



jamk

Nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulutunneilla taiteen perus- opetuksessa ja toisen asteen koulutuk- sessa

Annika Myllyoja

Opinnäytetyö, AMK
Kesäkuu 2022
Kulttuuriala
Musiikkipedagogi (AMK)

Myllyoja, Annika

Nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulutunneilla taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kesäkuu 2022, 76 sivua.

Kulttuuriala. Musiikkipedagogin tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyö AMK.

Julkaisun kieli: suomi

Verkkojulkaisulupa myönnetty: kyllä

Tiivistelmä

Nuotinlukutaito on yksi opetuksen tavoite sekä taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) että toisen asteen musiikkialan perustutkinnon perusteissa (2020). Tavoitteiden toteutuminen vaatii myös pop/jazz-laulunopettajalta nuotinluvun opettamisen taitoja. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia tämänhetkistä pop/jazz-laulajien nuotinlukutaidon opettamista taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa ja kerätä materiaalia, jonka pohjalta pop/jazz-laulunopettajat pystyvät kehittämään omaa nuotinlukutaidon opetustaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmillä käyttäen puolistrukturoitua teemahaastattelua ja teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Haastatteluun osallistui yhteensä viisi pop/jazz-laulunopettajaa taiteen perusopetuksesta ja musiikkialan perustutkinnosta.

Tutkimuksesta selvisi, että pop/jazz-laulunopettajat olivat itse saaneet vaihtelevaa opetusta nuotinlukemiseen liittyen. He kaikki kokivat nuotinlukutaitojensa olevan muuten hyvät, mutta prima vista -taidoissa toiset kokivat olevansa hyviä ja toiset eivät kovin hyviä. Tutkittavat opettivat nuotinluku- ja prima vista -taitoa vaihtelevasti sekä määrän että keinojen ja menetelmien suhteen. Käytössä olivat esimerkiksi solmisaatiotavut, numerot, sävelnimillä laulaminen ja peruskolmisointuun pohjautuva lähestymistapa. Suurimmiksi nuotinlukutaidon opettamisen haasteiksi nousivat oppilaiden huono asenne ja motivaation puute, oppilaslähtöisyyden toteuttaminen, oppilaiden oppimisvaikeudet, nuottimateriaalin puute ja lauluinstrumentin ja sen tekniikan oppimisen irrallisuus nuotinluvusta. Tutkittavat pitivät nuotinluvun opettamista taiteen perusopetuksessa melko tärkeänä ja toisen asteen koulutuksessa tärkeänä. Tarpeellisuutta perusteltiin sillä, että se nopeuttaa työskentelyä, tuo lisää työmahdollisuuksia ja on tärkeä tapa välittää tietoa.

Tutkimuksen johtopäätösten avulla pystyttiin osoittamaan, että nuotinluku on tärkeä taito pop/jazz-laulajille taiteen perusopetuksessa ja etenkin toisen asteen koulutuksessa. Lisäksi osoitettiin, että pop/jazz-laulunopettajilla on keinoja opettaa nuotinluku- ja prima vista -taitoja, mutta selkeästi oli nähtävissä myös tarve lisätä opettajien työkaluvalikoimaa ja antaa opettajille ratkaisuja haasteisiin, joita he kokevat opetuksessaan.

Avainsanat (asiasanat)

nuotinluku, prima vista, opettaminen, taiteen perusopetus, toisen asteen koulutus, teemahaastattelu, pop/jazz-laulunopettaja

Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)

Myllyoja, Annika

Teaching how to read music in pop/jazz singing lessons in basic education in the arts and in upper secondary level education

Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences, June 2022, 76 pages.

Culture. Degree programme in Music Pedagogue. Bachelor's thesis.

Permission for web publication: Yes

Language of publication: Finnish

Abstract

Teaching how to read music is one of the goals in basic education in the arts and in vocational qualification in music. To meet these goals pop/jazz singing teachers also need to have the skill set to teach music reading. The purpose of this study was to find out how pop/jazz singing teachers teach music reading in basic education in the arts and in vocational qualification in music at present and to collect material that would help pop/jazz singing teachers to develop their teaching in music reading.

Methods of qualitative research such as theme interviews and theory-oriented approach were used. Five pop/jazz singing teachers in basic education in the arts and in vocational qualification in music were interviewed.

The study revealed that pop/jazz singing teachers themselves had been taught music reading in various ways. The teachers felt that their music reading skills, except sight-singing skills, are good. The sight-singing skills varied between teachers. Some of the teachers described their sight-singing skills "good" and others "not so good". The teachers used different amounts of time to teach how to read music. They taught music reading in various ways and methods. For example, they used solmization, numbers, letter names and the tonic chord based system. The biggest challenges in teaching how to read music were the bad attitude of the students and the lack of motivation, how take into account the student-centered learning, the learning difficulties of the students, the lack of sheet music material and the fact that the singing technique was usually taught without using sheet music. The teachers thought that it was quite important to teach music reading in basic education in the arts and it was important in upper secondary education. The reasons were that the music reading skills make learning and training faster, bring more job opportunities and are a way of communication.

The conclusion of the study was that music reading skills are important for pop/jazz singers in basic education in the arts and in upper secondary education. The study also showed that pop/jazz singing teachers already have skills to teach music reading, but there could be more, and teachers would need more solutions to the challenges they are facing when teaching how to read music.

Keywords/tags (subjects)

reading of music, prima vista, sight-singing, teaching, basic education in the arts, upper secondary education, focused interviews, pop/jazz singing teacher

Miscellaneous (Confidential information)

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimusasetelma	5
2.1	Aiemmat tutkimukset nuotinlukutaidosta	6
2.2	Aiheen rajaus.....	7
2.3	Tietoperustan hankkiminen	8
2.4	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	8
3	Nuotinluku- ja prima vista -taito pop/jazz-laulussa.....	9
3.1	Nuotinluku- ja prima vista -taidon tarpeellisuus.....	10
3.2	Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen haasteet.....	10
4	Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen menetelmät.....	11
4.1	Ääni ennen symbolia	12
4.2	Sävelkorkeutta edustavat menetelmät.....	13
4.2.1	Relatiivinen solmisaatio	14
4.2.2	Absoluuttinen solmisaatio	16
4.3	Rytmiä edustavat menetelmät.....	17
4.3.1	Laskeminen	17
4.3.2	Rytmitavut	18
5	Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen metodit ja lähestymistavat	19
5.1	Kodály-metodi	19
5.2	Dalcrozen lähestymistapa	22
5.3	Gordonin musiikin oppimisen teoria.....	24
6	Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettaminen käytännössä.....	27
6.1	Esinotaatiollinen oppitunti.....	28
6.2	Tahtilajit ja niiden opettaminen.....	30
6.3	Nuottien nimet ja niiden opettaminen	32
6.4	Sävellajit ja niiden opettaminen	33
6.5	Oppilaan motivoiminen.....	35
7	Tutkimuksen toteutus.....	38
7.1	Laadullinen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa	39
7.2	Tutkittavien taustatiedot	40
7.3	Aineistonkeruumenetelmä	40
7.3.1	Aineiston soveltavuus ja luotettavuus	41
7.3.2	Kysymysten laatiminen puolistrukturoituun temahaastatteluun	42

7.3.3	Saatekirje	42
7.4	Aineiston analyysi.....	43
7.5	Eettisyys ja luotettavuus	45
8	Tutkimuksen tulokset	45
8.1	Tutkittavien oma nuotinlukutaito	46
8.2	Nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulutunneilla	47
8.2.1	Nuotinluvun opettamisen keinot ja työkalut	47
8.2.2	Prima vista -taidon opettamisen keinot ja työkalut	48
8.2.3	Nuotinluvun opetuksen taustalla vaikuttavat lähestymistavat.....	49
8.2.4	Nuotinluvun opettamiseen käytetty aika	49
8.2.5	Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjaaminen	50
8.3	Nuotinlukutaidon opettamisen haasteet.....	51
8.4	Nuotinlukutaidon ja sen opettamisen tarpeellisuus.....	51
9	Tulosten tarkastelu	52
9.1	Tutkittavien oma nuotinlukutaito	52
9.2	Nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulutunneilla	53
9.3	Nuotinlukutaidon opettamisen haasteet.....	54
9.4	Nuotinlukutaidon ja sen opettamisen tarpeellisuus.....	55
9.5	Yhteenveto johtopäätöksistä	56
10	Pohdinta.....	57
10.1	Eettisyyden ja luotettavuuden toteutuminen	58
10.2	Kehittämis- ja jatkotutkimusehdotukset.....	59
10.3	Tämän tutkimuksen merkitys.....	60
Lähteet	62
Liitteet	66
Liite 1.	Haastattelukysymykset.....	66
Liite 2.	Saatekirje	67
Liite 3.	Taulukot haastatteluista	68
Kuviot		
Kuvio 1.	Käsimerkit.....	15
Kuvio 2.	Kuvionuotit.....	16
Kuvio 3.	Esinotaatiollinen esimerkkitunti	29

Taulukot

Taulukko 1. Esimerkki yläluokasta, pelkistämisestä ja alaluokkien muodostamisesta	44
Taulukko 2. Nuotinlukutaidosta saatu opetus	68
Taulukko 3. Oma nuotinluvun ja prima vista -taidon taso.....	69
Taulukko 4. Nuotinluvun opetuksen keinot.....	70
Taulukko 5. Prima vista -taidon opetuksen keinot	71
Taulukko 6. Nuotinluvun opetuksen taustalla vaikuttavat lähestymistavat	72
Taulukko 7. Nuotinluvun opetukseen käytetty aika taiteen perusopetuksessa	73
Taulukko 8. Nuotinluvun opetukseen käytetty aika toisen asteen koulutuksessa.....	73
Taulukko 9. Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjaaminen taiteen perusopetuksessa.....	74
Taulukko 10. Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjaaminen toisella asteella	74
Taulukko 11. Nuotinluvun opettamisen haasteet	75
Taulukko 12. Nuotinlukutaidon tärkeys.....	76

1 Johdanto

Pop/jazz-laulajien nuotinlukutaito ei kulje käsi kädessä instrumenttitaitojen kanssa. Käytännössä lauluoppilaat laulavat paljon haastavampia kappaleita kuin mihin heidän nuotinlukutaitonsa riittäisivät. Vaikka oppilaalla olisi kappaleen nuotit edessään ja hän seuraisi niitä laulaessa katseellaan, on opettajan mahdotonta tietää, lukeeko oppilas nuottia vai pelkkiä laulun lyriikoita. Monien laulujen melodiat on helppo oppia ulkoa kuulonvaraisesti, jolloin oppilas voi laulaa kokonaisen kappaleen tukeutuen pelkästään laulun sanoihin. Kuulonvarainen oppiminen on helpottunut viime vuosina myös käytännön tasolla, kun lähes kaikki maailman musiikki on saatavilla kuunneltavassa muodossa vain parilla klikkauksella ja kuunneltavan kappaleen tempon hidastaminen ja sävellajin vaihtaminen onnistuu myös yhtä helposti.

Nuotinlukutaidon oppimista kuitenkin vaaditaan taiteen perusopetuksessa ja musiikkialan perustutkinnossa toisella asteella. Sekä taiteen perusopetuksen yleisen että laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) asetetaan opetuksen tavoitteeksi ohjata oppilasta musiikin merkitystapojen ymmärtämiseen ja lukemiseen. Lisäksi laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa asetetaan opetuksen tavoitteiksi musiikin luku- ja kirjoitustaitojen kehittäminen, nuotintunnetun musiikin monipuolinen tarkastelu eri näkökulmista sekä musiikin hahmotustaitojen tuntemus muusikkouden kehittämisessä. Toisen asteen musiikkialan perustutkinnon perusteissa (2020) on ammattitaitovaatimuksena, että opiskelija osaa soittaa tai laulaa nuottien tai muun esitysmateriaalin pohjalta sekä osaa käyttää musiikin luku- ja kirjoitustaitoja ja tunnistaa musiikin merkintätapoja musiikin tyyli- ja rakenteita hahmottaakseen.

Sekä taiteen perusopetuksessa että toisella asteella oppilaat osallistuvat musiikin hahmotusaineiden tunneille, joilla keskitytään musiikin luku- ja kirjoitustaitojen eli siis myös nuotinlukutaidon oppimiseen. Hahmotusaineiden tunneilla saadut tiedot ja taidot jäävät kuitenkin helposti irrallisiksi, jos niitä ei sovelleta käytäntöön instrumenttitunneilla. Tämä vähentää myös oppilaan motivaatiota oppia nuotinlukutaitoa.

Tämä opinnäytetyö käsittelee pop/jazz-laulajien nuotinlukutaitoa sekä sen opettamista taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen musiikkialan ammattitutkinnossa: opetetaanko nuotinlukutaitoa laulutunneilla tavoitteellisesti ja johdonmukaisesti, mitä keinoja ja menetelmiä nuotinlukutaidon opettamiseen käytetään ja mitä haasteita nuotinlukutaidon opetuksessa on.

Nuotinlukutaidon hyödyistä ja opetustavoista laulussa löytyy tutkittua tietoa etenkin kuorolaulun osalta. Tässä opinnäytetyössä sovelletaan näistä tutkimuksista saatua tietoa pop/jazz-laulun yksilö- ja pienryhmäopetukseen.

Mielenkiintoni nuotinlukutaidon opettamiseen kumpuaa omista kokemuksistani. Harrastaessani laulua taiteen perusopetuksessa, minulle ei opetettu nuotteja tai nuoteista laulamista ollenkaan laulutunneilla, vaan pelkästään musiikin hahmottamisen tunneilla. Suorittaessani laulusta 2/2-tutkintoa oli yksi tutkinnon osa kuitenkin nuoteista laulaminen, ja hahmotuksen tuntien tehtävistä poiketen tämä kappale täytyi laulaa laulun sanoilla. Vaikka pääsin tämän tutkinnon osan ensiyrittämällä läpi, olen jälkeen päin miettinyt, miksei yhtä kokonaista tutkinnon osaa harjoiteltu ollenkaan etukäteen laulutunnilla. Siirtyessäni opiskelemaan musiikkia toiselle asteelle sain taas täysin päinvastaisen kokemuksen. Nuoteista laulamista lähdettiin opettamaan alusta asti sekä musiikin hahmottamisen tunneilla että laulutunneilla. Musiikin hahmottamisen tunneilla opetettiin työkalut, joita hyödynnettiin hahmottamisen tuntien lisäksi laulutunneilla viikoittain. Oppimista tuettiin lisäksi omassa treenissä tehtävillä harjoituksilla, jolloin nuotinlukutaitoa tuli harjoiteltua joka päivä. Tämän myötä sain kokemuksen siitä, että kyseessä oli taito, jonka voi harjoittelemalla oppia, eikä taito, jonka joko osaa tai ei osaa. Päästessäni ammattikorkeakouluun opiskelemaan musiikkipedagogiksi tapasin paljon pop/jazz-laulajia, jotka olivat tulleet muista toisen asteen musiikkioppilaitoksista, ja keskusteltuani heidän kanssaan yllätyin siitä, kuinka vaihtelevasti ja monin menetelmin eri kouluissa opetettiin nuotinlukutaitoa.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, millä keinoilla ja menetelmillä pop/jazz-laulunopettajat opettavat nuotinlukua, kuinka tärkeänä opettajat pitävät tämän taidon opettamista, kuinka paljon näiden taitojen opettamiseen käytetään aikaa ja mitä haasteita nuotinlukutaidon opetuksessa on. Lisäksi opinnäytetyöni avulla oppilaitokset voivat yhtenäistää opetustaan näistä taidoista ja saada ideoita, miten nuotinlukutaitoa voidaan opettaa pop/jazz-laulajille.

2 Tutkimusasetelma

Olen saanut toisella asteella nuotinlukutaidon opetusta musiikin hahmottamisen tuntien lisäksi bändi- ja laulutunneilla. Nuotinlukutaidon opettamisen integrointi muihin aineisiin ja etenkin laulutunneille osoittautui hyväksi tavaksi oppia nuotinlukutaitoa kokonaisvaltaisesti. Kyseisessä oppilaitoksessa hyödynnettiin Kodály-metodista tuttuja työkaluja kuten solmisaatio- ja rytmitavuja.

Nämä keinot olivat tehokkaita ja saavuttivat hyviä tuloksia riippumatta opiskelijan pääinstrummentista. Ammattikorkeakoulussa käymäni keskustelut muiden pop/jazz-laulunopiskelijoiden kanssa toivat ilmi, että nuotinlukutaidon opetusta järjestetään ja painotetaan eri oppilaitoksissa hyvin eri tavoin. Kaikissa kouluissa sitä opetetaan, mutta keinot ja opetuksen määrä vaihtelevat.

Nuotinlukutaidon opetus on ajankohtainen aihe, sillä enenevässä määrin musiikkia ja etenkin pop/jazz-laulua pystyy opiskelemaan esimerkiksi teknologian avulla tietämättä nuoteista mitään. Nuotinlukutaidon saavuttaminen on kuitenkin yhtenä tavoitteena sekä taiteen perusopetuksessa että toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa. Pop/jazz-laulunopettajat tarvitsevat siis keinoja ja työkaluja, joilla opettaa nuotinlukutaitoa innostavasti, motivoivasti ja johdonmukaisesti. Tästä aiheesta ei ole tehty tutkimusta pop/jazz-laulunopettajien näkökulmasta, joten tällä opinnäytetyöllä on lisäksi uutuusarvoa nuotinluvun opettamiseen.

Pop/jazz-laulunopettajat voivat myös hyödyntää tätä opinnäytetyötä kattavana tietopakettina, josta he saavat uusia ideoita, työkaluja, keinoja ja näkökulmia nuotinluvun opettamiseen. Tämän perusteella tämä tutkimus on merkittävä alan kehitykselle.

2.1 Aiemmat tutkimukset nuotinlukutaidosta

Nuotinlukutaidosta ja sen opettamisesta on tehty paljon tutkimuksia. Tutustuessani aiheeseen löysin myös opinnäytetöitä nuotinlukutaidon opettamisesta, mutta ne eivät koskeneet nuotinlukutaidon opettamista pop/jazz-laulutunneilla taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa.

Lauri Pulakka on tehnyt Metropolia Ammattikorkeakouluun (YAMK) opinnäytetyön ”Teoria käytäntöön laulutunnilla: Musiikin hahmotusaineiden sisältöjen integrointi laulunopetukseen ja integroinnin mahdollisuudet 2017 OPS-perusteiden tavoitteiden saavuttamisessa”. Pulakan opinnäytetyö käsittelee samaa aihetta kuin tämä opinnäytetyö, mutta tutkimus koskee vain taiteen perusopetusta ja siinä on tutkittu opettajien sijasta opiskelijoiden näkökulmaa aiheeseen. Myös tietoperusta painottuu enemmän taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja sen taustalla vaikuttaviin oppimiskäsityksiin, kuten konstruktivistiseen pedagogiikkaan, kuin konkreettisiin nuotinlukutaidon opettamiseen käytettyihin työkaluihin ja menetelmiin. (Pulakka 2019.)

Nuotinlukutaidon opettamisesta soittotunneilla löytyi useita opinnäytetöitä, joissa käsiteltiin ai-
hetta instrumentin soittamisen näkökulmasta. Esimerkiksi Hanna Partasen Lahden ammattikorkea-
kouluun tekemässä opinnäytetyössä ”C niin kuin Cecilia: Nuotinlukutaidon oppimisen prosessista”
tutkitaan nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamista alkeistason pianotunneilla Fittsin taitojen
oppimisen mallin avulla. (Partanen 2016.)

2.2 Aiheen rajaus

Tämän opinnäytetyön tutkimuskohteeksi rajattiin pop/jazz-laulunopettajat taiteen perusopetuk-
sessa ja toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa. Rajauksen ulkopuolelle jäivät esimerkiksi am-
mattikorkeakoulun ja yksityisten tahojen pop/jazz-laulunopettajat sekä muiden instrumenttien
opettajat.

Rajaus tehtiin koskemaan taiteen perusopetuksen ja toisen asteen musiikkialan perustutkintoa,
koska sekä taiteen yleisen että laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) että toi-
sen asteen musiikkialan perustutkinnon perusteissa (2020) tavoitteena on nuotinlukutaidon kehiti-
täminen. Tällöin voidaan olettaa, että nuotinlukutaitoa opetetaan jossain muodossa myös instru-
menttitunneilla. Samaa oletusta ei voida tehdä yksityisten tahojen pitämistä pop/jazz-
laulutunneista. Lisäksi tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella nuotinlukutaidon opettamista läh-
tien täysin alkeista liikkeelle, jolloin ammattikorkeakoulujen pop/jazz-laulunopettajat rajautuivat
automaattisesti pois.

Muiden instrumenttien opettajat rajattiin pois siksi, että soitinta soittaessa nuotinlukemisen ja
prima vista -taidon opettamisen lähtökohdat ovat täysin erilaiset kuin pop/jazz-laulussa. Soittajat
pystyvät painamaan tiettyä kosketinta tai tiettyä kohtaa otelaudasta ja tietämään varmuudella,
minkä äänen he soittavat. Laulaja ei pysty laulamaan tiettyä säveltä varmuudella ilman ulkoista
apua, ellei laulajalla ole absoluuttista sävelkorvaa, jota useimmilla ei ole.

Tutkimukseen haluttiin sisällyttää nuotinlukutaito kokonaisuudessaan koskien siis sekä prima vista
-taitoa ja nuoteista laulamista että esimerkiksi nuotin lukemista rakennemerkkien ja muiden sym-
boleiden kuin varsinaisten nuottien osalta. Nuotinluvun opettaminen rajattiin neljän teeman ym-
päriksi: tutkittavien omat kokemukset nuotinluvusta, nuotinluvun opettamiseen käytetyt keinot ja
menetelmät pop/jazz-laulutunneilla, pop/jazz-laulajien nuotinluvun opetukseen liittyvät haasteet

sekä nuotinlukutaidon tärkeys pop/jazz-laulajille. Rajauksen ulkopuolelle jäi esimerkiksi nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulajille musiikin hahmotusaineiden tunneilla.

2.3 Tietoperustan hankkiminen

Tämän opinnäytetyön tietoperusta hankittiin hyödyntämällä muiden nuotinlukutaitoa käsittelevien opinnäytetöiden ja pro gradu -tutkielmien lähteitä. Lisäksi lähdeaineistoa kerättiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun tiedonhakukoulutuksessa saatujen taitojen avulla muun muassa Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjaston tietokannoista. Suomenkielisiä luotettavia lähteitä nuotinlukutaidon opettamisesta on melko vähän, joten suurin osa tässä työssä käytetystä lähdekirjallisuudesta on englanninkielistä. Löydetyistä aineistosta pyrittiin valitsemaan uusimmat, tutkimuksen kannalta merkityksellimmät lähteet noudattaen lähdekriittisyyttä. Osa lähteistä on kuitenkin kymmenien vuosien takaa, koska esimerkiksi nuotinlukutaidon opetuksen metodeista ja lähestymistavoista halettiin käyttää mahdollisuuksien mukaan menetelmien kehittäjien alkuperäisteoksia ja toisaalta kyseisten metodien ja lähestymistapojen sisältö ei ole juurikaan muuttunut vuosien saatossa.

Lähteiden hakemiseen käytettiin suomenkielisinä hakusanoina muun muassa seuraavia: nuotinlukeminen, nuotinlukutaito, prima vista -taito, taitojen opettaminen, taitojen oppiminen ja motivaatio. Englanninkielisiä hakutermejä olivat esimerkiksi sight-singing, learning to sight-sing, teaching sight-singing, music reading, learning to read music, teaching to read music, Kodály method, Dalcroze approach ja Gordon's music learning theory. Samoista aiheista etsittiin lähteitä fyysisistä kirjoista, e-kirjoista ja kansainvälisistä artikkeleista. Tietokantoina käytettiin esimerkiksi Ellibs Librarya, Proquestia ja Sage Journalsia. Näistä tietokannoista ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjastosta saatiin edellä mainittuja hakusanoja käyttämällä rajattua tämän opinnäytetyön tietoperustassa käytetty lähdeaineisto relevantteihin ja luotettaviin lähteisiin.

2.4 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia pop/jazz-laulajien nuotinlukutaidon opettamista taitteen perusopetuksessa ja toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa ja vertailla niitä tietoperustaan. Teoreettiseksi viitekehyykseksi valitut nuotinlukutaidon opettamiseen käytetyt keinot ja lähestymistavat luovat perustan tälle tutkimukselle ja antavat vertailukohdan sille, miten

nuotinlukutaidon opettaminen on tällä hetkellä järjestetty pop/jazz-laulutunneilla. Tutkimuksesta saatujen tulosten ja teoriataustan vertailu tehdään luvussa 9.

Toisena tavoitteena oli kerätä tähän opinnäytetyöhön materiaalia, jonka pohjalta pop/jazz-laulunopettajat pystyvät kehittämään omaa nuotinlukutaidon opetustaan. Pyrkimyksenä on, että tämän työn avulla nuotinlukutaidon opettaminen nähtäisiin tärkeänä osana pop/jazz-laulutuntien sisältöä ja nuotinlukeminen nähtäisiin taitona, jota on mahdollista opettaa innostavasti ja jonka jokainen laulaja voi oppia säännöllisellä harjoittelulla ja oikeita työkaluja käyttämällä. Tästä opinnäytetyöstä pop/jazz-laulunopettajat saavat esimerkkejä, ideoita ja tietoperustaa edistääkseen omaa nuotinlukutaidon opetustaan.

Tutkimuksessa pyrittiin löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaiset nuotinlukutaidot pop/jazz-laulunopettajilla itsellään on?
2. Millä keinoilla ja menetelmillä pop/jazz-laulunopettajat opettavat nuotinlukua?
3. Mitä haasteita pop/jazz-laulajien nuotinlukutaidon opettamisessa on?
4. Kuinka tärkeää nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulajille on?

3 Nuotinluku- ja prima vista -taito pop/jazz-laulussa

Nuotinluku määritellään lyhyesti nuottikirjoituksen tulkitsemiseksi (Finto 2020). Zoltán Kodály on kuvaillut nuotin lukemista kykynä katsoa nuottia ja ajatella ääntä (Choksy 1988, 11). Myös Gordon on kuvaillut nuotin lukemista samankaltaisesti. Hänen mukaansa nuotin lukeminen on kyky antaa tarkoitus nuotissa nähdylle asioille ennen kuin ne esitetään tai kuullaan tai samaan aikaan, kun niitä kirjoitetaan (Gordon 1997, x). Yksinkertaisimmillaan nuottikirjoituksen tulkitsemiseen riittää nuottien sävelkorkeuksien ja keston tulkitseminen laulamalla nuottiin kirjoitetussa sävel- ja tahtilajissa eli toisin sanoen kappaleen melodian soittaminen tai laulaminen. Pidemmälle vietäessä nuottikirjoituksesta tulkitaan myös muita musiikillisia symboleita, jotka kuvaavat muun muassa kappaleen tempoa ja harmoniaa sekä yksittäisten nuottien ja fraasien dynamiikkaa ja artikulaatiota.

Prima vista -termi on italiaa ja voidaan kääntää suomeksi ensi näkemältä. Prima vista tarkoittaa siis suoraan nuoteista soittamista tai laulamista ilman edeltävää valmistautumista (Finto 2020). Käytännössä usein prima vista -tehtävää edeltää lyhyt parin tai muutaman minuutin valmistautuminen, jonka aikana laulaja käy prima vista -kappaleen mielessään tai ääneen läpi ennen varsinaista

suoritusta. Pop/jazz-laulussa prima vista -tehtävä lauletaan yleensä nuottiin kirjoitetuilla sanoilla säestyksen kanssa.

3.1 Nuotinluku- ja prima vista -taidon tarpeellisuus

Pop/jazz-laulajan nuotinluku- ja prima vista -taitojen hallitsemisen tarpeellisuus ja tärkeys käy ilmi monissa lähteissä sekä laulajan itsensä että laulajan työkavereiden kuten soittajien näkökulmasta. Sekä Demorest (2001, 1) että Sjoerdsma (2003, 131) perustelevat nuotinluku- ja prima vista -taitojen sekä yleisesti musiikin luku- ja kirjoitustaitojen oppimista laulajan musiikillisen itsenäisyyden saavuttamisella. Musiikillisen itsenäisyyden saavuttaminen on tärkeää jo itsessään, mutta myös siksi, että se on taiteellisuuden alku (Sjoerdsma 2003, 132) ja se lisää laulajan itsevarmuutta (Demorest 2001, 1). Sekä laulajalle itselleen että laulajan työkavereille laulajan hyvä nuotinluku- ja prima vista -taito edustaa myös tehokkuutta. Laulaja saa paremman hyödyn irti esimerkiksi laulutunneistaan, kun tunneilla ei tarvitse käyttää aikaa kappaleen nuottien opetteluun, vaan voidaan keskittyä sen sijaan esimerkiksi tyylinmukaisuuteen ja ilmaisuun (Sjoerdsma (2003, 132). Nuotinlukutaito auttaa myös oppimaan ja yhdistämään musiikkia nopeasti ja varmasti (Ware 2000, 25). Lisäksi Gerald White tuo esiin Hennyn (2011, 9) kirjoittamassa lehtihaastattelussa, että nuotinlukutaito auttaa laulajia kommunikoimaan kunnolla toisten muusikoiden kanssa. Nuotinlukutaito on siis monella tapaa erittäin tärkeä osa laulajan musiikillista ammattipätevyyttä.

3.2 Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen haasteet

Vaikka nuotinluku- ja prima vista -taitoa pidetään tärkeänä, sen opettamiseen käytetään vain harvoin merkittävästi aikaa. Demorest (2001, 1) esittää tälle kaksi syytä. Ensinnäkin opettaja opettaa niin kuin häntä itseään on opetettu. Kun opettajalle itselleen ei ole opetettu kyseistä asiaa, häneltä puuttuu taidot ja tietoisuus opettaa sitä. Tämän korjaamiseksi opettajia itseään täytyy siis ensin opettaa. Toiseksi opettaja ei välttämättä itse ole hyvä nuotinlukija, jolloin hänen epävarmuutensa tällä alueella estää opettamasta nuotinluku- ja prima vista -taitoa. (Mts. 1.) Tämän syyn poistamiseksi Demorest (2001, 1) antaa helpon ratkaisun: opettajan täytyy tiedostaa, että opettaessaan prima vista -taitoa ei hänen itsensä tarvitse sillä hetkellä käyttää prima vista -taitoaan. Opettaja on siis jo itse opetellut prima vista -kappaleen etukäteen. Opettaja voi kääntää myös oman epävarmuutensa eduksi, sillä usein opettajat, joilla on huonot prima vista -taidot, ovat parhaita opettajia,

koska he tiedostavat oppilaiden vaikeudet. Lisäksi opettajan omat prima vista -taidot usein karttuvat opettaessa. (Mts. 1–2.)

