

**MUSIIKKILUKUTAIDON JA PIANONSOITON ALKEIDEN  
EHEYTTÄMINEN**

**Seitsemän säveltä seitsemäksi nuotiksi ja kuvasta ääneksi**

Seminaarityö

Kevät 2020

Opettajan pedagogiset opinnot

Tampereen yliopisto

Maria Hämäläinen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia /

Pianon, harmonikan, kitaran ja

kanteleen aineryhmä /

Kirjallinen työ

<b>Tutkielman tai kirjallisen työn nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Musiikkilukutaidon ja pianonsoiton alkeiden eheyttäminen Seitsemän säveltä seitsemäksi nuotiksi ja kuvasta ääneksi	61
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Maria Hämäläinen	Kevät 2020
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä	
<p>Tässä seminaarityössä tutkittiin musiikkilukutaidon ilmiötä ja sen yhteyttä nykypäivän suomalaiseen alkeispianonsoittoon oppimisen, opetuksen sekä oppijan kotoa saadun tuen näkökulmasta.</p> <p>Musiikkilukutaidon käsitettä selvitettiin teoreettisessa kirjallisuuskatsauksessa, jonka pohjalta kehitettiin musiikkilukutaidon ulottuvuuksia kuvaava musiikkilukutaidon aistikehä -malli. Työn laadullisessa tutkimusosiossa puolistrukturoidun asiantuntijahaastattelun avulla haastateltiin kolmea alkeispianonsoiton opettajaa.</p> <p>Haastattelujen aineistolähtöinen analyysi osoitti, että alkeispianonsoiton pedagogit kokivat musiikkilukutaidon yksimielisesti kokonaisvaltaisena ilmiönä. Myös musiikkilukutaidon välitöntä yhteyttä ja hyötyä alkeisoppilaiden pianonsoittoon ja musiikilliseen oppimiseen perusteltiin. Tämä puolestaan johti musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton eheytyksen tarpeen toteamiseen. Alkeispianonsoiton opettajat tarjosivat asiantuntijahaastattelussa niin pedagogisia ratkaisuja kuin myös alkeissoittajien oppimisen haasteiden tarkkaa arviointia.</p> <p>Tutkimustulokset heijastavat nykypäivän Suomessa käytyä keskustelua yleislukutaidon merkityksestä ja kannustavat musiikkilukutaitoilmion jatkotutkimuksiin.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
musiikkilukutaito, pianonsoiton alkeet, nuotinluku, pianopedagogiikka	
<b>Tutkielma on tarkistettu plagiointitarkastusjärjestelmällä</b>	
-	

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	4
2	MUSIIKKILUKUTAITO .....	6
2.1	Musiikkinotaation viisi elementtiä.....	8
2.2	Musiikkilukutaidon aistikehä.....	12
2.3	Musiikkilukutaidon visuaalisuus, liike ja ergonomia.....	18
2.4	Oppimisympäristö ja oppimisen syväsuuntautuneisuus alkeispianonsoitossa.....	20
3	TUTKIMUSASETELMA.....	21
3.1	Tutkimuskysymykset .....	21
3.2	Tutkimusaineisto, -menetelmä ja analyysi.....	22
4	TUTKIMUSTULOKSET .....	23
4.1	Johanna Hasun haastattelu .....	24
4.1.1	Musiikkilukutaito alkeispianonsoitossa .....	24
4.1.2	Motivaatio: oppiminen, opetus ja kotituki .....	26
4.1.3	Musiikkilukutaidon syväsuuntautunut oppiminen .....	29
4.1.4	Pianonsoiton alkeiden eheyttäminen.....	31
4.2	Eeva Rapelin haastattelu .....	33
4.2.1	Musiikkilukutaito alkeispianonsoitossa .....	33
4.2.2	Motivaatio: oppiminen, opetus ja kotituki .....	37
4.2.3	Musiikkilukutaidon syväsuuntautunut oppiminen .....	39
4.2.4	Pianonsoiton alkeiden eheyttäminen.....	41
4.3	Arja Suorsa-Rannanmäen haastattelu .....	43
4.3.1	Musiikkilukutaito alkeispianonsoitossa .....	43
4.3.2	Motivaatio: oppiminen, opetus ja kotituki .....	45
4.3.3	Musiikkilukutaidon syväsuuntautunut oppiminen .....	47
4.3.4	Pianonsoiton alkeiden eheyttäminen.....	48
5	POHDINTA .....	51

LÄHTEET

LIITE

# 1 JOHDANTO

*“Äänimaisema koostuu kuulluista tapahtumista, ei nähdystä objekteista.”*

R. Murray Schafer

*“Ymmärtäminen ei ala koskaan alusta.”*

Maija Lehtovaara

Mitä jos soitinopetuksessa säännöllisesti havaituille oppimisen haasteille kuten itsenäisen kuuntelemisen passiivisuudelle, liikkeen irrallisuudelle ergonomiasta, nuottikuvan hankalalle, pintapuoliselle ja epämotivoituneelle tulkitsemiselle löytyisi näitä kaikkia eheyttävä musiikin ilmiö? Ilmiö, joka pystyisi vastaamaan soitinopetuksen erilaisiin tarpeisiin, haasteisiin ja erikoisuuksiin huolimatta oppimäärän laajuudesta tai tasoasteen vaikeudesta? Ilmiö, joka voisi tarjota esimerkiksi vaihtoehtoisia ratkaisuja alkeispianonsoitossa usein tapahtuvalle kiireellisen ulkoa opettelun syväsuuntautuneen oppimisen puutteellisuudelle?

Kysymykseni on tänä päivänä jo retorinen. Olen opiskellut musiikkia nyt seitsemäntoista vuotta: kuusi vuotta musiikkiopistoissa, sen jälkeen kuusi vuotta Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksessa ja viimeiset viisi vuotta Taideyliopiston Sibelius-Akatemian tutkinto-opiskelijana. Lisäksi, viimeisen viiden yliopisto-opintovuoden aikana erikoistuin myös länsimaisen taidemusiikin pianopedagogiksi suorittamalla opettajan pedagogiset opinnot -kokonaisuuden. Kirjoittaessani tätä kirjallista lopputyötä voin todeta, että aihe, jonka valitsin seminaarityöni tutkielman tarkastelun kohteeksi on siis elänyt kanssani ei sen vähempää kuin äsken mainitut seitsemäntoista vuotta.

Kun Pianopedagogiikka 1 -kurssin yhteydessä aloin opettaa ensimmäistä harjoitusoppilastani, opiskelijakollegojeni tapaan aloitin myös eräänlaisen pedagogisen tutkimuksen: mitä oppimateriaalia kannattaa milloinkin käyttää sekä miten ja mitä pitäisi opettaa, jotta pieni oppilaani saisi oppia pianonsoiton alkeita sekä sujuvasti että mielekkäästi. Samalla kuulin muiden piano-opiskelijoiden ja muusikoiden kokemuksia ja muistoja alkeispianonsoiton sekä muun muassa nuotinluvun suhteesta ja vaikutuksesta heidän musiikkiopintoihinsa. Tällä tavalla sain tietää, että länsimaisen taidemusiikin nuottijärjestelmän ymmärtäminen sisäistetyllä tasolla ei ollut aina suinkaan helppoa ja mutkatonta, ja vei vuosikausia tuottaen edelleenkin tulkinnallisia vaikeuksia. Toinen asia, jonka kuulin toistuvasti oli se, että musiikin teoria tuntui musiikin oppilaista ja opiskelijoista erilliseltä musiikin osatekijältä, jolle ei tahtonut löytyä mitään konkreettista yhteyttä itse soittotapahtumaan. Samaan aikaan sain itse opiskella myös oppijalähtöistä

pedagogiikkaa, taidekasvatuksen merkitystä ja tarkoitusta, äänitaidetta sekä musiikkinotaation historiaa. Kaikkea tätä pääsin soveltamaan niin omaan musisointiini kuin opetukseeni, joka pedagogiikkaopintojeni aikana keskittyi enimmäkseen alkeispianonsoiton opetukseen.

Lopulta, vuosikausia jatkuvan pedagogisen itsereflektioni aikana eräs kysymys alkoi puhuttaa minua erikoisen paljon: miksi musiikin soivan kielen nuotintettu kuva tuotti joillekin alkeispianosoitajille niin epämiellyttäviä hankaluuksia, kun taas toisille se tuntui toimivan ikkunana kokonaisten tyylien nopeaan lukuun ja omaksumiseen? Tätä ihmettelyä vaikeutti ja toisaalta rikastutti samanaikainen ymmärrykseni siitä, että kyseisen haasteen ongelmallisuutta ei voitaisi selittää oppimis- tai lukivaikeuksilla eikä edes niin sanotun musikaalisuuden puutteella tai riittämättömyydellä, sillä itse musisointi ja sen laatutaso eivät todellakaan aina olleet yhteydessä kuulemieni muusikoiden nuotinlukuun liittyvien hankaluuksien kanssa, eivätkä he kohdanneet samanlaisia hahmotus- tai lukivaikeuksia muiden lukutaitojen parissa.

Esittävän musiikkitaiteen ja musiikkikasvatuksen kentät käsittelivät musiikkinotaatiota opintojeni aikana eri tavoilla: kun eräällä luennolla Wolfgang Amadé Mozartin notaatiota tarkasteltiin lähes jumalallisena kirjoituksena *facsimile*-valokopion avulla, toisaalla pohdittiin, miten edellisten sukupolvien epäonnistuneita oppimisen kokemuksia nuotinluvun kanssa voitaisiin välttää nykypedagogiikan voimin. Lähestyin kovaa vauhtia ajatusta, että tämän kiinnostavan ilmiön taustalla häämötti mahdollisuus: jos kerran nuotinluvusta oli niin paljon erilaisia elettyjä kokemuksia, jotka mahdollistivat niin erilaista taiteellisen ja soitollisen kehityksen potentiaalia, ongelma ei ehkä ollutkaan vain nuotinluvun satunnaisessa hankaluudessa vaan jostain syystä irrallisessa musiikillisessa oppimisessa. Toisin sanoen, haasteeni ilmeni jossain muualla – ei nuottijärjestelmän merkkien lukemisessa vaan pikemminkin sen ympärillä. Tästä syystä oletin, että nuotinluvun ulottuvuuksia voisi alkaa tarkastella kokonaisvaltaisesti musiikkilukutaitona – ilmiönä ja käsitteenä, jota ei vielä juurikaan käytetä, vaikka esimerkiksi monilukutaito ja siihen sisältyvät “monet erilaiset lukutaidot” ovat tänä päivänä jo sisällytettyinä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014a).

Kokeneena pianistina sekä nuorena pedagogina tarkastelin minulle maailmaa, joka opetti minua ja havainnollisti, miksi taidekasvatuksen puolesta taistellaan taukoamatta ja miksi uusia opetussuunnitelmia kehitetään jatkuvasti: yhdenvertaisen, terveen ja onnellisen ihmiskunnan vuoksi, jonka muovautumisen merkitys ja laatu ensimmäisten harrastusten aloittamisen aikana on erityisen suuri. Tämä ymmärrys johdatti minua kehittämään omia vastauksiani musiikkikasvatuksen ja alkeissoittopedagogiikan ajankohtaisiin kysymyksiin. Näin ollen, seminaarikurssin alussa minulla oli jo henkilökohtainen suhde musiikkiin, pedagogiset visioni ja hypoteesini alkeispianonsoiton musiikillisesta ja pedagogisesta eheytyksestä. Minulta puuttui enää teesini arviointi luotettavilla ja päteville lähteillä. Näin päädyin haastattelemaan alkeispianonsoiton ja suomalaisen musiikkipedagogiikan asiantuntijoita, jotka jakoivat kokemuksensa ja käsityksensä

tutkimani ilmiön mahdollisista kehityssuunnista sekä nykytilasta: musiikkilukutaidosta ja sen mahdollisesti tuomasta eheytyksestä pianonsoiton alkeisopetuksessa.

Alkeispianonsoiton pedagogit tarjosivat tutkimukselleni ainutlaatuisen lähteen asiantuntijatiedolle ja vuosikymmeniä kootulle pedagogiselle taidolle ja kokemukselle, kun taas tutkimani eheyttävä musiikillinen ilmiö eli musiikkilukutaidon käsite edellytti lähdekirjallisuuteen perehtymistä.

## 2 MUSIIKKILUKUTAITO

Musiikkilukutaidon opettamisen taidosta puhuttaessa on aloitettava kyseisen lukutaidon vaikutus- ja seuraussuhteiden hahmottamisesta. Nuotintetun musiikkitaiteen takana löytyy aina nuottikirjoituksen eli musiikkinotaation merkkijärjestelmä (Pohjannoro, n.d.), joka kokemukseni mukaan käsitellään alkeissoitto-opetuksen yhteydessä ei niinkään itse *nuottikirjoituksen* vaan useimmiten *nuotinluvun* ja nuottiaakkosten yhteydessä. Länsimaisen musiikin vakiintunut notaatiokäytäntö näyttäytyy minulle musiikin kirjallisena asetelmana, jota hallinnoi sen järjestyksen ja merkkien keskinäiset riippuvuudet. Lyhyesti sanottuna musiikkinotaatio siis pyrkii mielestäni välittämään kirjoittajalta lukijalle kyseisen sopimukseen perustuvan järjestelmän mukaisesti järjestetyn rakenteen avulla koodatut musiikin elementit ja merkitykset, ja niinpä musiikkipedagogiikan yhtenä tärkeimmistä tavoitteista ja työtehtävistä olisikin soveltaa musiikkinotaation elementit ja merkitykset sekä niihin liittyvä lukutaitojen joukko musiikin soitto-opetukseen käytännönläheisten opetustapojen avulla.

Tahdoin tutkia musiikkilukutaidon käsitettä omassa nimessään lukemista korostavan nuotinluvun kautta. Aikojen saatossa uudelleen kuultavaksi toivottuja ääniä ja säveliä välitettiin sukupolvelta toiselle suullisena traditiona esilaulamalla ja mallisoittamalla. Sävelmotiivit ja musiikkimuodot siirtyivät muille ihmisille muistettaviksi, laulettaviksi ja soitettaviksi, siis esitettäviksi, kunnes ihmiskunnan tunnustama tarve merkitä ylös tärkeitä – muistin arvoisia ja toisaalta liian tärkeitä asioita vain subjektiivisen ja rajoittuneen ihmismuistin ylläpitämiksi – aiheutti monien kulttuurien omien kirjoitusjärjestelmien kehityksen (Pohjannoro, n.d.). Kirjoitustaito sen tuomine mahdollisuuksineen alkoi vaikuttaa myös länsimaisessa musiikissa ja niinpä eri musiikkien suullista perinnettä alettiin merkitä visuaalisten merkkijärjestelmien turvin.

Tänä päivänä varhaisin tiedossa oleva musiikkinotaatio sijoittuu Babyloniaan 1250-1200 eKr. (West 1994). Eurooppalaisen musiikin nuottikirjoitus sen sijaan alkoi kehittyä paljon

myöhemmin, 800-luvun puolivälistä eteenpäin laulutyylin standardoinnin (Murtomäki 2020) sekä katolisen kirkon harjoittamien moninaisten erityylisten kirjallisten traditioiden (Muir 2008, 60-61) aiheuttamien eheyttämistarpeiden vuoksi. Keskiajalla alkanut ja vakiintunut eurooppalaisen musiikin merkitseminen käsitti Murtomäen (2020) mukaan monien eri kehityskausien myötä muun muassa “kuoronjohtajan käsimerkkejä, ornamentaation ja nuottien määrän tavua kohden, sävelkulun suunnan” sekä loppujen lopuksi myös “sävelkorkeuden, uuden säkeen aloitussävelen, keston sekä sävelen korotuksen tai alennuksen, tauot ja tekstin säejakoa ilmoittavia pystyviivoja”.

Renessanssin, barokin, klassismin, romantiikan ajan ja modernin musiikin tyylikausien läpi kulkenut, laajentunut ja vakiintunut länsimaisen musiikin notaatio on vain yksi maailman musiikkien kirjoitusjärjestelmistä. Samalla se on kieltämättä eurooppalaisen taidemusiikin ja (alkeis)soitto-opetuksen suurin tieto- ja taitolähde niin sisällöllisesti kuin pedagogisestikin. Siten musiikin merkitsemiseen käyttämämme merkit – esimerkiksi viisiviivainen nuottiviivasto, nuotit ja nuottiavaimet sekä niistä koostuva musiikkiteorian kaanon ovat vakiintuneet kansainvälisesti hyväksytyksi merkkijärjestelmäksi. Tosin, silloin kun nykymusiikin säveltäjät yhä etsivät vaihtoehtoisia tapoja merkitä ylös uutta musiikkia muun muassa graafisten, usein teknologiasta kumpuavien digitaalisten ratkaisujen avulla, perinteisessä musiikkikasvatuksen alkeissoitto-opetuksessa me emme vieläkään tahdo muistaa käyttämämme ja arvostamamme musiikin kirjoitusjärjestelmän *johdonmukaista* syntyjärjestystä ja tänä päivänäkin opetamme nuotinlukua, emme nuotikirjoitusta. Samalla, musiikin lukeminen tähtää soitto-opetuksen kontekstissa nimenomaan musiikin jonkin tyyppiseen kuultavissa olevaan tulkintaan ja esittämiseen. Tätä voisi verrata kirjoitettuun kieleen, jonka lukeminen sekä pohjautuu että tähtää sisäiseen tai ulkoiseen puheeseen. Toisenlaista kielikehityksen järjestystä, jossa kirjoitetun kielen lukemistaito edeltäisi ihmisen puhetaidon muodostusta, ei yleensä tavata.

Ennen kuin nuotinluvusta ja nuotinkirjoituksesta voi siirtyä musiikkilukutaidon elementtejä ja ulottuvuuksia käsittelevän analyysin pariin, on mainittava vielä yhdestä olennaisesta taide- ja musiikkikasvatusetiikan ilmiöstä. Vertaus musiikista ihmiskunnan kielenä kestää semioottisen tarkastelun, sillä kaikkine sisältöineen musiikki ainakin osin täyttää kielen määritelmän edellytykset. Musiikki on kulttuuris-sosiaalinen ilmiö sen pystyessä välittämään eri kulttuuristen koodien käytäntöjä, kuten tansseja, seremoniamusiikkia sekä tietyille kulttuureille, kansoille, uskonnoille ja muinoin jopa tietyille yhteiskuntaluokille ominaista musiikkia. Lisäksi musiikin kieli on henkilökohtainen ja sen avulla katsotaan voitavan ilmaista emootioita muun muassa harmonian, esitysnopeuden ja dynamiikan kautta. Lopuksi, musiikki on vuorovaikutuksellinen ilmaisumuoto, ja se pystyy välittämään säveltäjän idealle perustuvan viestin ja myös ohjaamaan soittajan tulkintaa kyseisestä viestistä. Musiikin esittäjä täydentää nuotinetun musiikin viestikierron (säveltäjä–esittäjä–kuulija) ottamalla huomioon kuulijan henkilökohtaisen kokemuksen.

Kriittinen musiikintutkimus on kuitenkin kyseenalaistanut kuuluisan kansainvälisen sanonnan musiikista *kaikkien kansojen* universaalina kielenä toteamalla musiikin

kylläkin olevan yleismaailmallinen ilmiö puhutun kielen lailla ja löytyvän kaikista kulttuureista. Kuitenkin, yleisluontoinen oletus erilaisten musiikkien samanlaisesta ymmärryksestä sekä kaikkien riittävästä ymmärrysvalmiudesta tietystä yhdenlaisesta ja rajatusta tieto- ja taitopohjasta käsin olevan suorastaan virheellistä. Sama tarkastelu kumoaa myös toisen yleishokeman musiikista *kaikkien kulttuurien* universaalina kielenä osoittamalla kyseisen yleistyksen aiheuttaman tarpeen määrittää ensimmäisen väitteen kansa-käsitettä: jos musiikki voisikin toimia kommunikaation yhtenä keinona kulttuurien välillä, kansojen ohjaama kulttuurienvälinen taidetoiminta sekä sen todenmukainen arkipäivän todellisuus on suorassa yhteydessä näiden kansojen politiikkaan ja valtioiden hallintojen päätöksiin. (Letts 1997.) Tämän esimerkin havainnoivan tiedostavan kielenkäytön sekä kansainvälisen yhteisymmärryksen argumentoitu ja tasa-arvoinen kokonaiskuva olisi mielestäni erittäin olennaista suhteuttaa ja hyödyntää myös länsimaisen taidemusiikin ja sen soittoalkeiden opetuksessa. Samaan kulttuuritietoisuuteen sekä yhdenvertaisuutta edistävään etiikkaan kehoitetaan myös suomalaisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman laajan oppimäärän ohjatessa musiikkioppimista kohti “osallisuuden kokemusta ja musiikin merkitysten oppimisen ymmärtämistä kulttuurin kokonaisuuteen kuuluvana ilmaisuna” (Opetushallitus 2017), ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tähdätessä “kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen” (Opetushallitus 2014b).

## 2.1 Musiikkinotaation viisi elementtiä

Musiikkinotaation rajaus kulkee tämän seminaarityön puitteissa länsimaisen musiikin kirjoitusjärjestelmässä. Pianonsoiton alkeisopetuksen näkökulma tuo tarkasteluun mukaan myös musiikkinotaation elementit – musiikkilukutaidon osatekijät ja niiden vaatiman sisällön.

### *Säveltaso*

Ihmisen kuuloalueen puolella olevan tietyn äänen taajuus – musiikissa sävelen sävelkorkeus, vastaanotetaan kuuloaistin kautta (Joutsenvirta 2009). Korvien vastaanottama ja aivojen käsittelemä sävelen informaatio ilmoittaa musiikin kuulijalle sävelen erilaiset ominaisuudet, jotka esittelen seuraavassa pianon alkeisopetuksen näkökulmasta.

Muutaman sävelen yhdessä muodostamat sävelkorkeudet luovat jo musiikillisen melodialinjan eli sävelkulun. Musiikin alkeisopetuksessa helpoin ja lähestyttävvin vertailukohde sävelkulkujen ymmärtämiseen ja opettamiseen löytyy mielestäni oppijaa ympäröivästä, *soivasta ja kuullusta* ympäristöstä, kuten kodista, arjesta, luonnosta ja eläinmaailmasta, joissa tiettyjen äänien sävelkorkeudet muodostavat merkittävän osan

eliöiden ja ilmiöiden identiteetistä sekä määrittävät välitettyjen viestien merkitystä. Kyseinen yksinkertainen alku musiikin tiedon liittämistä arkiympäristön tuttuihin ilmiöihin heti alusta alkaen on osoittautunut pedagogisen kokemukseni mukaan tärkeäksi: näin musiikki- ja soitinopintojen edistyessä näiden kahden oppimisympäristön – musiikillisen ja muun elämän ympäristön, välille ei pääse syntymään kuilua. Musiikkikasvattajana uskon siihen, että jos alkeissoiton oppija tuntee, tietää ja muistaa esimerkiksi kissan hiljaisen kehräyksen, aallokon virkeän liplatuksen ja linnun laulun korkeat äänet, tulee hän johdatetuksi musiikin hyvän ymmärryksen lähteelle. Nimittäin jo silloin lapsi voi lähestyä musiikin merkityksellisyyden kokemusta: yksikin ympäristön ääni, ihmisäänellä tai soittimella tuotettu sävel voi kuvailla kokonaista maailmaa sekä kertoa ja välittää tämän maailman viestejä.

Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa musiikin yleisimmän C-duuriasteikon seitsemän säveltä on nimetty vastaavilla seitsemällä kirjainnimellä aakkosten alkuosasta: C D E F G A H<sup>1</sup>. Arvioin, että sävelnimien tunteminen, ymmärtäminen sekä niin sanotun itsetuottavan käytön (lukemisen, kirjoittamisen) osaaminen mahdollistaa musiikin harrastajalle käsittää sävelten kirjainjono käytännönläheisyyden avulla. Pianonsoiton alkeiden oppija tutustuu säveliin kätevästi pianon koskettimiston avulla. Pedagogisesti suosittua suomalaista opetustapaa (Ahonen & Rouhe 2002) noudattaen hahmotan alkeissoiton piano-oppilaiden kanssa sävelten kosketinpaikat- ja nimet niin, että C-sävelet soivat kahden mustan koskettimen vasemmalla puolella ja F-sävelet kolmen mustan koskettimen vasemmalla puolella. Muut sävelet päätellään aakkosten mukaan, tosin poikkeuksen suomalaisessa musiikkiteoriassa tuo H-sävelen yllättävä paikka A-kirjaimen jälkeen. Tämä selitetään suomalaisen notaatiokäytännön kautta mustien koskettimien nimien yhteydessä: mustien koskettimien nimet liitetään aakkoskirjainten perään is- tai es- liitteillä. Esimerkiksi G-sävelen sävelkorkeutta voidaan korottaa puolella sävelaskeleella ylöspäin, jolloin sävelen nimeksi tulee Gis, tai vastaavasti alentaa G-sävel puolella sävelaskeleella alaspäin, jolloin muodostuneen sävelen nimeksi tulee Ges. Aiemmin mainitun poikkeuksen aiheuttaa historiallinen saksalainen traditio nimetä puolella sävelaskeleella alennetun H-sävelen B:ksi muuten perussääntöä noudattavan ja silti olemattoman “Hes:n” sijaan (Joutsenvirta & Perkiömäki 2008a). Koska B-nimi on täten varattu mustalle koskettimelle, muuten täysin aakkosista lainattu pianokoskettimiston sävelaakkosrivi muuntuu muotoon C D E F G A H.

### ***Rytmi***

Sen jälkeen, kun sävelten sävelkorkeus on tiedostettu, herää kysymys sävelten aika-arvoista ja kesto-suhteista (Joutsenvirta & Perkiömäki 2008f). Musiikissa sävelten sijoitusta ajassa kutsutaan Encyclopædia Britannica -tietosanakirjan mukaan rytmiksi (Crossley-Holland 2017). Rytmien aika-arvojen kesto-suhteet ovat ratkaistu suhteuttamalla kaikkien sävelten pituudet keskenään yhden sovitun ajanyksikön puitteissa (Artopium, n.d.). Rytmien määrittelymerkittävyys kytkeytyy mielestäni sävelten aika-arvojen

<sup>1</sup> Anglo-amerikkalaisen käytännön mukaan: C D E F G A B.

rinnakkaiseloon, jonka ymmärtäminen avaa yhtenäisen ajan käsitteen: aika-arvon konsepti on nimittäin mahdollinen vain silloin, kun erilaiset aika-arvot on mitattu ja suhteutettu toisiinsa tietyllä määritetyllä yhteisellä pituudella. Kun tietystä yhteisen ajan mittaajasta ja aika-arvosta on sovittu, musiikkinotaation lukija saa tietää myös sovitun tahdinosan tiheyden: kuinka monta kertaa esimerkiksi yhteiseksi aika-arvoksi sovittu neljäsosa tai kahdeksasosa esiintyy yhden tahdin eli säännöllisen musiikkikatkelman sisällä. Muut aika-arvot, niin sovittua aika-arvoa pidemmät kuin lyhyemmätkin ovat suhteuttavissa tähän sovittuun ajanyksikköön, sillä niiden aika-arvo on esimerkiksi kaksi tai kolme kertaa pitempi tai vastaavasti lyhyempi.

### *Tempo ja syke*

Musiikkinotaation ja siinä esiintyvän ajan elementin opettaminen alkeispianonsoiton lapsioppilaille on johdattanut minua etsimään tarkkaa määritelmää hahmottamani kolmen olennaisen osatekijän kokonaisuudelle: sävelten aika-arvojen ja kesto-suhteiden, soittoesityksen nopeuden eli tempon, ja soitettavan musiikin sykkeen eli soittajan musiikillisen jaksottamisnäkömyksen kokonaisuudelle. Jokaista näistä kolmesta käsitteestä – rytmi, tempo ja syke – koskettaa niin semanttinen eli merkityso pillinen kuin musiikin harjoittamiskäytännöllinen näkökulma; niinpä molempien vaikutusta musiikin alkeisopetukseen on syytä tarkastella.

Niin kuin totesin aiemmin, musiikin käytännöissä rytmi tarkoittaa sävelten sijoitusta ajassa (Crossley-Holland 2017), kun taas italian kielen tempo-termi vastaa musiikkiesityksen nopeuden ja toivotun karaktäärin toteuttamisesta (Cambridge Dictionary). Kokemukseni mukaan musiikkialkeiden pedagogiikassa verrattain usein esiintyvä yleistys “nopeista kahdeksasosista ja hitaista neljäsosista” ei tietoisempohdinnan jälkeen olekaan korrekti tapa ilmaista rytmin ja tempon merkityksiä.

Musiikissa esiintyvän ajan kolmen termin viimeinen – syke on riippuvainen kahden ensimmäisen, rytmin ja tempon, toteutuksesta. Rytmi-konseptiin sisältyvä tahtiosoitus “määrittelee paitsi käytettävät aika-arvot ja niiden määrän myös välillisesti tahdin sisäistä metristä rakennetta” (Joutsenvirta & Perkiömäki 2008b). Musiikin ja instrumenttisoiton alkeisopetuksessa tästä aiheesta havaintojeni mukaan puhutaan lähinnä siinä yhteydessä, kun keskustellaan musiikillisesta tarpeesta fraseerata soittoesitystä luonnollisesti ja jakaa soiva tarina luonteviin kokonaisuuksiin.

### *Oktaavialat*

Huolimatta kuuluisasta “vain seitsemän nuottia”-hokemasta jokainen muusikko, niin soittaja kuin laulajakin, kohtaa käyttämänsä soittimen rekisterin ja ihmisäänen äänialan laajuuden sen mataline ja korkeine sävelineen, joita on laskennallisesti enemmän kuin itse seitsemän sävelnimeä. Tämä kunkin soittimen ääniala eli etäisyys matalimmasta sävelestä korkeimpaan riippuu sekä soittimen tarkoituksesta että sen rakenteesta. Kreikan

kielellä tämä sävelspektri tarkoittaakin “musiikillista liittoa kaikkien sävelten läpi” (Merriam-Webster, n.d.). Sen lisäksi, että rekisterit ja äänialat rikastuttavat taajuuksiensa erilaisuudella musiikin mielikuvia, tunnelmia ja karaktäärejä, rekistereiden elementti tekee tarpeelliseksi myös koko viisiviivaisen nuottiviivaston notaatorakenteen. Sävelten “nouseva asteittainen järjestys” (Joutsenvirta & Perkiömäki 2008c) soveltuu viisiviivaisen nuottiviivaston käyttöön, jolloin sävelnuottien järjestys viivoilla ja väleissä noudattaa täysin sävelnimien asteittaista järjestystä.

Kahdeksankymmenen kahdeksan sävelen ja niitä vastaavan yhtä monen koskettimen piano kierrättää seitsemän sävelnimen jaksoa nuottiviivastolla monta kertaa sekä ylös että alas. Tämän takia yleisimpänä musiikin hahmottamisen tavoitteena on opettaa alkeispianonsoiton oppijalle kaksi nuottiviivastoa apuviivoineen koko pianoa ja molempia käsiä kattavan musiikkinotaation merkitsemistä varten. Esimerkkinä tämän musiikkinotaation elementin tärkeydestä toimivat ohjeistukset musiikkiopistojen opetussuunnitelmiin asti. Muun muassa Helsingin Konservatorion opetussuunnitelma (2018) huomioi kyseisen oppimisen *Musiikin perusopintojen opintojaksojen piano ja cembalo* -liitteensä tavoitteessa “soittaa kädet erikseen ja yhdessä”. Samassa yhteydessä tähdenetään myös keskinäisriippuvuutta alkeispianonsoiton soitinhallinnan ja musiikkinotaation tulkitsemisen välillä: “Opintojakson suoritettuaan oppilas lukee nuottikuvaa ymmärtäen nuottiarvoja ja taukoja”.

Nuottimerkkien paikat nuottiviivastolla osoittaa jokaiselle nuottiviivastolle määrätty nuottiavain (Joutsenvirta & Perkiömäki 2008d). Pedagogisen observointini mukaan alkeispianonsoiton opetuksessa ensimmäisenä oppilaan käyttöön tuotu nuottiavain on lähes aina alhaalta päin laskettuna toiselle nuottiviivalle sijoitettu G-avain. Se määrää ensimmäisen oktaavin G-sävelen paikan ja auttaa päättelemään muun kuuden sävelen vastaavat nuottipaikat nuottiviivastolla. Tässä seminaarityössä aiemmin mainittu Ahosen ja Rouheen (2002) alkeispianonsoiton oppimateriaali *“Lukutunti pienelle pianistille”* esittelee aiheen lapsille miellyttävällä ja ymmärrettävällä tavalla vaihtehtoisesti kutsuessa nuottiviivastoa “nuottitalona, jossa nuotit asuvat”. Tarinaa kehittäessä nuottiavainta voi kuvailla nuottitaloa avaavana avaimena.

Tähänastinen musiikkinotaation neljään elementtiin kohdistunut lyhyt analyysini johdattelee minua tutkimaan musiikin kirjoittamisen ja lukemisen osuutta alkeispianonsoitossa ja sen opetuksessa. Näkemykseni mukaan nimenomaan oktaavialojen sijoittaminen nuottiviivastolle eli nuotintaminen tai jopa pelkkä keskustelu alkeisoppijan kanssa usein mainituista “karhu- ja lintuäänien” paikoista pianokoskettimistolla johdattaa pianonsoiton alkeiden oppijaa musiikin monipuolisen lukutaidon äärelle.

### ***Harmonia***

Oktaavialojen moninaisten sävelien sekä erilaisten rytmien soittaminen huomioiden kappaleen yleistä tempomerkintää ja karaktääriä johdattaa musiikin oppijaa

musiikkinotaation viidennelle elementille: sävelien keskinäisten suhteiden kokonaisuudelle, jota musiikkitermillä kutsutaan harmoniaksi, tai suomen kielellä sointuopiksi. Mielestäni juuri harmonia voi tonaalisessa musiikissa toimia musiikkitekstin koherenssifaktorina eli yhtenäisyyden luoja ja sekä musiikkikappaleen syvemmän ymmärryksen mahdollistajana. Koen vahvasti, että harmonian havaitsemisen, tunnistamisen ja ymmärtämisen voi myös nähdä oivana soitto-opetuksen välineenä aktiivisen kuuntelun musiikkikasvatukselle.

Käytännössä harmonia ilmestyy musiikin alkeisopetuksen kuvioihin heti, kun kaksi säveltä käsitellään samassa yhteydessä, sillä jokaiset kaksi säveltä muodostavat etäisyyden, intervallin. Kaksi intervallia muodostavat puolestaan soinnun. Tällaisen musiikkianalyysin sääntönä on, että kaikki sävelten väliset etäisyydet rakentuvat puoli- ja kokosävelaskelista, jolloin kaksi puolisävelaskelta muodostaa yhden kokosävelaskelen. Mitä laajempi on sävelten välinen etäisyys, sitä isomman intervallin se muodostaa. Ottamalla opetustilanteesta esiin vain kaksi säveltä eli vain yhden intervallin, voidaan jo havainnollistaa alkeisoppilalle musiikin tunnetilaa: karkeasti sanoen miellyttävältä kuulostavaa intervallia kutsutaan konsonanssiksi ja riitaisa intervalli nimetään dissonanssiksi.

Oppimisen fokusta voi lisäksi suunnata harmonialaatujen tarkasteluun. Iloiselta kuulostavan duurin sekä surulliselta kuulostavan mollin luokittelu pitäisi olla alkeissoittopiijalle sekä mahdollinen että samanaikaisesti myös merkittävä oppimistehtävä, sillä tunnetaitojen kehittyessä “lapsi osaa ilmaista tunteitaan itkemällä ja hymyilemällä jo varhain, kaksivuotias lohduttaa ja kiusaa, kolmivuotiaalle kehittyy kyky kuvitella, miltä toisesta tuntuu, nelivuotias osaa jo piilottaa omia tunteitaan ja viisivuotias nimeää ja tunnistaa tunteitaan, kuten vihan, surun ja ilon” (Kerola, Kujanpää & Kallio 2007).

## 2.2 Musiikkilukutaidon aistikehä

Musiikkilukutaitoa on ajan saatossa määritelty muun muassa musiikin harrastajien omasta mielestään hyväksyttäväksi kyvyksi “lukea musiikkinuotteja” ja “musiikilliseksi metadataksi” (Lee & Downie 2004, 2, 5) sekä “tonaaliseksi ja rytmiseksi lukutaidoksi eli kyvyksi musiikillisesti kuulla ja tuntea, mitä luetaan ja kirjoitetaan nuottinnoituksen muodoissa” (Volger 1973, Csikos & Dohányin 2016, 2 mukaan). Monet näissä musiikkilukutaidon määritelmässä esiintyvät määrittäjätermit kuten “musiikkinuotit, tonaalisuus, rytmien” on lainattu suoraan länsimaisen musiikin nuottikirjoituksesta eli luvussa 2.1 käsitellyistä musiikkinotaation elementeistä, jotka itselleni näyttävät perinteisenä, lukemista ja kirjoittamista käsittävänä lukutaitona.

Kirjoitettujen tekstien “ymmärtämistä, käyttöä ja pohtimista lukijan sekä yhteiskunnan tavoitteiden saavuttamiseksi” käsittävä perinteinen lukutaito (OECD 2019) on

laajentunut suomalaisessa perusopetuksessa monilukutaidoksi asti. Sen myötä myös tekstikäsitys sen luku-, analyysi- ja tulkintatapoineen on monipuolistunut ohjaten kohti kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa (Opetushallitus 2014c, 22). Toisaalla, kansainvälisen musiikkikasvatustutkimuksen kentällä, myös musiikkilukutaito on kokenut samanlaisen kehittymisen kohti kokonaisvaltaisempaa profiilia. Esimerkiksi Unkarin kansallinen opetussuunnitelma (Government of Hungary 2012, 35) ohjeistaa perusopetuksen suuntaamista musiikkilukutaidon pariin sisällyttämällä musiikkitoiminnallisen oppimisen yhdeksi kirjallisen kulttuurin aihealueista.

Musiikkilukutaidon määritelmä on täten jo laajentunut sävelkorkeuksien ja rytmien lukemisesta “musiikin merkityksen lukemiseen” (Telfer Bartelin 2006,1 mukaan). Lopuksi totean, että itse havaittujen ja ensimmäisessä luvussa mainittujen opetuksen haasteiden sekä musiikkisoiton oppimisen monimuotoisuuden takia päätin tarkastella musiikkilukutaitoa kokonaisvaltaisena, musiikkinotaatiosta koostuvana ilmiönä, joka suinkaan ei ala eikä lopu nuotinlukuun, vaan eheyttää alkeispianonsoiton oppimista ulottuvuuksiensa sekä niiden sisäisten vaikutussuhteiden kautta. Kehittämäni ja jäsentämäni musiikkilukutaito-käsitelmäärittelyn tuloksena syntyi seuraava musiikkilukutaidon aistikehä -malli:



Ehdottamani musiikkilukutaidon ulottuvuuksien Aistikehä-mallin kokonaisuus perustuu olennaisella tavalla laatimani kuvion esittämään auditiiviseen eli kuulonvaraiseen ulottuvuuteen, jota tarkastelen seuraavassa. Toimimalla muiden ulottuvuuksien alkutekijänä ja muodostamalla jokaisen sitä seuraavan ulottuvuuden merkittävän vaikuttajaosan ja osatekijän, musiikkilukutaidon auditiivinen ulottuvuus johdattaa alkeispianonsoiton oppijan esimerkiksi aktiivisen ja tiedostavan kuuntelun harjoitteluun sekä sävelkorvan jatkuvaan kehittämiseen.

Musiikkilukutaidon kuulonvarainen ulottuvuus näyttää minun mielestäni puoltavan sen vertailua puhutun kielen kuullun ja luetun ymmärtämiseen. Niin kuullun kuin luetun kielen ymmärtäminen on sidottu puheen tuottamisesta ja ymmärtämisestä vastaavaan kahteen kielellisten toimintojen osa-alueeseen (HUS). Tästä näkökulmasta käsin kielen omaksuminen on yhteydessä paitsi kuullun puheen ja luetun tekstin ymmärtämiseen myös omatoimiseen puheen tuottamiseen kykyyn. Musiikkipedagogina tahtoisin pitää tämän ihmiskehon biokognitiivisen yhteyden mielessäni, kun alan muodostaa käsitystäni soivan musiikin kuullun, kirjoitetun ja luetun ymmärtämisen mahdollisuuksista ja soveltaa tätä ymmärrystä opettussisältöjen pedagogisesti järkevän järjestyksen suunnittelemisessa. Käytännössä tämä tarkoittaa minulle pedagogina pohdintaa siitä, missä järjestyksessä ja millaisella tärkeysarvolla varustettuna esimerkiksi perinteistä nuotinlukua tulisi opettaa pianonsoiton alkeisoppilaalle, kun kirjallisen tekstin lukemisen takana on aina myös kuullun ymmärtäminen ja oman puheen tuottaminen.

Luetun ja kuullun ymmärtämisen osatekijät – merkitysten tavoittaminen, kokonaisuusien muodostaminen sekä oman ymmärtämisen arviointi (LukiMat) – vastaavat mielestäni musiikissa tietoista nuotinetun musiikkitekstin ymmärtävää lukemista sekä soivan ja soitetun musiikkitekstin hahmotusta ja kuullun ymmärtämistä. Ymmärryksen mukaan kuuloaistin varassa tapahtuva jatkuva ja aktiivinen ääni-informaation arviointi sekä sen hyödyntäminen alkeisoppilaan soittamisen ennakoinnissa ja suunnittelussa valmistaa häntä kohtaamaan ajan mittaan tutuiksi kehittyviä musiikin elementtejä, merkityksiä ja kokonaisuuksia musiikkinotaation lukemisen aikana sekä opettaa häntä käyttämään musiikkilukutaidon ulottuvuuksien työkaluja harjoittelu- sekä esiintymistilanteissa.

Aistikehä-mallin kokonaisvaltaisuutta mahdollistaa mielestäni “kirjoittamattoman kirjallisuuden” eli suullisen perinteen satujen, tarinoiden, laulujen ja leikkien (Tieteen termipankki) ja niin sanottuihin kirjoittamattomiin instrumentaalitaitoihin kuuluvien korvakuulosoiton ja improvisaation läsnäolo pianonsoiton alkeisopetuksessa. Nämä edellä mainitut suullisen perinteen muodot eivät esiinny ehdottamassani kehämallissa erillisinä vastakkaisina ja toisiinsa vaikuttamattomina ilmiöinä, vaan ne esitetään musiikkilukutaidon tasaveroisina ulottuvuuksina. Aistikehä-mallin holistista musiikkilukutaidon käsitystä tukee ymmärrys ulottuvuuksien keskinäisistä riippuvuus- ja vaikutussuhteista, jolloin muun muassa lukeminen ja kirjoittaminen nähdään vain yhden prosessin kahtena osatekijänä (Waller 2010). Seminaarityöni tutkielman puitteissa hahmotan uuden tiedon oppimisen – musiikkitekstin lukemisen – sekä oman tiedon tuottamisen – soivan kuulotiedon jonkinlaisen kirjoittamisen – eheyttäjinä. Tästä

näkökulmasta käsin väittäisin, että musiikkilukutaidon kaikkien ulottuvuuksien huomioiminen voi mahdollistaa oppijoille niin musiikkitekstien lukijan kuin myös musiikkitekstien kirjoittajan roolit. Tällöin musiikkilukutaito saattaa ohjata musiikin harrastajan hyvin moneen musiikilliseen toimintaan, kuten säveltämiseen ja prima vista -soittoon, musiikkitekstien hahmotukseen, tulkintaan ja analyysiin sekä nuotinetun kappaleen esitykseen nuoteista ja ulkoa.

Pedagogisen näkemykseni mukaan musiikkilukutaidon toimivasta ja eheyttävästä jatkumosta sen ulottuvuuksien kesken vastaa ihmiskehon ja -mielen biokognitiivinen yhteistyö (Biocognitive Science Institute 2019), jota säätelee ihmiselimistön fysiologisen ja fysikaalisen eli ympäristön ääniä havainnoivan kuuloaistin ja kuuloaistia vastaavan kuuloaivokuoren yhteistyö (Hietala ym., n.d.). Kuuloaistin binauraalinen eli kaksikorvainen järjestelmä kerää kuuloinformaatiota molempien korvien kautta (Berg, n.d.), ja viedessään informaation kumpaakin korvaa vastaaville oikealle ja vasemmalle kuuloaivokuorelle muuttaa ne aivotoiminnan käsittelyä varten sähköisiksi impulsseiksi (Ilmoniemi, n.d.).

