



Haataja Lari

”Haista paska, mä pärjään ihan hyvin”. Dyslektikoiden kokemuksia dysleksian vaikutuksesta
nuotinlukuun.

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musikkikasvatus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Haista paska, mä pärjään ihan hyvin”. Dyslektikoiden kokemuksia dysleksian vaikutuksesta nuotinlukuun. (Lari Haataja)

Tutkielman tyyppi, 62 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2022

Tämä tutkimus käsittelee dyslektikoiden kokemuksia nuotinluvusta ja musiikillisesta toiminnasta. Vaikka dysleksia on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista, on yhä paljon asioita mitä siitä ei tiedetä. Dysleksian yleisyydestä huolimatta, lukeminen on lähestulkoon edellytys länsimaaisessa yhteiskunnassa toimimiselle. Dyslektikoihin kohdistuvat syrjivät rakenteet kytkeytyvät myös länsimaalaisen notaation hegemoniseen asemaan.

Tämän tutkimuksen keskeiset tutkimuskysymykset ovat 1) miten dysleksia vaikuttaa nuotinlukuun, 2) millä keinoilla dyslektikot kompensoivat mahdollisia vaikeuksiaan ja 3) mitä mahdollisia hyötyjä dysleksiasta on musiikkiharrastuksessa. Tutkimuskysymysten lisäksi käsitellen myös muita haastattelujen aikana nousseita teemoja, kuten dyslektikoiden kohtaamaa syrjintää.

Tutkimus on luonteeltaan narratiivinen ja tarkastelen tutkimusaineistoa intersektionaalisen feminismin näkökulmasta. Intersektionaalisuudessa ihmisen kokemaa syrjintää ja etuoikeuksia pyritään tarkastelemaan erilaisten attribuuttien näkökulmasta. Näitä attribuutteja voi olla sukupuoli, kansalaisuus, vammaisuus tai tämän tutkimuksen kannalta oleellinen dysleksia.

Tutkimuksen aineisto koostuu neljästä puolistrukturoidusta haastattelusta. Aineiston analysointiin on hyödynnetty narratiivista analyysiä sekä kategorista sisällönanalyysiä. Esittelen tutkimustulosten pohjalta kaksi fiktiivistä tyyppikertomusta, joiden sisältö pohjautuu tutkimusaineistooni.

Tutkimukseni perusteella, dysleksialla on vaikutuksia nuotinlukuun. Nuotinluvun haasteiden lisäksi dysleksialla vaikuttaisi olevan yhteyksiä esimerkiksi kuulonvaraisen soittamisen kehittymiseen. Tulosten perusteella dyslektikot myös kohtaavat syrjintää dysleksiansa takia. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta tutkimukseni pyrkii tarjoamaan kehitysehdotuksia dyslektikoiden tasa-arvoiseen kohtaamiseen.

Avainsanat: dysleksia, intersektionaalinen feminismi, narratiivinen tutkimus, nuotinluku, oppimisvaikeudet

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	8
2.1	Intersektionaalinen feminis mi tutkimuksen teoreettis enä lähestymistapana	9
2.2	Dysleksia	11
2.3	Dysleksia sosiaalisena konstruktiona	14
2.4	Länsimaalainen notaatiojärjestelmä ja vaihtoehtoiset notaatiojärjestelmät	15
2.5	Sanalukutaidon ja nuotinlukutaidon väliset yhteydet.....	17
2.6	Aiempia tutkimuksia dysleksian vaikutuksesta nuotinlukuun	19
3	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	22
3.1	Narratiivinen tutkimus	22
3.2	Tutkimuksen aineistonkeruu ja osallistujat	27
3.3	Tutkimuksen aineisto	28
3.4	Tutkimusaineiston analyysi.....	30
4	Tulokset	34
4.1	Dysleksian vaikutus nuotinlukuun.....	34
4.2	Nuotinluvun vaikeuksien kompensointi.....	37
4.3	Dysleksian hyödyt musiikkiharrastuksessa	40
4.4	Tutkimuskysymysten ulkopuolisia teemoja	41
4.4.1	<i>Dyslektikoiden kohtaamat toiseuttavat rakenteet</i>	41
4.4.2	<i>Muiden kognitiivisten haasteiden vaikutus</i>	44
4.5	Tyypikertomukset.....	46
4.5.1	<i>Elon kertomus</i>	46
4.5.2	<i>Fannin kertomus</i>	48
5	Pohdinta	51
5.1	Keskeisimmät tulokset	51
5.2	Jatkotutkimus	54
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	55
5.4	Lopuksi	56
	Lähteet / References	58

1 Johdanto

Dyslektikot kohtaavat yhteiskunnassamme jatkuvaa syrjintää. Teknologian yleistymisen myötä ihmisten kommunikointi tapahtuu enenevässä määrin tekstin välityksellä (Zebroff & Kaufman, 2017). Päivän aikana on lähes mahdotonta olla kohtaamatta kirjoitettua tekstiä jossain muodossa. Kirjoitettua tekstiä voi löytää esimerkiksi lähikaupan leipäpaketista, mainoksesta linja-autopysäkillä tai tienristeyksen tienviitoista, eikä yhteiskunnassamme toimiminen olisi kovin helppoa ilman lukutaitoa. Vaikka meitä ympäröivä kulttuuri nojaa vahvasti tekstiin tiedonvälittämisen muotona, ei tekstin lukeminen ole kaikille mahdollista. Tämän seurauksena moni dyslektikko voi kokea jäävänsä useissa arjen tilanteissa, kuten koulussa, ulkopuoliseksi.

Inklusio on viime vuosina noussut keskeiseksi keskusteluaiheeksi pedagogiikan saralla. Takala ja kollegat (2020) kertovat inklusion tiivistyvän Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuoden 1983 mottoon ”täysi osallisuus ja tasa-arvo”. Inklusiota voi esiintyä monen tasoisena ja muotoisena, mutta sen keskeisenä tavoitteena on edistää kaikkien oppilaiden hyvinvointia, oppimista ja tasa-arvoista osallisuutta. Inklusion toteutuminen edellyttää monimuotoisia ja joustavia opetusjärjestelyjä. Alla oleva lainaus on Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (EEK) johtajan Cor Meijer puheesta World Report on Disabilityn julkistamistilaisuudesta vuonna 2011. (Takala ym., 2020; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2011.)

”Inklusiota voidaan tarkastella monelta eri taholta käsitteelliseltä, poliittiselta, normatiiviselta ja tutkimukselliselta mutta oppilaiden kirjon kohtaa kuitenkin nimenomaan opettaja. Inklusiivista koulutusta toteuttaa opettaja, ja ellei opettaja kykene opettamaan erilaisia oppilaita osana yleisopetusta, inklusiivisen koulutuksen kauniit tavoitteet jäävät toteutumatta. Tulevaisuuden haasteena on kehittää opetussuunnitelmia ja kouluttaa opettajat kohtaamaan moninaisuus”. (EEK, 2011, s. 5.)

Vaikka inklusio on viime vuosina puhututtanut kasvatustieteiden kentällä (ks. esim. Takala ym., 2020; Laes, 2017), ei sen toteutuminen ole oman kokemukseni mukaan vielä itsestäänselvyys. Kiinnostukseni dysleksian ja nuotinluvun välisistä suhteista heräsi aloittaessani muusikonopintoni. Olin saanut diagnoosin dysleksiaan noin kaksi vuotta aiemmin vielä lukiossa ollessani. Diagnoosi ei tullut minulle yllätyksenä, sillä olin itekin huomannut lukemiseen liittyvää suhteellista hitautta verratessani itseäni muihin. Lukioni toteuttamien lukitestiänsä aikaan opintoni olivat kuitenkin jo loppuvaiheilla, enkä kokenut kaipaavani tukea enää kirjoitustensa lähestyessä. Haasteet tulivat kuitenkin vastaan myöhemmin

muusikonopintojen yhteydessä, jolloin ne ilmenivät nimenomaan nuotinluvussa. Tästä syystä päätin tutkia oppilaitokseni tarjoamia erityisen tuen mahdollisuuksia. Koulun henkilökunnalla ei kuitenkaan tuntunut olevan ymmärrystä nuotinluvun ja dysleksian välisestä yhteydestä ja lopulta jäinkin yksin ratkomaan haasteitani. Selviydyin opinnoistani kuitenkin hyvin kehittämälläni strategioilla, kuten nuottien värikoodaamisella, kuunteluun perustuvan harjoittelun lisäämisellä ja selkeällä aikataulutamisella. Omista kokemuksistani huolimatta tänä päivänä näihin vaikeuksiin tulisi saada oppilaitoksissa ja korkeakouluissa apua (Opetushallitus, 2022).

Määritelmältään dysleksia on erityinen oppimisvaikeus, jonka alkuperä on biologinen (Lyon ym., 2003; Kairaluoma & Takala, 2019). Tyypillisimmin vaikeudet ilmenevät sujuvassa sanantunnistuksessa sekä oikeinkirjoitus- ja dekodaaustaitojen heikkoudessa. Dysleksia-käsitteen sijaan käytetään toisinaan muun muassa käsitteitä *lukivaikeus*, *lukivaikeudet*, *lukihäiriö* ja *lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet*. Monikossa puhuttaessa pyritään huomioimaan, että vaikeudet koskevat yleisemmin lukemisen lisäksi myös oikeinkirjoitusta. Tutkijoiden (Lyon ym., 2003; Kairaluoma & Takala, 2019) mukaan dysleksian luonne on yksilöllinen, ja sen yhteydessä esiintyy usein myös muita oppimisvaikeuksia.

Tässä tutkielmassa käytän ensisijaisesti termiä *dysleksia* kuvatessani lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Termin valinnan ensisijaisena syynä on arvottavien termien käytön välttäminen. Erityisesti lääketieteessä käytössä oleva termi *lukihäiriö* antaa ymmärtää, että dyslektikoissa on jokin vika tai häiriö. Bê (2019) tuo artikkelissaan esiin vammaisuutta ympäröivää keskustelua, joka usein asettaa vammaisuuden ihmisen määrittäväksi attribuutiksi. Artikkelissa mainitaan, että termistä ”disabled people” (suom. vammaiset ihmiset) on pyritty akateemisessa ympäristössä luopumaan ja tilalle on tullut ”people with disabilities”, jonka avulla ihmisyyys nousee keskeisempään asemaan. Tutkielmassani käsitelen dyslektikkojen kokemuksia pyrkien löytämään syy-seuraussuhteita dysleksian ja nuotinluvun välillä. Näistä syistä koen erityisen tärkeäksi käyttää kunnioittavaa kieltä sekä tutkimusaiheestani että aiheen kokemusasiantuntijoista. Koen että dysleksia on etymologisesta alkuperästään huolimatta sävyltään neutraali, eikä alleviivaa dyslektikoiden mahdollisia haasteita (Bê, 2019; ks. myös Kairaluoma & Takala, 2019).

Dysleksian esiintyvyydellä on vaikea arvioida, sillä tutkimukset dysleksian esiintyvyydestä Suomessa ovat melko suppeita ja tulokset ovat hyvin erilaisia. Aro ja kollegat (2012) toteavat dysleksian olevan tutkituin ja kauimmin tunnettu oppimisvaikeus, mutta tästä

huolimatta sen esiintyvyyttä on vaikea arvioida tarkasti. Tutkijat mainitsevat, että määrittelyn vaikeus juontuu luku- ja kirjoitusprosessin monitasoisuuteen. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat kognitiivisesti monimutkaisia prosesseja, jotka vaativat useiden taitojen yhtäaikaista hyödyntämistä. Vaikka näistä syistä johtuen tarkkaa esiintyvyyttä on vaikea sanoa, LukiMatin (2015) arvioiden mukaan dysleksian esiintyvyys on noin 6–10 prosenttia ja tätä lukua tukevat myös Suomen ulkopuolella tehdyt tutkimukset. Landerl ja kollegat (2013) puolestaan arvioivat dysleksian esiintyvyydeksi 3–7 prosenttia. Edellä mainitut tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että dysleksia on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista.

Tämä tutkielma toimii suorana jatkumona vuonna 2020 julkaistulle kandidaatintutkielmalleni (Haataja, 2020). Kandidaatintutkielmassani tutkin dysleksian ja nuotinluvun välistä korrelaatiota kirjallisuuskatsauksen muodossa. Totesin kandidaatintutkielmassani, että aiemman tutkimuksen perusteella dysleksia vaikuttaa myös nuotinlukuprosessiin. Tutkin myös menetelmiä, joilla dyslektikoiden nuotinlukua voisi tukea, ja muun muassa vaihtoehtoisten nuotinnusjärjestelmien sekä tietoteknologian hyödyntämisellä on saatu positiivisia tuloksia aikaan nuotinluvun harjoittelussa (ks. esim. del Mar Galera ym., 2013; Hubicki, 2002; Kaikkonen ym., 2005; Kujala & Tervaniemi, 2007; Paloneva, 2008). Tämän tutkielman tavoitteena on tukea kandidaatintutkielmassani tekemiäni teoreettisia havaintoja empiirisellä aineistolla. Ensisijaisesti pyrin saamaan dyslektikkojen omat äänet kuuluviin keräämällä heidän kokemuksiaan nuotinluvusta. Tavoitteenani on lisätä ymmärrystä dysleksian vaikutuksesta musiikkiharrastukseen, sekä tuoda esiin dyslektikoiden käyttämiä apukeinoja mahdollisiin haasteellisiin tilanteisiin (Haataja, 2020).

Nuotinluvun ja dysleksian välistä suhdetta on tutkittu jonkin verran, mutta otannat ovat melko suppeita. Aiheen tutkiminen on mielestäni kuitenkin perusteltua, sillä sekä nuotinluku että sanalukeminen aktivoivat pitkälti samoja aivoalueita. Myös aivoissa tapahtuva tapahtumaketju näitä kahta aktiviteettia tehdessä on hyvin samanlainen. (Bouhali ym., 2020; Fourier, 2004; Korhonen 2002; Schön ym., 2002.) Vaikka nuotinluku voi kohdistua moniin eri nuotinnusjärjestelmiin, pro gradu -tutkielmassani aion keskittyä ensisijaisesti standardinomaisen aseman saavuttaneen länsimaalaisen nuotinnusjärjestelmän tarkasteluun. Tulen kuitenkin käsittelemään tutkielmassani myös vaihtoehtoisia nuotinnusjärjestelmiä, kuten kuvionuotteja ja tabulatuureja.

Tämän tutkielman keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten dysleksia vaikuttaa nuotinlukuun?

2. Millä keinoilla dyslektit kompensoivat mahdollisia vaikeuksiaan?
3. Mitä mahdollisia hyötyjä dysleksiasta on musiikkiharrastuksessa?

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä, omia lähtökohtiani tutkimuksen tekoon, sekä aiempia aiheen tiimoilta tehtyjä tutkimuksia. Valitsin tutkimukseni teoreettiseksi lähestymistavaksi intersektionaalisen feminismin (Crenshaw, 1989; DeFelice & Diller, 2019) koska koin feministisen näkökulman tukevan dyslektikoiden tutkimista, sillä heidät asetetaan toisinaan marginaaliseen asemaan. Juuri intersektionaalinen näkökulma tuntui luontevalta, koska haluan tutkimuksellani tuoda esiin, että dyslektikoiden luonne ja ihmisarvo eivät määrity heidän saamansa diagnoosin pohjalta. Intersektionaalisen feminismin avulla pyrin kartoittamaan dysleksian vaikutusta nuotinlukuun ja musisointiin nimenomaan ottamalla huomioon myös muita taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Intersektionaalisuus on feminismin suuntauksena suhteellisen tuore, sillä feminististen ajatusmallien historia juontaa useamman sadan vuoden taakse. Pitkästä historiasta huolimatta – ja kenties osittain juuri sen takia – feminismin yksioikoinen määrittäminen ei ole helppoa. Ensimmäiseksi feministiksi on usein nimitetty vuosina 1759–1797 elänyt Mary Wollstonecraft (Buss ym., 2001). Tasa-arvoa tavoitteleva feminismi tarkasteli alun perin epätasa-arvoisia rakenteita nimenomaan naisen näkökulmasta. Wollstonecraftin keskeisenä näkemyksenä olikin, että todellisen vapauden yhteiskunnassamme voi saavuttaa vasta kun miehet ja naiset ovat yhtäläisesti vapaita ja yhtäläisesti velvollisia perhettään ja valtiota kohtaan. 1800-luvun Yhdysvalloissa feminismin kenties tärkeimmäksi tavoitteeksi muodostui naisten oikeus täyteen kansalaisuuteen. (Powell, 2013.)

Powellin (2013) mukaan 1900-luvulla feminismin muodot monipuolistuivat ja vaikka vuosisadan alkupuolella feminismi pyrki ajamaan ensisijaisesti naisten oikeuksia, syntyi myös uusia suuntauksia, jotka pyrkivät tarkastelemaan tasa-arvoa myös muista näkökulmista. Yksi vaikutusvaltaisimmista modernin feminismin edustajista oli ranskalainen Simone de Beauvoir. Beauvoir (2011) tarkasteli naiseutta sosiaalisena ilmiönä, eikä suinkaan syntymässä määrättyinä biologisena attribuuttina. Hänen mukaansa nainen kasvatetaan lapsuudesta lähtien rooliinsa toisena ja naiskehoon kohdistuvat jatkuvat fyysiset muutokset kasvattavat tätä sukupuolien välille syntyneitä hierarkioita.

2.1 Intersektionaalinen feminismi tutkimuksen teoreettisena lähestymistapana

Intersektionaalisuus käsitteenä sai alkunsa vasta noin kolmekymmentä vuotta sitten. Vaikka itse aate on ollut jossain muodossa olemassa jo arviolta 1890-luvulla, intersektionaalisuuden käsitteen kehitti Kimberle Crenshaw vuonna 1989 julkaistussa artikkelissaan *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Intersektionaalisen feminismin perusajatuksena on ottaa mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti huomioon ihmisen taustoihin vaikuttavat attribuutit syrjiviä rakenteita tarkastellessa. Näitä attribuutteja voivat sukupuolen lisäksi olla esimerkiksi ikä, vammaisuus, ihonväri, yhteiskuntaluokka, seksuaalinen suuntautuneisuus sekä tämän tutkielman näkökulmasta keskeiseksi nouseva dysleksia. Feministisessä tutkimuksessa intersektionaalisuus on noussut keskiöön, mutta sitä on kritisoitu erityisesti luokittelevuuden takia (ks. esim. Carbado, 2013; Crenshaw, 1989; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Crenshaw (1989) argumentoi, että ottamatta huomioon ihmisten erilaisia attribuutteja on mahdotonta analysoida heidän kohtaamansa sorron muotoja. DeFelice ja Diller (2019) rinnastavat Crenshaw'n kuvaileman intersektionaalisuuden Deweyn (1958) pragmatismien teoriaan, jonka mukaan yksittäisten ihmisten välillä on niin paljon eroavaisuuksia, että olisi irrationaalista antaa yksi yleistävä selitys kaikkien ihmisten toiminnalle. Huomattavaa on kuitenkin, että Crenshaw'n tavoin Dewey ei selventänyt eroavaisuuksien taustalla olevia attribuutteja.

Greenwood (2017) kuvailee Crenshaw'n tutkineen intersektionaalisuutta niin sanotun critical race theoryn (toisinaan suomennettu kriittinen rotuteoria) näkökulmasta ja nimeää Collinsin (1990) vakiinnuttaneen termin käytön suoranaemmin feministisen teorian yhteyteen. Greenwoodin mukaan Collins tarjoaa tärkeän viitekehyksen hallitsemisen ja alistamisen makrosysteemien – kuten patriarkaatin, luokkasyrjinnän, rasismien ja heteronormatiivisuuden – yhtäläisen perustavanlaatuisuuden ymmärtämiselle. Sekä Crenshaw että Collins näkevät intersektionaalisuuden tapana selittää risteävät makrosysteemit, jotka eivät suinkaan ole staattisia vaan dynaamisia, ja jokainen ihminen kuuluu yksilönä sekä hallitseviin että sortaviin ryhmiin, eikä yksinomaan vain toiseen. Tästä syystä puhtaan intersektionaalisen analyysin tulisi huomioida attribuuttien aiheuttamien haittojen lisäksi niiden tuomat etuoikeudet.

Greenwoodin (2017) mukaan intersektionaalisuuden hyöty sortavien rakenteiden paljastamisessa ja alistettujen ihmisryhmien kokemusten esiin tuomisessa on toistuvasti demonstroitu niin teorian tasolla kuin myös käytännössä tutkimuksen ja kasvatuksen parissa.

Greenwood jatkaa, että vain harvat nykyaikaisista teorioista ovat saaneet niin paljon huomiota kuin intersektionaalisuus. Intersektionaalisuuden ajankohtaisuuden voi huomata esimerkiksi hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa (2020), jossa intersektionaalisuus nimetään tasa-arvon edistämisen peruslähtökohtana jo johdannossa:

Tasa-arvon edistäminen sukupuolten välillä edellyttää intersektionaalista näkökulmaa; sukupuolen lisäksi on kiinnitettävä huomiota myös muun muassa sosioekonomiseen asemaan, ikään ja etniseen taustaan (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2020, s. 9).

Intersektionaalisuus mainitaan myös varhaiskasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvon edistämistä käsittelevässä luvussa.

Koulutusvalintojen ja oppimiseröjen tekijöitä on tärkeää tarkastella intersektionaalisesti; eriarvoisuus tulee usein ilmi useiden tekijöiden vaikutuksina. Sukupuolella, sosioekonomisella taustalla ja maahanmuuttajataustaisuudella on usein yhteisvaikutuksia. Tutkimukset osoittavat, että sukupuolen ohella myös vanhempien koulutus, ammatti ja sosioekonominen asema vaikuttavat lapsen lukutaitoon ja koulumenestykseen sekä oppiaine- ja koulutusvalintoihin. Suomessa vanhempien sosioekonomisen aseman yhteys oppilaiden osaamiseen koulussa on voimistunut viimeisen vuosikymmenen aikana. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2020, s. 30–31.)

Myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa voi nähdä piirteitä intersektionaalisuuden noususta. Tämä näkyy esimerkiksi perusopetuksen arvoperustaa käsittelevässä luvussa, jossa todetaan, että ”[o]petus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa” (Opetushallitus, 2014, s. 16). Myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2017) tasa-arvo mainitaan keskeiseksi osaksi opetussuunnitelman arvoperustaa, mutta perusopetuksen opetussuunnitelman tavoin tasa-arvon kuvauksessa ei huomioida intersektionaalisuudelle tyypillisiä attribuutteja. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että ”[t]aiteen perusopetus perustuu käsitykseen jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta yksilönä ja yhteisöjen jäsenenä. Opetuksessa edistetään sukupuolten tasa-arvoa ja kunnioitetaan sukupuolen moninaisuutta” (Opetushallitus, 2017, s. 10).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan, että ”perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti” (Opetushallitus, 2014, s. 18). Inklusiivisuuden perusajatuksena on mahdollistaa saavutettavuus ja täysi osallistuminen kaikille erityispiirteistä tai erilaisista lähtökohdista riippumatta (Kaikkonen, 2013). Intersektionaalisuutta voidaan pitää yhtenä reittinä inklusion mahdollistamiseen, sillä vaikka intersektionaalisuus ei yksistään takaa inklusiivisuutta, se voi auttaa ymmärtämään ja sitä kautta murtamaan syrjiviä rakenteita.