Opettajilta itseltään kysyttäessä syytä nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen puuttumiseen, he sanovat uskovansa oppilaiden pitävän prima vista -taidon harjoittelua tylsänä ja pelkäävät, että se vähentää oppilaiden motivaatiota. Näin käykin, jos opettaja esittää prima vista -taidon opetteluun pakollisena pahana. Sen sijaan, jos prima vista -taidon opettelu esitetään oppilaalle saavutettavissa olevana haasteena ja tärkeänä osana muusikkoutta, tulee siitä innostava ja haastava osa tuntia. Tärkeintä on siis, että opettajan oma asenne prima vista -laulamista kohtaan on hyvä. Toisena syynä opettajat perustelevat nuotinlukutaidon opetuksen puutetta sillä, ettei tunneilla ole riittävästi aikaa sille, kun etenkin prima vista -taitoa ei voida harjoitella oppilaiden ohjelmistoon harjoiteltavilla kappaleilla, koska nämä kappaleet ovat paljon haastavampia kuin mihin oppilaiden prima vista -taidot riittäisivät. Kuitenkin mikäli nuotinluku- ja prima vista -taitoa opetellaan johdonmukaisesti joka tunti, parantaa se oppilaan suoritusta kaikissa kappaleissa ja säästää pitkällä tähtäimellä aikaa, kun uuden kappaleen pystyy oppimaan nopeammin. (Demorest 2001, 1–2.)

Yhtenä haasteena nuotinlukutaidon opetuksessa voi myös olla oppilaan lukivaikeudet, jotka voivat tuottaa hankaluuksia myös nuotin lukemiseen (Nivbrant-Wedin 2015, 238). Tällöin nuottikuvaa pitää yksinkertaistaa ja soveltaa oppilaalle. Nuottikuvassa usein lukihäiriöisiä oppilaita häiritsee vaaka- ja pystyviivat. Ongelman ratkaisemiseksi nuottien varret tai nuottiviivaston voi poistaa kokonaan tai osittain sen verran, että melodiasta saa kuitenkin vielä selvää. Nuotit kannattaa myös kopioida oppilaalle suurennettuna ja lisäksi niissä voi hyödyntää värejä. Vaikka nuotin lukeminen on lukihäiriöiselle haastavaa, se ei ole kuitenkaan mahdotonta, kunhan käytetään oikeita työkaluja ja saadaan oppilaalle tätä kautta onnistumisen kokemus. (Oglethorpe 2002, 57, 71.)

4 Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen menetelmät

Nuotinluku- ja prima vista -taitoa voi opettaa monella eri menetelmällä. Tärkeintä on, että opettaja löytää tavan, joka on hänen mielestään looginen, järkevä ja mukava hänelle itselleen. Tällöin hän todennäköisemmin käyttää sitä useammin ja osaa opettaa sitä selkeämmin. Tiettyä työkalua tärkeämpää siis on, että nuoteista laulamista opetetaan nimenomaan usein ja selkeästi. Lisäksi opettajan on hyvä sisäistää, että kaikki tähän tarkoitukseen tarjolla olevat menetelmät ovat keinoja saavuttaa päämäärä eivätkä päämäärä itsessään. Optimaalisessa tilanteessa tietyn metodin avulla

laulajan taito kasvaa niin pitkälle, ettei hän lopulta enää tarvitse koko työkalua kuullakseen musiikissa olevia suhteita ja kaavoja. Metodien päämäärän voidaankin ajatella olevan niiden muuttuminen tarpeettomaksi käyttäjälleen. Opetusmetodin valinnan lisäksi opettajan täytyy määritellä oppilaille opetettavat taidot ja käsitteet sekä tämän jälkeen kehittää keinot, joilla oppilaiden yksilöllistä kehitystä tavoitteita kohti voidaan arvioida. Käyttämällä laadukkaita materiaaleja ja selkeää arviointia opettaja varmistaa sen, että hänen oppilaansa kehittävät tarvittavat taidot tullaan seen itsenäisiksi muusikoiksi. (Demorest 2001, 35–36.) Seuraavissa luvuissa tarkastellaan nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamiseen käytettäviä menetelmiä.

4.1 Ääni ennen symbolia

Ääni ennen symbolia -lähestymistapaa käytetään monissa musiikkipedagogisissa metodeissa. Nuottinlukemisen opettelua ääni ennen symbolia -lähestymistavalla voidaan verrata lukemisen opetteluun. Kuten lapsi oppii puhumaan ennen kuin hän oppii kirjoittamaan ja lukemaan, täytyy musiikissa oppilaiden ensin oppia laulamaan, soittamaan ja kuuntelemaan ennen kuin heille opetetaan nuotteja. (Nivbrant-Wedin 2015, 238.) Tähän lähestymistapaan voidaan soveltaa Jerome Brunerin (1966, 44–45) oppimisen järjestystä, jossa oppiminen tapahtuu ensin toiminnallisesti, sitten ikonisesti ja lopulta symbolisesti. Nuottien opetuksessa tämä voidaan jakaa niin, että ensin toiminnallisesti kuunnellaan, lauletaan, liikutaan, kuunnellaan sisäisesti ja esitetään ulkoa opittu laulu. Seuraavaksi ulkoa opitun laulun äänet esitetään ikonisesti eli käyttäen esimerkiksi solmisaatiota, käsimerkkejä tai piirrettyjä kuvia. Lopulta kappale opitaan tunnistamaan symbolisesti perinteisestä nuottikuvasta. Kuten lasten täytyy oppia yhdistämään sanat ja niiden merkitykset, täytyy musiikissa oppilaiden oppia yhdistämään symbolit ja niihin liittyvät äänet toisiinsa. Opettaja auttaa oppilaita parhaiten etenemällä opetuksessaan Brunerin järjestyksen mukaan. (West 2016, 58.) Tällöin symbolien eli nuottien oppiminen on helpompaa, koska oppilas pystyy liittämään symbolit suoraan johonkin kokemaansa asiaan (Nivbrant-Wedin 2015, 238).

Kun opettaminen aloitetaan äänestä, kannattaa ajatella oppilaalla olevan kaksi instrumenttia: ulkoinen ja sisäinen. Ulkoinen instrumentti on fyysinen instrumentti kuten laulajilla lauluelimistö ja sisäinen instrumentti on oppilaan sävelen ja rytmin taju. On tärkeää, että nämä molemmat instrumentit kehittyvät samassa tahdissa tai mieluummin sisäinen instrumentti edellä. Sisäisen instrumentin kehittäminen kannattaa aloittaa toiminnallisesti eli opettamalla oppilaat esimerkiksi laulamaan ja liikkumaan jonkun kappaleen tahtiin. (West 2016, 57.)

Jos oppiminen aloitetaan instrumenttitunneilla nuoteista, saattaa nuotteihin keskittyminen vaikeuttaa sujuvaa soittoa ja laulua. Nuoteista soittaminen vaatii oppilaalta monia asioita ja kykyjä, kuten visuaalista havaintokykyä, kuvan tulkitsemista ja sen merkityksen havaitsemista, nuottikuvan muuntamista ääneksi, motorisen signaalin lähettämistä esimerkiksi sormiin, suuhun tai hengityselimiin sekä sen päättämistä, miten kappaleen haluaa esittää. Nuotit ovat hyvä tapa säilyttää ja kirjoittaa musiikkia muistiin ja niiden avulla voi omaksua musiikkia, jota ei ole ennen kuullut. Kirjoitetut nuotit eivät kuitenkaan ole varsinaisesti musiikkia ja aloittamalla musiikin opiskelun nuoteista, saattaa niistä tulla tärkeämpiä kuin ne ovat eikä oppilas välttämättä opi kuuntelemaan olenkaan. (Nivbrant-Wedin 2015, 238.)

On hyvä myös tiedostaa, että nuotteihin voidaan tutustua ja niitä voidaan hyödyntää kertomatta kuitenkaan aluksi sävelten tai nuottien kestojen nimiä. Opettaja voi esimerkiksi kappaletta lauletaessa samaan aikaan osoittaa nuotteja. Näin oppilas voi rakentaa ymmärryksen nuoteista luonnollisesti. Kun oppilaille mallinnetaan useita erilaisia sävel- ja rytmikuvioita ajan kanssa, oppilaat alkavat muodostaa yhteyksiä äänten ja symbolien välille. Lopulta kun oppilaat katsovat rytmii- tai sävelkuvioita tietäen samalla, miten ne menevät, he lukevat nuottia huolimatta siitä, osaavatko he selittää tai nimetä nuotteja. Kun oppilaalle aletaan tässä vaiheessa opettaa musiikin hahmotusaineiden sisältöä, kuten nuottien kestoja tai sävelten nimiä, kyseiset asiat ovat oppilaalle merkityksellisiä eivätkä vain abstrakteja asioita ja ne palvelevat oppilaita yksinkertaisesti niminä sekä pukevatsanoiksi ja auttavat oppilaita jäsentämään jotain, jonka he jo intuitiivisesti ymmärtävät. Ääni ennen symbolia -lähestymistapa on aluksi aikaa vievä, mutta lopulta se auttaa oppilaita kehittämään perusteellisemmän ymmärtämisen notaatiosta, saa heidät käyttämään enemmän sekä ulkoista että sisäistä kuuloaan lukiessaan nuottia ja saa heidät soittamaan musikaalisemmin. Tämän lähestymistavan etuna on myös se, että oppilaat pääsevät heti laulamaan ja soittamaan, jolloin oppilaiden ensimmäinen musikaalinen kokemus on pelkästään musikaalinen. (West 2016, 60–61.)

4.2 Sävelkorkeutta edustavat menetelmät

Sävelkorkeutta edustavat menetelmät voidaan jakaa kahteen kategoriaan: relatiiviseen solmisaatioon ja absoluuttiseen solmisaatioon. Relatiivisessa solmisaatiossa tavuja käytetään asteikon sävelaskelten ilmaisemiseen ja ensimmäinen askel on aina asteikon perussävel. Absoluuttisessa solmisaatiossa tavuja käytetään ilmaisemaan sävelkorkeuksien nimiä ja sama tavu ilmaisee aina

samaa säveltasoa huolimatta sävellajista. (Demorest 2001, 38.) Seuraavaksi esitellään muutamia relatiivisen ja absoluuttisen solmisaation menetelmiä.

4.2.1 Relatiivinen solmisaatio

Kaikki relatiivisen solmisaation menetelmät perustuvat ideaan vakiinnuttaa toonika tai tonaalinen keskus. Liikkuvia tavuja käyttävät järjestelmät keskittyvät ensisijaisesti tonaalisuuden ja äänenkorkeussuhteiden johdonmukaisuuden vahvistamiseen tonaalisen kehyksen sisällä. Esimerkiksi duuriasteikon aloitussäveltä kutsutaan aina samalla nimellä huolimatta siitä, missä duurisävellajissa ollaan. Tällä tavalla intervallisuhteet pysyvät samoina asteikon sisällä sävellajista huolimatta. (Demorest 2001, 38.) Seuraavaksi käsitellään relatiivisen solmisaation työkaluja, joita ovat solmisaatiotavut, numerot, käsimerkit ja kuvionuotit.

Tällä hetkellä käytössä olevat solmisaatiotavut ovat do, re, mi, fa, so, la ja ti. Ensimmäinen solmisaatiotavu do kuvastaa asteikon perussäveltä. Relatiivisia solmisaatiotavuja käyttävää menetelmää kutsutaan myös liikkuvan do:n menetelmäksi. Liikkuvan do:n menetelmiä on olemassa kaksi, ja ne eroavat siinä, miten ne käsittelevät molliasteikkoa ja duurin moodeja. (Demorest 2001, 39, 43.) Liikkuvan do:n menetelmä do-säveleen perustuvalla mollilla tarkoittaa sitä, että duuriasteikon perussäveltä kutsutaan do:ksi, mutta myös molliasteikon ja kaikkien moodien perussävelestä käytetään aina do-tavua. Tällöin muita solmisaatiotavuja muunnetaan sen mukaan, missä suhteessa molliasteikko tai moodit ovat erilaisia duuriasteikkoon nähden. Tämän tavan tekee hankalaksi se, että oppilaiden täytyy oppia nopeasti paljon uusia tavuja kuvaamaan mollin ja moodien muunnosäveliä suhteessa duuriasteikkoon. Liikkuvan do:n menetelmä la-säveleen perustuvalla mollilla taas tarkoittaa sitä, että duuriasteikon perussäveltä kutsutaan do:ksi, molliasteikon tai aiolisen moodin perussäveltä la:ksi ja muut moodit seuraavat samaa logiikkaa. Tämän menetelmän etuna on, että kromaattiset sävelet saavat omat tavunsa, jotka ovat loogisessa suhteessa kantasävelten tavuihin nähden. Myös tyypilliset modulaatiot pystytään esittämään vaivattomasti ja verbaalinen assosiaatio pysyy loogisesti jatkuvana tonaliteetin sisällä huolimatta sävellajista. Pienenä haittana tässä menetelmässä on, ettei ylennetylle mi-sävelelle tai alennetulle do-sävelelle ole omaa tavua, vaan niistä käytetään enharmonisesti samoja säveliä kuvaavia tavuja eli fa:ta ja ti:tä. (Gordon 1997, 66–67.)

Numeroita voidaan käyttää solmisaatiotavujen sijasta kuvaamaan asteikkoa. Numero yksi kuvaa asteikon perussäveltä. Numerot toimivat samaan tapaan kuin tavut, mutta ne ovat saanee kritiikkiä laulettavuudesta. (Demorest 2001, 40–41.) Numeroiden käyttäminen sävelkorkeuksien laulamissa koetaan usein myös hankalaksi, koska numeroita käytetään musiikissa myös sykkeen laskemiseen. Lisäksi numeroilla laulamalla ei pystytä tekemään eroa kantasävelten ja kromaattisten sävelten välille. (Gordon 1997, 64.)

Käsimerkit (ks. kuvio 1) ja kuvionuotit (ks. kuvio 2) ovat molemmat lähinnä muita menetelmiä täydentäviä keinoja. Käsimerkit tarjoavat fyysisen yhteyden asteikon ääniin ja opettaja pystyy sekä katsomalla että kuuntelemalla arvioimaan, miten oppilaat pärjäävät. Käsimerkit ovat myös hyvä työkalu solmisaation opettamiseen ilman kirjoitettua nuottikuvaa. On kuitenkin ristiriitaista tietoa siitä, onko käsimerkeistä hyötyä vai onko niistä jopa haittaa, kun oppilaiden täytyy jakaa keskittymisensä esimerkiksi solmisaatiotavujen lisäksi käsimerkkeihin. Kuvionuotit ovat puolestaan nuotteja, joissa nuotin nuppi on eri muotoinen eri sävelillä. Eri muodot ovat samanlailla relatiivisia kuin solmisaatiotavut eli jokaisella asteikon sävellällä on erilainen nuppi, mutta esimerkiksi duuriasteikon perussävel on aina kärki ylöspäin oleva kolmio huolimatta sävellajista. (Demorest 2001, 41–43.)



Kuvio 1. Käsimerkit (Demorest 2001, 42)



Kuvio 2. Kuvionuotit (Demorest 2001, 43)

4.2.2 Absoluuttinen solmisaatio

Absoluuttisessa solmisaatiossa jokaiselle sävelle on oma nimensä. Absoluuttisen solmisaation työkaluja ovat kiinteä do, kirjainnimet ja intervallit. Kiinteän do:n menetelmässä käytetään samoja solmisaatiotavuja kuin relatiivisessa solmisaatiossa. Erona on, että jokainen tavu edustaa vain tiettyä säveltä. Esimerkiksi do-tavu tarkoittaa aina c-säveltä, re-tavu d-säveltä ja niin edelleen. (Mead 1994, 12.) Tavut eivät myöskään ole sävellajikohtaisia, vaan pysyvät aina samoina tonaalisuudesta riippumatta. Tämän menetelmän heikkoutena on, ettei se opeta asteikkojen suhteista tai sävelien funktioista mitään. Kiinteästä do:sta on olemassa perinteinen ja muunneltu versio. Perinteisessä kiinteässä do:ssa kaikki kromaattiset sävelet lauletaan kantasävelen tavulla, kun taas muunnellussa versiossa kromaattisille sävelille on omat tavunsa. Perinteisessä versiossa voi kromaattisten sävelten omien tavujen puuttuminen aiheuttaa hämmennystä ja toisaalta muunnellussa versiossa täytyy opetella muunnellut tavut kaikkiin muihin asteikoihin paitsi C-duuriin. (Demorest 2001, 45–47.)

Säveliä voidaan laulaa myös niiden kirjain- eli sävelnimillä. Tämä tapa muistuttaa paljon muunneltua kiinteää do:ta. Yksi menetelmän hyödyistä on, että nimet ovat samat kuin nuottien nimet. Sävelnimillä on kuitenkin hankalaa laulaa eivätkä ne esitä sävelten kuulollisia suhteita millään loogisella tavalla, joten tämä menetelmä ei sovi yhteen ääni ennen symbolia -lähestymistavan kanssa. Tämän takia opettajan täytyy opettaa yhtä aikaa musiikin lukemisen kanssa musiikinteoriaa, mikä yleensä hämmentää oppilaita. (Demorest 2001, 47.)

Nuotinlukua voi lähteä harjoittelemaan myös intervallien kautta. Tässä lähestymistavassa ei sävelille anneta nimiä ollenkaan. Ideana on, että oppilaat oppivat duuri- ja molliasteikkojen intervallit ja niiden muunnokset ja käyttävät tätä tietoa lukeakseen musiikkia. Tämä tapa ei nojaa sävellajien

suhteisiin eikä sävelien nimiä tarvitse opetella kahteen kertaan ensin tavuilla ja sitten nuottien nimillä. Toisaalta se, ettei sävelille ole nimiä, tarkoittaa myös, ettei ole mitään apukeinoja yhdistää tuttuja kuvioita tuttuihin nimiin. (Demorest 2001, 48.) Tässä tavassa pyritäänkin laulamaan pikemminkin nuotti nuotilta kuin isompina kuvioina (Gordon 1997, 60) ja oletetaan, että lukija pystyy tempossa tunnistamaan ja laulamaan jokaisen intervallin pitäessään samalla rytmin tasaisena ja tarkkana (Demorest 2001, 48). Oppilaiden täytyy myös tietää ennen tämän tavan käyttöä musiikin-teoriasta esimerkiksi nuottien nimet, etumerkit ja sävellajit (Gordon 1997, 60), jolloin tämä on symboli ennen ääntä -lähestymistapa (Demorest 2001, 48).

4.3 Rytmiiä edustavat menetelmät

Rytmiä edustavat menetelmät ovat melko uusia eikä esimerkiksi rytmitavuille ole annettu yhtä paljon huomiota kuin solmisaatiotavuille. Yleisimmin rytmikuvioita lähestytään laskemalla, mutta ennen kuin tätä tapaa voidaan käyttää, täytyy oppilaan ymmärtää jo rytmin ja tahtilajin notaatiota. Myös muita tapoja on kehitetty rytmin lukuun kuten tiettyjen sanojen käyttäminen muistin tukena tutuille rytmikuvioille. (Demorest 2001, 48.) Seuraavaksi tarkastellaan muutamia rytmiiä edustavia menetelmiä tarkemmin.

4.3.1 Laskeminen

Yleensä laskeminen on tahtiperusteista tarkoittaen sitä, että esimerkiksi neljä neljäsosanuottia sisältävä tahti lasketaan 1-2-3-4 ja kahdeksan kahdeksasosanuottia lasketaan 1&-2&-3&-4& (lue: yy ja kaa ja ...). Laskeminen on symboli ennen ääntä -lähestymistapa, sillä laskeminen ei saa automaattisesti näkemään rytmejä kuvioina eikä se tuota tahtilajille ominaisia painotuksia, vaan oppilaan on täytynyt opetella nämä asiat etukäteen. Laskemisen hankaluutena on, että kaikki numerot eivät ole yhtä helposti ja nopeasti lausuttavissa ja joissain kuvioissa joudutaan käyttämään samoja tavuja kuvaamaan eri rytmejä. (Demorest 2001, 49.)

Tahtiperusteisen lähestymistavan rinnalla on rytmiperusteinen laskeminen. Tässä lähestymistavassa neljä neljäsosanuottia lasketaan 1-1-1-1. Tämä yksinkertaistaa laskemista niin, että tietäessään, mikä nuotti vastaa sykettä, oppilas pystyy usein lukemaan rytmiä melko nopeasti. Joka tapauksessa tämäkin lähestymistapa tekee tahtilajille ominaisista painotuksista ja isommista

rytmikuvioista vaikeita osoittaa, koska sekä vahvat että heikot iskut luetaan ykkösinä, ja myös tässä numeroiden lausuminen voi aiheuttaa hankaluuksia. (Demorest 2001, 49.)

4.3.2 Rytmitavut

Rytmitavut voivat joko perustua rytmiin, sanoihin tai rytmin ylä- ja alajakoihin. Rytmitavujen käyttäminen perustuen rytmiin ja mahdollisesti myös sen ylä- ja alajakoihin tukee ajatusta siitä, että rytmiä luetaan kuvio eikä aika-arvo kerrallaan. Näin oppilaan nähdessä jonkun rytmikuvion, hän pystyy yhdistämään siihen heti oppimansa tavut ja kuulemaan rytmin päässään. Tavut on myös helppo lausua ja puhua myös nopeasti. Toisaalta haittana voidaan pitää, että rytmitavut ovat yksi opetettava lisäasia ja tekevät tällä tavalla nuotinluvusta monimutkaisempaa. Osa opettajista päätyykin opettamaan rytmien lukemista täysin neutraaleilla tavuilla. (Demorest 2001, 50–51.)

Rytmiperusteisessa rytmitavujen käytössä jokaiselle aika-arvolle tai rytmikuvioille on oma tavunsa (Demorest 2001, 50). Rytmitavut voivat olla esimerkiksi puolinuotille taa, neljäsosanuotille tan tai ta, kahdelle kahdeksasosanuotille ti-ti, neljälle kuudestoistaosanuotille tiri-tiri, triolille ta-te-ti ja niin edelleen (Kuusi 1990, 13). Rytmiperusteiset rytmitavut opitaan yleensä nopeasti, mutta ne eivät itsessään kerro vielä esimerkiksi eri tahdin osille tulevista painotuksista mitään. (Demorest 2001, 50.)

Sanoihin perustuvissa rytmitavuissa opetellaan rytmikuviot sellaisten sanojen mukaan, jossa sanan tavut tulevat luontaisesti kyseisessä rytmissä. Opettaja voi keksiä näitä sanoja myös itse tai yhdessä oppilaiden kanssa esimerkiksi jonkun teeman mukaan. Englannin kielessä suosittuja sanoja ovat esimerkiksi neljään kuudestoistaosuottiin wa-ter-me-lon, kahteen kahdeksasosuottiin ap-ple, trioliin pine-ap-ple ja neljäsosanuottiin pear. Tätä tapaa kannattaa kuitenkin käyttää lähinnä rytmeihin tutustuessa, koska se ei lopulta ole kovin tehokas menetelmä rytmin lukemiseen nuotista. (Demorest 2001, 50.)

Rytmin ylä- ja alajakoihin perustuvassa tavassa pyritään rytmiperusteiseen lähestymistapaan yhdistäen siihen eri tahdin osiin tulevat painotukset. Jokainen rytmikuvio saa omat tavunsa riippuen siitä, onko kyseessä rytmin ylä- vai alajako. Esimerkiksi aina iskulle tuleva ääni saa tavun du, takapotkulle tuleva ääni tavun de ja kuudestoistatakapotkut saavat tavun ta. Näin esimerkiksi iskulle tuleva puolinuotti on duu-uu, neljäsosanuotti on du, kaksi kahdeksasosuottia on du-de ja neljä

kuudestoistaosanuottia on duta-deta. Tällä tavalla oppilaiden ei tarvitse laskea sykettä, koska iskulle tulee aina sama tavu, ja oppilaat oppivat erottelemaan rytmin ylä- ja alajakojen funktiot toisistaan. (Gordon 1997, 78–80.)

5 Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen metodit ja lähestymistavat

Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisessa voi hyödyntää valmiita metodeja ja lähestymistapoja. Metodin tai lähestymistavan valinnassa on tärkeää, että opettaja ymmärtää valitsemansa metodin tai tavan hyvin, jotta hän pystyy opettamaan oppilaita innostuneesti ja selkeästi. Toisaalta on myös hyvä ottaa huomioon, mikäli mahdollista, mitä metodia tai lähestymistapaa oppilaat ovat aiemmin käyttäneet. Jos opettaja tuntee kyseisen metodin tai lähestymistavan, on järkevämpää jatkaa nuotinlukutaidon opettamista sen pohjalta kuin aloittaa kokonaan alusta. Metodeihin ja lähestymistapoihin tutustuessa on hyvä ottaa myös huomioon, onko niissä käytössä ääni ennen symbolia -lähestymistapa vai ei. Lähes kaikissa metodeissa ja lähestymistavoissa tämä on käytössä, sillä se on osoittautunut toimivaksi tavaksi oppia musiikkia, koska käytännössä oppilaat eivät voi osata laulaa jotain, jota he eivät ole koskaan kuulleet. Lisäksi on hyvä päättää, aikooko hyödyntää opetuksessa oppilaan muutenkin laulamia lauluja tai harjoituksia vai käyttääkö nuotinluvun opettamiseen erillistä materiaalia. Joka tapauksessa on hyvä tiedostaa, että käytettävää metodia tai lähestymistapaa tärkeämpää on välittävä ja luova opettaja, joka on omistautunut välittämään musiikin lukemisen taidon oppilailleen. Lisäksi kaikkein tärkeintä kuitenkin on, että oppilaat harjoittelevat nuotinlukua ja prima vista -laulua säännöllisesti joka tunnilla, sillä vain jatkuva harjoitus vahvistaa taitoa ja saa oppilaat vakuuttuneeksi musiikin lukutaidon tärkeydestä laulamissa. (Demorest 2001, 56–58.) Seuraavissa luvuissa esitellään kolme suosittua nuotinluvun opetukseen käytettävää metodia ja lähestymistapaa: Kodály-metodi, Dalcrozen lähestymistapa ja Gordonin musiikin oppimisen teoria.

5.1 Kodály-metodi

Zoltán Kodály (1882–1967) oli säveltäjä, tutkija ja opettaja, jonka kehittämän metodin päätavoite on nuoteista laulamisen taidon oppiminen (Demorest 2001, 51–52). Metodien tarkoituksena on auttaa lapsen sosiaalista ja taiteellista kehitystä sekä kasvattaa musiikin lukutaitoisia aikuisia, jotka

kykenevät katsomaan nuottia ja kuulemaan sisäisesti mielessään nuotin kuvaaman äänen sekä kirjoittamaan ja lukemaan musiikkia yhtä helposti kuin sanoja (Choksy 1988, 11). Kodály sisälsi tähän lukutaitoon myös moniäänisen partituurin lukemisen ja yhtä hyvän moniäänisen musiikin kuulonvaraisen ymmärtämisen kuin jos yhtä aikaa luettaisiin partituuria (Kuusi 1990, 17). Kodály piti musiikin lukemista keskeisenä taitona ja avaimena musiikilliseen itsenäisyyteen (Demorest 2001, 52) sekä halusi, että musiikin opetusta järjestetään kaikille (Kuusi 1990, 14).

Kodály-metodi perustuu laulamiseen, hyvään musiikilliseen ja johdonmukaisesti etenevään materiaaliin sekä relatiiviseen solmisaatioon ja rytmitavuihin (Demorest 2001, 52; Choksy 1988, 11). Lisäksi metodin mukaisessa opetuksessa käytetään ääni ennen symbolia -lähestymistapaa. Opetus alkaa oppilaiden hyvin tuntemilla lauluilla, kuten lasten- ja kansanlauluilla, ja opetus perustuu näistä lauluista löytyviin säveliin. Esimerkiksi Kodály'n kotimaassa Unkarissa kansanlaulut perustuvat pentatonisen asteikkoon, jolloin myös musiikin lukeminen aloitetaan siellä tästä asteikosta. (Demorest 2001, 52.) Suomessa taas kansanlaulut eivät perustu pentatoniseen asteikkoon, mutta esimerkiksi runosävelmistä löytyy kappaleita, jotka sopivat hyvin Kodály-metodin aloitusmateriaaliksi. Tärkeää on, että aluksi lauletaan vain kaksi- tai kolmisävelisiä lauluja sekä neljäsosa- ja kahdeksasosanuotteja (Kuusi 1990, 14, 20–21). Tutuille sävelkorkeuksille ja rytmeille annetaan nimet yksinkertaisessa asiayhteydessä, jolloin näitä voidaan käyttää rakennuspalikoina tulevalle musiikin lukutaidolle. Materiaalien opetusjärjestyksessä otetaan huomioon intervalli- ja rytmisuhteiden vaikeusaste, joka määrittellään sen mukaan, kuinka helposti oppilaat pystyvät ne oppimaan tai laulamaan. Esimerkiksi kansanlauluista analysoidaan laulun melodinen sisältö. (Demorest 2001, 52.) Kodály-metodissa hyödynnetään kansanlauluja niiden tuttuuden lisäksi myös siksi, että ne ovat usein melko lyhyitä ja helposti opittavissa ulkoa ja ne ovat ilmaisultaan selkeitä ja sisällöltään monipuolisia. On myös olemassa paljon kansansävelmiä, jotka liikkuvat vain pienellä alueella, jolloin niistä on helppo aloittaa laulaminen. Oman maan kansanmusiikin lisäksi Kodály-metodissa käytetään muiden maiden kansanmusiikkia ja taidemusiikkia sekä kansanmusiikin pohjalta sävellettyjä lauluja, kuoroteoksia ja muuta musiikkia. Laadukkaiden laulujen valikoimisen tärkeyttä korostetaan. Lisäksi ihanteena on, että lasten vanhemmat ja isovanhemmat siirtäisivät lapsille kansanlauluperinteen, mutta käytännössä nykyään lapset oppivat kansanlauluja usein vasta päiväkodissa. Joka tapauksessa opettamisen lähtökohtana on laulujen oppiminen ulkoa korvakuulolta. Tätä perustellaan sillä, että oppilaan katsotaan hallitsevan lauluun kätkeytyn musiikin peruselementit, vaikkei niitä olekaan vielä käsitteellistetty, kun hän on monta kertaa laulun kuultuaan oppinut laulamaan sen. (Kuusi 1990, 10, 14.)

