

**”Kun muiltakin tulee kivoja ideoita, ei tarvi itse
keksiä kaikkee...”**

**Oppilaiden kokemuksia improvisoinnista CAD-metodilla musiikkiopiston
pianonsoiton ryhmätunneilla**

Tutkielma (Maisteri)

8.12.2020

Saila Märkjärvi

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Kun muiltakin tulee kivoja ideoita, ei tarvi itse keksiä kaikkee...” Oppilaiden kokemuksia improvisoinnista CAD-metodilla musiikkiopiston pianonsoiton ryhmätunneilla.</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>106 + 8</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Saila Märkjärvi</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Syksy 2020</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Improvisointi ja säveltäminen on nostettu yhdeksi tavoitekokonaisuudeksi taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017). Kokemukseni mukaan musiikkioppilaitosten opettajien työvälineet ja perehdytys säveltämisen ja improvisoinnin opettamiseen ovat jääneet varsin vähälle huomiolle. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten Alice Kay Kanackin kehittämä CAD-metodi (Creative Ability Development) toimii improvisoinnin ohjaamisessa pianonsoiton ryhmäopetuksessa. Tutkimukseni kohteena olivat erityisesti oppilaiden kokemukset improvisoinnista. Ryhmämuotoinen opetus valikoitui tutkimukseni kohteeksi, koska olen kiinnostunut yhteisöllisyyden merkityksestä musiikin instrumenttiopiskelussa. Halusin myös selvittää, mitä haasteita ja mahdollisuuksia improvisoinnin ryhmäopetus tuo perinteisen yksilöopetuksen rinnalle musiikkioppilaitosympäristössä ja miten improvisoinnin ohjausta olisi mahdollista jatkossa kehittää.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, ja se toteutettiin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta tarjoavassa musiikkioppilaitoksessa. Tutkimuksessa oli mukana kahdeksan 10–15-vuotiaasta pianonsoiton opiskelijaa, jotka osallistuivat järjestämälleni CAD-ryhmäimprovisointikurssille. Pääasiallinen tutkimusaineisto koostui oppilaiden henkilökohtaisista alku- ja loppuhaastattelusta. Tutkimuksen lisäaineistona toimivat oppilaiden kirjoittamat reflektiot jokaisen ryhmätunnin jälkeen sekä tutkimusprosessin aikana kirjoittamani opetuspäiväkirja.</p> <p>Oppilaat kuvailivat ryhmäimprovisointikurssia hauskaksi ja hyödylliseksi kokemukseksi. CAD-metodia pidettiin tämän kurssin perusteella kiinnostavana improvisointimenetelmänä, koska tehtävien taustalle rakentuva harmoninen perusta loi tarpeelliseksi koetut raamit musisoinnille. Oppilaat kuvailivat oman improvisointinsa kehittyneen kurssin myötä ja pitivät merkityksellisenä erityisesti sitä, että yhdessä improvisoimalla pystyttiin tuottamaan ”hyvänkuuloista” musiikkia. Joillekin oppilaille heräsi myös kiinnostus irtautua ennalta sovituista taustaharmonioista ja luoda kokonaan omaa musiikkia.</p> <p>Oppilaiden kertoman mukaan avoin ja hyväksyvä ilmapiiri rohkaisi improvisointiin, ja he kokivat saaneensa ideoita tekemiseen myös toinen toisiltaan. Ryhmäimprovisointi koettiin mielekkäänä työskentelymuotona ja pienryhmätyöskentelyä pidettiin yleisesti ottaen mieluisimpana lähestymistapana. Pienryhmässä vuorovaikutus toimi oppilaiden mielestä parhaiten, koska jokaisen oppilaan henkilökohtaiselle ideoinnille oli enemmän tilaa isoon ryhmään verrattuna.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Improvisointi, musiikkioppilaitokset, musiikkipedagogiikka, soitonopetus, ryhmäopetus, CAD-metodi</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>11.12.2020</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	6
2 Opetuksen suuntaviivoja	12
2.1 Improvisointi	12
2.1.1 Improvisointi länsimaisessa taidemusiikissa	13
2.1.2 Improvisoinnin pedagogiikkaa	15
2.1.3 Improvisointi kognitiivisena ja luovana prosessina.....	17
2.1.4 Lähestymistapoja improvisointiin	19
2.1.5 Improvisointi ryhmässä	22
2.2 Oppimiskäsitys ja opetuksen tavoitteet	26
2.2.1 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	26
2.2.2 Oppijälähtöisyys	29
2.2.3 Yhteisöllinen oppiminen.....	31
2.2.4 Opettajan muuttuvat roolit.....	33
2.3 CAD-metodi (Creative Ability Development)	35
2.3.1 Metodin taustafilosofia ja kuvaus	35
2.3.2 CAD-metodin perusteet	37
2.3.3 Improvisointi kvartettimuodossa (ISQ)	39
2.3.4 Opettajan rooli	41
3 Tutkimusasetelma	43
3.1 Tutkimustehtävät ja -kysymykset.....	43
3.2 Tutkimuksen toteutus	44
3.2.1 Laadullinen tapaustutkimus	44
3.2.2 Tutkimusryhmän valinta ja aineiston keruu	45
3.2.3 Haastattelu	48

3.2.4 Muu tutkimusaineisto	54
3.3 Aineiston analyysi	55
3.4 Tutkimuksen eettinen tarkastelu.....	58
4 Improvisointikurssin rakenne ja sisältö.....	60
4.1 Alkulämmittely.....	60
4.2 Ryhmäimprovisointityöskentely	61
4.3 Havaintoja kurssin suunnittelusta ja ohjaamisesta	63
5 Tulokset.....	64
5.1 Oppilaiden kokemukset CAD-ryhmäimprovisointikurssista	64
5.1.1 Alkulämmittely	67
5.1.2 Improvisointitehtävät isolla ryhmällä.....	69
5.1.3 Improvisointitehtävät pienryhmissä.....	72
5.1.4 Yksilöimprovisointitehtävät	74
5.1.5 Oppilaiden kehitysehdotuksia improvisoinnin opettamiseen	77
5.2 Oppilaiden improvisoinnin kehittyminen.....	78
5.3 Havaintoja muusta tutkimusaineistosta	82
6 Pohdinta	85
6.1 Johtopäätökset	85
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	93
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	96
Lähteet.....	99
Liite 1	107
Liite 2	108
Liite 3	110
Liite 4	112
Liite 5	113

1 Johdanto

Säveltäminen ja improvisointi muodostavat oman tavoitekokonaisuutensa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017). Muutos aiempaan on merkittävä, koska vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa säveltäminen ja improvisointi ovat lähinnä valinnaisaineiden asemassa (TPOPS 2002, 10, 17–19). Musiikkioppilaitoksissa ollaan tämän lähestymistavan kanssa uuden asian äärellä, koska opettajien työvälineet ja perehdytys säveltämisen ja improvisoinnin opettamiseen ovat jääneet varsin vähälle huomiolle. Pop/jazzmusiikin ja kansanmusiikin saralla improvisointi on aina ollut luonnollinen osa musiikin tuottamista, kun taas improvisoinnin ohjaamisen työvälineitä on klassisen musiikin kentälle ilmaantunut vasta aivan viime vuosina.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden kokemukset improvisoinnista pianonsoiton ryhmätunneilla. Tarkoitukseni on selvittää, miten Alice Kay Kanackin kehittämä CAD-metodi (Creative Ability Development) toimii pianonsoiton ryhmäopetuksessa ja miten improvisointia ja sen ohjausta voisi jatkossa kehittää musiikkioppilaitosympäristössä. Musiikkioppilaitos, jossa opetan ja jonka piirissä toteutin CAD-ryhmäimprovisointikursin, tarjoaa musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta. Pääpaino pianonsoiton opetuksessa on länsimaisen taidemusiikin opiskelussa. Varsinaiset instrumenttitunnit ovat kyseisessä musiikkioppilaitoksessa yksilötunteja, joten ryhmämuotoinen instrumentti-improvisaatio-opetus on uudenlainen lähestymistapa musisointiin.

Improvisointi on alkanut kiehtoa minua vuosi vuodelta enemmän erityisesti oman muusikkouteni näkökulmasta, kun olen päässyt tekemään musiikkia erilaisissa kokoonpanoissa ja genreissä. Taustani on vahvasti länsimaiseen taidemusiikkiin nojaava, joten en ole voinut välttyä ristiriidoilta ja ammatti-identiteetin pohdinnalta tällä matkalla. Tämä prosessi on heijastunut myös opetustyöhöni, ja olenkin päätenyt kokeilemaan improvisointia myös piano-oppilaideni kanssa. Olen vaikuttunut siitä, miten suuria voimavaroja oppilailta on luovuuden saralla, kun he pääsevät työskentelemään vapaammin soittimen parissa. Jos on ehtinyt vierähtää tovi improvisoinnista, oppilaat kyselevät milloin taas improvisoidaan, kun se on niin hauskaa. Vaikuttaa siltä, että useat oppilaat nauttivat improvisoinnista.

Musiikkiopistomme opettajille järjestettiin elokuussa 2019 viikon kestävä improvisointikurssi. Kurssin ohjasi amerikkalainen Alice Kay Kanack, joka on kehittänyt CAD-metodin (Creative Ability Development) improvisoinnin opettamiseen. Kurssi oli antoisa, ja se tarjosi käytännön työkaluja improvisoinnin opettamiseen. Kurssi rohkaisi opettajakuntaa heittäytymään improvisaation maailmaan, ja opistoon perustettiinkin kurssin myötä opettajien improvisointiryhmä. Tämä kurssi toimi minulle suurena inspiraation lähteenä, kun pohdin syksyllä 2019 mahdollisia maisterintutkielman aiheita. Kiinnostukseni heräsi improvisoinnin opettamista kohtaan, ja erityisesti oppilaiden kokemusten kartoittaminen tuntui mielekkäältä tutkimusnäkökulmalta.

CAD-kurssi herätti tarkastelemaan myös laajemmin klassisen instrumenttiopetuksen traditiota. Kurssin edetessä heräsi keskustelua myös improvisointipelosta ja negatiivisista muistoista liittyen luoviin musiikillisiin kokeiluihin soittimen parissa. Monien lapsuudessa soittimilla leikkiminen suorastaan kiellettiin, kun olisi pitänyt keskittyä harjoitteluun oikeita soittoläksyjä. Jotkut osallistujat kertoivat liikuttuneena, kuinka kokivat kurssin myötä palaavan niihin lapsuusmuistoihin, jolloin soittaminen oli hauskaa ja nautinnollista. Olen itsekin havainnut, että leikkimielinen suhtautuminen soittoon saattaa unohtua vuosien ammattilaisena työskentelyn keskellä.

Musiikkiopiston oppilaillakin on vaarana etäännyä musiikin leikkillisestä luonteesta. Instrumenttiopinnot ovat vaativia, joten tarvitaan paljon pitkäjänteistä teknistä ja musiikillista harjoittelua, jotta soittotaito saadaan korkealle tasolle. Annu Tuovila (2003) raportoi väitöskirjassaan tutkiessaan 7–13-vuotiaiden musiikkiopistolaisten soittoharrastusta, että lapsille ensisijaista soittoharrastuksessa ei ollut niinkään musiikin oppiminen, vaan musiikilla leikkiminen ja siitä nauttiminen (Tuovila 2003, 111). Improvisointi on hieno mahdollisuus elvyttää ja palauttaa leikkillisyyttä sekä luovaa inspiraatiota soittamiseen, joten se on mielestäni tärkeä osa muusikoksi kasvamista ja siten myös erinomainen lisäys musiikkiopiston opetussuunnitelmaan.

CAD-kurssin myötä vahvistui myös vertaisryhmän merkitys improvisoinnissa. Yhteisöllisyys, rakentava vuorovaikutus ja vertaistuki ovat tärkeitä asioita, ja niistä on mahdollista saada tukea myös omaan luovaan tuottamiseen. Improvisaatiokouluttaja Simo Routarinne kirjoittaa rakentavan vuorovaikutuksen merkityksestä teoksessaan *Improvisoi!* seuraavasti: “Jos vuorovaikutuksessa tyytyy vain saavuttamaan omat tavoitteensa, seurauksena on mielihyvää, mutta nautintoa syntyy vasta, kun antaa toisten vaikuttaa itseensä, löytää

uuden tavan saavuttaa tavoitteensa tai saavuttaa lisäksi jotain uutta ja yllättävää.” (Routarinne 2004, 42.) CAD-kurssilla näki konkreettisesti, että ryhmässä on voimaa ja monipuolisuutta. Yhteisön tuki voi auttaa yksilöä kehittymään, joten vuorovaikutus on merkityksellisessä roolissa improvisoinnissa. Tämä ajatus suuntasi myös omaa tutkimustani ryhmäopetuksen pariin. Oppijalähtöisyys on minulle merkityksellinen asia ja haluan selvittää tässä tutkimuksessa, miten oppilaat kokevat improvisoinnin CAD-metodilla ja minäkalaisia kokemuksia he saavat ryhmäimprovisoinnin kautta.

Olen ohjannut musiikkiopiston piano-oppilaitani improvisoinnin parissa muutaman vuoden ajan. Olemme työstäneet tarinainprovisointiesityksiä pienryhmissä (3–4 oppilasta), joissa oppilaat tuottavat sekä tarinan että äänimaiseman improvisaation kautta. Nämä improvisaatiohetket ovat osoittautuneet antoisiksi sekä minulle opettajana että oppilailleni oman luovan äänen kuuluvaksi ja näkyväksi saattamisessa. Tarinallisuus on ollut kantava rakenne, joka on auttanut ryhmiä saamaan musiikillisesti elävän kokonaisuuden aikaan. Hanna Hakomäki (2013) on luonut Tarinasäveltämisen®, jossa lapsia rohkaistaan ja tuetaan keksimään omia sävellyksiä heidän omasta kokemusmaailmastaan käsin ilman opettamista ja ohjaamista. Tarinasäveltämisessä on vahva musiikkiterapeuttinen näkökulma. Musiikin ja tarinan avulla lapsi voi rohkaistua käsittelemään vaikeita asioita. (Hakomäki 2013, 38–40 ja 45.) Omassa tarinainprovisointia sisältävässä työskentelyssäni lähtökohta on ollut vähemmän syväluotaava. Tarkoituksena on ollut lähinnä raamien luominen ja musiikillisen inspiraation herättäminen tarinan avulla.

Päädyin valitsemaan tämän tutkimuksen kohteeksi CAD-metodin harjoitukset tarinapohjaisen improvisoinnin sijaan, koska minua viehättävät erityisesti yhteisöllinen ja vuorovaikutukseen perustuva työskentelyperiaate, genrevapaus sekä improvisoinnin harmonia-perustainen rakentuminen. Käytän tässä tutkimuksessa termiä ”harmonia-perustainen improvisointi” kuvaamaan toimintaa, jossa improvisoidun melodian taustalla vaikuttaa aina jonkinlainen harmoninen¹ struktuuri (esimerkiksi sointu, sointukierto, asteikko tai moodi), jonka perustalle improvisoitu musisointi rakentuu. CAD-metodin juuret nojaavat

¹ Harmoninen viittaa tässä yhteydessä tonaalisuuden laajaan merkitykseen länsimaisessa musiikissa, katkaen niin tonaalisen, kuin modaalisenkin näkökulman (ks. Ahonen 2004, 64–65; Aldwell & Schachter 2003, 19–20).

klassisen musiikin traditioon ja pedagogiseen perinteeseen, mutta lähtökohtana on mestari-kisälliajattelusta poikkeava vahva yhteisöllisyys. Metodissa työskennellään yksilön musiikillisen luovuuden parissa yksilö- ja ryhmäharjoitusten kautta. Perusajatuksena on luoda kilpailusta vapaata hyväksynnän kulttuuria musiikinopiskeluun, eli oppia musisoinnin kautta ryhmässä toimimista, toisten kuuntelua ja toisten ideoiden hyväksymistä. (Kanack 2012, 14–16.)

Työskentelyn tärkeät perussäännöt ovat:

1. Ei ole olemassa virheitä
2. Aplodit ja hiljaisuus (toisten kuuntelu ja kiittäminen)
3. Älä koskaan kritisoi kaveria.

(Kanack 1996, 22–23; 2012, 18–19; 2019.)

Nämä perusajatuksukset ovat mielestäni hyvä lähtökohta kaikelle yhteistoiminnalle niin musiikissa kuin muussakin yhteistoiminnassa. Perussäännöt luovat Kanackin mukaan turvallista maaperää luovuuden kukoistukselle. Pedagoginen anti oppilaille saavutetaan yhdessä tekemällä ja toinen toistaan tukemalla. (Kanack 2019.)

Yksilön luovuutta, vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta on alettu arvostaa viime vuosina tärkeinä taitoina musiikkikoulutuksen piirissä. Improvisointi onkin tällä hetkellä yksi nopeimmin laajenevista tutkimusalueista musiikkikasvatuksen ja musiikkipedagogiikan kentällä, ja improvisointiin liittyviä sovelluksia kehitetäänkin kaiken aikaa aivotutkimuksen ja oppimisen tutkimuksen edetessä. (ks. Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone 2019.) Myös instrumentti-improvisoinnin opetuksen saralla on viime vuosikymmeninä tapahtunut paljon ja erilaisia opetusmenetelmiä ja lähestymistapoja on ilmestynyt varsin monipuolinen kattaus.

Itselläni on käytännön kokemusta CAD-metodin lisäksi myös Tallinnan musiikkiakatemian professori Anto Pettin (2007) improvisointimenetelmästä, kun osallistuin keväällä 2016 Metropolian avoimen ammattikorkeakoulun järjestämälle improvisointikurssille. Pettin lähestymistavassa improvisointiin haetaan raameja ja rakenteita esimerkiksi intervaleista ja erilaisten rytmien käytöstä. Pettin menetelmän erottaa CAD-metodista harmonisen taustan puuttuminen, eli CAD-metodi tuo improvisoinnin opettamisen kentälle lisäyksen juuri harmoniaperustaisen lähestymistavan näkökulmasta. Suomalaisista tekijöistä harmonisten elementtien käytön osalta mainittakoon Teemu Kide (2014), joka on

kehittänyt Kelluntamusiikki-improvisointimenetelmän, jossa erilaiset improvisoidut pohjat muodostavat taustan improvisoinnille.

Suomessa on kehitetty myös muita improvisointia tukevia oppimateriaaleja. Näistä toimii esimerkkinä pianopedagogi Karla Suvannon suunnittelemat Improkortit, joka on oppimispeli ensisijaisesti instrumenttiopetukseen. Pianopedagogiikan alalta on myös Kristiina Juntun (2010) tohtorintutkimus. Hän on kehittänyt György Kurtágin säveltämän Játékokkoelman pohjalta keholähtöistä lähestymistapaa improvisointiin pianonsoiton alkeisopetuksessa. Hän havaitsi, että Játékokin kappaleiden pohjalta luodut harjoitukset kehittivät oppilaiden kokonaisvaltaista soittotapaa ja koskettimiston hahmottamista. Juntun näkemyksen mukaan improvisointi tukee oppilaan itsenäistä ja omakohtaista musisoimista. (Junttu 2010, 170.)

Pianistista näkökulmaa improvisointiin klassisen musiikin kentälle tuo myös David Dolan (2005, 2013, 2018), joka on kehittänyt menetelmän klassisen improvisaation opettamiseen ja sen sovelluksiin esityksissä. Hän on pyrkinyt opetus- ja tutkimustyössään nostamaan improvisointia takaisin siihen asemaan, missä se on taidemusiikin esittämisessä historiallisesti katsottuna ollut. (Dolan 2005; ks. myös Dolan, Sloboda, Jensen, Crüts & Feygelson 2013; Dolan, Jensen, Mediano, Molina-Solana, Rajpal, Rosas & Sloboda 2018.)

Ryhmämuotoinen opetus valikoitui tutkimukseni kohteeksi, koska olen kiinnostunut yhteisöllisyydestä sekä ryhmäopetuksen haasteista ja mahdollisuuksista perinteisen yksilöopetuksen rinnalla. Tutkimusta ryhmäopetuksen näkökulmasta on tehnyt muun muassa Inga Rikandi (2012), joka on tutkinut väitöskirjassaan yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia vapaan säestyksen opetuksessa. Yhteisöllisyyden ja ryhmädynamiikan näkökulmasta kiinnostava työ on myös Laura Valleniuksen (2015) maisterintutkielma ”Oppilaan henkinen turvallisuus yläkoulun musiikintunnilla”. Tuoreempaa näkökulmaa vuorovaikutuksen merkityksestä improvisoinnin pedagogiikkaan tarjoaa Eeva Siljamäki (2019), joka viimeistelee väitöstyötään Taideyliopiston tohtorikoulutettavana (ks. myös Siljamäki 2013; Siljamäki & Kanellopoulos 2020). Hän korostaa improvisaation moninaisuutta ja yhdistää sen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Improvisointi on Siljamäen mukaan myös tärkeä osa oppimista ja kasvatusta erityisesti sen kokemuksellisuuden vuoksi. (Siljamäki 2013.)

Oman tutkimustyöni kannalta kiinnostava näkökulma löytyy lisäksi Mónica Benedekin (2015) väitöstutkimuksesta, jossa hän tarkastelee pianoimprovisaation roolia harmonian opetuksessa sekä barokin ajan että jazzin perusvalikoiman materiaaleja hyödyntäen. Benedekin saamien tulosten mukaan erityisesti vertaisopiskelijoiden kesken toteutettu improvisaatio vaikutti myönteisesti opiskelijoiden kuulonvaraisiin taitoihin sekä teoreettiseen ja käytännölliseen tietämykseen näiden kahden genren harmoniasta. (Benedek 2015, 265–266.)

Improvisointi ja luova tuottaminen ovat olleet lukuisten maisterintutkielmien aiheena monista eri näkökulmista, joten aihe on kiinnostusta herättävä ja vastaa nykyajan tarpeisiin yksilöllisyyttä korostavassa maailmassa. Esimerkkeinä uusimmista pianonsoittoon liittyvistä maisterintutkielmista mainittakoon Stefanie Tuurnan (2015) maisterintutkielma ”Sormenjälkiä: improvisaation käyttäminen aikuisoppilaiden pianonsoiton opetuksessa” sekä Heta Rautio-Härkösen (2018) maisterintutkielma ”Omaa musaa pianolla”: musiikkiopiston pianonsoitonopiskelijoiden kokemuksia säveltämisestä soittotunnilla”.

2 Opetuksen suuntaviivoja

2.1 Improvisointi

Musiikillinen improvisointi voidaan nähdä spontaanina musisoimisen muotona, jossa muusikko luo hetkessä uutta äänimaisemaa, melodiaa, rytmiä tai harmoniaa sitä ennalta valmistelematta. Musisoinnin ja improvisoinnin historia ulottuu paljon nuotinnettua musiikkia pidemmälle. Monissa maailman musiikkikulttuureissa improvisointi on tärkeässä roolissa, koska musiikkia edelleen säilytetään ja välitetään lähinnä kuulonvaraisesti. Improvisointi yhdistyy vahvasti kansanmusiikin ja jazzin alueille, joissa sillä on keskeinen asema musiikin tuottamisen muotona. (Ahonen 2004, 171–172.)

Improvisointi-sanan aukoton ja laajan yhteisymmärryksen saavuttava määrittely on hankalaa ja improvisoinnin alle sijoittuukin suuri määrä erilaisia musisoinnin tapoja (Kide 2014, 60). Musiikillinen improvisointi voi olla tiukasti rajattua, tyylinmukaisuuteen pyrkivää, tai täysin vapaata vailla mitään etukäteistä tausta-ajatusta, jolloin toimitaan vapaana kaikista säännöistä ja tyylinmukaisuuksista. Lisäksi näiden ääripäiden väliin sijoituu eriasteista musiikin koristelua ja variointia sisältävä laaja alue, joten jo olemassa olevien sävellysten tulkinta ja fraseerauskin ovat hienovaraista improvisointia. Improvisointi voi olla myös ammattisäveltäjän valmiiseen teokseen tähtäävää luonnostelua, tai se voidaan nähdä myös terapeuttisena kommunikaation välineenä. (Hallam 2006, 70–72.) Kratusin (1995) mukaan keskeistä improvisoinnissa on soittajan vapaus tuottaa tarkoituksenmukaisia ääniä ja tehdä melodisia ja rytmisiä päätöksiä tietyissä raameissa, mutta vailla ajatusta tuotoksen korjaamisesta tai toistamisesta (Kratus 1995).

Useimmiten musiikillinen improvisointi yhdistetään jazzmusiikin alalle, jolloin edellytyksenä on vankka tiedollinen sekä taidollinen ymmärrys kyseisen musiikin genren lainalaisuuksista ja erityispiirteistä. Tämän kaltainen improvisointi vaatii soittajalta paljon perehtyneisyyttä ja se myös väistämättä rajoittaa luovia musiikillisiä valintoja. (Hallam 2006, 78.) Myös suurin osa improvisoinnin tutkimuksesta perustuu kuvaamaan improvisointia vaativana ja ammattilaisuutta edellyttävänä toimintana. (Hallam 2006, 78–80; ks. myös Bailey 1992; Beckstead 2013.) Tämä on edelleen havaittavissa musiikkikasvatuk-

sen alalla tehdyissä tutkimuksissa, koska improvisointia on tutkittu melko rajattuna ilmiönä instrumentaalisuuden, yksilöllisyyden ja tonaalisuuden näkökulmista (ks. Siljamäki & Kanellopoulos 2019).

Pedagogisesti katsottuna improvisointi on hyvin erilaista lasten näkökulmasta verrattuna jazzgenren vaatimuksiin. Improvisointi kehittyy luonnollisesti iän karttuessa säännöllisen tekemisen myötä, kun oppilaiden tiedolliset, taidolliset ja musiikilliset valmiudet lisääntyvät. Musiikillisella kulttuuri- ja kasvuympäristöllä, sekä opettajan musiikillisella genresuuntautuneisuudella on suora vaikutus siihen, minkälaisen musiikin parissa lapsi kasvattaa valmiuksiaan. (Hallam 2006, 81–82.) Luovasta tuottamisesta puhuttaessa säveltäminen ja improvisointi liitetään usein yhteen, kuten on menetelty myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (TPOPS 2017). Ammattitasolla säveltäminen ja improvisointi voidaan erottaa selkeämmin omiksi osa-alueikseen, mutta lasten toiminnassa raja on usein häilyvä, koska tuotoksia ei useinkaan nuotinneta (Hallam 2006, 70).

2.1.1 Improvisointi länsimaisessa taidemusiikissa

Historiallisesta näkökulmasta katsottuna improvisointi on aina kuulunut osaksi länsimaisen taidemusiikin kenttää. Erityisesti barokin aikakaudella ja sitä edeltävillä kausilla improvisointi oli yksi musisoinnin kulmakivistä ja sitä pidettiin olennaisena osana muusikon työtä. Barokin ja klassismin aikakauden kuuluisat säveltäjät, esimerkiksi J.S.Bach, Händel, Mozart ja Beethoven olivat myös taitavia improvisoimaan. Aktiivinen konsertointi, improvisointi, sekä myös opettaminen kuuluivat tuolloin tiiviisti yhteen musiikillisessa toiminnassa. (Azzara 2002, 175.)

1800-luvulla improvisointi oli edelleen olennainen osa musiikkielämää ja tuon ajan tunnettu säveltäjä, pianisti Carl Czerny kirjoittikin vuonna 1836 yleisteoksen pianolla improvisoinnista. Myös toinen varteenotettava säveltäjä ja aikansa nimekkäin improvisoija Johan Nepomuk Hummel julkaisi improvisoinnista metodin, jolla oli merkittävä vaikutus aikansa pianopedagogiikkaan. Romantiikan ajan suuret pianosäveltäjät Liszt ja Chopin olivat hekin taitavia improvisoimaan omien sävellystensä parissa. (Azzara 2002, 175.)

1800- ja 1900-lukujen taitteessa improvisointi kuitenkin vähitellen katosi, kun säveltäjät alkoivat kirjoittaa kappaleitaan tarkasti nuoteille (Azzara 2002, 176). Improvisoinnin hiipuminen 1900-luvun kuluessa länsimaisen taidemusiikin piiristä juontaa Mooren (1992)

mukaan juurensa niin sosiaalisen ympäristön muutoksesta kuin teollistumisestakin, joiden myötä länsimainen taidemusiikki väheni osana ihmisten arkielämää. Kiinnostus historiallisesti tarkkaa esityskäytäntöä kohtaan lisääntyi, ja samalla kunnioitus säveltäjien nuotinnettuja mestariteoksia kohtaan nousi merkittävään asemaan. (Moore 1992, 80–81.)

Derek Baileyn (1993) mukaan improvisointi nousi uudelleen kiinnostuksen kohteeksi 1900-luvulla jazzmusiikin myötä. Bailey pitää jazzmusiikin vaikutusta maailmanlaajuisesti merkittävänä ja argumentoikin, että musiikin esittäminen ja musiikin luominen eivät ole erillisiä toimintoja, vaan parhaimmillaan musiikillisen improvisoinnin myötä voidaan tavoittaa korkeatasoista musiikillista ilmaisua. (Bailey 1993, 48.)

Jazzin ohella myös lukuisat valveutuneet musiikkikasvattajat alkoivat nostaa improvisointia takaisin merkitykselliseen rooliin. Jo 1940-luvulta lähtien musiikkikasvatuksen tutkijat ovatkin olleet kiinnostuneita tutkimaan improvisoinnin luonnetta, ja siihen liittyvää oppimateriaalia on myös kehitetty aktiivisesti. (Azzara 2002, 176.) Kiinnostus improvisointia kohtaan on saanut myös klassisen musiikin nykysäveltäjiä lisäämään teoksiinsa improvisoituja jaksoja, jolloin muusikoille avautuu uudenlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa musiikkiteosten soivaan lopputulokseen (Azzara 2002, 176).

Tällä hetkellä improvisointi elää uutta tulemistaan myös klassisen musiikin instrumenttipedagogiikan piirissä, mikä näkyy viimeisimmässä taiteen perusopetuksen opintosuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017) erillisenä sävellyksen ja improvisoinnin osa-alueena. Kiinnostuksen kohteeksi ovat nousseet myös improvisoinnin eri pedagogiset sovellukset yli generarajojen. Mónica Benedek (2015) on tutkinut pianoimprovisaation roolia barokin ja jazzin harmonian yhdistetyssä opetuksessa. Hän havaitsi omassa tutkimuksessaan, että kuulonvaraiset improvisaatiotehtävät tukivat barokin ja jazzin harmonioiden omaksumista ja kehittivät samalla opiskelijoiden yleisiä muusikontaitoja, luovuutta ja musiikillista ilmaisua. Benedekin mukaan eri musiikin tyyllilajit laajentavat oppimisen mahdollisuuksia ja tukevat harmonian sekä eri tyylien ymmärtämistä ja omaksumista. (Benedek 2015, 256–259, 265–266.)

Klassisen musiikin kentällä on myös kiinnostuttu tutkimaan, millainen vaikutus improvisoinnilla on esitysten musiikilliseen ilmaisuun sekä vuorovaikutukseen yleisön kanssa. Tutkimustulosten (Dolan, Jensen, Mediano, Molina-Solana, Rajpal, Rosas & Sloboda 2018) mukaan improvisoidut kamarimusiikkiesitykset valmiiksi sävelletyistä teoksista

olivat sekä yleisön että soittajien kokemuksen mukaan taiteellisesti korkeatasoisia ja jopa vaikuttavampia ennalta harjoiteltuihin esityksiin verrattuna. Vaikka soittajat toimivat kertomansa mukaan varsin intuitiivisesti ja ottivat merkittävästi enemmän riskejä, oli musiikillinen lopputulos johdonmukainen. Soittajat kokivatkin esitystilanteessa mielihyvää ahdistuksen sijaan. Kiinnostusta on myös jatkossa tutkia, miten improvisaatio vaikuttaa hyvinvointiin, mikä saattaa olla merkityksellistä esittävän taiteen ja terapian yhteyksien kannalta. (Dolan ym. 2018.)

2.1.2 Improvisoinnin pedagogiikkaa

Opettajilla on usein haasteita löytää sävellyksen ja improvisoinnin opettamiseen mielekkäitä lähestymistapoja, koska ne yhdistetään helposti vain ammattitason tekemiseen (Beckstead 2013). Improvisoinnin pedagogiikka voi Becksteadin mukaan olla monimutkaista jazz-kentällä, koska lähestymiskulma improvisointiin on hyvin erilainen ammattiin tähtäävillä jazzmuusikoilla aloitteleviin musiikinharrastajiin verrattuna. Jeff Pressingin (1988) musiikillisen improvisaation malli on esimerkki jazzmusiikkiin pohjautuvan improvisoinnin haastavuudesta. Pressingin teorian mukaan improvisaatiotaito edellyttää huomattavan määrän koulutusta asiantuntemuksen saavuttamiseksi. Improvisointi vaatii useiden prosessien samanaikaista suorittamista reaaliajassa, mukaan lukien aistillista ja havainnollista tietojen käsittelyä, motorista kontrollia, esityksellistä havainnointia sekä ideoiden muistista palauttamista. Improvisointi on Pressingin mukaan sitä sujuvampaa, mitä automaattisempia nämä prosessit ovat ja mitä vähemmän niihin joudutaan uhraamaan tietoista huomiota. (Pressing 1988, 130–136.)