Juuri näiden syrjivien rakenteiden ymmärtäminen voi toimia ensiaskeleena niiden korjaamista kohti.

Kasvatustieteiden kentällä inklusiivisuus on puhututtanut viime vuosina myös valtakunnallisen opetussuunnitelman ulkopuolella. Kaikkonen (2013) toteaaikin tyhjentävästi musiikin opiskelun olevan jokaisen oppilaan perusoikeus, jonka toteutumisen musiikkipedagogi on velvollinen toiminnallaan toteuttamaan. Hän kuvailee suomalaisen koulutusjärjestelmän olevan opetussuunnitelman mukaisesti tasa-arvoinen, vaikkakin tasa-arvo taiteen perusopetuksessa virallistui opetussuunnitelmiin vasta 2000-luvulla. Koskela ja kollegat (2021) kuitenkin kuvailevat, että musiikin opetussuunnitelma huomioi monimuotoisuutta suppeammin kuin perusopetuksen opetussuunnitelman yleinen osio. Heidän mukaansa musiikin opetussuunnitelmassa erilaisuuteen suhtaudutaan ensisijaisesti asiana, jota tulisi juhlistaa ja vaalia. Koskela ja kollegat huomauttavat, että erilaisuus voi pitää sisällään epätasa-arvoa, epäoikeudenmukaisuutta ja jopa syrjintää. Heidän mukaansa musiikkikasvatuksen tulisi tulevaisuudessa tarjota paremmat valmiudet ammatillisen refleksiivisyyden ja intersektionaalisuuden harjoittamiseen. Näin voitaisiin tarjota opettajille laajempi ymmärrys oppilaskeskeisen opetussuunnitelman luomisesta ja sen kautta edistää oppilaiden valmiuksia oman tulevaisuuden luomiselle.

2.2 Dysleksia

Dysleksia on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista, joka ilmenee luetun- ja kirjoitetun ymmärtämisen vaikeutena, sekä heikkoina sanojentunnistus- ja dekodoustaitoina. Dysleksia terminä on saanut alkunsa kreikan kielen sanoista *dys*, joka tarkoittaa heikkoa ja *lego*, joka tarkoittaa itsensä ilmaisemista suullisesti tai kirjallisesti (Takala, 2008b). Ossi Ahvenaisen ja Esko Holopaisen (2014) mukaan lukemisen vaikeudet voidaan jaotella kolmeen kategoriaan, jotka ovat *dysleksia*, *hyperleksia* ja *lukemisheikkous*, joista dysleksia ilmenee lukemisen dekodauksen (eli teknisen lukutaidon) vaikeutena, hyperleksia luetunymmärtämisen vaikeutena ja lukemisheikkous näiden molempien yhdistelmänä. Dysleksia-sanaa käytetään kuitenkin yleiskäsitteenä lukivaikeuksien eri ilmenemismuodoille, jollaisena käytän sitä myös tässä tutkielmassa (Ahvenainen & Holopainen, 2014; kts. myös Takala, 2008b).

Ahvenainen ja Holopainen (2014) kertovat, että dysleksian taustasyitä koskevat näkemykset ovat muuttuneet viime vuosikymmenien aikana paljon. Heidän mukaansa muutoksen taustalla ovat nykytutkimukset, joiden perusteella on pystytty toteamaan, että lukeminen ei olekaan

ensisijaisesti visuaalista toimintaa kuten aiemmin on ajateltu, vaan sittenkin kielellistä. Tämän myötä aiemmat näkemykset dysleksiasta näkö- ja kuuloaistin vajavaisena toimintana on hylätty ja dysleksiaan on alettu suhtautua fonologisten taitojen puutteena, joka ilmenee erityisesti vaikeutena puhutun kielen rakenteiden analysoinnissa. Myös tutkijoiden näkemykset (ks. Ahvenianen & Holopainen, 2014; Kairaluoma & Takala, 2019) dysleksian taustasyistä ovat muuttuneet, jonka myötä dysleksian ensisijaisena syynä pidetään neurologisen toiminnan poikkeavuutta.

Dysleksian neurologisen luonteen takia ”parannusta” ei ole, mutta dysleksian varhainen tunnistaminen voi toimia tukena lapsen myöhemmässä kielellisessä kehityksessä. Tutkimukset viittaavat myös siihen, että dysleksia on jossain määrin periytyvää. Timo Ahonen ja kollegat (2013) kuvailevat heidän tutkimusryhmänsä toteuttaman Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia (JLD) –projektin tiimoilta kerättyä aineistoa, joka on yksi pitkäkestoisimpia dysleksiaan kohdistuvia tutkimuksia. Tutkimuksessa seurattiin kahtasataa vuosina 1993–1996 syntyntä keskisuomalaista lasta ja heidän perheitään yli kahdenkymmenen vuoden ajan. Tutkimuksen osallistajat koostuivat 92:sta henkilöstä, joilla oli perinnöllinen dysleksian riski, sekä 108:n henkilön kontrolliryhmästä. Tutkimuksen tuloksien valossa voidaan todeta, että lapsen vaikean dysleksian riskit voi tunnistaa jo varhaisessa vaiheessa (Ahonen ym., 2013; Lohvansuu, ym., 2021).

Takalan (2008b) mukaan dysleksian selitysteoriat voi ryhmitellä kolmeen osaan: 1) fonologisen prosessoinnin teoria, 2) pikkuaivoteoria ja 3) magnosellulaariteoria. Fonologinen prosessointi tarkoittaa puhutun ja kirjoitetun kielen äännerakenteen käsittelyä. Se jaotellaan usein fonologiseen tietoisuuteen (sanojen äännerakenteiden hahmottaminen), fonologisen tiedon palauttamiseen pitkäkestoisesta muistista (nopea sarjallinen nimeäminen) ja fonologiseen muistiin (kuullun lyhykestoinen mielessä pitäminen) (Service & Laasonen, 2019). Takala (2008b) kuvailee tutkijoiden olevan yksimielisiä siitä, että varhaisten lukemisvaikeuksien ja lukemisen osataitojen puutteen välillä on selkeä kausaliteetti (esimerkiksi sanatunnistus ja fonologinen dekodaus). Näiden osataitojen puutteet ilmenevät esimerkiksi kyvyttömyytenä tehdä tarkkoja havaintoja äänneistä ja kirjaimista sekä peräkkäisten äänneiden tiedostamisen, äänneiden säilömuistiin varastoimisen, peräkkäisten äänneiden merkityksen ymmärryksen ja suullisen tai kirjallisen ilmaisemisen vaikeutena. Takalan (2008b) mukaan fonologisen prosessoinnin teoriolla voidaan selittää dysleksiasta suurin osa.

Lisäksi Takala (2008b) nostaa esille pikkuaivoteorian, jonka mukaan dyslektikoiden pikkuaivojen toiminta on puutteellista, joka vuorostaan synnyttää kognitiivisia pulmia. Takala kuvailee pikkuaivoilla olevan keskeinen rooli motoristen toimintojen säätelyssä ja sen myötä puheen artikuloinnissa. Useilla dyslektikoilla on Takalan (2008b) mukaan todettu haasteita erilaisissa motorisissa tehtävissä, tasapaino- ja koordinaatiovaikeuksia, sekä yleistä kömpelyyttä. Teorian mukaan huonosti toimiva tai viivästynyt artikulaatio aiheuttaisi vajavaisia foneettisia edustuksia. Motoristen toimintojen lisäksi pikkuaivot edistävät myös automatismien syntyä. Takala korostaakin, kuinka tämä automatisoitumisen puute voi heikentää grafeemi-foneemi-vastavuuksien kehittymistä.

Takala (2008b) kertoo magnosellulaariteorian olevan yhdistelmä nopean auditiivisen prosessoinnin teoriasta ja visuaalisen prosessoinnin teoriasta. Auditiivisen teorian mukaan dyslektikoilla ilmenee vaikeuksia nopeiden ja lyhyiden äänien havaitsemisessa. Teorian mukaan tämä auditiivisen kyvyn vajaus aiheuttaa suoraan fonologisen pulman. Visuaalisen teorian mukaan taas dysleksiassa on pohjimmiltaan kyse visuaalisesta vaikeudesta hahmottaa kirjaimia ja sanoja. Tiivistettynä magnosellulaarisysteemin solut tunnistavat ja seuraavat liikettä, sekä kontrolloivat silmän liikkeitä. Ihmisen visuaalinen systeemi koostuu nimenomaan magnosellulaarisysteemistä, mutta myös parvosellulaarisysteemi on osa sitä. Takalan (2008b) mukaan osalla dyslektikoista on havaittu ilmenevän puutteita visuaalisessa systeemissä. Dyslektikot ovat kuvailleet näitä puutteita esimerkiksi tekstin sumeutena ja kirjaimien toisiinsa sekoittumisena. Kuoleman jälkeen tehtyjen tutkimusten perusteella on voitu todeta, että dyslektikoiden magnosellulaarisolujen koko on jopa 20 % pienempi kuin verrokeilla. Poikkeavuutta on ilmennyt sekä visuaalisissa että auditiivisissa magnosellulaarisoluissa (Takala, 2008b; ks. myös Lovegrove ym., 1980; Tallal, 1980).

Takalan esittelemästä ryhmittelystä erityisesti fonologisen prosessoinnin teoria on puhututtanut myös muita tutkijoita (Ahvenainen & Holopainen, 2014; Lyytinen ym., 1992). Myös Ahvenainen ja Holopainen (2014) kuvailevat juuri elämän läpi säilyvien fonologisen tiedon prosessoinnissa ilmenevien vaikeuksien olevan keskeinen piirre dysleksiassa. Ahvenainen ja Holopainen tarkentavat kuitenkin, että dysleksia voi joissain tapauksissa ilmetä myös visuaalisen tai semanttisen tiedon prosessoinnin vaikeuksina. Heidän mukaansa Lyytinen ja kollegat (1992) taas kertovat dysleksian todennäköisesti jakautuvan erilaisiin alaryhmiin, joka on syiltään ja kognitiivisen prosessointivaikeuksien profiileiltaan monen tekijän summa.

Dysleksia voi ilmentyä usean tasoisena ja sen yhteydessä esiintyy toisinaan muita erityisvaikeuksia, kuten tarkkaavaisuuden vaikeuksia, sekä matemaattisen ja avaruudellisen hahmottamisen vaikeuksia (Hämäläinen, 2007; Lyon, 2003; Takala, 2008b). Takala (2008a) kuitenkin selventää, että dysleksia ei ole yhteydessä älykkyyteen ja sitä voi esiintyä kenellä tahansa. ICD11 -tautiluokitusjärjestelmän (2022) mukaan dysleksia (engl. *developmental dyslexia*) ilmenee merkittävänä ja jatkuvina vaikeuksina akateemisten taitojen – kuten lukemisen, sanalukemisen tarkkuuden, lukemisen sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen – vaikeuksina. Dyslektikon lukutaito on alempi kuin muulla hänen ikäryhmällään ilman, että lukemiseen vaikuttavaa jokin muu tekijä kuten jokin neurologinen häiriö, näköhäiriö tai koulutuksen puute (World Health Organization, 2022).

2.3 Dysleksia sosiaalisena konstruktiona

Macdonaldin (2009) mukaan psykologisessa ja kasvatuksellisessa ammattiyhteisössä dysleksiaa tarkastellaan usein yksinomaan lääketieteellisestä (ks. esim. Korhonen, 2002) ja kasvatuksellisesta (ks. esim. Takala & Kairaluoma, 2019) näkökulmasta. Macdonald huomauttaa, kuinka lääketieteellisen näkökulman perusteella voidaan sanoa, että dysleksian taustalla on useimmiten neurologinen dysfunktio, jonka neuropsykologinen kuntouttaminen on yhä kehitteillä. Hän jatkaa, kuinka kasvatuksellisesta näkökulmasta dysleksiaan taas suhtaudutaan ensisijaisesti oppimisvaikeutena, jonka aiheuttamia haasteita pyritään kompensoimaan esimerkiksi yksilön tarpeiden mukaisilla menetelmillä. Niin lääketieteellinen kuin kasvatuksellinenkin näkökulma pyrkivät löytämään ratkaisun dysleksiaan eräänlaisena ongelmana, mutta dysleksian ympärille rakentuvat sosiaaliset konstruktiot jäävät helposti näiden näkökulmien ulkopuolelle. Dysleksian yleisyydestä huolimatta lukutaitoa pidetään oletusarvona yhteiskunnan osana toimimiselle, jonka myötä heikko lukutaito voi toimia esteenä yhteiskuntaan integroitumiselle (Macdonald, 2009; ks. myös Ahvenainen & Holopainen, 2014; Korhonen, 2002; Takala & Kairaluoma, 2019).

Yhteiskunnan rajoittaessa yksilön toimintaa yksittäisen ominaisuuden takia asiaa tarkastellaan usein *vammaisuuden sosiaalisen näkökulman* kautta. Vammaisuuden sosiaalinen näkökulma – tai malli (engl. *social model of disability*) – pyrkii korostamaan, ettei ihmisen rajoite johdu itse ihmisen ominaisuudesta vaan ympäristöstä ja yhteiskunnasta (ks. esim. Verner, 2021). Vehmas (2018) toteaa, että jotta yhteiskunnan jäsenille voitaisiin taata tasavertainen mahdollisuus hyvinvointiin, tulisi kyetä määrittelemään yhteiskunnallisesti pakottavat sosiaaliset haitat, sekä

ketkä ovat erityisen epäedullisessa asemassa ja mistä johtuen. Hänen mukaansa poliittisesti ja moraalisesti pakottavia sosiaalisia haittoja määriteltäessä, tulisi ottaa huomioon kulttuurinen konteksti. (Vehmas, 2018; ks. myös Verner, 2021.)

2.4 Länsimaalainen notaatiojärjestelmä ja vaihtoehtoiset notaatiojärjestelmät

Notaatiosta, eli nuottikirjoituksesta puhuttaessa tarkoitetaan tavallisimmin modernia länsimaalaista nuotinnusjärjestelmää, joka on vakiinnuttanut nykyisen muotonsa noin 1600-luvun lopulla. Tämän nuotinnusjärjestelmän pohjana toimii oktaavi, joka jaetaan tasavirejärjestelmän mukaisesti kahteentoista yhtä suureen osaan, joita kutsutaan puolisävelaskeliksi (Bent ym., 2001; Halewood, 2015).

Vaikka länsimaalainen nuottikirjoitus ei ole ainoa – tai aina edes paras – tapa ilmaista musiikkia kirjoitetussa muodossa, tässä tutkimuksessa viitataan nuotinluvusta puhuessani nimenomaan länsimaalaisen nuottikirjoituksen lukemiseen, ellei toisin mainita. Käsittelen kuitenkin tässä luvussa myös vaihtoehtoisia nuotinnusjärjestelmiä, sekä niiden mahdollisia hyötyjä ja haittoja. Länsimaalaisella nuottikirjoituksella on niin eurooppalaisessa kuin amerikkalaisessakin kulttuurissa standardinomainen asema ja tämän nuotinnusjärjestelmän hallitsemisesta puhutaan musiikkialalla usein itsestäänselvyytenä (Lehmann & Kopiez, 2016).

Länsimaalaisen nuottikirjoituksen hegemoninen asema ei ole tullut tyhjäksi, sillä nuottikirjoituksemme juurien uskotaan ulottuvan aina antiikin ajoille asti. Antiikin ajalta ei ole säilynyt paljon kirjoitettua musiikkia, mutta löydettyjen nuottikirjoitusta sisältävien papyrus palojen, sekä Alypioksen nuottikirjoitusta käsittelevien tekstien perusteella voidaan sanoa, että antiikin Kreikassa käytettiin erillistä nuotinnusjärjestelmää laulettuun ja soitettuun musiikkiin. Molemmat nuotinnusjärjestelmät perustuivat kreikkalaista kirjaimistoa muistuttaville merkeille. Kreikkalaisen nuotinnusjärjestelmän pohjana toimi nykyisen länsimaalaisen nuotinnusjärjestelmämme tavoin moodit, mutta toisin kuin nykyisessä länsimaalaisessa tarkastelussa neutraalina moodina toimi lydyninen. (Landels, 2002; kts. myös Murtomäki, 2019.)

Nuottikirjoituksen on käynyt läpi monta vaihetta, mutta selkeimpänä edeltäjänä nykyaikaiselle länsimaalaiselle nuottikirjoitukselle pidetään keskiajalla syntynyttä neuminotaatiota. Nimensä mukaisesti neuminotaatio perustui *neumeille*, jotka hieman neliskulmaisesta muodostaan huolimatta muistuttivat erehdyttävästi nykyaikaisia nuotteja. Neuminotaatio pohjautui modernin nuotinnusjärjestelmän tavoin viivastolle, joka 1200-luvulla lopulliseen muotoonsa

vakiintuessa koostui neljästä viivasta. Kuitenkin varhaisimmassa muodossaan neumit sijoitettiin yhden viivan ympärille. Nykytiedon mukaan varhaiset neumit eivät sisältäneet tarkkaa tietoa intervallisuhteista, vaan ne toimivat vain suurpiirteinä muistiinpanoina melodialikkeistä. (Tuppurainen, 2006; kts. myös Lehmann & Kopiez, 2016.)

Moderni länsimaalainen nuottikirjoitus toimii eräänlaisena universaalina kielenä eri instrumenttien välillä. Samoja säännönläisyyksiä noudattamalla on mahdollista kirjoittaa informaatiota, jonka teoriassa kuka tahansa nuotinlukutaitoinen musisoija voi tuottaa soivaksi musiikiksi instrumentillaan. Toisin kuin esimerkiksi antiikin Kreikan nuottikirjoitusjärjestelmässä, länsimaalaista nuottikirjoitusta voi käyttää niin instrumentaalili- kuin laulumusiikkiinkin. Tästä huolimatta nuotinluku ei ole jokaisella instrumentilla samanlaista, vaan eri instrumenteilla voi ilmentyä erilaisia haasteita.

Kaarlo Uusitalon ja Markku Kaikkosen (2005) yhteistyössä kehittämät kuvionuotit ovat alun perin musiikkiterapian työvälineeksi kehitetty nuotinnusjärjestelmä. Järjestelmässä sävelkorkeutta ei kuvata modernin länsimaalaisen nuotinnusjärjestelmän tavoin nuottien sijainnilla, vaan värien ja kuvioden avulla. Nuotin väri kertoo sävelen nimen (c, d, e, f, g, a, h) ja kuvio oktaavialan. Nuottien kesto taas ilmaistaan laatikoiden avulla, joiden koko riippuu sävelen kestosta (esimerkiksi puolinuotin koko on puolet kokonuotin koosta). Värien lisäksi sävelkorkeuteen vaikuttavat kuvionuoteissa esiintyvät nuolet, jotka toimivat samoin kuin ylennys- ja alennusmerkit länsimaalaisessa nuotinnusjärjestelmässä (ks. esim. Raik, 2010). Koska jokaiselle kromaattisen asteikon sävelelle ei ole omaa väriä, korostuu kuvionuoteissa länsimaalaisen nuotinnusjärjestelmän tavoin tonaalisuus.

Kuvionuottimenetelmälle erityistä on se, että nuotilla esiintyvät kuviot voidaan merkitä myös soittimeen. Tämä onnistuu kuvionuottitarroilla, jotka sisältyvät useimpiin kuvionuottioppaisiin. Tarroissa on samat kuviot kuin nuoteissa ja ne liimataan soittimessa siihen kohtaan, missä kuviota vastaava sävel sijaitsee. Tämän ansiosta, kuvionuottien avulla musisoiminen onnistuu, mikäli soittaja osaa yhdistää kaksi samanlaista merkkiä toisiinsa. (Kaikkonen & Uusitalo, 2005.)

Värejä on käytetty nuottikuvan selkeyttämiseen myös Suomen ulkopuolella. Englantilainen Margare Hubickin (2002) kehitti *colour-staff* -järjestelmän jo 1960-luvulla. Järjestelmä on suunniteltu nimenomaan henkilöille, joilla on lukemiseen liittyviä vaikeuksia. Järjestelmällä Hubicki pyrki antamaan moniaistisen vaihtoehdon perinteisesti mustavalkoiselle nuottikirjoitukselle. Hubicki tutki moniaistillisuutta nuotinluvun yhteydessä myös

hyödyntämällä fyysisiä esineitä kuten erilaisia hedelmiä nuotinluvun harjoitteluun. Hubicki kuvaili, että erilaisten muotojen tunnustelu voi auttaa esimerkiksi näkemään musiikillisten ideoiden nyansseja uudessa valossa. Näitä esineitä voi Hubickin mukaan sijoittaa myös nuottiviivastolle, jolloin esimerkiksi värisokeat voivat hyödyntää colour-staff -järjestelmää.

Ulkoasultaan colour-staff on paljon lähempänä modernia länsimaalaista nuottikuvaa kuin kuvionuotit. Hubicki (2002) kuvaili, että järjestelmän tavoitteena onkin auttaa hahmottamaan länsimaalaisen nuottikirjoituksen mukaista nuottiviivastoa paremmin värien avulla. Kuvionuottien tavoin myös colour-staff vain C-duuriasteikon sävelille on erilaiset värit, jonka takia tonaalisuus on myös colour-staff -järjestelmässä korostetussa roolissa.

2.5 Sanalukutaidon ja nuotinlukutaidon väliset yhteydet

Nuotinluvun ja sanaluvun välisiä yhtäläisyyksiä on vaikea kiistää. Tutkimusten (ks. esim. Westcombe, 2002) mukaan aloitteleva nuotintulkija ja sanalukija käyvät läpi juuri samoja prosesseja, sillä nuotintulkinen noudattaa samoja lainalaisuuksia kuin sanalukeminen. Kummankin prosessin oppiminen lähtee suurempia kokonaisuuksia muodostavien merkkien ja niiden merkitysten opettelemisesta. Sanalukemisessa näitä merkkejä ovat esimerkiksi kirjaimet ja välimerkit, joiden avulla muodostetaan sanoja, virkkeitä ja muita suurempia kokonaisuuksia. Nuotinluvussa kirjaimiin ja välimerkkeihin rinnastettavia merkkejä on hyvin paljon erilaisiin tarkoituksiin (ks. Raik, 2010).

Bouhali ja kollegat (2020) käyttävät tutkimuksessaan termiä *word reading*, jolla viitataan perinteisen kirjoitetun tekstin lukemiseen. Tässä tutkimuksessa tulen käyttämään sanaa *sanalukeminen*, joka toimii suorana käännöksenä Bouhalin ja kollegoiden käyttämälle termille. Lukemisen yksinkertaisen mallin (Simple View of Reading) mukaan sanalukemisen voi jakaa kahteen vaiheeseen: *dekoodaukseen* ja *luetun ymmärtämiseen*. Dekoodaus viittaa tekniseen lukutaitoon; toisin sanottuna kykyyn muuntaa kirjainyhdistelmiä sanoiksi ja lauseiksi (Høien & Tønnessen, 2011). Dysleksia ilmenee usein nimenomaan hidasteena sanojen dekodauksessa, vaikkakin haasteet voivat ilmetä myös luetun ymmärtämisessä (Ahvenainen & Holopainen, 2014; Takala, 2019b).

