

**Nuottien lukemisen strategiat musiikin alakohtaisina teksti-
käytänteinä**

Kandidaatintutkielma

Rosariina Suhonen

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos,

Jyväskylän yliopisto

2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Suhonen, Rosariina	
Työn nimi – Title Nuottien lukemisen strategiat musiikin alakohtaisina tekstikäytänteinä	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 27 sivua + liite
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä kandidaatintutkielmassani tarkastelen nuottien lukemisen strategioita musiikin oppiaineen alakohtaisina tekstikäytänteinä ja niiden yhteyksiä yleisiin lukemisen strategioihin. Nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan laajaa tekstikäsitystä ja alakohtaisia tekstikäytänteitä, mutta musiikin oppialakohtaisista käytänteistä tutkimusta ei ole juurikaan tehty. Aihetta onkin mielekästä tutkia juuri opetuksen, opettajankoulutuksen ja pedagogisten käytänteiden kehittämisen näkökulmasta.</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisina nuottien lukemisen strategiat näyttäytyvät musiikin oppiaineen tekstikäytänteinä sekä millainen on musiikkiluokkalaisten tietoisuus lukemisen strategioista. Tutkimukseni sijoittuu sosiokognitiiviseen sekä sosiokulttuuriseen viitekehykseen.</p> <p>Tutkimukseni aineisto on kerätty kyselylomakkeella kahdelta yhdeksännen luokan musiikkiluokalta. Kyselyssä kuvattiin erilaisia lukemistilanteita, ja niihin mahdollisia strategioita. Vastajien tuli arvioida, kuinka tehokkaita strategiat olisivat kuvatussa tilanteessa. Kyselyssä selvitettiin myös musiikkiluokkalaisten käsityksiä strategioiden opetuksen määrästä koulussa. Kyselystä saatavaa numeerista aineistoa analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin.</p> <p>Tuloksista kävi ilmi, että musiikkiluokkalaiset olivat hyvin tietoisia tehokkaista nuottien lukemisen strategioista. Yleisistä lukemisen strategioista he olivat kohtuullisen tietoisia. Musiikkiluokkalaiset kokivat, että sekä nuottien että muiden tekstien lukemisstrategioita oli opetettu kohtalaisesti.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkiluokat, nuotinluku, lukeminen, kvantitatiivinen analyysi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 AIEMPAA TUTKIMUSTA	2
3 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI JA VIITEKEHYS	4
4 AINEISTO JA MENETELMÄT	7
4.1 Tutkimuksen eettisyys	8
4.2 Kyselylomakkeen kehittäminen	8
4.3 Kyselylomake	9
4.4 Analyysimenetelmät	10
5 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET	11
5.1 Yleiset lukemisen strategiat	11
5.1.1 Ymmärtämisstrategiat	11
5.1.2 Tiivistämisstrategiat	12
5.1.3 Ennakointistrategiat	14
5.2 Nuottien lukemisen strategiat	15
5.2.1 Ennakoivat nuottien lukemisen strategiat	15
5.2.2 Nuottien tulkintastrategiat	17
5.3 Yhteydet strategioiden välillä	18
5.3.1 Ymmärtämisstrategiat ja tulkintastrategiat	18
5.3.2 Ennakointistrategiat	20
5.4. Musiikkiluokkalaisten kokemus strategioiden opetuksesta	21
5.5 Pohdintaa tuloksista	Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.
6 PÄÄTÄNTÖ	21
LÄHTEET	26
LIITE	28

1 JOHDANTO

Musikaalisuuden ja lukutaidon yhteyttä on tutkittu runsaasti jo vuosia. Perinteisesti teemaa on lähestytty kognitiivisten kykyjen ja joskus jopa älykkyyden näkökulmista (ks. esim. Anvari ym. 2002, Polet 2018). Yksiselitteisiä tuloksia musikaalisuuden ja lukutaidon välisestä yhteydestä ei olla saatu, osittain monien taustamuuttujien sekä molempien mitattavien käsitteiden moniulotteisuuden vuoksi. Musikaalisuuden ja lukutaidon tutkimus ei ole juurikaan keskittynyt teksteihin. Laajentuneen tekstikäsitteiden myötä myös nuotit voidaan käsittää tekstiksi. Onkin mielenkiintoista tarkastella lukutaitoa ja musikaalisuutta myös tekstien ja niihin liittyvän toiminnan näkökulmasta.

Tässä kandidaatintutkielmassani tarkastelen nuottien lukemisen strategioita musiikin oppiaineen alakohtaisina tekstikäytänteinä ja niiden yhteyksiä yleisiin lukemisen strategioihin. Nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan laajaa tekstikäsitteistä ja alakohtaisia tekstikäytänteitä (Opetushallitus 2014: 28,104, 160, 287), mutta musiikin oppialakohtaisista käytänteistä tutkimusta ei ole juurikaan tehty. Aihetta onkin mielekästä tutkia juuri opetuksen, opettajankoulutuksen ja pedagogisten käytänteiden kehittämisen näkökulmasta. Tutkimuksesta saatavaa tietoa lukemisen strategioista on mahdollista hyödyntää myös lukutaito-opetuksen ja sitä kautta lukutaidon kehittämiseen.

Alakohtaiset tekstikäytänteet ovat kiinnostavia erityisesti musiikissa, sillä esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin lukemisen tavoitteita kuvataan hyvin niukasti. Mainintana on kriittisen musiikkikulttuurin lukutaidon kehittäminen, mutta musiikkiin ja sen opetukseen liittyvään tekstikulttuuriin ei sen eksplisiittisemmin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tartuta (Opetushallitus 2014: 263–264, 422–424). Keskeinen musiikintuntien tekstilaji, jonka lukemista myös oman kokemukseni mukaan opetetaan hyvinkin tarkasti, on nuottiteksti. Tutkimuksessani tarkastelen erityisesti musiikkiluokkalaisten nuottien lukemisen strategioita, sillä painotetussa musiikin opetuksessa nuottien lukemiseen paneudutaan todennäköisesti tarkemmin kuin yleisopetuksessa ja musiikkiluokkalaiset saavat myös keskimääräistä enemmän nuottien lukemisen harjoitusta koulussa kuin tavalliseen musiikin opetukseen osallistuvat. Musiikkiluokat ovat myös selkeämmin nähtävissä tiedonalakohtaisena luokkayhteisönä kuin yleisopetuksen musiikin opetusryhmät, joten yhteisön sisäiset käytännöt tulevat todennäköisemmin esille.

2 AIEMPAA TUTKIMUSTA

Lukemisen strategioita on tutkittu runsaasti erityisesti alakouluikäisillä, vielä kehittyvillä luki-joilla, mutta paljon tutkimusta on tehty myös yläkoululaisten, lukiolaisten sekä suomea toisena kielenä opiskelevien parissa (ks. esim. Luuri & Paavilainen 1996, Sivula 1998, Hjerpe 2012). Muun muassa Esko Holopainen (2003) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategioita ja -vaikeuksia kolmannen ja yhdeksännen luokan oppilailta. Holopaisen puhutun ja kirjoitetun tekstin ymmärtämistä yhdistelevä näkökulma on tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen, sillä nuottiteksteihin liittyvän toiminnan tavoitteena on usein tuottaa kuultavaa materiaalia, siis musiikkia. Mekaaninen lukeminen ja ymmärrys ovat vain hyvin pieni osa nuottitekstiin liittyvää toimintaa. Holopaisen tuloksien mukaan kuullun ja luetun ymmärtämisessä on tilastollisesti merkitsevä ero kolmannella luokalla, jolloin kuullun ymmärtäminen on parempaa. Yhdeksännellä luokalla tätä eroa ei enää ole. Syyksi eron tasoittumiseen Holopainen ehdottaa lukemiseen tarvittavan dekodeustaidon kehittymistä. (Holopainen 2003: 83, 93).

Mielenkiintoinen tutkimusaiheeni kannalta on myös Susanna Monosen (2011) pro gradu -tutkielma, jossa on tarkasteltu äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen esittelemiä strategioita. Monosen mukaan kaikissa hänen tarkastelemissaan kirjasarjoissa ohjataan lukustrategioiden käyttöön. Ohjauksen taso ja erilaisten strategioiden esittely vaihtelee kuitenkin suuresti sarjojen välillä. (Mononen 2011: 71.) Mononen tarkastelee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, jossa suurin osa lukemisen strategioiden opetuksesta tapahtuu. Lukemisen strategioiden tutkimuksessa suuntaus oppialakohtaisiin tekstikäytänteisiin ei ole muuten juurikaan näkynyt, ainakaan taito- ja taideaineiden kohdalla. Tutkimukseni täydentää myös tutkimuskenttää tältä osalta.