Jopa näin suppeasti esitetty kuuloaistin fysiologia suuntaa sekä musiikintutkijat että pedagogit refleктоimaan musiikkilukutaidolle ominaista sisäistä kuulemistä ja soivan mielikuvan käsitettä äskeitä biologian ja fysiologian perustietoa vasten. Koska sekä puhumista että lukemista aina edeltää ja samalla kehittää erilaisten satunnaisten äänien, äänneiden sekä sävelten ääniaaltojen havainnoiminen, ihmiskehityksen ensimmäisenä ikävuotena ja jopa ennen vauvan syntymää sikiövaiheessa (Partanen ym. 2013), tapahtuu tuolloin kuuloaistin mahdollistama implisiittinen eli tiedostamaton oppiminen aluksi sanojen kuulohavainnon, sitten merkitysten liittämisen sekä lopulta sanojen ymmärtämisen muodossa. Tämä tiedostamaton auditiivinen oppiminen suoriutuu normaalikuulon ominaisuuksien vuoksi tietoista ihmistahtoa vaatimattomana autonomisena prosessina, joissa toimijoina ovat lähinnä automaattiset refleksit (Hermanson 2012). Kyseisestä varhaiskehitysjaksosta voisi sanoa, että ihminen havainnoi ja oppii ymmärtämään erilaisten äänien lähteitä ja viestejä niiden sävelkorkeuksien ja aika-arvojen kautta. Näkemykseni mukaan musiikin sävelet rytmeineen kuuluvat erittäin tärkeinä merkityksinä ja elementteinä tässä varhaisen lapsuusiän vaiheessa käsiteltyyn musiikkilukutaidon kehitykseen.

Kuuloaistin kuulemistapahtumaa seuraa aika pian aktiivinen ja tietoinen kuunteleminen, jolloin ensimmäisen fysiologinen ilmiö täydentyä jälkimmäisen psykologisella toiminnalla (Barthes & Havas 1985, 245). Aktiivinen ja keskittymiskeskeinen kuunteleminen on sekä varsinaisen kuuntelun määritelmä että tässä työssä esitetyn aistikehä-piirroksen mukaisesti musiikinlukutaidon alku, avaintekijä ja oppimisen mahdollistaja. Mielestäni juuri tietoinen kuuntelu vastaa sekä soitto-oppilaan oman soiton arvioinnista – jolloin määritetään yksin tai opettajan kanssa, vastaako juuri esitetty musiikki musiikkitekstin notaatiota – että soitettavien sävelten omatoimisesta ennakoinnista musiikkitekstin lukemisvaiheessa. Aistikehä-piirroksen visioima jatkuva ja yhtenäinen musiikkilukemisen ja -soittamisen arviointi ja reflektio sekä soivan sävelen ennakointiin pyrkivät harjoitteet ja keskustelut sekä niistä syntyvät soivan sävelen

mielikuvat ovat mielestäni toimivan ja kokonaisvaltaisen musiikkilukutaidon korvaamaton ja ratkaiseva perusta.

Soivan sävelen mielikuvan ei pianisti ja pianopedagogi Kiannon (1994, 17) mukaan tarvitse heti olla jokin tietty sävelkorkeus vaan pikemminkin musiikillinen hahmo. Musiikillisen hahmon assosiaatio eli miellelyhtymä ja sen kautta tapahtuva alkeispianonsoiton oppiminen näyttäytyy minulle edellytyksenä sisäisen kuulemisen neurokognitiiviselle kehitykselle. Sisäisellä kuulemisella tässä tapauksessa tarkoitan työmuistissa tapahtuvaa (Raninen 2011) taitoa muodostaa mieleen kuulokuva (Ilomäki 2004 Isotalon 2008 mukaan), mitä voidaan harjoituttaa ja kehittää monipuolisilla harjoitteilla. Yksi mahdollinen esimerkki sisäisen kuulemisen monipuolisesta harjoittelusta, joka on osoittanut toimivuutensa, on ollut oppijan vaikeustasoltaan sopivan sävelmän oppiminen ensin korvakuulolta. Sen jälkeen sävelet voidaan laulaa sävelnimillä ja yhdessä oppilaan kanssa keksiä sävelmälaululle sanat. Myöhemmin kyseisen sävelmän voi vielä muistin tueksi nuotintaa sekä ehdottaa jollekin toiselle alkeissoittajalle nyt jo nuotintetun sävelmän esittämistä ja ulkoa oppimista. Prosessi saa täten mielenkiintoisen paluun oppimisprosessin alkuun – soivaan muotoon, ja vie mielestäni alkeissoiton oppijan aivan uudelle lukutaidon oppimisen syvyystasolle.

Neurotieteessä soivan mielikuvan ilmiö selitetään “musiikin kuvittelun ilmiönä”, jolloin sisäisen kuulemisen aiovasteet aktivoituvat tutkimusten mukaan kuuloaivokuorella jopa hiljaisuuden aikana (Zatorre & Halpern 2005, 9). Koska sisäisen kuulemisen neuroaktiivisuus paikannetaan myös kuuloaistia ja sisäistä puhetta eli ajattelua vastaavalla kuuloaivokuorella (Ylinen ym. 2014), on mielestäni perusteltua esittää aihetta koskeva pedagoginen hypoteesi: sisäisen kuulemisen tietoiset kehittämistyökalut löytyvät kokonaisvaltaisesta musiikin kuuntelukasvatuksesta (Unkari-Virtanen, n.d.) sekä ajankohtaista tutkimusta konsultoivasta holistisesta ja yhdenvertaisesta musiikkiopetuksesta (Artsequal). Oletusta tukee myös nykyään musiikintutkimuksessa määritelty yksimielinen ymmärrys sävelkorvan, musiikin hahmotustaitojen ja soittotaidon oppimisen sekä näistä erottamattoman sisäisen kuulemisen osuudesta niin sanottuun musikaalisuuteen. Sibelius-Akatemian varadekaani ja tutkija Tuire Kuusi määritteli musiikillisen kyvyn laulaa ja soittaa “oppimisen ja harjoittelemisen tulokseksi” (Taideyliopisto 2017), kun taas esittävän säveltaiteen tutkimuksen professori Juha Ojala rikkoi “heikon sävelkorvan” myytin esittämällä nykypäivän tieteellisen konsensuksen siitä, että “yleisesti ottaen ei ole mitään biologista syytä, miksi joku ei voisi oppia musiikkia” (Lehtosen 2019 mukaan). Amusia eli sävelkorkeuksien vaihteluiden havainnoinnin mahdottomuus sekä synnynnäinen tai aivovauriosta seuraava neurologinen häiriö esiintyy Kuusen mukaan vain muutamalla prosentilla koko väestöstä (Taideyliopisto 2017).

### 2.3 Musiikkilukutaidon visuaalisuus, liike ja ergonomia

Kuviossa esitetty musiikkilukutaidon aistikehä havainnollistaa paitsi aistien ja lukemiseksi soittotoimintojen järjestyksen musiikkilukutaidon oppimisprosessissa, myös aistien, kuten kuulon, tuntoaistin ja näköaistin keskinäiset suhteet ja vaikutukset toisiinsa. Luvun 2.2 keskittyttyä kuulon, kuulemisen, ja kuuntelun merkittävään asemaan musiikkilukutaidon perustana on seuraavaksi olennaista mainita myös kuuloa sekä kuuntelua seuraavien aistien – tunto- ja näköaistin – toiminnoista alkeispianonsoiton kontekstissa.

Länsimaisen taidemusiikin nuottikirjoituksen eli musiikkinotaation tulkinta ja lukeminen edellyttävät sovittujen merkkien eli symbolien visuaalista hahmottamista sekä kognitiivista ymmärrystä, lukemis- ja kirjoittamistaitoa. Nämä toiminnot ja tehtävät eivät periaatteessa vielä vaadi muuta musiikin soittoa paitsi oman äänen käyttöä eli laulamista, jotta omaa musiikkilukutaitoa voisi oppia ja kehittää. Soitto-oppilaan rohkaiseminen laulamisen kokeiluun onkin tärkeimpiä opetuksen työkaluja pianonsoiton alkeiden opetuksessa (Ohsawa 2009). Oman äänen käyttöä voi oman opetuskokemukseni perusteella hyödyntää muun muassa uusien kappaleiden oppimisessa, jolloin Ohsawan (2009) mukaan “laulun artikuloima sisäinen kuulokuva voi vaikuttaa pianonsoiton oppimisen fasilitoinnissa niille oppijoille, joille laulaminen on tuttua”.

Musiikkilukutaidon aistikehä-mallin mukaisesti musiikkinotaation lukeminen ja siitä soittaminen pianotunnilla tuo mukaan myös liikkeen ulottuvuuden. Fyysinen, oman kehon kautta tapahtuva instrumentaalinen soitto sekä ergonomia ja tiedostava oppiminen huipentavat kuuloaistin aloittaman ja sisäisen kuulemisen sekä näköaistin jatkaman musiikkilukutaidon prosessin. Luvussa 2.1 käsitelty pianon oktaavialojen paljous laajentaa musiikkilukutaidon prosessin kahta kättä vastaavaan kahden nuottiviivaston samanaikaiseen tulkitsemiseen.

Pianonsoiton alkeiden oppijan oman äänen käytössä ja laulamissa tutuksi käyneiden sävelkorkeuksien ilmaisu nuottiviivaston järjestelmän kautta tulkitaan ylös–alas-akselin avulla: mitä korkeampi sävelen sävelkorkeus on, sitä ylempänä kyseisen sävelen nuottikuvio sijaitsee viiden nuottiviivan ja niitä erottavien välien kesken. Piano soittimena tuo mukaan myös oikea–vasen-käsityksen, joka auttaa lapsen oman kehollisuuden tutkimisessa: molemmilla käsillä onkin merkitystä ja eroa! Tämän lisäksi pianonsoittaja tarvitsee mielestäni merkittävästi ymmärrystä oikealle–vasemmalle-konseptista: mitä ylempänä nuottikuvio nuottiviivastolla sijaitsee, sitä oikeammalla se sijaitsee pianon 88 koskettimesta. Vastaavasti matalammat sävelkorkeudet ovat koskettimiston vasemmalla puolella.

Oikea ja vasen puoli liittyvät lateraalisuuteen, joka Sääkslahden (2003) mukaan tarkoittaa “tietoisuutta kehon eri puolista, oikeasta ja vasemmasta” ja vastaa suunnan hahmotuksesta: “lapsi kykenee esimerkiksi määrittämään, missä jokin esine on ympäröivässä tilassa”. Lisäksi, puhuttaessa suunnan hahmotuksesta pianopedagogiikassa

käytetään usein sanapareja vasemmalla–oikealla, ylhäällä–alhaalla (Gallahue & Ozmun 2006 Kempin ym. 2016 mukaan). Lateraalisuuden käsite yhdistyy lapsipedagogiikassa havaintomotoriikan kehitykseen, “lapsen käsitykseen itsestään, omasta kehostaan ja sen oikeasta ja vasemmasta puolesta” (Karvonen ym. 2003, 44). Opettaessa pianonsoiton alkeita äsken mainittujen suuntien sanapareja ja niiden käsitysten käytännön yhteyttä oppilaan omaan kehollisuuteen olisi pedagogisen visioni mukaan olennaista selittää oppilaalle, jolloin käsiteltävät kehonosat “tunnistettaisiin, nimettäisiin ja käytettäisiin” (Lautamo 2005): oikea ja vasen käsi, viisi ja kymmenen sormea sekä niiden omat nimet ja numerot. Ajattelen, että samassa yhteydessä voisi pyrkiä tämän tietotaidon laajentamiseen ja pyytää oikean ja vasemman korvan, jalan tai esimerkiksi kyljen huomioimista. Kun kehollisuuden perusfysiikka on tuttu, nimetty ja löydetty, itse soittamisen toiminta ja oppiminen saattaa olla selkeämpää ja haus Kempaa, jolloin soittamisen kokonaisvaltaisuus voi tuntua helpommin lähestyttävältä. Rigalin (1994) mukaan lapset osaavat käyttää sanoja oikea ja vasen “ensin heidän omien vartaloittensa yhteydessä silloin, kun he ovat seitsemän vuotta vanhoja”. Mielestäni alkeispianonsoiton opettajan ja lasten musiikkikasvattajan on hyvä olla tietoinen tämän kaltaisista yleisistä lapsen kehityksen ikävaiheista, joihin tietyt motoriset sekä kognitiiviset kehitykset ajoittuvat. Tämä voi myös auttaa hahmottamaan esimerkiksi pianonsoiton keskivertoaloituskäytäntöä (7-vuotta) nuorempien lasten – esimerkiksi 3–6-vuotiaiden – alkeispianonsoiton opetuksen ehtoja.

Nuottijärjestelmän eli notaation visuaalista ja kognitiivista hahmotusta lapsen silmin voidaan tarkastella mielestäni ainakin notaation tarkoituksen eli käytön tarpeen, notaation merkityksen eli henkilökohtaisen arvon ja motivaation sekä lukemis- ja kirjoittamistoimintojen edellytysten kautta. Musiikkinotaation tarkoitus ja merkitys on loogista eritellä niiden tiivistä yhteydestä huolimatta. Notaation eli kirjoituksen tarkoitus voi löytyä esimerkiksi välitetyn suullisen tai ajatuksellisen musiikillisen tiedon muistiinkirjoittamisesta esimerkiksi säveltämisen perinteisen prosessin tapauksessa. Myös alkeispianonsoiton opettaja voi kehittää oppilailleen uusia soittotehtäviä nuotintamalla niitä esimerkiksi läksyviikkoon. Notaation merkitys voi toisaalta olla sekä pianonsoiton alkeiden oppijan oppimistavoissa, joiden avulla hän tutustuu musiikillisen informaation tuottajan (oman musiikin kirjoittajan) ja lukijan (toisten musiikin esittäjän) rooleihin. Lisäksi havaitsen notaation suuren merkityksen piano-opettajan laajassa materiaalilähteistössä, johon lukeutuu kaikki notatoitu länsimainen taidemusiikki sekä muut notatoidut pianonsoiton oppimateriaalit sekä lähteet.

Luvussa 2.1 käsitellyt musiikkinotaation viisi elementtiä tarjoavat kaikki omat visuaaliset hahmonsensa eli symbolinsa länsimaisen taidepianomusiikin musiikkinotaatiossa. Omassa pedagogisessa työssäni olen tiivistänyt tämän seuraavilla selityksillä. Soitettavaksi tarkoitetut sävelet merkataan nuottisymbolilla eli nuottimerkillä viiden viivan nuottiviivastolle laajentaen sitä tarvittaessa uusilla apuviivoilla ylä- ja alapuolelle. Jokainen pianokoskettimiston 88 pianosävelestä merkataan nuottimerkille ominaisella nuottikuviolla: pyöreämuotoisella nuotinpäällä. Nuotinpään sijainti nuottiviivastolla suhteessa viivaston viivojen sekä välien järjestykseen (alin viiva lasketaan aina

ensimmäiseksi) viestittää nuotinetun säveln sävelkorkeuden sekä säveln oktaavialan. Aiemmin mainittu lateraalisuus tarkoittaa tässä tapauksessa alkeispianonsoittajan nuottiviivaston tulkitsemisen ja tämän tehtävän vaatiman ylös–alas-suunnan hahmottamisen sekä ymmärtämisen lisäksi myös oikealle–vasemmalle-suunnan käsittämisen.

Sävelkorkeuksien nuottipaikkojen jälkeen voi jatkaa äänten aika-arvojen visuaalisesta ilmeestä. Rytmit välitetään nuotinpäiden värinä sekä muutamana siluetin muotona: vakiintuneen käytännön mukaan yleisin pisin nuotti – kokonuotti – on valkoinen nuotinpää. Kokonuottia tuplasti lyhyempi aika-arvo on puolinuotti: valkoinen nuotinpää, joka on varustettu siihen liitetyllä varrella. Vastaavasti puolinuottia tuplasti lyhyempi rytmii, neljäsosanuotti, esitetään mustana varrellisena nuotinpäänä. Neljäsosanuottia lyhyemmät rytmii nuotinnetaan mustina varrellisina nuotinpäinä, joiden varsiin lisätään joko yksi väkänen (kahdeksasosa) tai kaksi väkäästä (kuudestoistaosa). Siinä tapauksessa jos säveln rytmiiin halutaan lisätä vielä puolet kyseisen säveln aika-arvosta, kyseisen nuotin perään lisätään yksi piste. Esimerkiksi pisteellinen neljäsosa käsittää tavallisen neljäsosan – toisin sanoen kahden kahdeksasosan – verran vielä puolet omasta aika-arvosta: kolmannen kahdeksasosan.

Musiikkikappaleen toivottua liikettä, toisin sanoen kappaleen karakteriin eli luonteen sekä esitysnopeuden kokonaisuutta merkataan muun muassa kappaleen nimen sekä tempomerkinnän avulla. Keksimäni kuvitteellista *Etanan pitkä matka* -nimellä varustettua pianokappaletta voidaan täydentää esimerkiksi *Lento*-tempomerkinnän avulla; *lento*-termin tarkoittaessa “hitaasti” (Joutsenvirta & Perkiömäki 2008e). Viidennettä musiikkinotaation elementtiä, harmoniaa, pohjustetaan pianonsoiton alkeiden opetuksessa etumerkkien (ylennys-, alennus- sekä palautusmerkki) sekä intervallien eli kahden säveln etäisyyden tuntemuksen ja omaksumisen kautta.

#### 2.4 Oppimisympäristö ja oppimisen syväsuuntauneisuus alkeispianonsoitossa

Musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton yhdeksi tärkeimmistä ajatuksista tahdon nostaa turvallisen oppimisympäristön sekä terveen soittotapahtuman. Niiden takaamiseksi pianonsoiton alkeiden opetuksessa on tiedostettava ja hyödynnettävä soittoergonomian käytänteitä. Tähän lukeutuvat niin istumiskorkeuden, soittoasennon ja jalkatuen fyysiset tekijät kuin oppimateriaalin kuten nuottikuvan koko, selkeys ja suunnitelmallinen vaikeutumisen. Soittoasentoon vaikuttavat pianotuolina toimiva penkki tai tuoli ja sen säädeltävä istumakorkeus: nämä kaikki vaikuttavat suoraan käden asentoon eli “sormen, käden ja käsivarren [yhteiseen] linjaan”, joka “terveeseen pianismiiin” pyrkivän *Taubman Approach* -pianotekniikan suositusten mukaan tulee olla mahdollisimman “luonnollinen tai neutraali” (Milanovic 2011, 11–12). Esimerkkinä kyseisestä “luonnollisesta soittokädestä” Milanovicin (2011) työssä toimii vertauskuva roikkuvasta käsivarresta

soittajan kylkeä pitkin. Jalkatuki pianonsoiton alkeiden oppijalle on yleensä välttämätön niin kauan kunnes pianonsoittaja ylittää tukevasti maahan omilla jaloillaan. Pedaalin käyttöä varten tässä oppimisvaiheessa tulee hankkia pedaalinkäyttöä huomioiva ja mahdollistava pedaalijalkatuki (*piano auxiliary pedal*).

Pedagogisen näkemykseni mukaan pianonsoiton alkeisopetuksessa lapsioppijan kaikkia motorisia taitoja tulisi kehittää ensisijaisesti kuulonvaraisen ulottuvuuden kautta, jolloin soittotekniikan opit linkittyisivät kokonaisvaltaisesti musiikin ilmaisulliseen elementtiin ja oppijan henkilökohtaiseen aistituntemukseen sekä omien aistien (kuulo, liike, näkö) itsenäiseen, aktiiviseen ja tiedostavaan käyttöön. Tämänkaltaisen pianismin ja pianopedagogiikan lähestymistavan taustalla toimii sekä ergonomisen soiton varmistaminen kaikissa pianonsoiton opetustilanteissa että vahva pyrkimys kohti oppijan ohjausta omakohtaiseen soitto- ja oppimiskokemukseen.

Soitto- ja oppimistaitojen rakentumista, jolloin oppijan osallistaminen sekä osallistuminen nähdään musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton prosessien ydintekijänä, voidaan tarkastella myös kokonaisuuksien ymmärtämistä edistävän syväsuuntautuneen oppimisen kautta. Syväsuuntautunut oppiminen voi juontua Biggsin ja Tangin (2007) mukaan opiskelijan kokemasta sekä hänen luontaisen uteliaisuuden tai määrätietoisuuden aiheuttamasta ”tarpeesta ryhtyä tehtävään asianmukaisesti ja merkityksellisesti niin, että opiskelija yrittää käyttää sopivimpia kognitiivisia toimintojaan sen [tehtävän] käsittelemiseksi”. Opettajan mahdollisuuksia rohkaista opiskelijoitaan syväsuuntautuneeseen oppimiseen Biggs ja Tang (2007, 25) näkevät opittavan aineen selkeässä ja opiskelijoita aktivoivassa opetuksessa sekä opetuksessa, joka perustuu ”sen päälle mitä opiskelijat jo [ennestään] tietävät”. On huomattava, että niin pinta- kuin syväsuuntautuneisuus tarkastelevat erilaisten toimintojen tai tehtävien oppimisen laatua eivätkä ollenkaan oppijoiden luonteen piirteitä (Biggs & Tang 2007, 20).

### 3 TUTKIMUSASETELMA

#### 3.1 Tutkimuskysymykset

Laadullisen tutkimukseni tavoitteena on kerätä suomalaista asiantuntijatietao tutkittavan ilmiön – musiikkilukutaidon opetuksen ja oppimisen – nykytilasta.

Päätutkimuskysymykseni on:

- Mitä on musiikkilukutaito ja miten musiikkilukutaidon alkeita pitäisi opettaa, jotta tätä ilmiötä voisi alusta asti mieltää ja kokea myös alkeispianonsoittotunnin eheyttävänä asiatekijänä?

Päätutkimuskysymyksen tueksi kartoitan työssäni myös seuraavia aihepiirejä. Pyrkimykseni on:

- selvittää musiikkilukutaidon oppimisen nykyistä tilaa eli oppimisen laatua, oppimisen haasteita ja ratkaisuja, motivaatiota sekä yhteyttä instrumenttisoiton opetukseen
- määrittää musiikkilukutaidon hyvän oppimisen ajankohtaisia opetuskäytäntöjä suomalaisessa pianonsoiton alkeisopetuksessa

### 3.2 Tutkimusaineisto, -menetelmä ja aineiston analyysi

Tutkimusaiheeni – musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton opetuksen – edellyttämän pianonsoitonopettajan laajan pedagogisen vastuun ja toimintatapojen valinnanvapauden vuoksi seminaarityön tutkimusaineistona ovat alkeispianonsoiton opettajien kokemukset ja käsitykset.

Tiedonhankintakeinoksi valitsin asiantuntijatiedon keruun mahdollistavan puolistrukturoidun haastattelun. Koska tarkoituksena oli kartoittaa pedagogien omia kokemuksia ja käsityksiä, suunnittelemani haastattelurunko (ks. liite) muodostui “samoista kysymyksistä samassa järjestyksessä” (Saaranen-Kauppinen ym. 2009) kaikille haastateltaville sallien silti asiantuntijapedagogien omien ainutlaatuisten ja henkilökohtaisten kokemusten ja käsitysten huomioimisen.