Kairaluoman ja Takalan (2019) mukaan dekodoustaitoa voi harjoittaa, ja taitavat dekodooajat hahmottavatkin sanoja suurempia kokonaisuuksia. Dyslektikon voi olla vaikeaa tai jopa mahdotonta kehittyä tälle tasolle. Dekoodaus on lukemisen kannalta välttämätön taito ja tärkeä

edellytys sujuvaan lukemiseen. Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) mukaan heikon dekodauksenaisten taustalla on yleensä fonologisen prosessoinnin ongelmia. Heikko dekodauksenaistaito ei suoranaisesti vaikuta tekstin sisällön ymmärtämiseen, vaan myös teknisesti heikolla lukutaidolla voi ymmärtää tekstejä hyvin (Kairaluoma & Takala, 2019).

Ella Fourier (2004) lainaa Justine Sergentiä (1993) todetessaan ”(on) vaikea kuvitella mitään toista ihmisaktiiviteettia, joka tarvitsisi yhtä monen ajatusprosessin välittömän toteutumisen.” (Fourier, 2004, s. 19; Sergent, 1993). Mielestäni lainaus tiivistää nuotinlukuprosessin hyvin, sillä nuotinlukuun pystyäkseen tulee hallita monia toisistaan kognitiivisesti poikkeavia toimintoja.

Lyhyesti nuotinlukua voisi kuvailla kirjoitetun musiikin tarkasteluksi. Lyhyestä määritelmästä huolimatta nuotinlukuprosessin määrittäminen ei ole aina näin yksiselitteistä. Joidenkin näkemysten mukaan (ks. esim. Lehmann & Kopiez, 2016) vain niin sanottu prima vista (suom. ensi näkemältä) -musisoiminen on todellista nuotinlukua, sillä nuotista ei ole ehtinyt muodostua ennakkokäsitystä. Prima vista -taito toimii hyvänä tapana kerätä informaatio ta nuotinlukemiseen liittyvistä ongelmista, sillä prima vista -musisoinnissa nuotinlukua on vaikea kompensoida esimerkiksi aiemmin syntyneellä kuulokuvalla. Tässä tutkielmassa kuitenkin tarkastelen nuotinlukua laajempaa käsitteenä, sillä nuotinlukua ei mielestäni voi määrittellä vain mekaanisena suorittamisena. Nuotinluvun tarkastelukohtana on nimenomaan kirjoitettu musiikki, ja muun musisoimisen tavoin myös nuotinluvun tulisi toimia itseilmaisun muotona. Nuottikuvaa soittaessa tai laulaessa vain harvoin pyritään virheettömyyteen, vaan nimenomaan musiikillinen ilmaiseminen on prosessin keskiössä (Vuori, 1991; ks. myös Lehmann, McArthur, 2002). Tutkimukseni haastattelulähtöisen luonteen vuoksi oli mielestäni perusteltua laajentaa tutkimuskohteeksi myös prima vista -musisoimisen ulkopuolinen nuotinluku.

Sana *nuotti* voi itsessään viitata koko kappaleen usein useiden sivujen mittaisiin muistiinpanoihin (engl. sheet) tai sävelkorkeuden ja rytmin ilmaiseviin merkintöihin (engl. notes). Nuotit ovat nuottikirjoituksen keskeisimpiä merkkejä, joka voi olla myös syy kirjoitusjärjestelmän ja merkkien nimien väliselle samankaltaisuudelle. Nuottikirjoitus kuitenkin koostuu monista muistakin merkeistä kuin itse nuoteista, kuten dynamiikka-, rakenne-, sointu-, sävellaji- ja tahtilajimerkinnöistä, sekä nuottivaimista. Useat näistä merkeistä hyödyntävät keskenään erilaisia merkkejä, esimerkiksi aakkosia (dynamiikka- rakenne- ja sointumerkit), välimerkkejä (etumerkit, esimerkiksi # ja b) sekä numeroita (tahtilajimerkinnät, esimerkiksi $\frac{3}{4}$ ja $\frac{4}{4}$). Osa merkinnöistä voivat myös olla sidoksissa

ympäröiviin merkkeihin ja jopa muuttaa niiden merkitystä. Tällaisia merkkejä ovat esimerkiksi etumerkit ja nuottiavaimet, jotka vaikuttavat kirjoitetun nuotin sävelkorkeuteen. (ks. Heikkilä & Halkosalmi, 2008.)

Schönin ja kollegoiden (2002) toteuttama aivotutkimus on todentanut, että nuotinluvussa hyödynetään sanalukemisen tavoin molempia aivopuoliskoja. Aiheesta tehtyjen tutkimusten tulokset ovat paikoitellen ristiriitaisia, mutta selvää on, että nuotinlukeminen aktivoi aivoissa monia alueita. Esimerkiksi Schönin ja kollegoiden vuonna 2002 toteuttamassa tutkimuksessa aivokuvausmenetelmillä saatiin selville, että länsimaalaisen nuottikuvan pohjalta soittaminen aktivoi oikeaa päälaenlohkoa enemmän kuin vastaavan musiikin soittaminen numeronuottien tai sanallisten ohjeiden perusteella. Korhosen (2002) mukaan myös sanalukemisen aikana päälaenlohko on keskeisessä roolissa, joskin sanalukemisessa aktivoituu erityisesti vasemman päälaenlohkon *gyrus angularis*.

2.6 Aiempia tutkimuksia dysleksian vaikutuksesta nuotinlukuun

Ymmärrys dysleksiasta on parantunut viime vuosikymmeninä huomattavasti ja myös sen vaikutuksesta musiikkiharrastukseen on tehty enenevissä määrin tutkimuksia (Miles & Westcombe, 2002; Ahvenainen & Holopainen, 2014). Vaikka dysleksiasta ei voi ”parantua”, on sen aiheuttamien vaikeuksien tueksi olemassa useita eri menetelmiä, kuten vaihtoehtoisia nuotinnusjärjestelmiä ja tietoteknologiaa hyödyntäviä apumenetelmiä. Myös erilaisilla harjoittelumenetelmillä voi tukea dyslektikon oppimista. Esimerkiksi musiikinteoria voi tukea nuottikuvan hahmottamista, sillä Takalan (2008a) mukaan dyslektikot hyötyvät kontekstista arviolta kolme kertaa muita lukijoita enemmän. Myös opettaja voi vaikuttaa dyslektikon harjoitteluprosessiin esimerkiksi hyödyntämällä vaihtoehtoisia nuotinnusjärjestelmiä tai korostamalla kokonaan muita asioita kuin nuotinlukua. Nuotinluvun tärkeyttä korostetaan usein musiikkioppilaitoksissa, joissa sitä pidetään lähestulkoon edellytyksenä musiikkiharrastukselle (Lehmann & Kopiez, 2016). Tämä ilmiö korostuu erityisesti klassisen musiikin parissa toimiessa. Green (2002) kertoo, että populaarimusiikin parissa esitettävän musiikin opettelu korvakuulolta on ollut tavallista jo vuosikymmenien ajan, eikä nuotinlukutaito ole vaatimus edes muusikon ammatin harjoittamiselle (Green, 2002; Woody & Lehmann, 2010). Esimerkiksi The Beatles -yhtyeessä uransa aloittanut Paul McCartney on kertonut useissa haastatteluissa, ettei osaa lukea nuottia (ks. esim. Wallis, 2018). Tästä huolimatta hän on kenties yksi aikamme menestyneimmistä popmuusikoista.

Jaarsman, Ruijsseenaarsin ja Van den Broeckin (1998) toteuttamassa tutkimuksessa yhdeksän yhdeksänvuotiasta lasta sai opetusta nuotinlukuun liittyen. Lapset jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen koostui dyslektikoista ja toinen toimi kontrolliryhmänä. Kontrolliryhmän lapsilla ei ollut dysleksiaa. Tutkimuksen tuloksien perusteella Jaarsma ja kollegat totesivat dyslektikoiden nuotinkluprosessin olevan jossain määrin poikkeava kontrolliryhmään verrattaessa. Eräs eroavaisuus kahden ryhmän välillä näkyi intervallien hahmottamisessa. Dyslektikoista koostuvassa ryhmässä terssivirheet olivat tavallisempia kuin kontrolliryhmässä, mutta sekuntivirheitä ilmeni enemmän kontrolliryhmässä. Tulokset viittaavat siihen, että dysleksia voi toimia joissain nuotinklueamisen osa-alueissa etuna. Selkein visuaalinen ero terssien ja sekuntien välillä on se, että tersssisuhteisista sävelistä molemmat ovat nuottiviivastolla joko nuottiviivaston viivojen kohdalla tai viivojen välissä, kun taas sekuntisuhteisista sävelistä toinen on aina viivojen välissä ja toinen viivan kohdalla. Jaarsma ja kollegat kuitenkin toteavat, että dysleksiasta on tutkimuksen perusteella nuottia lukiessa enemmän haittaa kuin hyötyä. Huomionarvoista Jaarsman ja kollegoiden tutkimuksen luotettavuuden kannalta on, että tutkimus on jo melko vanha, eikä otanta ole kovin suuri. (Jaarsma, Ruijsseenaars & Van den Broeck, 1998.)

Dysleksiaa on myös kuntoutettu musiikin avulla. Esimerkkinä tästä toimii Kai Karman kehittämä tietokonepeli Audilex, joka on suunniteltu harjoittamaan audiovisuaalista strukturointia ja integrointia. Audilexissa pelaajan tehtävänä on yhdistää tietokoneruudulla esiintyviä yksinkertaisista elementeistä koostuvia sarjoja kuulemiinsa äänisarjoihin. Tämä harjoittaa kuuloaivokuorta ja onkin todettu, että pelin pelaaminen on kehittänyt esimerkiksi äänen keston havaitsemista, sekä kielellisen aineksen segmentointikykyä. Palonevan (2008) mukaan musiikkia on hyödynnetty auditiivisen erottelun harjoittamiseen jo ennen Audilexin kehittämistä. (Paloneva 2008, ks. myös Kujala & Tervaniemi, 2007.)

Audilex ei ole ainoa tietokoneohjelma, jota on hyödynnetty dyslektikoiden apuvälineenä. del Mar Galeran, Teiadan ja Trigon (2013) toteuttamassa tutkimuksessa laulun säveltapailun harjoittelua tehtiin nuotinnusohjelmaa hyödyntämällä. Nuotinnusohjelmien käytetään perinteisimmin nuottien kirjoittamiseen, mutta se ei tarkoita, etteikö nuotinnusohjelmilla voisi olla myös muita funktioita. del Mar Galera ja kollegat tarkastelivat tutkimuksessaan monia laulamisen osa-alueita, kuten rytmiiikkaa ja intonaatiota. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että nuotinklueamisen kognitiivista kuormaa voi pienentää hyödyntämällä nuotinnusohjelmia harjoittelussa. del Mar Galera ja kollegojen mukaan harjoittelusta hyötyvät erityisesti oppilaat, joilla ei ole vielä juurikaan musiikillista tietämystä. Positiivisten

lopputulosten lisäksi nuotinnusohjelman avulla harjoittelu voi olla monille oppilaille motivoivampaa, kuin perinteisempien säveltapailuharjoitusten tekeminen. (del Mar Galera ym., 2013.)

3 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni koostuu laadullisesta eli kvalitatiivisesta aineistosta, jonka keräsin toteuttamieni puolistrukturoitujen haastattelujen pohjalta. Laadullisen tutkimuksen tekeminen ei ollut etenkään tutkimuksen alkuvaiheissa itsestään selvä asia, vaan pohdin niin laadullisen kuin määrällisenkin tutkimuksen hyötyjä ja haittoja melko pitkään. Tutkimuksen luonteen selkeytyessä kuitenkin tajusin, että laadullinen tutkimus tukee paremmin tavoitettani selvittää dyslektikoiden kokemuksia nuotinluvusta. Puusan ja Juutin (2020) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen keskiössä on yksittäisten ihmisten näkökulmat, sekä tutkijan vuorovaikutus näiden näkökulmien kanssa. Yksittäisten ihmisten tutkiminen oli mielestäni perusteltua myös siksi, että määrällisen tutkimuksen haasteeksi olisi todennäköisesti muodostunut myös osallistujien löytäminen, sillä tavoitteenani oli jo tutkimuksen alkuvaiheessa kartoittaa dyslektikoiden omia kokemuksia, eikä esimerkiksi opettajien tai vanhempien havaintoja dysleksiasta (ks. myös Puusa & Juuti, 2020).

Tämän tutkimuksen aineisto on luonteeltaan narratiivinen ja hyödynsin sen analysoinnissa kategorista sisällönanalyysiä, sekä narratiivista analyysiä. Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa dyslektikoiden kokemuksia musiikkiharrastuksesta ja erityisesti nuotinluvusta, sekä millä tavoilla dysleksia voi vaikuttaa musiikilliseen toimintaan.

3.1 Narratiivinen tutkimus

Nimenomaan narratiivinen tutkimus valikoitui metodikseni keskeisiä tutkimuskysymyksiäni pohtiessani. Tutkimuskysymykseni asettavat keskiöön nimenomaan dyslektikoiden kokemukset ja mielestäni kerronnallinen näkökulma tukee aineiston tavoitteita erityisen hyvin. Puusan ja kollegoiden (2020) mukaan narratiivin käsite juontaa latinan kielen sanasta *narratio*, joka tarkoittaa kertomusta. Nimensä mukaisesti myös narratiivisen tutkimuksen keskiössä on kertomus. Kirjallisuudentutkimuksen parissa työskennellyt Liisa Steinby (2013a) kuvailee *kirjallisen kommunikaation perustilannetta*, joka koostuu kolmesta peruskomponentista – jotka ovat 1) tekijä (kirjailija), 2) teos (teksti) ja 3) lukija (lukijat) – sekä niiden ympäristöstä. Lisäksi voidaan ajatella, että kirjalliseen kommunikaatioon vaikuttavat myös kirjallisuuden ulkopuoliset kielenkäytön ja kommunikaation muodot, aiempi ymmärrys kirjallisista teksteistä ja traditioista. Laajimmillaan tämän kommunikaation kontekstina voidaan pitää koko yhteiskuntaa sekä sen rakenteita ja toimintatapoja. (Puusa ym., 2020; Steinby, 2013a.)

Heikkinen (2018) huomauttaa, että narratiivinen tutkimus ei ole suoranaisesti tutkimusmetodi, vaan pikemminkin tutkimuksellinen lähestymistapa, tutkimusote tai taustafilosofia. Hänen mukaansa narratiivinen lähtökohta maailman hahmottamisessa yhdistää ihmiset eri aikakausina läpi historian. Hänninen (2018) vuorostaan muistuttaa, että kertomukset ovat olleet mukana jo lapsena nukahtaessamme iltasatuun. Heikkinen kuvaileekin kertomusten olevan inhimillisen tulkinnan perusmuoto, joka toimii pohjana kokemukselle elämästä.

Hänninen (2018) tiivistää kertomuksen olevan tapa esittää tarina aistittavassa muodossa vastaanottajalle, jolla pyritään saamaan vastaanottaja eläytymään tapahtumiin päähenkilön näkökulmasta. Ei ole siis perusteetonta todeta, että tarina on keskeinen osa kertomusta. Aristoteleen sanoin tarinalla on alku, keskikohta sekä loppu, ja näitä kolmea yhdistävä lanka on tarinan juoni. Hännisen mukaan tarinat eivät ole neutraaleja, vaan niihin liittyy arvo- ja tunnelatauksia. Tarinalla ei ole tiettyä mittaa ja lyhimmillään se voi olla vain sanan mittainen. Hänninen demonstroi tätä sanalla ”kaaduin”. Aristoteleen määritelmään suhteuttaessa voidaan huomata, että jo tällä yhdellä sanalla on alku (kertoja on pystyssä), keskikohta (kertoja kaatuu) ja loppu (kertoja ei ole enää pystyssä). Sanaan on myös helppo liittää tunnelatauksia, sillä kaatuminen on jotain mitä lähes kaikille on joskus tapahtunut ja sen myötä tapahtumaan on helppo samaistua.

Virtanen (2020) puolestaan kuvailee kertomuksen ytimessä olevan subjektiiviset kokemukset ja tuntemukset. Virtanen kertoo arkikeskustelun olevan tarinankerronnan alkukoti, jossa kertomuksen kuulijan subjektiiviset kokemukset ilmenevät esimerkiksi kasvonilmeistä. Myös Salo (2008) kokee keskustelun olevan otollinen ympäristö kertomusten syntymiselle. Hänen mukaansa keskustelun dialogisesta perusluonteesta huolimatta sopivissa olosuhteissa keskustelijasta saattaa muuttua kertoja, jolloin muista keskustelun osallistujista tulee kuuntelijoita. Tällainen kerronnan muoto on usein myös hyvin sosiaalinen, sillä kuulijat voivat osallistua kertomukseen ja suunnata sitä uudelleen kommentoimalla, keskeyttämällä ja tekemällä lisäyksiä tai korjauksia.

Kertojan roolia on pohdittu paljon myös kirjallisuusanalyysin näkökulmasta. Steinby ja Mäkikalli (2013) kuvailevat kertojan olevan välittäjä fiktion maailman ja lukijan maailman välillä. Ainoana poikkeuksena tähän he mainitsevat kertomuksen maailmaan kuuluvat kertojat, jolloin kertoja on fiktiivinen henkilöahmo. Kertoja ei ole yhtä kirjailijan kanssa, mutta koska kertomus on Steinbyn (2013b) mukaan kommunikaatiota kirjailijan ja lukijan välillä, ei ole perätöntä nimittää kertojaa eräänlaiseksi linkiksi kirjailijan ja lukijan välillä. Tieteellisessä

tutkimuksessa tutkijan suhdetta tarkastellaan usein *validiteetin* ja *relibialiteetin* näkökulmasta (Heikkinen, 2018).

Kertomuksen keskiössä on aina kertojan ja tekijän lisäksi kuulija – tai kirjallisuusanalyysin näkökulmasta tyypillisemmin lukija. Steinby ja Mäkikalli (2013) kertovat, että erilaiset kertojat ja heidän kerrontatapansa ovat aina suhteessa odotukseen lukijasta. Juuri lukija määrittää miten tarinaa kerrotaan: mitä taustatietoja tulee kertoa, mihin kuulijan huomio ohjataan sekä minkälaisia ajatuksia ja tunteita tarinalla pyritään herättämään. Kertojan tavoin myös lukija voi olla monikerroksinen. Tässä tutkimuksessa erityisesti kertojan voi nähdä monikerroksisena. Monikerroksisuus tulee selkeimmin esille tulosluvussa (4) ja erityisesti tyypikertomuksien (4.5) yhteydessä, sillä kertojat ovat ikään kuin sekoitus haastateltavia ja omia kokemuksiani.

Todellisten lukijoiden lisäksi teokselle voidaan määritellä *implisiittinen lukija* eli tyypillinen lukija. Schmid (2014) kuvailee implisiittisen lukijan olevan olemassa vain kirjailijan mielikuvituksessa, mutta todellinen lukija voi rekonstruoida tämän implisiittisen lukijan itse tekstin sekä mahdollisesti tekstin ulkopuolisen informaation avulla (Schmid, 2014; Steinby & Mäkikalli, 2013). Steinby ja Mäkikalli (2013) huomauttavat, että kaikilla teoksilla – myös tieteellisillä – on implisiittinen lukijansa. Tekstin lukijan tavoin tekstistä voi löytää myös *implisiittisen tekijän*, eli teoksessa läsnä olevan kirjailija. Implisiittinen lukija asettaa tietyt odotukset tekstin luonteelle ja tässä tutkimuksessa implisiittinen lukija näkyy erityisesti sisällöissä sekä tekstin sävyssä.

Puolistrukturoituun haastatteluun yhdistettynä narratiivinen tutkimus mahdollisti juuri Salon (2008) ja Virtasen (2020) kuvailemia tilanteita kertomuksen syntymiselle. Haastattelutilanteissa keskustelu koostui ensisijaisesti haastateltavien kertomuksista, mutta kertomusten luonnetta ohjasivat esittämäni kysymykset, sekä keskustelun aikana tapahtunut reagointi. Kuvailen puolistrukturoidun haastattelun toteutumista tässä tutkimuksessa tarkemmin tutkimus aineistoa käsittelevässä kappaleessa (3.3).

Heikkinen (2018) kuvailee kertomusten tutkimisen olevan luonteva tapa tehdä tutkimusta, kun tahdotaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa. Heikkinen kertoo narratiivisessa tutkimuksessa huomion kohdistuvan kertomuksiin sekä kertomiseen tiedon rakentajana ja välittäjänä. Tutkija käyttää kertomuksia tutkimuksen materiaalina, mutta itse tutkimus voidaan myös ymmärtää maailmasta tuotetuksi kertomukseksi. Heikkinen esittelee kaksi päänäkökulmaa, joiden avulla tutkimuksen ja kertomuksen välistä suhdetta voidaan tarkastella:

käyttäen kertomusta tutkimusmateriaalina sekä ymmärtäen tutkimuksen maailmasta tuotettuna kertomuksena.

Riessmann (2008) kuvailee narratiivien olevan myös tehokas vaikuttamiskeino. Hän kuvailee tarinoiden olevan yksi politiikan keskeisimmistä keinoista ja korostaa tarinan kertojan vastuuta tarinan totuudellisuuden ja tavoitteellisuuden suhteen (Riessmann, 2008). Narratiivien vaikutusvallasta kielii myös 2000-luvun mediakenttä. Virtasen (2020) mukaan sosiaalinen media, tietokirjat ja lehdet käyttävät yksilön omakohtaisia kokemuksia työkaluna juonellisuuden ja jännitteisyyden edistämiseksi. Narratiivit eivät kuitenkaan ole uusi vaikuttamiskeino, vaan kuten Heikkinen (2018) kuvailee ne ovat inhimillisen tulkinnan perusmuoto, jonka pohjalta kokemuksemme elämästä koostuvat.

Narratiivinen tutkimus on vuosien varrella saanut myös kritiikkiä. Hännisen (2018) mukaan keskeisin narratiiviseen tutkimukseen liitetty kritiikki kohdistuu liian voimakkaisiin oletuksiin narratiivisesta jäsentymisestä, jonka myötä huonosti muodostuneet tarinat voivat jäädä narratiivitutkijalta huomaamatta. Hänninen lisää, että narratiivisen tutkimuksen tarinat ovat usein lähempänä kansansadun tyyppisiä selkeitä tarinoita kuin modernin romaanin kaltaisia elämänjäsennyksiä. Narratiivisen tutkimuksen kenttä on kuitenkin reagoanut näihin puutteisiin ja uudemmissa suuntauksissa jopa pyritään epätäydellisten ja ristiriitaisten tarinoiden tarkkaan analysointiin (ks. myös Hyvärinen ym., 2010).