Nuottitekstien lukemista ja siihen käytettäviä strategioita on tutkittu vähemmän. Asta Tiihala (1997) on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan oppimisstrategioita ja metakognitiivisia tietoja sekä niiden yhteyttä erään musiikkiopiston pianonsoiton opiskelijoilla. Osallistujia tutkimuksessa oli 9 ja he olivat 11–15-vuotiaita. Tiihala on lähestynyt nuottitekstien lukemista kognitiivis-konstruktivistisen viitekehyksen valossa erityisesti oppimisstrategioiden kautta. Oppimisstrategiat hän määrittelee kvalitatiivisesti erilaisiksi tavoiksi muokata ja järjestää tietoa sekä keinoiksi tiedon valikointiin, tulkintaan ja mieleen painamiseen (Tiihala 1997: 24). Tiihalan tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että nuottitekstejä lukiessa suurin osa tutkimukseen osallistuneista keskittyi yksityiskohtiin ja prosessoii tietoa pintapuolisesti. Tiihala viittaa

tutkimuksessaan useihin aiempiin tutkimuksiin, jotka ovat keskittyneet tavallisempien tekstien lukemiseen ja toteaa tuloksiensa olevan samankaltaisia näiden kanssa. (Tiihala 1997: 5, 50–53.) Mahdollisesti jotain samankaltaisuutta nuottitekstien ja muiden kirjoitettujen tekstien käsittelyssä siis on.

Musiikin oppiaineen opetuskäytäntöjä on opettajien näkökulmasta tarkastellut väitöstutkimuksessaan Minna Muukkonen (2010). Muukkonen ei tutkimuksessaan tartu tekstikäytänteisiin, vaan tarkastelee pedagogiikkaa laajemmin. Muukkoson tutkimuksessa tuloksissa korostuvat opettajan roolit koulun musiikintuntien toimintakulttuurin rakentajina. Musiikin oppiaine on monipuolinen ja se sisältää useita eri osa-alueita ja toimintoja, kuten musiikkitiedon opetusta, yhteismusisointia ja esiintymistä. Musiikin oppiaineessa rakentuukin siksi vankkaa omaa toimintakulttuuria. (Muukkonen 2010: 26–28, 166–175.)

Vaikka sekä musiikin alakohtaisia käytänteitä että lukemisen strategioita on tutkittu viime vuosikymmeninä, on niitä yhdistelevälle tutkimukselle hyvin tilaa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisina nuottien lukemisen strategiat näyttävät musiikin oppiaineen tekstikäytänteinä sekä millainen on musiikkiluokkalaisten tietoisuus lukemisen strategioista.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Kuinka tietoisia musiikkiluokkalaiset ovat tehokkaista nuottien lukemisen strategioista?
- 2) Kuinka tietoisia musiikkiluokkalaiset ovat tehokkaista muiden tekstien lukemisen strategioista?
- 3) Millaisia yhtäläisyyksiä on musiikkiluokkalaisten tietoisuudessa nuottitekstien ja muiden tekstien lukemisen strategioista?

3 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI JA VIITEKEHYS

Tutkimuksessani keskeisiä teoreettisia viitekehyksiä ovat sosiokulttuurinen ja sosiokognitiivinen viitekehys. Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä lukeminen nähdään yhteisöllisenä, jaettuna prosessina, johon vaikuttavat yhteisön sisäisen kulttuurin piirteet. Lukeminen ja sen tavat voidaan nähdä myös tietyn tiedonalayhteisön jakamina tiedon muodostuksen tapoina. Tiedonalayhteisön tavat lukea, kirjoittaa, jakaa tietoa ja muodostaa sitä rakentuvat moninaisiksi käytänteiksi, jotka ovat yhteisölle spesifejä ja rajaavat yhteisöön kuulumisen mahdollisuuksia. (Gee 2000: 204, Moje 2015: 256–257.) Oppilaat ja opiskelijat ovat yleensä vasta harjoittelussa näitä tiedonalakohtaisia käytänteitä (Moje 2015: 258), mutta musiikkiluokkalaiset ovat yleensä hyvinkin harrastuneita musiikin suhteen ja heidät voidaan siten nähdä jo tiedonalayhteisöön sosiaalistuneina jäseninä, jotka hallitsevat jo ainakin suurilta osin tiedonalayhteisön käytänteitä.

Musiikkiluokka voidaan nähdä myös luokkayhteisönä, jolla on omia jaettuja tiedonmuodostuksen tapoja. Mojen (2015: 257) mukaan sosiokulttuurisen viitekehysten yhteisön voidaan hahmottaa myös muodostavan kulttuureja, joissa tietäntyyppisiä tekstejä luetaan ja kirjoitetaan tietyssä tarkoituksessa tietyille yleisöille. Luokkayhteisöt jakavat koulun ja mahdollisesti joissain määrin myös vapaa-ajan tekstimaailma. Ainakin koulussa ne tuottavat samankaltaisia tekstejä, kuten koevastauksia samoihin tarkoituksiin ja samoille yleisöille, kuten opettajille tai luokkatovereille. Luokkayhteisön tekstikäytännöt ovat siis toinen näkökulma tutkimukseeni sosiokulttuurisesta viitekehystä.

Tutkimukseni sijoittuu lukemisen tutkimuksen kentällä myös sosiokognitiiviseen viitekehukseen. Sosiokognitiivisessa viitekehyksessä lukeminen hahmottuu kahden ulottuvuuden yhteistoimintana. Toinen näistä on kognitiivinen ulottuvuus, jolla tarkoitetaan lukemisen mekaanista, aivoissa tapahtuvaa prosessia. Sosiaalinen ulottuvuus puolestaan huomioi lukemisen tilanteisuuden ja kontekstit. Lukemisen strategiat sijoittuvat tiiviisti sosiokognitiiviseen viitekehukseen. Ne ovat kognitiivisia prosesseja, joihin vaikuttaa tilannekohtaisuus (Pressley 2000: 551). Strategioiden tarkoituksena on auttaa lukijaa jäsentämään ja ymmärtämään lukemaansa. Palincsar ja Brown (1984) ovat jaotelleet lukemisen aikana käynnistyvät kognitiiviset prosessit neljäksi strategiaksi: ennakointi, selventäminen, kysymysten tekeminen ja tiivistäminen (Palincsar & Brown 1984: 120–121). Eksplisiittisesti opetettavia strategioita on puolestaan kehitelty jokaiseen vaiheeseen sekä erilaisiin lukemistilanteisiin ja teksteihin. Sosiokognitiivisesti lukemisessa keskeistä on siis lukijan ja tekstin välinen tilanneyhteys.

Yhteistä viitekehyksissä on erityisesti tilanteisuus, mutta se näyttäytyy hieman eri tavoin. Sosiokulttuurisesti tilanteisuus liittyy lukemisen tavoitteiden ja tarkoituksen vaihteluun, sosiokognitiivisesti taas yksittäiseen tilannekontekstiin, jossa merkityksiä luodaan (Gee 2000: 204–205, Pressley 2000: 551).

Lukemisen strategiat on perinteisesti nähty sosiokognitiivisina, tiedonalayhteisöjen rajat ylittävinä käytänteinä. Mojen (2015: 14) mukaan strategiat voidaan kuitenkin nähdä työkaluina tiedonalayhteisöjen käytänteiden opettelussa, erityisesti kouluympäristössä, jossa oppilaat eivät vielä ole tiedonalayhteisöjen vakiintuneita jäseniä, eivätkä siten voi hallita kaikkia yhteisön käytänteitä. Tähän nojautuen tutkimuksessani koulun reaaliaineet ovat hahmottuneet yhteiseksi kokonaisuudeksi, joiden omien alakäytänteiden opettelussa voidaan hyödyntää yhteneviä strategioita.

Koska tutkimukseni liittyy tiiviisti koulumaailmaan ja sen yhteisöön ja käytänteisiin, on tarkasteltava myös koulujen viitekehyksiä. Keskeisesti koulun toiminnan viitekehystä ohjaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Aiemmin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on vallinnut sosiokognitiivinen viitekehys ja sen lukemiskäsitys on ollut funktionaalinen (Mononen 2011: 37, Kauppinen 2010: 249). Uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 viitekehys on siirtynyt sosiokulttuurisempaan suuntaan tiedonalakohtaisuuden tultua mukaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lukemisen strategiat ovat mukana äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä peruskoulun ensimmäisiltä luokilta asti. Ne mainitaan sisältöalueessa S2 Tekstien tulkitseminen. Niitä nimitetään sekä lukemisen strategioiksi että tekstinymmärtämisen strategioiksi, joista jälkimmäinen on yleisempi (Opetushallitus 2014: 107, 174). Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden sisältökuvauksissa painotetaan työtapojen valitsemista niin, että luetun ymmärtämisen strategiat vahvistuvat (Opetushallitus 2014: 288). Lukemisen tai tekstinymmärtämisen strategioita mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärissä, kuten saamen kieli ja kirjallisuus (Opetushallitus 2014: 304), mutta muista oppiaineista suoria mainintoja niistä ei löydy.

Yläkoulun musiikin osalta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lukemisen strategiat eivät myöskään näy. Tekstikäytänteisiin viitataan sisältötavoitteessa *S2 Mistä musiikki muodostuu*, joka kuuluu seuraavasti:

S2 Mistä musiikki muodostuu: Musisoinnissa käytetään aiemmin opittuja musiikkikäsitteitä ja musiikin perusmerkintätapoja. Taitojen kehittyessä käsitteellistä osaamista syvennetään ja sovelletaan musisoinnin eri tilanteissa. Opetuksessa huomioidaan myös tulkinnan merkitys musiikillisessa ilmaisussa. (Opetushallitus 2014: 423.)

Tässä ”perusmerkintätavat” todennäköisesti viittaavat nuottikirjoitukseen, jolloin sen jonkinlainen hallinta on oletettu. Laajemmin musiikin tekstikäytännöt liittyvät myös Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteista monilukutaitoon.

Monilukutaito määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Monilukutaito (L4) Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. (Opetushallitus 2014: 22.)