Metodissa käytetään kolmea menetelmää säveltasojen ja rytmin esittämiseen. Säveltasojen esittämiseen käytetään liikkuvaa do:ta duurissa ja liikkuvaa la:ta mollissa, jotta lauluja voi helposti laulaa missä sävellajissa tahansa. (Choksy 1988, 14.) Tavusarjat myös muistetaan helpommin ja varmemmin kuin nuottien nimet ja ne osoittavat sävelten tonaalisen funktion (Kuusi 1990, 12). Tavujen lisäksi säveltasoja kuvataan käsimerkeillä, jotka kuvastavat sävelten keskinäistä suhdetta, esimerkiksi ti-sävelen eli asteikon seitsemännen sävelen käsimerkki osoittaa do-säveleen eli asteikon perussäveleen, joka kuvastaa hyvin seitsemännen sävelen halua purkautua perussäveleen. Käsimerkkien korkeutta vaihdellaan sävelten suhteiden mukaan, esimerkiksi do-sävel on vyötärön kohdalla ja la-sävel silmien kohdalla. Rytmin esittämisessä käytetään rytmitavuja, jotka kuvastavat enemmän nuotin kestoa kuin varsinaista rytmisiä. (Choksy 1988, 14–16.) Suomessa käytettävät rytmitavut ovat neljäsosanuotilla tan, kahdella kahdeksasosanuotilla ti-ti, neljällä kuudestoisaosanuotilla tiri-tiri, synkoopilla ti-taa-ti ja triolilla ta-te-ti (Kuusi 1990, 13). Rytmitavuja ei koskaan kirjoiteta paperille, vaan nopeana kirjoittamisen muotona esimerkiksi diktaateissa käytetään tikku-notaatiota, jossa nuoteista jätetään nuppi pois kaikissa muissa aika-arvoissa paitsi koko- ja puolinuoteissa (Choksy 1988, 14–15). Säveliä kirjoitettaessa hyödynnetään solmisaatiotavujen ensimmäisiä kirjaimia eli esimerkiksi do sävelen kohdalle kirjoitetaan vain d-kirjain. Vain korotettuihin tai alennettuihin säveliin kirjoitetaan koko solmisaatiotavu. Oktaavialoja kuvataan kirjaimen tai tavun ylä- tai alakulmaan kirjoitetulla pilkulla. (Kuusi 1990, 13.) Tikkunuottien ja kirjoitetun solmisaation yhdistelmä tarjoaa nopean, helpon ja nuottiviivattoman musiikillisen oikopolun, jonka voi helposti muuttaa nuottikuvaksi myöhemmin (Choksy 1988, 16).

Kodály-metodilla opettaminen aloitetaan aina alusta eikä etenemistä saa kiirehtiä, vaikka vasta-aloittaneet oppilaat olisivat nuoria tai aikuisia (Choksy 1981, 58). Eteenpäin saa siirtyä vasta, kun edellinen asia on opittu niin hyvin, että se osataan lukea nuoteista ja/tai opettajan käsimerkeistä sekä tunnistetaan diktaateista (Kuusi 1990, 15), ja kun aiemmin opituista sävelistä on opeteltu jokainen kuvio kaikkine variaatioineen hyvin (Choksy 1981, 60). Säveliä ja rytmin aika-arvoja otetaan mukaan vain yksi kerrallaan. Kun oppilaiden muisti ja sisäinen kuulo kehittyy, oppivat he samalla lukemaan nuottikirjoitusta ja kirjoittamaan kuulemansa sävelet. Myöhemmässä vaiheessa opetuksen sisältyy myös melodian, rytmin ja harmonian improvisointia sekä partituurin lukemista ja soittamista esimerkiksi niin, että yhtä ääntä lauletaan mahdollisesti transponoiden ja muita ääniä soitetaan. Lisäksi opetuksessa tutkitaan musiikin muotoja, kuten säkeitä, samanlaisuutta ja erilaisuutta sekä kysymyksiä ja vastauksia. (Kuusi 1990, 15–16.) Aikuisten ja nuorten kanssa on tärkeää

huomioida, mitä lauluja käytetään. Lasten kanssa voidaan kansanlaulujen lisäksi hyödyntää esimerkiksi lastenlauluja, mutta etenkin nuorten kanssa on motivaation ylläpitämiseksi parempi käyttää vanhoja yksinkertaisia kolmisävelisiä kansanlauluja, joiden tekstejä nuoret eivät pidä liian lapsellisina. (Choksy 1981, 58–59.) Yhtä lailla lasten kuin myös aikuisten ja nuorten kanssa täytyy oppilaat totuttaa ensin laulamaan ja nauttimaan laulamisesta. Tämä tapahtuu kerryttämällä oppilaille lauluohjelmistoa eli opettamalla oppilaille monia helppoja lauluja, joita voidaan hyödyntää myöhemmin nuotinluvun opetuksessa. Hitaasti etenemistä täytyy aikuisten ja nuorten kanssa painottaa, sillä usein he tajuavat lapsia nopeammin uudet asiat, mutta eivät kuitenkaan sisäistä asioita samalla vauhdilla. Oppilas saattaa esimerkiksi osata nimetä näkemänsä nuotit, mutta ei kuitenkaan osaa laulaa, lukea, kirjoittaa tai improvisoida näkemillään nuoteilla. Äänen sisäistäminen ja sen yhdistäminen symboliin on hidas prosessi, mutta se täytyy käydä läpi ennen kuin siirrytään eteenpäin. Rytmit aikuiset ja nuoret oppivat lapsia nopeammin, koska heidän koordinaatiokykynsä on parempi ja he ymmärtävät musiikista jo valmiiksi esimerkiksi sykkeen. Tämän takia uusiin tahtilajeihin tai haastavampiin rytmeihin, kuten kuudestoistaosanuotteihin, pisteellisiin nuotteihin ja synkooppeihin, voidaan siirtyä jo aikaisemmin. Haastavampia rytmejä löytyy onneksi myös sävelta-soiltaan helpoista kansanlauluista. (Choksy 1981, 58–60.)

5.2 Dalcrozen lähestymistapa

Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) oli säveltäjä ja teorian ja solmisaation professori Genevan konservatoriossa vuodesta 1892 vuoteen 1910. Huomatessaan puutteita opiskelijoidensa tavassa esittää musiikkia ilmaisuvoimaisesti etenkin rytmin osalta hän kehitti opetukseensa lähestymistavan, jossa musikaalisuutta kehitetään kokonaisvaltaisesti yhdistämällä rytminen liike solmisaatioon ja improvisointiin. Dalcroze ajatteli rytmisen liikkeen olevan perusta monimutkaisemmalle musiikin ymmärtämiselle. (Demorest 2001, 54.) Dalcrozen lähestymistapa jaetaan usein kolmeen osa-alueeseen: eurytmiikkaan, solmisaatioon ja improvisointiin. Näiden kolmen osa-alueen kehittämällä saavutetaan tarkempaa kuuntelemista, tunteikkaampaa esiintymistä sekä kyky lukea ja kirjoittaa musiikkia. (Mead 1994, 4.)

Eurytmiikka tulee kreikan kielen sanoista eu, joka tarkoittaa kaunista ja hyvää, sekä rythmos, joka tarkoittaa liikettä ja rytmiä (Nivbrant-Wedin 2015, 24). Suomessa eurytmiikasta käytetään myös termiä Dalcroze-rytmiikka (Finto 2016). Eurytmiikka tarkoittaa tilassa ja äänessä tapahtuvan liik-

keen yhteyttä (Demorest 2001, 54) sekä musiikin eri näkökulmien ja ilmaisuvoimaisten ominaisuuksien fyysisen tunteen kokemusta (Mead 1994, 4). Tärkeintä eurytmiikassa eivät ole harjoitukset, vaan taktiikat, strategiat ja tapa ajatella. Pelkkä toiminto tai harjoitus ei siis yksinään ole eurytmiikkaa, vaan harjoitukseen täytyy liittyä lisäksi myös strategia ja siihen johdonmukaisesti liittyvä ajattelu. (Nivbrant-Wedin 2015, 217.) Eurytmiikan perustana on kuunnella musiikkia ja toteuttaa musiikissa kuultuja asioita spontaanisti ja itsenäisesti liikkuen. Tavoitteena on yhdistää aistit, keho, mieli ja tunteet yhdeksi kokemukseksi. Tällöin koko kehosta tulee instrumentti, joka muuntaa liikkeeksi jonkun musiikissa tapahtuvan asian, kuten sävelkorkeuden tai dynamiikan muutokset, rytmin, epäsäännölliset iskut tai timen. (Mead 1994, 4–5.) Time tai ”taimi” on englanninkielinen musiikkitermi, jolle ei ole suomenkielistä käännöstä. Time tarkoittaa kykyä pitää yllä sisäistä tempoa esittäessä musiikkia soolona sekä kykyä olla samassa tempossa muiden soittajien tai laulajien kanssa esittäessä musiikkia yhdessä (Janata & Grafton 2003, 682). Liikkeen ilmaisussa käytetty ajoitus, energia ja tila tallentuvat lihaksiin kinesteettisenä kuvana. Dalcroze uskoi, että oppilaiden pitää kerätä muistiin monipuolisesti sekä auditiivisia ja visuaalisia että kinesteettisiä kuvia, jotka he pystyvät palauttamaan mieleensä milloin vain lukiessaan, kirjoittaessaan, esittäessään tai luodesaan musiikkia. (Mead 1994, 5.)

Dalcrozen lähestymistavassa solmisaatiota harjoitellaan rinnakkain eurytmiikan kanssa musiikin kuulemisen ja lukemisen taitojen oppimiseksi (Demorest 2001, 54). Solmisaatiosta käytetään tässä lähestymistavassa myös termiä solmisaatio-rytmiikka, jolla kuvataan laulamisen ja liikkeen yhdistämistä (Mead 1994, 12). Aluksi solmisaatio-rytmiikassa keskitytään oppilaan kykyyn vastata fyysisesti musiikissa kuultuihin muutoksiin, ja vasta tämän jälkeen oppilaan odotetaan tuottavan musiikkia nuoteista täysin nuottien mukaan tai vähän muunnellen. Solmisaatio-rytmiikassa käytetään siis ääni ennen symbolia -lähestymistapaa. (Demorest 2001, 54–55.) Oppilaan taitoja vahvistetaan koko ajan fyysisten ja kuulonvaraisten kokemusten välisen vuorovaikutuksen kautta yhdistämällä säveltapailuharjoituksiin aina liike, ele tai musiikin johtaminen. Tätä tehdään siksi, että laulamisen ja liikkeen yhdistämisen on todettu lisäävän laulamisen elinvoimaa, herättävän mielen, silmät, korvat ja kehon ja auttavan keskittymään tehtävään sekä täten saavan oppilaat ilmaisemaan ja esittämään musiikkia yksityiskohtaisemmin ja herkemmin. Liikkeellä voidaan esimerkiksi vahvistaa tiimeä, fraseerauksen linjakkuutta ja sujuvuutta sekä dynamiikkaa. Lisäksi liike voi peilata ääntä, jota lauletaan. Tavoitteena on, että kaiken, mitä oppilas voi kuulla tai laulaa, hän voi tuntea myös liikkein tai elein ja päinvastoin. Solmisaatio-rytmiikassa käytetään solmisaatiotavuja, mutta lisäksi myös muita tapoja kuten lallattelua ja sävelten nimillä laulamista. Solmisaatiotavuuissa käytetään

kiinteän do:n menetelmää, joka tarkoittaa sitä, että riippumatta sävellajista do on aina c-sävel, re on d-sävel ja niin edelleen (Mead 1994, 12) ja asteikot lauletaan aina c-sävelestä c-säveleen huolimatta asteikon toonikasta, jolloin moodit opitaan tunnistamaan kuuntelemalla koko- ja puoliaskelten vaihteluita (Demorest 2001, 55). Lisäksi Dalcroze perusteli kiinteän do:n käyttämistä sillä, että hän uskoi kiinteän do:n kehittävän relatiivista ja jopa absoluuttista sävelkorvaa (Mead 1994, 12.) Dalcrozen lähestymistavan mukaiset harjoitukset voidaan kuitenkin soveltaa myös liikkuvan do:n kanssa tehtäviksi (Demorest 2001, 55). Liikkuvan do:n käyttöä voi perustella myös sillä, että se on käytössä laajalti muissa opetustavoissa ja -metodeissa, jolloin sen käyttäminen voi olla oppilaille jo entuudestaan tuttua (Mead 1994, 12).

Dalcrozen lähestymistavassa improvisaatiolla halutaan mahdollistaa välittömien musiikillisten ideoiden ilmaisu liikkuen, soittaen tai laulaen. Improvisaatio on tärkeä osa Dalcrozen oppeja, ja se on luonnollinen jatkumo säveltapailu- ja liikekokemuksille. Dalcroze ajatteli, että improvisaation pitäisi olla yhtä luonnollinen ilmaisun muoto kuin puhuminen on. Lopputulosta tärkeämpää on tekeminen ja spontaani luomisen kokeminen. Tärkeintä on, että oppilaat pääsevät käyttämään mielikuvitustaan sekä musiikillisia tietojaan ja taitojaan ja että he ilmaisevat omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Improvisaatio myös auttaa oppilaita yhdistelemään kokemusten kautta opittuja asioita, motivoi oppilaita haluamaan ilmaista omia musiikillisia ideoitaan, stimuloi oppilaiden keskittymistä ja kuuntelua, venyttää oppilaiden mielikuvitusta ja harjoittaa heidän musiikillista ajatteluaan sekä antaa oppilaille saavutuksen ja tyydytyksen tunteen. Lisäksi improvisointi havainnollistaa opettajalle, mitä oppilas on oppinut ja mitä hän ymmärtää. Kaiken kaikkiaan improvisointi tekee oppilaista parempia kuuntelijoita, esiintyjä ja tulkitsijoita ja auttaa heitä ymmärtämään musiikista enemmän. (Mead 1994, 12, 14, 15.)

5.3 Gordonin musiikin oppimisen teoria

Edwin Gordon (1927-) on musiikkikasvatuksen professori, jolla on pitkä tutkimusura. Hänen tutkimuksensa on keskittynyt etsimään parasta ärsykesarjaa lasten sävelkorkeuden ja rytmin suhteiden ymmärtämiselle. (Demorest 2001, 55.) Tekemänsä lasten musiikillisen soveltuvuuden tutkimuksen pohjalta hän kehitti musiikin oppimisen teorian (1988) (mts. 55), jossa yhdistyy musiikin oppimisen järjestys, musiikillinen soveltuvuus ja sisäinen kuuleminen (Lane 2006, 40).

Musiikin oppimisen järjestys perustuu R. M. Gagnen kahdeksan oppimistyyppin hierarkiaan (1965) (Demorest 2001, 55). Se muodostuu kolmesta osasta: taitojen oppimisesta, tonaalisen sisällön oppimisesta, joka sisältää tonaalisten kuvioiden oppimisen, ja rytmisen sisällön oppimisesta, joka sisältää rytmikuvioiden oppimisen. Taitojen oppiminen sekä tonaalisen ja rytmisen sisällön oppiminen kulkevat rinnakkain. (Gordon 1997, 86.) Gordon käyttää ääni ennen symbolia -lähestymistapaa ja tarkasti määrättyjä johdonmukaisesti eteneviä materiaaleja. Gordonin materiaalit perustuvat hierarkkiseen sarjaan ulkoa opeteltavia säveltasoa- ja rytmikuvioita, joiden oppimisen jälkeen oppilas on kehittänyt riittävän ymmärryksen tutustuakseen nuotteihin. (Demorest 2001, 56.) Musiikin oppimisen järjestyksessä käytetään tonaalista solmisaatiota ja rytmisolmisaatiota. Tonaalinen solmisaatio perustuu duurissa liikkuvan do:n ja mollissa liikkuvan la:n menetelmään, koska kromaattikka ja modulointi ovat tällöin helpompia (Gordon 1997, 67.) Sävelkuvioita ja lauluja opetellaan painottaen sävelkuvioiden funktioita kuten toonikaa, subdominanttia ja dominanttia. Kaikissa sävelkuvioissa käytetään samaa yhtäläistä rytmiä. Sävelkuviot luokitellaan duuriin (pohjasävel do), harmoniseen molliin (pohjasävel la), dooriseen (pohjasävel re), fryygiseen (pohjasävel mi), lyydiseseen (pohjasävel fa), miksollyydiseen (pohjasävel so), aioliseen (pohjasävel la) ja lokriseen (pohjasävel ti). (Mts. 146–149.) Rytmisolmisaatio perustuu sykkeeseen ja siinä käytetään eri tavuja rytmin ylä- ja alajaoille. Kaksijakoisissa tahtilajeissa käytetään du-da-tavuja ja kolmijakoisissa tahtilajeissa du-da-di-tavuja. (Mts. 83)

Tarkemmin sanottuna musiikin oppimisen järjestys voidaan jakaa kahteen osaan: erottelu- ja päätelyoppimiseen (Gordon 1997, 87.) Erotteluoppimisen aikana oppilas opettelee paljon asioita ulkoa ja matkien opettajaa. Opettajan rooli on tärkeä ja hän ohjaa oppimista. Käytännössä opettaja esittää tiettyjä sävel- ja rytmikuvioita ja oppilas matkii niitä niin kauan, että kuviot tulevat oppilaalle tutuiksi. Erotteluoppiminen voidaan jakaa viiteen eri tasoon. (Mts. 89–90.) Kuulollisella/suullisella tasolla oppilas kuulee ja toistaa kuulemansa neutraaleja tavuja käyttäen. Verbaalin assosiaation tasolla tietyt tavut kuten solmisaatio- tai rytmitavut liitetään kuulollisella/suullisella tasolla opeteltuihin tuttuihin kuvioihin. (Mts. 96.) Osittaisen synteessin tasolla lauletaan tuttuja kuvioita neutraaleilla tavuilla ja oppilas nimeää solmisaatiotavuilla, mitä kuulee (mts. 104–105). Symbolisen assosiaation tasolla oppilas oppii lukemaan ja kirjoittamaan tuttuja kuvioita nuotille. Nämä opetellaan yksi kuvio kerrallaan. (Mts. 110–111.) Viimeisellä eli yhdistelmäsynteessin tasolla oppilas oppii lukemaan ja kirjoittamaan nuoteiksi sarjan tuttuja kuvioita (mts. 118).

Erotteluoppimista seuraa päättelyoppiminen, jossa oppilas päättelee tuntemattoman tiedetyn ja tunnetun perusteella. Päättelyoppimisessa oppilas on keskiössä ja opettaa itseään, mutta oppimisen sisältö, jossa käytetään vieraita kuvioita, tulee opettajalta. Päättelyoppiminen voidaan jakaa kolmeen tasoon: yleistämisen, luovuuden/improvisaation sekä teoreettisen ymmärtämisen tasoon. Yleistämisen taso voidaan vielä jakaa kuulolliseen/suulliseen, verbaaliseen ja symboliseen tasoon. Kuulollisella/suullisella tasolla oppilas oppii tunnistamaan ja erottamaan samanlaiset ja erilaiset tutut sekä vieraat kuviot toisistaan. Verbaalisella tasolla opettaja esittää neutraalilla tavalla sekä tuttuja että vieraita kuvioita ja oppilaan täytyy toistaa kuviot käyttämällä solmisaatio- ja rytmitavuja. Symbolisella tasolla oppilaiden odotetaan laulavan nuoteista näkemänsä tutut ja vieraat kuviot ilman opettajan apua ja tunnistavan näkemänsä nuottien tonaliteetti tai tahtilaji. (Gordon 1997, 121–125.) Luovuuden/improvisaation tasolla oppilas pääsee käyttämään oppimaansa musiikillista ”sanavarastoa”. Luodessaan tai improvisoidessaan musiikkia oppilaalla täytyy olla jotain sanottavaa, mutta ilman sanoja hänen on mahdotonta ilmaista itseään. Luovuuden/improvisaation taso voidaan jakaa vielä kuulolliseen/suulliseen ja symboliseen tasoon. Kuulollisella/suullisella tasolla opettaja ja oppilas voivat improvisoida yhdessä vuorotellen joko käyttäen neutraaleja tavuja tai solmisaatio- ja rytmitavuja. Symbolinen taso voidaan jakaa vielä lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lukemisessa oppilas oppii lukemaan sointumerkkejä ja esittämään sointumerkkeihin sopivia tonaalisia kuvioita joko neutraaleilla tavuilla tai solmisaatiotavuilla. Kirjoittamisessa oppilaalle annetaan tonaalisia tai rytmisiä kuvioita ja oppilas kirjoittaa niihin vastaukset. Teoreettisen ymmärtämisen tasolla oppilas oppii teoreettisen tiedon vieraassa järjestyksessä tutuista ja vieraista kuvioista opettajan painottaessa sitä, miksi jokin asia musiikissa menee tietyllä tavalla. (Mts. 129–132.) Tiivistettynä musiikin oppimisen järjestys pohjautuu siis siihen, että oppilas siirtyy pikkuhiljaa tutusta tuntemattomaan (Lane 2006, 40).

Ennen varsinaisen opetuksen alkamista Gordonin musiikin oppimisen teoriassa selvitetään standardoidulla testillä oppilaan musiikillinen soveltuvuus (Demorest 2001, 56) eli oppilaan kapasiteetti oppia musiikkia (Gordon 1997, 41). Kun opettaja tietää oppilaan musiikillisen soveltuvuuden, hän voi paremmin soveltaa tehtäviä oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien mukaan. Lisäksi musiikillisen soveltuvuuden avulla opettaja saa tietää, miten paljon oppilaan on mahdollista saavuttaa. Musiikillinen soveltuvuus siis kertoo oppilaan potentiaalista oppia ja myöhemmin myös saavutuksen tasosta. (Lane 2006, 40)

Olellaisena osana Gordonin musiikin oppimisen teoriaa on audiation. Tämä on Gordonin kehittämä termi, joka tarkoittaa sisäistä kuulemistä eli kykyä kuulla ja ymmärtää musiikkia, kun varsinaista ääntä ei kuulu (Gordon 1997, 361). Jotta oppilas oppii kuulemaan sisäisesti, täytyy hänen ensin havaita ja aistia kuulemansa ääni sekä pystyä erottamaan kuulemansa ääni toisesta äänestä. Tämän jälkeen oppilaan täytyy oppia palauttamaan ääni mieleensä ja lisäksi ymmärtää, mitä hän on aistinnut, havainnut ja erottanut. (Mts. 88.) Vasta sisäisen kuulemisen oppimisen jälkeen oppilaalle opetetaan musiikin symbolien nimet ja selitykset, koska tällöin oppilaalla on symboleille valmiiksi musiikillinen merkitys (mts. 96).

Musiikin oppimisen teorian tavoitteena on kehittää oppilaille tonaliteetin ja rytmin taju sisäisen kuulemisen kautta. (Lane 2006). Saavuttaessaan tonaliteetin ja rytmin tajun oppilas pystyy ymmärtämään, kokemaan ja kuulemaan musiikkia sisäisesti ennen kuin hän yrittää soittaa tai laulaa sitä (Demorest 2001, 56) ja hänellä on valmiudet myös musiikin lukemiselle (Lane 2006). Lopputulosta tärkeämpänä musiikin oppimisen teoriassa on kuitenkin oppimisen prosessi (Gordon 1997, 85).

6 Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettaminen käytännössä

Nuotinluku- ja prima vista -taito on tunnistamista. Laulaja näkee nuottikuvion, joka muistuttaa häntä tutusta äänikuviosta, ja täten hän pystyy laulamaan näkemänsä kuvion. Tämän takia oppilas ei voi laulaa nuoteista kuviota, jota hän ei ole koskaan kuullut. Hyvät nuoteista laulajat voivat laulaa melodian, jota eivät ole nähneet tai kuulleet koskaan aiemmin. Tällöinkin melodian muodostavien sävel- ja rytmikuvioiden täytyy olla tuttuja, jotta nuottikuva saa aikaan sisäisen kuulokuvan melodiasta. Nuoteista laulamisen prosessissa äänen täytyy siis tulla ennen symbolia. (Demorest 2001, 61.)

Ensimmäisellä tunnilla opettajan täytyy arvioida, mitä oppilas jo tietää ja osaa nuotinluvusta ja prima vista -laulamisesta (Demorest 2001, 60.) Gordonin (1997, 41) mukaan myös oppilaan musiikillinen soveltuvuus täytyy testata. Jos oppilas on täysin aloittelija, opettajan on hyvä tiedostaa, että oppilaan ei tarvitse tietää kaikkia nuotteihin liittyviä sääntöjä tai sopimuksia ennakoon aloitukseen nuoteista laulamisen. Oppilaat voivat alkaa tehdä monia asioita ennen kuin ymmärtävät ne täysin. Esimerkiksi oppilaat osaavat luultavasti laulaa duuriasteikon, vaikeivat tietäisi nuoteista, solmisaatiosta tai numeroista mitään. Lisäksi musiikin lukemisen opetteluun kannattaa

käyttää oikeaa musiikkia tai siitä sovellettua materiaalia eikä pelkästään nuotin lukemiseen erikseen tehtyjä harjoituksia. Parasta olisi, jos lukemisen opetteluun käytetty materiaali olisi jotenkin yhteydessä samalla tunnilla harjoiteltavaan kappaleeseen tai muuhun harjoitukseen. (Demorest 2001, 60–61.)

Kun oppilaille on alkanut kehittyä säveltaso- ja rytmikuvioiden sanastoa, jota he voivat lukea luotettavasti, opettaja voi alkaa esitellä oppilaille muuta nuotissa olevaa tietoa, kuten nuottien nimet, nuottiavaimet, tahtilajit ja sävellajit, jotta he voivat löytää toonikan itsenäisesti ja määrittää sykkeen, tempon ja sävellajin ja alkaa lukea. Kun tämä tieto on opetettu prima vista -harjoituksissa, se antaa oppilaille lopulta taidon selvittää uusien kuvioiden kuulokuvan perustamalla sen aiempaan tietoon. (Demorest 2001, 65.)

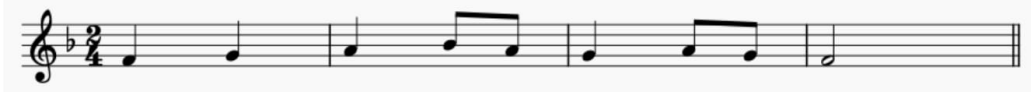
6.1 Esinotaatiollinen oppitunti

Ennen varsinaista nuotinluvun oppimisen aloittamista kannattaa tehdä esinotaatiollisia harjoituksia. Aloittaakseen nuotinluvun opetteluun oppilaan täytyy osata tunnistaa ja laulaa duurisävelasteikko. Tätä voidaan testata niin, että opettaja soittaa pianosta duuriasteikkoa oppilaan laulaessa sitä jollain neutraalilla tavulla. Opettaja lopettaa asteikon soittamisen kesken, mutta oppilasta pyydetään jatkamaan asteikon laulamista loppuun itsenäisesti. Toinen tapa testata tätä on soittaa pianosta duuriasteikkoa, mutta muuttaa siitä yksittäisiä säveliä ja pyytää oppilasta nostamaan käntensä, kun tulee sellainen sävel, joka ei kuulu asteikkoon. Kun duuriasteikko on tuttu, riittää, että opettaja antaa asteikon sävelille nimet kuten solmisaatiotavut. Rytmien osalta varmistetaan ensin, että oppilas pystyy pitämään yllä vakaata sykettä ja pystyy erottamaan pitkän ja lyhyen äänen toisistaan. (Demorest 2001, 61.)

Ensimmäisten tuntien (ks. kuvio 3) aikana opettaja voi tehdä lukemista edeltäviä harjoituksia, kuten opettaa kaikulauluna solmisaatio- tai numerokuvioita tai kaikuna taputtaa tai laulaa rytmejä. Näillä voidaan tutustuttaa oppilasta niihin tavuihin, joita nuoteista laulamiseen lopulta käytetään. Musiikin lukemisen voi aloittaa hauskesti ja sopivan haastavasti teettämällä oppilaille yksinkertaisia kuvioita solmisaatiokaaviosta. Olisi kuitenkin hyvä, että oppilaat siirtyisivät lukemaan melodiota mahdollisimman nopeasti. Mitä aiemmin sävel- ja rytmikuviot yhdistetään melodiaan, sitä pikemmin oppilaat alkavat hyödyntää saamaansa tietoa myös muuten laulaessaan. (Demorest 2001, 63.)

Materiaali

Laite, jolla voi heijastaa nuotit taululle.



Rytmin valmistelu

1. Opettaja alkaa taputtaa esimerkiksi jalallaan sykettä ja oppilaat liittyvät mukaan. Opettaja laulaa alla olevia rytmikuvioita numeroilla tai rytmitavuilla ja oppilaat toistavat kaikkuna.



2. Opettaja nuotintaa laulettu rytmi ja näyttää ne oppilaille. Oppilaat lausuvat rytmikuviot pitäen samaan aikaan yllä sykettä. Opettaja pyytää oppilaita lausumaan rytmikuviot monessa eri järjestyksessä.
3. Opettaja näyttää oppilaille yllä olevan laulun taululla. Oppilaat lausuvat laulun rytmin laskemalla tai rytmitavuilla. (Opettaja voi pyytää oppilaita tunnistamaan laulussa olevat rytmikuviot ennen lausumista.)

Sävelkorkeuksien valmistelu

4. Oppilaat laulavat lämmittelyksi lallatteleamalla duuriasteikon kuusi ensimmäistä säveltä ylös ja alas.
5. Oppilaat laulavat uudelleen saman kuvion numeroilla tai solmisaatiotavuilla. Oppilaat laulavat uudelleen kuvion opettajan osoittaessa numeroitua tai tavuilla varustettua F-duuria taululta.
6. Oppilaat laulavat eri numero-/tavukuvioita tasaisella rytmillä opettajan osoittaessa sävelkorkeuksia taululta. Sävelkuviot sisältävät laulussa olevat kuviot eli 1-2-3-4 / do-re-mi-fa, 3-4-3-2 / mi-fa-mi-re ja 2-3-2-1 / re-mi-re-do.
7. Opettaja näyttää laulun taululta ja pyytää oppilaita etsimään asteikon perussävelen. Opettaja sanoo: "Jos tämä on 1/do, niin mikä numero/tavu tämä nuotti on?" Opettaja pyytää oppilaita tunnistamaan muiden nuottien numerot/tavut. Oppilaat laulavat säveltasot 1-5 / do-so ja sitten kolmisoinnoin eli 1-3-5-3-1 / do-mi-so-mi-do. Seuraavaksi opettajan osoittaessa oppilaat laulavat laulun säveltasot ilman rytmiä.