Myös narratiivisen tutkimuksen eettisyys on saanut osakseen kritiikkiä. Hänninen (2018) toteaa, että vaikka haastateltaville voidaan kertoa ja rekryointivaiheessa minkälaiseen haastatteluun he ovat osallistumassa, voivat he silti yllättyä miten tarinan kertominen vie mennessään ja voi saada paljastamaan asioita, joita haastateltavat eivät ole mahdollisesti kertoneet aiemmin kenellekään. Näille eettisille ongelmille voi nähdä myös kääntöpuolen, sillä tarinoiden luotettavuus on ensisijaisesti haastateltavien käsissä. Haastateltavan on helppo jättää kertomuksestaan asioita pois tai kaunistella niitä, jonka myötä myös tutkimustulokset voivat vääristyä. Lisäksi haastateltavan tarina voi olla niin tunnistettava, että lukija voi pseudonymisoinnista huolimatta arvata haastateltavan identiteetin. Narratiivisessa tutkimuksessa tarina voi myös vääristyä tutkijan tulkinnan myötä, eikä haastateltavan ääni välttämättä pääse puhtaana kuuluviin. (Hänninen, 2018.)

Haastatteluiden aikana kuulin kertomuksia, joiden sisällön käyttämistä punnitsin tarkkaan niiden arkaluonteisuuden ja haastateltavien anonymiteetin suojaamisen takia. Nämä kertomukset tulivat melko yllättäen muun haastattelun ohessa ja on vaikea sanoa, olivatko

haastateltavat jakaneet niitä aiemmin muille. Osa kertomuksista sisälsi vahvoja tunnelatauksia muita ihmisiä kohtaan, eikä minulla ole mahdollisuutta kuulla muiden tilanteissa mukana olleiden henkilöiden näkemyksiä tapahtumista. Kokonaisuudessaan koen, että haastattelutilanteissa oli läsnä molemminpuolinen luottamus, enkä itse usko haastateltavien jättäneen tutkimuksen kannalta olennaista informaatiota kertomatta.

Alasuutari (2011) kertoo faktanäkökulman olevan tyypillinen tapa käsitellä purettua haastattelumateriaalia. Faktanäkökulmalle tyypillistä on selkeästi erotella toisistaan maailma ja siitä esitetyt väitteet. Tämä näkökulma pyrkii pohtimaan annetun informaation totuudenmukaisuutta sekä tiedonantajan rehellisyyttä. Alasuutarin mukaan tieto voi koskea informantteja ja heitä voidaan käyttää muun todellisuuden havainnoijina, mutta luotettavuutta pidetään faktanäkökulmasta käyttökelpoisen aineiston kriteerinä. Faktanäkökulmaan pohjautuvassa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut tutkittavien todellisesta käyttäytymisestä ja mielipiteistä, sekä siitä mitä on tapahtunut. Alasuutari jatkaa, että faktanäkökulmaa ei tule sotkea yleiseen ajatukseen siitä, että kaiken tutkimuksen tulisi pyrkiä objektiivisuuteen vain koska se pohjautuu empiriseen todistusaineistoon, eikä nojaudu tutkijan omiin henkilökohtaisiin näkemyksiin.

Alasuutarin (2011) kuvailema faktanäkökulma kytkeytyy *konstruktivismiin*, jonka Heikkinen (2018) kertoo olevan keskeisessä asemassa narratiivisuuden yleistymisessä. Heikkisen mukaan narratiivisuuden nousu linkittyy tiedon- ja tiedekäsityksen muutokseen, jota on kuvattu laadullisessa tutkimuksessa käännteeksi kohti konstruktivismia. Konstruktivismiin perusajatukseksi on, että tieto muodostuu ihmisen aiemman tiedon ja kokemusten varaan. Toisin sanottuna ihmiset siis rakentavat – eli konstruoivat – tietonsa. Alasuutari kertoo, että elämäntapatyyppeiden konstruoiminen laadullisesta aineistosta on mahdollista, koska aineistoa tarkastellaan kahdesta näkökulmasta. Hän kertoo, että aineistoa käsitellään välineenä ihmisten todellisen käyttäytymisen ja taustojen löytämiseen, mutta lisäksi sitä tarkastellaan aineistona, jossa ihmiset kertovat miten he kokevat oman toimintansa, mitkä ovat tämän toiminnan motiivit, sekä mitä merkityksiä he itse antavat eri asioille. Heikkinen kuvailee laadullisen tutkimuksen yleistäneen ajatusta, jonka mukaan ihmisten kokemaa ”todellisuutta” on vaikea lähestyä pelkkien väitelauseiden näkökulmasta. Hänen mukaansa konstruktivistisemmasta näkökulmasta tällainen sosiaalinen todellisuus rakentuu eri tavalla kuin luonnontieteellinen todellisuus. Näkemykset ympäröivästä maailmasta ja ihmisen identiteetistä muuttuvat ihmisen saadessa uusia kokemuksia ja keskustellessa muiden ihmisten kanssa. Tästä näkökulmasta

tietoa voidaan pitää kertomusten verkkona, joka päivittyy kulttuurisen tarinavarannon uudistuessa ja johon se kytkeytyy. (Alasuutari, 2011; Heikkinen, 2018, ks. myös Zeller 1995.)

3.2 Tutkimuksen aineistonkeruu ja osallistujat

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli kartoittaa nimenomaan dyslektikoiden kokemuksia musiikkiharrastuksen yhteydessä tapahtuvasta nuotinlukemisesta. Juuri tämän lähtökohdan takia koin tärkeäksi, että haastateltavat henkilöt olisivat aiheen kokemusasiantuntijoita – toisin sanottuna itse dyslektikkoja joilla on kokemusta nuotinlukemisesta. Ensisijainen aineistoni koostuu toteuttamistani yksilöhaastatteluista. Toteutin aineistonkeruun puolistrukturoituna haastatteluina, ja tämän aineiston litteroin yhtenäisiksi teksteiksi. Näiden litteraattien pohjalta keräsin keskeisiä teemoja, jotka toistuivat haastattelujen aikana ja jotka vastasivat esittämiini tutkimuskysymyksiin. Keräämieni teemojen pohjalta toteutin narratiivisen analyysin, jonka tehtävänä oli auttaa hahmottamaan aineiston keskeisimpiä narratiiveja (ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastatteluihin osallistui kolme naista ja yksi mies, joista jokaisella oli dysleksia ja vähintään kolmen vuoden kokemus nuotinluvusta. Haastateltavista kolme oli musiikin ammattilaisia tai musiikillisen ammatin opiskelijoita. Seuraavissa kappaleissa kuvailen lyhyesti jokaisen haastateltavan taustat.

Alma on 31-vuotias nainen, joka soittaa pääinstrumenttinaan selloa. Selloa hän kertoo soittaneensa noin 3–4 vuotta ja sitä ennen musiikkiharrastus on koostunut ensisijaisesti musiikinkuuntelusta ja laulamisesta. Koronapandemian takia hänen soittoharrastuksensa on koostunut ensisijaisesti yksinmusisoimisesta ja soittotunneista. Almalla on leikki-ikäinen lapsi, jonka myötä etänä järjestetyt soittotunnit ovat helpottaneet hänen arkensa aikatauluttamista. Almalle on diagnosoitu dysleksia ensin peruskoulussa ja sitten uudestaan ammattikoulussa toteutetuilla testeillä. Hän myös epäilee, että hänellä saattaisi olla muitakin kognitiivisia vaikeuksia, kuten ADHD.

Bella on 27-vuotias nainen. Hänen pääinstrumenttinsa on laulu, mutta vuosien varrella hän on soittanut useita muitakin instrumentteja. Bella on aloittanut musiikkiharrastuksen jo hyvin nuorena muskareissa ja on ollut peruskoulun ajan musiikkiluokalla, josta hän on jatkanut musiikkilukioon ja sittemmin korkeakouluun musiikkiopintojen pariin. Opintojen jälkeen Bella on toiminut musiikinopettajana ja muusikkona erityisesti kevyttä musiikkia esittävässä

yhtyeissä. Bellalle on diagnosoitu dysleksia lukiossa toteutetuilla testeillä. Alman tavoin myös Bella epäilee, että hänellä saattaisi olla dysleksian lisäksi ADHD.

Cecilia on 19-vuotias nainen, joka soittaa pääinstrumenttinaan tuubaa. Hän on toiminut musiikin parissa noin kymmenen vuotta. Ensikosketuksensa formaaliin musiikinopetukseen Cecilia on saanut peruskoulun musiikkiluokalla, jossa hän on aloittanut soittoharrastuksensa kornetilla ja trumpetilla. Itsenäisen musisoinnin ja soittotuntien lisäksi Cecilia on soittanut ensisijaisesti länsimaista taidemusiikkia erikokoisissa kokoonpanoissa. Cecilialle on diagnosoitu ammattikoulussa dysleksian lisäksi laaja kirjo myös muita oppimisvaikeuksia kuten hahmotushäiriö. Testit antoivat myös ymmärtää, että Cecilialla voisi olla ADHD, mutta virallista diagnoosia hän ei ole siihen saanut.

Daniel on 43-vuotias mies, joka soittaa pääinstrumenttinaan rumpuja. Hän on aloittanut musiikkiharrastuksen pianonsoiton parissa jo nuorena, mutta vaihtoi pian pääinstrumenttikseen sellon. Ala-asteella Daniel sai ensimmäisen rumpusetinsä, jonka jälkeen rummut ovat olleet hänen pääinstrumenttinsa. Daniel on soittanut pienempien kevyen musiikin yhtyeiden lisäksi rumpuja ja lyömäsoittimia myös suuremmissa kokoonpanoissa kuten big bandeissa ja sotilassoittokunnassa. Daniel ei ole saanut virallista diagnoosia dysleksiaansa, mutta hänellä on ollut lukemiseen liittyviä vaikeuksia koko elämänsä läpi. Danielilta leikattiin vuonna 2011 aivokasvain, joka on hänen omien sanojensa mukaan vaikuttanut hänen kognitioonsa. Daniel epäilee, että hänellä voisi olla myös muita kognitiivisia vaikeuksia kuten ADHD.

3.3 Tutkimuksen aineisto

Aineistoni koostuu neljästä puolistrukturoidusta haastattelusta, jotka toteutin narratiivinen analyysi mielessäni. Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom-alustaa hyödyntäen. Tallensin haastatteluista videotaltioinnit ja äänitteet, mutta hyödynsin lopulta vain äänitteitä, jotka kuuntelin kokonaisuudessaan ja litteroin kuulemani tekstiedostoksi. Haastateltavat löytyivät monia eri reittejä. Tunsin osan haastateltavistani jo etukäteen ja heitä pyysin henkilökohtaisesti osallistumaan tutkimukseeni. Tämän lisäksi löysin yhden haastateltavan sosiaalisen median kautta, sekä lähetin sähköpostia eräälle Oulun ammattikorkeakoulun opettajalle, joka välitti haastattelukutsuni musiikkipedagogiopiskelijoiden postituslistalle.

Puolistrukturoidun haastattelun määrittelemisen ei ole yksiselitteinen asia. Puusa (2020) kuvailee puolistrukturoidun haastattelun olevan jonkin verran strukturoitua haastattelua

vapaampi, jonka ansiosta tutkijan on mahdollista saada esiin sellaisia asioita, joita tutkija ei ehkä kysymyksiä laatiessa olisi odottanut. Puolistrukturoidun tutkimuksen rinnalle on Suomessa vakiintunut toinen samankaltainen haastattelumenetelmä nimeltään *teemahaastattelu*. Hirsjärvi ja Hurme (2008) kuvailevat teemahaastattelun olevan yksi strukturoidun haastattelun muoto, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin keskusteltaviin teemoihin. Puusa (2020) kuitenkin toteaa, että teemahaastattelu ja puolistrukturoitu haastattelu eroavat toisistaan, vaikka ne joskus virheellisesti sekoitetaankin toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu haastattelu viittaa nimenomaan Puusan (2020) kuvailemaan haastattelumuotoon, jonka valitsemisessa avainasemassa oli juuri Puusan kuvailema suhteellinen vapaus. En hakenut haastatteluilta tarkkoja ennalta määritettyjä vastauksia, vaan nimenomaan kertomuksia dyslektikoiden kokemuksista. Hirsjärvi ja Hurme (2008) kuvailevat teemahaastattelun olevan lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, ja vaikka halusin että haastattelussa säilyy keskustelunomainen ote, halusin myös tuloksia, jotka olisivat helposti rinnastettavissa toisiinsa. Tästä syystä tuntui luontevammalta hahmotella valmiita kysymyksiä, joiden pohjalle keskustelu rakentuu. Uskonkin, että strukturoidumpi haastattelumuoto ei olisi toiminut yhtä hyvin, sillä aineistosta nousi myös useita sellaisia teemoja, joista en olisi välttämättä itse osannut kysyä.

Laadin haastatteluja varten keskeisten tutkimuskysymysteni pohjalta listan käsiteltävistä aiheista sekä niihin kytkeytyvistä kysymyksistä (kts. Liite 2). Nämä kysymykset toimivat haastatteluiden runkona, mutta tarvittaessa kysyin myös tarkentavia kysymyksiä haastateltavien vastausten pohjalta. Jokaisen haastattelun päätteeksi varmistin myös, onko haastateltavalla mielessä jotain mistä ei ole vielä puhuttu, mutta jonka mainitseminen olisi olennaista tutkimuksen teemojen puitteissa. Juuri tämän kysymyksen myötä esiin nousi useita tarinoita, joiden pohjalta muokkasinkin myös haastattelun rakennetta myöhempiä haastatteluja varten.

Ennen varsinaisia haastatteluja järjestin pilottihaastattelun, jonka tarkoituksena oli kokeilla haastattelun toimivuutta ja kartoittaa mahdollisia puutteita. Pilottihaastattelu oli mielestäni onnistunut ja sain sen avulla vastauksia esittämiini tutkimuskysymyksiin. Onnistumisesta huolimatta tein pilottihaastattelun pohjalta pieniä muutoksia alustaviin kysymyksiin sekä haastattelun esitietolomakkeeseen. Näiden muutosten jälkeen lähetin uuden esitietolomakkeen myös pilottihaastatteluun osallistuneelle tutkimuskohteelle. Pienistä eroavaisuuksista

huolimatta pilottihaastattelu vastaa mielestäni sisällöltä muita haastatteluja hyvin ja tästä syystä hyödynnän myös sitä osana aineistoani.

Litterointiprosessissa kiinnitin ensisijaisesti huomiota siihen, että haastateltavan kertomien asioiden sanoma olisi mahdollisimman selkeästi luettavissa. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että vaikka ensisijaisesti kirjoitin kuulemani sanasta sanaan ylös, saatoin toisinaan jättää täytesanoja ja aineiston kannalta epäolennaisia sisältöä pois. Tällaiseksi epäolennaiseksi sisällöksi luokittelin esimerkiksi tarinat konsertti- tai äänitystilanteista, sekä tarkat kuvaukset tietyistä musiikillisista teoksista. Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen kotoaan käsin, jonka myötä häiriötekijöitä – kuten perheenjäsenten tai naapureiden päästämät äänet – oli jonkin verran, enkä kokenut tarpeelliseksi litteroida näiden häiriöiden myötä syntyneitä keskusteluita. Myös oman puheeni litterointia harkitsin tapauskohtaisesti, mutta pääasiallisesti litteroin kysymykseni tiiviimpänä kuin ne haastattelussa esiintyivät. Tutkimusaiheen ulkopuolista sisältöä oli melko paljon, sillä haastattelujen keskustelunomainen luonne ohjasi haastattelutilanteet toisinaan pois käsiteltävän aiheen parista. Toisinaan poimin myös yksittäisiä lauseita muuten litteroimatta jääneiden tarinoiden keskeltä, koska koin niiden linkittyvän tutkimuksessa käsiteltäviin teemoihin. Itse puheen lisäksi litteroin myös tärkeäksi kokemiani ilmeitä, äänenpainoja ja äännähdyksiä, jotka merkkasin litteroituun aineistoon asteriskein. Kokonaisuudessaan litteroimastani aineistosta tuli 65 luskan mittainen.

3.4 Tutkimusaineiston analyysi

Siirtyessäni analysoimaan tutkimusaineistoani minulla oli jo melko hyvä kuva aineiston sisällöstä. Itse haastattelutilanteen lisäksi olin kuunnellut äänitteet tarkasti litterointivaiheen yhteydessä ja tehnyt muistiinpanoja huomioistani. Aineiston analysoinnin alkuvaiheessa hyödynsin sisällönanalyysia, jonka ensimmäisen vaiheen Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat olevan datan pelkistäminen, eli redusointi. Tässä vaiheessa aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen. Tämä voi olla joko datan tiivistämistä tai pilkkomista osiin – tämän tutkimuksen tapauksessa redusoin molempia keinoja käyttäen. Redusoinnin jälkeen Tuomi ja Sarajärvi kertovat sisällönanalyysin jatkuvan aineiston klusteroinnilla eli ryhmittelyllä. Ryhmittelyvaiheessa aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä, joiden pohjalta aineiston sisältöä jaetaan alaluokkiin.

Itse analysointiprosessi alkoi siitä, että määrittelin aiemman tutustumiseni perusteella kattoteemoja, joiden avulla ryhmittelin aineistosta tulosten kannalta keskeisiä lauseita. Pyrin

määrittelemään kattoteemat niin, että samoihin aihealueisiin liittyvät kommentit olisivat tuloksia tarkastellessa helposti löydettävissä. Lopulta analysointiprosessiin rajautui seitsemän kattoteemaa ja ne ovat: 1) *taustoittavat tiedot*, 2) *asenteet*, 3) *dyslektikoiden kokema syrjintä*, 4) *dyslektikoiden kokema positiivinen vuorovaikutus*, 5) *lukemisen vaikeuksien kompensointi muilla taidoilla*, 6) *harjoittelustrategiat* sekä 7) *nuotinluku*. Jokaisen kattoteeman alle loin myös sisältökategorioita, jotka vastasivat sisällöltään kattoteemoja. Listasin tärkeäksi kokemani lainaukset neljään erilliseen taulukkoon, joista jokainen sisälsi yksittäisen haastattelun lainauksia. Analysoidun aineiston tarkastelun helpottamiseksi myös värikoodasin jokaisen kategorian.

Taulukko 1. Kattoteemat ja sisältökategoriat.

Kattoteema	Sisältökategoria
Taustoittavat tiedot	Musiikkitausta, perhetaustat, itsereflektointi ja diagnoosit
Asenteet	Motivaatio, motivoivat tekijät, oma suhde oppimiseen
Dyslektikoiden kokema syrjintä	Toiseuttavat kommentit, ulkopuolelle jättäminen, dysleksiaan kohdistuvat ennakkoasenteet, nuotinnuksen hegemoninen asema
Dyslektikoiden kokema positiivinen vuorovaikutus	Kannustavat kommentit, läheisten tuki, muiden tarjoama apu ja ohjeet
Lukemisen vaikeuksien kompensointi muilla taidoilla	Korvakuulo, musiikinteoria, oman instrumentin hallinta
Harjoittelustrategiat	Vaihtoehtoiset nuotinnusjärjestelmät, värit, aikatauluttaminen, ohjelmisto
Nuotinluku	Haasteet ja onnistumisen kokemukset nuotinluvussa

Analyysimenetelmäni perustuu väljästi Lieblichin, Tuval-Maschiachin ja Zilberin (1998) kategoriseen sisällönanalyysiin, jota he ovat hyödyntäneet erityisesti analysoidessaan elämäntarinoitaan. Heidän menetelmänsä tavoitteena on jakaa tekstiä pienempiin kokonaisuuksiin ja löytää kokonaisuuksien välillä yhteyksiä ja kattoteemoja. Lieblich ja

kollegat toteavat kategorisen sisällönanalyysin vaiheiden olevan samanlaisia useimmissa sisällönanalyysimenetelmissä. He kuvailevat kategorisen sisällönanalyysin ensimmäisen vaiheen olevan alatekstin tuottaminen. Tässä tutkimuksessa en tuottanut alatekstejä Lieblichin ja kollegoiden kuvaamalla tavalla, vaan pyrin muodostamaan kattoteemat ja sisältökategoriat niin, että pystyin kategorisoimaan tekstiä niiden avulla. Tämän ansiosta kattoteemat ja sisältökategoriat toimittivat analyysiprosessissani alatekstin roolia ja koin sen itselleni selkeämmäksi kuin erillisten alatekstien tuottamisen. Käyttämäni kategorisointi menetelmä helpotti myös yhteyksien löytämistä aineiston eri osista.

Taulukko 2. Esimerkki narratiivien ryhmittelystä

Lause	Kategoria	Sisältökategoria
Mulla on tosi rento ja sillä in mukava opettaja (...) tai huomaa, että hän on kokenu opettaja ja osaa niinku soljua ja tosi hyvin vaihella ja justiinsa että jos mulle ei aukee joku juttu nii sitten osaa pistää pieneksi palasiksi	Dyslektikoiden kokema positiivinen vuorovaikutus	Muiden tarjoama apu ja ohjeet
No sointuharmonia, siinä pysyminen niin sillä ainakin saa kompensoitua sitä kuulokuvaa aika hyvin. (...) Ja sitten tempo tietenkin, jos mahdollista niin hitaana. Tai hidasta treeniä.	Lukemisen vaikeuksien kompensointi muilla taidoilla	Musiikinteoria
Ainakin ite muistaa yläasteelta sen, että porukka niinku syrji niitä ketkä oli tämmösillä pienemmillä luokilla tai kävi vaikka joka tunti erityisopettajalla, niin sitten tosi moni puhu, että	Dyslektikoiden kokema syrjintä	Toiseuttavat kommentit

”ne ei ossaa” tai muuta tai ”ne on tyhmiä” -tyylillä.		
(...) Mää halusin tehdä biisejä, mutta mulla on se kirjottamisongelma vieläkin, että ei se... Saa nähdä miten tässä elämä kääntyy.	Asenteet	Oma suhde oppimiseen

Ryhmiteltyäni aineiston siirryin itse narratiiviseen analyysiin, jossa tarkastelin haastatteluissa kuulemiini kertomusten sisältöä. Keräsin jokaisesta haastattelusta tärkeiksi kokemiani lainauksia kattoteemoittain, joiden pohjalta pyrin muodostamaan selkeämpiä kokonaisuuksia. Tässä vaiheessa myös keräsin haastattelumateriaalista lainauksia, jotka kytkeytyivät selkeästi esittämiini tutkimuskysymyksiin. Aineistossa nousi myös monia teemoja, jotka eivät suoranaisesti kytkeytynyt tutkimuskysymyksiini. Keräsin aineistosta lainauksia, jotka asettuivat tällaisten teemojen alle, jos koin niiden olevan keskeisiä haastateltavien narratiivien kannalta, tai yhteydessä dysleksiaan. Näiden teemojen pohjalta valitsin jokaiselle haastateltavalle yhden keskeisen narratiivin.