Becksteadin mielestä improvisoinnin linkittäminen usein pelkästään jazzin alueelle onkin liian kapea-alainen näkökulma, koska improvisointi on lähtökohtana kaikelle musiikille (Beckstead 2013). Eeva Siljamäki (2019) on samoilla linjoilla Becksteadin kanssa painottaessaan, kuinka laajasta ja monia mahdollisuuksia tarjoavasta ilmiöstä improvisoinnissa on kyse. Improvisointi on laajasti ihmisiä koskettava ja helposti lähestyttävä ilmiö eikä vain ”pelkkää” jazzia. (Siljamäki 2013; 2019.)

John Kratus (1995) jakaa improvisoinnin seitsemään tasoon. Oppilaan on mahdollista siirtyä seuraavalle tasolle, kun hän hallitsee kullekin tasolle vaadittavan osaamisen sisällöt. Oppilaiden kehittyminen nähdään siis jatkuvana prosessina, jonka rinnalla opettajan

rooli muovautuu oppilaiden taitojen edetessä. Tämä malli lisää opettajan ymmärrystä improvisoinnin opettamisesta ja voi siten toimia opetuksen suunnittelun ja kehittämisen tukena.

Kratusin mallin ensimmäinen (1.) taso on ”tutkiminen”, eräänlainen improvisoinnin esivaihe. Soitetut äänet ovat tällöin vain löyhästi yhteydessä toisiinsa. Toinen (2.) taso on ”työskentelysuuntautunut improvisointi”, johon kuuluu musiikillisten ideoiden etsiminen ja toistettavien mallien muodostaminen. Kolmannella (3.) tasolla improvisointi jalostuu eteenpäin ”tuotelähtöiseksi improvisoinniksi”, jolloin soittaja tulee tietoisemmaksi musiikillisesta ympäristöstään ja pystyy jakamaan musiikillisia ideoitaan myös kuuliijoille. Neljäs (4.) taso, ”Sujuva improvisointi” saavutetaan, kun soittajan tekniset valmiudet ovat kehittyneet riittävän korkealle tasolle. Tällöin improvisointi on vaivatonta ja vapautunutta. Viidennessä (5.) ”rakenteellisen improvisoinnin” tasossa soittaja hahmottaa kappaleen rakenteen ja työstää melodia- ja harmonialinjoista loogisia ja toimivia. Rakenteellisuutta seuraa ”tyylisidonnainen improvisointi”, mikä on kuudes (6.) taso. Tällöin soittaja kykenee tuottamaan improvisoidessaan halutun tyylin mukaista materiaalia siten, että kuulijan on se mahdollista tunnistaa. Kratusin jaottelu kulminoituu lopuksi seitsemänteen (7.) tasoon ”henkilökohtainen improvisointi”, jolloin soittaja kykenee luomaan aivan uudenlaisen, persoonallisen improvisointityylin aiempien tietojen ja taitojensa pohjalta. (Kratus 1995.)

Aloittelijan ja kokeneen improvisoijan työskentelyssä on tiettyjä ratkaisevia eroja. Yksi keskeisistä eroista on kokeneen soittajan kyky kuulla ennakkoon, miltä tulevat sävelet kuulostavat (Kratus 1995). Myös Kanack (1996) kirjoittaa sisäisen kuulemisen kehittämistä ja pitää sitä tärkeänä kehittämisen kohteena improvisoinnin harjoittelussa (Kanack 1996, 24–25). Kratusin mukaan kokenut soittaja pyrkii yleensä päämäärään, eli tavoitteena on useimmiten luoda tietyn tyylin mukainen improvisaatio, mikä pohjautuu tietylle melodialle tai ennalta määrätylle rakenteelle. Aloittelijalle matka on määränpäättä tärkeämpi, jolloin improvisoidaan lähinnä improvisoinnin vuoksi. Kokenut soittaja ei joudu myöskään ponnistelemaan soittamisen teknisten asioiden kanssa, joten hänellä on valmiudet musiikillisten ideoiden sujuvaan tuottamiseen improvisoidessaan. Lisäksi ammattilaisella on yleensä hallussaan tyylin vankka tuntemus sekä musiikin teoreettinen ymmärtäminen, joiden pohjalta hän rakentaa improvisaatiotaan, joten lähtökohdat improvisointiin ovat hyvin erilaiset aloittelevaan soittajaan nähden. (Kratus 1995.)

Teemu Kide (2014) on pohtinut opettajan roolia improvisoinnin opetuksessa. Kide pohjaa ajatuksiaan improvisaatiokouluttaja Keith Johnstone (1996) näkemyksille ja soveltaa niitä pianoimprovisoinnin opettamiseen. Johnstone kirjoittaa teatteri-improvisaation näkökulmasta ja kuvaa vuorovaikutussuhteita statuksista käsin (Johnstone 1996, 30–73). Kiteen mukaan improvisoinnin opetuksessa on tärkeää, että opettaja laskee statustaan ja asettuu ikään kuin oppilaan tasolle, improvisoidessaan yhdessä oppilaan kanssa. Tämä nostaa oppilaan statusta opetustilanteessa suhteessa opettajaan, luo turvallisuuden tunnetta ja siten edistää improvisoinnin oppimista. (emt. 19; Kide 2014, 55.)

Johnstone (1996) havaitsi tietynlaisen puuttumattomuuden periaatteen toimivan kaikilla opetuksessa, myös pianonsoitonopetuksessa (Johnstone 1996, 19). Kide hyödynsi tätä näkökulmaa käyttämällä toimintatutkimuksensa kenttätyövaiheessaan asetelmaa ”opettamaton” opettaja, jolloin hän antoi tarkoituksellisesti vain harvoja ja suurpiirteisiä ohjeita oppilailleen improvisoinnin opetuksessaan. Hän asettui tietoisesti uudenlaiseen rooliin suhteessa oppilaisiin, jolloin tarkoituksena oli murtaa perinteistä mestari–kisälli-asetelmaa yksilöopetuksen parissa. Toisessa tutkimusvaiheessa hän pyysi improvisointipohjia oppilailta ja näin lisäsi oppilaan vastuuta, soittamalla samalla itse vähemmän ja ohuemmin. (Kide 2014, 82.)

2.1.3 Improvisointi kognitiivisena ja luovana prosessina

Aivotutkimus on kiinnostunut improvisoinnista kognitiivisena ilmiönä (mm. Limb & Braun 2008; Levitin & Tirovolas 2009). Aivojen toiminta voidaan nähdä karkeasti ilmaistuna oikean ja vasemman aivopuoliskon prosessointina. Luova oikea puolisko on yhteydessä improvisointiin (meditointi, unelmointi, monimutkainen pitkäaikainen tietojenkäsittely), kun taas looginen vasen puolisko on yhteydessä nuoteista soittoon ja ulkoa opeteltuun soittoon (koulumaailma, suunnittelu, vaiheittainen tehtävien toteutus, vaivaton ongelmanratkaisu). Tutkimusten mukaan improvisointi aktivoi täysin eri osa-alueen etuotsalohkosta, verrattuna ulkoa soittamiseen tai nuoteista soittamiseen. Spontaani soittaminen itse asiassa kytkee pois ne aivoalueet, jotka liittyvät ulkoa tai nuoteista opeteltuun soittoon. (Limb & Braun 2008.)

Mielenkiintoista on myös, että aivotutkimustulosten perusteella kognitiivisten prosessien suhteen ei näyttäisi olevan juurikaan eroa, onko kyseessä yksinkertainen neljäsosanuotti-improvisaatio vai rytmisesti monimutkaisempi harmoninen improvisaatio (Limb & Braun

2008). Vapaampi ja yksinkertaisempi lähestymistapa alkutaipaleella mahdollistaa oppilaiden elämän kestävänsä improvisoinnin. (Beckstead 2013; Hallam 2006, 78, 81–82.) Musiikkikasvattaja ja tutkija Maud Hickey (2009) peräänkuuluttaakin improvisoinnin opettamisen yksinkertaistamista: “Improvisoinnin ei tulisi olla tuote, jota opetetaan tiukasti metodologisella tai pedagogisella tavalla, vaan prosessi, joka rohkaisee vapaammin oppimaan uutta ja itsensä toteuttamista” (Hickey 2009, 296). Beckstead (2013) ei myöskään kannata ajatusta, että alettaisiin varttuneempien oppilaiden kanssa laskemaan vaatimuksia liiaksi ja luopumaan haasteista. Hän suosittelee laajentamaan näkökulmaa improvisointiin pois pelkästään jazzin alueelta ja kannattaa improvisoinnin pedagogisesti perusteltua yksinkertaistamista improvisoinnin kognitiivisiin hyötyihin vedoten. Yksinkertaiset ikä- ja taitotasoisesti motivoivat improvisointitehtävät ovat perusteltuja ja hyödyllisiä, jos tavoitteena on kannustaa oppilaita käyttämään luovuuttaan. (Beckstead 2013.)

Musiikki on luova ja esittävä taidemuoto, koska sävellys, improvisointi ja musiikillisten teosten esittäminen edellyttävät luovuutta (Hallam 2006, 70). Koutsoupidoun ja Hargreavesin (2009) tutkimus on osoittanut, että improvisointiin painottuneella ohjauksella on merkittäviä vaikutuksia lasten luovan ajattelun kehitykseen (ks. Koutsoupidou & Hargreaves 2009). Kari Uusikylän (2012) mukaan parasta luovuuden tukemista on oppilaiden sisäisen motivaation tukeminen sekä kannustaminen itsenäisyyteen ja riippumattomuuteen. Parhaiten tämä toteutuu, kun opettajat toimivat oppilaiden yhteistyökumppaneina kannustaen oppilasta ja kunnioittaen oppilaan omia ajatuksia ja kokemuksia. (Uusikylä 2012, 173.) Myös Hallam (2006) on havainnut, että kaikkein luovimpia yksilöitä näyttää yhdistävän pitkällä aikavälillä kehittynyt motivaatio, sitoutuminen ja alan asiantuntemus. Jos oppilaan edellytetään työskentelevän luovasti jossain tietyssä musiikillisessa genressä, hänen tulee hankkia vankka tietotaito kyseisestä tyylilajista kuuntelemalla, imitoimalla, analysoimalla ja osallistumalla musisointiin itseään taitavampien improvisojien kanssa. (Hallam 2006, 88.)

Luovuuden kehittyminen on pitkäkestoinen ja aikaa vaativa prosessi, johon tarvitaan myös hyväksyvää ja luovuuteen kannustavaa kasvu ympäristöä (Kanack 2012, 17). Alice Kanackin näkemyksen mukaan luovuus, ja siten myös improvisointi, on tutkimista. Se on yksilön tutkimusmatka totuuden ja kauneuden etsintään heissä itsessään ja ympäröivässä maailmassa. Kanack painottaa opetuksen sensitiivisyyttä, kun oppilas työskentelee CAD-

harjoitusten parissa. Oppilas etsii tällöin parasta ja vilpittöntä ratkaisua annettuun ongelmaan, mikä vaatii ympäröiviltä ihmisiltä ja ympäristöltä hyväksyntää ja arvostusta. (Kannack 1996, 3.) Salliva, avoin ilmapiiri ja rohkaisu oman luovuuden etsintään jo varhaisessa vaiheessa vaikuttavat olennaisesti yksilön luovuuden kehittymiseen. Myöhemmässä vaiheessa kriittisyys on tärkeää kehittymisen jatkuvuuden kannalta. (Hallam 2006, 84–85.)

2.1.4 Lähestymistapoja improvisointiin

Musiikillista improvisointia voi lähteä toteuttamaan lukuisilla eri tavoilla. Esittelen seuraavaksi lyhyesti muutamia lähestymistapoja improvisoinnin opettamisen näkökulmasta. Lähestymistavat ovat vapaa improvisointi, tarinapohjainen improvisointi sekä harmonia-perustainen improvisointi. CAD-metodi pitää sisällään kaikkia tässä luvussa esittelemiäni improvisoinnin lajeja, vaikka pääpaino metodissa onkin harmoniaan pohjautuvissa harjoituksissa. CAD-metodi muodostaa kokonaisuudessaan varsin laaja-alaisen työkalupakin improvisoinnin opettamiseen, joten avaan CAD-metodia laajemmin omassa luvussaan 2.3.

Vapaa improvisointi

Vapaa improvisointi tarkoittaa nimensä mukaisesti täysin vapaata äänen tuottamista, joten sen voidaan katsoa olevan alkuvaiheessa varsin luonteva tapa aloittaa improvisointi. Sävellajittomuus ja tyylivapaa lähestyminen musiikin tuottamiseen tarjoavat laajat mahdollisuudet yksilölliseen luovaan toimintaan. (Siljamäki 2013.)

Vapaa improvisaatio antaa mahdollisuuden käyttää ääntä tai instrumenttia myös poikkeavilla tavoilla, vailla mitään ennalta määriteltyjä kriteerejä. Lopputuloksena voi usein olla kaoottinen ja hallitsematon äänimaisema. Tässä lähestymistavassa olennaista ei ole pyrkimys sisällöllisen laatuun, vaan päämääränä on yksilön vapaus kokeilla, uskaltaa ja ilmaista ulkopuolelta tulevien ennako-odotusten ja tavoitteiden sijaan. Ryhmässä tapahtuvalla vapaalla improvisoinnilla on mahdollista kehittää erilaisuuden hyväksymistä ja toisten ihmisten huomioonottamista. (Siljamäki 2013; Siljamäki 2019b.)

Anto Pettin (2007) kehittämä improvisoinnin opetusmenetelmä linkittyy osittain myös vapaan improvisoinnin kentälle, koska siinä toimitaan pääasiassa atonaalisessa ympäristössä. Improvisoinnille asetetaan kuitenkin tiettyjä raameja ja kriteerejä, jotka toimivat apuna improvisoinnin opiskelussa. Menetelmä kannustaa opettamaan ja opettelemaan improvisointia pienissä osissa, esimerkiksi pelkät intervallit, rytmit, jolloin improvisaatiossa tarvittava musiikillinen ja tekninen keinovalikoima kasvaisi vähitellen laajaksi. (Pett 2007.)

Tarinapohjainen improvisointi

Tarinapohjainen improvisointi sijoittuu atonaalisen luonteensa vuoksi myös vapaan improvisoinnin kentälle, mutta se erottuu omanlaiseksi lähestymistavaksi tarinan muodostamien raamien myötä. Koen merkityksellisenä avata tätä improvisoinnin muotoa hieman tarkemmin, koska kaikki tämän tutkimuksen CAD-improvisointitunneille osallistuneet oppilaani olivat osallistuneet muutamana edellisenä lukuvuotena tarinapohjaisen improvisoinnin ryhmätunneille. Hanna Hakomäen (2013) kehittämä Tarinasäveltäminen® sisältää pitkälti samoja elementtejä, mitä itse kehittäessäni tarinapohjainen improvisointikin, mutta näkökulma ja tietyt piirteet ovat ratkaisevasti erilaisia (ks. Hakomäki 2013).

Yhtäläistä menetelmissä on lapsen luovan musiikillisen ilmaisan ja keksinnän tukeminen, vuorovaikutus, sekä improvisoitujen teosten esittäminen. Molemmat menetelmät mahdollistavat tunteiden käsittelyn ja jakamisen musiikin avulla, jolloin lapsi tulee kuulluksi uudella, ainutlaatuisella tavalla. Tarinalla on kannatteleva rooli ja se onkin merkityksellisessä asemassa äänimaiseman rakentumisen kannalta myös improvisoidussa konserttilanteessa.

Opettajan roolin erilaisuus on erottava tekijä omassa tarinaimprovisointityöskentelyssäni Hakomäen (2013) tarinasäveltämiseen verrattuna. Hakomäen menetelmässä opettaja ei johdattele tai ohjaa lasta, vaan koko prosessi on lapsen itsensä käsissä ja työskentelyllä on usein terapeutin aspekti. Omat tarinaimprovisointiryhmät sen sijaan ovat kokoon-tuneet tiiviillä aikataululla vailla terapianäkökulmaa. Tarinan juoni on ollut välttämätöntä koostaa nopeasti, hetken mielijohdeesta ideoita ilmaan heitellen, jotta on päästy mahdollisimman pian käsiksi varsinaiseen äänimaiseman työstämiseen. Olenkin tarjonnut tarvittaessa apua oppilaille tarinan keksimiseen, jotta saadaan raamit musisoinnille ja jonkinlainen suuntaa antava rakenne, esimerkiksi alku, keskikohta ja loppu. Tämä on ollut vain

eräänlainen aihio, mistä on voinut ponnistaa eteenpäin. Lopulta tarinat ja äänimaisemat ovat muotoutuneet oppilaiden omissa harjoituksissa persoonallisiksi ja värikkäiksi kokonaisuuksiksi yllättävine juonenkäänteineen ja ne on saatettu myös yleisön kuultaviksi konserteissa.

Harmoniaperustainen improvisointi

Keith Sawyerin (2006) havaintojen mukaan improvisaatio ei voi tapahtua ilman joitakin yhteisiä sopimuksia, koska viestintä olisi tällöin mahdotonta (Sawyer 2006, 157). Jazzmusiikissa improvisoinnin perustalla vaikuttavatkin vahvan rytmiikan lisäksi harmoniset lainalaisuudet. Jazzesitykselle on tyypillistä esitellä aluksi kappaleen melodia, joka on harmonisoitu jollain sointukierrolla. Tämän sointukierron päälle muusikot luovat vuorotellen improvisoiden uusia melodioita, eli sooloja, tyylinmukaisella poljennolla ja painoituksilla höyrytettyinä. Jazzharmonian ja improvisoinnin kehitykseen liittyy myös termi reharmonisaatio, sijaissoinnutus, eli alkuperäistä soinnutusta voidaan muunnella korvaavilla soinnuilla. (Tabell 2004, 14.)

Myös Teemu Kiteen (2014) Kelluntamusiikki-menetelmässä improvisaatiot rakentuvat valmiiksi sävellettyjen improvisointipohjien päälle, jotka toimivat hiukan samalla periaatteella kuin harmonisoitu sointukierto jazzmusiikissa, eli improvisointipohjat luovat perustan oppilaan sooloille. Kiteen mukaan improvisointipohjan keskeinen asema on ymmärrettävä, sillä toisistaan irralliset äänet eivät voi useinkaan muodostaa sellaista musiikillista perustaa, johon soittajan tai kuulijan olisi helppo tukeutua (Kide 2014, 190). Kelluntamusiikki-menetelmässä edetään vähitellen oppilaiden omien pohjien muodostamiseen ja myöhemmin myös valmiista improvisointipohjista irtautumiseen ja siten vapaampaan improvisointiin.

Harmoniaperustaisuus on keskeisellä sijalla myös CAD-metodissa, kun improvisoinnin perustana toimivat useimmiten ennalta sovitut tonaaliset tai modaaliset rakenteet. Eroavaisuutena kelluntamusiikki-menetelmään on, että CAD-metodissa toiminta on perustaltaan ryhmämuotoista ja taustaharmoniaa luodaan yhdessä toisten soittajien kanssa, samalla kun soolovuoroja vaihdellaan. Metodien lähestymistavassa onkin yhtäläisyyksiä improvisointiin jazzin alueella. CAD-metodi on lähtökohtaisesti genrevapaa, vaikka sen juuret ovat länsimaisen taidemusiikin pedagogiikan alueella. Improvisointi rakentuu useimmiten jollekin duuri- tai molliasteikolle tai moodille ja niistä johdetuille harmoni-

oille. Improvisaatioiden rakentumisessa hyödynnetään musiikin eri struktuureja (esimerkiksi harmonia, rytmi, muoto, karakteri, musiikillinen teema) sekä niiden vuorottelua. Oppilaiden omille luoville oivalluksille pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa. Pidemmälle edetessä tarkoituksena on irtautua luomaan melodioiden lisäksi myös täysin omaa harmonista taustaa hetkessä improvisoiden. (Kanack 2012; 2019; ks. myös luku 2.3.)

2.1.5 Improvisointi ryhmässä

Oppimiskäsitysten muuttuessa yhä enemmän sosiaalista vuorovaikutusta korostaviksi, on yhteistoiminnallisuudesta kiinnostuttu viime aikoina myös tutkimuksen saralla. Keith Sawyer (2006) on tutkinut ryhmäluovuutta ja yhteistoiminnallista improvisointia. Hän näkee musiikin kommunikatiivisena toimintana, jolloin ryhmässä improvisoimalla voidaan parhaimmillaan saavuttaa yllätyksellisiä ja uutta luovia esityksiä. Sawyer suosittaakin ryhmävuorovaikutuksen huomioon ottamista koulutussuunnittelussa perinteisen yksilöopetuksen lisäksi. Toimiva ryhmätyöskentely tarjoaa eriasteisia osallistumismahdollisuuksia, jolloin yksilöllisiä oppimistapoja on mahdollista ottaa huomioon. (Sawyer 2006, 161–162.)

Sekä Sawyer että Hallam (2006) suosittelevat panostusta luoviin työskentelytapoihin jo varhain. Luovien taitojen kehittyminen vahvistaa heidän mukaansa myös muita musiikillisiä taitoja, kuten kuuntelemista, musiikillista ymmärrystä, ja erityisesti ryhmätyöskentely parantaa lapsien henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystä. Ryhmässä jäsenten välinen vuorovaikutus ja reflektiivinen keskustelu lisäävät myös yksilön luovien ratkaisujen syntymistä. (Hallam 2006, 82–83; Sawyer 2006.) Sawyerin (2006) mukaan lapset voivat oppia syvällisempää musiikillista ymmärrystä kollektiivisissa improvisointitilanteissa. He oppivat kuuntelemaan, tekemään yhteistyötä ja kommunikoimaan erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä. Sawyerin näkemyksen mukaan lapset oppivat parhaiten luovissa luokkahuoneissa, joissa koko luokka tekee yhteistyötä kunkin oppilaan oppimisen hyväksi. (Sawyer 2006, 163.)

Taiteen perusopetuksen uuden opetussuunnitelman sisällöt ovat varsin samoilla linjoilla Hallamin näkemysten kanssa, kun oppijalähtöisyys ja oppilaiden omakohtaisten luovien prosessin tukeminen sekä oppimisen vuorovaikutteisuus on nostettu keskeiselle sijalle (TPOPS 2017, 10–11). Myös vertaisarvioinnilla on vaikutusta luovuuden kehittymiseen

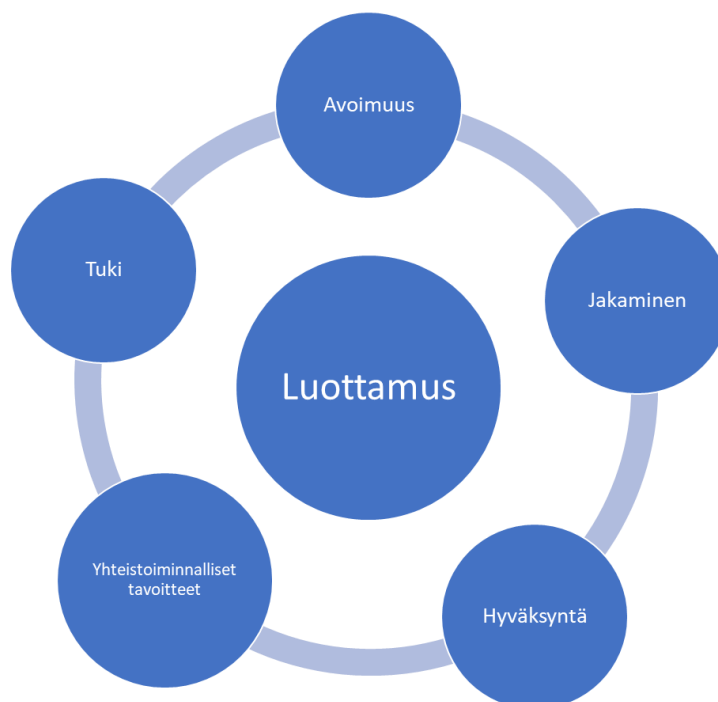
terveen itsekriittisyyden kehittymisen myötä, joten uusi opetussuunnitelma luo suuntaviivoja myös tälle osa-alueelle.

Toisten kuunteleminen ja musiikillinen vuorovaikutus kehittyvät Hallamin (2006) mukaan yhdessä tekemällä ja samalla opitaan sosiaalista vuorovaikutusta myös yleisellä tasolla. On tärkeää oppia antamaan rakentavaa palautetta ja arvostamaan myös toisten työtä. (Hallam 2006, 88.) Tutkimusten mukaan ryhmäimprovisoinnista ja sen esittämisestä on ollut apua myös oppilaiden esiintymisjännityksen ja siihen liittyvän stressin lievittämisessä. (Hallam 2006, 82–83, 86, 89; ks. myös Rikandi 2012.) Kanackin kehittämässä CAD-metodissa yhteisöllisyys, yhdessä tekeminen ja vuorovaikutus ovat keskeisissä roolissa, joten ryhmäopetus tässä kontekstissa on perusteltua, ellei jopa välttämätöntä (Kanack 1996; 2012; 2019).

Puhuttaessa improvisoinnista ei voida välttyä puhumasta samalla myös pelosta. Improvisoinnissa on aina läsnä tuntemattoman ja ennalta suunnittele mattomuuden mukanaan tuoma epävarmuus ja tyhjän tilan pelko (Peters 1992, 44; ks. myös Dolan 2005, 110). Improvisointi herättää usein epäonnistumisen pelkoa, koska meillä on tarve tulla hyväksytyksi, emmekä halua joutua naurunalaisiksi tai menettää kasvojamme. Myös pelkkä huomion kohteeksi joutuminen voi aiheuttaa pelkoa vuorovaikutustilanteessa. (Routarinne 2004, 44–45; ks. myös Peters 2009, 44–50; Johnstone 1996, 130–131, 154.) Routarinne kirjoittaaakin, että pelko on hyvin yleistä vuorovaikutuksellisessa improvisointitilanteessa ja siten jo asian yhteiseen tietoisuuteen nostaminen ja siitä puhuminen voi helpottaa tilannetta. Yhdessä luotu hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri auttaa osallistujia vapautumaan ja rakentamaan luottamusta ryhmään. (Routarinne 2004, 60; ks. myös Dolan 2005, 112–113; Kanack 2012, 17–19.) Yhdessä sovituille pelisäännöillä voidaan ratkaisevasti vaikuttaa siihen, miten onnistumisia tai epäonnistumisia määritellään. Routarinne kiteyttääkin asian seuraavasti: ”Moka on moka vasta, jos toiset sen siten määrittelevät”. Myös huomion ja tietoisuuden suuntaaminen itsensä ulkopuolelle auttaa usein lieventämään epäonnistumisen pelkoa. (Routarinne 2004, 60.)

David W. Johnson ja Frank P. Johnson (2009) nostavat ryhmän jäsenten välisen luottamuksen keskeiselle sijalle ryhmätoiminnan onnistumisen kannalta. Luottamus vaihtelee vuorovaikutustilanteissa osallistujien toiminnan ja reaktioiden mukaan, joten sen rakentuminen on monimutkainen ja alati muutoksessa oleva dynaaminen prosessi. He jakavat

luottamuksen rakentumisen viiteen eri osa-alueeseen, jotka ovat avoimuus, jakaminen, hyväksyntä, tuki ja yhteistoiminnalliset tavoitteet (Johnson & Johnson 2009, 122–124.)



Kuva 1. Yhteistoiminnallisen luottamuksen rakentuminen² (Johnson & Johnson 2009, 124).

Nämä elementit ovat kietoutuneet toisiinsa ja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja muutoksessa toisiinsa nähden. Yhteistoiminnallisuus vaatii avoimuutta ja jakamista, jotka ovat puolestaan osoitus hyväksynnästä, tuesta ja yhteisistä tavoitteista. Avoimuus tiedon jakamisessa, toisten auttaminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, sekä toisten ajatusten hyväksyminen ja tuen antaminen toisille yhteisen päämäärän hyväksi rakentavat luottamusta ja ovat siten merkityksellisiä ryhmätyöskentelyn onnistumisen kannalta. (Johnson & Johnson 2009, 124–125.)

Tämän mallin kaltainen perusajatus yhteistoiminnan ja turvallisen ympäristön merkityksestä vaikuttaa myös CAD-metodin taustalla (ks. 2.3.2 CAD-metodin perusteet). CAD-

² Openness (avoimuus), sharing (jakaminen), acceptance (hyväksyntä), support (tuki) ja cooperative intentions (yhteistoiminnalliset tavoitteet). Suomentokset tekijän.

metodissa korostetaan kriitikistä vapaan oppimisympäristön luomista ja rakentavaa vuorovaikutusta, jotta saavutetaan improvisointiin otollinen ympäristö ja osallistujille mahdollisuus luovaan toimintaan vailla epäonnistumisen pelkoa (Kanack 2012, 17–19).

2.2 Oppimiskäsitys ja opetuksen tavoitteet

2.2.1 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Taiteen perusopetuksen keskeisenä tehtävänä on tarjota oppilaille tavoitteellista ja pitkäjänteistä eri taiteenalojen opetusta. Pyrkimyksenä on edistää oppilaiden taidesuhteen kehittymistä ja elinikäistä taiteen harrastamista, joten keskeistä on oppilaan omaehtoisen ilmaisun, tulkinnan ja arvottamisen taitojen tukeminen. Luova ajattelu ja osallisuuden kokeminen ovat keskeisiä teemoja, joiden nähdään vahvistavan oppilaiden identiteettien rakentumista ja kulttuurista ymmärrystä. (TPOPS 2017, 10.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) taustalla vaikuttavat muun muassa tasa-arvon, yhdenvertaisuuden sekä kulttuurien moninaisuuden kunnioittamisen arvot. Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mikä rakentaa yksilön maailmankuvaa ja käsitystä todellisuudesta. Jokainen yhteisön jäsen on ainutlaatuinen ja arvokas myös yksilönä. Luovuutta ja ajattelun kehittymistä tukemalla edistetään ihmisen henkilökohtaista kasvua. (TPOPS 2017, 10.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nojaavat konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Tämän näkemyksen mukaan soitonopetus on kaikilla tasoilla laaja-alaista, joustavaa, sekä oppilaan persoonallisuuden ja yksilölliset kiinnostuksen kohteet huomioivaa. Oppilaan oman ajattelun tukeminen, itsenäisyys ja taiteilijaidentiteetin kehittyminen ovat keskeisellä sijalla. (López-Íñiguez 2017, 2; ks. myös López-Íñiguez & Pozo 2014.) Opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja suuntaviivoja itsenäisesti sekä yhdessä toisten kanssa. Uutta luova toiminta ja oppimisen ilo yhdistettynä positiivisiin tunnekokemuksiin nähdään taiteen perusopetuksessa oppimista edistävinä asioina. Myös erilaiset kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa ovat keskeisellä sijalla aistikokemusten ja kehollisuuden lisäksi. Sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden merkitys nähdään oppimisen rakentumisen taustalla. Kulttuurinen osallisuus ja kuuluminen yhteisöön nähdään hyvinvointia edistävänä asiana. (TPOPS 2017, 11.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan oppimisprosessin vuorovaikutteisuutta ja kokonaisvaltaisuutta, jolloin oppiminen nähdään olennaisena osana ihmi-

senä kasvua sekä yhteisön rakentamista (TPOPS 2017, 11). Eija Kauppinen (2018) toteaa, että kehollisuus, aistisuus ja emootiot on nyt nostettu uudella tavalla osaksi oppimisprosessia. Hänen mukaansa rohkaisevan ja kannustavan palautteen merkitys kasvaa, kun oppilaita ohjataan ymmärtämään kokemuksiaan ja tiedostamaan omia oppimisprosessejaan sekä kehittämään omaa oppimaan oppimistaan. Luonnollisesti myös harjoittelu ja harjoittelemaan oppiminen edistävät taitojen kehittymistä. Kauppinen mukaan opettaja nähdään nyt fasilitaattorina, joka auttaa oppilasta alkuun, luo edellytyksiä oppimiselle ja tukee oppilasta oppimisprosessin varrella. (Kauppinen 2018, 130–131.)

Laajan oppimäärän tavoitteet

Laajan oppimäärän tavoitteet seuraavat taiteen perusopetuksen yleisiä tavoitteita, mutta tarjoavat edellytyksiä osaamisen monipuolisempaan ja päämäärätietoisempaan kehittämiseen taiteesta nauttimisen ohella. Taide nähdään myös vaikuttamisen ja yhteistyön välineenä. Tavoitteena on oppilaiden potentiaalin ja suuntautuneisuuden huomioiminen sekä luovan ajattelun ja opiskelumotivaation tukeminen. Oppilaita kannustetaan vastuunottoon, sekä asettamaan omia henkilökohtaisia oppimistavoitteita. Oppimisen ilo ja merkityksellisyyden kokeminen ovat keskeisellä sijalla. Oppilasta kannustetaan kehittämään hänelle ominaisia ilmaisutapoja taiteellisessa työskentelyssä. (TPOPS 2017, 11–12.)

Taiteen perusopetuksen keskeisenä tavoitteena on hyvän musiikkisuhteen syntyminen. Oppimisen ilo, omien vahvuuksien tunnistaminen sekä musiikillisen osaamisen kehittyminen luovat pohjan elinikäiselle oppimiselle ja taiteesta nauttimiselle. Opetus tukee itsetunnon kehittymistä, hyvien vuorovaikutustaitojen omaksumista ja kannustaa oppilasta luovaan ajatteluun sekä pitkäjänteiseen taitojen kehittämiseen. Kullakin taiteenalalla valitsevat tiedon tuottamisen ja esittämisen tavat toimivat opetuksen lähtökohtana. (TPOPS 2017, 47–48.)



