. Haettu 2.3.2022, saatavilla: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/0022429416680096>
- Denison, C. & Denison, M. (2019). Uncovering Meaning & Identity through Voice Change. *Choral Journal*, 59(11), 28–37. Haettu 20.1.2022, saatavilla: <https://web-s-ebscohost->

com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=c5936627-8400-47e6-9175-6f117598e5a1%40redis

- Erikson, E.H. (1994). *Identity and the Life Cycle* (Reissued). New York: Norton.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- 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. Haettu 17.12.2021, saatavilla: <https://doi.org/10.1177/0022429414544748>
- Foulkes, E. (2021). An exploration into online singing and mindfulness during the COVID-19 pandemic for people with anxiety and/or depression. *International Journal of Community Music*, 14(2–3), 295–310. Haettu 1.3.2022, saatavilla: https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1386/ijcm_00049_1
- Freer, P. (2015). Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: Developing the possible selves of adolescent male singers. *British Journal of Music Education*, 32(1), 87–106. Haettu 23.2.2022, saatavilla: <https://doi.org/10.1017/S026505171400031X>
- Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education*, 22(1), 5–20. Haettu 22.2.2022, saatavilla: <https://doi.org/10.1017/S0265051704005960>
- Huuki, T., Kivijärvi, A. & Lunabba, H. (2018). Johdanto: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa Kivijärvi, A., Huuki, T. & Lunabba, H. (toim.) (2018). *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. (2000). *Panssaroitu maskuliinisuus: Mies, väkivalta ja kulttuuri*. Tampere University Press.
- Jokinen, A. (2010). Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L.-M. & Juvonen, T. (toim.) (2010). *Käsikirja sukupuoleen*. (128–139). Tampere: Vastapaino.
- Jorgensen, N. S. & Pfeiler, C. (2008). Successful Single-Sex Offerings in the Choral Department. *Music Educators Journal*, 94(5), 36–40. Haettu 2.3.2022, saatavilla: <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/00274321080940050109>
- Juhila, K. (julkaisuaika tuntematon). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 18.1.2022, saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/>

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Haettu 21.8.2020, saatavilla: http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf
- Kettunen, J. (julkaisuaika tuntematon). Fenomenografia. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 18.2.2022, saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehykset/fenomenografia/>
- Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kronqvist, E. & Pulkkinen, M. (2007). *Kehityopsykologia: Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Kupiainen, S., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Kortesoja, L. & Hotulainen, R. (2018). Osa 2: Tilanne yläkoulussa. Koulumenestykseen ja oppimiseen vaikuttavien yksilö-, luokka- ja koulutason tekijöiden tarkastelua. Julkaisussa Pöysä, S. & Kupiainen, S. (toim.) *Tytöt ja pojat koulussa. Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa?* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. (77—136). Haettu 4.1.2022, saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160787/36-2018-Tytot%20ja%20pojat%20koulussa.pdf?sequence=4>
- Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) (2009). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. (136—156.) Tampere: Vastapaino.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (8.8.1986/609). 5 §: Tasa-arvon toteuttaminen koulutuksessa ja opetuksessa. Haettu 21.2.2022, saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lamont, A., Daubney, A. & Spruce, G. (2012). Singing in primary schools: Case studies of good practice in whole class vocal tuition. *British Journal of Music Education*, 29(2), 251—268. Haettu 18.2.2022, saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051712000083>
- Lehtonen, M. (1995). *Pikku jättiläisiä: Maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa: Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu 20.2.2022, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:951-570-550-9>