Monilukutaidon moninaisuus hahmottuu siis sekä tekstien että toimintatapojen moninaisuutena. Monilukutaito mainitaan musiikin opetuksen tavoitteissa kolmesti. Nämä tavoitteet ovat ”T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa”, ” T9 rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa” sekä ” T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin”. Näistä T8 ja T10 liittyvät monilukutaidon kulttuuria tulkitsevaan puoleen. Teksteihin viitataan musiikin oppiainekuvauksessa hyvin implisiittisesti.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Yleistä aineistosta

Tutkimuksen aineisto on kyselylomakkeen pohjalta muodostettu numeerinen aineisto, joka kerättiin yhdeksäsluokkalaisilta musiikkiluokan oppilailta. Kysely valikoitui tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä kyselyllä on helppo kerätä aineistoa suuriltakin vastaajajoukoilta kerralla ja se soveltuu erittäin hyvin kvantitatiivisen aineiston keräämiseen (Davies & Mosdell 2006). Tavoitteena oli saada 40 vastausta kahdelta yhdeksännen vuosiluokan musiikkiluokalta. Osallistujiksi valikoituivat juuri yhdeksäsluokkalaiset, koska he ovat viettäneet vähintään kolme vuotta samalla luokalla, joten luokkayhteisö on ehtinyt muodostua. Peruskoulun loppuvaiheessa olevat yhdeksäsluokkalaiset ovat myös saaneet eniten opetusta sekä nuottien että muiden tekstien lukemiseen.

Tutkimukseen osallistui 40 oppilasta kahdelta eri musiikkiluokalta samasta koulusta. Luokilla on myös sama musiikinopettaja. Heistä 39 vastasi kyselyyn onnistuneesti. Yhden oppilaan vastaus jäi tallentumatta tilapäisen palvelinhäiriön vuoksi. Kaikki 39 vastausta huomioitiin aineiston analyysissä. Yksi vastaajista ei ollut äidinkieltään suomenkielinen, muut 38 olivat. Äidinkielen perusteella muodostettujen ryhmien merkittävän kokoeron takia ne eivät ole luotettavasti vertailukelpoisia, eikä vertailua niiden välillä suoritettu. Kaikki instrumenttiryhmät olivat edustettuina, suurimpina ryhminä kosketinsoittimet (14 vastaajaa) sekä vaskipuhalltimet (9 vastaajaa). Yksi vastaajista ilmoitti pääinstrumenttikseen laulun. Koska osa instrumenttiryhmistä oli todella pieniä sekä kokoerot ryhmien välillä olivat merkittäviä, ne eivät olleet vertailukelpoisia, eikä niiden välistä vertailua suoritettu.

Taulukko 1. Vastaajien pääinstrumentit.

	n (kpl)	%
Kosketinsoitin	14	36 %
Vaskipuhallin	9	23 %
Puupuhallin	7	18 %
Kielisoitin	4	10 %
Jousisoitin	2	5 %
Lyömäsoitin	2	5 %
Muu, mikä?	1	3 %

4.2 Tutkimuksen eettisyys

Aineiston keräämiseen tutkimusluvat on hankittu koulun rehtorilta sekä tutkimukseen osallistuvilta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen (2009) mukaan tutkimustilanteissa on alaikäiselläkin osallistujalla itsemääräämisoikeus, eli häneltä on kerättävä suostumus tutkimukseen osallistumisesta huoltajan suostumuksesta riippumatta. Ohjeistuksen mukaan tutkimukseen ei myöskään tarvita huoltajan suostumusta, jos rehtori arvelee tutkimuksen tuottavan instituutiolle hyödyllistä tietoa ja se toteutetaan osana normaalia koulun työtä. Tämän tutkimuksen tapauksessa rehtori antoi luvan tutkimuksen toteuttamiseen osana koulun toimintaa, joten huoltajien suostumusta ei kerätty, mutta heille lähetettiin sähköisesti tiedote tutkimuksesta. Kaikki tutkimukseen osallistuvat olivat yli 15-vuotiaita, joten erillistä eettistä ennakoarviointia ei suoritettu. Tutkimuksesta ei aiheudu haittaa osallistujille, eikä heitä pysty aineiston tai raportoinnin perusteella tunnistamaan, sillä suoria tai epäsuoria tunnistetietoja ei kerätty. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin suojaamiseksi en myöskään yksilöi koulua tai paikkakuntaa raportissani.

4.3 Kyselylomakkeen kehittäminen

Kyselyssä päädyin selvittämään nuorten tietoisuutta tehokkaista lukemisen strategioista, sillä se kuvaa strategioiden läsnäoloa koulussa ja musiikin oppiaineessa. Strategioiden tehokkuutta voidaan myös mitata luotettavasti, sillä ne ovat perusteltavissa ja niitä on tutkittu muun muassa PISA-tutkimuksissa. PISA-tutkimuksissa on myös todettu yhteys lukemisen strategioiden hallinnan ja lukutaidon tason välillä. (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka ja Reinikainen 2010: 48–53.)

Kyselylomakkeen olen luonut itse, sillä mittaristoa, jota voisi käyttää tutkimuskysymyksiini vastaamiseen, ei ole valmiina olemassa. Kyselylomakkeen kehittämisessä olen käyttänyt aiempaa tutkimusta sekä musiikinopettajan kommentteja. Kyselylomakkeessa on kolme luku-tilannetta (ks. liite 1), joissa kuvataan yleisten, koulumaailman tekstien lukemista. Kysymyksen yksi ja kolme kuvaukset sekä niihin liittyvät strategiat on koostettu PISA-tutkimuksen tarkoituksenmukaisia lukemisen strategioita mittaavasta osuudesta mukailten (Sulkunen ym.

2010: 49, 52). Kysymys neljä on kehitetty edustamaan ennakoivaa lukemista ja vastaamaan nuottien lukemisen vastaavaa kysymystä.

Nuottien lukemisen strategioita mitataan kahdella kysymyksellä. Näiden kysymysten lukutilanteet olen kehittänyt oman musiikkiluokkakokemukseni perusteella. Nuottien lukemisesta kuvataan prima vista -tilanne (suom. *ensi näkemältä*) eli tilanne soittokokeessa, jossa nuotista tulee soittaa kappale ilman harjoittelua. Tämän strategiat on muodostettu käyttäen tukena aiempaa tutkimusta (Vainio 2014, Vuori 1991). Toinen nuottien lukemisen kysymys on muodostettu vastaamaan kysymystä yksi, koska niiden tilanteiset tavoitteet ovat samankaltaiset. Strategioiden muodostamisessa on käytetty samaa taustateoriaa kuin kysymyksessä yksi, soveltaen kuitenkin musiikkiin ja nuottitekstiin. Nuottien lukemista koskevia kysymyksiä on kommentoinut tutkimukseen osallistuneiden luokkien musiikinopettaja. Opettajalta kysyttiin tilanteiden relevanttiudesta musiikkiluokkalaisten arjesta sekä strategioiden sopivuudesta kuvattuihin tilanteisiin ja kyselyä kehitettiin hänen kommenttiansa perusteella.

4.4 Kyselylomake

Kyselylomakkeessa (ks. liite 1) on kuvattu kuvitteellisia lukutilanteita sekä niihin mahdollisesti sopivia strategioita. Kuvattuja lukutilanteita on kuusi ja jokaiseen niistä liittyy viisi strategiaa. Osallistujan tulee arvioida, kuinka tehokkaana pitäisi kutakin strategiaa. Vastausasteikko on yhdestä kuuteen (1-6), jossa arvo yksi (1) on erittäin tehottomana ja arvo kuusi erittäin tehokkaana (6). Strategiat on luokiteltu tehokkaiisiin, kohtuullisen tehokkaiisiin ja tehottomiin. PISA-tutkimukseen pohjaavien kysymyksien jaottelu on asiantuntijoiden tekemä, muihin kysymyksiin olen tehnyt jaottelun itse aiempaan tutkimukseen sekä omaan kokemukseeni perustuen. Kyselyssä kysytään käsityksiä tehokkuudesta, eikä suoraan mitä strategioita vastaajat käyttävät, sillä käytettyjen strategioiden raportoiminen olisi todennäköisesti epäluotettavampaa. Käsitys tehokkuudesta myös todennäköisesti vaikuttaa siihen, millaisia strategioita oppilaat käyttävät (Sulkunen ym. 2010: 48).

Kyselyssä kysytään taustatietoina pääinstrumentin soitinryhmä ja onko suomi vastaajan äidinkieli. Pääinstrumentilla kyselyssä tarkoitetaan oppilaan ensisijaisesti soittamaa soitinta, jonka soitto on hänellä mahdollisesti pääaineena musiikkiopistossa tai konservatoriossa. Tämä rajaus on tehty siksi, että monet musiikkiluokkalaiset osaavat soittaa useita soittimia, mutta nuotinlukutaito on yleensä vahvin omalle soitinryhmälle tyypillisellä nuotistolla, sillä

nuotinlukutaito harjaantuu melko hitaasti (Ahonen 2005: 152). Taustaosuudessa kysytään myös nuorten omia kokemuksia lukemisen strategioiden opetuksesta sekä yleisiin että nuottiteksteihin liittyen.