Asiantuntija-avun kautta haastateltaviksi valikoitui kolme alkeispianonsoiton pedagogia: Johanna Hasu, Eeva Rapeli, Arja Suorsa-Rannanmäki. Valintani perustui heidän ammatilliseen pedagogiseen taitoonsa, nykypäivän suomalaisen musiikkikasvatuksen tietämykseensä sekä opetusuransa merkittävään kokemukseensa. Jokaiselle haastattelulle varasin aikaa noin 60 minuuttia ja ne pidettiin henkilökohtaisesti Kouvolassa, Espoossa ja Helsingissä.

Tutkimushaastattelun luonteen vuoksi haastattelukysymykset lähetettiin sähköisesti etukäteen pedagogien oman asiantuntijatiedon ja kokemusten henkilökohtaisen reflektion mahdollistamiseksi. Haastattelut suoritettiin vuoden 2020 helmikuun ja maaliskuun aikana ja niiden tuloksena muodostunut tutkimusaineisto on tekijän hallussa.

Keskimäärin 60 minuutin mittaiset haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöisten “ilmaisujen merkitysrakenteiden ja sisällön tiivistämisen” kautta (Ruismäki 2010). Litteroitua tekstiä syntyi 32 sivua (153 minuuttia).

Tutkimushaastattelun kaikki vaiheet kysymysten suunnittelusta haastattelutilanteen jälkeiseen yhteydenpitoon haastateltaviin asiantuntijapedagogeihin suoritettiin

tutkimuseettisten säännösten (TENK) mukaan. Kaikki haastateltavat antoivat suostumuksensa esiintyä tässä tutkielmassa julkisesti omilla nimillään.

#### 4 TUTKIMUSTULOKSET

Jaoin alkeispianonsoiton pedagogien asiantuntijahaastattelun neljään osaan, jotka heijastivat ennalta määritettyä neljää teemaa. Tutkimushaastattelun viimeinen osa tarjosi haastateltaville asiantuntijoille mahdollisuuden puhua ilman ennalta annettuja haastattelukysymyksiä:

- I. Musiikkilukutaito alkeispianonsoitossa
- II. Motivaatio: oppiminen, opetus ja kotituki
- III. Musiikkilukutaidon syväsuuntautunut oppiminen
- IV. Pianonsoiton alkeiden eheyttäminen
- V. Vapaa sana

Tässä luvussa käsitellään tutkimusaineistoista nousseita vastauksia aineistolähtöisten "ilmaisujen merkitysrakenteiden ja sisällön tiivistämisen" (Ruismäki 2010) ja äsken mainitun neljän strukturoidun teeman kautta. Suorittaessani aineistolähtöistä analyysia ymmärsin, että tutkimushaastattelun profiilin vuoksi on tärkeää välittää pedagogien asiantuntijuustietoa eteenpäin. Sen takia koin tärkeäksi nostaa esille pedagogien ainutlaatuisia puhelainauksia niiden pedagogisen teorian ja käytännön välisen tiiviin yhteyden takia.

Tutkielmani päätutkimuskysymyksen selvittämiseksi asiantuntijapedagogit antoivat minulle seuraavassa esittelemiäni lausuntoja valottaen samalla opetettavan ilmiön – musiikkilukutaidon nykytilaa, haasteita ja mahdollisuuksia heidän omien kokemusten ja käsitysten kautta.

## 4.1 Johanna Hasun haastattelu

### 4.1.1 Musiikkilukutaito alkeispianonsoitossa

Filosofian tohtori, Pohjois-Kymen musiikkiopiston pianonsoiton lehtori ja tutkija Johanna Hasu perustelee pedagogista näkemystään musiikkilukutaidon kuuluvuudesta alkeispianonsoittoon tunnilla ja kotiharjoittelussa niin käytännön opetustyön kokemustensa kuin myös oman tutkimustyönsä avulla:

*Mielestäni on tärkeitä, että nuottikuva tai jokin mitä opitaan katsomaan ja yhdistämään siihen koskettimistoon, on heti mukana.*

Syyn nuottikuvan tarpeellisuudelle ilmestyä alkeispianonsoittajan eteen välittömästi Hasu antaa omasta tutkimuksestaan:

*Näyttäisi siltä – tätä täytyisi kyllä tutkia lisää – että ne oppilaat, jotka aloittaa kuulonvaraisesti ja soittaa pitkään kuulonvaraisesti, niin heidän musiikkilukutaito ei kehity samaan tahtiin. Eli he osaa lukea nuotteja, he löytää kaiken jos heiltä kysyy mikä sävel se on, ja he tuntee avaimet, oktaavialat, mutta he eivät saa sitä nuottikuvaa soivaan muotoon. Heillä ei ole sitä taitoa, miten he alkaa opetella kappaleita, koska he ovat opetelleet niitä pääasiassa kuulonvaraisesti. Ja sen saaminen ikään kuin pois, että oppilas ei kotona arvaile ja muistele, niin se on tosi vaikeaa.*

Hasun alkeispiano-opetuksessa musiikkilukutaito tulee siis ajankohtaiseksi heti. Oppimistapahtuman tiivistä vuorovaikutusta visuaalisen ja kuulovaraisen materiaalin sekä itse oppilaan oman fyysisen soiton ja musiikin elementtien välillä havainnollistaa Tanja Muukan intervallieläinkorttien avulla soittaminen<sup>2</sup> – Hasun ensimmäinen käytännön askel kohti alkeissoittajan tutustuttamista hänen edessä olevaan nuottikuvaan:

*Meillä on heti ne pienet eläimet ja me opetellaan soittamaan niistä, jotta lapsi oppii sen yhteyden siinä nuottitelineellä olevan materiaalin ja soitettavan materiaalin välillä.*

Soittotapahtuman sisältämän musiikkilukutaidon moniaistillisuus saa Hasun opetuksessa jatkoa, kun visuaalinen soittomateriaali eli soitettava kortti esittelee alkeissoittajalle myös kirjallisen lukutaidon ohjaten kohti ääniteitä ja kirjaimia:

*Aika pian otetaan mukaan jo ensimmäinen kirjainkortti, joita on siis C, D, E, F, G, A, H, ja oppilas sen yhden kortin avulla opettelee löytämään esimerkiksi C-koskettimet. Ja oppilaan ei välttämättä tarvi pystyä nimeämään sitä kirjainta, lapsi ei välttämättä tunne sitä, että se on [cee:], vaikka mä hänelle kerron, eikä hän*

<sup>2</sup> Esimerkiksi priimi-intervalli soitetaan kortista, joka esittää lintua.

*muista sitä seuraavalla viikolla, että se on [cee:], mutta se riittää, että hän näkee sen visuaalisen kuvan; hän yhdistää sen siihen koskettimeen. Mä olen sitä tutkinut, mulla on ollut myös tämmösiä oppilaita joilla on kielellisiä vaikeuksia, niin vaikka he eivät muista niitten korttien nimiä, niin ne pystyvät soittamaan niiden korttien mukaan.*

Tällä tavalla kirjainkorttien ilmestyminen ja niistä soittaminen alkeispianosoittajan oppimateriaalina sekä opetuskeinona laajentaa Johanna Hasun pedagogisen kokemuksensa mukaan musiikkilukutaitoon liittyviä tekijöitä myös oppilaan muistiin, oppilaiden erilaisuuteen ja mahdollisiin kielellisiin vaikeuksiin. Musiikin soivasta muodosta puhuttaessa henkilökohtaisen, aktiivisen ja itsenäisen luovan toiminnan, musiikin moninaisuuden ymmärryksen sekä musiikkilukutaitokokonaisuuden merkityksien kautta Hasu viittaa myös oppilaan rooliin ja tämän mahdollisuuksiin:

*Ajattelen, että se on sitä, että hän hahmottaa sen, että musiikkia voi tehdä keksimällä itse ilman mitään materiaalia, musiikkia voi soittaa kuulon varaisesti, mutta että musiikkia voidaan myös kirjoittaa ylös ja että on eri tapoja kirjoittaa sitä ylös ja sitten on tämä meidän vakiintunut tapamme kirjoittaa se ylös.*

Musiikin elementeistä musiikkilukutaidon opetuksessa Johanna Hasu nostaa esiin rytmin. Käytännön tasolla tämä ilmenee muun muassa niin, että Hasu kirjoittaa nuotit oppilaalle “kirjaimella, vaikka pelkällä C-kirjaimella, ja pitkää nuottia kuvastaa viiva, ja lyhyet nuotit ovat lähekkäin.” Tällä tavalla oppilas voi Hasun mukaan ymmärtää, että kyseisellä symbolilla on yhteys siihen kuinka pitkiä ovat sen merkin näköiset sävelet. Rytmin kanssa omaksutaan myös melodia:

*Heti, kun meillä on kaksi kosketinta, niin meillä on jo melodia, ja intervallit tulee siinä myöskin. Intervallit yhtä aikaa soitettuna ja sitten erikseen soitettuna.*

Musiikkilukutaidon integraatio soittotunnin koko kulkuun tapahtuu Hasun opetuksessa opettajan ajankäytön, oppilaan motivaation tunnistamisen ja tarkkailun sekä soittotunnin rytmittämisen avulla. Hasun soittotunneilla musiikkilukutaidon kehittämiseksi hyödynnetään musiikin elementtien, luku- ja laskutaidon sekä oppilaan aktiivisen toiminnan rooleja lukijana ja kirjoittajana. Kaikki juuri lueteltu yhdistyy myös opettajan vastavuoroisuuteen oppilaan impulsseille:

*Voin tehdä hänelle laulun – aluksi hän opettelee vaikka laskemaan kuinka monta C-kirjainta on peräkkäin ja soittaa neljä C-kosketinta esimerkiksi. Ja sitten mä voin tehdä kahdella kirjaimella hänelle laulun, sitten hän voi tehdä minulle lauluja, jotka minun pitää soittaa ja sitten hän voi tehdä itselleen lauluja joita hän soittaa. Pienet oppilaat on tykännyt kovasti siitä, että he yhdistää niitä intervallikortteja ja kirjainkortteja, että he tekee ikään kuin tarinan: siinä on vaikka ensiksi lintu – priimi, sitten vaikka sekunti ja sitten on niitä kirjaimia, ja sitten on kvartti ja he soittavat sen sitten siitä nuotista.*

Leikin läsnäolo ei lopu perinteisen nuottikuvan ilmestymiseen, vaan myös nuottikuvan suunnitelmallinen kehitys voi mahdollistaa niin leikinomaisen oppimisen kuin muistin harjoittelunkin:

*Myöhemmin mulla on kortit myöskin perinteisestä nuottikuvasta – avaimista, ja muista. Nuottijonoa me harjoitellaan semmoisena muistipelinä, että oppilaiden pitää pystyä laittamaan ne jonoon. Ensiksi vaan C D E, ja myöhemmin tuodaan lisää niitä ja sitten niin, että ne nuotit – kortit on oikein päin ja minä käännän vaikka ympäri kaksi, ja oppilaan pitää muistaa mitkä. Me leikitään aika paljon.*

Alkeisoppilaan lähtiessä Hasun soittotunnilta kotiin on hänellä mukana soittokirja, kuulonvarainen, vielä tunnin aikana harjoiteltu tehtävä esimerkiksi *Iloisia eläinkuvia pianolle* -soittovihosta sekä vihosta löytyvät ohjeet:

*Kirjoitan ohjeet vihkoon, mitä on läksynä, ja jos oppilas ei osaa lukea, niin vanhemmat kotona sitten lukee. Tai ei lue, ei kaikki muista harjoitella kotona.*

Oppilaan kotiharjoittelua miettiessä Hasu määrittää vanhempien rooliksi vapaaehtoisuuden sekä kodin hyvän positiivisen ilmapiirin:

*Haluaisin osata opettaa niin, että kaikki oppilaat oppii myös musiikkilukutaidon sen fyysisen soittotaidon lisäksi vaikka kotona ei voitais auttaa millään tavalla. Mun pitäisi opettajana pystyä tekemään sen niin, että lapsi pärjää, että kaikilla on tasavertainen mahdollisuus; kaikkien vanhemmat ei voi [auttaa musiikkilukutaidon harjoittelussa] eikä osaa.*

Yhdenvertainen musiikkikasvattaja voi siis Hasun mukaan toivoa vanhempien henkistä tukea ja sen kaltaista osallisuutta alkeissoittajan kotiharjoitteluun luottaen samalla myös siihen, että itse soitto-oppilaskin alkaa vähitellen kasvaa omaan soittoharjoitteluunsa. Erilaisten kotien ja vanhempien osallisuus siis rajataan kotiharjoittelun tukeen, jota ei kuitenkaan edellytetä eikä pakoteta.

#### 4.1.2 Motivaatio: oppiminen, opetus ja kotituki

Pohtiessaan, voiko pianonsoiton alkeet omaksua ilman musiikkilukutaidon opetusta Johanna Hasu antaa monesta näkökulmasta punnitun arvion: kyllä ja ei. Hasun myönteistä vastausta puoltaa hänen oma lapsuudenaikainen soitonopiskelun kokemuksensa, jota määrittivät opetuskeinoksi valitun *Suzuki*-metodin käytännöt, kuten nauhoitusten kuuntelu, opettajan ohjaus tunnilla ja vanhempien huolehtiminen jokapäiväisen kotiharjoittelun toteutuksesta. Soittamisen kuulonvarainen ulottuvuus mahdollistaa soittamisen myös siinä tapauksessa, että pääsyä perinteiseen kirjalliseen notaatioon ei ole esimerkiksi fyysisestä syystä:

*Jos ajatellaan vaikka näkövammaista oppilasta, mulla on sellainen ymmärrys, että kovin moni ei käytä niitä pistenuotteja: he opettelee hyvin kuulovariesesti ja siten, että heitä neuvotaan. Eli tosi pitkälle voi päästä vaikka ei pystyisi lukemaan musiikkia.*

Näin ollen erilaisten oppijoiden poikkeavat oppimismahdollisuudet aiheuttavat usein sen, että alkeisopetuksessa opettajan antaman soittotuntiohjauksen opetuskeinot korostuvat. Opetustapa paljastuu olennaiseksi Hasun analyysissä hänen kertoessaan, missä vaiheessa alkeispianonsoiton omaksuminen ilman musiikkilukutaitoa ei enää onnistukaan:

*Se tuli esiin [Hasun] väitöstutkimuksessa, että oppilaat – kun he teki lukemista mittaavat testit – niin semmoset oppilaat joilla mä luulin, että heillä vois olla lukivaikeutta, koska se opetteleminen oli hankalaa, niin he sai ihan hirveän hyvät pisteet siinä lukemistestissä. Ja sitten kun mä heitä haastattelin, niin kävi ilmi, että heillä oli taustalla se, että he ovat opetelleet pitkään kuulovariesesti. Elikkä se näyttää musiikkilukutaidon vaikeudelta, mutta kysymys on vaan siitä, että se oppimisstrategia on ollut kuulonvarainen.*

Hasun (2017) oma tutkimus esittelee siis pedagogista oivallusta siitä alkeissoittajan oppimisen vaiheesta, kun “kappaleet tulee vaikeammiksi, että oppilas ei osakaan opetella niitä [vain kuulovariesesti ja ilman musiikkilukutaitoa] itse”. Soittokappaleiden muuttuessa haastaviksi niin teknisesti kuin nuottikuvaltaankin musiikkilukutaidon osaaminen osoittautuu välttämättömäksi soittotaidon kehittämisessä. Kehittääkseen alkeissoittajan musiikkilukutaitoa ja alkeispianonsoittoa tasapuolisesti on Hasun mukaan pohdittava valitun oppimisstrategian monipuolisuutta.

Tutkiessa oppimisvaikeuksia väitöskirjaansa varten Hasu kiinnostui myös itse musiikin lukemisesta:

*Huomasin, että siitä [musiikin lukemisesta] ei ollut tutkittua tietoa kovin paljon. Löysin jotain koosteita ja muutamia yksittäisiä asioita, mutta itse sitä nuotinluvun oppimistapahtumaa ei ole mun mielestä hirveästi tutkittu.*

Sama asia tuntuu heijastuvan suomalaisissa julkaistuissa ja jo pedagogisessa käytössä olevissa oppimateriaaleissa:

*Meillä on hyviä alkeispianokirjoja, mutta mun näkemykseni mukaan ne lähtee aika pian kohti sitä pianismia, itse sitä hyvän soittotaidon saavuttamista. Ja vaikka niissä opetetaan nuotinlukua, niin miten se tapahtuu järjestelmällisesti ja riittävällä toistomäärällä... koska lukemaan oppiminen vaatii paljon toistoja, niin myöskin musiikin lukemaan oppiminen vaatii paljon toistoja.*

Opettajan itsereflektio, oma tutkimustyö sekä pedagoginen käytännön työ innoitti Hasua kehittämään oman huhtikuussa 2020 ilmestyneen oppimateriaalin (Hasu 2020), jota hän on ruvennut käyttämään myös omien soitto-oppilaittensa kanssa:

*Olen yrittänyt nyt tehdä itse tämän Klaavi Ketun, joka ei varmasti oo täydellinen paketti sekään, mutta se lähtee sillä tavalla, kun mä oon nyt huomannut että toimii:*

*kirjainnuoteilla, kirjainnuoteista vähitellen perinteiseen notaatioon ja sitten siellä on lopussa lisätehtäviä vähän niin kuin matematiikan kirjassa. Oppilas osaa opittuaan kaksi säveltä harjoitella siellä monta pientä juttua. Se etenee aika hitaasti, mutta siellä on taas myöskin niitä kuulonvaraisia tehtäviä ja improvisointitehtäviä, ja sitten jo motorisesti vaativampiakin lauluja.*

Hasun refleктоiva analyysi paljastaa, että hyvän alkeissoittotaidon saavuttaminen sekä nuotinluvun oppiminen järjestelmällisen ja riittävän toiston kautta ovat osa jotakin suurempaa kokonaisuutta kuin mitä nämä kaksi oppimistapahtumaa yksittäin tarkasteltuina ovat. Lisäksi siirtyminen perinteiseen notaatioon, jota luonnehditaan nuotinluvuksi, tapahtuu kuulonvaraisuuden, improvisaation, kirjainnuottien sekä motoriikan haasteiden kautta; musiikkilukutaidon oppimisprosessin alkuna toimii siis nuottikuvalle vaihtoehtoinen materiaali kuten esimerkiksi kirjainnuotit, jotka valmistavat alkeisoppilasta siirtymään itse nuottikuvaan.

Musiikkilukutaidon merkitysten ja vaikutusten jälkeen Hasu puhuu motivaation lähteistä. Jos opettajan motivaatio lienee siinä, että hänen oppilaansa saisivat musiikkilukutaidosta “soittotuntien aikana semmosen työkalun itselleen, että he voi myöhemmin opetella soittamaan juuri sitä musiikkia mitä he itse haluaa”, voi oppilaiden motivaatio löytyä Hasun mukaan päinvastoin itse soittamisen halusta. Tämä puolestaan laajentaa opettajan pedagogista motivaatiota oppilaan nuottikuvaan muodostaman suhteen matalan kynnyksen mahdollistamiseen:

*Erja Kosonen on väitöskirjassaan “Mitä mieltä on pianonsoitossa” puhunut, että oppilaille tavoitteena on abstrakti soittotaito. Ja se soittotaito on niin vaikea käsite, että oppilas ei voi tietää mitä kaikkea se pitää sisällään. Eli luultavasti, kun oppilaat aloittavat, varsinkin jos ne on kovin pieniä niin he ei ajattele sitä musiikin lukemista ollenkaan – he haluavat oppia soittamaan. Mutta jos se nuottikuva tuodaan heille siihen heti mukaan, niin siihen ei myöskään synny kynnystä, että se olisi jotain omituista. Ehkä, kun he tulee ja jos heille antaa heti sen nuottikuvan tai jotain nuottikuvan tapaista, niin heille syntyy ajatus siitä, että se kuuluu siihen soittamiseen samalla tavalla kuin ne kappaleet joita soitetaan tai se itse fyysinen soittaminen.*

Vanhempien motivaatiota heidän lapsensa musiikkilukutaidon omaksumiseen Hasu luonnehtii soittotaidon saavuttamisen yhtenä osatekijänä:

*Kyllä ne [vanhemmat] tuntuu haluavan, että lapsi oppii myös musiikkilukutaidon, se on osa sitä soittotaitoa. Väitöskirjassani puhunkin soittajaksi oppimisesta ja että se soittaja pitää sisällään kuulovaraisten soittamisen, pianisteilla säestämisen, nuotista soittamisen, prima vista -soittamisen, kappaleiden ulkoa soittamisen... — mutta sitä meidän pitäisi ehkä opettajana heille [oppilaille] korostaa, että “huomaatko, miten paljon sä osaat? Sä oot kymmenen vuotias ja sä osaat nämä, nämä ja nämä asiat...” Että se on paljon mitä he oppii.*

Musiikkilukutaidon oppimismotivaation kohentamiseksi Hasu lähtee kartoittamaan opettajan vaikutusta oppilaan motivaation laatuun soittotunnilla motivoimisesta aina läksyohjeiden selkeyteen asti:

*Oppilailla on yleensä se sisäinen motivaatio soittamiseen, mutta esimerkiksi harjoittelemisen voi olla työlästä ja tylsää. Monelle se on ongelma, jos he saa nuotin ja heillä ei ole mitään käsitystä mitä he tekee, [niin] he ei edes halua yrittää. Ja se ei tarkoita sitä, että se oppilas ei haluaisi soittaa. Hän ei vaan halua harjoitella; ja mun tehtävänä on antaa sellaista soitettavaa materiaalia mistä oppilas innostuu niin, että hän on valmis menemään vähän vaikeallekin alueelle, opettaa hänelle sitä lukutaitoa sillä tavalla, että hän saa ne työkalut joilla hän siellä kotona voi työskennellä. Jos esimerkiksi lukemisessa, nuotinlukutaidossa on vaikeuksia, niin mun tehtävä on auttaa oppilasta piirtämällä esimerkiksi fraasikaaria, merkitsemällä sointuja, kirjoittamalla jonkin sävelen nimi, merkitsemällä sormijärjestyksiä – harjoittelemalla tunnilla niin, että oppilaan on helppo kotona jatkaa.*

Konkreettisen avun ja tuen lisäksi Hasu mainitsee empatian, oppilaan kotiharjoittelupolun viitoittamisen käytännön vinkeillä ja musiikkisidonnaisilla palkinnoilla sekä tavoitteiden asettamisen yhdessä:

*Ymmärrän hyvin niitä oppilaita, jotka kokee harjoittelun työläänä, ja mä yritän opettajana tehdä siitä mahdollisimman kivaa. Mä käytän tarroja. — joillekin on hirveän vaikea se aloittaminen. Laitan, että “soita tämä fraasi tai tämä rivi kymmenen kertaa. Tai laita rastin, kun olet soittanut: kun olet soittanut kymmenen kertaa saat tarran. Ja sitten, kun sulla on kymmenen tarraa, saat jonkun palkinnon.” Palkinto voi olla, että improvisoidaan vähän enemmän tunnilla. — Ja jossain vaiheessa tarroja ei enää tarvita.*

#### 4.1.3 Musiikkilukutaidon syväsuuntautunut oppiminen

Musiikkilukutaito on Johanna Hasun visiossa tiiviisti yhteydessä niin kappaleiden soitto-oppimiseen kuin kirjallisen lukutaidon ja eri musiikin elementtien omaksumiseen. Tämän lisäksi on olennaista tarkastella syväsuuntautunutta oppimista, jossa alkeispianonsoiton oppija pyrkii aktiiviseen ja omakohtaiseen oppimiskokonaisuuksien kehittämiseen rajatun ja välineellisen pintatason oppimisen sijaan:

*Opiskelijalla on tietenkin iso rooli. Jos hän ei halua oppia, tai hänellä on vaikea oppia, niin opettaja joutuu aina vaan hankalamman tehtävän eteen. Mulla on ollut oppilaita joilla on lukivaikeus ja mä oon sitä tutkinut mun gradussani; siinä oli oppilas, jonka isä oli soittanut pitkälle ja sanoi, ettei hän [itseään] pysty noin vaikeita opettelemaan. Lukivaikeuksinen soittaja meni niin kuin läpi harmaan*

*kiven, koska hän halusi oppia tietyt kappaleet. Motivaation ylläpitämisen opetuksen keinot on kauhean tärkeitä, kun me ei voida tietää onko siinä nyt kysymys siitä, että oppilas ei vaan halua oppia vai onko kysymys siitä, että hän ei voi oppia niillä keinoilla mitä on käytetty.*

Soitto-oppilaan omat tarpeet ja omat oppimistavat sekä opettajan suhtautuminen näihin oppijalähtöisesti saa Hasulta erityisen maininnan:

*Sitten, jos aattelee yhtä oppilasta mun väitöskirjassa, niin hänellä ei ollut sinällään motivaatiota syväsuuntautuneisuuteen; hän halusi oppia ne tietyt kappaleet, hän kehitti itselleen oman systeemin jolla hän ne oppi, ja sillä hyvä. Ja minun taas piti opettajana hyväksyä, että ne mun hienot metodit ja minun hienot keinot ne eivät auta häntä, hänellä on oma tapa oppia... Mutta motivaatio on ihan se ykkönen.*

Hasu huomauttaa, että soittamisen oppimissisällön kasvaessa ja vaikeutuessa oppilaan elämässä voi lisäksi olla käynnissä jokin muu haastava vaihe. Silloin soitto-oppilaan vanhempi voi tukea, rauhoittaa ja rohkaista positiivisen roolin kautta:

*Varsinkin jos ajatellaan, että on sellainen oppilas, joka on soittanut pidempään ja tarvitaan sitä syväsuuntautuneisuutta jo, niin saattaa olla, että kysymys on siinä, että oppilas on jo varhaismurrosikään tulossa, ehkä sellainen 12, ja silloin siellä tapahtuu niin paljon muuta myllerrystä, että se vanhempien rooli on tukea siinä jos oppilas kokee ettei hän opi, ja rohkaista häntä siellä kotona. Ja avoimuus opettajan suuntaan, että uskaltaa ilmoittaa, että nyt meillä on tällainen tilanne, että lasta ei kiinnosta tai sitten nyt on tosi vaikea motivoitua. Opettajan on taas hyvä pystyä luomaan oikeasti luottamuksellisen hyvät suhteet kotiin alusta lähtien, jotta vanhemmat uskaltaa kertoa, että nyt oppilas ei enää haluakaan tai jaksakaan.*

Opettajan sekä vanhempien avoimuudelle perustuvan yhteydenpidon lisäksi Hasu mainitsee myös oppimisympäristön roolin musiikkilukutaidon syväsuuntautuneessa oppimisessä:

*Uusissa opetussuunnitelman perusteissa on sanottu, että oppimisympäristön pitää olla psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen. Ja mulle tää tarkoittaa, että oppilas uskaltaa yrittää ja hänen on turvallista epäonnistua; hänen on turvallista tulla tunnille vaikkei olis tehnyt läksyjään ja hänen on turvallista tunnustaa se. Se [oppimisympäristö] on nimenomaan oppilaan ja opettajan suhde, koska oppilas on aina alisteinen opettajalle; vaikka olisi aikuinen oppilas, niin opettaja on aina kuitenkin tietynlainen auktoriteetti. Opettajan tehtävä on ihan kuin luoda sitä suhdetta. Mennä sinne oppilaan maailmaan ja tutustuttaa oppilas sitten vähitellen siihen hänen maailmaansa. Ja se ilmapiiri on avoin, myönteinen ja fyysisesti tietysti semmoinen, että siellä mahtuu liikkumaan, siitä on etu.*

Alkeissoiton oppimisympäristön tärkeimmäksi ominaisuudeksi Hasu nostaa psyykkisen turvallisuuden, jonka rakentamiseen opettajalla on velvollisuus osallistua.

#### 4.1.4 Pianonsoiton alkeiden eheyttäminen

Musiikkilukutaidon opetuksen mukauttaminen vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeita mahdollisimman parhaalla tavalla tekee Johanna Hasun mukaan alkeispianonsoiton opetuksesta jatkuvan haasteen joka parhaimmillaan voidaan voittaa pitkämielisen kasvattajuuden avulla:

*Sitkeys. Opettaja tarttee paljon kärsivällisyyttä siihen, että osa oppii todella hitaasti, ja saattaa viikon aikana unohtaa ihan täysin mitä on edellisellä viikolla oppinut. Siellä voi olla taustalla ihan jokin oppimisvaikeus mutta voi olla, että vaan semmoinen oppija, joka oppii hyvin hitaasti. Ehkä tärkein on sellainen halu ymmärtää sitä oppilasta, että oppilas ei tahallaan unohtele niitä asioita vaan että hän todennäköisesti yrittää kuitenkin.*

Musiikkilukutaidon tasolla esimerkiksi visuaalisen merkin ja pianokoskettimen yhdistämisen eri tavat ja niiden sujuvuus voivat aiheuttaa opetushaasteita, joihin opettaja pyrkii löytämään ratkaisuja:

*Vaikka mä yritän opettaa niitä [pianokoskettimien nimiä] niin, että mä en tuo sitä jonoa vaan että oppilas nähdessään kirjaimen H löytäisi sen H-koskettimen ilman että hän laskee, niin saattaa olla oppilas, joka vaikka on soittanut puolitoista-kaksi vuotta ja silti hän laskee sieltä C:stä alkaen. Hänellä on jokin vaikeus löytää sitä: joko hän ei luota itseensä, tai hän ei ole vielä harjoitellut sitä vielä tarpeeksi, tai sitten hänellä on jokin muu syy siihen, että ihan jo pelkästään koskettimien nimet saattaa tuottaa haasteita.*

Pianonsoiton alkeiden eheyttäminen eri soittoympäristöissä kytkeytyy tärkeällä tavalla myös myönteisen oppimiskokemuksen mahdollistamiseen niin kotiharjoittelussa kuin soittotunnillakin. Opettajan usko oppilaaseen, positiivisen ja rakentavan palautteen anto sekä oppilaan osaamisen sanoittaminen ääneen oppilaalle voivat Hasun mukaan mahdollistaa oppilaan oppimiskokemuksen onnistumisen. Lisäksi opettajan toimesta tapahtuva oppilaan oppimisen säännöstely voi auttaa kotiharjoittelumotivaation ylläpitämisessä:

*Jos on vaikeaa, niin ei sitten tee kotona mieli tarttuakaan. Silloin yritän pitää hyvin pieniä palasia: “soita edes tämä tahti”. Oppilaalla voi olla myös tämmöistä mitä sanotaan toiminnan ohjauksen vaikeudeksi: hän tietää kyllä, että hänen pitäisi harjoitella, ja hän periaatteessa muistaa, että hänen pitäisi harjoitella, mutta hän ei vaan saa aloitettua. Se voi olla tämmöinen ominaisuus, vaikeus, tai sitten se on vaan, että “Aku Ankkaa oli kivempi lukea kuin mennä harjoittelemaan”. Siinä yritän motivoida kivalla materiaalilla ja sitten me tehdään tunnilla niin paljon työtä, että se taito kasvaa vaikka siellä kotona ei sitten paljon harjoittelisikaan.*

Hasun erään alkeispianonsoiton oppilaan palaute hänen nuottikuvan oppimisen vaikeudestaan “en voinut kotona harjoitella, kun mä en muistanut, miten tää meni” –

auttaa kiteyttämään nuottikuvan roolin ja merkityksen oppilaan muistina ja kotiharjoittelun tukena. Opettaja voi muistuttaa jo kehittyneestä lukemisen taidosta ja ohjata oppilasta aktiiviseen kognitiiviseen ajatteluprosessiin:

*Kirjoitan usein vihkoon heille läksyihin: “osaat lukea nuotista, muista katsoa sitä myös kotona.”*

Musiikkilukutaidon sekä alkeispianonsoiton kokonaisuutta miettiessä Johanna Hasu tiivistää lukutaitoisen käyttäjän moninaisia mahdollisuuksia:

*Toivoisin, että nuottikuvaa tai jotain soitettavaa tuotais siihen mahdollisimman aikaisin, että se ei ois mikään erillinen osa. Mä en myöskään aattele niin, ettei voi soittaa tai laulaa tai nauttia musiikista jos ei osaa nuotteja. Kyllä musiikkia voi tehdä kuka tahansa, voi kuunnella äänikirjoja, voi käydä teatterissa, voi nauttia kirjallisuudesta vaikka ei osaisi lukea, mutta kyllä se lukutaito avaa vaan niin paljon isomman maailman ja silloin voi itse valita mitä lukee on se sitten kirja tai musiikki.*

## 4.2 Eeva Rapelin haastattelu

### 4.2.1 Musiikkilukutaito alkeispianonsoitossa

Pianisti, muusikko ja Espoon musiikkiopiston pianonsoiton lehtori Eeva Rapeli aloittaa musiikkilukutaidon opetuksensa yleensä viidestä kahdeksaan -vuotiaille alkeispiano-oppilaille heti:

*Vaikka nyt sitten katsotaan taa ja titi. Mä katson, että musiikkilukutaitoon liittyy myös koskettimien lukutaito: löytää ensin kaksoiset ja kolmoset, ja siitä jonkun ankkurin ääneen.*

Paitsi, että alkeissoittaja osaa tuolloin hahmottaa soitintaan visuaalisesti ja kytkeä tämän havainnon myöhemmin ääneen eli säveleen, Rapeli näkee musiikkilukutaidon perustan rytmiharjoituksissa sekä pianon hahmottamissuuntien haltuun ottamisessa. Näin alkeispianonsoiton opettaja voi Rapelin mukaan puhua oppilaansa kanssa ”ylöspäin-alaspäin, korkea-matala” -suunnista, joista alkaa sävelten ja niitä vastaavien pianokoskettimien korkeuserojen käytännön ymmärrys.

Musiikkilukutaidon rooli pianonsoiton alkeissa on Rapelin mukaan hyvin kokonaisvaltainen:

*Toisin sanoen kaikki liittyy kaikkeen; siinä on matkimista ja kuitenkin käytetään myös oppimateriaalia; mahdollisimman nopeasti totutellaan katsomaan [nuottikuvaa] myös.*

Flyygelille ominainen korkean nuottitelineen haaste pienten lasten kanssa pyritään ratkomaan totuttelemisen kautta:

*Ensin katotaan aika paljon kuvia. Ollaan koko ajan tekemisissä sen kanssa, että me ollaan ”jollain sivulla” siinä.*

Huolimatta siitä, että oppilaiden visuaalinen oppimateriaali on alussa hieman viitteellinen, se toimii kuitenkin Rapelin mukaan lapsen muistin tukena. Perinteistä nuotinlukua edeltää siis kokonaisvaltainen pyrkiminen tulevaan luku- ja soittoprosessiin. Perinteistä nuottikuvaa edeltävät kuvat sekä konkreettiset fyysiset sivut, joista soitetaan ja joilla ”ollaan”. Jatkossa oppilaan opettajan soiton matkiminen kehittyy Rapelin kuvauksessa pieniin motiiveihin ja myös käden rakentamiseen:

*Se [käden rakentaminen] on yks elementti siitä, että pystytään menemään siihen yhteen nuottiin.*

Kaikissa asioissa Rapelin mukaan lähdetään isommasta ja mennään ”kohti yhtä nuottia”. Yhdelle nuottimerkille saapuminen siis edellyttää kaikkien asioiden eli Rapelin

mainitsemien kuuloaistiin perustuvan matkimisen, tuntoaistin kautta kulkevan käden rakentamisen eli ergonomian sekä visuaalisen hahmotuskyvyn muodostumista.

Musiikkilukutaidon yhteyttä alkeispianon soittoon Rapeli luonnehtii monitahoiseksi ja hitaaksi prosessiksi, jota hän selittää kokemusesimerkin kautta:

*Kun usein nää pienet – jotka valikoituu musiikkiopistoon – on auditiivisesti hyvin hahmottavia, vielä parin vuoden päästä siitä, kun on harjoiteltu – ne on hirveästi jäljessä siinä visuaalisessa hahmotuksessa. Ne saattaa ihan riemuissaan soitella ekana jouluna joululauluja korvakuulolta – ei kaikki lapset ollenkaan, mutta jotkut – ja ei ne tiedä mistä se tulee.*

Rapeli myös muistuttaa, etteivät kaikki lapset hahmota auditiivisesti yhtä hyvin ja kuitenkin soveltuvat pianisteiksi. Kuulonvarainen hahmottamiskyky ei ole siis välttämätön edellytys alkeispianonsoiton toiminnalle. Niille oppilaille, joiden kuulonvarainen hahmottaminen kehittyi tärkeäksi soittoväyläksi, Rapeli pohtii moniaistillisuuden tärkeysjärjestystä:

*Tavallaan ei haluaisi liikaa häiritä sitä kuulonvaraista prosessia silmän dominanssilla. Se on hyvin hienovaraista. Ja joka lapsen kanssa ihan eri polku.*

Mainitsemiensa musiikkielementtien kytkemistä alkeissoitto-oppilaan henkilökohtaiseen lukutaitoon Rapeli havainnollistaa kielen oppimisen kautta:

*Mä oon sitä mieltä, että tavallaan [kielen] lukutaito menee [oppilaan oman] kirjoituksen kautta. Toisin sanoen, laps kuulee ässä ja sit se kirjoittaa, ja sit se oppii lukemaan sen. Ainakin näin mun lapset on oppinut lukemaan. Mä oon sitä mieltä, että se sama toimii vielä enemmän musiikissa.*

Soittotunnilla nuottien piirtäminen ja oman kirjoittamisen harjoittelu jää vähäiseksi nykyajan tehoajattelun sekä lyhyiden tuntikestojen takia. Tästä syytä Rapeli toivoo lasten tekevän sitä myös kotona, mitä kuitenkin ei tapahdu. Lisäksi Rapeli näkee oppilaan omatoimisessa musiikin kirjoittamisen harjoittelussa potentiaalia kehittää myös oppilaan sävelkorkeuksien omaksumista:

*Mä yritän saada lapsia piirtämään niitä nuotteja, mutta se jää sikäli liian vähälle ajanpuutteen takia. Mä tekisin sitä vielä enemmän, koska mä oon ihan varma, että ne absoluuttiset sävelkorkeudet – kun on tehnyt muutaman sävellyksen itse niillä, niin ne toimii paremmin.*

Samassa yhteydessä Rapeli mainitsee nuottikirjoituksen harjoittelua mahdollistavan motorisen taidon merkityksen:

*Soisin tekeväni sitä [nuottien piirrättämistä oppilailla] vielä enemmän kuin mitä teen. Se vaan käytännössä, varsinkin kynän pysyminen kädessä, se vielä 6-vuotiaalla voi olla todella hankalaa.*

Soittotunnin ajankäyttö kulkee soittamisen ja musiikkilukutaidon kehittämisessä opetuksen ajallisissa puitteissa:

*Kuitenkin tuntuu, että se soittimen ääressä oleminen on niin tärkeätä ja se monillakin on kerran viikossa.*

Oppimishetkiä, jotka olisivat suuntautuneet pelkästään musiikkilukutaidon harjoittamiseen, Rapeli ei juuri tällä hetkellä järjestä. Tosin hän pyrkii nivomaan nuotinluvun yhteissoittotuokioihin, jotta hänen havaitsemansa nuotinluvun raskaus ja vaivalloisuus lieventyisi. Muuten soitollista yksinäisyyttä kokeneille piano-oppilaille tämä yhdistelmämalli on toiminut myös soittokavereiden löytämisen mahdollistamisena:

*Mulla on ollut niin, että ne tulee soittopareina, niin siinä keskellä on sellainen, että puoli tuntia yksin, puoli tuntia yhdessä ja sitten toinen jää puoliksi tunniksi yksin: siinä keskimmaisessa on ollut esitystuntia, nuotinlukua. Sitten on usein käynyt niin, että soittopari on edennyt myös – aikaisemmin musiikin perusteet, nykyään musiikin hahmotusaineet eli entiset teorian tunnit, niin on menneet sitten yhdessä.*

Yleistä väitettä siitä, että nuotinluku tuntuu oppilaista vaivalloiselta, Rapeli vahvistaa oman pedagogisen havainnoinnin kautta:

*Lapset keskimäärin kokee sen raskaana, haukottelee, välttelee.*

Niinpä Rapeli tarjoaa musiikkilukutaidon kehittämiseksi alkeispianonsoittotunnin aikana sellaisia käytännön harjoituksia, jotka ovat osoittautuneet niin miellyttäväksi kuin toimiviksikin:

*On ollut kivoja Lukutunnissa. Sellaisia, että heti alussa voidaan taputtaa toisella kädellä ja soittaa tai laulaa sitä toista riviä. Se on mun mielestä auttanut hirveästi kahden rivin hahmottamiseen. Se on onnistunut. Tai ensin me tehdään niin, että toinen tekee toista ja toinen toista [viivastoriviä], mutta sitten me siirrytään [molempiin viivastoihin], koska se mitä soi partituurissa yhtä aikaa on vähän haaste noille pienille.*

Solmisaatiota Rapeli hyödyntää oppilaittensa kanssa erityisesti, jos pianotunnille tulleella lapsella on muskaritausta, josta solmisaatio on jo valmiiksi tuttu:

*Saatetaan do-re-mi-fa-so:ta transponoida aika pian, koska sitähan tehdään jousisoittimilla aika paljon.*

Solmisaation haaste saattaa kuitenkin ilmetä sen suhteessa pianonsoitossa enimmäkseen käytettävien absoluuttisten sävelkorkeuksien kanssa:

*Siinä on se ongelma, että solmisaatio on so-mi:llä ja se on siirrettävissä ja transponoitavissa joka paikkaan. Ja me taas operoidaan noiden absoluuttisten sävelkorkeuksien kanssa. Kuitenkin pidän tärkeämpänä sitä absoluuttista pianossa.*

Kertoessaan omassa pedagogisessa käytössä olleista oppilaiden kotiharjoittelussa kokeilemistaan alkeispianon vihoista (*Lukutunti, Pianon Avaimen Aapinen ja Ohjelmistoaapinen*) Rapeli huomioi *Ohjelmistoaapisesta* mielenkiintoisen seikan:

*se [kappaleen kulku] ei ole ihan ennalta arvattavissa; siinä on pakko lukea.*

Tästä syystä Rapelin käyttämien kotimateriaalien sisällöt lähtevätkin rakentumaan nimenomaan lukutaidon elementeistä. Tämän lisäksi soittokirjasta löytyviä läksyjä valmistetaan usein jo soittotunnin aikana – puhuttaessa alkeista on korostettava, että yleensä oppilaat tarvitsevat myös soittoläksynsä valmistamisen opettajan ohjauksessa.

Vanhempien tukea ja osallisuutta oppilaittensa soittoharjoittelussa Rapeli käyttää perheiden mahdollisuuksien sekä heidän oman tahtonsa mukaisesti:

*Ihmeellisesti perheet, joissa saattaa olla monta soittavaa lasta ei välttämättä tue kotiharjoittelua kovinkaan. Mainittavasti, eivät pidä edes huolta päivittäisestä harjoittelusta, saati että puuttuisivat jotenkin, auttais siinä. Ja sitten on niitä ihmisiä, jotka eivät ole soittanu ja jotka kuitenkin tietää mitä lapsella on läksynä. Joidenkin mielestä on oleellista, että musiikkiharrastusta lapsi hoitaa itse.*

Opettajana Rapeli “ei voi mennä perheen dynamiikkaan sisään”, mutta keskustelee vanhempien kanssa pianonsoiton harrastuksen merkittävydestä ja elementeistä:

*Sanon, että tämä on harrastus, joka harrastetaan lähinnä kotona. Tämä [soittotunti] on vähän sellainen valmennuskäynti, mutta se kotona soittaminen on se juttu.*

Lisäksi Rapeli mainitsee vanhemmille, että jotkut lapset harrastavat pianoa oma-aloitteisesti, mutta yleensä eivät. Hän pyytää, että he luovat “säännöllisesti mahdollisuuden rauhalliseen harjoittamiseen, että sen verran rauhoitetaan sitä perheen ohjelmaa esimerkiksi viikonloppuna, että ei ole niin, että vedetään aina tukka putkeen koko viikonloppu.”