Lukeminen

8. Oppilaat katsovat laulun rytmin ja laulavat sen laskemalla tai rytmitavuilla.
9. Oppilaat laulavat laulun rytmin mukaan numeroilla tai solmisaatiotavuilla ilman säestystä.
Vaihtoehto 1: Lauletaan kerran pianon avustuksella ja sitten ilman pianoa.
Vaihtoehto 2: Lauletaan pianosta tulevan harmonian avulla ja sitten ilman pianoa.

Arviointi

10. Oppilaiden täytyy aina yrittää lukea laulu suoraan pysähtymättä. Kun tämä on tehty, opettaja voi palata takaisin hankaliin rytmisiin tai säveltasollisiin kohtiin ja pyytää sitten oppilaita laulamaan koko melodian uudelleen.

Kuvio 3. Esinotaatiollinen esimerkkitunti (Demorest 2001, 62, muokattu)

Esinotaatiollisten oppituntien tarkoitus on saada oppilaat ymmärtämään, että kaiken, mitä he pystyvät kuulemaan, he pystyvät myös tuottamaan uudelleen. Aluksi voi olla useampi esimerkiksi kuvion 3 kaltainen tunti. Kun peruskuviot ovat tulleet tutuiksi, opettaja voi ohittaa tiettyjä vaiheita ja edetä tunnilla nopeammin. Esimerkiksi oppilaita voi pyytää ensin katsomaan, löytyykö melodian rytmistä vaikeita rytmikuvioita. Jos ei löydy, oppilaat voivat lukea rytmin suoraan nuoteista ilman, että opettaja lukee rytmiä ensin. Samoin voidaan toimia säveltasojen kanssa. Jos vaikeita kohtia ei

löydy, oppilaat voivat lukea melodian suoraan itse. Jos kuitenkin rytmistä tai säveltasoista löytyy hankalia kohtia, on tärkeää edetä taas hitaasti eikä jättää mitään vaiheita väliin, kunnes uudet kuviot tulevat tutuiksi. (Demorest 2001, 63–65.)

6.2 Tahtilajit ja niiden opettaminen

Ennen tahtilajien opettamista täytyy ymmärtää musiikin rytmi. Barret (2003, 78) mukaan Bratt määrittelee rytmin musiikin aikaa kuvaavaksi käsitteeksi ja se kattaa musiikin iskut, pulssin, tahtilajin ja eteenpäin vievän liikkeen. Rytmien varaan äänitapahtumat rakentuvat ja hahmottuvat, ja se on osa kaikkia musiikillisia tapahtumia. Perussyke on säännöllinen, tasainen syke, jolle rytmi muodostuu. Perussykettä ei aina voi konkreettisesti kuulla, mutta se on pääteltävissä muista musiikin piirteistä ja sen voidaan ajatella tarkoittavan säännöllisen sykkeen määrittämiä kuviteltuja aikapisteitä. Perussyke löytyy siis enemmän tai vähemmän selkeänä jokaisen kappaleen taustalla ja saa esimerkiksi ihmisen liikkumaan musiikin tahtiin. (Ahonen 2004, 77.) Rytmien vaikutus ihmiseen ja musiikkiin perustuu sen alkuvoimaiseen, primitiiviseen ja universaaliin luonteeseen (mts. 91). Perussykkeen nopeus määrittää musiikin tempon eli musiikin vauhdin. Tempo kuvataan metronomilukemalla, joka laskee, kuinka monta sykettä on minuutissa. Perussyke luo musiikin metrisen rakenteen ja erilaisten rytmihahmojen perustan. (Mts. 77.)

Tonaalista musiikkia voidaan kuvata myös musiikin metrillä. Sillä tarkoitetaan rytmin säännöllistä, samanlaisena toistuvaa aksenttirakennetta, jossa painolliset eli vahvat ja painottomat eli heikot iskut esiintyvät vuorotellen. Painollisten ja painottomien iskujen vaihtelusta syntyy metrinen hierarkia, jossa painolliset iskut koetaan painottomia iskuja tärkeämmiksi. Painollisella iskulla oleva sävel koetaan yleensä musiikillisen prosessin lähtöpisteeksi tai tavoitesäveleksi, jota kohti musiikin liike suuntautuu. Musiikin metri ryhmittelee aikaa tietyssä mittakaavassa ja vaikuttaa esimerkiksi melodian säkeiden järjestymiseen. Käytännössä metri tarkoittaa tahtilajia, joka näkyy nuoteissa soittajalle tai laulajalle tahtiosoituksena sekä tahtiviivoina. Kuulijalle tahtilaji ilmenee aksentoinnin ja muiden rytmisten vihjeiden perusteella. (Ahonen 2004, 77–78.)

Kappaleissa sävelet muodostavat rytmihahmoja musiikin metrisen rakenteen sisällä. Pintatason hahmoista käytetään laulutekstin rytmityksessä termiä sanarytmi ja melodiasävelten rytmityksessä melodian rytmi. Sävellyksen tunnusomaiset rytmiset piirteet pohjautuvat näihin pintatason hah-

moihin. Sointuvaihdoksista syntyvä harmonian rytmi luo suuria hahmoja ja on hitain sekä voimakas rytminen taso. Kappaleen perussyke sekä melodian ja harmonian rytmi voivat joko vastata toisiaan tai poiketa toisistaan. Kun kaikki kolme rytmistä tasoa vastaavat toisiaan, musiikki tuntuu rytmisesti selkeältä, ja kun ne poikkeavat toisistaan, tulee kappaleen rytmistä ilmeikkäämpi. (Ahonen 2004, 78–79.)

Oppilaille voi opettaa rytmiä ennen tahtilajien opettamista. Jos oppilas tietää, mikä nuotti edustaa esimerkiksi taa-tavua tai sykettä, hän pystyy lukemaan rytmikuviota tietämättä tahtilajia. Ennen tahtilajien opettamista oppilaiden on myös koettava musiikin metri eli heikkojen ja vahvojen iskujen vaihtelut. Esimerkiksi erilaiset liikkumisharjoitukset auttavat ymmärtämään tätä. Oppilaita voi esimerkiksi pyytää askeltamaan sykkeen mukana ja lisäksi koukistamaan polviaan vahvojen iskujen aikana samalla solmisoiden laulua. Myös käsiliikkeen voi lisätä polvien koukistukseen vahvistamaan vahvan ja heikon iskun tunnetta. Toinen tapa saada oppilaat ilmentämään sykettä, on imitoida kuviota taputtamalla esimerkiksi reisiin vahvoilla iskuilla ja taputtamalla käsiä yhteen heikoilla iskuilla. Tämä on hyvä mallinnus myös siitä, miten painollinen isku tuntuu enemmän alaspäin suuntautuvana liikkeenä ja painoton ylöspäin suuntautuvana liikkeenä. Esimerkiksi kahteen laskiessa voidaan kädet lyödä ensin reisiin ja sitten yhteen ja kolmeen laskiessa voidaan lyödä ensin reisiin ja sitten kaksi kertaa kädet yhteen. On hyvä antaa alusta asti harjoituksia sekä kaksi- että kolmijakoisista tahtilajeista, jotta oppilaat saavat kokemuksia molemmista perussykeryhmistä. Kun oppilaat ovat tunnistaneet vahvan ja heikon sykkeen liikkeissään ja laulussaan, he voivat päätellä sen perusteella tahtilajimerkinnän. Kutsumalla vahvaa iskua ykköseksi ja laskemalla siitä iskusta välissä olevat iskut, saadaan pääteltyä tahtilajin ylempi numero. Tahtilajimerkinnät ja rytmin äänen yhteys tulevat oppilaille ilmeisiksi, jos he ovat oppineet musiikin metrilliset suhteet ja pystyvät ajattelemaan niiden alajakoja yksinkertaisina variaatioina, joissa kaksi- ja kolmijakoiset rytmit yhdistyvät. Tahtilajimerkintää opettaessa on tärkeää muistaa kertoa neljäsosanuotin ja sykkeen itsenäisyydestä. Tätä voidaan painottaa käsittelemällä tahtilajin alemman numeron funktiota, jota voi mallintaa esimerkiksi kirjoittamalla jokin tuttu kappale tai kuvio nuoteiksi kahdessa eri tahtilajissa kuten 4/4- ja 4/2-tahtilajissa. Toinen tapa on tahdittaa tuttu melodia uudelleen siirtämällä tahtiviivaa yhden sykkeen verran eteenpäin ja laulaa kappale sen jälkeen uudelleen. Tällöin oppilaat saavat kokemuksen siitä, miten metrisen painotuksen muutos vaikuttaa kappaleeseen. (Demorest 2001, 65–66.)

6.3 Nuottien nimet ja niiden opettaminen

Nuottien nimet ovat samat kuin aakkoset a, b, c, d, e, f ja g, mutta lähtösävelenä käytetään a:n sijasta c:tä. Riippuen musiikkityylistä ja maasta b:tä voidaan sanoa myös h:ksi. C, d, e, f, g, a ja b (h) muodostavat C-duuriasteikon, jossa c on duuriasteikon perussävel. (Musiikinteoria 1, 2022.) Asteikon säveliä kutsutaan kantasäveliksi (Ahonen 2004, 67).

Oppilaiden ei tarvitse tietää nuottien nimiä aloittaakseen nuoteista laulamisen. Riittää, kun he tietävät, missä kohtaa on do tai numero yksi. Tämän perusteella oppilaat löytävät myös muut asteikon sävelet. Kertoessaan oppilaille do:n paikan opettaja voi kertoa sen myös nuotin nimenä selittämättä kuitenkaan enempää. Lopulta nuottien nimet tulevat tärkeiksi, kun täytyy tunnistaa sävellaji, jotta oppilaat löytävät itse do-sävelen ja pystyvät yhdistämään solmisaation esimerkiksi pianosta löytyviin koskettimiin. (Demorest 2001, 66–67.)

Opettaessaan nuottien nimiä opettaja voi auttaa oppilaita muistamaan ne käyttämällä esimerkiksi pianon koskettimiston ja nuottien yhdistelmää kuvana, jossa jokaisen pianon koskettimen kohdalla on sitä kuvaava sävel nuottiviivastolla ja sävelten nimet lukevat nuottien alapuolella. Tällä tavalla nuottien nimet yhdistyvät pianon ääniin ja voidaan yhtä aikaa tarkastella sekä diskantti- että bassoavainta. Oppilaiden muistamista voi testata joko käyttämällä koskettimistoa tai nuottiviivastoa. Toinen visuaalinen apukeino nuottien nimiksi on ”käden nuottiviivasto”. Opettaja pitää toista kättä vaakatasossa edessään niin, että sormet mallintavat nuottiviivaston viittä viivaa ja väliä. Sitten opettaja käyttää toisen käden etusormeaan osoittamaan eri nuottien paikat. On tärkeää muistaa kertoa oppilaille, onko kyseessä diskantti- vai bassoavaimen nuottiviivasto, ja vaihdella sitä usein, jotta oppilaat oppivat alusta alkaen molemmat avaimet. Oppilaille on syytä myös kertoa, että diskanttiavainta kutsutaan myös G-avaimeksi ja bassoavainta F-avaimeksi, ja osoittaa, miten nuottivainten lähtöpisteet ovat kyseisten sävelten riveillä. Lopulta on tärkeää, että oppilaat osaavat nuottien nimet sujuvasti ulkoa. Tätä voidaan testata nopeustesteillä, jossa opettaja osoittaa esimerkiksi aluksi 30 sekunnin välein nuottiviivastolta nuotteja, joita oppilaat nimeävät paperille. Pikkuhiljaa aikaa voidaan lyhentää niin, että lopulta se on vain 5 sekuntia. (Demorest 2001, 67–68.)

6.4 Sävellajit ja niiden opettaminen

Sävellajilla tarkoitetaan säveliä, jotka ovat suhteessa toisiinsa ja joilla on yksi hallitseva keskussävel. Keskussävel on asteikon ensimmäinen sävel eli perussävel, jonka ympärille muut sävelet ryhmittyvät hierarkkisesti ja jonka mukaan sävellaji saa nimensä. Sävelillä on sukulaisuussuhde, joista toisilleen läheisessä suhteessa olevat sävelet ovat kvintin tai terssin päässä toisistaan. Sävellajin sävelet voidaan pelkistää asteikoksi eli asteittain eteneväksi sävelsarjaksi. Pääasteikkotyypit ovat duuri- ja molliasteikko, joissa kummassakin on seitsemän kantasäveltä ja kahdeksas sävel on lähtösävelen oktaavikertaus. Eri sävellajit saadaan transponoimalla eli siirtämällä asteikkorakenne eri säveltasolle. Duuri- ja molliasteikot muodostuvat koko- ja puolisävelaskelista. Esimerkiksi duurin asteikkorakenne on $1\ 1\ \frac{1}{2}\ 1\ 1\ 1\ \frac{1}{2}$ eli se on epäsymmetrinen. Epäsymmetrisyyden avulla asteikon sävelet koetaan laadullisesti erilaisina. Puolisävelaskeleiden avulla kappaleen sävellajin tonaalisen keskuksen voi tunnistaa jo parin kuullun melodiasävelen perusteella. Lisäksi puolisävelaskeleet pystyvät luomaan melodisen liikkeen tai hahmotuksellisen päätöksen vaikutelman. Diatonisten eli sävellajiin kuuluvien sävelten lisäksi kappaleissa voi olla myös kromaattisia eli kantasäveliä ylentämällä tai alentamalla saatuja säveliä. Kromaattiset sävelet koetaan etäisemmiksi kuin asteikkoon kuuluvat sävelet keskenään. Ne vihjaavat toiseen sävellajiin ja voivat toistuessaan johtaa modulatioon eli sävellajin vaihdokseen. (Ahonen 2004, 66–68.)

Usein sävellajit opetellaan ulkoa hyödyntäen esimerkiksi kvinttiympyrää. Oppilaille, jotka ovat ehkä vasta oppineet nuottien nimet, voi olla väsyttävää yrittää muistaa ulkoa, mitkä ja minkä tyyppiset muunnetut nuotit ovat missäkin sävellajissa. (Demorest 2001, 68.) Lisäksi ulkoa opettelussa oppilaille ei tule selväksi, miksi sävellajimerkinnot ovat tarpeellisia (mts. 68), eli oppilaat eivät ymmärrä, että sävellajimerkinnot kuvaavat sävelten suhteiden muuttumattomuutta esimerkiksi duuriasteikossa (Cogswell 2003, 39). Liikkuvaa do:ta käyttäville oppilaille kannattaakin opettaa juuri sävellajimerkinnot ja duuriasteikon suhde, jolloin sävellajimerkinnot voi perustella myös sillä, että löytääkseen do:n eli asteikon perussävelen, on tiedettävä sävellaji. Kiinteää do:ta käyttäville oppilaille sävellajit voidaan esitellä sen kautta, mitä tavuja heidän pitää muuntaa esimerkiksi fa:sta tai so:sta lähtevään duuriasteikkoon. (Demorest 2001, 68–69.)

Sävellajeja kannattaa opettaa myös kuuntelemalla. Opettaja voi esimerkiksi antaa oppilaille kaksi nuottiviivastoa, joista toiseen on kirjoitettu C-duuriasteikko ja toisessa on pelkästään e-lähtösävel.

Aluksi lauletaan C-duuriasteikko, jonka jälkeen lauletaan duuriasteikko e-sävelestä lähtien. Oppilaiden todetessa molempien duuriasteikkojen kuulostavan samanlaisilta opettaja pyytää kirjoittamaan e-lähtösävelestä asteikon ja nimeämään sävelten nimet asteikon alle. Opettaja alkaa soittaa oppilaiden kirjoittamaa asteikkoa. Hän aloittaa e-sävelestä, soittaa nuotissa seuraavaksi näkyvän sävelen (f-sävelen) ja kysyy oppilailta, sopiiko se E-duuriasteikkoon. Oppilaiden vastatessa kieltävästi opettaja soittaa fis-sävelen ja kysyy taas oppilaiden mielipidettä. Seuraavaksi mietitään, miten fis kirjoitetaan nuottiviivastolle. Tämän jälkeen opettaja aloittaa asteikon soittamisen alusta soittaen sävelet e, fis ja g. G-sävelen kohdalla toimitaan kuten aiemmin f-sävelen kohdalla. Näin jatketaan, kunnes koko E-duuriasteikko on muodostettu. Seuraavaksi muutetaan asteikon sävelet sävellajimerkinnäksi niin, että opettaja antaa oppilaille tutun sävellajin perussäveleltä lähtevän kappaleen nuotit C-duurissa ja pyytää heitä kirjoittamaan kappaleen lähtien e-sävelestä. Tämän jälkeen opettaja soittaa kappaleen kuten oppilaat ovat sen nuotintaneet eli ilman väliaikaisia etumerkkejä ja pyytää oppilaita kertomaan, mitä pitää muuttaa, jotta kappale kuulostaisi samalta kuin C-duurissa. Kun oppilaat ovat lisänneet ylennysmerkit kappaleeseen ja opettaja on soittanut kappaleen uudelleen, opettaja voi selittää, että sävellajimerkinnät ovat oikopolku siihen, ettei jokaista etumerkkiä tarvitse kirjoittaa auki jokaisen nuotin kohdalle. Seuraavaksi selvitetään, kuinka monta ylennysmerkkiä on E-duurissa. Oppilaille kerrotaan, että jokaista ylennysmerkkiä ei tarvitse kirjoittaa jokaisen nuotin kohdalle erikseen, vaan ne voi kirjoittaa rivin oikeaan laitaan ja tämä kertoo soittajalle tai laulajalle, että esimerkiksi kaikki f-sävelet ovatkin tässä kappaleessa fis-säveliä. Tällä tavalla oppilaat oppivat, että muunnetut sävelet ovat pakollisia, jotta duuriasteikko kuulostaa oikealta mistä sävelestä lähtien tahansa. Relatiivista solmisaatiota käyttävät oppilaat voivat jo helposti transponoida laulaen melodioita siirtämällä do:n eri sävelelle. Oppilaat saadaan arvostamaan sävellajimerkintöjä, jos he joutuvat ensin transponoimaan kappaleen nuotille käyttäen väliaikaisia etumerkkejä. (Demorest 2001, 69–70.)

Kaikkia sävellajeja ei tarvitse opettaa kerralla, vaan on parempi edetä hitaasti ja opettaa jokainen sävellaji käyttäen esimerkiksi samaa lähestymistapaa kuin E-duurin kanssa. Kun oppilaat ovat tustuneet useampaan sävellajiin, he voivat itse järjestää sävellajimerkinnät järjestykseen etumerkkien määrän mukaan. Tämän jälkeen heidän kanssaan voi alkaa käydä läpi sitä, miten samat sävellajimerkinnät sopivat myös muihin sävellajeihin, kuten molleihin. Liikkuvaa do:ta käyttävien oppilaiden kanssa voidaan hyödyntää tässä la-säveltä havainnollistamaan duuri- ja molliasteikon suhdetta. (Demorest 2001, 69–71.)

Vaikka sävellajien ulkoa opettelu on tärkeää, antaa Demorest (2001, 71) vinkin, jonka avulla oppilaat voivat nopeasti selvittää sävellajin ulkoa opettelematta. Sekä ylennetyissä että alennetuissa sävellajeissa oppilaat voivat viimeisen etumerkin avulla löytää sävellajin perussävelen. Ylennetyissä sävellajeissa perussävel löytyy viimeisen ylennysmerkin yläpuolelta yhden viivan tai välin päästä. Alennetuissa sävellajeissa perussävel löytyy viimeisen alennusmerkin alapuolelta neljän viivan tai välin päästä. Lisäksi oppilaita täytyy muistuttaa tarkistamaan, onko tällä tavoin löydettyllä sävelellä myös oma etumerkki. Alennetuissa sävellajeissa perussävelen voi löytää myös toiseksi viimeisimmän alennusmerkin kohdalta, mutta tämä ei tietenkään toimi vain yhden alennusmerkin sisältämässä F-duurissa. Tämän lisäksi on kuitenkin tärkeää tehdä selväksi, että suoraan nuoteista lauletaessa täytyy sävellajin määrittelemiseksi katsoa etumerkin lisäksi kappaleen lähtö- ja lopetussäveltä sekä mahdollisia väliaikaisia etumerkkejä. (Mts. 71–72.)

6.5 Oppilaan motivoiminen

Jotta nuotinlukutaidon opettaminen on mielekästä ja oppiminen tehokasta, täytyy oppilaan olla motivoitunut oppimaan musiikkia ja nuotinlukua. Motivoitunut henkilö opiskelee tehokkaasti. Hän tekee valintoja toiminta-alueen hyväksi, suuntaa tarkkaavaisuutensa intensiivisesti kiinnostuksen kohteeseen, toimii pitkäjänteisesti ja sitkeästi sekä työskentelee laadukkaasti. Motivoituneella oppilaalla on energiaa tarttua vaativiinkin musiikillisiin haasteisiin. (Ahonen 2004, 154.)

Oppilaan motivaatio voi olla ulko- tai sisäsyntyistä. Ulkosyntyinen motivaatio nimensä mukaisesti syntyy ulkoisista tekijöistä kuten palkkioista ja rangaistuksista. Sisäsyntyinen motivaatio puolestaan tarkoittaa motivoitumista asian tai toiminnan itsensä tai sen tuottaman sisäisen palkitsevuuden vuoksi. Sosiokognitiivisen teorian mukaan oppimiseen ja motivaatioon vaikuttaa sekä kognitio että ympäristö. Ihminen nähdään aktiivisena, omaa toimintaansa suuntaavana, tavoitteita asettavana ja toimintaansa tietoisesti arvioivana subjektina, joka kuitenkin ottaa huomioon, kuinka hänen toimintansa sopii ympäristöön, miten muut hänelle tärkeät henkilöt reagoivat toimintaan ja mitä seurauksia hän havainnoi muiden vastaavanlaisesta käyttäytymisestä. Motivaatio koostuu siis yksilön persoonallisista sekä ympäristöön ja tilanteeseen liittyvistä ominaisuuksista, jotka yhdessä vaikuttavat ihmisen aktiiviseen ja tavoitteeseen suuntautuneeseen käyttäytymiseen. (Ahonen 2004, 154–155.) Hallam (2002, 17–19) kuvaa musiikillisen motivaation määrittäviä tekijöitä vielä tarkemmin. Hänen mukaansa musiikillista motivaatiota määrittäviä tekijöitä ovat ympäristö, kuten

paikka, aika, sosiaaliset vaatimukset, kulttuuri ja alakulttuurit, perhe, ystävät sekä työ- ja opiskelupaikka; yksilön kognitiiviset ominaisuudet, kuten älykkyys, kognitiiviset tyyli, metakognitiiviset taidot sekä oppimis- ja kykyuskomukset; yksilöllisen käyttäytymisen pysyvät piirteet, kuten temperamentti, persoonallisuus ja sukupuoli; persoonallisuuden ja minäkäsityksen muovautuvat aspektit, kuten ihanneminä, mahdolliset minät, itsetunto ja minäpystyvyys; tavoitteet ja päämäärät, kuten pyrkimykset ja osa-tavoitteet; sekä kognitiiviset prosessit, kuten ympäristön syötösten tulkinnat sekä onnistumisten ja epäonnistumisten attribuutiot.

Oppilaan motivoiminen on opettajan olennainen tehtävä ja samalla yksi opettajan merkittävimmistä haasteista, sillä opettaja pystyy muovaamaan motivaation syntymiseen vaikuttavia tekijöitä vain tietyiltä osin. Motivoimisen onnistumisen lähtökohtana on asettaa tavoite, joka oppilaan on mahdollista saavuttaa. Kokonaistavoite kannattaa jakaa niin pieniksi osatavoitteiksi, että niiden saavuttaminen tuntuu oppilaasta kohtalaisen helpolta. (Kauppila 2007 135–136.) Ahosen (2004, 157) mukaan Bandura (1986) puhuu kirjassaan *Social foundations of thought and action* minäpystyvyydestä. Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön arviota omista kyvyistään suoriutua tietystä tehtävästä. Minäpystyvyyksikäsite on tilannekohtainen ja suuntautuu yksittäiseen konkreettiseen suoritukseen kuten *prima vista* -tehtävän laulamiseen. Arvioon omasta minäpystyvyydestä vaikuttaa aikaisemmat kokemukset vastaavanlaisesta suoritustilanteesta, mallisuorituksen seuraaminen ja sijaisoppiminen, muiden antama verbaalinen rohkaisu ja kannustus sekä yksilön fysiologinen tila suoritusta tehdessä. Minäpystyvyyksikäsite vaikuttaa yksilöön monella tavalla. Oppilas valitsee tehtäviä, joista hän uskoo selviytyvänsä, ja välttelee tehtäviä, joihin hän ei tunne pystyvänsä. Jos oppilas uskoo selviytyvänsä tehtävästä, hän valitsee sen tekemisen silloinkin, kun olisi jokin houkuttelevampi vaihtoehto tarjolla, kuten television katselu. Käsite omasta suorituskyvystä vaikuttaa myös joustavuuteen vastoinkäymistilanteessa ja siihen, jatkaako tehtävän tekoa kohdatessaan ongelmia ja haasteita. Lisäksi minäpystyvyyksikäsite vaikuttaa oppilaan uskomuksiin ja emootioihin. Heikko minäpystyvyyksikäsite saa aikaan sen, että oppilas uskoo tehtävän olevan vaikeampi kuin se todellisuudessa on, mikä lisää stressiä ja vie huomion pois siitä, kuinka tehtävästä parhaiten suoriudutaan. Vahva minäpystyvyyksikäsite taas helpottaa luomaan tyynen ja turvallisen asenteen tehtävän suorittamista kohtaan. Oppilaan arvioon omasta suorituskyvystä liittyy myös niin sanottu odotusarvoteoria, jossa motivaatiota selitetään oppilaan käsityksillä tehtävän tärkeydestä ja arvosta. Oppilas panostaa tehtävään, jossa hän odottaa menestyvänsä ja jota hän arvostaa, ja välttää tehtäviä, joissa hän uskoo epäonnistuvansa. Odotukset liittyvät siis läheisesti oppilaan minäpystyvyy-

käsitykseen. Arvot puolestaan ovat oppilaan käsityksiä ja uskomuksia tehtävän suorittamisen tärkeydestä ja hyödyistä tulevaisuuden kannalta ja sen herättämästä mielenkiinnosta ja mielihyvästä. Arvot voidaan jakaa saavutusarvoon, hyötyarvoon, mielenkiintoarvoon ja kustannuksiin. Saavutusarvo liittyy oppilaan uskomuksiin siitä, miten tärkeää tehtävän tekeminen on hänen minäkuvansa ja sen synnyttämän psyykkisen tarpeen kannalta. Hyötyarvossa mitataan tehtävän hyödyllisyyttä tulevaisuuden kannalta. Mielenkiintoarvo on osa sisäsyntyistä kiinnostusta, joka ei riipu ulkoisista palkkioista tai sosiaalisista yllykkeistä. Kustannukset viittaavat uskomuksiin siitä, miten paljon tehtävä kuluttaa oppilaan resursseja eli kuinka paljon tehtävän suorittaminen vaatii työtä tai kuinka iso mahdollisuus on epäonnistua. (Ahonen 2004, 157–160.)

Sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä motivaation parantamisessa käytetään hyväksi oppimisen sisältöjä, oppimistilannetta ja opetuksen sosiaalisia elementtejä. Oppilaalle osoitetaan, miten tärkeää itse tavoitteen saavuttaminen on ja tämän myötä tavoitteen saavuttaminen toimii palkkiona. Tavoitteena on saada oppilas sitoutumaan tavoitteelliseen opiskeluun sekä löytää opiskeluun kestävä idea ja aiheeseen sisäinen motivoituminen. Opettajan kannattaa luoda tilanteita, jotka lisäävät oppilaan jatkuvaa kiinnostusta aihetta kohtaan. Hänen täytyy tuntea oppilaansa ja olla tietoinen siitä, mitä oppilas jo osaa ja mitä tämän tulisi seuraavaksi hallita. (Kauppila 2007, 137.) Opettajan täytyy osata antaa oppilaille optimaalisen vaikeustason tehtäviä eli tehtävät eivät saa olla liian helppoja eivätkä liian vaikeita, sillä helpolla ansaittu menestys ei ole kannustavaa ja liian kovat suorituspainet taas tekevät sen, ettei oppilas halua edes yrittää. Lisäksi tehtävien tulisi olla merkityksellisiä oppilaalle ja sopusoinnussa oppilaan henkilökohtaisten musiikillisten tarpeiden ja kiinnostusten kanssa, jotta niillä olisi arvoa myös opintojen ulkopuolisen ympäristön kanssa. (Ahonen 2004, 163–164.) Opettajan onkin tärkeää luoda oppilaan tarpeita ja odotuksia vastaava opiskeluympäristö, joka saa oppilaan innostumaan opetusohjelmasta, ja tukea näin sisäisen motivaation syntymistä (Kauppila 2007, 137), mutta toisaalta myös löytää tasapaino oppilaan valmiiden mieltymysten ja niiden avartamisen väliltä (Ahonen 2004, 164). Toisinaan myös keskustelut opiskelun merkityksestä ja tavoitteista voivat auttaa motivoitumaan (Kauppila 2007, 143).

Sisäisesti motivoitunut oppilas haluaa opiskella ja oppia itseohjautuvasti enemmän kuin muodolliset tavoitteet vaativat. Oppilas on innostunut ja kiinnostunut syvällisesti opiskeltavasta aiheesta. Tiedolla on hänelle henkilökohtainen merkitys, eikä hän opiskele vain kokeita tai tenttejä varten. Sisäinen motivaatio on oppilaan persoonallista ja jatkuvaa intensiivistä sitoutuneisuutta, tiedollista

uteliaisuutta ja tutkimisen halua. Syvällisen kiinnostuksen takaa paljastuu sekä positiivisia tunnetason tekijöitä että sosiaalisen motivoitumisen lähteitä. Aiheen tutkimisella on oppilaalle itselleen merkitystä, ja lisäksi opettaja ja ryhmä tukevat ja kannustavat niin, että vaikeatkin oppimisen vaiheet on helppo kestää. Sisäinen motivaatio on itseohjautuvaa ja lopputuloksen näkeminen konkreettisesti ja mielikuvissa motivoi oppilasta. Opettaja voi auttaa sisäisen motivaation rakentamista antamalla oppilaalle oikeiden vastausten sijaan mahdollisuuksia etsiä ja löytää vastaukset ongelmiin itse ja ohjaamalla oppilaan mielihyvää tuottaviin kokemuksiin. (Kauppila 2007, 141–143.) Opetuksen kannattaa tähdätä tietojen passiivisen omaksumisen sijaan ymmärtämisen kehittämiseen. Tässä voidaan käyttää apuna luoviin toimintoihin perustuvaa keksivää oppimista, jossa oppilasta kannustetaan itse tunnistamaan ja löytämään opittavan aineksen sisältö. Tämä omakohtainen työstäminen auttaa oppilasta liittämään omaksuttavan aineksen aikaisempiin kognitiivisiin rakenteisiinsa ja keksimään käsitteiden välisiä merkityksiä. (Ahonen 2004, 169.)