4.5 Analyysimenetelmät

Kyselyllä kerättyä aineistoa on analysoitu kvantitatiivisin menetelmin Microsoft Excel -ohjelmistolla sekä IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmistolla. Aineistosta on laskettu deskriptiivisistä tunnusluvuista frekvenssi ja moodi. Aineiston analyysissa vastausarvot on luokiteltu kolmeen luokkaan: arvot 1-2 edustavat vastaajien mielestä tehottomia, arvot 3-4 kohtalaisen tehokkaita ja arvot 5-6 tehokkaita strategioita. Näin ryhmittelemällä vastaajien arvoja voidaan tarkastella suhteessa väittämiin, jotka edustivat myös kolmea tehokkuuden tasoa: tehottomia, kohtalaisen tehokkaita sekä tehokkaita strategioita.

Kysymyksissä, joissa eritasoisia strategioita kuvasi useampi väittäjä, on muodostettu summamuuttujat strategioille. Summamuuttuja on muodostettu muodostamalla jokaiselle vastaajalle keskiarvo strategiaa kuvanneiden väittämien vastauksista. Summamuuttujien muodostaminen antaa mahdollisuuden tarkastella kokonaisuuksina tehokkaita strategioita. Mielestäni tämä on hyödyllistä, vaikkakin keskiarvoksi luotu summamuuttuja häivyttää vaihtelua. Summamuuttujille on tehty myös merkitsevyysestaus eli todennäköisyyslaskennan avulla on arvioitu, ovatko summamuuttujien yhteydet tilastollisesti merkitseviä. Merkitsevyysestaukseen valikoitui Kruskal-Wallis -testi, koska perinteiset t-testit vaatisivat normaalijakaumaa noudattelevan muuttujan, jollaista aineistosta ei muodostunut. (Davies & Mosdell 2006: 140–142, 150–155.)

5 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET

5.1 Yleiset lukemisen strategiat

5.1.1 Ymmärtämisstrategiat

Yleisiä, muiden kuin nuottitekstien lukemisen strategioita mitattiin kyselyssä kolmella kysymyksellä (ks. Liite 1, kysymykset 1, 3 ja 4). Kysymyksessä yksi tarkasteltiin tekstin ymmärtämiseen ja muistamiseen liittyviä strategioita. Tehokkaita strategioita kysymyksessä kuvasivat väittämät ”Alleviivaan kirjasta keskeiset kohdat” (1a), ”Kirjoitan tekstistä lyhyen tiivistelmän omin sanoin” (1b) sekä ”Keskustelen lukemisen jälkeen aiheesta” (1e). Tehottomia strategioita puolestaan kuvasivat väittämät ”Luen kappaleen kaksi kertaa” (1c) sekä ”Luen ääneen jollekin toiselle” (1d).

Aineistosta määritettiin frekvenssit ja moodit eli tyyppi-arvot kullekin väittämälle (ks. taulukko 2). Kirjasta keskeisten kohtien alleviivaamista tehokkaana piti 28 % vastaajista. Tehottomana sitä puolestaan piti 30 % vastaajista ja yleisin sille annettu arvo oli 2. Palaan tätä mahdollisesti selittäviin tekijöihin tuloksien pohdinnassa, luvussa 5.5. Lyhyen tiivistelmän kirjoittamista omin sanoin pidettiin tehokkaana. Yleisin sen saama arvo oli 6 ja sitä tehokkaana piti 57 % vastaajista. Myös keskusteleminen aiheesta lukemisen jälkeen sai yleisimmäksi vastaukseen 6 ja sitä tehokkaana piti 49 % vastaajista.

Taulukko 2. Ymmärtämisstrategioiden frekvenssit ja moodit.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Alleviivaan kirjasta</i>	13	15	11	39	2
	33 %	39 %	28 %	100 %	
<i>Kirjoitan lyhyen tiivistelmän</i>	6	11	22	39	6
	15 %	28 %	57 %	100 %	
<i>Keskustelen aiheesta</i>	5	15	19	39	6
	13 %	38 %	49 %	100 %	
<i>Luen kappaleen kahdesti</i>	6	19	14	39	4
	15 %	49 %	36 %	100 %	
<i>Luen ääneen jollekin toiselle</i>	13	19	7	39	4
	33 %	49 %	18 %	100 %	

Tehottomia strategioita kuvanneista väittämistä molemmissa yleisin vastattu arvo oli 4, joka edustaa kohtuullisen tehokasta strategiaa. Tehottomana kappaleen kaksi kertaa lukemista piti 16 % vastaajista, kohtalaisen tehokkaana 49 % vastaajista. Jollekin toiselle ääneen lukemista piti tehottomana 34 % vastaajista ja kohtalaisen tehokkaana 49 % vastaajista.

Tehokkaista ja tehottomista strategioista muodostettiin summamuuttujat, joiden perusteella niiden frekvenssejä voidaan vertailla (ks. Taulukko 3). Numeerisesti vaikuttaa, ettei tehokkaiden ja tehottomien välillä ole suurtakaan eroa, tehokkaiden strategioiden summamuuttujan moodi on 5 ja tehottomien 4. Tehokkaita strategioita siis pidetään tehokkaina, mutta tehottomiakin strategioita pidetään kohtalaisen tehokkaina.

Taulukko 3. Ymmärtämisstrategioiden summamuuttujat.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Tehokkaat strategiat</i>	5	18	16	39	5
	13 %	46 %	41 %	100 %	
<i>Tehottomat strategiat</i>	2	28	9	39	4
	6 %	72 %	23 %	101 %*	

*Pyörityksestä johtuva

5.1.2 Tiivistämisstrategiat

Kysymyksessä kolme tarkasteltiin tiivistämisstrategioita, joista tehokkaita kuvattiin väittämällä ”Luen tekstin ja sen jälkeen kirjoitan keskeisimmät asiat muistiin omin sanoin” (3a) sekä ”Kirjoitan jokaisesta kappaleesta keskeisimmän asian ja teen niistä tiivistelmän omin sanoin” (3e) ja kohtalaisen tehokkaita väittämällä ”Luen tekstin niin monta kertaa kuin ehdin” (3c) sekä ”Lukiessani tekstiä kirjoitan muistiin jokaisen kappaleen keskeisimmän asian” (3b). Tehotonta strategiaa edusti väittämä ”Kopioin tietokirjasta suoraan keskeisimmät virkkeet” (3d).

Tehokkaan tiivistämisstrategian ”Luen tekstin ja sen jälkeen kirjoitan keskeisimmät asiat muistiin omin sanoin” yleisin vastattu arvo oli 6 ja sitä tehokkaana piti 49 % vastaajista (ks. Taulukko 4). Myös jokaisesta kappaleesta keskeisimmän asian kirjoittamista ja tiivistelmän tekemistä omin sanoin tehokkaana piti 49 % vastaajista. Yleisin sen saama vastaus oli 5. Molemmissa strategioissa niitä tehottomina pitäneiden osuus on melko pieni, 18 % ja 13 %.

Taulukko 4. Tiivistämisstrategioiden frekvenssit ja moodit.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Luen ja kirjoitan keskeisimmän muistiin</i>	7	13	19	39	6
	18 %	33 %	49 %	100 %	
<i>Kirjoitan keskeisimmät ja teen tiivistelmän</i>	5	15	19	39	5
	13 %	38 %	49 %	100 %	
<i>Luen niin monta kertaa kuin ehdin</i>	11	10	18	39	5
	28 %	26 %	46 %	100 %	
<i>Kirjoitan keskeisimmät muistiin</i>	24	13	3	39	2
	61 %	33 %	6 %	100 %	
<i>Kopioin suoraan keskeisimmät virkkeet</i>	9	20	10	39	4
	23 %	51 %	26 %	100 %	

Kohtalaisen tehokkaita tiivistämisstrategioita kuvanneen strategian ”Lukiessani tekstiä kirjoitan muistiin jokaisen kappaleen keskeisimmän asian” yleisin vastaus oli 5 ja sitä kohtalaisen tehokkaana piti 26 % vastaajista (ks. Taulukko 4). Tekstin lukemista niin monta kertaa kuin ehtii kohtalaisen tehokkaana piti 33 % vastaajista ja sen saama yleisin vastaus oli 2, joka edustaa tehotonta strategiaa. Kohtalaisen tehokkaissa strategioissa oli siis paljon vaihtelua, eikä niitä oikeastaan pidetty kohtalaisen tehokkaina. Ensimmäisessä niistä frekvenssijakauma on erittäin tasainen, kun taas toista 61 % vastaajista piti tehottomana. Palaan näitä tuloksia mahdollisesti selittäviin tekijöihin pohdinnassa, luvussa 5.5.

Tehotonta tiivistämisstrategiaa kuvattiin väittämällä ”Kopioin tietokirjasta suoraan keskeisimmät virkkeet”, jota vastaajista 23 % piti tehottomana (ks. Taulukko 4). Tehotonta tiivistämisstrategiaa pidettiin lähinnä kohtalaisen tehokkaana (52 % vastaajista) ja sen saama yleisin vastauskin oli 4, joka edustaa kohtuullisen tehokasta strategiaa. Huomattavaa on, että 26 % vastaajista piti strategiaa tehokkaana.

Tiivistämisstrategioiden tehokkaista ja kohtalaisen tehokkaista strategioista muodostettiin summamuuttujat (ks. Taulukko 5.) Summamuuttujia tarkasteltaessa huomataan, että kohtalaisen tehokkaiden strategioiden moodi on 4 ja 67 % frekvenssistä sijoittuu kohtalaisen tehokkaihin vaihtoehtoihin, niitä siis pidetään kohtalaisen tehokkaina. Tehokkaiden strategioiden summamuuttujan moodi on 5 ja 56 % frekvenssistä sijoittuu tehokkaihin vaihtoehtoihin.

