



PERINTEISESTI NUOTINLUKEMISTA ON TUTKITTU KOGNITIIVISESTA NÄKÖKULMASTA, JOSSA TUTKITTAVAT HENKILÖT OSAAVAT LUKEA NUOTTEJA. TÄMÄN TUTKIMUKSEN TAVOITTEENA ON SEN SIIKAAN LISÄTÄ YMMÄRRYSTÄ NOVIISIEN YLEISSIVISTÄVÄSSÄ KOULUSSA TAPAHTUVAAN NUOTINLUKEMISEEN JA NUOTINLUVUN OPISKELUUN. NUOTINLUKEMISEN OPPIMISTA TARKASTE- LAAN DIALOGIN NÄKÖKULMASTA LÄHTÖKOHTANA BURBULES'N (1993) SEKÄ BURBULES'N JA BRUCEN (2002) ESITTÄMÄ DIALOGITEORIA. TUT- KIMUKSESSA IDENTIFIOIDUT ERILAISET NUOTINLUKEMISEEN JA SOITTAMI- SEEN LIITTYVÄT DIALOGITYYPIT PALJASTAVAT ESIMERKIKSI SEN, MILLÄ TAVALLA OPPILAAT SUHTAUTUVAT NUOTINLUKEMISEEN JA SOITON OPISKELUUN RYHMÄOPPIMISTILANTEESSA. DIALOGITYYPIT KERTOAVAT MYÖS ERILAISISTA NUOTINLUKEMISEN JA SOITTAMISEN PROSESSOINTITAVOISTA.

ISBN: 978-952-5959-61-1
STUDIA MUSICA 58 (ISSN 0788-3757)

JUVENES PRINT
TAMPERE 2014



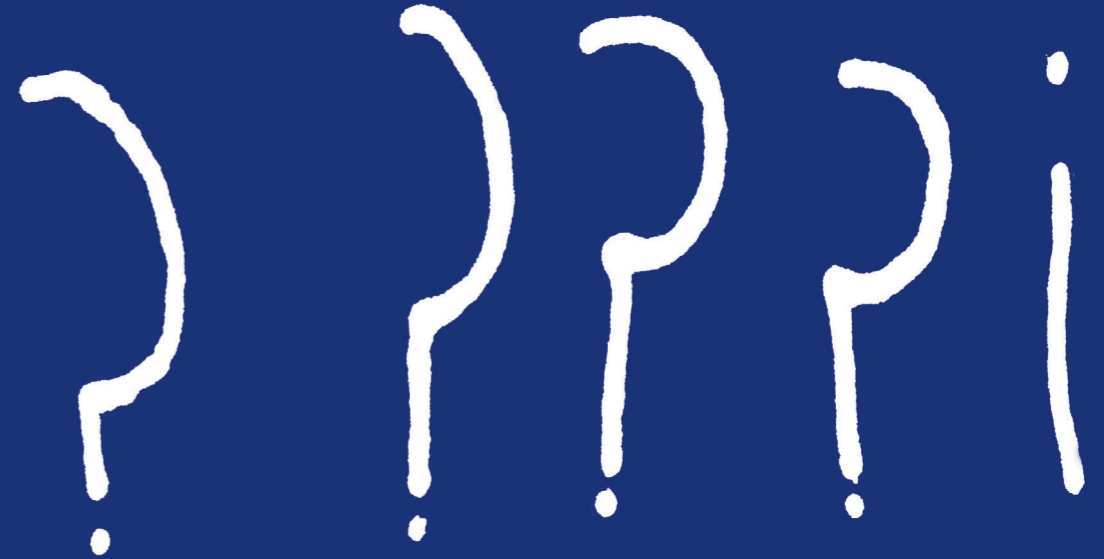
TUTKIJAKOULUTUS
MUTRI-TOHTORIKOULU



Jukka Enbuska

”Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikki”
Nuotinlukemisen rakentuminen eräällä kolmannella luokalla

STUDIA MUSICA 58



“Ko mie tuon ensimmäisen tiijän,
niin mie tiijän kaikki”

Nuotinlukemisen rakentuminen dialogina
eräällä kolmannella luokalla

JUKKA ENBUSKA

58
STUDIA
MUSICA

SIBELIUS-AKATEMIA 2014

Studia Musica 58

Jukka Enbuska

”Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikki”

Nuotinlukemisen rakentuminen dialogina eräällä kolmannella
luokalla

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
MuTri-tohtorikoulu
Studia Musica 58
© Jukka Enbuska

Kannen piirros: Kakkosluokkalaisen oppilaan notaatio Sibeliuksen
viidennen sinfonian finaalin teemasta, niin sanotusta ”keinuvasta
teemasta”

Taitto: Anna-Leena Rusanen

Juvenes Print
Tampere 2014

ISBN: 978 – 952 – 5959 – 61 – 1
ISBN: 978 – 952 – 5959 – 62 – 8
ISSN: 0788 – 3757

TIIVISTELMÄ

Enbuska Jukka

”Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikki”

Nuotinlukemisen rakentuminen dialogina eräällä kolmannella luokalla

Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia 2014, 262 s.

Studia Musica 58

Väitöskirja: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

ISBN: 978 – 952 – 5959 – 61 – 1

ISBN: 978 – 952 – 5959 – 62 – 8

ISSN: 0788 – 3757

Perinteisesti nuotinlukemista on tutkittu kognitiivisesta näkökulmasta, jossa tutkittavat henkilöt osaavat lukea nuotteja. Tämän tutkimuksen tavoitteena on sen sijaan lisätä ymmärrystä noviisien yleissivistävässä koulussa tapahtuvaan nuotinlukemiseen ja nuotinluvun opiskeluun. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkastellaan yhden peruskoulun alakoulun yhden kolmasluokkalaisen oppilasryhmän nuotinlukemista yhden lukuvuoden ajan. Nuotinlukemisen oppimista tarkastellaan dialogin näkökulmasta lähtökohtana Burbules'n (1993) sekä Burbules'n ja Brucen (2002) esittämä dialogiteoria. Dialogiteoriaa käyttämällä pyritään ymmärtämään noviisien ryhmässä tapahtuvaa nuotinlukemisen opiskelua ottamalla huomioon myös sosiaalinen tila, jossa opiskelu tapahtuu.

Tutkimuksen aineiston muodostaa yhden kolmannen luokan viiden oppilaan ryhmän viisi ryhmätuntia lukuvuoden aikana. Tutkimusaineisto koostuu litteroiduista ääniteistä ja kuvanauhamaateriaalista. Aineiston analyysimenetelmänä käytetään sosiokulttuuriseen lähestymistapaan nojaavaa Kumpulaisen ja Wrayn (2002) esittämää pienryhmäinteraktion analyysimallia (ks. myös Kumpulainen 1994). Mallin taustalla on Furlasin ja Wrayn (1990) kehittämä Functional Analysis of Children's Classroom Talk (FACCT) -menetelmä.

Tutkimuksessa kysytään: *Millä tavalla alakoulun kolmasluokkalaiset oppilaat oppivat nuotinlukemista ryhmässä, ja millä tavalla nuotinlukeminen rakentuu dialogina luokahuoneessa?* Tutkimus tuottaa uutta metodologista tietoa: kognitiivinen psykomo-

torinen näkökulma on riittämätön varsinkin silloin, kun on kyseessä tavallisen koulu-
luokan ryhmäoppimistilanne. Tutkimus tuo esiin sen, että nuotinlukemisen opiskelun
tutkimisessa on tärkeätä ottaa huomioon sosiaalinen tila, jossa opiskelu tapahtuu.

FACCT-menetelmän avulla tutkimuksessa identifioidut erilaiset nuotinlukemiseen ja
soittamiseen liittyvät dialogityypit paljastavat esimerkiksi sen, millä tavalla oppilaat
suhtautuvat nuotinlukemisen ja soiton opiskeluun ryhmäoppimistilanteessa. Tutki-
muksessa identifioidut eri dialogityypit kertovat myös erilaisista nuotinlukemisen ja
soittamisen prosessointitavoista. Burbules'n (1993) teorian dialogityypeistä tutki-
muksessa nousee vahvimaksi *tutkimusdialogi*. Seuraavat tekijät osoittautuivat rat-
kaiseviksi eri dialogityyppien muotoutumisessa: 1) opettajan pedagogiset ratkaisut;
2) tapahtumien outous ja oppitunnin sosiaalisen tasapainon järkkäminen; 3) yhteis-
toiminnallisuus.

Avainsanat: nuotinlukeminen, musiikkikasvatus, dialogi, episodi, dialoginen siirto,
dialogityyppi, alakoulu

ABSTRACT

Enbuska Jukka

“When I know the first note, I know all the other ones as well.”

The construction of sight-reading through dialogue among a group of third graders

Helsinki: Sibelius Academy of the University of the Arts

Studia Musica 58

Dissertation: Sibelius Academy of the University of the Arts

ISBN: 978 – 952 – 5959 – 61 – 1

ISBN: 978 – 952 – 5959 – 62 – 8

ISSN: 0788 – 3757

Traditionally, sight-reading has been studied from the cognitive point of view and by focusing on people who know how to sight-read. The research at hand aims to increase our understanding about novice school-based sight-reading and the process of learning to sight-read. This is a qualitative case study focusing on sight-reading among a group of third graders during one school year. The process of learning to sight-read is examined from the dialogical viewpoint on the basis of the theory of dialogue by Burbules (1993) as well as Burbules and Bruce (2002). By observing the social space of the learning environment and by using the theory of dialogue, the study addresses the way in which a group of novices learns to sight-read.

The research sample consists of five third graders studied during five lessons and within a period of one school year. The material consists of audio and video transcripts. The method of analysis is based on the socio-cultural approach as well as on Kumpulainen and Wray's (2002) model of Small Group Analysis (see also Kumpulainen 1994). The background of the model draws on the Functional Analysis of Children's Classroom Talk (FACCT) method developed by Furlas and Wray (1990).

The research addresses the following questions: How do primary school third graders learn to sight-read in a group and how is the sight-reading constructed through dialogue in the classroom? The study provides new methodological information in that cognitive psychomotor aspects are insufficient especially in the case of an ordi-

nary school class engaged in a group learning situation. The study brings out the fact that in the context of sight-reading studies, it is important to consider the social space of the learning environment

Using the FACCT method, the study identified various types of dialogue related to sight-reading and playing. These dialogue types define for example the manner in which students relate to sight-reading and playing in a group learning situation. The different types of dialogue identified in the study reveal a variety of playing processes and sight-reading processes.

Regarding the dialogue types presented by Burbules (1993), the type *dialogue as inquiry* emerges as the strongest one in the study. The following factors proved decisive in the construction of the different types of dialogue: 1) the teacher's pedagogical solutions, 2) the unfamiliarity of events and the occurrence of social imbalances during a lesson, and 3) collaboration.

Keywords: sight-reading, music education, dialogue, episode, dialogue move, dialogue type, primary school

ESIPUHE

Tutkijan- ja muusikonpolkuni alkoi viisikymmentä vuotta sitten, kun kotikyläni kansakoulun yläluokkien opettaja ryhtyi opettamaan minulle harmonin soittoa. Opetusmateriaalina olivat pääasiassa virret ja harmonin soitonopetukseen suunniteltu oppimateriaali. Tämä oppimateriaali rakentui siten, että aluksi tehtävät olivat yksiaänisiä melodioita, sitten kaksiaänisiksi sovitettuja lauluja ja lopuksi kolmiaänisiksi sovitettuja virsiä. Soitonopiskeluni alkoi lupaavasti. Soitin suvereenisti opettajani antamat yksiaäniset ja kaksiaäniset soittotehtävät. Sitten muusikonuralleni tuli seinä vastaan. Soittotehtävänä oli kolmiaäniseksi sovitettu virsi *On meillä aarre verraton*. Soitto ei kulkenut, ja opettajani huomasi syyn kysyen hämmästyneenä: *Jukka. Etkö sinä tunnekaan nuotteja?* Jouduin häpeillen tunnustamaan, että näin oli asia. En ymmärtänyt lainkaan mustien täplien ja harmonin välistä yhteyttä. Olin soittanut yksiaäniset ja kaksiaäniset tehtävät ulkomuistista, kun olin nähnyt ja kuullut, miten opettajani ne soittaa. Kolmiaäninen tehtävä ylitti minun musiikillisen kapasiteettini. Tilanne oli nolo, mutta päätin selvittää nuottikirjoituksen salaisuuden. Muutaman sitkeän opiskelutuokion jälkeen minulle alkoi avautua uusi, symbolein kirjoitettu musiikillinen maailma.

Valmistuttuani musiikinopettajaksi Sibelius-Akatemiasta, edessäni olivat uudet haasteet. Ensimmäinen työpaikkani oli ala-asteen ja yläasteen yhteinen musiikin aineenopettajan virka, johon tehtävään kuului myös saman koulun lukion musiikin opetus. Pedagogisena periaatteenani on aina ollut keskusteleva, oppilaitten ja opettajan luonnollista vuorovaikutusta korostava pedagogia. Nyt tarkastettava työ on eräänlainen yhteenveto niistä opetuksellisista kokemuksistani ja ihmettelystäni vuosikymmeniä kestäneen musiikinopettajan urani aikana.

Tutkijanpolkuni on kokenut vuosien aikana suuria muutoksia. Polkuni on ollut aika ajoin hyvin mutkikas, on ollut ylämäkiä ja alamäkiä, mutta nyt ollaan tilanteessa, jossa on kiitoksen aika. Lausun suuret ja lämpimät kiitokseni ohjaajilleni professori Heidi Westerlundille, MuT Ulla-Britta Broman-Kanaselle ja MuT Marja Heimoselle. Lausun kiitokseni myös työni esitarkastajille professori Heikki Ruismäelle ja professori Jukka Louhivuorelle. Heidän antama rakentava palaute on auttanut työni viimeistelyssä. Kiitän myös MuT Lotta Ilomäkeä ja MuM Tuulikki Laesta, jotka ovat

antaneet työstäni palautetta ja ohjeita työni eri vaiheissa.

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan professorit Kaarina Määttä ja Anneli Lauriala ovat kannustaneet ja neuvoneet minua työni eri vaiheessa. Suuri merkitys on ollut kollegojeni FT Lenita Hietasen ja TM Vesa Tuiskun kanssa käymäni keskustelut työstäni ja heiltä saatu arvokas palaute.

FT Seija Tuovila on auttanut minua tekstin oikeakielisyyden muokkaamisessa ja KM Anna-Leena Rusanen on auttanut tekstinkäsittelyohjelman kiemuroissa. Anna-Leena Rusanen on myös taittanut kirjani. Merkittävä taloudellinen tuki on ollut Suomen Kulttuurirahaston, Lapin rahaston väitöskirjatyöhöni myöntämä apuraha.

Kuviot 2, 6 ja 7 ovat TM Vesa Tuiskun käsialaa

Omistan väitöskirjani lapsenlapselleni Viljamille.

Rovaniemellä 13.2.2014

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	17
2	TUTKIMUSINTRESSI JA TUTKIMUSKONTEKSTI.....	24
3	NUOTINLUKEMINEN KOGNITIIVISESTA NÄKÖKULMASTA	33
3.1	Mentaalinen representaatio.....	33
3.2	Nuotinlukeminen	36
3.3	Nuotinlukemisen eroja ja yhtymäkohtia tekstin lukemiseen	43
3.4	Yhteenveto.....	50
4	NUOTINLUKEMINEN DIALOGIN NÄKÖKULMASTA.....	53
4.1	Sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli nuotinlukemisen opiskelussa.....	53
4.2	Luokkahuoneinteraktio	57
4.3	Dialogi.....	61
4.3.1	Lausuma.....	67
4.3.2	Dialoginen siirto	70
4.3.3	Dialogityyppi.....	74
4.4	Nuotinlukeminen ja dialogi	76
5	TUTKIMUSKYSYMYS JA AINEISTON ANALYYSI.....	80
5.1	Tutkimuskysymys.....	80
5.2	Tutkimusaineiston rajaus.....	81
5.3	Laadullinen tapaustutkimus.....	82
5.4	Tutkimusmenetelmä.....	84
5.5	Analyysiyksikön määrittäminen	90
5.6	Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	91
6	DIALOGI NUOTINLUKEMISPROSESSIN KUVAAJANA	94
6.1	Viisi oppituntikuvausta.....	96
6.2	Nuotinlukemisen rakentuminen dialogisina siirtoina	151
6.3	Oppitunneilla ilmenevät dialogityypit.....	168
6.3.1	Epävarmuuden dialogi	169
6.3.2	Konsensusta etsivä dialogi.....	172
6.3.3	Valinkauhadialogi.....	176

6.3.4	Konsensusdialogi.....	186
6.3.5	Vastakkaisten näkemysten dialogi	189
6.3.6	Yhteistoiminnallinen dialogi.....	191
6.3.7	Sosiaalisen voiman dialogi.....	191
6.3.8	Hybrididialogi	196
6.3.9	Lannistumisen dialogi	198
6.3.10	Yhteenveto.....	202
6.4	Kolmasluokkalaiset nuotinlukijoina dialogin näkökulmasta	205
6.4.1	Dialogin edellytysten toteutuminen.....	205
6.4.2	Oppitunnit dialogin näkökulmasta	210
6.4.3	Yhteenveto	220
7	"MIKSI AINA EKANA SE ON PITKÄ? JOS SE OLIS TOISENA, SE OLIS HELPOMPI."	223
7.1	Yhteenveto tutkimustuloksista.....	223
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	228
8	DISKUSSIO.....	234
	LÄHTEET	238
	LIITTEET.....	255

KUVIOT

KUVIO 1. KAKKOSLUOKKALAISTEN OPPILAITTEN OMIA NOTAATIOITA SIBELIUKSEN VIIDENNEN SINFONIAN FINAALIN TEEMASTA, NIIN SANOTUSTA "KEINUVASTA" TEEMASTA.....	20
KUVIO 2. MUSIIKKIESITYKSEN MENTAALISEN REPRESENTAATION TRIANGELIMALLI	34
KUVIO 3. MCPHERSONIN TEOREETTINEN MALLI (MCPHERSON YM. 1997, 114)	35
KUVIO 4. LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VUOROVAIKUTTEISEN DEKODAUSPROSESSIN MALLI (ADAMS 1990, 395).....	46
KUVIO 5. ADAMSIIN (1990) MALLIN SOVELLUS NUOTINLUKEMISEN KUVAUKSEEN	48
KUVIO 6. BURBULES'N JA BRUCEN (2002, 1103) DISKURSSIMALLI	76
KUVIO 7. DIALOGITYYPIT NUOTINLUKEMISEN JA SOITONOPISKELUSSA RYHMÄOPPIMISTILANTEISSA.....	204

TAULUKOT

TAULUKKO 1. NOKKAHUILUN SOITONOPETUKSEN JA NUOTINLUKEMISEN OPETUSJÄRJESTYS.....	26
TAULUKKO 2. KUUDEN LUKUVUODEN LITTEROIDUT MUSIIKIN OPPITUNNIT (K= KOKO LUOKAN TUNTI, R= RYHMÄTUNTI).....	29
TAULUKKO 3. LITTEROINTIESIMERKKI; ENSIMMÄINEN OPPITUNTI, KOLMAS EPISODI	88
TAULUKKO 4. TOISEN OPPITUNNIN ENSIMMÄINEN EPISODI.....	171
TAULUKKO 5. NELJÄNNEN OPPITUNNIN TOINEN EPISODI	173
TAULUKKO 6. NELJÄNNEN OPPITUNNIN YHDEKSÄS EPISODI.....	175
TAULUKKO 7. TOISEN OPPITUNNIN KUUDES EPISODI	178
TAULUKKO 8. NELJÄNNEN OPPITUNNIN KAHDEKSAS EPISODI	179
TAULUKKO 9. ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN ENSIMMÄINEN EPISODI.....	181
TAULUKKO 10. KOLMANNEN OPPITUNNIN ENSIMMÄINEN EPISODI	184
TAULUKKO 11. ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN NELJÄS EPISODI.....	185
TAULUKKO 12. KOLMANNEN OPPITUNNIN TOINEN EPISODI	188
TAULUKKO 13. NELJÄNNEN OPPITUNNIN KOLMAS EPISODI	190
TAULUKKO 14. TOISEN OPPITUNNIN NELJÄS EPISODI.....	194
TAULUKKO 15. VIIDENNEN OPPITUNNIN VIIDES EPISODI	196
TAULUKKO 16. NELJÄNNEN OPPITUNNIN KAHDEKSAS EPISODI	198
TAULUKKO 17. KOLMANNEN OPPITUNNIN YHDEKSÄS EPISODI.....	200
TAULUKKO 18. DIALOGITYYPPIEN LUKUMÄÄRÄ OPPITUNNEITTAIN.....	221
TAULUKKO 19. DIALOGITYYPIT OPPITUNNEITTAIN	222

NUOTTIESIMERKIT

NUOTTIESIMERKKI 1. NIIN SANOTTU "KEINUVA" TEEMA SIBELIUKSEN VIIDENNEN SINFONIAN FINAALIN D-TAITTEESTA (TAWASTSJERNA 1978, 368).....	19
NUOTTIESIMERKKI 2. SOITTOTEHTÄVÄESIMERKKI	27
NUOTTIESIMERKKI 3. SOITTOTEHTÄVIÄ G'- JA E'- SÄVELILLÄ.....	98
NUOTTIESIMERKKI 4. KOLMAS TEHTÄVÄ ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA	99
NUOTTIESIMERKKI 5. KOLMAS TEHTÄVÄ TOISESSA EPISODISSA	100
NUOTTIESIMERKKI 6. NELJÄS TEHTÄVÄ KOLMANNESSA EPISODISSA	102
NUOTTIESIMERKKI 7. VIIDES TEHTÄVÄ NELJÄNNESSÄ EPISODISSA.....	103
NUOTTIESIMERKKI 8. TOISEN OPPITUNNIN SOITTOTEHTÄVÄT	105

NUOTTIESIMERKKI 9. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA	106
NUOTTIESIMERKKI 10. TOINEN TEHTÄVÄ TOISESSA EPISODISSA	106
NUOTTIESIMERKKI 11. KOLMAS TEHTÄVÄ KOLMANNESSA EPISODISSA	107
NUOTTIESIMERKKI 12. NELJÄS TEHTÄVÄ NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	108
NUOTTIESIMERKKI 13. NELJÄS TEHTÄVÄ VIIDENNESSÄ EPISODISSA.....	109
NUOTTIESIMERKKI 14. VIIDES TEHTÄVÄ KUUDENNESSA EPISODISSA	109
NUOTTIESIMERKKI 15. VIIDES TEHTÄVÄ SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA	110
NUOTTIESIMERKKI 16. KUUDES TEHTÄVÄ KAHDEKSANNESSA EPISODISSA.....	111
NUOTTIESIMERKKI 17. SEITSEMÄS TEHTÄVÄ YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	111
NUOTTIESIMERKKI 18. DINOSAURUS G-DUURISSA.....	115
NUOTTIESIMERKKI 19. DIDOSAURUS F-DUURISSA	116
NUOTTIESIMERKKI 20. "OSTAKAA MAKKARAA" JA "DINOSAURUS".....	116
NUOTTIESIMERKKI 21. DINOSAURUS G-DUURISSA.....	117
NUOTTIESIMERKKI 22. OSTAKAA MAKKARAA.....	117
NUOTTIESIMERKKI 23. KOLMANNEN OPPITUNNIN PRIMA VISTA -TEHTÄVÄT.....	118
NUOTTIESIMERKKI 24. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA	119
NUOTTIESIMERKKI 25. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ TOISESSA EPISODISSA	120
NUOTTIESIMERKKI 26. TOINEN TEHTÄVÄ KOLMANNESSA EPISODISSA	121
NUOTTIESIMERKKI 27. TOINEN TEHTÄVÄ NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	122
NUOTTIESIMERKKI 28. TOINEN TEHTÄVÄ VIIDENNESSÄ EPISODISSA.....	123
NUOTTIESIMERKKI 29. TOINEN TEHTÄVÄ KUUDENNESSA EPISODISSA	124
NUOTTIESIMERKKI 30. KOLMAS TEHTÄVÄ SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA.....	124
NUOTTIESIMERKKI 31. KOLMAS TEHTÄVÄ KAHDEKSANNESSA EPISODISSA.....	126
NUOTTIESIMERKKI 32. KOLMAS TEHTÄVÄ YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA.....	128
NUOTTIESIMERKKI 33. DINOSAURUS KYMMENENNESSÄ EPISODISSA	129
NUOTTIESIMERKKI 34. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ KYMMENENNESSÄ EPISODISSA.....	130
NUOTTIESIMERKKI 35. KOLMANNEN OPPITUNNIN PRIMA VISTA -TEHTÄVÄT.....	131
NUOTTIESIMERKKI 36. "SOITELLESSAIN" -TEHTÄVÄ ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA	133
NUOTTIESIMERKKI 37. "SOITELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI TOISESSA EPISODISSA.....	133
NUOTTIESIMERKKI 38. "SOITELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI KOLMANNESSA EPISODISSA	134
NUOTTIESIMERKKI 39. "SOITELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI VIIDENNESSÄ EPISODISSA.....	135
NUOTTIESIMERKKI 40. "SOITELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI KUUDENNESSA EPISODISSA	136
NUOTTIESIMERKKI 41. "SOITELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA	137
NUOTTIESIMERKKI 42. "SOITELLESSAIN"-TEHTÄVÄN TOINEN RIVI KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	137
NUOTTIESIMERKKI 43. "SOITELLESSAIN"-TEHTÄVÄN TOINEN RIVI YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	138
NUOTTIESIMERKKI 44. "SOITELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI KYMMENENNESSÄ EPISODISSA	139
NUOTTIESIMERKKI 45. ENSIMMÄISEN EPISODIN TEHTÄVÄT.....	141
NUOTTIESIMERKKI 46. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ TOISESSA EPISODISSA	142
NUOTTIESIMERKKI 47. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ KOLMANNESSA EPISODISSA	143
NUOTTIESIMERKKI 48. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	143
NUOTTIESIMERKKI 49. ENSIMMÄINEN JA TOINEN TEHTÄVÄ VIIDENNESSÄ EPISODISSA.....	144

NUOTTIESIMERKKI 50. ENSIMMÄINEN JA TOINEN TEHTÄVÄ KUUDENNESSA EPISODISSA	146
NUOTTIESIMERKKI 51. TOINEN TEHTÄVÄ SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA	146
NUOTTIESIMERKKI 52. KOLMAS TEHTÄVÄ KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	147
NUOTTIESIMERKKI 53. NELJÄS TEHTÄVÄ YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA.....	148
NUOTTIESIMERKKI 54. TOINEN TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN.....	154
NUOTTIESIMERKKI 55. KUUES TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	155
NUOTTIESIMERKKI 56. VIIDES TEHTÄVÄ ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	156
NUOTTIESIMERKKI 57. TOINEN TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN TOISESSA EPISODISSA	157
NUOTTIESIMERKKI 58. KOLMAS TEHTÄVÄ ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA.....	158
NUOTTIESIMERKKI 59. VIIDES TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN KUUDENNESSA EPISODISSA	159
NUOTTIESIMERKKI 60. NELJÄS TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN NELJÄNNESSÄ EPISODISSA.....	160
NUOTTIESIMERKKI 61. KOLMAS TEHTÄVÄ ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA.....	161
NUOTTIESIMERKKI 62. KOLMAS TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA	162
NUOTTIESIMERKKI 63. VIIDES TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN KUUDENNESSA EPISODISSA	163
NUOTTIESIMERKKI 64. KOLMAS JA NELJÄS TEHTÄVÄ ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN TOISESSA EPISODISSA.....	165
NUOTTIESIMERKKI 65. "SOITTELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI NELJÄNNEKSEN OPPITUNNIN TOISESSA EPISODISSA	166
NUOTTIESIMERKKI 66. SEITSEMÄSTEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA.....	166
NUOTTIESIMERKKI 67. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA	170
NUOTTIESIMERKKI 68. "SOITTELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI NELJÄNNEKSEN OPPITUNNIN TOISESSA EPISODISSA	173
NUOTTIESIMERKKI 69. "SOITTELLESSAIN"-TEHTÄVÄN TOINEN RIVI	174
NUOTTIESIMERKKI 70. VIIDES TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN KUUDENNESSA EPISODISSA	177
NUOTTIESIMERKKI 71. "SOITTELLESSAIN"-TEHTÄVÄN TOINEN RIVI NELJÄNNEKSEN OPPITUNNIN KAHDEKSANNESSA EPISODISSA.....	179
NUOTTIESIMERKKI 72. KOLMAS TEHTÄVÄ ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA.....	181
NUOTTIESIMERKKI 73. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA	183
NUOTTIESIMERKKI 74. VIIDES TEHTÄVÄ ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	185
NUOTTIESIMERKKI 75. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN TOISESSA EPISODISSA.....	187
NUOTTIESIMERKKI 76. "SOITTELLESSAIN"-TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN RIVI NELJÄNNEKSEN OPPITUNNIN KOLMANNEN EPISODISSA	189
NUOTTIESIMERKKI 77. KOLMAS TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN SEITSEMÄNNESSÄ JA KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	193
NUOTTIESIMERKKI 78. NELJÄS TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN NELJÄNNESSÄ EPISODISSA.....	194
NUOTTIESIMERKKI 79. ENSIMMÄINEN JA TOINEN TEHTÄVÄ VIIDENNEKSEN OPPITUNNIN VIIDENNESSÄ EPISODISSA.....	196
NUOTTIESIMERKKI 80. "SOITTELLESSAIN"-TEHTÄVÄ.....	197
NUOTTIESIMERKKI 81. KOLMAS TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	199
NUOTTIESIMERKKI 82. "DINOSAURUS"-TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN KYMMENENNESSÄ EPISODISSA.....	202
NUOTTIESIMERKKI 83. KOLMAS TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN KYMMENENNESSÄ EPISODISSA	202
NUOTTIESIMERKKI 84. ENSIMMÄISEN OPPITUNNIN TEHTÄVÄT	212
NUOTTIESIMERKKI 85. NELJÄS TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN NELJÄNNESSÄ EPISODISSA.....	213
NUOTTIESIMERKKI 86. SEITSEMÄS TEHTÄVÄ TOISEN OPPITUNNIN YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	214
NUOTTIESIMERKKI 87. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN ENSIMMÄISESSÄ JA TOISESSA EPISODISSA	215
NUOTTIESIMERKKI 88. TOINEN TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN KOLMANNEN EPISODISSA.....	216
NUOTTIESIMERKKI 89. KOLMAS TEHTÄVÄ KOLMANNEN OPPITUNNIN SEITSEMÄNNESSÄ, KAHDEKSANNESSA JA YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA.....	217

NUOTTIESIMERKKI 90. "SOITTELLESSAIN"-TEHTÄVÄ NELJÄNNellä OPPITUNNILLA	218
NUOTTIESIMERKKI 91. ENSIMMÄINEN TEHTÄVÄ VIIDENNEEN OPPITUNNIN ENSIMMÄISESSÄ EPISODISSA	219
NUOTTIESIMERKKI 92. TOINEN TEHTÄVÄ VIIDENNEEN OPPITUNNIN VIIDENNESSÄ EPISODISSA	219
NUOTTIESIMERKKI 93. KOLMAS TEHTÄVÄ VIIDENNEEN OPPITUNNIN KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	220
NUOTTIESIMERKKI 94. NELJÄS TEHTÄVÄ VIIDENNEEN OPPITUNNIN YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	220

TRANSKRIPTIOT

TRANSKRIPTIO 1. OPPILAITTEN NELJÄNNEN TEHTÄVÄN SOITOT TOISESSA EPISODISSA	101
TRANSKRIPTIO 2. KALLEN NELJÄNNEN TEHTÄVÄN SOITTO KOLMANNESSA EPISODISSA	102
TRANSKRIPTIO 3. KALLEN KOLMANNEN TEHTÄVÄN SOITTO KOLMANNESSA EPISODISSA	107
TRANSKRIPTIO 4. ELLAN KOLMANNEN TEHTÄVÄN SOITTO KOLMANNESSA EPISODISSA	107
TRANSKRIPTIO 5. ELLAN JA ELISAN NELJÄNNEN TEHTÄVÄN SOITOT NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	108
TRANSKRIPTIO 6. ELLAN NELJÄNNEN TEHTÄVÄN UUSINTASOITTO NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	108
TRANSKRIPTIO 7. KALLEN SEITSEMÄNNEN TEHTÄVÄN SOITTO YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	112
TRANSKRIPTIO 8. KALLEN SEITSEMÄNNEN TEHTÄVÄN UUSINTASOITTO YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	112
TRANSKRIPTIO 9. ELISAN SEITSEMÄNNEN TEHTÄVÄN SOITTO YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	112
TRANSKRIPTIO 10. KALLEN IMPROVISAATIO KOLMANNELLA OPPITUNNILLA	115
TRANSKRIPTIO 11. ELLAN IMPROVISAATIO KOLMANNELLA OPPITUNNILLA	116
TRANSKRIPTIO 12. KALLEN UUSINTAIMPROVISAATIO KOLMANNELLA OPPITUNNILLA	117
TRANSKRIPTIO 13. ELLAN UUSINTAIMPROVISAATIOT KOLMANNELLA OPPITUNNILLA	118
TRANSKRIPTIO 14. KALLEN SOITOT TOISESSA EPISODISSA	121
TRANSKRIPTIO 15. KALLEN KOLMANNEN TEHTÄVÄN ENSIMMÄINEN SOITTO SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA	125
TRANSKRIPTIO 16. KALLEN KOLMANNEN TEHTÄVÄN TOINEN SOITTO SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA	125
TRANSKRIPTIO 17. KALLEN KOLMAS SOITTO SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA	125
TRANSKRIPTIO 18. KALLEN ENSIMMÄINEN SOITTO KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	126
TRANSKRIPTIO 19. KALLEN TOINEN SOITTO KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	127
TRANSKRIPTIO 20. KALLEN KOLMAS SOITTO KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	127
TRANSKRIPTIO 21. KALLEN SOITTO YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	128
TRANSKRIPTIO 22. KALLEN ENSIMMÄISEN TEHTÄVÄN SOITOT TOISESSA EPISODISSA	130
TRANSKRIPTIO 23. KALLEN SOITTO KOLMANNESSA EPISODISSA	134
TRANSKRIPTIO 24. VILLEN SOITTO VIIDENNESSÄ EPISODISSA	135
TRANSKRIPTIO 25. VILLEN UUSINTASOITTO VIIDENNESSÄ EPISODISSA	135
TRANSKRIPTIO 26. VILLEN SOITTO SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA	137
TRANSKRIPTIO 27. KALLEN SOITTO YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	138
TRANSKRIPTIO 28. VILLEN SOITTO YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	139
TRANSKRIPTIO 29. VILLEN SOITTO KYMMENENNESSÄ EPISODISSA	139
TRANSKRIPTIO 30. KALLEN SOITTO KOLMANNESSA EPISODISSA	143
TRANSKRIPTIO 31. KALLEN UUSINTASOITTO KOLMANNESSA EPISODISSA	143
TRANSKRIPTIO 32. KALLEN KOLMAS SOITTO KOLMANNESSA EPISODISSA	143
TRANSKRIPTIO 33. KALLEN SOITTO NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	144
TRANSKRIPTIO 34. KALLEN SOITOT VIIDENNESSÄ EPISODISSA	145

TRANSKRIPTIO 35. MIKON SOITTO KUUDENNESSA EPISODISSA	146
TRANSKRIPTIO 36. MIKON SOITTO SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA.....	147
TRANSKRIPTIO 38. MIKON SOITTO KAHDEKSANNESSA EPISODISSA.....	148
TRANSKRIPTIO 37. KALLEN SOITTO KAHDEKSANNESSA EPISODISSA	148
TRANSKRIPTIO 39. KALLEN NELJÄNNEN TEHTÄVÄN SOITTO YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA.....	149
TRANSKRIPTIO 40. ELLAN JA ELISAN NELJÄNNEN TEHTÄVÄN SOITOT TOISEN OPPITUNNIN NELJÄNNESSÄ EPISODISSA	160
TRANSKRIPTIO 41. ELLAN NELJÄNNEN TEHTÄVÄN UUSINTASOITTO TOISEN OPPITUNNIN NELJÄNNESSÄ EPISODISSA.....	160
TRANSKRIPTIO 42. KALLEN SOITTO KOLMANNEN OPPITUNNIN SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA.....	163
TRANSKRIPTIO 43. KALLEN SOITTO KOLMANNEN OPPITUNNIN SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA.....	163
TRANSKRIPTIO 44. ELISAN SEITSEMÄNNEN TEHTÄVÄN SOITTO TOISEN OPPITUNNIN YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA.....	167
TRANSKRIPTIO 45. KALLEN SOITTO KOLMANNEN OPPITUNNIN TOISESSA EPISODISSA	188
TRANSKRIPTIO 46. KALLEN SOITTO NELJÄNNEN OPPITUNNIN KOLMANNESSA EPISODISSA.....	190
TRANSKRIPTIO 47. KALLEN SOITTO KOLMANNEN OPPITUNNIN SEITSEMÄNNESSÄ EPISODISSA.....	193
TRANSKRIPTIO 48. KALLEN SOITTO KOLMANNEN OPPITUNNIN YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	201
TRANSKRIPTIO 49. KALLEN SOITTO TOISEN OPPITUNNIN YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA.....	214
TRANSKRIPTIO 50. KALLEN UUSINTASOITTO TOISEN OPPITUNNIN YHDEKSÄNNESSÄ EPISODISSA	214
TRANSKRIPTIO 51. KALLEN SOITTO KOLMANNEN OPPITUNNIN TOISESSA EPISODISSA	216
LIITTEET	
LIITE 1. FACCT-MENETELMÄN SOVELLUKSESSA KÄYTETYT KOODIT	255
LIITE 2. VASTAKKAISTEN NÄKEMYSTEN DIALOGI.....	258

1 JOHDANTO

Tässä väitöskirjassa tarkastelen nuotinluvun opiskelua yleissivistävän koulun kontekstissa. Nuottikirjoituksen opiskelua ei ole missään historian vaiheessa pidetty itsestäänselvyytenä ja sen on todettu olleen haasteellista Suomen koululaitoksessa jo sen alkuaajoista lähtien. 1900-luvun vaihteessa Sortavalan seminaarin musiikinopettajan Martti Helan tiedustellessa seminaarin harjoittelukoulun oppilailta heidän mieltäaineitaan hän sai muun muassa seuraavanlaisen vastauksen:

Ensimmäisestä luokasta alkaen on meillä ollut laulua. Ensimmäisillä luokilla oli laulu minusta hauskaa. Mutta, kun päästiin ylemmille luokille, niin ei minusta laulua enää ollut hauskaa, kun lauletaan nuottiloilla, ensimmäisellä ja toisella luokalla ei laulettu nuottiloilla. Mutta minusta on laulaa nuottiloilla hyvin raskas. Nyt saapi laulaa ihan pään märäksi. (Hela 1917, 31.)

Työkokemukseni musiikinopettajana sekä koulussa että luokanopettajankoulutuksessa on osoittanut, että nuottikirjoitus ja nuotinlukeminen ovat edelleen haasteellista niin opettajalle kuin oppilaille. Näin siitäkin huolimatta, että nuotinlukeminen eri muodoissaan on kuulunut koulun musiikin opetukseen yli sadan vuoden ajan.

Varsinaisen virkatyöni ohella opettajankouluttajana minulla on ollut kiinteä yhteys koulun musiikin opetuksen arkeen opetusharjoittelujen yhteydessä. Virkatyöni ohella olen myös opettanut 12 lukuvuotta musiikkia alakoulussa toimimalla peräkkäin kahden luokan musiikinopettajana ensimmäiseltä luokka-asteelta kuudennelle luokka-asteelle.

Tutkimukseni perustuu näistä jälkimmäisen luokan musiikin opetukseen lukuvuosina 1993–1999. Keväällä 1993 minulle tarjottiin mahdollisuutta jatkaa musiikinopettajana samassa koulussa ja opettaa yhtä luokkaa ensimmäiseltä luokalta kuudennelle luokalle. Sain myös tietää, että tavoitteena oli, että luokan oppilaat pysyisivät samalla luokalla kuuden lukuvuoden ajan. Ainoastaan ensimmäisen luokan aikana kaksi oppilasta siirtyi muihin kouluihin ja tilalle tuli yksi oppilas, minkä jälkeen luokan oppilaat

olivat samoja kuudennen luokan keväälle saakka.

Tarjoutunut tilaisuus oli mielenkiintoinen, ja koin, että siihen oli tartuttava. Minua kiinnosti tietää, mitä ryhmäoppimistilanteissa itse asiassa tapahtuu silloin, kun toimin tilanteessa itse opettajana. Erityisesti minua kiinnosti, miten oppilaat kokevat musiikin opetuksen ja minkä merkityksen he antavat koulun musiikin opetukselle, jossa opiskellaan nuotinlukua. Keväällä 1993 aloinkin pohtia mahdollisuutta tehdä tutkimus, jossa syventyisin seikkaperäisesti tavallisen luokan oppilaitten musiikin opiskeluun. Tuohon mennessä minulla oli runsaasti kokemusta erilaisista kokeiluista musiikin opetusmenetelmistä, joita ajattelin soveltaa pitkäjänteisessä opetus- ja tutkimustyössä.

Tutkimukseni alkuvaiheessa tavoitteenani oli tutkia, millä tavalla oppilaat ratkaisevat sävelsanelu- ja säveltapailutehtäviä. Erityisesti olin kiinnostunut tietämään, millä tavalla oppilaat muuntavat auditiivisen musiikkihavainnon visuaaliseksi itse keksityllä notaatiolla ja toisaalta perinteisellä nuottikirjoituksella.

Oppilaitten tehtävien ratkaisut olivat mielenkiintoisia ja myös rohkaisevia siinä mielessä, että oppilaat olivat selvästi ymmärtäneet, millä tavalla musiikillinen auditiivinen havainto voidaan muuttaa visuaaliseksi. Oletin, että kolmannella luokalla alkava nokkahuilunsoiton- ja nuotinluvun opiskelu sujuisi juohevasti. Kuitenkin kolmannen luokan syyslukukaudella nokkahuilunsoiton- ja nuotinluvun opiskelu näyttäytyi erittäin haastavana. Nokkahuilunsoiton- ja nuotinluvun opetuksella oli ollut tärkeä asema opettajahistoriassani, joten tutkimuskohde oli tuttu, mutta siitä huolimatta esiin nousi seikkoja, joita en ollut aiemmin huomionut riittävästi.

Alakoululuokan musiikinopettajana eräs opetukselleni asettamani tavoite oli opettaa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden eli POPS 1985:n ja POPS 1994:n mukaisesti oppilailleni perinteisen nuottikirjoituksen perusteet. 1980- ja 1990-luvun musiikin oppikirjoissa oli myös musiikin teoreettisia sisältöjä, joissa käsiteltiin muun muassa säveltapailua. Käsitykseni oli ja on edelleen, että säveltapailun opiskelulla on sijansa ja arvonsa suomalaisen koulun musiikin opetuksessa. En ollut kuitenkaan tyytyväinen musiikin oppikirjoissa ja opettajan oppaissa käytettyihin säveltapailun

metodeihin enkä opetusmateriaaliin, minkä vuoksi laadinkin säveltapailun opettamis-
ta varten työkirjan ja julkaisin työkirjaan liittyvän opettajanoppaan ”Soittaen ja sol-
misoiden” (Enbuska 1995).

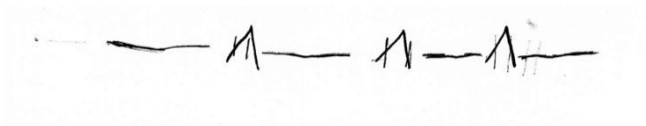
Oppilaitten (nimet muutettu) piirroksset (ks. Kuvio 1, s. 20) kuvaavat opetukseni ja
tutkimukseni alkuvaihetta, jolloin lähestyin oppilaitten musiikillisia prosesseja kogni-
tiivisesta näkökulmasta. Esimerkiksi tutkimukseni otsikkosivulla olevan piirroksen
tehnyt Mika laati piirroksen toisen luokan syksyllä pidetyllä oppitunnilla, jossa pohdit-
tiin, millä tavalla äänenkorkeuden muutoksia voitaisiin kuvata graafisesti. Lähestyin
asiaa Sibeliuksen viidennen sinfonian finaalin teemalla, niin sanotulla ”keinuvalla”
teemalla (Nuottiesimerkki 1). Vaikka oppitunnilla käsiteltiin finaali kokonaisuudes-
saan, kohdensin oppilaitten tarkkaavaisuutta juuri D-taitteen ”keinuvaan” teemaan.

Nuottiesimerkki 1. Niin sanottu ”keinuva” teema Sibeliuksen viidennen sinfonian
finaalin D-taitteesta (Tawastsjerna 1978, 368)

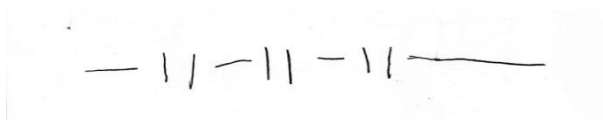
The image displays a musical score for the 'floating' theme from the fifth symphony of Sibelius. The score is written for woodwinds and strings. The top system includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Horn (Cor.), and Bassoon (Fag.). The bottom system includes parts for Cello (Cb.) and Double Bass. The music is in 2/4 time and features a melodic line in the woodwinds and a supporting bass line in the strings. The score is divided into two systems, with the second system starting at measure 7.

Useimmissa piirroksissa on havaittavissa, että oppilas tavoittelee äänenkorkeuden
muutosten kuvaamista sekä vertikaalisessa että horisontaalisessa suunnassa (Kuvio
1).

Marikan piirros



Juhanin piirros



Elisan piirros



Mikan piirros



Kuvio 1. Kakkosluokkalaisten oppilaitten omia notaatioita Sibeliuksen viidennen sinfonian finaalin teemasta, niin sanotusta ”keinuvasta” teemasta

Mikan piirros poikkeaa muista piirroksista. Piirros voidaan tulkita siten, että se esittää kysymysmerkkejä ja ylösalaisin olevan huutomerkin. Piirros voidaan myös tulkita niin, että Mika ei välttämättä tavoitellutkaan äänenkorkeuksien muutoksia, vaan musiikin intensiteetin muutoksia. Kun vertaa käyrätorvien esittämää musiikkia – käyrätorvien stemmoja – Mikan piirrokseen, niin yksittäinen piirros voidaan tulkita myös siten, että ensimmäisen tahdin käyrätorvien c- ja es-sävelet vastaavat Mikan piirroksessa ensimmäisen piirroksen pistettä. Pisteestä piirtämisen jälkeen Mika on jatkanut piirrostaan yläosasta, minkä jälkeen hän on piirtänyt kaarevan viivan. Olen tulkinut kaarevan viivan tarkoittavan käyrätorvien soittamia g- ja b-säveliä, joihin liittyy musiikin voimistuminen ja intensiteetin kasvaminen. Käsitelmäni on, että Mika tavoittelee

kaarevalla viivalla musiikin dynamiikan ja intensiteetin muutoksia. Kaarevan viivan piirtämisen jälkeen Mika on piirtänyt pystyviivan, joka voi tarkoittaa käyrätorvien c- ja es-säveliä. Näin ollen piirros, jossa on kaareva ja pystysuora viiva sekä piste piirroksen alla, tarkoittaisi kolmen tahdin musiikillista kokonaisuutta. Neljä samanlaista piirrosta vastaa silloin nuottiesimerkki 1:n 12 tahtia. Viimeinen, ylösalaisin olevalta huutomerkiltä näyttävä piirros, poikkeaa edeltävistä piirroksista.

Pohdin tuolloin yksilötasolla esimerkiksi oppilaitten figuraalisia ja formaalisia (Bamberger 1978, 1982, 1991, 1999) musiikin prosessoiteja. Raybrouckin (1999) mukaan Bambergin (esim. 1991) musiikin prosessoinnin luokittelu on dikotominen. Raybrouck (1999) tarjoaa tilalle musiikin prosessointiin hybridimallia, joka yhdistää koodausmekanismin siten, että musiikin havainnointi sisältää luokittelevia tekoja, jossa kategoriat ovat muuttujia. (Raybrouck 1999, 44.)

Kolmannen luokan syksyllä havaitsin, että yksilötasoinen musiikin prosessien tarkastelu ei välttämättä riitä sen ymmärtämiseksi, mitä oppitunneilla tapahtuu, vaan minun on laajennettava tutkimusnäkökulmaani ottamalla huomioon myös sosiaalinen tila, jossa opiskelu tapahtuu. Se tarkoitti, että minun oli kohdennettava tarkasteluani koko opetustapahtumaan, johon kuuluvat soittamisen lisäksi muun muassa puheet, ilmeet, eleet ja yleisesti oppilaitten keskinäinen vuorovaikutus luokkahuoneessa. Tulkintani oppilaitteni piirroksista (Kuvio 1) toi esiin työni haasteen: kuinka tehdä uskottavia tulkintoja oppilaitteni puheista ja tekemisistä nuotinlukemisen opiskelussa alakoulun ryhmäoppimistilanteissa.

Työni otsikkosivulla oleva oppilaan lausuma *Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikki* tuo esiin muutoksen tutkimusprosessissani. Tavoittaakseni opetustapahtuman nyansseja minun oli siten laajennettava näkökulmaani myös kielitieteen alueelle, jonka vuoksi osa tämän tutkimuksen käsitteistöä ja terminologiaa sijoittuvat kielitieteeseen. Tavoitteenani on myös se, että ulkopuolinen lukija saisi mahdollisimman relevantin käsityksen tutkimusaineiston, tutkimusmenetelmän ja tutkimustulosten välisestä suhteesta.

Työni kansisivun piirros ja teksti kuvaavat siten tiivistetysti sekä työni luonnetta että

tutkimusprosessiani, sillä vaikka tutkimusaineiston keräämisestä on jo aikaa, olen tutkimusaineistooni paneutumalla pystynyt palauttamaan itselleni jotain niistä kokemuksista, joita opettajana ja tutkijana aikoinani saavutin. Ajallisesta näkökulmasta tarkasteltuna positioni on siten muuttunut omaa työtä tutkivasta opettajatutkijasta retrospektiivisesti tutkivaksi tutkijaksi.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka yhtenä tärkeänä tavoitteena on osoittaa, että myös noviisien (ks. luku 5.1, s. 80) avulla on mahdollista saada tutkimuksellisesti relevanttia tietoa nuotinlukemisesta. Työni taustalla on huomio koulussa tapahtuvan ryhmäoppimisen erityislaatuisuudesta. Tutkimuksessani tarkastelenkin nuotinlukemisen oppimista dialogin näkökulmasta lähtökohtanani Burbules'n (1993) sekä Burbules'n ja Brucen (2002) esittämä dialogiteoria. Dialogiteoria muodostaa tutkimuksessa tärkeän lähtökohdan, koska tavoitteenani on ymmärtää nuotinlukemisen opiskelua ottamalla huomioon myös sosiaalinen tila, jossa opiskelu tapahtuu.

Tutkimuksessani tarkastelen näin ollen äänite- ja videotallenteiden avulla nuotinlukemisen opiskelua prosessin ja interaktion näkökulmasta alakoulun ryhmäoppimistilanteissa. Käsitökseni on, että juuri prosessi- ja interaktionäkökulma luo mahdollisuuksia tutkia nuotinlukemisen opiskelua koulussa. Tutkimuskohteena on edellä mainitsemani kolmasluokkalaisen oppilasryhmän nokkahuilun- ja nuotinlunun opiskelu yhden lukuvuoden aikana. Tutkimukseni pyrkii tulkintaan, jonka avulla tavoitteen ymmärrystä siitä, mitä nuotinlukemisen opiskelussa tapahtuu ryhmäoppimistilanteissa.

Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkimusintressini ja tutkimuskontekstin. Kolmannessa luvussa pohdin nuotinlukemista kognitiivisesta näkökulmasta ja tarkastelen nuotinlukemisen eroja ja yhtymäkohtia tekstin lukemiseen. Neljännessä luvussa laajennan nuotinlukemisen opiskelun näkökulmaa dialogiin ja esittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet, joita ovat dialogi, dialoginen siirto ja dialogityyppi. Viidennessä luvussa esittelen tarkennetun tutkimuskysymyksen, tutkimusmenetelmän ja rajaan lopullisen tutkimusaineiston. Pohdin myös tutkimukseni eettisiä kysymyksiä. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimustuloksia, ja seitsemännessä luvussa

arvioin laajemmin tutkimukseni tuloksia, luotettavuutta, merkitystä ja käytännön implikaatioita. Kahdeksannessa luvussa tarkastelen tutkimustulosten pohjalta suomalaisen koulun musiikin opetusta.

2 TUTKIMUSINTRESSI JA TUTKIMUSKONTEKSTI

2.1 Nuotinlukemisen opettaminen alakoulun kolmannella luokalla

Koulun musiikinopettajana minulla on ollut pedagogisena periaatteenani opettaa nuotinlukemista viimeistään kolmannella luokka-asteella. Pidän tärkeänä nuotinlukutaitoa, sillä käsitykseni on, että nuotinlukutaito lisää oppilaitten välistä musiikillista tasa-arvoa ja edistää oppilaiden musiikillisia kokemuksia. Olen pohjistanut kolmannen luokka-asteen nuotinlukemisen opetusta kannustamalla ensimmäiseltä luokka-asteelta alkaen oppilaitani keksimään omia musiikin merkintätapoja.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kouluopetuksen kontekstissa ja aineistonkeruu tapahtui peruskoulun opetussuunnitelmien 1985 ja 1994 (POPS 1985 ja 1994) voimassaolon aikana. Näistä vanhemmassa musiikkikasvatuksen tehtävänä on:

– – oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen. Opetuksen tehtävänä on luovan ilmaisukyvyyn kehittäminen, musiikin perustaitojen ja -tietojen antaminen, oppilaan arviointi- ja valintakyvyn sekä yhteistoimintavalmiuksien, myönteisten asenteiden ja musiikin pysyvän harrastuksen edistäminen. (POPS 1985, 191.)

Peruskoulun opetuksen oppaassa (1987) todetaan lisäksi, että peruskoulun musiikinopetuksen tehtävänä on ” – – ohjata oppilaita vastaanottamaan musiikkia taiteena – – ja musiikillisen ajattelukyvyyn kehittäminen käsitteiden muodostamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa heijastuu muille koulukasvatuksen alueille” (POPS 1987, 1).

POPS 1985:ssa ja oppaassa (1987) korostuvat termit ”antaa” ja ”ohjata” vastaanotamaan, jolloin oppilas nähdään enemmän vastaanottavana kuin yhteistoiminnallisena osapuolena. Opas (1987, 8) lupaa, että musiikin opetuksen tavoitteet toteutuvat, jos musiikin opetuksessa edetään luokka-asteittain ehdotettujen lähitavoitteiden mukaisesti.

POPS 1994 määrittelee peruskoulun keskeisiksi tavoitteiksi yleissivistyksen, opiskelunvalmiuksien kehittämisen ja arvoperustan selkeyttämisen ja tiedostamisen. Musiikin opetukseen sovellettuina edellä mainitut tavoitteet tarkoittavat, että myös musiikissa, joka on osa kulttuuriperintöämme, on tärkeää siirtää tiedot ja taidot sukupolvelta toiselle. Ala-asteen musiikin opetuksen sisällöstä mainitaan muun muassa oppilaitten perustietojen ja -taitojen kehittäminen, vähintään yhden soittimen soittamiseen perehdyttäminen ja perinteisen nuottikirjoituksen valmiuksien kehittäminen. (POPS 1994, 11–13, 97–98.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004, vuosiluokilla 1–4 ei varsinaisesti puhuta nuottikirjoituksesta tai nuotinluvusta, mutta keskeisissä sisällöissä mainitaan muun muassa yhteissoittoon valmentavat harjoitukset ja soitto-ohjelmisto keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimilla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 150–152). Vuosiluokille 1–4 tarkoitetut musiikin oppikirjat sisältävät nuotinnettujen laulujen lisäksi myös perinteisellä nuottikirjoituksella kirjoitettuja tehtäviä. Sen vuoksi on mahdollista, että käytännössä nuotinlukemista opetetaan eri muodoissa suomalaisessa koulujärjestelmässä myös luokka-asteilla 1–4.

2.1.1 Nokkahuilun soitonopetuksesta ja nuotinlukemisesta

Aineiston keruun aikana opetukseni yhtenä tavoitteena oli, että ennen soittamista soitettavasta tehtävästä on pyrittävä rakentamaan Lehmannin ja Davidsonin (2006, 235) esittämä tavoitemielikuva eli mentaalinen representaatio soitettavan tai laulettavan tehtävän nuottikirjoituksesta. Tavoitemielikuvan muodostamiseksi soittajan tai laulajan on pystyttävä ilman instrumenttia muodostamaan käsitys siitä, miltä nuotinnettu musiikkikappale kuulostaa. Säveltapailu on eräs keino tavoitemielikuvan rakentamisessa. Sen vuoksi hyödynsin nokkahuilun soitonopetuksessa ja nuotinlu-

kemisessä säveltapailua. Säveltapailun yhdistäminen nokkahuilun soitonopetukseen ja nuotinlukemiseen vaikutti nokkahuilutehtävien rakenteisiin. Esimerkiksi nuottien ja nuottirakenteiden opetusjärjestyksessä otettiin huomioon säveltapailunäkökulma.

Perinteisesti nokkahuilun soitonopetuksen aloitussävellaji on G-duuri ja aloitussävellet ovat g'-a'-h'. Kun soitettava tehtävä on G-duuri sävellajissa, on G-sävel relatiivisessa säveltapailujärjestelmässä do-sävel ja sävelrakenne g'-a'-h' on solmisaatiotavuin do-re-mi. Perinteisestä nokkahuilun soitonopetuksesta poiketen aloitin opetukseni sävelistä g' ja e' (do ja la,). Nokkahuilun soitonopetus ja nuotinlukemisen opetus eteni seuraavasti (Taulukko 1):

Taulukko 1. Nokkahuilun soitonopetuksen ja nuotinlukemisen opetusjärjestys

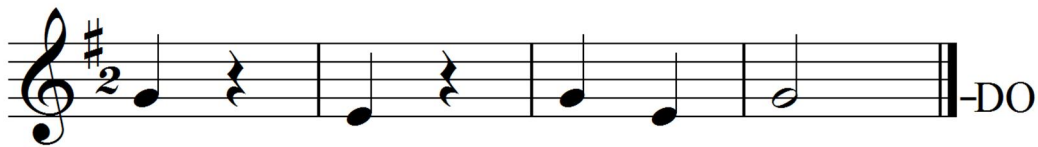
Vaihe	G-Do	F-Do	D-Do
1	g'-e'		
	g'-e'-a'-h'		
2		f'-g'-a'	
		d'-e'-f'-g'-a'	
3	g'-d'-e'-fis'-g'		
4			d'-e'-fis'-g'-a'
5		f'-g'-a'-b'-c''	

Nokkahuilun soitonopetuksen ja nuotinluvun opetuksen järjestykseen vaikutti se, että olin havainnut työssäni, että oppilaalla on tukevampi ote nokkahuiluun, jos hän alusta alkaen hyödyntää molempia käsiä nokkahuilun soitto-otteissa. Pysyttelemällä aluksi sävelalueella d'-h' otin myös huomioon oppilaitten rajalliset äänialueet. D'-h'-sävelalueella oppilaat kykenivät laulamaan tehtävät joko solmisaatiotavuin tai sit-

ten soitettavan laulun sanoilla. Opetus eteni siten, että kolmannella luokalla opiskeltiin vaiheet 1–2 ja neljännellä luokalla vaiheet 3–5. Viidennellä ja kuudennella luokalla vahvistettiin opiskeltuja asioita.

Alkuvaiheessa nuottien niminä käytettiin solmisaatiotavuja. Yhtenä pedagogisena periaatteenani oli myös se, että vältän nuottien nimien kirjoittamista viivastolle. Näin siksi, että korostin opetuksessani oppilailleni sitä, että viivasto nimeää nuotit. Toisin sanoen silloin, kun toinen viiva nimetään do-viivaksi, kaikki nuotit, jotka sijaitsevat toisella viivalla, ovat do-nimisiä nuotteja ja ne, jotka sijaitsevat ensimmäisellä viivalla ovat la, -nimisiä nuotteja. Katsoin, että on tärkeää oppia jo nuotinlukemisen alkuvaiheessa muuntamaan visuaalinen nuotti suoraan auditiiviseksi ilman, että prosessissa olisi nuotin nimeämisen välivaihe (Nuottiesimerkki 2).

Nuottiesimerkki 2. Soittotehtäväesimerkki



2.2 Tutkimustehtävä

Viime vuosikymmeninä luokahuonediskurssi on noussut vahvasti opetuksen ja oppimisen tutkimusalueeksi (ks. Hartikainen 2008; Tainio 2007). Yhteistä näille tutkimuksille on se, että tutkimuskohteena on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja se, että tätä vuorovaikutusta ja oppimisprosesseja tutkitaan niin sanottujen formaalisten oppiaineitten tunneilla. Esimerkiksi Keravuoren (1988) tutkimus kohdentuu maantiedon, äidinkielen ja uskonnon oppitunneille. Muita tutkimuskohteena olevia oppitunteja ovat muun muassa ympäristökasvatuksen oppitunti (science) (Hartikainen 2008) ja tietokoneopetukseen (Mercer & Wegerif 1998) liittyvät oppitunnit.

Musiikin oppimista koulukontekstissa on tutkinut muun muassa Hibbert (1989). Berkshire-projektissa hän halusi selvittää, miten 10–11-vuotiaat oppilaat kuuntelevat musiikkia, kuinka he kehittävät auditiivisia taitojaan ja miten tätä tietoa voidaan hyödyntää opetustapahtuman kehittämisessä. Myös Soby (1989) tutki Berkshire-projektiin osallistuvana opettajana 13–14-vuotiaitten oppilaittensa musiikin kuuntelemiseen liittyviä oppimisongelmia. Wiggins (1994) perehtyi viiden kuukauden mittaisen tutkimusperiodin aikana viidennen luokka-asteen oppilaittensa musiikillisiin tuotoksiin ja vuorovaikutusprosesseihin. Wiggins on tutkinut sittemmin koulukontekstissa oppilaittensa luovaa musiikillista työskentelyä, johon ei liittynyt nuotinluvun opiskelua (esim. Wiggins 2011).

Tutkimusintressini juontuu työkokemuksiini musiikinopettajana sekä koulussa että yliopistossa. Opetukseni periaatteet muodostuvat pääsääntöisesti kolmesta elementistä, jotka ovat 1. oppilaantuntemus, 2. mitä opetetaan (opetuksen sisältökysymykset) ja 3. miten opetetaan (pedagogiset ratkaisut). Mielestäni tärkein asia opetuksen onnistumisen kannalta on oppilaantuntemus. Opettajan on tunnettava oppilaansa ja heidän mahdolliset erityistarpeensa. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä luokahuonetutkimuksen avulla ymmärrystä siihen, millä tavalla oppilaat prosessoivat opettamiansa musiikin sisältöjä. Käsitykseni on, että esimerkiksi oppilaittensa nuotinluvun opiskelua on tärkeää tutkia ryhmäoppimistilanteissa, sillä koulun musiikin opetus tapahtuu oppilasryhmien opetuksena. Tutkimukseni avulla saamani tieto voin soveltaa myös työssäni opettajankouluttajana.

2.3 Tutkimusaineisto

Alustavana tutkimustavoitteenani oli selvittää, millä tavalla alakoulun oppilaani prosessoivat niitä musiikillisia sisältöjä, joita opetin heille kuuden lukuvuoden aikana vuosina 1993–1999. Tutkimusaineisto muodostuu litteroiduista äänite- ja videotallenteista. Litteroituja musiikin oppitunteja on yhteensä 186, joista on koko luokan tunteja 91 ja pienryhmätunteja 95. Pienryhmätunti oli oppitunti, johon osallistui kerrallaan 4–5 oppilasta. Pienryhmätunti oli oppilaille vapaaehtoinen oppitunti. Tästä alkaen tarkoitan ryhmätunnilla pienryhmätuntia.

Ryhmätunti sijoittui ensimmäisellä ja toisella luokalla lukujärjestyksessä koko luokan musiikkitunnin jälkeen. Kolmannen luokan keväästä alkaen, jolloin oppilailla oli kaksi ryhmätuntia viikossa, toinen ryhmätunneista sijoittui lukujärjestyksessä koko luokan musiikkitunnin jälkeen. Näin tehtiin siksi, että koko luokan musiikkitunnin jälkeisellä ryhmätunnilla opiskeltiin samoja sisältöjä kuin koko luokan musiikkitunnilla. Tällä järjestelyllä pystyin tarkemmin kohdentamaan opetustani ja tutkimustani asioihin, joita edeltävällä koko luokan musiikkitunnilla tuli esiin (Taulukko 2).

Ensimmäisen luokan keväällä jaoin oppilaat 4–5 oppilaan ryhmiin siten, että jokaisessa ryhmässä oli 2–3 poikaa ja 2–3 tyttöä. Luokan oppilaista muodostui siten viisi ryhmää. Kauppilan (2006, 91) mukaan tavallisimmin ryhmiin jakautuminen tapahtuu oppilaitten kyvykkyyden mukaan. Koska tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä siihen, millä tavalla oppilaat prosessoivat opettamiani musiikin sisältöjä, ryhmien muodostaminen ei perustunut oppilaitten musiikillisiin kykyihin.

Taulukko 2. Kuuden lukuvuoden litteroidut musiikin oppitunnit (K= koko luokan tunti, R= ryhmätunti)

Luokka-aste	K	R
1 LK	29	7
2 LK	21	18
3 LK	20	37
4LK	17	14
5 LK		10
6 LK	4	9
YHT	91	95

Toisen luokan syksyllä tarkensin ryhmäjakoja, sillä ensimmäisen lukuvuoden aikana musiikin oppitunneilla luokan oppilaista alkoi erottua oppilaita, jotka olivat aktiivisia, rohkeita ja ottivat kantaa esimerkiksi musiikin oppisisältöihin liittyvissä kysymyksissä. Sen vuoksi katsoin, että opetuksen ja tutkimuksen näkökulmasta olisi eduksi, jos

jokaisessa ryhmässä on yhdestä kahteen vahvaa ja aktiivista oppilasta. Jokaisessa ryhmässä oli edelleen 2–3 poikaa ja 2–3 tyttöä.

Ryhmiä muodostamisessa oli otettava myös huomioon käytännön seikkoja, kuten esimerkiksi oppilaitten kotien sijainnit. Osa oppilaista kulki bussilla kouluun, osa asui kävelymatkan päässä koulusta. Koska ryhmätunnit olivat oppilaitten varsinaisen koulupäivän ulkopuolella, oli tärkeää, että oppilaitten koulumatkat sujuivat ongelmitta. Viisi ryhmää osoittautui optimaaliseksi määräksi, sillä ryhmätunti oli vapaaehtoinen tunti, joka oli oppilaille joko päivän ensimmäinen tai viimeinen. Ryhmätunnit olivat tiistaisin, keskiviikkoisin tai torstaisin. Viisi ryhmää mahdollisti sen, että jokaisella luokan oppilaalla oli mahdollisuus osallistua ryhmätunnille noin joka viides viikko.

Ryhmätuntien osalta oppilaitten osallistumisaktiiviteetti vaihteli lukuvuodesta toiseen. Esimerkiksi kolmannella luokalla nokkahuilun ryhmätunneille osallistui kymmenen oppilasta viisi kertaa, seitsemän oppilasta neljä kertaa, kaksi oppilasta kolme kertaa ja yksi oppilas kaksi kertaa. Lisäksi kolme oppilasta osallistui kuusi kertaa ja yksi oppilas seitsemän kertaa. Oppilaitten erilaiset osallistumismäärät ryhmätunneille johtuivat osittain sairastumisista ja osittain siitä, että kaikkia oppilaita ei välttämättä kiinnostanut samassa määrin osallistua ylimääräisellä ajalla nokkahuilunsoitonopetukseen.

Ensimmäisen ja toisen luokan musiikkitunneilla opiskeltiin muun muassa säveltämistä, säveltapailua sekä kanteleen ja pianon soittamista. Kolmannen luokan kevästä alkaen koko luokan musiikintuntien lisäksi oli joka viikko kaksi ryhmätuntia, joissa toisella painopiste oli nokkahuilunsoitonopiskelussa ja toisella Encore 4.0-nuotinkirjoitusohjelman ja MasterTrakPro4-sekvensseriohjelman opiskelussa. Lisäksi neljännellä luokalla aloitettiin rumpujensoitonopiskelu ja viidennellä luokalla bassonsoitonopiskelu. Kuudennella luokalla vahvistettiin opittuja tietoja ja taitoja.

Opetuksen fyysinen ympäristö, luokkahuone, oli pitkänomainen, korkea, kapeahko ja ahdas. Seinät oli maalattu vihreiksi, ja niillä oli oppilaitten töitä ja kuvallista opetusmateriaalia. Luokkahuoneen edessä oli piirtoheitin, ja luokkahuoneen perällä oli

sähköpiano ja rumpusetti. Luokassa oli myös laattasoittimia ja rytmisoittimia. Kolmannen luokan keväällä asennettiin tietokone sähköpianon yhteyteen. Luokan harmoni edusti luokan omaa musiikillista varustusta, sillä kaikki muu musiikin opetukseen tarvitsemäni välineistö oli lainassa Lapin yliopistolta.

Hallimainen tila oli akustiikaltaan haasteellinen äänitykseen. Sen vuoksi asensin kaksi mikrofonia siten, että toisen mikrofonin asensin telineineen luokan eteen nurkkatilaan, sillä keskellä luokkaa mikrofoni telineineen olisi haitannut opetusta. Toisen mikrofonin asensin telineineen keskelle luokan taka-osaa, jossa se ei häirinnyt oppilaitten eikä opettajan toimintoja. Tarvittavat kaapeloinnit asensin luokahuoneen seinille siten, että ne eivät haitanneet luokan toimintoja eivätkä olleet korostuneesti näkyvillä. Halusin kaikin keinoin välttää laboratoriomaista tunnelmaa, jonka mikrofonit ja kaapeloinnit saattavat aiheuttaa.

Äänitallenteiden lisäksi videoin 20 kolmannen luokan ryhmätuntia. Videokuvauksessa oppilaat oli sijoitettava puolikaareen, luokahuoneen etuosaan. Videokameran sijoitin oppilaista katsoen etuvasemmalle. Näin varmistin, että jokainen oppilas näkyy koko ajan videokuvassa. Tällainen sijoittelu luo opetustapahtumaan vääjäämättä laboratoriomaisia piirteitä, vaikka alusta alkaen tutkimukseni keskeisenä lähtökohtana oli, että kerään tutkimusaineistoni mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä.

Videotallenne antaa tarkennettua informaatiota siitä, miten oppilaat soittavat annetun tehtävän ja nonverbaalista informaatiota oppilaitten keskinäisestä interaktiosta. Välittömästi videoinnin jälkeen, joka kesti noin 15 minuuttia, katsoin oppilaitteni kanssa videonauhoituksen ja oppilaat kommentoivat opetustapahtumassa esiin tulleita asioita. Puhutaan niin sanotusta *stimulated-recall* -metodista (Marland 1984; Patrikainen & Toom 2004), jossa tutkimustapahtumassa mukana olevat henkilöt kommentoivat tutkimustapahtumaa välittömästi tapahtuman jälkeen. Jokaisen koko luokan oppitunnin sekä ryhmätunnin jälkeen kirjoitin myös päiväkirjamerkintöjä tunnin tapahtumista.