- Lehtonen, J. (2010). "Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi" - heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) (2010). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (87—110). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, J. (2018). Ei-heteroseksuaalisten poikien ja transnuorten kokemukset ja valinnat koulutuksessa. Teoksessa Kivijärvi, A., Huuki, T. & Lunabba, H. (toim.) (2018). *Poikatutkimus*. (121—145). Tampere: Vastapaino.
- Leppihalme, I., Sunnari, V. & Lehto, E. (2019). Sukupuoli. Julkaisussa: SetSTOP (toim.) Johdanto oppimateriaaliin. (15–21). Haettu 2.12.2021, saatavilla: https://setstop.files.wordpress.com/2019/11/setstop_johdanto_oppimateriaaliin.pdf
- Lindeberg, A-M. (2009). Opiskelijan vokaalinen minäkuva. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Lohikoski, P., Putila, P., Sassi, E. & Viitamaa-Tervonen, O. (2007). Tasa-arvoa oppilaitoksiin. Toimintamalleja tasa-arvosuunnittelun tueksi. Haettu 17.3.2022, saatavilla: http://tina.tkk.fi/tietopankki/Uusi_opas.pdf
- Markova, D., Richer, L., Pangelinan, M., Schwartz, D. H., Leonard, G., Perron, M., Pike, G. B., Veillette, S., Chakravarty, M. M., Pausova, Z. & Paus, T. (2016). Age- and sex-related variations in vocal-tract morphology and voice acoustics during adolescence. *Hormones & Behavior*, 81, 84–96. Haettu 21.10.2020, saatavilla: <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.yhbeh.2016.03.001>
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28—49.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (2. laitos, 3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (277—288). Tampere: Vastapaino.
- Nieminen, L. (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Pösö, T., Rutanen, N., Vehkalahti, K., Pöso, T. & Lagström, H. (2010). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Haettu 11.2.2022, saatavilla: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_web.pdf
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto
- OECD (2018). PISA 2015. Results in Focus. Haettu 11.3.2021, saatavilla: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

- Opetushallitus. (1996). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994* (3. korj. p.). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Haettu 15.12.2021, saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu 19.5.2020, saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2019). Poikien oppimishaasteet ja –ratkaisut vuoteen 2025. OPH 2.0 -ennakoinnin kehittämisohjelman pilotointi. Haettu 30.11.2021, saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/poikien-oppimishaasteet-ja-ratkaisut-vuoteen-2025.pdf>
- Orton, A. & Pitts, S. E. (2019). Adolescent perceptions of singing: exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research*, 21(1), 40–51. Haettu 29.11.2021, saatavilla: <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1507019>
- Otto, S. (2021). The complexity of peer pressure among teenagers. *Servamus Community-Based Safety & Security Magazine*, 114(10), 74–75. Haettu 18.2.2022, saatavilla: <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=152728814&site=ehost-live&scope=site>
- Pajamo, R. (2009). Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry
- Pedersen, M. (1997). *Biological development and the normal voice in puberty*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Peltola, M. & Phoenix, A. (2018). Sukupuolinäkökulma ja intersektionaalisuus: 11–14-vuotiaiden poikien maskuliinisuudet koulussa. *Kasvatus*, 49(3), 225—231. Haettu 16.2.2022, saatavilla: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-2526047>
- Petrovič, M. (2019). Group Singing and Collective Identity. *Glasbeno*, 30, 57–71. Haettu 17.2.2022, saatavilla: <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=139620221&site=ehost-live&scope=site>
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II: Oppiaineiden opetussuunnitelmat (1970). Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). 2 §: Opetuksen tavoitteet. Haettu 21.2.2022, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Phoenix, A., Frosh, S. & Pattman, R. (2003). Producing Contradictory Masculine Subject Positions: Narratives of Threat, Homophobia and Bullying in 11–14 Year Old Boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), 179–195. Haettu 20.2.2022, saatavilla: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/1540-4560.t01-1-00011>
- Pihkanen, T. (2010). Let the children sing. Teoksessa Rikandi, I. (toim.) (2010). *Mapping the common ground. Philosophical perspectives on Finnish music education*. Helsinki: BTJ.
- Potter, J. & Sorrell, N. (2012). *A History of Singing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, L-M. (2010). Sukupuoli ja seksuaalisuus, erosta eroihin. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. (21–38). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (2010). *Haastattelun analyysi*. (424—431). Tampere: Vastapaino.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018. Insights and Interpretations. Haettu 11.3.2021, saatavilla: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset* ([Uud. p.]). Tampere: Vastapaino.
- Stavrou, N.E. & Papageorgi, I. (2021). 'Turn up the volume and listen to my voice': Students' perceptions of music in school. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 366-385. Haettu 27.1.2022, saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1177/1321103X20929709>
- Suomi, H. (2009). Muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu 27.1.2021, saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7765-8>
- Sweet, B. (2010). A Case Study: Middle School Boys' Perceptions of Singing and Participation in Choir. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 5–12. Haettu 20.2.2022, saatavilla: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/8755123310361770>

- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (2007). Johdanto. Teoksessa: Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. (7–12). Tampere: Juvenes Print.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. (2010). Sukupuolittietoinen tasa-arvokasvatus - vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) (2010). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 25—40) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S., (toim.) (2010). *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s.13—20) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Teräs, L. (2005). Millainen on tyttö tai poika – sukupuolistereotyyppioiden vaikutus minäkäsitykseen ja tasa-arvoon. Teoksessa Leinonen, E. (toim.) (2005). *Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt – sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen*. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vainiola, I. (2010). *Miksi pojat eivät laula?* (pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu 21.2.2022, saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201002181260>
- Weaver-Hightower, M. (2003). The "Boy Turn" in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research* 73:4, 471—498. Haettu 17.2.2022, saatavilla: <https://doi.org/10.3102/00346543073004471>
- Willis, E. C. & Kenny, D. T. (2008). Effect of Voice Change on Singing Pitch Accuracy in Young Male Singers. *Journal of Interdisciplinary Music Studies*, 2(1/2), 111–119. Haettu 17.2.2022, saatavilla: <http://pc124152 oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=36994685&site=ehost-live&scope=site>
- Wulff, V., Hepp, P., Wolf, O. T., Fehm, T. & Schaal, N. K. (2021). The influence of maternal singing on well-being, postpartum depression and bonding - a randomised, controlled trial. *BMC Pregnancy & Childbirth*, 21(1), 1–15. Haettu 1.3.2022, saatavilla: <https://doi-org.pc124152 oulu.fi:9443/10.1186/s12884-021-03933-z>

Liite 1 / Tutkimuslupalomake huoltajille

Hyvä huoltaja!

Olen maisterivaiheen luokanopettaja- ja musiikinopettajaopiskelija Oulun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunnassa. Teen pro gradu -tutkielmaa siitä, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä pojilla on laulamista. Yhtenä tutkielmani osana on haastattelututkimus, jossa yläkouluikäiset pojat saavat kertoa omista ajatuksistaan, näkemyksistään ja kokemuksistaan laulamiseen liittyen. Tutkimukseen osallistuvan henkilön ei kuitenkaan tarvitse olla esimerkiksi erityisen kiinnostunut laulamista, vaan kaikki ajatukset ovat tärkeitä.

Haastattelut tulevat kestämään 20–40 minuuttia ja ne toteutetaan koulupäivän aikana senhetkinen koronavirustilanne huomioiden. Haastattelut nauhoitetaan. Kerättyä aineistoa tullaan käyttämään vain tässä tutkimuksessa. Käsittelen haastateltavien tietoja erityisellä varovaisuudella ja ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkielmassani haastateltavat ovat anonyymeja eikä heidän nimiään tai muita henkilötietoja tuoda esille. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Mikäli teillä on jotain kysyttävää tutkimuksesta, pyydän teitä olemaan minuun yhteydessä sähköpostitse.

Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Sanni Antikainen

(yhteystiedot)

Annan huollettavalleni luvan osallistua haastattelututkimukseen.

Huollettavan nimi

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2 / Haastattelukysymykset

- Millaisia ajatuksia sinulla on laulamisesta?
- Pidätkö itse laulamisesta ja haluatko laulaa? Miksi/miksi et?
- Ovatko ajatukset laulamisesta muuttuneet jossain vaiheessa elämää?
- Millaisia kokemuksia sinulla on koulussa laulamisesta?
- Millaisissa tilanteissa laulat?
- Liittyykö sukupuoli jollain tavalla laulamiseen?