Erilaiset perheet ja erilaisten kotien moninaisuus tuottaa opettajan ja vanhempien keskusteluun oman näkökulmansa. Jos oppilas viettää viikonlopun sen vanhempansa luona, jossa soitinta ei ole, Rapeli toivoo, että vanhemmat olisivat tästä häneen yhteydessä, jotta hän ei soittotunnilla ihmettele, miten lapsi joskus osaa ja joskus ei. Yhteyttä Rapeli pitää oppilaisiinsa myös viikolla tapahtuvien oppilaiden videoiden ja viestien välityksellä, joihin hän mielellään vastaa:

*Erityisen mielelläni [vastaan] esimerkiksi asteikkoja koskeviin kysymyksiin samana iltana tai seuraavana eikä vasta puolta tuntia ennen soittotunnin alkua.*

Soittotunnille Rapeli toivottaa vanhempia tervetulleiksi, mutta ei pidä sitä edellytyksenä, vaan mahdollistaa vaihtoehdoisen yhteydenpidon reissuviholla. Omia ohjeitansa pianonsoiton harjoittelun realiteetista ja sen roolista kotona Rapeli kommentoi myös kotiharjoittelun merkityksellä pitkällä aikavälillä itse oppilaan soittotaitoon:

*Tosiasia on, että monet on kotona täysin yksin ja alkuvaiheessa [on] hyvin suuri ero [siinä], että ketkä saa sen 5 minuuttia päivässä ja ketkä ei saa. 5 minuuttia sekin on eri asia. Se on täysin eri asia. Se on jännä, että miten iso ero siinä on.*

Yksinäisyys kotiharjoittelussa ulottuu Rapelin mukaan myös musiikkilukutaidon tehtäviin:

*Kyllä siinä on valtavan urheita lapsia, joilla on suuria vaikeuksia nuotinlukemisessa ja jotka puurtaa sen kanssa ihan itseksensä.*

Rapeli kuitenkin tähdentää, että vanhempien rooli ei ole missään nimessä kantaa lastensa oppimisvastuuta. Hän pyytääkin joskus, että jotkut tehtävät lapsen on tehtävä “täysin itsenäisesti”.

#### 4.2.2 Motivaatio: oppiminen, opetus ja kotituki

Kysymykseeni, kokeeko Eeva Rapeli opettajana, että alkeispianon alkeet voisi omaksua ilman musiikkilukutaidon opetusta vastaa hän retorispedagogisella lausahduksella:

*Periaatteessa – miksi?*

Paitsi, että Rapeli näkee tällaisen opetuksen poikkeuksena, näkee hän alkeispianonsoiton ja musiikkilukutaidon yhteyden “valtavana toimikenttänä”, joiden osaamisalueita voi käsitellä erikseen, muttei erottaa opetuksesta.

*Jos ajattelee eri notaatioita ja tyylien ymmärtämistä ja kaikkea sellaista mitä me kuitenkin toivotaan, että meidän oppilaat siellä loppupäässä sitten jo erottelis, niin kyllähän se nyt lähtee siitä [musiikkilukutaidosta].*

Musiikkilukutaidon opetusmenetelmistä Rapeli oli ensin käyttänyt “epäpuhdasta” Suzuki-metodia, johon lukutunnit liittyivät erikseen toisen opettajan vetäminä. Myöhemmin hänen oma opetuksensa kanavoitui edellisessä luvussa mainittuihin soittopareihin. Itse Rapeli oli oppinut soittamaan Pace-metodilla, ja vaikka hän ei ole käyttänyt sitä “puhdasoppisesti” omista oppilaistaan kenellekään, on se silti hänen opetuksensa taustalla:

*Siinä on siis se idea, että säestetään kadenssilla ja tehdään siihen melodioita. Transponoidaan kaikis sävellajeis heti alusta alkaen: kaikissa 12:ssa duurissa ja mollissa ja niissä opetellaan se I-V7-I, mutta se opetellaan vaan otteina. Siinä on rajoituksensa, mutta sitten toisaalta siinä aloitetaan jostain ja sit tehdään se selväks. 5-sormijärjestelmällä soitetaan do re mi fa so. Siinä on idea. Ensimmäiset kappaleet on ilman nuottii, sorminumeroilla. Ja mä oon huomannut, että sekin toimii joillekin tosi hyvin.*

Rapeli perustelee musiikkilukutaidon opettamisen tärkeyttä alkeispianonsoiton oppijoille henkilökohtaisesta opettajan motivaatiostaan käsin:

*Jos ajattelee, että opettajan tehtävä loppuviimeks on tehdä itsensä tarpeettomaks, niin se on sitten se itsenäisyys. Eli että heillä on välineet ottaa selville itse joku kappale. Nythän ne käyttää YouTubea, ne kattoo videoita, ne tulee erilaisten*

*ehdotusten kanssa, ne haluaa soittaa pelimusiikkii ja muuta. Kaikki se on pääsemistä oman musisoinnin äärelle.*

Rapeli näkee monta vaihtoehtoa oppilaan motivoitumiselle musiikkilukutaidon oppimisessa. Esimerkiksi alkeissoitto-oppilas voi ottaa mallia isommista jo nuoteista soittavista sisaruksistaan, sillä Rapelin mukaan alkeissoittaja voi “oivaltaa sen yhteyden [pianonsoittoon], mutta se voi olla kaukana omasta tekemisestä kuitenkin”. Lisäksi Rapeli sanoo kaikille oppilaille, että nuottikuva on “heidän muistinsa”, sillä ne kappaleet on “muistissa täällä [nuottikuvassa]”:

*Sä nyt osaat kattoa sen C:n sieltä; se alkaa siitä tai se alkaa tosta, ja sit sä saat kattoo niitä välimatkoja.*

Positiivista kannustusta Rapeli hyödyntää myös oppilaan omien mieltymyksen kohteiden yhteydessä:

*Erityisesti yritän käyttää jos sattuu, että lapsi innostuu joululauluista tai lastenlauluista, niin niitä yritän käyttää härskesti hyväksi jos se innostaa, mutta ei välttämättä kaikkia innosta. Mutta joitain oon saanut niillä juksattuu siihen, että soittais vähän enemmän koska ne nuotinlukupätkät on usein niin kauhean lyhyitä, että tavallaan [pelkäästään lyhyillä nuotinlukuharjoituksilla] se kunto ei hirveästi kasva.*

Suunnitelmallisesti kehittyvää nuotinlukua Rapeli harjoituttaa opistolla kulkevan kuusiosaisen *prima vista* -kokonaisuuden avulla, jota hän kierrättää oppilaitensa keskuudessa:

*Mä sanon, että tämä on tällainen periodi, jolloin me soitetaan näitä, yritetään soittaa niitä myös tunnilla. Silloin mä erityisesti opetan sitä, että miten luetaan esimerkiksi koko kappale ilman, että soitetaan ääntäkään. Ja miten voidaan oppia joku juttu ulkoa ilman soittamista. Ja mihin kohtiin kannattaa kiinnittää huomioita missä mahdollisesti käsi siirtyy -- opetellaan katsomaan. -- Sitten mä kysyn, että haluatko sä sitten lisää, kun se [printattu oppimateriaali] on annettu takaisin. Usein siinä kakkos-kolmos -tasolla niille tulee uusi ahaa-oivallus tästä asiasta, mä yritän sitä herätellä ja saada siitä kiinni.*

Vanhempien motivaatiosta lapsensa musiikkilukutaidon oppimiseen Rapeli mainitsee erilaisia tilanteita, joista tyypillisin koskee lapsen yleistä soittoharjoittelumotivaatiota:

*Vanhemmat tulee pyytämään lähinnä, jos lapsen [harjoittelu]motivaatio on heikko, niin ne kysyy, että mitä vois tehdä.*

Rapeli kertoo myös, että jotkut lapset siirtyessään hänen opetukseensa pianonsoittoa edeltäneestä muusta musiikillisestä toiminnasta säikähtävät hänen pedagogisesti vakavampaa otettaan, kuten esimerkiksi sitä, että hän pianonsoiton opettajana puuttuu käden asentoon “heti”. Vanhempien reaktiota tähän Rapeli kuvailee seuraavasti:

*Parin oppilaan vanhemmat halus tulla seuraamaan tunteja. Sitten mä pidän siinä sen tunnin; yleensä ne kyl on luottanut siihen [soitto-opettaja Rapelin] asiantuntemukseen.*

Joskus käy niinkin, että vanhempien motivaatio painottuu lähinnä heidän lapsensa ikävinä kokemien juttujen väliin jättämiseen:

*Ne [vanhemmat] on kysynyt onko niitä nuotteja tai asteikkoja pakko ottaa tähän, kun se lapsi ei oikein tykkää niistä ja sitten mä selitän miks niitä otetaan, otan huomioon palautteen, ja pyrin tukemaan entistä enemmän ja pyydän, että hekin tekisivät samoin. Usein ne [vanhemmat] ei hahmota sitä, että nekin voi vaikuttaa siihen, että he tukisivat siinä asiassa.*

Välittömästi Rapeli neuvoo vanhemmille mahdollisen ratkaisun heidän oppilaansa musiikkilukutaidon oppimismotivaation kasvattamiseksi. Heidän täytyisi nimittäin “osoittaa kiinnostusta siihen; ja ihailua”.

Positiivisuuden ja kannustuksen Rapeli näkee asioina, joita hänen mielestä vanhempi voi “tehdä ylipäänsä siin soittoharrastuksessa”. Hän tukee omaa näkemystään käytännön esimerkillä:

*Jos Bach tuntuu olevan hankala, niin sytytetään kynttilät ja tunnelmoidaan. Meri Louhos joskus sanoi: “jos Bach jää aina pinon alimmaiseksi”, niin mä oon nähny mitä se on, koska siinä liikkuu niin monet osat ja se on niin kuin abstraktia; se on monelle haaste – sitten se jää alimmaiseksi.*

Oppilaalle hankalasta haasteesta pitäisi Rapelin mukaan pyrkiä tekemään erityisen kiva. Soittotunneilla se ilmenee esimerkiksi läksymerkkitarroina sekä “positiivisessa sosiaalisessa” ilmapiirissä, jota Rapeli myös yrittää jakaa.

#### 4.2.3 Musiikkilukutaidon syväsuuntautunut oppiminen

Musiikkilukutaidon omaksumisen ajallista kestoa määrittävät Eeva Rapelin mukaan alkeispianossa niin opettajan pedagogiset tavoitteet kuin kunkin alkeissoitto-oppilaan henkilökohtaiset, omalle motivaatiolle perustuvat tavoitteet. Tavoitteiden kirjo on Rapelin mukaan niin iso, että joskus käy niinkin, että “jotkut osaa [musiikkiopiston] ykköstopella saman jotka jotkut kolmosella”. Tavoitteita myös laajennetaan, eikä kaikkiin tavoitteisiin voi aina päästä ennalta tehtyjen suunnitelmien mukaisesti:

*Lähdetään yleensä diskanttiavaimesta ja mahdollisimman nopeasti otetaan bassoklaavi. Jotkut hahmottaa hirveän nopeasti, ja joillain se kestää. Voi olla, että kahden vuoden päästä ei olla ollenkaan niissä mun tavoitteissa.*

Rapeli näkee musiikkilukutaidon syväsuuntautuneen oppimisen kehittymisen olevan olennaisesti merkityksellinen nimenomaan oppilaan itsensä kannalta:

*Koska se on hänen soittonsa, niin hän on päähenkilö. Mutta tietysti tarvitaan valmennusta. Ja hän myös vaikuttaa siihen, mitä kautta siihen asiaan mennään. Joskus mennään aika vapaasäestymäisesti.*

Tällaisessa opetustuokiossa musiikkilukutaidon määritelmä on moninainen, kun oppilas soittaa opettajan mallisoitosta sekä “hyvin yksinkertaisia säestyksiä ihan kahdenkin sävelen lauluihin, puoliksi improvisoimalla”. Musiikkilukutaidon opettamista alkeisoppijalle ohjaa myös Rapelin periaate siitä, että hän muistuttaa oppilaitaan pyrkimään heti ensimmäisestä nuotinlukukerrasta alkaen myös ulkoa oppimiseen. Tätä Rapeli perustelee sillä, että nuottikuva on “ulkoa oppimisen prosessin tärkeä ja oleellinen välivaihe”. Pedagogisen näkökulman nuotinluvun eri rooleille Rapeli löytää yksi askel edellä -menetelmästä:

*Kun oppilas soittaa kädet erikseen, niin opettajan täytyy ehdottaa, että soitetaanko tuosta yhteen; kun oppilas osaa kädet yhteen, pitää kiinni nuoteista, [opettajan täytyy ehdottaa, että] aletaanko soittaa sitä ulkoa. Siinä on koko ajan sellaista, että kuinka paljon sitä haastetta syöttää, että se oikeasti vie eteenpäin. Kaikki [äskettäin] luetellut ulkoa oppimisen elementit ovat] sen prosessin vaiheita. Ja nuotinluku on siinä eri rooleissa eri kohdissa sitä prosessia.*

Rapelin musiikkilukutaitokäsityksen kokonaisvaltaisuutta tukee siis se, että soitto-oppimisen tarkoituksena ei ole alkeissoiton ulkoinen tekeminen vaan sisäiset prosessit, joille nuottikuva ja siihen liittyvä sävelääni nähdään alkavan oppilaassa paljon aikaisemmin kuin sinä hetkenä jolloin se kuuloaistin havainnoimana soi. Rapeli täydentää tämän ketjun seuraavasti:

*Ja sitten, kun sä osaat sen ulkoa, sä palaat siihen tekstiin. Ja luet uusin silmin. Luet nyansseja, luet kaikkia niitä kirjaimia mitä säveltäjä on kirjoittanut. Ihmeellisellä tavalla lapset ohittaa ne; alkaen siitä, että siinä on jonkun tanssin nimi, siellä on esitysohjeita; se on kaikki nuotinlukutaitoa. Pienet lapset luonnostaan kiinnostuu niistä, mutta siinä helposti menee siihen [pianokoskettimiston] nappuloiden ja [nuotti]pallojen etsimiseen.*

Vanhemmat voivat Rapelin näkemyksen mukaan tukea soittajalastansa “sillä mitä heillä on”:

*Nehän voi tuntea sen lapsen, ne voi tietää mikä sitä auttaa ja ne voi tukea sitä opettajaa.*

Myös alkeispianonsoiton oppimisympäristöllä on oma roolinsa alkeisoppilaan musiikkilukutaidon syväsuuntautuneessa oppimisessa. Rapeli kertoo, että oppimisympäristö voi olla tukeva tai häiritsevä ja luultavasti jopa molempia yhtä aikaa. Oppimisympäristön roolin laatuun voivat vaikuttaa esimerkiksi “perheen kulttuuri, kuinka tärkeäksi se asia perheessä [koetaan]” sekä mahdollisesti soittokavereiden

kasvattama oppilaan oman soittoharjoittelun motivaatio. Täten Rapeli ulottaa oppimisympäristön myös sosiaaliseen tilaan, joita voi olla enemmän kuin yksi, jolla ei ole fyysisiä rajoja ja joka kulkee aina oppilaan mukana; se voi olla heti siinä, kun oppilas esiintyy jollekin tai jonkun kanssa:

*Se oppimisympäristö on aina jokaisella se elämä mitä hän elää.*

#### 4.2.4 Pianonsoiton alkeiden eheyttäminen

Pohtiessaan, mitä haasteita on kohdannut alkeispianonsoiton opettajana musiikkilukutaidon opettamisen parissa, Eeva Rapeli mainitsee, että hänestä tuntuu, että ylipäättänsä “nimenomaan siinä [musiikkilukutaidossa] on eniten haasteita kyllä”. Yksi niistä on oppilaan motivoiminen vaivannäköön. Haasteet Rapeli ratkaisee oppilaan kanssa muun muassa yhteissoiton, ajallisen jaksottamisen, yhdessä valmistamisen sekä myös oppilaan itsenäisen oppimiskokeilun kautta:

*Tää on tilaustyötä tää meidän työ, koska me saadaan opettaa yhtä ihmistä kerralla, niin jokaiselle erilaiset ratkaisut. Joidenkin kanssa soitetaan nelikätisiä; se auttaa myös sykkeeseen. Yhteissoitto muutenkin saattaa auttaa. Mutta usein joudutaan kuitenkin ne stemmat alkeistasolla valmistamaan. Joillekin just periodit; panostetaan siihen enemmän. Tauonkin pitäminen voi olla hyvä. Lisäksi, varmaan voisין vähän enemmän antaa vähän valmistamattomia tehtäviä. Sitä mä ajattelen, että joskus mä ehkä vähän liikaakin empatisoin sitä oppilaan vaikeutta; huomasin, että sijainen oli kylmän viileästi antanut esittelyjakson sonatiinista, ja kyllä se oli jollain tavalla kömpiny.*

Alkeisoppilaiden kokemia musiikkilukutaidon oppimisen haasteita Rapeli kuvailee tiiviisti ja ytimekkäästi:

*Se on työnteko.*

Kotona tapahtuvaa työntekoa Rapeli on helpottanut omille oppilaille esimerkiksi jo soittotunnilla. Harjoiteltuaan Rapelin kanssa oppilas soittaa kappaleensa videolle Rapelin ohjeistaessa kotiharjoittelun jatkosta:

*Kun sä oot tunnilla osannut, niin sä voit siitä jatkaa.*

Kotiharjoittelun aikana ilmenevän yleisen haasteen ilmiön Rapeli kuvailee näin:

*Usein se on vaan niin, että he ovat unohtanu ne kappaleet sen viikon aikana.*

Rapeli saattaa ehdottaa tähän käsien erikseen opettelua, jotta oppilas osaa ne tunnilta lähtiessä ulkoa. Kuitenkaan helpommat tehtävät eivät aina oppilasta motivoi, ja erään tällaisen oppilaan kanssa Rapeli on omien sanojensa mukaan nähnytkin vaivaa “enemmän

kuin monen muun ja saanut vähemmän tulosta”. Musiikkilukutaidon hankaluutta tämän oppilaan osalta ei voitu selittää lukutaidon vaikeudella, sillä kyseinen lapsioppilas “luki jo kuusvuotiaana Pottereita”. Rapeli esittääkin tästä haasteesta eräänlaisen tutkivan yhteenvedon:

*Kysymys ei ole lukutaidosta. Ja sen takia se ristiriita onkin hämmentävä.*

Musiikkilukutaidon haasteiden yleisyyden alkeispianonsoitossa Rapeli kiteyttää seuraavasti:

*Ihan mitä vaan voi tulla vastaan tällä saralla. En enää ylläty ellei mene tosi helposti, niin silloin on iloinen yllätys. Sit päästään nopeasti eteenpäin.*

Sen jälkeen, kun oppilas palaa viikon kotiharjoittelun jälkeen taas soittotunnille, Rapeli voi havaita hänen soitossaan haasteita, jotka hän osaa luokitella johtuvan kotiharjoittelusta – “tai siis sen puutteesta”. Sellaisen haasteen voi Rapelin mukaan joskus ratkaista yhdessä vanhempien kanssa ja joskus ei:

*Käytetään harjoittelutaulukoita, harjoitteluhymiöitä – onko sitä tai tätä ollu kiva tehdä tai tyhmä tehdä. Muuttuuks ne hymiöt millä tavalla, ilosemmiks, jos on harjoiteltu; onko sillä ollu vaikutusta, että ne hymiöt rupee hymyilemään. Yritetään tehdä näkyväksi sitä jos on tehnyt työtä.*

Oppilaan työn näkyvyyttä ilmennetään “ihan minuuttien mittauksena, tai soittokertojen mittauksena” – sillä tavalla mikä on mahdollisimman helposti taulukoitavaa. Juuri niillä Rapeli on joskus saanut tehtyä näkyväksi oppilaan harjoittelun tai sen puutteen. Tällaisessa ajattelussa pyrkimyksenä on se, että oppilas oivaltaisi, että “se homma hoituu jos hän harjoittelee”. Paitsi, että oppilas tällä tavalla oppii itseohjauksen taidon huomaamalla millä tavoin hän aikaansa käyttää ja kuinka paljon, tulee hänelle näin ajankohtaiseksi myös itse työnteko. Rapeli ohjeistaa näiden kahden taidon kehittämiseksi muun muassa soitto-oppilaan kotiaskareiden itsenäistä tekemistä. Käytännössä tämä voi hänen mukaansa tapahtua aamupalan tekoon osallistumisen kautta tai esimerkiksi kalenterin käytön oppimisen avulla. Rapelin mukaan myös oppimisympäristö voi auttaa haasteiden ja tehtävien eheytyksessä. Oppimisympäristössä toimivat ihmiset voivat kehottaa alkeissoittajaa itsenäisyyden harjoitteluun sekä edesauttaa oppilaan toimeen tarttumista. Loppujen lopuksi luottamuksellinen suhde opettajaan sekä kannustava tuki kotona voivat Eeva Rapelin pedagogisen kokemuksensa mukaan johtaa siihen, että –

*niistä lapsista voi tulla esiin sellaisia piirteitä mitä ei missään muualla.*

### 4.3 Arja Suorsa-Rannanmäen haastattelu

#### 4.3.1 Musiikkilukutaito alkeispianonsoitossa

Sibelius-Akatemian pianopedagogiikan opettaja 1988–2002, *Colour Keys* -menetelmän kehittäjä, Itä-Helsingin musiikkiopiston pianonsoitonopettaja vuodesta 1976, pianisti Arja Suorsa-Rannanmäki sisällyttää musiikkilukutaidon alkeispianon opetukseensa heti:

*Ei lähdetäkään heti siihen perinteiseen viivastoon, vaan otetaan notaatiosta muutama elementti ja pelkistetään ne. Ja se tarkoittaa mm. sitä, että viivastoa lähdetään rakentamaan viiva kerrallaan ja siitä edetään kahden viivan systeemin kautta viisiviivaiseen. Ambitus laajenee sävel kerrallaan.*

Suorsa-Rannanmäen kehittämä pedagogiikka heijastaa perinteistä nuottiviivastoa, nimittäin sen visuaalista puolta. Notation pelkistetyistä elementeistä Suorsa-Rannanmäki mainitsee viivaston asteittaisen etenemisen, oktaavialoja havainnollistavat värit, joita visualisoidaan koskittimiston taakse asetettavalla värinauhalla:

*Esimerkiksi, viivastoon – oli se yksiviivainen, kaksiviivainen ja myöhemmin se viisiviivainen – yhdistetään värit, jotka samalla korreloi oktaavialojen kanssa. Oktaavialoja lähdetään hahmottamaan väriviivastolla, jossa jokaiselle oktaaville on oma tunnusväri. Eliikkä jos liikutaan vaikka kaksiviivaisella oktaavialalla - siellä asuu lintu - silloin sen linnun väri ja viivan väri on keltainen. Näin edetään, se on se alku.*

Alkeisoppilaan tutustuminen pianokoskettimistoon johdattaa häntä koko klaviatuurin alueelle niin, että alun kappaleissa luetaan kahta oktaavialaa; näin myös vasemman käden rekisteri tulee käsiteltyksi. Oktaavialojen omaksumiseen Suorsa-Rannanmäki yhdistää myös rytmin hahmottamisen:

*Siihen [rytmin hahmottamiseen] paneudutaan ensin ihan laulun sanoilla, koska ne kaikki kappaleet siinä alussa on laulettavia sävelmiä, joihin on sanat. Lähdetään sanoista, ja sitten otetaan relatiivisessa solmisaatiassa käytettävä tititointi, sekä ne helposti kirjoitettavat rytmimerkit, joita sitten luetaan ja tititoidaan ääneen ja taputetaan. Ja sitten vähän myöhemmin semmosen rytmiharjoittelun jälkeen tulee myös solffa. Relatiivisessa solmisaatiassa toonika on Do duurissa ja niin edelleen.*

Suorsa-Rannanmäen esikouluikäisistä alkeisoppilaista koostuvan opetuksen kohderyhmän kanssa musiikkilukutaidon elementtejä käsitellään aluksi rytmimerkeillä. Niinpä, kun rytmimerkeistä lähdetään liikkeelle voi hyvinkin pitkälle selvitä jo ”titi:llä ja ta:lla”.