Alustava tutkimustavoitteeni osoittautui kuitenkin liian laajaksi kvalitatiivisen tutki-

muksen tutkimustavoitteeksi. Oli välttämätöntä tarkentaa tutkimuskysymyksiä ja rajata aineistoa. Koska kuuden lukuvuoden aikana opetukseni keskeinen sisältö oli opettaa nuotinlukemista erilaisilla menetelmillä ja erilaisilla instrumenteilla, rajasin tutkimuskohteekseni nuotinlukemisen opiskelun kolmannella luokka-asteella, jolloin aloitin varsinaisen nuotinluvun opettamisen (ks. luku 5.2, s. 81).

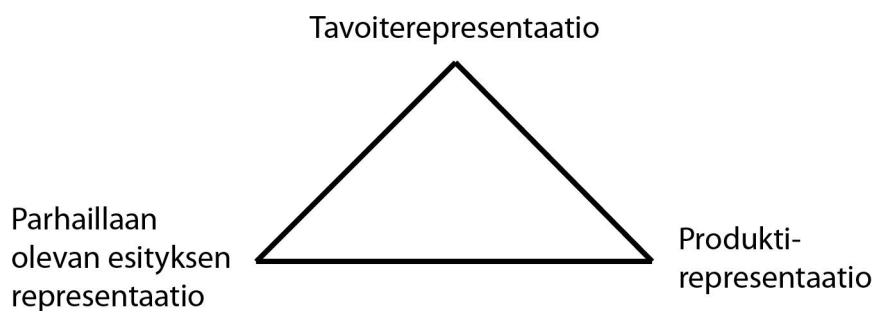
3 NUOTINLUKEMINEN KOGNITIIVISESTA NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa tarkastelen nuotinlukemista kognitiivisesta näkökulmasta ja pohdin nuotinlukemisen eroja ja yhtymäkohtia tekstinlukemiseen. Näin siksi, että nuotinlukua on tarkasteltu tutkimuskirjallisuudessa kognitiivisena prosessina, jossa on oltu kiinnostuneita tietyn asian tai alueen oppimisesta. Siten on muun muassa pyritty tunnistamaan ja erittelemään keskeiset prosessit ja suunnittelemaan opetus niin, että se tarttuu keskeisiin prosesseihin (esim. Udtaisuk 2005). Kognitiiviselle lähestymistavalle on olennaista tarkastella musiikin prosessointiin liittyviä kysymyksiä ennen kaikkea yksilön näkökulmasta (esim. Louhivuori & Saarikallio 2010; Reybrouck 1999, 39). Näissä tutkimuksissa keskeinen käsite on ollut mentaalinen representaatio.

Nuotinlukemisen ja tekstinlukemisen välisten erojen ja yhtymäkohtien pohdinta liittyy kysymykseen siitä, voidaanko näitä kahta lukemisen muotoa ottaa huomioon lukemaan opettamisen ja oppimisen erilaisissa pedagogisissa ratkaisuihin sekä tekstinlukemisessa että nuotinlukemisessa.

3.1 Mentaalinen representaatio

Lehmannin, Slobodan ja Woodyyn (2007) mukaan mentaalisen representaation käsitteellä tarkoitetaan ulkoisen maailman sisäistä rekonstruktiota. Mentaalinen representaatio ei välttämättä esitä ulkomaailmaa sellaisenaan, vaan ulkopuolelta tulevaa informaatiota voidaan manipuloida sellaiseen muotoon, että se esimerkiksi muistetaan helpommin. Musiikin prosessoinnissa mentaalinen representaatio tarkoittaa muun muassa ”sisäistä kuulemistä”. Musiikilliset representaatiot voivat kuitenkin liittyä kuuntelemisen lisäksi esimerkiksi tunteisiin, mielikuviin ja kinestesiaan. (Lehmann ym. 2007, 19–20.) Näitä representaatioita voidaan kuvata esimerkiksi triangelimallilla (Kuvio 2)

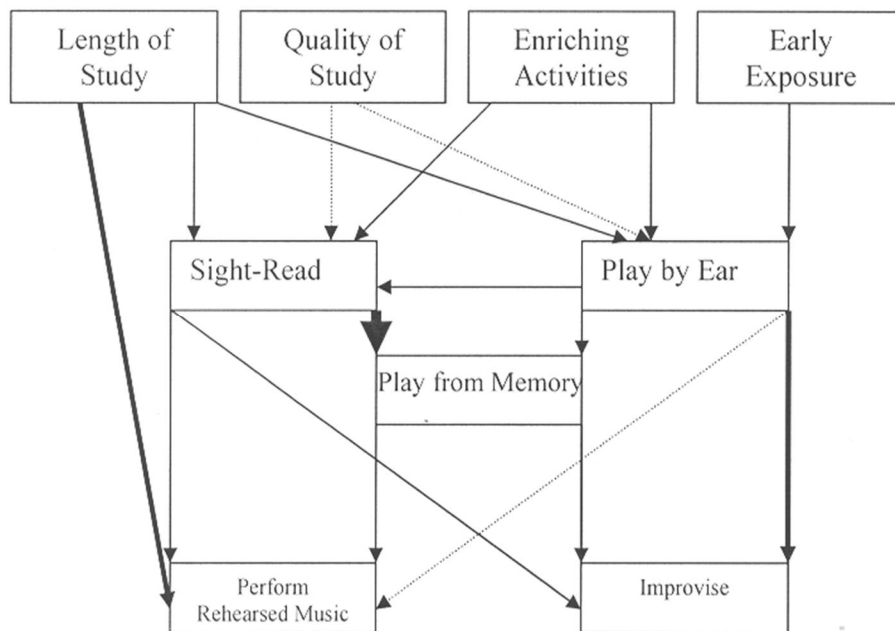


Kuvio 2. Musiikkiesityksen mentaalisen representaation triangelimalli
(Ericsson 1997, 40; Lehmann & Ericsson 1997, 51)

Lehmannin ja Davidsonin (2006, 235) mukaan triangelimalli kuvaa musiikkiesityksessä tarvittavia taitoja olettaen, että musiikkiesityksessä tarvitaan vähintäänkin kolme erilaista mentaalista representaatiota. Representaatiot liittyvät 1) tavoiterepresentaatioon (*desired performance*) 2) produktirepresentaatioon (*production aspects*) ja 3) parhaillaan olevan esityksen representaatioon (*current performance*). Siten tavoiterepresentaatio tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joita esittäjä pohtii saavuttaakseen halutun lopputuloksen. Produktirepresentaatio sisältää esittäjän proseduraalisen tiedon siitä, miten esittäjä aikoo tuoda musiikin esiin instrumentillaan, ja parhaillaan olevan esityksen representaatio on sisäinen kuvaus siitä, mitä esittäjä on sillä hetkellä tekemässä. Esittäjä esimerkiksi tietää, että esitettävässä musiikkikappaleessa seuraavaksi tulee crescendo, ja ajattelee soittavansa niin, mutta yleisö ei kuule crescendoa, tai että laulaja laulaa epäpuhtaasti ja on kuitenkin tyytyväinen esitykseensä. Lehmannin ja Davidsonin mukaan tällaisessa tilanteessa soittajalla tai laulajalla on ongelmia motoriikassa ja parhaillaan tapahtuvassa esityksessä, vaikka hänellä on oikea mielikuva tavoitteistaan. (Lehmann & Davidson 2006, 235.)

Lehmannin ja Davidsonin (2006) esittämän triangeliteorian mukaan silloin, kun esittäjä soittaa ja/tai laulaa musiikkikappaleen nuottikirjoituksen mukaisesti, mutta hän on epävarma, vastasiko hänen esityksensä tehtävän nuottikirjoitusta, on kyse siitä, että esittäjän motorinen representaatio ja muisti toimivat, mutta tavoiterepresentaatio on puutteellinen. Silloin kun esittäjä tietää, miltä esitettävä musiikkikappale tulisi kuu-

lostaa, mutta ymmärtää, että kuultava esitys ei ole esitettävän musiikkikappaleen mukainen, on kyse siitä, että esittäjällä on ongelmia motorisen representaation jäsentämisessä. Hänellä on kuitenkin oikea tavoitemielikuva ja oikea havainnointi esitystapahtumassa. (Lehmann & Davidson 2006, 235–236.)



Kuvio 3. McPhersonin teoreettinen malli (McPherson ym. 1997, 114)

McPhersonin (McPherson, Bailey & Sinclair 1997, 114) teoreettinen malli kuvaa viisi erilaista musiikin esittämistapaa (Kuvio 3):

1. Harjoitetun musiikin esittäminen (*perform rehearsed music*): esityksessä käytetään nuottikirjoitusta, jotta harjoitellun musiikkikappaleen esitys olisi luotettava.
2. Prima vista (*sight-read*) -esitys: esitetään nuottikirjoituksen avulla musiikkikappale, jota esittäjä ei ole aikaisemmin nähnyt tai kuullut.
3. Muistista soittaminen (*play from memory*): luotettava esitys musiikkikappaleesta, jota on opiskeltu nuoteista soittamalla, mutta joka soitetaan ilman nuotteja.
4. Korvakuulolta soittaminen (*play by ear*): auditiivisesti opiskellun musiikkikappaleen soittaminen ilman nuotteja.
5. Improvisointi (*improvise*): musiikin luominen ilman nuottikirjoitusta.

McPhersonin, Baileyn ja Sinclairin (1997) esittämässä mallissa on neljä oppimisympäristöön liittyvää muuttujaa. Varhainen altistaminen (*early exposure*) kuvaa muuttujia, kuten esimerkiksi sitä, milloin opiskelija on aloittanut soitonopiskelun ja onko hän soittanut jotain muutakin instrumenttia. Rikastuttavat toiminnot (*enriching activities*) kuvaavat muuttujia, jotka ilmaisevat esimerkiksi, kuinka säännöllisesti opiskelija soittaa korvakuulolta tai improvisoi. Opiskeluajan pituus (*length of study*) kertoo sen, millaisen ajanjakson opiskelija on opiskellut kyseistä instrumenttia. Opiskelun laatu-
muuttujat (*qualitative of study*) ilmaisevat, kuinka monipuolista musiikin tekemistä opiskelija on harrastanut ja kuinka usein hän on käyttänyt esimerkiksi mentaalista harjoittelua soiton opiskelussa. (McPherson ym. 1997, 110–112.)

McPherson ym. (1997) mallissa nuolten vahvuus kuvaa eri toimintojen välistä vaikuttavuutta. Esimerkiksi opiskeluajan pituudella on suuri merkitys harjoitetun musiikkikappaleen esittämiselle ja kohtalainen merkitys prima vista-soittamiselle. Rikastuttavilla toiminnoilla on myös merkitystä prima vista -soittamiseen. Sitä vastoin improvisointikykyyn vaikuttaa kaikista eniten korvakuulolta soittamisen harjaannuttaminen. Eri toimintojen välillä vahvin yhteys on prima vista -soitolla ja muistista soittamisella. (McPherson ym. 1997, 123; McPherson 2005, 9–10 ja McPherson & Gabrielsson 2002, 107–109.)

Kyky koodata ja manipuloida musiikillisesti relevanttia informaatiota liittyy siten oleellisesti kykyyn konstruoida ja manipuloida mentaalisia representaatioita. Palmerin ja Meyerin (2000) tutkimukseen perustuen Lehmann ym. (2007) päätyvät johtopäätökseen, että pianonsoiton oppiminen perustuu ennen kaikkea musiikilliseen käsitteelliseen ymmärtämiseen (Lehmann ym. 2007, 23).

3.2 Nuotinlukeminen

Perinteinen nuottikirjoitus on standardijärjestelmä, johon on valittu vain muutamat äänen aspektit (Serafine 1988, 36–37; Sloboda 1993, 242–248). Voidaankin pohtia, kuinka hyvin symboli kuvaa ääntä, jota se on tarkoitettu kuvaamaan. Esimerkiksi Walkerin (1981, 111) mukaan nuottikirjoitus ei muistuta sitä sisäistä tapahtumien

kuvaa, jota se edustaa. Myös Karma (1979, 51) huomauttaa, että perinteisessä nuottikirjoituksessa on ongelmallista, että koko nuottikirjoitusjärjestelmästä on muodostunut spatiaalinen analogia asialle, joka ei ole alun perin spatiaalinen.

Barrett (2005) siteeraa Cookia (Cook 1998, 52) todetessaan, että nuottikirjoitus on ihmisten välinen kommunikaatiomuoto, joka perustuu määrättyihin traditioihin, jotka synnyttävät ja siirtävät musiikillisia merkityksiä. Nuottikirjoitus palvelee useita tarkoituksia, johon sisältyy musiikin säilyttäminen, musiikin kommunikaatio ja musiikin käsitteistö. Barrett myös korostaa, että nuottikirjoituksen rakenteet muokkaavat musiikillista ajattelua ja tapoja, joilla ymmärrämme ja konstruomme musiikkia. Jokainen notaatiojärjestelmä tekee samanaikaisesti näkökulmamme ajattelustamme julkiseksi ja samalla muovaa tuota ajattelua. Siten nuottikirjoitus sekä prosessina että produktina rajoittaa ajattelua, mutta paradoksaalisesti se myös vapauttaa sitä. Lisäksi Barrett huomauttaa, että nuottikirjoitus on musiikillisen merkityksen osittainen representaatio, joka ei kykene tavoittamaan kirjoittajansa kaikkia kommunikaatiivisia intentioita. (Barrett 2005, 118–121.) Hultbergin (2011) mukaan nuottikirjoitusta voidaan myös käyttää musiikillisen oppimisen työkaluna, sillä nuottikirjoituksen avulla yksilöt voivat kehittää musiikillisia mielikuviaan ja musiikin ymmärtämistään (Hultberg 2011, 117).

Walker (1992) tarkastelee auditiivista ja visuaalista informaatiota kahden erilaisen informaatioprosessin näkökulmasta. Ensinnäkin on olemassa modaalispesifejä prosesseja, jotka liittyvät ilmiöön, jolla on sellaisia ominaisuuksia, kuten äänen korkeus ja vertikaalinen sijoittuminen. Toisin sanoen äänen korkeutta symboloidaan vertikaalisesti, koska termi korkeus ohjaa ajattelua vertikaalisuuteen. Lisäksi modaalispesifinen informaatio liittyy läheisesti oppimiseen ja opetukseen. Ihminen oppii ja ihminen opetetaan ajattelemaan esimerkiksi korkeutta vertikaalisesti. (Walker 1992, 357.)

Toiseksi Walkerin (1992) mukaan on olemassa informaatioprosesseja, joilla on amodaalisia ominaisuuksia, kuten voimakkuus, jossa voimakasta ääntä voidaan symboloida esimerkiksi isolla ympyrällä. Tällöin suuruus, voimakas ääni ja iso ympyrä, on kahden erilaisen modaaliteetin yhteinen nimittäjä. Amodaalinen informaatio

tioprosessi on synnynnäinen ja yksilöllinen tapa muuntaa esimerkiksi auditiivinen musiikillinen havainto visuaaliseksi. Amodaalista informaatiota ei välttämättä opita jonkin kulttuurin käytänteiden mukaisesti. (Walker 1992, 357.)

Walker (1992) ehdottaa, että perinteinen nuottikirjoitus musiikillisen äänen yhteydessä on modaalispesifinen sen vuoksi, että sekä ääni että notaatio ovat muodoltaan määrättyjä eivätkä reflektoi perusteiltaan samanarvoisesti toistensa kanssa. Perinteisen nuottikirjoituksen yhteydessä auditiivis-visuaalisessa havainnoissa on kyse ennemminkin kulttuurisidonnaisesta modaalispesifistä toiminnasta kuin synnynnäisestä, luonnollisesta itsestäänselvyydestä. (Walker 1992, 358.)

Walkerin (1992) mukaan nuotinlukeminen on vuorovaikutustapahtuma, jossa verrataan sen hetkistä tapahtumaa aikaisempiin, varastossa oleviin, samaa nuottikirjoitusta koskeviin nuotinlukemistapahtumiin. Prosessia Walker luonnehtii psykologisesti visuaalis-kinesteettiseksi ja kinesteettis-auditiiviseksi. Walker huomauttaa, että prosessi on vaativa, koska äänen auditiivinen havainnointi liittyy prosessiin. Suurin osa oppilaista tarvitsee instrumentin tukea auditiivisessä ja visuaalisessa integraatiossa, kun taas taitavat lukijat voivat muuntaa visuaalisen symbolin äänen sisäiseksi mielikuvaksi ilman instrumentin tukea. (Walker 1992, 345.)

Jotta voitaisiin tutkia nuotinlukemista ryhmäopiskelussa, koulukontekstissa, on nuotinlukeminen operationalisoitava noteista soittamisen ja/tai noteista laulamisen avulla. Tällöin nuotinluvun tutkimuksessa voi olla ongelma, miten tutkia pelkästään nuotinlukemista, koska soitto- ja laulutaito vaikuttavat myös taitoon lukea nuotteja. Nuotinlukeminen voi tapahtua myös ilman instrumentin tukea. Tällöin nuottikuvasta rakentuu äänetön mielikuva.

Hicksin(1980) mukaan nuotinlukukyky on riippuvainen muun muassa siitä, miten luettava musiikki on rakentunut, millä tavoin henkilö ymmärtää musiikin käsitteitä ja millä tavalla henkilö ymmärtää symbolien ja äänien välisen suhteen. Hicks (1980) esittää, että nuotinlukuprosessi riippuu siten kolmesta havaintotasosta: 1) millä tavalla henkilö havainnoi musiikillista ääntä, 2) millä tavalla musiikin visuaaliset symbolit ovat järjestyneet ja 3) millä tavalla henkilön sekä visuaaliseen että auditiiviseen

havainnointiin liittyvät sisäiset prosessit organisoivat annettua ärsykettä uudessa oppimistilanteessa huomioiden aikaisemmat vastaavanlaiset auditiiviset ja visuaaliset ärsykkeet. Henkilön nuotinlukukyky riippuu kyvystä havaita luettavassa nuottikirjoituksessa samanlaisia auditiivisia ja visuaalisia rakenteita kuin aikaisemmin luke-
massaan nuottikirjoituksessa.

Hicks (1980) korostaa musiikin auditiivisen havainnon tärkeyttä nuottikirjoituksen oppimisessa. Hänen mukaansa nuotinluvun oppimisen edellytys on ymmärtää, että nuotit symboloivat musiikkia ja että nuotinlukijan on pystyttävä sisäisesti kuulemaan, miltä symbolein merkitty musiikki mahdollisesti kuulostaisi. Ennen varsinaista siirtymistä nuotinluvun opiskeluun olisi siten oltava runsaasti kokemuksia musiikillisen äänimaailman siirtämisestä visuaaliseen muotoon. (Hicks 1980, 53.) Myös Zimmerman (1981, 53) korostaa, että nuotinlukeminen on taito yhdistää auditiivinen, visuaalinen ja käsitteellinen alue. Gromko ja Russell (2002) esittävät kuitenkin, että symbolien opettamisen on tapahduttava äänikokemuksen jälkeen (Gromko & Russell 2002, 339). Erilaiset musiikilliset auditiiviset harjoitteet voivat siten edistää nuotinlukemista.

Nuotinlukukyky on ilmeisesti yhteydessä kykyyn tulkita rakenteita (esim. Wolf 1976, 151). Nuotinlukemista tutkittaessa ongelmana voi olla, lukeeko tutkimukseen osallistuva henkilö tutun näköistä nuottikirjoitusta vai oudon näköistä nuottikirjoitusta. On mahdollista, että lukemisprosessit ovat erilaiset tutun nuottikirjoituksen lukemisessa verrattuna oudon nuottikirjoituksen lukemiseen. On ilmeistä, että nuotinlukemisessa tuttu materiaali voi helpottaa nuotinlukuprosessia. Sen vuoksi nuotinluvun alkeissa yleisesti harjoitellaan tuttuja musiikkikappaleita, jotta aloittelijalla olisi etukäteen auditiivinen mielikuva soitettavasta tehtävästä.

Lehman ja McArthur (2002, 144) korostavat, että musiikin esittäminen instrumentilla prima vistana on kompleksinen taito, jossa kognitiivisten prosessien ja fyysisen silmä-käsi-koordinaation on tapahduttava samanaikaisesti. Tutkimuskirjallisuus tarkoittaa prima vista-esityksellä kykyä tuottaa sekä instrumentaalista että vokaalista musiikkia ensi näkemältä. Prima vista sisältää musiikillisen informaation muunnoksen nähdystä kuultavaksi. (ks. myös Lehmann & Ericsson 1996; Sloboda 1984.)

Lehman ja McArthur (2002) esittävät, että psykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna prima vista -prosessissa on kyse havainnosta (nuottirakenteiden dekoddaaminen), kinestetistiasta (motoristen ohjelmien suorittaminen), muistamisesta (rakenteiden tunnistamisen) ja ongelmaratkaisutaidoista (improvisointi ja arvaaminen). He myös tähdentävät, että kykyä esittää musiikkikappale vähäisellä harjoittelulla tai siten, että näkee esitettävän musiikkikappaleen vasta esitystapahtumassa, voidaan pitää rekonstruktiivisena aktiviteettina, joka sisältää korkea-asteisia mentaalisia prosesseja. Nämä prosessit saavat alkunsa pääasiallisesti siten, että ensiksi havainnoidaan visuaalinen ärsyke, mutta välittömästi prosessiin liittyvät myös käsitteellinen tieto ja määrätty odotukset. (Lehman & McArthur 2002, 135.)

Lehmanin ja McArthurin (2002) mukaan havaintojärjestelmämme (auditiivinen ja visuaalinen) kehittyvät varhaislapsuudessa ja ne operoivat perustaltaan pääasiassa kahdenlaisessa prosessissa. Ensinnäkin on olemassa tiedoston ohjaama (*data-driven*) tai *bottom-up*-prosessi, joka mahdollistaa objektin fysikaalisten ominaisuuksien, kuten muotojen, kokojen ja äänenkorkeuksien havainnoinnin. Toiseksi on olemassa käsitteellisesti ohjattu prosessi (*conceptual-driven*) tai *top-down*-prosessi, joka hyödyntää asioita, joita olemme oppineet ja varastoineet kestonmuistiin. (Lehman & MacArthur 2002, 138.)

Lehman ja MacArthur (2002) esittävät, että musiikissa prima vista -tapahtumassa tiedoston eli datan ohjaama prosessi huolehtii automaattisesti äänenkorkeus- ja äänenkestoinformaation dekoddaamisesta, jolloin epätavallinen ja monimutkainen ärsyke vaatii enemmän huomiota kuin tuttu ja yksinkertainen ärsyke. Käsitteellisesti ohjatut prosessit mahdollistavat esittäjälle kehittää hypoteeseja ärsykkeen rakenteesta ja ennakoida jatkotapahtumia. Katsomistamme määrittelevät siten stimuluksen omat ominaisuudet, mikä ymmärretään *bottom-up*-prosessiksi ja osittain sen mukaan, mitä odotamme näkevämme nuotinlukuprosessissa, joka ymmärretään *top-down*-prosessiksi. Näitä kahta prosessia ja niiden välistä interaktiota voidaan kehittää harjoittelemalla. (Lehman & MacArthur 2002, 138.)

Lehman ja McArthur (2002) tähdentävät, että kun opitaan, että dominanttiseptimisointua seuraa useimmiten toonikasointu, havaintojärjestelmä etsii indikaattoreita

sellaisesta prosessista. Siten esittäjä alkaa kiinnittää huomiota dominanttiseptimisointuun, jolloin prosessi auttaa seuraavien nuottien ymmärtämistä. (Lehman & MacArthur 2002, 138.) Taitava prima vista -nuotinlukija on siten Lehmanin ja McArthurin (2002) mukaan musiikillisen ongelman ratkaisija, joka enemmänkin rekonstruoi aktiivisesti musiikillista materiaalia kuin pelkästään muuntaa soitettavan tehtävän nuottikirjoituksen instrumentilleen. (Lehman & McArthur 2002, 141.)

Prima vista -kyky koostuu erilaisista alakyvyistä, joita ovat muun muassa määräytyt havaitsemiseen, kinestesiaan, muistamiseen ja ongelmaratkaisuun liittyvät taidot. Esimerkiksi *eye-hand-span*-tutkimuksissa selvitetään, kuinka pitkälle koehenkilö kykenee soittamaan musiikkikappaletta sen jälkeen, kun luettava nuottikirjoitus on siirretty pois koehenkilön näkyvistä. Sloboda (1984, 231) esittää, että melodiassa, joka on kirjoitettu yhdelle viivastolle, tämä havainnoitavan alueen (*span*) laajuus on taitavalla nuotinlukijalla noin 6–7 nuottia, kun taas vähemmän taitavalla alueen laajuus on noin 3–4 nuottia (ks. myös Goolsby 1994, 121). Slobodan (1984, 231) mukaan *eye-hand-span* ei ole kiinteä, samana säilyvä mittayksikkö, vaan se voi laajeta tai supistua fraasirajojen mukaan.

Lehman ja McArthur (2002) painottavat, että lukemistapahtuman kuvauksessa keskeinen käsite on ryhmittely (*chunking*), joka kuvaa sitä, miten ihmiset prosessoivat informaatiota. Ihminen ei prosessoiv informaatiota niinkään pieninä paloina, vaan ihmiset pyrkivät etsimään rakenteita, joiden avulla he pystyvät prosessoimaan useita informaatioyksiköitä samanaikaisesti. Nuotinlukemisessa havainnoitava informaatio ryhmitellään siten merkityksellisiksi paloiksi (*chunk*). Soitettavan tehtävän merkityksellisyydellä tarkoitetaan sitä, että musiikillisesti järkevät ja loogiset rakenteet, kuten esimerkiksi kolmisointu, hahmotetaan kokonaisuutena, ei yksittäisten nuottien muodostumana. Jos nuotti-informaatio on sattumanvarainen, epälooginen, jopa eksperttien nuotinlukeminen hidastuu. Aloittelijat eivät sitä vastoin erottele stimuluksen ominaisuuksia, koska he eivät välttämättä ymmärrä sen tarkkaa merkitystä. (Lehmann & McArthur 2002, 140.)

Lehmann ym. (2007) esittävät, että kyky ryhmitellä ja saada selko informaatiosta riippuu aikaisemmasta tietämyksestä, joka voi olla proseduraalista tai deklarativista

tietämystä. Samoin kuin puhutun kielen merkityksellisyyteen, myös musiikin merkityksellisyyteen vaikuttavat musiikin säännöllinen ja ennustettava rakenne. Ryhmitteily on olennainen muistin mekanismi, joka yhdistää havainnot aikaisemmin varastoituu tietoon. (Lehmann ym. 2007,111–112.)

Koulun musiikin opetuksessa nuotinlukeminen on ennen kaikkea *bottom-up* - prosessi, mutta esityskokemusten myötä myös *top-down*-prosessi vahvistuu. Voi olla, että nuotinlukemisen kehittymistä hidastaa koulun musiikin opetuksessa se, että *top-down*-prosessi ei ehdi vahvistua riittävästi.

Tutkimuksessani mukana olevat oppilaat opiskelivat nuotinlukemista korostuneen *prima vista* -tyyppisesti, sillä samanaikaisesti, kun he opiskelivat länsimaisen nuottikirjoituksen alkeita, he myös soittivat tehtäviä *prima vista*na. Tutkimuksessani nuotinlukeminen liittyy ennestään tuntemattomien musiikkikappaleitten soittamiseen, minkä vuoksi tarkastelen nuotinlukemista *prima vista* -soittamisen näkemysten mukaisesti.

Suomalaiseen koulun musiikin opetukseen sovellettuna McPhersonin (McPherson ym. 1997, 110–112) teoreettisen mallin esittämät ympäristömuuttajat saavat hieman toisenlaisen sisällön. Ensinnäkin koulun musiikin opetuksen lähtökohdat ovat opetussuunnitelma ja opettajan kiinnostus esimerkiksi nuotinluvun opettamiseen. Kokemukseni mukaan muutamia harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta oppilaat aloittavat soiton- ja nuotinluvun opiskelun koulussa ja opiskelevat näitä asioita vain koulussa. Mallin esittämät rikastuttavat toiminnot ovat harvoin läsnä koulun musiikin opetuksessa. Opiskelun laatu on lähinnä koulun musiikin opetuksen arkea.

McPhersonin (McPherson ym. 1997, 115–116) mallin esittämistä musiikin esitystavoista harjoitetun musiikin esittäminen liittyy suomalaisen koulun musiikin opetukseen siten, että musiikin oppitunneilla soitetaan samaa kappaletta useaan kertaan useilla musiikin oppitunneilla. Mallin esittämistä musiikin esitystavoista *prima vista* -soittaminen tapahtuu useimmiten siten, että opiskellaan instrumentille sovitettu musiikkiosuus johonkin musiikkikappaleeseen, esimerkiksi lauluun. Kokemukseni mukaan koulun musiikin opetuksessa on kuitenkin tavallista, että oppitunnilla soitetaan

tuttuja lauluja, jolloin soittaminen ei ole täysin prima vista -esitys, sillä oppilailla on olemassa auditiivinen havainto soitettavasta tehtävästä ennen tehtävän soittamista.

McPhersonin (McPherson ym. 1997, 116) mallin mukainen muistista soittaminen tapahtuu useimmiten vain silloin, kun harjoitellaan musiikkiesitys johonkin tilaisuuteen, kuten esimerkiksi koulun juhlaan. Tällöin tavoitteena on usein käytännön syistä, että esitys tapahtuisi ilman nuotteja. Omassa opetuksessani nokkahuilulla korvakuulolta soittaminen liittyi lähinnä kaikusoitto- ja mallisoittoharjoituksiin ja poikkesi siten jossain määrin mallin esittämästä korvakuulosoiton määritteestä. Improvisointia harjoitin jokaisen ryhmän kanssa ja muutaman kerran koko luokan tunnilla. Kaiken kaikkiaan improvisoinnin osuus opetuksessani jäi kuitenkin vähäiseksi.

3.3 Nuotinlukemisen eroja ja yhtymäkohtia tekstin lukemiseen

Bugaj ja Brenner (2011) korostavat, että nuotinlukeminen ja tekstinlukeminen muistuttavat toisiaan: sekä teksti että musiikki organisoidaan temporaalisesti ja molempiin liittyy äänenkorkeuksien frekvenssi. Sekä puhuttu kieli että musiikki syntyvät rajoitetusta äänten sarjasta joko sävelinä tai foneemeina, jotka poimitaan suuremmasta äänten mahdollisuuksien joukosta. Vaikka kieli ja musiikki välittävät erilaisia merkityksiä, aloittelevan kuuntelijan on löydettävä molemmat järjestelmät, ennen kuin hän pystyy havainnoimaan eri äänten kommunikatiivisen intention. (Bugaj & Brenner 2011, 98.)

Hansenin, Bernstorfin ja Stuberin (2007) mukaan nuotinlukemista ja tekstinlukemista yhdistää kolme keskeistä oppimisprosessia: *auditiivinen oppiminen*, jolla tarkoitetaan kykyä kuulla ja erotella ääniä, *symbolisen representaation oppiminen*, jolla tarkoitetaan kykyä käyttää symboleja tehokkaasti ja *koodauksen oppiminen*, jolla tarkoitetaan enkoodauksen (*encoding*) ja dekodauksen (*decoding*) järjestelmien oppimista merkitysten prosessoinnissa ja konstruomisessa. Nuotinlukemista ja tekstin lukemista yhdistäviä keskeisiä käsitteitä ovat fonologinen tietoisuus, foneeminen tietoisuus, ortografinen tietoisuus,

näkymän identifiointi, vihjetietoisuus, enkoodaus, dekodaus ja sujuvuus. (Hansen, Bernstorff & Stuber 2007, 4–9.)

Kielenkehityksen tutkimuksissa ajatellaan yleisesti, että siirtyminen puheesta kirjoitettuun kieleen on tärkeä solmukohta, jota nimitetään kielelliseksi tietoisuudeksi. Puhe on tie kirjoitettuun kieleen. Puhe on havainnollista ajattelua, kirjoitettu kieli on käsitteellistä ajattelua (Mäkinen 2002, 26–27). Lukemisen tärkeimmiksi elementeiksi tutkijat ovat määritelleet dekodauksen ja ymmärtämisen. Dekodaus tarkoittaa kirjoitetun koodin tulkintaa, jonka avulla kirjoitettu sana muunnetaan puhuttuun muotoon tunnistamista varten. Mattingly (1972, 134) tarkoittaa dekodauksella visuaalisten merkkien kääntämistä auditiivisiksi ja enkoodauksella auditiivisten merkkien (äänteiden) muuntamista kirjaimiksi.

Mäkisen (2002) mukaan fonologinen tietoisuus tarkoittaa auditiivista kykyä identifioida ja erottaa äänien ominaisuuksia sekä äänien tietoista käsittelemistä. Tietoisuus tulee esimerkiksi ilmi kyvyssä riimitellä, tunnistaa sanan alkukonsonantteja ja laskea sanan äänteitä puheesta. Kyky laskea puheen äänteitä viittaa kielen äännerakenteen eksplisiittiseen tietoisuuteen ja riimitelykyky kielen äännerakenteen intuitiiviseen tietoisuuteen. Fonologinen tietoisuus on myös kehittyvä taito. (Mäkinen 2002, 38–39.) Voidaan ajatella, että fonologinen tietoisuus, nimenomaan intuitiivinen, äännerakenteisiin liittyvä tietoisuus, on osa Karman (1997) määrittelemää auditiivista strukturointikykyä.

Hansen ym. (2007) esittävät, että fonologisen tietoisuuden lisäksi lukemistapahtumaa ohjaavat foneeminen tietoisuus, näkymän identifiointi ja vihjetietoisuus. Foneeminen tietoisuus liittyy kykyyn ymmärtää foneemeja eli kielen pienimpiä yksiköjä. Musiikissa foneeminen tietoisuus tarkoittaa muun muassa sitä, että laulaessaan henkilö kykenee esimerkiksi manipuloimaan vokaaleja erimittaisiksi tai artikuloimaan konsonantteja monin eri tavoin tehdäkseen musiikkiesityksestään musiikillisemmän. (Hansen ym. 2007, 8.)

Hansenin ym. (2007) mukaan näkymän identifiointi liittyy sanojen, nuottien ja muun musiikillisen sanaston välittömään ymmärtämiseen. Ortografinen tietoisuus

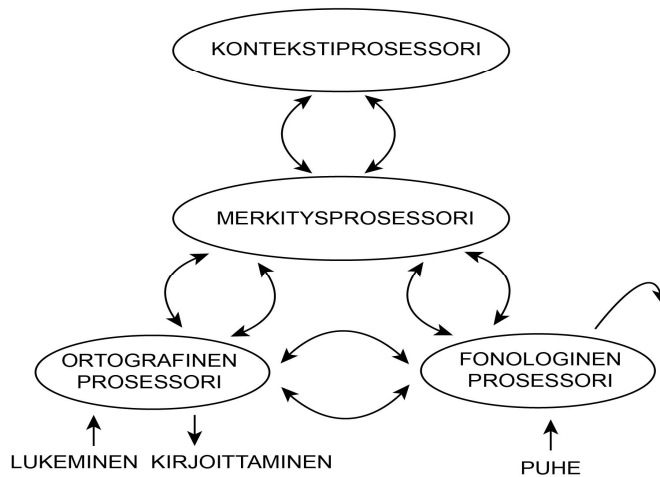
tarkoittaa kykyä ymmärtää kirjainten ja muiden symbolien käyttämistä kirjoitusjärjestelmässä. Musiikissa ortografinen tietoisuus liittyy notaationaliseen tietoisuuteen. Ortografinen järjestelmä on konventionaalinen merkkijärjestelmä, joka on sidoksissa kunkin kielen kirjoitustraditioon. Esimerkiksi perinteinen nuottikirjoitus on tyypillinen ortografinen järjestelmä, koska se on sidoksissa länsimaisen musiikin kirjoitustraditioon. (Hansen ym. 2007, 8.)

Hansen ym. (2007) esittävät, että vihjetietoisuus liittyy kykyyn kerätä sanan, musiikillisen fraasin, mielikuvan ympärillä olevaa informaatiota. Musiikissa vihjetietoisuus tarkoittaa muun muassa sitä, että henkilö osaa valita sopivia äänilähteitä kuvaamaan lauluja, kertomuksia, ideoita ja tunteita. Teksti kuulosta oikein luetulta silloin, kun lukemisessa otetaan huomioon syntaksiset, grafoniset ja semanttiset vihjeet. Musiikissa tämä ei tarkoita, että henkilön pitää kyetä tavoittamaan tarkka äänenkorkeus ja käyttämään tarkasti samaa rytmistä rakennetta. Riittää, että hän kykenee tavoittamaan melodian kontuurin, rytmisen metriikan ja fraasin pituuden. Sujuvat tekstinlukijat ja nuotinlukijat ovat henkilöitä, jotka kykenevät lukemaan tekstiä ja nuotteja nopeasti ja tarkasti. (Hansen ym. 2007, 9.)

Nuotinluvussa ja tekstinluvussa eräs olennainen piirre on päättely (esim. Sloboda 1976, 234). Slobodan (1978, 330) mukaan sujuva nuotinlukija ei lue nuotteja välttämättä yhtä kerrallaan, vaan tekee ennustuksia todennäköisimmästä sopivammasta jatkosta määrättyssä musiikillisessa muotokielessä. Sloboda (1978, 330) myös arvioi nuotinlukemisen tapahtuvan tavalla, joka on yhteneväinen hahmopsykologian periaatteiden kanssa. Samoin Bruner (1973, 14–25) ja Neisser (1982, 24–25) kuvaavat kognitiivisia prosesseja, joissa valitaan vihjeitä havainnoiduista rakenteista tai yksiköistä. Valintojen jälkeen vihjeet analysoidaan ja enkoodataan varastoon aikaisemman tiedon kanssa.

Dekoodausprosesseja kuvataan erilaisilla malleilla. Adamsin(1990) malli (Kuvio 4) koostuu ortografisesta prosessorista, merkitysprosessorista, kontekstiprosessorista ja fonologisesta prosessorista. Ortografinen prosessori sisältää kaikki yksittäisten kirjainten ymmärtämisyksiköt ja kirjaimia yhdistävät assosiaatiot. Adamsin mallissa

ainoastaan ortografinen prosessori vastaanottaa informaation kirjoitetusta tekstistä. Lukemistapahtumassa juuri ortografinen prosessori käynnistää järjestelmän. (Adams 1990, 137.)



Kuvio 4. Lukemisen ja kirjoittamisen vuorovaikuttelisen dekoodausprosessin malli (Adams 1990, 395)

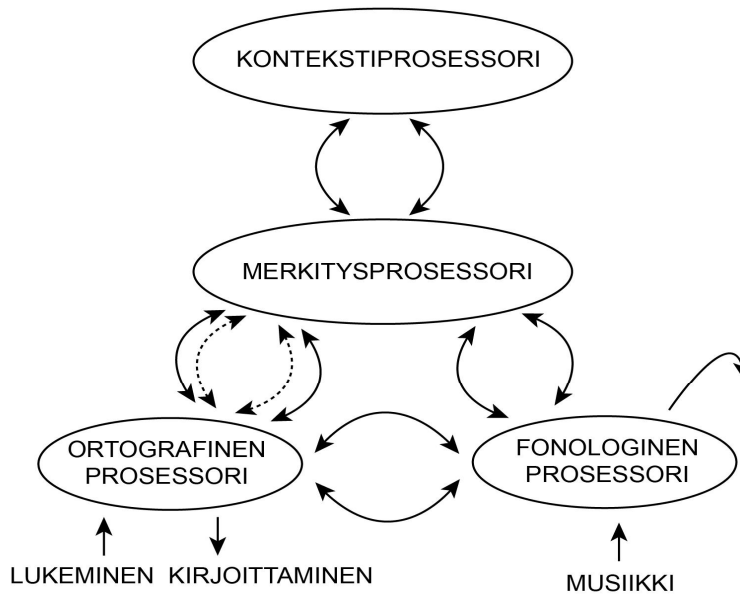
Kun kirjaimet alkavat saada sanan muodon, lähettää ortografinen prosessori signaalin merkitysprosessoriin. Merkitysprosessoriissa visuaalinen informaatio alkaa ratkaista itse itseään vähentäen visuaalisen informaation mahdollisia merkityksiä ja lähettää tiedon takaisin ortografiseen prosessoriin ilmoittaen, millaisia kirjainrakenteita tarvitaan. Merkitysprosessori myös auttaa lukijaa muodostamaan käsitteitä. (Adams 1990, 137.)

Kontekstiprosessorissa tapahtuu sanojen arviointi eli sen arviointi, ovatko luetut sanat kontekstuaalisesti sopivia vai epäselviä tai diffuuseja eli hajanaisia. Kontekstiprosessori konstruoi koherentin tulkinnan luettavasta tekstistä lähettäen merkitysprosessoriin arvion sanan yhteensopivuudesta odotettavaan jatkoon. Kontekstiprosessorin tehtävänä on myös etsiä sanalle vaihtoehtoisia merkityksiä. (Adams 1990, 138–140.)

Fonologinen prosessori prosessoi auditiivisen mielikuvan sanoista, tavuista ja foneemeista. Ortografisessa prosessorissa prosessoitavat kirjaimet saavat auditiivisen vastineen fonologisessa prosessorissa. Samoin kuin ortografinen prosessori myös fonologinen prosessori vastaanottaa järjestelmän ulkopuolelta informaatiota, joka on tässä tapauksessa puhe. Lisäksi fonologinen prosessori voidaan aktivoida ihmisen omasta tahdosta. Sen lisäksi, että osaamme puhua, pystymme myös synnyttämään mielikuvan puheesta omasta tahdostamme. Toisaalta lukemistapahtumassa aktivointi voi olla myös automaattista, varsinkin kun luettava teksti on tuttu. (Adams 1990, 157–159.)

Adamsin (1990) mallissa eri prosessorit ovat linkittyneinä toisiinsa siten, että fonologinen prosessori on linkittynyt sekä ortografiseen prosessoriin että merkitysprosessoriin. Vastaavasti ortografinen prosessori on myös linkittynyt molempiin suuntiin eli merkitysprosessoriin ja fonologiseen prosessoriin. Kontekstiprosessori on puolestaan linkittynyt molempiin suuntiin merkitysprosessorin kanssa. Adams pitää tärkeänä, että ennen kaikkea ortografisen-, merkitys- ja fonologisen prosessorin muodostama kehämäinen yhteys takaa, että kaikki kolme prosessoria työskentelevät samanaikaisesti saman asian yhteydessä. (Adams 1990, 158.)

Koska musiikin symbolijärjestelmän opiskelussa on samanlaisia piirteitä kuin tekstin lukemisen opiskelussa, sovellan Adamsin (1990) esittämää mallia nuotinlukuprosessin kuvaamiseen (Kuvio 5).



Kuvio 5. Adamsin (1990) mallin sovellus nuotinlukemisen kuvaukseen

Nuotinlukemisessa visuaalinen ärsyke, nuottikirjoitus, prosessoidaan ortografisessa prosessorissa, joka sisältää yksittäisten nuottien ymmärtämysyksiköt ja nuotteja yhdistävät assosiaatiot. Ortografinen prosessori on sisällöltään samantyyppinen kuin Wolfin (1976) esittämä sensorinen rekisteri, joka Wolfin mukaan sisältää muun muassa visuaalisen, auditiivisen ja kinesteettisen mielikuvan. Visuaalinen mielikuva tarkoittaa, että henkilö näkee nuotit esimerkiksi pianon koskettimina, auditiivinen tarkoittaa, että henkilö prosessoi nuottikirjoituksen perusteella soitettavan kappaleen. Kinesteettinen mielikuva tarkoittaa, että henkilö tuntee esimerkiksi pianon mustien ja valkoisten koskettimien sijainnin, intervallien ambitukset ja niin edelleen. (Wolf 1976, 159.)

Nuotinlukemiseen soveltamassani Adamsin (1990) mallissa (Kuvio 5) ortografinen prosessori on moniulotteinen, monenlaisten tapahtumien näyttämö, sillä sen lisäksi, että nuotinlukeminen voi tapahtua auditiivisena mielikuvana, tavallisimmin nuotinlukeminen operationalisoidaan soittamalla. Siten musiikissa ortografinen prosessori sisältää enemmän muuttujia kuin tekstinlukemisessa. Joka tapauksessa samoin kuin tekstin lukemisessa myös nuotinlukemisessa ortografinen prosessori lähettää signaalin merkitysprosessoriin. Signaali on musiikillinen ääni.

Merkitysprosessorissa tapahtuu informaation suodattaminen, nuotinluku tarkentuu ja visuaalisen informaation mahdolliset merkitykset vähenevät. Ortografinen prosessori saa siten tiedon mahdollisista vaihtoehtoisista notaatorakenteista. Esimerkiksi jos melodia rakentuu yksiviivaisella oktaavialueella sävelistä g, a, h ja on tyypillinen koulun musiikkitunneilla soitettava melodia, olisi epätodennäköistä, että seuraava sävel olisi esimerkiksi yksiviivaisen oktaavialan es-sävel.

Kielellistä kehittymistä koskevissa tutkimuksissa fonologinen tietoisuus määritellään myös kirjain-äännevastaavuuden oivaltamiseksi (Mäkinen 2002, 39). Voidaan ajatella, että myös nuotinlukemisessa on kyse nuotti-äännevastaavuuden oivaltamisesta. Toisaalta, jos fonologisella tietoisuudella on yhtymäkohtia auditiiviseen strukturointikykyyn (Karma 1997), on mahdollista, että kehittynyt auditiivinen strukturointikyky auttaa nuotinlukemista. Kaiken kaikkiaan fonologisen prosessorin rooli nuotinlukemisessa vaatii kuitenkin perustavanlaatuisia lisäselvityksiä.

Nuotinlukemiseen soveltamassani Adamsin (1990) mallissa (Kuvio 5) kontekstiprosessori tarkistaa ortografisen prosessorin, fonologisen prosessorin ja merkitysprosessorin yhteistyönä syntyneen informaation ilmoittaen, millaiset rakenteet ovat sopivia jatkoon. Kontekstiprosessorin avulla soittaja voi tarkistaa, onko soitettavassa tehtävässä tuttuja elementtejä, jotka mahdollisesti auttaisivat soittajaa prosessissa. Toisin sanoen kontekstiprosessorin tehtävänä on tarkistaa informaation tyyllinen uskottavuus eli sopiiko informaatio tyyllisesti olemassa olevaan aikaisempaan informaatioon. On myös mahdollista, että kontekstiprosessori ilmoittaa vaihtoehtoisia tyyliin sopivia ratkaisuja.

Kontekstiprosessorin ja ortografisen, fonologisen ja merkitysprosessorin välinen yhteistyö on samansuuntainen kuin Wolfin (1976) mallin sensorisen rekisterin ja kestonmuistin välinen yhteistyö. Wolf esittää, että sensoriseen rekisteriin varastoitu informaatio pyrkii etsimään kestonmuistiin varastoituja samanlaisia elementtejä. Esimerkiksi, jos soittaja on hyvin perillä jonkun säveltäjän sävelkielestä, sävellystyylistä, hän voi soittaa kohtuullisen hyvin prima vistana kyseisen säveltäjän

jonkin toisen teoksen. Tällöin on mahdollista, että soittaja itse asiassa soittaa jotain sellaista, jota on harjoitellut toisessa kontekstissa. (Wolf 1976, 160.)

Pick, Unze, Metz ja Richardson (1982) kuitenkin korostavat, että nuotinlukemisen ja tekstinlukemisen välillä on myös eroja, vaikka nuottikirjoituksella ja kirjoitetulla tekstillä on samanlaisia rakenteita, joita käytetään lukemistapahtumassa. Esimerkiksi järjestelmien elementit eroavat toisistaan: Kirjaimilla on useita erottavia piirteitä, ja useimmilla lapsilla on verrattain vähän vaikeuksia erottaa kirjaimia toisistaan. Nuotteilla on sitä vastoin vähän erottelevia piirteitä; samannäköiset nuotit eroavat perustavanlaatuisesti ainoastaan viivaston vertikaalisessa dimensiossa, jolla voidaan kuvata erikorkuisia ääniä. Useilla instrumenteilla on myös spatiaalinen yhteys äänenkorkeuteen. Esimerkiksi kosketinsoittimien vasen-oikea-dimensio vastaa viivaston suhteellista äänenkorkeutta. Sitä vastoin kirjaimilla ja kirjaimia vastaavilla äänneillä ei ole samanlaista suhdetta. (Pick, Unze, Metz & Richardson 1982, 34.)

3.4 Yhteenveto

Lehmann ja Davidson (2006) korostavat, että nuotinlukemista on tutkittava eksperttien, ei noviisien avulla. He perustelevat väitettään seuraavasti:

1. Eksperteillä on jo hallinnassa ne kognitiiviset ja psykomotoriset valmiudet, joita noviisit ovat vasta opiskelemassa. Sen vuoksi eksperttien avulla on mahdollista saada parempi käsitys siitä, mihin noviisien musiikillinen kehittyminen on suuntautunut.
2. Ekspertit kykenevät selittämään verbaalisesti, mitä esityksen aikana tapahtuu, kun taas noviisit voivat yllättyä siitä, että he ylipäättänsä kykenevät suoriutumaan annetusta tehtävästä.
3. On myös osoitettu, että eksperttien esitykset eivät ole niin helposti muuttuvia eivätkä ne ole alttiita ulkopuolisten olosuhteiden vaikutuksille kuten noviisien kohdalla on usein mahdollista. (Lehmann & Davidson 2006, 229.)

Toisaalta Lehmann ja Davidson (2006) huomauttavat, että eksperttien tutkimisella saatua tietoa ei ole välttämättä helppo yleistää populaatiosta toiseen. Sen vuoksi tarvitaan tutkimuksia eritasoisista esityksistä. (Lehmann & Davidson 2006, 229.)

Tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään nuotinlukemista alakoulun kolmannella luokalla ryhmäoppimistilanteissa. Tehtävä on haasteellinen, sillä myös Walkerin (1992) mukaan nuotinlukemista on tutkittava eksperttien, ei noviisien avulla:

On todennäköistä, että data, joka on kerätty yleisestä populaatiosta, ilman edellä mainittujen muusikoiden – – kokemuksien tasoa, on samanlainen data, kuin jos kerätään tutkimusdataa lukemaan oppimisesta lukutaidottomilta henkilöiltä.¹ (kirj. suom., Walker 1992, 349.)

Edellä esitellyt mallit, tekstin lukemisessa Adamsin (1990) malli, nuotinlukemisessa Wolfin (1976) malli, musiikkiesityksessä niin sanottu triangelimalli (Ericsson 1997; Lehmann & Ericsson 1997) ja McPhersonin teoreettinen malli (McPherson ym.1997) kuvaavat lukemista ja musiikin esittämistä kognitiivisesta ja psykomotorisesta näkökulmasta. Käsitökseni on kuitenkin, että pelkästään kognitiivisten ja psykomotoristen prosessien tutkiminen peruskoulun nuotinlukemisen opetuksen ja oppimisen prosessien ymmärtämiseksi ei välttämättä riitä.

Kognitiivisen lähtökohdan sijaan tässä tutkimuksessa lähtökohtana on bahtinilainen käsitys siitä, että ihmiset elävät toisten ihmisten sanojen maailmassa. Jokainen yksilö muodostaa maailmansa dialogisessa suhteessa muiden ihmisten kanssa konstruoiden sosiaalista maailmaansa monipuolisina ja moniäänisinä todellisuuksina, jotka ovat situoituneina kulttuuriin. Marková, Linell, Grossen ja Salazar Orvig (2007, 8)

¹ The likelihood is that data from the general population without the levels of experience of the musicians mentioned (Yehudi Menuhin - -) are likely to be as skewed as data would be from studies of language acquisition among semi-or nonliterate humans in nonliterate societies. (Walker 1992, 349.)

korostavat, että symbolijärjestelmillä, teksteillä, taideteoksilla ja historian tulkinnoilla on dialogisia ominaisuuksia. Juuri sen vuoksi nuotinlukemiseen liittyviä prosesseja on tarpeen tutkia myös ottamalla huomioon niiden sosiaalinen ulottuvuus. Käsitäkseni on, että dialoginen näkökulma tuo Pritchardin ja Woollardin (2010, 20) kaipaamaa sosiaalista ulottuvuutta nuotinlukemisen tutkimiseen.

4 NUOTINLUKEMINEN DIALOGIN NÄKÖKULMASTA

4.1 Sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli nuotinlukemisen opiskelussa

Tänä päivänä korostetaan enenevässä määrin sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien merkitystä oppimisprosessissa. Esimerkiksi Westerlundin (2002, 227) mukaan musiikkikasvatuksen filosofiassa on otettu huomioon musiikillinen konteksti, mutta sosiaalinen vuorovaikutus, sen rooli oppimisen laadussa ja toisaalta opettamisen lähtökohtana, on kuulunut ei-musiikillisiin epärelevantteihin tekijöihin 1990-luvun puoliväliin saakka. Muun muassa Heikinheimo (2009) tarkastelee sosiokulttuurisesta näkökulmasta instrumenttiopetuksessa esiin nousevia vuorovaikutusprosesseja. Heikinheimon mukaan instrumenttiopetuksessa sekä opettaminen että oppiminen ovat kietoutuneet kahdenlaiseen musiikilliseen interaktioon. Ensinnäkin musiikillinen interaktio liittyy musiikilliseen materiaaliin ja sen tuottamisprosessiin. Toiseksi musiikillinen interaktio tapahtuu kahden tai useamman henkilön välillä, yhdessä soittavien muusikoiden välisenä ja muusikoiden sekä yleisön välillä. Toisin sanoen musiikillisen ilmaisun sosiaalinen merkitys ja esittämisen sosiaalinen tietoisuus tai sosiaalinen paine konstruoivat odotuksia tai jännitteitä, jotka itse asiassa kuuluvat sellaisiin tilanteisiin. Heikinheimo väittää, että kulttuuri on erottamaton osa inhimillistä kehitystä. Hän korostaa, että instrumenttioppitunnilla dialogi tarjoaa mahdollisuuden luovaan musiikilliseen ja pedagogiseen osallistumiseen. Heikinheimo myös muistuttaa, että oppitunnin musiikillinen ja pedagoginen ongelmanratkaisu on myös avoin vastakkaisille näkemyksille ja erilaisille valinnoille, jopa sellaisille valinnoille, jotka haastavat opettajan auktoriteetin. (Heikinheimo 2009, 51, 54–55.)

Miell, MacDonald ja Hargreaves (2005) ehdottavatkin, että musiikillisessa kommunikaatiossa kolme määräävää tekijää ovat 1) musiikin ominaispiirteet, 2) musiikkita-
pahtumassa mukana olevat ihmiset ja 3) tilanne, jossa musiikillinen kommunikaatio tapahtuu. Musiikin ominaispiirteitä ovat muun muassa musiikin tuttuus, monimutkai-

suus, prototyyppisyys ja millaisessa kontekstissa musiikki esitetään, onko kyseessä esimerkiksi äänite vai live-esitys. (Miell, MacDonald & Hargreaves 2005, 6.)

Koska tutkimukseni lähtökohtana on bahtinilainen käsitys siitä, että ihmiset elävät toisten ihmisten sanojen maailmassa ja koska tutkimukseni tavoitteena on tutkia no-viisien nuotinlukemista ryhmäoppimistilanteissa, tutkimukseni teoreettinen viitekehys nojaa Brunerin (1996) esittämään kulttuuripsykologiseen lähestymistapaan. Brunerin (1980, 1986, 1990, 1996) oppimiskäsityksen painopiste on siirtynyt Piaget- vaikutteisesta oppimiskäsityksestä vygotskylaiseen sosiokulttuuriseen suuntaukseen. Bruner (1980) kirjoittaa:

Näen kulttuurin evoluution tuotteena, joka kerran ilmaannuttuaan muuttaa ihmisen biologisen statuksen peruuttamattomasti ja tekee darwinilaisten periaatteiden soveltamisen vääräksi ja harhaanjohtavaksi. Biologiset tosiasiat rajoittavat, mitä kulttuuri voi olla, mutta kulttuurilla on omat lakinsa. Tässä mielessä olen aina havainnut olevani myötämielinen sellaisia erilaisia kulttuureja kohtaan, joita edustavat Vygotskyn marxismi ja De Saussuren strukturalismi.² (kirj.suom., Bruner 1980, 147.)

Teoksessaan ”The culture of education” Bruner (1996) pohtii koulutusta ja kasvatus- ta kulttuurisen näkemyksensä valossa. Kasvatus on Brunerille (1996) laajempi käsi- te kuin opetus, sillä hänen mukaansa kasvatusta ei voi rajoittaa pelkästään luokka- huoneisiin tai kouluihin, vaan kasvatusta voi tapahtua esimerkiksi päivällispöydässä. Bruner (1996) korostaa kasvatuksen ja kulttuurin välistä yhteyttä, sillä Brunerin mu- kaan kasvatus on sen funktio, miten kulttuuri ja sen tavoitteet käsitetään, mitä sen

² I see culture as a product of evolution, which once emerged, changes the biological status of man irreversibly and makes the application of Darwinian principles false and misleading. Biological factors constrain what culture can be, but culture has laws of its own. In this respect, I have always found myself sympathetic to such diverse “culture-isms” as Vygotsky’s Marxism and De Saussure’s structuralism. (Bruner 1980, 147.)

väitetään olevan. Bruner (1996) toteaa myös, että kulttuuri muokkaa mieltä, se varustaa meidät työkaluilla, joiden avulla konstruoiimme maailmojemme lisäksi käsitystä itsestämme ja kyvyistämme. (Bruner 1996, x–ix.)

Bruner (1996) huomauttaa, että ihmisten mentaalisten toimintojen ymmärtämiseksi on otettava huomioon myös kulttuuriset asetelmat ja kulttuurin resurssit, koska ne antavat mielelle sen muodon ja laajuuden. Bruner korostaa erityisesti, että inhimillinen mentaalinen toiminta ei ole solistinen eikä sitä johdeta itsekseen, vaikka se tapahtuisi jonkun pään sisässä. (Bruner 1996, xi.)

Brunerin (1996) mukaan keskustelu oppilastoverien tai muitten diskurssiin osallistuvien, edistyneempien henkilöiden kanssa on oppilaille vahva keino lisätä ymmärrystään sekä opetettavasta asiasta että toisten osallistujien ajattelusta ja puheesta. Bruner korostaa puheen merkitystä yhteistoiminnallisessa oppimisessä, sillä Brunerin mukaan toimiva mieli ei ole ainoastaan aktiivinen luonnostaan, vaan se pyrkii dialogiin ja diskurssiin toisten aktiivisten mielten kanssa. (Bruner 1996, 93.)

Musiikkikasvatuksessa Barrett (2011, 3) esittää, että mieltä ja kognitiota ei voida erottaa kulttuurista, kontekstista, arvoista, uskomuksista ja kulttuurisesti välittyneestä identiteetistä. Hän korostaa, että kulttuuripsykologisesta näkökulmasta tarkasteltaessa jopa yksittäinen tapahtuma voidaan tulkita monin eri tavoin riippuen erilaisista kulttuurisista konteksteista, joihin tapahtuma sijoittuu. Barrettin (2011) mukaan kulttuuripsykologinen lähestymistapa musiikin opetukseen tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella syvemmin musiikin opetuksen käytänteitä, jotta ymmärrettäisiin kulttuurin rooli lasten musiikillisessa oppimisessä ja ajattelussa. Barrett (2011, 5) kuvaa kulttuuripsykologisen agendan sellaiseksi, jossa etsitään keinoja valaista erilaisia tapoja, joissa kulttuuriset käytännöt, merkitykset ja inhimillinen toiminta ovat yhteydessä toisiinsa ja vahvistavat sekä ylläpitävät toisiaan.

Myös Wiggins (2011) korostaa, että oppiminen on pääasiassa interaktiivinen, sosiaalinen prosessi, jossa oppimisprosessiin liittyvät neuvottelut osallistujien kesken. Oppiminen tapahtuu usein yhteisöissä, esimerkiksi luokkahuoneissa, joille on ominaista määrätynlaiset fyysiset asetelmat, jotka puolestaan voivat vaikuttaa interakti-

on luonteeseen, osallistujien aikomuksiin ja tarkoituksiin. (Wiggins 2011, 89.)

Wiggins (2011, 93) pohtii Brunerin (1966; Wood, Bruner & Ross 1976) esittelemää *scaffolding*-metaforaa kuvatessaan opettajan työtä, joka on intentionaalinen osa formaalista oppimiskokemusta. Wood, Bruner ja Ross (1976) huomauttavat, että oppilaitten oppimisvalmius ei ole lineaarista. He ovat identifioineet oppimiskehitykseen sisältyvän ristiriidan: on kyettävä ymmärtämään jotakin, jotta sen voisi oppia, mutta toisaalta kuinka voidaan oppia, jos ei ymmärretä opittavaa asiaa. Siten voidaan hallita oppimiseen tarvittava struktuuri ennen kuin opittava asia voidaan sisäistää, mutta toisaalta on kyettävä sisäistämään opittava asia, jotta voitaisiin omaksua oppimiseen tarvittava struktuuri. (Wood, Bruner & Ross 1976, 90.) Vygotskyn (1982) mukaan tämä ristiriidan ratkaisu liittyy oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen.

Wood, Bruner ja Ross (1976) korostavat, että yhteisön kokeneen jäsenen (opettaja) tehtävänä on varustaa rakennustelineet (*scaffolding*) eli oppimista tukeva järjestelmä, jonka avulla oppija voi tulla enenevässä määrin itsenäiseksi ja jonka avulla oppija voi omaksua enenevässä määrin vastuullisuutta oppimistilanteessa. Tässä vuorovaikutuksessa keskeinen elementti, joka määrittää tämän "rakennustelineen" luonteen, on opettajan tietoisuus oppilaan oppimisprosessin vaiheesta. "Rakennustelineiden pystyttäminen" on tärkeä oppimista edistävä toimenpide, koska ratkaisun ymmärtämistä täytyy edeltää produktio. Lapsi ei kykene ratkaisemaan ongelmaa, johon hänellä ei ole mitään skeemaa, eikä lapsi kykene kehittämään skeemaa johonkin, josta hänellä ei ole mitään kokemusta. (Wood, Bruner & Ross 1976, 98.)

Wigginsin (2011, 94) käyttämä *scaffolding*-metafora sisältää Stonen (1993) ehdotuksen *scaffolding*-metaforasta. Stonen mukaan *scaffolding* on opetus- tai oppimistapahtuman hienorakeinen ilmiö, joka sisältää sarjan sosiaalisia ja dynaamisia rakenteita. Tämä tarkoittaa, että opetus- tai oppimistapahtumassa ei ole havaittavissa asymmetrisiä rakenteita, jossa passiivinen oppija prosessoisi opiskeltavaa tehtävää. (Stone 1993, 180.) Wiggins liittää *scaffolding*-metaforaansa myös Rogoffin (2003, 285) mielikuvan vastavuoroisuudesta, jossa oppija ottaa enemmän aloitteita ja vastuuta.

Hultberg (2011) korostaa merkin, symbolin ja artefaktin välistä monimutkaista suhdetta. Juuri tästä monimutkaisesta suhteesta johtuen merkkiä, symbolia ja artefaktia on tarkasteltava mieluummin interaktiossa kuin erillään toisistaan. Tällöin korostuu myös oppimisen ja kehittymisen sosiaalinen alkuperä. Interaktiossa oppilaitten oppimiselle on erityisen tärkeä se, millä tavoin ja millaisia kulttuurisia työkaluja opettaja käyttää opetuksessaan. Kulttuuripsykologisen näkökulman mukaan kulttuuriset työkalut toimivat todellisen maailman välittäjinä, ja näin ollen niillä on vahva vaikutus yksilöitten ajatteluihin ja toimintoihin ja ne edistävät heidän kehittymistään. Kulttuuristen työkalujen monimutkainen vaikutus on ilmeinen. Instrumentit ovat sekä artefakteja että työkaluja, kun taas musiikkiteokset ovat artefakteja, jotka voivat toimia työkaluina tukien yksilöitten musiikillista kehittymistä. (Hultberg 2011, 116–117.)

Musiikin opetustapahtuma on kokemukseni mukaan niin moniulotteinen, että osallistujien erilaiset valmiudet saattavat parhaimmissa tapauksissa edistää yksittäisen oppijan oppimista. Pahimmissa tapauksissa osallistujien erilaiset valmiudet saattavat lannistaa yksittäisen oppijan. Sen vuoksi onnistuneen oppimisprosessin edellytys on opettajan ja oppilaiden välinen turvallinen ja kannustava vuorovaikutus.

4.2 Luokkahuoneinteraktio

Tutkimustehtävänäni on vastata kysymykseen: Mitä nuotinlukemisen interaktiivisessa prosessissa tapahtuu ryhmäoppimistilanteessa? Tutkimukseni tavoitteena on löytää vastauksia asettamaani kysymykseen luokkahuoneopetuksen yhteydessä tehtävällä tutkimuksella.

Interaktio on tavallisesti ymmärretty vuorovaikutukseksi. Jauhaisen ja Eskolan (1994) mukaan vuorovaikutus on dynaaminen ja tilannesidonnainen prosessi, jossa yksilöiden omat, kokemuksiin, tavoitteisiin ja kulttuurisiin merkityksiin sidotut havainnot saavat aikaan vuorovaikutustekoja. Näitä ovat esimerkiksi sanalliset ilmaukset, vaitiolo, eleet ja ilmeet, jotka toimivat tietyn tarkoituksellisen toiminnan toteuttajina. Havaintojen avulla on mahdollista saada yhteisten tulkintojen tekemiseen tarvittavaa tietoa, joka taas johtaa yhteistoimintaan kunkin yksilön antaman panoksen

kautta.(Jauhiainen & Eskola 1994, 69–77.) Kansanen (2004, 38) näkee vuorovaikutus-termin ongelmalliseksi ja puhuu sen sijaan interaktiosta keskinäistoimintana.

Interaktion tutkimuksessa on olemassa kahdenlaista lähestymistapaa (Marková 1997; Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007; Peräkylä 2004). Marková (1990a) kirjoittaa, että ensimmäinen näkemys lähtee oletuksesta, että merkitys on yksilöllinen prosessi ja johdettavissa yksilön kontribuutiosta. Tämän näkemyksen mukaan yksilöllinen subjekti on aloitteentekijä toiminnassa, joka sisältää intentioita, joita muiden osallistujien on tulkittava. Tutkimuksissa analysoidaan verbaalisia interaktion muotoja, esimerkiksi lausumia tai puhetekoja. Interaktio muodostuu silloin yksilön toimintojen tuloksena. (Marková 1990a, 136.)

Marková (1990a) jatkaa, että toisen lähestymistavan mukaan merkitys syntyy interaktion tuloksena. Näkemys on johdettavissa G.H. Meadin traditioon ja hänen huomioonsa ”symbolisten muotojen keskusteluun” (Mead 1934/1967). Tämän näkemyksen mukaan merkitys konstruoidaan kolmivaiheisessa prosessissa: puhujan A vuoron merkitystä ei anneta ulkopuolelta, vaan merkitys konstruoidaan puheen kohteena olevan B:n tulkinnasta ja A:n reaktiosta B:n tulkintaan. Siitä seuraa, että juuri kolmas vuoro konstruoi retrospektiivisesti A:n aloitusvuoron merkityksen. Kolme vuoroa muodostaa minimianalyysiyksikön, joka vaaditaan merkityksen konstruoimiseen. (Marková 1990a, 140.) Grossen (2009, 271) kuitenkin huomauttaa, että jäljellä on vielä kysymys, kuinka yksilöt voivat omaksua ja sisäistää kompetensseja, tiedon rakenteita, jotka on konstruoitu interaktiossa.

Käsityksellä interaktion roolista merkityksen muodostamisessa on yhtymäkohtia Bahtinin (1981) näkemykseen sisäisestä dialogismista, joka korostaa kielen osoittavaa ominaispiirrettä: ”Jokainen sana on osoitettu vastausta kohti, eikä sana pysty pakenemaan vastaussanan syvällistä vaikutusta, jota sana ennakoii” (kirj. suom., Bahtin 1981, 280).³ Bahtinin (1981, 280) mukaan jokainen lausuma on vastaus edel-

³ Every word is directed toward an answer and cannot escape the profound influence of the answering word that it anticipates

tävään diskurssiin niin, että jopa kysymys, joka rikkoo hiljaisuuden, on vastaus edeltävään vastaukseen. Tämän vuoksi otan analyysissäni huomioon yksittäisten lausumien analyysien lisäksi lausumien kommunikatiivisia seuraantoja.

Grossen (2009) myös huomauttaa, että interaktion tutkimuksessa metodologisten työkalujen kehittäminen on haasteellista, sillä esimerkiksi verbaalisten interaktioiden analyysissä on otettava huomioon sanojen polyseeminen ominaisuus. On siis otettava huomioon se, että sanat ja lausumat saavat merkityksensä määrättyissä konteksteissa ja diskurssin dynamiikasta. Jos valitaan määrätty metodi aineiston koodaamisessa, on koodattava koko korpus koherentilla tavalla. Koherenttiuden voi rikkoa kuitenkin sanojen polysemia. (Grossen 2009, 272–273.)

Barnes ja Todd (1977;1995) tarkastelevat luokkahuoneinteraktiota neljän funktionaalisen komponentin näkökulmasta:

INTERAKTIO

Taso 1 Diskursiiviset siirrot

(Discourse moves)

Taso 2 Sosiaaliset taidot

(Social skills)

KOGNITIO

Loogiset prosessit

(Logical process)

Kognitiiviset strategiat

(Cognitive strategies)

Nämä neljä funktionaalista komponenttia muodostavat interaktiotapahtuman kehykset, joita Barnes ja Todd (1977, 1995) nimittävät 1) sisältökehyyksi (*Content Frame*) ja 2) interaktiokehyyksi (*Interaction Frame*). Sisältökehyyksellä Barnes ja Todd tarkoittavat implisiittisiä odotuksia sisällöstä, josta osallistujat keskustelevat, ja interaktiokehyyksellä he tarkoittavat osallistujien välisiä suhteita ja kommunikatiivista käyttäytymistä. Sekä sisältökehyyksellä että interaktiokehyyksellä voivat olla vahvoja tai heikkoja. Näin ollen Barnesin ja Toddin (1977,1995) mukaan jokainen keskustelun lausuma kantaa mukanaan sisältökehyyksen, joka tarjoaa tulkinnan käsiteltävästä asiasta ja interaktiokehyyksen, joka tarjoaa tulkinnan sosiaalisista suhteista, jotka muovaavat interaktiota. (Barnes & Todd 1977, 19–21, 101–109; 1995, 145–147.)

Myös Linell (2009) tarkastelee interaktiota ja diskurssin sisältöä kahtena toisistaan riippuvaisena aspektina. Barnesin ja Toddin (1977,1995) interaktiokehyyttä vastaa Linellillä ”interaktiivinen situaatio” (*interactive situation*) ja sisältökehyyttä ”diskursiivinen universumi” (*discursive universe*). Diskursiivinen universumi on myös situoitunut, ja se voi olla todellinen, fiktiivinen tai hypoteettinen. (Linell 2009, 98.)