Näiden vaiheiden jälkeen tuotin aineiston pohjalta tulosluvun (4). Tuloksien jäsentelyssä hyödynsin suoria lainauksia, sillä halusin saada haastateltavien omat äännet selkeämmin kuuluviin. Koin myös selkeäksi vastata jokaiseen tutkimuskysymykseeni omassa alaluvussa. Näiden tutkimuskysymyksittäin etenevien tuloslukujen lisäksi loin kaksi tyyppikertomusta, joiden avulla koitan luoda yleistettävämmän narratiivin dyslektikoiden kokemuksista. En pitänyt mielekkäänä kirjoittaa jokaisen haastattelun pohjalta omaa tyyppikertomusta, joten pyrin yhdistämään kahteen kertomukseeni useamman haastateltavan keskeiset narratiivit.

4 Tulokset

Tämän tutkielman keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten dysleksia vaikuttaa nuotinlukuun?
2. Millä keinoilla dyslektikot kompensoivat mahdollisia vaikeuksiaan?
3. Mitä mahdollisia hyötyjä dysleksiasta on musiikkiharrastuksessa?

Tässä tutkimuksessa tarkastelin löytämiäni tuloksia *intersektionaalisesta* näkökulmasta. Käytännössä pyrin huomioimaan dysleksian lisäksi myös muut mahdolliset vaikuttavat tekijät haastateltavien jakamissa kertomuksissa. Lähtökohtani ei kuitenkaan ollut sanallistaa kaikkia kertomuksiin vaikuttavia tekijöitä, koska ihmisen toimintaan vaikuttavat tekijät muodostavat valtavan verkon. Ensisijaisena pyrkimyksenäni olikin tiedostaa, että kaikki kuulemani kertomukset eivät ole automaattisesti kytköksissä dysleksiaan, vaan ne voivat kummuta jostain muusta haastateltavan attribuutista.

Jo haastatteluvaiheessa aineistosta pystyi hahmottamaan tiettyjä toistuvia teemoja. Esimerkiksi kaikki tutkimukseen osallistuneet kertoivat kuulonvaraisen musisoinnin olevan heille luonteva tapa tehdä musiikkia. Kertomuksia yhdisti myös kokemukset nuotinlukemisen vaikeudesta. Tutkimuskysymyksen ulkopuolisina teemoina nousivat toiseuttavat rakenteet kuten ennakkoluuloiset ja syrjivät kommentit, suhteellisen myöhään saadut diagnoosit sekä tunteet tuen puutteesta. Näitä tutkimuskysymysten ulkopuolisia teemoja avaam tarkemmin kappaleessa (4.4).

4.1 Dysleksian vaikutus nuotinlukuun

Haastattelujen aikana nousi esiin useita kertomuksia, joissa haastateltavat kokivat nuotinluvun haasteelliseksi. Aiemmat tutkimukset (ks. Jaarsma, Rujssernaas & Van den Broeck, 1998) viittavat siihen, että dysleksia vaikuttaa nuotinlukuun ensisijaisesti negatiivisesti. Jaarsman ja kollegoiden (1998) toteuttaman tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että dyslektikot suoriutuivat paremmin joissain nuotinlukemisen osa-alueissa kuin ei-dyslektikoista koostuva kontrolliryhmä. Nuotinlukuun vaikeuksiin liittyvät kertomukset poikkesivat toisistaan jonkin verran, mutta myös yhtäläisyyksiä oli havaittavissa. Alma (11.2.2022) kuvaili nuotinlukuprosessia seuraavalla tavalla:

Alma: Jos on hirveen lähekkäin nuotit ja jos tippuu äkkiä. Elikkä on hyvin korkea ääni ja sitten se lähtee tosi äkkiä alas suoraan. (...) Suttaantuu silmissä, elikkä sitten jos ne on kovin... Niinku että tottakai, että ne on lähekkäin, mutta siinä ei oo vaikka nolla, yksi, kolme, että ne menis tämmösenä tasasena. Vaan justinsa että nolla ja kolme, niin sitten saattaa välistä käydä sitä että mä yritänkin tehdä että nolla ja yksi.

Alman mainitsemat numerot viittaavat sellonsoitossa käytössä oleviin sormitusmerkkeihin. Alma kuvaili käyttävänsä nuotinluvussa kiinnepisteenä nuottiviivaston keskimmäistä viivaa, johon hän suhteuttaa muiden sävelten sijaintia. Hän kuvaili myös apuviivoilla olevien sävelien hahmottamisen olevan haastavampaa kuin viivastolla olevien sävelten. Lisäksi Alma kertoi, että yksittäisten nuottien hahmottaminen on hänelle helpompaa, kuin melodialinjojen. Bella (23.2.2022) oli pohtinut dysleksian mahdollisia vaikutuksia hänen nuotinlukuunsa jo aiemmin:

Bella: (...) mä oon just miettiny kyllä jonkun verran sitä – se ei kyllä ollu minkäänlainen este – mutta mun nuotinluku on myös silleen vähän niinku laiskahko. Myös sen takia että se ei oo ollu ykkösjuttu niissä mitä mä oon tehny, kun se on ollu niin improvisaatiopohjasta. Mutta mä luulen että se on varmaan myös yks selitys sille – näitten vuosien ja näitten opiskelujenkin jälkeen. Vaikka se klaripiano oli ihan mulle semmosta että ”Mitä tämä on? Mitä nää on nää pallot?”

Bellan kuvaus hänen nuotinluvustaan antaa ymmärtää sen pohjautuvan enemmän intervallisuhteiden hahmottamiseen kuin esimerkiksi Almalla. Selkeimmäksi haasteeksi hän mainitsee nuotinluvun hitauden:

Bella: Se [nuotinluku] on hidasta. Niinku tosi hidasta. Ja sitten mulla ei oo myöskään ehkä semmosta niinku – mä en tiä sekin voi liittyä ehkä enemmän keskittymiskykyyn, ehkä ne on myös semmosia limittäisiä asioita – mutta se että, mulla on ihan hyvä jos mä soitan vaikka alkusoittoja, niinku nytkin töissä tosta prima vistana, niin ne menee vähän sinne päin. Että mulla ei oikein oo semmosta kykyä pilkkoa sitä nuotti kerrallaan. Että mä pystyn näkemään että mihin suuntaan mä meen ja sitten mä niinku meen siinä. Sitten se ossuu oikein tai ei. Nykyään ne ossuu ihan hyvin läpälläkin oikein, mutta se on vähän sellasta raskassoutusta.

Toisin kuin Bella ja Alma, Cecilia kuvaili hänen prima vista -taitonsa olevan yksi hänen omista vahvuuksistaan. Cecilia (25.3.2022) kertoo löytävänsä sävelkorkeuden nuottiviivastolta erittäin helposti, mutta ongelmat näkyvät selkeämmin rytmien lukemisessa:

Cecilia: Tässäkin tulee se ristiriita, että mulla on ollu tosi hyvä prima vista aina, varsinkin tasosuorituksissa se on ollu hyvä. Mutta sitten tämmösissä isommissa kokoonpanoissa tulee niitä taukoja ja tulee tiettyjä rytmejä, niin mun on vaikea hahmottaa sitä rytmiä, vaikka sen tauon jälkeen tai niinku yksinkertasetkin rytmit saattaa olla välissä tosi hankala soittaa tai miettiä. Ja

sitten jos mulle ollaan silleen, että ”soita vaikka kuudestoistaosanuotteja tai kahdeksasosanuotteja”, mun on tosi hankala hahmottaa sitä rytmiä mikä mun pitää soittaa. Mä tavallaan tiedän mitä mun pitää soittaa, mutta mä en osaa sitä nopeutta hahmottaa tavallaan, että missä tempossa mun pitäis soittaa.

Tuubaa soittava Cecilia huomautti myös, että hänen soittamansa musiikkityylit ja pääinstrumentti voivat vaikuttaa nuottikuvan luonteeseen ja totesikin, että ”uudet rytmit – varsinkin tuuballa orkesteristemmat – voi olla aika mielenkiintosta settiä”. Kontrastin Cecilian rytmien lukemisen vaikeuksille luo Daniel, joka kuvailee rytmien olevan hänelle helpoin osa nuotinlukuprosessia. Keskeiseksi syyksi rytmien hyvälle hahmottamiselle Daniel (29.3.2022) mainitsee entisen opettajansa:

Daniel: Se (...), joka opetti mua siellä musiikkilukiossa, niin siltä mä kysyin miten näitä nuotteja vois hahmottaa paremmin. Se vaan sano, että tämmönen ryhmä nii tässä on kaikki kahdeksasosia. Sitten jos on kuudestoistaosia, niin sit vois soittaa ”TI - titi”, vai miten sen vois näyttää. Niin sitten mentiin, että ”titi – TI, titi - TI”, ”ti tii ti, ti tii ti”. Niin mää sillä tavalla opettelin niitä ryhmiä. Niin sitten sen kautta oli tosi helppo sitten, kun osas hahmottaa sen ryhmän jo ennen ku se tuli siihen nuottiin, nii se helpotti älyttömän paljon.

Opettajalta saatujen vinkkien lisäksi Daniel mainitsi soittaneensa nuorempana yhden kiertueen erään menestyneen suomalaisen artistin yhtyeessä. Tätä kiertuetta varten Daniel kirjoitti paljon nuotteja ja kertoo, että vuosien varrella kertyneen kokemuksen myötä nuottien parissa työskentely olisi nyt helpompaa. Danielin kokemukset sävelkorkeuksien hahmottamisesta ovat hyvin samankaltaiset kuin Almalla ja Bellalla. Sävelkorkeuden hahmottamiseen voi Danielin tapauksessa vaikuttaa myös hänen pääinstrumenttinsa, jotka ovat rummut:

Daniel: Joo, joutuu kaikki sävelet erikseen käymään, että mikä sävel. Ai tossa on se F *nauraa*. Joo, on se sillä tavalla. Ensimmäinen biisi kun yritin ksylofonilla soittaa *hyräilee Scott Joplinin The Entertaineria*, joku Entertainment se taisi olla. Niin olihan siinä hahmottamista, että miten se soitetaan. Ei sitä osannu silleen heti, että ”Ai tää mennee näin”. Oli pakko katkoa sitä nuottia ja rytmiä miten se soitetaan siellä ja kaikki rytmit kohilleen. Mutta en mää sitä saanu läpi ollenkaan.

Sekä Daniel että Cecilia kuvailevat kohtaavansa haasteita musiikin luovassa tuottamisessa. Haastatteluissa ei käynyt ilmi liittyvätkö haasteet nimenomaan nuotinnukseen, vai onko musiikillisia konsepteja vaikea hahmottaa jo ennen niiden nuotintamista:

Daniel: Joo, mä olin tosi huono kirjottaa kaikkia aineita, ei oikein osannu kirjottaa. Sitten mä halusin tehdä biisejä, mutta mulla on se kirjottamisongelma vieläkin, että ei se... Saa nähdä miten tässä elämä kääntyy.

Cecilia: Ehkä se että kun moni ihminen tekee omia kappaleita ja sovituksia, niin niillä on just se että ne tekee sen ihan sieltä niinku rakentaen pala kerrallaan, että tietyt sävellajit ja tietyt vivahteet sinne ja muuta. Niin se on mun mielestä hankala hahmottaa, että jos mun pitäis lukita joku tietty sävellaji, niin musta tuntuu että siitä mun tekemisestä ei välttämättä tulis sitten mitään. Että mun on tavallaan tosi hankala mennä niitten muottien sisälle.

4.2 Nuotinluvun vaikeuksien kompensointi

Tuloksissa korostuu, kuinka yksi suurimmista yhdistävistä tekijöistä haastateltavien välillä oli kuulonvaraisen soittamisen tärkeys musiikin parissa työskennellessä. Jokainen haastateltava viittasi omaan kuulonvaraiseen musisoimiseen eräänlaisena voimavarana, joka auttaa nuotinluvussa ilmenevien haasteiden lisäksi myös monissa muissa tilanteissa. Esimerkiksi selloa harrastukseksi soittava Alma kuvaili omaa oppimisprosessiaan seuraavalla tavalla:

Alma: Minä ite mielummin haluan tietää miten sen pitäisi soida. Elikkä justinsa että jos siitä on äänite, niin mä haluaisin kuunnella sitä. (...) Tai sitten justinsa että mulle soitetaan sitä vähäsen, mutta jos sen voi YouTubesta kuunnella, niin mä siitä lähen mielelläni rakentaan sitä runkoa, että sitten kun mä katon niitä nuotteja – koska ne ei soi mulle vielä ne nuotit ja mulla ei oo vielä niin paljon ymmärrystä ja taitoa että ne sois sillain ”haa haa haa haa” ja niinku pituuksia esimerkiksi ja tämmöstä. Niin mä mielummin kuuntelen, että siten kun mä alan soittaa, niin sitten mä tiedän että tän ”pitäisi soida näin”.

Myös jo pidempään musiikin parissa toimineet ammattilaiset tukivat Alman näkemyksiä. Alman tavoin Cecilia kertoi suoratoistopalveluiden olevan keskeinen osa hänen harjoitteluprosessiaan ja hän puhui leikkillisesti termein ”rakas YouTube” ja ”rakas Spotify”. Cecilia mainitsi myös oman soiton äänittämisen antavan uutta perspektiiviä harjoitteluun:

Cecilia: Ja myös äänittäminen on ollu tosi hyvä juttu tässä, kun tavallaan ei välttämättä aina huomaa niitä virheitä tai jos soittaa tauon päälle tai muuta, mutta kun lukee vaan sitä nuottia ja kuuntelee sitä omaa soittoa, niin sieltä huomaakin, että ”oho, tossa pitäis ottaa happea että toi kuvio menis paremmin” tai ”toi rytmi nyt tuli vähän liian myöhässä” tai ”mää soitin ton väärin”.

Bellan ja Danielin kuvaukset kuulonvaraisuudesta olivat hieman erilaisia. Kumpikaan ei Alman ja Cecilian tavoin suoranaisesti nimittänyt korvakuulolta kappaleiden opettelua keskeiseksi osaksi omaa harjoittelua, mutta kertomuksista kävi ilmi, että korvakuulolla on keskeinen rooli

myös heidän työskentelyssään. Bella kertoi uskovansa, että nuotinlukuun liittyvät vaikeudet ovat osasy syy hänen säveltapailun kehittymiselle:

Bella: Mä luulen että kun mun vapari on niin vahva, niin se on varmasti kehittynyt siinä että on soittanu improvisoiden ja korvakuulolta niin paljon. Tai ehkä ei korvakuulolta, mutta kuitenkin kuulonvaraisesti. Niin se ei varmasti ois niin vahva, jos nuotinluku ois – tavallaan vois pelata sillä. Ja sitten se mun vaparipiano on kyllä semmonen mikä on mun niinku ammatillinen vahvuus joka asiassa ollu.

Bella: No sointuharmonia, siinä pysyminen niin sillä ainakin saa kompensoitua sitä kuulokuvaa aika hyvin. (...) Ja sitten tempo tietenkin, jos mahdollista niin hitaana. Tai hidasta treeniä.

Kysyessäni Danielilta kokeeko hän dysleksian vaikuttaneen hänen musiikilliseen toimintaansa, sain melko erilaisen vastauksen kuin Bellalta:

Daniel: En mä usko, että aika paljon korvakuulolta sitä aina soittaa. Ja jotakin big band -biisejäkin mä oon opettanu korvakuulolta soittaa, koska sitten kun ne soittaa kerran korvakuulolta ja sitten kattoo miten se ois oikeesti menny, niin siinä kehitty se soittamisen taito.

Vaikka Danielin kuvaus hänen soittohistoriastaan on sisällöltään hyvin samanlainen kuin Bellalla, mutta näkemys dysleksian vaikutuksesta on päinvastainen. Alma pohti haastattelunsa aikana dysleksian vaikutusta omaan harrastukseensa ja totesi, että ”kun mulla ei oo aikaa ennen lukivaikeutta, niin se on vähän hankala sanoo”. Nuotinluvun ja kuulonvaraisen soittamisen yhteyksiä tarkastellessa voi olla vaikea hahmottaa mikä on syy ja mikä seuraus. Tämän otannan perusteella on vaikea sanoa, johtuuko korvakuulon kehittyminen nuotinluvun vaikeuksien kompensoinnista, vai eikö nuotinluku kehity koska kappaleet voi oppia helposti kuulonvaraisesti.

Haastattelujen yhteydessä toistuvana narratiivina nousi opettajien keskeinen rooli musiikin harjoittelussa. Alma kuvailee oman soitonopettajansa hyödyntävän joustavasti monenlaisia opetusmenetelmiä. Alman mukaan soittotuntien rakenne ei ole yleensä kaavamainen tai tarkasti lukkoon lyöty, vaan siirtyminen tunnilla käsiteltävästä asiasta toiseen välillä on ”soljuvaa”. Alma jakoi myös niin hyviä kuin huonojakin muistoja kohtaamisistaan opettajien kanssa omilta peruskoulu, ammattikoulu- ja lukioajoiltaan. Esimerkiksi eräs matematiikanopettaja on jäänyt Almalle mieleen:

Alma: Joo kyllä, mut kyllä se on vaatinu sitä omaa sisäistä mielenkiintoa (...) ja sit on tullut semmosia opettajia joitten opetustyyli on sopinut minulle. Että vaikka se opettaja ei ois muuten ollu bestis (...) niinku matematiikissa niin, en kauheena – se opettaja ei ollu mun mieleen

henkilökohtaisesti, mutta jotenkin se hänen opetustyyliinsä vaan niinku sopi niin hyvin, että mä olin ihan sillain että ”matematiikkahan on helppoa, kun siihen vaan pääsee sisälle. Tämähän on kivaa tämä laskeminen!” Ja kun aikasemmin on just oltu sillain, että en ole hyvä laskeen päässäni, mutta tietenkin kun sitä ei oo harjottanu, niin eihän sitä voi niinku oikein osatakkaan.

Myös Cecilia mainitsi haastattelujen aikana ymmärtäväisten opettajien tärkeyden:

Cecilia: Toisaalta mut on ymmärretty hyvin niinku mun soitonopettajan, teoriaopettajan ja orkesteriopettajien puolesta, että ne on aina tukenu mua ja ollu silleen että ”Ei oo mitään hätää. Se oppimishäiriö on tavallaan rikkaus, sulla on vaan enemmän aikaa tehdä. (...) Niille ei voi mitään, niitä ei voi poistaa; niihin voi ettiä työkeinoja, mutta niitä ei voi kokonaan siltikään poistaa.”

Kysyessäni minkälaiset opiskelumetodit Almalle sopivat hän vastasi tyhjentävästi ”Mulla pitää olla kuuntele, näe, tee”. Tästä vastauksesta käykin selväksi, että monipuoliset oppimismetodit tukevat Alman oppimista. Nämä huomiot Almalle sopivista oppimistavoista saavat tukea valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta (Opetushallitus, 2014), jossa tukiopetuksen järjestämisessä kehoitetaan käyttämään ”monipuolisia menetelmiä ja materiaaleja, joiden avulla voidaan löytää uusia tapoja lähestyä opittavaa asiaa” (Opetushallitus, 2014, s. 72). Opetuksen monipuolisuutta sivutaan myös musiikin oppiainetta käsittelevässä luvussa, jossa kerrotaan, että ”työskentelyn suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, aikaisempi oppiminen ja kiinnostuksen kohteet” (Opetushallitus, 2014, s. 424). Alma kuvailee, että samat menetelmät eivät aina toimi samoissa tilanteissa, vaan välillä sopivan menetelmän löytäminen vaatii oman mielentilan tutkiskelua:

Alma: Joissakin tapauksissa voi olla silleen, että ”Aaah, pitää istua paikallaan ja kirjoittaa muistiinpanoja ja tällain”, se voi olla välillä tosi rassaavaa. (...) Ja tavallaan että miten mun mieli on valmis vastaanottamaan, sekin merkkää tosi paljon. Ja itekään ei aina ihan pääse kärryille, että vaikka ois kuinka levänny ja hyvällä tuulella ja tällain, nii sit ku tulee sieltä että ”tässä ois tällasta aihetta” nii sitten on vaa sillain ”Hääh, en mä tajuu.” Ja sitten välillä taas on justinsa niinku vaa on ku pesusieni, että kun saa tipan vettä niin immee aivan kaiken. Mutta tietenkin kun mulla itellä ku ei oo vaan dysleksiaa vaan mullahan on – diagnosoimatta, mutta aivan varmasti – ADHD:ta, tai jotain muuta autismin kirjon häiriötä.

Haastateltavilla ei ollut juurikaan kokemuksia vaihtoehtoisista nuotinnusjärjestelmistä, lukuun ottamatta yksittäisiä kokeiluja kuvionuottien ja tabulatuurien parissa. Kuitenkin omien merkintöjen tekeminen nuotteihin nostettiin toimivana harjoittelumenetelmänä useampaan kertaan haastattelujen aikana. Kuten jo mainitsin edellisessä luvussa (4.1), Alman tekemät

merkinnät nuotteihin koostuivat lähinnä sormitusmerkeistä. Myös Cecilia kuvaili useita merkintätapoja, joilla hän pyrkii selkeyttämään nuottikuvaa itselleen:

Cecilia: Esimerkiksi mulla auttaa tosi paljon se, että tahdin päälle merkitsee iskut. Joskus mulla on tosi hankala ne iskujenkin paikat hahmottaa, että missä tulee, että jos tossa on kahdeksasosaa tai kuudestoistaosaa, niin missä sitten tulee ykkönen. (...) Ja tietenkin mää käytän paljon värejä. Että mää merkkailen sinne jos pitää tehdä jotakin nyanssin muutoksia tai hengitysmerkkejä tai jotakin muuta, niin värit auttaa mua tosi paljon sieltä mustavalkosen seasta hahmottamaan niitä juttuja, että se ei oo tavallaan semmosta yhtä pötköä vaan että sinne tekee vähän semmosta liikettä. (...) Sitten monesti jos mää en tiä vaikka mitä tietyt sanat siellä tarkoittaa, niinku vaikka just joku dolce tai joku muu, niin sitten mää saatan kirjottaa sinne, että mitä ne tarkoittaa (...)

4.3 Dysleksian hyödyt musiikkiharrastuksessa

Dysleksian musiikkiharrastuksessa näkyvien hyötyjen artikuloiminen oli haastateltaville vaikeampaa kuin haittojen. Suoraan kysyttäessä haastateltavien oli vaikea hahmottaa dysleksian mahdollisia hyötyjä musiikkiharrastuksessa. Asiaa pohtiessaan Alma totesi, että on vaikea hahmottaa elämää ilman dysleksiaa, sillä se on aina ollut osa hänen elämäänsä. Kuitenkin pienen pohtimisen jälkeen Alma totesi, että dysleksia mahdollistaa laajemman näkökulman moniin asioihin:

Alma: Tavallaan kun mulla ei oo aikaa ennen lukivaikeutta, niin se on vähän hankala sanoo ihmiselle, jolla ei oo vaikka ikinä ollu vasenta kättä, että ”Miten koet elämäsi, että mitä hyötyjä?” , nii sit silleen ”ööööm...” Että varmasti siellä on hyötyjä, sitä mää en mee sanomaan että siitä ois vaan haittaa. Että voisko ehkä semmosta niinku... kuiteskin semmosta laajempaa ymmärrystä saada sitten asioihin ja muihin kun joutuu tavallaan niinku, että ei vaan niinku mennä vaan sä joudut miettimään asioita ja suunnittelemaan asioita, niin ehkä kummiskin semmosta laajempaa näkökantaa kuin sitten mitä on ehkä huomannu tämmösillä joilla ei oo dysleksiaa ja tämmöstä, että se näkökanta menee tosi kapeeksi. (...) että ymmärtää sen että kun itse ei hahmota, niin joku toinen ei välttämättä myöskään hahmota ja voi olla että joku toinen hahmottaa jotakin aivan toista asiaa. (...) Se tietenkin siinä kohtaa onnistuu kun on päässyt sinuiksi sen asian kanssa, eikä näe sitä taakkana, eikä semmosena huonommuuden tekijänä, vaan niinku osana sitä oppimista ja elämää. Että ”okei, tää nyt menee näin ja nyt mun pitää huomioida tää asia”.