Kuva 2. Musiikin laajan oppimäärän tavoitealueet (TPOPS 2017).

Taiteen perusopetusta antavat musiikkioppilaitokset laativat kukin oman opetussuunnitelmansa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Suunnitelmaa täydennetään Opetushallituksen laatimien taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Opetussuunnitelmia laadittaessa ohjataan ottamaan huomioon muun muassa oppilaiden yksilölliset tarpeet ja valmiudet, sekä oppilaitoksen ja sen toimintaympäristön omaleimaisuus ja paikallinen kulttuuriperintö. Opetussuunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaitoksen opettajien ja mahdollisten muiden yhteistyötahojen kanssa. (TPOPS 2017, 8.)

Säveltäminen ja improvisointi on nostettu yhdeksi tavoitekokonaisuudeksi viimeisimmässä opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017). Opetussuunnitelman mukaan oppilasta ohjataan luovaan musiikilliseen keksintään ja häntä kannustetaan harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja. (TPOPS 2017, 48.) Säveltämisen ja improvisoinnin painotus taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli herättänyt keskustelua jo aiemmin musiikkiopistossamme ja tarve Kanackin CAD-metodin testaamiseen käytännön opetustyössä nousi siten esiin tämän opetussuunnitelman pohjalta.

2.2.2 Oppijälhtöisyys

Tutkin CAD-metodia musiikkiopistotyössäni, joten opetussuunnitelman sisältö ja tavoitteet ovat olennainen osa opetuksen suunnittelua. Oppijälhtöisyys on oman pedagogiikani perusajatus ja se on myös taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman keskeinen näkökulma opettamiseen. Jokainen oppilas on yksilö, joten on merkityksellistä antaa painoarvoa oppilaan omille ajatuksille ja tukea yksilöllistä luovuuden ilmaisun kehittymistä musiikinopiskelussa. (TPOPS 2017, 11–12.)

Oppilaisiin ja oppimista tukevaan pedagogiikkaan sekä oppimisprosessien ymmärtämiseen pyrkiminen johtavat kokonaisvaltaisempaan näkökulmaan ihmisenä olemisesta. Tästä lähtökohdasta katsottuna musiikillinen vuorovaikutus ja ryhmämusisointiprosessit auttavat osallistujia virittymään samalle taajuudelle, mikä voi parhaimmillaan johtaa merkityksellisten elämäkokemusten rakentumiseen. Oppimisen mahdollisuuksia tutkittaessa pystytään erottelamaan myös eri oppimisen kerroksia. Musiikinopetuksen voidaan nähdä vaalivan oppijan suhdetta musiikkiin ja tukevan luovuutta yksilölliset tarpeet huomioiden. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 6–9.)

Oppijälhtöisyyttä on sivuttu kasvatusteoreettisessa keskustelussa läpi 1900-luvun, ja sen juuret juontavat aina John Deweyn ja hänen aikalaistensa kasvatustieteisiin saakka. Eri oppijälhtöisille kasvatustieteille on ollut yhteistä nähdä oppilas aktiivisena ja itsesäätelevänä toimijana. (Tuovinen 2018, 66–67.) Oppijälhtöiset menetelmät ovat tulleet taiteen perusopetuksen musiikin kentälle kuitenkin suhteellisen hitaasti. Vuonna 2002 julkaistussa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan ”hyvä musiikkisuhde”, joka viittaa lapsilähtöiseen lähestymistapaan. Hyvä musiikkisuhde on johtoajatus, joka on liittynyt suomalaisten musiikkioppilaitosten tavoitteisiin jo 1990-luvun puolivälistä lähtien (ks. Kurkela 1997, 286).

Cecilia Björkin (2016) mukaan ”hyvän musiikkisuhteen” käsitteellinen merkitys on jätetty tarkoituksella avoimeksi, jolloin jää tilaa vuoropuhelulle, joustavuudelle sekä opettajien itsenäisille valinnoille (Björk 2016, 60–61). Björk on tutkinut, mitä tavoitteita opettajat pyrkivät saavuttamaan kehittäessään käytäntöjään oppilaiden hyvän musiikkisuhteen tukemisessa. Tutkimus osoittaa, että opettajat joutuvat työssään tasapainoilemaan erilaisten arvostusten ja näkökulmien välillä, kun pyritään ottamaan huomioon tavoittei-

den mielekkyys ja rakentavuus myös oppilaiden kannalta. Yhteistyöhön perustuva, reflektiivinen ja tieteidenvälinen työ voi kuitenkin olla hyödyllistä tälle kehitystyölle sekä yksilön että yhteisön kannalta. (Björk 2016, 198–200.)

Guadalupe López-Íñiguez (2017) kirjoittaa, että muutos opetuskentällä oppijalähtöiseen suuntaan näyttää tapahtuvan hitaasti, koska opettajakeskeisyys näyttää viimeisimpien tutkimusten valossa olevan edelleen voimissaan (López-Íñiguez 2017, 6). Vaikuttaa siltä, että opettajien on vaikea muuttaa käsityksiään oppimisesta ja opettamisesta. Soitonopettamisen mestari-kisälli-asetelma on vahva ja vaikuttaa opettajien oman koulutuksen myötä opettamisen taustalla, joten on selvää, ettei muutos tapahdu hetkessä (Hasu, 2017, 33 ja 223–224; Lehtonen & Juvonen 2009, 97; López-Íñiguez 2017, 6–7). Oppijalähtöisyyteen olisikin tarvetta saada lisää ymmärrystä oppilaiden omasta näkökulmasta ja erityisesti siitä maailmasta käsin, jossa he elävät (Tuovinen 2018, 71–72).

Johanna Hasu (2017) on tutkinut väitöskirjassaan piano-oppilaita, joiden soitonopiskelu ei sujunut erinäisistä syistä oppimistavoitteiden mukaisesti. Tutkimuksessa selvisi, että suurin soittoinnostusta kannatteleva tekijä oli oman opettajan kannustus ja oppilaalle räätälöidyt yksilölliset tehtävät. Hasu kehottaakin pohtimaan, mikä on opettajan vastuu ja milloin on syytä laittaa oppilaan etu klassisen tradition toteutumisen edelle. (Hasu 2017, 223–224.)

Myös Annu Tuovilan (2003) tutkimustulokset puhuvat oppilaiden toiveiden ja lähtökohtien huomioimisen puolesta, joten ne ovat varsin yhteneviä Hasun (2017) havaintojen kanssa. Tuovila tutki pitkittäistutkimuksessaan 7–13-vuotiaiden musiikkiopistolaisten soittoharrastusta. Tulosten mukaan oppilaiden innostaminen ja yksilöllinen huomioiminen näyttäisi parantavan viihtyvyyttä musiikkiharrastuksen parissa. Huomionarvoista on myös, että useat yhteissoittomahdollisuuksista ulkopuolelle jääneet oppilaat usein lopettivat harrastuksensa. (Tuovila 2003, 233.) Yhteisöllisyyden ja soittamisen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä on siis aiheellista pohtia ja kehittää varsinkin pianonsoiton opetuksen näkökulmasta.

Piano instrumenttina mahdollistaa niin harmonian kuin melodiankin tuottamisen, joten musiikillisessa mielessä toisia soittajia ei lähtökohtaisesti tarvita kokonaisen, sekä melodian että harmonian sisältävän musiikkikappaleen soittamiseen. Lisäksi soittimen fyysisen koon myötä isossa ryhmässä soittaminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa ei ole

käytännössä mahdollista. Ryhmäimprovisointi tarjoaa siis piano-oppilaille kiinnostavan mahdollisuuden kokea yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutuksellista luovaa toimintaa yhdessä toisten kanssa, kun musiikin eri elementtejä puretaan osiin ja soitetaan limittäin vuorotellen ja vaihdellen (Kanack 2012, 15).

Harjoittelumotivaatio ja tavoitteet kietoutuvat monimutkaiseksi kokonaisuudeksi, jossa vaikuttavat niin ulkoiset kuin sisäisetkin motiivit. Tästä kirjoittaa myös Soile Tikka (2017) väitöskirjassaan (ks. myös Kosonen 2001). Tikan mukaan yhteiskunnan yleinen arvomaailma ja perheiden moninainen elämänkirjo heijastuvat myös musiikkiopistojen toimintaan, kun pitkäjänteisyyttä ja sitoutumista vaativa soitonopiskelu jää helposti lasten elämässä vallitsevan virike- ja harrastustulvan alle (Tikka 2017, 13–14). Tutkimusten mukaan kaikkein tärkeimmäksi asiaksi harjoittelun edistämässä nousi yksilön itseohjautuvuus. Autonomian kasvaessa oppilaiden sitoutuneisuus omiin oppimisprosesseihin lisääntyy. (Hallam 2006, 136.) Salmela-Aron (2018) mukaan oppimismotivaatioon vaikuttaa oma kiinnostus opittavaan aiheeseen ja se, kuinka tärkeäksi oppilas kokee aiheen oman tulevaisuutensa kannalta. Oppilaan ajattelu- ja toimintatavat vaikuttavat suuntautuneisuuteen ja siten myös oppimismenestykseen. Positiivinen ajattelu ja usko onnistumiseen vahvistavat itsetuntoa ja kannustavat tarttumaan rohkeammin myös haastavampiin tehtäviin (Salmela-Aro 2018). Hallam korostaa, että soittoharrastuksen menestykselliseen opiskeluun vaikuttavat motivaation lisäksi olennaisesti myös harjoittelu, vanhempien tuki, oppilaan persoonallisuus, opintoja edeltävät taidot, kyky ottaa vastaan ohjeita sekä asenne oppimista kohtaan (Hallam 2006, 92).

2.2.3 Yhteisöllinen oppiminen

Viimeaikainen oppimismotivaatiotutkimus nostaa esiin sosiaalisen ulottuvuuden yksilökeskeisyyden sijaan. Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena vuorovaikutustapahtumana, jossa vastavuoroinen yhteissäättely on keskeisellä sijalla oppimisprosessissa. Sosiaaliset kontekstit vaikuttavat oppimiseen, oppimismotivaatioon ja oppilaan hyvinvointiin. (Salmela-Aro 2018.) Opetuskulttuurissa on tapahtunut suuria muutoksia viime vuosikymmeninä. On siirrytty yhä enemmän tietoja ja taitoja painottavasta opetuksesta oppijan omia tarpeita, päämääriä ja omaa ilmaisua tukevaan opettamiseen, jossa myös vuorovaikutus ja oppimisen sosiaalinen luonne korostuvat. Tämän sosiokonstruktivistisen oppi-

misnäkemysten mukaan oppiminen nähdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvana yksilöllisenä tiedonrakennusprosessina, jolloin oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kauppila 2007, 113–114; Tynjälä 1999, 150–151.) Sosiokonstruktivismin taustalla vaikuttavat John Deweyn (1957) kasvatustieteelliset näkemykset lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisestä ja oppimisen kokemuksellisuudesta (Dewey 1957). Oppiminen on osallistumista, jossa oppimisympäristö ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys nähdään keskeisessä roolissa. (Huhtinen-Hildén 2013, 135–136; Partti & Westerlund & Björk 2013, 56.)

Kauppilan (2007) mukaan positiiviset sosiaaliset oppimiskokemukset lisäävät opiskelijan itseluottamusta ja tukevat siten itsetunnon kehittymistä. Oppilaan oma-aloitteisuus ja rohkeus kasvavat, jolloin valmiudet haastavampien tehtävien vastaanottamiseen lisääntyvät. Sosiokonstruktivistinen näkökulma painottaa oppimisen sosiaalista luonnetta. Mielipiteiden ja ajatusten jakaminen toisten kanssa vahvistaa ymmärrystä opittavasta aiheesta, ja oppilas voi päästä ryhmän tuen avulla entistä parempiin tuloksiin. Yhteisen päämäärän löytäminen ja innostavat vuorovaikutussuhteet lisäävät motivoituneisuutta. (Kauppila 2007, 131.) Sosiaalisen verkoston vaikutus oppimiseen ja motivaation on kiinnostava ja laajentaa käsitystä yksilön oppimisesta. Partti, Westerlund ja Björk (2013, 63) kirjoittavat, että viime aikoina on noussut esiin myös kiinnostus eritasoisten vertaisoppijoiden merkityksestä oppimisprosessiin. (ks. myös Hallam 2006, 86.) Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa kannustetaan myös vertaisarvioinnin toteuttamiseen (TPOPS 2017, 51).

Inga Rikandi (2012) on tutkinut yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia vapaan säestyksen opetuksessa. Hänen tavoitteenaan oli kehittää osallistujien musiikillisen ja pedagogisen toimijuuden kasvua tukeva oppimisympäristö vapaan säestyksen ryhmäopetuksessa. Rikandi havaitsi, että yhteisöllisen toiminnan myötä opiskelijoiden oppimiskäsitys muuttui ja muiden opiskelijoiden läsnäolo koettiin positiivisena ja merkityksellisenä oman oppimisprosessin kannalta. Hänen mukaansa luottamuksen rakentuminen on edellytys yhteisöllisen oppimisympäristön rakentumiselle. Ryhmässä jokainen on vastuussa paitsi omasta oppimisestaan myös yhteisestä oppimisestä. Rikandin tulosten mukaan opiskelumotivaatio kasvoi, kun osallistujat kokivat sitoutuneisuutta yhteiseen tavoitteeseen. (Rikandi 2012, 103–113.)

Ryhmäimprovisoinnissa toteutuvat nämä moninaiset vastavuoroiset prosessit ja sosiaalinen vuorovaikutus, mikä mahdollistaa oppilaille uudenlaisen oppimistilanteen yksilöopetuksen rinnalla. Inkeri Ruokonen ja Heikki Ruismäki (2013) painottavatkin, että erilaiset yhteistyöprojektit voivat parhaimmillaan lisätä kipinää ja luoda voimaantumisen kokemuksia. Oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät, ”luovuus lähtee lentoon” ja minäkuva vahvistuu yhteisöllisen musiikillisen toiminnan myötä. (Ruokonen & Ruismäki 2013, 126.) Ryhmässä improvisointi on musiikillista vuoropuhelua toisten kanssa, joten kommunikoinnin taito on välttämätöntä. Ryhmätyöskentelyssä yhtäaikaisesti luodut monipuoliset ideat vaikuttavat myös yksilön luovaan kehitykseen. Kun lukuisia musiikillisia ideoita vastaanotetaan hetkessä, vaikuttaa se aivojen luovien osien kehittymiseen ja siten myös muusikon taitojen kehitykseen. (Kanack 2012, 16.)

2.2.4 Opettajan muuttuvat roolit

Opettajalla ja oppimisilmapiirillä on ratkaiseva vaikutus oppilaiden oppimiseen ja motivaatioon (Salmela-Aro 2018; katso myös Hasu 2017, 148; Uusikylä 2012, 172). Salmela-Aro (2018) kirjoittaa, että opettajan toiminta, opetus- ja ohjaustyyli sekä vuorovaikutus vaikuttavat ratkaisevasti oppimisilmapiiriin ja oppilaiden motivaation syntymiseen, kehittymiseen ja ylläpitämiseen. Oppijalähtöisyys, eli opettajan kyky sopeuttaa opetus oppilaiden mukaan on avainasemassa. Hallam toteaa, että opettajan avoin, kannustava ja innostava suhtautuminen lisää oppimismotivaatiota (Hallam, 2006, 176). Oppilaiden omat vaikutusmahdollisuudet ja opettajan kannustus itsenäisyyteen oppimistilanteessa lisäävät oppilaiden motivaatiota (Hallam 2006, 137; Salmela-Aro 2018; Tuovila 2003, 239).

Oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus toimii vastavuoroisesti. Oppilaiden toiminta, ominaisuudet ja aloitteet vaikuttavat opettajan toimintaan ja kun opettaja tunnistaa oppilaiden tunteita ja tarpeita, syntyy mahdollisuus rakentaa ja tukea oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta. Oppilaiden kiinnostus opiskeluun lisääntyy ja sisäinen opiskelumotivaatio kehittyy, kun suuntaudutaan oppijalähtöiseen ajatteluun ja tuetaan oppilaiden pystyvyyttä. (Salmela-Aro 2018.) Kauppila (2007) kiteyttää opettajan olevan aina vuorovaikutussuhteessa oppilaaseen, jolloin opettajalla on vahvat vaikuttamisen mahdollisuudet oppimistilanteessa. Opettajan innostuneisuus ja myönteinen asenne lisäävätkin oppilaiden oppimismotivaatiota. (Kauppila 2007, 138–139.)

Musiikillinen improvisointi on luovaa ja varsin yksilöllistä ja henkilökohtaistakin toimintaa ja se kumpuaa jokaisen omasta kokemusmaailmasta. Improvisoinnissa ei luonnollisesti ole oikeita vastauksia. Jokainen yksilö kokee, näkee ja luo omanlaistaan soivaa todellisuutta improvisoinnin hetkellä ja ryhmäimprovisoinnissa luonnollisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämä on eräänlaista luovaa ongelmanratkaisua, jossa päämääränä on hetkessä syntyvä soiva lopputulos, vailla oikeaa tai väärää. Hasu (2017) toteaaikin osuvasti, että on juuri uuden opetussuunnitelman hengen mukaista tarjota oppilaille työkaluja, mutta antaa samalla vapaus omannäköisen lopputuloksen työstämiseen, vailla huolta klassisen pianonsoittotaidon ”rapautumisesta” (Hasu 2017, 220).

Laura Huhtinen-Hildénin (2013) näkemyksen mukaan opettajan tehtävänä on toimia kanssakulkijana oppimisen poluilla (Huhtinen-Hildén 2013, 134). Tämä ajatus kuvaa opettajan roolia osuvasti erityisesti improvisoinnin parissa työskennellessä. Opettaja on improvisoinnissa parhaimmillaan oppilaiden rinnalla kulkija, joka toimii vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa tasavertaisena jäsenenä. Hän tukee tarpeen vaatiessa ryhmää ja sen jäseniä yksilöllisesti ja reagoi herkäällä korvalla hetkessä tapahtuviin musiikillisiin muutoksiin ja tilanteisiin. (ks. myös Uusikylä 2012, 172–174.) Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018) nostavat pedagogisen sensitiivisyyden tärkeäksi osa-alueeksi oppimisprosesseissa. Heidän näkemyksensä mukaan kiehtovuus ja huolehtivuus sekä opettajan emotionaalinen osallistuminen toimivat ohjaavana voimana pedagogisissa valinnoissa, jolloin oppiminen voidaan parhaimmillaan kokea yhteisenä seikkailuna. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 45.)

Opettajan tehtävänä on luoda oppimiselle suotuisat olosuhteet (TPOPS 2017, 11). Kuten kaikessa opetuksessa, myös improvisoinnissa olosuhteilla ja ympäristöllä on merkitystä oppimiskokemuksen onnistumiselle. Ryhmämuotoisessa improvisoinnissa korostuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys ja vertaistuki. (Routarinne 2004, 42.) Myös Alice Kanack (2019) ohjeistaa, että improvisoinnin opettamisen alkuvaiheessa tulee opettajan olla hyvin sensitiivinen ja mahdollistaa ryhmän jäsenille luottavainen ja turvallinen ilmapiiri, jotta saadaan aikaan luovuutta tukeva ja kehittävä oppimisympäristö (Kanack 2012, 18).

Nykyään puhutaan paljon myös elinikäisestä oppimisesta, jonka valossa opettajuus ei tule koskaan valmiiksi. Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen nähdäänkin nykyään läpi elämän kulkevana polkuna, joka muotoutuu henkilökohtaisen elämäkoke-

muksen, opettamis- ja oppimiskokemusten sekä niistä tehtyjen tulkintojen perusteella tietoisesti ja tiedostamatta. Tähän polkuun vaikuttavat ratkaisevasti myös yhteisölliset vuorovaikutusprosessit. (Huhtinen-Hildén 2012, 181–183; Partti & Westerlund & Björk 2013, 55.)

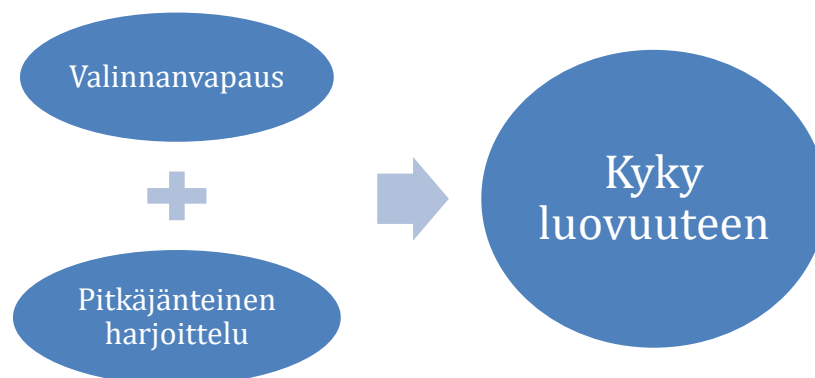
Opetuksen tavoitteiden asettaminen edellyttää laajempaa arvojen ja taustakäsitysten pohdintaa, koska opetusmenetelmät ja lähestymistavat määräytyvät päämäärän mukaan ja päämäärät ovat hyvin tilanne- ja kontekstisidonnaisia. Opettajat toimivatkin tällä hetkellä hyvin erilaisten käsitysten ja arvojen ristiaallokossa, kun näkemyksiä opetuksen tavoitteista tulee sekä oppilaiden, että heidän vanhempiansa, kuin myös oppilaitosten, kollegoiden ja yhteiskunnan taholta. Muutostarpeesta ei olla opetuskentällä aivan yksimielisiä. Jokainen opettaja toimii omien sisäistettyjen käsitystensä mukaan omista lähtökohdistaan, joten tilanteen moninaisuus on väistämättä läsnä. (Huhtinen-Hildén 2013, 135–136.) Cecilia Björkin (2016) näkemyksen mukaan viimeaikaiset toimet reflektiivisemmän musiikinopetuksen kehittämisessä näyttävät tuottavan tulosta. Hän peräänkuuluttaa säännöllistä ja avointa keskustelua tavoitteista ja sisällöistä oppilaiden, opettajien, oppilaitosten johdon sekä vanhempien kesken eri näkökulmat huomioiden. (Björk 2016, 199.)

2.3 CAD-metodi (Creative Ability Development)

2.3.1 Metodin taustafilosofia ja kuvaus

CAD-metodi on improvisoinnin opetusmenetelmä, joka sai alkunsa käytännön tarpeesta, kun amerikkalainen viulupedagogi Alice Kay Kanack kohtasi opetustyössään 1990-luvulla perinteisen instrumenttipedagogiikan rajallisuuden. Hän on kehittänyt metodologiaa siitä asti työskentelemällä pitkäjänteisesti ja monipuolisesti sekä instrumenttiopettajana että improvisoinnin ohjaamisen parissa. CAD-metodi nojaa länsimaisen taidemusiikin traditioon ja se on saanut vaikutteita myös Suzuki-metodista, mutta CAD-metodissa hyödynnetään myös osin samoja periaatteita kuin jazzmusiikin improvisoinnissa. (Kanack 2012, 14; ks. myös 2.1.4 Lähestymistapoja improvisointiin.) CAD-metodin pedagoginen tarkoitus on opettaa yksilöllistä musiikillista itseilmaisua. Kanackin mukaan luovuus on pohjimmiltaan valintojen tekemisen taidetta, oli sitten kyse fraseerauksesta tai itse nuotteista. Luova prosessi pääsee kehittymään, kun kritiikitön valinnanvapaus yhdistetään pitkäjänteiseen harjoitteluun. (Kanack 1996, 15.)

Kanackin näkemyksen mukaan jokainen lapsi on luova. Luovuus vaihtelee yksilöllisesti, mutta sitä voidaan kehittää ja tätä prosessia voidaan kuvata seuraavan kaavan avulla:



Kuva 3. Luovuuden kehittymisen yksinkertainen malli (Kanack 1996, 3).

Kanack on perehtynyt työssään luovan prosessin tutkimiseen improvisoinnin opetuksen parissa ja laatinut teorian siitä, miten luova prosessi etenee aivoissa (Kanack 1996, 5–6; 2012, 15–16.):

1. **Tietoinen työskentely:** Ongelman tiedostaminen ja työstäminen. Työstetään ongelmaa toistamalla luovaa etsintää (eli improvisoidaan).
2. **Tiedostamaton työskentely:** Alitajunnassa käynnistyy ratkaisun etsintä tietoisesta työskentelystä sisäiseen. Alitajunta jatkaa ratkaisun etsimistä, kun tietoinen mieli lepää.
3. **Inspiraatio:** Yhteys tiedostamattomasta mielestä tietoiseen mieleen muodostuu, kun ratkaisu on syntynyt. Alitajunta on löytänyt ratkaisun luovaan ongelmaan.
4. **Teoria:** Selitys inspiraatiolle. Teoria antaa luovan prosessin alkaa uudelleen seuraavalla tasolla. Teoria seuraa aina inspiraatiota.

Kuten mikä tahansa taito, luovuuden kehittyminen vaatii paljon harjoitusta ja toistoa. Improvisointi on taito, jota jokainen voi harjoitella ja mitä myös kannattaa kehittää tärkeänä osana instrumenttiopiskelua (Kanack 1996, 20–21; Dolan 2005, 110). Pitkäjänteinen harjoittelu on siis tärkeää improvisoinnin kehittymisessä ja alkutason tehtäviä tulisi Kanackin mukaan työstää useita kertoja, koska juuri yksinkertaiset rakenteet mahdollistavat luovuuden vapaan kehittymisen. Tällöin myös improvisoinnin pelko ja jännittyneisyys yleensä lievenevät. (Kanack 1996, 20–21; 2012, 15.)

Luovan kyvyn kehittäminen vaatii aina keskittymistä tietoiseen työhön osana luovan prosessin teoriaa. Tietoinen työskentely toimii lähtölaukauksena kaikille muille osille luovan prosessin teoriassa ja prosessin toistaminen on avain luovan kyvyn kehittymiselle. Mitä enemmän toistoja tehdään, sitä enemmän kehitystä tapahtuu. Luovuus rakentuu luovuudelle, jonka kehittämisessä inspiraatio toimii alulle panevana voimana. (Kanack 1996, 6; 2012, 16.)

Pitkäjänteinen harjoittelu tapahtuu CAD-metodissa musiikillisen leikkimisen kautta. Opeteltavien asioiden pilkkominen pieniin osiin on tärkeää myös improvisoinnin opetuksessa ja leikkien säännöillä voidaan tarvittaessa helpottaa tehtäviä tai vastaavasti haastaa osallistujia (Kanack 2019). Ideana on myös, että tehtäviä voidaan toistaa useita kertoja ja kehitellä uusia, haastavampia versioita vanhojen rakenteiden päälle. Jokainen improvisoitu hetki on ainutlaatuinen ja sillä on suuri merkitys luovalle kehitykselle. (Kanack 2012, 15.) CAD-tehtävät ovat alkuvaiheessa leikkejä, joissa on sääntöjä. Säännöt muodostavat raamit toiminnalle ja luovat myös tärkeää turvallisuudentunnetta oppilaille improvisoinnin alkuvaiheessa. Kun oppilaat kehittyvät taitavammiksi, leikkien säännöistä voi tehdä monimutkaisemmat, jolloin leikkimisen mielekkyys ja kiinnostavuus pysyvät yllä ja improvisoinnin sekä luovuuden kehittyminen jatkuvat edelleen. (Kanack 2019.)

2.3.2 CAD-metodin perusteet

CAD-metodissa työskennellään yksilön musiikillisen luovuuden parissa musiikillisten yksilö- ja ryhmäharjoitusten kautta. Perusajatuksena on luoda kilpailusta vapaata hyväksynnän kulttuuria musiikinopiskeluun, eli oppia ryhmässä toimimista, toisten kuuntelua ja toisten ideoiden hyväksymistä.

Työskentelyn ja siten myös leikkien tärkeät perussäännöt ovat (Kanack 1996, 30; 2012, 18–19) seuraavat:

1. Ei ole olemassa virheitä

Tämä on kaikkein tärkein sääntö. Kaikessa luovassa ponnistelussa on keskeistä valintojen tekeminen. ”Tulee aina olemaan valintoja, joista me emme pidä. Nämä valinnat eivät ole väärin (*virheitä*), ne ovat yksinkertaisesti tie etsiä, mistä me lopulta pi-

dämme. Siispä *virhe* on polku menestykseen ja kohti luovia tavoitteita. Ryhmätyöskentelyssä *virhe* johtavat parempiin kommunikointitaitoihin soittajien kesken ja vaatii korkeamman tason luovuutta kaikilta saada *virhe* toimimaan kappaleen kontekstissa. Luultu *virhe* usein johtaakin parempaan esitykseen tai luomukseen.” (Kanack 2012, 18.)

2. Aplodit ja hiljaisuus

Tämä sääntö liittyy kunnioitukseen ja kommunikointiin. *Hiljaisuus* tarkoittaa toisten osallistujien soiton keskittynyttä kuuntelua, jolloin saamme vaikutteita heidän ideoistaan. Ne vaikuttavat meihin ja voivat myöhemmin muuntua ja toimia omien tuostemme alkulähteinä. Tämä ei ole varastamista vaan jakamista ja rakentamista. ”Kaksi ideaa eivät ole koskaan samanlaisia. Aplodit tarkoittavat jaettujen ideoiden kunnioittamista ja arvostamista. Tämä ei välttämättä tarkoita aplodeja sellaisenaan. Pikemminkin se tarkoittaa sanallista tai sanatonta hyväksymistä, ilmeitä kasvoilla tai musiikillista vastausta, mikä osoittaa yhteyttä toisten kanssa.” (Kanack 2012, 18–19.)

3. Älä koskaan kritisoi kaveria

Tämä on ensimmäisen säännön laajennus. Koska ei ole olemassa virheitä, kukaan ei voi kritisoida toisten ideoita. On tärkeää ottaa huomioon, että olivatpa suhteemme minkälaiset tahansa luovan tilan ulkopuolella, meidän tulee kaikkien olla ystäviä yhteisessä tilassa. Ilman tätä vertaistukea me emme voi toivoa onnistuvamme yhteisessä luovassa ponnistelussa ja päämäärässä. ”Ystäviemme tuella mahdollisuudet ovat rajattomat!” (Kanack 2012, 19.)

Kanackin säveltämien taustanauhojen kanssa tapahtuva musiikillinen harjoittelu tarjoaa raamit oppilaiden työskentelyyn kotona ja tarvittaessa myös soittotunneilla. Ideana on, että soittotunneilla opettaja soittaa improvisointitehtävien tueksi taustaa, mikä perustuu Kanackin materiaaleille, mutta tausta voi olla myös täysin improvisoitua musiikkia kunkin opettajan oman osaamisen ja mieltymysten mukaan. Kanack järjestää omassa musiikkikoulussaan (ks. www.kanack.org) Rochesterissa viikottaista ryhmäimprovisointitoimintaa kaikille oppilaille instrumentista riippumatta, johon kaikki oppilaat voivat osallistua yksilötuntien lisäksi. Metodien tausta-ajatuksena on vahva yhteisöllisyys ja siten metodin tilannekohtainen soveltaminen eri soittimille on luontevaa toimintaa. (Kanack 2019.)

Improvisointi on leikkiä sävelillä. Annu Tuovila (2003) yllättyi, miten keskeisessä roolissa leikkiminen oli tutkimusta varten haastattelemiensa lasten elämässä (Tuovila 2003, 101). CAD-metodissa improvisointi aloitetaan leikkimällä musiikin eri elementeillä siten, että kukaan ei joudu liikaa epämukavuusalueelle tai ryhmän keskipisteeksi, vaan tärkeänä alkuajatuksena on ”murtaa jää” (“break the ice”) ja saada osallistujat rentoutumaan. Leikeissä on aina tarkat säännöt, jotka luovat turvaa ja luottamusta (Kanack 2012, 10; ks. myös Kide 2014, 74).

Kide on myös havainnut omassa tutkimuksessaan, että yksilön oma musiikillinen ääni pääsee esille, vasta kun improvisoinnin kynnyistä madalletaan riittävästi (Kide 2014, 80; ks. myös Routarinne 2004, 60). CAD-metodissa jokaisen tunnin tärkein sääntö kaikessa tekemisessä on ”Ei ole olemassa virheitä”. Keskeistä kaikessa luovassa työskentelyssä on Kanackin mukaan täydellinen kritiikkittömyys hetkessä syntyviä luovia musiikillisia tuotoksia kohtaan. Tämä ajatus on läsnä kaikessa ja kaikkialla, joten kaikki säännöt on lopulta tehty rikottaviksi. Tavoitteena on, että yksilön luovat näkemykset, oma sisäinen musiikillinen maailma sekä omat sisäiset luovat prosessit purkautuvat soivaan muotoon yhdessä jaettaviksi. (Kanack 1996, 22.) Kanack painottaa myös, että kaikilla osallistujilla täytyy olla alkuvaiheessa mahdollisuus piiloutua (“a place to hide”). Pitämällänsä kurssilla hän kertoi soittavansa pianoa tietoisesti todella voimakkaasti, jotta ujoinkin improvisoija uskaltautuu mukaan leikkeihin. (Kanack 2019.)