Taulukko 5. Tiivistämisstrategioiden summamuuttujat.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Tehokkaat tiivistämisstrategiat</i>	3	14	22	39	5
	6 %	36 %	56 %	100 %	
<i>Tehottomat tiivistämisstrategiat</i>	13	26	2	39	4
	28 %	67 %	5 %	100 %	

5.1.3 Ennakointistrategiat

Kysymys neljä puolestaan tarkasteli ennakoivan lukemisen strategioita, joista tehokkaita kuvattiin väittämällä ”Katselen kuvia ja luen kuvatekstit ennen muun tekstin lukemista” (4b), ”Luen ensin otsikot” (4a) sekä ”Silmäilen luvun nopeasti ennen lukemista” (4d), kohtalaisen tehokasta väittämällä ”Pohdin, mitä tiedän aiheesta ennen lukemista” (4e). Tehoton strategioista oli väittämä ”Lähden suoraan lukemaan tekstiä” (4c).

Tehokkaista ennakointistrategioista otsikoiden ensin lukemista vastaajista 16 % piti tehokkaana ja yleisin vastaus siihen oli arvo 2, joka edustaa tehotonta strategiaa (ks. Taulukko 6). Näin oli myös väittämän ”Katselen kuvia ja luen kuvatekstit ennen muun tekstin lukemista” kohdalla, jota tehokkaana piti 21 % vastaajista. Luvun nopeasti silmäilemisen tehokkaaksi merkitsi 36 % vastaajista ja yleisin vastaus oli arvo 4. Kohtuullisen tehokkuuden alueelle sijoittuu 31 % vastauksista. Tehokkaista strategioista ensimmäistä pidettiin kohtuullisen tehokkaana (62 % vastaajista) ja toista tehottomana (49 % vastaajista), kolmannen frekvenssi jakaantui melko tasaisesti.

Samassa taulukossa on esitettyä kohtalaisen tehokas ennakointistrategia ”Pohdin, mitä tiedän aiheesta ennen lukemista” sekä tehoton ennakointistrategia ”Lähden suoraan lukemaan tekstiä”. Kohtalaisen tehokkaan strategian yleisin vastaus oli 4 ja sitä kohtalaisen tehokkaana piti 43 % vastaajista. Tehottoman strategian yleisin vastaus oli 5 ja sitä tehottomana piti 6 % vastaajista. Tehokkaana sitä puolestaan piti 59 % vastaajista. Paneudun tämänkin tuloksen mahdollisiin selittäviin tekijöihin luvussa 5.5.

Taulukko 6. Ennakointistrategioiden frekvenssit ja moodit.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Luen ensin otsikot</i>	9	24	6	39	4
	23 %	62 %	15 %	100 %	
<i>Katselen kuvia ja luen kuvatekstit</i>	19	12	8	39	2
	49 %	31 %	21 %	101 %*	
<i>Silmäilen nopeasti ennen lukemista</i>	13	12	14	39	4
	33 %	31 %	36 %	100 %	
<i>Pohdin, mitä tiedän aiheesta ensin</i>	12	17	10	39	4
	31 %	43 %	26 %	100 %	
<i>Lähden suoraan lukemaan</i>	3	14	23	39	5
	6 %	36 %	59 %	101 %*	

*Pyörityksestä johtuva

Tehokkaista ennakointistrategioista muodostettiin summamuuttuja (ks. Taulukko 7), josta nähdään, että tehokkaiden ennakointistrategioiden moodi on 4 ja kohtalaisen tehokkaat vaihtoehdot muodostavat 77 % frekvenssistä. Tehokkaat vaihtoehdot muodostavat vain 8 % frekvenssistä ja arvoa 6 ei esiinny ollenkaan.

Taulukko 7. Tehokkaiden ennakointistrategioiden summamuuttuja.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Tehokkaat ennakointistrategiat</i>	6	30	3	39	4
	15 %	77 %	8 %	100 %	

5.2 Nuottien lukemisen strategiat

5.2.1 Ennakoivat nuottien lukemisen strategiat

Nuottien lukemisen strategioita tarkasteltiin kyselyssä kahdessa kysymyksessä (ks. Liite 1, kysymykset 2 ja 5). Kysymyksessä kaksi tarkasteltiin ennakoivan lukemisen strategiaa prima vista -tehtävän kontekstissa. Tehokkaita strategioita kuvattiin kysymyksessä väittämillä ”Katson tahtilajin ja tempomerkinän” (2a), ”Katson sävellajin” (2b) sekä ”Luen nuotin kertaalleen läpi

ennen soittamista” (2d). Kohtalaisen tehokasta strategiaa edustaa väittämä ”Mietin millainen kappale voisi nimen perusteella olla” (2c) ja tehotonta strategiaa väittämä ”Aloitan suoraan soittamaan” (2e).

Taulukko 8. Nuottien ennakointistrategiat.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Katson tahtilajin ja tempom.</i>	2	10	27	39	6
	5 %	26 %	69 %	100 %	
<i>Katson sävellajin</i>	1	6	32	39	6
	3 %	15 %	82 %	100 %	
<i>Luen nuotin kerran läpi</i>	1	6	32	39	6
	3 %	15 %	82 %	100 %	
<i>Mietin millainen kappale olisi</i>	20	13	6	39	2
	51 %	33 %	15 %	100 %	
<i>Aloitan suoraan soittamaan</i>	25	11	3	39	1
	65 %	28 %	6 %	100 %	

Kuten taulukosta 8 näkyy, kaikkien tehokkaita nuottien ennakointistrategioita kuvanneiden yleisin vastaus oli 6. Tahtilajin ja tempomerkin katsomista tehokkaana piti 69 %, sävellajin katsomista 82 % ja nuotin kertaalleen läpi lukemista 82 % vastaajista. Taulukossa 8 on kuvattu myös kohtalaisen tehokas sekä tehoton nuottien ennakointistrategia. Kohtalaisen tehokkaan ”Mietin, millainen kappale voisi nimen perusteella olla” yleisin vastaus oli 2 ja sitä piti kohtalaisen tehokkaana 32 % vastaajista. Tehottomana sitä puolestaan piti 51 % vastaajista. Tehottoman suoraan soittamaan lähtemisen yleisin vastaus oli 1 ja sitä tehottomana piti 65 % vastaajista. Tehokkaista nuottien ennakoinnin strategioista vastaajat ovat hyvin tietoisia, mutta pitävät kohtalaisen tehokasta strategiaa tehottomana.

Tehokkaista nuottien ennakointistrategioista muodostettiin myös summamuuttuja (ks. Taulukko 9), josta tietoisuus käy erittäin hyvin ilmi. Summamuuttujan moodiksi tulee 5, eikä sillä ole yhtään jakaumaa tehottomien arvojen kohdalla. 84 % frekvenssistä sijoittuu tehokkaiden arvojen 5-6 kohdalle.

Taulukko 9. Tehokkaiden nuottien ennakointistrategioiden summamuuttuja.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Tehokkaat nuottien ennakointistr.</i>	0	6	33	39	5
	0 %	16 %	84 %	100 %	

5.2.2 Nuottien tulkintastrategiat

Toinen nuottien lukemisen strategioita mittaava kysymys oli kysymys viisi, jossa tarkasteltiin nuottien tulkitsemisen strategioita. Tehokkaita nuottien tulkintastrategioita mitattiin väittämällä ”Kuuntelen kappaletta ja seuraan samalla nuotista” (5b), ”Laulan kappaletta itse” (5c) sekä ”Kuuntelen kappaleen ja laulan seuraavalla kerralla mukana” (5e) . Kohtuullisen tehokas strategia oli väittäjä ”Kuuntelen kappaletta monta kertaa” (5a). Tehotonta strategiaa edusti väittäjä ”Luen nuottia monta kertaa” (5d).

Taulukko 10. Nuottien tulkintastrategioiden frekvenssit ja moodit.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Kuuntelen ja seuraan nuotista</i>	5	4	30	39	6
	13 %	10 %	77 %	100 %	
<i>Laulan kappaletta itse</i>	2	8	29	39	6
	6 %	21 %	75 %	100 %	
<i>Kuuntelen ensin, sitten laulan mukana</i>	5	7	27	39	6
	13 %	18 %	70 %	100 %	
<i>Kuuntelen kappaletta monta kertaa</i>	5	9	25	39	6
	13 %	24 %	64 %	100 %	
<i>Luen nuottia monta kertaa</i>	8	21	10	39	3
	21 %	44 %	26 %	100 %	

Taulukosta 10 näkyy, että kaikkien tehokkaita nuottien tulkintastrategioita kuvanneiden väittämien yleisin vastaus oli 6. Kappaleen kuuntelemista ja nuotista samalla seuraamista piti tehokkaana 77 %, itse laulamista 75 % sekä kuuntelemista ja mukana laulamista 70 % vastaajista. Vastaavasti niitä tehottomina pitäneitä on kaikkien strategioiden kohdalla alle 15 %. Tehokkaista strategioista muodostettiin myös summamuuttuja, jonka tulokset ovat taulukossa 11 ja

niistä näkyy voimakkaasti sama ilmiö.