Cohenin (1994) mukaan pienessä oppilasryhmässä tapahtuva interaktio on erilainen kuin perinteisessä koko luokan opetuksessa, suuressa oppilasryhmässä tapahtuva interaktio, jossa on tavallista, että opettaja kontrolloi interaktion sisältöä esimerkiksi jakamalla puheenvuoroja. Jos oppilaille annetaan mahdollisuus vastuullisesti keskustella ja neuvotella opetettavasta asiasta, oppilaille on mahdollisuus arvioida kommunikaation laatua. Siitä seuraa, että pienessä oppilasryhmässä, jossa oppilaille on mahdollisuus erilaisiin mielipiteisiin, määritelmiin ja tulkintoihin, interaktio on yleensä monimutkainen ja dynaaminen luonteeltaan (ks. myös Hicks 1995; Maybin 1991).

Musiikinopettajana olen kohdannut musiikkitunneilla tilanteita, esimerkiksi nuotinlukemiseen liittyviä kysymyksiä, jotka ovat jääneet avoimiksi. Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää oppilaan nuotinlukemiseen liittyviä prosesseja sellaisina kuin ne koetaan interaktioprosessissa. Interaktiotutkimus ei kuitenkaan välttämättä riitä tähän. Käsitelmäni on, että dialoginen lähestymistapa voi antaa tarkemman kuvan oppilaitten nuotinlukemisprosesseista.

4.3 Dialogi

Vaikka interaktiota voidaan tarkastella dialogin sisällä olevana rakenteena, interaktio ei ole sama asia kuin dialogi. Grossen (2009) muun muassa korostaa, että ”dialogisuus” ei ole synonyymi ”interaktiivisuudelle”, sillä dialogisuuden teoreettinen mielenkiinto on tavoittaa tilanteiden heterogeenisyys, niiden ”tiheys” tai niiden monikerroksisuus (Grossen 2009, 267).

Marková ym. (2007) mukaan kapeasti ja tarkasti määritetyllä dialogilla ymmärretään kahden tai useamman osallistujan kasvokkain tapahtuvaa interaktiota, symbolista kommunikointia. Symbolinen kommunikointi tarkoittaa puhuttua kieltä ja/tai ruumiillista kommunikointia. Osallistujat ovat samanaikaisesti toistensa välittömässä läheisyydessä. Interaktio voi tapahtua myös erilaisilla artefakteilla, kuten esimerkiksi kirjoitetuilla viesteillä, kuvilla, tietokoneen välityksellä, erityisesti jos nämä ovat interaktiivisia luonteeltaan tai tapahtuvat reaaliajassa. Dialogi on historiallisesti ja kulttuurisesti situoitunut. Yksilöt ja ryhmät voivat olla myös sisäisessä dialogissa keskenään tai poissaolevien yksilöitten kanssa. (Marková ym. 2007, 24.)

Dialogista voidaan puhua myös kuvaannollisessa mielessä ennemminkin ideoitten kuin ihmisten välisenä, ja sitä kautta dialogi voi olla abstrakti. Esimerkiksi erilaisten kulttuurien välillä tai erilaisten ajatustapojen välillä voi olla dialogi (Linell 1998; Luckman 1990; Marková 1990b, 2006; Marková ym. 2007). Graumann (1990) tuo esille, että termi dialogi tulee kreikankielisestä sanasta *dialegesthai*, joka on kantasana termille *dialogos*. *Dialogos* tarkoittaa, että vaikka keskustelijat ovat lähtökohtaisesti erilaiset, he saavuttavat jotain, joka on heidän välissään. Se on metafora liik-

kumisesta kahdesta tai useammasta asemasta kohti yhteistä paikkaa. (Graumann 1990,106.)

Dialogia voidaan tarkastella myös kollektiivisen toiminnan ja yksilöllisten toimintojen interaktiona. Castanheiran, Greenin ja Yeagarin (2009) mukaan yksilöt sisällyttävät itsensä yhteisöön silloin, kun he ottavat – tai eivät ota – niitä mahdollisuuksia, joita muut heille tarjoavat. Tämä osoittaa relevanssin, joka yhdistää kollektiivisen ja yksilöllisen aktiviteetin. Toisin sanoen kollektiivisille toiminnoille saadaan merkitys yksilöllisten näkemysten valossa ja toisin päin. (Castanheira ym.2009, 151.) Grossen (2009) huomauttaakin, että kollektiivisten ja yksilöllisten toimintojen yhdistäminen on yksi tärkeimmistä sosio-kulttuuristen ja muiden psykososiaalisten teorioiden tavoitteista. Se on myös kaikkein vaikeimmin saavutettavissa. Itse asiassa se tarkoittaa, että kollektiivisten ja yksilöllisten toimintojen yhdistämisessä otetaan huomioon ihmisen dialoginen luonne tai ihmisen dialogisuus. (Grossen 2009, 266.)

Bahtinin (1981) ja Vygotskyn (1978) näkemysten mukaisesti dialogisessa asennoitumisessa tarkastellaan intrasubjektiivisiä ja intersubjektiivisiä prosesseja perustavanlaatuisesti toisiinsa kietoutuneina ja yritetään välttää interaktionaalista yksinkertaistamista. Castanheira ym. (2009, 147) kutsuvat tällaista dialogista asennoitumista intertekstuaalisuudeksi ja interkontekstuaalisuudeksi, Mäkitalo, Jacobsson ja Säljö (2009, 7) heteroglossiaksi ja genreksi. Intrasubjektiivisuus, intersubjektiivisuus, intertekstuaalisuus, interkontekstuaalisuus, heteroglossia ja genre viittaavat tilanteen spatiaaliseen ja temporaaliseen dialogisuuteen. Grossen (2009) korostaa, että missä tahansa sosiaalisessa tilanteessa on siten spatiaalinen ja temporaalinen heterogeenisyys. Dialogisuudessa on siten kyse jokaisessa tilanteessa dialogiin osallistujan tässä ja nyt – samoin kuin siellä ja silloin – tilanteesta. (Grossen 2009, 266.)

Grossen (2009) huomauttaa, että tutkittaessa dialogia voidaan myös kysyä mitä ja missä observoidaan. Todellisuudessa yksi seuraamus tilanteen dialogisuuden ideasta on, että tarkastelun fokusta ei voida rajoittaa interaktion tässä ja nyt -tilanteeseen. Silloin on mahdollista, että fokus, jota tarkastellaan, ei välttämättä ole nähtävissä siinä paikassa, jota tarkastellaan. (Grossen 2009, 267.) Crookin (1999) mukaan tämä näkökulma korostaa, että ”mikä tahansa interaktion produktiivisuus, jota tarkas-

tellaan määrätysssä tilanteessa, saattaa nousta olosuhteista, jotka ovat syntyneet aikaisemmin” (kirj. suom. Crook 1999, 30)⁴.

Käsitykseni on, että termiä dialogi käytetään runsaasti esimerkiksi poliittisessa kielenkäytössä ilman tarkempaa sisältöä ja että se myös liitetään termiin ”vuoropuhelu”. Ymmärrän dialogin käsitteeksi, jonka avulla tarkastellaan ilmiötä sekä laajalla aikaperspektiivillä että syvyysuuntaisesti. Kyse ei ole silloin ”vuoropuhelusta”, jossa jaetaan puheenvuoroja. Kysymys on ennemminkin spontaanista inhimillisestä toiminnasta, joka sisältää erilaisia kommunikaatiomuotoja, kuten puheita, ilmeitä, eleitä ja tekemisiä. Käsitykseni mukaan juuri dialogin heterogeenisuus, jossa otetaan huomioon myös spatiaalinen ja temporaalinen ulottuvuus sekä Gadamerin (1997, 2004) esiin nostama dialogille ominainen edestakainen liike, erottaa dialogin interaktiosta.

Markova ym. (2007) korostavat, että dialogin heterogeenisuus asettaa tutkijalle tulkinallisia haasteita, sillä inhimillinen dialogi sisältää jännitteitä, joita ei voi missään olosuhteissa redusoida puhtaaksi informaation siirtämiseksi. Dialogi sisältää sosiaalisia realiteetteja, joissa mikään sana tai symboli ei voi toimia neutraalisti. Sanat ja symbolit reflektivat intentioita, arvioita, konteksteja, kontrasteja ja konflikteja, jotka kaikki ovat konkreettisessa riippuvuussuhteissa toisiinsa. (Marková ym. 2007, 25–27.)

Grossenin (2009) mukaan, termin ”dialogisuus” etymologia (dia tarkoittaa ’lävitse’) saa täyden merkityksensä: mikä tahansa tässä ja nyt -tilanne on verkottunut muiden paikkojen ja temporaalisuuksien, poissaolevien kolmansien jäsenien kanssa, jotka saattavat ilmaista äänensä osallistujien diskurssissa, muiden identiteettien kanssa, joita osallistujat saattavat esittää muissa tilanteissa. Teoreettisesti ja metodologisesti

⁴ -- -- any productivity of interaction observed in a particular session may arise from circumstances that have previously been established (Crook 1999, 30).

dialogisuus fokusoii tarkastelua dialogin jännitteisyyksiin tai vastakohtaisuuksiin, jotka tuovat esiin sen, että dialogissa on kyse dynaamisesta entiteetistä. Jännitteet välillä tässä ja nyt ja siellä ja silloin saattavat ilmaista itseään eri tasoilla: muun muassa jännitteet voivat ilmetä tilanteissa ja niiden suhteessa muihin tilanteisiin, tiluuttien suhteessa toisiin tiluuttioihin, subjektin indentiteetin ja positiointin välisissä suhteissa. (Grossen 2009, 266–267.)

Grossenin (2009, 266–267) kuvaama dialogin spatiaalinen ja temporaalinen ominaisuus (tässä ja nyt, siellä ja silloin) liittyy Gadamerin (1997, 2004) kuvaukseen dialogista pelinä, jossa päämääränä ei ole toisen voittaminen, vaan dialogin päämäärä on yhdessä pelaamisen idea, johon sisältyy dialogin tapahtumaluonteisuus. Gadamerin (1997, 2004) mukaan kun dialogi onnistuu, se alkaa tapahtua ja paljastaa itseään (Gadamer 1997, 103; 2004, 86). Gadamer (1997) myös korostaa, että edestakainen liike kuuluu olennaisesti peliin, josta seuraa, että itseksensä ei voi peliä pelata. Vaikka toinen pelaaja ei välttämättä ole kirjaimellisesti läsnä, on olemassa jokin toinen, joka vastaa automaattisesti pelaajan liikkeisiin vastakkaisella liikkeellä. (Gadamer 1997, 105–108.)

Burbules (1993) on omaksunut Gadamerin käsityksen dialogista pelinä, interaktiivisena käytänteenä, jota ohjaa määrätty, laajasti määritellyt säännöt. Lisäksi dialogipelin pitäisi olla leikkisä, spontaani ja luova. Samoin kuin Gadamer, myös Burbules korostaa, että dialogipelin tavoitteena ei ole voittaminen, vaan ”kiinnittyminen” (*caught up*), jossa tekomme ja reaktiomme ovat aktiivisesti sidoksissa muihin peliin osallistuviin. Pelimetafora tuo vahvasti esiin dialogin prosessiominaisuuden. Prosessissa dialogi luodaan aina uudelleen, ja dialogia ohjaa löytämisen ja keksimisen ilmapiiri. Burbules (1993) myös korostaa Gadamerin (1997, 105–108) esiin nostaman edestakaisen liikkeen keskeisyyttä dialogissa.

Burbules (1993) korostaa, että oppimis- tai opetustilanteissa dialogissa ei ole ainoastaan kysymys kahden tai useamman henkilön välisestä puhumisesta ja kuuntelemisesta, sillä dialogissa on lukuisia muita konteksteja, jotka eivät kuulu dialogiin. Dialogi on interaktiivinen käsite. Se on olemassa henkilöiden välisenä edestakaisena vaihtamisena, ja sillä on määrätynlainen ominaisuus, joka poikkeaa muista kom-

munikaatiomuodoista. Dialogiin osallistumiseen kuuluu sopimus avoimesta ja epä-varmasta interpersoonallisesta toiminnasta, ja silloin kun on kyse opettamisesta ja oppimisesta, dialogin prosessiominaisuudesta voi olla seurauksena, että lopputulos jää avoimeksi. (Burbules 1993, 57, 59, 66.)

Burbules'n (1993) mukaan pedagogisessa ympäristössä dialogissa on kyse pedagogis-kommunikatiivisesta suhteesta (*pedagogical communicative relation*). Dialogi ei ole perustaltaan määrätty kommunikatiivinen muoto kysymyksineen ja vastauksineen, vaan sosiaalinen suhde, joka kietoo siihen osallistujat. Menestyksekkäs dialogi edellyttää yhteistyöhaluisia osallistujia, jotka voivat olla eri mieltä asioista. Dialogissa voi tapahtua sekaannuksia, hämmennyksiä ja väärin ymmärtämisistä. Dialogiin kuuluu oleellisesti jännitteitä ja kiistoja. (Burbules 1993, 8.)

Burbules (1993, 21) tähdentää edelleen, että dialogissa ei ole kyse siitä, että kaksi henkilöä päättää aloittaa keskustelun keskenään, vaan dialogiin osallistujat sulautuvat keskenään eli ovat suhteessa toisiinsa, eivät erillisiä yksilöitä. Dialogin voima on siinä, että se kykenee kannattamaan osallistujia jopa kauemmas kuin osallistujien intentiot johtaisivat. Burbules puhuu dialogisesta suhteesta, joka eroaa Bahtinin (1986, 117) dialogisesta suhteesta siten, että Bahtinin dialoginen suhde tarkoittaa lausumien välistä suhdetta, kun taas Burbulesin dialoginen suhde liittyy henkilöiden välisiin suhteisiin. Tutkimuksessani tarkastelen nuotinlukemista prosessina, jossa dialoginen suhde liittyy henkilöiden välisiin suhteisiin.

Burbules'n (1993) mukaan pedagogisessa ympäristössä dialoginen toiminta edellyttää kolmea sääntöä:

1. Osallistumisen sääntö (*rule of participation*)

Kommunikatiiviseen suhteeseen osallistuminen on oltava kaikille osallistujille vapaaehtoista, avointa, ja kaikilla on oltava mahdollisuus aktiiviseen osallistumiseen. Tästä seuraa, että ketään osallistujaa ei saa sulkea pois tapahtumasta tai lannistaa. Käytännössä se tarkoittaa, että kaikilla osallistujilla on oltava mahdollisuus tuoda esiin asioita, esittää kysymyksiä, haastaa näkökulmia tai pitää yllä

mitä tahansa muita toimintoja, jotka määrittävät dialogisen interaktion. (Burbules 1993, 80.)

2. Sitoutumisen sääntö (*rule of commitment*)

Kommunikatiivisessa suhteessa on sallittava vapaana virtaava keskustelu, joka voi olla päättymätöntä ja laajentua muillekin kuin tarkastelun kohteena olevaan, jopa vaikeille ja erimielisyyttä aiheuttaville alueille. Tämä periaate vaatii kommunikatiiviseen prosessiin osallistuvilta riittävän sitoutumisen ja luottamuksen, jossa osallistuja voi halutessaan kertoa syistään, tuntemuksistaan ja motivaatioistaan. Käytännössä esimerkiksi oppilailla on oltava mahdollisuus kysyä opettajalta asioita, vaikka opettaja olisi selvästi kärsimätön ja haluton vastaamaan oppilaittensa kysymyksiin. (Burbules 1993, 81.)

3. Vastavuoroisuuden sääntö (*rule of reciprocity*)

Kommunikatiivisessa suhteessa osallistujilla on oltava vastavuoroinen arvostaminen ja toisistaan huolehtiminen, jossa ei ole etuoikeutettuja tai asiantuntemuksen tuomia rooleja. Tästä on seurauksena, että mikä tahansa muutos dialogisessa suhteessa on oltava muutettavissa (*reversible*) ja refleksiivinen. Toisin sanoen muilla henkilöillä on oltava mahdollisuus kysyä meiltä samoja asioita, kuin mitä me kysymme heiltä. Muilla on oltava myös oikeus odottaa meiltä samoja asioita, joita me odotamme heiltä. Käytännössä tämä ei kiellä kaikkia auktoriteetin muotoja, mutta juurruttaa mitä tahansa väitteitä laajempiin vastavuoroisiin suhteisiin, jossa auktoriteetti otetaan huomioon. (Burbules 1993, 82.)

Huttunen (1996) lisää Burbules'n (1993) esittämiin sääntöihin vilpittömyyden ja rehellisyyden säännön sekä refleksiivisyyden säännön. Vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö tarkoittaa, että dialogiin osallistujan on esitettävä sisäiseen tai ulkoiseen maailmaan viittaavat väitteensä niin rehellisesti kuin kykenee. Refleksiivisyyden sääntö vaatii osallistujilta pyrkimystä kriittiseen itsereflektioon. Kriittinen itsereflektio tarkoittaa omien uskomusten kriittistä tutkimista ja omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten kriittistä arvioimista. (Huttunen 1996, 76.) Seu-

raavassa luvussa tarkastelen tutkimukseni dialogiseen lähestymistapaan liittyviä lausuman, dialogisen siirron ja dialogityypin käsitteitä.

4.3.1 Lausuma

Lausuma on ”kielellisen toiminnan pienin itsenäinen yksikkö. Yleensä lausuma on syntaktisesti kokonainen tai vajaa lause tai sitten vastaava irtoilmaus. Lausuman tunnusmerkkejä on muun muassa se, että (yksisanainenkin) lausuma voi muodostaa itsenäisen vuoron keskustelussa.” (Larjavaara 2007, 24.) Myös Verschueren (1999) korostaa lausuman kielellistä ilmaisua riippumatta siitä, kuinka pitkä ilmaisu on, kuinka monta äännettä se sisältää. Lausumassa on selvä aloitus ja lopetus, ja sen tuottaa/tuottavat sama(t) henkilö(t). (Verschueren 1999, 131.)

Barnesin ja Toddin (1995) mukaan erilaiset merkitykset syntyvät lausumasta ja siitä, miten se on suunnattu. Lausuma ei ole ainoastaan keino siirtää informaatiota, vaan se on myös teko. Selkeä artikulointi herättää myös implikaatioita puhujasta ja henkilö(i)stä, jo(i)lle lausuma on suunnattu. Sen vuoksi lausuman tulkinnassa on lausuman sisällön lisäksi otettava huomioon myös nämä implikaatiot. (Barnes & Todd 1995, 145.)

Lausuman tulkinnassa on otettava huomioon dialogin dynaaminen luonne ja monikerroksisuus, temporaalisuus ja spatiaalisuus. Esimerkiksi Linellin (1990) mukaan dialogin analyysissä on tarkasteltava kolmea kompleksia: lausumaa, ymmärtämistä ja kontekstia. Lausuma ymmärretään kontekstissaan, ja kontekstin ymmärtäminen ilmaistaan lausumalla, mikä tarkoittaa sitä, että konteksti konstruoidaan tai uudistetaan tuottamalla ymmärrettävä lausuma. Linell (1990) myös korostaa, että lausuman, merkityksen ja kontekstin välistä dynaamista suhdetta voidaan tutkia ottamalla huomioon, että jokainen vuoro on riippuvainen edeltävistä vuoroista, mikä osittain määrittää relevantit seuraavat vuorot. Monet lausumat on nähtävä multifunktionaalisina ja monitulkintaisina. Se tarkoittaa, että kommunikatiivisissa aktiviteeteissa on produktiivisten ja ymmärtämisen aspektien välillä jatkuva vuorovaikutus. Ymmärtäminen luodaan, ainakin jossain määrin, verbalisaatioaktissa itsessään. (Linell 1990,

149–152.)

Linell (2009) huomauttaa, että monet dialogistit, kuten Bahtin, käyttävät ”lausumaa” peruskäsitteenä. Hän jatkaa, että termiä ”lausuma” käytetään usein aika löyhästi. Esimerkiksi englanninkieli ei tee eroa lausuman ja sen välillä kuinka sanat lausutaan. Linellin (2009) mukaan lausuma on situoitunut interakti, jolloin yksittäisen lausuman laajentaminen erotettuna useamman lausuman sekvenssistä, on usein epäselvä interaktiossa. Toisinaan tästä on ollut seurauksena, että termillä lausuma on tarkoitettu lähes mitä tahansa puheen palasta. Linell (2009) myös huomauttaa, että lingvistit tarkastelevat usein lausumaa rajoitettuna tekona, lauseena tai lauseen muotoisena tapana lausua (tai sen funktionaalisenä ekvivalenttina). Lausumista tulee siten situoitunut ilmaisu, joka vastaa abstrakteja lausumatyyppejä lingvistisessä järjestelmässä. (Linell 2009, 238.)

Linell (2009) korostaa, että yksilön ideat ja oletukset ovat vahvasti riippuvaisia kokemuksista, joita yksilöllä on sosiaalisesta maailmasta; merkitykset ovat suurelta osin sosiaalista alkuperää, kun taas jotkin lingvististen tekojen aspektit ovat suurelta osin rutinoituneita ja jopa automatisoituneita. Linell (2009) huomauttaa lisäksi, että lausumia myös tulkitaan usein lukuisilla mahdollisilla tavoilla, ja puhujat saattavat huomata myöhemmin, lausumien jälkeen, että niillä voi olla erilaisia tulkintoja, joita puhuja ei ollut ajatellut tilanteessa. Yleisemmällä tasolla lausumat ovat myös vahvasti muualle suuntautuneita. Ne eivät ole välttämättä autonomisia yksilöllisen intentioiden ilmaisuja, vaan niillä on avoin ja ennakoiva suhde. Näin ollen dialogin näkökulmasta tarkasteltuna lausumaa ei pelkästään osoiteta tarkoittamaan subjektiivista merkitystä, joka tulee esiin, vaan se osoitetaan ja liitetään aikaisempiin ja mahdollisiin seuraaviin tekoihin, usein jonkun toisen tekoihin sekä useisiin ulkoisiin diskursiivisiin referentteihin. (Linell 2009, 239–240.)

Myös Barnes ja Todd (1977) tähdentävät, että lausumaa on tarkasteltava kontekstissaan: on tarkasteltava edeltäviä lausumia ja seuraavia lausumia. Yksittäisen lausuman tulkinnassa on siten katsottava taaksepäin ja eteenpäin. Näin siksi, että interaktio on Barnesin ja Toddin (1977) mukaan aina tilanteista; lausuman tulkinnassa on käytävä läpi prosessi, joka on analoginen prosessille, jota keskusteluun osallistu-

jat käyvät lävitse. (Barnes & Todd 1977, 116.)

Linellin (2009, 238–240) esittämästä näkemyksestä poiketen tarkastelen lausumia myös puhefunktioiden näkökulmasta. Näin siksi, että keskeinen analyysikäsitteeni on dialoginen siirto (ks. luku 4.3.2, s. 70), joka tarkoittaa myös muita kommunikatiomuotoja, esimerkiksi ilmeitä, eleitä, soittamista, jotka voivat esiintyä samanaikaisesti samassa siirrossa. Siirron tulkinnassa tarvitaan silloin erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä. Puhefunktioanalyysi tarkentaa tutkittavan siirron analyysia.

Puhefunktioanalyysissä sovellan Larjavaaran (2007) esittämää kielinäkemystä, joka on holistinen, semantiikan ja pragmatiikan yhteyttä korostava. Näkemykseen mahtuu myös kontekstuaalisuus ja kielellinen vuorovaikutus. Larjavaara (2007) jakaa kielen kolmeen pragmasemanttiseen kerrostumaan: representatiiviseen, subjektiiviseen ja toiminnalliseen tasoon. Larjavaara (2007, 483) hahmottelee funktionaalista puheaktimallia, jossa hän jakaa kielen toiminnallisen tason viiteen puhefunktioon eli puheaktimerkitykseen: diskursiiviseen puhefunktioon, lajityyppimerkitykseen, institutionaaliseen puhefunktioon, semanttiseen puhefunktioon (eli perinteiseen puheaktimerkitykseen) ja motiivi- eli behavioraaliseen puhefunktioon. Larjavaara laajentaa siten perinteistä puheaktinäkemystä enemmän interaktiivisuuteen ja lausuman monifunktioisuuteen. (Larjavaara 2007, 483.)

Semanttisten puhefunktioiden luokituksessa Larjavaara (2007) soveltaa Jakobsonin (1990) puhefunktioiluokitusta. Jakobsonin representatiivisuuden Larjavaara korvaa Searlen (1975) assertiivisuudella. Semanttiset puhefunktiot ovat siten assertiivinen, direktiivinen, ekspressiivinen, kooperatiivinen ja poeettinen puhefunktio. (Larjavaara 2007, 492.)

Puhefunktioiden luokittelussa Larjavaaralla (2007) assertiivista puhefunktiota hallitsee assertiivinen puheakti, jota ovat tyypillisimmin erilaiset vastaukset kysymyksiin. Muodoltaan assertiivit ovat useimmiten indikatiivisia väitelauseita. (Larjavaara 2007, 494.)

Direktiiviset puhefunktiot ohjaavat kuulijan toimintaa ja käyttäytymistä muun muassa kysymyksinä, käskyinä, neuvoina. Direktiivisyys voi sekoittua myös assertiivisuuteen ja ekspressiivisyyteen. Esimerkiksi käyttöohje on sekä assertiivista representaatiota että kuulijan (lukijan) ohjailua. (Larjavaara 2007, 496–497.)

Ekspressiiviset puhefunktiot kattavat laajan subjektiviteetin kentän tunteen ilmauksesta asenteiden, halujen, toiveiden ja tahtomusten ilmaisuun. Ekspressiivinen puhefunktio ulottuu myös evaluaation alueelle. (Larjavaara 2007, 498.)

Kooperatiivisilla akteilla puhuja rakentaa yhteistoimintaa tai interaktiota/kontaktia monella tapaa. Kaikki kielellinen toiminta ja muu sosiaalisuus on itse asiassa kooperatiivisuutta: yhteistoiminnan rakentamista, säätelyä ja ylläpitoa. Kuitenkin jotkin puheaktit ovat leimallisimmin kooperatiivisia. Puhtaasti poeettisia puheakteja on lausumina suhteellisen vähän. (Larjavaara 2007, 500–501.)

Larjavaaran (2007, 503) mukaan sama puheakti voi olla yhtä aikaa representatiivinen, direktiivinen, kooperatiivinen, ekspressiivinen ja poeettinen. Myös Verschueren (1999, 24) korostaa, että todellisessa kielenkäytössä esiintyvä puheakti ei välttämättä kuulu yhteen luokkaan, vaan on mahdollista, että puheakti on useista luokista ominaisuuksia omaava sekakoosteinen puheakti eli hybridi.

4.3.2 Dialoginen siirto

Tutkimukseni dialogiseen näkökulmaan liittyvistä käsitteistä tarkastelen seuraavaksi keskeistä analyysikäsitettäni, dialogista siirtoa. Lähtökohtanani on Burbules'n (1993) dialogiteoria. Burbules (1993, 85) siteeraa Wittgensteinia (1958, 17) korostaessaan, että siirto (*move*) on enemmän kuin pelkkä behavioristinen toiminta:

Niin kuin shakkipelissä siirto, joka ei koostu ainoastaan shakkinappulan siir-

tämisestä määrättyllä tavalla shakkilaudalla – ei myöskään jonkun henkilön ajatuksista ja tunteista silloin, kun hän tekee siirron, vaan siirto koostuu niistä olosuhteista, jota me kutsumme shakin pelaamiseksi – –.⁵ (kirj. suom., Wittgenstein 1958, 17.)

Burbules'n (1993) mukaan viisi yleisintä lausumatyyppiä eli dialogista siirtoa (*dialogue moves*) ovat kysymykset, vastaukset, lausuman rakentaminen (*building statements*), lausuman uudelleen ohjaaminen, suuntaaminen (*redirecting statements*) ja lausumien sääteleminen (*regulatory statements*). Burbules jakaa kysymykset kahteen pääluokkaan: a) kysymyksiin, joiden tavoitteena on määrätty vastaus (konvergenttikysymykset) ja b) kysymyksiin, jotka sallivat avoimia, epävarmoja vastauksia (divergenttikysymykset). (Burbules 1993, 87–89.)

Vastauksella Burbules (1993) tarkoittaa lausumaa, joka seuraa välittömästi esitettyä kysymystä. Lausuman rakentaminen tarkoittaa toimintaa, jonka tarkoituksena on viedä keskustelua eteenpäin määrättyä kehityslinjaa pitkin ja lausuman uudelleen suuntaaminen tarkoittaa toimintaa, jonka tavoitteena on etsiä uusi keskustelun aihe tai ohjata keskustelu alkuperäisestä linjasta poikkeavalle kurssille. Lausuminen sääteley tarkoittaa toimintaa, jossa lausumien päätavoitteena on luoda ja ylläpitää dialogisen suhteen laatua ja henkeä, jotta keskustelu etenisi vaivattomasti ja suotuisasti. (Burbules 1993, 90–95.)

Burbules (1993) huomauttaa, että termillä *statement* hän tarkoittaa lausumia, joiden kesto voi vaihdella ja jotka voivat yhdistää erilaisia lauseita. Lisäksi monet lausumat voivat sisältää useita dialogisia siirtoja ja palvella enemmän kuin yhtä tarkoitusta samanaikaisesti. Lausumat ovat myös funktionaalisia. Esimerkiksi lausuma, jolla on

⁵ Just as a move in chess doesn't consist simply in moving a piece in such-and-such a way on the board – nor yet in one's thoughts and feeling as one makes the move: but in the circumstances that we call' playing a game of chess– –. (Wittgenstein 1958, 17.)

kysymyksen muoto, ei välttämättä ole kysymys. (Burbules 1993, 95.)

Veerman (2000; 2003) kuvaa kuusi erilaista dialogista siirtoa: ilmaisu (*statement*), hyväksyntä (*acceptance*), päätelmä (*conclusion*), tarkistus (*check*), haaste (*challenge*) ja vasta-argumentti (*counter-argument*). Ilmaisua, hyväksyntä ja päätelmä ovat yleisiä dialogisia siirtoja. Ilmaisut sisältävät mielipiteitä, ideoita, uusia väitteitä yms. Ilmaisuja ei ole kuitenkaan suunnattu ilmaisemaan epäilyä tai erimielisyyttä. Argumentatiivisia dialogisia siirtoja ovat tarkistus, haaste ja vasta-argumentti. (Veerman 2000, 78, 101; 2003, 125.)

Veerman (2000) korostaa, että uuden informaation tarkistamiseen liittyy loogisten kognitiivisten prosessien ohella konteksti, jossa informaatio esitetään, aikaisempi tietämys tutkittavasta asiasta, mielenkiinto tutkittavaan asiaan ja ongelman ratkaisijan uskomukset ja arvot. Sen vuoksi tarkistaminen on jossain määrin subjektiivista. Tarkistamiset ovat kysymyksiä, joiden tavoitteena on vahvistaa se, että henkilö ymmärtää tutkittavaa asiaa. (Veerman 2000, 39, 101.)

Pettyn ja Caccioppon (1986) mukaan informaation tarkistamista voidaan kuvata kahden reitin mallilla. Heidän mukaansa tarkistaminen tapahtuu joko keskusreitillä (*central route*) mukaisesti tai perifeerisen reitin (*peripheral route*) mukaisesti. Keskusreitillä mukainen tarkistaminen tarkoittaa, että henkilö kokee tutkittavan asian problemaattiseksi ja ratkaisemisen arvoiseksi. Keskusreitillä mukainen prosessointi edellyttää, että henkilö on motivoitunut ratkaisemaan tehtävää ja hänellä on myös kykyä pohtia tehtävän sisältöä. Hän käyttää siten relevanttia tietoa arvioidessaan tarkasteltavan informaation vahvuutta ja asiaan kuuluvutta ja suhteuttaa tarkasteltavan informaation olemassa olevaan tietoonsa. Prosessi johtaa joko hyväksyntään, epäilyyn tai erimielisyyteen. Erityisesti silloin, kun prosessi johtaa epäilyyn tai erimielisyyteen, informaation arviointi synnyttää kysymyksiä tai vasta-argumentteja. Keskusreitillä mukainen prosessointi vaatii suurta kognitiivista ponnistelua.

Tarkistaminen voi tapahtua myös vähemmän luotettavalla, mutta helpommalla ja nopeammalla perifeerisellä reitillä. Toisin kuin keskusreitillä, perifeerisellä reitillä arviointi tapahtuu affektiivisten vihjeitten avulla tai päättelemällä informaation totuudel-

lisuus ja toivomalla määrätynlaista ongelmanratkaisustrategiaa. Affektiivisia vihjeitä, kuten luottamusta asiantuntijaan, oppilastoverin dominanssiin tai annettuihin argumentteihin, voidaan käyttää todistusaineistona uuden informaation tarkistamisessa. Esimerkiksi henkilö voi hyväksyä viestin, koska viestin lähettäjä on ekspertti. Henkilö valitsee perifeerisen reitin, jos hän on kykenemätön tai haluton pohtimaan viestiä. Perifeerisellä reitillä prosessointi on passiivisempaa ja vaatii vähemmän kognitiivista ponnistelua kuin keskusreitillä. (Petty & Caccioppo 1986, 125, 186–187.)

Veermanin (2000) mukaan, kun henkilö epäilee tai on erimielinen yhden tai useamman henkilön kanssa, hänen dialogiset siirtonsa ovat haasteita tai vasta-argumentteja. Kun henkilö haastaa saamaansa informaatiota, se tarkoittaa, että henkilön esittämällä kysymyksillä ilmaistaan vähintäänkin epäilyä ja ne on suunnattu provosoimaan perusteluja. Vasta-argumentoinnissa on kyse siitä, että argumentatiivisia siirtoja käytetään tuomaan selkeästi esiin erimielisyys. Silloin kun henkilö epäilee tai ei usko saamaansa informaatiota, tarkistaminen, haastaminen ja vasta-argumentoiminen tukevat henkilön ymmärryksen kehittymistä ja oppimista. (Veerman 2000, 70, 101.)

Burbules (1993) korostaa dialogin olevan historiallista (*diakronista*) ja kehittyvää. Oleellista ei ole, mitä tapahtuu yhdessä hetkessä, vaan tärkeämpää on seurata, miten määrätty lausuma sijoittuu meneillään oleviin lausumien rakenteisiin. Sen vuoksi on tärkeitä, että vuorovaikutusta seurataan pitemmällä aikavälillä, jotta voidaan päätellä, onko esillä oleva vuorovaikutus dialogista luonteeltaan. Siten on mahdotonta analysoida dialogissa yksittäistä siirtoa erillään siirtojen seuraannosta. (Burbules 1993, 85–86.)

Myös Barnesin ja Toddin (1995, 158) mukaan keskustelun jokaisella sekunnilla puhujat valtaavat erilaisia asemia, jotka perustuvat heidän aikaisempiin tietoihinsa ja heidän aikaisempiin kokemuksiinsa. Verschueren (1999) ilmaisee saman asian puhuessaan taustatiedosta (*background information*). Tällä hän kuvaa maailmaa, joka on mukana lausumassa, mutta jota ei sanota ääneen. Puhutaan myös yhteisestä tiedosta, yhteisestä perustasta. Sekä puhujan että tulkitsijan on jaettava taustatieto. (Verschueren 1999, 26.)

4.3.3 Dialogityyppi

Burbules (1993) erottaa neljä dialogityyppiä

1. Inklusiivinen-divergenttinen	Keskusteludialogi
2. Inklusiivinen-konvergenttinen	Tutkimusdialogi
3. Kriittinen-divergenttinen	Väittelydialogi
4. Kriittinen-konvergenttinen	Opetusdialogi

Burbules'n (1993) mukaan keskusteludialogilla on kolme ominaispiirrettä: se on kooperatiivinen, sietokykyinen ja sillä on tavoitteena yhteinen ymmärrys. Ymmärtämisellä tarkoitetaan osallistujien "horisonttien fuusioitumista" (ks. Gadamer 1997, 306–307, 374–375, 397, 576), joka on perustana intersubjektiiviselle ymmärtämiselle. Tästä seuraa, että "fuusioitunutta horisonttia" ei löydetä, vaan se luodaan keskustelussa. Vaikka yhteistä ymmärrystä ei välttämättä saavutettaisi, keskusteludialogi voi edistää keskinäistä sietokykyä ja arvostusta osallistujien erimielisyyksistä huolimatta. (Burbules 1993, 112–113.)

Burbules (1993) korostaa, että ymmärtäminen ja väärinymmärtäminen tapahtuvat aina samanaikaisesti. Jokaisessa ymmärtämisessä on käyty osittain väärinymmärtämisen vaiheita lävitse. Näin ollen ymmärtämistä ja väärinymmärtämistä ei saisi asettaa dikotomisesti toisiaan vastaan, sillä mikään kommunikatiivinen prosessi eikä mikään intersubjektiivinen ymmärtäminen ole täydellinen. Keskusteludialogissa osallistujat etenevät interaktiivisesti, kooperatiivisesti prosessoiden kohti yhteistä ymmärrystä. (Burbules 1993, 115.)

Tutkimusdialogissa tavoitteena on löytää vastaus määrättyyn kysymykseen, ratkaisu määrättyyn ongelmaan tai sovinto määrättyyn kiistaan. Tutkimusdialogin tavoitteena on löytää ratkaisu, jonka kaikki dialogiin osallistujat hyväksyvät. Yksi tutkimusdialogin muoto on ongelmanratkaisu, jossa tavoitteena on lähestyä ongelmaa tai konfliktia näkökulmasta, joka vaatii toimivia, ehkä aivan uusia ratkaisuja. (Burbules 1993, 116–117.)

Väittelydialogi on vahvasti kyseenalaistava, skeptinen hengeltään, eikä dialogin tavoitteena ole välttämättä löytää yhteistä ymmärrystä käsiteltävään asiaan. Suurin hyöty väittelydialogissa on osallistujien taito artikuloida ja puolustaa näkemyksiään niin pitkälle kuin mahdollista. (Burbules 1993, 119–120.)

Opetusdialogissa kysymysten ja väitteiden tavoitteena on viedä keskustelua kohti selkeää lopputulosta. Eräs opetusdialogin muoto on konstruktivistinen ja vygotskylainen lähestymistapa opetuksessa, jossa opettaja ja oppilaat ovat vahvasti interaktiivisessa prosessissa kysellen ja mallintaen ja jota usein kutsutaan termillä ”*scaffolding*”. (Burbules 1993, 120–124.)

Burbules ja Bruce (2002) huomauttavat, että edellä mainittujen dialogityyppien lisäksi voi olla hyödyllistä luokitella eri dialogityyppejä ottamalla huomioon esimerkiksi a) osallistuvien ikä, b) osallistumisaktiivisuus, c) kuinka laaja on affektiivisten ja kognitiivisten näkökulmien vaihtelu, d) missä määrin yksittäinen osallistuja opastaa tai ohjaa keskustelua ja e) missä määrin dialogissa on mahdollista kyseenalaistaa dialogin edellytyksiä ja mahdollisuuksia. (Burbules & Bruce 2002, 1106.)

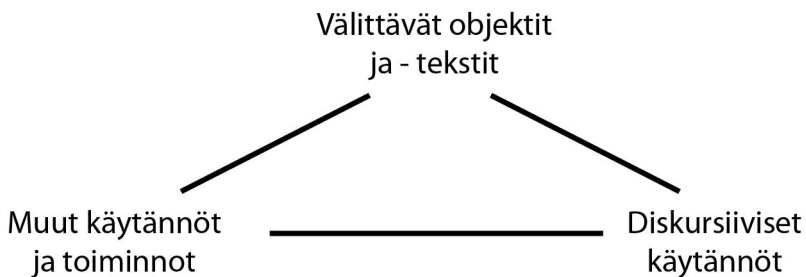
Lopuksi

Tähän mennessä olen tarkastellut dialogia puheen näkökulmasta. Käsitteeni on, että interaktionäkökulma ei välttämättä tavoita kaikkia opetustapahtuman tilanteita. Haasteenani on oppiaine, musiikki, mikä poikkeaa monin tavoin koulun muista oppiaineista. Musiikki on taidetta, taitoa ja tietoa. Lisäksi musiikilla on omia symbolijärjestelmiänsä, kuten perinteinen nuottikirjoitus.

Joudun seuraavaksi pohtimaan, millä tavalla sovellan puhuttua dialogista siirtoa soittamiseen ja nuotinlukemiseen. Millä perusteella soittamista ja nuotinlukemista voidaan tarkastella dialogisena siirtona?

4.4 Nuotinlukeminen ja dialogi

Burbules ja Bruce (2002) esittävät diskurssimallin (Kuvio 6), joka korostaa kolmen diskursiivisen elementin keskinäistä suhdetta. Nämä diskursiiviset elementit ovat a) diskursiiviset käytännöt (*linguistic interactions*), b) muut käytännöt ja toiminnot (other practices) sekä c) välittävät objektit ja tekstit (*mediating objects and texts*). (Burbules & Bruce 2002, 1103.)



Kuvio 6. Burbules'n ja Brucen (2002, 1103) diskurssimalli

Burbules ja Bruce (2002) myös korostavat, että diskursiiviset käytännöt, muut käytännöt ja toiminnot sekä välittävät objektit ja tekstit ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa ja konstituoivat toinen toisiaan. Burbules'n ja Brucen esittämä dialogimalli korostaa diskurssin moniulotteisuutta, jolloin voidaan ajatella, että myös nuotinlukemistapahtumassa on otettava huomioon erilaiset diskursiiviset elementit. Silloin dialogia ei voida tarkastella pelkkänä kysymysten ja vastausten muotona, vaan erilaisien suhteiden verkostona, joka sisältää erilaisia kommunikaatiomuotoja, inhimillisiä käytäntöjä ja välittäviä objekteja tai tekstejä. (Burbules & Bruce 2002, 1103, 1112.)

Tällöin esimerkiksi nuottikirjoitus ei ole pelkästään välittävä objekti tai teksti, vaan myös käytäntö, sillä joku on sen kirjoittanut jossain määrättyssä tilanteessa johonkin tarkoitukseen. Esimerkiksi sosio-kulttuuriteorioitten näkökulmasta tehtävä on artefakti, jonka on suunnitellut joku henkilö (opettaja, tutkija) määrättyjen intentioiden ja tavoitteiden mukaan (esim. Linell 2009, 345–350). Grossen (2009) huomauttaa, että

tehtävä ei ole ainoastaan fysikaalinen objekti, vaan se on täynnä tehtävän suunnittelijan intentioita. Suunnittelija myös odottaa, että tehtävän esitys sopii suunnittelijan intentioihin. Siitä on seurauksena, että esityksessä on kyse psyko-sosiaalisista prosesseista, jotka pohjautuvat tehtävän ominaispiirteisiin ja tehtävän esittävän henkilön tulkintaan suunnittelijan intentioista. Tehtävä ei välttämättä liity pelkästään siihen aktuaaliseen tilanteeseen, jossa tehtävä esitetään, vaan mukana on myös muita tilanteita, joihin tehtävän esittäminen kietoutuu. (Grossen 2009, 265.)

Vastaavasti soittamiseen ja nuotinlukemiseen liittyvät mahdolliset verbaaliset ilmaiset muodostavat laajan alueen määrätynlaisista käytännöistä, kuten lausuntoa antavien henkilöiden sijoittumisesta tilaan, aina yleisiin institutionaalisiin normeihin, kuten vaaditaanko puheenvuoron pyytämiseen viittausta. Puheaktit on nähtävä silloin situoituneina monimutkaiseen interaktioverkostoon, joka kattaa, miten puheaktit ilmaistaan, kuullaan, tulkitaan ja miten niihin reagoidaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei ole kuitenkaan mainintaa verbaalisista ilmaisuista vuosiluokkien 1–4 musiikin opetuksen tavoitteissa, sisälöissä ja oppilaan hyvästä osaamisesta muuten kuin huomautuksena kuuntelukokemuksen kuvailussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei ole musiikin opetuksessa myöskään mainintaa ongelmaratkaisuun perustuvasta oppimisesta, vaan musiikillisten taitojen oppiminen perustuu pitkäjänteiseen kertaamiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232–233.)

Käsitykseni on, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) vuosiluokilla 1–4 musiikin opetuksen oletetaan olevan produktiorientoitunutta. Produktiorientoituneen musiikin opetuksen lisänä voi olla prosessorientoitunut, dialoginen näkökulma. Esimerkiksi Burbules (1993, xiii) korostaa dialogin prosessiomaisuutta, avoimuutta, jossa prosessin lopputulosta ei voi tietää varmasti (Burbules & Bruce 2002, 1110–1111). Dialoginen näkökulma toisaalta edellyttää opetusjärjestelyjä, jotka mahdollistavat dialogin. Varsinkin koko luokan opetuksessa jos oppilasmäärä on

suuri, dialogin onnistuminen voi olla epävarmaa. Pienemmän oppilasryhmän opetuksessa dialogi on sitä vastoin mahdollista, edellyttäen, että opetuksessa toteutetaan Burbules'n (1993), Burbules'n ja Bruce'n (2002) ja Alexanderin (2008)⁶ esittämiä dialogin periaatteita. Tällöin nuotinlukemista tarkasteltaessa voidaan kognitiivisten seikkojen lisäksi ottaa huomioon oppilasryhmän erilaiset sosiaaliset suhteet ja prosessit.

Burbules'n ja Bruce'n (2002) mukaan silloin, kun dialogi ajatellaan olevan pedagogisen kommunikaation suhde (*pedagogical communicative relation*), se tarkoittaa, että dialogi voi olla a) erilaisia verbaalisia (tai ei-verbaalisia) muotoja, b) dialogi voi syntyä erilaisissa olosuhteissa, c) dialogi voidaan välittää erilaisilla tekstuaalisilla tai representatiivisilla käytännöillä, d) dialogi voidaan ohjata hyvin erilaisiin tarkoituksiin ja e) dialogilla voi olla pitemmälle meneviä vaikutuksia, kuin on alun perin tarkoitettu. Eri ihmisillä nämä dialogimuodot voivat vaihdella tuttuuden, hyödyllisyyden ja soveltuvuuden suhteen. Esimerkiksi se, ettei osallistu dialogiin, voi olla itsessään dialoginen siirto. (Burbules & Bruce 2002, 1114, 1116.)

Tutkimuksessani tarkastelen nuotinlukemisen yhtä operationaalista muotoa, soittamista, siirtona ilman esteettis-tulkinnallisia ulottuvuuksia. Soittamiseen sisältyvät varsinaisen soittamisen lisäksi myös muut siihen liittyvät toiminnot, joilla tarkoitan esimerkiksi äänetöntä soittamista. Puheen ja soittamisen lisäksi tarkastelen siirtoina myös ei-verbaalista viestintää, ilmeitä ja eleitä, jotka liittyvät olennaisesti nuotinlu-

⁶ Alexanderin (2008) mukaan dialogisen opetuksen periaatteita ovat muun muassa:

1. Opetuksen on oltava kollektiivista, mikä tarkoittaa, että opettaja ja oppilaat suunnittelevat yhdessä opiskeltavan asian ollessaan kiinteässä koko luokan opetus tai ryhmäopetus.
2. Opetuksen on oltava vastavuoroista, mikä tarkoittaa, että sekä opettaja että oppilaat kuuntelevat toisiaan, jakavat ideoita ja ottavat huomioon vaihtoehtoisia näkökulmia.
3. Opetuksen on oltava kannustavaa, mikä tarkoittaa, että oppilaat voivat argumentoida ideoitaan vapaasti, ilman, että tuntisivat pelkoa "väärän" vastauksen häpeästä. Oppilaat myös auttavat toisiaan saavuttaakseen yhteisen ymmärtämisen.
4. Opetuksen on oltava kumulatiivista, mikä tarkoittaa, että opettaja ja oppilaat rakentavat omansa ja toistensa ideoita yhdistämällä ne koherentiksi ajattelun ja tutkimuksen linjaksi.
5. Opetuksen on oltava tarkoituksenmukaista, mikä tarkoittaa, että opettaja suunnittelee ja ohjaa luokahuonekeskustelua määrättyjen kasvatuksellisten tavoitteiden suuntaan. (Alexander 2008, 105.)

kemiseen. Burbules'n ja Bruce'n (2002) teoriaa soveltaen tarkastelen nuotinlukemista siirtona, joka operationalisoituu soittamalla, puhumalla tai muulla ele- ja liikekielellä. On myös mahdollista, että dialoginen siirto muodostuu puheen, soittamisen, ilmeitten ja eleitten erilaisista yhdistelmistä. Dialoginen siirto voi siten muodostua esimerkiksi puheesta ja soittamisesta tai ilmeistä ja soittamisesta. Dialoginen siirto liittyy sekä ryhmätunnin musiikilliseen toimintaan ja osittain tämän toiminnan reflektointiin videoidun ryhmätunnin jälkeisessä videon tarkastelussa.

5 TUTKIMUSKYSYMYS JA AINEISTON ANALYYSI

5.1 Tutkimuskysymys

Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää nuotinlukemisen oppimista alakoulun kolmannella luokalla ryhmäoppimistilanteissa. Tutkimuksessa mukana olevat oppilaat aloittavat niin instrumentin, nokkahuilun, soitonopiskelun kuin nuotinluvun opiskelun. Toisin sanoen he ovat musiikin opiskelussa alkupolulla, noviiseja. Lähtökohtanani on, toisin kuin Walker (1992, 349) ja Lehmann ja Davidson (2006, 229) esittävät, että myös noviisien avulla voidaan tutkia nuotinlukemista ja että koulun musiikin opetuksen näkökulmasta on tärkeätä, että ymmärrämme, millainen on noviisin nuotinlukeminen. Käsitykseni on, että nuotinlukemisen tutkimisessa on tärkeää pohtia tutkimusmenetelmiä ja tutkimusolosuhteita. Tutkimusta varten on luotava sellaiset olosuhteet, että voidaan hyödyntää esimerkiksi teknologian suomia mahdollisuuksia poimia nuotinlukemistapahtumista erilaisia nuotinlukemiseen kohdistuvia pieniäkin, mutta rikkaita vivahteita.

Nuotinlukemistutkimukset, esimerkiksi Wolfin (1976), Ericssonin (1997), Lehmannin ja Ericssonin (1997) ja McPhersonin, Baileyn ja Sinclairin (1997), ovat suuntautuneet selvittämään nuotinlukemiseen liittyviä kognitiivisia ja psykomotorisia näkökulmia, ei niinkään nuotinluvun oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että jos nuotinlukemisen opiskelu tapahtuu ryhmässä, ryhmän nuotinlukemista tutkimalla voidaan paremmin ymmärtää nuotinlukemisen oppimista. Kaksi näkökulmaa, kognitiivis-psykomotorinen ja kulttuuripsykologinen, nivoutuvat siten toisiinsa.

Tutkimukseni tavoitteena on myös haastaa kognitiiviset nuotinlukemiseen liittyvät teoriat (Ericsson 1997; Lehmann & Davidson 2006; Lehmann & Ericsson 1997; McPherson ym 1997; Walker 1992; Wolf 1976) osoittamalla, että nuotinluvun oppimi-

nen on tavallisessa luokkaympäristössä monimutkainen tapahtuma, johon voivat vaikuttaa monenlaiset inhimilliset ulottuvuudet. Tutkimuskohteeni on siten nuotinlukemisen oppiminen – prosessina ja interaktiona – alakoulun kolmasluokkalaisen oppilaan näkökulmasta.

Noviisien avulla tapahtuva nuotinlukututkimus ja ryhmän merkitys nuotinlukuprosessissa lähtökohtana kysyn tutkimuksessani:

Millä tavalla alakoulun kolmasluokkalaiset oppilaat oppivat nuotinlukemista ryhmässä, ja millä tavalla nuotinlukeminen rakentuu dialogina luokahuoneessa?

Pääkysymyksestä juontuvat aineistokysymykset rakentuvat seuraavasti:

1. Millaisia dialogisia siirtoja voidaan identifioida alakoulun kolmasluokkalaisen oppilaan nuotinlukemisen opiskelussa?
2. Millaisia dialogityyppejä voidaan havaita nuotinlukemisen opiskelussa luokahuoneessa?

5.2 Tutkimusaineiston rajaus

Tutkimusaineiston rajaamisessa jouduin pohtimaan, rajaanko tutkimusaineiston yhdelle vai useammalle luokka-asteelle. Päädyin yhteen luokka-asteeseen, joksi valikoitui kolmas luokka sen vuoksi, että tällöin opetuksen sisällöllinen painopiste oli nuotinluvun opiskelu, erityisesti perinteisen koulusoittimen, nokkahuilun, avulla. Nuotinlukemisen opiskelua pohjustettiin ensimmäisellä ja toisella luokalla säveltapailun avulla, mutta käsitykseni on, että koulun musiikin opetuksessa on tavallisempaa tänä päivänä opiskella nuotteja instrumentin avulla kuin säveltapailemalla. Esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 1994) ei mainita musiikinopetusmenetelmiä, eikä tämän päivän musiikin oppikirjoissa ole enää säveltapailun opettamiseen liittyvää materiaalia.

Tavoittaakseni opetustilanteiden heterogeenisyyden, niiden ”tiheyden” tai niiden monikerroksisuuden (ks. Grossen 2009, 267), tutkimusaineisto oli rajattava oppitunteihin, jotka videonauhoitettiin äänitallenteiden lisäksi. Näin ollen rajaan tutkimusaineiston kolmannen luokan ryhmätunteihin. Lopullinen tutkimusaineisto muodostuu kolmannen luokan viiden oppilaan ryhmän viidestä ryhmätunnista lukuvuoden aikana. Ryhmän muodostavat oppilaat Kalle, Mikko, Ella, Venla ja Elisa. Tutkimusaineisto koostuu viideltä ryhmätunnilta litteroiduista äänitemateriaalista ja neljältä ensimmäiseltä ryhmätunnilta tallennetusta kuvanauhamateriaalista. Kaksi ryhmätuntia ajoittuu kolmannen luokan syyslukukaudelle ja kolme ryhmätuntia kolmannen luokan kevätlukukaudelle.

5.3 Laadullinen tapaustutkimus

Kyseessä on tapaustutkimus. Tapaustutkimus soveltuu tutkimustyyppiä erityisesti silloin, kun halutaan ymmärtäen ja tulkiten kuvata luonnollisissa tilanteissa tapahtunutta ainutlaatuista toimintaa (Cohen, Manion & Morrison 2003, 181; Yin 2009, 4-5). Silvermanin (2005) mukaan laadullinen tapaustutkimus on laajamerkityksinen, monenlaisia asioita tarkoittava termi, jota ei voi määritellä yksittäisenä, yleisesti hyväksyttynä mallina (Silverman 2005, 9). Yhteistä laadulliselle tutkimukselle on tutkittavan kohteen perusteellinen ja syvälinen tarkastelu (Mertens 2010, 225).

Yinin (2009) mukaan tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, joka tutkii ajankohtaista ilmiötä syvällisesti todellisessa kontekstissaan erityisesti silloin, kun ilmiön ja kontekstin välinen raja ei ole selkeä (Yin 2009, 18). Yin (2009) myös huomauttaa, että tutkittava ilmiö ei ole aina selvästi erotettavissa kontekstistaan todellisissa elämän tilanteissa, minkä vuoksi tutkimusaineiston kerääminen ja tutkimusaineiston analyysistrategiat ovat osa tapaustutkimuksen teknistä määritelmää. Silloin kun tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on useampia muuttujia kuin tutkimusaineisto osoittaa, tapaustutkimuksessa turvaudutaan useisiin todistuslähteisiin triangulaatioperiaatteella. Yin tarkastelee tapaustutkimusta tutkimusstrategiana, johon sisältyy määrätynlainen aineiston keräys ja jonka analyysissä lähestytään tutkittua ilmiötä todellisessa kontekstissaan. (Yin 2009, 18.)

Stake (2005) tähdentää, että tapaustutkimus on sekä prosessi että tutkimustulos. Stake myös korostaa, että tapauksen määrittelemisen ei ole riippumaton tulkinnassa käytettävästä paradigmasta tai tutkimusmenetelmistä. Eri näkökulmista tarkasteltuna ja eri tilanteissa samaksi ajateltu tapaus on erilainen. Lisäksi Stake huomauttaa, että riippumatta siitä, miten tutkija on tapauksen alun perin määritellyt, tutkimuksen edetessä tutkittava tapaus voidaan joutua määrittelemään uudelleen. (Stake 2005, 444, 460.)

Staken (2005) mukaan tapaus on rajoitettu järjestelmä, jossa määrätyt piirteet kuuluvat järjestelmään, tapauksen rajojen sisäpuolelle, ja toiset piirteet tapauksen rajojen ulkopuolelle. Oleellista on tapauksen rakenteellinen yhtenäisyys (Stake 2005, 444). Yin (2009) puolestaan korostaa, että on myös määriteltävä, missä tutkittava tapaus alkaa ja mihin se päättyy. Erityisesti on pohdittava, miten erottaa tutkimusaineisto tapaustutkimuksen aiheesta (tutkittavasta ilmiöstä) ja aineistosta (kontekstista), joka on tapauksen ulkopuolella. (Yin 2009, 32.) Staken (2005) ja Yinin (2009) tapaustutkimusmääritelmiin nojautuen määrittelen tutkimukseni tapaukseksi kokonaisuuden, joka muodostuu valitsemani ryhmän viideltä ryhmätunnilta poimituista opetustapahtumista, joissa opiskelun painopiste on nuotinlukemisessa.

Staken (2005) esittämistä tapaustutkimustyypeistä, tutkimukseni on välineellinen tapaustutkimus (*instrumental case study*), sillä tutkimukseni fokus on nuotinlukemisen oppimisessa, sen ymmärtämisessä ja teoretisoimisessa, ei itse tutkittavassa tapauksessa. Välineellisestä tapaustutkimuksesta on kyse silloin, jos katsotaan, että määrätyn tapauksen tutkiminen mahdollistaa yleistämisen. Tapaus on silloin toisen asteen merkityksessä, se on tukena ja auttaa ymmärtämään jotain muuta. Sitä tutkitaan syvällisesti, sen konteksteja selvitetään perin pohjin ja sen tavallisia toimintoja yksityiskohtaisesti. Se voi olla tyyppillinen tai epätyypillinen. (Stake 2005, 445.) Tutkimukseni tapaus on epätyypillinen sen vuoksi, että nuotinlukemisen opiskelua tarkastellaan dialogin näkökulmasta, jossa otetaan huomioon psykomotoristen seikkojen lisäksi sosiaalinen tila, jossa nuotinluvun opiskelu tapahtuu.

5.4 Tutkimusmenetelmä

Silloin kun tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää oppilaitten lausumia ja oppilaitten ratkaisuja soittotehtävissä, keskeinen menetelmä on tulkinta. Tieteenfilosofiassa hermeneutiikka edustaa traditiota, jossa keskeisenä periaatteena on juuri tulkinta, joka tarkoittaa merkityksen eksplikoimista ymmärrettävään muotoon. Työni lähestymistapa on Gadamerin (esim. 1997) edustama kontekstuaalinen hermeneutiikka, sillä tutkimukseni lähtökohtana on sosiaalisen tilan ja ryhmän mahdollinen merkitys nuotinluvun opiskelussa. Lähestymistapani on käytännöllinen, tosielämään liittyvä, mutta tavoitteenani on avoimuus, joka tarkoittaa, että tulkitsija ei täysin alistu toisen mielipiteeseen, mutta ei myöskään pidä sokeasti kiinni omasta näkemyksestään. Avoimuus kuuluu Gadamerin (1997) mukaan olennaisesti aitoihin ihmisten välisiin vastavuoroisiin suhteisiin. Gadamer käyttää tästä avoimesta näkemyksestä nimitystä ”hermeneuttisen kokemuksen korkein tapa” (Gadamer 1997, 361). Hermeneuttisen kehän idea on myös ollut voimakkaasti läsnä alkaessani kerätä tutkimusaineistoa, sillä muun muassa esiyymmärrykseni nuotinluvun oppimisesta muuttui opetukseni edetessä luokka-asteelta toiselle ja jouduin tarkistamaan esiyymmärrystäni uudelleen ja uudelleen.

Opettajan oman työnsä tutkiminen voi olla kriittistä tai käytännöllistä eli praktista. Käytännöllinen lähestymistapa tarkoittaa, että opettaja etsii entistä toimivampia pedagogisia ratkaisuja työhönsä (esim. Elliott 1998, 17–41; Kinchloe 2006; McGlenn Manfra 2009, 33). Alun alkaen oma lähestymistapani oli käytännöllinen oman työni tutkimista. Käytännöllinen lähestymistapa tarkoitti, että erityisesti tallenteiden avulla sain oppituntieni tapahtumista tarkkaa tietoa, jota sovelsin seuraavalla oppitunnillani. Rakensin opetukseni kahdenlaisen periaatteen mukaisesti siten, että koko luokan tunnilla opiskeltu asia kerrattiin koko luokan oppitunnin jälkeisellä ryhmätunnilla. Toisaalta halusin pyrkiä ymmärtämään, millä tavalla eri oppilasryhmät ratkaisevat samoja tehtäviä. Silloin eri oppilasryhmän ryhmätunneilla saattoi olla erilainen sisältö kuin ryhmätuntia edeltävällä koko luokan tunnilla. Koska opetuksestani ja aineistonkeruusta on jo aikaa, en ole enää opettaja-tutkija, vaan position itseni tutkijaksi.

Tutkimukseni keskeinen käsite on dialogi, jolla tavoittelen mahdollisimman laajaa ja

syvällistä ymmärrystä oppilaitteni nuotinlukemisprosessista. Dialogissa on kyse Burbules'n (1993, 8) esittämästä pedagogis-kommunikatiivisesta suhteesta, silloin kun dialogi tapahtuu pedagogisessa ympäristössä. Tutkittavaa tapausta analysoin dialogisen siirron käsitteellä, jolla tarkoitan muun muassa kysymyksiä, vastauksia, soittamista, ilmeitä ja eleitä, jotka liittyvät toiminnan merkityksiin (ks. luku 4.4, s. 76).

Tutkimusaineiston käsittely jakaantuu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa esittelen tutkimuksessani käytettävät nuotinlukemiseen ja soittamiseen liittyvät dialogiset siirrot. Näitä ovat päätelmä, ilmaisu, tarkistus ja haaste. Jokaista siirtoa tarkastelen puhuttuna, soitettuna ja kehonkielenä tutkimusaineiston esimerkkien avulla. Toisessa vaiheessa käytän dialogisen siirron käsitettä analysoiden, millaisia dialogityyppejä voidaan opetustilanteista havainnoida. Analyysiäni ohjaa Burbules'n (1993) dialogiteorian neljä dialogityyppiä: keskusteludialogi, tutkimusdialogi, väittelydialogi ja opetusdialogi. Tässä yhteydessä myös selvitän, onko tutkimusaineistossani sellaisia dialogityyppejä, joita Burbules'n (1993) dialogiteoria ei tuo esiin. Kolmannessa vaiheessa tarkastelen kolmasluokkalaista oppilasta nuotinlukijana dialogin näkökulmasta ja pohdin, millaista uutta tietoa dialoginen lähestymistapa tuo kolmasluokkalaisten oppilaiden nuotinlukemisprosessin tutkimiseen.

FACCT-menetelmä

Käytettävään metodiin liittyvät kysymykset tutkimustulosten tieteellisestä pätevydestä. Tällöin on tärkeätä tuoda esiin käytettävän metodin teoreettiset perusteet.

Analyysimenetelmänä käytän sosiokulttuuriseen lähestymistapaan nojaavaa Kumpulaisen ja Wrayn (2002) esittämää pienryhmäinteraktion analyysimallia. Mallin taustalla on Furlasin ja Wrayn (1990) kehittämä Functional Analysis of Children's Classroom Talk (FACCT) -menetelmä, jota on myöhemmin kehittänyt muun muassa Kumpulainen (1994, 1996). FACCT-menetelmässä luokahuoneinteraktiota tarkastellaan 1. kognitiivisten prosessien, 2. sosiaalisten prosessien ja 3. kielen funktioiden näkökulmasta (ks. myös Larjavaara 2007). FACCT-menetelmä perustuu Barnesin ja Toddin (1977, 1995) kehittämään luokahuoneinteraktion analyysimenetelmään, Hallidayn (1975) käsityksiin kielen funktionaalisuudesta ja Furlasin (1988)

selvityksiin lasten rooleista kommunikoinnin ja oppimisen näkökulmista opettajakeskeisessä luokkahuoneessa ja luokkahuoneessa, jossa opetus tapahtuu pääsääntöisesti vertaisryhmätyöskentelynä.

Vuonna 1977 ilmestyneessä teoksessaan *Communication and learning in small groups* Barnes ja Todd esittelevät tutkimuksensa, jossa he tutkivat pienten oppilasryhmien sosiaalisia interaktioita ja kognitiivisia strategioita, joita sosiaalinen interaktio saattaa synnyttää. Pienten oppilasryhmien avulla he toivoivat saavansa mahdollisimman paljon tietoa oppilaitten oppimisstrategioista. Barnesin ja Toddin (1977) tutkimuksessa on oleellista, että opettaja antaa tehtävän, mutta vetäytyy sitten pois opetustapahtumasta, ja oppilaat ratkaisevat tehtävät keskenään keskustellen ja neuvotellen. Tutkimuksellaan Barnes ja Todd (1977) pyrkivät selvittämään puheen kognitiivisten ja kommunikatiivisten funktioiden välistä vuorovaikutusta tavoitteenaan kuvata sellaisia dialogin piirteitä, joissa osallistujia rohkaistaan artikuloimaan ja suhteuttamaan näkökantojaan toisten henkilöiden näkökantoihin. (Barnes & Todd 1977, 1.)

Barnes ja Todd (1977) myös olettivat, että käytettävään kieleen vaikuttavat oppilaat, opiskeltava asia, vaatimukset, jotka kohdistuvat oppilaisiin, ja sosiaalinen tila, jossa oppiminen tapahtuu. Heidän mukaansa pienessä oppilasryhmässä tapahtuva keskustelu on intiimiä ja siihen sisältyy tutkivaa ongelmanratkaisua. Tähän tutkivaan ongelmaratkaisuun saattaa kuulua epäröintiä, interaktion suunnan muutoksia, intonaation varovaisuutta, hypoteettisia väitteitä ja kysymyksiä sekä epäilyä, itsetarkkailua ja refleksiivisyyttä. (Barnes & Todd 1977, 1, 3.)

Toinen alue, josta Barnes ja Todd (1977) olivat kiinnostuneita, oli yhteistoiminnallisuus tehtävien ratkaisuisissa. Tämä yhteistoiminnallisuus saattaa näkyä puheessa esimerkiksi siten, että peräkkäiset lausumat ovat lähellä toisiaan, puheeseen voi sisältyä tiheitä muunnoksia tai laajennuksia edeltävään kommenttiin, puheeseen voi sisältyä tiheään esitettyjä kysymyksiä, erityisesti sellaisia, joissa pyydetään laajempaa tukea esittäjän käsityksiin opiskeltavasta asiasta. (Barnes & Todd 1977, 3.)

Interaktion analyysissä Barnes ja Todd (1977) kehittivät menetelmän, jonka avulla

voidaan tutkia, millä tavalla tarkasteltava lausuma suhteutuu edeltäviin lausumiin ja mikä on lausuman modaliteetin taso. Modaliteetin tasolla Barnes ja Todd (1977) tarkoittavat mittayksikköä, jolla voidaan mitata lausuman epävarmuutta vs. dogmaattisuutta. Menetelmällään Barnes ja Todd (1977) myös toivoivat selvittävänsä, millä tavalla puheen roolit omaksutaan. (Barnes & Todd 1977, 3.)

Kumpulaisen (1994) ja Kumpulaisen ja Wrayn (2002) esittämässä FACCT-menetelmässä luokkahuoneinteraktiota tarkastellaan puhefunktioiden lisäksi sosiaalisista ja kognitiivisista näkökulmista. (Kumpulainen & Wray 2002, 36.) Sosiaalinen näkökulma tarkoittaa sosiaalisten suhteiden luonnetta sosiaalisen toiminnan aikana. Se sisältää erilaisten sosiaalisten muotojen tutkimista oppilaiden osallistuessa vuorovaikutukseen. Näitä muotoja ovat muun muassa yhteistoiminnallisuus, ohjaus ja neuvonta, jossa luokkatoveri auttaa ja neuvoo toista luokkatoveria. Argumentatiivisuus taas tarkoittaa tilannetta, jossa oppilaat kohtaavat kognitiivisen tai sosiaalisen konfliktin, joka ratkaistaan järkevällä tavalla. Silloin kun oppilas työskentelee yksittäisen tehtävän kimpussa ilman muiden oppilaiden yhteistyötä, kysymyksessä on yksilöllinen sosiaalinen prosessi. Muita sosiaalisia prosesseja ovat yhden oppilaan hallitsevuus, erilaiset sosiaaliset ja akateemiset konfliktit ja hämmennys, joka voi aiheutua siitä, että yhteinen ymmärrys puuttuu. Oppilaat eivät välttämättä ymmärrä annettua tehtävää tai toisiaan. Hämmennykseen voi liittyä hiljaisia, puhumattomia episodeja. (Kumpulainen & Wray 2002, 38–39.)

FACCT-menetelmässä kognitiivisia prosesseja tarkastellaan kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin luokkahuoneinteraktiossa ilmenee tulkitsevaa tai tutkivaa kognitiivista prosessointia. Näillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ajattelemisen tulee näkyväksi puheen tai muiden työkalujen avulla ja jossa koko toiminta kohdistetaan strategioihin, suunnitteluun ja hypoteesien testaamiseen. Oppilaiden toiminta osoittaa vahvaa sitoutumista ja mielenkiintoa ratkaistavaan tehtävään. Toiseksi luokkahuoneinteraktio ilmenee proseduraalisena kognitiivisena prosessointina, joka tarkoittaa rutiinimaista tehtävien tekemistä ilman tarkempia suunnitelmia. Ideat eivät kehity, vaan ne kumuloituvat tai ne kiistetään ilman konstruktivista arviointia tai kritiikkiä. Oppilaiden toiminta on usein produktiorientoitunutta, ja he keskittyvät tiedon proseduraaliseen käsittelyyn. Kolmanneksi FACCT-menetelmä tarkastelee kognitiivisia proses-

seja tehtävään kuulumattoman toiminnan näkökulmasta. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jolloin oppilaitten toiminta ei ole suuntautunut ratkaistavaan tehtävään, vaan esimerkiksi vapaa-ajan tapahtumiin, tai he ovat muuten "poissaolevia". (Kumpulainen & Wray 2002, 37–38.)

Tutkimukseni menetelmä

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroin kaikki tallenteet sellaisenaan myöhemmää analyysiä varten. Litteroimisen yhteydessä lisäsin aineistoon myös oppitunneilta kirjoittamiani päiväkirjamerkintöjä. Seuraavaksi perehdyin Kumpulaisen (1994) ja Kumpulaisen ja Wrayn (2002) esittämään FACCT-menetelmään tavoitteenani selvittää FACCT-menetelmän soveltuvuus aineistoni analyysiin. FACCT-menetelmän tieteellinen luotettavuus ja tekninen toimivuus perustuvat oppilaitten lausumien, soittamisten ja kehon kielen uskottaviin tulkintoihin.