Myös Bellan ja Cecilian kuvaukset dysleksian hyödyistä ovat hyvin samanlaisia kuin Almailla:

Bella: No opettajana musta hullu hyöty, että on kokemus siitä että kaikki ei oo ollu niin helppoa itelle opetella. Vaikka esim. musiikinteorian opettaminen on mulle aivan niinku, että mä rakastan sitä, koska se oli mulle niin vaikeeta aina ja nyt kun mä oon ite sen opetellu ja kehittäny siihen

juttuja, nii se on tosi kehollista. Tavallaan kauheesti ei oo jälellä siitä mitä itellä oli lukiossa semmonen, jotaki satsia korvakuulolta ja jostain nuottikuvasta.

Cecilia: Mun mielestä se on ollu rikkaus, että on oppinu tuntemaan ittensä paremmin, on oppinu ymmärtämään itteänsä ja että on oppinu semmosta yleistä armollisuutta itteä ja muita kohtaan. Se itsevarmuus mikä tavallaan on mulle tullu takasin, niin se on ollu kans tämmönen vahvuus, että ei enää vaan aattele että on huono x asiassa, vaan oikeesti tietää mistä se johtuu, niin osaa myös sitten reagoida siihen sillä tavalla, että on armollinen ja tästä lähtee taas tämä sama oravanpyörä.

4.4 Tutkimuskysymysten ulkopuolisia teemoja

Haastattelujen aikana sain kuulla monia kertomuksia, joita oli vaikea liittää suoraan tutkimuskysymyksiini, mutta jotka koin tulosten kannalta mainitsemisen arvoisiksi. Esimerkiksi dyslektikoiden kohtaamat toiseuttavat rakenteet ja narratiivit kognitiivisten haasteiden kirjosta nousivat lähes kaikissa haastatteluissa. Tässä kappaleessa käsittelen näitä haastattelujen aikana esiin nousseita narratiiveja.

4.4.1 Dyslektikoiden kohtaamat toiseuttavat rakenteet

Tutkimuksen aineiston analyysiprosessissa korostuivat kertomukset, joissa haastateltavat olivat kohdanneet ennakkoluuloja ja ymmärtämättömyyttä. On tietysti vaikea todentaa tyhjentävästi minkälaiset rakenteet ovat luoneet ennakkoluulojen sävyttämiä tilanteita, mutta analyysiprosessin perusteella voidaan todeta, että dysleksia on ollut keskeisenä tekijänä ennakkoluuloisten kommenttien taustalla. Tällaisia ennakkoluuloisia kommentteja haastateltavat ovat kuulleet esimerkiksi sukulaisilta, perheenjäseniltä ja omilta opettajilta. Erityisesti opettajien toiseuttavat kommentit toistuivat haastatteluissa usein. Haastateltavat ovat kuulleet näitä kommentteja niin peruskoulussa ja lukiossa kuin ammatillisissakin opinnoissa. Toiseuttavat kommentit eivät ole myöskään olleet sidoksissa tiettyyn ikään, vaan tarinoita oli useista eri elämänvaiheista.

Alma kertoi, että yksittäisistä hyvistä kohtaamisista huolimatta opintojen varrelle on sattunut enemmän sellaisia opettajia, joiden opetustyyliä hän ei ole kokenut itselleen sopivaksi. Negatiiviset muistojäljet on jäänyt erityisesti eräästä kohtaamisesta Alman lukioaikaisen äidinkielenopettajan kanssa:

Alma: Sit tietenkin se, että mitä on saanu kuulla. Että ”Sä et vaan osaa. Sä et vaan osaa. Sä oot huono”. Ei ehkä suor... No on itse asiassa lukion ekalla, äidinkielenopettaja tuli sillain, että (...)

”Mikä sun äidinkielennumero oli?” Sanoin että kahdeksan. Okei, se äidinkielenopettaja arvioi mut ehkä eri tavalla, mutta olin saanu silti hyvän. ”Miten sä oot muka voinu päästä peruskoulusta läpi?” *pitkä hiljaisuus* Okei? *hermostunutta naurua* What? Että mua ärsyttää, että ite olin silloin nuori, että sitä vaan pysty aikuinen tulleen ja heittää shittii tolleen niskaan. Mutta nyt mä tiän että sillä itellä oli tosi pahoja ongelmia ilmiselvästi. Ei mun mielestä terve ihminen jolla on asiat hyvin ja kaikki kondiksessa, niin ei se tuu sanoon tommosta nuorelle opiskelijalle (...). Musta tuntukin että hänen ajatuksensa oli enemmän sitä luokkaa, että kun mä en osaa niin mä oon tyhmä ja mä en niinku oo kiinnostunu ja mä oon vaan huono opiskelija. Että semmosta pitää dissata vielä enemmän. Että sillähän se paranee kun niitä käy vähän haukkumassa.

Alma ei suinkaan ollut ainoa, jonka kertomukset käsittelivät opettajien toiseuttavia kommentteja. Erityisesti Cecilian kertomuksissa heijastui tuoreet muistot vuorovaikutuksesta omien opettajien kanssa. Cecilia kertoi kohdanneensa kritiikkiä jo peruskoulussa, mutta vastaavia tilanteita on tullut vastaan vielä ammattiopinnoissakin. Cecilia muisteli erään opettajan ihmetelleen ”Miten Ceciliasta voi tulla ammattimuusikko, kun se ei osaa lukea nuotteja samalla tavalla kuin muut muusikot?” Erityisen negatiivisena muistona Cecilian kuitenkin mainitsee erään pianotunnin, jossa hänen opettajansa kritisoi Cecilian soittotaitoa:

Cecilia: Niin mun pianonsoitonopettaja (...) sitten kysy multa, että mitä mieltä mä oon omasta soitosta. Ja mun mielestä mä olin kehittyny, tai siis mun oli helpompi tuottaa sitä soittoa ja lukea sitä (...). Niin sitten mä sanoin, että mulle on haastavaa tämä niinku pianonsoitto ja tiedän sen itekin ja selitin siinä, niin hän sitten tokas mulle, että ”mun mielestä sä oot tosi huono soittamaan” ja sitten kun mä sanoin sille siitä, että mulle aiotaan tehdä oppimishäiriötestit, niin hän sitten suoraan sano, että miks mä oon täällä koulussa kun mulla on oppimishäiriö, että musta ei voi koskaan tulla muusikkoa (...). Ja mä tietinkin menin tämmöseen pieneen paniikkitilaan siinä, kun on paniikkihäiriö ja jos ihminen alkaa tavallaan uhoamaan mulle, niin sitten mä olin siellä ihan niinku hiljaa. Yleensä mulla on tosi laaja sanavarasto ja tällä tavalla, mutta sitten mä vaan tavallaan kuuntelin, kun se haukku mua että ”Jos sulla on tuubansoitto samalla tasolla kuin pianonsoitto, niin miten sut on ees päästetty tähän kouluun?” Niinku ihan kunnolla haukku mut siinä, että ”susta ei voi tulla mitään”.

Myös muiden haastateltavien musiikillista osaamista on kyseenalaistettu heikon lukutaidon takia. Esimerkiksi Bellalle on jäänyt mieleen hetki, jolloin hänelle diagnosoitiin dysleksia:

Bella: Silloin kun se todettiin lukiossa mulle – niin se erityisopettaja sen varmaan teki – niin se erityisopettaja kysy että ”Mitä sä aiot tehdä isona?” ja mä sanoin, että mä haluan musiikinopettajaksi, niin se nauro mulle ääneen, että ”Ethän sä voi olla musiikinopettaja jos sulla pallot hyppelee viivastolla”. Että se oli tavallaan semmonen asenteellinen kokemus mikä on ollu ehkä semmonen ainoa negatiivinen, millon mä oon kokenu että nyt mua kohdellaan väärin tämän

takia. Ja musta tuo on aika iso asia liittyen lukihäiriötietouteen tai musiikkietouteen, että sanotaan nuorelle, että et voi olla jotakin koska sulla on lukihäiriö. Ja vielä asiassa, jossa sillä ei oo minkäänlaista vaikutusta oikeesti.

Bellan kokemukset eivät kuitenkaan rajoitu lukioon, vaan hän on kohdannut vastaavia ennakkoluuloja myös ammattiopinnoissaan. Bellan pohdinnat laajenivat myös sosiaalisiin rakenteisiin:

Bella: Joo, mä oon kokenu tommosta ulkopuolista painetta sitten kun ollaan oltu vakavissa ammattiopinnoissa, eli konsalla ja amkilla. Että siellä se on tavallaan selkee että ”lue nuottia tai lähe kotia”. Ja se on tavallaan myös sanotettu – ei noin mutta silleen, että se ilmapiiiri on ollu sellanen että se on jotenkin ollu siellä tiedossa kyllä opettajan suunnalta. Mutta sitten ne vapaat tilanteet missä on ite ollu soittamassa bändissä niin ne on ehkä ollu semmosta omaa kokemusta siitä, että mä en oo tarpeeksi osaava ollakseni tässä. (...) Musta tuntuu että se on joku sellanen narratiivi mikä on meidän kulttuurissa aika yleinen, että kerrotaan että lukihäiriöiselle on kerrottu että se ei voi tehdä sitä tai tätä tai tuota. (...) Tääkin asia on varmaan muuttunu aika paljon kolmenkymmenen vuoden aikana. Ja sitten ymmärrys ja kaikki, että pedagogia ympärillä.

Tuloksissa huomionarvoista on myös haastateltavien sukupuolijakauma. Kolme neljästä haastateltavasta vastasi ennakkokyselyssä identifioituvan naiseksi (Alma, Bella, Cecilia) ja yksi mieheksi (Daniel). Haastattelujen aikana kokemukset toiseuttavista kohtaamisista tulivat esiin ensisijaisesti naisten tarinoissa. Myös kertomuksissa nousi spekulointia naiseuden vaikutuksesta haastateltavien kohtaamiin ennakkoluuloihin. Daniel ei kokenut kohdanneensa syrjintää tai vähättelyä oman dysleksiansa takia. Sen sijaan kaikki muut haastateltavat kertoivat kohdanneensa syrjintää dysleksian takia:

Alma: Mulle todettiin, että esimerkiksi ”englannin kielen opiskelu voi olla sinulle vaikeaa” ja mulla oli niinku siinä kohin ihana sanoo, että ”haista paska, mä pärjään ihan hyvin englannissa” *nauraa*. Ei oo ollu vaikeeta. Vaikka tavallaan nyt tiedostaa, että onhan siellä omat haasteensa, että jos mulle ei ois tullu sitä pohjaa niinku kotoa käsin, niin niin – kiitos Simpsonsien – niin tuota, en mä ois pärjänny niin hyvin.

Cecilia: Niin tuota, just kun mulle toivotettiin sitä että mä oon laiska ja muuta, niin sitten mä aattelin että mä oon tyhmä. Niinku käsityöt ala-asteella; mulle vaan oltiin silleen ”no sää oot vaan huono käsitöissä, sen takia sä et hahmota virkkaamista” ja mä olin silleen että ”mitä?”. Tai siis että aina keksittiin loogisia syitä että miksi mä en osaa jotakin, vaikka oikeesti se oli vaan sitä, että mä en pystyny hahmottamaan tai ymmärtämään niitä ohjeita, jos mulle ei oikeesti ihan silleen kädestä pitäen opetettu niitä. Ja tietenkin se söi omaa itsetuntoa, kun sanottiin että ”sä oot vaan huono koulussa” ja ”jotkut vaan on tämmösiä”. Mää oon aina tienny että mulla on joku

oppimishäiriö, niin sitten kun mä yritin sitä yläasteella, että voitasko mulle tehdä tutkimukset että onko mulla jotakin lukihäiriötä tai muuta, niin sanottiin että ”sun vaan pitää yrittää enemmän”. Se tuntu niinku ois puukko vedetty rintaan, silleen että yrittää tavallaan omia oikeuksia viedä eteenpäin, niin sitten mua vaan tavallaa tyssätään alaspäin.

Bella: Lukion lukiseuloissa oli, että siellä tuli tieto, että siinä oli ilmennyt jotakin vähän, että voi ottaa ite yhteyttä jos haluaa tutkia sitä enemmän. Ja mä olin jotenkin niin... Mä oon aina ollu aika heikko – tai en heikko, mutta heikohko koulussa – nii sitten mä aattelin että siellä vois olla jotakin. Ja sitten siinä tietenkkin motivoi se, että sai siellä ylioppilaskirjotuksissa sitä lisäaikaa sitten tarvittaessa. Niin silloin se todettiin ja jälkeenpäin ajateltuna se on ollu varmasti aina ja se ois pitänyt todeta paljon aikasemmin, mutta varmaan myös siihen suhtauduttiin aika eri tavalla silloin tavallaan kun me ollaan ollu vaikka alakoululaisia. Mä luulen myös että tyttöjen dysleksia jää – no en tiä – mutta mä luulen että se jäi helpommin huomaamatta kun oli silleen rauhallinen ja kaikki meni muuten hyvin. Että se koulumenestys oli vähän niinku ”Noh, kyllä se Bella tulee perässä”. Mut se on varmasti aina ollu silleen mun koulupolkua leimaava, vaikka se todettiin vasta lukiossa.

4.4.2 Muiden kognitiivisten haasteiden vaikutus

Jokaisen haastattelun yhteydessä kysyin myös muista mahdollisista diagnooseista, joilla voisi olla vaikutusta nuotinlukuun ja musisointiin. Yllätyksekseni jokainen haastateltava uskoi oman oppimisen taustalla olevan laajempi kirjo neurologisia tekijöitä. Erityisesti ADHD (engl. attention deficit hyperactivity disorder) oli mietityttänyt haastateltavia, sillä heistä jokainen epäili itselleen ADHD:ta (Moilanen, 2012a). Esimerkiksi Alma lisäsi oman oppimisprosessinsa kuvaamisen päätteeksi: ”Mutta tietenkkin kun mulla itellä ku ei oo vaan dysleksiaa vaan mullahan on – diagnosoimatta, mutta aivan varmasti – ADHD:ta, tai jotain muuta autismikirjon häiriötä”. Alma myös muisteli hänen edesmenneen isänsä sanoneen: ”Jos sulla ei ollu ADHD:ta niin en tiä mitä se sitten oli”. Alman tavoin myös Bella epäili itselleen ADHD:ta:

Bella: Mä epäilen että mulla vois olla joku semmonen aikuisten ADHD, mutta sitten en kyllä tiä. Että se voi olla myös väsymystä. (...) Mulla on tosi hyvä semmonen hyperfokus. Mää saan tehtyä minkä asian vaan ja niin pitkään ku haluan, mutta sitten monet muut asiat on semmosia että mä en saa niihin vaan minkäänlaista otetta. (...) Mutta tää on nyt vaan lähinnä ollu tämmönen spekulatio mitä vois jossain vaiheessa jos tästä tulee ongelma alkaa miettiä enemmän.

Muusikonopinnot aloittaessaan Cecilialle tehtiin oppimisvaikeuksien kartoitusta, jonka myötä hän sai diagnoosin useampaan oppimisvaikeuteen, joiden joukossa oli myös dysleksia. Myös ADHD tuli kartoituksen yhteydessä puheeksi:

Cecilia: Tietenkin oli ekanä että kuka mulle tekee ne testit ja sitten opo hoisi sen homman, että meidän konsan koulupsykologi tekee mulle ne testit (...). Ja mullahan oli tietenkin hirveä stressi koko ajan, koska munhan ois pitäny niitä lukiokursseja suorittaa samalla, mutta mä en pystyny siihen. Mä en pystyny menemään sinne tunneille, koska mä tiesin, että mä en pärjää siellä. (...) Sitten vuosi sitten keväällä me lähettiin tutkimaan sitä oppimishäiriötä. Olikohan meillä kaks-kolme sessiota sen psykologin kanssa, joku pari tuntia joka kerta, missä mulle tehtiin erilaisia oppimishäiriötestejä. Vähän tämmöstä avaruuksellista oppimishommaa ja kaikkea visuaalista ja sillä tavalla. Sitten siinä ei kauaa mennykkään ja se koulupsykologi oli vähän silleen että ”miks sulle ei oo tehty näitä testejä aikasemmin, että tää näyttää tosi huolestuttavalta? (...)”. Sitten mulle tehtiin samalla myös ADHD ja ADD tämmöset pienemmät testit ja nekin näytti sitten positiivista, että on tämmöstä keskittymishäiriötä ja vähän tämmöstä ylivilkkautta, mutta sehän on vähän silleen että tytöillä se ylivilkkaus ei näy samalla lailla kuin pojilla, että mehän ei välttämättä hypitä pitkin seinää.

Danielin kohdalla virallista diagnoosia ei ole tehty edes dysleksiaan, mutta omat kokemukset oppimisvaikeuksista ovat vahvat. Daniel myös kuvailee vuonna 2011 leikatun aivokasvaimen vaikuttaneen hänen kognitiiviseen toimintaansa:

Daniel: Mun aivokasvain oli siinä kieli- ja liikuntakeskuksen välissä, niin se aiheutti tämmösiä ongelmia. Joo mullahan leikattiin aivosyöpä 2011 vuonna. Nii sitten mun piti kuolla siihen, mutta oon mää vielä hengissä.

Oppimisvaikeuksien diagnosoinnista puhuessa, 43-vuotias Daniel ilmaisi ajattelevansa, että ymmärrys oppimisvaikeuksia kohtaan on parantunut viime vuosikymmeninä:

Daniel: Sillon mun aikana ei seurattu tämmösiä, mutta nykyään niitä seurataan. Ei ollu ADHD:ta sillon kun mää olin pieni. Joillakin saatto olla semmonen AD/HD-paita, mutta mää en tienny mitä se tarkoittaa *naurua* – salama välissä. Mun vanhimmalla lapsella on todettu semmonen, että kyllä se varmaan on läsnä. Ja sitten nuorempikin lapsi – se on kymmenenvuotias; vanhempi on 17, täyttää kesällä 18 – nii sillä on ihan selvästi sitten vähän häiriötä, niin on mulla varmaan itelläkin ollu.

4.5 Tyypikertomukset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia tyypikertomusten muodossa. Elon ja Fannin kertomukset eivät edusta keskivertoaastattelua tarkasti, vaan niiden tarkoituksena on koostaa keskeisimpiä tuloksia yhtenäisiksi narratiiviksi. Elon kertomukseen valitsin sukupuolineutraalin nimen kertomuksen samaistettavuuden edistämiseksi. En myöskään kokenut tarpeelliseksi nostaa mieheyttä tarinoideni keskeiseksi attribuutiksi. Haastattelujen perusteella koin kuitenkin tarpeelliseksi huomioida sen, että syrjivät rakenteet näkyivät selkeimmin nimenomaan naisten kertomuksissa.

4.5.1 Elon kertomus

Siivoilen luokkaa ja vilkaisen tikittävää kelloa. Tik, tik, tik. Minuuttiviisari liikahti taas lähemmäksi kahtatoista, eli oppilaat tulee jo kahden minuutin päästä. Tunnin kulku on muuten selkeä, mutta en ole muiden kiireiden takia ehtinyt käymään läpi tänään harjoiteltavaa keväjuhlapappaletta. Sain nuotit yhteislauluna toimivaan kappaleeseen vasta tänään ja keväjuhla lähestyy jo kovaa vauhtia, joten kappaleen läpikäyminen on aloitettava tänään.

Ensimmäiset oppilaat tulevat luokkaan juuri kun saan edellisen tunnin jäljiltä sotkut siivottua. Oppilaat huudahtavat tervehdyksiään jo luokanovelta. ”Moikka Elo”, huikkaa luokan musapriimus Sumu. Musta tuntuu, että oon oppilaiden keskuudessa ihan pidetty ja ainakin itse pidän mun ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta luontevana. Vaihdamme pikaisesti kuulumiset, jonka jälkeen siirrymme keväjuhlapappaleen pariin. Säestän oppilaita pianolla ja biisi lähtee aika mukavasti käyntiin. Saan alkusoitosta hyvin kiinni ja pääsemme säkeistöön. Piano ei ole mun pääinstrumentti, enkä ole tehnyt musaopen töitä kamalan kauan, joten säkeistöön päästessä meinaan tippua kärryiltä, kun yritän soittaa soitujen lisäksi melodiaa oppilaiden laulua tukeakseni. Kaiken muun hässäkän päälle yritän laulaa itsekin mukana, mutten meinaa ehtiä lukea kappaleen sanoja kaiken muun ohessa. Siispä kertosäkeeseen siirtyessä kieleni menee solmuun ja laulan sanan ”tuudittauduttiin” sijaan ”tunnin Tauno-tii”. Kuulen välitöntä hykertelyä ”tunnin Tauno, hihhi”. Seuraavassa kertosäkeistössä saan muistutuksen lipsahduksestani, sillä koko luokka karjuu ”TUNNIN TAUNO-TII”. Joku voisi mennä tilanteesta hämilleen, mutta mä oon aina allekirjoittanut moka on lahja -filosofian ja oon vaan tyytyväinen, että oppilailla on hauskaa. He tietävät, että mulla on lievä dysleksia ja oon selittänyt, ettei asiaa tarvi kummemmin varoa. Vaikka en yleensä jaa yksityisasioitani

oppilaille, oon halunnut olla avoin oppimisvaikeuksistani, sillä haluan näyttää nuorille, ettei niissä ole mitään hävettävää.

Tunti menee kokonaisuudessaan hienosti ja kappale saadaan harjoiteltua jo hyvälle mallille. Oppilaiden lähtiessä alan järjestelemään paikkoja seuraava tuntia. Muiden jo lähdettyä huomaa Sumun jääneen luokkaan. ”Hei ope, voisitko auttaa mua yhdessä jutussa?” Sumu kysyy. Vastaan auttavani mielelläni ja kysyn mitä Sumulla on mielessä. Sumu kertoo, että hänellä on tulossa kuukauden päästä pääsykokeet konservatoriolle, eikä hän usko pärjäävänsä kokeiden prima vista -osiossa. Heti tämän kuultuani palaan mielessäni vuosia taaksepäin omiin pääsykokeisiini. Muistan miten jännitin prima vista -osiota niin paljon, että mun kädet tärisi. Tuijotin vaan jähmettyneenä nuottia raadin odottaessa ensimmäisiä nuotteja soittimestani. Kokemusta prima vista -soitosta yleisön edessä mulla ei vielä ollut, joten aloitin kappaleen liian nopeana ja unohdin sävellajin heti kättelyssä. Rytmikka muuttui puuroksi, hukkasin ykkösen enkä ylipäätään hahmottanut kappaleen tahtilajia. Tästä farssista huolimatta tulin valituksi ja muistan pitäneeni sitä pienenä ihmeenä. Pääsykokeiden jälkeen sain ohjausta nuotinlukuun loistavalta opettajalta. Juuri hänen ohjauksensa innoitti mua suuntautumaan musiikkikasvatukseen pariin. Lopulta havahdun muistoistani ja näen tilaisuuden levittää omilta opettajilta saamaani tukea eteenpäin ja lupaankin auttaa Sumua nuotiluvunharjoittelussa. Sovimme tapaavamme ensimmäisen kerran samana iltapäivänä tuntieni loputtua.