Musiikissa keksivän oppimisen työkaluja ovat käyttäneet esimerkiksi musiikkipedagogit Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff ja Zoltán Kodály musiikin perusopetuksessa. Heidän menetelmänsä perustuvat länsimaisen musiikin tonaaliseen sävelmateriaaliin ja sen keskeisten rakenneperiaatteiden oppimiseen. Menetelmissä kannustetaan oppilaita aktiiviseen musisoimiseen ja toiminnallisuuteen. Musiikin elementtejä lähestytään ensin niiden alkeellisissa muodoissa, ja kokemusten ja taitojen lisääntyessä siirrytään monimutkaisempiin ja vaativimpiin tehtäviin. Näin pyritään siihen, että oppilaat oivaltaisivat itse musiikin perusilmiöt. Lisäksi oppilaiden kanssa improvisoidaan, mutta ennen tähän ryhtymistä oppilaille annetaan riittävät valmiudet itsenäiseen toimintaan erilaisilla kuunteluun, kokeiluun ja nuottikirjoitukseen liittyvillä alkeisharjoituksilla. (Ahonen 2004, 169–170.)

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä opinnäytetyössä tutkittiin nuotinlukutaidon opettamista pop/jazz-laulajille taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa: millaiset nuotinlukutaidot pop/jazz-laulunopettajilla itsellään on, millaisia keinoja ja menetelmiä pop/jazz-laulajien nuotinlukutaidon opettamiseen käytetään, mitä haasteita pop/jazz-laulajien nuotinlukutaidon opetuksessa on ja kuinka tarpeellisenä pidetään nuotinlukutaidon opetusta pop/jazz-laulajille.

Tutkimuksen lisäksi tätä opinnäytetyötä voi hyödyntää tietopakettina nuotinlukutaidon opettamisesta. Pop/jazz-laulunopettajat voivat poimia tästä työkaluja ja uusia näkökulmia nuotinlukutaidon opettamiseen.

7.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa

Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161) ja se perustuu ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Juuti & Puusa 2020a, 59). Tiedonkeruun työvälineenä käytetään ihmistä; tutkimuksessa hyödynnetään tutkijan omia havaintoja ja keskusteluja tutkittavien kanssa eikä mittausvälineillä hankittavaa tietoa. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinta on siis kokonaisvaltaista ja aineisto kerätään luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Koska laadullisessa tutkimuksessa ihmiset ovat keskiössä, on tärkeää huomioida, että ihmiset ymmärtävät asioita niiden keskinäisten suhteiden ja kunkin yksityiskohdan ja kokonaisuuden välisinä suhteina (Juuti & Puusa 2020a, 60). Aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja, jolloin tutkittavien näkökulmat pääsevät esiin (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tämän takia on myös pohdittava tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyviä prosesseja, kuten tutkijan omien näkemysten ja esiyymmärryksen vaikutusta havaintoihin ja tutkimukseen (Juuti & Puusa 2020a, 69). Aineistoa analysoidaan induktiivisesti eli pyrkien paljastamaan odottamattomia asioita ja tarkastelemaan aineistoa monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Tapauksia tarkastellaan ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen pohjalta. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Tuloksissa voidaan esittää esimerkinomaisia tietoja tai tehdä ihannemalleina toimivia tyyppittelyjä, jotka kuvaavat ilmiön esiintymistä organisaatioelämässä (Juuti & Puusa 2020a, 60). Kohdejoukko valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaan eikä satunnaisesti. Tutkimussuunnitelma on joustava ja muotoutuu tutkimusta tehdessä. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Fenomenologiseen lähestymistapaan liittyviä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, ja tutkimuksen kohteena on kokemuksen tutkiminen, jossa kokemus muotoutuu merkityksen kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30). Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään siis pääsemään tutkittavien henkilöiden maailmaan ja tarkastellaan ilmiöitä tutkittavien kokemustodellisuuden pohjalta. Tavoitteena on ymmärtää tutkittava ilmiö niin kuin se ilmenee tutkittavien henkilöiden elämässä. (Huhtinen & Tuominen 2020, 297–298.)

Tämän opinnäytetyön tutkimus tehtiin laadullisena tutkimuksena hyödyntäen fenomenologista lähestymistapaa, koska siinä haluttiin selvittää pop/jazz-laulunopettajien kokemuksia siitä, miten todellisilla pop/jazz-laulutunneilla taiteen perusopetuksessa ja toisella asteella opetetaan nuotinlukutaitoa ja millaisia haasteita siellä on noussut esiin.

7.2 Tutkittavien taustatiedot

Haastattelukutsu lähetettiin 12 henkilölle, jotka oli valittu toisen asteen ja taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksista eri puolilta Suomea. Tavoitteena oli saada vastaukset 4–6 opettajalta. Lopulta haastatteluun osallistui 5 pop/jazz-laulunopettajaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli kokemusta pop/jazz-laulunopetuksesta joko taiteen perusopetuksessa, toisen asteen oppilaitoksessa tai molemmissa. Lisäksi vastaajat olivat työskennelleet keikkailevina muusikoina, laulajina, kuoron- ja lauluyhtyeen johtajina ja tuottajina sekä työskennelleet yksityisissä musiikkioppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa pop/jazz-laulunopettajina ja taiteen perusopetuksessa musiikin hahmotusaineiden opettajina. Tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi tutkittavista käytetään nimiä henkilö A, B, C, D ja E.

7.3 Aineistonkeruumenetelmä

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset laaditaan etukäteen teoriaan nojautuen ja kysymykset esitetään kaikille samassa järjestyksessä ja samassa muodossa. Vastauksissa ei ole vaihtoehtoja, vaan ne ovat avoimia, jolloin on mahdollista, että vastauksissa ilmenee jotain sellaista, jota tutkija ei olisi osannut ottaa huomioon itse valmiissa vastausvaihtoehdoissa. (Puusa 2020a, 111.)

Teemahaastattelussa tutkittavien on täytynyt kokea joku tietty asia tai prosessi. Tutkija on tutustunut hyvin aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen aiheesta, joten hän tietää tutkimuskohteena olevasta asiasta olennaiset tekijät ja hänellä on riittävä ymmärrys niistä, jotta hän voi puhua tutkittavien kanssa ikään kuin samaa kieltä ja tutkijalla ja tutkittavalla on molemmilla jokseenkin yhtäläinen näkemys käytettävästä käsitteistöstä. Teemahaastattelussa on etukäteen valitut teemat ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset, mutta haastattelu etenee hyvin vapaamuotoisesti ja joustavasti. Haastattelurunko on kuitenkin hyvä olla antamassa haastattelulle hahmon ja varmistamassa, että keskustelusta saadaan tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman näkökulmasta

merkityksellistä tietoa. Teemoja hyödyntämällä tutkittava ilmiö jaetaan osa-alueisiin, joiden sisältöä ja merkitystä selvitetään kysymysten avulla. Jokainen teema käydään läpi, mutta järjestys, laajuus, kysymisen tapa ja sananmuodot vaihtelevat haastateltavien vastausten, halujen ja kertomistavan myötä. Teemojen tarkoituksena on tuottaa laajasti ainesta, jota tutkija pystyy tulkitsemaan jälkeensä teorian avulla. (Puusa 2020a, 112–113.)

Tässä opinnäytetyössä haastattelun kysymykset on laadittu etukäteen, ja ne pohjautuvat teoriaan ja lähdekirjallisuuteen. Kaikki kysymykset esitetään kaikille tutkittaville, mutta kysymysten sanamuodot ja järjestys voivat vaihdella niin, että haastattelusta syntyy luonteva keskustelu. Vastausvaihtoehtoja ei ole, mutta tutkija voi esittää tarkentavia kysymyksiä saadakseen tarpeeksi kattavat vastaukset. Kaikki tutkittavat ovat pop/jazz-laulunopettajia, joilla on kokemusta nuotinlukutaidon opettamisesta taiteen perusopetuksessa, toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa tai molemmissa. Myös tutkijalla itsellään on kokemusta nuotinlukutaidon oppimisesta ja opettamisesta, ja hän on tutustunut monipuolisesti aiheeseen myös lähdekirjallisuuden kautta, jolloin voidaan olettaa, että tutkijalla on riittävä ymmärrys aiheesta.

7.3.1 Aineiston soveltuvuus ja luotettavuus

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä tilastollisia yleistyksiä, tässä tutkimuksessa ei keskitytty saamaan lukuisia haastateltavia. Sen sijaan painotettiin sitä, että tutkittavilla on monipuolista, omakohtaista kokemusta ja tietoa aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.)

Puolistrukturoitu teemahaastattelu tehtiin taiteen perusopetuksessa tai toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa opettaville pop/jazz-laulunopettajille. Aineiston monimuotoisuuden lisäämiseksi tutkimukseen valittiin pop/jazz-laulunopettajia eri musiikkioppilaitoksista ympäri Suomea. Tutkimuskutsu lähetettiin 12 henkilölle. Tavoitteena oli saada vastaukset vähintään neljältä henkilöltä. Lopulta tutkimukseen osallistui viisi pop/jazz-laulunopettajaa. Haastateltavien valintakriteerien perusteella aineisto on riittävä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

7.3.2 Kysymysten laatiminen puolistrukturoituun teemahaastatteluun

Teemahaastattelun teemoja käydään haastattelussa usein läpi kysymysten avulla. Tämän takia tutkijan on hyvä miettiä etukäteen kysymysten järjestys ja esitystapa, vaikka teemoja voidaankin lopulta käydä haastattelussa läpi vapaasti. Kysymyksissä tulee myös ottaa huomioon sanojen tulkin- taongelma. Kun tutkija on tiedostanut mahdolliset riskialttiit sanat, hän voi myös tarkistaa teemahaastattelun aikana, millä tavalla haastateltava ne ymmärtää. (Vilka 2021, 102.)

Kysymysten muotoilussa täytyy ottaa huomioon kohderyhmä. Tutkijan on myös oltava tarkkana siinä, etteivät kysymykset sisällä tutkijan ennakkokäsityksiä aiheesta, jolloin vastaaja vastaa hel- posti vain myötäillen tätä ennakkokäsitystä eikä oman kokemuksensa mukaan. Myös sellaisia kysy- myksiä, joihin voi vastata vain kyllä tai ei, täytyy välttää, ja mieluummin käyttää kysymyksiä tai lau- seita, jotka alkavat sanoilla mitä, miten, millainen ja miksi tai kuvaile ja kerro. (Vilka 2021, 102– 103.)

Tämän tutkimuksen haastattelukysymykset laadittiin neljän teeman ympärille: tutkittavien tausta ja omat kokemukset nuotinluvusta, nuotinluvun opettamiseen käytetyt keinot ja menetelmät, nuotinluvun opetukseen liittyvät haasteet sekä nuotinlukutaidon tärkeys pop/jazz-laulajille. Kysy- mysrunko oli valmiiksi mietitty, mutta haastatteluissa jätettiin tilaa keskustelun luonnolliselle ete- nemiselle kuitenkin niin, että kaikki kysymykset tuli käytyä läpi. Haastattelun aikana määriteltiin myös nuotinlukutaito terminä. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan niin, että vältetään pelkät kyllä- ja ei-vastaukset. Haastattelukysymykset ovat liitteessä 1.

7.3.3 Saatekirje

Tutkittavat pyydettiin tutkimukseen mukaan saatekirjeellä, joka lähetettiin sähköpostin, What- sApp-sovelluksen tai Facebook Messenger -sovelluksen kautta. Kirjeessä (ks. Liite 2) kerrottiin tut- kimuksen aiheesta, haastattelun arvioidusta kestosta ja vastausten käsittelystä anonyymisti. Li- säksi määriteltiin edellytyksenä osallistumiselle kokemus pop/jazz-laulun opettamisesta taiteen perusopetuksessa tai toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa.

7.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysiin on tähdätty tutkimuksen alusta alkaen ja tässä vaiheessa saadaan vastaukset tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 221). Lisäksi aineiston analyysissä pyritään kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Juuti & Puusa 2020b, 143) ja nostamaan aineistosta tutkimustavoitteiden kannalta olennaiset asiat (Puusa 2020b, 154). Aineiston analyysia ennen täytyy tehdä kolme asiaa: tietojen tarkistus puutteiden tai virheiden osalta, mahdolliset uudet yhteydenotot haastateltaviin tietojen täydentämiseksi ja aineiston järjestäminen tiedon tallennusta ja analyysia varten (Hirsjärvi ym. 2009, 221–222). Analyysiin voi ryhtyä heti, kun aineisto on kerätty. Tällöin aineisto on vielä tuoreena tutkijan mielessä ja sitä pystytään helposti vielä täydentämään ja selventämään. (Mts. 224.)

Teemoittelussa laadullinen aineisto jaetaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Aineisto voidaan aluksi ryhmitellä vastaajien ominaisuuksien tai taustatietojen mukaan, ja vasta tämän jälkeen etsitään varsinaiset teemat eli aiheet. Aineistosta pyritään etsimään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79.) Teemat voivat pohjautua aineiston keruuvaiheessa määriteltyjen teemojen mukaisesti tai aineistosta voi löytyä myös uusia teemakokonaisuuksia. Teemoittelussa samankaltaiset tai samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään kategoriaksi, joka nimitetään tutkittavan ilmiön ominaisuuden perusteella tai sen mukaan, mikä on ilmiön ominaisuuden suhde muihin ilmiöitä määrittäviin tekijöihin. Samankaltaiset alakategoriat yhdistellään yläkategorioksi, joka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Lopuksi yläkategoriat yhdistetään yhdeksi kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi. (Puusa 2020b, 153.)

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa tulkitaan ja siitä päätellään asioita, joista muodostetaan käsitteellisempiä näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analysointi etenee aineiston ehdoilla, mutta teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina ja ilmiöstä jo tiedettyinä käsitteinä. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto analysoidaan hyödyntämällä aikaisempaa käsitejärjestelmää, joka määritellään aikaisemman tiedon perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94–98.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, 95) mukaan Sarajärvi (2002) esittää, että aluksi aikaisemman tiedon pohjalta muodostetaan analyysirunko, jonka sisälle tehdään aineistoa käyttäen erilaisia luoki-

tuksia tai kategorioita noudattaen samalla aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita. Luokittelun aluksi aineistosta poimitaan järjestelmällisesti analyysirungon mukaisia ilmiöitä, minkä jälkeen tutkittavien lausumat pelkistetään ja sijoitetaan alaluokkiin, jotka sisältyvät yläluokkiin ja analyysirungon mukaisiin pääluokkiin (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 97).

Litterointi eli haastatteluaineiston muuttaminen tekstimuotoon lisää tutkijan vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa, jolloin tutkija pystyy samalla määrittelemään riittävän aineiston määrän ja tulkinnan tutkimusongelman kannalta. Litterointi myös helpottaa aineiston analysointia. (Vilkkä 2021, 110.)

Tässä tutkimuksessa sisältö oli aiheen kannalta tärkeintä, joten haastattelut litteroitiin sanatarkasti jättäen kuitenkin kirjaamatta esimerkiksi puheen tauot ja äännähdykset. Litteroinnin jälkeen haastatteluaineisto analysoitiin teorialähtöisesti hyödyntäen teemoja, joita Demorest (2001) tuo esiin kirjassaan ”Building Choral Excellence: Teaching Sight-singing in the Choral Rehearsal”. Analyysirungoksi muodostuivat ”Tutkittavien oma nuotinlukutaito”, ”Nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulutunneilla”, ”Nuotinlukutaidon opettamisen haasteet” ja ”Nuotinlukutaidon ja sen opettamisen tarpeellisuus”. Tämän jälkeen aineistosta poimittiin analyysirungon mukaisia ilmiöitä, tutkittavien lausumat pelkistettiin ja sijoitettiin alaluokkiin oikeiden yläluokkien kohdalle (ks. taulukko 1). Tavoitteena oli etsiä tietoa, joka vastaa tutkimuskysymyksiin.

Taulukko 1. Esimerkki yläluokasta, pelkistämisestä ja alaluokkien muodostamisesta

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinlukutaidon tärkeys	”Perusopetuksessa mä pidän sitä tärkeänä sillon, kun sille on tarve, joka lähtee oppilaasta – – Täysin ummikkona ei voi valmistua, se on aivan selvä asia, mutta se rima pitäs pystyä virittämään eri korkeudelle – – me ei voida tuputtaa samaa pakettia kaikille, se on hirveää, se on epämotivoivaa.”	Taiteen perusopetuksessa on saavutettava edes jonkinlainen nuotinlukutaito.	Koulutus
	”Pidän sitä kyllä todellaki tärkeänä, koska – – kyllähän se nopeuttaa ihan hirveesti, että saa nopeasti biisejä haltuun ja vaikka et jos on meille laulajille tehty isoja stemmasatseja, ni on tosi nopee sieltä solfata omat osuutensa.”	Nuotinlukutaito on tärkeää, koska se nopeuttaa kappaleiden ja laulustemmojen opettelua.	Nopeus
	”Ku puhutaan ammattilaisista ja voi olla yks treeni ja keikka tai ei yhtään treeniä ja keikka, ni jos et sie niitä lappuja lue, ni sie et sitä keikkaa voi tehdä.”	Taidon osaaminen laajentaa muusikon työmahdollisuuksia.	Työmahdollisuudet

7.5 Eettisyys ja luotettavuus

Eettisyys on eettisten periaatteiden noudattamista, mikä tarkoittaa sitä, että menetelmät ja analyysitavat voisivat toimia minkä vain hyvän tutkimuksen suuntaviivana. Tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa tutkittaville eikä tutkimukseen liittyville tahoille, vaan pyrkimyksenä on hyvien asioiden aikaansaaminen tutkimuksen kohteille. (Juuti & Puusa 2020c, 175). Eettisyys on osa tutkimusta tutkimusprosessin ideointivaiheesta tutkimustuloksiin ja tiedottamiseen asti (Vilkkä 2021, 37). Eettisyys on lisäksi osa tutkimuksen luotettavuutta ja laatua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111): tutkimus ei voi olla luotettava, jos se ei ole eettisesti kestävä (mts. 137).

Luotettavuus on tutkimuksen lukijan vakuuttamista tutkijan ammattitaidosta sekä kyvystä valita ja käyttää perusteltuja ja oikeanlaisia lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimusongelman ratkaisemiseen ja tutkimuksen toteuttamiseen. Yhtä lailla kuin eettisyys myös luotettavuus koskee jokaista tutkimuksen vaihetta. Lukijan vakuuttamiseksi tutkijan on kuvattava tutkimuksensa eteneminen rehellisesti. (Juuti & Puusa 2020c, 175.)

Yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on uskottavuus. Tutkimus on uskottava, kun tutkijan tekemä käsitteellistys ja tulkinta tutkimuskohteen kokemuksista ja käsityksistä vastaavat tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 2014, 212.) Uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen lukijat sekä tutkimuksen kohteena olevat henkilöt hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi. Lisäksi on tärkeää, että he luottavat siihen, että tutkimuksen aineisto on kerätty ja analysoitu asianmukaisesti ja huolellisesti. (Juuti & Puusa 2020c, 175). Aineiston keräämisen ja analysoinnin kuvailu lisäävät uskottavuutta antamalla lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 21).

8 Tutkimuksen tulokset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia nuotinlukutaidon opettamista taiteen perusopetuksen ja toisen asteen musiikkialan perustutkinnon pop/jazz-laulutunneilla ja verrata käytännössä tapahtuvaa opettamista tietoperustassa esitelyihin menetelmiin, lähestymistapoihin ja haasteisiin. Lisäksi tavoitteena oli esitellä nuotinlukutaidon opettamiseen käytettäviä menetelmiä ja lähestymistapoja, joiden avulla pop/jazz-laulunopettajat voivat kehittää omaa opetustaan.

Tässä luvussa käsitellään tutkimustuloksia teemoittain: tutkittavien oma nuotinlukutaito, nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulutunneilla, nuotinlukutaidon opettamisen haasteet sekä nuotinlukutaidon ja sen opettamisen tarpeellisuus. Johtopäätökset tulosten ja teoriataustan vertailusta käsitellään luvussa 9.

8.1 Tutkittavien oma nuotinlukutaito

Tutkittavien omat nuotinlukutaidot ja opinnot niihin liittyen vaihtelivat hieman (ks. liite 3, taulukko 2). Henkilö A oli käynyt itse musiikkiopistossa, jossa nuotinlukua oli opetettu musiikin hahmottamisen tunneilla. Musiikkiopiston laulutunneilla nuotinlukutaitoa oli opeteltu vasta siinä vaiheessa, kun henkilö A oli halunnut pyrkiä ammattiopintoihin. Myös henkilö B:n nuotinluvun oppiminen oli lähtenyt musiikin hahmottamisen tunneilta, mutta klassisen musiikin puolelta. Henkilö D puolestaan koki, että hän oli oppinut lukemaan nuotteja kunnolla vasta toisen asteen musiikkialan koulutuksessa, vaikka hän oli käynyt musiikkiopistossa musiikin hahmottamisen tunneilla ja suorittanut 3/3-tutkinnon. Myös henkilö E kertoi, että etenkin prima vista -taidot karttuivat vasta ammattiopinnoissa. Henkilö C taas oli aloittanut musiikkiopinnot lapsena sellon soittamisella, jolloin nuotinlukutaidot olivat kertyneet musiikin hahmottamisen tuntien lisäksi instrumenttitunneilta, mutta hänkin koki musiikin hahmottamisen suhteen osaamisensa syventyneen toisen asteen koulutuksessa ja ammattikorkeakouluopinnoissa.

Suurin osa tutkittavista ei osannut kuvailla mitään tiettyä työkalua, jolla nuotinlukutaitoa olisi opetettu, vaan esimerkiksi henkilö A:n kanssa prima vista -taitoa oli vain lähdetty harjoittelemaan sattunnaisella kappaleella esimerkiksi Toivelaulukirjasta (ks. liite 3, taulukko 2). Ainoastaan henkilö D oli saanut toisen asteen ammattiopinnoissa nuotinluvun opetusta, jossa oli hyödynnetty Kodálymenetelmän työkaluja kuten solmisaatiotavuja.

Tutkittavat kokivat prima vista -taitonsa riittäväksi pärjätäkseen sillä tämänhetkisissä töissään (ks. liite 3, taulukko 3). Henkilöt A ja C kuvailivat taitoaan heikoimmaksi ja sanoivat myös, etteivät tarvitse kyseistä taitoa tällä hetkellä juuri ollenkaan. Henkilöt B, D ja E kokivat prima vista -taitonsa hyväksi ja käyttivät sitä myös työelämässä esimerkiksi kuorolaulajana sekä kuoron- ja lauluyhtyeen johtajan ja musiikin hahmottamisen opettajan töissä. Kaikki tutkittavat kokivat lukevansa nuotteja esimerkiksi rakenteen osalta hyvin, ja he pitivät sitä tarpeellisena ja välttämättömänä taitona musiikin ammattilaiselle.

8.2 Nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulutunneilla

Tutkittavat käyttivät omassa nuotinluvun ja prima vista -taidon opetuksessaan vaihtelevasti erilaisia keinoja ja menetelmiä. Lähes kaikki tutkittavat pohjasivat opetuksensa ainakin osittain tapoihin, joilla heitä itseään oli opetettu. Vastauksissa isoimmaksi eroksi nousi se, kuinka selkeä visio tutkittavilla oli siitä, miten nuotinlukua ja prima vista -taitoa kannattaa opettaa.

8.2.1 Nuotinluvun opettamisen keinot ja työkalut

Kaikki tutkittavat opettivat nuotinlukua pop/jazz-laulutunneilla hyödyntämällä oppilaan sillä hetkellä laulamaa kappaletta (ks. liite 3, taulukko 4). Useimmiten nuotinluvun opetus lähti rakenne-merkeistä ja siirtyi siitä vähitellen yksityiskohtaisempiin asioihin kuten sykkeeseen, tahti- ja sävel-lajiin sekä nuotteihin ja melodian kulkuun.

Henkilö E kuvasi, että yrittää opettaa nuotinlukua vaivihkaa niin, ettei oppilas välttämättä edes ymmärrä oppivansa sitä. Hän kertoi pyrkivänsä siihen, että oppilas tottuu katsomaan nuottikuvaa ja sen kautta pikkuhiljaa ymmärtämään, mitä siellä olevat symbolit tarkoittavat.

Henkilö B taas piti tärkeänä, että oppilaille puhuu ja selittää auki nuotinlukuun liittyviä musiikkitermejä, joita pidetään helposti itsestäänselvyyksinä. Tällä tavalla hän halusi vähentää oppilaiden pelkoa kyseisiä sanoja ja termejä kohtaan. Kappaleiden lisäksi henkilö B sanoitti myös ääniharjoituksia nuotinluvun termeillä. Hän esimerkiksi saattoi kertoa oppilaalle, mitä aika-arvoja ääniharjoituksessa lauletaan.

Osa tutkittavista nosti myös esiin toivovansa musiikin hahmottamisessa käytyjen asioiden integroimista laulutunneille. Opettajat pitivät tätä hyvänä ratkaisuna, koska tällöin oppilas pääsisi näkemään hahmotuksen tunneilla käydyt asiat heti käytännössä omalla lauluinstrumentillaan. Koska laulutunnit toteutetaan yleensä yksilötunteina, niillä asioita voitaisiin käsitellä myös paremmin jokaisen oppilaan kiinnostusten kohteiden mukaan.

8.2.2 Prima vista -taidon opettamisen keinot ja työkalut

Prima vista -taidon opettamisen keinot vaihtelivat, mutta myös yhteisiä keinoja löytyi (ks. liite 3, taulukko 5). Osa tutkittavista oli kehittänyt omia menetelmiä ja osa opetti pitkälti sen mukaan, miten heille itselleen oli opetettu. Lisäksi osa hyödynsi samoja keinoja, joita oppilaat käyttivät musiikin hahmottamisen tunneilla, tai keinoja, jotka olivat oppilaille muuten entuudestaan jo tuttuja, kuten solmisaatiotavuja, numeroita tai sävelnimiä. Suosituin tapa tutkittavien keskuudessa oli lähteä laulamaan suoraan sanoilla suhteuttaen sävelet sävellajin peruskolmisointuun. Esimerkiksi henkilö B käytti itse peruskolmisointuun pohjaavaa menetelmää, mutta hän painotti, että voi opettaa myös esimerkiksi solmisaatiotavuilla, numeroilla tai sävelnimillä, jos joku näistä keinoista on oppilaalle jo entuudestaan tuttu tai jos oppilaitoksen musiikin hahmottamisen tunneilla käytetään jotain tiettyä menetelmää.

Taiteen perusopetuksessa henkilö E opetti prima vista -taitoa peruskolmisoinnun pohjalta, mutta lisäksi hän tasoitti taidon opetteluun laulamalla aluksi oppilaan mukana hiljaa prima vista -tehtävää tehtäessä. Henkilö C puolestaan hyödynsi taiteen perusopetuksessa prima vista -taidon opettamisessa ääniharjoitusten ja nuotinluvun yhdistämistä. Hän painotti, että tällöin on tärkeää ottaa huomioon, mihin kaikkeen oppilaan keskittyminen riittää, ja kertoa oppilaalle tarkasti, onko tarkoitus tehdä harjoitus äänen käytön vai nuotinlukutaidon näkökulmasta. Prima vista -kappaleita lauletaessa henkilö C pyysi oppilaita aluksi lukemaan rytmin ja sitten tunnistamaan sävellajin ja tarkastelemaan melodiasta kiintopisteet, kuten perussävelen, kvintin, oktaavin sekä melodian matalimman ja korkeimman sävelen.

Toisen asteen oppilaitoksen oppilaita opettaessaan osa tutkittavista koki, että oppilaiden prima vista -taito oli jo sen verran hyvä, ettei sitä tarvitse erikseen opettaa. Myös toiselle asteelle pyrkivien kohdalla prima vista -taidon opetus liittyi henkilö C:n mukaan lähinnä prima vista -tilanteen psyykkiseen puoleen. Hän kertoi antavansa oppilailleen käytännön vinkeiksi muun muassa sen, että virheen sattuessa paikalleen ei saa jäädä, vaan täytyy virheistä huolimatta vain jatkaa eteenpäin vaikka improvisoiden, ja sen, että katseen täytyy kulkea koko ajan pidemmällä kuin siinä kohdassa, jota laulaa sillä hetkellä. Henkilö E puolestaan hyödynsi oppilaiden aiempaa osaamista toisella asteella opettaessaan. Hänen kokemuksensa mukaan toisella asteella oppilaille oli musiikin teoria niin hyvin hallussa, että he pystyivät esimerkiksi ymmärtämään, miten melodiaääni suhteutuu soinnun säveliin, jolloin melodian pystyi hahmottamaan paremmin myös kokonaisuuden kannalta.

Henkilö D taas kertoi käyttävänsä toisella asteella solmisaatiotavuja, joita oppilaat käyttivät myös musiikin hahmottamisen tunneilla. Lisäksi heillä oli käytössä prima vista -polku, jossa prima vista -taidon opettelu aloitettiin aluksi yksinkertaisista kahden tai kolmen sävelen lauluista.

8.2.3 Nuotinluvun opetuksen taustalla vaikuttavat lähestymistavat

Tutkittavilla ei ollut nuotinluvun opetuksessaan taustalla mitään yleisesti nuotinluvun opetuksessa tunnettua lähestymistapaa, metodologiaa tai filosofiaa lukuun ottamatta henkilö D:tä, joka hyödynsi Kodály-metodia (ks. liite 3, taulukko 6). Esimerkiksi henkilö B perusteli sitä, ettei käytä mitään tiettyä lähestymistapaa sillä, ettei hän itse ole myöskään saanut opetusta millään tietyllä tavalla ja ensisijaiseksi lähestymistavaksi valitaan usein se tapa, jolla on itse alun perin oppinut.