Taulukko 3. Litterointiesimerkki; ensimmäinen oppitunti, kolmas episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
13.18	041	Jukka	<i>Sitte vielä yks tehtävä ja aletaan katsomaan, mitä täällä tapahtuu.</i>	T			STA
13.21	042	Kalle	<i>Jukka. Nyt mie tajusin</i>	AR	E/I	HE	CONCL
13.24	043	Jukka	<i>Mitä?</i>	T			STA
13.25	044	Kalle	<i>Mie ossaan tuon äskeisen</i>	AR	E/I	ARG	STA
13.27	045	Jukka	<i>No soitapa menemään.</i>	T			STA
13.29	046	Kalle	<i>Soittaa tehtävän</i>	IND	E/I		CONCL
13.36	047	Jukka	<i>Sieltä lähetään. Se vihelys ei haittaa, se korjautuu</i>	T			STA

Olen käyttänyt FACCT-menetelmää (Liite 1) tutkimuksessani siten, että olen litteroinut tutkittavan episodin (ks. luku 5.5, s.90) taulukkomuotoon (Taulukko 3). Litteroinnissa olen ottanut huomioon verbaalisten interaktioiden lisäksi ei-verbaalisia interaktion muotoja, kuten ilmeitä ja eleitä. Kuten Billig (1997) ehdottaa, olen myös lukenut

litteroidun aineiston (tutkittavat episodit) useaan kertaan, jotta saisin tutkimuskysymyksen kannalta relevantin käsityksen oppituntien tapahtumista.

Käyttämässäni taulukossa on kahdeksan osiota. Osiot muodostuvat aikakoodista (AK, joka tarkoittaa minuutteja ja sekunteja), siirron järjestysnumerosta (SN), siirron tekijästä (TE), siirron sisällöstä (SIS), siirron sosiaalisesta aspektista (SSA), siirron kognitiivisesta aspektista (SKA), siirron puhefunktioista (SPF) ja dialogisesta siirrosta (DS).

Tutkimukseni eroaa FACCT-menetelmää käyttäneistä tutkimuksista siten, että tutkimuksessani oppituntien työtapana on kollektiivinen ryhmätyö, jossa opettaja ohjaa työskentelyä ja joka on supistettu versio koko luokan opetuksesta (ks. Alexander 2008).⁷ Esimerkiksi Barnesin ja Toddin (1977, 1995) sekä Kumpulaisen ja Wrayn (2002) tutkimuksissa on keskeistä se, että oppilasryhmä toimii itsenäisesti ilman opettajan väliintuloa. Kyseessä on silloin vertaisryhmäinteraktio. Lisäksi dialoginen siirto analyysivälineenä on laajennus Kumpulaisen (1994) ja Kumpulaisen ja Wrayn (2002) esittämään FACCT-menetelmään, jonka lähtökohtana on interaktio. FACCT-menetelmä ja dialogisella siirrolla laajentamani menetelmä täydentävät toisiaan.

Vaikka soveltamassani FACCT-menetelmässä yksittäinen dialoginen siirto on luokiteltu useisiin erilaisiin luokkiin, tärkeintä on kokonaisuuden hahmottaminen. Yksittäinen dialoginen siirto voi vaikuttaa laajasti episodiinsa (ks. luku 5.5, s.90) ja koko oppituntiin, ja toisaalta kokonaisen episodin tulkinta voi auttaa ymmärtämään yksittäistä dialogista siirtoa.

⁷ Robin Alexander (2008) erottaa viisi erilaista luokkaopetuksen organisaatiomuotoa:

1. Koko luokan opetus (whole-class teaching), jossa opettaja opettaa kokonaista luokkaa ja jossa yksittäiset oppilaat ovat kollektiivisesti suhteessa opettajaan ja toisiin oppilaisiin.
2. Kollektiivinen ryhmätyö (Collective group work), jossa opettaja ohjaa työskentelyä ja joka on supistettu versio koko luokan opetuksesta.
3. Yhteistoiminnallinen ryhmätyö (Collaborative group work), jossa opettaja antaa tehtävän, jonka oppilaitten on keskenään ratkaistava ja jossa opettaja vetäytyy taka-alalle.
4. Yksi-yhteen-toiminta (one-to-one activity), jossa opettaja työskentelee yksittäisen oppilaan kanssa.
5. Yksi-yhteen-toiminta (one-to-one activity), jossa oppilaspari työskentelee yhdessä. (Alexander 2008, 102.)

5.5 Analyysiyksikön määrittäminen

Tutkimukseni dialoginen lähestymistapa ohjaa analyysiyksikön määrittämistä siten, että analyysiyksikön on oltava selvästi erottuva kokonaisuus. Esimerkiksi Markován (1990a) mukaan dialogiselle logiikalle on oleellista, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan enemmän kokonaisuutena kuin osina. Hän myös korostaa, että dialogin dynaamisuudesta johtuen analyysiyksikön määrittäminen on haasteellinen tehtävä. (Marková 1990a, 14.) Oleellista on, että valittu analyysiyksikkö antaa riittävästi informaatiota vastata tutkimuskysymykseen.

Tutkimukseni keskeinen analyysiyksikkö on episodi. Episodi muodostuu tutkittavassa tapauksessa mukana olevien henkilöiden lausumista, oppilaitten äänellisistä tai äänettömistä soitoista ja sellaisesta oppilaitten kehon kielestä, jolla on tutkimuksellista merkitystä, esimerkiksi ilmeistä ja eleistä. Korolijan (1998) mukaan episodi on sisäisesti yhtenäinen ja muodostuu katkeamattomasta ketjusta toimintoja, jotka esitetään ja/tai kerrotaan. Episodilla on siten alku ja loppu sekä temaattinen ja/tai toiminnallinen yhtenäisyys. Episodin rajat määrittyvät siten, että edellinen episodi näyttää hiljentyvän ja toimijat alkavat keskustella erilaisella prosodisella tasolla, mikä usein tarkoittaa äänen laadun, voimakkuuden, intonaation, kontuurin, tempon kombinaation muuttumisella tai esitellään uusi tarkasteltava asia uudessa ryhmittelyssä ja tilanteessa. Episodin rajat voivat määrittyä myös siten, että kehittyy uusi osallistumisstruktuuri, joka tarkoittaa, että mukana olevat toimijat vaihtavat roolejaan. (Korolija 1998, 42–43.)

Tutkimukseni analyysiyksikkö, episodi, on aineistossani lyhyimmillään kuuden sekunnin mittainen. Dialogisten siirtojen lukumäärä myös vaihtelee eri episodeissa. Osa siirroista voi tapahtua samanaikaisesti (esimerkiksi toinen oppitunti, kuudes episodi). Keskimääräisesti episodi kestää noin kaksi minuuttia ja sisältää 15–20 dialogista siirtoa. Oleellista on, että episodi muodostaa sisällöllisen kokonaisuuden. Myös aikakoodilla on merkitystä episodin rajaamisessa, sillä jos kahden dialogisen siirron välinen ajallinen ero on merkittävästi suurempi kuin dialogisten siirtojen keskimääräinen ajallinen ero, katson vierekkäisten dialogisten siirtojen kuuluvan silloin eri episodeihin. Ryhmätunnin sisältö vaikuttaa myös episodin laajuuteen. Esimerkik-

si toisen ryhmätunnin episodit ovat yleisesti suppeampia kuin muitten ryhmätuntien episodit.

5.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset

MacDonaldin ja Walkerin (1975) mukaan tutkijan on pohdittava, kenen tarpeisiin ja intresseihin tutkimuksella halutaan vastata. On myös määriteltävä, kuka saa tarkastella aineistoa. Tutkijan täytyy myös tuoda esille, mikä on muiden tekemien tulkintojen asema tapahtumien tulkinnassa. (MacDonald & Walker 1975, 6.)

Opetukseni noudatti pääpiirteissään tuolloin voimassaolevaa opetussuunnitelmaa. Opetukseni tavoitteena oli kehittää oppilaan ongelmaratkaisuun perustuvaa oppimisprosessia. Esimerkiksi ryhmätunneilla tehtävät soitettiin prima vistana ilman opettajan mallisoittoa. Prima vista -soittamisessa oppilas joutuu usein haasteellisen tehtävän eteen, ja silloin nousee kysymys tehtävän liiallisesta vaativuudesta. Oppilaat eivät kuitenkaan kritisoineet soitettavia tehtäviä, vaikka laadin soittotehtävät pitkälti tutkimusnäkökulmasta enkä musiikillisesta näkökulmasta. Tällaisessa opetustapahtumassa on olemassa vaara, että oppilaat kokevat olevansa koehenkilöitä eivätkä tavallisia oppilaita. Tällöin on tarpeen pohtia myös opettajan tutkijan roolia: Voiko opettaja olla samanaikaisesti tutkija, ja millaisia vaikutuksia opettajan mahdollisella kaksoisroolilla on luokkayhteisöön?

MacDonaldin ja Walkerin (1975) esiin nostama kysymys tulkinnan totuudellisuudesta on haasteellinen vastattavaksi. Tarkastelen oppilaitteni lausumia ja toimintoja omasta opettajan tulkintahorisontistani. On mahdollista, että ulkopuolinen lukija tulkitsee tutkimukseni tapahtumia toisin. Tulkinta on joka tapauksessa monitasoinen ja siihen vaikuttaa, millaisesta tulkintahorisontista tulkitsija asioita tarkastelee.

Vaikka tutkimukseni fokus on oppilaitteni lausumissa ja toiminnoissa, tulkinnoissani nousee väistämättä esiin kysymys omasta toiminnastani. Esimerkiksi tutkimusaineiston tarkastelussa on noussut esiin tilanteita, joissa selvästi puhumme eri kieltä, eri asioista ja tilanteita, joissa toimintani vaikeuttaa oppilaan oppimista. Asetan itseni

musiikinopettajana muitten arvioitavaksi. Merkittävä eettinen kysymys tutkimuksessa, jossa henkilö on kaksoisroolissa opettajana ja tukijana on se, missä määrin opetustapahtumissa painottuu tutkijan rooli, missä määrin opettajan rooli. Kuinka kauan opettaja antaa oppilaan ratkaista itse tehtävää, ja jos oppilas ei löydä ratkaisua, missä vaiheessa opettaja tekee intervention? Tutkijana olen pyrkinyt irrottautumaan silloisesta opettajan roolista ja tarkastelemaan omaa toimintaani opettajana mahdollisimman kriittisesti.

Yksi tutkimukseni tärkein eettinen kysymys on se, että tutkimukseen osallistuminen on oltava vapaaehtoista (esim. Silverman 2005, 258). Myös Burbules'n (1993, 79) dialogiteorian ensimmäinen sääntö, osallistumisen sääntö, korostaa osallistumisen vapaaehtoisuutta. Vaikka opetustani ja tutkimustani varten muodostin viisi oppilasryhmää, korostin, että ryhmään osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Ryhmätunti oli ylimääräinen oppitunti, joka sijoittui oppilaan lukujärjestyksen ulkopuolelle, joko päivän ensimmäiseksi oppitunniksi tai päivän viimeiseksi oppitunniksi. Tutkimuslupa on myös pyydettävä jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla henkilöltä eli myös oppilailta, vaikka koulu voi päättää kysyä luvan ainoastaan oppilaitten huoltajilta. Tutkitaville on myös selvitettävä tutkimuksen tarkoitus ja se, missä yhteydessä tulokset tullaan julkaisemaan (Simons 2010, 102). Keräsin tutkimusaineiston syyskuun 1993 ja toukokuun 1999 välisenä aikana, jolloin oli voimassa henkilörekisterilaki (Henk-RekL), joka tuli voimaan 1.1.1988.

Tapasin koulun aloittavat oppilaani ja kaikkien oppilaitteni huoltajat toukokuussa 1993, kun oppilaat olivat tutustumassa kouluunsa. Keskusteluissa huoltajien kanssa kerroin, että olen koulutukseltani musiikin aineenopettaja ja opetukseni lisäksi tarkoitukseni on tutkia oppilaitteni musiikin oppimiseen liittyviä prosesseja. Tein huoltajille selväksi, että tarkoitukseni ei ole tutkia oppilaitteni musiikillisia kykyjä ja osaamisia, vaan tavoitteenani on tutkia, millä tavoin eri oppilaat prosessoivat opettavia musiikin asioita. Pyysin oppilaitteni huoltajilta jo ensi tapaamisella lupaa äänittää ja osin videoida omaa opetustani. Korostin, että tallennettu aineisto tulee olemaan vain minun käytössäni. Saadun informaation perusteella oppilaitten huoltajat eivät nähneet mitään estettä oppituntien tallentamiseen. Myöhemmin vuosittaisissa tapaamisissamme vanhempainilloissa oppilaitteni huoltajat olivat hyvin kiin-

nostuneita tutkimukseni etenemisestä ja kyselivät kiinnostuneina, millaisia asioita tunneilla oli noussut esille. Oppituntien nauhoittamiseen saatiin lupa koulun rehtorilta.

Henkilörekisterilain pääsääntönä on, että henkilörekisteriin saa kerätä ja rekisteriin tallettaa tietoja vain sellaisista henkilöistä, joilla on asiallinen yhteys rekisteripitäjän toimintaan (yhteysvaatimus). Esimerkiksi opettajan ja oppilaan välinen suhde täyttää yhteysvaatimuksen. Henkilörekisteriin saa tallettaa vain sellaisia henkilötietoja, jotka ovat rekisterin käyttötarkoituksen kannalta tarpeellisia. Henkilörekisterilaissa rekisteröitävän suostumuksen antamiselle ei ole säädetty muotovaatimuksia. Suostumuksen ei tarvitse välttämättä olla kirjallinen. Sen on kuitenkin oltava vapaaehtoinen ja yksiselitteinen. Pelkkä kiellon puute ei merkitse suostumusta (Konstari 1992, 104–105, 114–115; ks. myös TENK 2012).

Tutkimukseni kannalta henkilörekisterilaissa mainitut yhteysvaatimus, tarpeellisuusvaatimus ja suostumus toteutuivat oppilaitteni huoltajien kanssa käymissäni keskusteluissa. Oppilaitteni huoltajat olivat myös aktiivisesti mukana luokan toiminnassa ja hyvin perillä, mitä esimerkiksi tunneillani tapahtui. Huolimatta siitä, että jokainen oppilas huoltajineen suostui tutkimukseen, informoin oppilaita mahdollisuudesta kieltää jossakin kohdassa itseään koskevan aineiston käyttämisen tutkimuksessa. (Atjonen 2008, 126; Kuula 2006, 124–125). Kukaan ei kuitenkaan missään vaiheessa kieltänyt käyttämästäaineistoa.

Tutkijan on huolehdittava myös tutkittavien anonyymiudesta (Simons 2010, 103). Tämän vuoksi olen koodannut jokaiselle tutkimuksessa mukana olevalle oppilaalle ja kahdelle opettajaksi opiskelevalle opiskelijalle sattumanvaraisesti uuden nimen huomioiden kuitenkin sukupuolen. Koodisto on ainoastaan minun tiedossani.

6 DIALOGI NUOTINLUKEMISPROSESSIN KUVAAJANA

Istun tietokoneeni ääressä ja katselen tietokoneen näytöltä videotallennetta, joka on kuvattu vuosia sitten. Kuvassa on viiden oppilaan oppilasryhmä, ja oppitunnin aiheena on nuotinlukemisen opiskelu ja nokkahuilun soitonopiskelu. Oppilaat istuvat pulpettiryhmän ympärillä ja seuraavat opettajan opetusta. Opettajan lisäksi luokassa on kaksi opettajaksi opiskelevaa opiskelijaa, joista toinen käyttää videokameraa. Opiskelijat ovat oppitunnilla, koska he suunnittelevat pro gradu -tutkielman tekemistä nokkahuilun soitonopetuksesta koululuokkaympäristössä.

Tunnen oppilaani. Olen opettanut heitä kaksi lukuvuotta. Olen yrittänyt erilaisilla itse suunnitelluilla tehtävillä saada ymmärrystä siihen, millä tavalla oppilaat muuntavat musiikillisen auditiivisen havainnon visuaaliseksi. Nyt on uusi tilanne. Oppilaat alkavat opiskella haasteellista instrumenttia, nokkahuilua, sekä nuotinlukemista. Oppilaitten epävarmuus on aistittavissa videotallenteesta.

Katsellessani videotallennetta koen, että uusi roolini, tutkijan rooli, jossain määrin vaikuttaa orientoitumiseeni tutkimukseeni, sillä katselen omaa toimintaani ja oppilaitteni toimintoja vuosien kuluttua itse tapahtumista uudesta perspektiivistä, tietokoneen näytöltä. Kokemus on erikoinen, eikä kaikilta osin miellyttävä. Näen innostuneen miehen, joka ei tahdo malttaa odottaa oppilaittensa vastauksia, vaan puhuu nopeasti ja liikaa sekä etenee joskus liian nopeasti opetuksessaan. Kaikesta tästä huolimatta koen, että tallenteeni ovat arvokkaat. Tallenteiden avulla tavoitteenani on ymmärtää, mitä oppitunneillani tapahtui. Tästä lähtien puhun kielellisen selkeyden vuoksi oppitunnista, jolla tarkoitan musiikin ryhmätuntia, jolle osallistuu yksi ja sama luokan oppilasryhmä. Oppitunti kestää 45 minuuttia.

Luvussa 6.1 esittelen tiivistetysti viisi musiikin oppituntia ja erotan tutkittavan tapahtumien muusta aineistosta episodimerkinnöillä. Tiivistetyn esityksen yhtenä tavoit-

teena on, että ulkopuolinen lukija voi muodostaa mahdollisimman autenttisen kokonaiskäsityksen oppituntien tapahtumista. Esimerkiksi ensimmäisellä oppitunnilla oppilaat ovat varautuneita ja mitä ilmeisimmin odottavat, mitä oppitunti tuo tullessaan. Ensimmäinen oppitunti painottuu nokkahuilun soiton ja nuotinlukemisen aloitukseen. Soitettavat tehtävät on suunniteltu progressiivisesti vaikeutuviksi.

Toinen oppitunti poikkeaa sisällöllisesti muista oppitunneista, sillä toisella oppitunnilla opiskellaan *eye-hand-span*-idealla ennakoivaa nuotinlukemista. Kolmas oppitunti on keskimäinen oppitunti, joka myös sijoittuu keskelle lukuvuotta, tammi-kuun loppuun. Kolmas oppitunti on eräänlainen kulminaatiotunti. Kolmas oppitunti on kaksiosainen: Ensimmäinen osa painottuu improvisaatioharjoituksiin ja toinen osa prima vista-soittamiseen. Neljäs oppitunti alkaa riitelyllä ja toteankin oppilaille, että *Meillä meni puoli tuntia teän värkkäykseen*. Jostain syystä oppilaat olivat olleet levottomia päivän ensimmäisestä oppitunnista alkaen. Oppitunti on hiihtoloman jälkeisenä tiistaina, joten kevätväsymyksestä ei välttämättä ole kysymys. Jouduin rauhoittamaan tilannetta pitkällä kaikusoittoharjoituksella. Neljäs oppitunti on myös kaksiosainen: Ensimmäinen osa sisältää sormitekniikkaharjoituksia ilman nokkahuilua ja kaikusoittoharjoituksia. Toisessa osassa opiskellaan ”Soitellesain”-kappaletta⁸.

Viides oppitunti on toukokuussa. Oppitunnilla on havaittavissa rentoutta ja osaamista. Oppitunti on sisällöltään yhteenveto lukuvuoden musiikin oppitunneista, sekä koko luokan musiikin tunteista että tutkittavan ryhmän ryhmätunneista.

Esittelen tutkimustulokset kolmessa osassa. Luvussa 6.2 esittelen nuotinlukemiseen ja soittamiseen liittyvät dialogiset siirrot esimerkkien avulla. Luvussa 6.3 analysoin, millaisia dialogityyppejä oppitunneilla voidaan havaita silloin, kun analyysimenetelmänä käytetään dialogista siirtoa. Luvussa 6.4 tarkastelen kolmasluokka-

⁸Ruottinen, O & Forsman, R. 1986. Nokkela nokkahuilu. 100 nokkahuilukappaletta vasta-alkajille. ”Soitellesain”-kappale on kolmijakoinen. Oppituntia varten muutin ”Soitellesain” -kappaleen tasajakoiseksi.

laista nuotinlukijana dialogin näkökulmasta. Oppilaitten soittojen nuotinnukset ovat video- ja äänitallennetranskriptioita.

6.1 Viisi oppituntikuvausta

Ensimmäinen oppitunti – tauko on vaikeaa musiikkia

Tapahtumapaikkana on alakoulun luokkahuone, jossa on paikalla viisi kolmasluokkalaista oppilasta: Kalle, Mikko, Ella, Venla ja Elisa. Minä olen opettajana, ja lisäksi paikalla ovat opettajaksi opiskelevat Jani ja Mia. Oppitunti on vapaaehtoinen, joka on oppilaille päivän kuudes ja viimeinen oppitunti. Videokuvaajana toimii Jani.

Oppitunti alkaa oppilaitten istumapaikkojen järjestämisellä. Oppilaat istuvat pulpeissaan, jotka on aseteltu ryhmätyöskentelymuotoon siten, että neljä pulpettia on pareittain toisiaan vastakkain ja yksi pulpetti on pulpettiryhmän päädyssä. Pulpettiryhmä on luokan etuosassa, lähellä luokkahuoneen seinää, jonka vuoksi Kallella ja Mikolla, jotka istuvat pulpettiryhmän seinänpuoleisella osalla, on niukasti liikkumatilaa. Erityisesti Mikolla on vähän liikkumatilaa. Sen vuoksi siirrän Mikkoa hieman taemmas ja käännän Kallen ja Mikon istumaan siten, että heidän rintamasuuntansa on opettajaan päin. Ella, Venla ja Elisa istuvat alusta alkaen rintamasuunta opettajaan päin.

Kalle: *Saako ottaa?*

Kalle on aloitteellinen ja ottaa tilannetta haltuunsa. Ella vilkaisee kameraan päin, on hieman vaivautuneen näköinen ja istuu sitten napakasti katsoen suoraan opettajaan päin. Mikko touhuaa omiaan. Venla ja Elisa seuraavat opetusta.

Jukka: *Ja sitten me menemme heti asiaan, elikä otamme sen huilun käteen niin kuin olemme opetelleet.*

Kalle: *Mikä? Do vai mi?*

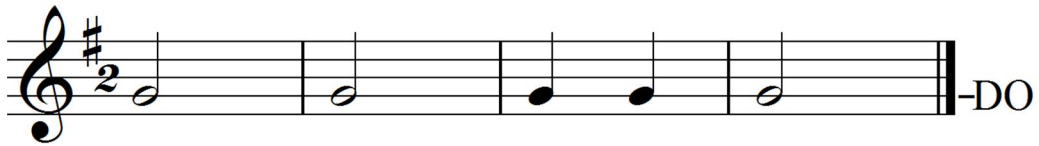
Tunnelma tiivistyy ja jännitys selvästi lisääntyy, sillä instrumentin mukaantulo nostaa oppitunnin vaatimustasoa. Oppilaat ovat myös hieman epävarmoja, jossain määrin arkoja, ja kaiken kaikkiaan tunnelma on odottava. Oppilaat yrittävät orientoitua uuteen tilanteeseen. Oppitunnin tavoitteena on soittaa laatimastani tehtäväsarjasta (Nuottiesimerkki 3) kolmas, neljäs ja viides tehtävä. Edeltävällä koko luokan tunnilla soitettiin ensimmäinen, toinen ja kolmas tehtävä. Tehtävillä harjoitellaan do (g') ja la, (e') -säveliä ja niitä vastaavia nokkahuilun soitto-otteita.

Kallen kysymys liittyy siten edeltävällä koko luokan tunnilla harjoiteltuihin soittotehtäviin. Vaikka en ole puhunut vielä nokkahuilun soitto-otteista, Kalle tietää, että nokkahuilua soittaessa otetaan aina jokin soitto-ote, ja Kallelle tutuin on do-ote. Nokkahuilun soitonopiskelu alkaa yleensä g'-sävelen ja vastaavan nuotin sekä soitto-otteen harjoittelulla. Tämän vuoksi luokan soittotehtävät olivat alkuvaiheessa G-duuri tai e-molli sävellajeissa, jolloin g' on relatiivisessa säveltapailujärjestelmässä do-sävel.

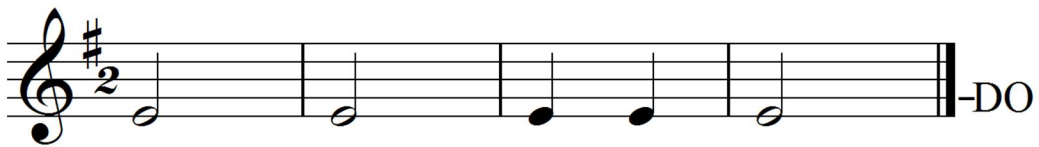
Kalle avaa keskustelun ja esittää kysymyksensä välittömästi tehtävänantoni jälkeen. Kalle on aktiivinen oppilas, joka haluaa viedä asioita eteenpäin.

Nuottiesimerkki 3. Soittotehtäviä g'- ja e'- sävelillä

Ensimmäinen tehtävä



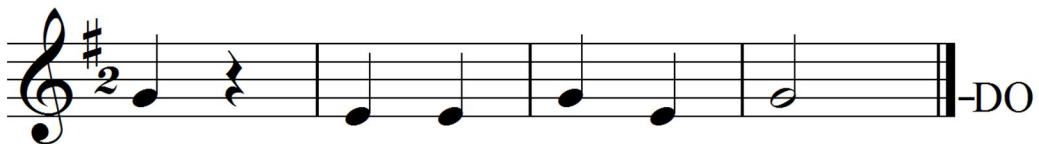
Toinen tehtävä



Kolmas tehtävä



Neljäs tehtävä



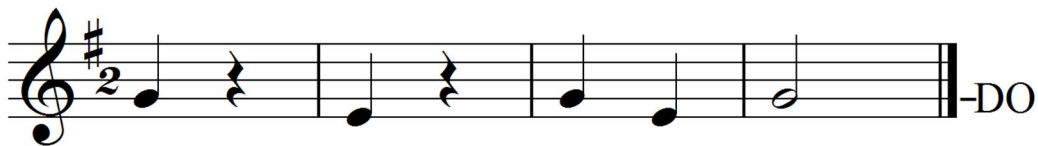
Viides tehtävä



1. episodi

Soitan kolmannen tehtävän (Nuottiesimerkki 4) malliksi siten, että nokkahuilu on leuassani ja sanon ääneen soitettavat sävelet ja liikuttelen sormiani rytmissä soitettavien sävelten mukaisesti. Harjoituksen tarkoituksena on harjoitella sormitekniikkaa ilman nokkahuilun ääntä. Taukojen ensisijainen tarkoitus on se, että taukojen aikana vaihdetaan soitto-ote seuraavan sävelen soittamiseksi.

Nuottiesimerkki 4. Kolmas tehtävä ensimmäisessä episodissa

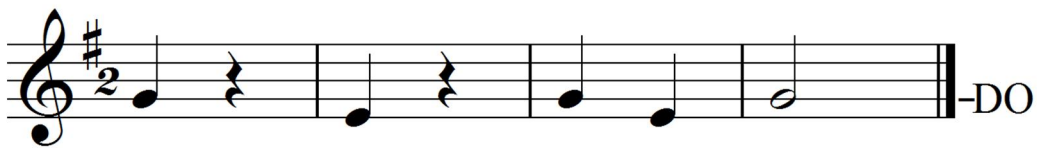


Kehotan oppilaita seuraamaan, miten tehtävä soitetaan. Kalle haluaa tarkemman ohjeistuksen tehtävän soittamiseksi: *Ai siinä pittää nostaa niinkö näitä välissä, näyttäpä, missä välissä* ja kurkistaa vasemmalta puoleltani nähdäkseen soitettavan tehtävän. Tarkennan ohjeistustani, mutta siitä huolimatta oppilaat ovat epävarmoja, miten tehtävä soitetaan. He seuraavat sormieni liikkeitä, eivät tehtävän nuottikirjoitusta. Siitä on seurauksena, että muun muassa Ella ja Kalle vaihtelevat g'- ja e'-soittootteita epäsynkronissa minun lukuuni nähden. Koska Kalle ei ilmeisestikään ymmärrä ohjeistustani, hän tekee oman ehdotuksensa vaativalla, tuskastuneella äänellä: *Tehtäs sillä lailla näin, että eka näin (e') ja sitte tuossa tauko - - nostetaan ja sitte taas näin*. Huomaan, että minun ja Kallen ajatukset eivät kohtaa, ja totean Kallelle: *Eikö eka oli näin (g') Kalle, johon Kalle vastaa naurahtaen: Ai jaa*.

2. episodi

Seuraavaksi ohjeistan oppilaita vertaamaan, millä tavalla kolmas ja neljäs tehtävä eroavat toisistaan. Tavoitteenani on se, että oppilaat huomaisivat, millä tavalla neljäs tehtävä poikkeaa kolmannesta tehtävästä (Nuottiesimerkki 5).

Nuottiesimerkki 5. Kolmas tehtävä toisessa episodissa



Neljäs tehtävä toisessa episodissa



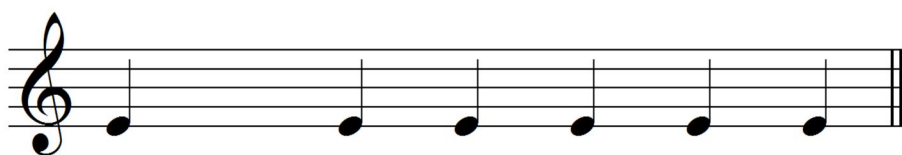
Kalle tekee välittömästi ehdotuksen, mutta on epävarma ehdotuksensa oikeellisuudesta: *Ekaksi tulee tuo do - - tauko - - eikö (epävarmasti) se on samanlainen.* Haluan tarkemman vastauksen, johon Kalle vastaa: *Ei aivan. Se toinen tuossa ekassa tehtävässä - - tuossa tokassa on yks tauko - - (varmasti) muuten se on samanlainen.* Kalle myös toivoo, että neljäs tehtävä soitetaan yksitellen ja hän olisi ensimmäinen soittaja. Toteutan Kallen toiveen, ja neljäs tehtävä soitetaan yksitellen (Transkriptio1).

Transkriptio 1. Oppilaitten neljännen tehtävän soitot toisessa episodissa

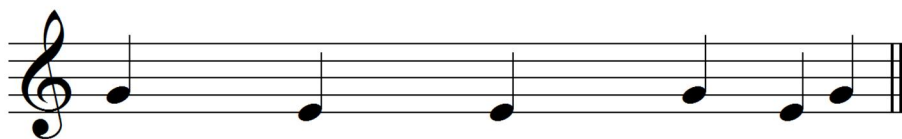
Kallen soitto



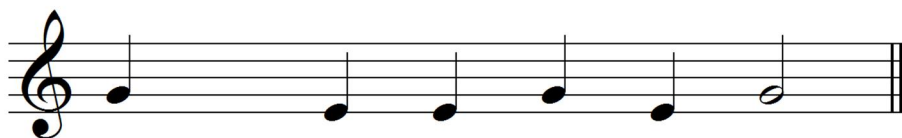
Mikon soitto



Venlan soitto



Elisan soitto



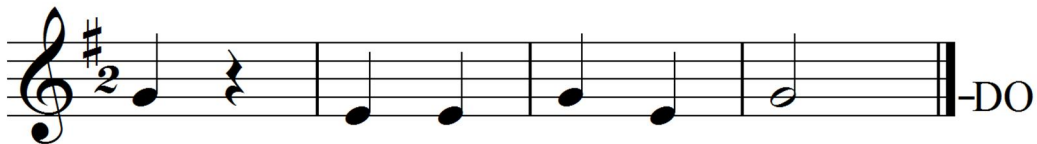
Ellan soitto



3. episodi

Kalle ei ole kuitenkaan tyytyväinen soittoonsa. Hän on vakuuttunut, että hän osaa soittaa tehtävän (Nuottiesimerkki 6) nuottikirjoituksen mukaisesti: *Jukka. Nyt mie tajusin - - Mie ossaan tuon äskeisen* (Transkriptio 2).

Nuottiesimerkki 6. Neljäs tehtävä kolmannessa episodissa



Transkriptio 2. Kallen neljännen tehtävän soitto kolmannessa episodissa



4. episodi

Oppitunnin viimeisenä tehtävänä pyydän oppilaita vertaamaan viidettä tehtävää (Nuottiesimerkki 7) edellisiin soitettuihin tehtäviin. Elisa ratkaisee kysymykseni, ja Kalle on varma osaamisestaan (hymyillen): *Mie ossaan*. Ella sitä vastoin on epäileväinen soittonsa onnistumiseen: *Mie en ossaa*, mutta soittaa kuitenkin viidennen tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Mikkoa lukuun ottamatta oppilaat soittavat viidennen tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti.

Nuottiesimerkki 7. Viides tehtävä neljännessä episodissa



5. episodi

Seuraavaksi katsotaan oppitunnin videotallenne, jonka tarkastelussa syntyy vilkas keskustelu nokkahuilun soittamisen ja nuotinlukemisen haasteista. Kysymykseeni *Mikäs teistä on hankalinta noissa sormien asennoissa?* Kalle vastaa: *Ei niissä ole mitään hankalaa* ja Ella vahvistaa: *Ei ookkaan.* Kalle tarkentaa: *Ne vaan välillä irtoaa - - ei niissä ole mitään vaikeaa - - välillä vaan tulee eri ääniä.*

Seuraavaksi kohdistan kysymykseni nuotinlukemiseen: *Mistä paikkaa te nyt soitatte? Soitatteko te piirtoheittimeltä? Mihinkä te katsotte?*

Ella: *Eikö sinua.*

Jukka: *Minuako? Mitä te minua katsotte?*

Ella: *Mie katoin välissä tuonne. (piirtoheitinkankaalle)*

Jukka: *Mitäs te minusta katsoitte?*

Kalle: *Mitäkö? En mie kattonu sinua ollenkaan. Mie kattoin noita.*

Jukka: *Mitä? Nuottejako?*

Kalle: *Niin - - kyllä mie sinua - - ko sie niitä sormia nostit - - miten siinä nostettiin.*

Toinen oppitunti – ennakoivaa nuotinlukemista

Oppilaille tämä tunti on viides musiikin oppitunti, jolloin opiskellaan nuotinlukemista ja nokkahuilun soittamista. Tapahtumapaikkana on alakoulun luokkahuone, jossa on paikalla viisi kolmasluokkalaista oppilasta: Kalle, Mikko, Ella, Venla ja Elisa.

Opettajana on opettajaksi opiskeleva Jani. Minun lisäksi paikalla on myös opettajaksi opiskeleva Mia, joka on tällä tunnilla videokuvaaja.

Oppitunnin sisältönä on edeltävällä koko luokan oppitunnilla opettamani *eye-hand-span*-harjoitus (Nuottiesimerkki 8). *Eye-hand-span*-harjoitus on suunnittelemani harjoitus, joka tapahtuu siten, että oppilaille näytetään piirtoheitinkankaalle heijastettua tehtävää. Näyttöaika mitataan laskemalla tasaisessa sykkeessä neljään. Tämän jälkeen tehtävä peitetään ja lasketaan tasaisessa sykkeessä kahteen (tauko, kaksi), jonka jälkeen oppilaat soittavat niin paljon kuin muistavat tehtävästä.

Kokemukseni on, että aloitteleva nuotinlukija lukee nuotteja yksittäisinä symboleina nuotti nuotilta. *Eye-hand-span*-harjoituksen tavoitteena oli siten ohjata oppilaita havainnoimaan nuottikirjoitusta ryhminä ja harjaannuttaa oppilaita lukemaan nuotteja ennakoidusti. Nuottien tarkasteluun varatun ajan tavoitteena oli muun muassa, että oppilas keskittyy tehtävään. Kokemukseni on, että alakouluikäinen oppilas tarvitsee tehtävän tekemiseen selkeän muodon, joka tässä tapauksessa toteutettiin siten, että opettaja laski tasaisessa sykkeessä neljään. Toinen oppitunti osoitti myös videotallenteen merkittävän roolin oppitunnin analysoinnissa, sillä tällä tunnilla oppilaat puhuvat vähän. Oppilaitten kehonkieli oppilaitten soittamisten lisäksi on siten olennainen elementti oppitunnin analysoinnissa.

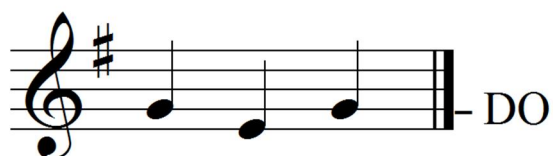
Suunnittelemani *eye-hand-span* -harjoitus oli ensimmäinen tämän tyyppinen kokeilu opettajan urallani. Koska oppitunnilla olivat mukana opettajaksi opiskelevat Mia ja Jani, tavoitteenani oli myös ohjata tulevia opettajia lähestymään alakoulun soitonopetusta ja nuotinlukemista uusista näkökulmista ja innostaa heitä kehittämään uusia opetusmenetelmiä. Mian ja Janin pro gradu -tutkielmaa varten oli myös tärkeätä, että he saavat kokemusta opettajan näkökulmasta alakoulun soitonopetuksesta ja nuotinlukemisen opettamisesta.

Nuottiesimerkki 8. Toisen oppitunnin soittotehtävät

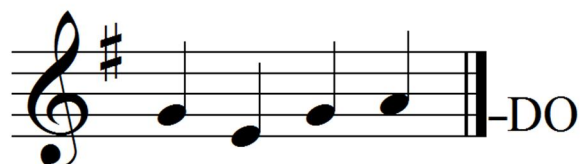
Ensimmäinen tehtävä



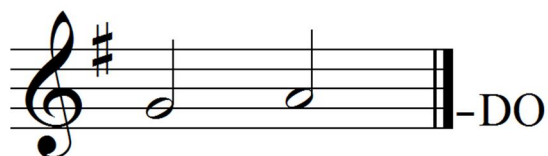
Toinen tehtävä



Kolmas tehtävä



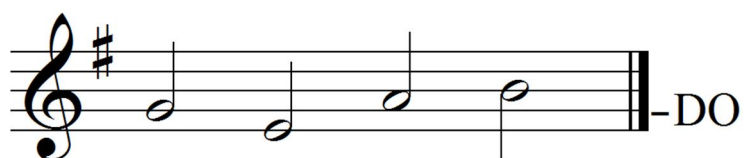
Neljäs tehtävä



Viides tehtävä



Kuudes tehtävä



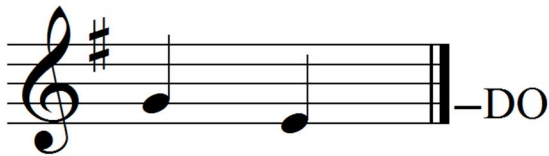
Seitsemäs tehtävä



1. episodi

Jani aloittaa opetuksensa muistuttamalla oppilaita edeltävän koko luokan musiikkitunnin harjoitteista ja ohjaa tehtävän soittamisen (Nuottiesimerkki 9). Kallella on e'-soitto-ote, mutta hän ei soita, Ella soittaa Elisan mukaan, joka soittaa tehtävän ohjatussa sykkeessä puolinuotti g':n ja puolinuotti e':n. Mikko soittaa e'-soitto-otteella, Venla ei soita, vaan hymyilee. Uusintasoitossa Ella ja Elisa soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Kalle on epävarma: *En mie muista kaikkia nuotteja* ja liikuttelee sormiaan soitto-otteisiin g' ja e', katselee Elisaan päin mutta ei soita. Mikko soittaa e'-soitto-otteella, Venlalla on g'-soitto-ote, mutta hän ei soita vaan hymyilee.

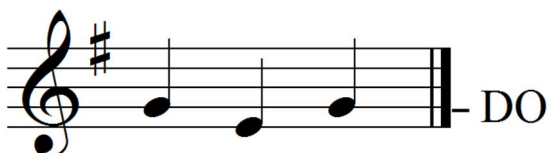
Nuottiesimerkki 9. Ensimmäinen tehtävä ensimmäisessä episodissa



2. episodi

Toisessa tehtävässä (Nuottiesimerkki 10) Kalle liikuttelee sormiaan g'- ja e'-soitto-otteisiin, mutta ei soita vaan katselee ympärilleen. Ella ja Elisa soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, Mikko soittaa e'-soitto-otteella, Venlalla on e'-soitto-ote, mutta hän ei soita ja on hämillisen näköinen.

Nuottiesimerkki 10. Toinen tehtävä toisessa episodissa



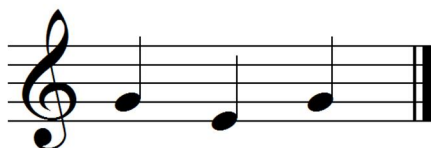
3. episodi

Kolmannen tehtävän (Nuottiesimerkki 11) Kalle soittaa lähes nuottikirjoituksen mukaisesti (Transkriptio 3), Ella seuraa Elisan soittamista ja soittaa Elisan mukaan, hieman jäljessä (Transkriptio 4). Mikko soittaa e'-soitto-otteella, Venlalla on jonkin aikaa e'-soitto-ote, mutta hän ei soita, on epävarman näköinen ja naurahattaa.

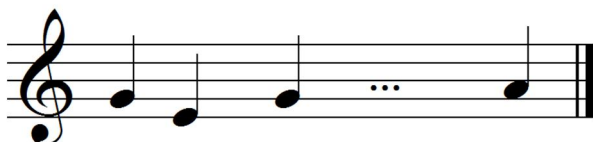
Nuottiesimerkki 11. Kolmas tehtävä kolmannessa episodissa



Transkriptio 3. Kallen kolmannen tehtävän soitto kolmannessa episodissa



Transkriptio 4. Ellan kolmannen tehtävän soitto kolmannessa episodissa

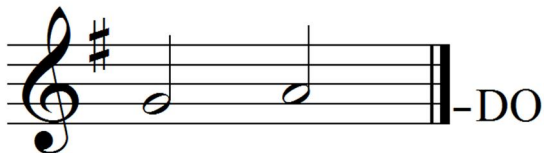


4. episodi

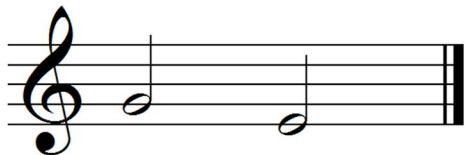
Neljännän tehtävän (Nuottiesimerkki 12) Ella ja Elisa soittavat sävelet g' ja e' annetussa sykkeessä (Transkriptio 5). Venla katsoo Elisan sormia, asettelee e'-

soitto-otetta, on epävarman näköinen, hymyilee, ei soita. Kalle ottaa g'- ja e'-soitto-otteet mutta ei soita. Uusintasoitossa Elisa soittaa tehtävän varmasti annetussa sykkeessä, mutta nuottikirjoituksen vastaisesti, puolinuotti g':n ja puolinuotti e':n. Ella soittaa tehtävän hätäisesti sävelet g' ja e' annetussa sykkeessä, hämmentyy ja kohauttaa olkapäitään (Transkriptio 6). Venla soittaa tehtävän pelkästään e'-soitto-otteella ja on tyytymättömän näköinen. Mikko soittaa tehtävän a'-soitto-otteella.

Nuottiesimerkki 12. Neljäs tehtävä neljännessä episodissa



Transkriptio 5. Ellan ja Elisan neljännen tehtävän soitot neljännessä episodissa



Transkriptio 6. Ellan neljännen tehtävän uusintasoitto neljännessä episodissa

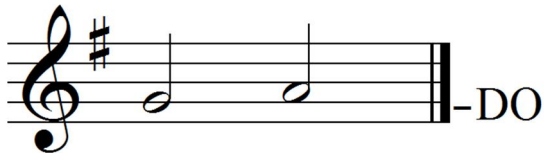


5. episodi

Pedagoginen idea muuttuu, ja neljäs tehtävä (Nuottiesimerkki 13) soitetaan siten, että nuottikirjoitus on koko ajan näkyvillä. Kalle soittaa tehtävän rennon näköisesti nuottikirjoituksen mukaisesti. Myös Ella ja Elisa soittavat tehtävän nuottikirjoi-

tuksen mukaisesti, Venla soittaa tehtävän epävarman näköisesti e'-soitto-otteella, ja Mikko soittaa g'-soitto-otteella.

Nuottiesimerkki 13. Neljäs tehtävä viidennessä episodissa



6. episodi

Opettajan luvun aikana Kalle katsoo osittain piirtoheitinkankaalle, osittain muualle ja toistaa opettajan laskun samanaikaisesti opettajan kanssa (Nuottiesimerkki 14). Tämän jälkeen hän aloittaa soittamisen, mutta myöhästyy aloituksesta ja virnuilee. Elisa soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Ella kääntää päänsä Elisaa kohti ja katselee Elisan sormia ja soittaa tehtävän hieman jäljessä seuraten Elisan sormien liikkeitä. Venla katsoo tarkkaan tehtävää opettajan luvun aikana, mutta ei soita tehtävää. Hän on hämillään. Mikko soittaa tehtävän e'-soitto-otteella.

Nuottiesimerkki 14. Viides tehtävä kuudennessa episodissa



7. episodi

Uusintasoitossa Ella seuraa Elisan sormien liikkeitä opettajan luvun aikana ja soittaa Elisan mukaan. Elisa soittaa tehtävän (Nuottiesimerkki 15) nuottikirjoituk-

sen mukaisesti. Venla ei soita vaan pitää huiluaan muuten suussa, ja Mikko ei tiedä, mitä tehdä. Opettajan ohjauksen jälkeen Kalle on varma osaamisestaan: *Nyt mie tiijän, miten se soitetaan!* ja soittaa tehtävän (Nuottiesimerkki 15) nuottikirjoituksen mukaisesti.

Nuottiesimerkki 15. Viides tehtävä seitsemännessä episodissa

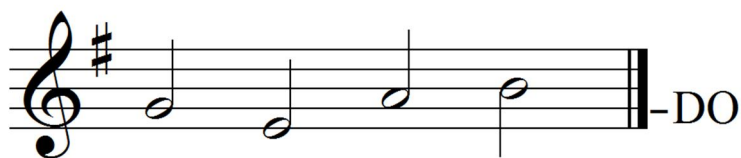


8. episodi

Elisa soittaa tehtävän (Nuottiesimerkki 16) nuottikirjoituksen mukaisesti. Ella kääntyy koko kehollaan Elisaan päin ja yrittää soittaa Elisan mukaan, mutta ei onnistu. Ella ottaa huilun pois suustaan ja ottaa pelkästään otteita. Kalle yrittää aloittaa soittamisensa, mutta keskeyttää ja naurahtaa. Venla ja Mikko eivät yritäkään soittaa. Uusintasoitossa Kalle ja Elisa soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, Ella katsoo Elisan sormien liikkeitä, mutta ei soita. Mikko soittaa tehtävän e'-soitto-otteella. Venlalla on e'-soitto-ote. Hän yrittää aloittaa soittamisensa, mutta luovuttaa ja on hämillisen näköinen.

Kolmannella soittokerralla Kalle ja Elisa soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Ella seuraa Elisan sormien ja soittaa Elisan sormien liikkeiden mukaisesti. Mikko soittaa e'-soitto-otteella ja Venla on valmiina soittamaan, mutta luopuu yrityksestään, laittaa huilun polvilleen ja on hämillisen näköinen.

Nuottiesimerkki 16. Kuudes tehtävä kahdeksannessa episodissa



9. episodi

Opettajan luvun jälkeen oppilaat eivät ala soittaa tehtävää, ja Elisa naurahtaa (Nuottiesimerkki 17). Opettajan toisen luvun jälkeen Kalle soittaa tehtävän (Transkriptio 7), Elisa soittaa kaksi ensimmäistä nuottia tehtävästä, mutta naurahtaa ja alkaa purkaa nokkahuiluaan. Ella soittaa Elisan sormien liikkeiden mukaan, mutta kun Elisa keskeyttää soittamisensa, myös Ella keskeyttää soittamisensa. Venla yrittää aloittaa soittamisensa, mutta luovuttaa ja on hämillisen näköinen. Mikko seuraa Ellan sormien liikkeitä, hahmottelee g'- ja e'-soitto-otteita, mutta ei soita.

Opettajan kolmannen luvun jälkeen oppilaat eivät ala soittaa, Elisa kasaa huiluaan, ja Ella seuraa Elisan toimintaa. Neljännen luvun jälkeen Kalle soittaa tehtävän keskittyneesti ja varman näköisesti (Transkriptio 8). Elisa soittaa tehtävän hieman epävarmasti ja katsoo kameraan päin (Transkriptio 9) ja Ella soittaa Elisan sormien liikkeiden mukaisesti. Mikko soittaa vuorottelemalla g'- ja e'-soitto-otteita, ja Venla aloittaa tehtävän soittamisensa g'- ja e'-soitto-otteilla, mutta keskeyttää ja on hämillisen näköinen.

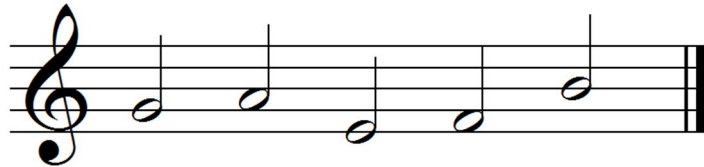
Nuottiesimerkki 17. Seitsemäs tehtävä yhdeksännessä episodissa



Transkriptio 7. Kallen seitsemännen tehtävän soitto yhdeksännessä episodissa



Transkriptio 8. Kallen seitsemännen tehtävän uusintasoitto yhdeksännessä episodissa



Transkriptio 9. Elisan seitsemännen tehtävän soitto yhdeksännessä episodissa



10. episodi

Videotallenteen tarkastelussa Mia tiedustelee: *Oisko teistä helpompi soittaa, jos ne täällä olis alla nimet?* Ellan ja Kallen mielestä soittamista helpottaisi, jos nuottikirjoituksessa olisi nuotteja vastaavat nimet nuottien alapuolella. Mikon ja Elisan mielestä nuottien nimeäminen ei välttämättä helpottaisi soittamista. Venla ei kommentoi. Kolmannen soittotehtävän tarkasteleminen nostaa vilkkaan keskustelun *eye-hand-span*-ideasta:

Jukka: - - *Aloitteko miettimään, että minkä näköisiä nuotteja, mitä te mietitte?*

Kalle: *En mie miettiny mittään.*

Ella: *En miekään - - Mie vain liikuttelin sormia*

Jukka: *Mistä sie tiesit, että mitenkä pittää sormia liikuttaa?*

Ella: *No eehän mie tiijä onko se oikein!*

Kalle: *Mie ainaki luulin, että - -*

Ella: *Mie vain katoin tuonne ja sitten mie ajattelin, että se on semmonen, semmonen se.*

Kalle: *Mie niinko ajattelin, että se on se. Mie niinko tiesin tavallaan - -.*

Jukka: *Tiesit tavallaan?*

Kalle (nauraen): *En kummiskaan tieny.*

Eye-hand-span-harjoittelu ei aivan avautunut oppilaille, eivätkä he omien sanojensa mukaan suuresti miettineet, mitä nuotteja on piilossa. Ellan vastauksista kuultaa myös nuotinlukemisen ja soitonopiskelun haasteellisuus. Hän ei ole lainkaan varma soitto-otteidensa oikeellisuudesta, minkä vuoksi hän katsoi kaikki tehtävät Elisalta. Kalle osaa mielestään jollain tasolla nuotinlukemista ja nokkahuilun soittamista, mutta kokee vielä epävarmuutta. Kalle esiintyy itsevarmasti, ja musisoinnin haasteet hän ottaa vastaan luonnollisella tavalla, hieman rennosti. Neljännen tehtävän soittaminen tuo vahvasti esiin ryhmän vaikutuksen nuotinlukemisen opiskelussa. Kalle muun muassa perustelee nuottikirjoituksen vastaista soittamistaan sillä, että kaikki muutkin soittivat niin.

Kolmas oppitunti – improvisaatiota ja prima vistaa

Tapahtumapaikkana on alakoulun luokkahuone. Paikalla ovat kolmasluokkalaiset oppilaat Elisa, Ella, Venla, Kalle ja Mikko sekä lisäksi opettajaksi opiskelevat Mia ja Jani. Mia on opettajana, ja Jani kuvaa tapahtumia videokameralla. Videokamera on telineessä oppilaista katsoen etuvasemmalle. Oppilaat istuvat lievässä kaaressa, vasemmalta lukien Mikko, Kalle, Ella, Venla ja Elisa.

Oppitunti alkaa improvisaatioharjoituksella, jonka olen suunnitellut siten, että oppilaat soittavat neljän sykkeen ajan keksimänsä melodian, joka rakentuu sävelalueelta d' - h'. Mia pyytää jokaista oppilasta keksimään ja esittämään oman sävellyksen nokkahuilullaan. Kalle vastaa Mian pyyntöön: *En mie kyllä ite, mutta mie tiijän semmosen yhen - -* ja Ella jatkaa *Mie osaan yhen - -*. Kalle ja Ella vastaavat välittömästi tehtävänannon jälkeen.

Mia: *Elikä niitä otteita käyttäen, mitä on ollu saatte soittaa - - neljän iskun ajan te saatte soittaa.*

Kalle: *Jukka. Saako käyttää mitä vaan?*

Jukka: *Eikö niitä, mitä on opetettu, mitä meillä on ollu - - muistatte niitä otteita ja saatta käyttää yhtä, kahta, kolmea, mitenkä vaan.*

Mia: *Ja seuraava jatkaa heti, kun edellinen lopettaa - - neljään laskien.*

Jatko-ohjeistuksemme muuttaa opetustilanteen luonnetta epävarmaksi ja jännitteiseksi. Kalle on epävarma ohjeistuksen jälkeenkin ja tarjoaa omaa ratkaisuaan: *Jukka. Saako käyttää mitä vaan?* Ella ei ole lainkaan tyytyväinen saamaansa ohjeistukseen: (vihaisesti) *No niin, mutta ko se ei saanu olla ko neljä semmosta, en mie ehi siinä - -*. Mikko, Venla ja Elisa eivät osallistu keskusteluunne.

Kallen ja Ellan vastauksista huolimatta Mia pyytää Elisaa aloittamaan improvisaatioharjoituksen. Elisa soittaa kaksi g-säveltä. Seuraavana on vuorossa Venla, joka aloittaa soittamisensa mutta keskeyttää ja alkaa nauraa. Sitten on Ellan vuoro soittaa, mutta hän on edelleen epävarma, mitä soittaa: *Mutta ko mie en tiijä mitä!* Harjoitus aloitetaan uudelleen Elisasta, joka soittaa annetussa sykkeessä asteikkomuotoisen melodian e', f', g', a' Ellan seuratessa tiivistä Elisän soittamista. Elisän soittamisen lopussa Ella nauraa voimakkaasti. Seuraavaksi Venla soittaa epämääräisesti f'-soitto-otteella ja alkaa nauraa. Ella ei tiedä, miten pitää soittaa: *En mie tiijä, milloin se piti alottaa.* Mian ohjeistuksen ja Kallen Mialle suuntaaman ohjeen: *Sano sitä NELJÄ!* jälkeen Ella soittaa asteikkomuotoisen melodian f', g', a', h' ja toteaa soittamisensa lopuksi: *No nyt se loppu.*

Kalle soittaa (Transkriptio 10) vuorollansa korvakuulolta ”Dinosaurius”-laulun (Nuotti-

Nuottiesimerkki 19. Didosaurus F-duurissa

F-DO



Uusintasoitossa Ella soittaa melodian (Transkriptio 11), jonka kaksi ensimmäistä tahtia ovat "Ostakaa makkaraa" -melodiasta ja kaksi seuraavaa "Dinosaurus"-melodiasta"(Nuottiesimerkki 20). Loppua kohti tempo kiihtyy ja syke katoaa soitosta. Ella ei ole tyytyväinen suoritukseensa ja toteaaakin: - - *nuin se meni* - - *se meni sekasin*.

Nuottiesimerkki 20. "Ostakaa makkaraa" ja "Dinosaurus"

Ostakaa makkaraa

G-DO



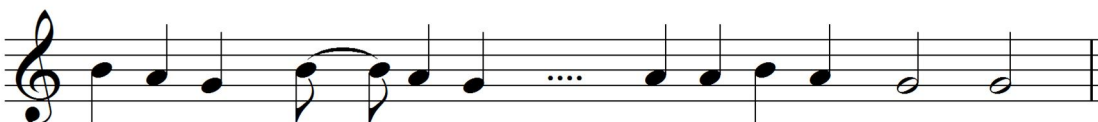
Dinosaurus

G-DO



Transkriptio 11. Ellan improvisaatio kolmannella oppitunnilla

accel. . . .



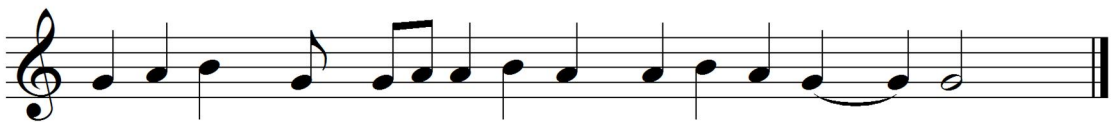
Kalle aloittaa välittömästi Ellan jälkeen soittamisensa (Transkriptio 12). Hän tavoittelee ”Dinosaurus”-melodiaa” G-duurissa (Nuottiesimerkki 21).

Nuottiesimerkki 21. Dinosaurus G-duurissa

G-DO



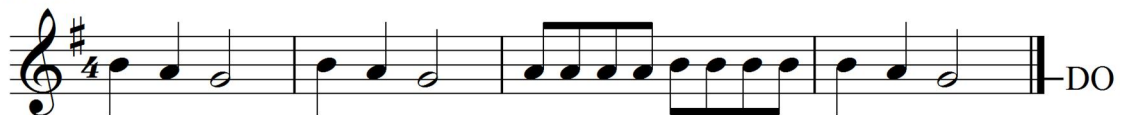
Transkriptio 12. Kallen uusintaimprovisaatio kolmannella oppitunnilla



Seuraavaksi Ella ja Kalle kohdistavat kritiikkinsä Mikon soittamiseen. Kritiikin ohella Kalle neuvoo ystävällisesti Mikkoa nokkahuilun soittotekniikassa: *Katoppa Mikko* - - *tuola peukalo* - -. Ella jatkaa Mikon soittamisen kritisointia ja soittaa (Transkriptio 13) itse erilaisin rytmein osaamansa kappaletta, joka muistuttaa ”Ostakaa makkaraa”-kappaletta (Nuottiesimerkki 22).

Nuottiesimerkki 22. Ostakaa makkaraa

G-DO



Kolmas tehtävä



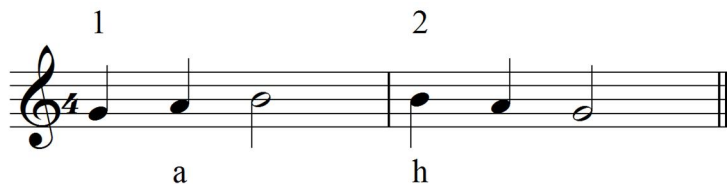
Neljäs tehtävä



1. episodi

Mian kehotukseen tarkastella tehtävän (Nuottiesimerkki 24) nuotteja Kalle vastaa hätäntyneellä äänellä: *Mikä tuo on tuo ensimmäinen? Miten tuo - - ensimmäinen? - - näin?* (näyttää g'-soitto-otetta) - - *Eikö näin?* (näyttää a'-soitto-otetta) - - *Mitenkä?"* Ella osallistuu keskusteluun naurahtaen: *Eikö en miekkään tiijä*, vaikka hänellä on ensimmäisen nuotin, g':n soitto-ote.

Nuottiesimerkki 24. Ensimmäinen tehtävä ensimmäisessä episodissa



Kallen ahdinko syvenee. Pitäen nokkahuilua kädessään hän nostaa kätensä ylös, taivuttaa itsensä tuolilla taaksepäin ja sanoo tuskastuneesti, mutta erittäin vakuuttavasti: *Ko mie tuon ensimmäisen tiiän, niin mie tiijän kaikki.* Äänen sävy on toisaalta hätäntynyt, mutta toisaalta vaativa. Liikkeet ovat määrätietoisia.

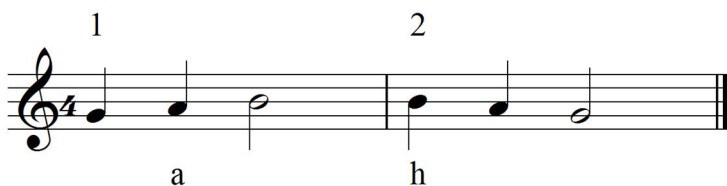
Kalle on ilmeisen kärsimätön, jopa vihainen siitä, että ensimmäistä nuottia ei ole nimetty, koska hän on vakuuttunut siitä, että ensimmäisen nuotin tunnistaminen auttaa häntä tunnistamaan kaikki muutkin tehtävän nuotit.

Kysymykseeni *No mikä se ensimmäinen oli? Se oli aivan oikein - - elikä se kolme, mikkä sulla siinä on - -*. Kalle vastaa epävarmasti: *Tämä - - do?* pitäen samanaikaisesti nokkahuiluaan rennosti kädessään, leikitellen sillä. Sormet ovat asettuneet nokkahuilun g'-soitto-otteeksi. Jatkokysymykseeni *Se on do-ote ja mikä sen toinen nimi on?* Kalle vastaa jälleen epävarmasti: *Mie en muista niitä toisia - - e - -?* Kallen olemuksessa henkii oppimisen halu ja toisaalta epätoivo, koska hän ei pääse alkuun nuotinlukemisessaan. Ensimmäinen nuotti on esteenä. Ella on aluksi solidaarinen Kallelle väittäen, ettei tunne ensimmäistä nuottia, mutta tapahtumien edetessä hän sanoo vakuuttavasti tuntevansa ensimmäisen nuotin: *Mie muistan aina siitä, että se on g.*

2. episodi

Epävarmuudestansa huolimatta Kalle on vahvasti mukana tapahtumissa kysymyksellään: *Kuka eka soittaa?* Vastaukseeni, että kaikki soittavat, Ella kommentoi syvästi huoahtaen: *Hyvä*. Samanaikaisesti Ella harjoittelee äänettömästi tehtävän (Nuottiesimerkki 25) nuottikirjoituksen mukaista soittamista. Hän toteaaakin: *Mie tiän jo, miten se mennee*. Myös Kalle uskoo osaavansa soittaa kappaleen: *Mieki tiän, miten tuo mennee*. Kalle soittaa (Transkriptio 14) tehtävän (Nuottiesimerkki 25) äänettömästi, mutta ei tehtävän nuottikirjoitusta vastaavilla nokkahuilun soitto-otteilla.

Nuottiesimerkki 25. Ensimmäinen tehtävä toisessa episodissa



Transkriptio 14. Kallen soitot toisessa episodissa

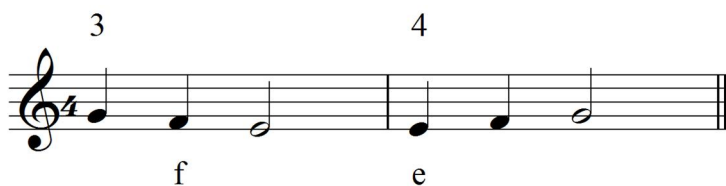


Kalle on myös täysin vakuuttunut siitä, että hän soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, sillä hän katsoo tarkasti tehtävän nuottikirjoitusta ja soittaa varman näköisesti. Soittonsa jälkeen hän näyttää tyytyväiseltä suoritukseensa. Uusintasoitos-
sa Mian ohjatessa soittotapahtumaa piirtoheitinkankaalta Ella, Venla ja Elisa soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, Mikko soittaa g'-soitto-otteella ja Kalle soittaa (Transkriptio 14) edelleen varman näköisesti, mutta samalla tavalla kuin edellisellä soittokerralla.

3. episodi

Kalle aloittaa tehtävän (Nuottiesimerkki 26) soitto-otteiden esittelyn: *Ensimmäinen on tämä* ja näyttää f'-soitto-otteen ja jatkaa varmalla äänellä: *Tästä lähtee. Sitte tulee tämä, tämä - -* (näyttää f', g', a'-soitto-otteet) - - (nauraa) *eikö en mie tiijä, mikä sitte tulee - -*, mutta esittelynsä edetessä hän muuttuu epävarmaksi. Ella kommentoi Kallen esitystä nauraen: *Se meni väärin*. Minä vahvistan Ellan kommentin: *Just toisi käsin - -*, jolloin Kalle muuttaa jälleen esitystään: *Tai sitte näin, näin - -* (näyttää g', a', h', a'- ja g'-soitto-otteen) - - *jotenkuten - -*.

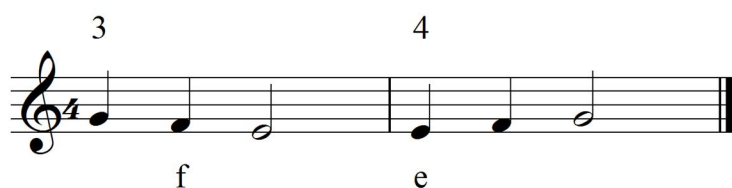
Nuottiesimerkki 26. Toinen tehtävä kolmannessa episodissa



4. episodi

Ella esittää välittömästi Kallen esityksen jälkeen oman näkemyksensä tehtävän (Nuottiesimerkki 27) soitto-otteista: *En mie tiiä. Mie ajattelin - -*. Opettajan kysymys, mitä sormille tapahtuu melodian aletessa, synnyttää kiivaan keskustelun. Ella ei luota omiin tietoihinsa vaan muuttaa Kallen lausumien mukaan käsityksensä sormien liikkeistä nokkahuilunsoitossa alaspäisessä melodiassa. Ellaa suututtaa, että hän muutti mielipiteitänsä jonkun muun mukana, vaikka hän alusta alkaen oli tietoinen nokkahuilun soittoperiaatteesta. Siitä huolimatta Ellan mielestä nokkahuilu on teknisesti vaativa soitin, sillä sormien sijoittaminen nokkahuilun reikiin vaatii taitoa, jota Ellalla ei mielestään ole: (vihaisesti) *No niin. Mutta mie en ossaa - - mie en ossaa laittaa!*

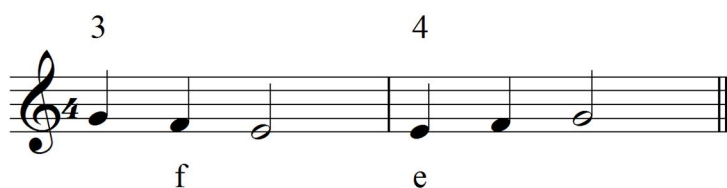
Nuottiesimerkki 27. Toinen tehtävä neljännessä episodissa



5. episodi

Kysymykseeni *Mikä on ensimmäinen ote?* (Nuottiesimerkki 28) Kalle vastaa välittömästi: *Näin* ja näyttää g'-nuotin soitto-otteeksi f'-nuotin soitto-otetta, mutta huomauttaessaan, että Elisalla on erilainen g'-nuotin soitto-ote, Kalle vaihtaa soitto-otteensa g'-nuotin soitto-otteeksi: *Eikö näin*. Siitä huolimatta hän näyttää alaspäisen melodian ylöspäisillä soitto-otteilla: *Näin. Sitte tulee näin, sitte tulee näin* (näyttää g'-, a'- ja h'-soitto-otteen).

Nuottiesimerkki 28. Toinen tehtävä viidennessä episodissa



Mia tiedustelelee tehtävän toisen nuotin (f') soitto-otteesta. Kalle vastaa varmasti: *Näin, näin* (näyttää f'- ja g'-soitto-otteen) - - (muuttuu epävarmaksi) *eikö näin, näin* (näyttää f'-, a'-soitto-otteen) - - *eikö miten?* - - *näin* (näyttää f'-soitto-otetta). Kalle on aluksi varma otteidensa oikeellisuudesta, mutta saadessaan tietää, että otteet ovat väärin, Kallen nuotinlukustrategia murtuu: *Mutta mikä tuo ensimmäinen ote on sitte?*

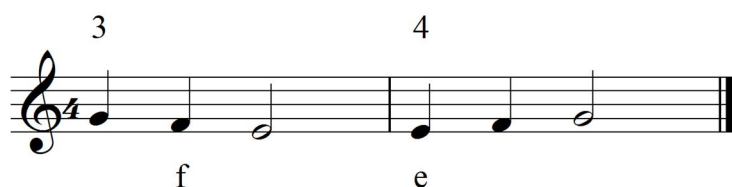
Ella laulaa taustalla tehtävän melodiaa ja soittaa äänettömästi tehtävän nuottikirjoituksen mukaisilla nokkahuilun soitto-otteilla: *Dii, dii, dii, dii, dii, dii* ja toteaa: *Mie tii-jän sen jo*. Saatuaan varmistuksen, että ensimmäisen nuotin (g') soittaminen tapahtuu "do-otteella" myös Kalle saa juonen päästä kiinni todeten varmasti ja reippaasti: *Niin muute onkin. Näin se mennee* ja soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Huilu vingahtaa, Kalle alkaa nauraa, ja koko ryhmä räjähtää nauramaan.

Ella soittaa tehtävän ensimmäisen tahdin, mutta keskeyttää ja toteaa: *En mie ossaa - - en mie tiijä miten se mennee - -*. Kehotukseeni katsoa nuoteista Ella vastaa: *No niin, mutta ko mie en ossaa!* Kalle sitä vastoin ei luovuta. Hän tutkii tehtävää tarkkaan ja hahmottaa tehtävän soittamiseksi tarvittavat nokkahuilun soitto-otteet. Aikaisemmin Ella on väittänyt, ettei osaa soittaa nuoteista. Minä en aivan usko Ellan väitettä ja pyydän häntä näyttämään tehtävän nuottien soitto-otteet. Ella vastaa: *En mie tiiä niitä*. Siitä huolimatta minä tivaan edelleen Ellalta soitto-otteita, jolloin Kalle vastaa: *Ensimmäinen ote on näin, sitten on näin, sitten on näin - -*. Minä hyväksyn Kallen vastaukset, ja Kalle päättää soittaa tehtävän: *Elikä se on näin* ja soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisilla nokkahuilun soitto-otteilla nokkahuilun vingahtellessa. Muut oppilaat nauravat Kallen soittamista, mutta hän ei välitä muitten nauramisista, vaan on hyvin tyytyväisen näköinen suoritukseensa.

6.episodi

Yhteissoitossa Venla, Elisa ja Mikko soittavat katsoen tehtävän nuottikirjoitusta (Nuottiesimerkki 29). Mikolla on koko ajan e'-soitto-ote. Kalle ja Ella soittavat keskityneesti eivätkä katso tehtävän nuottikirjoitusta tai huiluihinsa. Mikkoa lukuun ottamatta oppilaat soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Soittonsa lopuksi Kalle kommentoi: *Me osattiin ulkoa - - puolessa välissä - -*.