Viimeisen tunnin loppuessa Sumu odottaa jo luokan ulkopuolella. Hän tulee sisälle ja alamme käydä läpi strategioita sujuvampaan nuotinlukemiseen. Seuraavan muutaman viikon aikana tapaamme koulun jälkeen kaksi kertaa viikossa. Tapaamisten aikana käymme läpi nuotinlukua soittimen ääressä, laulaen ja nuottipaperilla, tutustuen samalla musiikinteorian ilmiöihin. Omasta mielestä löydän Sumulle toimivia strategioita ja koen luontevaksi vaihtaa pedagogista suuntaa, jos joku ei toimikaan. Musta tuntuu, että mun omat kipuilut dysleksian kanssa auttaa samaistumaan oppilaisiin ja mukautumaan heidän tarpeisiin.

Viikot vierii ja pidämme Sumun kanssa viimeisen tapaamisen ennen pääsykokeita. Sumun nuotinluku on ottanut hurjia harppauksia ja session lopuksi toivotan Sumulle hurjasti onnea. Sanon, että nuotinluku on todella hyvällä mallilla, mutta muistutan myös, että pääsykokeet koostuvat monesta muustakin asiasta, eikä kannata lannistua jos virheitä sattuu. Viimein koittaa keskiviikko ja pääsykoepäivä. Olen loppuviikon vapaalla, joten jään jännittyneenä odottamaan miten pääsykokeet ovat menneet. Kun maanantaina palaan töihin näen Sumun koulun käytävällä. Myös Sumu näkee minut ja hänen kasvoilleen leviää hymy. Hän juoksee käytävää

pitkin minua kohti ja huutaa ”Ope, ope! Tulokset tulivat! Pääsin sisään”. En voisi olla tyytyväisempi.

4.5.2 Fannin kertomus

On lauantai. Katselen junan ikkunasta alas lipuvia lumihuutaleita ja kuuntelen illan biisejä. On mulla nuotitkin, mutta jos vaan saan biisit pysymään päässä, niin selviän kyllä. Meillä on kahden setin hääkeikka, eikä olla ehditty treenaamaan porukalla. Soitetaan siis vaikeimmat paikat soundcheckissä ja puhutaan siis biisit läpi bakkärillä, niinku nää jutut monesti menee. Mulla on pikku kuumotukset siitä onko nyt varmasti tsekannu oikeet biisit. Olin pari kuukautta sitten jollain tutkarikeikalla tuuraamassa opiskelukaveri ja olin jostain syystä sotkenut kahden eri keikan setit Spotify-soittolistaa tehdessä. Onneks kyse oli yhdestä tai kahdesta väärästä biisistä, mutta oli se silti kiusallista tulla keikalle ilman että oli ees kuullu biisejä. Mun kaveri tiputti nuotit mun pädille, joten ei tarvinu aivan solfameiningeillä mennä, mutta enhän mä saanu kaikkea ulos siitä perkeleen lapusta. Sointujen paukuttelussa ei ollu mitään ongelmaa, mutta yhen biisin lopussa oli semmonen unispaikka, jonka kaikki muut oli tietty hionu ihan timanttiseksi. Mä tiputin siinä vaiheessa pallon aivan totaalisesti, mutta fake it ’til you make it -mentaliteetilla se meni varmaan suurimmalle osalle täydestä. Keikan jälkeen yks mun ope tuli lässyttään, että hävetti kyllä mun puolesta ja ihmetteli miten oon ees päässy opiskelemaan musaa, kun ei lähe noin helpot jutut nuotista. Fuck you ihan oikeesti – kyllä ne ois lähteny jos oisin vaan saanu vähän enemmän aikaa tärppien merkkailulle!

Kun mä pääsen keikkapaikalle, muut on jo roudaamassa kamoja sisään. Tehään just niinku suunniteltiin, eli tsekataan tärpit soundcheckissä ja puhutaan biisit läpi. Onneksi olin tsekannu oikeet biisit tällä kertaa ja rupattelun perusteella vielä oikeet versiotkin. Kun eka biisi tärähtää käyntiin tunnen miten vapaudun. Ehdin kuunteleen biisit niin hyväksi, että muistan joka iskun ja voin vaan keskittyä soittamiseen. Vilkuilen ympärille ja osa bändistä on vielä vähän kiinni lapuissa. No worries, biisit groovaa ja jengi lähtee hyvin tanssimaankin. Vaikka mä jätin nuotit bakkärille, nään ne mun mielessä, ikään ku ne leijuis mun ympärillä. Tässä biisissä kaikilla on tahdin breikki ja napataan kakkosella kiinni. Nään sen punasen yliviiuvuksen jonka tein yhteiselle iskulle ja punanenhan tarkoittaa sähkökkää, eli ei passaa arkailla. Seuraavan biisin suhteen sovittiin, että otetaan pitkät soolot ja kun pääsen starttaamaan omaani mun päässä pyörii sointuverkko. En muista ihan tarkkaan mitkä reaalisoinnut soolokierrossa on, mutta ainakin se

lähtee rinnakkaisessa mollissa ja viimenen sointu on dominanttitehonen – loput on helppo keksiä matkan varrella.

Keikan jälkeen ollaan kaikki ihan liekeissä. Biisit meni henkilökohtasella tasolla hyvin ja bändi klikkas yhteen. Bäckärillä lentelee yläfemmat ja meidän basisti – joka ei oo mulle ennestään tuttu – tulee kehuamaan mun sooloa. ”Tosi siistiä, että vedit koko setin ilman lappuja” se huikkaa ja kysyy miten hahmotan tommosia kokonaisuuksia ilman muistiinpanoja. Mietin, että pitäskö kertoo vai ei. Muut bändin tyypit on vanhoja tuttuja ja tietää mun oppimisvaikeuksista, mutta uudelle tyypille on aina vähän vaikeaa sanoa ääneen, koska jotku osaa olla tosi nihkeitä asiasta. Päätän kuitenkin kertoa, että mulla on lukivaikeus ja ADHD, jonka takia mulle on luontevampaa jättää nuotit kyydistä, jos vaan mahdollista. Tää kaveri näyttää pohtivan jotain, mutten oikein tiää mitä. Lopulta se huikkaa: ”Musta on tosi mahtavaa, että jaoit tän asian noin avoimesti. Oon itse asiassa pohtinut omallakin kohdalla voisko olla jotain keskittymishäiriöitä tai muuta”. Huippua, tää osaa suhtautua asiaan niinku pitäskin. En kyllä oo kamalan yllättyne, koska yleensä vertaiset osaa olla ihmisiksi, vaikka välillä nekin osaa heittää paskaa niskaan.

Kun ollaan hengähdetty hetki lähdetään roudaamaan kamoja lavalta. Mä jeesaan PA:n autoon tunkemisessa ja nakkaan omat kamat pakettiin. Keikkapaikalta on noin 200 metriä juna-asemalle, joten roudauksen jälkeen huikkaan heipat bändikavereille ja hääparille, ja lähdän käppäilemään asemalle. Maanantain opinnot on jo kovastikin mielessä kun pitäis treenata kasa biisejä, mutta kello kahden kunniaksi päätän ummistaa silmät hetkeksi. Herään vasta herätykseen, joka soi kymmenen minuuttia ennen perille tuloa ja oon kotona sunnuntaina kasilta aamulla. Keikka vei vähän mehut, mutta päätän treenailla vähän huomista varten ettei tarvi nolata itseä.

Maanantai koittaa ja meen orkesteritunnille. En ehtiny treenata biisejä läheskään niin hyvin kuin toivoin, mutta onneksi meidän orkesterinjohtaja on tosi chilli. Eka biisi mitä soitetaan läpi tuottaa vähän vaikeuksia. En muista kamalan hyvin miten mun stemma soi ja nuotit meinaa suttaantua kun katon niitä. Vaikka miten katon, että tossa on g, niin soittaessa se onkin h – voi helvetti! Rytmikään ei oo mun stemmassa ihan helpoimmasta päästä, eikä niistä iso osa meinaa osua kohdilleen. Muut tuntuu soittavan hyvin ja ehkä just siitä syystä meidän orkesterinjohtaja huikkaa ”Fanni, tarvitko apua”. Mä selitän, etten ehtiny oikein treenaan, kun oli keikka viikonloppuna. Se naurahtaa ja toteaa, että keikat hoidetaan tietty ekana. Sit se pistää biisin uudestaan käyntiin ja hyräilee mulle lennosta mun stemmaa. Se ei tarkoita hyräilyllä mitään pahaa, vaan päinvastoin. Jotenkin vaikka miten tuntuis, että oon ainut joka ei osaa meidän

orkesterinjohtaja saa aina annettua yksityistä ohjausta ilman että se ohjaa kaikkea huomiota muhun. Tilannetta varmasti auttaa meidän opiskeluporukan yhteishenki. Täällä saa tehdä virheitä ilman että siitä tuomitaan. On mahtavaa, että kaikkien paskojen kohtaamisten seasta oon löytänyt ihmisiä, jotka hyväksyvät mut sellaisenaan kukaan.

5 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa dyslektikoiden kokemuksia nuotinluvusta ja sen kautta lisätä ymmärrystä dyslektikoiden maailmankuvasta sekä tarjota opettajille työkaluja dyslektikoiden kohtaamiseen. Tutkimuskysymykseni olivat 1) miten dysleksia vaikuttaa nuotinlukuun, 2) miten dyslektikot kompensoivat mahdollisia haasteitaan ja 3) mitä hyötyjä dysleksiasta on musiikkiharrastuksessa. Tässä luvussa vastaan koostetusti tutkimuskysymyksiini, sekä avaan huomionarvoisia tutkimuskysymysten ulkopuolisia teemoja (5.1). Lisäksi tarjoan ehdotelmia jatkotutkimukselle (5.2) ja avaan luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä (5.3).

5.1 Keskeisimmät tulokset

Haastattelujen ja aiemman tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että dysleksialla on jonkinlainen vaikutus nuotinlukuun. Haastattelujen aikana toistui kertomukset nuotinluvun hitaudesta ja nuottiviivastoon liittyvistä hahmottamisvaikeuksista. Haastateltavien näkemykset vaikuttivat olevan linjassa sen suhteen, että sävelkorkeuksien hahmottaminen vaikeutuu sävelten lisääntyessä ja yksittäisten sävelten hahmottaminen mainittiin haastatteluissa helpompina kuin sointusatsin tai melodiakuvioiden. Kertomuksien välillä oli kuitenkin myös eroavaisuuksia.

Haastateltavien eroavaisia näkemyksiä nuotinluvun vaikeuksista voi selittää monet asiat. Eräs kiinnostava haastatteluissa noussut ilmiö oli toisistaan poikkeavat näkemykset rytmien ja sävelkorkeuksien haastavuudesta. Cecilia kuvaili rytmien hahmottamisen olevan hänelle vaikein osa nuotinlukemista ja sävelkorkeuden hahmottamisen onnistuvan sujuvasti. Syitä tälle on vaikea todeta tyhjentävästi, mutta Cecilian alla oleva kuvaus hänen dysleksiastaan sai minut pohtimaan dysleksian luonteen roolia nuotinlukemisessa:

Cecilia: Mulle just tehtiin ne testit silloin vuos sitten, niin mulla lukeminen on semmosta, että mää lähen tosi nopeasti lukemaan, mut sit se pikkuhiljaa alkaa hidastumaan. Ja sit sieltä saattaa tulla silleen että niinku se lauseen tuottaminenkin tavallaan yhtäkkiä loppuukin, että mulla on tosi hankala sitten lukee sitä loppuun ääneen. Mutta yleisesti ottaen mä oon aina ollu tosi nopea lukemaan, mutta sitten se mitä mä oon oppinu siitä lukemisesta nii siihen ei mennä takuuseen (...)

Cecilian kuvaus hänen sanalukemisestaan muistuttaa Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) kuvausta *hyperleksiasta*, jossa tekninen lukutaito on usein poikkeuksellisen hyvä, mutta

luetunymmärtäminen tuottaa vaikeuksia. Cecilia ei itse maininnut hyperleksiasta mitään, joten tekemäni hypoteesi hyperleksiasta ja sen vaikutuksesta nuotinlukuun on hataralla pohjalla ja siihen tulee suhtautua asianmukaisella varauksella. Uskon kuitenkin, että matala dekodoustaito vaikuttaa nuotinlukuun eri tavalla kuin vaikeudet luetunymmärtämisessä.

Myös dyslektikoiden tavat kompensoida nuotinlukemiseen liittyviä vaikeuksia vaihtelivat. Alma ja Cecilia mainitsivat merkintöjen tekemisen nuottiin. Alma mainitsi tärkeimpänä merkintänä sormitusnumerot, kun taas Cecilia teki monipuolisia merkintöjä sekä hyödynsi merkinnöissään värejä. Cecilia myös kompensoi rytmien lukemiseen liittyviä vaikeuksia merkkamalla vahvat iskut selkeästi nuottiviivaston viereen. Bella taas mainitsi haastattelussaan, että musiikinteorian ilmiöiden – kuten kappaleen taustalla olevan harmonian – hahmottaminen teki nuotinlukuprosessista hänelle helpompaa. Väittämää tukee dysleksian tiimoilta tehty tutkimus, sillä Takala (2008a) mainitsee dyslektikoiden hyötyvän kontekstista arviolta kolme kertaa ei-dyslektista lukijaa enemmän. Myös omassa musisoinnissani olen huomannut teoreettisten ilmiöiden hahmottamisen helpottavan nuottikuvan hahmottamista, sillä musiikinteoria tarjoaa kontekstia muuten sekavalle nuottikuvulle.

Kenties suurin yhdistävä tekijä haastateltavien välillä oli kuulonvaraisen musisoimisen keskeinen rooli. Jokainen haastateltava mainitsi kuuntelemisen olevan keskeinen osa heidän harjoitteluprosessiaan ja myös minä koen asian samoin. Bella pohti haastattelujen aikana dysleksian ja kuulonvaraisen soittamisen välistä korrelaationsuhdetta. Tuloksien perusteella on vaikea vastata tyhjentävästi, näkyvätkö vaikeudet nuotinluvussa kuulonvaraisen soittamisen kehittymisenä, onko tilanne päinvastainen, vai onko korrelaationsuhdetta ylipäätään olemassa. Tuloksia tarkastellessa tulee muistaa, että dysleksian synnynäisen luonteen takia dyslektikoille voi olla vaikeaa – ellei jopa mahdotonta – hahmottaa millaista elämä olisi ilman dysleksiää. Tästä syystä korrelaationsuhdetta dysleksian ja oman korvakuulon kehittymiselle voi olla vaikea hahmottaa. Uskon kuitenkin, että samankaltaiset näkemykset kuulonvaraisen soittamisen tärkeydestä ei ollut sattumaa, vaan taidon kehittyminen korreloi dysleksian kanssa.

Dysleksian hyödyt musiikkiharrastuksessa eivät olleet haastateltaville yhtä selkeitä kuin haitat. Aihetta pohtiessa haastateltavien kertomuksissa ilmeni vastaavia huomioita kuin aiemman kysymyksen parissa liittyen vaikeuteen hahmottaa elämää ilman dysleksiää. Alma ja Bella kuvailivat dysleksian antavan perspektiiviä musiikillisten – ja myös ei-musiikillisten – ilmiöiden hahmottamiselle. Erityisesti musiikinopettajana toimiva Bella on kokenut, että hänen dysleksiansa on auttanut häntä ymmärtämään omia oppilaitaan ja mukautumaan heidän

tarpeisiinsa. Olen huomannut myös omassa opetuksessani vastaavaa, sillä useiden musiikillisten ilmiöiden opetteleminen on vaatinut niiden tarkastelua monesta eri näkökulmasta. Kun on harjoitellut saman asian monella eri tavalla, on se myös helpompi opettaa useasta näkökulmasta. Myös Alman kokemukset ovat hyvin samanlaiset ja vaikka hän ei toimikaan opettajantyössä, hän kokee dysleksian tarjonnan paremman ymmärryksen ympäröivästä maailmasta ja ihmisistä. Cecilia mainitsi, että hänelle diagnosoitu oppimisvaikeuksien kirjo on tarjonnut ymmärrystä ja armollisuutta omaa itseä kohtaan ja muita kohtaan.

Omalla kohdallani uskon myös, että dysleksia on kannustanut luovan toiminnan ja musiikillisten kokeilujen pariin. Vaikeudet nuotinlukemisessa ovat ohjanneet minua näyttämään osaamistani muissa asioissa ja uskon niiden asettamien rajoitteiden ohjanneen minua käytännönläheisempään toimintaan esimerkiksi säveltämisen parissa. Lisäksi nuotinluvun asettamat rajoitteet ovat pakottaneet kehittymään tarkkaavaisemmaksi kuulijaksi, jonka koen yhdeksi suurimmista vahvuuksistani musiikin parissa toimiessa. Kuulonvaraisen soittamisen tärkeys nousikin dysleksian aiheuttamien vaikeuksien kompensoinnin yhteydessä, mutta uskon itse sen olevan myös dysleksian mukanaan tuoma voimavara.

Haastattelujen aikana kuulemissani kertomuksissa keskeisen roolin saivat narratiivit toiseuttavista rakenteista. Haastateltavista lähes kaikki kertoivat saaneensa kritiikkiä omilta opettajiltaan taitojen riittävyyden muodossa. Myös omassa elämässäni olen kohdannut dysleksiaan liittyviä syrjiviä rakenteita, joiden myötä olen jopa kyseenalaistanut omaa ammatillista pätevyyttäni. Opintojeni varrella olen esimerkiksi saanut kuulla opettajaltani, etten voi koskaan toimia muusikon työssä, jos en opi lukemaan nuottia paremmin. Olen oppinut vuosien varrella haastamaan tämän näkökulman, mutta siitä huolimatta huomaan toisinaan kyseenalaistavani omaa riittävyyttäni juuri nuotinluvun takia. Vammaisuuden sosiaalisen mallin näkökulmasta voitaisiin kuitenkin todeta, että kyse ei ole minun tai muiden dyslektikoiden yksittäisen ominaisuuden aiheuttamasta riittämättömyydestä, vaan ympäristöstä, joka ei ota huomioon dyslektikoiden tarpeita (ks. esim. Vehmas, 2018; Verner, 2021). Opettajan roolissa huomaan toisinaan tekeväni nuotinlukuvirheitä, joita oppilaani eivät enää muutaman viikon jälkeen tee.

Tutkimukseen osallistuneista jokainen uskoi, että heillä on dysleksian lisäksi myös muita oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Erityisesti ADHD puhututti haastateltavia. Virallista ADHD-diagnoosia ei ollut kenelläkään, mutta siitä huolimatta jokainen haastateltava uskoi ADHD:n

olevan osa heidän elämäänsä. Moilanen (2012b) toteaa, että ADHD:n yhteydessä on tyypillisesti erityisiä oppimisvaikeuksia. Hän toteaa, että lukemiseen liittyviä ongelmia on 23 prosentilla ADHD lapsista ja vastaavasti kirjoittamiseen liittyviä ongelmia on 32 prosentilla. Nuorilla oppimishäiriöitä ilmenee noin 20–50 prosentilla ADHD-diagnoosin saaneista ja ne ovat tavallisia myös aikuisilla. Ei siis ole tavatonta, että ADHD:ta ja dysleksiaa esiintyy samoilla henkilöillä. Koin kuitenkin yllättäväksi, että haastatteluun osallistuneista *kaikki* – myös haastattelija itse – epäilivät itselleen ADHD:ta. (Leppämäki, 2012; Raevuori, 2012.)

Tulosten kannalta laaja kognitiivisten haasteiden kirjo vaikeuttaa tyhjentävien tuloksien toteamista. Intersektionaalisesta näkökulmasta voimme todeta, että *dysleksian* tavoin myös esimerkiksi *ADHD*, *hahmottamisen vaikeudet* ja *aivokasvain* voivat toimia attribuutteina, jotka määrittävät haastateltavien kokemuksia. Näin ollen on vaikeaa todeta, että juuri dysleksia vaikuttaa haastateltavien kokemuksiin nuotinlukemisesta. Uskon kuitenkin, että on mahdoton kartoittaa tarkalleen, milloin yhden ilmiön tai attribuutin vaikutus loppuu ja milloin toisen alkaa – enkä koe sen olevan mielekästä, sillä ihminen on aina monen tekijän summa. Myös intersektionaalisesta näkökulmasta voidaan todeta, että ihmisen kokemuksia ei tulisi tiivistää yhteen attribuuttiin (ks. esim. Kantola ym., 2020). Näistä tekijöistä huolimatta keräämäni aineiston ja aiemman tutkimuksen valossa väitän, että dysleksia vaikuttaa sanalukemisen lisäksi myös nuotinlukuprosessiin. Haastattelujen perusteella vaikuttaa myös siltä, että nuotinlukuun liittyvät ongelmat ohjaavat dyslektikoita hyödyntämään aktiivisemmin muita taitoja – kuten korvakuuloa – musiikin parissa toimiessa.

5.2 Jatkotutkimus

Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) mukaan dysleksiaa on tutkittu paljon ja monesta näkökulmasta. Tätä tutkimusta tehdessä kuitenkin huomasin, että tuoreita tutkimuksia musiikin ja dysleksian välisistä suhteista ei ole määrättömästi. On myös selvää, että tämän tutkimuksen otannalla on mahdotonta sanoa mitään todella tyhjentävää dysleksian vaikutuksesta nuotinlukuun. Vastaavanlaisia teemoja kartoittava tutkimus laajemmalla otannalla esimerkiksi kvantitatiivisia metodeja hyödyntäen voisi lisätä ymmärrystä dyslektikoiden kohtaamista haasteista nuotinluvun parissa.

Vaikka tutkimukseni käsitteli ensisijaisesti dysleksian vaikutusta nuotinlukuun, haastatteluissa nousi useita musisointiin vaikuttavia teemoja, jotka eivät ole suoranaisesti kytköksissä nuotinlukuun. Esimerkiksi kuulonvaraisen soittamisen tärkeys omassa harjoittelussa nousi

kaikkien haastateltavien kertomuksissa. Aineiston analyysin jälkeen olen jäänyt pohtimaan, onko korvakuulon kehittäminen dyslektikoille luonnollinen tapa kompensoida nuotinluvussa ilmeneviä vaikeuksia, vai voisiko taustalla olla jotain muita selittäviä tekijöitä. Tutkimus dyslektikoiden kuulonvaraisen musisoimisen taustatekijöistä olisi erittäin kiinnostavaa nähdä.