Kaikkien tutkittavien kanssa tuli puhe jossain vaiheessa haastattelua oppilaslähtöisyydestä, ja se nousikin vastauksissa lopulta yhdeksi lähestymistavaksi. Esimerkiksi henkilö E nimesi sen omaksi taustalla vaikuttavaksi ideologiakseen, ja hän uskoi, että opettajan tuntiessaan oppilaansa hyvin, opettaja pystyy tarjoamaan oppilaalle tämän tarvitsemaa lähestymistapaa. Lisäksi tutkittavat toivat esiin, että oppilaslähtöisyys vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka paljon ja millä keinoilla nuotinlukua opetetaan (ks. liite 3, taulukko 4). Henkilö B esimerkiksi kertoi, että oppilaan ollessa kiinnostunut nuotinluvusta, hän opettaa sitä oppilaalle niin paljon kuin tämä haluaa oppia. Myös henkilö C kertoi opettavansa nuotinlukua hyvin yksilöllisesti oppilaan tason ja kiinnostuksen mukaan.

8.2.4 Nuotinluvun opettamiseen käytetty aika

Nuotinluvun opettamiseen käytettiin taiteen perusopetuksessa aikaa melko vähän ja joissain tapauksissa sitä ei opetettu laulutunneilla ollenkaan (ks. liite 3, taulukko 7). Henkilö E käytti nuotinlukemiseen aikaa keskimäärin joka neljännellä tunnilla noin 15–20 minuuttia, ja henkilö C arvioi käyttävänsä tunnista aikaa vain lyhyen hetken.

Tutkittavat toivat esiin monia eri syitä nuotinluvun opetuksen vähyyteen. He kokivat, että nuotinluvun sijaan oli parempi keskittyä laulutekniikkaan ja kappaleisiin ja käydä nuotinlukua vasta sitten, kun oppilaalle tulee tarve oppia sitä. Oppilaan tarve liittyi useimmiten toisen asteen musiikkialan ammattitutkinnon lähestyviin pääsykokeisiin. Nuotinluvun opetuksen puuttumiseen

kokonaan vaikutti myös se, ettei tunneilla käytetty välttämättä ollenkaan nuotteja, vaan tukeuduttiin karaoketaustoihin ja internetistä löytyviin sointuihin. Lisäksi osalla oppilaista oli jo instrumentin soittamisen kautta tullut niin hyvä nuotinlukutaito, ettei nuotinluvun opettamista koettu sen takia tarpeelliseksi.

Toisen asteen opinnoissa nuotinluvun opettamiseen käytettiin enemmän aikaa (ks. liite 3, taulukko 8), koska oppilaiden täytyi valmistuakseen muusikoksi saavuttaa tietty taso esimerkiksi prima vista -taidosta ja lisäksi opettajat pitivät tärkeänä, että koulutetuilla muusikoilla oli hyvä nuotinlukutaito. Kuten taiteen perusopetuksessa, myös toisella asteella prima vista -harjoituksia tehtiin enemmän keväisin tutkintojen tai tenttien lähestyessä. Opettajat käyttivät aikaa nuotinlukemiseen joko prima vista -taidon tai muun nuotinlukutaidon osalta joka tunti. Henkilö B perusteli prima vista -taidon jokaviikkoista opettamista sillä, että hän halusi pitää oppilailla taidon vahvana muistissa ja hän koki näin oppilaiden muistavan harjoitella taitoa myös itsenäisesti.

8.2.5 Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjaaminen

Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjattiin taiteen perusopetuksessa vaihtelevasti (ks. liite 3, taulukko 9). Osa ei ohjannut ollenkaan, osa ohjasi vähän ja osa ohjasi yksilöllisesti oppilaan kiinnostuksen mukaan. Itsenäiseen harjoitteluun ohjaamista ei koettu tarpeelliseksi, koska koettiin, että on hyödyllisempää ohjata oppilasta harjoittelemaan laulamista ylipäätään. Myös siihen luotettiin, että musiikin hahmottamisen opettaja ohjaa itsenäiseen harjoitteluun, jos siihen on tarvetta. Mikäli oppilaalle oli tarpeellista opetella nuotinlukua myös itsenäisesti, ohjattiin oppilasta harjoittelemaan satunnaisten nuottikirjojen avulla ja hyödyntämällä internetsivuja ja sovelluksia.

Toisen asteen opinnoissa kaikki tutkittavat kannustivat itsenäiseen nuotinluvun harjoitteluun (ks. liite 3, taulukko 10). Oppilaita pyydettiin hankkimaan harjoittelumateriaalia, kuten maakunta- tai lastenlaulujen nuotteja, itse esimerkiksi kirjastosta, mutta lisäksi osalla tutkittavista oli antaa oppilaille prima vista -taidon harjoitteluun valmis materiaali, joka eteni yhtä matkaa musiikin hahmottamisen tuntien kanssa alkaen helpoista lauluista ja edeten asteittain vaikeampiin kappaleisiin.

8.3 Nuotinlukutaidon opettamisen haasteet

Nuotinlukutaidon opettamisen haasteista nousivat esiin esimerkiksi oppilaiden asenne, motivaation puute ja se, etteivät nuotit olleet laulun oppimisessa samalla tavalla luonnollinen osa musisointia kuin soittamisessa, vaan laulun oppiminen tapahtui luonnostaan korvakuulolta (ks. liite 3, taulukko 11). Nämä kaikki kolme haastetta olivat yhteydessä toisiinsa. Oppilailla oli nuotinlukua kohtaan huono asenne ja motivaatio, koska he eivät olleet tottuneet käyttämään nuotteja laulunopiskelussa ja kokivat pärjäävänsä hyvin ilman nuotteja pelkällä korvakuulolla. Tämä johtui siitä, että laulutunneilla ei käytetty esimerkiksi laulutekniikan työstämiseen nuotteja kuten soittotunneilla käytetään, vaan sekä tekniikkaa että kappaleita opeteltiin kuuntelemalla. Lisäksi osa opettajista ei käyttänyt tunneillaan nuotteja ollenkaan, vaan esimerkiksi kappaleiden laulamissa hyödynnettiin pelkästään internetissä olevia kappaleiden sanoja ja sointuja. Usein kuitenkin epämotivoitunutkin oppilas saatiin opettelemaan nuotinlukua viimeistään siinä vaiheessa, kun hän oli menossa pääsykokeisiin, jossa taitoa tarvittiin. Motivaation puutteelle ja huonolle asenteelle annettiin syyksi myös nuotinluvun ja etenkin prima vista -tehtävien pelottava maine, joka sai oppilaat lamaantumaa jo etukäteen ja alisuoriutumaan itse tehtävässä. Henkilö E toivoikin nuotinluvun opettamiseen lisää leikkisyyttä. Hän toivoi, että nuoteista laulamista voitaisiin lähestyä samantyyppisellä otteella kuin esimerkiksi sanaristikoiden tai sudokujen tekemistä.

Myös oppilaslähtöisyys toi opetukseen haasteita ja sitä kyseenalaistettiin, vaikka suurin osa tutkittavista kuitenkin pyrki opettamaan nuotinlukua oppilaslähtöisesti. Henkilö B esimerkiksi pohti sitä, tullaanko oppilaslähtöisyydellä edes parempiin oppimistuloksiin ja voiko oppilaita edes pyytää päättämään, millä tavalla he haluavat nuotinlukua oppia tai mitä keinoja siihen käyttää, jos heillä ei ole vielä ollenkaan tai heillä on vain vähän kokemusta nuotinluvusta. Toisaalta taas oppilaiden oppimisvaikeudet, kuten lukihäiriö, pakottivat oppilaslähtöiseen lähestymistapaan. Lukihäiriöiselle oppilaalle nuotinluvun opettaminen koettiin erittäin haasteelliseksi, ja siihen kaivattiin keinoja ja työkaluja kuten nuottikirjaa, joka olisi suunnattu nimenomaan lukihäiriöiselle laulajalle.

8.4 Nuotinlukutaidon ja sen opettamisen tarpeellisuus

Kaikki tutkittavat pitivät nuotinlukutaitoa tärkeänä koulutetuilla ammattilaisilla (ks. liite 3, taulukko 12), mutta osa tutkittavista kuitenkin painotti, että musiikkialalla voi menestyä myös ilman nuotinlukutaitoa. Taidon tarpeellisuutta perusteltiin laajemmilla työmahdollisuuksilla sekä uusien

kappaleiden ja stemmalaulujen nopealla omaksumisella. Se nähtiin taitona, jonka koulutetun ammattimuusikon oletetaan hallitsevan. Osa tutkittavista kuvaili nuotinlukutaitoa myös tiedon välittämisenä ja muusikoiden yhteisenä kielenä. Esimerkiksi henkilö E vertasi nuotinlukutaitoa lukutaitoon, jonka avulla pystyy omaksumaan asiat omaan tahtiin ja saamaan asioista syvemmän käsityksen.

Taiteen perusopetuksen puolella ja harrastajien kanssa nuotinlukutaito nähtiin enimmäkseen kivana lisänä eikä niinkään välttämättömyytenä. Myös harrastajilla nuotinlukutaito nopeutti kappaleiden omaksumista. Henkilö C koki, että taiteen perusopetuksesta valmistuessaan oppilaalla täytyy olla jonkinlainen nuotinlukutaito, mutta samalla on tärkeää oppilaan motivaation ylläpitämisen kannalta, että nuotinlukutaidon tarve lähtee oppilaasta itsestään ja näin ollen kaikilla valmistuvilla taidon ei tarvitse olla yhtä hyvä.

9 Tulosten tarkastelu

Tässä luvussa verrataan tämän opinnäytetyön tietoperustassa käytettyä lähdeaineistoa ja tutkimuksen tuloksia. Tavoitteena on tuoda esiin, mitä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä teoriataustassa esiteltyjen nuotinluvun osa-alueiden ja käytännön nuotinluvun opetuksen välillä on. Kaikki tutkimuksessa esiin nousseet teemat käsitellään omana kokonaisuutenaan.

9.1 Tutkittavien oma nuotinlukutaito

Tutkimukseen osallistuneiden pop/jazz-laulunopettajien työkokemus oli laajaa, ja kaikki olivat tehneet pop/jazz-laulunopettajan tehtävien lisäksi myös muita musiikkiin tai musiikin opettamiseen liittyviä töitä. Nuotinlukutaitoon liittyen tutkittavien taustoissa eroja oli siinä, minkä ikäisenä nuotinlukutaitoa oli alettu opettaa heille, oliko musiikkiharrastus alkanut soittamisella vai laulamalla ja oliko aluksi opiskeltu klassista vai pop/jazz-musiikkia. Yhteneväisyyksiä tutkittavien kokemuksissa oli se, että nuotinlukutaitoon oli saatu opetusta lähinnä musiikin hahmottamisen tunneilla tai soittotunneilla, ja vasta ammattiopintoihin pyrkiessä tai niissä opiskellessa nuotinlukutaidon opetus oli tullut osaksi myös laulutunteja. Tutkittavien omalla arviolla nuotinlukutaidoistaan ja sillä, kuinka paljon he käyttivät nuotinlukutaitoa työssään, oli yhteys. Kaikki, jotka käyttivät työssään nuotinlukutaitoa, kokivat taitojensa olevan hyvät, kun taas tutkittavat, jotka eivät käyttäneet työssään nuotinlukutaitoa, kuvailivat taitojaan heikommiksi. Tämä koski etenkin nuoteista laulamista

ja prima vista -taitoa. Sen sijaan muu nuotinlukeminen ja -ymmärtäminen oli kaikilla hyvin hallussa. Jo tutkittavien taustatietojen perusteella voidaan löytää syitä sille, miksi nuotinlukutaidon opetus vaihtelee paljon eri oppilaitoksissa ja miksi nuotinluvun opetuksen keinoille ja menetelmille on tarvetta. Nuotinlukutaidon opettaminen näyttää aineiston perusteella olevan aihe, jota jokainen pop/jazz-laulunopettaja lähestyy hieman eri tavalla eikä sen opetuksessa ole käytössä selkeitä yhtenäisiä työkaluja. Tutkimuksen seuraavissa teemoissa pureudutaan nuotinluvun opettamisen keinoihin ja taustalla vaikuttaviin asioihin vielä tarkemmin.

9.2 Nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulutunneilla

Tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että varsinaisia nuotinlukuun kehitettyjä työkaluja käytettiin hyvin vähän. Demorest (2001, 38, 48) jakaa nuotinluvun opettamisen keinot sävelkorkeutta ja rytmiä edustaviin menetelmiin. Sävelkorkeutta edustaviin menetelmiin kuuluvat relatiivisen solmisaation työkalut kuten liikkuvat solmisaatiotavut, numerot, käsimerkit ja kuvionuotit (mts. 38–43) sekä absoluuttisen solmisaation työkalut kuten kiinteät solmisaatiotavut, sävelnimet ja intervallit (mts. 45–48). Rytmiä edustaviin menetelmiin kuuluvat laskeminen ja rytmittävät (mts. 49–51). Relatiivisen solmisaation menetelmistä tutkittavilla käytössä olivat solmisaatiotavut ja numerot ja absoluuttisen solmisaation menetelmistä käytössä oli vain sävelnimillä laulaminen. Suurin osa opettajista ei käyttänyt mitään edellä esiteltyjä työkaluja pop/jazz-laulutunneilla, vaan opettajat opettivat suhteuttamaan laulettavat sävelet sävellajin peruskolmisointuun. Myöskään rytmiä edustavia menetelmiä ei tullut tutkittavien vastauksissa esiin.

Nuotinluvun opettamisen lähestymistavat, kuten Kodály-metodi, Dalcrozen lähestymistapa ja Gordonin musiikin oppimisen teoria, olivat myös suurimmalle osalle tutkittavista vieraita. Tutuin lähestymistapa tutkittaville oli Kodály-metodi, jota tämänhetkessä työssään hyödynsi yksi opettaja. Näiden lähestymistapojen sijaan tutkittavat nimesivät lähestymistavoikseen oppilaslähtöisyyden ja lisäksi he kertoivat itse kehittämistään tavoista, jotka vaihtelivat jokaisella opettajalla.

Lisäksi opettajat kertoivat opettavansa esimerkiksi tahti- ja sävellajeja, mutta vastauksissa ei käynyt tarkemmin ilmi, miten he näitä aiheita lähestyivät. Tutkittavat motivoivat oppilasta lähinnä ulkoisilla tavoitteilla, joka Ahosen (2004, 154) mukaan johtaa ulkosyntyiseen motivaatioon. Oppilaita siis motivoitiin nuotinlukemiseen lähinnä pääsykokeissa onnistumisella ja tutkintojen osa-alueista läpikäymisellä. Toisaalta osa opettajista opetti oppilaille nuotinlukua vain, jos oppilaat osoittivat

sitä kohtaan kiinnostusta, jolloin oppilaan motivaatio oli Ahosen (2004, 154–155) mukaan sisäsyntyistä.

9.3 Nuotinlukutaidon opettamisen haasteet

Demorestin (2001, 1–2) mukaan nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen haasteita ovat opettajien puutteelliset tiedot ja taidot kyseisten taitojen opettamisessa, opettajan epävarmuus omista nuotinluku- ja prima vista -taidoistaan, oppilaiden motivaation puute ja ajan riittämättömyys. Lisäksi Nivbrant-Wedinin (2015, 238) mukaan oman haasteensa tuo vielä oppilaat, joilla on esimerkiksi lukihäiriö. Myös tutkittavat olivat kohdanneet osittain samanlaisia haasteita opettaessaan pop/jazz-laulajia.

Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että tutkittavat, jotka kokivat nuotinluku- ja prima vista -taitonsa heikoimmaksi, opettivat sitä myös vähiten ja pitivät sitä vähiten tärkeänä. Demorest (2001, 1) mainitsee, että opettajat opettavat kuten heitä itseään on opetettu, mikä tarkoittaa käytännössä myös sitä, että jos opettajalle itselleen ei ole opetettu jotain asiaa, hän ei opeta sitä myöskään itse. Tämä oli nähtävissä myös tutkittavien vastauksissa, sillä he, jotka olivat saaneet johdonmukaista ja jatkuvaa opetusta nuotinluvusta, opettivat näin myös itse. Kun taas he, jotka olivat esimerkiksi saaneet nuotinluvun opetusta vain pääsykokeiden lähestyessä, opettivat myös itse omia oppilaitaan samalla tavalla.

Seuraava tutkimusaineistossa esiin tullut haaste oli oppilaiden motivaation puute ja huono asenne nuotinlukemista kohtaan. Tutkimusaineistossa opettajat kuvailivat oppilaiden pitävän prima vista -taitoa tarpeettomana. Jotta oppilaat eivät kokisi näin, osa opettajista opetti taitoa vasta sitten, kun oppilas oli menossa esimerkiksi pääsykoetilanteeseen, jossa oli pakko laulaa nuoteista. Demorestin (2001, 2) mukaan oppilaan motivoimiseksi olisi kuitenkin parempi esittää prima vista -laulaminen tärkeänä osana muusikkoutta eikä vain pakollisena pahana. Tutkimusaineistossa opettajat kuvailivat oppilaiden pitävän prima vista -laulamista myös pelottavana ja mahdottomana. Demorest (2001, 2) mainitseekin, että prima vista -laulaminen kannattaa esitellä oppilaalle mieluummin saavutettavissa olevana haasteena. Tässä voisi olla apuna esimerkiksi Demorestin (2001, 62) esittelemä esinotaatiollinen oppitunti tai tutkimusaineistosta esiin noussut toive leikillisyyden lisäämisestä nuotinluvun oppimiseen. Kuten Demorest (2001, 2) mainitsee, tärkeintä kuitenkin on, että

opettajan oma asenne prima vista -taitoa kohtaan on hyvä ja että hän osaa esitellä aiheen innostavasti ja perustellen kyseisen taidon oppimisen tärkeyttä.

Viimeisenä tutkimusaineistosta ilmi nousseena haasteena oli oppilaan lukihäiriö. Tutkittava koki oppilaan lukihäiriön haasteelliseksi erityisesti siksi, ettei hänellä ollut keinoja opettaa nuotinlukua tällaiselle oppilaalle. Tutkittava olisi toivonut esimerkiksi jotain väreillä varustettuja valmiita nuotteja. Oglethorpen (2002, 57, 71) mukaan nuotteja voi tehdä lukihäiriöiselle oppilaalle helpommin hahmotettaviksi myös itse esimerkiksi kopioimalla nuotit suurennettuna sekä käyttämällä värejä nuotissa.

Vaikka suurin osa haasteista löytyi sekä teoriataustasta että tutkimusaineistosta, oli näiden välillä myös eroja. Demorestin (2001, 2) mainitsemaa ajan riittämättömyyttä ei tullut suoraan esiin tutkimusaineistossa, ja toisaalta oppilaslähtöisyyden tuomista haasteista ei ollut mitään teoriataustassa, vaikka se nousi yhdeksi haasteeksi tutkimusaineistossa.

9.4 Nuotinlukutaidon ja sen opettamisen tarpeellisuus

Sjoerdsma (2003, 131–132), Demorest (2001, 1) ja Ware (2000, 25) perustelivat nuotinlukutaidon tarpeellisuutta ja tärkeyttä laulajan itsensä kannalta, ja lisäksi Sjoerdsma (2003, 132) perusteli sitä myös laulajien kanssa työskentelevien näkökulmasta. Perusteluja olivat laulajan musiikillisen itsenäisyyden saavuttaminen (Sjoerdsma 2003, 131; Demorest 2001, 1) sekä tehokkuuden, nopeuden ja varmuuden lisääminen niin laulutuntityöskentelyssä kuin yhtyeen kanssa työskennellessä (Ware 2000, 25). Gerald White tuo esiin Hennyn (2011, 9) kirjoittamassa lehtihaastattelussa myös, että nuotinlukutaito auttaa laulajaa kommunikoimaan toisten muusikoiden kanssa.

Kukaan tutkittavista ei perustellut nuotinlukutaidon tarpeellisuutta laulajan musiikillisella itsenäisyydellä suoraan, mutta nuotinlukutaitoa lukutaitoon verratessaan yksi tutkittavista toi esiin asioiden omaksumisen omaan tahtiin. Sen sijaan useissa vastauksissa nousivat esiin tehokkuus, nopeus ja varmuus kappaleiden opetteluissa ja yhtyetyöskentelyssä. Kommunikoinnin näkökulmaa tutkittavat toivat vastauksissaan ilmi, mutta vain eri sanoin. Tutkittavat käyttivät nuotinluvusta muun muassa ilmausta muusikoiden yhteinen kieli ja lisäksi kuvailivat sitä tiedon välittämisenä.

9.5 Yhteenveto johtopäätöksistä

Tulosten tarkastelussa huomattiin, että taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa pop/jazz-laulunopettajilla on jo keinoja ja menetelmiä nuotinluvun ja prima vista -taidon opettamiseen, mutta niitä voisi olla enemmän. Opettajat eivät myöskään käyttäneet juuri ollenkaan erilaisia nuotinluvun opettamiseen olemassa olevia lähestymistapoja eikä suurin osa tutkittavista edes tuntenut niitä tai ylipäätään tiennyt niiden olemassaolosta.

Sekä lähdekirjallisuudesta että tutkimusaineistosta esiin nousseet haasteet, kuten opettajien puutteelliset tiedot ja taidot nuotinluvun ja prima vista -taidon opettamisessa, opettajan epävarmuus omista nuotinluku- ja prima vista -taidoistaan ja oppilaan motivaation puute, ovat yhteydessä opettajan omaan kiinnostukseen ja asenteeseen nuotinlukua ja prima vista -taitoa kohtaan. Nämä haasteet ratkaistaan parhaiten lisäämällä opettajien tietoisuutta aiheesta. Myös lukihäiriöön liittyvä haaste voidaan ratkaista samalla keinolla.

Nuotinlukutaidon opettaminen pop/jazz-laulajille on tarpeellista toisen asteen koulutuksessa, jotta pop/jazz-laulajat pääsevät sisään muusikkoyhteisöön ja kokevat olevansa tasavertaisia muusikoita ammattisoittajien kanssa sekä puhuvansa heidän kanssaan samaa kieltä. Taiteen perusopetuksessa ja ylipäätään musiikin harrastajien keskuudessa nuotinlukutaidon tarpeellisuutta voidaan miettiä erikseen. Tärkeintä on, että harrastajat itse kokevat esimerkiksi yhteissoiton mielekkäänä ja pystyvät jollain tavalla kommunikoimaan kappaleiden soittamiseen ja laulamiseen liittyviä asioita toisilleen.

Tutkimuksen perusteella taiteen perusopetuksen ja toisen asteen pop/jazz-laulunopettajat voisivat opettaa nuotinlukua enemmän ja monipuolisemmin. Perusteita ja keinoja tähän saadaan tämän opinnäytetyön teoriataustassa esitellyistä menetelmistä ja näkökulmista. Teoriataustassa hyväksi havaitut nuotinluvun ja prima vista -taidon opettamisen menetelmät voitaisiin ottaa laajemmin käyttöön kaikissa taiteen perusopetuksen ja toisen asteen oppilaitoksissa myös pop/jazz-laulutunneilla lisäämällä opettajien tietoisuutta niistä.

10 Pohdinta

Tämä opinnäytetyö tutki nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamista pop/jazz-laulutunneilla taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa keskittyen pop/jazz-laulunopettajien omaan nuotinlukutaitoon, nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen keinoihin, menetelmiin, haasteisiin ja siihen, onko nuotinluku- ja prima vista -taidon opettaminen tärkeää. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Johtopäätöksissä vertailun kohteena olivat tietoperustassa käytetty lähdekirjallisuus nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisesta ja sen keinoista, menetelmistä ja haasteista sekä taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa työskentelevien pop/jazz-laulunopettajien kokemukset nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisesta. Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli kerätä tähän työhön materiaalia, jonka pohjalta pop/jazz-laulunopettajat pystyvät kehittämään omaa nuotinlukutaidon opetustaan.

Luotettavien lähteiden löytäminen ja teoriataustan rakentaminen oli opinnäytetyön haastavin osa-alue. Aluksi yritin etsiä lähteitä suomen kielellä, mutta se ei tuottanut tulosta. Kun siirryin englanninkielisiin hakusanoihin, lähteitä alkoi löytyä ja ne alkoivat ruokkia itse itseään niin, että tutustuessani yhteen lähteeseen sain sieltä uusia hakusanoja, joilla etsiä lisää lähteitä. Näin sain vähitellen rajattua teemat ja tutkimuskysymykset, joita halusin tässä työssä käsitellä. Tämän jälkeen työ alkoi etenemään vauhdilla, ja kiinnostus aihetta kohtaan kasvoi koko ajan työn edetessä.

Tutkimuksen toteuttaminen puolistrukturoidulla teemahaastattelulla oli luonnollinen valinta tälle tutkimukselle, koska aihe oli minulle niin tuttu, että pystyin helposti puhumaan tutkittavien kanssa samaa kieltä ja ymmärtämään tutkittavien käyttämiä käsitteitä. Myös haastattelukysymykset nousivat kuin itsestään teoriapohjan ja tutkimuskysymysten avulla, ja ainoastaan haastattelukysymysten järjestystä ja sanamuotoa jouduin miettimään tarkemmin.

Tutkimuksessa saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksesta selvisi, että suurin osa pop/jazz-laulunopettajista ei ollut itse saanut nuotinluku- ja prima vista -taidon opetusta pop/jazz-laulutunnilla. Tutkittavat itse puolestaan opettivat nuotinluku- ja prima vista -taitoa vaihtelevasti sekä määrän että menetelmien suhteen. Toiset opettivat nuotinlukemista joka tunti ja pitivät nuotinlukemista tärkeänä taitona, kun taas toiset opettivat vain oppilaan tarpeen mukaan ja kokivat nuotinlukutaidon tärkeyden riippuvan oppilaan kiinnostuksen kohteista. Pop/jazz-laulunopettajilla

oli joitain keinoja opettaa nuotinluku- ja prima vista -taitoa, kuten peruskolmisointuun pohjautuva lähestymistapa, mutta selkeästi oli nähtävissä myös tarve lisätä opettajien työkaluvalikoimaa ja antaa opettajille ratkaisuja haasteisiin, joita he kokivat opetuksessaan.

10.1 Eettisyyden ja luotettavuuden toteutuminen

Tämän opinnäytetyön aiheen valinta ja rajaus olivat onnistuneita. Nuotinluku- ja prima vista -taidon keinoihin ja menetelmiin, joita tässä opinnäytetyössä tarkastellaan, voisi tutustua vielä paljon syvällisemminkin. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuitenkin verrata lähde- ja tutkimusaineistoa keskenään, minkä takia kevyempi paneutuminen aiheeseen oli riittävää.

Tietoperustaa tähän aiheeseen löytyi lopulta laajasti ja kattavasti. Nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisesta sekä sen keinoista ja lähestymistavoista oli olemassa hyviä, luotettavia lähteitä etenkin englannin kielellä. Lähdekriittisyyttä noudatettiin Hirsjärven ja muiden (2009, 113–114) ohjeiden mukaan valitsemalla lähdeaineistoon suurimmaksi osaksi mahdollisimman tuoreita tunnettujen julkaisijoiden julkaisemia painettuja ja sähköisiä teoksia sekä tieteellisten aikakausjulkaisujen artikkelilähteitä, joiden kirjoittajat ovat tunnettuja ja arvostettuja alan asiantuntijoilta. Lisäksi painoarvoa annettiin myös esimerkiksi tietyn lähestymistavan kehittäjän alkuperäisteoksille.

Tutkimuskysymykset laadittiin siten, että ne kuvasivat konkreettisesti ja laajasti nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamista käytännössä pop/jazz-laulutunneilla taiteen perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. Haastateltavat olivat selkeästi kiinnostuneita aiheesta ja kertoivat kattavasti omista kokemuksistaan. Haastattelukysymysten väliset yhteydet muodostivat kokonaisuuksia, joiden pohjalta oli mahdollista tehdä johtopäätöksiä nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen tämänhetkisestä tilanteesta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat edustivat monipuolisesti eri oppilaitoksia, ja opettajien työkokemus oli jakautunut tasaisesti taiteen perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen osalta. Tutkittavien vastauksissa löytyi sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Yhtäläisyydet liittyivät nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen haasteisiin, kuten oppilaiden huonoon asenteeseen ja motivaation puutteeseen, sekä siihen, kuinka tärkeänä opettajat pitivät näiden taitojen opettamista. Eroavaisuuksia oli siinä, kuinka paljon ja millä menetelmillä opetusta tehtiin.

Eettisyys ja luotettavuus on huomioitu tämän tutkimuksen alusta loppuun. Tutkimus toteutettiin tieteellisillä ja hyväksi havaituilla menetelmillä noudattaen tutkimuseettisiä ohjeistuksia. Käytetyt menetelmät valittiin huolellisesti ja perustellusti. Aineiston kerääminen ja analysoinnin kuvaaminen tehtiin riittävän tarkasti, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta Tuomen ja Sarajärven (2018, 21) mukaan. Myös tutkimuksen eteneminen on kuvattu, kuten Juuti & Puusa (2020c, 175) ohjeistavat, luotettavasti niin kuin se on toteutunut. Tutkimusprosessin edetessä työtapoja myös muokattiin ja tarkennettiin tarpeen mukaan lopputuloksen luotettavuuden lisäämiseksi. Lisäksi on pidetty Juutin ja Puusan (2020c, 175) ohjeiden mukaan huoli siitä, että tutkimuksesta ei koidu haittaa tutkittaville, vaan esimerkiksi tutkittavien vastaukset on käsitelty anonyymisti niin, ettei tutkittavia voi tunnistaa. Tutkittavien vastauksista sensuroitiin esimerkiksi oppilaitosten ja paikkakuntien nimet. Aiheen ollessa tutkijalle tärkeä ja läheinen kiinnitettiin myös huomiota siihen, miten tutkijan omat ennakkokäsitykset ja näkökulmat voivat vaikuttaa tulosten tulkintaan. Tutkija toimi rehellisesti ja avoimesti sekä pyrki asettamaan omat kokemuksensa sivuun analysoidessaan tutkimustuloksia, vaikka täysin puolueettomuuteen on Tuomen ja Sarajärven (2018, 119) mukaan laadullisessa tutkimuksessa mahdotonta päästä.

10.2 Kehittämis- ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksessa selvisi, että nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamiseen on jo käytössä olevia keinoja, mutta niitä voisi olla vielä lisää. Mielestäni näitä keinoja olisi tärkeää käydä läpi myös musiikkipedagogiopinnoissa, jotta valmistuvilla pop/jazz-laulunopettajilla olisi useita työkaluja opettaa myös näitä taitoja pop/jazz-lauluoppilaille ja voitaisiin katkaista kierre, jossa pop/jazz-laulunopettajat opettavat oppilaitaan pelkästään omien nuotinluku- ja prima vista -kokemustensa pohjalta. Vähintään olisi tärkeää saattaa musiikkipedagogiopiskelijoiden tietoon, että erilaisia työkaluja ja menetelmiä nuotinluvun ja prima vista -taidon opettamiseen on olemassa.