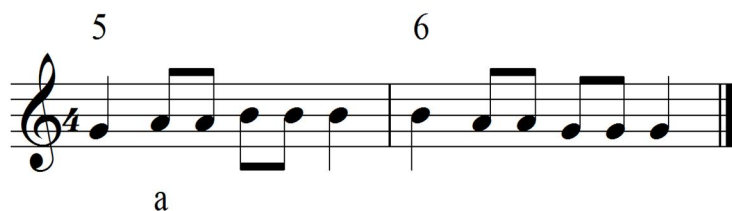
Nuottiesimerkki 29. Toinen tehtävä kuudennessa episodissa



7. episodi

Ella kommentoi välittömästi ja hätääntyneesti Mian soittokehotukseen: *Mie en osaa tuota!* (Nuottiesimerkki 30). Kalle sitä vastoin ryhtyy soittamaan (Transkriptio 15) tehtävää.

Nuottiesimerkki 30. Kolmas tehtävä seitsemännessä episodissa



Transkriptio 15. Kallen kolmannen tehtävän ensimmäinen soitto seitsemännessä episodissa



Mia kehottaa Ellaa katsomaan tehtävän nuottikirjoitusta, sillä Ella istuu silmät kiinni. Ella vastaa Mian kehotukseen: *Mutta ko mie en ossaa sitä, niin minun on turhaa kattoa!* Kalle tarkentaa nuotinlukemistaan: *Eikö - - tässä on koko ajan kahta samaa näin - -* (Transkriptio 16).

Transkriptio 16. Kallen kolmannen tehtävän toinen soitto seitsemännessä episodissa



Kalle kokeilee uudelleen soittaa (Transkriptio 17) tehtävää (Nuottiesimerkki 30): *Eikö näin - - nuin.*

Transkriptio 17. Kallen kolmas soitto seitsemännessä episodissa



Vaikka Kallen soitot eivät vastaa tehtävän nuottikirjoitusta, siitä huolimatta Kalle on kuitenkin innostunut ja vakuuttunut siitä, että hän soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, sillä Kalle on hyvin varman oloinen.

Ella on edelleen sitä mieltä, että hän ei osaa soittaa tehtävää (Nuottiesimerkki 30): *Mie vaan tiijän, että se alkaa näin* ja näyttää g'-soitto-otetta. Mian ohjeistukseen katsoa nuottikuvaa Ella vastaa närkästyneesti: *Mutta ko mie en tiijä!* Kalle sitä vastoin on sitä mieltä, että hän osaa soittaa tehtävän: *Tuo lähtee do:sta. Sitte tullee tämä* (näyttää f'-soitto-otetta) *näin - - ootappa - - tuo mennee tuonne asti* (Kalle lähtee näyttämään piirtoheittimeltä, miten kolmas tehtävä soitetaan) - - *sitte tullee näin kaks kertaa - - ja sitte näin kaks kertaa, tuo kolme kertaa - - sitte näin - - ja palaa* sitten paikalleen rennon ja varman näköinen leikitellen nokkahuilullaan. Jää kuitenkin epäselväksi, mitä Kalle näytti, koska videokamera kuvaa oppilaita, ei Kallen esitystä piirtoheittimellä. Ella kieltäytyy edelleen yrittämästä soittaa tehtävää: *En mie tiijä sitä. En mie ossaa sitä* ja laittaa kädet puuskaan.

8. episodi

Kalle kysyy kyllästyneellä ja kärsimättömällä äänellä: *Soitetaanko me yksitellen?* Vastaukseeni, että tehtävä (Nuottiesimerkki 31) soitetaan yhdessä, Kalle kommentoi edelleen kärsimättömästi: *No kohta kello on kaksi.* Mikon ja Kallen välille kehittyy sanaharkka, soitetaanko tehtävä yhdessä vai erikseen. Kallen mielestä yksin soittaminen on kivaa, mutta Mikko vastustaa jyrkästi yksin soittamista. Kalle haluaa yrittää yksin soittamista: *Minä haluaisin soittaa - - mie haluaisin soittaa ja soittaa* (Transkriptio 18) tehtävän.

Nuottiesimerkki 31. Kolmas tehtävä kahdeksannessa episodissa



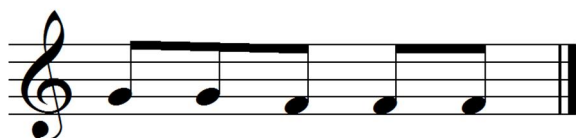
Transkriptio 18. Kallen ensimmäinen soitto kahdeksannessa episodissa



Ella kritisoi Kallen soittamista: *Ei se minusta ainakaan niin mene*, mutta ei uskalla itse yrittää tehtävän (Nuottiesimerkki 31) soittamista: *En mie tiijä, mutta ei se ainakaan niin voi mennä. Mie ainakin ajattelin, että ei se ainakaan niin voi mennä.*

Kalle huomaa, että hänen soittamisensa ei vastaa tehtävän nuottikirjoitusta, mutta arvelee nyt osaavansa soittaa (Transkriptio 19) tehtävän ja kommentoi reippaasti ja varmasti: *Näin!*

Transkriptio 19. Kallen toinen soitto kahdeksannessa episodissa



Kalle tarkentaa nuotinlukemistaan: *Eipäkö tuolla on muuten - - nii onki - - katoppa tuosa - - tätä näin - - tuo on eri tavalla - - tämä on eri tavalla. Tämä on eri ko tuo. Hei! Ny mie ehkä tiijän!* Mia ei kuitenkaan pyydä Kallea soittamaan, vaan luovuttaa soittokerran Elisalle, joka soittaa tehtävän (Nuottiesimerkki 31). Ella seuraa tarkasti Elisan soittamista, mutta Kalle ja Mikko eivät kuuntele eivätkä seuraa Elisan soittamista vaan kisaavat keskenään. Opettajat eivät ole aivan tyytyväisiä Elisan tehtävän (Nuottiesimerkki 31) soittamiseen ja Kalle päättää vielä yrittää (Transkriptio 20): *Onko se niinkö näin?*

Transkriptio 20. Kallen kolmas soitto kahdeksannessa episodissa



9. episodi

Ella vastaa edelleen soittokehotukseeni kieltävästi: *No mutta mie en ossaa sitä* (Nuottiesimerkki 32), *niin mie en ossaa!* Mia ohjaa Mikkoa, ja Kalle yhtyy voimakkaalla äänellä Mikon ohjaukseen: *Do Mikko DO!* Kalle opastaa topakasti Mikon soittamista ja asettelee omia sormiaan e':n ja f':n soittamista varten ja soittaa (Transkriptio 21) tehtävän.

Nuottiesimerkki 32. Kolmas tehtävä yhdeksännessä episodissa



Transkriptio 21. Kallen soitto yhdeksännessä episodissa



Minä olen hieman hämilläni, miten edetä tehtävän soittoharjoituksessa ja oletan, että tehtävän (Nuottiesimerkki 32) melodian rytmin taputtaminen auttaisi oppilaita soittamaan tehtävä. Kalle luovuttaa ja toteaa ykskantaan: *Siis mie en ossaa soittaa.* Minä yritän kannustaa oppilaita taputtamaan tehtävän rytmin, mutta Ella ei innostu asiasta: *No mutta en mie siitä sitä opi - - tätä nokkahuilua soittaan!* Elisan soittamisen jälkeen oppilaat soittavat yhdessä tehtävän. Kalle soittaa suurin piirtein tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti.

10. episodi

Aloitan videotallenteen tarkastelun tiedustelemalla oppilailta nuotinlukemisen ja nokkahuilun soittamisen haasteista. Tämä tunti mukaan laskien ryhmän oppilaat

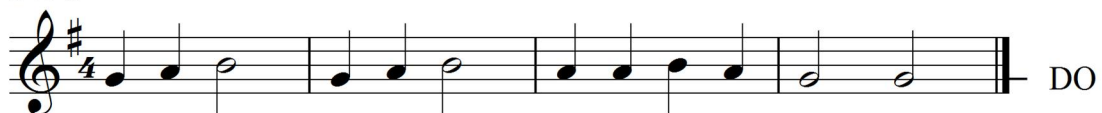
ovat opiskelleet nuotinlukemista ja nokkahuilun soittamista 14 koko luokan tuntia ja kolme ryhmätuntia. Opiskeltavia nuotteja ovat koko aikana olleet e'-h'. Nuottien aika-arvot ovat olleet neljäsosanuotti, puolinuotti ja kahdeksasosanuottipari, niin sanottu titi-rytmi. Siitä huolimatta Kalle kommentoi tiedusteluun kyllästyneellä, jopa ahdistuneella äänellä: *Mie en ossaa soittaa ko mie en muista joitaki nuotteja. Joitaki mie muistan, joitaki en.*

Kalle katselee videotallennetta ja sanoo tuskastuneesti ja turhautuneesti *En mie ossaa soittaa mittään muuta ko tuon Dinosauruksen (Nuottiesimerkki 33) siitäksi vain tuon eka säkeistön.*

Kysymykseeni, ujostuttaako vai hävettääkö oppilaita yksin soittaminen, Kalle vastaa, että häntä ei ujostuta tai hävetä yksin soittaminen, – – *mutta ko mie en muista joitaki niitä nuotteja, mitä niitä on.* Kallen vahvasta itsetunnosta on osoituksena myös se, että katsellessaan videotallennetta, jossa hän soittaa ”Dinosaurusta” hän toteaa: *Tuo on ainut, mitä mie ossaan soittaa.*

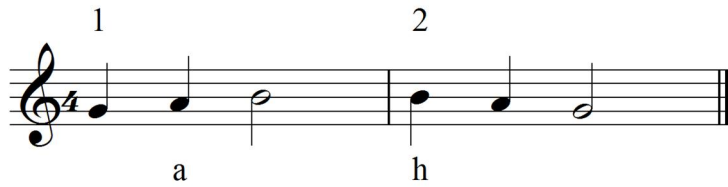
Nuottiesimerkki 33. Dinosaurus kymmenennessä episodissa

G-DO

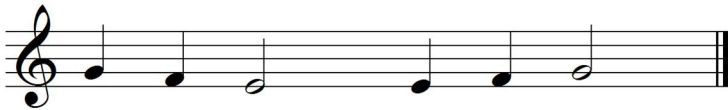


Kysymykseeni *Mitä te sanotte, ko te näette nyt nuo nuotit (Nuottiesimerkki 34) tuolta?* Kalle vastaa: *Ne on aivan easybeasy - - tuo oli aivan easybeasy,* vaikka Kallen ensimmäiset soitot (Transkriptio 22) eivät vastanneet tehtävän nuottikirjoitusta.

Nuottiesimerkki 34. Ensimmäinen tehtävä kymmenennessä episodissa



Transkriptio 22. Kallen ensimmäisen tehtävän soitot toisessa episodissa



Jatkan tehtävän (Nuottiesimerkki 34) tarkastelua kysymällä: *Mitä te vertaatte ko te katotte noita nuotteja* (puolinuotti h' ja neljäsosanuotti h')? Kalle vastaa: *En mittään. En mie tiä niitten otetta.* Minä en aivan ymmärrä Kallen vastausta ja kysyn uudestaan: *Kalle. Mitä eroa niillä kolmas ja neljäs nuoteilla on tuolla?* Kallen vastaus: *Ne on vähän pitempiä* saattaa minut ymmälleni. Minun ja Kallen välinen keskustelu selvästi harhautuu, kun Kalle jatkaa: *Ja pitempi on aina vaikeampi.* Ajatukseni menee solmuun.

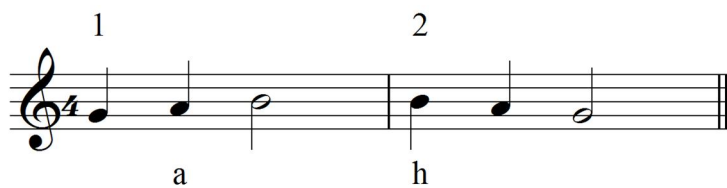
Olen umpikujassa: *Pitempi on vaikeampi?* Kalle yrittää avata solmuani: *No ko siinä on enemmän, niitä nuotteja, siinä sekoaa.* Olen enemmän ja enemmän ihmeissäni, mutta yritän ymmärtää, mitä Kalle tarkoittaa, ja jatkan: *Ko ei tiä, kuinka pitkään sitä pittää soittaa?* Kalle on kartalla: *Kyllä sitä tietää ko sinne kattoo niitä nuotteja.* Keskustelen Kallen kanssa ilmeisesti eri asioista. Soitettavat tehtävät ovat allekkain numeroituina siten, että ensimmäinen tehtävä on ylimpänä, sitten toinen tehtävä, sitten kolmas tehtävä ja alimpana on neljäs tehtävä, jota ei ehditty soittaa (Nuottiesimerkki 35). On mahdollista, että Kalle tarkoitti kolmatta ja neljättä tehtävää, kun taas minä tarkoitin ensimmäisen tehtävän kolmatta ja neljättä nuottia.

Jatkan videotallenteen tarkastelua: *No sitte tuo toinen* (Nuottiesimerkki 35, kolmas tehtävä). *Meille tuli tämä hankala juttu.* Ella lannistuu kolmannesta tehtävästä ja huoahdaen sekä olkapäitään kohottaen toteaa: *Ja siinä mie putoan. Ei voi mittään.*

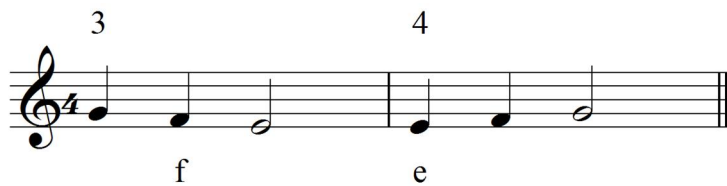
Kalle jatkaa: *Ei voi mitään, että ei ossaa soittaa nokkahuilua.* Mia haluaa Ellalta tarkennusta: *Ella. Sanoppa, mikä nuissa nuoteissa on kaikista vaikeimpia.* Ella (pohdiskellen): *En minä tiijä.* Kalle esittää oman ratkaisunsa: *Soittaminen.* Oppilaat räjähtävät nauramaan. Mikko vahvistaa Kallen ratkaisua: *Niin juuri. Aivan.*

Nuottiesimerkki 35. Kolmannen oppitunnin prima vista -tehtävät

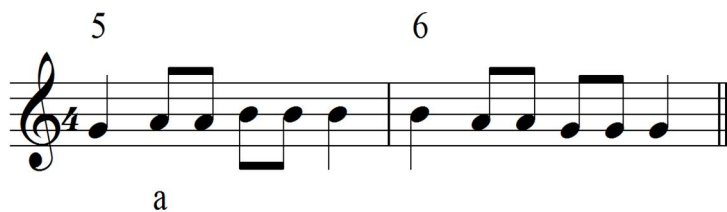
Ensimmäinen tehtävä



Toinen tehtävä



Kolmas tehtävä



Neljäs tehtävä



Neljäs oppitunti – soitellessain

Tapahtumapaikkana on alakoulun luokkahuone, jossa on paikalla kuusi oppilasta: Kalle, Mikko, Ella, Venla, Elisa ja ryhmään kuulumaton oppilas Ville. Minä olen opettajana. Ville tekee taustalla rästitehtäviänsä ja tulee ryhmään mukaan kaikusoittoharjoitusten jälkeen. Oppilaat istuvat puolikaassa siten, että edestä katsoen vasemmalta lukien istuu Elisa, Venla, Ella, Mikko, Kalle ja Ville. Videokamera on sijoitettu oppilaista katsoen etuvasemmalle.

Jostain syystä oppilaat ovat olleet levottomia päivän ensimmäisestä oppitunnista alkaen, minkä vuoksi aloitan ryhmätunnin pitkällä jaksolla kaikusoittoharjoituksia, joissa yhtenä tavoitteena on vahvistaa yhteisen tekemisen kulttuuria ja hyvän ilmapiirin luomista. Kaikusoittoharjoitukset liittyvät myös olennaisesti nokkahuilun soitonopiskeluun, sillä kaikusoiton yksi tavoite on saada nokkahuilu soimaan kunnolla, mikä puolestaan voi heijastua myönteisesti nuotinlukemiseen. Pitkän kaikusoittoharjoituksen vuoksi emme ehdi tarkastella videotallennetta. Kaikusoittoharjoitukset onnistuvat hyvin, sillä oppilaat huomaavat kohentuneen soittotaitonsa. Ella kylläkin huomauttaa, että *Eihän sitä halua huonosti soittaa, kun kuvataan.*

1. episodi

Ella aloittaa ”Soitellessain”-tehtävän (Nuottiesimerkki 36) käsittelyn lausumalla varmaan sävyyn: *Se alkaa tästä.* Kallella on nuotinlukemisiongelmiä: *Jukka. Mie en ossaa soittaa, ko mie en tiiä nuotteja yhtään!* Ellan varmuus muuttuu yhtäkkiä epävarmuudeksi: *En miekään. Mie en tiiä, mikä tuo seuraava on.* Ella jatkaa: *Miksei niitä voi olla alhaalla, että tietää?* Ella saa kuitenkin juonen päästä kiinni: *Nyt mää tajusin!*

Nuottiesimerkki 36. "Soitellessain" -tehtävä ensimmäisessä episodissa

2. episodi

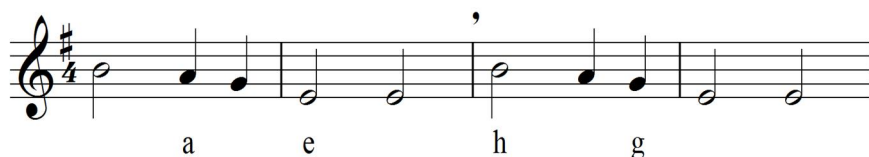
Aluksi tarkastellaan "Soitellessain"-tehtävän ensimmäistä (Nuottiesimerkki 37) nuottiriviä ja pyydän oppilaita soittamaan sen rytmilaskuni jälkeen: *Minä en auta teitä enempää. Minä lasken neljä eteen. Soittakaa minulle tuo rivi tuolta. Minä lasken neljä eteen, sitten minä kuuntelen teitä. Valmista? Mikä on ensimmäisen nuotin ote?* Kalle vastaa välittömästi kysymykseeni: *Näin* ja jatkokysymyksellään: *Hei Jukka. Menikö se niin ku näin, näin, näin?* Kalle haluaa varmistaa otteidensa oikeellisuuden soitettavassa tehtävässä. Ville osallistuu opetukseen laskemalla voimakkaalla äänellä: *Yks, kaks, kol, nel* ja soittamalla jotain epämääräistä. Ellaa hermostuttaa soittamisen viipyminen: *No niin. Eikö sitä vois jo soittaa?* ja minä joudun huomauttamaan Villelle: *Ville. Olet täällä vieraillevana tähtenä. Älä pelleile!* Ville vastaa huomautukseeni näyttämällä "Soitellessain"-tehtävän ensimmäisen rivin soitto-otteet: *Näin!*

Nuottiesimerkki 37. "Soitellessain"-tehtävän ensimmäinen rivi toisessa episodissa

3. episodi

Tehtävä (Nuottiesimerkki 38) soitetään yhdessä, mutta Ella hermostuu: *En mie siitä, ko kaikki ihan eriä soittavat*, mutta ei suostu soittamaan yksin opettajan pyynnöstä huolimatta. Kalle soittaa (Transkriptio 23) tehtävän. Ville rytmittää naputuksella Kallen soittoa *titititi* - - ja häiritsee Kallen soittamista. Lopuksi Ella kritisoi Kallen soittamista: *Väärin*.

Nuottiesimerkki 38. "Soitellessain"-tehtävän ensimmäinen rivi kolmannessa episodissa



Transkriptio 23. Kallen soitto kolmannessa episodissa



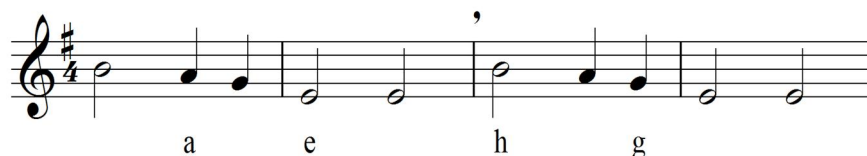
4. episodi

Yritän rauhoittaa levotonta ilmapiiriä: *Nyt täys hiljasuus! Ella sanoi, että meni väärin Ella sanoo, missä paikkaa meni väärin*. Kalle kiirehtii itse arvioimaan suoritustaan: *Tuosa, nuissa - - pitemmissä e:ssä* ja Ella jatkaa: *Pitemmissä taheissa*, johon Kalle kommentoi: *Niin, niin, eessä, eessä*. Pyynnöstäni huolimatta Ella kieltäytyy soittamasta: *En mie ossaa*. Elisan soittaminen ja opetuskeskustelu paljastavat, miten tehtävä kuuluisi soittaa, jolloin Ella löytää syyn soittonsa vaikeuksiin: *Ai mie luulin, että siinä on neljä. Siksi se meniki väärin*.

5. episodi

Pyydän Ellaa mukaan soittamaan, mutta Ella kieltäytyy: *Mie sekoan koko ajan, ko mie liian pitkiä tai liian lyhyitä.* Ville osallistuu minun ja Ellan väliseen keskusteluun, osittain päälle puhuen: *Tämä, tämä, tämä - - ja näyttää tehtävän* (Nuottiesimerkki 39) soittamiseksi tarvittavat soitto-otteet. Uusintasoitossa oppilaat soittavat edelleen epävarmasti. Tiedustelen Ellalta syytä soittamisen epävarmuuteen, ja Ella vastaa: *Ko se eka mennee aivan pilalle. Se on liian lyhyt tai liian pitkä.* Ville on tiiviisti mukana: *Mie haluan soittaa yksin tämän - - tää mennee näin ja soittaa* (Transkriptio 24) tehtävän ja soittaa (Transkriptio 25) uudelleen tehtävän.

Nuottiesimerkki 39. "Soitellessain"-tehtävän ensimmäinen rivi viidennessä episodissa



Transkriptio 24. Villen soitto viidennessä episodissa



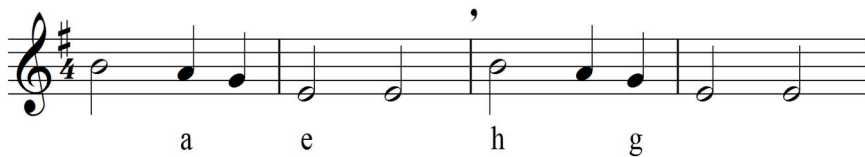
Transkriptio 25. Villen uusintasoitto viidennessä episodissa



6. episodi

Ella jatkaa pohdiskeluaan tehtävästä (Nuottiesimerkki 40): *Miksi aina ekana se on pitkä? Jos se olis toisena, se olis helpompi.* Ville vastaa, että koska se laulu menee näin, ja Ella ehdottaa erilaista melodiarakennetta: *Vaikka tokana tai kolmantena tai viidentenä.* Kalle osallistuu Ellan ongelman ratkaisuun: *Siks se on ko tuo yks sekottaa - - tää ensimmäinen ja neljäs ja viides - - ja kaksi viimistä.* Ella kokee edelleen ensimmäisen nuotin aika-arvon ongelmalliseksi: *Ko se ensimmäinen on niin vaikea - - heti ensimmäisenä pitää jotakin pitkää, ja sitten se mennee liian lyhyeksi tai liian pitkäksi, jos aikaa riittää.* Kalle tarjoaa ratkaisua: *Hei mie tiijän, mitä Ella tarkoittaa. Ella tarkoittaa varmaan sitä, että ensimmäisenä pitkä, ja sitten yhtäkkiä tulee kaks lyhyttä, ja sitte taas kaks pitkää.*

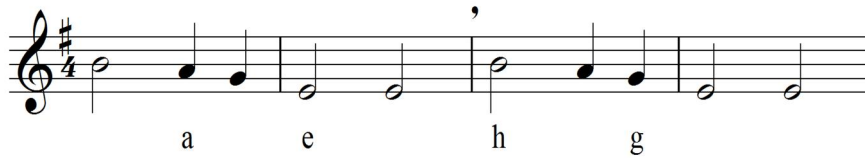
Nuottiesimerkki 40. "Soitellessain"-tehtävän ensimmäinen rivi kuudennessa episodissa



7. episodi

Kalle osallistuu opetukseen ja tekee ehdotuksen: *Jukka. Saako kaikki soittaa keralla tuo ykkösen (Nuottiesimerkki 41) läpitte?* Hän jatkaa: *Eka Villestä alotetaan.* Ville soittaa (Transkriptio 26) tehtävän.

Nuottiesimerkki 41. "Soitellessain"-tehtävän ensimmäinen rivi seitsemännessä episodissa



Transkriptio 26. Villen soitto seitsemännessä episodissa



Pyydän oppilaita arvioimaan, vastasiko Villen soitto tehtävän nuottikirjoitusta. Kalle vastaa: *Ei. Ville. Sinun olis pitänyt tässä laittaa tähän näin!* ja näyttää e'-soittoa. Kallen oma soittaminen epäonnistuu, mistä aiheutuu turhautunut, vihainen ja kyllästynyt purkaus: *Mie puhallan jotenkin väärin!* Myös Mikon soittaminen epäonnistuu osittain siksi, että Kalle häiritsee. Pyynnöstäni huolimatta Ella kieltäytyy soittamasta: *En mie ossaa.* Venla soittaa kohtuullisen hyvin tehtävän, ja Ville soittaa yksin koko "Soitellessain"-tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti todeten lopuksi: *Se oli siinä.*

8.episodi

Seuraavaksi pyydän oppilaita soittamaan "Soitellessain"-tehtävän toisen rivin (Nuottiesimerkki 42): *Toinen rivi. Mie en puhu yhtään mitään. Lasken neljä eteen.*

Nuottiesimerkki 42. "Soitellessain"-tehtävän toinen rivi kahdeksannessa episodissa



Ella kieltäytyy soittamasta: *Mie en ossaa soittaa sitä, niin mie en soita!* Oppilaitten soittaminen epäonnistuu, Ville hermostuu: *Ei! Uuvestaan!* ja Kalle pyytää tuskastuneesti: *Mulle pitää ekaa soittaa tuo. En mie ossaa muuten!* ja jatkaa turhautuneesti ja voimakkaasti: *Millä se alakaa?* Tiedustelen ensimmäisen nuotin, g':n, soitto-otetta ja Kalle vastaa: *Tämätämätämätämä - - do* ja näyttää g'-soitto-otetta.

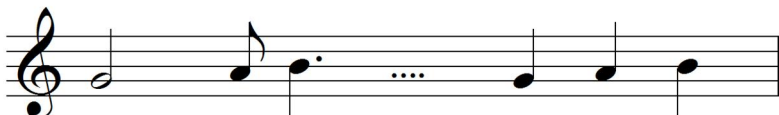
9. episodi

Oppilaat soittavat tehtävän (Nuottiesimerkki 43), mutta Ville kritisoi soittamista: *Tämä musiikkiryhmä menee huonosti*, johon Kalle vastaa kysymällä: *Menneekö teillä paremmin?* Minä osallistun soittamiseen: *Minä näytän teille mallin. Toinen rivi. Kuu-nelkaapa.* Ville pyytää uusintasoi-ton: *Vielä kerran!* Soitan uudelleen ja pyydän oppilaita tarkkailemaan toista riviä. Kalle kysyy kesken minun soittoni: *Jukka - - eikö meeki niinkö näin (Transkriptio 27) alaku? Ville. Älä!* (Ville häiritsee Kalle soittamista) - - *niinkö - -?* Ella arvioi soittoani: *Olisinpa mieki nuin hyvä soittamaan* ja kritisoi Kallen soittamista kesken Kallen soiton: *Ei menny oikein* ja diagnosoi Kallen soittamisen virheet: *Ne pitkät.* Ville on itsevarma soitostaan (Transkriptio 28): *Näin ne mennee!*

Nuottiesimerkki 43. "Soitellessain"-tehtävän toinen rivi yhdeksännessä episodissa



Transkriptio 27. Kallen soitto yhdeksännessä episodissa



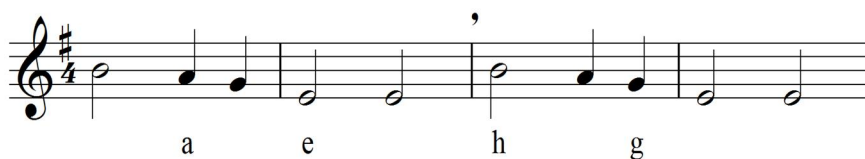
Transkriptio 28. Villen soitto yhdeksännessä episodissa



10. episodi

Ella kommentoi Villen soittamista: *Alussa olis kuulostanu siltä, että koko ajan melkein sammaa!* ja Kalle analysoi soittoaan: *Tuossa toisessa* (Nuottiesimerkki 43, toinen rivi, toinen tahti, puolinuotti a'). *Tämä meni oikein, tämä meni oikein, tämä meni oikein, tässä meni väärin.* Ella ei luota osaamiseensa: *Mutta ko mie en ossaa sitä* ja kritisoi Mikon soittamista: *Mikko tekkee koko ajan sitä vain näin.* Puutun Ellan Mikoon kohdistamaan kritiikkiin: *Mutta Ella. Ko sie koko ajan syytät Mikkoa, mutta miksi et soita mukana?* Ella puolustautuu: *Mutta ko mie en ossaa!* Tiedustelen Ellalta, mikä kohta hänellä on vaikeaa, ja Ella vastaa: *Se eka* (puolinuotti h'). Ville kommentoi Ellan ongelmaa: *Ei siihen* (Nuottiesimerkki 44) *tarvita ko yks sormi* ja soittaa (Transkriptio 29) "Soitellessain"-tehtävän ensimmäisen rivin

Nuottiesimerkki 44. "Soitellessain"-tehtävän ensimmäinen rivi kymmenennessä episodissa



Transkriptio 29. Villen soitto kymmenennessä episodissa



Villen soiton loppuksi Kalle tiedustelee: *Muuten hei! Onko Villen ryhmä tehny tätä?*

johon Ville vastaa myöntävästi.

Viides oppitunti – oivalluksia

Tapahtumapaikkana on alakoulun luokkahuone, jossa on paikalla neljä oppilasta: Kalle, Mikko, Venla ja Elisa. Minä olen opettajana. Oppilaat istuvat puolikaareissa siten, että edestä katsoen vasemmalta lukien istuu Mikko, Kalle, Venla ja Elisa.

Laitan soitettavat tehtävät (Nuottiesimerkki 45) näkyville ja Kalle soittaa välittömästi ensimmäisen tahdin ensimmäisestä tehtävästä. Kiellän Kallea soittamasta, sillä tavoitteenani on, että oppilaat laulavat tehtävän ennen soittamista käyttämällä solmisaatiotavuja. Esittelen tehtävän: *Tämän näkönen tehtävä. Siinä on kaks tehtävää, se on aika simppele.* Kalle laulaa *Ollaan hiljaa silmät sulkeutuu* (Ensimmäinen tehtävä) ja pyytää: *Saanko mie soittaa ekana? Myös Elisa laulaa laulua "Ollaan hiljaa". Totean, että "Ollaan hiljaa" on aivan oikea laulu, mutta joudun jälleen kieltämään Kallea, joka soittaa sävelet g', a': *Lauletaas se ekaksi ja mikä on do-sävel? Mikä on do-sävel?**

Kalle vastaa: *Tuo ensimmäinen ja mustista nuo kaks keskimmäistä, sitten se vimppa.* Hyväksyn Kallen vastauksen: *Aivan oikein. Muistakaa tämä, että se do-sävel löytyy silloin - - miksi tuo on do-sävel?* Kalle kieltää Mikkoa: *Mikko. Ole hiljaa!* Rauhoittelen tilannetta: *Yrittäkää keskittyä pikkusen. Käydään lävitse tuo. Semmonen asia, kun, miksi tuo on do-sävel?* Kalle päättelee: *Siks, koska son niin - - se on niin kuin se do - - minusta se on melkein joka paikassa.*

Haluan tarkennuksen: *Se on melkein joka paikassa. Muistaako Elisa ja Venla, miksi tuo toisella viivalla olevat nuotit ovat do-säveliä tässä tehtävässä?* Kalle kiirehtii vastaamaan: *Se on niin kuin se laulu mennee sillä tavalla.* Selitän asian: *Tämä asia on tärkeä asia, elikä tuo etumerkki täällä - -.* Elisa jatkaa: *Niinko tuo merkki - - tuo - - tuo - -, ja minä vahvistan: Kyllä. Se merkki siinä. Silloin aina on toisella viivalla oleva nuotti do. Laulakaapas tuo laulunimillä ensin.* Kesken tehtävän ratkaisemisen Kalle kysyy: *Miks Ella sai lähteä, vaikka ei sillä mittään oo?* Jatkan tehtävän käsittelyä: *Älkääpä soittako. Minä annan teille do-sävelen. Olkoonpa se do vaikka tuo dooo (c').*

Laulakaapa tuo tehtävä. Oppilaat laulavat solmisaatiotavuilla tavuilla ensimmäisen tehtävän.

Nuottiesimerkki 45. Ensimmäisen episodin tehtävät

Ensimmäinen tehtävä



Toinen tehtävä



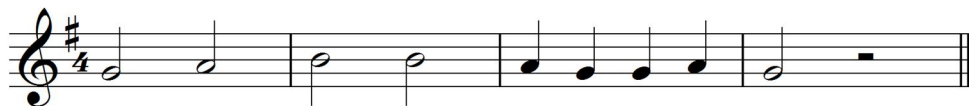
2. episodi

Kalle on innokas soittamaan ensimmäisen tehtävän (Nuottiesimerkki 46): *Mie haluaisin soittaa - - mie, mie ekana.* Suostun Kallen pyyntöön, ja hän soittaa ensimmäisen tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Olen yllättynyt: *Aivan oikein. Poikahan osaa soittaa!* Myös Kalle on itsekin yllättynyt: *Ei se voi olla oikein! Miten se voi olla oikein?* ja haluaa auttaa Mikkoa: *Mie näytän Mikko miten - - KATO!* Mikko ei innostu Kallen avusta: *Mie tiedän.* Kalle kuitenkin jatkaa Mikon opastamista: *Do:ta, re:tä ja mitä,* ja Mikko soittaa ensimmäisen tehtävän.

Arvioin Mikon soittoa: *Mikolla on sormet aivan oikein (oikeat otteet), mutta Mikolla on puhallusongelma. Soittakaapa Elisa ja Venla yhdessä.* Elisa ja Venla soittavat ensimmäisen tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti ja Kalle esittää näkemyksensä Mikon soiton ongelmiin: *Jukka, Jukka - - Jukka - - Mikolla varmaan pitäisi puhalttaa*

*tu. Se ei ole koskaan vielä puhaltanut.*⁹

Nuottiesimerkki 46. Ensimmäinen tehtävä toisessa episodissa



3. episodi

Seuraavaksi pyydän oppilaita soittamaan ensimmäisen tehtävän yhdessä (Nuottiesimerkki 47): *Soittakaapa yhdessä. Kalle. Soitapa sinäkin tässä minun antamassa rytmissä. Yksi, kaksi, kolme, neljä.* Kallen soittaminen (Transkriptio 30) epäonnistuu: *Nyt meni aivan väärin.* Kalle soittaa (Transkriptio 31) uudestaan tehtävän.

Pyydän oppilailta arvioita Kallen soittamisesta, ja Kalle vastaa: *Liian lyhyt se pitkä.* Elisa kommentoi: *Tuossa nuotit mennee niinko ylemmäs, niin Kalle soitti niinko - -.* Minä tarkennan Elisan vastausta: *Kallella sormet meni aivan oikein, mutta huilu ei soinut aivan oikein. Mutta joku vika. Mikä siihen tuli?* Kalle vastaa: *Meni kaikki liian hittaasti.* Tarkennan Kallen vastausta: *Eli kaikki oli saman mittasia.* Kalle on samaa mieltä: *Niin, niin.* Minä jatkan: *Huomaa Kalle - -, mutta Kalle puhuu osittain puheeni päälle: Mie yritinki nuissa, mutta - -.* Pyydän Kallea soittamaan vielä uudestaan tehtävän (Nuottiesimerkki 47) ja Kalle soittaa (Transkriptio 32) tavoitellen tehtävän nuottikirjoitusta.

⁹Kalle tarkoittaa nokkahuilun puhdistusta puhaltamalla siten, että irrotetaan nokkahuilun yläosa, suljetaan reikä ja puhalletaan nokkahuiluun yläosaan kertynyt kosteus pois.

Nuottiesimerkki 47. Ensimmäinen tehtävä kolmannessa episodissa



Transkriptio 30. Kallen soitto kolmannessa episodissa



Transkriptio 31. Kallen uusintasoitto kolmannessa episodissa



Transkriptio 32. Kallen kolmas soitto kolmannessa episodissa



4. episodi

Pyydän Kallea kuuntelemaan Elisan ja Venlan soittamista (Nuottiesimerkki 48) ja vertaamaan sitä omaan soittamiseensa. Kalle huomaa eron: *Nuo pitkät menevät niinkö enemmän sillä lailla - - kuuntelepa*. Kalle soittaa (Transkriptio 33) ensimmäisen tehtävän.

Nuottiesimerkki 48. Ensimmäinen tehtävä neljännessä episodissa



Transkriptio 33. Kallen soitto neljännessä episodissa



Kalle reflektoi omaa soittamistaan ja argumentoi soittamisensa ongelmakohtat: *Nuo lyhyet mie liian pitkään soitan. Nuo mustat pitäis soittaa niinku näin* (soittaa lyhyen äänen) - - *mie soitan* (soittaa pitkän äänen) *sillai niinku näin*.

5. episodi

Seuraavaksi tiedustelen oppilailta, millä tavalla ensimmäinen tehtävä ja toinen tehtävä eroavat toisistaan (Nuottiesimerkki 49).

Kalle haluaa yrittää: *Tää on ihan helppo. Mie haluan soittaa*. Mikko haluaa soittaa ensiksi: *Mie haluan myös soittaa*, mutta annan kuitenkin soittovuoron Kallelle. Kalle soittaa (Transkriptio 34) molemmat tehtävät.

Nuottiesimerkki 49. Ensimmäinen ja toinen tehtävä viidennessä episodissa

Ensimmäinen tehtävä



Toinen tehtävä



Transkriptio 34. Kallen soitot viidennessä episodissa

Ensimmäinen tehtävä



Toinen tehtävä



6. episodi

Kallen jälkeen soittovuoro on Mikolla, joka epäilee soittotaitoansa: *Se on ihan hirveän kuulonen.* Kalle haluaa neuvoa Mikkoa: *Mikko. Mie näytän sulle* (Nuottiesimerkki 50) - - *mie voisin näyttää sulle.* Mikko yrittää soittaa tehtävät. Kalle kannustaa Mikkoa: *Se oli tuo ykköstehtävä. Aivan oikein. Katoppa. Mie näytän sulle nuo otteet.* Myös Elisa osallistuu Mikon ohjaamiseen. Kalle jatkaa Mikon ohjaamista: *Mie näytän Mikko sulle. Katoppa. Näin, näin, näin.* Mikko soittaa (Transkriptio 35) toisen tehtävän.

Nuottiesimerkki 50. Ensimmäinen ja toinen tehtävä kuudennessa episodissa

Ensimmäinen tehtävä



Toinen tehtävä



Transkriptio 35. Mikon soitto kuudennessa episodissa



7. episodi

Elisa ja Venla soittavat toisen tehtävän (Nuottiesimerkki 51) nuottikirjoituksen mukaisesti, ja Mikko soittaa (Transkriptio 36) uudelleen toisen tehtävän.

Nuottiesimerkki 51. Toinen tehtävä seitsemännessä episodissa



Transkriptio 36. Mikon soitto seitsemännessä episodissa



8. episodi

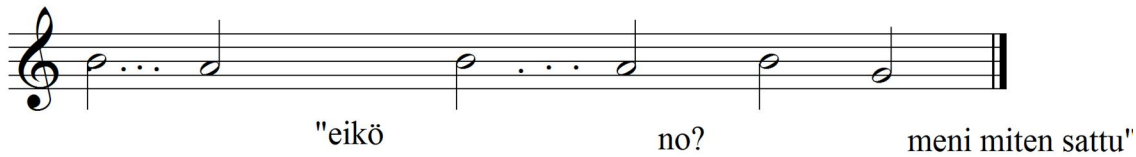
Seuraavaksi tarkastellaan kolmatta tehtävää (Nuottiesimerkki 52), joka koetaan vaikeaksi. Kalle: *Ou nou!* Mikko: *Täällä ei kukaan osaa mitään paitsi Jukka! Nyt on niin vaikea. Nyt on hirveen vaikea!*

Nuottiesimerkki 52. Kolmas tehtävä kahdeksannessa episodissa



Elisa ja Venla soittavat kolmannen tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, Kalle on epävarma: *Aika vaikea - - vähän mennee - - , Mikä tuo on tuo pitkä nuotti? Mikä se on? Mikä tuo pitkä oli? Ensimmäinen nuotti on - - pitkä - - väärinpäin.* Kalle luettelee kolmannen tehtävän soittamiseksi tarvittavat soitto-otteet: *Se on näin, sitte tullee näin, näin, näin - -* ja soittaa (Transkriptio 37) tehtävän todeten lopuksi: *Meni miten sattuu.* Mikko yrittää soittaa (Transkriptio 38): *Tää on hirveen vaikea - - .*

Transkriptio 37. Kallen soitto kahdeksannessa episodissa



Transkriptio 38. Mikon soitto kahdeksannessa episodissa



9. Episodi

Kaikesta huolimatta Kalle ja Mikko kilpailevat siitä, kumpi saa soittaa neljännen tehtävän (Nuottiesimerkki 53) ensimmäisenä. Kalle: *Mie haluan soittaa sen!* Mikko: *Minä haluan soittaa!*

Nuottiesimerkki 53. Neljäs tehtävä yhdeksännessä episodissa



Annan aloituksen Kallelle, joka alkaa luetella tehtävän soittamiseksi tarvittavat soitto-otteet: *Ensimmäinen on kaksi - - kaksi - - öö - - kaksi - - kaksi - - kaksi - - kolme ja kolme* (Mikko matkii taustalla: *Kaksi - - ööö - - kaksi - - öö*), *Kaksi kolme ja kolme, ja sitten on - - en mie halua soittaa - -*. Mikko ivaa Kallea: *En määhän osaa, mutta Kalle jatkaa soitto-otteiden luettelemista: Eikö tää ole niinku - - tämä on niinku kaksi - - kolme - - eikö mikä - - eikö mikä se oli? Nyt mie tiijän. Se oli kaksi, kahela alakaa - - ja tulee - - kolme ja yksi (f'), sitten tulee kolme - - sitten tuo sama - - sitten tulee*

kaks, ne yy, kaa, koo, nee - - neljä kertaa, sitten tuo kolme neljä kertaa - - sitten tämä do, re, mi. Kalle soittaa (Transkriptio 39) neljännen tehtävän ja toteaa soiton loppuksi: *Loppu oli Jukka näin.*

Transkriptio 39. Kallen neljännen tehtävän soitto yhdeksännessä episodissa



"Loppu oli Jukka näin..."

Mikko yrittää soittaa neljättä tehtävää, mutta soittaminen epäonnistuu, sillä nokkahuilu ei soi kunnolla ja soittoäänet ovat epämääräisiä. Pelkän äänitallenteen vuoksi jää epäselväksi, millaisilla soitto-otteilla Mikko yrittää tehtävää soittaa. Venla ja Elisa soittavat neljännen tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Mikko kommentoi Venlan soittamista: *Ja se repäsee niin hyvin, että se saa kymmenen pistettä ja papukaijamerkin!*

Yhteenveto

Ensimmäisen oppitunnin tunnelma yllätti minut. Odotin oppilailta aktiivisempaa otetta, rohkeutta ja yritteliäisyyttä. Oletin, että suunnittelemani tehtävät ovat helpot ja nuotinlukeminen sujuisi hyvin, mutta näin ei käynyt. Yllättävää oli myös se, että oletin nuottikirjoituksen symbolijärjestelmänä oleva itsestään selvää oppilaille, sillä oppilaat olivat ensimmäiseen oppituntiin mennessä opiskelleet musiikin visuaalista merkintää monin tavoin, myös perinteisellä nuottikirjoituksella ensimmäiseltä luokalta alkaen. Ensimmäisellä oppitunnilla minulle tuli kuitenkin tunne, että aloitamme aivan alusta, puhtaalta pöydältä.

Toinen oppitunti poikkeaa suuresti muista oppitunneista jo sen vuoksi, että oppilaat eivät juuri kommentoi oppitunnin tapahtumia. Sitä vastoin videotallenteen tarkastelussa syntyi vilkas keskustelu, ja esimerkiksi Ellalla oli paljon mielipiteitä oppi-

tunnin tapahtumista. Itse asiassa toinen oppitunti osoittautui haasteellisimmaksi analysoitavaksi sen vuoksi, että toiminta oli suurelta osin soittamista, ei niinkään puhumista.

Kolmas oppitunti on dramaattinen. Alkuosan improvisaatioharjoitus nostaa esiin oppilaitten välistä jännitettä, toisen oppilaan arvostelua, mutta myös uskaltamista ja yrittämistä. Improvisaatioharjoitus osoittaa myös sen, että opettajan ja oppilaan ajatukset eivät välttämättä kohtaa. Itse asiassa koko oppitunti alkaa sillä, että oppilaat eivät aivan ymmärrä opettajan tavoitteita. Välittömästi opettajan tehtävänannon jälkeen Kalle ja Ella aikovat soittaa osaamansa kappaleen, eivät itse keksittyä kappaletta. Videokuvassa oppilaat näyttävät kuitenkin rennoilta, ja aika ajoin heillä on hauskaa keskenään. Prima vista -osuudessa jännite jälleen kasvaa episodista toiseen ja purkaantuu lannistumisella. Lannistumisen aiheutti kolmas tehtävä, joka koettiin liian haasteelliseksi. Pedagoginen ideani ei aivan onnistunut.

Neljännän oppitunnin kireää tunnelmaa ei helpottanut soitettava tehtävä ”Soitellessain”. Ryhmään kuulumaton oppilas Ville aiheutti levottomuutta osittain senkin vuoksi, että Ville osasi soittaa ”Soitellessain”-tehtävän. Syntyi kilpailutilanne, ja jännite kasvoi oppitunnin loppua kohti, mutta se jäi purkaantumatta, sillä oppitunti päättyi ennen kuin ehdittiin käsitellä riittävästi Ellan kohtaamaa ongelmaa ”Soitellessain”-tehtävässä.

Viidennellä oppitunnilla erityisesti Kalle ja Venla osoittavat, mitä he ovat lukuvuoden aikana oppineet. Ella puuttuu ryhmästä, vaikka hän oli mukana edeltävällä koko luokan tunnilla. En tiedä syytä, miksi hän ei osallistunut ryhmätunnille. Kalle kysyykin: *Miksi Ella sai lähteä, vaikkei sillä mitään ollu?*

Videotallenteiden tarkastelussa opettajan rooli nousee esiin, jopa häiritsevästi. Ohjasin oppilaitten vuorovaikutusta nuottien tarkasteluun, jolloin muu oppilaitten vuorovaikutuksen tutkiminen jää vähemmälle huomiolle. Ratkaisuni ja yleensäkin toimintani videotallenteiden tarkastelussa johtui siitä, että tavoitteenani oli saada käsitys oppilaitten tuntemuksista nuotinlukemisen opiskelusta ja videotallenteiden tarkasteluun varattu aika oli vain kymmenen minuuttia, maksimissaan viisitoista

minuuttia.

Luvussa 6.2 esittelen esimerkein analyysimenetelmäni mukaisesti nuotinlukemiseen ja soittamiseen liittyvät dialogiset siirrot (ks. luku 4.3.2).

6.2 Nuotinlukemisen rakentuminen dialogisina siirtoina

Tässä luvussa tarkastelen esimerkkien avulla, millä tavalla Veermanin (2000, 78, 101; 2003, 125) esittämistä dialogisista siirroista hyväksyntä ja vasta-argumentti kuvaavat tutkimuksessani puhetta ja millä tavalla ilmaisu, päätelmä, tarkistus ja haaste kuvaavat tutkimuksessani puhetta, kehonkieltä ja soittamista kolmasluokkalaisten oppilaitten ryhmäoppimistilanteissa. Pohdin myös, millä tavalla Burbules'n (1993, 86–97) esittämät dialogiset siirrot eli kysymykset, vastaukset, lausuman rakentaminen, lausuman uudelleen ohjaaminen, suuntaaminen ja lausumien sääteleminen vertautuvat Veermanin (2000, 78, 101; 2003, 125) esittämiin dialogisiin siirtoihin.

Hyväksyntä

Hyväksynnällä tarkoitan Burbules'n (1993, 91) kuvaamaa vastauksen muotoa, lausuman rakentamista, joka tarkoittaa toimintaa ja jonka tarkoituksena on viedä keskustelua eteenpäin määrättyä kehityslinjaa pitkin. Hyväksyntä muistuttaa myös Burbules'n (1993, 93) esittämää lausumisen säätelyä, joka tarkoittaa toimintaa, jossa lausumien päätavoitteena on luoda ja ylläpitää dialogisen suhteen laatua ja henkeä, jotta keskustelu etenisi vaivattomasti ja suotuisasti.

Esimerkki 1. Osa toisen oppitunnin kymmenennestä episodista

Episodissa keskustellaan, helpottaako oppilaitten nuotinlukemista ja soittamista, jos tehtävän nuotit nimettäisiin.

Mia kysyy Kallelta: *Kumpi sinusta on parempi? Ilman niin, että tuonne on*

kirjoitettu niitä?

Kalle: *Kyllä mie voisin soittaa, vaikka ne onki siellä.*

Ella jatkaa Kallen päättelyä: *Minustaki on helpompi, ko on nimet - - silloin näkkee - -.*

Ellan vastaus on dialogisena siirtona *hyväksyntä*, sillä hän ymmärtää, mitä Kalle tarkoittaa (*Minustaki*), vaikka Kallen vastaus suuntaa keskustelua toiseen aiheeseen. Ella on Kallen kanssa samaa mieltä siitä, että nuottien nimeäminen auttaa nuotinlukemista.

Mia jatkaa: *Silloin jää aikaa enempi miettiä niitä otteita.*

Minä kannustan Ellaa: *Sanoit Ella aika fiksusti. On helpompi soittaa, kun on nuotin nimi alla, niinkö?*

Ella hyväksyy selitykseni ja esittää pedagogisen neuvon: *Niin. Ko, jos yleensäkin kaikki ne kerrataan, mikä se on, niin tietää sitte.* Ellan lausuma on dialogisena siirtona *hyväksyntä*.

Vasta-argumentti

Veermanin (2000, 70, 101) mukaan vasta-argumentoinnissa on kyse siitä, että argumentatiivisia siirtoja käytetään tuomaan selkeästi esiin erimielisyys. Alla olevassa esimerkissä 2 vasta-argumentti muistuttaa Burbules'n (1993, 91) esittämää lausuman rakentamista. Vasta-argumentoinnissa on myös mahdollista, että vasta-argumentti muistuttaa Burbules'n (1993, 91) esittämää vastauksen muotoa: lausuman uudelleen suuntaamista, mikä tarkoittaa toimintaa, jonka tavoitteena on etsiä uusi keskustelun aihe tai ohjata keskustelu alkuperäisestä linjasta poikkeavalle kurssille.

Esimerkki 2. Osa toisen oppitunnin kymmenennestä episodista

Mia: *Oisko teistä helpompi soittaa, jos ne täällä olis alla nimet?*

Kalle ja Ella vastaavat yhteen ääneen: *Olis, ehkä - -.*

Kallen ja Ellan vastaus on dialogisena siirtona *hyväksyntä* Mian esittämään näkemykseen. Elisa sitä vastoin on vahvasti eri mieltä: *Ei oo minusta!* Elisan lausuma on dialogisena siirtona *vasta-argumentti*.

Mia jatkaa: *Elisasta ei ois. Entäs Mikko? Helpottaisiko sulla, jos täällä alla lukis, että mikä ote se on?*

Mikko: *Ei.*

Mia: *Että ne on niinku selvät nämä jutut?*

Elisa jatkaa vasta-argumentointiaan: *Mie en ossaa niistä.*

Ella on erimieltä Elisan kanssa asiasta: *Mie ossaan niistä.*

Kalle etsii konsensusta: *On se minusta parempi kuiteski niin, että - -.*

Toisin sanoen Kalle on edelleen sitä mieltä, että hänen nuotinlukemistaan ja soittamistaan helpottaisi nuottien nimeäminen.

Ilmaisu puhuttuna, soitettuna ja kehonkielenä

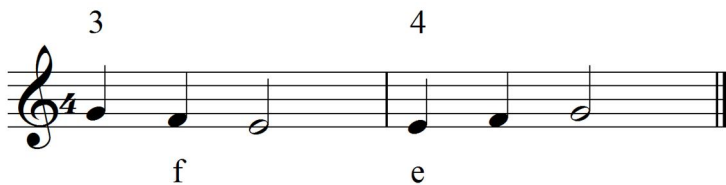
Veermanin (2000, 2003) mukaan ilmaisut sisältävät mielipiteitä, ideoita, uusia väitteitä yms. Ilmaisuja ei ole kuitenkaan suunnattu ilmaisemaan epäilyä tai erimielisyyttä (Veerman 2000, 78, 101; 2003, 125). Ilmaisu muistuttaa Burbules'n (1993) esittämää vastausta. Burbules tarkoittaa vastauksella lausumaa, joka sanotaan välittömästi kysymyksen jälkeen. Burbules erottaa kaksi vastauksen tasoa: alemmalla tasolla vastaus voi olla tavanomainen, ei-reflektiivinen väite, kuten tosiasia, klisee. Tällainen vastaustyyppi on osa informaalista keskustelua, joka ei välttämättä rohkaise dialogiin. Toinen vastaustyyppi edustaa aktiivisempaa yritystä tutkia aihetta, kehittää uusia näkökulmia. Tämän tyyppinen vastaus indikoi halua ylläpitää keskustelua, tutkia uusia aiheita. Lisäksi tällainen vastaus houkuttaa uusia kysymyksiä tai lausumien rakentamisia ja säilyttää toiminnan (pelin) edestakaisen liikkeen. (Burbules 1993, 90.)

Ilmaisu puhuttuna

Esimerkki 3. Osa kolmannen oppitunnin viidennestä episodista

Ella laulaa taustalla tehtävän (Nuottiesimerkki 54) melodiaa ja soittaa äänettömästi tehtävän nuottikirjoituksen mukaisilla nokkahuilun soitto-otteilla todeten lopuksi: *Mie tiijän sen jo*. Kalle on aluksi epävarma, miten tehtävä soitetaan, mutta sitten hän tutkii tarkkaan soitettavaa tehtävää ja alkaa selostaa, millaisilla otteilla tehtävä soitetaan.

Nuottiesimerkki 54. Toinen tehtävä kolmannen oppitunnin viidennessä episodissa



Kalle: *Ensimmäinen ote on näin, sitten on näin, sitten on näin - -*.

Minä vahvistan Kallen ratkaisun: *Just*.

Kalle jatkaa: *Ja sitten on näin, sitten on näin, sitten on näin*.

Hyväksyn Kallen esityksen: *Just. No niin*.

Kalle on varma osaamisestaan: *Elikkä se on näin* ja soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti.

Kallen kaksi ensimmäistä lausumaa ovat dialogisina siirtoina *ilmaisuja*, sillä Kalle näyttää soitettavan tehtävän soitto-otteet ja kertoo selkeän strategian, millaisilla otteilla tehtävä soitetaan.

Ilmaisu soitettuna

Luvussa 4.4 tarkastelen nuotinlukemisen yhtä operationaalista muotoa, soittamista, dialogisena siirtona ilman esteettis-tulkinnallisia ulottuvuuksia. Näin ollen ilmaisu dialogisena siirtona tarkoittaa tässä tutkimuksessa toimintaa, johon ei liity tulkinnallisia näkemyksiä. Tutkimuksessani tarkastelen ilmaisua toimintana, jossa nuotinlu-

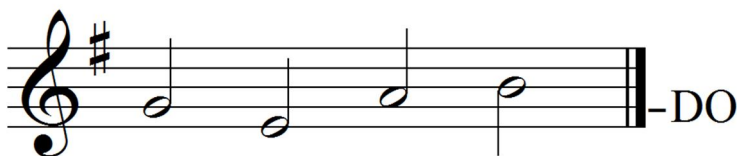
keminen ja soittaminen voidaan perustellusti tulkita olevan soittajan yritys lukea nuotteja ja soittaa tehtävä.

Esimerkki 4. Osa toisen oppitunnin kahdeksannesta episodista

Mikko soittaa tehtävän (Nuottiesimerkki 55) e'-soitto-otteella, Elisa soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, ja Venla on aluksi valmiina soittamaan, mutta luopuu yrityksestään, laittaa huilun polvilleen ja on hämillään. Mikon soittaminen voidaan tulkita ilmaisuksi, sillä soittaminen jää yritykseksi. Soitettavassa tehtävässä on neljä säveltä, mutta Mikko soittaa ainoastaan tehtävän toista säveltä. Venlan toiminta voidaan myös analysoida soittamisen aloitukseksi ja sitten soittamisen lopetukseksi, sillä Venlan kehonkieltä voidaan tulkita näin. Venlan toiminta voidaan tulkita siten osittain soittamisen näkökulmasta, osittain kehonkielen näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan Venlan toiminta on dialogisena siirtona *ilmaisu*.

Mikon ja Venlan siirrot muistuttavat Burbules'n (1993, 90) esittämää vastausmuodon perustasoa, joka ei ole refleksiivinen vaan tavanomainen eikä rohkaise dialogiin.

Nuottiesimerkki 55. Kuudes tehtävä toisen oppitunnin kahdeksannessa episodissa



Esimerkki 5. Osa ensimmäisen oppitunnin neljännestä episodista

Ella soittaa tehtävää (Nuottiesimerkki 56), keskeyttää ja naurahtaa.

Jukka: *Mistä se lähtee? Mikä on tuo ensimmäinen ote?*

Ella soittaa uudestaan tehtävää.

Jukka: *Se menee aivan oikein. Otapa uudestaan.*

Ella soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti.

Ellan soittorytykset ovat dialogisina siirtoina *ilmaisuja*. Loppujen lopuksi Ella soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Ellan toiminta muistuttaa Burbules'n (1993) esittämää toista vastaustyyppiä, joka edustaa aktiivisempaa yritystä tutkia aihetta, kehittää uusia näkökulmia. Burbules'n mukaan tämän tyyppinen vastaus säilyttää toiminnan (pelin) edestakaisen liikkeen (Burbules 1993, 90).

Nuottiesimerkki 56. Viides tehtävä ensimmäisen oppitunnin neljännessä episodissa



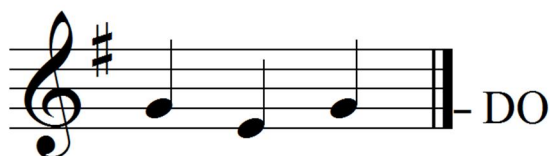
Ilmaisu kehonkielenä

Esimerkki 6. Osa toisen oppitunnin toisesta episodista

Episodi alkaa Janin kehotuksella: *Mennäänpä heti kakkoseen.* (Nuottiesimerkki 57). Jani jatkaa *eye-hand-span*-ideaa: *Tarkkana. Yksi, kaksi, kolme, neljä, tauko, kaksi.*

Kalle liikuttelee sormiaan soitto-otteisiin g' ja e' mutta ei soita, vaan katselee ympärilleen. Ella ja Elisa soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, Mikko soittaa e'-soitto-otteella ja Venlalla on e'-soitto-ote, mutta hän ei soita vaan on hämillään. Kalle ja Venla eivät soita, eivät edes yritä soittaa. Kallen ja Venlan kehonkieli on dialogisena siirtona *ilmaisu*, sillä he eivät tunnu tietävän, mitä tässä tilanteessa pitäisi tehdä.

Nuottiesimerkki 57. Toinen tehtävä toisen oppitunnin toisessa episodissa



Päätelmä puhuttuna, soitettuna ja kehonkielenä

Päätelmä muistuttaa Burbules'n (1993) esittämää näkemystä vastauksesta, joka on aktiivinen yritys tutkia tarkasteltavaa aihetta, kehittää uusia näkökulmia ja jonka tavoitteena on ylläpitää keskustelua. Päätelmä muistuttaa myös Burbules'n esittämää lausuman rakentamista, joka tarkoittaa toimintaa, jonka tarkoituksena on viedä keskustelua eteenpäin määrättyä kehityslinjaa pitkin. (Burbules 1993, 90–91.)

Päätelmä puhuttuna

Esimerkki 7. Osa ensimmäisen oppitunnin ensimmäisestä episodista

Jukka: *Sitten katotaan - - meille tulee täällä nuotteja - - me äsken (edeltävällä koko luokan musiikin tunnilla) soitimme tällöisen (Nuottiesimerkki 58) - - huomatkua, että tuo - -*

Kalle (kurkistaa opettajan vasemmalta puolelta nähdäkseen soitettavan tehtävän): *Ai siinä pittää nostaa niinkö näitä välissä. Näytäpä, missä välissä.*

Jukka: *No missä välissä?*

Kalle: *Tuossa taukojen kohalla.*

Ella: *Ekassa - -*

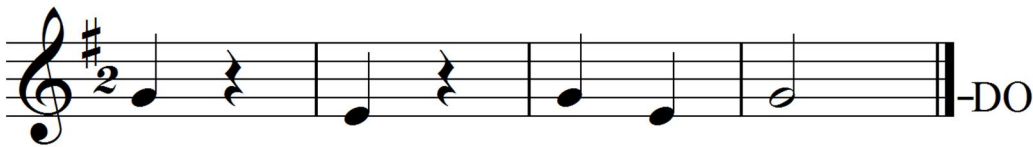
Jukka: *Just. Kato siinä tapahtuu liike, ja katsokaapas tarkkaan, miten minä liikutan. Tauon aikana minä siirrän sormet: do, tauko, la, tauko, do, la, do.*

Kallen vastaus on dialogisena siirtona päätelmä opettajan kysymykseen. Kallen päätelmä kuuluu dialogisten siirtojen seuraantoon, joka alkaa opettajan siirrosta (*Sitten katotaan - -*). En ehdi jatkaa tehtävänantoani, johon olisi sisältynyt myös kysymys,

sillä Kallen välitön vastaus on myös kysymys, joka vaatii informaatiota. Burbules (1993, 86) korostaa kysymysten keskeistä roolia dialogissa. Esimerkiksi Kallen esittämä kysymys antaa tilaa uudelleenlaiselle ymmärtämiselle prosessissa. Kysymyksellään Kalle yrittää luoda minuun keskusteluyhteyttä (ks. Burbules 1993, 91). Keskusteluyhteyden luomista Kalle vielä vahvistaa kurkistamalla vasemmalta puoleltani nähdäkseen soitettavan tehtävän.

Myös Ellan lausuma on dialogisena siirtona *päätelmä*, jonka Ella sanoo osittain samanaikaisesti Kallen lausuman kanssa. Opettajan vastaus on vahvistus Kallen päätelmään ja paljastaa samalla sen, että Ellan päätelmä jää ratkaisematta.

Nuottiesimerkki 58. Kolmas tehtävä ensimmäisen oppitunnin ensimmäisessä episodissa



Päätelmä soitettuna

Koulun musiikkitunneilla on mahdollista, että nuotinlukeminen ja soittaminen alkavat ja päättyvät epävarmasti. Silloin voidaan perustellusti määritellä toiminta liikkeeksi, siirroksi, jonka lopputulos jää avoimeksi. Soittaja ei ole välttämättä itsekään varma, soittiko hän soitettavan tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Määrittelen nuotinlukemisen ja soittamisen päätelmäksi silloin, kun soittaja soittaa tehtävän näkemyksensä mukaisesti. Päätelmä voi olla tehtävän nuottikirjoituksen mukainen tai tehtävän nuottikirjoituksesta poikkeava. Siten päätelmä soitettuna muistuttaa Burbules'n (1993) esittämää näkemystä vastauksesta, joka on aktiivinen yritys tutkia tarkasteltavaa aihetta ja lausuman rakentamista. Lausuman rakentaminen tarkoittaa toimintaa, jonka tarkoituksena on viedä keskustelua eteenpäin määrättyä kehityslinjaa pitkin. (Burbules 1993, 90–91.)

Esimerkki 8. Osa toisen oppitunnin kuudennesta episodista

Episodissa Elisa katsoo tarkkaan tehtävää (Nuottiesimerkki 59) opettajan luvun aikana ja soittaa varmasti. Soiton aikana hän katsoo kameraan päin. Elisa soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Kameraan päin katsominen voi viestiä esimerkiksi sitä, että Elisa tietää soittavansa nuottikirjoituksen mukaisesti. Dialogisena siirtana Elisan soittaminen on *päätelmä*.

Nuottiesimerkki 59. Viides tehtävä toisen oppitunnin kuudennessa episodissa

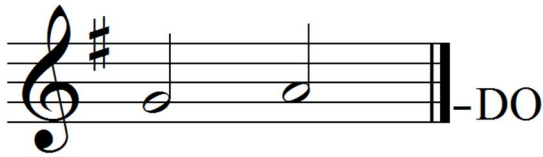


Päätelmä ilmeinä ja eleinä

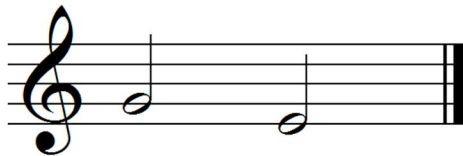
Esimerkki 9. Osa toisen oppitunnin neljännestä episodista

Episodissa Ella ja Elisa soittavat (Transkriptio 40) tehtävän (Nuottiesimerkki 60) ensimmäisellä kertaa annetussa sykkeessä. Venla soittaa tehtävän e'-soitotteella, mutta Venlan ilmeet paljastavat, että hän ei ole tyytyväinen suoritukseensa. Uusintasoitoissaan Elisa soittaa samalla tavalla kuin transkriptiossa 40, mutta Ella soittaa hätäisesti transkription 41 mukaisesti, on hämmentyneen näköinen ja kohauttaa olkapäitään. Ella ei ole myöskään tyytyväinen soittoonsa. Hän tietää soittaneensa tehtävän nuottikirjoituksen vastaisesti. Dialogisena siirtana Venlan ja Ellan ilmeet ja eleet kuvaavat *päätelmää*, sillä he päättelevät soittaneensa tehtävän nuottikirjoituksen vastaisesti.

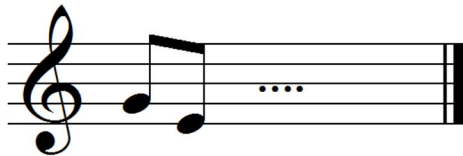
Nuottiesimerkki 60. Neljäs tehtävä toisen oppitunnin neljännessä episodissa



Transkriptio 40. Ellan ja Elisan neljännen tehtävän soitot toisen oppitunnin neljännessä episodissa



Transkriptio 41. Ellan neljännen tehtävän uusintasoitto toisen oppitunnin neljännessä episodissa



Tarkistus puhuttuna, soitettuna ja kehonkielenä

Burbules (1993, 86) korostaa kysymysten keskeistä roolia dialogissa, sillä kysymykset antavat tilaa uudelle ymmärtämiselle prosessissa. Veermanin (2000) mukaan uuden informaation tarkistamiseen liittyy loogisten kognitiivisten prosessien ohella konteksti, jossa informaatio esitetään, aikaisempi tietämys tutkittavasta asiasta, mielenkiinto tutkittavaan asiaan ja ongelman ratkaisijan uskomukset ja arvot. Tarkistamiset ovat siten kysymyksiä, joiden tavoitteena on vahvistaa se, että henkilö ymmärtää tutkittavaa asiaa. (Veerman 2000, 39, 101.)

Pettyn ja Caccioppon (1986) mukaan informaation tarkistamista voidaan kuvata

kahden reitin mallilla. Heidän mukaansa tarkistaminen tapahtuu joko keskusreitin mukaisesti tai perifeerisen reitin mukaisesti. Keskusreitin mukainen tarkistaminen tarkoittaa, että henkilö kokee tutkittavan asian problemaattiseksi ja ratkaisemisen arvoiseksi. Perifeerisellä reitillä prosessointi on passiivisempaa ja vaatii vähemmän kognitiivista ponnistelua kuin keskusreitillä (ks. luku 4.3.2, s. 72–73).

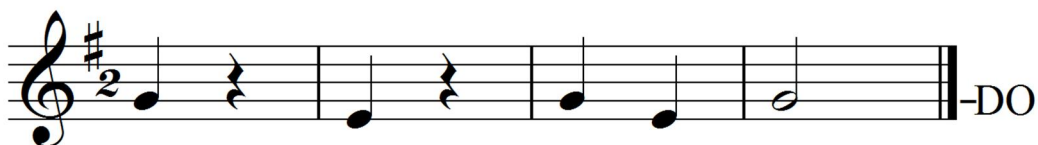
Tarkistus puhuttuna

Esimerkki 10. Osa ensimmäisen oppitunnin ensimmäisestä episodista

Episodissa soitan tehtävän (Nuottiesimerkki 61) malliksi siten, että nokkahuilu on leuassani ja sanon ääneen soitettavat sävelet ja liikuttelen sormiani rytmisissä soitettavien sävelten mukaisesti. Kehotuksestani huolimatta oppilaat eivät liikuttele sormiaan näyttöni mukaan. Huomautan asiasta: *Huomatkaa, että tuo - -*. Kalle vastaa välittömästi: *Ai siinä pitää nostaa niinkö näitä välissä. Näytäppä, missä välissä* kurkistaen samalla minun vasemmalta puoleltani nähdäkseen paremmin soitettavan tehtävän.

Kallen lausuma (*Ai siinä - -*) on puhefunktiona direktiivi, joka sisältää myös kooperatiivisen elementin. Kooperatiivisuus tulee esille muun muassa Kallen tuttavallisessa ilmaisussa (*näytäppä*) ja elekielessä (esim. Kalle kurkistaa - -). Kalle kommentoi lausumaani osittain päälle puhuen. Kallen lausuma on myös kysymys, joka vaatii informaatiota.

Nuottiesimerkki 61. Kolmas tehtävä ensimmäisen oppitunnin ensimmäisessä episodissa



Kallen lausuma paljastaa prosessia, joka Barnesin ja Toddin (1977) mukaan tarkoittaa muun muassa sitä, että lapsi asettaa vastakkain omat maailmasta olemassa olevat representaationsa toisen ihmisten representaatioiden kanssa. Hän tekee siten vaihtoehtoiset konstruktiot mahdolliseksi. Näin ollen oppimisessa on aikoja, jolloin kokonaisten representatiivisten rakenteiden testaaminen ja muotoaminen tulee esiin muitten ihmisten kanssa käydyssä dialogissa. (Barnes & Todd 1977, 121.) Kalle siten tarkistaa ja vertaa omaa käsitystensä ympäristön vaatimuksiin. Kallen lausuma on dialogisena siirtona *tarkistus*.

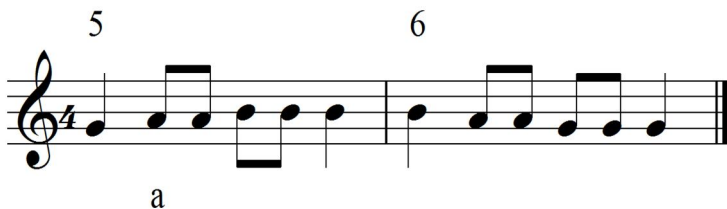
Tarkistus soitettuna

Nuotinlukeminen ja soittaminen voi olla dialogisena siirtona tarkistus silloin, kun soittaja kokeilee ja yrittää soittaa soitettavaa tehtävää nuottikirjoituksen mukaisesti. Soittamalla ja nuotinlukemisella tapahtuva tarkistaminen eroaa ilmaisusta siinä, että tarkistamisessa soittaja soittaa tehtävää lähes nuottikirjoituksen mukaisesti. Soittaminen vaatii vain tarkennuksia, ja usein soittaja myös reflektoi verbaalisesti soittamisestaan.