Kohtalaisen tehokkaan strategian ”Kuuntelen kappaletta monta kertaa” yleisin vastaus oli 6 ja sitä kohtalaisen tehokkaana piti 24 % vastaajista. Strategiaa pidettiin tehokkaana (64 % vastaajista). Nuotin monta kertaa lukemisen yleisin vastaus oli 3 ja sitä tehottomana piti 21 % vastaajista, kohtuullisen tehokkaana 54 % vastaajista.

Taulukko 11. Tehokkaiden tulkintastrategioiden summamuuttuja.

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä	Moodi
<i>Tehokkaat tulkintastrategiat</i>	2	8	29	39	6
	6 %	21 %	78 %	105%*	

*pyöristyksestä johtuva

5.3 Yhteydet strategioiden välillä

Aiemman analyysin pohjalta vaikuttaisi siltä, ettei nuottien ja yleisten lukemisen strategioiden välillä ole yhteyksiä. Ennakoivan lukemisen strategioista oltiin heikosti tietoisia, kun taas ennakoivista nuottien lukemisen strategioista tietoisuus oli erittäin hyvää. Myös ymmärtämisstrategioista oltiin kohtuullisen hyvin tietoisia, kun taas tehokkaista nuottien tulkintastrategioista tietoisuus oli erittäin hyvää.

Yhteyksiä yleisten ja nuottien lukemisen strategioiden välillä tarkasteltiin tilastollisesti kahden kysymysparin osalta. Ensimmäisessä parissa vertailtiin yleisiä ymmärtämisstrategioita (kysymys 1) ja nuottien tulkintastrategioita (kysymys 5). Toisessa vertailuparissa olivat ennakoivat strategiat (kysymys 2 ja kysymys 4). Yhteyksien tarkastelu suoritettiin ristiintaulukoidulla molempien kysymysten tehokkaiden strategioiden summamuuttujat sekä suorittamalla tilastollinen Kruskal-Wallis-testi. Kruskal-Wallis-testi valittiin tilastolliseksi testiksi, sillä sen voi suorittaa epätasaisesti jakautuneille muuttujille sekä pienille otoksille.

5.3.1 Ymmärtämisstrategiat ja tulkintastrategiat

Ymmärtämis- ja tulkintastrategioiden summamuuttujat ristiintaulukoitiin SPSS-ohjelmistolla (ks. Taulukko 12). Ristiintaulukoinnin tuloksista nähdään, että suurin osa ristiintaulukoidusta aineksesta keskittyy taulukon alaoikeaan neljännekseen, esimerkiksi 1abe:n 5 * 5bce:n 6 tulos on 17,9 %. Näyttäisi siis siltä, että hyvä tietoisuus tehokkaista ymmärtämisstrategioista näkyy myös hyvänä tietoisuutena tehokkaista nuottien tulkintastrategioista. On kuitenkin huomattava, että tuloksia esiintyy läpi taulukon eli näin yksiselitteinen yhteys ei ole.

Ymmärtämis- ja tulkintastrategioiden summamuuttujille suoritettiin myös Kruskal-Wallis -testi, jonka tulokset ovat taulukossa 13. Kruskal-Wallis -testin nollahypoteesina oli, että ymmärtämisstrategioiden jakauma on samanlainen kaikissa tulkintastrategioiden luokissa. Testin tuloksena $p = 0,014$, jolloin nollahypoteesi kumoutuu ($p \leq 0,050$). Tilastollisesti tarkasteltuna ymmärtämisstrategioiden summamuuttujan ja tulkintastrategioiden summamuuttujan välillä on yhteys.

Taulukko 12. Tehokkaiden ymmärtämisstrategioiden ja tehokkaiden tulkintastrategioiden summamuuttujien ristiintaulukointi.

Tehokkaiden ymmärtämisstrategioiden summamuuttuja (1abe) * Tehokkaiden tulkintastrategioiden summamuuttuja (5bce)									
			5bce						Yhteensä
			1	2	3	4	5	6	
1abe	1	n	0	0	0	1	0	0	1
		% kokonaismäärästä	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	0,0%	2,6%
	2	n	0	1	2	1	0	0	4
		% kokonaismäärästä	0,0%	2,6%	5,1%	2,6%	0,0%	0,0%	10,3%
	3	n	1	0	0	2	1	2	6
		% kokonaismäärästä	2,6%	0,0%	0,0%	5,1%	2,6%	5,1%	15,4%
	4	n	0	0	1	0	6	5	12
		% kokonaismäärästä	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	15,4%	12,8%	30,8%
	5	n	0	0	0	1	6	7	14
		% kokonaismäärästä	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	15,4%	17,9%	35,9%
	6	n	0	0	0	0	1	1	2
		% kokonaismäärästä	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	2,6%	5,1%
Yhteensä		n	1	1	3	5	14	15	39
		% kokonaismäärästä	2,6%	2,6%	7,7%	12,8%	35,9%	38,5%	100,0%

Taulukko 13. Riippumattomien muuttujien 1abe ja 5bce Kruskal-Wallis -testin tulokset.

Riippumattomien muuttujien Kruskal-Wallis -testin Yhteenveto	
Yhteensä N	39
Testimuuttuja	14,328 ^a
Vapausaste	5
Asymptoottinen merkitsevyys (2-suuntainen testi)	0,014
a. Testimuuttuja on mukautettu yhteyksiin.	

5.3.2 Ennakointistrategiat

Myös ennakointistrategioiden summamuuttujat ristiintaulukoitiin SPSS-ohjelmistolla (ks. Taulukko 14). Ennakointistrategioissa painottuu voimakkaammin taulukoinnin oikea alaneljännes kuin ymmärtämis- ja tulkintastrategioissa. On kuitenkin huomattava, että summamuuttujalla 2abc ei ole ollenkaan arvoja 1–2, kuten summamuuttujalla 4abd ei ole ollenkaan arvoa 6. Tämä vääristää hiukan taulukoinnin havaintoja.

Näitäkin summamuuttujia testattiin Kruskal-Wallis -testillä (ks. Taulukko 15). Testin nol-lahypoteesina oli, että nuottien ennakoimisstrategioiden summamuuttujan jakauma on samanlainen kaikissa tehokkaiden ennakointistrategioiden summamuuttujan luokissa. Kruskal-Wallis -testin tulokseksi tuli $p = 0,846$, jolloin nol-lahypoteesi pitää ($p \geq 0,050$). Tilastollisesti tarkas-teltuna yhteyttä tehokkaiden nuottien ennakoimisstrategioiden ja tehokkaiden ennakointistrate-gioiden summamuuttujien välillä ei ole.

Taulukko 14. Tehokkaiden nuottien ennakoimisstrategioiden ja tehokkaiden ennakointistrate-gioiden summamuuttujien ristiintaulukointi

			4abd					Yhteensä	
			1	2	3	4	5		
2abd	3	n	0	0	0	1	0	1	
		% kokonaismäärästä	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	2,6%	
	4	n	0	0	2	2	1	5	
		% kokonaismäärästä	0,0%	0,0%	5,1%	5,1%	2,6%	12,8%	
	5	n	1	2	7	8	0	18	
		% kokonaismäärästä	2,6%	5,1%	17,9%	20,5%	0,0%	46,2%	
	6	n	1	2	5	5	2	15	
		% kokonaismäärästä	2,6%	5,1%	12,8%	12,8%	5,1%	38,5%	
	Yhteensä		n	2	4	14	16	3	39
			% kokonaismäärästä	5,1%	10,3%	35,9%	41,0%	7,7%	100,0%

Taulukko 15. Riippumattomien muuttujien 2abd ja 4abd Kruskal-Wallis -testin tulokset.

Riippumattomien muuttujien Kruskal-Wallis -testin yhteenveto	
Yhteensä N	39
Testimuuttuja	1,388 ^{a,b}
Vapausaste	4
Asymptoottinen merkitsevyys (2-suuntainen testi)	0,846
a. Testimuuttuja on mukautettu yhteyksiin.	

5.4. Musiikkiluokkalaisten kokemus strategioiden opetuksesta

Kyselyn taustaosuudessa kysyttiin myös musiikkiluokkalaisten omaa kokemusta lukemisen strategioiden opetuksesta koulussa (ks. liite 1, kysymykset 8 ja 9). Kysymyksissä kysyttiin käsitystä strategioiden opetuksen määrästä. Kysymyksiin vastattiin asteikolla yhdestä kuuteen (1–6), jossa 1 oli vähän ja 6 oli paljon. Asteikko on jaoteltu kolmeen osioon, jossa arvot 1–2 merkitsevät vähän, arvot 3–4 kohtuullisesti ja arvot 5–6 paljon. Yleisiä lukemisen strategioita (ks. Taulukko 13, Kys. 8) oli opetettu 6 % vastaajista mielestä paljon, 59 %:n mielestä kohtuullisesti, 36 %:n mielestä vähän. Nuottien lukemisen strategioita oli puolestaan 3 %:n mielestä opetettu paljon, 54 %:n mielestä kohtuullisesti sekä 44 %:n mielestä vähän. Huomattavaa on kuitenkin, että yleisiä lukemisen strategioita koskevassa kysymyksessä jakauma keskittyy huomattavasti enemmän keskimääräisiin arvoihin, kun taas nuottien lukemista koskevassa kysymyksessä se on painottunut selvästi enemmän pienempiin arvoihin, eikä arvoa kuusi ole vastannut yksikään vastaajista.