Tässä tutkimuksessa ja etenkin tietoperustassa keskityttiin nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisen keinoissa ja lähestymistavoissa melko perinteisiin menetelmiin. Tutkimusaineistosta nousi kuitenkin perinteisten menetelmien lisäksi teknologian hyödyntäminen taitojen opetuksessa. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten nuotinluku- ja prima vista -taidon oppimista voitaisiin tukea peleillä ja millaisia pelejä, sivustoja ja sovelluksia tähän aiheeseen liittyen on jo olemassa.

Lisäksi nuotinluku- ja prima vista -taitoa ja sen opettamisen tarpeellisuutta voitaisiin tutkia vielä syvällisemmin ja kansainvälisestä näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa tietää, kokevatko eri maista, kulttuureista ja musiikillisista lähtökohdista tulevat pop/jazz-laulunopettajat ja pop/jazz-laulajat esimerkiksi nuotinlukutaidon tarpeellisuuden samalla tavalla kuin se Suomessa koetaan.

Nuotinluku- ja prima vista -taitojen opettamista voitaisiin tutkia lisää myös pop/jazz-laulunopettajien lisäkoulutuksen hyödyllisyyden kannalta. Opettajille, jotka kokevat näiden taitojen opettamisen haastavana, pidettäisiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kysely heidän sen hetkisestä tilanteestaan. Toisessa vaiheessa opettajille annettaisiin monipuolista lisäkoulutusta aiheeseen liittyen ja he palaisivat opettamaan. Kolmannessa ja tutkimuksen viimeisessä vaiheessa opettajille pidettäisiin uusi kysely, jonka tarkoituksena olisi saada tietoa siitä, miten opettajien kokemus nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamisesta muuttui lisäkoulutuksen myötä.

Lisäksi nuotinlukutaidon opettamista olisi aiheellista tutkia musiikin hahmottamisen tuntien näkökulmasta. Tutkimuksessa voitaisiin keskittyä siihen, kokevatko musiikin hahmottamisen opettajat haasteelliseksi opettaa nuotinlukutaitoja pop/jazz-laulajille verrattuna soittajiin ja tarvitsevatko musiikin hahmottamisen opettajat lisää koulutusta voidakseen huomioida paremmin eri instrumenttien edustajat oppitunneilla. Tutkimuksen osana voitaisiin mahdollisesti suorittaa myös kokeilu, jossa musiikin hahmottamista opetettaisiin instrumenttikohtaisissa pienryhmissä, ja tätä kokeilua voitaisiin verrata perinteiseen tapaan, jossa eri instrumenttien soittajat ovat kaikki samalla oppitunnilla. Kokeilusta olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi haastattelulla sekä opettajan että oppilaiden kokemuksia.

10.3 Tämän tutkimuksen merkitys

Tätä opinnäytetyötä taiteen perusopetuksen ja toisen asteen pop/jazz-laulunopettajat voivat hyödyntää sellaisenaan oppaana tutustuakseen nuotinluku- ja prima vista -taidon keinoihin, työkaluihin ja lähestymistapoihin sekä kehittääkseen omaa opetustaan näissä taidoissa. Myös muualla opettavat pop/jazz-laulunopettajat voivat hyödyntää tässä työssä esiteltyjä menetelmiä. Nuotinlukutaidon opettamisesta on hyötyä minkä tasoiselle laulajalle tahansa. Voisi olla myös oikeastaan parempi, jos nuotinluvun opetus aloitettaisiin heti lauluharrastuksen alusta alkaen pienin askelin ja lempein keinoin, jotta taidon oppimiselle olisi mahdollisimman paljon aikaa eikä sitä tarvitsisi koittaa oppia muutamassa kuukaudessa paineen alla sitten, kun sille tulee pakollinen tarve.

Tämän tutkimuksen myötä ilmeni, että nuotinluku- ja prima vista -taidon opetuksen taso vaihtelee paljon eri oppilaitoksissa. Vaihtelu johtuu joko oppilaitoksen linjauksesta tai pop/jazz-laulunopettajan omista taidoista ja asenteesta opettaa nuotinluku- ja prima vista -taitoa. Tutkimus toi esiin myös, ettei pop/jazz-laulunopettajilla ollut riittävästi tietoa erilaisista nuotinluku- ja prima vista -taidon opetukseen käytettävistä menetelmistä ja he opettivat vain omien kokemustensa pohjalta, mikä Demorestin (2001, 1) mukaan on täysin odotettavissa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että pop/jazz-laulunopettajat tarvitsevat nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamiseen lisää koulutusta, jonka pohjalta he voivat tehdä tietoisia valintoja siitä, miten ja kuinka paljon haluavat itse nuotinluku- ja prima vista -taitoa pop/jazz-laulutunneilla opettaa.

Toivon, että tämä opinnäytetyö antaa konkreettisia apukeinoja pop/jazz-laulunopettajille nuotinluku- ja prima vista -taidon opettamiseen. Mielestäni on tärkeää, että kaikki muusikkoyhteisön jäsenet ymmärtävät toisiaan ja puhuvat samaa kieltä. Kuten Sjoerdsma (2003, 131) ja Demorest (2001, 1) perustelevat, pop/jazz-laulajien nuotinlukutaidon parantaminen ja muusikkojen yhteisen kielen oppiminen lisäävät laulajien musiikillista itsenäisyyttään. Tämä myös tekee pop/jazz-laulajista tasavertaisia muusikoita soittajien kanssa. Uskon, että kaikki pop/jazz-laulajat kykenevät oppimaan sujuvan nuotinlukutaidon oikeilla työkaluilla, ja uskon, että opittuaan lukemaan nuottia sujuvasti kaikki pop/jazz-laulajat kokevat sen hyödyllisenä ja tärkeänä taitona.

Lähteet

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Barret, C. E. 2003. Rhythm pulse meter. *American String Teacher*, 53, 4, 78–83. Viitattu 1.5.2022. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jamk.fi:2443/doi/pdf/10.1177/000313130305300411>, Sage Journals.

Bruner, J. S. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. 2. p. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press. Viitattu 5.5.2022. <https://archive.org/details/towardtheoryofin00brun>, Internet Archive.

Cogswell, A. 2003. Key Signatures. Do We Teach Them “Backside-to the-Front”? *American Music Teacher*, 52, 3, 39–40. Viitattu 1.5.2022. <https://www.proquest.com/docview/935914>, Proquest.

Demorest, S. 2001. *Building Choral Excellence. Teaching Sight-Singing in the Choral Rehearsal*. New York: Oxford University Press. Viitattu 6.4.2022. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.jamk.fi:2443/lib/jypoly-ebooks/detail.action?docID=271119>, Ebook Central Academic Complete International Edition.

Choksy, L. 1981. *The Kodály Context. Creating an Environment for Musical Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Choksy, L. 1988. *The Kodály Method. Comprehensive Music Education from Infant to Adult*. 2. p. New Jersey: Prentice Hall.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. p. Tampere: Vastapaino.

Gordon, E. E. 1997. *Learning sequences in music. Skill, content, and patterns: A music learning theory*. Chicago: GIA Publications.

Hallam, S. 2002. Musical motivation: Towards a model synthesising the research. UCL Discovery open access -arkistossa. Viitattu 1.12.2021. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507374/1/Hallam2002Musical225.pdf>.

Henny, J. 2011. Learning to Sight-Sing. Back Stage (National ed.), 52, 44, 9. Viitattu 20.1.2022. <https://www-proquest-com.ezproxy.jamk.fi:2443/docview/904395642/E0F91BA84765415CPO/>, Proquest.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Helsinki: Gaudeamus.

Janata, P. & Grafton, S. T. 2003. Swinging in the brain: shared neural substrates for behaviors related to sequencing and music. Nature neuroscience, 6, 7, 682–687. Viitattu 6.5.2022. <http://dbic.dartmouth.edu/grafton/papers/Janata.pdf>.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Helsinki: Gaudeamus.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Laadullisen aineiston analysointi. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Helsinki: Gaudeamus.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020c. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Helsinki: Gaudeamus.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS-kustannus.

Kuusi, T. 1990. Unkarilaisen Kodály-säveltapailupedagogiikan soveltaminen Suomen oloihin. Tutkielma. Helsinki: Ostinato.

Lane, A. M. 2006. Teaching Children to Read Music. A Comparison of Two Methods for Elementary Music Teachers. *Canadian music educator*, 48, 1, 39–43. Viitattu 1.4.2022. <https://www.proquest.com/docview/1032389/A25D0AC9CF594A1APQ/1?accountid=11773>, Proquest.

Mead, V. H. 1994. *Dalcroze Eurhythmics in Today's Music Classroom*. New York: Schott Music Corporation.

Musiikinteoria 1. 2022. Taideyliopisto. Viitattu 8.5.2022. <https://sites.uniarts.fi/web/musiikin-teoria-1/etusivu>.

Nivbrant-Wedin, E. 2015. *Playing music with the whole body. Eurhythmics and motor development*. Tukholma: Gehrmans Musikförlag.

Oglethorpe, S. M. 2002. *Instrumental music for dyslexics. A teaching handbook*. 2. p. London: Whurr Publishers.

Partanen, H. 2016. "C niin kuin Cecilia". Nuotinlukutaidon oppimisen prosessista. Opinnäytetyö, AMK. Lahden ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma. Viitattu 20.1.2022. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016121620862>.

Pulakka, L. 2019. Teoria käytäntöön laulutunnilla. Musiikin hahmotusaineiden sisältöjen integrointi laulunopetukseen ja integroinnin mahdollisuudet 2017 OPS-perusteiden tavoitteiden saavuttamisessa. Opinnäytetyö, ylempi AMK. Metropolia Ammattikorkeakoulu, musiikin tutkinto-ohjelma. Viitattu 20.1.2022. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019091518496>.

Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Julkaisussa *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Helsinki: Gaudeamus.

- Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Julkaisussa Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Toim. A. Puusa & P. Juuti. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. Viitattu 10.5.2022. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789520400118>, Ellibs Library.
- Sjoerdsma, R. D. 2003. NATS Visits AATS. Musicianship Training for Singers. *Journal of Singing*, 60, 2, 131–132. Viitattu 20.1.2022. <https://www-proquest-com.ezproxy.jamk.fi:2443/docview/1402638?pq-origsite=primo>, Proquest.
- Vilka, H. 2021. Tutki ja kehitä. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 10.5.2022. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523701731>, Ellibs Library.
- West, C. 2016. Sound Foundations. Organic Approaches to Learning Notation in Beginning Band. *Music educators journal*, 102, 4, 56–61. Viitattu 5.5.2022. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jamk.fi:2443/doi/10.1177/0027432116636941>, Sage Journals.
- Ware, C. 2000. High Notes. The Singer as Musician. *Opera Journal*, 33, 2, 22–27. Viitattu 19.1.2022. <https://www-proquest-com.ezproxy.jamk.fi:2443/docview/1159426?pq-origsite=primo>, Proquest.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

TAUSTATIEDOT

Missä työskentelet tällä hetkellä? Mitä aiempaa työkokemusta laulunopetukseen liittyen sinulla on?

Minkälaista opetusta olet itse saanut nuotinlukutaitoon liittyen?

Millaiset nuotinlukutaidot sinulla omasta mielestäsi on?

NUOTINLUKU- JA PRIMA VISTA -TAIDON OPETTAMINEN KEINOT JA MENETELMÄT

Minkälaisia keinoja ja työkaluja käytät nuotinluvun opetuksessa?

- Käytätkö esimerkiksi solmisaatiotavuja (liikkuvaa tai kiinteää do:ta), numeroita, sävelten nimiä, intervalleja, käsimerkkejä, kuvionuotteja, rytmitavuja, leikkejä, pelejä, teknologiaa?

Onko nuotinluvun opettamisen taustalla tietty lähestymistapa? Esim. Kodály-metodiikka, Dalcrozen lähestymistapa tai Gordonin musiikin oppimisen teoria.

Kuinka paljon käytät laulutunneista aikaa nuotinluvun opettamiseen?

Ohjaatko oppilaita nuotinlukutaidon itsenäiseen harjoitteluun? Miten?

NUOTINLUKU- JA PRIMA VISTA -TAIDON OPETTAMISEN HAASTEET

Mitä haasteita koet nuotinlukutaidon opetuksessa olevan?

NUOTINLUKU- JA PRIMA VISTA -TAIDON TARPEELLISUUS

Kuinka tärkeänä pidät nuotinlukutaitoa ja sen opettamista? Miksi?

Liite 2. Saatekirje

Hei,

Viimeistelen pop/jazz-laulunopettajaopintojani Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja teen opin-
näytetyötä pop/jazz-laulajien nuotinlukutaidosta ja sen opettamisesta taiteen perusopetuksessa ja
toisen asteen musiikkialan perustutkinnossa. Työni käsittelee nuotinlukutaidon opettamisen eri
lähestymistapoja, menetelmiä ja työkaluja sekä nuotinlukutaidon opettamiseen liittyviä haasteita.
Tarvitsen asiantuntijoita opinnäytetyöni haastatteluosiota varten. Tarkoitukseni on haastatella 4–6
taiteen perusopetuksen tai toisen asteen musiikkialan perustutkinnon pop/jazz-laulunopettajaa.

Toteutan haastattelut etänä Zoom-sovelluksella ja arvioitu haastattelun kesto on maksimissaan 30
minuuttia. Haastattelujen tulokset raportoidaan työhön siten, että haastateltavien henkilöllisyys
pysyy salassa. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa ensi viikon alussa.

Olisi hienoa, jos pystyt tulemaan haastateltavakseni. Jään odottamaan vastaustasi.

Ystävällisin terveisin,

Annika Myllyoja

Liite 3. Taulukot haastatteluista

Taulukko 2. Nuotinlukutaidosta saatu opetus

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinlukutaidosta saatu opetus	" -- meil on ollu tosi paljon erillään laulutunnit, teoriatunnilla ja solfatunnilla ja sitä kautta tullu."	Laulu-, teoria- ja solfatunnit ovat olleet erillään.	Ei opitettu laulutunneilla
	"Ei sielläkään kuulunu se [nuotinlukutaidon opettelu] laulutuntien tavallaan siihen sisältöön ollenkaan, et toki meil oli solfatuntei sitte erikseen."	Solfatunnit olivat erikseen, laulutunneilla nuotinlukutaitoa ei käyty.	
	"Oikeasti vasta konsalla kunnolla, et kyl mie olin käyny -- musiikkiopistossa 3/3 teorian, mut oli se hyvin hataraa -- ensimmäiset kunnan perusteet ovat -- konservatoriolta."	Olin käynyt musiikkiopistossa teoriaopintoja, mutta ensimmäiset kunnan perusteet ovat vasta konservatoriolta.	
	" -- sit käytännön nuotinlukutaito ehkä enemmän tullu soittamisen kautta."	Nuotinlukutaito on tullut soittamisen kautta.	Instrumentin soiton kautta
	"No mul on niin pitkä tausta, ku mä oon alottanu sellon soitolla joskus seittemän vanhana, et se on tullu sieltä perinteisin metodein --, että mä en oo sitä silleen oikeen ikinä tiennyt opiskelleeni, koska se on ollut niin itsestään selvä osa sitä lapsuutta, --. Sit vaihdoin enemmän rytmimusiikkipuolelle lukiossa ja laulajaksi, niin sit tavallaan se teoriapuoli oli siinä vaiheessa jo aika hyvin hanskassa. En mä sit aikuisiällä enää oo. Toki opiskelin sit -- konsalla ja sitte -- [ammattikorkeakoulussa] sen jälkeen, et siellä tietinkin syveni se osaaminen -- teorian ja nuotinluvun suhteen."	Olen saanut nuotinlukemiseen opetusta perinteisin metodein aloittaessani musiikkiharrastuksen sellon soitolla, joten vaihtaessani lukiossa instrumenttini lauluksi osasin jo hyvin lukea nuotteja. Lisäksi ammattiopinnoissa osaamiseni syveni.	
	" -- mulla oli ihan se klaripohja siellä --. Menin sen tavallaan sen polun, mikä on siel laajan perusopetuksen parissa elikkä musiikkiopistossa, missä siel on ne tolppa ykkönen, yks kautta kolme, kaks kautta..."	Olen saanut nuotinluvun opetusta klassisen puolen laajan perusopetuksen mukaan.	Klassisen musiikin laaja perusopetus
	"Malli siitä, että edetään ihan alusta alkaen ja tosiaan -- konservatoriolla, -- [opettajan] luoma malli, mikä perustuu myös paljon siihen -- [Kodály'n metodin] solmisaationimiin."	Konservatoriolla lähdettiin opettelemaan nuotinlukua alusta alkaen opettajan luoman Kodály-metodiin perustuvan mallin mukaisesti.	Kodály-metodiin perustuva malli
	"Kyl se lähti ihan siis omista musiikkiopisto-opinnoista, että siellä oli teoriatunnit, missä sitä tehtiin... Laulutunneilla ei juurikaan, mutta sitten kun -- mä pyysin, että harjotellaan sitä prima vista, niin sit sitä kyllä harjoteltiin laulunopettajan kans."	Musiikkiopistossa nuotinlukua opetettiin teoriatunneilla. Laulutunneilla opetettiin prima vista -laulua pyydettyäessä.	Opetusta pyydettyäessä
	"Tähtäimenä oli opettajaopinnot, niin siinä vaiheessa sama homma, et mä oma-aloitteisesti halusin treenata sitä prima vista pääsykoetta varten."	Sain nuotinluvun opetusta laulutunneilla, kun kerroin haluavani oppia prima vista -laulua pääsykoetta varten.	
	"No mul oli yks lauluopettaja sit silloin ammattiopinnoissa, joka rupes prässäämään mua siihen, että pitää osata laulaa prima vista. Ja se prässäs mua joka tunti prima vista treeneillä ja se teki hyvää se niiku pakotti siihen, --."	Ammattiopinnoissa laulunopettaja opetti prima vista -laulua joka tunti.	Prima vista -laulua joka tunti
"Silloin muistaakseni sain opettajalta semmosia solfapinoja."	Sain opettajalta solfapinoja.	Solfapinot	
" -- sit se vaan etti mulle aina jonkun nuotin se opettaja ja hei noni nyt tunnin alkuun tehään tää tämmönen."	Harjoittelimme prima vista -laulua sattunnaisilla kappaleilla.	Kappaleet	
"Kai se oli vaan jotain Toivelaulukirjaa plärätettiin silleen, et valitse joku sulle ei-tuttu biisi ja sitten lähet siitä ensimmäiset kaheksan tahtia --."	Laulettiin kappaleita Toivelaulukirjasta.		

Taulukko 3. Oma nuotinluvun ja prima vista -taidon taso

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Oma nuotinluvun ja prima vista -taidon taso	"Mä sanosin, et mul on kohtuullisen hyvät. -- No tietysti tossa tulee prepattuu sitä noitten teorialuokkien pitämisen ja solfatuntien pitämisen myötä myöskin, mut et mul on kohtuullisen hyvä prima vista. Ei mikään superhyvä. Aina vois olla parempi, mut ehkä silleen kouluarvosanalla kasi... Kasi miikka."	Prima vista -taitoni on kohtuullisen hyvä, ja se on kohentunut pitäessäni musiikin hahmotusaineiden tunteja.	Hyvä taitotaso, joka kohentuu tekemällä
	"Mie sanosin, et mul on itelläni keskivertoo paremmat nuotinlukutaidot ja se on tullut tekemisen kautta."	Prima vista -taitoni on keskivertoo parempi, ja olen saavuttanut sen tekemisen kautta.	
	"Prima vistassa voisin olla sujuvampi ja nopeampi. Mutta luen kuitenkin nuottei mun mielestäni aika hyvin. -- Olen työskennellyt kuoron ja lauluyhtyeen johtajana, ni se vähän pakotti siihen vielä enemmän paneutumaan."	Prima vista -taitoni on aika hyvä, ja se on kohentunut työskennellessäni kuoro- ja lauluyhtyeen johtajana.	
	"Mulle riittää, et mä osaan tavallaan ne sointumerkit lukee. Sitä kautta pystyn säestää sitä oppilasta ja kyl mä auttavasti pystyn totta kai solfaalee sit sitä, et mun mielest se on ihan riittävää, mut mä en oo todellakaan mikään prima vista -ekspertti, mut mä tarviin sitä niin älyttömän vähän, et en oo ees pitäny sitä isona juttuna."	Prima vista -taitoni on riittävä, mutta ei kovin hyvä enkä ole pitänyt sitä tarpeellisenä.	Ei kovin hyvä taitotaso eikä tarvetta taidolle
	"En pidä itseäni mitenkään kovin hyvänä nuotinlukijana tällä hetkellä. Tunnen paljon itseäni parempia nuotinlukijoita. En oo mikään semmonen prima vista -tyyppi todellakaan. Se ei oo koskaan... Oma muusikko... Oman musan tekeminen niin sitä ei tehä nuotilla ollenkaan, ja ne nuotit ei oo missään, niit ei niinku ole. Et kumpikaan bändi, jossa mä operoin, ni ei käytä niit nuottei, et sit se on enemmänkin noi opetus-hommat ja ja sit satunnaiset laulukeikat, joissa sit joutuu lukee lappuja."	Prima vista -taitoni ei ole tällä hetkellä hyvä enkä koe tarvitsevani sitä taitoa.	
	"Koen, että mulla on hyvät nuotinlukutaidot. Varsinkin tietysti on ihan peruskauraa tietenkin nää rakennemerkit ja nämä ja luen totta kai nuotteja."	Nuotinlukutaitoni esimerkiksi rakennemerkkien osalta ovat hyvät.	Hyvä taitotaso
	"Se on mun mielestä ihan minimivaatimus, jos sä oot alan ammattilainen, ni kyl sun nyt täytyy osata lukee nuotteja, vaikka se oiski sitten hidasta. Totta kai täytyy osata ja osaan sen verran kyllä ehdottomasti. Varsinkin G-avaimessa luen kyllä tosi sujuvasti."	Osaan lukea esimerkiksi nuottien rakennetta ja G-avainta sujuvasti.	
"Riittävät, että voin kutsua itseä ammattimuusikoks. -- Tavallaan just itsestään selvyys, että ne tietyt jutut täytyy handlata."	Nuotinlukutaitoni esimerkiksi rakennemerkkien osalta ovat riittävän hyvät.		

Taulukko 4. Nuotinluvun opetuksen keinot

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinluvun opetuksen keinot	"Mä annan sen nuotin oppilaalle eteen ja ihan ekaks joko kuunnellaan se levyttä tai mä laulan sen niin, että se seuraa siinä suurin piirtein missä mennään. Sit käydään läpi, mitä tarkoittaa segnot, codat ja kertaukset ja ykkös- ja kakkosmaalit ja tavallaan se kartanluku sieltä ensin."	Ensin kuunnellaan kappale oppilaan seurattessa samalla nuotituvaa ja seuraavaksi käydään läpi rakennemerkit.	Kappaleen rakenne
	"Jos puhutaan ihan näistä rakennemerkeistä niin hyvin paljolti... Yksityistunneilla harvemmin olen opettanut, mutta saattaa olla ihmisiä, jotka eivät tiedä, vaikka mitä tarkoittaa A-osa tai tyyliin ehkä kaikkien kanssa käyn läpi rakennemerkkejä näitä niinku Dal segno, al coda ja kaikki kertaukset ja nää ja mites sitä nuottia luetaan ihan vaan käymällä läpi ja kertomalla, että tämä menee näin, et ihminen jotenkin hahmottaa."	Käyn kaikkien kanssa läpi rakennemerkkejä.	
	"Oppilaan taso huomioon ottaen kiinnitetään huomio tiettyihin asioihin riippuen ihan, et millä levelillä siellä mennään, että ihan vasta aloittajien kanssa lähetään rakenteesta ja siitä, mikä on tahtilaji ja mis on perussyke ja kenties jopa mikä on sävellaji, missä mennään."	Lähden liikkeelle rakenteesta, tahtilajista ja perussykkeestä ja mahdollisesti sävellajista.	Kappaleen rakenne, tahtilaji, perussyke ja sävellaji
	"Ja sit sillai vaivihkaa, nii että oppilas ei välttis sitä tiä, ruvetaan kattomaan, et jossain kohdassa esimerkiksi – jos muuten on menty asteittain, sit tulee terssi tai kvarttihippy, ni sit saatan, et "Katoppa siinä tahdissa näkyy. Huomaatko siin ei mennäkään rapusua ylös, et siin tulee loikka" eli vähän sillain salakavalasti ja kiertäen kaartaa, että pikkuhiljaa siinä vuoden parin sisään alkaa silmä tottua siihen, että ne mustat pallot tarkoittaa äänen korkeuksia ja niil on merkitystä. Tahtiviivat ikään ku pitää kiinni siitä sykkeestä."	Katsotaan nuotteja ja melodian kulkua pääpiirteittäin. Tavoitteena totuttaa oppilas lukemaan nuottia vähitellen ja huomaamatta.	Kappaleen melodian kulku
	"Siis se mun metodi on se, et mie puhun asioista paljon, mie silti en varo käyttämästä niitä nimiä... Puhun G-avaimesta ja kyselen, että yritän sanottaa paljon niitä semmosia, mitä helpost pidetään itsestäänselvyksinä, esimerkiksi siitä, että "Toi on nuottiavain ja tos on nuottiviivasto ja hei siin on viis viivaa" ja ihan niit perusasioita paljon sanotan, niin ei pelkäis niitä sanoja ja niitä termejä."	Käytän musiikkitermejä ja sanotan asioita alusta alkaen totuttaakseni oppilaan niihin.	Musiikkitermit kappaleen nuotissa
	"Mun mielest aika hyvin toimii se, että ku mie jossain vaikka vedän jotain ääniharjoitusta, ni mie saatan just sanoo, et "Noniin täs on nyt näitä, et mennään neljäsosanuotein, tämmösiä neljä neljäsosaa". Tavallaan en jää opettamaan niitä, ei mul oo sellaseen aikaan eikä mahdollisuutta siinä laulutunnin aikana, mut puhun sitä ja sitte ku niit koko ajan käyttää, ni ne alkaa pikkuhiljaa siit aueta ja sit ne ei oo enää pelottavia. Ja sit ku tulee se nuotti eteen, ni sit mä oon silleen, et "Hei tossa on toi sama muuten, et ku siinä ääniharjoitukse, toi on nyt se neljäsosanuotti". Joskus saatan piirtää jonkun pizzapyörylän sinne ja selittää vähän aika-arvoista –."	Sanoitan myös ääniharjoituksia musiikkitermein esimerkiksi kertomalla, mitä aika-arvoja lauletaan, ja kun samat asiat tulevat vastaan kappaleen nuotissa, osoitan ne oppilaalle.	Ääniharjoitukset
	"Mun mielest ehkä tärkein olis se, että kaikki myös instrumenttiopettajat, sisällyttäis sen siihen opetukseen, et osittain ollaan semmoses vanhas kulttuuris viel, et ajatellaan, että mie opetan vaan tätä ja sit toi hoitaa ton opetuksen, mut se ei sais olla niin, vaan meiän kaikkien pitää opettaa ikään kuin kaikkea. Sit se menee perille ja sit se on luontevaa."	Tärkeintä olis, että nuotinluvun asioita käytäisiin sekä laulu- että musiikin hahmottamisen tunneilla.	Integrointi
	"Ihannetilanne ois jotenkin semmonen, että laulutunti ja muhantunti jollain tavalla kulkis käsi kädessä. – Me voitais esimerkiksi käsitellä osittain samoja kappaleita siel muhatunnilla ja laulutunnilla, ja molemmissa tehdään vähän molempia. Muhatunnilla voidaan laulaa ja soittaa, mikä on mun mielestä nykypäivän muhantopetuksessa jo itsestäänselvyys, et se tehdään tekemisen kautta. Ja sit vastaavasti me laulutunnilla voidaan nostaa esiin sieltä ilmiöitä ja asioita sen mukaan, mikä on järkevää sen oppilaan kannalta."	Ihannetilanteessa laulu- ja musiikin hahmottamisen tunti kulkisivat käsikkäin niin, että laulutunneilla ottaen huomioon oppilaan taso ja kiinnostus käsiteltäisiin osittain samoja kappaleita ja samoja musiikillisia ilmiöitä kuin musiikin hahmottamisen tunneilla.	
	"Sit sitä hyvin yksilöllisesti sen mukaan, et mikä se oppilaan taso on ja mikä sen oppilaan myöskin ehkä semmonen oma kiinnostus tähän hommaan on, –."	Otan huomioon oppilaan tason ja kiinnostuksen nuotinlukua kohtaan.	Oppilaan kiinnostus
	"– riippuen vähän siit niiku oppilaan justiin, että et jos se on niinku tosi kiinnostunu, ni sitte selitän ihan niin paljon, ku hän halua siinä oppii. Mut kaikille teen sitä."	Otan huomioon oppilaan kiinnostuksen tason nuotinlukua kohtaan.	