Tunnin lomassa tapahtuva musiikkilukutaidon oppiminen yhdistyy Suorsa-Rannanmäen opetuksessa pianolla musisoimiseen. Se kirkastuu myös alkeissoittotuntien käytännön tehtävien tasolla:

*Korostaisin sitä, että kaikki lähtee siitä omasta pienestä kappaleesta. Se on se keskiö, ei joku erillinen, vaan se integroidaan siihen omaan soittoon, omaan lauluun, omaan taputtamiseen.*

Suorsa-Rannanmäki pyrkii johdattamaan alkeisoppilaitaan oman kappaleen rytmin ja melodian sekä muodon hahmottamiseen:

*Mennään myös muotoon, sen kappaleen rakenteeseen. Sanotaan vaikka, että jos on neljän säkeen laulu tai kappale, niin sieltä sitten lähdetään ettimään, ja oppilas rupee huomaamaan sieltä, että onkin samanlainen rytmisen säe, sit on joku erilainen [säe] – se on kova juttu – ja sit taas löytyy! Ja ei käytetä analyysikirjaimia AABA[-muodosta], vaan voidaan esimerkiksi nimetä säkeet sanoilla ja ilmaista kappaleen muoto vaikkapa ”kukka, kukka, kissa, kukka”.*

Omaa opetuksensa suuntaa Suorsa-Rannanmäki kuvailee pyrkimiseksi konkreettisesta abstraktiin. Hänen lapsilähtöisessä pedagogiikassaan se näkyy esimerkiksi alkeisoppilaan soittaman kappaleen duplo-palikoiden avulla tehdyssä muotoanalyysissä:

*Laitetaan [duploja]: kukin fraasi on yksi duplo. Samanlaisia edustaa samanväriset duplot. Tällä tavalla tehdään konkreettista muotoanalyysiä eli se muoto hahmottuu myös.*

Suorsa-Rannanmäen soittotunnilta lähtiessä alkeisoppilaalla kulkee mukana hänen opettajansa Arja Suorsa-Rannanmäen kehittämä *Colour Keys* -oppimateriaali (Suorsa-Rannanmäki 2019). Se tarjoaa alkeissoitto-oppilaan kotona tapahtuvalle pianonsoiton sekä musiikkilukutaidon harjoittelulle ”kaikkia oleellisia elementtejä”. Kotiharjoittelua voi Suorsa-Rannanmäen mukaan tukea myös lapsen vanhempi, muttei kuitenkaan lapsen soittoa harjoituttavan kotiopettajan roolissa. Aivan pienempien lasten tunnilla vanhempi on mukana, jos se on käytännössä mahdollista. Kotona vanhempi voi tukea lastansa esimerkiksi jakamalla omaa ”iloa lapsensa harrastuksesta sekä antaa positiivista palautetta ja tukea silloin, kun oppiminen on vaikeaa”:

*Ei oo kysymys vain, että joku niin sanotusti onnistuu, vaan se kaikki on sitä prosessia. Siihen kuuluu kaikenlaiset [tulemat].*

Suorsa-Rannanmäki näkee, että soitto-oppilasta voi sitouttaa nimenomaan se, jos hän näkee, että soittoharrastus on tärkeätä myös hänen vanhemmillensa; ettei se ole ”vain joku viikkoaikataulua entisestään kiristävä autolla kускаaminen sinne soittotunnille, vaan mukava juttu” niin oppilaalle kuin häntä kannustavalle vanhemmallekin. Tällä tavalla rakentuneessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa korostuu siis soittoharrastuksen myönteinen merkitys kaikille osapuolille.

#### 4.3.2 Motivaatio: oppiminen, opetus ja kotituki

Alkeispiano-opetus, joka ei sisällä musiikkilukutaitoa, voi Arja Suorsa-Rannanmäen mukaan kuuntelun avulla mahdollistaa soitto-oppilaalle pianon alkeistason instrumentin hallintaa ja tekniikkaa, muttei niinkään kokonaisvaltaista ja omatoimista musisointia. Suorsa-Rannanmäki näkee musiikkilukutaidon niin musiikillisen oppimisen kokonaisvaltaisuuden mahdollistajana kuin myös alkeisoppilaan soittoa eheyttävänä sekä loppujen lopuksi alkeispianistia palkitsevana hyötynä.

Auditiivisuus toteutuu *Colour Keys* -menetelmässä *Suzuki*-menetelmää monipuolisemmin soittolaulujen laulamisella, jolloin musiikillinen oppiminen tulee kehollisena ”oman instrumentin kautta” ja on ”vielä läheisempää kuin kuunnella jotain nauhaa, joka toistuu aina samanlaisena”. Samassa yhteydessä Suorsa-Rannanmäki toteaa:

*Tästä syystä ryhdyinkin [kuulonvaraisen soittopedagogiikan kehittämiseen musiikkilukutaidon suuntaan]; olen ollut myös Suzuki-opettaja joskus.*

*Suzuki*-menetelmää Suorsa-Rannanmäki kertoo käyttäneensä aikaisemmin, jolloin menetelmään ei kuitenkaan ollut oppimateriaalia itse nuotinlukutaidosta. Haastetta ratkaistiin tuolloin tekemällä ”[Sibelius-Akatemian] pedissä jotain erillisvihkoja”. *Suzuki*-menetelmässä oli silloin tarkoitus edetä aikakin pitkälle kunnes kuuntelun rinnalle ilmestyi itse nuotinluku. Ongelmaksi osoittautui se, että kappaleiden muuttuessa paljon vaikeimmiksi ei ollutkaan enää selvää, ”miten aloitetaan se nuotinlukutaito”. Ristiriita ilmeni siis siinä vaiheessa, kun soitto-oppilas halusi omaksua haastavia notatoituja kappaleita, mutta luku- ja tulkitsemistaito eivät olleetkaan samalla tasolla kuulonvaraisesti kehittyneen soittotaidon kanssa.

Päätymistään *Colour Keys* -menetelmään Suorsa-Rannanmäki perustelee henkilökohtaisen pedagogisen uransa kautta:

*Olin nuori opettaja, valmistunut, käynyt perinteisen pedin ja Suzuki-pedin, ja innostuin valtavasti – Suzuki-pedissä sitten oli ihanat opettajat: Meri Louhos ja Ritva-Tuuli Ahonen, ja ylipäätään siitä pienten lasten opettamisesta, kun näki kuinka se on mahdollista. Se oli ihan uutta silloin. Sitten käytännön työssä, musiikkiopistossa mä huomasin tän ristiriidan [alkeissoittokäytännön ja oppimateriaalin välillä]: mulla oli [sellainen tunne], että ”mitä mä voisin näille antaa” ja miten niitä vois yhdistää. Meidän opistossa oli silloin voimakkaasti *Colour Strings* -menetelmä jousisoittimissa ja mulla oli kesäleiri pianisteille; mä kutsuin sinne pieniä sello-oppilaita ja heillä oli näitä värillisiä nuotteja. Ja mä katoin, että kylläpä ne pistelee niistä – hyvin! – ja ne solffaa niitä ja kaikkea. Niin tästä mä [inspiroiduin], että nyt mä lähden kehittämään: mä kokeilen mitä tapahtuu, jos mä otan näitä juttuja soveltaen. Siinä oli aika kova homma soveltaa se pianoon ja kahden käden koko viivastoon. Mutta siitä se lähti käyntiin.*

Näin alkunsa saanut ja kehittymään lähtenyt *Colour Keys* -menetelmä osoittautui toimivaksi:

*Samalla otin myös niitä Suzuki-kappaleita, joissa mä sitten käytin relatiivista Do-avainta ja solffaa ja väritin niitä viivoja. Mut sitten mä rupesin tekee ensimmäiset omat materiaalit. Ja tää tapahtui jo 1980-luvulla.*

Suorsa-Rannanmäki näkee, että alkeissoittajien innostus pianonsoittoon ja musiikkilukutaitoon on aina erilaista ja lapsikohtaista:

*Luulen, että kun ne on hirveän pieniä nää lapset, ettei ne mieti sitä, että mikä nyt minun motivaationi on. Senhän näkee, onko lapsi innostunut vai ei. Toinen voi olla innostuneempi - joku haluaa tutkia hirveen tarkkaan; ja jollekin riittää se, että se sävelmä tulee tutuksi ja sen kappaleen rytmiä voidaan vaikka sitten pelkästään tititoida.*

Lapsen omaa innottuneisuutta Suorsa-Rannanmäki pyrkii ylläpitämään musiikkilukutaidon monipuolisilla oppimistavoilla:

*Syliin taputetaan ensin molempien käsien stemmoja, jotka ensin vuorottelee kädeltä toiselle. Sit vähitellen siihen tulee rytmiosastossa näitä [elementtejä] joita kädet [taputtavat] yhteen; ensin samaa rytmiä. Sitten toinen [taputtava käsi] onkin perussykkeellä Ta-Ta-Ta-Ta ja sitten [toinen taputtava käsi] lähtee taputtamaan jotain toista rytmiä. Jotain tämmöistä – helppoa ensin ja sit pianon ääreen: siirretään äkkiä se sinne. Ja sit sen voi vapaasti soittaa miltä oktaavialoilta haluaa ja silloin he [alkeisoppilaat] siirtyykin mielellään näitä eri oktaavialueita kokeilemaan: miten [ne] soi.*

Tällä tavalla Suorsa-Rannanmäki rakentaa henkilökohtaisuudelle perustuvaa oppimista: vaikka kaikki alkeissoittajat eivät välttämättä halua heti oppia lukemaan ja kirjoittamaan, kaikki kuitenkin haluaa ”soittaa”.

Pohtiessa soitto-oppilaiden vanhempien motivaatiota heidän lastensa musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton suhteen Suorsa-Rannanmäki arvioi, että myös tämä kysymys on ”taas siitä, miten se liittyy siihen omaan tekemiseen”:

*Yleensä näillä vanhemmilla, jos he ovat soittaneet, niin he ovat nimenomaan alottaneet perinteisestä [nuotinluvusta]. Jotkut ehkä kokeneet sen hankalaksi: on kivaa soittaa, mut teoria erillisenä on voinu olla sitten turhauttavaakin. Tai teorianneilla käyminen musiikkiopistossa.*

Alkeissoitto-oppilaan musiikkilukutaidon oppimismotivaation kasvattamiseksi Suorsa-Rannanmäki neuvoo teoreettiselta vaikuttavan asian ja innostavan soittotapahtuman välisen kuilun vähentämistä käytännönläheisyyden avulla:

*Tärkeätä on, että lähdetään konkretiasta ja ihan sitä lapsen tilanteesta ja hänen valmiuksistaan.*

Olennaista on oppilaan valmiuksien sekä jokaisen oman persoonan ”siirtäminen siihen soittoon”. Tärkeä lähtökohta on myös opettajan ja oppilaan välinen suhde – ”kuinka se siellä rakentuu: se voi hoitaa sitä motivaatiota”. Lopuksi Suorsa-Rannanmäki täsmentää opettajan merkitystä oppilaan motivaatiolle:

*Opettajan tehtävänä on luoda semmosia tilanteita, hetkiä joissa sitten hän [alkeisoppilas] voi motivoitua. Tämä olisi sitä kasvattamista.*

#### 4.3.3 Musiikkilukutaidon syväsuuntautunut oppiminen

Arja Suorsa-Rannanmäen mukaan musiikkilukutaidon syväsuuntautuneeseen, kokonaisuuksien hahmottamiseen pyrkivässä alkeisopetuksessa on haastavaa ennalta arvioida mitään tiettyä ajanjaksoa, jonka päätteeksi musiikkilukutaito olisi alkeisoppilaan kanssa varmasti saavutettu:

*Otan sen [musiikkilukutaidon] yleensä jokaiseen oppituntiin, joskus pienempänä palana ja joskus tarvitaan vähän pitempiä: tässä tulee taas se henkilökohtaisuus. Siihen varataan [aikaa], jos on vaikka just kiinnostusta lapsella johonkin tiettyyn juttuun - tietysti mä tartun siihen ja sit ruvetaan tekemään sitä, vaikka sitten ei soitettaisikaan sillä tunnilla. Ja varsinkin, kun mä opetan ryhmissä niin, että jokaisella on oma yksityistunti ja sitten on ryhmätunti viikossa, niin ryhmätunnilla voi olla hirveän hauskaakin tehdä yhdessä näitä lukutaidon perusteiden omaksumisjuttuja.*

Jos musiikkiopistossa pianon soittotunti on 45 minuuttia oppilasta kohden, jakaa Suorsa-Rannanmäki sen ihan alkuvaiheessa sillä tavalla, että jos on vaikka kolme oppilasta, niin he saavat kahdenkymmenen minuutin ryhmätunnin. Loppuaika menee alkeisoppilaan omaan yksityistuntiin. Ryhmä- ja yksityistuntien kestoa vaihdellaan tarpeen mukaan. Musiikkilukutaidon syväsuuntautunutta oppimista ei myöskään voi Suorsa-Rannanmäen mielestä nopeuttaa, sillä lapset etenee oppimisessa ja soitossa eri tavalla.

Puhuttaessa oppilaan roolista syväsuuntautuneessa musiikkilukutaidon oppimisessa Suorsa-Rannanmäen mainitsee, että alkeispiano-oppilaalla on tietty oikeus siinä, että ”opettaja tarjoaa sellaista, että hänellä [oppilaalla] on mahdollisuus oppia hahmottamaan kappaleita kokonaisuuksina. Muuten se jää sellaiseksi nippelitiedoksi”.

Alkeisoppilaan mahdollisia työtehtäviä on kotiharjoittelu, joka edesauttaa sitä oppimista, mikä soittotunnilla tapahtuu:

*Tarkoitus on, että ensin tunnilla harjoitellaan harjoittelemista ja mitä pienempi oppilas, hän voi sitä enemmän tehdä samalla tavalla, mutta se ei poissulje sitä omaa soittelua ja improvisointia.*

Suorsa-Rannamäen mukaan opettajan tehtävä on ohjata alkeisoppilaansa oppimaan musiikkilukutaitoa syväsuuntautuneella tavalla – pianomusiikin soittamiseen kuuluvana osana:

*Se on opettajan vastuulla. Se kuuluu ammatillisuuteen, että siitä pidetään huolta.*

Läksyasioiden syväsuuntautuneessa omaksumisessa oppilaan vanhemmalla voi olla myönteisen asenteen rooli:

*Ei sillä tavalla velvollisuuksia, että hahmottamista ruvetaan kotona treenaamaan. Sitten, jos on niin, että lapsi laulaa vanhemman kanssa - hän on tottunut siihen, että vanhemmat voi laulaa mukana, tai taputtaa - niin sitten esimerkiksi näitä muotorakenteita voi kotona vaikka duploilla leikkiä.*

Suorsa-Rannamäen mukaan ”oppimisympäristön sisäpiiri eli opettaja, oppilas ja heidän välinen suhde” voi omalta osaltaan edistää musiikkilukutaidon kokonaisuuksien oppimista alkeispianonsoiton harjoittelussa. Myös perhe ja soittokaverit ryhmätunnilla voivat edesauttaa oppimista. Tärkeä oppimisympäristön osa ilmestyy silloin, kun alkeissoittajat ystävystyvät.

#### 4.3.4 Pianonsoiton alkeiden eheyttäminen

Musiikkilukutaidon ja pianonsoiton alkeiden eheyttämisen parissa Arja Suorsa-Rannamäki kohtasi haasteita hänen ollessaan nuori opettaja. Siitä alkoi oman menetelmän kehittämistyö:

*Sitä kehittämistyötä mä oon jatkanut jatko-opinnoissani: siellä mulla oli oppilasryhmät joita mä opetin pari vuotta. Testasin sitä vanhaa materiaalia ja sitten tutkin sitä, että miten mä tulisin sitä muuttamaan ja kehittämään. Ja samalla lähetin Suomeen ja ulkomaille tätä [Colour Keys] menetelmää käytettävälle tai käyttäneille opettajille aika laajan kyselyn. Sieltä mä sain vastauksia kans: mun oma näkökanta laajeni ymmärtämään myös muiden opettajien tarpeita ja sitä, että miltä osin se mun vanha materiaali oli liian kapeeta.*

Perusteellisen ammatillisen ja tutkimuksellisen työkokemuksensa rikastuttamana Suorsa-Rannamäki neuvoo seuraavaa:

*Mä rohkaisisin opettajia, että lähtis siitä omasta käytännön tilanteesta ja vaikka lähtisi tekemään opetusmateriaalia just näille oppilaille ja siinä viitekehityksessä – esimerkiksi millaisessa opistossa ne on.*

Rohkeasti kokeilemalla sekä pedagogiikkakoulutuksessa ryhmädynamiikkaa opiskelemalla voi Suorsa-Rannamäen mukaan ratkaista musiikkilukutaidon ja

pianonsoiton alkeiden eheyttämisen haasteita. Käytännön tasolla Suorsa-Rannanmäki kertoo omasta eheytyä mahdollistavista periaatteistaan:

*Pidän tärkeänä, että opetuksessa pyritään laadullisesti hyvään tekniseen pohjaan ja tulkintaan - kaikki [on] rakennettu. Ne omat tunnit ja se intiimi hetki: siinä ei oo ketään muuta kuin opettajaa ja lapsi, korkeintaan se vanhempi jolla ei oo äänioikeutta sillä tunnilla.*

Vanhempien hiljaista tukea soittotunnilla Suorsa-Rannanmäki perustelee sillä, että alkeisoppilasta voi häiritä se, jos hän koko ajan kääntyy äitiin tai isään päin. Vastaavasti kuin soitonopettaja kohtaa haasteensa musiikkilukutaidon ja pianonsoiton alkeiden eheyttämisessä myös alkeisoppilas kohtaa omat haasteensa:

*Mutta mä luotan siihen – Meri Louhos sanoi monta kertaa – että ”oppiminen on kivaa”. Ettei sitä, että on vain kivaa sen hetken ja sitten se johonkin katoaa; vaan on kivaa, kun on jotain oppinut, tavallaan kesyttänyt jonkun asian: ”tää on mun juttu nyt, tää on ihan mun oma juttu.*

Oman haasteensa alkeisoppilas voi Suorsa-Rannanmäen mukaan ratkaista opettajan kanssa:

*Siinä voi olla apua siitä, että opettaja ikään on opas, joka johdattelee vaikka oikeille lähteille tai sitten opettaa sen, miten joku ongelma on ratkaistavissa. Esimerkiksi, jos nuottiviivastolla on yksi nuotti siinä viivan alla ja toinen viivan päällä, niin puhutaan ihan siitä, että ”se on nuotti viivan alla” tai ”nuotti viivalla tai nuotti viivan yläpuolella”; että kuinka tää nyt on. Se ei välttämättä - jos opettaja puhuu nopeesti, että ”tossa on toi viivalla ja toi viivan alla, ja toi välissä” - niin ei se mee [oppilaan ymmärrykseen asti].*

Muun muassa sekä opettajan selkeästi sanallistama musiikkilukutaidon ilmiö että oppilaan itse sanallistama toisto voi siis toimia haasteen ratkaisuna:

*Sanallistaa ja hän [oppilas] osaa vaikka näyttää sormella, että ”toi on [se nuotti viivan alla, esimerkiksi]”. Jos siinä on pieni kappale, [opettaja voi sanoa] että ”näytäpä missä on kaikki viivalla olevat nuotit”; että se on konkreettista sitten.*

Silloin oppilas voi löytää opittavan asian konkreettisesti itse ja opettaja voi Suorsa-Rannanmäen mukaan todeta, että oppilas on ymmärtänyt mistä on kysymys.

Koska kotiharjoittelun aikana alkeisoppilaan vierestä ei löydy soitonopettajaa ”johdattelemassa ja antamassa niitä vinkkejä” hän voi kohdata musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton parissa haasteita. Suorsa-Rannanmäen mukaan jos niin on, sen huomaa sitten seuraavalla tunnilla. Jos alkeisoppilaan ja pianonsoiton opettajan suhde on muodostunut läheiseksi ja luottamukselliseksi – ”mikä ois aika ideaali tilanne” – Suorsa-Rannanmäki sanoo, että silloin oppilaat uskaltavat kertoa myös kotona ilmestyneistä musiikkilukutaidon ja sen elementtien haasteista:

*”En mä osaa tota vasenta kättä, enkä mä osaa oikein oikeatakaan. Miten tää rytmi menee tai että mistäs tää nyt soitetaan?”*

Suorsa-Rannanmäki selostaa mahdollisen haasteen syytä: ”jos vaikka *Do* on vaihtanut paikkaa, että vaikka *D* onkin *Do* – niin [selitetään oppilaalle] sen eriyttäminen : tutkitaan konkreettisesti sieltä, että jos se *Do*-avain muuttuu viivastolla niin missä kohtaa se on.”

Oppilas saa silloin ratkaista haasteensa turvallisesti ja ilman pakottamista oppimiseen:

*Sit rauhallisesti mennään siihen asiaan, ei tehdä mitään numeroa. Se ei auta, että laittaa vaan, että ”opi”.*

Suorsa-Rannanmäen alkeisoppilaiden vanhempien kertomat haasteet kotiharjoittelussa liittyvät rauhallisten harjoitteluhetkien löytämiseen:

*Ja jos ne saa sen järjestettyä, niin lapsella on jotain muuta mielessä, että hän ei haluais soittaa.*

Tämän haasteketjun Suorsa-Rannanmäki on ratkaissut myös pedagogisessa tutkimuksessaan:

*Mun tutkimusvaiheesta muistuu mieleen näistä oppilasryhmistä, että joskus jonkun oppilaan kanssa ollaan sovittu, että hän soittaa nyt vain niitä kappaleita joita hän hallitsee; monet lapsethan tykkää toistaa ja toistaminen vahvistaa.*

Miellyttävän toiston sekä toistamisen vahvistaminen saattavat johtaa myös onnistumisen kokemukseen, joka omalta osaltaan voi johtaa jopa sellaiseen, että oppilas ”innostuu soittamaan kaiken mitä osaa”.