Taulukko 16. Kokemus strategioiden opetuksen määrästä

	1–2	3–4	5–6	Yhteensä
Kys. 8	14	23	2	39
	36 %	59 %	6 %	101* %
Kys. 9	15	21	1	39
	38 %	54 %	3 %	100 %

*Pyöristyksen aiheuttama

6 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseni tavoitteena oli siis selvittää, millaisina nuottien lukemisen strategiat näyttäytyvät musiikin oppiaineen tekstikäytänteenä sekä millainen on musiikkiluokkalaisten tietoisuus lukemisen strategioista. Tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä selkeitä suuntauksia siihen, että musiikkiluokkalaiset ovat melko hyvin tietoisia erilaisista lukemisen strategioista. Tietoisuus näkyi voimakkaammin nuottien lukemisen strategioihin liittyen, joista musiikkiluokkalaiset olivat hyvin tietoisia. Musiikkiluokalla perehdytään nuottien lukemiseen yleisopetusta tarkemmin ja musiikkiluokkalaiset myös saavat siihen paljon harjoitusta. Näistä syistä myös tehokkaista strategioista ollaan tietoisia. Mielenkiintoista oli kuitenkin, että suurin osa vastaajista ei kokenut, että nuottien lukemisen strategioita olisi opetettu paljon. Voikin olla, että nuottien lukemista ei opeteta irrallaan, vaan se ilmenee nuotteihin liittyvän toiminnan kautta. Osittain vastuu nuottien lukemisen strategioiden opetuksesta saattaa olla myös koulun ulkopuolisilla tahoilla, kuten soitonopettajilla, jolloin mielletään, ettei strategioita olla opittu koulussa ja tämä saattaa myös vaikuttaa vastauksiin.

Yleisistä lukemisen strategioista ymmärtämis- ja tiivistämisstrategioista vastaajat olivat melko hyvin tietoisia. Yleisissä lukemisen strategioissa oli joitakin yllättäviä tuloksia yksittäisten strategioiden kohdalla. Ymmärtämisstrategioissa tehokasta edustanut strategia ”Alleviivaa tekstistä” oli vastaajien mielestä kohtuullisen tehokas, vaikkakin sen yleisin vastaus edusti tehottomaa strategiaa. Selitys tälle voi löytyä koulun käytännöistä. Hyvin useissa kouluissa kirjat ovat budjettisyistä kierrätettäviä eli oppilaat eivät saa niitä omaksi, eikä niihin saa tehdä merkintöjä. Voi olla, että tästä syystä oppilaat vierastivat kyseistä strategiaa.

Toinen poikkeava tulos oli ”Luen niin monta kertaa kuin ehdin” -väittämän kohdalla. Väittämä edusti kohtalaisen tehokasta strategiaa, mutta sitä pidettiin tehottomana. Tätä eroa saattaa selittää sävyero väittämän muotoilussa. Alkuperäisessä PISA-tutkimuksen kyselyssä väittämä oli sanoitettu ”Ennen kuin kirjoitan tiivistelmän, luen tekstin mahdollisimman monta kertaa”, mutta se muotoiltiin uudelleen kyselyn tekniset toteutuksen selkeyssyistä. Tämän takia väittämän sävy on hieman muuttunut, mikä on saattanut vaikuttaa sen saamiin tuloksiin.

Vastaajat vaikuttivat olevan heikoiten tietoisia ennakoivan lukemisen strategioista. Ennakointistrategioiden väittämät on muodostettu samankaltaisiksi ennakoivan nuottien lukemisen strategioiden kanssa, sillä niiden välillä arveltiin olevan mahdollisesti yhteyttä. Tästä syystä ennakoivan lukemisen strategiat eivät välttämättä ole kaikista sopivimpia ja tulokset saattavatkin johtua siis kyselyn mittausvirheestä. Huomattavaa kuitenkin on, että ennakointistrategioista

tehokkaimpana pidettiin tehotonta strategiaa ”Lähden suoraan lukemaan tekstiä”, mikä voi heijastella heikompaa tietoisuutta ennakoivasta lukemisesta. Voi olla, että ennakoivaa lukemista kuvannut tilanne oli nuorille liian tuttu ja ei sisältänyt samanlaisia tavoitteita kuin muut lukemistilanteet, jolloin vähiten työlään strategian ajateltiin olevan myös tehokkain.

Yhteydet nuottien lukemisen strategioiden sekä yleisten lukemisen strategioiden välillä jäivät tutkimukseni perusteella hieman epäselviksi. Tilastollinen yhteys löytyi ymmärtämis- ja tulkintastrategioiden välillä, mutta ennakointistrategioiden välillä sitä ei löytynyt. Tilastollisten päätelmien tekemisessä näin pienestä aineistosta tulee kuitenkin olla varovainen, sillä pienissä aineistoissa virhemarginaalin koko kasvaa. Tehokkaiden strategioiden summamuuttujien tarkastelu ei myöskään kerro kokonaiskuvaa koko strategian hahmottamisesta, mutta antaa jonkinlaisia viitteitä mahdollisista yhteyksistä.

Hyvä tietoisuus tehokkaista nuottien lukemisen strategioista heijastelee sosiokulttuurisen viitekehysten käsitystä tiedonalakohtaisista tekstikäytännöistä. Musiikkiluokkalaiset ovat jo tiedonalayhteisön jäseniä ja siten ovat tietoisia käytännöistä. (Gee 2000:204.)

Aiempaa tutkimusta ei aiheesta suoranaisesti ole tehty, joten suoraa vertailua aiempiin tuloksiin ei voida suorittaa. PISA-tutkimuksen tuloksissa suomalaisnuorten tietoisuus tehokkaista strategioista oli ymmärtämisstrategioissa noin OECD-maiden keskiarvoa, tiivistämisstrategioissa hieman parempaa kuin OECD-maiden keskiarvo (Sulkunen ym. 2010: 52). Samansuuntaisia tuloksia sain myös tutkimuksessani, jossa tehokkaista tiivistämisstrategioista oltiin hieman tietoisempia kuin tehokkaista ymmärtämisstrategioista. Tiihala (1997) oli tutkimuksessaan todennut, että suurin osa pianonsoiton oppilaista käytti pintapuolisia oppimisstrategioita nuotteja opetellessaan. Tämä on jokseenkin ristiriidassa omien tulosteni kanssa, joiden mukaan musiikkiluokkalaiset olivat hyvin tietoisia tehokkaista lukemisen strategioista, ja siten todennäköisemmin myös käyttävät tehokkaita strategioita. Tiihala myös spekuloi tutkielmassaan yhteyttä nuottien ja muiden tekstien tekstikäytänteiden välille, mutta minun tutkimukseni ei tällaista yhteyttä vahvistanut (Tiihala 1997: 50–53). Tulosten eriävyyttä voi selittää eroava viitekehys sekä pitkä aikaväli, jonka aikana on ehtinyt tapahtua muutoksia musiikin ja muiden aineiden opetuksessa.

Tutkimukseni tuloksia vertailtaessa ja tarkasteltaessa on huomioitava, että tutkimukseeni liittyy useita sen luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Ensimmäinen niistä on aineistonkeruumenetelmä. Aineistonkeruukyselyni mittareiden reliabiliteettia tai validiteettia ei mitattu. Toki PISA-tutkimuksen tulosraportista mukailut osiot on PISA-tutkimusta varten testattu, mutta itse kehittelemiäni osioita ei. Kyselyä ei myöskään pilotoitu tutkimusotosta vastaavalla ryhmällä.

Kyselystä ei voi varmuudella sanoa, kuinka vakavissaan vastaajat ovat siihen vastanneet. Selkeästi piloillaan täytettyjä vastauksia ei kuitenkaan tullut yhtään.

Toinen tutkimukseni tulosten luotettavuutta heikentävä tekijä on pieni otoskoko. Tulokset eivät ole siitä johtuen yleistettävissä laajempiin joukkoihin. Näin pienestä aineistosta myöskään tilastollisten päätelmien tekeminen ei ole kovin luotettavaa, eikä osaa perinteisemmistä tilastotesteistä edes pystytty tekemään. Tästä syystä tilastollisten yhteyksien päättelyyn valikoitui ristiintaulukointi, joka toteutettiin vain tehokkaiden strategioiden summamuuttujilla, mikä puolestaan ei kuvaa koko aineistoa. Otoksesta on pienuuden lisäksi huomioitava sen sisäinen samankaltaisuus. Kaikki osallistujat olivat samasta koulusta ja heillä oli myös sama musiikinopettaja. Koulukohtaiset painotukset strategioiden opetuksessa voivat siis myös vaikuttaa tuloksiin. Tuloksien mahdollisesta epäluotettavuudesta johtuen niitä tulee tarkastella tapauskohtaisina ja suuntaa antavina.

Tutkimukseni luotettavuuden epävarmuudesta johtuen tutkimuksen tuloksien hyödyntämisen kanssa tulee olla varovainen. Tulokseni kuitenkin kuvaavat ilmiötä yhdeksäsluokkalaisten musiikkiluokkalaisten käsityksistä lukemisen strategioista. Tulos, jonka mukaan vastaajat olivat vain kohtuullisen tietoisia yleisistä lukemisen strategioista, voi kannustaa edelleen kehittämään strategioiden opetusta kouluissa. Voimakkaan tiedonalakohtaisuuden näkyminen tuloksistani myös korostaa monilukutaidon opetusta ja alakohtaisen lukutaidon opetuksen merkitystä. Vaikka esimerkiksi Monosen (2011: 71) mukaan lukemisen strategioita käsitellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, ei se selvästikään riitä tehokkaiden lukemisen strategioiden hallintaan. Lukemisen strategioiden hallintaan olisi hyvä keskittyä, sillä niiden yhteys lukutaitoon on vahva (Sulkunen ym. 2010: 53).