Taulukko 5. Prima vista -taidon opetuksen keinot

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Prima vista -taidon opetuksen keinot	"Ja sit ihan vaan lähetään tahkomaan siitä alusta ja kokeilemaan ja sit pikkuhiljaa neuvon, et kannattaa kattoa sävellaji ja se et millä, että kuinka mones ääni, et jos tos on toi sun perusääni ja -- sä oot laulanu kolmisoinnun ensin, niin sä voit suhteuttaa niitä ääniä siihen perusääneen ja siihen kolmisointuun ja kattoa, että mennäänkö ylös, mennäänkö alas ja onko asteittaista kulkua vai loikittaanko."	Neuvon oppilasta katsomaan sävellajin ja suhteutamaan melodian äänet peruskolmisointuun sekä seuraamaan, meneekö melodia ylös vai alas ja asteittain vai loikkien	Sävellajin ja peruskolmisoinnun hyödyntäminen
	"Mie en oikeestaan käytä ite mitään. Mie vaan laulan. Mie en käytä numeroit enkä sävelnimiäkään. Mie enemmän hahmotan sen kautta, mikä sävellaji on kyseessä ja sit mie ikään ku siinä operoin ite. -- Mie aattelen tosi paljon kolmisointupohjasesti ja sen asteikon kautta. Ja mul on aina siel asteikossa se mun pohjasävel, ni se on aina siel pysyvä ja sit mul on helppo siit aina ajatella, mikä kolmisointu mul siit tulee. Ja kaikki sävelethän on sit niit viereisii sävelii näille kolmisoinnuille, et se on mul itelläni tosi vahva."	Itse käytän pohjana peruskolmisointua ja sävellajin asteikkoja.	
	"Mut et mä hahmotan sen... Niinku kolmisoinnun ääniä ja sit rupeen miettii sitä, et mikä sopii siihen sävellajiin ja sit sitä sillain koittaa hahmottaa."	Itse hahmotan sävellajin ja peruskolmisoinnun kautta.	
	"Me on menty ihan sanoilla."	Prima vista -laulu lauletaan suoraan sanoilla.	Laulun sanat
	"On kyllä ollut samantyyliiset keinot, kun mitä mulle opetettiin, et mä sit haen jonkun nuotin ja lätkäsen sen oppilaan eteen, että katso sitä hetken aikaa ja sit katotaan."	Käytän samoja keinoja kuin itselläni käytettiin eli annan oppilaalle nuotin, jota lähemme prima vistaamaan.	
	"Mä oon menny suoraan numeroilla ja nuottien nimillä."	Prima vista -laulussa hyödynnetään numeroita ja sävelnimiä.	Numerot ja sävelnimet
	"Osa hyödyntää numeroita. Mä en oo koskaan itte joteki tai siis hyödynnän mäki niit jonkun verran, mutta tosi vähän, mut en myöskään solmisaatio... Se ei mul ollu koskaan työväline, koska mullekaan ei oo opetettu sitä kautta."	Osa oppilaistani hyödyntää numeroita.	Numerot
	"Esimerkiks konsallahan meil on ollu pitkä perinne solmisaati-onimien käytöstä. Sit jos niit käytetään, ni sit niit käytetään, että se on niin."	Toisella asteella opettaesani käytin solmisaati-onimiä.	Solmisaatiotavut
	"Se miten sitä opetan, niin kyl se tukeutuu siihen solmisaatioon, mitä siellä tekevät säveltäjäillä."	Käytän oppilaille musiikin hahmotuksen tunneita tuttuja solmisaati-onimiä.	
	"Tietenkin mennään aina sen mukasesti, mitä se oppilaitos ikään ku, et mikä sen linja on. Jossain saattaa olla tiukka linja siit, et se on näin ja noin."	Käytän niitä keinoja, joita oppilaitos käyttää yleisesti.	Oppilaitoksen käyttämät keinot
	"No välillä ihan se, että isketään nuotti eteen ja kokeillaan ja usein niin, et mä vähän laulan siinä sivussa alkuvaiheessa -- mukana, mut sillain sen verran hiljaa, että mä kuulen, missä ne menee."	Annan oppilaalle nuotin, jota lähdetään laulamaan prima vistana. Alkuvaiheessa laulan hiljaa oppilaan mukana.	Oppilaan mukana laulaminen
	"Sit taas jos jolleen on tosi tärkeet, et joku hahmottaa numeroitten kanssa, ni ei mul oo mitään sitä vastaan, ja voin tarjoilla sitä ja jollekin se sävelnimillä laulaminen voi olla helpompaa. Kaikki käy niin sanotusti."	Käytän oppilaalle tuttuja keinoja.	Oppilaalle tutut keinot
	"-- miten esimerkiksi ääniharjoituksia ja semmosia yksinkertaisia nuotinlukutehtäviä tai muunlaisia, ni voidaan yhdistää. Siinä pitää vaan tavallaan oivaltaa se, että jotenkin se, et mihin se oppilaan tarkkaavaisuus kohdistuu, ni sitä pitää rajata eli et täytyy tehdä hirveen selkeeksi, että lähdetäänkö ensin tekemään joku ääniharjoitus sen äänen käytön näkökulmasta, et sitten tuodaan siihen mukaan se nuotinluvullinen elementti, että nyt lauloit terssejä tai nyt lauloitkin tällästä ja tällästä asteikkoo tai et nyt tää näyttää nuotilla tältä. Koska niit asioit on hirveen vaikee... tavallaan se oppilaan huomio hajaantuu väärällä tavalla, jos me samalla vaaditaan ikään kun sitä musiikin hahmottamista tai teoreettista hahmottamista ja sit sitä äänenkäytön, -- laulutekniikan miettimistä, niin siin pitää olla vaan tarkkana, ettei me vaadita oppilasta keskittymään kahteen haastavaan asiaan yhtä aikaa."	Ääniharjoituksia ja yksinkertaisia nuotinlukutehtäviä voidaan yhdistää, kunhan ollaan tarkkana siinä, että oppilaalle ohjeistetaan selkeästi yksi asia, mihin tulee keskittyä.	Ääniharjoitusten ja yksinkertaiset nuotinlukutehtävien yhdistäminen

	"Itse asias viime vuosina tässä -- ovat hahmotelleet tällasen prima vista polun -- konservatoriolle. -- Sen tarkoitus on se, että sieltä so-mi lauluista lähetään niinkun so-mi-la tai et hyvin yksinkertaisista, --."	Meillä on prima vista - polku, joka lähtee yksinkertaisista kahden ja kolmen sävelen lauluista.	Yksinkertaiset laulut
	"[Toisella asteella] termit on paremmin hallussa ja periaatteessa se musiikin teoria, musiikin anatomia on paremmin hallussa, ni voi jo käyttää semmosia ilmauksia ku pääsoinnut tai et "Katoppa, jos seuraat sointumerkkejä, ni huomaat, et tuol on dominanttiteho eli silloin sä voisit kuvitella, että toi melodia ääni jotenki resonoi sen kans" eli siel on sitä ympärillä olevaa tartuntapintaa jo niin paljon, et sit sieltä saa semmosia lisäapuja siihen, et se ei oo vaa semmone polku se melodia, jota sokkona seuraa."	Toisella asteella oppilaan aiempaa osaamista voi hyödyntää ja auttaa oppilasta hahmottamaan melodia suhteessa muihin musiikillisiin asioihin.	Toisella asteella oppilaan osaamisen hyödyntäminen
	"Sitten tuolla ammattipuolella, niin sielläkin sitä Toonikaa tehdään, mut siel sit taas valtaosa oppilaista on jo tosi hyviä nuotinlukujoita, että sitä ei oo tullu oikeestaan ees eteen semmosta, että niille ois tarvinnu sitä jotenki opettaa erikseen laulutunnilla."	Ammattipuolella nuotinluku ei tarvitse juurikaan opettaa, koska oppilaat osaavat sitä jo hyvin.	Toisella asteella ei tarvitse opettaa
	"Kyllä ne meiltä --, jotka ammattiopintoihin pyrkii osaa jo sitä nuottia lukee, et se on enemmän semmosta tarkentelua ja sellasta psyykkaamista, miten siihen prima vista -tilanteeseen kannattaa suhtautua. Mä neuvon aina, että siin ei saa jäätyä, et siin pitää tarpeen vaatiessa olla valmis vaikka improvisoimaan, koska siinä usein käy niin, että oppilas laulaa yhden nuotin väärin tai kaks ja jumiutuu siihen ja sit se loppu menee täysin plörinäks. Et mä yritän opettaa, et virheistä välittämättä vaan jatkaa eteenpäin, et koko ajan tavallaan se katse kulkee aina siellä seuraavassa tahdissa tai siellä edellä kuin siinä, mitä on laulamassa sillä hetkellä."	Ammattiopintoihin pyrkivät osaavat jo lukea nuottia, jolloin nuotinluvunopeukseni keskittyy asioiden tarkentamiseen ja psyykkiseen puoleen, kuten siihen, miten jatkaa virheistä huolimatta ja miten lukea nuottia ennakoiden tulevaa.	Toisella asteelle pyrkivien kanssa tarkennetaan ja keskitytään psyykkiseen puoleen
	"Sitä, että luetaan rytmi ensin --."	Ensin luetaan rytmi.	Rytmin lukeminen ensin
	"-- ja sit melodia ja katotaan, mikä on sävellaji ja sitten katotaan, missä on pohjasävel viivastolla, mis on seuraava pohjasävel, oktaavi siinä viivastolla, mis on kvintti viivastolla, et haetaan semmoset kiintopisteet, missä se melodia menee ja nopeesti katotaan, missä se melodian ylin ääni on, miten se suhtautuu siihen asteikkoon, missä se alin ääni on, miten se suhtautuu asteikkoon. Sadaan semmoset tavallaan kiintopisteet, missä mennään."	Seuraavaksi aletaan katsoa melodiaa tutkimalla ensin, mikä sävellaji on kyseessä, ja etsimällä sitten melodian kiintopisteet, kuten pohjasävel, kvintti ja oktaavi sekä melodian alin ja ylin ääni.	Sävellajin ja kiintopisteiden määrittely

Taulukko 6. Nuotinluvun opetuksen taustalla vaikuttavat lähestymistavat

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinluvun opetuksen taustalla vaikuttavat lähestymistavat	"Ei, ei oo [lähestymistapaa]."	Ei ole lähestymistapaa.	Ei käytössä
	"Ei, ei kuulosta kumpikaan [lähestymistapa] tutultakaan."	Ei ole lähestymistapaa.	
	"Ei, se nojaa ihan vaan siihe mun omaan ideologiaan ja siihen, et se on mun mielest työväline, joka pitää olla hallussa ja sillai käytännön kautta. Ehkä se et, et se on oppilaslähtöistä, et ku on ihmisiä, jotka hahmottaa paremmin kuulemansa, siirtää sen siihen, mitä ne näkee, ja on ihmisiä, jotka hahmottaa ensin sen näköhomman. Ja huomaa niist, no esimerkiksi minä joka koko ajan piirrän käsilläni tässä ilmaan... Mitä paremmin tuntee oppilaan, niin sitten ikään kun tarjoo semmosta lähestymiskulmaa, joka ehkä osuis hälle parhaiten."	Ei ole lähestymistapaa, mutta pyrin opetuksessani oppilaslähtöisyyteen.	Oppilaslähtöisyys
	"Ei, se johtuikin varmaanki siitä osittain, et mulle ei oo sitä sillä tavalla opetettu. -- Se ensisijainen lähestymistapa varmaan jokaisella on se, miten sen itse on oppinut tai minkä on kokenut helpoimmaksi ja ymmärtänyt "Aa tälle se kannattaa tehdä", ni se on aina se ehkä se metodi, mil sit lähestyy. Ja koska mulle itelleni on niin luontevaa aina ajatella sen sävellajin kautta ja aina puhun siit kolmisoinnusta ite niinku sitä kautta lähestyn, et se on mun metodi. -- Mieleluulen, et mikä tahansa voi olla ihan tosi hyvä systeemi, jos sen alust saakka ottaa omakseen."	Ei ole lähestymistapaa, koska minulle ei ole ikinä opetettu millään tietyllä lähestymistavalla. Oma metodini on lähestytty kolmisoinnun kautta.	Kolmisoinnun hyödyntäminen
	"No siis kyllä se Kodály'n metodi, että täytyy myöntää, että on ole kuullutkaan näistä muista."	Käytän Kodály-metodia enkä ole kuullut muista tavoista.	Kodály-metodi

Taulukko 7. Nuotinluvun opetukseen käytetty aika taiteen perusopetuksessa

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinluvun opetukseen käytetty aika taiteen perusopetuksessa	"Aika vähän, et suurin osa laulutunneista menee ihan sen laulamisen pariin. Jos mietin keskiarvo, ni oisko neljästä laulutunnista yhdellä saatetaan käyttää siihen 15–20 minuuttia."	Käytän nuotinluvun opettamiseen aikaa melko vähän, noin joka neljännessä laulutunnista 15–20 minuuttia.	Vähän
	"-- [jos oppilas] haluais ammattiopintoihin hakee, ni siihen käytetään enemmän aikaa, koska se pitää osata. Muutoin niin paljon enemmän käytän sitten siel ammattiopuolel, missä se on ammatin vaatimus, mut harrastepuolel sitte paljon vähemmän."	Toiselle asteelle hakevien kanssa käytän enemmän aikaa, muuten melko vähän.	Riippuen oppilaan tavoitteista
	"Hyvin vaihtelevasti, mutta en missään tapauksessa tunnista yli... Otan sanani takaisin joskus on perusteltua käyttää koko tunti johonkin musiikin hahmottamiseen, jos oppilas sitä tarvii, mutta siinä semmosessa arjessa, kun ei ole kyse ammattiopintoihin pyrkivästä opiskelijasta, en mä kyllä yli 10 minuuttia tunnista käytä siihen, et semmosii pienii väläyksiä ja yritetään vähän pitää yllä jotain semmosilla pienillä sopivilla annoksilla."	Jos oppilas tarvitsee, voin käyttää nuotinlukuun vaikka koko tunnin. Yleensä kuitenkin, jos opiskelija ei pyri ammattiopintoihin, en käytä yli 10 minuuttia tunnista. Pyrin tekemään nuotinluvun opetuksen pienissä paloissa.	
	"En juuri ollenkaan. -- Käytetään tosi paljon karaoketaustoja, ultimateguitar-sivustoja sun muita, missä vaan katotaan soinnut, joista mä säestän oppilaita, et tosi vähän käytetään edes nuottia, et mullakin suurin osa on perusopetuksen oppilaita eikä ammattioppilaita, niin ei me oikeestaan keskitytä siihen nuotinlukuun, koska meidän koulussa ei tehdä kurssitutkintoja, joissa tulis prima vистоja. Eli ne ei oo tarpeellisia sillä tavalla heille."	En käytä nuotinlukutaidon opettamiseen aikaa juuri ollenkaan, koska käytämme tunneilla ylipäättään vain vähän nuotteja eikä meillä tehdä kurssitutkintoja, joissa tulisi prima vистоja.	Ei ollenkaan
	"Hyvin yksilöllistä. Osan kanssa en lainkaan, en siis ollenkaan ikinä johtuen useinkin siitä, että heillä on esimerkiksi taustaa jostain soittimesta ja ne soittaa jatkuvasti instrumenttia tai niil on aika hyvä pohja siinä nuotinluvun suhteen. En mä välttämättä käy sitä ollenkaan. Niiden kanssa, joilla taas on vähemmän taustaa ja vähemmän sitä osaamista, ni hyvin yksilöllisesti."	Jos oppilas soittaa jotain instrumenttia tai hänellä on muuten jo vahva nuotinluvun osaaminen, en käy sitä ollenkaan. Jos oppilaalla on vähemmän osaamista, käyn nuotinlukua hyvin yksilöllisesti.	Yksilöllisesti
	"Sit jos on sellanen oppilas, joka kokee, et se haluaa musiikista ammatin itselleen, niin silloin mä painotan enemmän myös sitä teoriaosaamista."	Ammattiin pyrkivän kanssa painotan enemmän teoriaosaamista.	Ammattiin pyrkivän kanssa enemmän
	"Jos pääsykokeet on lähestymässä, niin kyllä siitä tehdään johdonmukasta. Jos nyt pääsykokeet olis vaikka tulossa nyt toukuussa, niin kyl tammikuus aletaan treenaamaan ihan tosissaan sitä."	Pääsykokeiden lähestyessä opetan nuotinlukua johdonmukaisemmin.	Pääsykokeiden lähestyessä enemmän

Taulukko 8. Nuotinluvun opetukseen käytetty aika toisen asteen koulutuksessa

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Nuotinluvun opetukseen käytetty aika toisen asteen koulutuksessa	"Toisella asteella käytetään enemmän, koska ne vaatimukset sille prima vista -osaamiselle on jo aika paljon kovemmat. Jos ammattiin lähtee, ei voi mennä sormi suuhun, ku saa nuotin eteensä."	Toisella asteella käytän nuotinlukemiseen enemmän aikaa ammattivaatimusten takia.	Enemmän aikaa ammattivaatimusten takia
	"Ja nyt se on varsinkin täs kevätpuolella, et meil on ollu sekä laulutunneilla että sit meidän yhtye-elauluworkshopissa, ni ollaan tehty siis ihan prima vista -harjoituksia, et käyty läpi sitä, miten lähestyä tunteamatonta nuottia."	Etenkin nyt keväällä on tehty prima vista -harjoituksia laulajien kanssa.	Enemmän aikaa keväisin
	"Konsalla mie tein sitä joka laulutunti. Pyrin tekemään sitä. Ihan sen takii, että se olis vahvana sit muistissa niil oppilail, et ne muistais sitä itekkii tehä."	Toisella asteella pyrin tekemään nuotinlukua joka tunti, jotta se pysyisi oppilailla mielessä ja he tekisivät sitä myös itsenäisesti.	Joka tunti taidon vahvistamiseksi
	"Kyl sitä varmaan joko prima vistaa tai rakennasioita sivutaan joka tunti jotenkin. -- Sano taanko, että viis minuuttii siit tunnista maks. -- Voisi olla enemmänkin."	Joka tunnilla käydään nuotinlukua edes vähän aikaa, mutta voisi olla enemmän.	Joka tunti vähän

Taulukko 9. Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjaaminen taiteen perusopetuksessa

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjaaminen taiteen perusopetuksessa	"-- kylhän se enimmäkseen menee niin tällä hetkel ku meidän systeemi on siis se, et erikseen on laulutunti tai instrumenttitunti ja sit on erikseen muha-tunti, ni se enimmäkseen se ohjaus sillon jää sen aineen varsinaiselle opettajalle, --."	Koska on erikseen laulutunti ja musiikin hahmottamisen tunti, ohjaus jää musiikin hahmottamisen opettajalle.	Musiikin hahmottamisen opettaja ohjaa
	"-- taiteen perusopetuksen puolella ni se jää ehkä enemmän tähän laulutuntihommaan, koska he on harrastajia ja he haluavat nauttia siitä ja siin on tavallaan niin paljon sit sitä oman äänen kans pyörimistä ja sitä, et opettelee kuulemaan asioita, ni ei oo samal tavalla kynnyksysymys siinä."	Taiteen perusopetuksessa käymme nuotinlukua vain laulutunnilla, koska kyseisen taito ei ole harrastajilla kynnyksysymys.	Ei ohjausta
	"Aika vähän."	Olen ohjannut aika vähän	Vähän ohjausta
	"-- oon sanonu just, että "Hei sä voit plärätä mitä vain nuottikirjaa, mitä himast löytyy"."	Olen esimerkiksi ohjannut selaamaan nuottikirjaa.	Nuottikirjamateriaalin hyödyntäminen
	"-- Oon vaan sanonu, että netistäkin löytyy varmasti ihan lukemattomia sivustoja, missä sitä voi treenata."	Olen ohjannut selaamaan internettiä.	Internet-materiaalin hyödyntäminen
	"-- mutta tässäkin niin hyvin yksilöllisesti, että näen selvästi, et kaverin ei kiinnostuksen kohteet tai jotenkin, et ei, siihen ei ole sellasta jotenkin suurta intoa ja motivaatiota ja ehkä tarvetta niin toki vähemmän, mutta kyllä mä kuitenkin kannustan."	Pyydän heitä harjoitteluun esimerkiksi internettistä löytyvien sovellusten avulla.	
	"Joo, kyllä mä kannustan siihen, ja varsinkin, kun siihen on niin hyviä sovelluksia esimerkiks ihan netissä."	Kannustan oppilaita tähän yksilöllisesti.	Yksilöllisesti

Taulukko 10. Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjaaminen toisella asteella

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinluvun itsenäiseen harjoitteluun ohjaaminen toisella asteella	"Mä sanoin niille viimeks tossa muutama viikko sit, et menkää kirjastoon, ottakaa joku iän kaikkisen vanha laulukirja, jos on maakuntalauluja ja lastenlauluja. Et lähette sielt vaa laulaa, treenaamaan sitä. Et tavallaan ku ne keinot on jo olemassa, ni kyl mä niit patistan siihen, et tavallaan ne keinot on käyty yhdessä, mut sithän se vaatii ihan vaan harjaantumista, ni kyllä mä niitä siihen komennan --."	Ohjaan menemään kirjastoon, valitsemaan laulukirjan ja alkaa vain laulamaan ja treenaamaan nuotinlukua, koska oppilailla on jo olemassa keinot harjoittelua varten.	Nuottikirjamateriaalin hyödyntäminen
	"Nimenomaan toisella asteella niin kyllä ohjasin, et meidän siel se oppimispolku tai se semmonen materiaalista, mikä lähtee niistä helpommista ja sit se etenee ja se menee käsi kädessä sitten sen muhan kanssa."	Toisella asteella ohjasin hyödyntäen oppimispolun materiaalista, joka alkaa yksinkertaisista kappaleista ja etenee musiikin hahmottamisen kanssa yhtä matkaa.	Oppimispolun materiaalin hyödyntäminen
	"En sen kummemmin, voisin kyllä ohjata, mutta en ole sen enempää tässä kohtaa kuin vain kehottanut harjoitteluun. Mutta et voisin kehittää niitä omia menetelmiäni."	Olen vain kehottanut harjoitteluun.	Kehotetaan harjoitteluun

Taulukko 11. Nuotinluvun opettamisen haasteet

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinluvun opettamisen haasteet	"Suurimmat haasteet on just toi, että saattaa se asenne olla niinku semmoi siin joutuu tekee työtä, että saa sen asenteen korjattuu. – Jostain syystä erityisesti laulajat helpost aattelee, et mun ei ikään ku tarvi, et varsinkin et jos se nuotinlukutaito on ikään ku heikko, ni sit ei haluttais kattoo sit lappuu tyylii ollenkaan, et jotenkin opeteltas mielummin vaan jotenki ulkoo ja "En mie tajuu tost mitää". Kuiteki siel on asioit, mist jokainen voi jotain tajuta."	Suurin haaste on asenne, koska laulajat kokevat, etteivät voi oppia nuotinlukutaitoa ja he eivät koe tarvitsevansa sitä, vaan ajattelevat voivansa vain opetella kappaleita esimerkiksi ulkoo.	Asenne
	"– sit tietysti ne erilaiset oppijat, joku hahmottaa, kuka on visuaalinen ja kuka audiona ja kuka mitenkii. Kaikki ne, et aina se oppilaslähtöisyys pitäs mennä edellä ja onks se sitten mahdollista. – Et tullaanko parempiin oppimistuloksiin edes sillä, että annetaan oppilaiden itse päättää, et miten ne halu sen oppia, pystyykö ne sen ratkasee itse, jos ne ei vielä sitä asiaa osaa."	Oppilaslähtöisyys edellä pitäisi mennä, mutta onko se mahdollista ja tullaanko sillä edes parempiin oppimistuloksiin.	Oppilaslähtöisyys
	"Sanoisin, että osalla myös vähän ehkä motivaatio... Mutta sit ku mä tavallaan teen sen selväks, et "Hei jos sä haluat nyt oikeesti ammatikseks tätä tehdä ja ammatiks tätä opiskelemaan, niin sun on pääsykokeissa vaan tää osattava piste". – Kyl ne sit yleensä silleen nielee, että "No hitto treenataan sitten, vaik ei kiinnostaiskaa"."	Oppilaiden motivoiminen on haastavaa, mutta yleensä oppilaat kuitenkin suostuvat opettelemaan nuotinlukua esimerkiksi pääsykokeita varten.	Motivaatio
	"Mul on ollu yks oppilas, jolla on lukihäiriö. Ja hänen kanssaan on ollu todella suuri haaste, et mul ei oo työkalui ollenkaan sellaseen ja se on ollu sellanen, mikä toivosin, että ois jossain...Tiiäkkö joku semmonen nuotinlukukirja tai työkalu, missä esimerkiks olis käytetty eri värejä tai jotain siinä, mikä auttais sitä lukihäiriöistä oppilasta, jolla vaan vilisee ne nuottiviivastot siinä, että sen kans on ollu kyl ihan sormi suussa, et hän on superlahjakas muuten, mutta ei pysty lukee sen takii."	Suurin haaste on ollut oppilas, jolla oli lukihäiriö, koska minulla ei ollut työkaluja opettaa hänelle nuotinlukutaitoa.	Lukihäiriö
	"– käytännössä semmoseen samanlaiseen nuotinluvunopettamiseen, ku mitä tehdään instrumentalistien kanssa, – ni ei oikein laulutuntitilanteessa oo mahdollinen, et se jotenki se aika ja energia menee niin paljon siihen sen soittimen työstämiseen, sen tekniikan työstämiseen ja sitten lisäksi problematiikka on se, että laulajat ei törmää niihin nuotteihin välittömästi siinä perusharjoittelussa. Me ei harjotella asteikkoja eikä me harjotella etydeitä, et soittajat törmää niihin hyvin nopeesti heti niihin nuotteihin. Tavallaan sitä tekniikkaa, soitinten tekniikkaa harjoitellaan nuotin avulla, nuottia käyttäen, joka ei meillä taas laulussa ole, jonka kaikki tietää, niin sitä tehä sil tavalla."	Laulutunneilla ei ole mahdollista opettaa nuotinlukua samalla tavalla kuin soittotunneilla, koska aika ja energia menee lauluinstrumentin ja sen tekniikan työstämiseen, jota laulajat eivät harjoittele hyödyntäen nuotteja kuten soittajat.	Lauluinstrumentti ja sen tekniikka irrallisia nuotinluvusta
	"– haasteena se, et oppilaat hirveen paljon tuo tunneille pelkkiä sointulappuja, välillä ei niitäkään ja sit mä oon yrittäny niinku vuosia patistaa oppilaita siihen, et voisitteko hankkia nuotit biisistä, mut ei ne tee sitäkään tai harva tekee. Se on siin vähän se ongelma, että me ollaan sen Ultimate-Guitarin tosi kämäsen sointulapun varassa tosi paljon, –."	Haasteena on, että oppilaat eivät tuo tunneille nuotteja, vaan pelkästään sointulappuja.	Nuottien puute
	"– varmasti se kun niin moni pelaa ja itsekin tosi vahvasti olen vahvempi korvalla tekijä kuin nuotista, mutta varmastikin se, että niin moni pelaa korvalla eikä ehkä oo kokenu sitä [nuotinlukemista] kauheen hyödylliseksi, –."	Laulajat pelaavat korvalla eivätkä koe nuotinlukua hyödylliseksi.	Korvakuulolta laulaminen luonnollisempaa
	"Ehkä se on tavallaan se sen maine, se sellanen et puhutaan prima vistasta, ni ihmiset menee kipsiin ja lukkoon. Ja sit ku siitä häviää se leikkisyys ja se että sen kans askarrellaan, ni sit siitä häviää tavallaan samalla myös se tekemisen luontevuus, et sitä on jo etukäteen piikit pystyssä ja kauheen moni on jo etukäteen sitä mieltä, että mä en pysty oppimaan tätä, mä en tätä hommaa vaan voi osata, tää on vaikeeta. Se ehkä kaipais jotain sellasia lempeämpiä termejä, et siinä säilyis leikkisyys, et se ois sellasta tein sudokuja, täyten sanaristikoita, lauloin nuoteist suoraa. – vielä enemmän siellä toisella asteella. Suorituspainee on kovemmat siellä. Et perusopetukses ihmiset on kuitenkin tietosia siitä, et ne harrastaa."	Nuotinluvulla on pelottava maine ja sen opetuksesta puuttuu leikkisyys ja luontevuus, mikä lisää suorituspainetta ja heikentää oppimistuloksia etenkin toisella asteella.	Leikkisyyden puute

Taulukko 12. Nuotinlukutaidon tärkeys

YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Nuotinlukutaidon tärkeys	"Sä pystyt olee teknisesti supertaitava, vaikka sä et osais yhtään lukee nuotteja eli se ei kato sitä. Sä pystyt myös pärjäämään musiikkikentällä ja musabisneksessä, vaikka sä et osais yhtään lukee nuotteja elikkä tavallaan mä en pidä sitä sit sillain tärkeenä, et jos sä haluat opiskella alaa ja haluat päästä huippukouluihin, niin sit ehdottomasti. Ja haluat olla koulutettu ammattilainen."	Nuotinlukutaito ei vaikuta laulutekniiseen osaamiseen ja myös musiikkikentällä ja -bisneksessä voi pärjätä ilman nuotinlukutaitoa, mutta koulutetulle ammattilaiselle tai siksi haluavalle se on tärkeä taito.	Koulutus
	"Perusopetuksessa mä pidän sitä tärkeänä silloin, kun sille on tarve, joka lähtee oppilaasta -- Täysin ummikkona ei voi valmistua, se on aivan selvä asia, mutta se rima pitäis pystyä virittämään eri korkeudelle -- me ei voida tuputtaa samaa pakettia kaikille, se on hirveää, se on epämotivoivaa."	Taiteen perusopetuksessa on saavutettava edes jonkinlainen nuotinlukutaito.	
	"Harrastajalla se on kiva lisä. Nopeuttaa asioita, mut jos harrastaa vaan omaks ilokseen, pärjää ilmanki. Aika pitkälle pystyy pelaamaan korvakuuloilta, et se on vaan sit taas sit semmonen niinku.. Taas koska se on tiedonsiirtoa. Nuotit on olemas vaan sen takia, että se mikä korvin kuullaan, on silmin nähtävissä. Se on vaan sit semmonen apuväline, joka nopeuttaa asioita."	Harrastajille nuotit ovat nopeutta tuova apukeino, joita ilmankin pärjää.	Nopeus
	"Pidän sitä kyllä todellaki tärkeänä, koska -- kyllähän se nopeuttaa ihan hirveesti, että saa nopeasti biisejä haltuun ja vaikka et jos on meille laulajille tehty isoja stemmasatseja, ni on tosi nopee sieltä solfata omat osuutensa."	Nuotinlukutaito on tärkeää, koska se nopeuttaa kappaleiden ja laulustemmojen opettelua.	
	"Mut mun mielest on ihan hyvin perusteltavissa, että miksi juuri nuotinlukutaito on tärkeä. Se on se yhteinen kieli, mikä meil on ja silloin ku nopeesti tehdään ammatitasol erityisesti, siis erityisesti näkisin ammattilaisilla sen olevan."	Nuotinlukutaito on ammattimuusikoiden yhteinen kieli, joka nopeuttaa työskentelyä.	
	"Se on tiedon välittämistä. Se on vähän niinku lukutaito, et on sillä merkitystä. Pärjää silläki, et kuuntelee uutiset, mut kyl asioista saa syvemmän käsityksen ja asiat pystyy myös omaksumaan omaan tahtiinsa silloin, kun osaa lukea. Ni vähän tää sama nuotinlukutaidon kans, et jos alalle lähtee, ni se on ehkä elintärkeä taito."	Nuotinlukutaito on tiedonvälittämistä ja se on yhtä elintärkeä taito muusikolle kuin lukutaito on ihmisille yleensä.	Tiedonvälittäminen
	"Ku puhutaan ammattilaisista ja voi olla yks treeni ja keikka tai ei yhtään treeniä ja keikka, ni jos et sie niitä lappuja lue, ni sie et sitä keikkaa voi tehdä."	Taidon osaaminen laajentaa muusikon työmahdollisuuksia.	Työmahdollisuudet