2.3.3 Improvisointi kvartettimuodossa (ISQ)

CAD-metodin kirjallisena jatko-osana toimii Kanackin 2012 julkaistu ”Improvising String Quartets”. ISQ tarkoittaa käytännössä CAD-metodia ryhmämuodossa. (ks. Kanack 2012, 16.) Hyödynsin ja sovelsin erityisesti tämän julkaisun tehtäviä ryhmäimprovisointikurssillani. Aiemmissa CAD-kirjoissa ideana on, että oppilaat improvisoivat valmiiden taustanauhujen päälle, mutta kvartettikirjan tehtävät on muodostettu lähtökohtaisesti neljän soittajan tai isomman ryhmän soitettaviksi. ISQ on suunnattu yhtä lailla peruskoulun musiikin opettajille, suzukiopettajille, musiikkiopiston opettajille kuin ammattijousikvarteteillekin. Tehtäviä voi vapaasti soveltaa oman tarpeen mukaan. (Kanack 2012, 14.)

Alkuosion tehtävät ovat kuin palapelin paloja musiikin eri elementeistä, joita työstetään ryhmässä ja niitä voidaan yhdistää monella tavalla, muodostaen niistä erilaisia kvartetterakenteita. Soittajat tuovat musiikin teorian käytäntöön improvisoinnin myötä, käyttäen

improvisoinnin perustalla eri elementtejä kuten melodiaa, harmoniaa, rytmiä, ostinatoa, bassolinjoja ja modulaatiota ja näitä voidaan työstää monipuolisesti ja vapaasti eri musiikin tyyllilajien parissa. Ne eivät ole siis sidoksissa pelkästään länsimaiseen taidemusiikkiin, vaan voidaan hyödyntää genrevapaasti tilanteen mukaan. (Kanack 2012, 15.)

ISQ:n toinen osio, variaatiot, ovat näiden elementtien syvällisempiä ja vaativampia muotoja ja kolmas osio, varsinaiset kvartetit, muodostavat kokonaisuuden, joka yhdistää alun tehtävät ja variaatiot monipuoliseksi ja tarpeen mukaan muokkautuvaksi kokonaisuudeksi. Lopulta tavoitteena on, että soittajat voivat luoda omat raaminsa improvisoidessaan, eivätkä siten enää tarvitse näitä tukipilareita improvisoinnilleen. (Kanack 2012, 14–15.)

Kvartettirakenteet, joita erityisesti hyödynsin ryhmäimprovisointikurssillani, toimivat musiikillisina raameina ja aihioina, joiden perustalle soittajat rakentavat improvisoinniltaan musiikin sydämen ja sielun, musiikillisen elämän. Soittajat muodostavat ryhmänä improvisoidun taustan (esimerkiksi harmoninen rytmikone, ”*harmonic rhythm machine*”), jonka päälle improvisoidut melodiat tai eri musiikilliset elementit asettuvat ja järjestyvät valmiiden rakenneohjeiden mukaan. Tehtävien rakenne on usein kaanonmuotoinen, eli elementit limittyvät asteittain toistensa päälle, kun vuoro siirtyy eteenpäin soittajalta toiselle sanatonta, musiikillista kommunikointia hyödyntäen. Jokainen osallistuja käy siis läpi saman rakenteen vuorollaan, muiden jatkaessa omia osuuksiaan, kunnes ne kaikki saadaan päätökseen. Kommunikoinnin taito on välttämätöntä kamarimusiikissa ja se on kvartettimuotoisen improvisoinnin yksi keskeisimmistä osa-alueista. Ryhmätyöskentelyssä yhtäaikaisesti luodut monipuoliset ideat vaikuttavat myös yksilön luovaan kehitykseen. Kun lukuisia musiikillisia ideoita vastaanotetaan hetkenä minä hyvänsä, se vaikuttaa aivojen luovien osien kehittymiseen ja vaikuttaa siten muusikon taitojen kehitykseen. (Kanack 2012, 16.)

Tehtävien harmoniamailma sijoittuu musiikin historian aikajanalla aina kreikkalaisista moodeista 2000-luvun minimalismiin ja myös siitä eteenpäin. Rytmien elementit kehittyvät alun helpoista perusrhythmeistä monimutkaisiin rytmisiin modulaatioihin ja päällekkäisiin metreihin. Melodiaa kuljetetaan monin tavoin motiivisen kehittelyn, teeman ja muunnelmien ja kaanonmuotoisen varioinnin avulla. Soittajat luovat siis Kanackin näkemyksen mukaan sekä musiikillisen ongelman että ratkaisun. Musiikillinen ongelma on struktuuri, jonka eri elementeistä kvartetti koostetaan ja se muovautuu improvisoinnin edetessä

jokaisella kerralla uudella, ainutlaatuisella tavalla. Erilaiset harmoniavalinnat, rytmit ja melodiat muodostavat lopulta musiikillisen ratkaisun, jonka lopputuloksena syntyy improvisoitu musiikillinen kokonaisuus. (Kanack 2012, 14.)

Kvartettimuotoinen ohjaus (ISQ) on Kanackin kokemuksen mukaan yksi helpoimmista ja miellyttävimmistä opetusmetodeista, kunhan perusteet ovat juurtuneet. Hän kirjoittaa, että on inspiroivaa tarkkailla oppilaiden musiikillista ja ilmaisullista kasvua, kun he etsivät omia ideoitaan ja on myös palkitsevaa nähdä, miten oppilaat kehittyvät monissa eri instrumenttitaidoissaan sekä yhteismusisointitaidoissaan intuitiivisesti ja vaivattomasti improvisointitehtävien edetessä. (Kanack 2012, 19.)

2.3.4 Opettajan rooli

Opettajan rooli CAD-metodissa on toimia mahdollistajana ja helpottajana. Hänen tehtävänä on toimia katalyyttina oppilaiden luovalle etsinnälle. Kanackin mukaan opettajan tulee huolehtia seuraavista osa-alueista, jotta oppilaiden luova työskentely on mahdollista (Kanackin 2012, 17):

1. Tarjoa kritiikitön ympäristö

Oppilas menettää herkästi itseluottamuksensa, jos hänestä tuntuu, että opettaja tai toinen oppilas haluaa muuttaa hänen alkuperäisiä ideoitaan. Menetetty itseluottamus johtaa usein oppilaan vetäytymiseen, pienentäen samalla kaikkien ryhmän jäsenten mahdollisuuksia luovaan kehittymiseen.

2. Osallistu luovana tuottajana

Opettajan oma osallistuminen musisointiin toimii yleensä innostavana esimerkkinä oppilaille ja siten rohkaisee myös heitä heittäytymään mukaan improvisointiin. Oppilaat hyötyvät opettajan osallistumisesta riippumatta siitä, mikä hänen osaamistasonsa on improvisoijana. Näin opettaja toimii musiikillisten ideoiden tarjoajana ja palvelee sekä roolimallina että moraalisenä tukena oppilaille.

3. Välitä musiikin teoriaa, mutta vain rajatusti

Opettaja voi auttaa rakentamaan luottamusta ja musiikin teorian ymmärrystä improvisoinnin kautta. Kvartettimuotoiseen improvisointiin sisältyy paljon musiikin

teoriaa, mutta ohjeet ovat vain yksi osa tätä ymmärrystä. On tärkeää tukea opiskelijoiden teoreettisten taitojen kehittymistä intuitiivisesti ja luovan tekemisen kautta. Opettajan tehtävä on antaa tilaa oppilaan omille oivalluksille. Näin oppilaalle syntyy syvempi ymmärrys työstettävästä asiasta.

4. Tarjoa säännöllisiä mahdollisuuksia tavoitteelliseen luovaan harjoitteluun

Luovan prosessin toistaminen on avain kaikkeen musiikilliseen kehitykseen, mutta se on erityisen tärkeää luovan kyvykkyyden kehittymiselle erityisesti aivoissa rakentuvien yhteyksien kannalta. Oppilaille tulee siis tarjota säännöllisiä harjoitusmahdollisuuksia turvallisessa ja hyväksyvässä ympäristössä. (Kanack 2012, 17.)

Hyväksyvän ja turvallisen oppimisympäristön luominen on tärkeää ja vaatii opettajalta panostusta. Improvisoinnin ohjaus ja sitä kautta oppilaan luovan prosessin tukeminen vaativat opettajalta rohkeutta osallistua musiikillisena tuottajana oppilaiden rinnalla. Tämä edellyttää opettajalta sitoutumista luovan kasvun lähtökohtiin, jotta hän pystyy tarjoamaan oppilaille johdonmukaisia mahdollisuuksia luovaan harjoitteluun. (Kanack 2012, 18.) Kanackin ajatukset luovuutta tukevan oppimisympäristön merkityksestä luovan ajattelun kehittymiselle ja omien vahvuuksien löytämiselle ovat varsin yhteneviä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa (ks. TPOPS 2017, 10, 13, 47 ja 50–51). Johnson ja Johnsonin (2009) näkemys luottamuksen merkityksestä ja sen rakentumisesta ryhmätyöskentelyssä välittyy myös CAD-metodin pedagogiikasta (ks. 2.1.5 Improvisointi ryhmässä).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykset, sekä kerron tutkimuksen toteutuksesta. Lisäksi tarkastelen tutkimustani tutkimuseettisestä näkökulmasta.

3.1 Tutkimustehtävät ja -kysymykset

Tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden kokemukset improvisoinnista musiikkiopistossa piano-oppilailleni järjestämällä CAD-ryhmäimprovisointikurssilla (Creative Ability Development). Tarkoitukseni on tutkia oppilaiden kokemuksia improvisoinnista, sekä selvittää, miten CAD-metodin sovellus toimii pianonsoiton ryhmäopetuksessa opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen avulla saadaan myös tietoa siitä, miten improvisoinnin opettamista voisi kehittää musiikkiopistoympäristössä. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jolla on toimintatutkimuksellinen luonne.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten kurssille osallistuneet oppilaat kuvaavat kokemuksiaan improvisoinnista CAD-metodilla?
2. Millaisina oppilaat kokivat kurssin eri tehtävämuodot?
3. Miten oppilaat kuvaavat oman improvisointinsa kehittymistä kurssin myötä?

Tutkimukseni näkökulma on oppijalähtöinen, koska olen kiinnostunut selvittämään metodin toimivuutta erityisesti oppilaiden näkökulmasta. Lisäksi halusin sivuta opettajan näkökulmaa tässä tutkimuksessa, joten oppilaiden kokemusten rinnalla keräsin ajatuksiani oman opettajuuteni kehittymisestä opetuspäiväkirjaani.

Kanackin CAD-oppimateriaalit toimivat lähtökohtana kurssin harjoitteille. CAD-metodissa ei ole suoraan sovellusta pianoryhmäimprovisoinnille, mutta perusidea ja perusharjoitteet toimivat mille tahansa soittimille, joten poimin CAD-materiaaleista omaa harkintani käyttäen soveltuvimmat tehtävät ja muokkasin ne pianoryhmälle sopiviksi.

3.2 Tutkimuksen toteutus

3.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Kokeilen tässä tutkimuksessa CAD-metodia uutena työvälineenä improvisoinnin ohjauksessani ja tutkin, mitä ajatuksia CAD-metodin käyttö herättää erityisesti oppilaiden näkökulmasta. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jolla on toimintatutkimuksellinen luonne. Toimintatutkimuksellinen luonne on olennainen osa tutkimusprosessiani, koska tutkin omaa opetustyötäni improvisoinnin parissa. Toimintatutkimukselle on keskeistä tutkijan ja tutkittavien aktiivinen rooli tutkimuksessa. Ilmiöiden kuvaamisen ja selittämisen lisäksi toimintatutkimuksen tavoitteena on myös pyrkimys muuttaa todellisuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen kohteena on jokin yksittäinen tapaus tai rajattu kokonaisuus, jota tutkimalla pyritään saavuttamaan lisää syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta sille ominaisessa ympäristössä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tapaustutkimuksen avulla voidaan tutkia tuoreita ilmiöitä, sekä laajentaa, täsmentää tai kehitellä aiemmin esitettyjä ideoita tai teorioita. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 19.) CAD-improvisointikurssille osallistuneet oppilaat muodostavat ryhmän, rajatun tapauksen, joka on tutkimukseni kohteena. Halusin siis tutkia, miten Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman (2017) mukanaan tuoma improvisoinnin opetus onnistuu käytännössä, kun minulle opettajana tilanne on jokseenkin uusi ja myös oppilaat pääsevät opiskelemaan uudella tavalla, kun kyseessä on yksilöopetuksen sijaan ryhmässä opiskelu.

Tapaustutkimusta kritisoidaan usein siitä, etteivät tutkimustulokset ole yleistettävissä. En pyri tässä tutkimuksessa yleistettävyyteen, vaan tarkastelen uuden opetusmenetelmän soveltuvuutta yksittäisenä tapauksena pianoimprovisointiryhmän osalta ja pohdin, miten improvisoinnin opetusta voisi jatkossa kehittää tämän tutkimuksen perusteella. Tämä tutkimusmuoto pyrkii ennemmin selittämään ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, joten siinä ei lähtökohtaisesti pyritä tilastollisesti mitattaviin tai toistettaviin tuloksiin. Ilmiön tai asian perusteellinen tarkastelu voi kuitenkin tuottaa arvokasta tietoa siitä, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä saattaisi myös toistua vastaavissa tilanteissa yleisemmällä tasolla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Toimin tässä tutkimusprojektissa sekä tutkijana, että opettajana ja reflektoin omaa opettamistani oppilaiden haastattelun rinnalla. Minun ja oppilaiden välinen yhteistyö on siten keskeisellä sijalla tässä tutkimuksessa. Opettaminen on vuorovaikutusta, jossa opettajan ja oppilaan välisestä kommunikaatiosta syntyvät reaktiot suuntaavat prosessia ja mahdollistavat tiedon saannin oppilaan oppimisesta (Hasu 2017, 135). Tutkijan roolissa tarkastelen sekä oppilaiden kokemuksia improvisoinnin opiskelusta sekä omia kokemuksiani improvisointiryhmän opettajana. Oppilaiden reflektiot tuntien jälkeen kiinnostivat, koska halusin huomioida oppilaiden näkökulman opetuksessa myös prosessin aikana, jotta pystyin suuntaamaan ohjaustani tarpeen vaatiessa myös kurssin aikana. Halusin pyrkiä muokkaamaan opetuksen sisältöjä ja opetusratkaisujani oppijälähtöisesti, jotta tukisin parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden oppimista.

3.2.2 Tutkimusryhmän valinta ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää antavassa musiikkiopistossa, jossa työskentelen pianonsoiton opettajana. Lähetin marraskuussa 2019 kaikille musiikkiopiston piano-oppilailleni ja heidän vanhemmilleen infokirjeen CAD-ryhmäimprovisointikurssista, jossa kerroin kurssin sisällöstä ja tutkimuksesta. Mukaan ilmoittautui kahdeksan pianistia, joten he muodostavat tutkimusryhmäni. Järjestin heille ryhmäimprovisointitunnin viitenä peräkkäisenä lauantaiaamuna tammi-helmikuussa 2020. Jokainen kokoontumiskerta oli kestoaltaan 1,5 tuntia.

Tutkimuksen pääasiallisena aineistona ovat oppilaiden yksilöhaastattelut ennen ja jälkeen kurssin. Lisäksi oppilaiden pienet, anonyymit kirjalliset reflektiot jokaisen kokoontumiskerran jälkeen tukivat tavoitettani saada vahva oppijälähtöinen näkökulma tutkimukseen. Koin myös tärkeäksi kirjoittaa oma opetuspäiväkirjaani tutkimuksen edetessä, koska näin näkisin oman kehittymiseni opettajana tämän projektin myötä ja saisin raportoitua ja reflektoitua myös niitä haasteita, mitä opettaja kokee uuden opetusmuodon ja sisällön kanssa toimiessa (Hirsjärvi ym. 2007, 45). Videoin kaikki tunnit, mutta video ei ole varsinaista tutkimusmateriaaliani, vaan toimi vain muistini tukena tutkimustyön edetessä.

Ryhmäimprovisointitunneilla kokoontuimme opiston konserttisaliin, jossa meillä oli hyvin tilaa kurssille ja johon oli mahdollista saada neljä pianoa ja muitakin kurssilla käytettyjä soittimia. (Salissa oli valmiina kaksi flyygeliä, yksi pystypiano ja järjestin paikalle

neljänneksi soittimeksi sähköpianon.) Päätin ottaa kurssille mukaan myös djembe-rummun ja puisen laattasoittimen tuomaan soinnillista väriä ja vaihtelua pianojen lisäksi. Ideana oli, että halukkaat saavat kokeilla myös näitä soittimia, mutta kurssin pääpaino pysyi edelleen pianolla improvisoinnissa. Nämä soittimet toivat tervetullutta vaihtelua äänimaisemaan ja moni oppilas innostuikin kokeilemaan niitä kurssin edetessä. Käytin niitä myös alkulämmittelyissä ja soitin välillä itse djembeä varsinaisten improvisointitehtävien taustalla, jotta sain annettua tarvittaessa rytmistä tukea oppilaiden improvisoinnille.

Kurssin osallistujista yksi oli 10-vuotias ja seitsemän muuta olivat iältään 13–15-vuotiaita: neljä 13-vuotiasta, kaksi 14-vuotiasta ja yksi 15-vuotias oppilas. Heillä kaikilla oli entuudestaan jo hieman improvisointikokemusta muutamista tarinain improvisointikokeiluista parin vuoden ajalta, ja he kaikki olivat lähtökohtaisesti kiinnostuneita improvisoinnista ja osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen.

Taulukko 1. Kurssille osallistuneiden oppilaiden ikäjakauma.

Oppilaan ikä	Lukumäärä
10	1
13	4
14	2
15	1

Neljä heistä (10-vuotias ja kolme 13-vuotiasta oppilasta) oli paikalla jokaisella tunnilla, kolme oppilasta (13, 14 ja 16-vuotiaat) olivat pois kukin yhden kerran ja yksi 14-vuotias joutui jäämään pois kahdelta kerralta.

Taulukko 2. Oppilaiden kurssille osallistuminen ja poissaolot.

opetuskerta	11.1.20	18.1.20	25.1.20	1.2.20	8.2.20
paikalla	6	8	7	7	6
poissa	2	0	1	1	2

Oppilaat tai heidän vanhempansa ilmoittivat tulevista poissaoloista jo ennen kurssin alkua, joten päätin kuitenkin ottaa kaikki halukkaat kurssille mukaan, sekä myös haastatella heidät kaikki, koska oppilaiden määrä tässä tutkimuksessa on kaiken kaikkiaan melko pieni. Koin, että jokainen osallistuva oppilas on merkityksellinen kokonaisuuden kannalta ja heidän yksilölliset ajatuksensa auttavat hahmottamaan mahdollisimman monipuolisesti tutkittavaa asiaa.

Kaikki oppilaat olivat opiskelleet musiikkiopistossa pianonsoittoa johdollani vähintään kolme vuotta, jotkut sitäkin pidempään. Kaikki oppilaat olivat myös osallistuneet musiikin perusteiden ryhmäopintoihin joko tänä lukuvuonna tai aiempina opiskeluvuosinaan. Musiikkiopiston opetussuunnitelmaan sisältyy myös yhteismusisointia ja säännöllisiä esiintymisiä, sekä improvisointia. Kaikki kurssille osallistuneet oppilaat olivatkin olleet mukana muutamana aiempina vuotena järjestämilläni projektiluonteisilla tarinaimprovointiryhmätunneilla. Järjestin niitä opiston lisäresurssituntien puitteissa. (Lisäresurssitunnit ovat yhteismusisointiin, luokkatunteihin ja improvisointiin tarkoitettua lisäopetusta, jonka opettaja voi anoa halutessaan normaalin yksilöopetuksen lisäksi.)

Improvisointi oli siis jollain tavalla tuttua kaikille osallistujille jo ennen tätä kurssia. Alkuhaastattelun perusteella kaikki oppilaat olivat kiinnostuneita improvisoinnista, ja heitä yhdisti positiivinen suhtautuminen uuden oppimiseen. Kolme oppilasta kertoivat improvisoivansa säännöllisesti vapaa-ajallaan ja kaikki oppilaat kertoivat improvisoivansa edes

jonkin verran vapaa-ajalla kotonaan soittoläksyjen harjoittelun ohessa. Yleiseltä soittotaitotasoltaan oppilaat olivat musiikkiopiston perustaso 1:stä perustaso 3:een.

3.2.3 Haastattelu

Haastattelu on yksi keskeisimpiä ja käytetyimpiä tapoja kerätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9). Oppilaiden omat kokemukset ovat keskeisellä sijalla tässä tutkimuksessa, joten haastattelu oli luonteva valinta aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelutilanteeseen sisältyvällä vuorovaikutuksella on keskeinen rooli tiedon tuottamisprosesseissa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on aina pohdittava sitä, miten haastattelijan kysymykset ovat ohjanneet tai johdatelleet haastateltavaa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10.) Haastattelijan ja haastateltavan läheisyys synnyttää luottamusta, mutta tutkijan asema suhteessa tutkittaviin on samalla ongelmallinen. Tarkoitus on kerätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä objektiivisesti, vaikuttamatta tuotettuun tietoon itse. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tiedostin tämän subjektiivisuuden haasteen jo tähän tutkimustyöhön ryhtyessäni ja pyrin koko tutkimusprosessin ajan tarkastelemaan kriittisesti omaa toimintaani tässä vastuullisessa roolissa.

Haastattelut voidaan jakaa *strukturoituihin* ja *strukturoimattomiin* haastatteluihin. Strukturoitujen ääripäässä on lomakehaastattelu valmiine vastausvaihtoehtoineen, kun taas strukturoimaton haastattelu muotoutuu lähinnä haastateltavan omilla ehdoilla. *Puolistrukturoitu haastattelu* asettuu näiden haastattelumuotojen välille, jolloin keskustelun lähtökohta tai aihepiiri on lyöty lukkoon, mutta keskustelussa voidaan muuten edetä vapaammin. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa käydään läpi tietyt teemat, mutta kysymysten järjestys ja muoto voivat vaihdella tilanteen mukaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.) Päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, koska halusin muodostaa jonkinlaiset raamit haastatteluille ja pyrin siten löytämään varmemmin vastauksia tutkimuskysymyksiini, mutta toisaalta halusin myös antaa tilaa oppilaiden vapaalle kerronnalle.

Haastattelin oppilaita tutkimustani varten kaksi kertaa. Suoritin alkuhaastattelun ennen kurssia, sekä puolistrukturoidun teemahaastattelun kurssin jälkeen. Koin, että haastattelu on mielekäs ja luonteva tapa kerätä tietoa oppilailta tätä tutkimusta varten. Alkuhaastattelu oli tiivis kartoitus oppilaiden tähänastisista musiikkiopiston soitto-opinnoista, vapaa-ajan musisoinnista, heidän improvisointihistoriastaan sekä odotuksista tulevan kurssin suhteen. Alkuhaastattelun olisi voinut sisällön puolesta toteuttaa myös lomakekyselynä,

mutta päädyin haastatteluun, koska koin sen olevan läheisempi ja vuorovaikutteisempi työskentelytapa oppilaiden kanssa toimiessa. Alkuhaastattelujen myötä sain myös arvokasta kokemusta haastattelutilanteesta, joka oli itselleni uusi ja siten myös hieman jännittävä kokemus. Siirtyminen opettajan roolista tutkijan rooliin vaati totuttelua ja koin, että alkuhaastattelujen mukanaan tuoma kokemus auttoi minua loppuhaastatteluihin valmistautumisessa.

Joillakin oppilailta oli hieman haasteita sopeutua haastattelutilaisuuden erilaiseen luonteeseen, johtuen vuorovaikutuksen erilaisuudesta soittotuntityöskentelyyn verrattuna. Asetuin haastattelutilanteessa tutkijan rooliin, joten jouduin vakavoitumaan ja yksinkertaisesti puhumaan vähemmän. Tämä oli varsin suuri ero siihen, miten toimin normaalissa opetustilanteessa. Jotkut heistä ottivatkin asian puheeksi alkuhaastattelun jälkeen ja kertoivat kokeneensa tilanteen outona ja hieman hämmentävänä. Keskustelin oppilaiden kanssa asiasta alkuhaastattelujen jälkeen tästä ja selvensin tilannetta ja syitä oman toimintani muutokseen, koska olinkin nyt opettajan roolin sijaan tutkijan roolissa. Keskustelu oli todella tärkeää, koska loppuhaastatteluissa tilanne oli jo varsin luonteva, ja sekä minä että oppilaat olimme jo tottuneet tutkimusasetelman mukanaan tuomaan erilaiseen keskustelutyylisiin.

Loppuhaastattelu, joka oli tyypiltään puolistrukturoitu teemahaastattelu, oli syvällisempi ja laajempi ja siten myös tutkimusaineiston kannalta tärkein osuus (Hirsjärvi & Hurme 2018, 47–48). Kvalitatiivista haastattelua on kritisoitu siitä, että haastattelijan omat näkemykset saattavat vaikuttaa keskustelun kulkuun ja suuntaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Vaikka tutkijan tehtävänä on säilyttää objektiivisuus, on hän kuitenkin aina oman kulttuurinsa ja koulutuksensa tulos, jolla on omat näkemykset ja tulkinnat tutkittavasta asiasta (Alasuutari 2005, 149). Pyrin varmistamaan teemoittelun ja valmiiden kysymysten avulla, etten vaikuta haastateltavan vastauksiin omilla mielipiteilläni, mutta toisaalta halusin antaa tilaa myös vapaammalle keskustelulle, jolloin haastateltavat saivat mahdollisuuden kertoa juuri heille merkityksellisistä asioista. Kvalitatiivisen tutkimushaastattelun mielenkiintoisuus ja samalla haasteellisuus ovat juuri sen vuorovaikutteisessa rikkaudessa. Parhaimmillaan se voi tuottaa avointa ja vuorovaikutteista keskustelua, jonka tuloksena on haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta, jossa lapsen ääni on kuultavissa. (Alasuutari 2005, 162.)

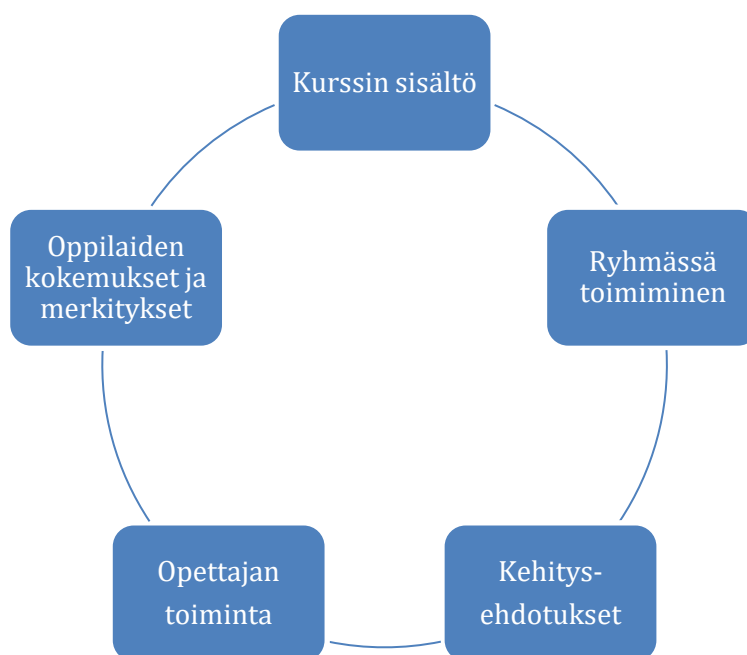
Toimin tutkimuksessa sekä opettajan että tutkijan roolissa, joten eri roolien tunnistaminen on tärkeää ja asetelma luo omat haasteensa tutkimuksen toteutukselle. Opettajana pyrin tukemaan ja auttamaan oppilasta kaikin mahdollisin keinoin, kun taas analyysivaiheessa, tutkijan roolissa toimiessa, on otettava etäisyyttä tutkittaviin. Tutkijan roolissa keskiössä ovat havaintojen yleistettävyyden ja niiden tarkastelu tutkittuun tietoon nojaten. (Hasu 2017, 135–136.) Opettajan roolin hyötynä on oppilaiden tunteminen entuudestaan, mikä helpottaa vuorovaikutuksen ja luottamuksen rakentumista haastattelutilanteessa. Tämä mahdollistaa myös opetuksen kehittämisen kunkin oppilaan tarpeet huomioon ottaen.

Lapsia haastateltaessa on tärkeä ottaa huomioon aikuisen ja lapsen valtaeron merkitys. Tietylnainen epätasa-arvo on lähtöasetelma, josta lapsi osallistuu keskusteluun aikuisen kanssa. Opettaja–oppilassuhde haastattelussa voi aiheuttaa pyrkimyksen vastata oikein annettuihin kysymyksiin, eli tällöin lapsen vastaukset kertovat siitä, mitä hänen odotetaan vastaavan, eikä niinkään hänen omista mielipiteistään. (Alasuutari 2005, 152.) Tutkimustyöni lähtökohta on kehittää improvisoinnin opetusta oppijalähtöisesti, eli tarkoitus on nimenomaan saada oppilaiden mielipiteet ja ajatukset kuuluville, jotta improvisoinnin opetusta voidaan kehittää tästä näkökulmasta. Painotin tätä asiaa oppilaille tutkimuksen alkaessa, sekä myös aineiston keruun aikana. Selvensin oppilaille useaan otteeseen, että tarvitsisin heiltä nimenomaan rehellisiä mielipiteitä ja vastauksia, jotta tutkimustulokset olisivat paikkaansa pitäviä. Rohkaisin heitä avoimuuteen ja kriittiseen palautteeseen myös anonyymeissa reflektioissaan, jolloin kynnyksen palautteen antoon olisi mahdollisimman matala.

Toteutin haastattelut viikon sisällä kurssin päättymisen jälkeen, jotta oppilaat muistaisivat vielä mahdollisimman hyvin kurssin sisällön ja tapahtumat. Jaoin kaikille osallistujille jo toiseksi viimeisellä kokoontumiskerralla paperin, jossa oli ohje loppuhaastatteluun valmistautumista varten (ks. Liite 1). Listasin siihen haastatteluteemoja ja pyysin heitä jo etukäteen muistelemaan, mitä kaikkea kurssilla tehtiin ja tarvittaessa kirjoittamaan ylös muistiin asioita. Minua kiinnosti, mitä oppilaille jäi mieleen kurssista ja mitä ajatuksia heille heräsi kurssin myötä improvisoinnin opiskelusta ja sen opettamisesta. Halusin myös selvittää, mikä merkitys kurssilla oli heidän omaan improvisointiinsa. Kehotin heitä ottamaan tämän ohjepaperin halutessaan mukaan loppuhaastatteluun muistin tueksi. Nauhoitin haastattelut sekä kännykän sanelimella että Zoom-tallentimella, jotta voisin olla varma tallennuksen onnistumisesta.

Haastattelun teemat

Loppuhaastatteluteemojen valinta ja suunnittelu olivat tärkeitä tehtäviä teemahaastattelun valmistautuessa. Teemat ovat alueita, joihin varsinaiset tutkimuskysymykset kohdistuvat. Teemat toimivat tutkijan kiintopisteinä haastattelutilanteessa ja ohjaavat tarvittaessa keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2018, 66.) Muotoilin haastatteluteemat siten, että pyrin saamaan mahdollisimman kattavan kuvan improvisointikurssista oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Tavoitteena oli tämän tutkimuksen myötä selvittää, miten ryhmäimprovisointi CAD-metodilla toimi oppilaiden näkökulmasta ja miten improvisoinnin opettamista voisi jatkossa kehittää musiikkiopistoympäristössä. Teemoiksi valikoituivat siten kurssin sisältö, ryhmässä toimiminen, opettajan toiminta kurssilla, oppilaiden kokemukset ja merkitykset suhteessa improvisointiin, sekä kehitysehdotukset, miten improvisoinnin opetusta voisi tulevaisuudessa kehittää. (ks. Liite 2)



Kuva 4. Loppuhaastattelun tema-alueet.

Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, johon erityisesti lasten kohdalla vaikuttavat sekä ajankohta että olosuhteet (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvaori 2017, 317). Toteutin haastattelut pääasiassa musiikkiopistolla, tutussa opetusluokassani ja varasin jokaiselle

henkilökohtaisen haastattelujan heille sopivaan aikaan. Kahden oppilaan haastattelut toteutin heidän kotonaan logistisista ja aikataulullisista syistä johtuen. Pyysin heitä etukäteen varaamaan kotoaan rauhallisen paikan haastattelua varten ja puitteet haastatteluille järjestyivätkin oivallisesti kaikkien oppilaiden kohdalla.

Haastattelujen etenemistä tuntui helpottavan se, että oppilaat olivat saaneet tutustua jo reilun viikon verran näihin loppuhaastattelun teemoihin (ks. Kuva 4), joten heidän vastailunsa oli pääosin varsin sujuvaa. Päädyin lopulta kysymään teemojen alle laatimani kysymyksiä varsin sääntillisesti, koska se tuntui itsestäni turvallisimmalta vaihtoehdolta ja halusin varmistaa, etten unohda kysyä mitään olennaista. Halusin saada luotua mahdollisimman samankaltaiset haastatteluolosuhteet kunkin oppilaan kanssa, koska koin, että se lisäisi tulosten luotettavuutta. Haastattelut etenivät mielestäni yllättävän jouhevasti eteenpäin ja teemat loivat selkeät raamit haastatteluille. Olin positiivisesti yllättynyt, että monet oppilaista olivat selvästi uhranneet aikaansa haastatteluun valmistautumiseen, koska heidän vastauksensa olivat yleisesti ottaen hyvin jäsenneltyjä ja perusteltuja.