Esimerkki 11. Osa kolmannen oppitunnin seitsemännestä episodista.

Episodissa Kalle yrittää soittaa tehtävää (Nuottiesimerkki 62).

Nuottiesimerkki 62. Kolmas tehtävä kolmannen oppitunnin seitsemännessä episodissa



Kalle kokeilee soittaa: *Eikö tässä on koko ajan kahta sammaa näin - - ja soittaa (Transkriptio 42) tehtävän. Kallen soitto on dialogisena siirtona päätelmä ja tarkistus.*

Transkriptio 42. Kallen soitto kolmannen oppitunnin seitsemännessä episodissa



Kalle jatkaa kokeiluaan: *Eikö näin - - nuin* ja soittaa (Transkriptio 43) tehtävän. Kallen soitto on dialogisena siirtona *päätelmä* ja *tarkistus*. Soittamalla tapahtuva tarkistaminen tuottaa myös soittajan näkemyksen, miltä soitettava tehtävä kuulostaa.

Transkriptio 43. Kallen soitto kolmannen oppitunnin seitsemännessä episodissa



Tarkistus kehonkielenä

Esimerkki 12. Osa toisen oppitunnin kuudennessa episodista

Kun Elisa aloittaa tehtävän (Nuottiesimerkki 63) soittamisen opettajan luvun jälkeen, Ella kääntää päänsä Elisaa kohti ja katselee Elisan sormien liikkeitä. Sen jälkeen hän aloittaa tehtävän soittamisensa viisi sekuntia Elisaa myöhemmin. Elisan sormien liikkeitten seuraaminen on Ellan dialogisena siirtona *tarkistus*.

Nuottiesimerkki 63. Viides tehtävä toisen oppitunnin kuudennessa episodissa



Haaste puhuttuna, soitettuna ja kehonkielenä

Veermanin (2000) mukaan, kun henkilö haastaa saamaansa informaatiota, se tarkoittaa, että henkilön esittämällä kysymyksillä ilmaistaan vähintäänkin epäilyä ja ne on suunnattu provosoimaan perusteluja. Silloin kun henkilö epäilee tai ei usko saamaansa informaatiota, tarkistaminen, haastaminen ja vasta-argumentoiminen tukevat henkilön ymmärryksen kehittymistä ja oppimista. (Veerman 2000, 70, 101.)

Dialogisena siirtona haaste muistuttaa Burbules'n (1993, 91–92) esittämää lausuman uudelleen suuntaamista, joka tarkoittaa toimintaa, jonka tavoitteena on etsiä uusi keskustelun aihe tai ohjata keskustelu alkuperäisestä linjasta poikkeavalle kurssille.

Haaste puhuttuna

Esimerkki 13. Osa ensimmäisen oppitunnin toisesta episodista

Episodissa ohjeistan oppilaita vertaamaan kolmatta ja neljättä tehtävää (Nuottiesimerkki 64) toisiinsa tavoitteenani se, että oppilaat huomaisivat, millä tavalla neljäs tehtävä poikkeaa kolmannesta tehtävästä.

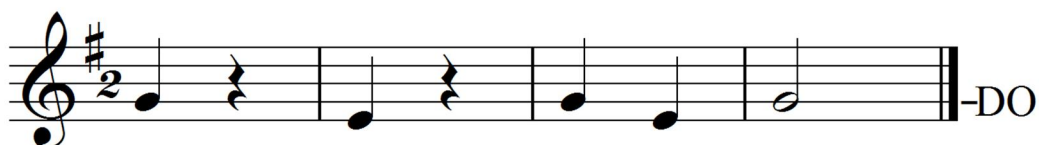
Kalle vastaa (epävarmasti): *Ekaksi tulee tuo do - - tauko - - eikö - - se on samanlainen - -?* En aivan hyväksy Kallen vastausta, ja Kalle jatkaa: *Ei aivan. Se toinen tuossa ekassa tehtävässä (kolmas tehtävä) - - tuossa tokassa tehtävässä (neljäs tehtävä) on yks tauko - - ja jatkaa varmallalla äänellä: Muuten se on samanlainen.*

Hyväksyn Kallen vastauksen, ja Ella jatkaa haukotellen: *Mie en ossaa - -*. Jatkan opetustani: *Te nyt katsokaapas tämä juttu - -*. Kalle vastaa ohjeistukseeni kysyen hymyillen: *Saako soittaa yksitellen?* (neljäs tehtävä). Kalle toivoo kysymyksellään (*Saako - -?*) sosiaalista hyväksyntää toimilleen. Kysymys on myös organisatorinen, mikä tarkoittaa, että Kalle haluaa ohjata tapahtumaa. Hymyillen esitetty kysymys on toisaalta haaste muille ryhmän oppilaille, ovatko he valmiita soittamaan neljännen tehtävän yksin. Kallen kysymys: *Saako soittaa yksitellen?* on siten dialogisena siir-

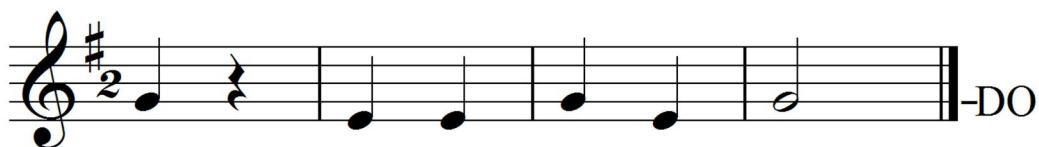
tona *haaste*.

Nuottiesimerkki 64. Kolmas ja neljäs tehtävä ensimmäisen oppitunnin toisessa episodissa

Kolmas tehtävä toisessa episodissa



Neljäs tehtävä toisessa episodissa



Haaste soitettuna

Tarkastelen nuotinlukemista ja soittamista haasteena silloin, kun soittamisesta henkii vahva näyttämisen halu. Dialogisena siirtona haaste soittamisessa muistuttaa Burbules'n (1993) esittämää vastaustyyppiä, joka edustaa aktiivisempaa yritystä tutkia aihetta, kehittää uusia näkökulmia. Haaste soitettuna muistuttaa myös Burbules'n (1993) esittämää lausuman rakentamista ja lausuman uudelleen suuntaamista (Burbules 1993, 90–92).

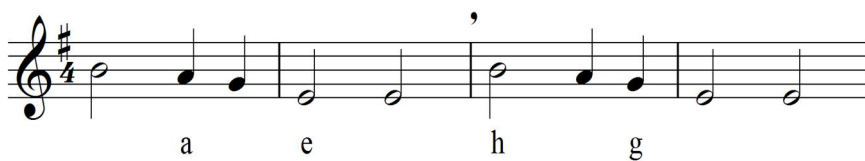
Esimerkki 14. Osa neljännen oppitunnin toisesta episodista

Episodissa opiskellaan "Soitellessain"-tehtävän ensimmäistä riviä (Nuottiesimerkki 65). Ohjaan oppilaita prima vista -soittamiseen: *Minä en auta enempää. Minä las- ken neljä eteen. Soittakaa minulle tuo rivi tuolta - - Mikä on ensimmäisen nuotin ote?* Kalle vastaa välittömästi ja varmasti: *Näin.* Minä jatkan: *No niin. Neljä eteen,*

sitten mentiin. Kalle tarkistaa: *Hei Jukka. Menikö se niinku näin, näin, näin?* Vastataan Kallelle näin menevän ja lasken neljä eteen. Ville laskee samanaikaisesti voimakkaalla äänellä: *Yks, kaks, kol, nel!* ja soittaa epämääräisen melodian eikä tehtävän nuottikirjoituksen mukaista melodiaa.

Ville dominoi tilannetta. Hän haluaa osoittaa, että hän osaa soittaa tehtävän, ja haluaa soittaa sen ennen kuin muu ryhmä soittaa. Soittamisesta henkii näyttämisen halu, vaikka Villen soittaminen on epämääräistä, eikä se vastaa soitettavan tehtävän nuottikirjoitusta. Villen soittaminen on dialogisena siirtona *haaste*.

Nuottiesimerkki 65. ”Soitellessain”-tehtävän ensimmäinen rivi neljännen oppitunnin toisessa episodissa



Haaste kehonkielenä

Esimerkki 15. Osa toisen oppitunnin yhdeksännessä episodista

Episodissa opiskellaan seitsemättä tehtävää (Nuottiesimerkki 66). Oppilaat kokevat tehtävän liian vaativaksi tehtäväksi eivätkä ala soittaa.

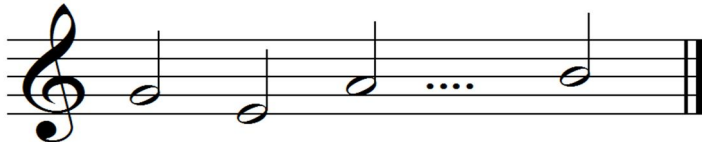
Nuottiesimerkki 66. Seitsemäs tehtävä toisen oppitunnin yhdeksännessä episodissa



Opettajan kolmannen luvun jälkeen Elisan soittama (Transkriptio 44) melodia on

edeltävä kuudes tehtävä kahdeksannessa episodissa.

Transkriptio 44. Elisan seitsemännen tehtävän soitto toisen oppitunnin yhdeksännessä episodissa



Elisan aikaisemmat soittamiset, seitsemännen tehtävän soittamisen epävarmuus ja kameraan katsominen voidaan tulkita siten, että hän päättää soittaa jotain, vaikka on ilmeisen tietoinen siitä, että soittaa tehtävän nuottikirjoituksen vastaisesti. Kameraan päin katsominen voidaan tulkita *haasteeksi* minulle, jopa mielenilmaukseksi. Elisan ilme ja ele viestivät arvostelua tehtäviäni kohtaan ja koko *eye-hand-span*-harjoitusta kohtaan. Esimerkiksi se, että Elisa purkaa ja kasaa nokkahuilun kesken oppitunnin, voidaan tulkita myös mielenilmaukseksi. Yhdelläkään muulla oppitunnilla oppilaat eivät pura ja kasaa nokkahuilujaan. Elisa on tunnollinen ja osaava oppilas, joka ei ilmeisestikään halua sanoa ääneen, mitä mieltä hän on minun tehtävis-täni, mutta osoittaa sen kehonkielellään.

Yhteenveto

Tutkimuksessani käytettävät dialogiset siirrot ovat Veermanin (2000, 78, 101; 2003, 125) esittämät hyväksyntä, vasta-argumentti, ilmaisu, päätelmä, tarkistus ja haaste. Luvun 6.2 keskeinen tavoite on rakentaa yhteys puhutun dialogisen siirron ja soittamisella ja kehonkielellä tuotettujen dialogisten siirtojen välille. Yhteyden rakentamisessa olen soveltanut Burbules'n (1993) dialogiteoriaa ja Burbules'n ja Brucen (2002) esittämää diskurssimallia, joka korostaa kolmen diskursiivisen elementin keskinäistä suhdetta. Nämä diskursiiviset elementit ovat a) diskursiiviset käytännöt, b) muut käytännöt ja toiminnat sekä c) välittävät objektit ja tekstit. Burbules'n ja Brucen esittämä dialogimalli korostaa diskurssin moniulotteisuutta, jolloin voidaan ajatella, että myös nuotinlukemistapahtumassa on otettava huomioon erilaiset diskur-

siiviset elementit. Silloin dialogia ei voida tarkastella pelkkänä kysymysten ja vastausten muotona, vaan erilaisten suhteiden verkostona, joka sisältää erilaisia kommunikaatiomuotoja, inhimillisiä käytäntöjä ja välittäviä objekteja tai tekstejä. (Burbules & Bruce 2002, 1103, 1112.)

Tutkimukseni analyysiyksikkö on episodi. Luvussa 6.3 sovellan luvussa 6.2 tarkasteltuja dialogisia siirtoja erilaisten dialogityyppien analysoimisessa. Tavoitteenani on tutkia, millaisia dialogityyppejä erilaiset dialogiset siirrot rakentavat. Dialogityyppien identifioimisessa on tarkasteltava kokonaista episodista, jossa yksittäinen dialoginen siirtokin voi antaa leiman koko episodille. Toisaalta jossain tapauksissa on mahdollista, että määrätyn dialogisen siirron runsas esiintyminen episodissa antaa episodille määrätynlaisen sisällön.

6.3 Oppitunneilla ilmenevät dialogityypit

Tavoitteenani on muodostaa kokonais käsitys siitä, millä tavalla alakoulun kolmasluokkalainen opiskelee nuotinlukemista ja soittamista dialogin näkökulmasta. Vastakseni asettamaani tutkimuskysymykseen (ks. luku 5.1) olen määritellyt tutkimukseni analyysiyksiköksi episodin (ks. luku 5.5), joka on selkeästi erottuva kokonaisuus ja muodostuu tutkittavassa tapauksessa mukana olevien henkilöiden lausumista, oppilaitten äänellisistä tai äänettömistä soitoista ja sellaisesta oppilaitten kehon kielestä, jolla on tutkimuksellista merkitystä, kuten esimerkiksi ilmeistä ja eleistä. Korolijan (1998) mukaan episodi on sisäisesti yhtenäinen. Episodi muodostuu katkeamattomasta ketjusta toimintoja, jotka esitetään ja/tai kerrotaan. Episodilla on siten alku ja loppu sekä temaattinen ja/tai toiminnallinen yhtenäisyys.

Analyysini on induktiivinen. Keskeinen työkalu on dialoginen siirto, jonka avulla analysoin, millaisia dialogityyppejä tutkittavat episodit edustavat. Episodien dialogityyppien avulla tarkastelen muun muassa yksittäisiä oppitunteja ja tehtäviä. Pohdin esimerkiksi, onko opiskeltavilla tehtävillä vaikutusta dialogityyppeihin. Pohdin myös, millä tavalla episodien dialogityypit liittyvät käsitykseni mukaan Burbules'n (1993) esittämiin dialogityyppeihin. Määrittelemäni dialogityyppi kussakin episodissa on

kokonaiskäsitkseni episodin luonteesta. Tosiasiassa yksittäisessä episodissa voi olla piirteitä useammasta kuin yhdestä dialogityypistä. Esittelen dialogityypit esimerkkien avulla.

6.3.1 Epävarmuuden dialogi

Burbules'n (1993, 112) mukaan keskusteludialogilla on kaksi ominaisuutta: se on kooperatiivinen, omaa vahvan sietokyvyn ja se on suuntautunut kohti yhteistä ymmärrystä. Keskusteludialogin tavoitteena ei ole välttämättä yhteinen sopu. Burbules siteraa Gadameria (1997), joka puhuu "horisonttien fuusioitumisesta" intersubjektiveisen ymmärtämisen perustana. Sitä kautta Burbules myös korostaa, että ymmärtäminen ja ei-ymmärtäminen tapahtuvat aina yhtäaikaisesti, eivätkä ne ole dikotomisesti toistensa vastakohtia.

Olen tunnistanut tutkimusaineistosta dialogityyppejä, jotka käsitykseni mukaan muistuttavat keskusteludialogia. Olen nimennyt ne epävarmuuden dialogiksi ja konsensusta etsiväksi dialogiksi (luku 6.3.2, s.172). Epävarmuuden dialogille ja konsensusta etsivälle dialogille on yhteistä se, että ne ovat luonteeltaan avoimia, inklusiivisia diskursseja, jotka alkavat enemmän tai vähemmän tarkasti määriteltynä ajankohtana. Epävarmuuden dialogille ja konsensusta etsivälle dialogille on myös tyypillistä, että ne jäävät avoimeksi. Epävarmuus ei välttämättä lopu määrättyä ajankohtana, ja konsensuksen etsiminen ei välttämättä tuota konsensusta. Olen identifioinut epävarmuuden dialogeja tutkimusaineistosta kolme kappaletta, jotka sijoittuvat toiselle oppitunnille. Tällaisia episodeja ovat ensimmäinen episodi (Esimerkki 16), toinen ja viides episodi.

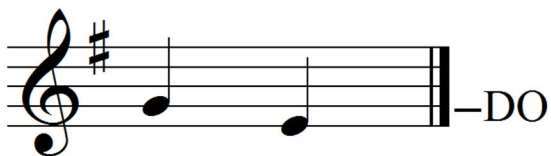
Esimerkki 16. Toisen oppitunnin ensimmäinen episodi

Toisen oppitunnin sisältönä on edeltävällä koko luokan oppitunnilla opettamani *eye-hand-span*-harjoitus. *Eye-hand-span*-harjoitus tapahtuu siten, että oppilaille näytetään piirtoheitinkankaalle heijastettua tehtävää. Näyttöaika mitataan laske-
malla tasaisessa sykkeessä neljään. Tämän jälkeen tehtävä peitetään ja lasketaan tasaisessa sykkeessä kahteen (tauko, kaksi), jonka jälkeen oppilaat soittavat niin

paljon kuin muistavat tehtävästä. Toisen oppitunnin ensimmäisessä episodissa Jani aloittaa opetuksensa muistuttamalla oppilaita edeltävän koko luokan musiikkitunnin harjoitteista ja ohjaa tehtävän (Nuottiesimerkki 67) soittamisen (Taulukko 4).

Epävarmuuden dialogille on ominaista, että sosiaalisia ja kognitiivisia prosesseja leimaa hämmennyneisyys ja dialogiset siirrot ovat pääsääntöisesti ilmaisia. Interaktiokehys ja sisältökehys ovat heikkoja. Epävarmuuden dialogille on myös ominaista, että oppilaat eivät ole vielä orientoituneita tilanteeseen. Oppilailta puuttuu orientatioperusta (Engeström 1981, 10). Esimerkiksi Kalle ja Venla ovat koko episodin ajan hämmentyneitä ja Mikko ratkaisee tehtävän omalla tavallaan, soittamalla samaa säveltä.

Nuottiesimerkki 67. Ensimmäinen tehtävä toisen oppitunnin ensimmäisessä episodissa



Ellan toiminta siirrossa 003 voidaan tulkita dialogisena siirtona sekä tarkistukseksi että päätelmäksi. Ellan tarkistaminen on perifeerisen reitin (Petty & Caccioppo 1986, 125, 186–187) mukaista prosessointia, sillä perifeerisellä reitillä tarkistaminen tapahtuu affektiivisten vihjeitten avulla tai päättelemällä informaation totuudellisuutta ja toivomalla määrätynlaista ongelmanratkaisustrategiaa. Affektiivisiä vihjeitä, kuten luottamusta asiantuntijaan, oppilastoverin dominanssiin tai annettuihin argumentteihin, voidaan käyttää todistusaineistona uuden informaation tarkistamisessa. Esimerkiksi henkilö voi hyväksyä viestin, koska viestin lähettäjä on ekspertti. Ellan toiminta on siten rationaalista. Hän tietää aikaisempien musiikkituntien perustella, että Elisan ratkaisuihin voi luottaa. Kyse on silloin sosiaalisesta representaatiosta, joka perustuu luottamukseen (Marková 2003a, 166–168). Siirrossa 014 Ellan dialoginen

siirto on päätelmä, sillä hän on etsinyt tiedon Elisalta ja soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti.

Taulukko 4. Toisen oppitunnin ensimmäinen episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
00.18	001	Jani	<i>Kokeillaan sitä samaa juttua, mikä teillä oli tunnillakin(1. tehtävä)</i>	T			STA
00.58	002	Kalle	Kallella on e'-soitto-ote, mutta ei soita	CONF	CON		STA
00.58	003	Ella	Katsoo Elisaan päin ja soittaa Elisan sormien liikkeitten mukaan	AR	P/R		CHE/ CONCL
00.58	004	Mikko	Soittaa e'-soitto-otteella	IND	P/R		STA
00.58	005	Elisa	Soittaa tehtävän annetussa sykkeessä puolinuotti g':n ja puolinuotti e':n.	IND	E/I		CONCL
00.58	006	Venla	Ei soita, vaan hymyilee.	CONF	CON		STA
01.04	007	Jani	<i>Otetaanpa uudestaan</i>	T			STA
01.08	008	Kalle	<i>En mie muista kaikkia nuotteja</i>	IND	E/ CON	A/EV	STA
01.11	009	Mia	<i>Tarkasti kattokaa. Keskittyykää.</i>	T		D	STA
01.12	010	Jukka	<i>Tarkasti kattokaa.</i>	T		D	STA
01.15	011	Mia	<i>Mietitte ne otteet, että mitä otteita siinä on.</i>	T			STA
01.19	012	Jani	<i>No niin ja tulee - -.</i>	T			STA
01.26	013	Kalle	Liikuttelee sormia soitto-otteisiin g' ja e', katselee Elisaan päin, mutta ei soita	CONF	CON		STA
01.26	014	Ella	Soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti	IND	E/I		CONCL
01.26	015	Mikko	Mikko soittaa e'-soitto-otteella	IND	E/I		STA
01.26	016	Elisa	Soittaa tehtävän annetussa sykkeessä	IND	E/I		CONCL
01.26	017	Venla	Venlalla on g'-soitto-ote, mutta ei soita, vaan hymyilee.	CONF	CON		STA

Vaikka Ellan dialogiset siirrot ovat tarkistus ja päätelmä ja Elisan dialogiset siirrot ovat päätelmiä, episodin yleisilme ja tunnelma on epävarma ja odottava. Esimerkiksi Elisan toiminta musiikkitunneilla on vahvaa ja vakuuttavaa, mutta tässä tapauksessa se ei riitä vahvistamaan dialogin yleisilmettä. Lisäksi on mahdollista, että ilman Elisan soittamisen jäljittelyä myös Ellan soittaminen olisi jäänyt yritykseksi ja dialoginen siirto olisi silloin ollut ilmaisu.

Mahdollisia syitä epävarmuuden dialogien lukumäärään ja sijoitukseen toiselle oppitunnille voivat olla ensinnäkin se, että *eye-hand-span*-harjoitus on ilmeisen haasteellinen, vaikka *eye-hand-span*-harjoitusta opiskeltiin edeltävällä koko luokan musiikkitunnilla. Toiseksi on mahdollista, että soitettavat tehtävät ovat liian haasteellisia oppilaille. Kolmanneksi epävarmuutta oppitunnille voi tuoda opettaja. Toinen oppitunti oli marraskuussa, johon mennessä Mia ja Jani olivat olleet mukana kolmella koko luokan musiikin tunnilla. On mahdollista, että oppilaat kokivat vielä tuossa vaiheessa Mian ja Janin vieraisiksi henkilöiksi, sillä oppilaat ovat varautuneita eivätkä kommentoi aktiivisesti asioita. Neljäs epävarmuutta luova tekijä voi olla se, että nokkahuilun soittaminen on vielä alkuvaiheessa.

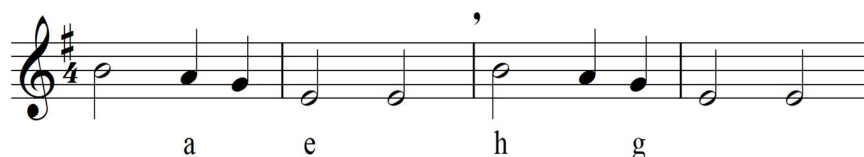
6.3.2 Konsensusta etsivä dialogi

Konsensusta etsivässä dialogissa puhefunktiot ovat kooperatiivisia, organisatorisia. Kognitiiviset prosessit ovat pääsääntöisesti tutkivia ja tulkitsevia ja dialogiset siirrot ovat tarkistuksia ja päätelmiä. Olen identifioinut konsensusta etsiviä dialogeja tutkimusaineistosta kahdeksan kappaletta: ensimmäisen oppitunnin toinen ja viides episodi, toisen oppitunnin seitsemäs ja kymmenes episodi, neljännen oppitunnin ensimmäinen ja toinen (Esimerkki 17) ja yhdeksäs episodi (Esimerkki 18) ja viidennen oppitunnin kahdeksas episodi. Kolmannella oppitunnilla ei ole selvästi erotettavissa konsensusta etsivää dialogia. On mahdollista, että kolmannelta oppitunnilta konsensusta etsivän dialogin puuttuminen voi johtua soitettavien tehtävien rakenteista. On ilmeistä, että kolmannen tunnin ensimmäinen ja toinen tehtävä ovat helppoja, joten niissä on mahdollista saavuttaa välitön konsensus ja toisaalta kolmas tehtävä on niin haasteellinen, että konsensuksen etsiminen ei ole realistista.

Esimerkki 17. Neljännen oppitunnin toinen episodi

Episodissa opiskellaan "Soitellessain"-tehtävän ensimmäistä riviä (Nuottiesimerkki 68, Taulukko 5)

Nuottiesimerkki 68. ”Soitellessain”-tehtävän ensimmäinen rivi neljännen oppitunnin toisessa episodissa



Konsensusta etsivään dialogiin sisältyy ajatus, että oppilaat kokevat tärkeäksi opiskeltavan asian. Siten oppimisen kannalta konsensusta etsivän dialogin olemassaolo on merkityksellinen, jotta opiskeluprosessi ylipäättänsä käynnistyy. Tarkistaminen ja kooperatiivisuus luovat dialogiin oppimisen halun, konsensuksen etsimisen. Markován (2003b, 256) mukaan täydellinen konsensus ei ole mahdollista, mutta juuri konsensuksen etsiminen pitää dialogin aktiivisena.

Taulukko 5. Neljännen oppitunnin toinen episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
20.28	027	Jukka	<i>Minä en auta teitä enempää. Minä lasken neljä eteen. Soittakaa minulle tuo rivi tuolta. Minä lasken neljä eteen, sitten minä kuuntelen teitä. Valmista? Mikä on ensimmäisen nuotin ote?</i>			D	STA
20.44	028	Kalle	<i>Näin</i>	IND	E/I	A	STA
20.45	029	Jukka	<i>No niin. Neljä eteen, sitten menttiin</i>			D	STA
20.47	030	Kalle	<i>Hei Jukka. Menikö se niinku näin, näin, näin?</i>	IND	E/I	D/QI/K	CHE
20.51	031	Jukka	<i>Menee - - yksi, kaksi, kolme, neljä.</i>			D	STA
20.53	032	Ville	<i>(Voimakkaasti) yks, kaks, kol, nel. (soittaa jotain)</i>	DOM	E/I	A	STA CHA
20.56	033	Ella	<i>No niin. Eikö sitä vois jo soittaa?</i>	CO	E/I	D/QA	CHE/ CHA
20.59	034	Jukka	<i>Ville. Olet täällä vieraillevana tähdenä. Älä pelleile!</i>	T		D	STA
21.03	035	Ville	<i>Näin! (Näyttää tehtävän soitto-otteet)</i>	T	E/I	A/IE K	STA CHA
21.08	036	Jukka	<i>Lähes. Mie lasken neljä eteen. Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
21.15	037	Opp	<i>Soittavat epävarmasti, epätarkassa rytmissä.</i>	KRT			STA

Konsensuksen etsiminen liittyy Pettyn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittä-

mään keskusreitin mukaiseen prosessointiin, mikä tarkoittaa, että henkilö kokee tutkittavan asian problemaattiseksi ja ratkaisemisen arvoiseksi. Keskusreitin mukainen prosessointi edellyttää, että henkilö on motivoitunut ratkaisemaan tehtävää ja hänellä on myös kykyä pohtia tehtävän sisältöä. Hän käyttää siten relevanttia tietoa arvioidessaan tarkasteltavan informaation vahvuutta ja asiaan kuuluvutta sekä suhteuttaa tarkasteltavan informaation olemassa olevaan tietoonsa.

Esimerkki 18. Neljännen oppitunnin yhdeksäs episodi,

Episodissa opiskellaan "Soitellessain"-tehtävän toista riviä (Nuottiesimerkki 69, Taulukko 6). Episodi alkaa Villen kritiikillä: *Tämä musiikkiryhmä menee huonosti!* Kalle vastaa siihen: *Menneekö teillä paremmin?* Villen kritiikki on dialogisena siirtona haaste, ja Kallen kysymys on dialogisena siirtona tarkistus, mutta toisaalta Kallen kysymys voidaan tulkita myös vasta-argumentiksi, sillä Kallen äänessä on haastetta ja epäilyä Villen ryhmän hyvyydestä. Minä päätän soittaa oppilaille tehtävän malliksi: *Minä näytän teille mallin. Toinen rivi. Kuunelkaapa.* Soittoni jälkeen Ville haluaa välittömästi uusintasoiton: *Vielä kerran!* Villen lausuma on organisatorinen, kooperatiivinen assertiivi, joka on dialogisena siirtona tarkistus.

Nuottiesimerkki 69. "Soitellessain"-tehtävän toinen rivi



Neljännen oppitunnin yhdeksännessä episodissa oppilaitten kognitiivinen prosessointi on evaluatiivista ja tulkitsevaa. Sosiaaliset prosessit ovat yhtäältä argumentatiivisia, toisaalta sosiaaliset prosessit ovat konfliktissa. Siitä huolimatta Kalle pyrkii konsensukseen kysyen kesken soittoni: *Jukka - - Eikö meeki niinkö näin alaku? Ville. Älä - -!* (Ville häiritsee Kalle soittamista) - - *niinkö - -?* ja kokeilee soittaa tehtävää. Kallen lausuma on puhefunktiona tietoa vaativa, hypoteesin esittävä, kooperatiivinen siirto. Dialogisena siirtona Kallen lausuma on siten tarkistus.

Episodissa on myös kysymys Kallen ja Villen välisestä kilpailusta, lattian valtaamisesta (Barnes & Todd 1977; 1995), jopa Kallen ja Villen ryhmän välisestä kilpailusta. Ville aloittaa tapahtuman kritisoimalla Kallen ryhmän toimintaa, ja Kalle puolustaa ryhmäänsä. Kallen ja Villen prosessoinnit muistuttavat myös Pettyn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittämää keskusreitin mukaista prosessointia.

Taulukko 6. Neljännen oppitunnin yhdeksäs episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
30.02	109	Ville	<i>Tämä musiikkiryhmä menee huonosti!</i>	CO	E/I	A	CHA
30.05	110	Kalle	<i>Menneekö teillä paremmin?</i>	CO	E/I	E/ID	CHE/A-C
30.06	111	Jukka	<i>Minä näytän teille mallin. Toinen rivi. Kuunelkaapa</i>			D	STA
30.30	112	Ville	<i>Vielä kerran!</i>	AR	E/I	A/QI/ORG/K	CHE
30.32	113	Jukka	<i>Kuunelkaapa. Toinen rivi</i>			D	STA
30.45	114	Kalle	<i>Jukka (kesken Jukan soiton) - - Eikö meeki niinkö näin alaku? Ville. Älä - - (Ville häiritsee Kallen soittamista)niinkö - -?</i>	AR	E/I ADD	K/QI/ HY	CHE
30.51	115	Ella	<i>Olisinpa mieki niin hyvä soittamaan (kommentoi Jukan soittoa, siirto 111)</i>	IND	E/I	AFF/K	STA
31.11	116	Ella	<i>Ei menny oikein (kommentoi kesken Kallen soiton)</i>	CO	E/I	A	STA
31.13	117	Jukka	<i>Missä paikkaa meni väärin? Muuten hyvä, mutta yks oli väärin.</i>			D	STA
31.16	118	Ella	<i>Ne pitkät</i>	AR	E/I	A	STA
31.18	119	Ville	<i>(itsevarmasti) Näin ne mennee!</i>	AR	ADD	ARG	CHA
31.24	120	Ella	<i>Alussa olis kuulostanu siltä, että koko ajan melkein sammaa!</i>	AR	E/I	A/ ARG	STA

Mallisoittoni vaikutus on kolmenlainen: Ville haluaa välittömästi uusintasoiton, Kalle yrittää pysyä mukana soittaen ja selostaen, ja Ella luovuttaa lopullisesti. Episodi on jännittynyt, mitä vahvistaa Villen itsevarma esiintyminen ja soittaminen: *Näin ne mennee* on dialogisena siirtona haaste. Vaikka episodi on jännittynyt, tarkistukset dialogisina siirtoina ilmentävät Kallen ja Villen pyrkimyksiä löytää yhteinen ratkaisu tehtävään.

Viidennen oppitunnin kahdeksannen episodin alku muistuttaa epävarmuuden dialo-

gia Mikon ja Kallen lausumissa.

Mikko: Täällä ei kukaan osaa mitään paitsi Jukka! Nyt on niin hirveen vaikea. Nyt on hirveen vaikea!

Kalle: Aika vaikea - - vähän mennee - -

Dialogiset siirrot ovat päätelmiä, tarkistuksia ja väittämiä, jotka luovat episodiin vahvan konsensuksen etsimisen ilmapiirin. Venlan ja Elisan tehtävän nuottikirjoituksen mukaiset soittamiset antavat Kallelle ja Mikolle lisää haastetta, ja episodin loppua kohti Kallen ja Mikon soitot indikoivat konsensusta.

6.3.3 Valinkauhadialogi

Burbules'n (1993) mukaan tutkimusdialogissa tavoitteena on löytää vastaus määrättyyn kysymykseen, ratkaisu määrättyyn ongelmaan tai sovinto määrättyyn kiistaan. Tutkimusdialogin tavoitteena on löytää ratkaisu, jonka kaikki dialogiin osallistujat hyväksyvät. Yksi tutkimusdialogin tyyppi on ongelmanratkaisu, jossa tavoitteena on lähestyä ongelmaa tai konfliktia näkökulmasta, joka vaatii toimivia, ehkä aivan uusia ratkaisuja. (Burbules 1993, 117.)

Olen tunnistanut tutkimusaineistossa dialogityyppejä, jotka käsitykseni mukaan muistuttavat Burbules'n (1993) esittämää tutkimusdialogia. Olen nimennyt ne valinkauhadialogiksi ja konsensusdialogiksi (luku 6.3.4, s. 186). Valinkauhadialogille ja konsensusdialogille on yhteistä, että ne ovat luonteeltaan avoimia, inklusiivisia erilaisille ratkaisuille, mutta tavoitteena on kuitenkin löytää kaikkien hyväksymä yhteinen ratkaisu soitettavaan tehtävään.

Valinkauha on valettavien aineiden sulatuskauha. Kuvaannollisesti "olla valinkauhassa" ilmaisulla tarkoitetaan, että esillä olevat asiat on ratkaistava tavalla tai toisella. Yhteiskunnassa käydään esimerkiksi keskusteluja siitä, että EU on valinkauhassa tai että kuntauudistus on valinkauhassa. Tässä tutkimuksessa valinkauhadialogissa on kyse siitä, valitsevatko oppilaat opiskelussaan Pettyn ja Cac-

cioppon (1986, 125, 186–187) esittämistä reiteistä keskusreitin mukaisen prosessoinnin vai perifeerisen reitin mukaisen prosessoinnin. On myös mahdollista, että oppilas ei valitse kumpaakaan reittiä tai että oppilas käyttää osittain kumpaakin reittiä. Valinkauhadialogin tyypilliset dialogiset siirrot ovat tarkistus ja päätelmä, erityisesti tarkistus. Valinkauhadialogeja on tutkimusaineistossa ensimmäisen oppitunnin ensimmäinen ja neljäs episodi, toisen oppitunnin kuudes ja kahdeksas episodi, kolmannen oppitunnin ensimmäinen episodi, neljännen oppitunnin kahdeksas episodi ja viidennen oppitunnin kolmas ja neljäs episodi. Tutkimusaineistossa valinkauhadialogeja on siten yhteensä kahdeksan kappaletta.

Tutkimusaineistossa on viisi erilaista valinkauhadialogityyppiä. Ensimmäinen on olemassa valinkauhadialogeja, jotka liittyvät imitointiin, jolloin oppilas kykenee suorittamaan tehtävästä jäljittelemällä oppilastoveria. Kysymys on Pettyn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittämästä perifeerisen reitin mukaisesta prosessoinnista. Markován (2003a, 166–168) mukaan tämän tyyppinen imitointi liittyy sosiaaliseen representaatioon, joka perustuu luottamukseen ja tietoon. Tällaisia valinkauhadialogityyppejä ovat toisen oppitunnin kuudes (Esimerkki 19) ja kahdeksas episodi.

Esimerkki 19. Toisen oppitunnin kuudes episodi

Episodissa opiskellaan *eye-hand-span*-harjoituksena viidettä tehtävää (Nuottiesimerkki 70, Taulukko 7).

Nuottiesimerkki 70. Viides tehtävä toisen oppitunnin kuudennessa episodissa



Ellan prosessointi on sosiaalisessa näkökulmassa argumentatiivista, mikä Kumpulaisen ja Wrayn (2002) mukaan tarkoittaa tilannetta, jossa oppilas kohtaa sosiaali-

sen tai kognitiivisen konfliktin, jonka hän ratkaisee järkevällä tavalla. Ellan kognitiivinen prosessointi on proseduraalista, mikä tarkoittaa rutiininomaista tehtävien tekemistä ilman tarkempia suunnittelemia (Kumpulainen & Wray 2002). Kalle, Mikko ja Venla ovat hämmentyneitä eivätkä tiedä, mitä tehdä. Ellan prosessointi kuudennes- sa episodissa leimaa koko episodin valinkauhadialogiksi.

Reaaliaikainen imitointi on tavallinen ilmiö koulun musiikin oppitunnilla varsinkin silloin, kun opiskellaan nuotinlukemista instrumentin avulla. Useimmiten oppilastoverin imitointi ei aiheuta oppitunnin ilmapiiriin jännitteitä. Tutkimusryhmän oppilaista Elisa, jota imitoidaan lähes jokaisella oppitunnilla, ei osoita ulkoisesti, ei verbaalisesti, ei ilmeillä, ei eleillä, että hän kokisi tilanteen epämiellyttävänä. Opettajan näkökulmasta toisen oppilaan imitointi voi aiheuttaa sen, että opettaja joutuu tarkistamaan opetusmenetelmiään.

Taulukko 7. Toisen oppitunnin kuudes episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
06.48	118	Jani	- - <i>tauko, kaksi</i>	T			STA
06.50	119	Kalle	Katsoo osittain piirtoheitinkankaalle, osittain jonnekin muu-alle, ja toistaa opettajan las-kun samanaikaisesti opettajan kanssa.	CONF	CON		STA
06.54	120	Kalle	Aloittaa tehtävän soittamisen, mutta myöhästyy aloituksesta (ks. siirto 119). Soittamisensa lopussa Kalle virnuilee.	IND	E/I		CONCL
06.54	121	Ella	Kääntää päänsä Elisaa kohti ja katselee Elisan sormia	AR	P/R		CHE
06.59	122	Ella	Soittaa tehtävän seuraten Elisan sormien liikkeitä	AR	P/R		CONCL
06.54	123	Mikko	Ei katso tehtävää opettajan luvun aikana, ja soittaa tehtävän e'-soitto-otteella	CONF	CON		CONCL
06.54	124	Elisa	Katsoo tarkkaan tehtävää opettajan luvun aikana ja soittaa varmasti. Soiton aikana hän katsoo kameraan päin.	IND	E/I		CONCL
06.54	125	Venla	Katsoo tarkkaan tehtävää opettajan luvun aikana, mutta ei soita tehtävää. On hämillään	CONF	CON		STA

Toinen valinkauhadialogityyppi liittyy mallisoiittoon. Tämä tarkoittaa, että henkilö tarvitsee auditiivisen havainnon soitettavasta tehtävästä ennen kuin omasta mielestään

kykenee soittamaan tehtävän. Tällainen valinkauhadiialogityyppi on neljännen oppitunnin kahdeksas episodi (Esimerkki 20).

Esimerkki 20. Neljännen oppitunnin kahdeksas episodi

Nuottiesimerkki 71. ”Soitellessain”-tehtävän toinen rivi neljännen oppitunnin kahdeksannessa episodissa



Episodissa (Nuottiesimerkki 71, Taulukko 8) Kallen tuskastunut vaatimus *Mulle pitää ekaa soittaa tuo. En mie ossaa muuten!* (siirto 102) tuo vahvasti esiin mallisoiton merkityksen nuotinluvun- ja soittamisen opiskelussa. Mallisoittovaatimus liittyy Petryn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittämään perifeerisen reitin mukaiseen prosessointiin.

Taulukko 8. Neljännen oppitunnin kahdeksas episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
28.58	097	Jukka	Toinen rivi. <i>Mie en puhu yhtään mitään. Lasken neljä eteen - -</i>			D	STA
29.02	098	Ella	<i>Mie en ossaa soittaa sitä, niin mie en soita!</i>	IND	E/I CON	A/ AFF	C-A
29.12	099	Jukka	Toinen rivi. <i>Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
29.18	100	Opp	Soittaminen epäonnistuu	KRT			STA
29.28	101	Ville	(voimakkaasti) <i>Ei! Uuvestaan!</i>	DOM	E/I	AFF/J K	C-A
29.31	102	Kalle	(tuskastuneesti) <i>Mulle pitää ekaa soittaa tuo. En mie ossaa muuten!</i>	IND	E/I CON	AFF/J K	STA
29.33	103	Jukka	<i>Mie vielä kerran kokeilen. Alusta kaikki.</i>			D	STA
29.37	104	Kalle	(turhautuneesti ja voimakkaasti) <i>Millä se alakaa?</i>	DOM	E/I CON	AFF K	CHE
29.39	105	Jukka	<i>Mikä on ensimmäinen ote?</i>			D	STA
29.42	106	Kalle	<i>Tämätämätämätämä - - do</i> (näyttää g'-soitto-otetta)	IND	E/I ADD	A/IE	CONCL CHE
29.44	107	Jukka	<i>Just. G. Lähtee. Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
29.51	108	Opp	Soittavat tehtävän	KRT			CONCL

Myös mallisoittoon voi liittyä imitointi. Oppilaat eivät välttämättä keskity kuuntelemaan, miltä soitettava tehtävä kuulostaa, vaan seuraavat ennemminkin opettajan sormien liikkeitä. Toisaalta Villen voimakas huudahdus *Ei uuvestaan* (siirto 101) osoittaa, että hän nimenomaisesti haluaa kuulla tehtävän. Mallisoittoon voi liittyä myös ylimääräinen haaste. Esimerkiksi Ellan lausuma *Olisinpa mieki nuin hyvä soittamaan* (neljäs oppitunti, yhdeksäs episodi) henkii oppilaan näkökulmasta jonkinlais-ta toivottomuutta soittamisessa.

Käsitykseni on, että koulun soitonopetuksessa mallisoitto on tavallinen opetusmenetelmä. Tutkimuksessani pyrin kuitenkin välttämään mallisoittamista, koska eräänä tavoitteenani oli selvittää, millä tavalla oppilas kokee nuottikirjoituksen musiikin symbolijärjestelmänä ja millä tavalla hän kokee oppimis-/opetustilanteen. Käsitykseni on, että prima vista -soittaminen paljastaa oppimisprosesseja tehokkaammin kuin mallisoittamiseen perustuva opetus. Toisaalta Kallen epätoivoinen vaatimus *Mulle pitää ekaa soittaa tuo. En mie muuten pysty!* (siirto 102) aiheuttaa eettisen ongelman: Missä vaiheessa opettajan on tehtävä interventio soittamalla tehtävä malliksi? Tilanne synnytti opetuksen ja tutkimuksen välisen ristiriidan. Kallen vaatimus loi dialogiin jännitteisen ilmapiirin. Kallen vaatimus myös osoittaa, että nuotinluvun- ja soitonopiskelulla on merkitystä Kallelle.

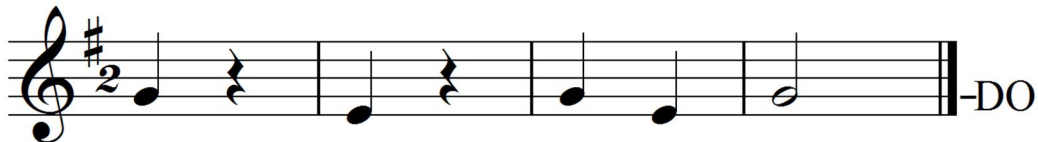
Kolmas valinkauhadiialogityyppi on dialogi, jossa reflektoidaan omaa toimintaa. Kysymys on Pettyn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittämästä keskusreitän mukaisesta prosessoinnista. Tällaisia valinkauhadiialogityyppejä ovat ensimmäisen oppitunnin ensimmäinen episodi (Esimerkki 21) ja viidennen oppitunnin kolmas ja neljäs episodi.

Esimerkki 21. Ensimmäisen oppitunnin ensimmäinen episodi

Episodissa (Nuottiesimerkki 72, Taulukko 9) Kallen lausuma *Ai siinä pitää nostaa niinkö näitä välissä. Näytäpä, missä välissä?* on puhefunktiona direktiivi, joka sisältää myös kooperatiivisen elementin. Myöhemmin samassa episodissa Kalle haastaa opettajan tarjoaman sisältökehyksen lausumilla *Tehtäs - - ja (tuskastuneesti) Sillä lailla näin, että eka näin (e') ja sitten tuossa tauko - - nostetaan ja sitte taas näin.*

Lausumat ovat puhefunktioina organisatorisia ja kooperatiivisia.

Nuottiesimerkki 72. Kolmas tehtävä ensimmäisen oppitunnin ensimmäisessä episodissa



Dialogisina siirtoina Kallen lausumat ovat tarkistuksia, päätelmiä ja vasta-argumentteja. Kallen päätelmät ovat myös hengeltään tarkistavia ja toisaalta Kallen lausumat *Tehtäs - - Sillä lailla - -* (siirrot 015, 017) ovat vasta-argumentteja, sillä Kalle ei hyväksy opettajan pedagogista lähestymistapaa tehtävän soittamisessa. Dialogi on jännittynyt. Kallen dialogiset siirrot osoittavat, että Kalle haluaa oppia soittamaan tehtävän ja soittamisella on merkitystä Kallelle.

Taulukko 9. Ensimmäisen oppitunnin ensimmäinen episodi

AK	TN	TE	TS	TS A	TKA	TPF	DT
06.46	001	Jukka	<i>Sitten katotaan meille tulee täällä nuotteja. Me äsken soitimme tämän (3. tehtävä)</i>	T			STA
07.29	002	Opp	Eivät liikuttele sormiaan opettajan näytön mukana.	CON F	CON		STA
07.40	003	Jukka	<i>Huomatkaa, että tuo - -</i>	T			STA
07.41	004	Kalle	<i>Ai siinä pitää nostaa niinkö näitä välissä, näytäpä, missä välissä</i> (Kalle kurkistaa opettajan vasemmalta puolelta nähdäkseen soitettavan tehtävän)	IND	E/I	D/ QI/ K	CHE
07.44	005	Jukka	<i>No missä välissä?</i>	T			STA
07.46	006	Kalle	<i>Tuossa taukojen kohalla</i>	IND	E/I	ARG	CONCL
07.47	007	Ella	<i>Ekassa - -</i>	IN D	E/I	ARG	CONC L
07.49	008	Jukka	<i>Just. Kato siinä tapahtuu liike, ja katsokaapas tarkkaan, miten minä liikutan. Tauon aikana minä siirrän</i>	T			STA

			<i>sormet: do, tauko, la, tauko, do, la, do.</i>				
08.15	009	Jukka	<i>Minä lasken aina kaksi eteen. Yksi, kaksi do, tauko, la, tauko, do, la, do.</i>	T		D	STA
08.21	010	Kalle	Näyttää epävarmasti g'- ja e'- soitto-otteet. Aloittaa e'- soitto-otteella ja seuraa opettajan sormien liikkeitä, jonka vuoksi Kallen liikkeet tulevat jäljessä.	IN D		CO	CONC L CHE
08.30	011	Jukka	<i>Loistavaa. Uudestaan. Do, tauko, la, tauko, do, la, do</i>	T		D	STA
08.35	012	Opp	Toistavat opettajan mukana, katsoen opettajan sormien liikkeitä. Kalle näyttää epävarmasti, epäsynkronisissa opettajan lukuun vaihdellen g'- ja e'- soitto-otteita. Ella toimii samoin kuin Kalle	KR T		E/I	CONC L
08.40	013	Jukka	<i>Ja nyt soitetaan. Yhtä aikaa. Kaksi aina eteen lasketaan. Yksi, kaksi - - tauko - - tauko - - hyvä</i>	T		D	STA
08.58	014	Jukka	<i>Kuunelkaapa, kun minä soitan ensin.</i>	T			STA
09.01	015	Kalle	<i>Tehtäs - -.</i>	T		E/I D/J/ ORG	C-A
09.02	016	Jukka	<i>Niin Kalle. Kerropas - -</i>	T			STA
09.03	017	Kalle	<i>(Tuskastuneesti) Sillä lailla näin, että eka näin (e') ja sitten tuossa tauko - - nostetaan ja sitte taas näin - -.</i>	T		E/I K/J/ AFF/O RG	C-A CHA
09.11	018	Jukka	<i>Eikö eka oli näin (g') Kalle</i>	T			STA
09.12	019	Kalle	<i>(nauraen) Ai jaa.</i>	IN D		E/I AFF	STA

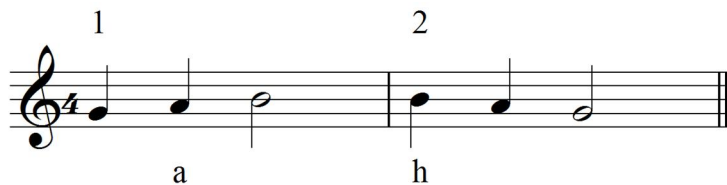
Myös viidennen oppitunnin kolmannessa ja neljännessä episodissa Kalle reflektoi omaa soittamistaan ja argumentoi soittamisensa ongelmakohdat. Kallen lausumat ovat dialogisina siirtoina päätelmiä, selostusta siihen, miksi soittaminen epäonnistui.

Neljäs valinkauhadiialogityyppi liittyy Pettyn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittämään keskusreitän mukaiseen prosessointiin, johon liittyy myös Vygotskyn (1978, 85–87) teorian keskeinen käsite, lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalinen kehitystaso tarkoittaa sitä lapsen henkisten toimintojen kehityksen tasoa, joka on vakiintunut tiettyjen jo valmiiden kehityssyökiön tuloksena. Potentiaalinen

kehitystaso tarkoittaa tasoa, jossa lapsi kykenee ratkaisemaan kohteena olevan ongelman joko aikuisen opastamana tai yhteistoiminnassa edistyneempien oppilastoveriensä kanssa. Tällainen valinkauhadialogityyppi on kolmannen oppitunnin ensimmäinen episodi, jossa opiskellaan ensimmäistä tehtävää (Esimerkki 22).

Esimerkki 22. Kolmannen oppitunnin ensimmäinen episodi

Nuottiesimerkki 73. Ensimmäinen tehtävä kolmannen oppitunnin ensimmäisessä episodissa



Episodi (Nuottiesimerkki 73, Taulukko 10). alkaa Mian ohjeistuksella, johon Ella vastaa kaksi kertaa kuiskaten ja hätääntyneesti: *En mie ossaa*. Myös Kalle osallistuu tapahtumaan puhuen osittain Ellan puheen päälle: *Mikä tuo on tuo ensimmäinen - -?* (siirto 099). Puhefunktiona Kallen lausuma on informaatiota vaativa kysymys, hypoteettinen, evaluoiva, argumentatiivinen ja organisatorinen. Dialogisena siirtona Kallen lausuma (siirto 099) on päätelmä ja tarkistus. Kallen ahdinko syvenee. Ella väittää (siirto 100), ettei tiedä, millä otteella tehtävä aloitetaan, vaikka hänellä on valmiina g'-soitto-ote. Dialogisena siirtona Ellan lausuma ja g'-soitto-ote on päätelmä, mutta myös haaste, sillä väitteestään huolimatta Ellalla on oikea soitto-ote. Samanaikaisesti Venlalla (siirto 101) on g'-soitto-ote, ja Elisa soittaa tehtävän äänettömästi nuottikirjoituksen mukaisesti (siirto 102).

Dialogin jännite kasvaa ja Kallen ahdinko syvenee entisestään ja purkaantuu vahvana väittämänä: *Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikki!* (siirto 103). Dialogisena siirtona Kallen lausuma on päätelmä, tarkistus ja haaste. Kalle on Vygotskyn (1978) teorian mukaisesti lähikehityksen vyöhykkeellä. Kalle on vakuuttunut siitä, että hän osaa soittaa tehtävän, jos hänelle neuvotaan, mikä on ensimmäi-

sen nuotin soitto-ote. Dialogin jännite purkaantuu Kallen lannistuneella äänellä lausutussa lausumassa (siirto 110): *Ai jaa.*'

Taulukko 10. Kolmannen oppitunnin ensimmäinen episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
08.26	096	Mia	<i>Kattokaapa vähän noita nuotteja. Pankaa huilu leukaan ja soittakaa mielessänne nuo, ottakaa nuo otteet</i>	T		D	STA
08.34	097	Ella	(kuiskaten) <i>"En mie ossaa"</i>				C-A
08.38	098	Ella	(kuiskaten) <i>"En mie ossaa"</i>				C-A
08.40	099	Kalle	<i>Mikä tuo on tuo ensimmäinen? Miten tuo - - ensimmäinen? - - Näin?. (näyttää g'soitto-otetta) - - Eikö näin (näyttää a'-soitto-otetta) - - Mitenkä?</i>	CO	E/I	QI/ HY/ ORG/EV/ ARG	CONCL/ CHE
08.50	100	Ella	(naurahtuen) <i>Eikö en mie-kään tiijä</i> (Ellalla on g'soitto-ote)	KRT/ CO	E/I	EV/ AFF	CONCL/ CHA
08.50	101	Venla	Venlalla on g'soitto-ote	KRT	E/I, ADD		CONCL
08.50	102	Elisa	Soittaa tehtävän äänettömästi nuottikirjoituksen mukaisesti	KRT	ADD		CONCL
08.51	103	Kalle	(erittäin vakuuttavasti) <i>Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikk.</i>	IND	E/I ADD	EV/ HY/ ARG	CHE CONCL CHA
08.54	104	Jukka	<i>No mikä se ensimmäinen oli? Se oli aivan oikein - - elikä se kolme, mikkä sulla siinä on.</i>	T		D	STA
08.58	105	Kalle	(epävarmasti) <i>Tämä - - do?</i>	CO	E/I	A/HY	STA
09.00	106	Jukka	<i>Se on do-ote ja mikä sen toinen nimi on?</i>	T		D	STA
09.02	107	Kalle	<i>Mie en muista niitä toisia...</i>	CO	E/I	ARG	CONCL
09.04	108	Kalle	(epävarmasti) <i>E - - ?</i>	CO	E/I	HY	STA
09.05	109	Jukka	<i>Gabriel, g</i>	T		D	STA
09.06	110	Kalle	<i>Ai jaa.</i>	CO	E/I	A/ AFF	STA
09.08	111	Ella	<i>Mie muistan aina siitä, että se on g</i>	AR	ADD	ARG	CONCL

Viides valinkauhadiialogityyppi liittyy kasvojen menettämisen pelkoon. Tällaisessa tilanteessa oppilas tuo etukäteen esiin mahdollisuuden, että hän ei kykene soittamaan soitettavaa tehtävää, mutta soittotapahtuma osoittaa, että pelko on aiheeton. Oppilas tekee siten valinnan; kieltäytyy aluksi soittamasta, mutta soittaa lopulta soitettavan tehtävän ja toteuttaa samalla Pettyn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittämän keskusreitillä mukaisen prosessoinnin. Tällainen dialogityyppi on ensimmäisen oppitunnin neljäs episodi, jossa opiskellaan viidettä tehtävää (Esimerkki

23).

Esimerkki 23. Ensimmäisen oppitunnin neljäs episodi

Nuottiesimerkki 74. Viides tehtävä ensimmäisen oppitunnin neljännessä episodissa



Episodissa (Nuottiesimerkki 74, Taulukko 11). Kallen lausuma *Mie osaan* on evaluatiivinen ja affektiivinen. Kalle on ratkaissut kohtaamansa sosiaalisen konfliktin rationaalisella tavalla ja haluaa jakaa ilonsa muiden kanssa. Kalle soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Ella sitä vastoin on kriittinen omaan osaamiseensa: *Mie en ossaa*. Ellan lausuma ei vaikuta kuitenkaan todelliselta, sillä hän sanoo lausumansa välinpitämättömästi, ja Ellan soittaminen myös osoittaa, että hän osaa soittaa tehtävän. Ellan lausuma on dialogisena siirtona toisaalta vasta-argumentti, mutta tapa, jolla se sanotaan, tuo lausumaan myös dialogisen siirron, ilmaisun.

Taulukko 11. Ensimmäisen oppitunnin neljäs episodi

AK	TN	TE	TS	TSA	TKA	TPF	DT
13.41	048	Jukka	<i>Mites tuo vitonen? Katsokaas sitä. Mitä eroa on aikaisempiin, edellisiin - - yhtään - mitä ei ole? Elisa</i>	T			STA
14.02	049	Elisa	<i>Taukoja</i>	IND	E/I	A	STA
14.03	050	Jukka	<i>No niin. Nyt tämä viitostehtävä ja katotaan sitten, mitä tapahtuu</i>	T			STA
14.08	051	Kalle	(Hymyllen) <i>Mie ossaan</i>	AR	E/I	EV/ AFF	STA
14.09	052	Jukka	<i>Hyvä. Mie haluan yksitellen - - niin soittakaapa se lävitse</i>	T			STA

14.12	053	Ella	<i>Mie en ossaa</i>	IND	E/ CON	EV	C-A/ STA
14.13	054	Jukka	<i>No Kalle aloittaa</i>	T			STA
14.16	055	Kalle	Soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti.	IND	E/I		CONCL
14.32	056	Jukka	<i>Sata pistettä ja papukaijan merkki</i>				STA
14.35	057	Mikko	Soittaa tehtävän	IND	E/I		CONCL
14.41	058	Jukka	<i>Hyvä sitä treenataan</i>	T			STA
14.45	059	Venla	Soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti	IND	E/I		CONCL
14.51	060	Jukka	<i>Hyvä. Aivan oikein. Loistavaa. Elisa?</i>	T			STA
14.55	061	Elisa	Soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti	IND	E/I		CONCL
15.02	062	Jukka	<i>Upeeta. Ella?</i>	T			STA
15.04	063	Ella	Soittaa tehtävää, keskeyttää ja naurah- taa.	IND	E/I		STA
15.07	064	Jukka	<i>Mistä se lähtee? Mikä on tuo ensimmäinen ote?</i>	T			STA
15.09	065	Ella	Soittaa tehtävää	IND	E/I		STA
15.17	066	Jukka	<i>Se menee aivan oikein. Otapa uudesta-</i> <i>taan</i>	T			STA
15.22	067	Ella	Soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, hieman ujostellen.	IND	E/I		CONCL
15.36	068	Jukka	<i>Pravissimo. Kiitoksia. Nyt pankkaapa</i> <i>huilut pois.</i>	T			STA

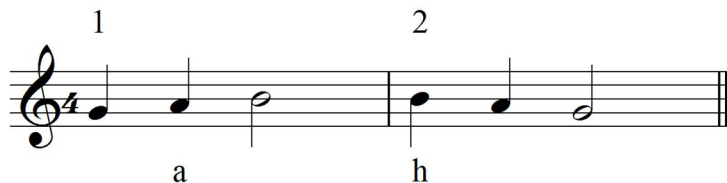
6.3.4 Konsensusdialogi

Konsensus yhteiskunnallisessa päätöksenteossa tarkoittaa, että neuvotteluissa saavutetaan kompromissi, jonka kanssa jokainen neuvotteluun osallistunut osapuoli ”voi elää”. Konsensus nuotinlukemisen ja soittamisen yhteydessä tarkoittaa muun muassa, että soitto kuulostaa kohtuullisessa määrin soitettavan tehtävän nuottikirjoituksen mukaiselta. Konsensusdialogin tyypilliset dialogiset siirrot ovat: päätelmä, tarkistus, hyväksyntä ja ilmaisu. Tutkimusaineistosta olen tunnistanut konsensusdialogeiksi ensimmäisen oppitunnin kolmannen episodin, toisen oppitunnin kolman-

nen episodin, kolmannen oppitunnin toisen (Esimerkki 24) ja kuudennen episodin sekä viidennen oppitunnin ensimmäisen, seitsemännen ja yhdeksännen episodin. Kolmannen oppitunnin toisessa episodissa opiskellaan ensimmäistä tehtävää.

Esimerkki 24. Kolmannen oppitunnin toinen episodi

Nuottiesimerkki 75. Ensimmäinen tehtävä kolmannen oppitunnin toisessa episodissa



Episodissa (Nuottiesimerkki 75, Taulukko 12). Ella argumentoi napakasti ja haastavasti painottaen *jo*-sanaa: *Mie tiiän jo, miten se mennee.* (siirto 116). Kalle ottaa Ellan haasteen vastaan lausumallaan *Mieki tiiän, miten tuo mennee.* (siirto 118). Videotallenne kuitenkin paljastaa, että Kalle soittaa ensimmäisen tehtävän äännetömästi g'-, f'- ja e'-soitto-otteilla, ei tehtävän nuottikirjoitusta vastaavilla nokkahuilun soitto-otteilla. Soittotapahtumassa Kalle soittaa transkription 45 mukaisesti, myös uusintasoitossaan. Soittonsa jälkeen Kalle näyttää tyytyväiseltä suoritukseensa.

Episodin luonne on konsensusshenkinen ja ryhmän soittaminen kuulostaa tehtävän (ks. luku 5.5, s. 90) nuottikirjoituksen mukaiselta, sillä Ella, Venla ja Elisa soittavat ensimmäisen tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti, Mikon soittama g'-sävel ei ole dissonanssissa muihin tehtävän säveliin nähden ja Kallen soittama melodia muodostaa muitten oppilaitten soiton kanssa priimi-, terssi- ja kvintti-intervallit. Koulussa tapahtuvassa musisoinnissa on siten mahdollista, että soitetavassa tehtävässä saavutettu lopputulos kuulostaa kohtuullisesti tehtävän nuottikirjoituksen mukaiselta, vaikka osa oppilaista soittaisikin tehtävän nuottikirjoituk-

sen vastaisesti, kunhan soitetut sävelet eivät ole dissonanssissa tehtävän nuottikirjoituksen muodostamien sävelien kanssa.

Taulukko 12. Kolmannen oppitunnin toinen episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
09.13	112	Kalle	<i>Kuka eka soittaa?</i>	IND	E/I	QI/ ORG	CHE
09.15	113	Jukka	<i>Kaikki soittaa</i>	T		D	STA
09.16	114	Ella	(syvästi huohtaen) <i>Hyvä!</i>	AR	E/I	E/ AFF	ACC
09.20	115	Kalle	Hahmottaa tehtävää ottaa otteet g'f' ja e'	IND	E/I		CONCL
09.27	116	Ella	(napakasti) <i>Mie tiijän jo, miten se</i>	IND	E/I	E/ ARG	CONCL CHA
09.29	117	Jukka	<i>Hyvä</i>	IND		A	STA
09.31	118	Kalle	<i>Mieki tiijän, miten tuo mennee</i>	IND	E/I	E/ ARG/K	CONCL CHA
09.32	119	Mia	<i>Mie lasken neljä etteen ja sitten lähette soittamaan</i>	T		D	STA
09.43	120	Ella Venla Elisa	Soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti katsoen tehtävään	KRT	E/I		CONCL
09.43	121	Mikko	Soittaa tehtävän g'-soitto-otteella katsoen tehtävään	KRT	E/I		STA
09.43	122	Kalle	Soittaa tehtävän transkription mukaisesti katsoen tarkasti tehtävän nuottikirjoitusta	KRT	E/I		CONCL
09.53	123	Jukka	<i>Ottakaapa uudestaan. Tämä oli aivan oikein jo tytöillä. Ottakaapa pojat matkaan</i>	T		D	STA
09.59	124	Mia	<i>Miepä näytän vielä täältä. No niin. Yks, kaks, kol, nel - -</i>	T		D	STA
10.07	125	Ella Venla Elisa	Soittavat tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti	KRT	E/I		CONCL
10.07	126	Mikko	Soittaa tehtävän g'-soitto-otteella	KRT	E/I		STA
10.07	127	Kalle	Soittaa tehtävän transkription 45 mukaisesti, varman näköisesti	KRT	E/I		CONCL
10.21	128	Jukka	<i>Jännä juttu. Mennään vaan eteenpäin</i>	IND		A	STA

Transkriptio 45. Kallen soitto kolmannen oppitunnin toisessa episodissa



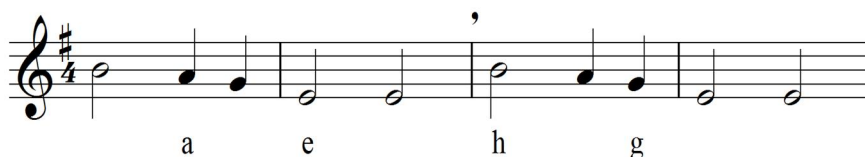
6.3.5 Vastakkaisten näkemysten dialogi

Burbules'n (1993, 119) kuvaama väittelydialogi on vahvasti kyseenalaistava, eikä dialogin tavoitteena ole välttämättä löytää yhteistä ymmärrystä käsiteltävään asiaan. Olen tunnistanut tutkimusaineistosta dialogityypin, joka käsitykseni mukaan muistuttaa Burbules'n (1993) esittämää väittelydialogia. Olen nimennyt dialogityypin vastakkaisten näkemysten dialogiksi. Vastakkaisten näkemysten dialogille on tyypillistä se, että diskurssissa on kriittisiä, eriäviä näkemyksiä tehtävän nuottikirjoituksen ja tehtävän soittamisen välisestä suhteesta. Dialogin lopputulos jää myös avoimeksi.

Kolmannen oppitunnin kolmatta, neljättä ja viidettä episodina ja neljännen oppitunnin kolmatta (Esimerkki 25) ja kymmenennettä episodina voidaan kuvata vastakkaisten näkemysten dialogeiksi. Esimerkkiä 25 lukuunottamatta esittelen muut episodit liitteessä 2. Vastakkaisten näkemysten dialogissa tyypilliset dialogiset siirrot ovat vasta-argumentti, haaste ja päätelmä. Koulun musiikin oppitunneilla on mahdollista, että opettajalla ja oppilaalla on erilainen käsitys oppilaan mahdollisuuksista suoriutua annetusta tehtävästä. Voi olla, että opettajan mukaan oppilas kykenee suorittamaan annetun tehtävän, kun taas oppilaalla on päinvastainen käsitys kyvyistään. Tehtävän suorittamistavasta voi muodostua vastakkainen näkemys myös oppilaitten välille. Neljännen oppitunnin kolmannessa episodissa opiskellaan "Soitellessain"-tehtävän ensimmäistä riviä (Esimerkki 25).

Esimerkki 25. Neljännen oppitunnin kolmas episodi

Nuottiesimerkki 76. "Soitellessain"-tehtävän ensimmäinen rivi neljännen oppitunnin kolmannessa episodissa

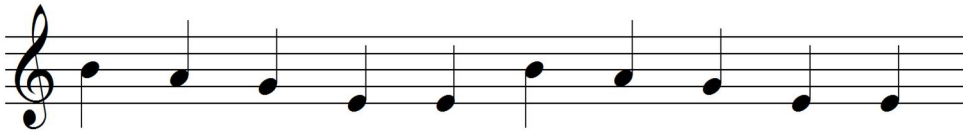


Episodi (Nuottiesimerkki 76, Taulukko 13) alkaa Ellan vahvalla lausumalla *En mie siitä, ko kaikki ihan eriä soittavat!* (siirto 038). Yritän kannustaa Ellaa soittamaan tehtävä, mutta hän ei suostu. Kalle haluaa yrittää ja soittaa (Transkriptio 46) tehtävän.

Taulukko 13. Neljännen oppitunnin kolmas episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
21.27	038	Ella	<i>En mie siitä, ko kaikki ihan eriä soittavat</i>	CO	E/I	E/A J	C-A
21.33	039	Jukk:	<i>Ella. Soitappa yksin - - No Kalle soittaa yksin, muut kuntelee - - Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
21.51	040	Kalle	Soittaa tehtävän	IND	E/I		STA
21.51	041	Ville	Rytmittää naputuksella Kallen soittoa.	IND	O/A		STA
21.58	042	Ella	<i>Väärin</i>	IND	E/I	A/J	C-A

Transkriptio 46. Kallen soitto neljännen oppitunnin kolmannessa episodissa



Ella evaluoi Kallen soittamista: *Väärin*. Episodin luonne on Ella vastaan muut oppilaat. Episodin ilmapiiri on jännittynyt ja hermostunut.

Kolmannen oppitunnin kolmas, neljäs ja viides episodi (Liite 2) kuvaavat prosessia, jossa yksi oppilas (Ella) ei suostu yrittämään soittaa soitettavaa tehtävää, koska ei omasta mielestään kykene siihen, ja opettaja ei usko oppilaan argumentteja. Ella on kriittinen omaan osaamiseensa ja päättää keskustelun vihaisesti argumentoituun lausumaan: *No niin. Mutta mie en ossaa - - mie en ossaa laittaa!* Kolmannen oppitunnin kolmas, neljäs ja viides episodi tuovat esiin myös oppilaitten välisen näkemuseron tehtävän soittamisesta, sillä toinen oppilas (Kalle) yrittää sisukkaasti ratkaista, miten tehtävä tulee soittaa.

6.3.6 Yhteistoiminnallinen dialogi

Burbules'n (1993) mukaan opetusdialogissa kysymysten ja väitteiden tavoitteena on viedä keskustelua kohti selkeää lopputulosta. Eräs opetusdialogin muoto on konstruktivistinen ja vygotskylainen lähestymistapa, jossa opettaja ja oppilaat ovat vahvasti interaktiivisessa prosessissa kysellen ja mallintaen ja jota usein kutsutaan termillä *scaffolding* (Burbules 1993, 112–124). Olen tunnistanut tutkimusaineistossa dialogityypin, joka käsitykseni mukaan muistuttaa Burbules'n (1993) esittämää opetusdialogia. Olen nimennyt dialogityypin yhteistoiminnalliseksi dialogiksi.

Yhteistoiminnalliselle dialogille on tyypillistä, että diskurssiin osallistuu opettajan lisäksi aktiivisesti useita oppilaita, jotka pyrkivät auttamaan ja opastamaan ryhmän oppilasta, joka kokee soitettavan tehtävän liian haasteelliseksi. Parhaimmillaan yhteistoiminnallisuus tapahtuu ilman opettajan interventiota, ilman muita erityisjärjestelyjä; oppilaat auttavat ja neuvovat oma-aloitteisesti yhteistoiminnassa luokkatoveriaan tehtävän soittamisessa. Tutkimusaineistossa yhteistoiminnallisia dialogeja on kaksi kappaletta, viidennen oppitunnin toinen ja kuudes episodi.

Tutkimukseni keskeinen näkökulma on opettajan ja oppilaitten vahva interaktioproessi kulttuuripsykologisessa hengessä. Toisin sanoen jokainen oppitunti on muodoltaan opetusdialogi eri muodoissa. Tutkimukseni tavoitteena ei ole kuitenkaan opetuksen tutkiminen vaan oppilaitten lausumien ja tekojen ymmärtäminen ryhmäoppimistilanteissa.