Loppusanana musiikkilukutaidon ja pianonsoiton alkeiden eheyttämisestä Arja Suorsa-Rannanmäki esittää toiveen:

*Mä toivoisin sellaista asiaa, että me pianonsoiton opettajat voitais olla rakentamassa joka tapauksessa – käytti mitä menetelmää ja mitä materiaalia tahansa; mikään menetelmähän ei ole mikään takuu – oppilaan hyvää musiikkisuhdetta. Oppimateriaalit toimivat siten, miten niitä käyttää; se opettajan osuus on ratkaiseva siinä. Ja sitten, että ois – niin kuin itte oon aina pyrkinyt siihen – vähän enemmän tiedostanut lapsilähtöisyyden ja leikin; kuinka se leikki on hirveän tärkeä. Kuhfuss on sanonut: ”vain leikkivä voi ymmärtää leikin”.*

## 5 POHDINTA

Tutkielmani haastattelututkimuksen ja sen aineistolähtöisen analyysin yhteydessä päälimmäiseksi oivallukseksi muodostui hämmästyttävä ymmärrys oppimisen erilaisuudesta sekä sen laajasta vaihtelevuudesta. Huolimatta siitä, että tiesin ennalta aika paljon luvussa 1 mainituista musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton välillä vallitsevista haasteista niin oman oppimiseni kuin pedagogisen kokemukseni ja opiskelijatovereiden kertoman perusteella, osoittautuivat alkeispianonsoiton pedagogien perustelemat näkökulmat sitäkin laajemmiksi.

Tarkasti perusteltuja asiantuntijoiden kokemuksia ja käsityksiä luvussa 4 nivoi yhteen alkeispianonsoiton pedagogien ymmärrys musiikkilukutaidon ja pianonsoiton alkeiden eheyttämistarpeesta sekä ilmiön kokonaisvaltaisuudesta. Heidän alkeisoppilaittensa haasteiden sekä yhdessä löydettyjen ratkaisujen erilaista kirjoa taustoitti usein soitto-oppimisen moniaistillisuus; kaikki kolme pedagogia nostivat olennaisella tavalla esiin kuulonvaraisuuden ja visuaalisen hahmotuksen välttämätöntä yhteyttä. Paitsi, että kaikki pedagogit huomioivat moniaistillisuuden tasapainon merkityksen musiikkilukutaidon haasteiden ratkaisussa, sama osatekijä eli moniaistillisuuden epätasapaino paljastui usein nuotinluvun hankaluuksien syyksi.

Nykypäivän suomalaisen pedagogiikan lapsilähtöisyyttä tukeva kannanotto ilmeni jokaisen haastatellun pedagogin kannustuksessa vastata alkeispiano-oppilaan mahdollisen soittoharjoittelun motivaation heikkenemiseen sekä omalla positiivisella palautteella että myös oppilaan vanhempien kotona tapahtuvalla rohkaisulla.

Keskeiseksi asiantuntijahaastattelujen analyysissä nousi musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton yhteyttä huomioivan oppimateriaalin löytäminen sekä sen osaava pedagoginen käyttö. Haastateltujen soitto-opettajien oman oppimateriaalin luominen ja kehittäminen toiminee pianonsoiton alkeita opettavien pedagogien innoituksena. Tutkielmani suurimpana ansiona lienee kuitenkin jokaisen haastatellun jakama arvokas kokemus muille muusikoille, pianisteille, opettajille, ja opiskelijoille. Samassa yhteydessä tahdon esittää parhaat kiitokseni seminaarityötäni omalla asiantuntijuudellaan vahvistaneille Johanna Hasulle, Eeva Rapelille ja Arja Suorsa-Rannanmäelle.

Seminaarityöni merkitys on suomenkielisessä musiikkipedagogisessa keskustelussa vielä uuden ilmiön, musiikkilukutaidon, esittelyssä ja tarkastelussa osana soitonopiskelun alkeita. Esitin sille oman, tutkimustiedon tukeman käsitelmän (ks. Kuvio). Tutkielmani arvo voi hahmottua myös tutkimuskohteen – musiikkilukutaidon ja alkeispianonsoiton eheyttämisen – tarkastelussa opettamisen, oppimisen ja kotituen näkökulmista sekä haastattelurunkoa (ks. liite) ja aineistolähtöistä analyysistä jäsentäneiden teemojen läpi. Seminaarityöni tuo esiin niin pedagogisia kuin oppimisenkin käytännöllisiä haasteita, joihin pedagogiikan avulla voidaan tuoda ratkaisuja. Myös vanhempien, kodin ja

alkeisoppilaan sosiaalisen piirin mahdollisia vaikutuksia tarkasteltiin asiantuntijapedagogien kokemusten ja käsitysten kautta. Mielestäni on huomionarvoista, että seminaarityössäni oppimista ei tarkastella pelkästään opetuksen kautta. Yleisen lukutaidon suoman yhdenvertaisuuden merkitystä nykypäivän Suomessa jo muutamaan otteeseen korostaneelle pedagogiikalle (Gullman 2019; Turtola 2019; Hämäläinen 2018) myös musiikkilukutaidosta puhuminen voi tarjota uuden ja eheyttävän näkökulman.

## LÄHTEET

## Painetut lähteet

- Ahonen, R. & Rouhe, T. 2002. Lukutunti pienelle pianistille. Kerava: Painojussit Oy.
- Bartel, L. 2006. Researching Music Literacy. *Canadian Music Educator* 47 (3), 18.
- Barthes, R. & Havas, R. 1985. The responsibility of forms. *Critical Essays on Music, Art, and Representation. Listening.* 245-260. Los Angeles: University of California Press.
- Biggs, J. & Tang, C. 2007. *Teaching for Quality Learning in University.* Berkshire: Open University Press.
- Government of Hungary. 2012. National Core Curriculum. *Magyar Közlöny (Official Journal of Hungary).*
- Hasu, J. 2017. ”Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä” : oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hasu, J. 2020. *Klaavi Kettu musiikkimaassa.* Myllykoski: Reuna Kustantamo.
- Karvonen, P., Siren-Tiusanen, H. & Vuorinen, R. 2003. *Varhaisvuosien liikunta.* Lahti: VK-kustannus.
- Kemppinen, E. & Löfberg, E. 2016. Oikealla vai vasemmalla? 5–7-vuotiaiden lasten lateraalisuus ja sen yhteys karkeamotoristen taitojen tasoon. *Pro gradu -tutkielma.* Jyväskylän yliopisto, Liikuntakasvatuksen laitos.
- Kianto, M. 1994. *Matka pianon soittamiseen: kirja pianonsoiton ja pianopedagogiikan opettajille ja opiskelijoille.* Helsinki: Otava.
- Lautamo, T. 2005. Motoristen ja prosessitaitojen havainnointi ja kuntoutus lasten toimintaterapiassa. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus. 179–196.
- Lee, J. H., & Downie, J. S. 2004. Survey of Music Information Needs, Uses, and Seeking Behaviours: Preliminary Findings. *ISMIR 2004*, 5, 441-446.
- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa: R. Jaatinen & J. Lehtovaara (toim.) *Ihmisenä ihmisyhteisössä (Osa 2).* Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Letts, R. 1997. Music: universal language between all nations? *International Journal of Music Education* 29 (1), 22–31.

- Milanovic, T. 2011. Healthy virtuosity with the Taubman Approach. In 10th Australasian Piano Pedagogy Conference Proceedings. Vol. 202011.
- Muir, T. E. 2008. Roman Catholic Church Music in England, 1791-1914: A Handmaid of the Liturgy? Hampshire: Ashgate.
- Ohsawa, C. 2009. The effect of singing the melody in the practice of the piano. In ESCOM 2009: 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- Partanen, E., Kujala, T., Näätänen, R., Liitola, A., Sambeth, A., & Huotilainen, M. 2013. Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 110 (37).
- Rigal, R. 1994. Right-left orientation: Development of correct use of right and left terms. *Perceptual and motor skills* 79 (3), 1259-1278.
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Kuula, A., Rissanen, R., Karvinen, I. 2009-2012. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schafer, R. M. 1977. *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Rochester, Vt: Destiny Books.
- Suorsa-Rannanmäki, A. 2019. *Colour Keys. The Piano ABC*. Helsinki: Fennica Gehrman.
- Sääkslahti, A. 2003. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY. 30–40.
- Waller, D. 2010. Language Literacy and Music Literacy: A Pedagogical Asymmetry. *Philosophy of Music Education Review* 18 (1), 26–44.
- West, M. L. 1994. The Babylonian Musical Notation and the Hurrian Melodic Texts. *Music & Letters*. 75 (2), 161–179.
- Ylinen, S., Nora, A., Leminen, A., Hakala, T., Huotilainen, M., Shtyrov, Y., & Service, E. 2014. Two distinct auditory-motor circuits for monitoring speech production as revealed by content-specific suppression of auditory cortex. *Cerebral Cortex*, 25(6).
- Zatorre, R. J., & Halpern, A. R. 2005. Mental concerts: musical imagery and auditory cortex. *Neuron* 47(1), 9–12.

## Painamattomat lähteet

Artsequal. Saatavilla www-muodossa: <https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/tietoa-hankkeesta> Luettu 30.4.2020.

Artopium. n.d. Rhythm. Saatavilla www-muodossa: <https://musicterms.artopium.com/r/Rhythm.htm> Luettu 27.3.2020.

Berg, R. E. n.d. Binaural perception. Saatavilla www-muodossa: <https://www.britannica.com/science/sound-physics/The-ear-as-spectrum-analyzer#ref527376> Luettu 30.4.2020.

Biocognitive Science Institute. 2019. Biocognitive Glossary. Saatavilla www-muodossa: <https://www.biocognitive.com/index.php/biocognitive-glossary/page.html> Luettu 16.11.2019.

Cambridge Dictionary. Tempo. Saatavilla www-muodossa: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/italian-english/tempo> Luettu 27.3.2020.

Csíkos, C., & Dohány, G. 2016. Connections between music literacy and music-related background variables: An empirical investigation. *Visions of Research in Music Education* 28, 1–23. Saatavilla www-muodossa: [http://www-usr.rider.edu/~vrme/v28n1/visions/Csikos\\_&\\_Dohany\\_Music\\_Literacy.pdf](http://www-usr.rider.edu/~vrme/v28n1/visions/Csikos_&_Dohany_Music_Literacy.pdf) Luettu 8.5.2020.

Crossley-Holland, P. 2017. Rhythm. Saatavilla www-muodossa: <https://www.britannica.com/art/rhythm-music> Luettu 27.3.2020.

Gullman, R. 2019. Minna Harmanen: Sujuva lukutaito on kaiken oppimisen perusta – ja vaarassa rapautua. Saatavilla www-muodossa: <https://ek.fi/ajankohtaista/uutiset/2019/01/08/minna-harmanen-sujuva-lukutaito-on-kaiken-oppimisen-perusta-ja-vaarassa-rapautua/> Luettu 8.5.2020.

Helsingin Konservatorio. 2018. Musiikin perusopinnot, opintojaksoliite, Piano ja Cembalo. Saatavilla www-muodossa: <https://www.konservatorio.fi/musiikin-opetus/musiikki-harrastukseksi/musiikkiopisto/> Luettu 27.3.2020.

Hermanson, E. 2012. Kuulon kehitys ja seulonta. Saatavilla www-muodossa: [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=kot00610](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=kot00610) Luettu 30.4.2020.

Hietala, P. & al. n.d. Käytännön fysiikka. Aistit. Saatavilla www-muodossa: [http://www04.edu.fi/kaytannonfysiikka/asuinymparisto\\_aistit.asp](http://www04.edu.fi/kaytannonfysiikka/asuinymparisto_aistit.asp) Luettu 30.4.2020.

HUS Helsingin yliopistollinen sairaala. Kielelliset toiminnot. Saatavilla www-muodossa: [https://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen\\_neuropsykologinen\\_arvio/kielelliset\\_toiminnot/Sivut/default.aspx](https://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen_neuropsykologinen_arvio/kielelliset_toiminnot/Sivut/default.aspx) Luettu 30.3.2020.

- Hämäläinen, H-K. 2018. UNICEFin tutkimus: Suomalainen yhteiskunta ei tue kaikkien lasten uskoa kykyihinsä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.unicef.fi/tiedotus/uutisarkisto/2018/unicefin-tutkimus-suomalainen-yhteiskunta-ei-tue-kaikkien-lasten-uskoa-kykyihinsa/> Luettu 8.5.2020.
- Ilmoniemi, R. n.d. Aivojen rakenne ja toiminta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.biomag.hus.fi/braincourse/luentomoniste2001.html> Luettu 30.4.2020.
- Isotalo, J. 2008. Tonaaliset harmoniaprogressiot alkeisopetuksessa: Korvakuulotaito ja teoriatieto yhdeksi työkaluksi. Opinnäyte. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Joutsenvirta, A. 2009. Akustiikan perusteet. Säveltasot hertsiarvoina. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www2.siba.fi/akustiikka/index.php?id=18> Luettu 27.3.2020.
- Joutsenvirta, A. & Perkiömäki, J. 2008a. Musiikinteoria 1. Kromaattiset merkit. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www2.siba.fi/mustel1/index.php?id=10&la=fi> Luettu 27.3.2020.
- Joutsenvirta, A. & Perkiömäki, J. 2008b. Musiikinteoria 1. Tahtiosoitukset. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www2.siba.fi/mustel1/index.php?id=46&la=fi> Luettu 27.3.2020.
- Joutsenvirta, A. & Perkiömäki, J. 2008c. Musiikinteoria 1. Sävelnimet ja oktaavialat. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www2.siba.fi/mustel1/index.php?id=8&la=fi> Luettu 27.3.2020.
- Joutsenvirta, A. & Perkiömäki, J. 2008d. Musiikinteoria 1. Nuottiavaimet eli klaavit. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www2.siba.fi/mustel1/index.php?id=9&la=fi> Luettu 27.3.2020.
- Joutsenvirta, A. & Perkiömäki, J. 2008e. Musiikinteoria 1. Tempo. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www2.siba.fi/mustel1/index.php?id=50&la=fi> Luettu 30.4.2020.
- Joutsenvirta, A. & Perkiömäki, J. 2008f. Musiikinteoria 1. Aika-arvot. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www2.siba.fi/mustel1/index.php?id=43&la=fi> Luettu 7.5.2020.
- Kerola, K., Kujanpää, S., & Kallio, A. 2007. Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarina kuvin ja sanoin. Opettajan aineisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen-ohjaajan-opas/3-tunnetaitoja-oppii-harjoittelemalla> Luettu 29.3.2020.
- Lehtonen, J. M. 2019. Heikko sävelkorva on pitkälti myytti, sanoo esittävän säveltaiteen tutkimuksen professori. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.hs.fi/paivanlehti/21032019/art-2000006041679.html> Luettu 30.4.2020.

LukiMat Tietoverkkovälitteinen lukemisen ja matematiikan oppimis- ja arviointiympäristö. Mitä luetun ymmärtäminen on? Saatavilla www-muodossa: <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukutaito-kehitty/ymmartamisen-kehittyminen> Luettu 20.11.2019.

Merriam-Webster. n.d. Diapason. Saatavilla www-muodossa: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/diapason> Luettu 27.3.2020.

Murtomäki, V. 2020. Musiikinteoria ennen Ars Antiquaa. Notaatio eli nuottikirjoitus. Saatavilla www-muodossa: [https://muhi.uniarts.fi/kesk\\_franko3/](https://muhi.uniarts.fi/kesk_franko3/) Luettu 22.3.2020.

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development. 2019. Reading performance (PISA). Saatavilla www-muodossa: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm> Luettu 30.4.2020.

Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tavoitteena laaja-alainen osaaminen. Saatavilla www-muodossa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/428611> Luettu 20.3.2020.

Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Koulujen toimintatapoja pyritään uudistamaan. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat> Luettu 20.3.2020.

Opetushallitus. 2014c. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 28.4.2020.

Opetushallitus. 2017. Musiikki taiteen perusopetuksessa (2017-). Musiikin laaja oppimäärä. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017> Luettu 20.3.2020.

Pohjannoro, H. n.d. Notaatio. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla www-muodossa: [http://www2.siba.fi/historia/1900/germaaniartikkelit/notaatio\\_germ.html](http://www2.siba.fi/historia/1900/germaaniartikkelit/notaatio_germ.html) Luettu 20.3.2020.

Raninen, P. 2011. Viulisti ilman nuotteja. Musiikin ulkooppimisen tarkastelua. Pedagoginen opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Ruismäki, H. 2010. Haastattelututkimus.. ja vähän muustakin. Saatavilla www-muodossa: <https://slideplayer.fi/slide/11904209/> Luettu 30.4.2020.

Taideyliopisto. 2017. Kuka saa laulaa ja soittaa? – Viisi väitettä musikaalisuudesta ja muusikkoudesta. Saatavilla www-muodossa: <https://old.uniarts.fi/uutishuone/kuka-saa-laulaa-ja-soittaa-%E2%80%93-viisi-v%C3%A4itett%C3%A4-musikaalisuudesta-ja-muusikkoudesta> Luettu 30.4.2020.

TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla www-muodossa:  
<https://www.tenk.fi/> Luettu 7.5.2020.

Tieteen termipankki. Kirjallisuudentutkimus: folklore. Saatavilla www-muodossa:  
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:folklore> Luettu 31.3.2020.

Turtola, K. 2019. Nuorten lukuharrastus jakautuu yhä voimakkaammin Suomessa – osa koululaisista ahmii kirjoja, osaa lukeminen ahdistaa. Saatavilla www-muodossa:  
<https://yle.fi/uutiset/3-10755113> Luettu 8.5.2020.

Unkari-Virtanen, L. n.d. Musiikin kuuntelukasvatus. Saatavilla www-muodossa:  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/artikkeli-musiikin-kuuntelukasvatus> Luettu 30.4.2020.

## LIITE

## Puolistrukturoidun asiantuntijahaastattelun kysymykset

- I. Musiikkilukutaidon yhteys alkeispianonsoittoon tunnilla ja kotiharjoittelussa
  1. Missä vaiheessa alkeispianonsoiton opetustasi soittotunnin oppimisaiheeksi tulee musiikkilukutaito?
  2. Mitä sinulle musiikkilukutaito tuossa oppimisvaiheessa alkeispianonsoiton opettajana tarkoittaa perinteisen nuotinluvun ohella?
  3. Mitä musiikkilukutaidon elementtejä kyseinen opetushetkesi tarjoaa alkeispianonsoiton oppijalle?
  4. Järjestätkö pelkästään musiikkilukutaidon oppimisen tunteja?
  5. Mitä käytännön harjoituksia opetuksesi tarjoaa musiikkilukutaidon kehittämiseksi alkeispianonsoittotunnin aikana?
  6. Mitä oppimismateriaalia annat oppilaallesi pianonsoiton ja musiikkilukutaidon kotiharjoittelun tueksi?
  7. Hyödynnätkö vanhempien tukea ja osallisuutta oppilaasi soittoharjoittelussa?

Kyllä Ei
  8. Miten? Mitä ohjeita annat heille siihen?
- II. Musiikkilukutaidon motivaatiot: oppiminen, opetus sekä kotituki
  1. Koetko että pianon soiton alkeet voi omaksua ilman musiikkilukutaidon opetusta?

Kyllä Ei
  2. Jos kyllä: mille tasolle asti tämä on mahdollista ja miten? Jos ei: milloin musiikkilukutaidon opetuksen pitää alkaa alkeispianonsoiton tunneilla?
  3. Oletko käyttänyt jotain tiettyä musiikkilukutaidon opetusmenetelmää tai pedagogista metodia?

Kyllä Ei

4. Mitä? Miksi?
5. Miksi musiikkilukutaitoa tulisi opettaa alkeispianonsoiton oppijoille: mikä on motivaatiosi opettajana?
6. Mikä on mielestäsi oppijan eli oppilaasi motivaatio oppia musiikkilukutaitoa alkeispianonsoiton lomassa?
7. Mikä on mielestäsi oppijan sosiaalisen tukiverkoston eli esimerkiksi vanhempien motivaatio alkeissoittajan musiikkilukutaidon oppimiselle?
8. Mitä neuvositt oppilaan musiikkilukutaidon oppimismotivaation kasvattamiseksi?

### III. Musiikkilukutaidon syväsuuntautunut oppiminen alkeispianonsoitossa

1. Suunnitteletko musiikkilukutaidon perusteiden omaksumisen prosessin keston alkeispianonsoiton opetuksessa ja kuinka monta soittotuntia tähän yleensä menee?

soittotunnin oletuksena 30 min/vko / 45 min/vko / muu

2. Mikä on alkeispianonsoiton oppijan rooli musiikkilukutaidon syväsuuntautuneessa oppimisessä?
3. Mikä on alkeispianonsoiton oppijan opettajan rooli musiikkilukutaidon syväsuuntautuneessa oppimisessä?
4. Mikä on alkeispianonsoiton oppijan vanhempien rooli musiikkilukutaidon syväsuuntautuneessa oppimisessä?
5. Mikä on alkeispianonsoiton oppimisympäristön rooli musiikkilukutaidon syväsuuntautuneessa oppimisessä yksilö- ja ryhmäopetuksessa?

### IV. Haasteet ja ratkaisut: musiikkilukutaidon ja pianonsoiton alkeiden eheyttäminen

1. Oletko kohdannut/Mitä haasteita olet kohdannut alkeispianonsoiton opetuksessasi musiikkilukutaidon opettamisen parissa?
2. Oletko ratkaissut nämä opetuksen haasteet? Miten? Mitä neuvoja kyseisen kokemuksen pohjalta voisit antaa?

3. Oletko kohdannut/Mitä haasteita olet kohdannut alkeispianonsoiton oppijoiden musiikkilukutaidon oppimisen parissa?
4. Oletteko yhdessä oppilaan kanssa ratkaisseet nämä oppimisen haasteet? Miten?
5. Oletko havainnut haasteita alkeispianonsoiton oppijan kotiharjoittelun ja musiikkilukutaidon omaksumisen kanssa?/Mitä haasteita olet havainnut?
6. Oletteko yhdessä oppilaan ja ehkä vanhempien/huoltajien kanssa ratkaisseet nämä kotiharjoittelun haasteet? Miten?
7. Ovatko alkeispianonsoiton oppilaasi havainneet ja itsearvioineet sinulle alkeissoiton ja musiikkilukutaitoon liittyviä oppimishaasteita? Minkälaisia haasteita?
8. Ovatko oppilaasi kyenneet ratkaisemaan nämä haasteet? Miten?
9. Ovatko alkeispianonsoiton oppilaittesi vanhemmat/huoltajat antaneet sinulle palautetta lastensa haasteista musiikkilukutaidon ja alkeissoiton kotiharjoittelun parissa?
10. Oletteko kyenneet löytämään yhteisiä ratkaisuja kotiharjoittelun haasteiden ratkaisemiseksi? Miten?