Haastattelun kulku

Aloitin haastattelut kevyellä rupattelulla ja lämmittelyksi pyysin heitä kertomaan, mitä heille jäi päällimmäisenä mieleen improvisointikurssista. Tämän jälkeen ikään kuin jatkokysymyksenä pyysin heitä kertomaan kurssista lisää ja kuvailemaan, minkälaista tekeminen kurssilla heidän mielestään oli. Annoin avuksi kysymyksiä, kuten: *Kerro kurssin tehtävistä. Millaisia ne olivat?* tai *Miten kuvailisit kurssia ja sen sisältöä omille ystäville?* Tarkoitukseni oli saada yleiskäsitystä siitä, minkälaisia asioita oppilailta jäi kurssista mieleen ja minkälainen yleisvaikutelma heille jäi kurssista.

Haastattelukysymykset voidaan jakaa karkeasti avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin, mutta pelkkä kysymystyyppi ei vielä suuntaa vastauksia, vaan vastatusten pituuteen ja omin sanoin kertomiseen vaikuttavat myös vuorovaikutukseen liittyvät asiat. (Alasuutari 2005, 156–157.) Pyrin olemaan tilanteessa vähäeleinen ja vähäpuheinen, mutta silti hyväksyvä ja kiinnostunut oppilaan kertomuksista. Yritin luoda vuorovaikutusta nyökyttämällä ja vastailemalla aina välillä rohkaisevasti *joo, aivan* tai *mm*, jättäen mahdollisimman paljon tilaa oppilaan omalle kerronnalle. Alasuutarin (2005) mukaan haastattelijan pitäytyminen lyhyissä vastauksissa luo odotuksen kerronnan jatkamisesta ja jättää tilaa haastateltavan kerronnalle (Alasuutari 2005, 158).

Yllätyin positiivisesti, kuinka avoimesti ja laajasti jotkut oppilaat vastailivat ja kuinka analyttisesti he perustelivat vastauksensa. Jotkut tarvitsivat lisäkysymyksiä ja rohkaisua, joten *kerropa vielä lisää tästä... tai miksi just tämä juttu oli kiva/haastava...* olivat yleisiä lauseita, jolla pyrin kannustamaan oppilasta kertomaan lisää omia ajatuksiaan, mielipiteitään ja perusteluja vastauksilleen. Loppuhaastattelu tuntui kaiken kaikkiaan tärkeälle tapahtumalle, jolloin ympyrä ikään kuin sulkeutui ja yhteinen projekti saatiin käytyä läpi ja päätettyä yhdessä.

Ensimmäinen teema, kurssin sisältö, oli luonteva jatkumo alun lämmittelykysymyksille. Kävin läpi kurssin eri improvisointitehtävätyyppejä (lämmittelytehtävät, koko ryhmällä tehdyt improvisaatiot, pienryhmäimprovisaatiot, pari-improvisaatiot ja yksilöimprovisaatiot) ja pyysin oppilaita kertomaan, minkälaisia tehtävät heidän mielestään olivat ja mitä ajatuksia ne herättivät. Halusin myös tietää perusteluineen, mitkä tehtävät olivat heille mieluisia ja mitkä tehtävät koettiin haastaviksi. Lisäksi halusin tutkia oppilaiden kokemuksia mm. tehtävien määrästä, vaatimustasosta, neljän pianon käytöstä ja muiden soittimien käytöstä kurssilla.

Toinen teema oli ryhmässä toimiminen. Sen myötä pyrin selvittämään, millaisena oppilaat kokivat kyseisen improvisointiryhmän, mitä mieltä he olivat ryhmän koosta ja yleisestä tunnelmasta tunneilla. Pyrin myös selvittämään, mikä ryhmätehtävämuoto koettiin mielekkäimmäksi improvisoinnin opiskelussa. Oppilaiden instrumenttitunnit ovat musiikkiopistossa yksilötunteja, joten ryhmässä opiskelu on kiinnostava uusi näkökulma pianonsoiton opiskeluun.

Kolmas teema oli opettajan toiminta kurssilla. Tiedostin, että tähän kysymykseen en välttämättä saisi objektiivisia vastauksia, koska toimin itse kurssin opettajana, mutta päätin kuitenkin kysyä asiaa, koska oli kiinnostavaa kuulla, miten rohkeasti oppilaat uskaltuaisivat antamaan palautetta mahdollisista kehittämiskohdista opettajan toiminnassa. Minua kiinnosti myös selvittää, miten mukana oloni tehtävissä oppilaiden kanssa improvisoimassa vaikutti, verrattuna niihin tehtäviin, jotka vaan ohjeistin, enkä soittanut itse mukana.

Neljänneksi teemaksi muotoutuivat oppilaiden kokemukset ja merkitykset suhteessa heidän omaan improvisointiinsa. Pyysin heitä kuvailemaan heidän improvisointiaan ennen

ja jälkeen kurssin ja halusin myös sivujuonteena selvittää, miten he kuvailivat soittomotiivaatiotaan ennen ja jälkeen kurssin. Lisäksi minua kiinnosti, onko heidän soittamisensa, musiikin kuuntelu tai muu musiikin parissa puuhastelu jotenkin muuttunut tämän kurssin myötä.

Viimeisenä teemana olivat kehitysehdotukset, eli miten oppilaat kokivat kurssin rakenteen, tuntien pituudet ja tuntimäärän, sekä miten improvisoinnin opetusta voisi tulevaisuudessa kehittää. Tämä osa-alue kiinnostaa tulevaisuudessa erityisesti musiikkiopiston kurssien rakenteita ja sisältöjä suunniteltaessa oppijalähtöisestä näkökulmasta.

3.2.4 Muu tutkimusaineisto

Oppilaiden haastattelut muodostivat pääasiallisen tutkimusaineistoni, mutta keräsin myös toissijaista aineistoa tutkimukseni tueksi; oppilaat kirjoittivat tuntien jälkeen anonymoituja reflektioita ja kirjasin omia kokemuksiani opetuspäiväkirjaani. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä triangulaatiolla, eli käyttämällä aineiston keräämiseksi myös useita eri menetelmiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Oppilaiden kirjalliset reflektiot

Oppilaiden oma näkökulma ja ajatukset improvisoinnin opiskelusta olivat läpi tutkimuksen kiinnostukseni kohteena. Halusin saada mahdollisimman objektiivista tietoa kurssin sisällöistä ja etenemisestä suoraan oppilailta, ilman että he joutuisivat varomaan sanojaan tai miettimään, mitä minä mahtaisin olla niistä mieltä. Kriittinen ja arvioiva työasenne lisää tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Kaikki osallistujat kirjoittivat anonymoituja palautetta jokaisen kokoontumiskerran jälkeen. Annoin heille paperit, kynät ja kumit ja he saivat hajaantua kirjoittamaan reflektioitaan kukin parhaaksi katsomaansa paikkaan salissa samalla, samalla kun itse järjestelin paikkoja. Kysymys oli jokaisella kerralla sama: ”Kuvaile tuntia vapaasti omin sanoin. Mil-laista oli? Mitä ajatuksia herätti?” Paperit palautettiin nurinpäin pinoon ja poimin ne mukaani vasta kun olin saanut tilan järjesteltyä ja soittimet vietyä paikoilleen, joten en ollut tietoinen, kuka oli kirjoittanut minkäkin paperin.

Oppilaiden reflektiot jäivät lyhyiksi, mutta niistä välittyi tuoreesti yleinen tunnelma ja sinne kirjautui myös tärkeitä ja rakentavia kehitysehdotuksia, jotka pyrin ottamaan huomioon kurssin edetessä ja siten pystyin suuntaamaan kurssin sisältöä myös näiden tarpeiden mukaan oppilaiden kannalta mahdollisimman mielekkääseen ja sisällöllisesti kehitävään suuntaan.

Opetuspäiväkirja

Tutkimuspäiväkirja auttaa tutkimuksen tekemisessä ja prosessin hallinnassa. Sinne voi kirjata esimerkiksi suunnitelmia, omia oivalluksia, tuntemuksia, ongelmia haasteita ja pohdintoja, sekä käytyjä keskusteluja ja se auttaa pitämään tutkijan mielen vireänä. (Hirsjärvi ym. 2004, 52–53.) Päädyinkin pitämään opetuspäiväkirjaa koko kurssin ajan ja se tuntui jäsentävän omia pohdintoja ja auttoi myös ratkomaan haasteita kurssin edetessä.

Oli tärkeää huomata, kuinka tunti tunnilta opetusprosessi eteni ja moni etukäteen mietittänyt kysymys ratkesi sitä mukaa, kun pääsin toteuttamaan suunnitelmiani käytännössä tunneilla kurssin edetessä. Päiväkirjaan oli myös hyvä kirjoittaa auki omia yllättäviäkin tuntemuksia erityisesti yksilöopettajasta ryhmäopettajaksi siirtymisen haasteista ja ylipäätään uuden asian opettamisen haasteista, kun itsellekään kaikki ei ole selvää, vaan oma oppimista ja kehittymistä tapahtui läpi koko prosessin. Päiväkirjaan oli hyvä myös peilata omia tuntemuksiaan ja epävarmuuksiaan ja vertailla niitä esimerkiksi oppilaiden kirjoitamiin anonyymeihin reflektioihin jokaisen tunnin jälkeen.

3.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen piirissä ei ole olemassa yhtä yleispätevää analyysimuotoa. Tutkimuksen näkökulma tutkimusongelma ja -kysymykset suuntaavat analyysimenetelmän valintaa. Aineiston keruu, siihen tutustuminen ja alustava analyysi kannattaa aloittaa varhain laadullisessa tutkimuksessa. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 9–10.) Laadullisessa tutkimuksessa aineisto tarjoaa harvoin suoria vastauksia tutkimuskysymyksiin. Aineistolle esitetään analyttisiä kysymyksiä, jotta saadaan varsinaisia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Lukemisen tapa, tehdyt tulkinnat ja tutkijan valinnat suuntaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä. Ennakko-odotuksista luopumalla ja aineistoa kuuntelemalla saattaa nousta esiin uusia ennalta arvaamattomia jäsennyksiä. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 9–10 ja 13–15.)

Ennen aineiston analysointia suoritetaan litterointi, eli kaikki tutkimusaineisto kirjoitetaan auki sanatarkasti. Litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimusnäkökulman ja tutkimusongelmien mukaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Litteroin haastatteluaineistoni keväällä improvisointikurssin päättymisen jälkeen. Kirjoitin sanatarkasti auki kaikki haastatteluaineistoni ja merkitsin myös ylös keskustelussa ilmenneet tauot ja naurahdukset, koska koin tärkeäksi saada tallennettua mahdollisimman tarkasti keskustelun kulkuun liittyviä yleisiä asioita, jotta pystyisin aineistoa lukiessani palauttamaan mieleeni keskustelussa vallinneen tunnelman ja vuorovaikutuksen. Tutkimukseni realistinen ote ei varsinaisesti edellyttänyt erityisen tarkkaa litterointia. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että litteroinnin erikoismerkkejä ei tarvita, kunhan puhutut lauseet ja virkkeet kirjoitetaan sanatarkasti ylös. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Numeroin haastattelut litteroinnin yhteydessä ja merkitsin ylös, jos oppilas oli ollut poissa tietyiltä tunneilta.

Ruusuvuori ja Nikander 2010 ohjeistavat, että ennen varsinaista analyysia aineistoon tutustutaan huolellisesti lukien, jotta siitä muodostuisi selkeä kokonaiskäsitelmä. Sen jälkeen aineistoa järjestetään ja luokitellaan tutkijan tutkimuskysymykset ja näkökulma huomioiden. Tämän jälkeen seuraa varsinainen analyysiprosessi, tulkinta ja keskustelu aineiston kanssa. Heidän mukaansa analyysin systemaattisuus ja tulkinnan luotettavuus korostuvat laadullisessa tutkimuksessa. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 10–11.) Eskola kiteyttää tutkimustyön olevan parhaimmillaan silloin, kun tutkija keskustelee aikaisempien tutkimusten, teorian ja oman aineistonsa kanssa. (Eskola 2018.)

Analysoin tutkimusaineiston temaattisella sisällönanalyysillä. Tämä tarkoittaa tekstianalyysia, jossa tekstimassasta pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta oleelliset aiheet. Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, jotta tutkimuskysymyksiin on mahdollista saada vastauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 175–182). Tutkimusaineistoa voidaan analysoida joko teoria- tai aineistolähtöisesti. Edellisten lähestymistapojen välille sijoittuu teoriasidonnainen analyysi, jonka piiriin oma tutkimukseni asettuu. Teoriasidonnainen analyysi ei perustu suoraan teoriaan, mutta yhteys siihen on mahdollista havaita. Teoriasta etsitään selitystä ja tukea aineiston löydösten vahvistukseksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aloitin aineiston luokittelun tiivistämällä litteroitujen alkuhaastattelujen olennaisen sisällön kullekin oppilaalle omaan tiedostoonsa ja merkitsin väreillä keskeiset kohdat. Tein

kunkin oppilaan osalta lyhyen yhteenvedon heidän improvisointitaustastaan ja alkuajatuksistaan ennen kurssia. Tämän jälkeen käänsin huomioni loppuhaastatteluihin, jotka olivat tutkimusaineistoni olennaisin osa. Järjestin litteroidut loppuhaastattelut kunkin oppilaan osalta myös omaan tiedostoonsa. Merkitsin korostetusti eri värejä ja fonttikokoja hyödyntäen kaikki olennaiset kohdat haastatteluista ja järjestin olennaisimmat asiat kunkin oppilaan haastattelun sisällöstä teema-alueittain. Tämän jälkeen kokosin kaikkien oppilaiden vastaukset teema-alueittain omiin tiedostoihinsa, jotta pystyin halutessani tarkastelemaan samanaikaisesti kaikkien oppilaiden vastauksia tiettyyn kysymykseen. Eskola (2018) toteaaakin, että analyysin tehtävänä on kasvattaa informaatioarvoa aineiston tiivistämisen, jäsentämisen ja järjestämisen myötä (Eskola 2018). Koska teema-alueet olivat suhteellisen laajoja, päädyin tekemään myös tarkempia rajauksia pienemmistä osa-alueista teema-alueiden sisältä. Muodostin itselleni avuksi myös kokoavan excel-tilin selkeyttämään kokonaistilannetta aineiston löydöksistä.

Tutkimustyö ei tapahdu koskaan tyhjiössä, joten tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää huomioida, että tutkijan aiempi kokemus ja tieto vaikuttavat enemmän tai vähemmän tutkimuksen taustalla. Laadullisen tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on hyvä tiedostaa, että tulokset ovat kontekstisidonnaisia ja subjektiivisuus on aina läsnä. (Ruusu-vuori ym. 2010, 28–29.) Koska toimin tässä tutkimuksessa sekä opettajana että tutkijana, tämän asian tiedostaminen oli tärkeää läpi tutkimuksen. Pysin refleктоimaan tekemistäni ja arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tutkimuksen edetessä, sekä raportoimaan huolellisesti tutkimuksen taustoista ja tutkimusprosessin aikana tehdyistä valinnoista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat myös aineiston riittävyys ja merkittävyys. Vaikka tutkimusaineistoni on suhteellisen pieni yleistettävyyttä ajatellen, oli aineiston kylläntymistä havaittavissa. Aineiston saturaatio eli kylläntyminen kertoo aineiston riittävästä karttumisesta. Aineistoa katsotaan olevan riittävästi, kun tutkittavat tapaukset eivät tuo enää uutta tietoa, vaan aineisto ikään kuin toistaa itseään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Analysoidessani aineistoa löysin sieltä selkeitä teema-alueita, joista muodostui yhteneviä suuntaviivoja useamman haastateltavan vastausten suhteen. Toisaalta taas oppilaiden kokemukset olivat joidenkin osa-alueiden suhteen hyvin erilaisia ja yksilöllisiä. Kahdeksan

oppilaan otanta antaa siis jo jonkinlaista suuntaa tutkimuksen tulosten osalta, vaikka pyrkimyksenä ei olekaan tulosten yleistettävyyden. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavatkin, että kylläntyminen tuo lisää vahvistusta tutkimuksesta saatavien tulosten mahdolliseen yleistettävyyteen. Heidän mukaansa kylläntymispistettä ei ole välttämättä helppo määrittää, mutta siihen kannattaa pyrkiä.

3.4 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tutkimustyöhön kuuluu olennaisena osana työn monipuolinen eettinen tarkastelu. Tutkimustyö on vastuullista ja on tärkeää pyrkiä kaikin tavoin tieteelliseen validiteettiin. Rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus kaikissa tutkimuksen vaiheissa ovat keskeisellä sijalla. (TENK, 2019.) Olen sitoutunut noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimustyössäni.

Pyysin musiikkiopiston rehtorilta luvan loka-marraskuussa 2019 tutkimustyöni toteuttamiseen ja sain myöntävän vastauksen. Henkilötietoja kerättiin mahdollisimman rajatusti ja kaikki oppilaat osallistuivat tutkimukseen anonyymeina. Haastateltavalle lapselle on olennaista kertoa mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kysymys ja miten lapsen kertomia tietoja käytetään (Alasuutari 2005, 148). Laadin oppilaille ja heidän vanhemmilleen tietosuojaa, tutkimuksen dokumentointia ja tutkimussuostumusta koskevan lomakkeen. Koska oppilaat olivat alaikäisiä, heidän vanhempansa allekirjoittivat myös kyseiset tietosuojalomakkeet.

Tietosuojalomakkeeseen oli tärkeää kirjata myös kaikki aineistonkeruumuodot, joita ainoi hyödyntää tutkimustyössäni: oppilaiden haastattelut ennen kurssia ja kurssin päätteeksi, oppilaiden omat anonyymit kirjalliset reflektiot jokaisen ryhmätunnin päätteeksi, sekä oman opetukseni havainnointi päiväkirjamuodossa koko projektin ajan. Keskustelin kurssin etenemisestä kaikkien osallistujien kanssa jonkin verran heidän omilla soittotunneillaan. Kirjasin näitä antoisia keskusteluja myös omaan opetuspäiväkirjaani. Videoinnista oli tärkeää kirjata, että videomateriaali ei ollut varsinaista tutkimusaineistoa, vaan toimi pelkästään muistini tukena, kun reflektoin omaa opetustani tutkimusaineiston analysointivaiheessa. Loin omassa tutkimuksessa oppilaille heti tutkimuksen alussa pseudonyymit, eli ”salanimet”, jotka esiintyvät aineistossa oppilaiden oikeiden nimien tilalla läpi tutkimuksen.

Toimin tässä tutkimuksessa oman työni tutkijana ja kurssin opettajana, joten oli tärkeää pitää mielessä tutkimustyön objektiivisuus- ja subjektiivisuuskysymykset. Asemani suhteessa oppilaisiin oli ongelmallinen, koska tutkijan omat asenteet ja ennako-odotukset eivät saa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tiedostin nämä asiat jo tutkimusta suunnitellessani ja epäröinkin aluksi koko työhön ryhtymistä. Toisaalta aihe kiinnosti minua todella paljon ja halusin haastaa itseäni opettajana tämän tutkimuksen myötä. Olin utelias selvittämään oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia improvisoinnin opiskelusta, koska koin että juuri oppilaiden näkökulma luo merkityksellisen lähtökohdan improvisoinnin opetuksen kehittämiseksi ja suunnittelulle myös jatkoa ajatellen.

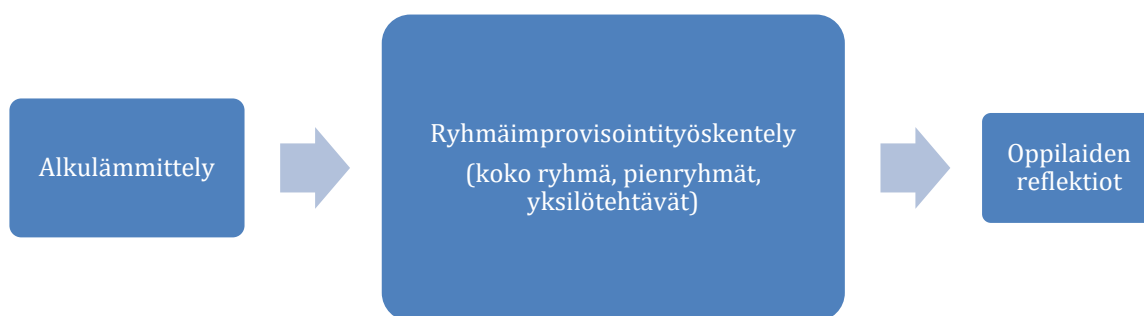
Koska tutkimuksen mahdollisimman luotettavat tulokset olisivat oman käytännön opetustyöni kannalta olennaisia, olin motivoitunut toteuttamaan tämän tutkimuksen niin objektiivisesti kuin mahdollista. Kysymysten muotoilu oli yksi ratkaiseva tekijä haastatteluaineiston onnistumisessa ja pyrinkin parhaani mukaan huomioimaan, etten esimerkiksi johdattelisi tai suuntaisi oppilaiden ajatuksia ja vastauksia haastattelutilanteissa. Tavoitteenani oli kerätä mahdollisimman luotettava tutkimusaineisto, joten perehdyin tutkimushaastattelun tekemiseen huolellisesti.

Pyrin luomaan tutkimukseen osallistujille myönteisen ja kannustavan oppimisilmapiirin avoimen vuorovaikutuksen keinoin. Korostin osallistujien anonymiteetin turvaamista ja aineiston huolellista käsittelyä tutkimuksen edetessä, jotta oppilaiden olisi luontevaa heittäytyä improvisoinnin maailmaan luottavaisin ja turvallisin mielin. Halusin tarjota osallistujille myönteisen kokemuksen tutkimukseen osallistumisesta.

4 Improvisointikurssin rakenne ja sisältö

Avaan tässä luvussa tarkemmin CAD-ryhmäimprovisointikurssin rakennetta ja sisältöä, koska tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden kokemukset improvisoinnista tällä kurssilla.

Improvisointikurssin tuntien rakenne muotoutui kolmeen osaan. Aloitimme lämmittelytehtävillä, jonka jälkeen siirryimme varsinaisten CAD-improvisointitehtävien pariin vaihdellen tuntikohtaisesti ison ryhmän, pienryhmän ja yksilötehtävien välillä. Jokaisen kokoontumiskerran loppuun sijoitin lyhyen ryhmäimprovisointitehtävän, ikään kuin yhteisen ”loppupiirin”, jonka jälkeen oppilaat sai käyttää hetken oman reflektion kirjoittamiseen.



Kuva 5. Tuntien rakenne.

4.1 Alkulämmittely

Ohjasin jokaisen tunnin alussa oppilaille alkulämmittelyyn, jonka tavoitteena oli vuorovai-
kutukseen ja tunnelmaan virittäytyminen, rentoutuminen sekä korvien avaaminen. Marja-
Leena Juntunen (2010) kirjoittaa musiikkiliikunnan pedagogisista periaatteista, että on
tärkeää luoda hyväksyvä ja huomioiva ilmapiiri, jossa jokainen toimintaan osallistuva
yksilö kokee olevansa merkityksellinen. Hän jatkaa, että on myös tärkeää tutustuttaa osal-
listajat toisiinsa ja virittää ryhmä tulevaa toimintaa varten. (Juntunen 2010, 13.) Koen
nämä ajatukset pedagogisesti merkityksellisiksi ja päädyinkin hyödyntämään alkuläm-
mittelyosiossa Taideyliopiston musiikkiliikuntatunneilta itselleni tutuksi tulleita harjoi-
tuksia. Mukaan valikoitui musiikkiliikunnan ohjaajien, Soili Perkiön (2020) ja Elisa Sep-
päsén (2020), kehittämiä luovia ja yllätyksellisiä leikkejä, jotka kehittävät musiikillista

kommunikointia ja reagoitua. Niiden tarkoituksena oli johdatella osallistujat improvisoinnin teemaan ja tukea samalla yhteishengen rakentumista sekä tunnelman vapautumista. Leikeissä liikuttiin tilassa, käytettiin erilaisia taustamusiikkeja ja hyödynnettiin muun muassa malletteja ja djembeä. (ks. Liite 3)

Turvallisuuden tunteen luominen ja hyväksyvä ilmapiiri ovat ensiarvoisen tärkeitä improvisoinnin onnistumiselle (Kanack 2019). Improvisaatiokouluttaja Keith Johnstone kirjoittaa, että ihmisen persoonallisuus on aina läsnä, kun hän on huolestunut siitä, mitä toiset hänestä ajattelevat. Tällöin on hankalaa heittäytyä luovaan transsitilaan, mitä improvisointi vaatii. (Johnstone 1996, 154.) Yhteiset leikit ja luottamus kanssaihmissiin ovatkin hyvä keino lisätä turvallisuuden tunnetta. Kanack painottaa, että kaikilla osallistujilla täytyy olla alkuvaiheessa mahdollisuus piiloutua (”a place to hide”) ja hänen mukaansa onkin tärkeä aloittaa helpoista tehtävistä ja edetä asteittain haastavampiin tehtäviin, jotta turvallisuudentunne säilyy. Oppilas saa siten onnistumisen kokemuksia ja luottamus omiin kykyihin vahvistuu. (Kanack 2019.)

4.2 Ryhmäimprovisointityöskentely

Alkulämmittelyä seurasi varsinainen improvisointitehtäväosuus, jossa ohjasin oppilaille erilaisia CAD-improvisointiharjoituksia ja leikkejä. Pyrin poimimaan Kanackin materiaaleista pianoryhmälle soveltuvimmat tehtävämuodot ja sovelsin niitä omaa harkintaa käyttäen. Olin kiinnostunut selvittämään, miten ryhmän koko vaikutti oppilaiden improvisoinnin kokemuksiin ja miten opettajana koin erilaisten tehtävien ohjaamisen. Välillä olimme koolla koko kahdeksan hengen ryhmällä, välillä taas pienemmissä 2–4 hengen ryhmissä ja joukkoon mahtui myös yksilötehtäviä. Teimme kurssilla yhden improvisaatiotehtävän pareittain, ja alkulämmittelyissä oli myös joitakin parityöskentelytehtäviä.

Improvisointitehtävien sisällöt vaihtelivat jokaisella kerralla, eli pyrin suunnittelemaan kurssin siten, että joka tunnilla tuli jokin uusi asia tai näkökulma improvisointiin. Mukailin Kanackin CAD-kurssilta tuttua rakennetta, missä aloitetaan leikkimällä hyvin yksinkertaisia improvisointileikkejä. Tavoitteena oli huolehtia, etteivät osallistujat joudu liikaa epä mukavuusalueelle tai ryhmän keskipisteeksi. Keskeisenä päämääränä oli ”murtaa jää” (”break the ice”) ja saada osallistujat rentoutumaan. (Kanack 2019.)

Teimme isolla ryhmällä muun muassa kaanontyyppisiä improvisaatioita kvartettirakenteilla (Kanack 2012), jossa vuorottelivat muun muassa seuraavat elementit: rytmikone, harmoninen rytmikone (toonika ja dominanttisävelten vaihtelu), soolot, vuoropuhelut ja ostinatot. Oppilaat tekivät kurssin edetessä myös varsin itsenäisiä improvisaatioita pienryhmissä. (ks. Liite 3) Tehtävien alussa sovittiin yhdessä oppilaiden kanssa, käytetäänkö valkoisia vai mustia koskettimia, pentatonista tai jotain muuta asteikkoa (moodit). Oppilaat saivat yleensä ehdottaa yhden alkusävelen, josta sitten yhdessä kehitelimme harmonista rakennetta eteenpäin.

Kurssilla tehtiin myös yksilöimprovisaatioita, joissa kukin oppilas sai vuorollaan improvisoida soittamani improvisoidun pianotaustan päälle. Soittamani tausta pohjautui Kanackin säveltämälle sointukierrolle ”Kerro vastaus kysymykseen” (*“What’s the answer to my question”*) (ks. Liite 4), jonka päälle oli mahdollista soittaa mitä tahansa valkoisia koskettimia siten, että improvisoidut melodiat kuulostavat varsin toimivilta.

Oppilaat kävelivät piirissä melodiaa laulaen minun soittaessani pianolla taustaa. Kun annoin musiikillisen merkin ja otin katsekontaktin, oli pianon kohdalla olevan oppilaan vuoro tulla soittamaan soolo omalla soittimella minun säestäessä toisella pianolla. Soitin ”Kerro vastaus kysymykseen”- kappaleen sointukiertoa, mutta vaihtelin rytmejä ja tyynejä ahkerasti oppilaiden improvisaatio-osioiden aikana. Soolon pituuden sai kukin itse valita. Tehtäväni oli tukea solistia herkällä korvalla ja auttaa eteenpäin, kunnes yhteisestä sanattomasta päätöksestä pääsimme luontevaan lopetukseen. Muut ryhmän jäsenet kuuntelivat ja antoivat lopuksi aplodit. Näin tehtävä jatkui, kunnes kaikki olivat saaneet soolovuoronsa käytettyä.

Kaikki tunnit päättyivät yhteiseen ryhmätehtävään, jonka valitsin useimmiten oppilaiden äänestystoiveiden perusteella. Ehdotin muutamaa tehtävämuotoa, joita olimme aiemmilla tunneilla tehneet (ja joista oppilaat olivat reflektioissaan kertoneet pitävänsä) ja oppilaat äänestivät niistä mieluisan. Jos äänet hajaantuivat kahden tehtävän välille, sovimme että toinen tehtävä toteutetaan seuraavan kokoontumiskerran lopussa. Lopputehtävän tarkoituksena oli koota koko ryhmä vielä kerran yhteisesti improvisoinnin äärelle ja saattaa tunti päätökseen helpolla ja hausalla tavalla, mikä tukisi ryhmän yhteishenkeä ja vuorovaikutusta.

4.3 Havainnot kurssin suunnittelusta ja ohjauksesta

Improvisoinnissa tarvitaan vuorovaikutusta ja sen toteutuminen oli yksi keskeinen haaste CAD-harjoitusten onnistumiselle pianoryhmässä. Kanack on pääinstrumentiltaan viulisti, joten hän on alun perin suunnitellut materiaalinsa luonnollisesti viulistien näkökulmasta. Tällöin on mahdollista olla ympyrässä toisten soittajien kanssa sekä myös liikkua tilassa soittimen kanssa improvisoinnin aikana. Kanackilta ei löydy sovellusta näin monelle pianistille, joten jouduin itse ratkomaan pianoihin liittyviä fyysisiä rajoitteita vuorovaikutuksen suhteen. Pianisteille suunnattu CAD-materiaali on suunniteltu lähinnä yksilöopetukseen, jolloin oppilas tuottaa yksilöimprovisaatioita CD-levyn tai opettajan tuottaman taustaharmonian päälle (Kanack 1996).

Itselläni ei ollut etukäteen kokemusta, miten järjestää kahdeksan pianistia yhtä aikaa neljän pianon ääreen siten, että kaikki voisivat olla katsekontaktissa toistensa kanssa. Lisäksi minua askarrutti, miten pianon muut soittimelliset haasteet ratkaistaisiin käytännössä. Jousi- ja puhallinsoittajilla on jokaisella oma soitin käytössä, jolloin voidaan hyödyntää koko soittimen ääniala. Kun yhden pianon ääressä on kaksi soittajaa, on toisella mahdollisuus soittaa vain bassopuolelta, kun taas toisella on käytössä diskanttipuoli. Pianon keskialuetta voivat käyttämään molemmat, mutta vain vuorotellen, joten saman soittimen ääressä olevilla soittajilla ei ole mahdollisuutta hyödyntää koko soittimen äänialaa tasapuolisesti. Asettelin lopulta kaksi flyygeliä, yhden pystypianon ja yhden sähköpianon ympyrään siten, että soittajat pystyivät olemaan edes jollain tavalla katsekontaktissa toistensa kanssa. Lisäksi päädyin vaihtelevaan istumajärjestystä mahdollisimman usein, jotta kaikki osallistujat saisivat yhtäläisen mahdollisuuden soittaa sooloja diskanttipuolelta eri soittimilla.

Kurssin pääpaino oli pianolla improvisoinnissa, mutta päätin ottaa kurssille pianojen lisäksi djemberummun sekä puisen laattasoittimen tuomaan soinnillista väriä ja vaihtelua äänimaisemaan. Halukkaat saivat kokeilla myös näitä soittimia pianojen ohella. Soitin djembeä ja laattasoitinta muutamien alkulämmittelyiden taustalla ja osallistuin myös hetkittäin varsinaisiin improvisointitehtäviin pianon äärestä. Oppilaiden oma improvisointi oli pääroolissa ja pianoja oli harvoin vapaana, joten djemben rummuttelulla sain annettua tarvittaessa rytmistä tukea oppilaiden improvisoinnille.

5 Tulokset

Tulosluvussa haluan nostaa esiin oppilaiden kokemukset kurssilta. Oppilaat kertoivat haastatteluissa improvisointikurssista ja siitä, miten kurssi vaikutti heidän improvisointiinsa. Oppilaiden nimet on muutettu litterointivaiheessa anonymiteetin turvaamiseksi. Tutkija erottuu nimikkeellä O (ohjaaja).