6.3.7 Sosiaalisen voiman dialogi

Burbules ja Bruce (2002, 1106) esittävät erääksi dialogityypiksi dialogia, jonka määrittää se, missä määrin yksittäinen dialogin osallistuja opastaa tai ohjaa keskustelua. Linellin (1990) mukaan dialogiin voi liittyä dominoiva elementti ja asymmetriat. Dominoivasta elementistä Linell käyttää termiä dominanssi, jolla hän tarkoittaa erilaisia enemmän tai vähemmän näkyviä ulottuvuuksia tai struktuureja dialogissa ja diskursissa. "Voima" on Linellin mukaan abstraktimpi kuin dominanssi ja viittaa latenttiin

makrostruktuuriin. Dominanssi puolestaan sisältää vähintään neljä erilaista ulottuvuutta interaktiossa: puheen määrän, semanttisen dominanssin, interaktionaalisen dominanssin ja strategiset siirrot. (Linell 1990, 153, 158.)

Puheen määrä dominoivana elementtinä interaktiossa tarkoittaa kvantitatiivista dominanssia. Semanttisesta dominanssista on kyse silloin, kun yksi ryhmän jäsen etukäteen esittelee ja ylläpitää käsiteltävää aihetta. Interaktionaalinen dominanssi liittyy asymmetriaan, jossa yksi osapuoli tekee eniten vahvoja aloitteita ja muut osallistujat hyväksyvät hänen toimintansa. Strategisessa siirroissa on kyse siitä, että yksi osallistuja tekee harvoja, mutta strategisesti tärkeitä siirtoja. (Linell 1990, 158.)

Olen tunnistanut tutkimusaineistosta puheen tai soiton määrään perustuvaa dominanssia, semanttista dominanssia, interaktionaalista dominanssia ja strategisia siirtoja. Tässä luvussa puhun sosiaalisesta voimasta, koska se on kattava termi. Sosiaalisen voiman dialogin tyypilliset dialogiset siirrot ovat päätelmä, tarkistus ja vastargumentti. Sosiaalisen voiman dialogityyppi liittyy Pettyn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittämään keskusreittein mukaiseen prosessointiin. Tällöin on mahdollista, että dialogi voi olla hyvin jännitteinen.

Puheen tai soiton määrään perustuva dominanssi

Kolmannen oppitunnin seitsemäs ja kahdeksas episodi (ks. luku 6.1, 124–127) kuvaavat prosessia, joka voidaan määritellä puheen tai soiton määrään perustuvaksi dominanssiksi. Opiskelun tavoitteena on soittaa kolmas tehtävä prima vistana (Nuotiesimerkki 77).

Nuottiesimerkki 77. Kolmas tehtävä kolmannen oppitunnin seitsemännessä ja kahdeksannessa episodissa



Mian kehotukseen *Kalle ja Mikko. Kattokaapa tuonne*, Ella vastaa hätääntyneesti: *Mie en ossaa tuota!* Kalle sitä vastoin on varma osaamisestaan: *Se on näin* ja soittaa (Transkriptio 47) tehtävän.

Transkriptio 47. Kallen soitto kolmannen oppitunnin seitsemännessä episodissa



Ella kieltäytyy edelleen soittamasta kolmatta tehtävää, mutta Kalle sitä vastoin jatkaa tehtävän prosessointia: *Eikö - - tässä on koko ajan kahta sammaa näin - -*.

Kolmannen oppitunnin seitsemäs ja kahdeksas episodi ovat esimerkkejä sosiaalisen voiman dialogista, sen yhdestä ulottuvuudesta eli puheen tai soiton määrään perustuvasta dominanssista. Kalle selostaa ja soittaa pitäen vahvasti kiinni omasta näkemyksestään soittoprosessissaan ja yrittää yksin soittaa kolmannen tehtävän seitsemän kertaa. Kallen prosessointi muistuttaa Pettyn ja Caccioppon (1986, 125, 186–187) esittämää keskusreitillä mukaista prosessointia.

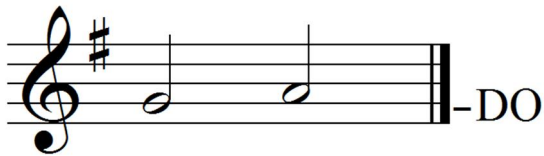
Interaktionaalinen dominanssi

Toisen oppitunnin neljännessä episodissa (Esimerkki 26) yhden oppilaan sosiaali-

nen voima ohjaa muitten oppilaitten siirtoja, jopa soitettavan tehtävän nuottikirjoituksen vastaisiin suorituksiin. Tällaista sosiaalista voimaa kutsun interaktionaaliseksi dominanssiksi. Episodissa (Nuottiesimerkki 78, Taulukko 14) opiskellaan *eye-hand-span*-harjoituksena neljättä tehtävää (Esimerkki 26).

Esimerkki 26. Toisen oppitunnin neljäs episodi

Nuottiesimerkki 78. Neljäs tehtävä toisen oppitunnin neljännessäepisodissa



Taulukko 14. Toisen oppitunnin neljäs episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	TKA	SPF	DS
03.50	063	Jani	<i>Mennäänpä seuraavaan tehtävään (4. tehtävä)</i>	T			STA
03.56	064	Kalle	<i>Vitonen - -? Onko vitonen?</i>	CONF	CON	D/QI	CHE
03.58	065	Jani	<i>Onko tää viis - -? Neljäs.</i>	T			STA
04.12	066	Kalle	Ei ehdi mukaan soittamaan	CONF	CON		STA
04.12	067	Mikko	Soittaa a'-soitto-otteella	IND	E/I		STA
04.12	068	Ella	Soittaa tehtävän annetun sykkeen mukaisesti	IND	E/I		CONCL
04.12	069	Elisa	Soittaa tehtävän annetun sykkeen mukaisesti	IND	E/I		CONCL
04.12	070	Venla	Katsoo Elisan sormia, asettelee e'-soitto-otetta, on epävarman näköinen, hymyilee, ei soita.	CONF	CON		STA
04.19	071	Jani	<i>Kalle ei ollut ihan matkassa. Kokeillaanpa uudestaan</i>	T			STA
04.32	072	Kalle	Kalle ottaa soitto-otteet g' ja e', mutta ei soita	CONF	CON		STA
04.32	073	Elisa	Soittaa tehtävän varmasti annetussa sykkeessä	IND	E/I		CONCL
04.32	074	Ella	Soittaa tehtävän hätäisesti, annetussa sykkeessä	IND	E/I		CONCL
04.32	075	Mikko	Soittaa tehtävän a'-soitto-otteella	IND	E/I		STA
04.32	076	Venla	Soittaa tehtävän e'-soitto-otteella	IND	E/I		STA
04.38	077	Venla	Ilmeet paljastavat, että hän ei ole tyytyväinen suoritukseensa	CONF	CON		CONCL
04.38	078	Ella	Hämmennyty, kohauttaa olkapäitään	CONF	CON		CONCL

Elisa hallitsee episodina ja soittaa neljännen tehtävän varmasti annetussa sykkeessä puolinuotteina g'-e'. Myös Ella ja Kalle soittavat g'- ja e'-sävelet. Muut oppilaat luottavat Elisan soittamiseen. Elisa ei hämmenny soitostaan, mutta Ella, Venla ja Kalle ovat hämmentyneitä omastaan. Tunnelma on ristiriitainen, sillä Ellan ja Venlan ilmeet ja eleet viestivät siitä, että he ovat tietoisia, ettei heidän soittonsa vastaa neljännen tehtävän nuottikirjoitusta.

Videotallenteen tarkastelussa Kalle perustelee neljännen tehtävän nuottikirjoituksen vastaista soittamistaan: *Kaikki soitti sen*. Elisa edustaa tässä ryhmässä sosiaalista voimaa, sillä muut oppilaat luottavat Elisan ratkaisuihin. Kyseessä on interaktionaalinen dominanssi, sillä yksi osapuoli, Elisa, tekee eniten vahvoja aloitteita ja muut osallistujat hyväksyvät hänen toimintansa.

Portinvartijadominanssi

Viidennen oppitunnin viides episodi (Esimerkki 27) on esimerkki dialogista, jossa yksittäinen oppilas dominoi tapahtumia ja valtaa lattiaa (Barnes & Todd 1977, 103–106). Nimeän tällaisen dialogin portinvartijadominanssiksi. Episodissa opiskellaan ensimmäistä ja toista tehtävää

Esimerkki 27. Viidennen oppitunnin viides episodi

Episodin (Nuottiesimerkki 79, Taulukko 15) sosiaalinen prosessi on toisaalta dominoiva, mutta toisaalta argumentoiva. Kalle ja Mikko kilpailevat lattiasta ja Kalle toimii portinvartijana (*gatekeeper*) (Barnes & Todd 1977, 103–106). Kalle valtaa lattiatilaa estäen Mikkoa soittamasta: *Tulee näin* (Kalle luettelee soitto-otteet) ja on vakuuttunut siitä, että hän osaa soittaa ensimmäisen ja toisen tehtävän ja haluaa myös näyttää osaamisensa ennen Mikkoa. Transkriptiot (ks. luku 6.1, s. 145) osoittavat, että Kallen soitot ovat lähes yhdenmukaiset tehtävien nuottikirjoitusten kanssa. Kalle on saanut sosiaalista voimaa oppitunnin ensimmäisestä episodista alkaen.

Nuottiesimerkki 79. Ensimmäinen ja toinen tehtävä viidennen oppitunnin viidennessä episodissa

Ensimmäinen tehtävä



Toinen tehtävä



Taulukko 15. Viidennen oppitunnin viides episodi

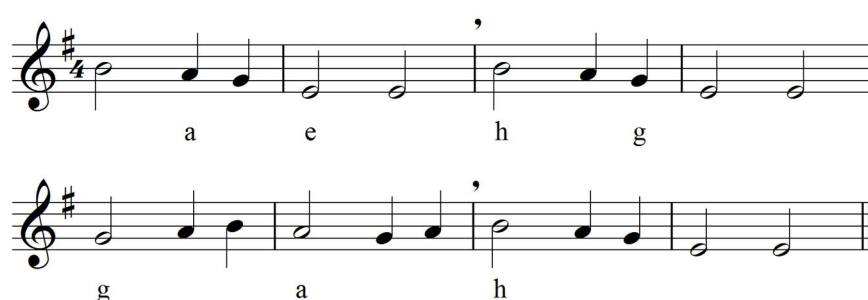
AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
01.01	066	Jukka	<i>Huomaatteko, mitä eroa näissä on? (1. tehtävä ja 2. tehtävä)</i>			D	STA
01.07	067	Kalle	<i>Tää on ihan helppo. Mie haluan soittaa.</i>	DOM	E/I	ORG	STA
01.07	068	Jukka	<i>Kalle soittaa</i>			D	STA
01.08	069	Mikko	<i>Mie haluan myös soittaa</i>	CO	E/I	ORG	CHA
01.08	070	Jukka	<i>Kalle soittaa ekaksi</i>			D	STA
01.10	071	Kalle	<i>Tää on tuo (soittaa g':n)</i>	IND	ADD	ARG	STA
01.10	072	Mikko	<i>Mie haluan soittaa ekaksi</i>	DOM	E/I	ARG	CHA
01.11	073	Kalle	<i>Soitanko mie ne yhteen?</i>	AR	E/I	QI	CHE
01.11	074	Jukka	<i>Eikö erikseen. Kalle soittaa ekaksi</i>			D	STA
01.12	075	Kalle	<i>Mistä se alkaa? Ai niin - - do</i>	AR	E/I	QI/A	CHE
01.14	076	Jukka	<i>Tuo kakkostehtävä niinkö?</i>			D	STA
01.14	077	Kalle	<i>Eikö ykköstehtävä</i>	IND	EV	ARG	STA
01.15	078	Jukka	<i>Soitappa tuo kakkostehtävä</i>			D	STA
01.16	079	Kalle	<i>Tulee näin (Kalle luettelee soitto-otteet)</i>	AR	ADD	A	CONC
01.18	080	Jukka	<i>Hyvä. Soitappa</i>			D	STA
01.20	081	Kalle	<i>Soittaa 2. tehtävän</i>	IND			CONC

6.3.8 Hybridialogi

Silloin, kun yhdessä episodissa on tunnistettavissa erilaisia dialogityyppejä, nimeän dialogin sekakoosteiseksi dialogiksi eli hybridialogiksi. Esimerkiksi kolmannen oppitunnin seitsemännessä ja kahdeksannessa episodissa kehitty samanaikaisesti

kaksi erillistä prosessia: Ellan prosessi ja Kallen prosessi. Ellan prosessi edustaa vastakkaisen näkemyksen dialogia, kun taas Kalle prosessi kuvaa sosiaalisen voiman dialogia, puheen tai soiton määrään perustuvaa dominanssia. Dialogi on jännitteinen, ja jännite kasvaa siirrosta toiseen.

Nuottiesimerkki 80. "Soitellessain"-tehtävä



Neljännän oppitunnin neljäs, viides, kuudes, seitsemäs, kahdeksas, yhdeksäs ja kymmenes episodi muodostavat jatkumon, jossa on samanaikaisesti kolme dialogityyppiä. Kallen prosessointi muistuttaa valinkauhadialogityyppiä, jossa Kalle reflektoi omaa toimintaansa. Ellan prosessointia voidaan kuvata semanttiseksi dominanssiksi, sillä episodeissa Ella on yksi ryhmän jäsen, joka etukäteen esittelee ja ylläpitää käsiteltävää aihetta. Tässä tapauksessa "Soitellessain"-tehtävän (Nuottiesimerkki 80, Taulukko 16) ensimmäisen nuotin aika-arvoa.

Ellan prosessointi kuvaa vahvaa sosiaalista voimaa, sillä hän tuo rohkeasti esiin soittamiseensa ja nuotinlukemiseensa liittyvät ongelmansa. Hän pitäytyy käsityksissään koko prosessin ajan, vaikka Kalle ja Ville yrittävät ratkaista Ellan nuotinlukemisen ja soittamisen ongelmaa. Kolmas samanaikainen dialogityyppi on neljännän oppitunnin neljännessä, viidennessä ja kuudennessa episodissa Villen edustama strategisen siirron dominanssi, sillä Ville tekee harvoja, mutta strategisesti tärkeitä siirtoja. Strategisen siirron dominanssiksi voidaan luokitella myös Kallen prosessointi toisen oppitunnin yhdeksännessä episodissa.

Taulukko 16. Neljännen oppitunnin kahdeksas episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
28.58	097	Jukka	<i>Toinen rivi. Mie en puhu yhtään mitään. Lasken neljä eteen - -</i>			D	STA
29.02	098	Ella	<i>Mie en ossaa soittaa sitä, niin mie en soita!</i>	IND	E/I CON	A/ AFF	C-A
29.12	099	Jukka	<i>Toinen rivi. Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
29.18	100	Opp	Soittaminen epäonnistuu	KRT			STA
29.28	101	Ville	(voimakkaasti) <i>Ei! Uuvestaan!</i>	DOM	E/I	AFF/J K	C-A
29.31	102	Kalle	(tuskastuneesti) <i>Mulle pitää ekaa soittaa tuo. En mie ossaa muuten!</i>	IND	E/I CON	AFF/J K	STA
29.33	103	Jukka	<i>Mie vielä kerran kokeilen. Alusta kaikki.</i>			D	STA
29.37	104	Kalle	(turhautuneesti ja voimakkaasti) <i>Millä se alakaa?</i>	DOM	E/I CON	AFF K	CHE
29.39	105	Jukka	<i>Mikä on ensimmäinen ote?</i>			D	STA
29.42	106	Kalle	<i>Tämätämätämätämä...do (näyttää g'-soitto-otetta)</i>	IND	E/I ADD	A/IE	CONCL CHE
29.44	107	Jukka	<i>Just. G. Lähtee. Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
29.51	108	Opp	Soittavat tehtävän	KRT			CONCL

6.3.9 Lannistumisen dialogi

Lehtonen, Hyvönen ja Ruokamo (2005) kuvaavat erilaisia emootioita muun muassa käsitteillä tilanneahdistus (*situational anxiety*), joka on emotionaalinen vaste vaikeaksi koettuun tilanteeseen ja sen ominaispiirteisiin. Tilannemielihyvä (*situational pleasure*) on taas päinvastainen emotionaalinen vaste, joka liittyy miellyttäväksi koettuun tilanteeseen. Mentaalisen kuorman (*mental load*) käsitteellä Lehtonen ym. (2005, 97) tarkoittavat opiskeluun liittyvien välineiden ja materiaalien rakenteiden ja toimintojen aikaansaamien oppijan sekä emotionaalisiin että kognitiivisiin resursseihin nähden liian suurten kuormitustekijöiden taakkaa, joka vie kapasiteettia oppimiselta.

Yhden musiikin oppitunnin aikana on mahdollista, että oppitunnilla esiintyvät edellä mainitut emotionaaliset olosuhteet. Lisäksi on mahdollista, että erilaiset emootiot esiintyvät oppitunnin aikana samalla oppilaalla hyvin lyhyen ajan sisällä. Koulun musiikkitunneilla musiikkitapahtumat, esimerkiksi soittoharjoitus, voivat olla ajallisesti hyvin lyhyitä, mutta siitä huolimatta ne voivat sisältää laajan emotionaalisen kirjon.

Onnistuneelle oppimiskokemukselle on olennaista muun muassa oikean suuruinen mentaalinen kuorma. Liian suuri kuormitus voi estää oppimista, mutta toisaalta opiskeltavan asian liian vähäinen kuormitus voi laskea motivaatiota.

Tutkimusaineistossa on dialogityyppi, joka sisältää Burbules'n ja Brucen (2002, 1106) esittämän dialogityypin, jossa otetaan huomioon affektiivisten ja kognitiivisten näkökulmien vaihtelu sekä Lehtosen ym. (2005) kuvaus erilaisten emootioiden merkityksestä musiikin oppimiselle. Olen nimennyt tämän dialogityypin lannistumisen dialogiksi, jossa dialogiset siirrot ovat muun muassa vasta-argumentti, päätelmä, tarkistus ja ilmaisu.

Kolmannen oppitunnin (Nuottiesimerkki 81, Taulukko 17) yhdeksäs episodi (Esimerkki 28) ja kolmannen oppitunnin tapahtumista käyty keskustelu videotallenteen tarkastelussa kymmenennessä episodissa (Esimerkki 29) kuvaavat käsitykseni mukaan lannistumisen dialogia.

Esimerkki 28. Kolmannen oppitunnin yhdeksäs episodi

Nuottiesimerkki 81. Kolmas tehtävä kolmannen oppitunnin yhdeksännessä episodissa



Taulukko 17. Kolmannen oppitunnin yhdeksäs episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
18.11	244	Jukka	<i>Soitetaanpa tuo (3.tehtävä) kerran aivan oikein, miten sen menee, tarkasti ottaen. Soit-takaapa yhdessä</i>	T		D	STA
18.17	245	Ella	<i>No mutta mie en ossaa sitä, niir mie en ossaa - -</i>	IND	E/I CON	E/A/ AFF	C-A
18.20	246	Jukka	<i>No. Me kohta kuulemme, miten se menee</i>			A	STA
18.25	247	Mia	<i>(Mikolle) Do-ote</i>	T		D	STA
18.30	248	Kalle	<i>(voimakkaasti) Do Mikko DO!</i>	T	EXP	D/ ORG	STA
18.37	249	Mia	<i>Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>	T		D	STA
18.42	250	Kalle	<i>Soittaa 3.tehtävän</i>	IND	E/I		CONCL
18.42	251	Elisa	<i>Soittaa 3. tehtävän nuottikirjoi-tuksen mukaisesti</i>	IND	E/I		CONCL
18.42	252	Venla	<i>Aloittaa tehtävän [203] nuotti-kirjoituksen mukaisen soitta-misen, mutta luovuttaa</i>	IND	E/I		STA
18.42	253	Ella Mikko	<i>Eivät soita</i>	CO	E/I		STA
18.51	254	Jukka	<i>Taputetaan tuo rytmi ekaksi. Sitte soitetaan (3.tehtävä)</i>	T		D	STA
18.54	255	Kalle	<i>Siis mie en ossaa soittaa</i>	IND	E/I CON	A/E/ AFF	CONCL
18.56	256	Jukka	<i>Yksi, kaksi, kolme, neljä (Juk-ka taputtaa)</i>	T		D	STA
19.08	257	Ella	<i>No mutta en mie siitä sitä opi - - tätä nokkahuilua soittaan</i>	CO	E/I CON	A/E/J AFF	C-A
19.12	258	Jukka	<i>Mistä sie sen opit</i>			D	STA
19.15	259	Elisa	<i>Soittaa 3. tehtävän nuottikirjoi-tuksen mukaisesti. (Kalle ja Mikko eivät kuuntele Elisan soittamista)</i>	IND	E/I		CONCL
19.20	260	Jukka	<i>Kuunnelkaapa kaikki. Elisa soittaa</i>	T		D	STA
19.29	261	Elisa	<i>Soittaa 3.tehtävän ja Kalle ja Ella seuraavat tarkasti Elisan soittamista</i>	IND	E/I		CONCL
19.38	262	Mia	<i>Ihan oikein. Ja nyt kaikki</i>	T		A	STA
19.45	263	Mia	<i>Ja nyt kaikki yhtä aikaa: yksi, kaksi, kolme, neljä</i>	T		D	STA
19.51	264	Opp	<i>Soittavat 3.tehtävän</i>	KRT	E/I		CONCL
19.51	265	Kalle	<i>Soittaa 3.tehtävän suurin piir-tein nuottikirjoituksen mukai-sesti</i>	IND	E/I		CONCL
20.00	266	Kalle	<i>Onko tuo Ukko Nooa, vai mikä tuo on?</i>	IND	E/I	D/QI	CHE
20.02	267	Jukka	<i>Lähestulkoon</i>			A	STA
20.03	268	Kalle	<i>Ei ainaskaan Ukko Nooa</i>	IND	E/I	A/E	C-A

Ella vastustaa: *No mutta mie en ossaa sitä, niin mie en ossaa - -*.(siirto 245) Kalle

kokeilee soittaa (Transkriptio 48).

Transkriptio 48. Kallen soitto kolmannen oppitunnin yhdeksännessä episodissa



Minä pyydän oppilaita taputtamaan tehtävän melodiarytmin, mihin Ella vastaa vahvalla vasta-argumentilla: *No mutta en mie siitä sitä opi - - tätä nokkahuilua soittaa* (siirto 257). Kalle lannistuu: *Siis mie en ossaa soittaa* (siirto 255). Kallen päätelmä on vahva kannanotto nokkahuilun soittamisesta. Elisaa lukuun ottamatta oppilaat lannistuvat tehtävän soittamisesta.

Kolmannen oppitunnin kymmenennessä episodissa, videotallenteen tarkastelussa, nousee vahvasti esiin nuotinlukemisen ja nokkahuilun soittamisen haasteellisuus (Esimerkki 29).

Esimerkki 29. Kolmannen oppitunnin kymmenes episodi

Jukka: *Kertokaapa noin yleisesti nokkahuilun soitosta.*

Kalle: (kyllästyneesti, jopa ahdistuneesti) *Mie en ossaa soittaa ko mie en muista joitaki nuotteja. Joitaki mie muistan, joitaki en*

Kalle: (jatkaa tuskastuneesti ja turhautuneesti): *En mie ossaa soittaa mittään muuta ko tuon 'Dinosauruksen' ja siitäki vain tuon eka säkeistön.*

Kalle tarkoittaa "Dinosaurus"-tehtävää G-duurisävellajissa (Nuottiesimerkki 82), sillä Dinosaurusta on soitettu myös F-duurisävellajissa.

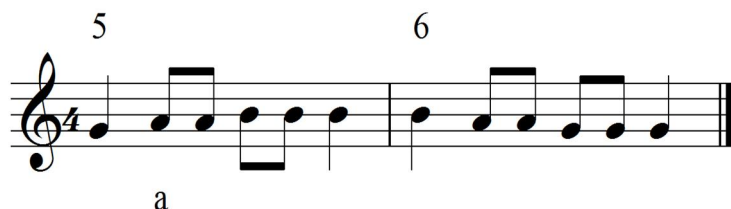
Nuottiesimerkki 82. "Dinosaurus"-tehtävä kolmannen oppitunnin kymmenennessä episodissa

G-DO



Jatkan videotallenteen tarkastelua: *No sitte tuo toinen. Meille tuli tämä* (Nuottiesimerkki 83) *hankala juttu*. Ella toteaa huohtaen ja olkapäitään kohauttaen: *Ja siinä mie putoan. Ei voi mittään*. Kalle on Ellan kanssa samaa mieltä: *Ei voi mittään, että ei ossaa soittaa nokkahuilua*.

Nuottiesimerkki 83. Kolmas tehtävä kolmannen oppitunnin kymmenennessä episodissa



Oppitunnilla soittaessaan Kalle ei arvioi, osaako hän soittaa kolmannen tehtävän tai onko kolmas tehtävä liian vaativa hänelle. Hän on päinvastoin hyvin vakuuttunut siitä, että hän osaa soittaa tehtävän. Kalle ei arvioi, toisin kuin Ella, onko kolmannen tehtävän mentaalinen kuorma liian suuri hänelle. Katsoessaan videotallennetta oppitunnilta Kalle lannistuu. Hän kokee oman soittotaitonsa heikoksi.

6.3.10 Yhteenveto

Marková, Linell, Grossen ja Salazar Orvig (2007) korostavat, että dialogin heterogeisuus luo tutkijalle tulkinnallisia haasteita, sillä inhimillinen dialogi sisältää jän-

nitteitä, joita ei voi missään olosuhteissa redusoida puhtaaksi informaation siirtämiseksi. Dialogi sisältää sosiaalisia realiteetteja, joissa mikään sana tai symboli ei voi toimia neutraalisti. Sanat ja symbolit refleктоivat intentioita, arvioita, konteksteja, kontrasteja ja konflikteja, jotka kaikki ovat konkreettisesti riippuvuussuhteissa toisiinsa (Marková ym. 2007, 25–27). Markován, Linellin, Grossenin ja Salazar Orvigin (2007) esittämä käsitys dialogitulkinnan haasteista on ollut vahvasti mukana tutkimusaineiston dialogityyppien identifioinnissa. Esimerkiksi epävarmuuden dialogin identifioinnissa videokuvalla on ollut suuri merkitys. Videokuva paljastaa yksittäisiäkin yksityiskohtia dialogin luonteesta. Siitä huolimatta ihmisten ilmeiden ja eleiden tulkitsemisessa on oltava varovainen. Eri dialogityyppien rajaamisessa on ollut myös oma haasteensa, sillä tosiasiaa rajanveto eri dialogityyppien välillä on häilyvä.

Erilaiset tulkinnalliset rajoitteet mielessäni olen tunnistanut tutkimusaineistosta yhdeksän dialogityyppiä, joita ovat epävarmuuden dialogi, konsensusta etsivä dialogi, valinkauhadialogi, konsensusdialogi, vastakkaisten näkemysten dialogi, yhteistoiminnallinen dialogi, sosiaalisen voiman dialogi, hybrididialogi ja lannistumisen dialogi. Lisäksi olen tunnistanut erilaisia valinkauhadialogityyppejä viisi ja erilaisia sosiaalisen voiman dialogityyppejä viisi. Tutkimusaineistossa on siten 17 erilaista dialogityyppiä.

Epävarmuuden dialogi ja konsensusta etsivä dialogi sisältyvät Burbules'n (1993) esittämään keskusteludialogiin. Valinkauhadialogi ja konsensusdialogi sisältyvät Burbules'n (1993) esittämään tutkimusdialogiin, vastakkaisten näkemysten dialogi Burbules'n (1993) väittelydialogiin ja yhteistoiminnallinen dialogi Burbules'n (1993) esittämään opetusdialogiin.

Sosiaalisen voiman dialogi (Linell 1990) liittyy Burbules'n ja Brucen (2002, 1106) esitykseen dialogityypistä, jonka määrittää se, missä määrin yksittäinen dialogin osallistuja opastaa tai ohjaa keskustelua. Yhteenvedona voidaan todeta, että tutkimusaineistosta on tunnistettavissa Burbules'n (1993) ja Burbules'n ja Brucen (2002) esittämiä dialogityyppejä. Lisäksi tutkimusaineistosta identifioimani epävarmuuden ja lannistumisen dialogit laajentavat Burbules'n (1993) ja Burbules'n ja Brucen

(2002) dialogityyppimääritelmiä. Kuviossa 7 olen esittänyt tiivistetysti, kuinka erilaiset dialogityypit voivat esiintyä nuotinlukemisen ja soiton opiskelussa ryhmäoppimistilanteessa.



Kuvio 7. Dialogityypit nuotinlukemisen ja soitonopiskelussa ryhmäoppimistilanteissa

Kuvion 7 mukaan nuotinlukemisen ja soiton opiskelussa voi esiintyä joko samanaikaisesti tai kronologisesti peräkkäin erilaisia dialogityyppejä. Kuvion 7 mukaan nuotinlukemisen ja soitonopiskelun ryhmäoppimistilanteissa korostuu Grossenin (2009, 266) kuvaama spatiaalinen ja temporaalinen heterogeenisyys. Toisin sanoen nuotinlukemisen ja soittamisen ryhmätilanteessa on mahdollista edestakainen liike, jossa eri dialogityypit vaihtelevat ilman tarkkaa järjestystä. Oppitunnin aikana oppimisessa voi ilmetä välillä edistymistä, välillä taantumista. Siten nuotinlukeminen ja soittaminen voi johtaa joko konsensukseen tai lannistumiseen.

Koska 44 episodista epävarmuuden episodeja on kolme ja lannistumisen episodeja kaksi, voidaan olettaa, että kaikista vaikeuksista huolimatta oppilaat kokivat vahvaa sitoutuneisuutta tehtävien soittamiseen (Taulukko 18, s. 221). Toisaalta 17 erilaista dialogityyppiä 44 episodissa osoittaa, että nuotinlukeminen ja soitonopiskelu on moniulotteinen tapahtuma, johon vaikuttavat myös erilaiset inhimilliset seikat. Käsi-

tykseni on, että ryhmässä toisten oppilaitten kuunteleminen voi edistää oppimista silloin, kun luokkatilanteessa on tilaa erilaisille mielipiteille ja oppilaille annetaan mahdollisuus osallistua opetukseen. Kysymys on keskustelelevasta ja turvallisesta oppimisympäristöstä.

6.4 Kolmasluokkalaiset nuotinlukijoina dialogin näkökulmasta

6.4.1 Dialogin edellytysten toteutuminen

Säännöt

Burbules'n (1993) mukaan (ks. luku 4.3) pedagogisessa ympäristössä dialoginen toiminta edellyttää osallistumisen sääntöä, sitoutumisen sääntöä ja vastavuoroisuuden sääntöä. Osallistumisen sääntö tarkoittaa, että kommunikatiiviseen suhteeseen osallistuminen on oltava kaikille osallistujille vapaaehtoista, avointa ja kaikilla on oltava mahdollisuus aktiiviseen osallistumiseen. Sitoutumisen säännön mukaan kommunikatiivisessa suhteessa on sallittava vapaana virtaava keskustelu, joka voi olla päättymätöntä ja laajentua muillekin ja jopa vaikeille ja erimielisyyttä aiheuttaville alueille. Vastavuoroisuuden sääntö edellyttää, että kommunikatiivisessa suhteessa osallistujilla on oltava keskinäinen arvostus ja toisistaan huolehtimista ilman etuoikeutettuja tai asiantuntemuksen tuomia rooleja. (Burbules 1993, 79–83.) Huttunen (1996, 76) lisää Burbules'n (1993) esittämiin sääntöihin vilpittömyyden ja rehellisyyden säännön sekä refleksiivisyyden säännön.

Osallistumisen sääntö

Osallistumisen sääntö edellyttää, että kommunikatiiviseen suhteeseen osallistuminen on oltava vapaaehtoista. Jos koulun musiikin opetusta tarkastellaan kommuni-

katiivisena suhteena, haasteeksi muodostuu se tosiasia, että perusopetuslaki¹⁰ edellyttää Suomen kansalaisia opiskelemaan valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisia oppiaineita, kuten musiikkia.

Dialogin kannalta on ongelmallista se, että suomalaisessa koulussa musiikin opetus tapahtuu enimmäkseen koko luokan opetuksena, jossa on tavoitteena se, että kaikki luokan oppilaat opiskelevat oppitunnille suunnitellut sisällöt, esimerkiksi nuotinlukemisen. Nuotinlukemisen opiskelu ei ole silloin vapaaehtoista. Koulussa vapaaehtoinen musiikin opiskelu tapahtuu ainoastaan mahdollisissa musiikin valinnaisryhmissä. Sen vuoksi on merkillepantavaa, että tutkimukseni oppilasryhmä osallistui aktiivisesti varsinaisen kouluajan ulkopuolella tapahtuneeseen musiikin opetukseeni. Eriytystä on vielä se, että oppituntien sisällöt olivat tutkimuspainotteisia ja soitettavat tehtävät pääasiassa tutkimusta varten suunniteltuja eivätkä varsinaisia soittokappaleita. Tutkimusaineistosta tunnistamani dialogityypit osoittavat, että tehtävien tutkimusluonteisuudesta huolimatta oppilaat kokevat tärkeäksi oppia oppitunneilla opetteltuja asioita. Aktiivinen vapaaehtoinen osallistuminen varsinaisen koulupäivän ulkopuolella tapahtuvaan musiikin opetukseen on myös osoitus siitä, että opiskeltavalla asialla on merkitystä oppilaille.

Sitoutumisen sääntö

Tutkimusaineisto osoittaa, että kolmasluokkainen oppilas pystyy niin halutessaan kuvaamaan nuotinlukemisprosessiaan. Hänelle on vain annettava siihen mahdollisuus ilman muodollista puheenvuoron pyytämistä. Esimerkiksi vastakkaisten näkemysten dialogityyppi osoittaa, että oppilas uskaltaa tuoda esiin opettajan ja muiden oppilaitten toimista eriävän mielipiteensä.

¹⁰ Perusopetuslaki (628/1998) 6. Luku, 25§

7. Oppivelvollisuus

Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulu-
nut 10 vuotta. Jos perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ilmeisesti ole mahdol-
lista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta 1 momentissa säädettyä aikaisemmin ja kestää 11 vuotta.

Vastavuoroisuuden sääntö

Eniten haasteita tutkimukseni dialogiselle näkökulmalle tuo vastavuoroisuuden sääntö, erityisesti asiantuntijan roolia koskeva näkemys. Koulussa opettaja on asiantuntija, jonka ei ole tarpeen piilotella osaamistaan. Asiantuntijuus ei kuitenkaan sulje pois toisten arvostamista eikä toisista huolehtimista. Kolmasluokkalainen oppilas huomaa myös oppilastovereistaan asiantuntijuuden ja myös luottaa asiantuntijaan, jopa ilman kriittistä reflektointia. Esimerkiksi interaktionaalinen dominanssi dialogityyppinä paljastaa liiallisen luottamuksen asiantuntijan ratkaisuihin. Toisen asiantuntijuuden arvostaminen tulee esille myös neljännen oppitunnin seitsemännessä episodissa, jossa Kalle organisoii opetusta: *Eka Villestä alotetaan*. Toisaalta voidaan kysyä, miksi Kalle ei halua itse aloittaa soittamistaan. Haluaako Kalle kokeilla Villen osaamista vai varmistaako hän omaa soittamistaan (ks. vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö)? On kuitenkin ilmeistä, että Kalle luottaa Villen osaamiseen.

Koulussa pitää oppilaitten olla etuoikeutettuja. Tutkimusaineisto osoittaa, että oppilaat arvostavat toisiaan, mutta joskus suhtautuminen oppilastovereihin voi olla hyvinkin kriittistä. Sen vuoksi on mielenkiintoista, että oppilaitten yhteistoiminnallinen sosiaalinen prosessi tapahtuu pääasiassa viimeisellä, viidennellä musiikin oppitunnilla.

Vilpittömyys, rehellisyys ja refleksiivisyys

Huttusen (1996, 76) esittämät vilpittömyyden, rehellisyyden ja refleksiivisyyden säännöt ovat vaativia sääntöjä inhimillisessä kommunikoinnissa. On haasteellista arvioida toisen henkilön vilpittömyyttä ja rehellisyyttä interaktiossa. Tosiasiassa on olemassa henkilöitä, jotka pystyvät esittämään vakuuttavasti ja rehellisen oloisesti asioita, joiden totuudellisuus saattaa olla hyvinkin epävarma. Tutkimusryhmän oppilaitten lausumien totuudellisuutta ei ole tarpeen kyseenalaistaa. Esimerkiksi Kalle on rehellinen ja vilpitön. Hän uskaltaa tuoda esiin oppimiseensa liittyvät haasteet. Ella on hieman varautuneempi. Tutkimusaineisto myös osoittaa, että oppilaat pyrkivät kriittiseen itsereflektioon. Tällaisia dialogityyppejä ovat esimerkiksi vastakkaisten näkemysten dialogi, valinkauhadialogi ja lannistumisen dialogi.

Peli

Grossen (2009) (ks. luku 4.3) tarkoittaa dialogisuudella sitä tosiasiaa, että jokaisessa tilanteessa on kyse kohtaajan ”tässä ja nyt” -samoin kuin ”siellä ja silloin” -tilanteesta. Missä tahansa sosiaalisessa tilanteessa on siten spatiaalinen ja temporaalinen heterogeenisyys (Grossen 2009, 266). Burbules (1993) on omaksunut Gadamerin käsityksen dialogista pelinä, sillä pelimetafora tuo vahvasti esiin dialogin prosessiominaisuuden. Prosessissa dialogi luodaan aina uudelleen ja sitä ohjaa löytämisen ja keksimisen ilmapiiri. Burbules (1993) myös korostaa Gadamerin (1997, 105–108) esiinnostaman edestakaisen liikkeen keskeisyyttä dialogissa. Dialogiin osallistumiseen kuuluu myös sopimus avoimesta ja epävarmasta interpersoonallisesta toiminnasta, joka on suuntautunut opettamiseen ja oppimiseen, ja dialogin prosessiominaisuudesta voi olla seurauksena, että lopputulos jää avoimeksi. (Burbules 1993, 57, 59, 66.)

Edestakainen liike ja monikerroksisuus tulevat vahvasti esiin esimerkiksi minun ja Kallen välisessä keskustelussa kolmannen oppitunnin kymmenenessä episodissa. Juuri edestakainen liike on vahvasti esillä kolmasluokkalaisten nuotinlukemisessa. Esimerkiksi Ellan toiminta kolmannella oppitunnilla seitsemännessä, kahdeksännessä ja yhdeksännessä episodissa sekä koko neljännen oppitunnin ajan korostaa edestakaista liikettä, sillä Ella palaa uudelleen ja uudelleen samaan kysymykseen. Lisäksi Kallen toiminta kolmannen oppitunnin seitsemännessä, kahdeksännessä ja yhdeksännessä episodissa tuo esiin dialogisuuden edestakaisen liikkeen, sillä hän yrittää soittaa kolmatta tehtävää seitsemän kertaa. Samoin ensimmäisen oppitunnin kolmannessa episodissa Kalle palaa edeltävään episodiin: *Jukka. Nyt mie tajusin - - Mie ossaan tuon äskeisen*. Pelin seuraamuksena on, että toisen, kolmannen ja neljännen oppitunnin lopputulos jää avoimeksi.

Kolmannet osapuolet

Dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna toisten rooli on vääjäämätön. Linellin (2009) mukaan on olemassa monenlaisia ”toisia” ympärillämme: on olemassa konk-

reettisiä toisia (henkilöitä, joiden kanssa kommunikoimme suoraan) sekä on olemassa yleisiä toisia, joita voidaan kutsua myös kolmansiksi osapuoliksi.

Tällaisia kolmansia osapuolia ovat muun muassa konkreettiset kolmannet osapuolet, jotka ovat fyysisesti läsnä interaktiotilanteessa ja voivat siten tulla verbaalisesti kommunikaatioon kahden tai useamman ensisijaisen kommunikaatio-osapuolen väliin. On olemassa myös konkreettisia, mutta poissa olevia osapuolia, jotka ovat mahdollisesti etäisiä informaation vastaanottajia tässä ja nyt -keskustelusta. Kolmansia osapuolia ovat myös yksilöt ja ryhmät, jotka eivät ole paikalla, mutta joista puhutaan, lainataan, referoidaan tai joihin viitataan diskurssissa. (Linell 2009, 100–101.)

Esimerkiksi Ville viittaa neljännen oppitunnin yhdeksännessä episodissa kriittisellä lausumallaan *Tämä musiikkiryhmä menee huonosti* omaan ryhmäänsä ja antaa ymmärtää, että hänen ryhmänsä osaa soittaa paremmin ”Soitellessain”-tehtävän. Kalle ei aivan hyväksy Villen kritiikkiä ja aavistaa, että Ville ja Villen ryhmä ovat soitaneet ”Soitellessain”-tehtävää: *Onko Villen ryhmä tehnyt tätä?*

Linellin (2009) mukaan myös artefakteja voidaan pitää osallistujina, kolmansina osapuolina siksi, että usein interaktiotilanteessa käytetään artefakteja työkaluina tai apuvälineinä ja käsitellään eräänlaisena kolmantena osapuolena. Artefaktit voivat olla jonkinlainen instituution ääni. Ne ovat suuntautuneet informaation resursseiksi tai toimijoiksi, jotka määräävät osallistujat toimimaan interaktiossa määrätyllä tavalla. Artefakteja kolmansina osapuolina voivat olla esimerkiksi tekstit, kuten kirjoitetut raportit tai kysymyslomakkeet. (Linell 2009, 102.) Näin ollen nuottikirjoitus voi myös olla tällainen kolmas osapuoli.

Nuottikirjoitus kolmantena osapuolena liittyy Burbules’n ja Brucen (2002) esittämään diskurssimalliin (ks. luku 4.4), joka korostaa kolmen diskursiivisen elementin keskinäistä suhdetta. Nämä diskursiiviset elementit ovat a) diskursiiviset käytännöt, b) muut käytännöt ja toiminnot sekä c) välittävät objektit ja tekstit. On kuitenkin korostettava, että nuottikirjoitus ei ole pelkästään välittävä objekti tai teksti, vaan se on myös täynnä tehtävän suunnittelijan intentioita. Esimerkiksi Grossen (2009, 265) tähdentää, että tehtävä ei välttämättä liity pelkästään siihen aktuaaliseen tilanteeseen, jossa tehtävä suoritetaan, vaan mukana on myös muita tilanteita, joihin tehtä-

vän suorittaminen kietoutuu.

6.4.2 Oppitunnit dialogin näkökulmasta

Linellin (2009) mukaan dialogisuus tarkoittaa, että inhimillinen olento on riippuvainen toisista ihmisistä. Hän on riippuvainen toisten ihmisten kokemuksista, toimista, ajatuksista ja lausumista. Henkilö ei ole siis autonominen yksilö, joka voi päättää kaikesta itsekseen. (Linell 2009, 11.) Tutkimusaineiston dialogityypeistä erityisesti valinkauhadialogityyppi ja konsensusta etsivä dialogityyppi tuovat esiin eri ihmisten välisen riippuvuussuhteen.

Linell (2009) myös korostaa, että dialogissa ei ole kyse pelkästään puheesta vuorovaikutustilanteesta, muista sosiaalisen interaktion tyypeistä tai ulkoisesta kielentämisestä. Dialogissa on kyse myös ihmisen ajattelusta ja merkityksen tekemisestä yleensä (Linell 2009, 12). Bahtin (1981) huomauttaa, että aktiivinen tekeminen ja merkitysten tekeminen on kietoutunut toisten lausumien ja ajatusten ymmärtämiseen; ymmärtäminen ei ole passiivista viestin vastaanottamista sen lähettäjältä (Bahtin 1981, 280). Eri dialogityypeistä konsensusta etsivä dialogi, valinkauhadialogi, semanttinen dominanssi ja strategiset siirrot tuovat esiin pyrkimyksen toisen ajatusten ja tekemisten ymmärtämiseen.

Linellin (2009) mukaan moraalisuus on olennainen piirre dialogissa. Juuri dialogin avulla ihminen voi konstitutioida itsensä subjektiksi. Tärkeät käsitteet, jotka liittyvät dialogin moraalisuuteen, ovat vastuullisuus, luottamus ja arvo. Ihmiset eivät ole koneita, jotka reagoivat ärsykkeeseen. Dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna ihmiset reagoivat toisiin ihmisiin ja konteksteihin kietoutuneina, mikä yhdistyy merkityksiin ja arvoihin. Herkkyys ja tapa reagoida ovat yhteydessä vastuullisuuteen. Osallistujat ovat vastuussa sanomisistaan ja toisten ihmisten toimintojen tulkinnoista ja lausumista. (Linell 2009, 21–22.)

Vastakkaisten näkemysten dialogissa, puheen tai soiton määrään perustuvassa dominanssissa ja semanttisessa dominanssissa on kyse siitä, että oppilaat uskaltavat sanoa mielipiteensä omista ja oppilastoveriensa toiminnoista. Tästä on esimerk-

kinä Kallen kommentti toisen oppitunnin kymmenennessä episodissa: *Kaikki soittosen*. Seuraavaksi tarkastelen oppitunneittain nuotinlukemisen opiskelua dialogin näkökulmasta.

Ensimmäinen oppitunti

Ensimmäinen oppitunti on ilmapiiriltään odottava, aristeleva, sillä oppimisympäristö on totutusta poikkeava vieraine opettajineen ja videokuvauksineen. Kysessä on orientoituminen uuteen tilanteeseen, nuotinlukemiseen ja soittamiseen. Ne vaativat motorista sujuvuutta, hengitystekniikkaa, nuottikirjoituksen ymmärtämistä ja sen yhdistämistä instrumenttiin. Tämä luo odottavaa, aristelevaa ilmapiiriä.

Ensimmäisen oppitunnin dialogityyppien kronologinen järjestys on 1.valinkauhadialogi, 2. konsensusta etsivä dialogi, 3. konsensusdialogi, 4.valinkauhadialogi ja 5. konsensusta etsivä dialogi (Taulukko 19, s. 222). Oppitunti osoittaa, että nuotinlukemisen opiskelulla on merkitystä oppilaille ja he myös kehittyvät nuotinlukijoina. Näin siitäkin huolimatta, että pedagoginen tavoitteeni ei toiminut. Suunnittelin tehtävät progressiivisesti vaikeutuviksi siten, että kolmas tehtävä on helpoin ja viides tehtävä on vaikein (Nuottiesimerkki 84). Kävi päinvastoin. Oppilaat kokivat viidennen tehtävän helpoimmaksi.

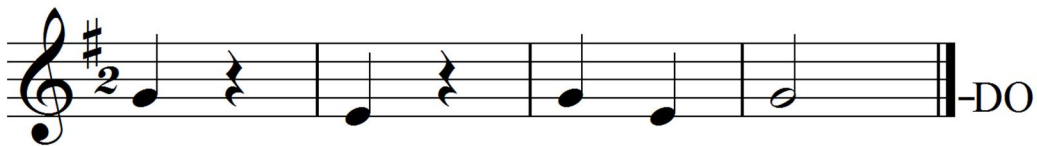
Voidaan pohtia, miksi oppilaat kokivat kolmannen ja neljännen tehtävän vaikeiksi ja viidennen tehtävän helpoksi. On mahdollista, että minun näkemykseni oli vahvasti tekninen, mutta oppilaitten näkemykset olivat enemmän musiikillisia. Tosiasiassa tauko ei välttämättä katkaise musiikillista virtaa, ja oppilaat mahdollisesti kokivat, että tauot ovat osa musiikkia, eivät pysähdyksiä, joissa tehdään joitain toimenpiteitä.

Ensimmäisen oppitunnin valinkauhadialogissa on ensinnäkin kyse oppilaan oman toiminnan reflektomisesta, joka luo opettajalle mahdollisuuksia tehdä muutoksia pedagogisissa ratkaisuissaan. Kalle tekee myös ehdotuksia, miten tehtävä olisi soitettava. Tällöin puhutaan *proleptic-teaching*-periaatteesta (Wertch & Stone 1979), jossa oppilas osallistuu opetukseen omalla panoksellaan. Valinkauhadialogityypin

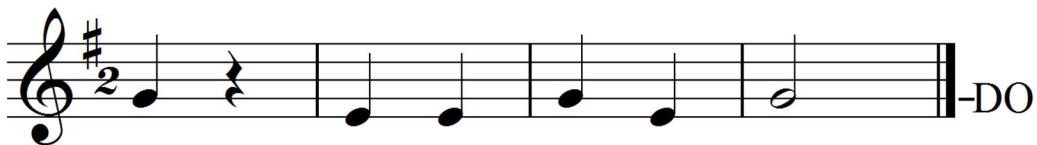
sijoittuminen oppitunnin ensimmäiseen episodiin käynnistää tehokkaasti opiskeluprosessin.

Nuottiesimerkki 84. Ensimmäisen oppitunnin tehtävät

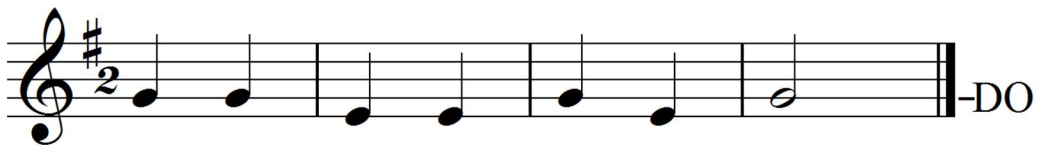
Kolmas tehtävä



Neljäs tehtävä



Viides tehtävä



Valinkauhadiologia seuraava konsensusta etsivä dialogi kuvaa prosessia, jossa pyritään aktiivisesti ratkaisemaan soitettava tehtävä. Kolmannessa episodissa Kalle omasta mielestään ratkaisee, miten neljäs tehtävä tulee soittaa. Tällöin on kyse konsensuksesta, sillä Kallen näkemys tehtävän soittamisesta vastaa pitkälti neljännen tehtävän nuottikirjoitusta. Valinkauhadiologi voi tuoda esiin myös tilanteen, jossa oppilas esittää etukäteen mahdollisuuden, ettei osaa soittaa soitettavaa tehtävää. Käsitykseni on, että oppilas pelkää menettävänsä kasvonsa muitten oppilaitten edessä. Olen nimennyt neljännen episodin valinkauhadiologiksi, koska Ellan toiminta kasvojensa menettämispelkoineen on vahva ja leimaavaa. Neljättä episodia on

mahdollista myös tarkastella konsensusdialogina, sillä loppujen lopuksi oppilaat osaavat soittaa viidennen tehtävän.

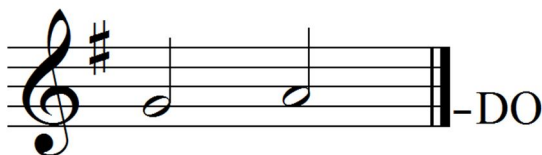
Ellan toiminta liittyy Grossen (2009) korostamaan dialogisuuden ominaisuuteen, jossa on kyse sekä ”tässä nyt” - samoin kuin ”siellä ja silloin” -tilanteesta. Silloin yksilöitten toiminta saa merkityksen muista toiminnoista, joissa he ovat olleet mukana tai joihin heillä on jonkinlainen representaatio. Missä tahansa sosiaalisessa tilanteessa on siten spatiaalinen ja temporaalinen heterogeenisyys (Grossen 2009, 266).

Toinen oppitunti

Toisen oppitunnin dialogityyppien kronologinen järjestys on 1. epävarmuuden dialogi, 2. epävarmuuden dialogi, 3. konsensusdialogi, 4. sosiaalisen voiman dialogi, 5. epävarmuuden dialogi, 6. valinkauhadialogi, 7. konsensusta etsivä dialogi, 8. valinkauhadialogi, 9. sosiaalisen voiman dialogi ja 10. konsensusta etsivä dialogi (Taulukko 19, s. 222).

Toiselle oppitunnille on leimaavaa epävarmuuden dialogi, joka mahdollisesti aiheutuu oppimisympäristössä tapahtuneista muutoksista, joita ovat uusi opettaja, tavallisuudesta poikkeavat haastavat tehtävät ja uusi instrumentti. Epävarmuus muuttuu varmuudeksi neljännessä episodissa, jossa harjoitellaan neljättä tehtävää (Nuottiesimerkki 85).

Nuottiesimerkki 85. Neljäs tehtävä toisen oppitunnin neljännessä episodissa



Elisa hallitsee neljättä episodina ja soittaa välinpitämättömästi tehtävän nuottikirjoi-

tuksen vastaisesti puolinuotti g':n ja puolinuotti e':n. Hän ei reagoi mitenkään soittoonsa, kun taas Venla, Ella ja Kalle ovat hämillisen näköisiä soittonsa jälkeen. On mahdollista, että Elisa koee edeltävät tehtävät niin helpoiksi, että ei paneudu riittävästi neljanteen tehtävään. Neljäs episodi on vahva esimerkki sosiaalisen voiman interaktionaalisesta dominanssista. Lopputulos on konsensus, sillä oppilaat soittavat Elisan mukaan nuottikirjoituksen vastaisesti. Episodi on kuitenkin jännittynyt Venlan, Ellan ja Kallen ristiriitaisten tunteiden vuoksi.

Toinen oppitunti on pitkälti Elisan hallitsema, sillä Ella seuraa soitossaan Elisan soittamista, Venla on koko ajan hämillään ja Mikko soittaa kaikki tehtävät suurin piirtein samalla tavalla. Poikkeuksena on Kalle, joka toisen oppitunnin loppua kohden ottaa tutkivan otteen soitettavista tehtävistä ja ratkaisee itsenäisesti, miten tehtävät tulee soittaa. Seitsemännen tehtävän (Nuottiesimerkki 86) Kalle soittaa (Transkriptiot 49 ja 50) peilikuvana.

Nuottiesimerkki 86. Seitsemäs tehtävä toisen oppitunnin yhdeksännessä episodissa



Transkriptio 49. Kallen soitto toisen oppitunnin yhdeksännessä episodissa



Transkriptio 50. Kallen uusintasoitto toisen oppitunnin yhdeksännessä episodissa



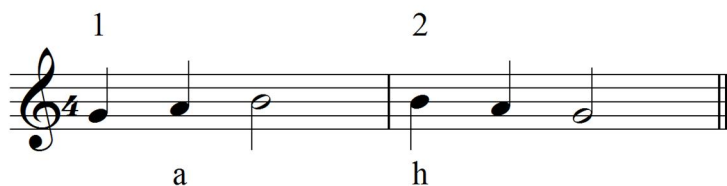
Kolmas oppitunti

Kolmannen oppitunnin dialogityyppien kronologinen järjestys on 1. valinkauhadialogi, 2. konsensusdialogi, 3. vastakkaisten näkemysten dialogi, 4. vastakkaisten näkemysten dialogi, 5. vastakkaisten näkemysten dialogi, 6. konsensusdialogi, 7. hybrididiialogi, 8. hybrididiialogi, 9. lannistumisen dialogi ja 10. lannistumisen dialogi (Taulukko 19, s. 222).

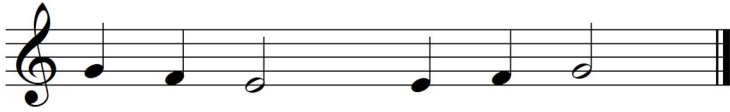
Kolmannen oppitunnin prima vista -tehtävien soittaminen alkaa vahvalla valinkauhadialogilla, joka on nopeatempoinen, tiivis pyrähdys ja jossa keskeiseksi aiheeksi nousee ensimmäisen tehtävän ensimmäisen nuotin nimi ja soitto-ote (Nuottiesimerkki 87). Kaikki tämä tapahtuu 50 sekunnin aikana. Lausumia on 12, ja keskusteluun osallistuvat Mian ja minun lisäksi vain Kalle ja Ella. Muut oppilaat seuraavat tilannetta. Dialogi on jännittynyt. Ella tietää, miten tehtävä tulee soittaa, samoin Venla ja Elisa. Kalle on epätoivoinen. Mikko ei kommentoi koko asiaa. Synyy kilpailu. Ella on haastava, mikä tuli esille jo tunnin ensimmäisessä osassa eli improvisaatioharjoituksissa.

Toisessa episodissa, konsensusdialogissa, kappaleen (Nuottiesimerkki 87) rakenteesta johtuen Kallen peilikuvasoittaminen (Transkriptio 51) tuottaa musiikillisesti ristiriidattoman lopputuloksen, konsensuksen. Oppilaat ovat tyytyväisiä soittoihinsa. Ensimmäisen episodin valinkauhadialogin synnyttämä jännite purkaantuu toisessa episodissa.

Nuottiesimerkki 87. Ensimmäinen tehtävä kolmannen oppitunnin ensimmäisessä ja toisessa episodissa

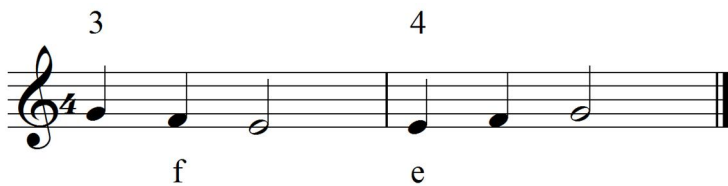


Transkriptio 51. Kallen soitto kolmannen oppitunnin toisessa episodissa



Kolmannessa episodissa, vastakkaisten näkemysten dialogissa, jännite kasvaa uudelleen, sillä Ellalla ja Kallella on vastakkaiset käsitykset siitä, miten toinen tehtävä soitetaan (Nuottiesimerkki 88).

Nuottiesimerkki 88. Toinen tehtävä kolmannen oppitunnin kolmannessa episodissa



Ellan vastakkaisista näkemyksistä ja Kallen peilikuvasoittamisesta johtuen jännite kasvaa ja on huipussaan viidennessä episodissa. Jännite purkaantuu kuudennessa episodissa, konsensusdialogissa ja oppilaat soittavat toisen tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. Seitsemännessä ja kahdeksannessa jännite kasvaa uudelleen. Episodit sisältävät kolme erilaista dialogityyppiä: vastakkaisten näkemysten dialogin, joka syvenee semanttiseksi dominanssiksi. Samanaikaisesti episodit sisältävät myös puheen tai soiton määrään perustuvan dominanssin. Vahvan sosiaalisen voiman dialogin syntymisen syynä on kolmas tehtävä (Nuottiesimerkki 89).

Nuottiesimerkki 89. Kolmas tehtävä kolmannen oppitunnin seitsemännessä, kahdeksannessa ja yhdeksännessä episodissa



Erityistä on se, että Ellan prosessointi syvenee semanttiseksi dominanssiksi, kun taas Kallen prosessointi on puheen tai soiton määrään perustuva dominanssi. Ella kokee kolmannen tehtävän liian haasteelliseksi itselleen ja pitää tiukasti kiinni näkemyksestään opettajan kannustuksesta huolimatta. Kalle sitä vastoin on aluksi vakuuttunut siitä, että hän osaa soittaa kolmannen tehtävän ja yrittää soittaa yksilösuorituksena seitsemän kertaa tehtävän. Kolmannen tehtävän rakenne tuottaa jälleen Kallelle nuottikirjoituksen ja instrumentin soittamisen periaatteen välille ristiriidan. Kalle yrittää soittaa tehtävän peilikuvana. Seitsemännessä ja kahdeksannessa episodissa syntynyt jännite purkaantuu yhdeksännessä episodissa lannistumisen dialogiin. Myös Kalle antaa periksi.

Neljäs oppitunti

Neljännän oppitunnin dialogityyppien kronologinen järjestys on 1. konsensusta etsivä dialogi, 2. konsensusta etsivä dialogi, 3. vastakkaisten näkemysten dialogi, 4. hybrididialogi, 5. hybrididialogi, 6. hybrididialogi, 7. sosiaalisen voiman dialogi, 8. valinkauhan dialogi, 9. konsensusta etsivä dialogi ja 10. vastakkaisten näkemysten dialogi (Taulukko 19, s. 222).

Neljännän oppitunnin ensimmäisessä episodissa oppilaitten tehtävänä on soittaa ”Soitellessain”-tehtävän ylin rivi (Nuottiesimerkki 90). Neljäs oppitunti alkaa vahvasti konsensusta etsivällä dialogilla, mutta kolmannessa episodissa, vastakkaisten näkemysten dialogissa Ella hermostuu: *En mie siitä, ko kaikki ihan eriä soittavat*, mutta ei suostu soittamaan yksin opettajan pyynnöstä huolimatta. Ellan innostuneisuus

pysähtyy kolmanteen episodiin.

Neljäs, viides, kuudes, seitsemäs, kahdeksas ja yhdeksäs episodit ovat jännitteisiä, sillä episodit sisältävät samanaikaisesti kolme erilaista dialogityyppiä: valinkauhadialogin, sosiaalisen voiman dialogin ja konsensusta etsivän dialogin. Ellan toiminta tuo episodeihin sosiaalisen voiman yhden ulottuvuuden, semanttisen dominanssin piirteitä. Ellan haasteena on tehtävän (Nuottiesimerkki 90) ensimmäisen nuotin soittaminen. Kalle ja Ville pyrkivät sitä vastoin ratkaisemaan aktiivisesti soitettavan tehtävän, minkä vuoksi heidän toimintansa muistuttaa konsensusta etsivää dialogia.

Nuottiesimerkki 90. ”Soitellessain”-tehtävä neljännellä oppitunnilla

The musical notation shows two staves of music in 4/4 time, key of D major. The first staff contains the notes G4, A4, E4, H4, G4, E4. The second staff contains the notes G4, A4, H4, G4, E4. A fermata is placed over the H4 note in both staves.

Kahdeksas episodi tuo esiin koulun musiikin opetuksessa tyypillisen työtavan, mallisoiton. Kyseessä on valinkauhadialogityyppi, jossa oppilas tarvitsee toisen henkilön apua nuotinlukemiseensa ja soittamiseensa. Dialogi on jännittynyt. Ellan ensimmäisen nuotin identifiointiongelma pitää yllä jännitettä neljännen oppitunnin loppuun saakka. Dialogit ovat jännittyneitä ja kireitä, eikä Ella saa ratkaisua ongelmaansa.

Viides oppitunti

Viidennen oppitunnin dialogityyppien kronologinen järjestys on 1. konsensusdialogi, 2. yhteistoiminnallinen dialogi, 3. valinkauhadialogi, 4. valinkauhadialogi, 5. sosiaalisen voiman dialogi, 6. yhteistoiminnallinen dialogi, 7. konsensusdialogi, 8. konsensusta etsivä dialogi ja 9. konsensusdialogi (Taulukko 19, s. 222).

Viides oppitunti alkaa konsensushenkisenä, sillä soitettava tehtävä on oppilaille tuttu ”Ollaan hiljaa”-laulu (Nuottiesimerkki 91). Toinen episodi jatkuu yhteistoiminnallisena dialogina. Kalle haluaa auttaa ja opastaa Mikkoa tehtävän soittamisessa. Kolmannessa episodissa Kallen soittaminen epäonnistuu ja hän etsii syytä soittonsa vaikeuksiin. Neljännessä episodissa Kalle reflektoi omaa soittamistaan oikean suuntaisesti kuunneltuaan Venlan ja Elisan esityksen kappaleesta. Neljäs episodi on vahva esimerkki valinkauhadialogista, sen yhdestä muodosta, oman toimintansa reflektomisesta.

Nuottiesimerkki 91. Ensimmäinen tehtävä viidennen oppitunnin ensimmäisessä episodissa



Viidennessä episodissa Kalle dominoi tapahtumia ja valtaa lattiaa. Kyse on sosiaalisen voiman dialogista, jonka olen nimennyt portinvartijadominanssiksi. Kallen rooli muuttuu kuitenkin kuudennessa episodissa auttajan rooliin. Hän neuvoo ja opastaa Mikkoa soittamaan toisen tehtävän (Nuottiesimerkki 92).

Nuottiesimerkki 92. Toinen tehtävä viidennen oppitunnin viidennessä episodissa



Kahdeksannen episodin alussa Kalle ja Mikko kokevat kolmannen tehtävän (Nuottiesimerkki 93) liian haasteelliseksi, mutta ensi säikähdyksen jälkeen episodin valtaa konsensusta etsivä ilmapiiri.

Nuottiesimerkki 93. Kolmas tehtävä viidennen oppitunnin kahdeksannessa episodissa



Viides oppitunti päättyy yhdeksänteen episodiin, konsensusdialogiin, jossa Kalle selostaa, millaisilla soitto-otteilla neljäs tehtävä soitetaan (Nuottiesimerkki 94).

Nuottiesimerkki 94. Neljäs tehtävä viidennen oppitunnin yhdeksännessä episodissa



6.4.3 Yhteenveto

Dialogityyppi realisoituu sosiaalisessa tilassa, joka muodostuu oppilaista, opettajasta, tehtävistä, instrumentista, fyysisestä tilasta, opettajan pedagogisista ratkaisuista ja oppilaitten sekä opettajan tavoitteista, lähtökohdista. Olen tunnistanut tutkimusaineistosta määrällisesti eniten konsensusta etsiviä dialogeja, joita on kahdeksan kappaletta, valinkauhadiologeja, joita on myös kahdeksan kappaletta, sekä seitsemän kappaletta konsensusdiologeja (Taulukko 18).

Taulukko 18. Dialogityyppien lukumäärä oppitunneittain

Dialogityyppi	1.oppi-tunti	2.oppi-tunti	3.oppi-tunt	4.oppi-tunt	5.oppi-tunti	Yhteens
Epävarmuuden dialogi		3				3
Konsensusta etsivä dialogi	2	2		3	1	8
Valinkauhadialogi	2	2	1	1	2	8
Konsensusdialogi	1	1	2		3	7
Vastakkaisten näkemysten dialogi			3	2		5
Yhteistoiminnallinen dialogi					2	2
Sosiaalisen voiman dialogi		2		1	1	4
Hybrididialogi			2	3		5
Lannistumisen dialogi			2			2
	5	10	10	10	9	44

Tasaisimmin esiintyy valinkauhadialogi, jota on jokaisella oppitunnilla. Konsensusta etsiviä dialogeja esiintyy neljällä oppitunnilla. Vastakkaisten näkemysten dialogeja ja hybrididialogeja esiintyy ainoastaan kolmannella ja neljännellä oppitunnilla, sosiaalisen voiman dialogeja toisella, neljännellä ja viidennellä oppitunnilla. Epävarmuuden, lannistumisen ja yhteistoiminnallisen dialogeja on ainoastaan yksittäisillä oppitunneilla siten, että epävarmuuden dialogi esiintyy toisella, lannistumisen kolmannella ja yhteistoiminnallinen viidennellä oppitunnilla. Tutkimusaineistosta voidaan myös havaita, että toisella, kolmannella, neljännellä ja viidennellä oppitunnilla esiintyy viisi erilaista dialogityyppiä ja ensimmäisellä oppitunnilla kolme erilaista dialogityyppiä (Taulukko 19, s. 222).

Taulukko 19. Dialogityypit oppitunneittain

Epi- sodi	1.oppitunti	2.oppitunti	3.oppitunti	4.oppitunti	5.oppitunti
1	Valinkauha- dialogi	Epävarmuuden dialogi	Valinkauha- dialogi	Konsensusta etsivä dialogi	Konsensusdialogi
2	Konsensusta etsivä dialogi	Epävarmuuden dialogi	Konsensus- dialogi	Konsensusta etsivä dialogi	Yhteistoiminnallinen dialogi
3	Konsensus- dialogi	Konsensus- dialogi	Vastakkaisten näkemysten dia- logi	Vastakkaisten näkemysten dia- logi	Valinkauhadiologi
4	Valinkauha- dialogi	Sosiaalisen voi- man dialogi	Vastakkaisten näkemysten dia- logi	Hybrididiologi	Valinkauhadiologi
5	Konsensusta etsivä dialogi	Epävarmuuden dialogi	Vastakkaisten näkemysten dia- logi	Hybrididiologi	Sosiaalisen voiman dialogi
6.		Valinkauha- dialogi	Konsensus- dialogi	Hybrididiologi	Yhteistoiminnallinen dialogi
7.		Konsensusta etsivä dialogi	Hybrididiologi	Sosiaalisen voiman dialogi	Konsensusdialogi
8.		Valinkauha- dialogi	Hybrididiologi	Valinkauha- dialogi	Konsensusta etsivädialogi
9.		Sosiaalisen voi- man dialogi	Lannistumisen dialogi	Konsensusta etsivä dialogi	Konsensusdialogi
10		Konsensusta etsivä dialogi	Lannistumisen dialogi	Vastakkaisten näkemysten dia- logi	

7 ”MIKSI AINA EKANA SE ON PITKÄ? JOS SE OLIS TOISENA, SE OLIS HELPOMPI.”

7.1 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tutkimukseni tavoitteena on ollut lisätä ymmärrystä alakoulun kolmasluokkalaisten oppilaitten nuotinlukemisesta erityisesti silloin, kun nuotinlukeminen tapahtuu ryhmässä. Tavoitteenani on ollut osoittaa, että nuotinluvun oppiminen on tavallisessa luokkaympäristössä monimutkainen tapahtuma, johon vaikuttavat monenlaiset inhimilliset ulottuvuudet. Noviisien avulla tapahtuva nuotinluketutkimus ja ryhmän merkitys nuotinlukuprosessissa lähtökohtana kysyn tutkimuksessani:

Millä tavalla alakoulun kolmasluokkalaisten oppilaat oppivat nuotinlukemista ryhmässä, ja millä tavalla nuotinlukeminen rakentuu dialogina luokkahuoneessa?

Tutkimus on vahvistanut käsitystäni siitä, että myös noviisien avulla voidaan tutkia nuotinlukemista ja saada käytännön opetuksen kannalta relevanttia tutkimustietoa nuotinlukemisen opiskelusta. Käsitystäni on vahvistanut se, että myös noviisit pystyvät kuvaamaan nuotinlukemistaan joko sanallisesti, kehonkielellä tai soittamalla. Silloin voi paljastua myös ristiriitoja opettajan pedagogisista ratkaisuksista. Opettajan näkökulmasta mahdolliset itsestään selvyudet eivät välttämättä olekaan oppilaille itsestään selvyksiä. Esimerkiksi ensimmäisen oppitunnin tehtävistä oppilaat kokivat viidennen tehtävän helpoksi, toisin kuin opettaja ajatteli tehtäviä suunnitellessaan. Toinen oppitunti toi vahvasti esille oppilaitten nuotinlukemisprosessia, johon kuuluu muun muassa toisen oppilaan mallin mukaista soittamista. Toisaalta oppilaitten kehonkieli paljastaa, että nuotinlukemiseen liittyy hämmentyneisyyttä, ristiriitaa (4. episodi), mutta myös ratkaisuja (7. ja 9. episodi). Kolmannella oppitunnilla kahden oppilaan välinen väittely tehtävän soittamisesta tuo esiin, että tehtävien suunnittelu ei aivan onnistunut. Neljännen oppitunnin jännittyneisyys ja yhden oppilaan vai-

keudet, jotka mahdollisesti johtuvat tehtävän rakenteesta (6.episodi), vahvistavat käsitystä noviisien kyvystä identifioida nuotinlukemiseen liittyviä haasteita. Viides oppitunti paljastaa muun muassa sen, että nuotinlukeminen voidaan myös kielentää (9.episodi), ja siten tutkijan on mahdollista päästä lähelle noviisin nuotinlukemisprosessia.