Tutkimuksestani nousi muutamia mahdollisia jatkotutkimusideoita. Nyt hieman epäselviksi jääneitä nuottien lukemisen ja muun lukemisen strategioiden yhteyksiä olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin. Myös näkökulma yleisistä lukemisen strategioista tiedonalayhteisöjen rajat ylittävinä työvälineinä voisi olla mielenkiintoinen tutkimuksen lähtökohdaksi. Kun huomioidaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoite monilukutaidon kehittämisestä lähes kaikissa oppiaineissa, myös lisätutkimukselle musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden alakohtaisista tekstikäytännöistä olisi tarvetta.

LÄHTEET

- Ahonen, Kari 2005: Musiikin harjoittelu ja sen vaikutukset. – Enkenberg, Jorma, Savolainen, Erkki ja Väisänen, Pertti (toim.) 2004: *Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja*. s. 146–159. Savonlinna: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Anvari, Sima, H. 2002: Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 83(2):111-30. – <https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.ericEJ659812> 2.11.2018.
- Davies, Máire Messenger ja Mosdell, Nick 2006: *Practical research methods for media and cultural studies: Making people count*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gee, James Paul 2000: Discourse and Sociocultural Studies in Reading. – Kamil, Michael L., Mosenthal, Peter B., Pearson P. David ja Barr Rebecca (toim.) 2000: *Handbook of Reading Research Volume III*. s.195–208. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hjerppe, Heidi 2012: *Suomenoppijan lukemisen strategiat*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Holopainen, Esko 2003: *Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 218. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. - https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41850/978-951-39-5284-6_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y 14.11.2018.
- Kauppinen, Merja 2010: Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luuri, Joni, and Susanna Paavilainen 1996: *Kohti Toimivaa Lukutaitoa: Aktiivisen Lukemisen Strategia Tietotekstien Käsitelyssä 3.-4. Luokkalaisilla*. Pro Gradu -tutkielma. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Moje, Elizabeth Birr 2015: Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. – *Harvard Educational Review* 85 (2) s. 254–278.
- Mononen, Susanna 2011: *Luetaan, mutta ymmärretäänkö lukemaamme: lukustrategiat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37181/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201201101017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 20.11.2018.
- Muukkonen Minna 2010: *Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Väitöskirja. *Studia Musica* 42. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235002/nbnfife201106221789.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 14.11.2018.
- Palincsar, Annemarie Sullivan ja Brown, Ann L. 1984: Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. – *Cognition and Instruction* 1 (2) s. 117–175.
- Pressley, Michael 2000: What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of? - Kamil, Michael L., Mosenthal, Peter B., Pearson P. David ja Barr Rebecca (toim.) 2000: *Handbook of Reading Research Volume III*. s.545–562. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polet, Liisa 2018: *Lyhyen musiikki-intervention yhteys 5-6-vuotiaiden lasten kielellisiin taitoihin*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston lääketieteellinen tiedekunta. – <http://hdl.handle.net/10138/232460> 18.2.2019.
- Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. - https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 12.11.2018.
- Sivula, Maarit 1998: *Lukiolaisten opiskelulukemisesta*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitos.

- Sulkunen, Sari, Välijärvi, Jouni, Arffman, Inga, Harju-Luukkainen, Heidi, Kupari, Pekka, Nissinen, Kari, Puhakka, Eija ja Reinikainen Kari 2009: *Pisa 2009 Ensituloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. - <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75514/okm21.pdf> 12.1.2019.
- Tiihala, Asta 1997: *Oppimisstrategiat ja metakognitiiviset tiedot nuottitekstin lukemisessa*. Syventävien opintojen tutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. - <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10067/1/545.pdf> 12.11.2018.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. - <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> 8.4.2019.
- Vainio, Minna 2014: ”Soitetaan noin niin kuin quasi” Nuotinluvun ja prima vistan opettamisesta pianonsoitossa. Opinnäytetyö. Savonia-ammattikorkeakoulu. - https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/71377/Minna_Vainio.pdf?sequence=1 18.2.2019.
- Vuori, Marja 1991: *Prima vista -soitto visuaalisena ongelmana. Lasten nuotinlukutaidontarkastelua pianonsoiton alkeistasolla*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja, nro 8.

Liite: kyselylomake

Lukemisen strategioista

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikkiluokkalaisten käyttämiä lukemisen strategioita.

Kysymyksissä sinulle esitetään kuvauksia erilaisista lukemistilanteista sekä väittämiä, joissa kuvataan lukemiseen liittyvää toimintaa. Sinun tehtävänäsi on arvioida, kuinka tehokkaana pidät väittämien kuvaamia toimintatapoja, jotta pääsisit tilanteen tavoitteeseen.

Kysymyksiin ei ole oikeita ja vääriä vastauksia, joten vastaa mahdollisimman todenmukaisesti!

1. Olet lukemassa yhteiskuntaopin kokeeseen. Sinun on opiskeltava oppikirjasta kolmen sivun mittainen luku, joka käsittelee Suomen vaalijärjestelmää. Vastaa alla oleviin väittämiin sen perusteella, kuinka tehokkaana pidät väittämän kuvaamaa toimintaa. Yksi (1) = erittäin epätehokkaana, kuusi (6) = erittäin tehokkaana.

Alleviivaan kirjasta keskeiset kohdat

Kirjoitan tekstistä lyhyen tiivistelmän omin sanoin

Luen kappaleen kaksi kertaa

Luen ääneen jollekin toiselle

Keskustelen lukemisen jälkeen aiheesta

2. Olet soittokokeessa ja sinulle annetaan prima vista -tehtävä eli sinun on soitettava annetusta nuotista ilman harjoittelua. Soitettava kappale ei ole sinulle entuudestaan tuttu. Vastaa alla oleviin väittämiin sen perusteella, kuinka tehokkaana pidät väittämän kuvaamaa toimintaa. Yksi (1) = erittäin epätehokkaana, kuusi (6) = erittäin tehokkaana.

Katson tahtilajin ja tempomerkinnän

Katson sävellajin

Mietin millainen kappale voisi nimen perusteella olla

Luen nuotin kertaalleen läpi

Aloitin suoraan soittamaan

3. Maantiedon tunnilla tehdään esitelmiä. Sinun ryhmäsi on saanut aiheekseen tulivuoret ja sinun tehtäväksesi on tullut lukea tietokirjan luku tulivuorista. Vastaa alla oleviin väittämiin sen perusteella, kuinka tehokkaana pidät väittämän kuvaamaa toimintaa. Yksi (1) = erittäin epätehokkaana, kuusi (6) = erittäin tehokkaana.

Luen tekstin ja sen jälkeen kirjoitan keskeisimmät asiat muistiin omin sanoin

Lukiessani tekstiä kirjoitan muistiin jokaisen kappaleen keskeisimmän asian

Luen tekstin niin monta kertaa kuin ehdin

Kopioin tietokirjasta suoraan keskeisimmät virkkeet

Kirjoitan jokaisesta kappaleesta keskeisimmän asian ja sitten teen niistä tiivistelmän omin sanoin

4. Biologian kotitehtävänä on lukea kirjasta ruuansulatuselimistöstä kertova luku etukäteen seuraavaa oppituntia varten. Aihe on sinulle aivan uusi. Vastaa alla oleviin väittämiin sen perusteella, kuinka tehokkaana pidät väittämän kuvaamaa toimintaa. Yksi (1) = erittäin epätehokkaana, kuusi (6) = erittäin tehokkaana.

Luen ensin otsikot

Katselen kuvia ja luen kuvatekstit ennen muun tekstin lukemista

Lähden suoraan lukemaan tekstiä

Silmäilen luvun nopeasti ennen lukemista

Pohdin, mitä tiedän aiheesta ennen lukemista

5. Sinun on opeteltava kevätkonserttia varten oma stemmasi ja sanat suomenkielisestä laulusta, jonka luokkanne esittää. Vastaa alla oleviin väittämiin sen perusteella, kuinka tehokkaana pidät väittämän kuvaamaa toimintaa. Yksi (1) = erittäin epätehokkaana, kuusi (6) = erittäin tehokkaana.

Kuuntelen kappaletta monta kertaa

Kuuntelen kappaletta ja seuraan samalla nuotista

Laulan kappaletta itse

Luen nuottia monta kertaa

Kuuntelen kappaletta ja seuraavalla kerralla laulan mukana

6. Äidinkieleni on suomi

Kyllä

Ei

7. Pääinstrumenttini on

Jousisoitin

Kielisoitin

Lyömäsoitin

Puupuhallin

Vaskipuhallin

Kosketinsoitin

Muu, mikä?

8. Lukemisen strategioita on opetettu koulussa

Vähän 1 2 3 4 5 6 Paljon

9. Nuottien lukemisen strategioita on opetettu koulussa

Vähän 1 2 3 4 5 6 Paljon

10. Tässä voit kommentoida kyselyä