Luvussa 5.1 saadaan vastauksia tutkimuskysymyksiin: ”Miten kurssille osallistuneet oppilaat kuvaavat kokemuksiaan improvisoinnista CAD-metodilla?” ja ”Millaisina oppilaat kokivat kurssin eri tehtävämuodot?”. Tässä luvussa kuvataan oppilaiden kokemuksia ryhmäimprovisoinnista. Oppilaat kuvailivat haastatteluissa kurssin sisältöä ja kertoivat sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksistaan sekä improvisoinnin tuomista haasteista. Haastatteluista nousi esille myös pohdintaa yksilö- ja ryhmäimprovisoinnin eroavaisuuksista sekä yleisesti ryhmän ja vertaisoppimisen merkityksestä improvisoinnissa. Pohdinnan alla oli CAD-metodilla improvisointi tarinaimprovisointiin (ks. 2.1.4) verrattuna. Lisäksi oppilaat kertoivat, miten he toivoisivat improvisointia jatkossa opetettavan ja minäkalaisia asioita he kokevat mielekkäiksi oppia jatkossa improvisoinnin parissa.

Luvussa 5.2 selvitetään vastauksia kysymykseen ”Miten oppilaat kuvaavat oman improvisointinsa kehittymistä kurssin myötä?”. Oppilaat kuvailivat omaa improvisointiaan alkuhaastatteluissa ennen kurssia sekä loppuhaastattelussa kurssin jälkeen. Oppilaat kertoivat improvisoinnin merkityksestä osana soittoharrastustaan sekä vaikutuksista musiikillisten taitojen kehittymiseen.

Luvussa 5.3 poimin havaintoja muusta tutkimusaineistosta, jonka muodostivat oppilaiden reflektiot sekä oma opetuspäiväkirjani. Havainnot omasta opettajuudestani eivät sisällöllisesti kuulu varsinaisten tutkimuskysymysten alle, mutta ne tuovat opettajan äänen kuuluville ja laajentavat siten tutkittavan aiheen näkökulmaa.

5.1 Oppilaiden kokemukset CAD-ryhmäimprovisointikurssista

Kurssi koettiin yleisesti ottaen ”kivana”, ”hauskana” ja ”erilaisena” toimintana, jonne tulitiin mielellään aikaisesta lauantaiamusta huolimatta. Kurssin erilaisuutta ja monipuolisuutta kiiteltiin, ja tehtävät koettiin pääasiassa sopivan haastaviksi ja mielekkäiksi.

Emma kertoo kokemuksistaan ja kiinnittää huomiota kurssin erilaisuuteen verrattuna kurssia edeltäviin improvisointitehtäviin:

Emma: No mun mielestä se oli niinku tosi erilainen, mitä mä oon ennen niinku eri improissa tehny ja mun mielestä se oli niinku tosi kivaa ja oli niinku kiva tehdä vähä jotain erilaisempaa, ja niinku että sai periaattees soittaa iteki enemmän ja sellast soolomaista, että niinku niin...

O: ..minkälaisia asioita koet oppinees kurssin myötä improvisoinnista, tai muutenki?

Emma: No kaikkee, niinku uusia asioita, että niinku miten vapaasti pystyy soittaa, tai miten monel eri tavoilla, et jos monet soittaa, ni moni tyyppi soittaa jotain pohjaa ja sitte joku soittaa vaan sooloo, et siitäki saa niinku tosi hienon kuulosen, vaikka ei siin oo niinku paljoo osiakaan. Se niinku, että pystyy yksinki soittaa jotain tosi hienoja juttuja.

Oppilaat kuvailivat ryhmää adjektiiveilla: ”toimiva”, ”rauhallinen”, ”tosi kiva”, ”ei yhtään hulivili”, ”helppo olla” ja ”turvallinen”. Tunneilla vallinnutta tunnelmaa kuvailtiin seuraavasti: ”aluksi jännittynyt”, ”hiljainen”, ”keskittynyt”, ”hauska” ja ”positiivinen.” Vain yksi oppilas olisi toivonut puheliaampaa ja aktiivisempaa ryhmää. Kaikki muut pitivät ryhmän rauhallisuutta ja hiljaisuutta ilmeisen positiivisena asiana. Olin opettajana hiukan yllätynyt rauhallisesta tunnelmasta, koska se säilyi läpi kurssin varsin muuttumattomana. Koin ryhmän kuitenkin toimivana ja vallitsevan tunnelman hiljaisuudesta huolimatta positiivisena. Pyrin itse olemaan aktiivinen, rennon energinen ja kannustava, koska tavoitteeni oli auttaa oppilaita rentoutumaan ja heittäytymään improvisoinnin pariin avoimella ja luottavaisella mielellä.

Toimintaani kurssin ohjaajana pidettiin yleisesti ottaen onnistuneena. Muutama oppilas olisi tosin toivonut selkeämpiä ja vähäsanaisempia tehtävänantoja, mutta suurin osa koki, että ohjeita tuli sopivasti ja ne olivat hyvin ymmärrettäviä. Opettajan osallistumista ison ryhmän improvisointitehtäviin pidettiin myönteisenä asiana, mutta siihen ei kiinnitetty suurempaa huomiota haastattelujen perusteella. Soitin muutamissa ryhmätehtävissä pianoa tai djembeä, mutta suurimman osan ajasta annoin oppilaiden työskennellä keskenään, koska soittimia oli käytössä rajallinen määrä. Jotkut oppilaista kokivat, että mukana olemiseni tehtävissä toi selkeästi rytmistä ryhtiä ja helppoutta tekemiseen, mutta suurin osa ei kiinnittänyt asiaan huomiota juuri lainkaan. Kaikkien mielestä vaihtelu oli hyvä asia. Monet oppilaat totesivat, että oli kivaa, kun sai improvisoida myös vapaammin ilman opettajaa. Näin ajateltiin erityisesti pienryhmätehtävien osalta.

Tehtävien vaatimustasoa pidettiin yleisesti sopivan haastavana ja tehtävät olivat oppilaille mieluisia. Ensimmäisten tuntien tehtävät olivat tarkoituksellisesti hyvin yksinkertaisia ja tunnustelevia. Nostin vaatimustasoa tunti tunnilta, kun havaitsin, että oppilaat olivat varsin taitavia ja avoimia improvisoinnin suhteen. Oppilaat pitivät kurssin sisältöä ja rakennetta haastattelujen perusteella mielekkäänä, joskin muutama vanhempi oppilas olisi toivonut lisää haastetta tehtäviin. Oppilaat pitivät tärkeänä, että lopputulos kuulostaisi hyvältä. Liian yksinkertaisia tehtäviä ei pidetty kovin mielekkäinä, jos soiva lopputulos jäi vaisuksi. Välillä taas pienistäkin aineksista muodostui oppilaiden mielestä varsin rikas kokonaisuus.

Violan vastaus on oiva esimerkki siitä, kuinka useampikin oppilas vertaili kurssin sisältöä aiempaan tarinamuotoiseen improvisointiin. Moni oppilas piti molemmista lähestymistavoista, mutta CAD-improvisointia pidettiin pääosin kiinnostavampana työskentelymuotona juuri harmoniaperustaisuuden ja eri musiikin elementtien luomien raamien ansiosta. Taustaharmonia ja tehtävien mukanaan tuomat struktuurit selkeyttivät improvisointia ja ne koettiin kautta linjan improvisointia helpottavina tekijöinä.

Viola: No mä ainakin tykkäsin, et se oli niinkun mun mielestä selkeätä, selkeempää kun niinku aikasempi tarinaimpro ja sitten justinsa se, et oli niinkun jotkut vaikka tietyt sävelet, niin sit sovittu, nii sitten sen niinkun päälle pysty rakentaan niinkun helpommin niinkun sointuvan melodian...

..mun mielest tää oli niinku ehkä sellain jotenkin kehittyneempää ehkä? Ja sellain niinkun voisko sanoo musikaalisempaa, että nyt niinkun oli enemmän niinku musiikkia ja sit niinku miettii niinku musiikki edellä, ku siinä oli ehkä niinku, et miltä joku asia niinku vois kuulostaa, tai kuvailla pianolla ja siten tarinaimprossa tulee enemmän sellasta niinkun taukoa ja sit se oli vähän niinkun sekavampaa... ..Täs oli enemmän niinkun sellain niinkun melodias ja mietitty vähän niinkun semmosia juttuja enemmän.

Nea kuvaili CAD-improvisoinnin ja aiemman tarinaimprovisoinnin eroa moniulotteisesti:

Nea: No molemmissa on ehkä sellasta niinkö molemmissa on niitä puolia, mistä mä tykkään tosi paljon ja sitte ehkä vähäsen, että mistä vähä vähemmän, ni mä tykkään tarinaimprossa ainaki siitä, että just sellaset pienemmät porukat, jaa .. se on kiva, että sieltä tulee kaikkee niinkö muutakin siihen, mut sit toisaalta mä tykkään ehkä enemmän tosta (CAD), koska se on jotenki sellasta.. no ehkä jotenki jollain tavalla musikaalisempaa? (O:Mmm), tai sellasta, et siinä tulee niinkö rytmiä ja sellasta melodias niinkö sillai selkeemmin ja josta mä niinkä tykkään. Ja sit se on ehkä semmosta... enemmän ku, ei oo ehkä niin vähä semmosta irtonaista, tai sillai se tarinaimpro saattaa olla vähä sellasta, että niinkö yks saattaa soittaa melodias vaan ja sillai, et se voi olla vähä sellasta .. se on mielenkiintoista, mutta mä tykkään kyllä varmaan enemmän tosta toisesta (CAD) improsta.

Ryhmä koettiin kurssilla yleisesti ottaen positiivisena ja tukea antavana elementtinä. Emma koki ryhmätehtävät itselleen mieluisiksi ja kuvasi seuraavasti yksilö- ja ryhmäimprovisoinnin eroja.

O: Mikäköhän siinä on, osaatko yhtään yhtään arvioida, miks se ryhmä on kivampi ku yksin?

Emma: No koska sitten siinä niinku vaikka niinku ei periaatteessa voi ite keksii kaikkee, mut mun mielest toi on just kivaa niinku ryhmässä miettiä ja toteuttaa ja sitte se on niinku haus Kempaa.

...Nii ja sitte voi periaatteessa oppia muiltaki paljon uusia asioita, koska jos sä teet yksin, niin se menee periaattees sen pohjalta, mitä sä jo ite osaat, mut jos sä teet ryhmässä, niin ku kaikki sanoo ajatuksia, sä voit oppia niiltä muiltaki jotain, niinku että ”aa, tää niinku onki kivaa, et en oo ennen tajunnukaan, et tälleenki on niinku kivankuulonen.”

Yleisesti mieluisimpia tehtäviä olivat erityisesti pienryhmätehtävät, mutta ison ryhmän työskentelystä piti myös varsin moni oppilas. Joukossa oli myös muutama oppilas, jotka pitivät yksilötehtäviä parhaina. Mielipiteiden kirjo oli siis varsin laaja. Emmen vastaus on esimerkki siitä, että kurssin tehtävien monipuolisuus koettiin hyvänä asiana.

Emma: No siis oli mun mielestä kiva tehdä niinku ihan kaikkien kaa, mut sitte mä tykkäsin myös, kun me tehtiin se yks juttu kai pareittain ja sitten niissä pienissä ryhmässä, koska sitten päästiin myös kuulemaan niinku et mitä kaikki on soittanu, vaan et oli niinku vähä erilaisia, että ne ei kaikki ollu silloin samassa, että niinkun tykkäsin kaikilla tavoilla tehdä, koska sitte se oli niinku mukavaa tehdä silleen erilaisia asioita tai eri tyyleillä.

5.1.1 Alkulämmittely

Alkulämmittelyistä tuli paljon positiivista palautetta erityisesti niiden erilaisuuden vuoksi. Monet oppilaat kertoivat loppuhaastattelussa, etteivät olleet tehneet aiemmin juuri mitään vastaavaa, ja tehtävät herättivätkin sekä hämmennystä että huvittuneisuutta. Alkulämmittelyihin päätin soveltaa musiikkiliikuntatunneilta oppimiani leikkejä, jotka vapauttavat tunnelmaa ja olivat hauskoja yllätyksellisen luonteensa vuoksi. Halusin yllättää oppilaat ja vähän herätellä heitä, jotta saisin luotua rennon tunnelman ja kynnys varsinaiseen improvisointiin siten madaltuisi. Oppilaiden kertoman perusteella lämmittely puolsi paikkaansa tuntien alussa ja se koettiin hyvänä valmistautumisena varsinaisiin improvisointitehtäviin.

*Emma: Niin, ku oli esim. aamulla tää, ni sitte tavallaan niillä heräs silleen hyvin jo valmiiks. (Naurah-
taa)*

...Niissä piti keskittyä aina, nii sitte tavallaan heräs silleen ajattelemaan. Ni sitte ku alettiin improomaan, nii sitten pääsi heti siihen kii silleen kunnolla.

Tehtävien yllätyksellisyys jäi monelle oppilaalle mieleen, ja he kertoivatkin niistä varsin värikkäästi haastatteluissaan. Mari kuvaili Tempoon reagointi- lämmittelytehtävää (ks. Liite 3) seuraavasti:

Mari: No niinku kaikki oli aika hauskat. Tuli mokauksia ja ... kivoja leikkejä oli.

O: Joo. Mikä niissä oli kivaa?

M: No niinku kaikki liitty silleen niinku siin oli jotain niinku silleen, mä en nyt osaa silleen selittää kunnolla, mutta öö... ainaki siinä leikissä, niinku oli jännää, et millon se tuli ja sit millon sä oot sillee, et ??? (Käsi valmiina lyömään rumpuun) niinku sä oot sillee, ja si jos se tulee, ni sit oot silleen, et eiii! ja sit niinku siin joutu oottaan ja sitte niinku mä välillä olin silleen, että ööö äkkiä! Pelästyin sitä... sitten siinä vaan rupes nauratti ihan pakosti.

Kati kuvailee Risti-nolla-tehtävää (ks. Liite 3), mikä oli muutaman muunkin oppilaan suosikki lämmittelytehtävistä.

Kati: Mun mielest ne oli hauskoja. Varsinki silleen, esim. se ristinollajuttu oli aika random. Sä vaan pyydät, et pelatkaa ristinollaa! (nauraa) Ja sit siit vaan tulee hyvänkuulonen juttu, ku kukaan ei niinku tiedä, mihin se niinku liittyy. Tai sitte niitä rytmijuttuja, ni oppi kuunteleen niinku missä vaikka menee just ykköset ja muutenki sitä rytmää sai silleen, että oppi kuuleen aina ne kohat, mis niinku vois soittaa tai näin.

O: Eli tota... no kommentoi vielä, et miltä ne niinku tuntu ne harjoitukset?

K: mun mielest ne oli kivoja.

Katin sekä Matildan mielestä lämmittelytehtävät olivat tarpeellisia ja johdattelivat kätevästi varsinaisiin improvisointitehtäviin.

O: Koitko ne silleen tarpeelliseks ajatellen, et voisko toi kurssi toimia ilman niitä lämmittelytehtäviä?

Matilda: ...en mä ainakaan olis suoraa pystyny ruveta keksiin jotai.”

Kati: No se vois ehkä toimia silleen, että ei niitä oiskaan, mut sitte varmaan pienimmille just ne saa vähän niinku pohjaa siihen, että just ne ei ehkä ees ite tajuu, et ne oppii kuulee ykköset siinä ja oppii hahmottaa sitä. Esim. se rytmikonekin, niin sehän on aluks me vaan tehti käsillä sillee rytmi ja sit ku se piti tehdä soittaen, ni jos ei sitä ois ollu alkuun, ni ei olis välttämättä tienny mitä pitää tehdä.

Suurin osa oppilaista piti alkulämmittelyistä, mutta muutamat kokivat ne aluksi hiukan hämmentävinä ja vieraina, koska tämänkaltainen toiminta ei ollut heille entuudestaan lainkaan tuttua instrumenttisoittoa ja improvisointia ajatellen. Alun epäilyistä huolimatta tehtävistä jäi kuitenkin positiivinen yleisvaikutelma.

Nea: No mulla jäi erityisesti mieleen se tahtipuik... e ei. (O: Ne malletit?) Jep. Millä tehtiin niitä kuvioita ja ne.. se oli aika jännä, mut se oli kyllä ihan hienokin. (O: Joo) ...Ja se oli kyllä niinku siis hieno tai silläi yllättävä. Ei ois uskonu, et se ois ollu niin kiva. Kuulosti vähän typerältä (naurahtaa), mutta sit se oli kyllä tosi kiva...

Vivi: No... oli se jännä mallettijuttu.. sillei jännästi. Se oli ihan mielenkiintoista ja sit jotain rikkinäistä puhelinta. Se ei ollu mitään kauheen erityistä, mut se oli tavallaan ihan hauskaa. (O:Joo) Se idea. Silleen.. ja sitten sitten mun mielest se oli tosi kiva se risti-nolla.

Viola:.. no ne oli ihan hauskoja, mut sitte tota niin aina välillä tuli semmonen niinkun olo, että onkohan tää nyt niinkun ihan improkurssin juttu (Nauraa), mutta kyllä sit siinä aina jotenki niinku sitte ku alko miettimään, et no ehkä tää nyt kuitenkin sopii tähän kurssille ihan hyvin ja kyllähän siinä aluks vähän

jännitti, ku on niinku, en mäkään ihan kovin hyvin niitä muitakaan siitä mejän ryhmästä niinku tunne, tai sellai (M: Joo), mut kyllä ne nyt niinku tiiän, etukäteenki, ni se on aina vähän jännää se alottaa, ni oli ihan hauska tollasia pieniä leikkejä siinä (Naurahtaa).

Violan vastauksesta käy ilmi, että tiettyä jännittyneisyyttä oli ilmassa, kun ryhmän jäsenet eivät olleet hänelle aluksi kovin tuttuja ja lämmittelytehtävät eivät olleet varsinaista pianolla improvisointia, mihin hän oli etukäteen asennoitunut. Nämä tekijät todennäköisesti osaltaan vaikuttivat siihen, että uudet ja yllättävät lämmittelytehtävät aiheuttivat hämmennystä.

5.1.2 Improvisointitehtävät isolla ryhmällä

Kurssilla tehtiin erilaisia improvisointiharjoituksia eri kokoonpanoissa (ks. Luku 4.2). Ison ryhmän tehtäviksi lasketaan 6–8 oppilaan voimin tehdyt improvisointitehtävät ja niitä tehtiin jokaisella tapaamiskerralla.

Emma: niinku ku sai soittaa niinku muille sitä taustaa ja sitten sitä sooloo, ku muut soitti sitä taustaa, nii sitte se oli niinkun silleen mukavaa päästä niinku vaan ite improomaan sillain, että muut periaattees kuunteli samal, kun ne pohjusti sitä.

Emman kertoma on esimerkki siitä, miten CAD-metodissa ryhmän merkitys ja toisten kuuntelu korostuvat. Toiset rakentavat melodisella rytmikoneella harmoniataustaa, minkä päälle improvisoidut soolot rakentuvat ja rooleja vaihdellaan, jotta kaikki pääsevät toimimaan eri rooleissa niin säestäjinä kuin solisteinakin.

Tällä kurssilla improvisoinnissa oli aina jonkinlaiset raamit (esimerkiksi sävellaji, rytmi, rakenne tai sointuharmonia), joiden tarkoitus oli luoda turvallista ympäristöä luovalle toiminnalle ja myös selkeyttä tekemiseen. Oppilaat kokivat raamit varsin yksimielisesti toimiviksi ja hyviksi. Myös CAD-metodin perussäännöt (”Ei ole olemassa virheitä” ja ”Kaveria ei saa kritisoida”) tulivat konkreettisesti esiin oppilaiden kertomuksissa. Kurssilla kaikkia ohjeita sai vapaasti myös muokata ja tehdä halutessaan toisin. Seuraavissa katkelmissa Kati ja Viivi kuvailevat kurssin työskentelyä näiden asioiden kannalta.

O: Joo. No, sit sä voit viel yleisesti vähän kertoo, et minkälaista se tekeminen oli sun mielestä noin niinku yleisesti tällä kurssilla? Mitkä mietteet?

Kati: No silleen, et vois tehdä periaattees ihan mitä vaan, koska ei ollu mitään mitä ei sais periaattees tehdä. Oli vaan niinkun suosituksia, et tee näillä soinnuilla tai niinkun sävelillä ja.... sillee rentoa. Kuukaan ei tuominnu tai pysty tekee kaikkee siinä.

Viivi: Mun mielest se oli tosi kivaa silleen tavallaan, et pääsi itse silleen, että ei ollu tavallaan miten pitäis, vaan kaikki niinku kokeilla silleen, et miten nyt haluis tälleen soittaa jotain, vaan kokeilla miltä kuulostaa. (O:Joo:) Kun ei ollu virheitä silleen.

Nea koki ison ryhmän tehtävät aluksi hiukan sekavina ja arveli sen johtuvan yleisestä epävarmuudesta kurssin alussa.

Nea: Niitä oli kyllä kiva tehdä, mutta...joskus se oli ehkä vähän sillai sekavaa, tai sillai (O: Joo) se tai saatto kuulostaa pikkasen sekavalta, mutta kyllä ne oli tosi kivanki kuulosia, mutta ehkä jotkut varsinki alussa oli vähän sillai, tai kuulu se ehkä vähä semmonen epävarmuus siitä, mut kyllä se sitte alko kuulostaa paremmalta ja paremmalta ja... sitte se oli just kiva, että tehti vuorotellen sitä melodiaa, että sai sen esille.

Ison ryhmän improvisointitehtävät koettiin pääasiassa varsin onnistuneiksi ja neljän pianon yhteiskäyttö koettiin myös varsin toimivaksi. Tämä oli seikka, joka askarrutti minua erityisen paljon ennen kurssia, joten oppilaiden positiiviset kommentit olivat ehkä jopa hiukan yllättäviä. Oma oletukseni ennen kurssia oli, että kaksi soittajaa saman soittimen ääressä tuo ongelmia, kun se rajoittaa jokaisen henkilökohtaista tekemistä, kun ei ole omaa soitinta käytössä ja joutuu ottamaan toiset huomioon. Tämä seikka ei kuitenkaan noussut kuin muutaman oppilaan haastattelussa esiin. Mari koki ”samalla penkille änkeämisen” hiukan hankalana. Myös Emma koki ison ryhmän myös hetkittäin hiukan haastavana.

Emma: No ei mun mielestä vaikka niinku välillä oli tosi paljonki niinku ihmisiä ja pianolla se oli välillä vähän haastavaa, ku oli niinku muutama piano, mut mun mielest se sitte, ku vaihdettiin aina niitä stemmoja, nii saatiin silleen niinku tasapuolisesti, et kaikki sai soittaa sillee sitte mitä halus ja niinku kaikkee muutenki, että ei siinä ryhmäs mitään ongelmaa ja sitte niinku ne tehtävät suju, vaikka oli isompiki ryhmä.

Kaikki oppilaat kokivat kahdeksan hengen ryhmän maksimimääränä, koska silloin riitti pianopaikka jokaiselle, kun jokaisen soittimen ääressä oli kaksi soittajaa. Mitä isompi ryhmä, sen enemmän tuli myös haastetta saada riittävästi vaihtelua soittajille. Rakenteet ja raamit oli pidettävä riittävän yksinkertaisena ja oli huolehdittava, ettei synny liiallista meteliä ja että jokainen saa vaihtaa roolia rytmikoneen soittajasta solistiksi ja päinvastoin.

Emma: No siis, ekal kerralla meitä oli kai kuus, ni se oli mun mielestä tosi niinku semmonen hyvä määrä, että sillon kaikki pääsi tosi hyvin, mut sit ku oli kaheksan, ni saatto olla vähän niinku liikaa, et nii, mutta kyl seki toimi ja nii. Mut esim. jos mentii rytmikonetta, ni sitte siinä joutu oleen niinku vähän enemmän soittamatta, etku että jokainen pääsi soittamaan, mutta oli seki niinku toimiva.

Nean mukaan yhteiset soittimet eivät olleet ongelma, mutta balanssi melodisen rytmikoneen ja soolojen välillä oli ajoittain haastavaa.

Nea: No ei se mun mielestä ongelma ollu, että oli yhteiset soittimet, mutta niinkö se, niinkö ehkä joskus sillai ei välttämättä päässy nii esille se melodia, tai en mä tiää... niinkö, no mun korvaan, koska joskus, vaikka jotku soitti vähän kovempaa sitä rytmikonetta tai niitä juttuja, ni sitte ei välttämättä päässy niin esille, mutta sitte tota ei se ollu ongelma, että oli niinkö yhteiset soittimet.

Ison ryhmän tehtävät haastoivat oppilaita kuuntelemaan toisiaan tarkasti ja sovittamaan oman soittonsa voimakkuutta suhteessa toisten soittoon. Soolovuorossa olevilta oppilailta vaadittiin rohkeutta tuoda esiin omia musiikillisia ajatuksiaan selkeästi ja vastaavasti säestysvuorossa olevilta herkkää kuuntelua ja kokonaisuinnin hahmottamista. Balanssin haastavuuteen vaikutti myös neljän pianon yhtäaikainen käyttäminen. Suurin osa oppilaista ei kuitenkaan pitänyt pianojen sijoittelua haastavana tekijänä improvisoinnin kannalta. Vain Viivi mainitsi siitä johtuvat vuorovaikutukselliset haasteet useamman kerran haastattelussa, kun oli hankalaa katsoa, missä soolot liikkuivat kaanontyöskentelyssä.

Viivi: No ne oli tavallaan ihan kivoja. Se kuulosti hienolta, kun siinä monta soitti, mut mun mielestä se oli vähän hankalaa, ku se oli aika iso se ryhmä ja ne pianot oli vähän silleen, ni esimerkiks jos oli sillai, et vuorotellen soitetaan sooloja, ni sitten oli vähän vaikea katsoa silleen, että missä niinku se menee. (O:Totta.) Ni se oli vähän haastavaa. (O: Joo, totta..), mut muuten toimi ihan hyvin.

Viivi: oli vähän hankalaa, ku joutu silleen kurkkimaan toisia, et se oli silleen vähä haastavaa.

Djembe ja puinen laattasoitin koettiin hyvänä lisänä tällä kurssilla pianojen ohessa, eikä muita soittimia varsinaisesti kaivattu. Katin mielestä sähköpiano olisi saanut kuulua paremmin, mutta Violan mielestä sitä oli ”kiva päästä soittamaan”, kun siitä tuli ”vähän erilainen ääni”. Viola olisi myös ottanut mukaan lisää rytmisoittimia, mutta muuten oppilaat olivat tyytyväisiä kurssilla käytettyyn soitinvalikoimaan. Emman vastauksessa kietyvät onnistuneesti useamman oppilaan kommentit soitinvalikoiman suhteen.

Emma: No mun mielestä mulle oli ainaki niinku kivointa tai tärkeintä, että niinku sai soittaa sitä pianoo enemmän tai niinku eniten, et en mä ainakaan kertaakaan soittanu ksylofonia tai djembee, että ei mul oo siihen mitää tarvetta, mut niinku oli se silleen välillä tosi kivaa, niinku et sinne tuli erilaista sellasta vivahteita ja niin, mut niinku. Ei mun mielest tarvi olla ainakaan kitaroita tai silleen, et se mun mielestä meni tosi hyvin toleen pääosin pianoilla.

Ison ryhmän etuna oli luoda yksilölle turvallinen tila improvisointiin erityisesti alkuvaiheessa, koska jokaisella on halutessaan mahdollisuus ”piiloutua äänimassaan”. Oma improvisointi oli vain osa kokonaisuutta, joten ei tarvinnut pelätä ”joukosta erottumista”. Yleisesti ottaen ison ryhmän työskentely oli vähemmän joustavaa ja antoi rajallisemmin tilaa vapaalle luovuudelle verrattuna esimerkiksi pienryhmään, jossa oli mahdollista notkeampi ja keskustelevampi työskentely. Isossa ryhmässä oli turvallista tutustua improvisointiin ja kasvattaa rohkeuttaan pienin hienovaraisin askelin. Soivasta kokonaisuudesta muotoutui usein monipuolinen lopputulos, vaikka jokaisen osallistujan osuus oli mahdollista pitää yksinkertaisena.

5.1.3 Improvisointitehtävät pienryhmissä

Pienryhmätyöskentely koettiin tällä kurssilla enemmistön mielestä parhaiten toimivaksi ja ideointi toisten kanssa mielekkääksi. Oppilaat pitivät pienryhmässä työskentelyä helpompana isoon ryhmään verrattuna. Ideoita ei tullut liikaa ja pystyi paremmin kommunikoimaan ja neuvottelemaan toisten kanssa, kun oli vähemmän osallistujia. Kolmen ja neljän hengen ryhmät toimivat oppilaiden mielestä paremmin kuin iso ryhmä, jossa ei ollut joidenkin oppilaiden mielestä aivan niin helppoa tulla itse kuulluksi. Isossa ryhmässä tehtävät olivat yleisesti ottaen helpompia, ja ne eivät myöskään vaatineet niin paljon jokaisen oppilaan omaa luovaa ideointia pienryhmään verrattuna, vaan raamit olivat tiukemmat ja jokaisen soittajan osuus pienempi.

Pienryhmätyöskentelyssä tarjosin jokaiselle ryhmälle oman harjoitusajan, jolloin en ollut itse paikalla valvomassa tilannetta. Kiersin vuoron perään jokaisen ryhmän luona ja tarvittaessa autoin, jos oppilaat niin halusivat. Kaikki ryhmät pärjäsivät erinomaisesti omillaan, eikä apuani juurikaan kaipailtu. Ryhmät muodostivat 15 minuutin harjoituksen aikana pienen esityksen, jotka sitten esitettiin koko ryhmälle harjoitusten päätteeksi. Lopputuloksena oli oppilaiden kuvailun mukaan ”monipuolisia” ja ”hienon kuuloisia” esityksiä, joita oli heidän mielestään myös kiva kuunnella, kun niitä esitettiin toisille ryhmille.

Katin ja usean muun oppilaan mielestä pienryhmä oli paras työskentelymuoto tällä kurssilla, koska tehtävissä oli enemmän haastetta, mutta myös tiettyä vuorovaikutuksellista ja musiikillista selkeyttä ison ryhmän tehtäviin verrattuna.

Kati: No pienryhmä ehkä silleen toimi parhaiten, koska siinä kaikki teki aika paljon, et molemmilla käsillä esim. soitti, koska ku oli se koko ryhmä, ni sitte sai etii vaan jotain kahta säveltä tai näin. Sit se oli silleen että, ku soitat vaan kahta, ni se ei vaadi oikein mitään. ... ku oli vähemmän porukkaa, ni sitte se, mitä sä teit ite ni kuulu siinä selkeemmin. Ja sitten ku siinä oli se, että, vaihtu vuorot, ni sit siinä oli helppo olla silleen, että jos mä tein jotain, ni sit se toinen lisää siihen. Alkaa vaan tekeen siihen päälle, koska jos oli koko ryhmä, ni sitten silleen ei oikein voinu tehdä, ku sit voi tulla sekalainen.

Kati piti pienryhmää myös ideoinnin kannalta parhaana työskentelymuotona.

Kati: Silloin kuitenkin, jos olis ollu niinku vaikka duo, ni sit on kaks ketkä ideoi, nyt ku siin oli kuitenkin kolme tai neljä, jotka keksi juttuja, ni siin tuli kuitenkin monta erilaista ideaa, joista sai tehtyy hyvän. Ja sit jos ois pelkkä soolo, ni sä vaan ite keksit siihen, ni sit siin on vähän vaikee...

Myös Viola oli samoilla linjoilla ja piti pienryhmätehtäviä onnistuneina, kun toisiltakin sai hyviä ideoita ja lopputulos kuulosti hienolta.

Viola: Noo mä tykkäsin niistä, kun siinä sai niinkun ryhmässä, että muillakin oli ihan hyviä ideoita. Rakennettiin sitte niinkun oma kappale, tai semmonen ja sit siitä tuli niinkun aika hienon kuuloinen sellain... se oli kanssa kiva, et niissä onnistu kanssa hyvin se niinku vaikka ite päätettiinkin, että kaikki sai niinku soittaa kaikkee. (O: Joo) Ja sitten niistä tuli aika monipuolisia kyllä.

Mari koki pienryhmässä puhumisen helpompana kuin isossa ryhmässä. Lisäksi hän piti pienryhmätehtävään liittyneestä eläinkuvailutehtävästä, josta piti myös muutama muu oppilas.

Mari: ..niissäki oli sillee improo, mut oli niinku tiettyjä ja sitte se oli helpompaa, ku siin oli esimerkiks joku eliin. Ja sit se oli niinku helpompaa keksii silleen, en mä tiää, jotenki silleen, ku oli semmotteessa omassa ryhmässä, ni sit se oli niinku jotenki helpompaa.. ...se on helpompi puhua semmotteessa pienemmässä ryhmässä ja sillee.

Matilda kiinnitti huomiota siihen, että pienryhmässä oli helppoa olla ja musiikillinen lopputulos oli hänestä selkeämpi kuin isossa ryhmässä. Pienessä ryhmässä neuvottelu ja ajatusten vaihto toisten kanssa oli hänen kokemuksensa mukaan helpompaa isoon ryhmään verrattuna.