Tutkimukseni pääkysymyksestä juontuvista aineistokysymyksissä kysyn myös:

1. Millaisia dialogisia siirtoja voidaan identifioida alakoulun kolmasluokkalaisen oppilaan nuotinlukemisen opiskelussa?
2. Millaisia dialogityyppejä voidaan havaita nuotinlukemisen opiskelussa luokahuoneessa?

Ennen kaikkea tutkimukseni osoittaa, että kolmasluokkalaisen oppilaan nuotinlukeminen ryhmäoppimistilanteessa sisältää laajan kirjon inhimillisiä piirteitä, kuten yrittämistä, lannistumista, iloa, osaamista, kateutta, auttamista, turhautumista ja torjumista. Tutkimukseni on myös tuottanut uutta metodologista tietoa: kognitiivinen psykomotorinen näkökulma on riittämätön varsinkin silloin, kun on kyseessä tavallisen koululuokan ryhmäoppimistilanne. Koulun oppimistilanteiden luonteen vuoksi oli välttämätöntä laajentaa nuotinlukemisen opiskelun tarkastelu myös siihen sosiaaliseen tilaan, joka tuo esiin ryhmässä opiskelun dynamiikan. Tutkimuksessani uutta on myös FACCT-menetelmän soveltaminen nuotinlukemisen tutkimukseen. FACCT-menetelmän avulla olen identifioinut nuotinlukemisessa ja soittamisessa erilaisia dialogityyppejä, jotka paljastavat esimerkiksi sen, millä tavalla oppilaat suhtautuvat nuotinlukemisen ja soiton opiskeluun. Erilaiset dialogityypit antavat myös uuden näkökulman tarkastella nuotinlukemista ja soittamista ryhmäoppimistilanteissa.

Tutkimuksessa identifioidut eri dialogityypit kertovat myös erilaisista nuotinlukemisen ja soittamisen prosessointitavoista. Burbules'n (1993) teorian dialogityypeistä tutkimuksessani nousee vahvimaksi tutkimusdialogi. Erityisesti tutkimusdialogiin sisällytetty valinkauhadialogi on keskeinen dialogityyppi pohdittaessa nuotinlukemisen opettamisen strategioita ja menetelmiä. On pohdittava, missä määrin opetukseen

sisältyy mallisoittamista, ja missä määrin oppilasta kannustetaan oman toimintansa reflektointiin ja etsimään itse ratkaisua tehtävän soittamisessa. Valinnalla on merkitystä tehtävien suunnitteluun ja opetuksellisiin ratkaisuihin.

Oppiminen ei ole välttämättä lineaarista, vaan mukana voi olla edistymisen lisäksi myös taantumista ja liikettä eteenpäin ja taaksepäin. Tämä dynamiikka luo haasteita pedagogisiin ratkaisuihin, joita tämä työ implikoi. Opettajalla on oltava niin sanotusti "pelisilmää". Hänen on kyettävä lukemaan ryhmässä tapahtuvaa sosiaalista peliä, ratkaisemaan ristiriitaiset tilanteet, jotta peli voisi jatkua kunkin yksilön kannalta suotuisasti.

Yhteenvedonomaaisesti voidaan sanoa että seuraavat tekijät osoittautuivat ratkaiseviksi eri dialogityyppien muotoutumisessa:

1. opettajan pedagogiset ratkaisut
2. tapahtumien outous, oppitunnin sosiaalisen tasapainon järkkyminen
3. yhteistoiminnallisuus.

1. Opettajan pedagogiset ratkaisut

Tutkimuksen aikana oli havaittavissa, että opettajan pedagogiset ratkaisut tehtävien suunnittelussa eivät aina onnistu. Siitä voi olla seurauksena odottamattomia dialogityyppejä, esimerkiksi lannistumisia, vastakkaisen näkemyksen dialogeja tai hybridi-dialogeja, joissa voi olla samanaikaisesti useita erilaisia dialogityyppejä. Vastaavasti onnistuneet soittotehtävät voivat ruokkia vahvaa kiinnostusta ja innostuneisuutta ratkaista tehtävät. Konsensusta etsivä dialogi ja konsensusdialogi ovat silloin vahvasti läsnä opetustapahtumassa. Myös tutkimuksessani identifioitu valinkauhadialogimuoto, jossa oppilas reflektoi omaa toimintaansa – erityisesti silloin, kun nuotinlukemisen opiskelussa liikutaan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä – on osoitus kohtuullisen onnistuneesta tehtävän suunnittelusta. Oleellista on kuitenkin se, kuten tutkimusaineisto osoittaa, että oppilaat ovat vahvasti mukana etsimässä ratkaisuja siihen, miten tehtävät tulisi soittaa.

2. Tapahtumien outous, oppitunnin sosiaalisen tasapainon järkkäminen

Tapahtumien outous ja oppitunnin tasapainon järkkäminen voivat ilmentyä myös erilaisina dialogityyppinä. Esimerkiksi toisen oppitunnin epävarmuuden dialogia voi selittää uusi instrumentti, uusi opettaja ja vaikkapa poikkeuksellinen *eye-hand-span*-harjoitus (ks. luku 6.1). Kolmannen oppitunnin vastakkaisten näkemysten dialogit toisen tehtävän yhteydessä kolmannessa, neljännessä ja viidennessä episodissa ovat haasteellisia tulkittavia. Toinen tehtävä on soittoteknisesti ja nuotinlukemisen näkökulmasta helppo tehtävä, sillä oppilaat ovat soittaneet vaativimpia tehtäviä koko luokan tunneilla ja pienryhmätunneilla. Kuitenkin toisen ja kolmannen episodien välillä tapahtui jotain, johon on mahdotonta löytää vastausta. Joka tapauksessa kolmannen episodien ilmapiiri on erilainen kuin toisen episodien. Muutokset oppitunnin ilmapiirissä ovat merkittäviä asioita, joihin opettajan on suhtauduttava herkästi.

3. Yhteistoiminnallisuus

Vaikka tutkimukseni tavoitteena ei ollut tutkia yhteistoiminnallista opiskelua, viidennessä oppitunnilla on erityistä juuri yhteistoiminnallinen dialogi, jossa oppilaat auttavat ja neuvovat yhtä ryhmän oppilasta soittamaan tehtävät ilman opettajan interventiota. Tutkimukseni osoittaa, että Burbules´n (1993) ja Burbules´n ja Brucen (2002) dialogiteoria tukee sellaisia pedagogisia ratkaisuja, jossa nuotinlukemisen ja nokkahuilunsoiton opiskelu voi tapahtua myös yhteistoiminnallisesti, luonnollisella tavalla, ilman opettajan interventioita.

Tutkimukseni dialogityypit tuovat myös esiin nuotinlukemisen ja tekstinlukemisen välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Merkittävimmät erot nuotinlukemisen opiskelussa ja tekstinlukemisen opiskelussa ovat 1) lukutaidon merkitys ja 2) opiskeluun varatut resurssit. Kaikkia oppilaita ei välttämättä kiinnosta opiskella nuotinlukemista, sillä nuotinlukutaidolla ei ole välttämättä samassa määrin merkitystä kaikille oppilaille. Tekstinlukutaito on sitä vastoin välttämätön taito. Myös musiikinopetukseen varatut tuntiresurssit ovat vaatimattomat verrattuna esimerkiksi äidinkielen opetukseen varattuihin tunteihin. Tarvitaan tutkimustietoa, jossa verrataan ryhmässä tapahtuvaa nuotinlukemista ryhmässä tapahtuvaan tekstinlukemiseen.

Voidaan pohtia, missä määrin tekstinlukemisen opiskelussa esiintyy esimerkiksi interaktionaalista dominanssia. Missä määrin yksittäinen oppilas luottaa oppilastoverinsa lukemisen oikeellisuuteen? Onko tekstinlukemisessa läsnä kasvojen menettämisen pelkoa? Voidaan olettaa, että näin on, mikäli tekstinlukeminen tapahtuu äänenlukemisena, jota voidaan verrata yhteissoiton nuotinlukemiseen. Ääneen luettaessa luettu julkistetaan, jolloin luetun oikeellisuus on relevantti kysymys. Tutkimus myös osoittaa, että ryhmän musiikkiesitys on konsensushakuinen, mistä voi olla myös haittaa. Esimerkiksi yhden oppilaan interaktionaalinen dominanssi voi johtaa koko ryhmän tehtävän nuottikirjoituksen vastaiseen soittamiseen, kuten tapahtui toisen oppitunnin neljännessä episodissa. Tässä tapauksessa konsensus perustui muitten oppilaitten luottamukseen yhden oppilaan soittamisen oikeellisuuteen. Toisenlainen konsensus voi ilmetä esimerkiksi siten, että oppilasryhmän musiikkiesitys musiikin oppitunnilla voi kuulostaa soitettavan tehtävän nuottikirjoituksen mukaiselta, vaikka joku oppilaista soittaisikin tehtävän nuottikirjoituksen vastaisesti mutta sellaisilla sävelillä, jotka eivät ole dissonanssissa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisten sävelten kanssa. Näin tapahtui kolmannen oppitunnin toisessa episodissa.

Konsensus voi ilmetä myös siten, että koulun musiikin opetuksessa joudutaan toisiinsa hyväksymään oppilasryhmän musiikkiesitys, vaikka se ei ole täysin tehtävän nuottikirjoituksen mukainen. Usein on kysymys siitä, että opettajan tavoitteena on luoda kokonaiskäsitelmä soitettavasta kappaleesta, jolloin hän ei mahdollisesti vaadi ryhmältä täysin tehtävän nuottikirjoituksen mukaista soittamista. Syynä voi olla vähäiset musiikin tuntiresurssit. Tällöin on vaarana, että kaikkien oppilaitten nuotinlukeminen ei kehity samalla tavalla. Sitä vastoin oppilasryhmän tekstinlukeminen ei ole niinkään konsensushakuinen, vaan tavoitteena on tarkka, tekstinmukainen lukeminen. Tarvittaessa oppilaat saavat lukemiseensa myös tukiopetusta. Musiikin opetuksessa ei ole olemassa samanlaista tukiopetusjärjestelmää.

Lopuksi tutkimukseni myös osoittaa, että jokainen oppitunti muodostaa oman draamansa, jossa on aloitus, huipennus ja lopetus. Tämän draaman puitteissa erilaiset sosiaalisen voiman dialogityypit kertovat ryhmän merkityksestä musiikin opiskelussa. Esimerkiksi interaktionaalinen dominanssi voi ohjata koko ryhmän virheelliseen suoritukseen (ks. luku 6.3.7) tai semanttinen dominanssi voi lisätä ryhmän sisäistä

jännitettä (esim. luku 6.3.7). Vastaavasti ja puheen tai soiton määrään perustuva dominanssi voi häiritä koko ryhmän työskentelyä (ks. luku 6.3.7). Sitä vastoin yhden oppilaan strategiset siirrot, kuten aineiston analyysi osoitti neljännellä tunnilla (ks. luku 6.3.7), voivat parhaimmillaan edistää koko ryhmän musiikin opiskelua.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat seuraavat seikat:

1. tutkimusintressi
2. tutkimushenkilöt
3. tutkimusaineisto
4. tutkimusaineiston analyysi ja siitä tehdyt johtopäätökset
5. ulkopuolisen lukijan arvio tutkimusraportin informaatiosta
6. tutkija ja tutkimusprosessi.

Breslerin ja Staken (1992, 85) mukaan tutkimuksen tärkein luotettavuuskriteeri on tutkimusintressi; miksi tutkimus ylipäättänsä aloitetaan. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tutkittavien henkilöiden kautta: kuinka luotettavaa heiltä saatu tieto on. Tutkimusaineisto on myös yksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä: millaisilla menetelmillä ja missä ajassa tutkimusaineisto on kerätty sekä millainen on tutkimusaineiston sisältö. Lincolnin ja Guban (1997, 301) esittämä pitkäaikaisen sitoutumisen vaatimus on eräs tutkimuksen luotettavuuskriteeri. Tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on myös tutkimusaineiston analyysi ja siitä tehdyt johtopäätökset. Kriteeri on vaativa, sillä olen analysoinut tutkimusaineiston FACCT-menetelmällä ja dialogisen siirron käsitteellä, joita ei ole aikaisemmin koeteltu musiikin tutkimuksissa. Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja tutkimusprosessi.

Tutkimusintressini juontuu työkokemukseeni musiikinopettajana sekä koulussa että luokanopettajien kouluttajana yliopistossa. Tutkimukseni avulla saamaani informaatiota voin myös soveltaa työssäni opettajankouluttajana. Työ tarjoaa näköaloja ryh-

mäopetustilanteen kompleksisuuteen toisin kuin tähän mennessä julkaistut tutkimukset nuotinlukemisesta (ks. luku 3).

Tutkimusryhmä (5 oppilasta) on osa koululuokkaa (24 oppilasta), jota ei oltu muodostettu millään erityisillä kriteereillä, vaan samalla periaatteella kuin ensimmäisen luokka-asteen koululuokka muodostetaan perusopetuksessa. Luvuissa 2.4 ja 5.2 tuon esiin tutkimusryhmän muodostamisperiaatteet. Käsitykseni on, että tutkimusryhmä muodostui tyypillisistä suomalaisista kolmasluokkalaisista, vaikka tuloksia ei sinänsä tarkastella otoksen tai edustavuuden näkökulmista.

Tutkimusaineisto on kerätty ääni- ja videotallenteilla. Erityisesti videotallenne on tärkeä väline tutkimusaineiston keräämisessä, sillä se paljastaa myös nonverbaalisen kommunikaation. Tutkimusaineisto on autenttinen ja kuvaa tarkasti ryhmäoppimistilannetta nuotinlukemisen ja soiton opiskelussa. Tutkimusaineisto koostuu viidestä ryhmätunnista yhden lukuvuoden aikana. Pitkäaikaisen sitoutumisen merkitys tulee ilmi tutkimusaineistossa muun muassa siten, että oppilaat suhtautuvat opettajaan ennen kaikkea opettajana, ei tutkijana. Oppilaitten lausumat ovat aitoja, opettajalle ja toisille oppilaille opetustapahtumassa lausuttuja kommentteja.

Aineisto osoittaa, että oppilaat ovat rohkeasti mukana eri tilanteissa, uskaltavat ihmetellä ja asettaa kyseenalaiseksi opettajan esittämiä näkemyksiä tutkittavista ilmiöistä. Opetustapahtumissa on siten vahvasti mukana luonnollinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaitten välillä. Lausumat on kirjattu sanatarkasti ottamalla huomioon tarvittaessa äänensävyt, ilmaisutavat ja kehonkieli. Oppilaitten itsekseen puhumiset ja hiljaiset mietiskelyt vahvistavat lausumien totuudellisuutta.

Lausumien luotettavuutta arvioitaessa olisi pohdittava myös lausuman antajan persoonallisuutta oppilaana. Luokkahuonetutkimuksessa opettaja-tutkija ei voi kuitenkaan kovin yksityiskohtaisesti kertoa oppilaistaan syyllystymättä tutkimuseettisten periaatteiden rikkomiseen. Sen vuoksi tutkimuksellisesti mielenkiintoisia asioita on jätettävä julkisen tarkastelun ulkopuolelle. Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi tavoitteena on tarjota myös riittävästi informaatiota lukijalle, jotta hän kykenisi identifioimaan kuvatun tilanteen ja suhteuttamaan sen omiin kokemuksiinsa. Bresler

(1992, 75) tähdentää, että tutkimusraportin luotettavuus määrittyy myös siten, kuinka tärkeänä ulkopuolinen lukija pitää tutkimusraportin informaatiota ja kuinka paljon hän sivuuttaa informaatiota, jota pitää irrelevanttina.

Tutkijan rooli luotettavuuskriteerinä

Tutkija voi takertua liikaa omiin ennakkokäsityksiinsä tutkittavasta aiheesta ja mahdollisista tutkimustuloksista tai unohtaa tutkimuksen alussa saamansa ensivaikutelman tutkimuskohteesta. Myös Linell (2009, 419) korostaa, että analysoija ei voi olla tietämätön omasta vaikutuksestaan tutkimustuloksiin, sillä analysoija on myös kietoutunut aktuaaliseen merkityksen muodostamiseen. Siten dialoginen metateoreettinen asennoituminen, jota tässä työssä on pyritty toteuttamaan, tarkoittaa, että on tarkasteltava analysoijan kontribuutiota tutkimusaineiston järjestelemisessä. Pitkäaikainen työkokemus on saattanut luoda tutkijalle ennakkokäsityksiä nuotinlukemisprosessista, ja luokkahuonetyyppinen tutkimus on voinut osaltaan vahvistaa ennakkokäsityksiä. Toisaalta tutkimus on tuonut myös esiin aivan uusia näkökulmia nuotinlukemisen opiskelusta. Tällaisia uusia näkökulmia ovat esimerkiksi sosiaalisen voiman dialogi ja valinkauhadialogi.

Lincoln ja Guba (1997, 296) puolestaan määrittävät tutkimuksen totuusarvon uskottavuus-käsitteen avulla. Toisin sanoen uskottavuuden asteen ratkaisee se, kuinka paljon tutkijan rekonstruktiot vastaavat tutkittavien alkuperäistä konstruktiota. Silloin tutkimuksen luotettavuutta voivat vaarantaa itse tutkijan vaikutukset tai tutkijan tekemät väärät johtopäätökset. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa pelkkä tutkijan läsnäolo tutkimustilanteessa on voinut vaikuttaa tutkittavien asenteisiin ja mielipiteisiin. Käsitteiseni on, että oppitunneilla, jolloin opetuksesta vastasi pääsääntöisesti opettajajarjoittelija, oppilaitten asennoituminen oppituntiin oli erilaista kuin opettamillani oppitunneilla. Esimerkiksi toisen oppitunnin opettajajarjoittelija saattoi vaikuttaa oppilaitten toimintoihin oppitunnilla. Oppitunnin aikana oppilaat selvästi arastelivat uutta opettajaa ja puhuivat vähän, mutta videotallenteen tarkastelussa, johon minä myös osallistuin, syntyi vilkas keskustelu. Kolmannen oppitunnin alussa sitä vastoin oppilaat halusivat auttaa opettajajarjoittelijaa vastaamalla välittömästi opettajajarjoittelijan pyyntöön soittaa itse keksitty melodia.

Tutkimuksessa voi myös vaarantua tutkittavien alkuperäisten konstruktioiden ja tutkijan rekonstruktioiden vastaavuus, mikäli tutkimusaineiston kokoamisessa esiintyy systemaattisia virheitä (ks. Lincoln & Cuba 1997, 304). Tutkimustilanteissa opetus perustui osittain Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1985), osittain tuolloin uusiin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 1994 sekä osittain omiin näkemyksiini siitä, millaisia asioita koulun musiikinopetuksessa olisi tarpeen opettaa. Opetus suunniteltiin progressiivisesti eteneväksi, jolloin tutkimusaineisto pohjautuu määrättyä opetuksellista logiikkaa noudattavaan musiikin opetukseen. Käsitykseni on, että ääni- ja videotallenteilla kerätty tutkimusaineisto mahdollistaa tutkittavien alkuperäisten konstruktioiden ja tutkijan rekonstruktioiden vastaavuuden arvioinnin ja tarkistamisen. Parhaiten tämän arvioinnin voi suorittaa ulkopuolinen lukija.

Tutkimukseni päällimmäisenä tavoitteenani ei ole ollut tutkimustulosten yleistäminen, vaan pikemminkin tavoitteenani on ollut ymmärtää tutkimusryhmän oppilaitten lausumia ja tehtävien ratkaisuja. Siitä huolimatta jonkinasteinen yleistäminen on mahdollista, sillä tutkittavan luokan oppilaat ovat tavallisen perusopetusryhmän oppilaita. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan silloin kuvata Lincolnin ja Guban (1997, 297) siirrettävyyden käsitteellä. Heidän mukaansa tulosten siirrettävyys (*transferability*) riippuu siitä, missä määrin sovellusympäristö vastaa tutkimusympäristöä. Puhutaan niin sanotusta ekologisesta validiteetista (mm. Neisser 1982, 34). Myös Bresler (1994, 10) huomauttaa, että yhden kohteen syvä ymmärtäminen voi auttaa ymmärtämään muita samankaltaisia, ei yleistämisen periaatteella vaan siirrettävyyden periaatteella. Breslerin (1992, 76) mukaan siirrettävyys on se määrä, jolla tutkija helpottaa lukijan päättelyjä tutkimuksesta. Toisin sanoen se määrä, mikä on siirrettävissä kuvatussa tilanteesta lukijan omaan tilanteeseen, on siirrettävyyden aste.

Lincoln ja Guba (1997) korostavat, että tutkimustulosten siirrettävyydestä voi tehdä päätelmiä ainoastaan tutkija, joka tuntee tutkimusolosuhteet, josta tutkimustulokset siirretään, sekä olosuhteet, johon tutkimustulokset siirretään (Lincoln & Guba 1997, 297). Pitkä työkokemukseni eri kouluasteilla ja erilaisissa opetus- ja oppimisympäristöissä täyttää Lincolnin ja Guban (1997) esittämän vaatimuksen siirrettävyyden tutkimisessa.

7.3 Tutkimuksen merkitys

Tutkimustulokset osoittavat, että noviisien avulla on mahdollista saada relevanttia tietoa koulun kontekstissa tapahtuvasta nuotinlukemisesta. Oleellinen kysymys on tutkimusmenetelmä. Käsitkseni on, että erityisesti pienten lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on tärkeätä ottaa huomioon erilaiset kommunikaatiomuodot. Verbaalisten ilmausten lisäksi on otettava huomioon myös ilmeitten ja eleitten merkitys viestinnässä. Ryhmäoppimistilanteessa nuotinlukemiseen vaikuttavat myös inhimillisen olemisen erilaiset ulottuvuudet, kuten kilpailu, haasteet, toisen henkilön arvostelu, mutta myös vahva itsetunto ja toisen henkilön tukeminen vaikeissa tilanteissa.

Olen lähestynyt kolmasluokkalaisten nuotinlukemista dialogin näkökulmasta. En ole tavannut tutkimuskirjallisuudesta viitteitä dialogisesta näkökulmasta nuotinlukemistutkimuksissa, vaikka dialogilla on sinänsä vuosituhantiset perinteet. Jatkotutkimuksissa voitaisiin pohtia, missä määrin tämän päivän suomalaisessa koulussa on mahdollista opettaa musiikkia dialogisesta näkökulmasta ja millaisia järjestelyjä se vaatii. Muita mielenkiintoisia jatkotutkimuksen kohteita ovat esimerkiksi Adamsin (1990) mallin ja triangeliteorian (Ericsson 1997; Lehmann & Ericsson 1997) laajentaminen dialogiseen näkökulmaan, jossa otetaan huomioon myös opetuksen sosiaalinen tila.

7.4 Käytännön implikaatioita

Tutkimukseni tehtävien suunnittelun lähtökohta oli, että soitettavat tehtävät ovat pääasiassa outoja tehtäviä, joissa oppilas joutuu todellisen prima vista -haasteen eteen. Tuttujen melodioiden soittamisessa soittaja voi soveltaa auditiivista ja kineettistä tietoa soitettavasta tehtävästä, mutta oudon tehtävän prima vista -soittamisessa pääasiallinen tieto on visuaalinen. Nuotinlukemisen opiskelun lisäksi samanaikainen instrumentin soitonopiskelu luo kolmasluokkaiselle oppilaalle suuren haasteen. Tehtävien suunnittelussa oli siten otettava huomioon myös soittotekniset kysymykset. Tavoitteenani olivat tehtävät, joissa olisi progressiivisesti etenevä soittotekninen vaikeusaste.

On kuitenkin tärkeätä soittaa luokkaopetuksessa myös tuttuja melodioita, jotta oppilaitten mentaalinen kuorma ei kasva liian suureksi. Musiikin opetuksessa on oltava tavoitteena positiivisten musiikillisten kokemusten kasvattaminen. Esimerkiksi Westerlundin (2008, 90) mukaan ihanteellinen musiikin oppiminen tarkoittaa sitä, että oppilas integroi musiikin oppimisensa kokemustensa virtaan, joka kantaa läpi oppilaan elämän ja josta tulee osa hänen omaa tiedon rakentamisen prosessiaan. Käsitkseni mukaan dialoginen näkökulma voi vahvistaa oppilaslähtöistä ajattelua opettamisessa ja antaa opettajalle välineitä tunnistaa erilaisten oppijoiden kokemuksia oppimistilanteissa.

Nuotinlukutaidossa on kysymys myös musiikillisesta tasa-arvosta, jolla tarkoitan sitä, että kaikilla oppilailla ei ole välttämättä riittäviä musiikillisiä valmiuksia esimerkiksi korvakuulosoittamiseen. Heillä saattaa siitä huolimatta olla vahva kiinnostus musiikkiin ja halu oppia soittamaan jollain instrumentilla musiikkikappaleita. Kohtuullinen nuotinlukutaito tasoittaa tällaisen oppilaan tietä hyvin musiikillisiin kokemuksiin. Tänä päivänä myös erilaiset teknologiset sovelluksetkin voivat helpottaa aloittelevaa muusikon alkua musiikilliseen tasa-arvoon.

8 DISKUSSIO

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä kolmasluokkalaisten oppilaitten nuotinlukemiseen. Lähtökohtanani oli luoda tilanteita, jolloin oppilaat pystyvät viestimään, miten he kokevat nuotinlukemisen ja nokkahuilun soittamisen. Sen vuoksi on tärkeitä, kuten Bruner (1996, x) toteaa, että kasvatusta ja koulussa tapahtuvaa oppimista tarkastellaan situoituneesta, kulttuurisesta kontekstista käsin. Esimerkiksi Westerlund (2002, 227) on esittänyt, että kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti on otettava enenevässä määrin huomioon pedagogisissa ratkaisuissa. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin merkityksestä yksilön oppimisprosessissa. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että opetuksen järjestämisessä on pohdittava, millä tavoin voidaan vähentää epävarmuutta (epävarmuuden dialogi) ja millä tavoin voidaan vahvistaa konsensusta etsivää dialogia ja välttää opetuksessa tilanteita, jotka voivat synnyttää lannistumista, turhautumista (lannistumisen dialogi). Vastakkaisten näkemysten dialogi voi sitä vastoin luoda aivan uudenlaisia näkemyksiä opetusmenetelmiin ja opetuksen sisältöihin. Valinkauhadialogi eri muodoissaan vaatii opettajalta herkkyyttä tunnistaa erilaisia oppimistapoja ja tukea oppilaan omia ratkaisuja silloin, kun ne ohjaavat oppilasta tehtävän ratkaisuun.

Sosiaalisen voiman dialogi osoittaa, että koulu ja koululuokka on oma yhteisönsä, jossa on läsnä inhimillisen elämän monet puolet. Bruner (1996) korostaakin, että koulu itsessään pitää sisällään omanlaisen kulttuurin. Koulu ei ole niinkään kulttuuriin valmistautumisväline, vaan koulukulttuuri voidaan ymmärtää Brunerin mukaan sille ominaisten tekniikkojen ja menetelmien työkalupakkina maailman ymmärtämisessä ja käsittelemisessä. (Bruner 1996, 98.) Koulun kulttuuri voi muokata mieltä esimerkiksi siten, että uudet asiat saattavat luoda oppimistilanteeseen epävarmuutta. Oppitunnin aikana nämä koulun kulttuuriin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät menetelmät tai asetelmat voivat myös muuttua opettajajohtoisuudesta enemmän yhteistoiminnallisiksi, kuten tapahtui viidennellä oppitunnilla.

Suomalaisen koulun musiikin opetus tapahtuu pääsääntöisesti koko luokan opetuksena. Luokkakoosta ja oppilaitten musiikillisista valmiuksista riippuen opetuksen sisältö pyritään näin ollen suunnittelemaan siten, että opetus tavoittaisi kaikki luokan oppilaat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Tavoite on vaativa, sillä oppilasryhmät voivat olla heterogeenisiä, jolloin saman ryhmän oppilaitten kiinnostus koulun tarjoamaan musiikin opiskeluun voi vaihdella merkittävästi. Myös rinnakkaisluokkien opiskelukulttuurin välillä voi olla suuria vaihteluja. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että määrätylle luokka-asteelle opetussuunnitelmaan kirjatuissa oppimistavoitteiden toteuttamisessa on otettava huomioon samalla luokka-asteella eri luokissa vallitsevat opiskelukulttuurit.

Musiikin opetuksen toteuttaminen koko luokan opetuksena tarkoittaa myös sitä, että soittamisessa ja laulamissa oppilaat kuulevat mahdolliset toistensa virheet. Luokan henkinen ilmapiiri voi olla oppilaitten musiikkiesityksiin kannustava, mutta se voi olla myös kriittinen ja lannistava. Virheellinen tai epäpuhdas soittaminen tai laulaminen voi aiheuttaa pelkoa ja jännitystä, mikä voi heijastua vuosienkin päähän ahdistavana tunteena. Vaikka musiikkia on tarkasteltu paljon sen terapeuttisesta näkökulmasta, on myös tutkimuksia, jotka kertovat musiikinopetuksen traumaattisista vaikutuksista (ks. esim. Lehtonen 2004). Westerlund (2008, 85) toteaaakin, että on mahdollista, että joillekin oppilaille musiikkiopinnot saattavat muodostua sietämättömiksi ja että huonot kokemukset estävät nauttimasta musiikista itsestään koulun kontekstissa.

Tutkimukseni mukaan sosiaalisen voiman dialogi puheen tai soittamisen määrään perustuvana dominanssina, semanttisena dominanssina, interaktionaalisena dominanssina ja yhden oppilaan strategisina siirtoina esiintyvänä dominanssina on merkittävä ryhmädynamiikkaan vaikuttava tekijä, joten se on otettava huomioon opetuksen suunnittelussa. Opettajan tulisi kyetä näkemään erilaisten dialogityyppien seuraamukset ja luomaan oppilasryhmissä toisia oppilaita kunnioittava ja kannustava ilmapiiri. Tutkimukseni dialogista lähestymistapaa voidaan hyödyntää muun muassa sen ymmärtämiseen, millaista oppilaiden välinen ja toisaalta oppilaiden ja opettajan välinen kommunikointi on. Dialogi on kulttuurinen käytänte, joka tarjoaa vahvan väylän inhimilliseen kommunikointiin (esim. Barret 2005b, 263) myös luokkahuonekon-

tekstissa laajentaen näin aiempaa kognitiivisen tutkimuksen näkökulmaa lasten nuotinlukemiseen.

Koulun musiikin opetuksessa suuri haaste musiikinopettajalle on opiskeltavan asian merkityksellisyys oppilaille: Miten oppilaat kokevat musiikin koulussa ja koulun ulkopuolella? Tänä päivänä musiikki täyttää suuren osan ihmisen valveillaoloajasta ja on luonnollinen osa ihmisen elämää. Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu kuitenkin, että musiikki koulun oppiaineena ei välttämättä kiinnosta kaikkia oppilaita eikä musiikkia aina koeta tärkeäksi oppiaineeksi (esim. Hargreaves & Marshall 2003; McPherson & O'Neill 2010; Welch, Duffy, Whyton & Potter 2008). Ongelmaa on pyritty ratkaisemaan muun muassa siten, että koulun musiikin opetukseen on sisällytetty musiikin lajeja, erityisesti populaarimusiikin käytäntöjä, joita oppilaat harrastavat koulun ulkopuolella. Toimenpiteellä on pyritty yhdistämään koulun ulkopuolinen musiikkikulttuuri ja koulun musiikkikasvatuksen kulttuuri, minkä vuoksi populaarimusiikilla on vankka sija suomalaisessa koulun musiikin opetuksessa, varsinkin ylemmillä luokka-asteilla (Väkevä 2006; Westerlund 2006). Vaatimustasoltaan oikean mittaiset tavoitteet saattavat vaikuttaa myös siihen, millä tavoin oppilaat suhtautuvat opetettavaan asiaan.

Kanadalainen Susan A. O'Neill (2012, 164) ehdottaakin musiikkikasvatukseen paradigman muutosta, jossa musiikinopiskelija nähdään ei niinkään tällä hetkellä olevan tilanteen (*being*) valossa, vaan ennemminkin tulevan näkökulmasta: on kysyttävä, millainen musiikin opiskelija on tulevaisuudessa (*becoming*). Uutta paradigmaa hän kutsuu transformatiiviseksi musiikkiin sitoutumisteoriaksi (*transformative music engagement*), joka on dynaaminen, muuntuvainen (*transformational*) ja moniulotteinen teoria, ja joka operoi toisistaan riippuvilla tasoilla (persoonallisella, sosiokulttuurisella ja systeemisellä).

O'Neillin (2012, 167) mukaan transformatiivinen musiikkiin sitoutumisteoria edellyttää, että hyväksytään kriittinen, kyseenalaistava lähestymistapa, jotta ymmärretään, mitä oppilaat tietävät ja mihin heidän oletetaan kykenevän. O'Neill (2012, 175) myös korostaa, että ainoastaan kriittisellä reflektiolla ja dialogilla voivat kasvattajat ja oppilaat luoda olosuhteita, joissa he voivat yhdessä etsiä yhteistoiminnallisesti ymmär-

rettävämpiä, autenttisimpia ja moraalisesti sopivimpia tapoja arvottaa musiikillisia käytäntöjä ja osallistujia niihin. Tulevaisuuden koulussa on tärkeitä esimerkiksi nuotinlukemisen opiskelussa se, että tässä tutkimuksessa esitetyn dialogisen lähestymistavan mukaisesti opettaja ja oppilaat pyrkivät etsimään yhdessä ratkaisuja mahdollisiin nuotinlukemisen haasteisiin.

Koulun musiikin opetuksessa joudutaan siten enenevässä määrin pohtimaan myös sisältökysymyksiä yhdessä pedagogisten ratkaisujen kanssa. On paitsi pyrittävä rakentamaan sisältöjä, jotka tavoittavat oppilaat entistä paremmin, myös etsittävä erilaisia luovia lähestymistapoja nuotinlukemisen opettamiseen. Esimerkiksi oppilaitten kannustaminen säveltämiseen ja improvisaation voi lisätä kiinnostusta koulun musiikin opetukseen ja edistää myös nuotinlukemisen taitoa. On vaikea ennustaa, millainen suomalainen koulu on esimerkiksi muutaman vuosikymmenen kuluttua, mutta on todennäköistä, että erilaiset teknologiset sovellukset mahdollistavat uudenlaisia opetusjärjestelyjä, kuten pienempiä ryhmiä ja etäopiskelua. Teknologinen kehitys on jo nyt mahdollistanut sen, että nuotinlukeminen koulussa ei enää välttämättä tapahdu laulun ja soiton yhteydessä, mikä edelleen vähentää myös sosiaaliseen tilanteeseen liittyvää painetta. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että sosiaalinen vuorovaikutus on oppimisen keskiössä. Tämän vuoksi musiikinopetuksessa on pidettävä huolta siitä, että oppimisympäristöt ovat turvalliset, kaikkia osallistujia kunnioittavat. On myös sallittava erilaiset mielipiteet, sekä opetuksen sisältöihin ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyvät kriittiset näkemykset.

LÄHTEET

Adams, M. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Massachusetts: The MIT Press.

Alexander, R. 2008. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in schools. Inspired by the work of Douglas Barnes*. London: SAGE, 91–114.

Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeata ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Kasvatusalan tutkimuksia 38*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 113–142.

Bahtin, M.M. 1981. Discourse in the novel. Teoksessa M. Holquist (toim.) *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bahtin*. Austin: University of Texas Press, 259–422.

Bahtin, M.M. 1986. *Speech genres*. Austin: University of Texas Press.

Bamberger, J. 1978. Intuitive and formal musical knowing: parables of cognitive dissonance. Teoksessa S.S. Madeja (toim.) *The Arts, cognition and basic skills*. St. Louis, Missouri: Cemrel, 173–209.

Bamberger, J. 1982. Growing up prodigies: The midlife crisis. Teoksessa D. Feldman (toim.) *New directions for child development: developmental approaches to giftedness and creativity*, no. 17, San Francisco: Jossey-Bass, 61–77.

Bamberger, J. 1991. *The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bamberger, J. 1999. Learning from the children we teach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 48–74.
- Barnes, D. & Todd, F. 1977. *Communication and learning in small groups*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Barnes, D & Todd, F. 1995. *Communication and learning revisited. Making meaning through talk*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Barrett. M. S. 2005a. Representation, cognition, and communication: invented notation in children's musical communication. Teoksessa D.Miell, R. MacDonald & D.J. Hargreaves (toim.) *Musical Communication*, Oxford: Oxford University Press, 117–142.
- Barrett. M. S. 2005b. Musical communication and children's communities of musical practice. Teoksessa D.Miell, R. MacDonald & D.J. Hargreaves (toim.) *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press, 261–280.
- Barrett, M.S. 2011. Towards a cultural psychology of music education. Teoksessa M.S. Barrett (toim.) *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 1–15.
- Billig, M. 1997. Rhetorical and discursive analysis: How families talk about the royal family. Teoksessa N. Hayes (toim.) *Doing qualitative analysis in psychology*. Hove: Psychology Press, 39–54.
- Bresler, L. 1992. Qualitative paradigms in music education research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, III, 1, 64–79.
- Bresler, L. 1994. Quest editorial. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 122, 9–14.

- Bresler, L & Stake, R.E. 1992. Qualitative research methodology in music education. Teoksessa R. Colwell (toim.) Handbook of research on music teaching and learning. A project of the music educators national conference. New York: Schirmer Books, 75–90.
- Bruner, J. S. 1973. Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing. New York: W.W.Norton & Company Inc.
- Bruner, J. S. 1980. J. S. Bruner. Teoksessa G. Lindsey (toim.) A history of psychology in autobiography. VII, San Fransisco: W.H. Freeman and company, 74–151.
- Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge Mass.: The MIT Press.
- Bruner, J. 1990. Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bukaj, K. & Brenner, B. 2011. The effects of music instruction on cognitive development and reading skills – an overview. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 189, 89–104.
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching. Theory and practice. New York: Columbia University.
- Burbules, N. C. & Bruce, B. C. 2002. Theory and research on teaching as dialogue. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of research on teaching. 4. painos. Washington, D.C: American Educational Research Association, 1102–1121.

- Castanheira, M. L., Green, J. L. & Yeagar, E. 2009. Investigating inclusive practices. An interactional ethnographic approach. Teoksessa K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver & M. César (toim.) Investigating classroom interaction. Methodologies in action. Rotterdam: Sense Publishers, 145–178.
- Cohen, E. 1994. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1, 1–35.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. *Research Methods in Education*. 5. painos. London: Routledge Falmer.
- Cook, N. 1998. *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Crook, C. 1999. Computers in the community of classrooms. Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) *Learning with computers: Analysing productive interaction*. London: Routledge, 102–117.
- Elliott, J. 1998. *The Curriculum Experiment. Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Enbuska, J. 1995. *Soittaen ja solmisoiden. Musiikki 1-2*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Engeström, Y. 1981. *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Julkaisusarja. B; 17. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Ericsson, K. A. 1997. Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. Teoksessa H. Jorgensen & A.C. Lehmann (toim.) *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhogskole, 9–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

- Fourlas, G. 1988. A comparative study of the functions of children's oral language in teacher-centered and peer-group centered in Greek primary schools. Unpublished M.Ed. thesis. Cardiff: University College.
- Fourlas, G. Wray, D. 1990. Children's oral language: A comparison of two classroom organisational systems. Teoksessa D. Wray (toim.) *Emerging partnerships, current research in language and literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 76–86.
- Gadamer, H-G. 1997. *Truth and method*. New York: Continuum.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoitunut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Goolsby, T. 1994. Profiles of processing: Eye movements during sightreading. *Music Perception*, 12, 97–123.
- Graumann, C. F. 1990. Perspectival structure and dynamics in dialogues. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, 105–126.
- Gromko, J. E. & Russell, C. 2002. Relationships among young children's aural perception, listening condition, and accurate reading of graphic. *Journal of Research in Music Education*, 50, 4, 333–343.
- Grossen, M. 2009. Social interaction, discourse and learning. Methodological challenges of an emergent transdisciplinary field. Teoksessa K. Kumpulainen, C.E. Hmelo-Silver & M.César (toim.) *Investigating classroom interaction. Methodologies in action*. Rotterdam: Sense Publishers, 263–275.
- Halliday, M. A. K. 1975. *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.

- Hansen, D., Bernstorff, E & Stuber, G. M. 2007. *The music and literacy connection*. MENC, New York: Rowman & Littlefield Education.
- Hargreaves, D. J. & Marshall, N. A. 2003. Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5, 3, 263–273.
- Hartikainen, A. 2008. *Making Meanings: Pupil Talk in Inquiry-Oriented Instruction*. *NorDiNa* 4, 1, 64–76.
- Heikinheimo, T. 2009. *Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons*. Helsinki: Sibelius Academy. Studio musica 40. Music Education Department. Doctoral Dissertation.
- Hela, M. 1917. *Laulu kansakouluopetuksen virkistysaineena*. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino.
- Hibbert, P. 1989. Assessing listening skills in music. Teoksessa V. Treacher (toim.) *Classroom issues in assessment and evaluation in the arts*. Reading, UK: Berkshire LEA, 47–54.
- Hicks, C. 1980. Sound before sight: Strategies for teaching music reading. *Music Educators Journal*, 66, 8, 53–55.
- Hicks, D. 1995. Discourse, learning and teaching. Teoksessa M.W. Apple (toim.) *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 49–95.
- Hultberg, C. 2011. Making music or playing instruments: secondary students' use of cultural tools in aural-notation-based instrumental learning and teaching. Teoksessa M. S. Barrett (toim.) *A Cultural Psychology of Music Education*, Oxford: Oxford University Press, 115–142.

- Huttunen, R. 1996. Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 69–78.
- Jakobson, R. 1990. On language. MA: Cambridge: Harvard University Press
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Helsinki: WSOY.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karma, K. 1979. Musical, spatial, and verbal abilities. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 59, 50–53.
- Karma, K. 1997. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keravuori, K. 1988. Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja –funktioista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kincheloe, J. L. 2006. Teachers as Researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment. 2. painos. New York: Routledge.
- Konstari, T. 1992. Henkilörekisterilaki. Säännökset ja käytäntö. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Korolija, N. 1998. Episodes in talk. Constructing coherence in multiparty conversation. Linköping: Linköping University.

- Kumpulainen, K. 1994. The nature of children's oral language interaction during collaborative writing experiences at the computer. Unpublished doctoral dissertation. Exeter: University of Exeter.
- Kumpulainen, K. 1996. The nature of peer interaction in the social context created by the use of word processors. *Learning and Instruction*, 6, 243–261.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (toim.) 2002. Classroom interaction and social learning. From theory to practice. London: Routledge.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Lounis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 124–140.
- Larjavaara, M. 2007. Pragmasemantiikka. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1077*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lehmann, A. C. 1997. Acquired mental representations in music performance: anecdotal and preliminary empirical evidence. Teoksessa H. Jorgensen & A. C. Lehmann (toim.) *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhogskole, 141–163.
- Lehmann, A. C. & Davidson, J. W. 2006. Taking an acquired skills perspective on music performance. Teoksessa R. Colwell (toim.) *MENC handbook of musical cognition and development*. E-kirja. Oxford University Press, 225–258.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. 1996. Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, 12, 2, 182–195.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. 1997. Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology*, 16, 40–58.

- Lehmann, A. C & McArthur, V. 2002. Sight-reading. Teoksessa R. Parncutt (toim.) Science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning. E-kirja. Oxford University Press, 135–150.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. 2007. Psychology for musicians. Understanding and acquiring the skills. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73. Turku: Painosalama Oy.
- Lehtonen, M., Hyvönen, P. & Ruokamo, H. 2005. Minkä ilotta opiskelee sen surutta unohtaa! Emotionaalisten kokemusten merkitys verkko-opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseissa. Teoksessa E. Marjomaa, M. Marttunen (toim.) Kognitiivisen verkkopedagogiikan erityiskysymyksiä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 91–116.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1997. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Linell, P. 1990. The power of dialogue dynamics. Teoksessa I. Markovà & K. Foppa (toim.) The dynamics of dialogue. London: Harvester Wheatsheaf, 147–177.
- Linell, P. 1998. Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. 2009. Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Louhivuori, J. & Saarikallio S. (toim.) 2010. Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

- Luckmann, T. 1990. Social communication, dialogue and conversation. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, 45–61.
- MacDonald, B. & Walker, R. 1975. Case study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2–12.
- Marková, I. 1990a. A three-step process as a unit of analysis in dialogue. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, 129–146.
- Marková, I. 1990b. Introduction. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, 1–22.
- Marková, I. 1997. On two concepts of interaction. Teoksessa M. Grossen & B. Py (toim.) *Pratiques sociales et méditations symboliques*. Bern: Peter Lang, 23–44.
- Marková, I. 2003a. *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. 2003b. Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9, 249–259.
- Marková, I. 2006. On the 'inner Alter' in dialogue. *International Journal for Dialogical Science* 1, 125–148.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M & Salazar Orvig A. 2007. *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd.

- Marland, P. 1984. Stimulated recall from video: Its use in research on the thought processes of classroom participants. Teoksessa O. Zuber-Skerrit (toim.) Video in higher education. London: Kogan Page, 156–165.
- Mattingly, I. 1972. Reading the linguistic process and linguistic awareness. Teoksessa J. Kavanagh & I. Mattingly (toim.) Language by ear and eye. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Maybin, J. 1991. Children's informal talk and the construction of meaning. *English in Education*, 25, 34–49.
- McGlinn Manfra, M. 2009. Action Research: Exploring the Theoretical Divide between Practical and Critical Approaches. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3, 1, 32–46.
- McPherson, G. E. 2005. From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33, 1, 5–35.
- McPherson, G. E. Bailey, M. & Sinclair, K. E. 1997. Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 45, 1, 103–129.
- McPherson, G. E. & Gabrielsson, A. 2002, From sound to sign. Teoksessa R. Parncutt (toim.) Science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning. E-kirja. Oxford University Press, 99–115.
- McPherson, G. E. & O'Neill, S. A. 2010. Student's motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32, 2, 1–37.
- Mead, G. H. 1934/1967. *Mind, self and society*. Chicago: The Chicago University Press.

- Mercer, N. & Wegerif, R. 1998. Is 'exploratory talk' productive talk? Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) Learning with computers. Analysing productive interactions. London: Routledge, 79–101.
- Mertens, D. M. 2010. Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Mixed Methods. 3. painos. Los Angeles: Sage.
- Miell, D., MacDonald, R. & Hargreaves, D. J. (toim.) 2005. Musical communication. Oxford: Oxford University Press.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Acta Universitatis Tamperensis 902, Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mäkitalo, Å, Jacobsson, A & Säljö, R. 2009. Learning to reason in the context of socioscientific problems. Exploring the demands on students in 'new' classroom activities. Teoksessa K.Kumpulainen, C.E.Hmelo-Silver, & M. César (toim.) Investigating classroom interaction. Methodologies in action. Rotterdam: Sense Publishers, 7–26.
- Neisser, U. 1982. Kognitio ja todellisuus. Espoo: Weilin+Göös.
- O'Neill, S. A. 2012. Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) The Oxford Handbook of Music Education, Volume I, Oxford: Oxford University Press, 163–186.
- Palmer, C. & Meyer, R. K. 2000. Conceptual and motor learning in music performance. Psychological Science, 11, 63–68.

Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–260.

Peruskoulun opetuksen opas 1987. Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Peräkylä, A. 2004. Two traditions of interaction research. *British Journal of Social Psychology*, 43, 1, 1–20.

Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. 1986 The elaboration likelihood model of persuasion. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) *Advances in experimental social psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 123–205.

Pick, A. D., Unze, M. G., Metz, S. & Richardson, R. M. 1982. Learning to read music: Children's use of structure in pitch notation. *Psychomusicology*, 2, 2, 33–46.

Pritchard, A & Woollard, J. 2010. *Psychology for the classroom: constructivism and social learning*. New York: Routledge.

Raybrouck, M. 1999. The musical sign between sound and meaning. Teoksessa I. Zannos (toim.) *Music and signs, semiotic and cognitive studies in music*. Bratislava: ASCO & Science, 39–58.

Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

- Searle, J. R. 1975. A classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5.
- Serafine, M. L. 1988. *Music as cognition. The development of thought in sound*. New York: Columbia University Press.
- Silverman, D. 2005. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. 2. painos. London: Sage Publications.
- Simons, H. 2010. *Case study. Research in practice*. 2. painos. London: SAGE Publications Ltd.
- Sloboda, J. 1976. The effect of item position on the likelihood of identification by inference in prose reading and music reading. *Canadian Journal of Psychology*, 30, 4, 228–237.
- Sloboda, J. 1978. Perception of contour in music reading. *Perception*, 7, 323–331.
- Sloboda, J. 1984. Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception*, 2, 2, 222–236.
- Sloboda, J. 1985/1993. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Soby, D. 1989. Encouraging and assessing listening skills in music. Teoksessa V. Treacher (toim.) *Classroom issues in assessment and evaluation in the arts*. Reading, UK: Berkshire LEA, 185–194.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. painos, 443–466.
- Stone, C. A. 1993. What is missing in the metaphor of scaffolding? Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (toim.) *Contexts of learning*. New York: Oxford University Press, 169–183.

- Tainio L. (toim.) 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Tawaststjerna, E. 1978. Jean Sibelius IV. Helsinki: Otava.
- van der Aalsvoort, G. M., van Geert, P. & Steenbeek, H. W. 2009. Microgenetic methodology. Possibilities with regard to research on learning and instruction. Teoksessa K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver, & M. César (toim.) Investigating classroom interaction. Methodologies in action. Rotterdam: Sense Publishers, 203–227.
- Veerman, A. 2000. Computer-supported collaborative learning through argumentation. Enschede: Print Partners Ipskamp.
- Veerman, A. 2003. Constructive discussions through electronic dialogue. Teoksessa J. Andriessen, M. Baker & D. Shuters (toim.) Arguing to learn. Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 117–143.
- Verschueren, J. 1999. Understanding Pragmatics. London: Arnold.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The developmental of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.
- Väkevä, L. 2006. Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead? International Journal of Music Education, 24, 126–131.
- Walker, R. 1981. The presence of internalized images of musical sounds and their relevance to music education. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 66–67, 107–111.

- Walker, R. 1992. Auditory-visual perception and musical behavior. Teoksessa. R. Colwell, (toim.) Handbook of research on music teaching and learning. New York: Schirmer Books, 344–359.
- Welch, G. F., Duffy, C., Whyton, A. & Potter, J. 2008. Investigating Musical Performance [IMP]: Comparative Studies in Advanced Musical Learning. End-of-Award Report, ESRC Teaching and Learning Research Programme. (Retrieved 7th April 2010 from http://imerc.org/research_imp.php).
- Wertsch, J. V. & Stone, C. A. 1979. A social interactional analysis of learning disabilities remediation. Paper presented at International Conference of Association for Children with Learning Disabilities, San Francisco.
- Westerlund, H. 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. *Studia Musica* 16, Sibelius-Academy.
- Westerlund, H. 2006. Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24, 119–125.
- Westerlund, H. 2008. Justifying music education. A view from here-and-now experience. *Philosophy of Music Education Review*, 16, 1, 79–95.
- Wiggins, J. H. 1994. The nature of children's musical learning in the context of a music classroom. Anna Arbor: UMI.
- Wiggins, J. 2011. When the music is theirs: scaffolding young songwriters. Teoksessa M.S. Barrett (toim.) *A Cultural Psychology of Music Education*, Oxford: Oxford University Press, 83–113.
- Wittgenstein, L. 1958. *Philosophical investigations*. 3.painos. New York: Routledge & Kegan Paul.

- Wolf, T. 1976. A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 2, 143–171.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 2, 89–100.
- Yin, R. K. 2009. *Case Study Research. Design and methods*. 4. painos. Applied social research methods series. Vol. 5. Los Angeles: Sage.
- Zimmerman, M. P. 1981. Child development and music education. Teoksessa Documentary report of Ann Arbor symposium: Applications of psychology to the teaching and learning of music. Reston: Music Educators National Conference, 49–56.

LIITTEET

Liite 1. FACCT-menetelmän sovelluksessa käytetyt koodit

KIELEN FUNKTIO	KUVAUS
Informatiivinen (I) <i>Alafunktiot</i>	Informaation hankkiminen <i>Informaatio on peräisin tiedosta / ideoista (IE)</i> <i>Informaatio on peräisin resursseista (ID)</i> <i>Informaatio on peräisin tilanteesta (IS)</i>
Interrogatiivinen (Q) <i>Alafunktiot</i>	Kysymysten tekeminen <i>Kysymykset, jotka vaativat informaatiota (QI)</i> <i>Kysymykset, jotka vaativat sosiaalista arvostusta tai hyväksyntää (QA)</i>
Organisaationalinen (OR) Judgemental (J) Affektiivinen (AF) External thinking (ET) Expositional (EXPO)	Työn organisointi ja /tai käyttäytymisen kontrollointi Kantaa ottava, ilmaisee hyväksyntää tai erimielisyyttä Ilmaisee henkilökohtaisia tunteita Ulkoisen ajattelu, ajatellaan ääneen tehtävää ratkaistaessa Selostava funktio, oraalista kieltä käytetään ilmiön demonstraation yhteydessä
Argumentational (ARG)	Perusteleva funktio, oraalisen kielen avulla tapahtuva päätely, informaation, mielipiteiden tai toimintojen oikeaksi osoittaminen
Experiential (E)	Kokemusperäinen funktio, ilmaisee henkilökohtaisia kokemuksia
Heuristinen funktio (HE)	Ilmaisee keksimistä
Hypoteettinen funktio (HY)	Tuo julki jonkin hypoteesin
Intentional (IN)	Intentionaalinen. Ilmaisee aikomusta osallistua diskurssiin.
Evaluatiivinen funktio (EV)	Työn tai toiminnan arviointi

SEMANTTISET PUHEFUNKTIOT

PUHEFUNKTIO	KUVAUS
Assertiivinen (A)	Tyypillisimmin erilaiset vastaukset kysymyksiin
Direktiivinen (D)	Ohjaa kuulijan toimintaa ja käyttäytymistä kysymyksinä, käskyinä, kehotuksina, uhkauksina ja niin edelleen
Ekspressiivinen (E)	Ilmaisee tunteita, asenteita, haluja, toiveita ja tahtomuksia ja niin edelleen
Kooperatiivinen (K)	Puhuja rakentaa yhteistoimintaa tai interaktiota/kontaktia monessa mielessä ja monella tapaa

KOGNITIIVISTEN JA SOSIAALISTEN PROSESSIEN LUOKITTELU

DIMENSIO	ANALYYTTINEN KATEGORIA	KUVAUS
Kognitiivinen prosessi	Tutkiva/ tulkitseva (E/I)	Kriittinen ja tutkiva toiminta, joka sisältää suunnittelua, hypoteesien testaamista, evaluointia ja kokeilua
	Proseduraalinen/ rutiinimainen (P/R)	Proseduraalinen, tehtävään orientoitunut toiminta, joka toteutetaan ilman refleksiivistä analyysia
	Muu toiminta (O/A)	Toiminta, joka ei liity tehtävän ratkaisemiseen
Sosiaalinen prosessointi	Yhteistoiminnallinen (COLL)	Yhteistoiminta, jota luonnehtii tasa-arvoinen osallistuminen ja merkitysten tekeminen
	Tutorointi (T)	Oppilas auttaa ja ohjaa toista oppilasta
	Argumentatiivinen (AR)	Oppilaat kohtaavat kognitiivisia/sosiaalisia konflikteja, jotka he ratkaisevat rationaalisella tavalla
	Dominointi (DOM)	Oppilas hallitsee työskentelyä, osallistuminen on epätasa-arvoista
	Konflikti (CO)	Oppilaat kohtaavat sosiaalisia tai akateemisiä konflikteja, jotka jäävät usein ratkaisemattomiksi
	Hämmennys (CONF)	Puuttuu yhteinen ymmärrys, oppilaat eivät

ymmärrä tehtäviä tai toisiaan. Hämmennykseen sisältyy usein äänettömiä episodeja

DIALOGINEN SIIRTO

Ilmaisu (STA)

Hyväksyntä (ACC)

Päätelmä (CONCL)

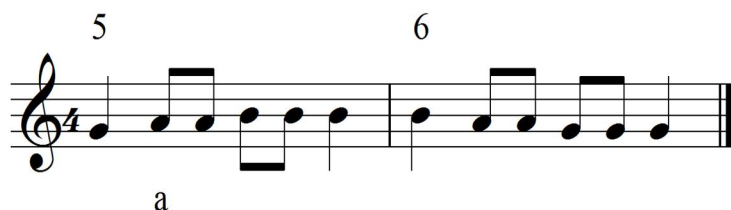
Tarkistus (CHE)

Haaste (CHA)

Vasta-argumentti (C-A)

Liite 2. Vastakkaisten näkemysten dialogi

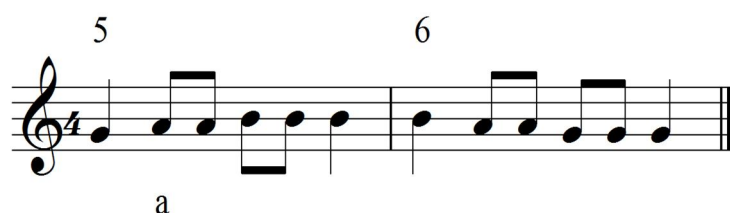
Kolmas tehtävä kolmannen oppitunnin kolmannessa episodissa



Kolmannen oppitunnin kolmas episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
14.41	203	Mia	<i>Kalle ja Mikko. Kattokaapa tuonne.</i> (3.tehtävä)	T		D	STA
14.42	204	Ella	<i>Mie en ossaa tuota!</i>	IND	E/I CON	E/ AFF	C-A
14.42	205	Kalle	<i>Se on näin.</i>	IND	E/I	A/IE	CONCL
14.49	206	Mia	<i>Ella. Kattoppa sieki</i> (Ella istuu silmät kiinni	T		D	STA
14.50	207	Ella	<i>Mutta ko mie en ossaa sitä, niin minun on turha kattoo</i>	IND	E/I CON	E/J/ ARG	C-A
14.53	208	Mia	<i>Mikä siinä on vaikeaa? Katoppa mistä se lähtee</i>	T		ST	
14.58	209	Kalle	<i>Eikö - - tässä on koko ajan kahta samaa näin - -</i> (soittaa)	IND	E/I EXP	E/A/ IS	CHE CONCL
15.12	210	Kalle	<i>Eikö näin - - nuin</i> (soittaa)	IND	E/I EXP	E/A/ IS	CHE CONCL
15.13	211	Ella	<i>Mie vaan tiijän, että se</i> (tehtävä [203]) <i>alkaa näin.</i> (Ella näyttää g'-soittoa)	IND	EXP	A/ ARG	STA
15.21	212	Mia	<i>Mistä ootteesta se Ella lähtee? - - Joo - - no mitäs sitte tapahtuu?</i>	T		D	STA
15.26	213	Ella	<i>En minä tiijä</i>	IND	E// CON	E/A/	STA
15.28	214	Mia	<i>Katoppa tuota nuottikuvaa</i>	T		D	STA
15.29	215	Ella	(närkästyneesti) <i>Mutta ko mie en tiijä</i>	CO	E/I	A/E/ ARG	C-A
15.30	216	Kalle	<i>Niinkö tällä lailla näin!</i>	T	EXP	A/ EXP	CONCL
15.31	217	Jukka	<i>No Kalle näyttää - - mistä se lähtee?</i>	T		D	STA
15.35	218	Kalle	<i>Tuo lähtee do:sta. Sitte tullee tämä</i> (näyttää f'-soittoa) <i>näin - - ootappa - - tuo mennee tuonne asti</i> (Kalle lähtee näyttämään piirtoheittimeltä, miten tehtävä [203] soitetaan) <i>- - sitte tullee näin kaks kertaa</i>	T	EXP	A/K/ IE/ ORG	CONCL
15.54	219	Jukka	<i>Just</i>	T		A	STA
15.55	220	Kalle	<i>Ja sitte näin kaks kertaa, tuo kolme kertaa - - sitte näin - -</i>	T	EXP	A/K/ IE	CONCL
16.08	221	Ella	<i>En minä tiijä sitä. En mie ossaa sitä</i> (laittaa kädet puuskaan)	IND	E// CON	A/ ARG	C-A

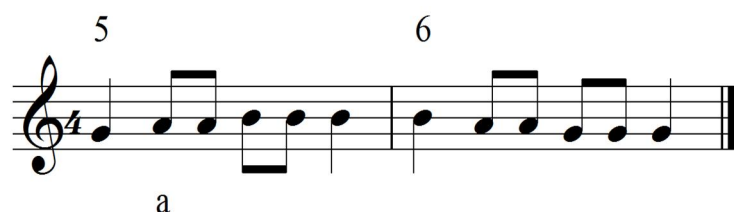
Kolmas tehtävä kolmannen oppitunnin neljännessä episodissa



Kolmannen oppitunnin neljäs episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
16.18	222	Jukka	<i>No niin. Keskittykääpä tähän.</i>	T		A	STA
16.22	223	Jani	<i>Kattokaapa tuota. Mimmonen rytmi tuossa on</i>	T		D	STA
16.23	224	Kalle	(kysyy kyllästyneellä ja kärsimättömällä äänellä) <i>Soitetaanko me yksitellen?</i>	IND	E/I CON	D/E/AFI	CHE
16.24	225	Jukka	<i>Eikö me soitetaan yhdessä</i>	T		A	STA
16.26	226	Kalle	(kärsimättömästi) <i>No kohta kello on kaksi</i>	IND	E/I	A/E/ AFF	C-A
16.27	227	Mikko	<i>Ei ikinä yksitellen</i>	CO	E/I/ CON	A/E/AFI	C-A
16.29	228	Kalle	(haasteellisesti) <i>Joo son kivvaa</i>	CO	E/I CON	A/E/ AFF	CHA C-A
16.30	229	Mikko	(voimakkaasti) <i>No EI!</i>	CO	E/I/ CON	A/E/ AFF	C-A
16.33	230	Kalle	<i>Minä haluaisin soittaa - - mie haluaisin soittaa!</i>	IND	ADD	D/K/ AFF	CHA
16.35	231	Jukka	<i>Aika rientää kauheasti - - no soit-tappa sinä Kalle</i>	T		D	STA
16.41	232	Kalle	<i>Soittaa tehtävän</i>	IND	ADD		CONCL
16.55	233	Ella	<i>Ei se minusta ainakaan nuin mene</i>	CO	E/I	A/E/J	C-A
16.58	234	Jukka	<i>No mitenkä se menee?</i>	T		A	STA
16.59	235	Ella	<i>En mie tiijä, mutta ei se ainakaan nuin voi mennä. Mie ainakin ajattel- lin, että ei se ainakaan nuin voi mennä.</i>	IND	E/I	A/E/J	C-A
17.00	236	Kalle	(reippaasti ja varmasti) <i>Näin! soit-taa tehtävän</i>	IND	E/I EXP	A/IE	CONCL
17.08	237	Kalle	<i>Eipäkö tuolla on muuten - - nii onki - - katoppa tuosa - - tätä näin - - tuo on eri tavalla...tämä on eri ta-valla. Tämä on eri ko tuo. He! Ny mie ehkä tiijän!</i>	IND	E/I EXP	A/IE/ E/HY	CHE CONCL
17.28	238	Mia	<i>No Elisa. Soitappa sie, miten sie arvelet, että se menee</i>	T		D	STA
17.32	239	Elisa	<i>Soittaa tehtävän, mutta epätarkas-sa rytmissä</i>	IND	E/I		CONCL
17.43	240	Opet	<i>Jooo</i>			A	STA
17.45	241	Jani	<i>Siinä oli ihan oikeat otteet - -</i>			A	STA
17.47	242	Kalle	<i>Onko se niinkö näin?</i>	IND	E/I	D/QI/ HY	CHE
18.05	243	Jukka	<i>Siinä on joku jännä juttu - - ajatus on mielenkiintoinen</i>				STA

Kolmas tehtävä kolmannen oppitunnin viidennessä episodissa



Kolmannen oppitunnin viides episodi

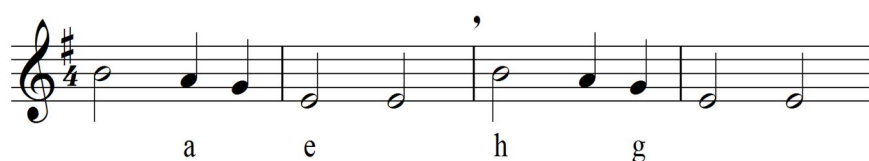
AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
18.11	244	Jukka	<i>Soitetaanpa tuo (3.tehtävä) kerran aivan oikein, miten sen menee, tarkasti ottaen. Soitetaan yhdessä</i>	T		D	STA
18.17	245	Ella	<i>No mutta mie en ossaa sitä, niin mie en ossaa - -</i>	IND	E/I CON	E/A/ AFF	C-A
18.20	246	Jukka	<i>No. Me kohta kuulemme, miten se menee</i>			A	STA
18.25	247	Mia	(Mikolle) <i>Do-ote</i>	T		D	STA
18.30	248	Kalle	(voimakkaasti) <i>Do Mikko DO!</i>	T	EXP	D/ ORG	STA
18.37	249	Mia	<i>Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>	T		D	STA
18.42	250	Kalle	Soittaa tehtävän	IND	E/I		CONCL
18.42	251	Elisa	Soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti	IND	E/I		CONCL
18.42	252	Venla	Aloittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisen soittamisen, mutta luovuttaa	IND	E/I		STA
18.42	253	Ella Mikko	Eivät soita	CO	E/I		STA
18.51	254	Jukka	<i>Taputetaan tuo rytmi ekaksi. Sitte soitetaan</i>	T		D	STA
18.54	255	Kalle	<i>Siis mie en ossaa soittaa</i>	IND	E/I CON	A/E/ AFF	CONCL
18.56	256	Jukka	<i>Yksi, kaksi, kolme, neljä (Jukka taputtaa)</i>	T		D	STA
19.08	257	Ella	<i>No mutta en mie siitä sitä opi - - tätä nokkahuilua soittaan</i>	CO	E/I CON	A/E/J AFF	C-A
19.12	258	Jukka	<i>No - -?</i>			D	STA
19.15	259	Elisa	Soittaa tehtävän nuottikirjoituksen mukaisesti. (Kalle ja Mikko eivät kuuntele Elisan soittamista)	IND	E/I		CONCL
19.20	260	Jukka	<i>Kuunnelkaapa kaikki. Elisa soittaa</i>	T		D	STA
19.29	261	Elisa	Soittaa tehtävän ja Kalle ja Ella seuraavat tarkasti Elisan soittamista	IND	E/I		CONCL
19.38	262	Mia	<i>Ihan oikein. Ja nyt kaikki</i>	T		A	STA
19.45	263	Mia	<i>Ja nyt kaikki yhtä aikaa: yksi,</i>	T		D	STA

kaksi, kolme, neljä							
19.51	264	Opp	Soittavat tehtävän	KRT	E/I		CONCL
19.51	265	Kalle	Soittaa tehtävän suurin piirtein nuottikirjoituksen mukaisesti	IND	E/I		CONCL
20.00	266	Kalle	<i>Onko tuo Ukko Nooa, vai mikä tuo on?</i>	IND	E/I	D/QI	CHE
20.02	267	Jukka	<i>Lähestulkoon</i>			A	STA
20.03	268	Kalle	<i>Ei ainaskaan Ukko Nooa</i>	IND	E/I	A/E	C-A

"Soitellessain" -tehtävä toinen rivi neljännen oppitunnin kymmenenessä episodissa



"Soitellessain" -tehtävän ensimmäinen rivi neljännen oppitunnin kymmenenessä episodissa



Neljännen oppitunnin kymmenes episodi

AK	SN	TE	SIS	SSA	SKA	SPF	DS
31.28	121	Jukka	<i>Kalle. Tuo paikka - - (Soitellessain-tehtävän toinen rivi)</i>			D	STA
31.30	122	Kalle	<i>Niin mie teinki - -</i>	AR	E/I	A/J	STA
31.31	123	Jukka	<i>Missä paikkaa oli - -?</i>			D	STA
31.33	124	Kalle	<i>Meni vähän väärin</i>	IND	E/I CON	A	CONCL
31.34	125	Jukka	<i>Missä paikkaa meni väärin?</i>			D	STA
31.35	126	Kalle	<i>Tuossa toisessa. Tämä meni oikein, tämä meni oikein, tämä meni oikein, tässä meni väärin (2.rivi, 2. tahti, puolinuotti a')</i>	AR	E/I EXP	A EXP K	CONCL
31.45	127	Jukka	<i>Just siinä.</i>				STA
31.52	128	Jukka	<i>Katsokaapas. Nyt kaikki soittamaan - Joka ikinen soittaa, yhtä aikaa.</i>			D	STA
31.56	129	Ella	<i>Mutta ko mie en ossaa sitä</i>	IND	E/I CON	A/E	C-A
31.58	130	Kalle	<i>Nyt se on helepomp</i>	AR	E/I	A	STA
31.59	131	Jukka	<i>Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
32.03	132	Opp	Soittavat tehtävän Soitellessain-	KRT			CONCL

			tehtävän 2. rivin				
32.22	133	Jukka	<i>Koko remmi. Minä näytän (Soitellessain-tehtävän 2. rivi)</i>			D	STA
32.24	134	Kalle	<i>Muuten Jukka. Emmekö me vois olla kolmeen?</i>	AR	E/I	K	CHE
32.30	135	Jukka	<i>Lähtee. Yhtä aikaa. Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
32.35	136	Opp	Soittavat Soitellessain-tehtävän 2. rivin. Ville keskeyttää soittamisensa	KRT			CONCL
32.51	137	Ella	<i>Mikko tekkee koko ajan sitä vain näi.</i>	CO	E/I	A	STA
32.53	138	Jukka	<i>Mutta Ella. Ko sie koko ajan syytät Mikkoa, mutta miksi et soita mukana?</i>			D	STA
32.58	139	Ella	<i>Mutta ko mie en ossaa</i>	IND	E/I CON	A	C-A
32.59	140	Jukka	<i>Mikä paikka sulle on hankala</i>			D	STA
33.00	141	Ella	<i>Se eka (Soitellessain- tehtävän 1. Rivin, ens. nuotti puolinuotti h')</i>	IND	E/I CON	A	STA
33.03	142	Kalle	<i>Ei siihen tarvita ko yks sormi</i>	AR	E/I ADD	A	CONCL
33.07	143	Ville	Ville soittaa tehtävän Soitellessain-tehtävän 2. rivin	IND			CONCL
33.08	144	Jukka	<i>Uudestaan. Kaikki</i>			D	STA
33.15	145	Jukka	<i>Kolme ja kaks Ville (e'-soitto-ote). Kaikki vielä. Yksi, kaksi, kolme, neljä</i>			D	STA
33.22	146	Opp	Soittavat Soitellessain-tehtävän 2. Rivin	KRT			CONCL
33.36	147	Kalle	<i>Muuten hei! Onko Villen ryhmä tehnyt tätä?</i>	CO	E/I	D	CHE
33.42	148	Jukka	<i>Oliko teillä?</i>			D	STA
33.43	149	Ville	<i>Oli</i>	IND		A	STA
33.46	150	Elisa	Soittaa Soitellessain-tehtävän 2. rivin puhtaasti nuottikirjoituksen mukaisesti	IND	E/I		CONCL