Tutkimuksessani dyslektikoiden narratiivit ADHD:sta nousivat keskeiseen rooliin. Tutkimukset ADHD:n vaikutuksista nuotinlukuun tai musisointiin yleensä olisivat kiinnostavia. Myös tutkimus, jossa vertailtaisiin dysleksian ja ADHD:n vaikutuksia olisi kiinnostava, sillä ilman vertailevaa dataa on vaikeaa muodostaa selkeitä korrelaatioita ilmiöiden osittaisen päällekkäisyyden takia.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eettiset kysymykset ulottuvat kaikkiin ihmisen elämän osa-alueisiin ja myös tutkimustyössä tulisi harjoittaa jatkuvaa eettistä pohdintaa. Yksi tärkeimmistä osista tutkimuksen eettisyyden rakentamisessa on osallistujien läpinäkyvä tiedottaminen tutkimuksen vaiheista ja vastausten käyttötarkoituksesta. Usein juuri tämä vaihe on ensimmäinen yhteys osallistujiin, jonka takia on äärimmäisen tärkeää tiedottaa aikeistaan läpinäkyvästi ja selkeästi, jotta osallistujilla olisi turvallinen olo tutkimuksen läpi. Pyrin kiinnittämään selkeään tiedottamiseen huomiota myös muissa tutkimuksen vaiheissa. Jokaisen haastattelun alussa luin etukäteen kirjoittamani infotekstin tutkimustulosten taltioimisesta, käyttötarkoituksista ja säilyttämisestä. Tämä infoteksti sisälsi monia asioita, jotka olin maininnut jo haastattelukutsussa, sillä koen, että asioiden varmistaminen useaan kertaan on keskeinen osa luotettavan tutkimusympäristön rakentamisessa. Infoteksti myös alkoi ja loppui muistutuksella, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja siitä saa halutessaan jättäytyä milloin vain pois.

Heikkinen (2018) kuvailee valideettiä vastaavan siihen, kuinka tarkasti mitattavaa asiaa todella mitataan. Reliabiliteetti eli luotettavuus taas tarkoittaa sitä, että näiden mittausten tuloksiin ei vaikuta satunnaiset tekijät, kuten mittausolosuhteet tai mittaja itse. Näiden kahden asian toteutuessa mittauksesta saadut tulokset ovat luotettavia ja toisinnettavia eri mittauskerroilla sekä eri mittajien suorittamana. Heikkinen kuitenkin jatkaa, että tulkinnallisessa tutkimuksessa, jonka kohteena on ihmisten muodostama sosiaalinen todellisuus, on mahdotonta erotella tutkijaa todellisuudesta erilliseksi olennoksi. Tällaisessa tilanteessa tutkija on väistämättä kytköksissä tutkimuskohteeseensa, jolloin valideetin ja reliabiliteetin käsitteillä ei ole pohjaa. Aluksi laadullista tutkimusta pyrittiin toteuttamaan niin, että valideetin ja

reliabiliteetin käsitteitä sovellettiin tutkimuksen laadun arviointiin pienin muutoksin. Käsitteille alettiin vähitellen antaa uusia merkityksiä ja lopulta yhä yleisemmin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet on alettu jättää kokonaan sivuun luoden tilalle uusia laadulliseen tutkimukseen paremmin soveltuvia käsitteitä. (Heikkinen, 2018.) Tästä näkökulmasta tutkijaa voidaan pitää eräänlaisena viestin välittäjänä tutkittavan kohteen ja lukijan välillä. Moilanen ja Rähä (2018) toteavat, että laadullisen tutkimuksen parissa yleistämisen sijaan käytetään toisinaan termiä *suhteuttaminen*, sillä yleistäminen tilastollisten menetelmien periaatteella on laadullisen aineiston parissa mahdotonta. He jatkavat, että lukijalle on osoitettava missä suhteessa tutkija väittää tutkimuksensa kuvaavan muutakin kuin analysoimaansa yksittäistä tapausta.

Laadullisen tutkimukseen kohdistuva kritiikki koskee usein sen yleistettävyyden haastetta.

Kuten missä tahansa tutkimuksessa, pyrin pro gradu -tutkimuksessani kiinnittämään huomiota vastaajien anonymiteettiin. Konkreettisesti tämä näkyi haastatteluaineistojen litteroinnin yhteydessä tekemässäni pseudonymisoinnissa. Pro gradu -tutkielmassani anonymiteetin lisäksi keskeiseksi osaksi eettisyyttä nousi dysleksiasta käyttämäni kieli. Tutkimuksessani pyrin käyttämään neutraalia kieltä dysleksiasta, vältellen negatiivisia ja arvottavia sanoja. Esimerkiksi lääketieteessä yhä käytössä oleva lukihäiriö antaa ymmärtää, että dyslektikoissa on jokin vika tai *häiriö*, jonka takia käytin kyseistä termiä tutkimuksessani mahdollisimman vähän. En kuitenkaan sensuroinut haastateltaviani, jos he käyttivät mielestäni arvottavia ilmaisuja, sillä uskon tällaisten termien käytön liittyvän muualta sisäistettyihin käytäntötapoihin, joilta edes dyslektikot itse eivät aina välty.

Haastatteluja toteuttaessani pyrin esittämään kysymykset niin, että ne eivät johdattelisi haastateltavia tiettyyn vastaukseen. Vaikka puolistrukturoidun haastattelun luonne on keskustelunomainen, mietin haastattelujen aikana tarkkaan sanavalintojani, jotta haastateltavat eivät tuntisi painetta vastata tietyllä tavalla. Haastattelujen aikana tuli jopa tilanteita, joissa jouduin aloittamaan lauseen alusta uudelleen, koska pelkäsin johdattelevani alkuperäisellä muotoilullani haastateltavaa tiettyyn vastaukseen.

5.4 Lopuksi

Mun mielestä jos silleen mistä ei olla puhuttu, niin kun sää kirjatat siihen graduun niin mää ite toivosin tulevaisuudessa jos mää pääsen opiskelemaan opettajaksi – ja toivon että pääsen – että

oikeesti kaikilla opettajilla, varsinkin musiikinopettajilla, ois semmonen kurssi, missä opitaan niitä tekniikoita miten opetetaan oppimishäiriöisiä ihmisiä (...).

Näin Cecilia totesi kun haastattelua lopettaessamme tuleeko hänellä mieleen jotain lisättävää. Cecilian kommentti sai minut reflektoimaan omaa tietäni opiskelijana ja pian valmistuvana musiikkikasvattajana, ja aloin pohtimaan kuinka etuoikeutetussa asemassa olen saadessani ilmaiseksi sen tasoista koulutusta kuin olen saanut. Tiedän, että hieman toisenlaisilla taustoilla ei tämäkään pro gradu -tutkielma olisi ollut mahdollinen.

En pyri millään tavalla vähättelemään Cecilian toteamusta sanoessani, että koen opintojeni aikana saaneeni todella hyvin valmiuksia inklusiivisen opettamisen edistämiseen. Olen samaa mieltä siitä, että erityispedagogiikkaa tulisi olla kaikkien opettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmassa enemmän ja tiedän että omalla kohdallani myös oma mielenkiinto aiheita kohtaan sekä vapaasti valittavat kurssit ovat edistänyt oppimistani. Myös keskeisessä roolissa opetuksen laadussa on samat tekijät, jotka nousivat dyslektikoiden oppimista tukevaksi – nimittäin opettajat. Haluankin kiittää kaikkia opettajiani, jotka ovat yliopistovuosieni varrella muovanneet minun pedagogista- ja musiikillista identiteettiäni. Erityiskiitoksen ansaitsee yliopistonlehtori Katja Sutela, joka pro gradu- ja kandidaatintutkielmieni ohjaamisen lisäksi on antanut minulle valtavasti eväitä erityispedagogiikkaan, kehollisuuteen, tutkimuksen tekemiseen ja musiikkikasvatukseen ylipäättään. Ilman häntä tämän tutkimuksen tekeminen olisi ollut huomattavasti kivisempi tie.

Tulevaisuudelta toivon, että pedagogiikka muuttuu yhä tasa-arvoisemmaksi. Tällä hetkellä näen suunnan hyvänä, sillä keskustelut feminismistä ovat nousseet uudella tavalla valtavirtaan, ja keskustelu erilaisuuden monimuotoisuudesta on käynyt yhä arkipäiväisemmäksi. Toivon myös, että kasvatustieteen parissa pystyn oikeudenmukaisella toiminnalla näyttämään suuntaa muiden ihmisten inhimillisempään kohtaamiseen. Vaikka tässä tutkimuksessa olen luokitellut ihmisiä heidän vaikeuksiensa mukaan ja puhunut esimerkiksi erityispedagogiikasta, haluan muistuttaa, että me kaikki olemme erilaisia oppijoita ja meistä jokainen ansaitsee tulla kohdatuksi yksilönä.

Lähteet / References

- Ahonen, T., Torppa, M., Määttä S. & Eklund, K. (2013). Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa?: Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (13. täysin uudistettu painos)*. Tampere: Vastapaino.
- Beauvoir, S. d. (2011). Toinen sukupuoli II. Eletty kokemus (suom. I. Koskinen, H. Lukkari & E. Ruonakoski). Helsinki: Tammi.
- Bent, I., Hughes, D., Provine, R., Rastall, R., Kilmer, A., Hiley, D., Szendrei, J., Payne, T., Bent, M., & Chew, G. (2001). Notation. *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Noudettu 19.5.2022 osoitteesta <https://www-oxfordmusiconline-com.pc124152 oulu.fi:9443/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/om-9781561592630-e-0000020114#om-9781561592630-e-0000020114-div1-0000020114.2>
- Bê, A. (2019). Feminism and disability: A cartography of multiplicity. Teoksessa N. Watson & S. Vehmas (toim.) *Routledge handbook of disability studies* (Second edition.) (421–435). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bouhali, F., Mongelli, V., Thiebaut de Schotten, M. & Cohen, L. (2020). Reading music and words: The anatomical connectivity of musicians' visual cortex. *NeuroImage* (Orlando, Fla.), 212:116666. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116666>
- Buss, H. M., Macdonald, D. L. & McWhir, A. (2001). *Mary Wollstonecraft and Mary Shelley: Writing lives*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Carbado, D. (2013). Colorblind Intersectionality. *Signs*, 38(4), 811–845. doi:10.1086/669666
- Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, University of Chicago Legal Forum, 1(8). Noudettu 28.5.2021 osoitteesta <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uc1f>

- DeFelice, K. A., Diller, J. W. (2019). Intersectional Feminism and Behavior Analysis. *Behav Analysis Practice* 12, 831–838.
- del Mar Galera, M., Tejada, J., & Trigo, E. (2013). Music notation software as a means to facilitate the study of singing musical scores. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1). Spain: University of Almeria.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Courier Corporation.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, European Agency for Development in Special Needs Education & Donnelly, V. (2011). *Inklusiota edistävä opettajankoulutus Euroopassa: Haasteita ja mahdollisuuksia*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fourie, E. (2004). The processing of music notation: Some implications for piano sight-reading. *Journal of the Musical Arts in Africa*, 1(1), 1-23.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Hants: Ashgate Publishing Ltd.
- Greenwood, R. M. (2017). Intersectionality foundations and disciplinary adaptations. Teoksessa K., Case (toim.) *Intersectional pedagogy: complicating identity and social justice*. (s. 27–45). Lontoo: Routledge
- Haataja, L. (2020). *Lukivaikeus ja nuotinluku* [kandidaatintyö, Oulun Yliopisto]. Noudettu 17.4.2021 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202006132370.pdf>
- Halewood, M. (2015). On equal temperament: Tuning, modernity and compromise. *History of the Human Sciences*. 28(3), 3–21.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5. painos)* (s. 145–160). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä, P. & Halkosalmi, V. (2008). *Tohtori Toonika: Musiikin teorian, säveltapailun ja nuottikirjoituksen oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hubicki, M. (2002). A multisensory approach to the teaching of musical notation. Teoksessa T. Miles, J. Westcombe (toim.) *Music and dyslexia: Opening new doors*. (s. 85–100) London: Whurr publishers.
- Hyvärinen, M., Hydén, L., Saarenheimo, M. & Tamboukou, M. (2010). *Beyond Narrative Coherence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Hämäläinen, R. (2007). *Erlaisen oppijan käsikirja*. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.

- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.)* (s. 161–179). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Høien, T., & Tønnessen, F. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(1), 93–103.
- Jaarsma, B. S., Ruijsenaars, A. J. J. M., & Van Den Broeck, W. (1998). Dyslexia and learning musical notation: A pilot study. *Annals of Dyslexia*, 48(1), 137-154
- Kaikkonen, M., Uusitalo, K., & Äystö, S. (2005). *Soita mitä näet: Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kaikkonen, M. (2013). Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. (s. 28–36) Helsinki: Opetushallitus.
- Kairaluoma, L., & Takala M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa M. Takala, & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen*. (ss. 11–24). Helsinki: Gaudeamus.
- Kantola, J., Koskinen Sandberg, P. & Ylöstalo H. (2020). Johdanto: Tasa-arvopolitiikka muutoksessa. Teoksessa J. Kantola, P. Koskinen Sandberg, H. Ylöstalo & A. Elomäki (toim.) *Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia: Talouskriisistä tasa-arvon kriiseihin* (s. 6–27). Helsinki: Gaudeamus
- Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* (s. 127–190). Helsinki: WSOY.
- Koskela, M., Kuoppamäki, A. & Westerlund, H. (2021). The paradox of democracy in popular music education: Intersectionalizing "youth" through curriculum analysis. Teoksessa A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh & E. Sæther (toim.), *The politics of diversity in music education* (s. 135–149) .
- Kujala, T. & Tervaniemi, M. (2007). Äänten strukturoinnin ja sen häiriöiden aivomekanismit. Teoksessa M. Kainulainen, & M. Laitinen *Musikaalisuuden ytimessä* (s. 125–142) Helsinki. Hakapaino Oy. Cham: Springer International Publishing AG.
- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion: Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Sibelius Academy: Studia Musica 72. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-075-4>
- Landels, J. G. (2002). Notation and Pitch. Teoksessa J. G. Landels (toim.) *Music in ancient Greece and Rome*. London: Routledge.

- Lehmann, A., & McArthur, V. (2002). Sight-reading. *The Science and Psychology of Music Performance Creative Strategies for Teaching and Learning*. 135–150. New York: Oxford University Press
- Landerl, K. & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: Prevalence and familial transmission. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(3), 287-294. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x>
- Lehmann, A., & R. Kopiez. (2016). Sight-reading. Teoksessa S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (toim.), *The Oxford handbook of music psychology* (Second edition.) (s. 547–558). Oxford: Oxford University Press.
- Leppämäki, S. (2012). Aikuisen ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), ADHD: Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). Categorical-content perspective. Teoksessa A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach & T. Zilber (toim.) *Narrative research* (s. 112–140). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lohvansuu, K., Torppa, M., Ahonen, T., Eklund, K., Hämäläinen, J. A., Leppänen, P. H. T., & Lyytinen, H. (2021). Unveiling the Mysteries of Dyslexia—Lessons Learned from the Prospective Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Brain Sciences*, 11(4), 427. MDPI AG. Noudettu 17.4.2021 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci11040427>
- Lovegrove, W. J., Bowling, A., Badcock, D. & Blackwood, M. (1980). Specific Reading Disability: Differences in Contrast Sensitivity as a Function of Spatial Frequency. *Science* (American Association for the Advancement of Science), 210(4468), 439-440. <https://doi.org/10.1126/science.7433985>
- LukiMat. (2015). *Lukivaikeus on yleistä*. Noudettu 17-4-2021 osoitteesta <https://www.lukihairio.fi/lukivaikeus/lukivaikeus-on-yleinen-ominaisuus/>
- Lyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1–14.
- Lyytinen H., Ahonen, T., Laakso, M-L., Leinonen, S. Leiwo, M. & Lyytinen P. (1992). Varhainen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski: Tutkimusongelman ja -suunnitelman teoreettisia ja metodisia perusteluja. *NMI-Bulletin*, 1, 4–33. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Macdonald, S. J. (2009). Windows of reflection: Conceptualizing dyslexia using the social model of disability. *Dyslexia*, 15(4), 347-362. <https://doi.org/10.1002/dys.391>
- Miles, T. R. & Westcombe, J. (2002). Preface. Teoksessa T. Miles, J. Westcombe (toim.) *Music and dyslexia: Opening new doors*. London: Whurr publishers.

- Moilanen, I. (2012a). ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. (2012b). Lapsen ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Murtomäki, V. (2019, 1. lokakuuta). Antiikin ajan musiikinteoriaa ja teoreetikkoja. *Muhi – Musiikinhistoriaa verkossa, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia*. Noudettu 9.12.2021 osoitteesta https://muhi.uniarts.fi/ant_antiikki4/
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Noudettu 28.5.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2017). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki. Noudettu 18.5.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- Opetushallitus (2022). Esteettömyys, saavutettavuus ja oppimisen tuki. Noudettu 16.5.2022 osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/esteeetto-myys-saa-vutettavuus-ja-oppimise-n-tuki>
- Paloneva M.-S. (2008). Tietokoneohjelmat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien pedagogisen kuntoutuksen apuvälineenä. Teoksessa M. Takala, E. Kontu & M. Aro (toim.), *Lukivaikkeudesta luki-taitoon*. (s. 259–278) Helsinki: Yliopistopaino.
- Powell, J. L. (2013). *Feminism*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodologiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Gaudeamus.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 206–218). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–83). Helsinki: Gaudeamus.
- Raevuori, A. (2012). Nuoren ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.), *ADHD: Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Raik, P. (2010). *Perusaskel: Musiikinteorian ja säveltapailun oppikirja. 1*. Pori: Pride-Editio n Oy
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Salo, U.-M. (2008). Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Schmid, W. (2014). Implied reader. Teoksessa P. Hühn, J. Meister, J. Pier & Schmid, W. (toim.), *Handbook of Narratology*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Schön, D., Anton, J. L., Roth, M., & Besson, M. (2002). An fMRI study of music sight-reading. *NeuroReport*, 13(17), 2285-2289. Yhdysvallat: Repid Communications of Oxford Ltd.
- Sergent, J. (1993). Music, the brain and Ravel. *Trends in Neuroscience*, 16(5), 168–172. Netherlands: Elsevier Current Trends.
- Service, E. & Laasonen, M. (2019) Lukivaikeuden tausta eri kielissä ja vaikeudet suomalaisilla lukijoilla. Teoksessa M. Takala, L. Kairaluoma, T. Aro & L. Holopainen. *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 81–102). Helsinki: Gaudeamus.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2020). Suomi tasa-arvon kärkimaaksi : Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2020–2023. Noudettu 4.5.2020 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162588/STM_2020_35_J.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Steinby, L. (2013a). Kirjallisuus ja kirjallisuudentutkimus. Teoksessa A. Mäkikalli, & L. Steinby, (toim.), *Johdatus kirjallisuusanalyysiin* (s. 12–51). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Steinby, L. (2013b). Kertomakirjallisuus. Teoksessa A. Mäkikalli, & L. Steinby, (toim.), *Johdatus kirjallisuusanalyysiin* (s. 12–51). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Steinby, L. & Mäkikalli A. (2013). Kertomisen analyysi. Teoksessa A. Mäkikalli, & L. Steinby, (toim.), *Johdatus kirjallisuusanalyysiin* (s. 88–123). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Takala, M. (2008a). Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala, E. Kontu, & M. Aro (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 13–36). Helsinki: Yliopistopaino.
- Takala, M. (2008b). Mitä on dysleksia?. Teoksessa M. Takala, E. Kontu, & M. Aro (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. (s. 65–86) Helsinki: Yliopistopaino.
- Takala, M. & Kairaluoma, L. (2019). *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa S. Lakkala, M. Takala & Äikäs, A. *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 8–28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and language*, 9(2), 182-198. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(80\)90139-X](https://doi.org/10.1016/0093-934X(80)90139-X)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuppurainen, E. (2006, 24. toukokuuta). Gregoriaanisen kirkkolaulun alkuvaiheet. *Muhi – Musiikinhistoriaa verkossa, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia*. Noudettu 9.12.2021 osoitteesta https://muhi.uniarts.fi/kirkko_keskiaika4/
- Vehmas, S. (2018). Vammaisuuden luokittelu, sosiaaliset haitat ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa M. Häyry, T. Takala, & J. Ahola-Launonen *Oikeudenmukaisuuden ongelma* (s. 42–50). Helsinki: Gaudeamus.
- Vernerin. (2021, 6. syyskuuta). Sosiaalinen näkökulma. *Vernerin*. Noudettu 25.11.2021 osoitteesta <https://verneri.net/yleis/sosiaalinen-nakokulma>
- Virtanen, M. T. (2020) Kertomukset mediassa ja tietokirjallisuudessa. Teoksessa M. T. Virtanen, P. Hiidenmaa & J. Nummi (2020). Kertomuksen keinoin: Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Vuori M. (1991). Prima vista -soitto visuaalisena ongelmana: Lasten nuotinlukutaidon tarkastelua pianonsoiton alkeistasolla. Helsinki: Sibelius-Akatemia, musiikin tutkimuslaitos.
- Wallis, A. (2018, 1. lokakuuta). Paul McCartney admits he and The Beatles can't read or write music. *Global News*. Noudettu 18.5.2022 osoitteesta <https://globalnews.ca/news/4503916/paul-mccartney-cant-read-music/>
- Westcombe, J. (2002). How dyslexia can affect musicians. Teoksessa T. Miles, J. Westcombe (toim.) *Music and dyslexia: Opening new doors*. (s. 9–18) London: Whurr publishers.
- Woody, R., & Lehmann, A. (2010) Student musicians' ear-playing ability as a function of vernacular music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 101–115
- World Health Organization (2022). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Zebroff, D., & Kaufman, D. (2017). Texting, reading, and other daily habits associated with adolescents' literacy levels. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2197-2216. doi:<https://doi.org/10.1007/s10639-016-9544-3>

Zeller, N. (1995). Narrative strategies for case reports. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative (s. 75–88). Lontoo: Falmer.

Liite 1 / Appendix 1

Hei,

Olen maisterivaiheen musiikkikasvatuksen opiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu - tutkielmaa lukivaikeuden vaikutuksesta nuotinlukuun.

Etsin haastateltavaksi musiikinharrastajia tai -ammattilaisia, joilla on lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia sekä kokemusta nuotinluvusta. Virallinen diagnoosi lukivaikeudesta ei ole edellytyksenä haastatteluun osallistumiselle, mutta kokemusta nuotinluvusta tulisi olla vähintään kaksi vuotta. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina joko kasvotusten Oulussa tai etänä Zoom-videopuhelun välityksellä.

Haastattelu kestää noin 30-60 minuuttia. Haastattelut järjestetään maaliskuun aikana haastateltavien aikataulutoiveet huomioon ottaen. Haastattelujat sovitaan yksilöllisesti.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseen tai sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, otathan yhteyttä minuun joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Keväisin terveisin,

Lari Haataja