Matilda: No...siinä oli helppo olla (naurahtaa) ja sitte siinä se, kun sai kuitenkin niinku paljon tyyppejä, jotka soitti, ni sit siit tuli semmonen isomman kuulonen siit jutusta.”

O: Miten se oli niinku verrattuna siihen isoon ryhmään, ni mikä siinä oli sun mielestä kivempaa ku sit taas isossa ryhmässä on kans paljon tyyppejä?

M: No siinä sai sovittua helpommin, et miten niinku kaikki soittaa, niin se ei ollu ihan niin semmosta randomia.

O: Eli sun mielestä isommalla ryhmällä on vähä randomia se enemmän ku se (pienryhmä)..?

M: No välillä.

Emma toi esiin vertaisoppimisen näkökulman kuvaillessaan pienryhmätehtäviä. Hänestä oli kiinnostavaa, miten erilaisia versioita syntyy, kun jokainen tuo omat ideansa mukaan musisointiin. Toisia kuunnellessa on mahdollista oppia ja oivaltaa myös jotain aivan uutta.

Emma: Noo, ne oli niinku sillee erilaisia, koska meitä oli vähemmän, ni sit jokainen sai soittaa siinäki vähä enemmän, ja niinku enemmän sitä soolo-osuutta ja sitten niinku se oli kivaa, että niinku sitte ku ensin meijät jaettiin kahteen ryhmään tai sillon yhdellä kerralla pareihin, niin sitte ku oli ite saanu kaksin tai kolmin tai nelin tehä sen, niin sitte sai myös kuulla, mitä muut oli periaattees samal tavalla ideoinu, ni sitte se oli niinku hauskaa vertailla vähän, että minkälaisii tuli.

Emman ja parin muun oppilaan haastattelussa nousi esiin vertaisoppiminen, mikä on ryhmäimprovisoinnissa hieno mahdollisuus (ks. myös Katin kommentti sivu 76). Yhteistyö ja vuorovaikutus toisten kanssa auttaa soittajia kehittymään ja oppimaan toisiltaan. Toisilta soittajilta saa ideoita, joita voi jalostaa osaksi omia sooloja.

Kaikki muut oppilaat piti tällä kurssilla pienryhmässä työskentelyä mieluisimpana muotona improvisoinnin harjoittelulle paitsi Julia, jonka mielestä ison ryhmän tehtävät ja yksilötehtävät olivat parhaita. Hän koki, että pienryhmässä itse keksiminen oli haastavampaa kuin muut tehtävämuodot ja siksi vähemmän mieluisaa.

O: ...sit me tehtiin myös niitä pienryhmätehtäviä, eiks vaan, et oli kolme-neljä henkeä (Julia: Joo), ni miten mitä ajatuksia niistä verrattuna siihen isolla ryhmällä tehtävään, et olik siinä eroa, et tehtiiks pienryhmässä vai isolla ryhmällä?

Julia: Nooo, mä tykkäsin ehkä enemmän siitä isosta ryhmästä, koska se ehkä jotenki, ku oli se iso ryhmä, ni siin annettiin sellanen tietty tehtävä, mitä tehään, mut sit ku oli se pienempi ryhmä, ni sillan yleensä piti keksiä ite niinku sitä enemmän ja se oli vähän haastavampaa keksiä se, et mitä soittaa ja, ku siin oli ni joku aihe tai piti keksiä joku aihe.

Vaikka pienryhmätyöskentely koettiin mielekkääksi, oli pienryhmässä toimimisessa myös haasteita. Violan kommentit ovat hyvä esimerkki tästä näkökulmasta. Pienemmässä ryhmässä jokainen soittaja joutuu ottamaan enemmän vastuuta, mutta toisaalta tarjoutuu mahdollisuus neuvotella ja ideoida toisten kanssa vapaammin. Pienemmässä ryhmässä on enemmän tilaa kunkin osallistujan omalle taiteelliselle näkemykselle.

Viola:...no pienessä ryhmässä ehkä niinkun jännitti enemmän jostain syystä...mutta niistä tuli ehkä niinkun hienompia, koska sit ei oo niinku niin montaa mielipidettä tai.. tai sitten niinku jotkut ei joudu ottaan, ku muut soittaa.

Violan jännitys kuitenkin hälveni tehtävien edetessä ja myöhemmässä vaiheessa haastattelua hän kommentoi, että pienryhmässä oli jo helpompaa, kun oli tutumpia oppilaita samassa ryhmässä. Ryhmäytyminen, toisiin tutustuminen ja turvallisuuden tunteen kokeminen ovat tärkeitä toimivaa ryhmäimprovisointityöskentelyä ajatellen. Ratkaiseva tekijä pienryhmien toimivuuden kannalta vaikuttaisi olevan hyvä vuorovaikutus ja toimiva ryhmädynamiikka, jolloin osallistujat kokevat itsensä hyväksytyksi ryhmään ja rohkaistuvat jakamaan omia ideoitaan toisten kanssa.

5.1.4 Yksilöimprovisointitehtävät

Tällä kurssilla yksilöimprovisointi toteutettiin Kanackin ”Kerro vastaus kysymykseen”-tehtävän mukaisesti (ks. 4.2). Yksilöimprovisointitehtävät aiheuttivat eniten haasteita, ja useampi osallistuja piti niitä kurssin haastavimpana osuutena, joskin myös kivana ja uutena kokemuksena. Muutaman oppilaan mielestä yksilötehtävät olivat vähiten mieluisia tehtäviä. Kyseisillä oppilailla oli yleisesti ottaen vähiten kokemusta yksilöimprovisoinnista, koska he eivät juurikaan harrasta ”omasta päästä soittelua” vapaa-ajallaan.

Emma ja Viivi kokivat yksilötehtävät jännittävinä sekä myös haastavimpina tehtävinä kurssilla, koska yksin improvisointi oli heille vieraampi työskentelymuoto.

O: Mikä tehtävä kurssilla oli sitte sulle niinku vähiten mieluisa?

Emma: En mä oikein tiää, koska mä tykkäsin melkein kaikesta! Mut niinku siinä ku, piti yksin soittaa soolo, ni ensin mietti, et mitä tässä nyt soittais niinku, ku oli periaattees aika vapaata, että ei ollu mitää sellasta et no tää nyt sopii tähän ku kaikki soittaa rytmiä ja jotain niit tiettyi säveliä, nii siinä ekana niinku ehkä sen takii, koska piti miettiä vähän sillee, et mitä mä nyt soitan, mutta kyl mä siitäki tykkäsin.

Viivi: No ehkä kaikkein haastavinta oli just se ”kerro vastaus kysymykseen” - ne omat soolot.

O: Mikä siinä sun mielest oli se haastavuus?

V: No se, ku kaikki kuuntelee, ja sitte tuntuu, et en mä keksi mitään! (nauraa)

O: Aivan.

V: Se oli semmonen kaikkein haastavin.

Matilda viihtyi parhaiten ryhmätehtävien parissa ja koki yksilötehtävät kautta linjan vähiten mieluisina, vaikka hän harrastaakin improvisointia usein itsekseen ja kavereidensa kanssa vapaa ajallaan.

Matilda: ..se oli vaikeeta, koska sieltä tuli välillä semmosia (naurahtaa) aika kamalia riitasointuja, mut oli seki silti hauskaa, koska kyl mä ainaki nauroin sit silloin, et mulle tuli joku semmonen kauheenkuulonen juttu sieltä.

O: Nii, et täshän on just se ajatus täs kurssilla, et ei oo virheitä, niin mitä mieltä sä olit tästä lähtöajatuksesta että tuntuks se, et se niinku...?”

M: No sit se ei ainakaa haitannu, vaikka tuli semmosia kauheita juttuja, tai semmosia, mitkä kuulosti kauheelta. Ja sit se ei ainenkaa niinku haitannu tavallaan.

Nealla ei ollut kovinkaan paljon yksilöimprovisointikokemusta, mutta hänen mielestään yksilötehtävä oli lopulta yllättävän helppo.

Nea: Se oli tosi mukava, tai siis se oli sellasta, et siinä nyt ainaki pääsi (naurahtaa) sillai ite esille... ja sitte se oli yllättävän helppoo, tai silleen kuulosti vähän sillain, että kaikki kattoo, ku sä keksit jotain päästä. Mut sit oli se, se oli yllättävän helppoa ja semmosta mukavaa ja rentoo.

Matildan ja Nean vastauksista käy ilmi, että se miten improvisointi koetaan, on hyvin yksilöllistä ja tilannesidonnaista. Kokemukseen vaikuttaa moni seikka, kuten ryhmän koko, jäsenten tuttuus, tehtävänanto sekä myös oppilaan temperamentti ja itsekriittisyys. Kokenutkin improvisoijakin voi tuntea olonsa epämukavaksi uudessa tilanteessa, kun taas kokemattomampi saattaa suhtautua luottavaisesti vailla huolta lopputuloksesta.

Kati nosti esiin vertaisoppimisen kuvaillessaan kokemuksiaan yksilöimprovisointitehtävistä. Hänen tekemistään helpotti, kun hän kuuli, minkälaisia sooloja muut tekivät omilla soolovuoroillaan.

O: Joo. No mitä mieltä olit sit niistä tota sooloimprovisointitehtävistä, mis tehtiin ihan yksin sooloa sen mun soit-taman taustan päälle. Mitä ajatuksia niistä soolojutuista?

Kati: Se oli ehkä silleen haastavampaa, paitsi siinä ol kyl kuullu jo, ku muut oli tehny. Jos siinä ekana olis menny, ni sitte ois ollu silleen, et mitä mä teen! (Nauraa), ku siinäkään ei tainnu olla mitään, että soita näitä, vaan siinä sai soittaa kaikkee.

Sen sijaan muutamat oppilaat, jotka improvisoivat paljon vapaa-ajallaan, pitivät yksilöimprovisointitehtäviä kurssin parhaimpina ja helppoina tehtävinä. Julia improvisoi paljon itsekseen vapaa-ajallaan ja piti juuri yksilötehtävistä eniten. Hänen mukaansa silloin saa itse päättää kaikesta ja voi soittaa sellaista, mikä itseä eniten miellyttää, kun ei tarvitse ottaa huomioon toisten mielipiteitä.

O: ...sit me tehtiin myös niitä pienryhmätehtäviä, eiks vaan, et oli kolme-neljä henkeä (Julia: Joo), ni mitä ajatuksia niistä verrattuna siihen isolla ryhmällä tehtävään, et olik siinä eroa, et tehtiiks pienryhmässä vai isolla ryhmällä?

Julia: No koska... no soolossa ei ollu silleen, ku siin ei oo just niinku niitä muita, ni sitte se on vaan kiva, et saa vaan päättää, mitä soittaa ja tehä niinku ite ja keksiä ite... ...se oli niinku kivaa, ku sit siinäki niinku pääsi ehkä vielä enemmän silleen tekemään sillei ite niinku, mikä on mun mielestä kivointa ehkä. Sillei, et tekee niinku, saa enemmän päättää, minkälaista se on ja silleen... ..toikin on kivaa ryhmässä tehä, mutta se on aina erilaista tehä ryhmässä ja yksin ja yksin mä ehkä koen enemmän, et mä pääsen sillee sit tekemään sellasta just, mitä mä niinku haluun tehä ja silleen.

Myös Viola kertoi improvisoivansa usein itsekseen vapaa-ajallaan. Tällä kurssilla hän kuitenkin koki pienryhmätyöskentelyn antoisimmaksi ja näki kurssin hyödyn hänelle itselleen juuri ryhmäimprovisoinnin oppimisessa, eikä niinkään yksilöimprovisoinnissa kehittymisen kannalta. Seuraavassa hän kuvailee mieluisinta tehtävää ja kertoo myös haasteista, joita koki yksilötehtävien parissa tällä kurssilla.

O: ...sit oli niitä sooloja, eli sä voit nyt kommentoida sitä isoo ryhmää, pienryhmää ja soolohommaa, et mikä niistä sun mielest oli kivoin? Niinku tehtävä, tai tällain ryhmämuoto?

Viola: no ehkä se niinkun pienryhmä. Tai jos mä soitan sooloa, ni mä tykkään niinku ite siihen niinku keksiä soinnut ja sillain, (O: Just) mut se on mulle jotenki niinku helpompi mieltä, et jos mä soitan ite niinku säestystä ja melodiaa, ni sit mä niinku tiän, että millon vaihtuu mikäkin ja sellain, mutta se oli kyllä ehkä niinku toi sitte vähän haastetta, että oli niinku joku toinen tekemässä sitä taustaa siellä.

Nämä kuvailut valaisevat mielestäni oivallisesti sitä seikkaa, että yksilöimprovisointi ja ryhmäimprovisointi ovat hyvin erityyppistä toimintaa pianonsoiton näkökulmasta. Yksilöimprovisoinnissa tavoitteena on luoda oma improvisaatio tuottaen sekä harmoniaa että melodiaa itse, kun taas ryhmäimprovisoinnissa toinen soittaja tuottaa harmoniaa ja toinen soittaja rakentaa improvisaationsa tämän taustaharmonian päälle.

5.1.5 Oppilaiden kehitysehdotuksia improvisoinnin opettamiseen

Oppilaat pitivät kurssin sisältöä ja toteutusta yleisesti ottaen onnistuneena ja toimivana. Muutamia kehitysehdotuksia tuli kuitenkin siitä, miten improvisoinnin opetusta voisi jatkoissa vielä kehittää oppilaiden näkökulmasta katsottuna.

Julia toi esiin kiinnostuksensa yksilöimprovisoinnin kehittämiseen. Hän improvisoi vapaa-ajallaan itsekseen varsin usein, joten kahdella kädellä improvisointi oli hänelle luonteva kehittymiskohde.

Julia: ...no ehkä mä jotenkin ite ehkä vielä enemmän, tai siis sehän nyt riippuu aika paljon, et minkälaisii oppilaita on ja miten ne pystyy tekemään, mut ehkä ite mä viel painottaisin enemmän, että just oppis enemmän tekemään silleen yksin, tai siis useemmin yksin sitä improo silleen, et sais niinku tavaltaan just ite soittaa paljon molempia käsiä.

Kati puolestaan kiinnostui kurssin myötä musiikin teoriaan liittyvistä asioista ja toivoi lisää opetusta erityisesti harmonian muodostamiseen.

Kati: No mä haluisin ehkä siin sen, että enemmän selitettäisiin sitä teoriaa, et miten kaikki tulee, mut sitte ehkä pienemmille se on vähän turha silleen, ku ei ne ehkä ymmärrä vielä, mut sitte vanhemmille oppilaille ehkä se ois ihan hyvä.... ...mä oon just laittanu (kirjoittanut ylös haastattelua varten), että ikäluokissa, ois niinku eri ikäluokille hyvä...

Sekä Julia että Kati pohtivat vastauksissaan sisältöjä myös muun ryhmän kannalta; heidän mielestään sisältö olisi hyvä mitoittaa osallistujien lähtötason ja kiinnostuksen mukaan ja pyrkiä rakentamaan samantasoisia ryhmiä. Nuoremmat ja kokemattomammat oppilaat hyötyvät ryhmätilanteista, joissa he saavat vaikutteita ja mallia edistyneemmiltä oppilailta, mutta kokeneemmat eivät välttämättä koe tilannetta yhtä mielekkäänä. Oman ikäluokan kanssa improvisoiminen tuntui ainakin Katille tärkeältä. Kurssin ikäjakauma oli suhteellisen kapea, joten ikäerot eivät muodostuneet suureksi ongelmaksi tällä kurssilla. Viola koki saaneensa kurssilta ideoita siihen, miten omaa kappaletta voisi lähteä rakentamaan. Improvisointi voi kannustaa oppilaita luontevasti säveltämisen pariin.

O: Joo. No, minkälaisia asioita sä koet oppinees tän kurssin myötä?

Viola: Noo ainakin niinkun sitä, että soittaa improa jonkun toisen kanssa ja sitten että mitä vois niinkun omaa kappaletta lähtee rakentamaan.

Viola: Noo, mun mielestä, et jos tulis niinku jatkossa, niin ois kiva, että vois tulla vaikka syksyllä sit niinku uus kurssi, johon voi tulla, jos haluaa vähän niinku vaikka vaativampaa improa, että sellai, et sitte niinku vaatimustaso kasvais.. vähän enemmän vielä...

...tuli äsken vaan mieleen, että vaikka jotain tiettyjä rytmejä ja sit niihin pitäis keksiä niinkun melodia... ..tai niinku semmosia pieniä sävellustehtäviä tavallaan, että sitte jos on impronnu eka jonkun, ni sitten vois opetella sen ite niinku soittaaan jatkossakin saman... ..niin että jos vaikka äänittää jonkun improilun niinkun omalle puhelimelle ja sit siihen voi niinku soittaa päälle jotain pienempiä efektejä, mikä kuulostaa sillä hetkellä hyvältä, et siellä niinku ite on soittanu eka niinkun pohjan, jossa voi olla vaikka säestys ja melodia ja sitten niin sen päälle ite voi soittaa jollain vaikka toisella soittimella jotain päälle, niin sit siitä vois tulla aika kiva.

Nea jäi kaipaamaan ideoita melodian tuottamiseen ja olisi toivonut vielä lisää ohjeistusta ja ideaa sävyjen luomiseen, vaikka pitikin kurssia muuten onnistuneena.

O: No miten impro-opetusta sun mielestä vois vielä kehittää?

Nea: No ehkä just sillä lailla, että niinku mä oon monta kertaa sanonu, että ois ehkä niinkö ideoita siihen melodiaan, että miten niinkö sitä melodiaa vois tuottaa ja et minkälaisia ehkä sävyjä ja sillai.

Nea kommentoi asiaa lisää omalla soittotunnillaan, kun satuin kysymään mietteitä kursista:

Nea: Voisi olla helpompi keksiä ideoita, jos ope näyttäisi jotain aiheita itse, josta voisi sitten jalostaa omia juttuja. Nyt on välillä hankala keksiä soitettavaa. Pienryhmät ei välttämättä toimisi kovin rohkeasti, kun kaikki niin rauhallisia ja jos ei ole esimerkkiä rohkaisemassa.

Opettajan tai ryhmän muiden oppilaiden rohkea esimerkki voi siis olla tarpeen auttamaan arempia oppilaita eteenpäin kohti rohkeampaa ilmaisua. Toisten kuuntelu auttaa myös omien ideoiden kehittelyä ja jalostamista.

5.2 Oppilaiden improvisoinnin kehittyminen

Monet oppilaat kertoivat saaneensa kurssin myötä lisää työkaluja ja ideoita sekä ryhmäimprovisointiin että yksilöimprovisointiin. Tietyt raamit tekemiselle tuntuivat olevan avainasemassa improvisoinnin kehittymiselle. Kunkin tehtävän alussa valitut eri elementit, kuten rytmi, harmonia, sävellajit, rajatut säveliköt, ostinatokuviot ja musiikilliset rakenteet ja ennalta sovittu vuorottelu ryhmän jäsenten välillä auttoivat jäsentämään improvisointia ja muodostamaan ryhmissä eheitä ja toimivia improvisaatioita.

Matilda koki kehittyneensä improvisoinnissa paljon ja kuvailee improvisoinnin muuttuneen helpommaksi kurssin myötä. Raamit ja selkeys tuntuivat olevan hänelle tärkein asia improvisoinnin kehittämisessä.

O:..miten kuvailisit improvisointiasi ennen kurssia ja sen jälkeen?

Matilda: *No kyl mä silloinki improvisoin tosi paljon kotona, just kavereitten kanssa, koska en yksin niin hirveästi tykkää tehdä, niin kyl se silloin oli jonkunlaista, mut kyl se nyt on niinku kehittyne paljon enemmän, et kyl se nyt niinku toimii paljon paremmin.*

O: Mikä siinä toimii paremmin?

M: *No se ei oo ihan sellasta niin sähläystä, vaan se on niinkun helpompaa ja kuulostaa paljon paremmalta, eikä se oo niin vaikeeta.*

O: No osaatko viel niit eroja kuvailla, et mikä täs oli erilaista mitä siihen tarinainproon verrattuna muuta ku se, et tää ehkä syventy nyt enemmän, ku meillä oli myös aikaa, mut mikä siin niinku on?

M: *No nyt meil oli niinku tarkempi tavallaan se, että mikä on se juttu, et miten tehdään, niin sitte se oli ehkä vähä helpompaa, ku oli tarkempi sellanen, niinku tarkemmat kriteerit siihen juttuun, et se ei ollu ihan niinku kaikki semmost, mitä piti itte keksiä.*

O: Tarkotaksä niillä kriteereillä siis sitä, et oli tavallaan niitä sävellajeja tai muita siinä, elikkä tarkotat sä sitä harmoniaa?

M: Joo.

Mari koki kehittyneensä improvisoinnissa kurssin ansiosta erityisesti keksimisen saralla. Hän koki kurssin alussa haastavimpana asiana erityisesti sävelten keksimisen ja sen, miten pystyy soittamaan ”hyvän kuuloisia” juttuja, mutta kehittyi kurssin edetessä huomattavasti. Hän kertoi myös hahmottavansa rytmejä paremmin kurssin myötä.

Mari: *..mä niinku kuulen jonkun jutun, ni sit mun on niinku helpompi tai sillee niinku jotenki niinku keksiä se silleen tai soittaa se tai sillee.. ja sitte niinku mun on nyt helpompi niinku keksiä, että niinku mitä mä soitan ja niinku että, jos mä improon, niin sitten niinku mä keksin ne helpommin, et mitä mä soitan.*

O: Joo.

M: *Ne kaikki rytmit. ...ymmärrän niinku rytmit paremmin tai tollle. (Vastaus kysymykseen: ”mitä koet oppineesi kurssin myötä?”)*

O: Joo, hyvä. Onks vaikuttanu sun improvisoinnin määrään, et ooksä tehny nyt enemmän improo kurssin myötä, vai onks se ollu silleen aika saman verran, mitä oot muutenki tehny aikasemmin?

M: *No esimerkiks jos kaverilta löytyy piano, ni mä juoksen heti sen luokse ensimmäisenä. (Naurahtaa) Ja niinku rupeen soittaaan jotain ihan randomia, niinku otan jonku sillee vaikka nyt esimerkiks niinku tästä tän ja rupeen vetään siihe jotain rytmii ja sit soitan siihen päälle jotain randomia, niinku ihan ku se ois joku tietty biisi, jonka mä osaan ulkoo. (naurahtaa)*

O: Teiksä semmosta ennen kurssia?

M: En.

Julia kuvaili oppineensa kurssilla ryhmässä improvisointia, mutta ei kokenut saaneensa juurikaan apua omaan yksilöimprovisointiinsa. Hän koki ryhmässä toimimisen hankaloittavan omaa improvisointiaan, koska hän on tottunut tuottamaan omaa musiikkia kahdella kädellä improvisoiden ja kurssin ryhmätehtävissä kukin oppilas työskenteli vuorollaan lähinnä vain joko säestysharmonian tai soolomelodian parissa.

O: ...mitä tää kurssi sulle antoi, eli miten kurssi on vaikuttanu sun omaan improvisointiin?

Julia: Noo.... mun mielest se kurssi oli sillee hauska ja mä opin siellä niinku sellaseen ryhmäimprovisointiin kaikkia tapoja ja sit mä opin kaikkii uusii säestystapoja ja silleen ja kaikkii uusii termejä ja sellasii, mutta ehkä se ei niinku silleen mun omaan soloimroon niin paljon sillei apua ollu tavallaan, koska mä teen nii jotenki erilaista ehkä, ku mitä se oli siellä, ni sit se on niin se on vaan aika erilaista ku se mun, ni sit siin ei oo niin paljo sellast samaa.

O: Totta. Haluuks sä vähä kertoo, et minkälaiast se sun impro on, mitä sä teet itte?

J: Noo, se on aikalaila sellasta, että mä vaan, et mul ei oo mitään niinku tiettyä, et miten mä nyt soitan vaikka vasenta kättä ja minkälainen rytmi siel on, tai silleen, vaan sit mä alan vaan soittaa jotain, mitä tulee päästä ja yleensä mä soitan molempia käsiä ja sitte keksin sinä aikana, kun mä soitan, ni että mitä tulee seuraavaks ja jos mä haluan vaikka muuttaa jotain, ni sitte muutan, et siin ei oo niinku mitää sääntöjä tai sellasta ja (O: joo) se on niinku erilaista ku tekis niinku isommalla ryhmällä, ku sit ku tekee yksin.

Viola sen sijaan koki kurssin sisällön myös käyttökelpoisena omaa improvisointiaan ajatellen ja suunnitteli kokeilevansa kurssin ideoita vapaa-ajallaan.

Viola: No mä ainakin ajattelin kotona kokeilla, en muista kokeilinko jo, mutta sellain niinku että sopii etukäteen itensä kanssa niinku jotkut tietyn sointukierron vaikka ja sit siihen, että.. mitä tota niin, mitä säveliä soittaa siihen päälle, ettei mitään sattumanvaraista pelkästään.

Juliaa kiinnosti oppia jatkossa tuottamaan itse ”hienompia ja monipuolisempia säestyksiä ja improja”, mikä saattaa viitata improvisoinnin lisäksi myös vapaa säestyksessä kehittymiseen.

O: No onko jotain, mitä haluaisit vielä oppia improvisoinnista?

Julia: Noo.. ehkä just jos tietäis, että miten tai oppis niinku silleen et tulis vaan sitte suoraan jotenki aivoista, et miten soittaa jotenki sellasii paljon hienompii säestyksiä ja silleen että tavallaan, et sitte niitä vois niinku muunnella ja improvisoida sitte ku ois sellanen tietty pohja tavallaan jo niinku ois oppinu jo sellasen, ni sit sais sellasii hienompii improja tehtyy ite ehkä.

Kati kiinnostui kurssin myötä sointuharmonioiden rakentamisesta ja olisi toivonut jo kurssilla hieman vaativampia tehtäviä ja sitä myöden myös musiikin teoriaan liittyvien asioiden tarkempaa selittämistä.

O: No mennäis sit vähä näihin kokemuksiin ja merkityksiin, eli miten kurssi on vaikuttanu sun omaan improvisointiin?

Kati: No, en mä tiedä, en mä oo nyt oikeen tehny mitään improjuttuja sen enempää, mutta ne ei nyt silleen suoranaisesti, sä et selittäny niitä kurseilla, mut sit ku sä seliitit sitä miten niitä sointuja tulee ja sointukiertoja ja millä asteella ja...

O: Elikkä sun soittotunnilla selitin silloin (K: Joo) joo!

K: Ni silloin nyt mä niinku osaan tehdä niinku niitä (O: Joo) sillee nopeesti pystyn ajatteleen. Mä käytin niitä noil vikoilla kerroilla niinku sitä, et mä käytin niitä sointukiertojuttuja. ...ennen mä en niinku tienny mitään noit, mistä ne koostuu. Mä vaan tein jotain, okei tää kuulostaa kivalta. (naurahtaa) Mut nyt mä niinku tiedän, silleen et mitä mä voin tehdä siihen ja sitten se, ei tarvi mennä vaan silleen, et "okei tää kuulostaa hyvältä tehään näin".

O: Hyvä! Eli sä oisit ehkä kaivannu semmosta lisää sinne tunneillekin, että mä oisin selittäny niinku mä sulle soittotunnilla selitin niitä juttuja.

K: Joo, sellasta niinkun vähän teorian siihen. (O: Aivan) Et mistä se niinku tulee, että sä voit tehdä periaatteessa itekin lisää semmosta ehkä sit ku tietää ne soinnut, miten niitä voi soittaa silleen ja johdattaa seuraavaan sointuun tai tälleen.

Nea kertoi improvisointinsa lisääntyneen kurssin myötä ja hän koki saaneensa lisää ideoita improvisointiin, vaikka mainitsikin kehitysehdotuksissa kaipaavansa vielä lisää tukea ja ideoita melodian muodostamiseen.

O: ..onko kurssi vaikuttanut sun omaan improvisointiin jotenkin?

Nea: No se on lisänny ainaki sitä tosi paljon, tai sillai.. tota niinku improon paljon enemmän kotona. (O: Okei) Ja ehkä... no en mä tiää, se on innostanu ehkä niinku improamaan.... ja niinku yksikseenki... (O: joo) ja no, se on innostanu ja antanu ehkä semmosta jotenki ideoa ja sellasta.

Viola pohti asteikkojen ja sävellajien merkitystä improvisoinnin opiskelussa seuraavasti:

O: Joo. No onko jotain, mitä haluaisit vielä oppia lisää improvisoinnista?

Viola:...no varmaan just, jos se kehittyis siinä samalla, ku oppii vaikka asteikkoja ja sävellajeja, ni.. sitä kautta varmaan kehitty improkin.

O: Joo. Totta. Ja tekemällä just..Tekee monipuolisesti ni.. joo. No...öö, improvisoitko mieluiten yksin vai ryhmässä tämän kurssin perusteella, et mikä on sulle mielekkäin improvisointimuoto jatkoa ajatellen?

V: noo mä tykkään ainaki ite improta, niinkun ihan, et sillon saa päättää ite kaiken, mitä tekee, ni se on mulle niinku kaikessa niinku yksin tekeminen on helpompaa, mutta nyt ehkä tän kurssin myötä niinkun, oli ainakin niinkun, tuli niinkun mukavammaks niinku muitten kanssa improaminen.

Viola koki ryhmässä improvisoinnin kehittyneen ja helpottuneen kurssin myötä, vaikka pitikin yksin improvisointia itselleen lähtökohtaisesti luontevimpana improvisointimuotona.

5.3 Havainnot muusta tutkimusaineistosta

Kurssin toteutus oli lopulta suurempi ponnistus kuin olin alun perin ajatellut. Työ kuitenkin palkittiin, koska sain kurssilta tärkeää ryhmäopetuskokemusta improvisoinnin saralta ja myös oppilaat olivat haastatteluiden ja reflektioiden perusteella tyytyväisiä kurssin sisältöön ja toteutukseen. Oppilaiden reflektiot (ks. Liite 5) olivat lähinnä muutaman lauseen mittaisia, mutta niistä välittyi positiivinen ja innostunut vastaanotto ja sain myös rakentavia sisältöehdotuksia, joiden avulla suuntasin myös tulevien tuntien sisältöjä. Lisäksi ne toimivat minulle kannustavina viesteinä, kun olin hiukan epävarma improvisoinnin ryhmäopettajana toimimisesta kurssin alkuvaiheessa. Yllätyin positiivisesti myönteisestä palautteesta, jota sain oppilailta reflektioiden myötä. Analysoidessani aineistoa havaitsin, että anonyymit reflektiot tukivat haastattelujen sisältöjä varsin tarkasti, joten tästä päätellen oppilaat olivat varsin rehellisiä myös omista haastatteluistaan.

Koska oppilaiden kokemusten tutkiminen haastatteluineen ja reflektioineen tuotti laajan tutkimusaineiston, päädyin rajaamaan oman opettajuuteni tutkimisen sivummalle. Opetuspäiväkirjani sisälsi paljon pohdintaa kurssin sisällön ja tehtävien suunnittelusta sekä ryhmäopettajana toimimisesta. Päiväkirja-aineistoa olisi ollut kiinnostava avata ja tutkia lisää, mutta opettajan näkökulmaan syventyminen kaikessa laajuudessaan vaatisi kokonaan oman tutkimuksensa. Nostan seuraavaksi esille muutamia havainnot päiväkirja-aineistostani, jotka koen mielekkäiksi esittää oppilaiden kokemuksiin keskittyvän tutkimukseni ohessa.

Olen aiemmin ohjannut satunnaisesti 3–5 hengen tarinapohjaisia improvisointiryhmiä, joten kokonaisen ryhmäimprovisointikurssin suunnittelu kahdeksalle pianistille CAD-metodilla oli minulle uusi kokemus. Siirtyminen yksilöopettajasta ryhmäopettajaksi ei ollut aivan yksinkertaista, varsinkin kun tarkoituksena oli hyödyntää itselle uutta opetusmenetelmää. Alun haasteet eivät kuitenkaan johtuneet metodista, vaan omasta kokemattomuudestani ryhmäopettajana. CAD-metodin ryhmätehtävät olivat toimivia sekä pienellä että isolla ryhmällä. Pienryhmätyöskentelyn ohjaaminen tuntui luontevammalta ison ryhmän ohjaamiseen verrattuna. Havaitsin, että ryhmäkoon kasvaessa ohjaajan on hankala pysyä selvillä oppilaiden yksilöllisistä tarpeista, joten koin tilanteen aluksi haastavaksi. Yksilöopettajana toimiessa olen tottunut havainnoimaan hienovaraisesti oppilaiden toimintaa ja mukauttamaan opetusta havaintojeni perusteella. Ryhmän kanssa työsken-

nessä yksilölliseen tarkasteluun ei ollut samankaltaista mahdollisuutta, joten koin tilanteen aluksi itselleni vieraaksi. Ryhmän ohjaaminen kuitenkin helpottui, kun kokemukseni karttui kurssin edetessä.

Yksilöopettajasta ryhmäopettajaksi siirtyminen oli myös haaste uusien sisältöjen ja oman improvisointitaustani tuoreuden takia. Tehtävien ohjeistaminen tuntuikin omalta osaltani aluksi haastavalta. Jouduin selittämään asioita paljon enemmän kuin olin alun perin ajatellut, joten koin sen pienenä epäonnistumisena. Jotkut oppilaat toivoivat hetkittäin selkeämpää ohjeistusta, mutta suurin osa totesi ohjeiden olleen sopivia ja riittäviä. Oppilaiden positiivinen suhtautuminen opetustyyliini saattoi olla subjektiivista, koska he tuntevat minut jo usean vuoden ajalta. He ovat tottuneet värikkääseen opetustyyliini, joten ”rönsyilevät” ohjeistukseni tuskin yllättivät heitä. Tilanne olisi saattanut olla toisenlainen, jos emme olisi tunteneet entuudestaan.

Tämä Violan kannustava kommentti jäi erityisesti mieleen:

Viola: Mun mielest niinku opettajan ei tarvikaan olla niinkun täydellinen tai esittää mitään niinkun ammattilaista, että se on niinkun parempi, että se ite on niinkun innoissaan ja tekee mukana vähän nii (naurahtaa).

Videoin kaikki ryhmätunnit, mutta videomateriaali ei ollut varsinaista tutkimusaineistoa, vaan se toimi tässä tutkimuksessani vain muistini tukena. Tarkistin sieltä tehtäviin liittyviä rakenteellisia asioita sekä myös omaa toimintaani ryhmän ohjaajana. Yllätyin varsinkin siitä, ettei oma epävarmuuteni näkynyt juurikaan videolla. Rutiinin lisääntyminen kurssin edetessä loi rauhaa omaan toimintaani ja viihdyin kerta kerralta enemmän ryhmäohjaajan roolissa.

Nea toi esiin haastattelussaan, että olisi kaivannut lisää musiikillisia ideoita oman improvisoinnin kehittymisen tueksi (ks. sivu 78). Tämä asia askarrutti myös minua kurssin varrella ja kirjoitinkin opetuspäiväkirjaani seuraavasti:

18.1.2020 ...Yksi hierryksen syy on myös tämä: tuntuu, etten saa porukasta musiikillisesti niin paljon irti kuin haluaisin. Tiedän omasta kokemuksesta, että monet osallistuvista oppilaista ovat musiikillisesti rohkeita, mutta isossa ryhmässä se ei tule esiin juuri lainkaan. Kun joku alkaa soolonsa hiljaa, niin kaikki soittavat perään hiljaa tai vielä hiljempaa. Improvisoinnissa olisi mahdollisuus antaa rohkeasti palaa, mutta se ei nyt toteudu, kun ryhmä ruokkii varovaisuutta. Tiedän, että monet oppilaista tekevät itsekseen todella rohkeita sooloimproja, mutta se ei nyt ryhmässä pääse esiin. Haittaako? En osaa sanoa. Täytyisi kysyä suoraan oppilaita, miten he kokevat yhteistyön muiden kanssa. Kannustaako ryhmä, vai estääkö tekemistä? Toisaalta ollaanko vielä edes niin pitkällä, että kannattaa miettiä/vaatia tällaisia asioita? Pitäisikö tehdä pienryhmät ja alkaa intoilla joihin musiikillista vaatimustasoa myös improihin? Niin, että oppilaat saisivat koostaa itse esim. neljän hengen ryhmissä biisejä ja suunnitella sinne jonkin musiikillisen

kaarroksen myöskin. Ettei homma jäisi näin vaisulle tasolle? Vai menenkö kenties taas asioiden edelle ja alan vaatia liikoa? Kurssi on vain viisi kertaa, niin se aiheuttaa minulle stressiä. Haluaisin näyttää oppilaille, mahdollisimman paljon, mutta en tiedä miten käytännön toteutus onnistuu, kun ryhmässä monta erilaista oppijaa. Hankala tietää, mitä oppilaat kaipaavat ja mitä taas minä kaipaan. Alicen (Kanack) ajatus kun on, että impro kypsyy harjoittelemalla vuosia ja vuosia. Eli hätäilenkö nyt itse eteenpäin asioissa aivan suotta? Onko oppilaille ihan hyvä mietteet? Onko junnauksia vain minun päni sisällä, kun tuntuu, että haluaisin päästä eteenpäin musiikillisissa asioissa. Vaikeaa on, kun tulee mietittyä liikaa.

CAD-metodiin sisältyy laaja joukko erilaisia improvisointitehtäviä, myös tarinallisia improvisointitehtäviä, mutta päätin keskittyä tällä kurssilla lähinnä vain harmonisen improvisoinnin ohjaamiseen eri elementtien avulla. Valitsemani tehtävät ovat CAD-metodin keskeistä materiaalia, ja ne loivat itselleni sekä oppilailleni uuden näkökulman improvisointiin. Jälkeen päin ajateltuna, olisin voinut lisätä joukkoon jonkin enemmän karakterisointia vaativan tehtävän ja tarinallisuudesta nousevaa mielikuvituksen herättelyä. Kurssi oli kuitenkin varsin lyhyt, joten keskityin tällä kurssilla CAD-metodin perustehtäviin. Aionkin keitellä harmoniaperustaisuuden ja tarinallisuuden yhdistämistä ryhmäimprovisoinnissa tulevilla kursseilla.

6 Pohdinta

Tässä luvussa palaan tutkimuskysymyksiini, ja pohdin tutkimustulosteni merkitystä improvisoinnin opettamisen näkökulmasta. Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä tulevia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni kohteena olivat oppilaiden kokemukset improvisoinnista CAD-ryhmäimprovisointikurssilla. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten kurssille osallistuneet oppilaat kuvaavat kokemuksiaan improvisoinnista CAD-metodilla?
2. Millaisina oppilaat kokivat kurssin eri tehtävämuodot?
3. Miten oppilaat kuvaavat oman improvisointinsa kehittymistä kurssin myötä?

Oppilaat pitivät kurssia hyödyllisenä ja he kokivat kurssilla improvisoinnin yleisesti ottaen helppona ja hauskana. Ryhmän toiminta oli oppilaiden kokemusten mukaan luontevaa ja tunnelma oli heidän mukaansa alun jännittyneisyyden jälkeen rento, positiivinen ja hyväksyvä. Avoin ilmapiiri rohkaisi oppilaita luovaan toimintaan, ja he kokivat saaneensa ideoita improvisointiin myös toinen toisiltaan. Tutkimustulosteni perusteella yhteisöllinen oppiminen näyttäisi tuovan mukanaan uusia voimavaroja perinteisen yksilöopetuksen rinnalle. Improvisoinnissa ollaan herkällä luovan toiminnan alueella, kun kukin soittaja ammentaa ideoita omasta sisäisestä kokemusmaailmastaan käsin. Turvallinen ympäristö sekä luottamusta ja hyväksyntää henkivä ilmapiiri ovat ensiarvoisen tärkeitä ryhmäimprovisoinnin onnistumisen kannalta (ks. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 34; Kanack 2012; Johnson & Johnson 2009).

Osallistujat kertoivat oppineensa kurssilla erityisesti ryhmässä improvisointia, rytmien hahmottamista, sekä harmonian rakentamisen periaatteita. Kurssin monipuolisista tehtävistä tuli myönteistä palautetta, ja CAD-metodi koettiin kiinnostavaksi improvisoinnin muodoksi erityisesti harmoninen perustan ansiosta. Useampi oppilas kiinnitti huomiota soiviin lopputuloksiin, ja he kuvailivat niitä muun muassa termeillä ”musikaalinen”, ”melodinen”, ”hieno” ja ”tosi kivan kuuloinen”. Haastatteluissa pohdittiin myös CAD-metodia ja sen tuotoksia verrattuna aiempien tarinaimprovisointituotosten efektipohjaisuuteen

ja atonaalisuuteen. CAD-metodi kuvattiin tämän kurssin perusteella monipuolisemmaksi ja ”kehittyneemmäksi” improvisoinnin muodoksi tarinapohjaiseen improvisointiin verrattuna. Useat oppilaat kertoivat haastatteluissaan saaneensa tuoreita ideoita ja uutta näkökulmaa improvisointiin, ja se motivoi heitä improvisoimaan lisää myös tuntien ulkopuolella. Oppilaille oli merkityksellistä pystyä tuottamaan improvisomalla heitä itseään tyydyttävää musiikkia. Kanack kirjoittaakin, että improvisointi on ongelmanratkaisua, jossa jokainen etsii kauneinta ja tyydyttävintä ratkaisua omasta sisäisestä maailmastaan käsin (Kanack 1996, 28–29). Useat oppilaat kuvailivat oman improvisointinsa kehittyneen kurssin myötä, ja he kertoivat oppineensa, miten rakennetaan ”hyvänkuuloista” improvisaatiota myös itsenäisesti. Korvaa miellyttävä musiikillinen lopputulos vaikuttikin olevan heille varsin merkityksellinen ja motivoiva asia.

Aineistoni analysoinnin myötä ryhmän merkitys yksilön oppimiselle muodostui tutkimukseni yhdeksi keskeiseksi tarkastelukohdaksi. Yksilöimprovisointi ja ryhmäimprovisointi sijoittuivat haastatteluvastausten perusteella omiin osastoihinsa, ja eri työskentelymuotojen haasteet ja mahdollisuudet koettiin varsin yksilöllisesti. Saamieni tulosten mukaan ryhmäimprovisointia pidettiin mielekkäänä improvisoinnin harjoittelun muotona, ja erityisesti pienryhmätyöskentely koettiin useamman oppilaan toimesta parhaimmaksi työskentelymuodoksi. Pienryhmässä vuorovaikutus toimi oppilaiden mielestä parhaiten, koska osallistujia oli rajallisesti, ja oppilaat kokivat siten neuvottelemisen ja yhdessä suunnittelun helpommaksi isoon ryhmään verrattuna. Oppilaiden mukaan pienessä ryhmässä oli mahdollista tulla kuulluksi ja omia musiikillisia ideoita pääsi toteuttamaan vapaammin. Myös musiikillinen lopputulos oli pienryhmässä monen mielestä laadukkaampi ja monipuolisempi. Lopputulokseen vaikutti todennäköisesti myös kullekin ryhmälle järjestetty oma suunnittelu- ja harjoitusaika ennen tuotosten esittämistä.

Vaikka tässä tutkimuksessa suurin osa oppilaista koki ryhmän positiivisena ja oppimista edistävänä tekijänä, joukossa oli kuitenkin muutama oppilas, jotka kokivat ryhmässä improvisoinnin hankalampana yksin improvisointiin verrattuna. Kyseiset oppilaat olivat totuneet improvisoimaan jo vuosia itsenäisesti kahdella kädellä ja kokivat haastavana, kun he nyt joutuivatkin improvisoidessaan kuuntelemaan toisia soittajia ja ottamaan muiden ideoita huomioon. He nauttivat eniten sellaisista yksilöimprovisointitehtävistä, joissa ei tarvinnut juurikaan huomioida toisia soittajia ja joissa he saivat eniten tilaa omalle improvisoinnilleen vailla ulkopuolisia struktuureja. Kokemattomammat improvisoijat sen

sijaan kaipasivat enemmän ryhmän tukea ja pitivät yksilötehtäviä useimmiten epämuksuvina tai haastavina. Erään kokeneemman improvisoijan mielestä yksilötehtävissä ylläpitämäni taustaharmonia hankaloitti hänen tekemistään, koska hän oli tottunut improvisoimaan itsekseen omasta päästä molemmilla käsillä ja tuottamaan myös taustaharmonian itsenäisesti improvisoidessaan. Toisten kuunteleminen on yhteisen improvisaation perusta ja edellytys vuorovaikutuksen toteutumiselle (Kide 2014, 110). Kuuntelemisen taitoa onkin hyödyllistä harjoitella ja ryhmäimprovissa se on yksi keskeisiä harjoiteltavia asioita. Kuuntelemisen ja musiikillisen kommunikoinnin taitoa tarvitaan myös nuotitetun kamarimusiikin soittamisessa, eli ryhmäimprovissa saattaa olla hyötyä yleisesti muusikontaitojen kehittämisessä.

Oppilaiden haastatteluista nousi esiin vertaisoppiminen, ja sen merkitys improvisoinnissa kuvattiin myönteisenä asiana. Vertaisoppiminen ja vertaisoppijoilta saadun palautteen merkitys oppimisprosessiin onkin noussut kiinnostuksen kohteeksi viime aikoina, ja sen vaikutukset nähdään varsin hyödyllisinä (Hallam 2006, 86–88). Rikandin (2012) tutkimuksen mukaan muiden opiskelijoiden läsnäololla on positiivinen vaikutus yksilön oppimisprosessiin. Ryhmätyöskentely voi lisätä opiskelumotivaatiota, kun sitoudutaan yhteiseen tavoitteeseen. (Rikandi 2012, 103–113.) Omat havaintoni aineistosta tukevat tätä näkökulmaa. Tuntien ilmapiiri koettiin hyvänä, ja useampi oppilas kertoi ryhmän tuoneen tukea ja rohkaisua heidän omaan improvisointiinsa. Oppilaat kertoivat, että oli tärkeää saada ideoita myös toisilta, jolloin ei tarvinnut itse keksiä kaikkea. Toisten improvisointiesitysten kuunteleminen koettiin myös kiinnostavana mahdollisuutena oppia uutta. Rikandin (2012) näkemyksen mukaan vertaisryhmästä on apua myös opiskelijoiden esiintymisjännityksen ja omien epävarmuuksien lieventämiseen. Ryhmän tuoma luottamuksellinen tuki voi parhaimmillaan tuoda voimaantumisen kokemuksen, joka kasvattaa itsetuottamusta ja sosiaalisia taitoja. (Rikandi 2012, 110–113; ks. myös Dolan 2005, 112–113.)

Juntun (2010) näkemyksen mukaan oppilaiden toisiltaan oppimista hyödynnetään liian vähän soitonopetuksessa. Hänen havaintojensa mukaan motivoitumista tapahtuu usein ikätovereiden avulla ja tällöin oppilaat oppivat uusia taitoja usein nopeasti ja intensiivisesti. (Junttu 2010, 91.) Havaitsin tämän myös omassa tutkimuksessani, kun kurssin osallistujajoukko muodosti varsin samaa ikäluokkaa olevan ryhmän. Jotkut oppilaista tuns-

vat toisensa entuudestaan ja kaikki olivat tavanneet vähintään yhden osallistujan aiemmissa improvisointisessioissa tai luokkatunneilla vuosien varrella. Ryhmädynamiikka toimikin kurssilla varsin hyvin ja yleistunnelma oli rauhallinen. Kaikki osallistujat keskittyivät hienosti ja tunteilla vallitsi hyväksyvä ilmapiiri läpi kurssin.

Vaikka osallistujien ikäjakauma oli varsin sopiva, toivoi muutama vanhempi oppilas vieläkin selkeämpiä ikä- tai tasoryhmiä, koska he kokivat, että nuorimmat jäsenet kaipasivat hiukan erityyppistä ohjeistusta verrattuna varttuneempien kiinnostuksenkohteisiin ja taitoihin. Tämän kurssin perusteella vaikuttaisi siltä, että improvisoinnissa pidemmällä olevat oppilaat eivät juurikaan hyödy ryhmätyöskentelystä alkeistasolla olevien kanssa, jos he kokevat tehtävät liian helpoiksi. Pidemmällä olevien oppilaiden osaamien ei välttämättä pääse kehittymään eteenpäin, jos musiikillisten ajatusten jakaminen ja toisten soittajien ideoista inspiroituminen jää puuttumaan. Sen sijaan improvisoinnissa alkuvaiheessa olevat oppilaat vaikuttaisivat hyötyvän pidemmällä olevien kanssa yhteistyöstä, koska he saivat musiikillista tukea ja inspiraatiota, jolloin oman improvisoinnin on mahdollista kehittyä uudelle tasolle.

Ryhmässä improvisointi CAD-metodilla koettiin onnistuneeksi, mutta toisaalta hetkittäin myös haasteeksi, koska ryhmässä joutui kuuntelemaan toisia ja ottamaan toiset soittajat huomioon. Muutamat paljon improvisointia harrastavat oppilaat kokivat ryhmän jopa hankaloittavan heidän luovaa ideointiaan, kun oma tekeminen ei ollutkaan enää täysin vapaata. He olisivat kaivanneet enemmän solistista improvisointia ja siihen liittyviä tehtäviä. Yksi kokenut improvisoija kuitenkin kuvasi kurssia hyödyllisenä ja mielekkäänä juuri uudenlaisen ryhmäimprovisointikokemuksen kannalta, vaikka hän on kiinnostunut myös yksilöimprovisoinnin kehittämisestä. On siis varsin yksilöllistä, miten ryhmässä improvisointi koetaan. Siihen näyttäisi vaikuttavan, miten pitkällä oppilaiden omat valmiudet ovat työstettävän aiheen suhteen ja miten avoimesti he ylipäättään suhtautuvat yhteistyöhön toisten kanssa. Opiskelijoiden musiikillinen sujuvuus on luonteeltaan yksilöllistä ja henkilökohtaista, joten improvisaatio antaa opiskelijoille tilaa tutkia näitä henkilökohtaisia päätöksiä. (Wall 2018, 132.) Oppilaiden ikä, musiikillinen tausta, omat vahvuusalueet sekä kiinnostuksen kohteet näyttivät vaikuttavan heidän kokemuksiinsa improvisoinnin opiskelusta ryhmässä. Ohjaajan kannalta onkin haastavaa koittaa sommitella ryhmätehtävät siten, että eri tasoiset oppilaat saavat mielekkäitä oppimisen kokemuksia.

Aineistoni perusteella pianolla pelkkien soolomelodioiden tuottaminen tulee improvisoinnin kehittyessä tietystä vaiheesta päätepisteeseensä. Toisaalta taas kokemattomamat improvisoijat pääsivät parhaiten improvisoinnin alkuun, kun ryhmässä oli mahdollisuus keskittyä vuoron perään joko säestysharmonian tuottamiseen tai melodioiden kehittelyyn. Halu saada molemmat kädet mukaan tekemiseen ja mahdollisuus harmonian tuottamiseen nousi tällä kurssilla kiinnostuksen kohteeksi niillä varttuneemmilla oppilailla, joilla oli jo entuudestaan paljon kokemusta itsenäisestä improvisoinnista.

Improvisointiryhmiä muodostettaessa opettajat kohtaavat improvisoiville yhtyeille tutun jännitteen: olemassa olevien rakenteiden tarpeen ja tarpeen jättää liikkumavaraa ryhmän omille oivalluksille (Sawyer 2004, 17). Aineistostani kävi ilmi, että mitä kokeneempi improvisoija, sitä enemmän vapautta kaivattiin. Lähes kaikki vapaa-ajalla improvisointia ahkerasti harrastavat oppilaat kaipasivat hieman lisää haastetta ja toivoivat jatkossa kehittyvänsä improvisoimaan molemmilla käsillä ja muodostamaan samalla monipuolista taustaharmoniaa. Kokemattomamat ja vähemmän improvisointia harrastavat oppilaat sen sijaan kokivat kurssin tehtävät joko erittäin sopiviksi tai jopa haastaviksi. Erityisesti yksilöimprovisointitehtävät koettiin jännittäviksi, koska silloin joutui keksimään itse kaiken eikä ollut mahdollista ”piiloutua joukkoon”. Kaikki osallistuivat yksilöimprovisointitehtävään jännityksestä huolimatta, ja he kuvasivat kokemuksiaan pääosin myönteisesti.

Piano on harmoniasoitin, mikä tuo erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia ryhmäimprovisointiin. Yksi keskeinen asia pianolla improvisoidessa onkin harmonia ja sen ylläpitäminen. Piano toimii ryhmäimprovisoinnissa vaihtuvissa rooleissa, taustaharmonian ylläpitäjänä tai soolosoittimena, verrattuna esimerkiksi puhallinsoittimiin, joilla pystytään tuottamaan vain yhtä melodialinjaa kerrallaan. Tällä kurssilla oli samanaikaisesti käytössä neljä pianoa, joiden ääressä oli 6–8 soittajaa. Jonkun tai joidenkin soittajien rooli oli aina ylläpitää ennalta sovittua harmoniaa tehtävien aikana. CAD-metodissa improvisointi rakentuu kulloinkin yhdessä sovitun harmonisen perustan päälle, jolloin useamman pianon kanssa improvisointi on mahdollista vuorottelun ansioista. Tehtävät jakautuivat osiin soittajien kesken, jolloin taustaharmoniaa ja improvisoituja sooloja soitettiin vaihdellen tai peräkkäin kaanonmuodossa. Oli tärkeää huolehtia roolien vaihtuvuudesta, joten pyrin suunnittelemaan tehtävät siten, että kaikki saivat vuorotella tasapuolisesti sekä taustaharmoniassa että soolo-osuuksissa. Enemmistö osallistujista piti tehtävien vaihtelevuutta ja

eri rooleissa toimimista myönteisenä kokemuksena. CAD-metodissa taustaharmonian sävelilläkin toki leikitään, eli improvisoidaan, mutta raamit ovat väistämättä varsin tiukat, jotta ennalta sovittu harmonia säilyy improvisoitujen melodioiden tukena. Harmoniaelementtien ja rakenteiden valinnalla oli ratkaiseva merkitys mielekkään soivaan lopputuloksen syntymisessä, joten käytin paljon aikaa kurssin tehtävien suunnitteluun ja CAD-metodin tehtävien soveltamiseen. Suunnittelutyö tuntui hetkittäin kuin haastavan palapelin kokoamiselta, kun pyrin saamaan tehtävistä jännittäviä ja vaihtelevia mutta silti selkeitä ja toimivia usean pianon kokoonpanoa ajatellen.

CAD-metodin harmoniaperustaisuus tuntui herättävän uudenlaisia oppimisen oivalluksia erityisesti joidenkin varttuneempien tai pidempään improvisointia harrastaneiden oppilaiden keskuudessa. Moni kurssille osallistunut kiinnostui pohtimaan uudella tavalla musiikin struktuureja ja harmonian rakentumista, mikä oli varsin kiinnostava asia ja se yllätti minut myönteisesti. Kokemukseni mukaan musiikin teoriaan liittyvät asiat eivät välttämättä nouse ensimmäisenä oppilaiden kiinnostuksen kohteeksi, kun halutaan oppia soittamaan soitinta, mutta harmoniaperustaisen improvisoinnin myötä kiinnostus sointuharmonioiden muodostumiseen tuntui heräävän aivan uudella tavalla. Piano soveltuikin selkeän ja visuaalisen koskettimistonsa vuoksi oivallisesti musiikin teoreettisten asioiden opiskeluun (Pressing 1988, 135). Muutama oppilas kertoi haastattelussa kuuntelevansa musiikkia uudella, analyttisemmalla korvalla kurssin myötä ja kiinnittävänsä eri tavalla huomiota esimerkiksi radiossa soivien kappaleiden rakenteisiin. Improvisoinnista vaikuttaisi olevan hyötyä harmonian oppimisessa ja hahmottamisessa (ks. Benedek 2015). Musiikinteorian asiat alkoivat kiinnostaa muutamia oppilaita, ja he toivatkin esiin idean jatkokurssista, missä hyödynnettäisiin musiikinteorian osaamista improvisoinnin taustaharmonian rakennuksessa. Yksi oppilas ehdotti kurssia, jossa improvisaation kautta pääsisi säveltämisen alkuun. Yhden oppilaan kanssa päädyimme käymään läpi soinnutuksen tekemisen perusteita myös hänen omalla yksilöpianotunnillaan. Oppilaiden kanssa käydyistä keskusteluista välittyi halu ja kiinnostus irtautua valmiista taustaharmoniasta ja luoda aivan omaa musiikkia. Soolojen muodostaminen valmiin taustaharmonian päälle on alkuvaiheessa toimiva ja tarpeellinen lähestymistapa, mutta pidemmälle edetessä vapautta kaivataan lisää.

Kurssi vaikutti haastattelujen perusteella aktivoivan oppilaiden omaa musiikillista ajattelua ja siten lisäävän motivaatiota uuden oppimiseen. Tutkimustulosten (Hallam 2006,

137; Salmela-Aro 2018; Tuovila 2003, 239) mukaan oppilaiden omat vaikutusmahdollisuudet ja opettajan kannustus itsenäisyyteen oppimistilanteessa lisäävät oppilaiden motivaatiota. Omien havaintojeni mukaan itse tekemällä ja kokemalla on mahdollista saavuttaa uudenlaisia oppimisen oivalluksia, ja improvisointi tuntui olevan toimiva työväline musiikillisen inspiraation herättämisessä. Ryhmät heräävät uudelleen eloon ja toimeliaisuuteen, kun ylhäältä päin suuntautuvaa ohjausta kevennetään, ja opettajan läsnäolo ryhmätehtäviä harjoiteltaessa minimoidaan. Oppilaiden omat vaikutusmahdollisuudet ja opettajan kannustus itsenäisyyteen oppimistilanteessa lisäävätkin oppilaiden motivaatiota. (Salmela-Aro 2018.) Yhteistyö ryhmäläisten välillä pääsee rakentumaan välittömässä ja avoimessa vuorovaikutuksessa (Johnson & Johnson 2009, 124). Tein samansuuntaisia havaintoja jo aiemmin tarinain improvisointiryhmiä ohjatessani, ja tämän tutkimuksen myötä sain lisää vahvistusta havainnoilleni. Oppilaiden autonomia lisäsi innostusta improvisointitehtäviä kohtaan, ja pienryhmät hitsautuivat yhteen, kun annoin jokaisen ryhmän harjoitella improvisaatioesityksiä omassa rauhassa ilman läsnäoloani. Näin tarjoutui mahdollisuus oppilaiden välisen vuorovaikutuksen syvenemiselle ja sosiaalisen ulottuvuuden vahvistumiselle oppimisprosesseissa. CAD-kurssin improvisointitunteja suunnitellessani pidin tärkeänä pienryhmissä tapahtuvan omatoimisen harjoittelun tukemista, koska halusin nähdä, miten itsenäisyyteen kannustava pedagoginen ajatus toimisi tässä kontekstissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oma tekemisen vapaus oli oppilaille mieluisaa ja innosti sekä kannusti luovaan toimintaan. Vaikka jonkinlaiset raamit ovat improvisoinnissa välttämättömiä ja luovat turvaa, useampi oppilas piti tärkeänä, että kurssilla sai improvisoida myös vapaammin. Oppilaat nauttivatkin erityisesti pienryhmätehtävistä, joissa oli enemmän tilaa jokaisen henkilökohtaiselle ideoinnille ja toteutukselle yhteistyössä toisten kanssa.

Tämä kurssi sisälsi vain viisi kokoontumiskertaa, joten sisällöllisesti kurssilla ehdittiin työskennellä lähinnä ryhmäimprovisoinnin perusasioiden äärellä. Huomioin oppilaiden reflektioiden perusteella antamaa palautetta, ja pyrin nostamaan vaatimustasoa kurssin edetessä. Jouduin esimerkiksi pohtimaan pidemmällä olevien oppilaiden ehdotuksia harmonian monipuolisemmasta käytöstä ja soolojen vapaammasta muodostamisesta suhteessa nuorempien ja kokemattomien oppilaiden osaamistasoon. Tutkimusaineiston pohjalta on havaittavissa, että pianolla improvisoinnissa pidemmälle eteneminen vaatii jo varsin pian monipuolisia taitoja ja ohjausta, jotta pelkästä melodioiden kehittelystä pääs-

tään itsenäisempään kahdella kädellä improvisointiin. Ryhmätoiminnassa on tärkeää pohdita, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten kaikki osallistujat saavat sekä onnistumisen kokemuksia että sopivasti haastavia tehtäviä kehittyäkseen. Suurin osa kurssilla olleista oppilaista koki kurssin tehtävät sopivan haastavina ja mielekkäinä, joten yleisesti ottaen haastetta ei kaivattu enempää. Jatkokurssia ajatellen koen merkityksellisenä huomioida näitä tasoeroja ja pyrkiä löytämään sopivia ryhmäjakoja ja tehtävämuotoja siten, että kaikki osallistujat hyötyisivät ryhmätyöskentelystä mahdollisimman paljon.

Opettajan tehtävänä on toimia mahdollistajana ja tukijana improvisoinnin ohjaamisessa (Kanack 2012, 17). Improvisaatio-opetus vaatii joustavaa ja vuorovaikutuksellista otetta, koska toimintarakenteet elävät jatkuvasti oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Luova opetus on improvisointia ja opettajat ovat luovia ammattilaisia, joilta vaaditaan pedagogisen sisällön tuntemuksen lisäksi myös luovaa suorituskkyä ja taitoa toimia oppilaiden improvisoinnin tukena heidän rinnallaan. (Sawyer 2004, 17.) Laskeutuminen ikään kuin samalle tasolle oppilaiden kanssa luo yhteenkuuluvuutta ja vapauttaa tunnelmaa (Kide 2014, 55). Omat havaintoni aineistosta tukevat näitä näkemyksiä. Ryhmäimprovisoinnin ohjaus vaatii varsin monipuolista osaamista, kokemusta ja suunnittelutyötä. Tarvitaan sensitiivisyyttä oppilaiden kohtaamiseen, mutta myös rohkeutta luopua tarpeen vaatiessa kaikista suunnitelmista. Lopulta onnistumisen kannalta on ratkaisevaa kyky heittäytyä hetkeen ja musiikin vietäväksi.

Ohjaajan tärkeä tehtävä on auttaa oppilaat improvisoinnissa alkuun ja luoda tukea antava sekä hyväksyvä ilmapiiri improvisoinnille. CAD-metodissa opettajan tehtävään kuuluukin yleisesti taustaharmonian soittaminen oppilaiden improvisaatioiden tukena, joten soitin itse kurssilla taustaharmoniaa pianolla yksilötehtävissä ja olin mukana musisoimassa muissakin tehtävissä aina kun soitinten ääressä oli tilaa. Näin pystyin hienovaraisesti auttamaan ja tukemaan improvisaatioiden etenemistä. Osallistumiseni koettiin myönteisenä asiana oppilaiden taholta, joskin vain harvan mielestä oma osallistumiseni tehtäviin koettiin välttämättömänä, joten he vaikuttivat pärjäävän ryhmätehtävissä hyvin myös ilman opettajan tukea. Rytmistä ryhtiä ja tiettyä selkeyttä havainnoitiin jonkin verran lisää, kun soitin mukana tehtävissä, mutta suurin osa oppilaista ei kiinnittänyt asiaan sen suurempaa huomiota. Tämä oli mielestäni osoitus siitä, että oppilaat luottivat omiin improvisointikykyihinsä jo varsin hyvin, eivätkä olleet riippuvaisia opettajan tuesta.

Opettajan läsnäolon, ohjauksen ja kannustuksen tavoitteena on tukea turvallisen oppimisilmapiirin syntymistä (TPOPS 2017). Toisaalta taas opettajan läsnäolo saattaa oman kokemukseni mukaan estää oppilaan oman ajattelun kehittymistä improvisoinnissa. Oppilaat saattavat luottaa liikaa siihen, että opettajalta saa aina oikeat vastaukset, jolloin rohkeutta itsenäiseen etsimiseen ja löytämiseen ei juurikaan tarvita, eikä tähän mahdollisuu-teen välttämättä tartuta, ellei sitä tietoisesti heiltä vaadita. Wallin (2018) havaintojen mukaan oppilaille tarjoutuu mahdollisuus tehdä heille itselleen merkityksellisiä pedagogisia ja musiikillisia päätöksiä, kun luovutaan opettajavetoisesta ohjauksesta (Wall 2018, 132). Koen, että perinteinen opettajan rooli istuu lähtökohtaisesti huonosti improvisoinnin ohjaamiseen, koska päämääränä on yksilön omien luovien ratkaisujen mahdollistaminen ja oma oivaltaminen, jolloin oppilaiden henkilökohtaiselle prosessoinnille tarvitaan paljon tilaa. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (TPOPS 2017) mukainen ajatus opettajasta mahdollistajana ja tukijana onkin improvisoinnin ohjaamisen näkökulmasta merkityksellinen. Improvisoinnin ohjaus on tasapainoilua raamien asettamisen ja vapauden antamisen välillä.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimustyössä tulee noudattaa tutkimuseettisiä periaatteita, joihin kuuluvat huolellisuus, rehellisyys ja vastuullisuus (TENK, 2019). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu osaksi tutkimusta, ja arvioinnin yhteydessä käytetään usein termejä validius ja reliaabelius (Hirsjärvi & Hurme 2018, 186). Tutkimuksen reliaabeliudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. Validiteetti taas kertoo, onko kerätyn aineiston avulla mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymyksiin, eli kuinka tutkija tulkitsee aineistoaan ja kuinka hyvin hän on onnistunut poimimaan aineistostaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä asioita. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 26–27; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Olen pyrkinyt avaamaan tässä tutkimuksessa mahdollisimman tarkasti ja avoimesti tekemiäni ratkaisuja, jotta tulokset olisivat valideja, ja jotta oppilaiden kokemukset tulisivat raportoitua mahdollisimman huolellisesti ja aidosti sellaisina kuin ne haastatteluissa ilmenivät. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tietynlainen subjektiivisuus, eli pyrkimys ei useinkaan ole tulosten yleistettävyyttä, vaan pikemminkin se, mitä merkityksellistä voidaan oppia yksittäisten tapausten myötä. Täydellinen objektiivisuus on mahdotonta, koska tutkijan omat ennakkokäsitykset tai perehtyneisyys tutkimusaiheeseen ohjaavat

väistämättä huomion suuntautumista, eikä omaa ajatteluaan ei ole mahdollista kytkeä pois päältä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Jouduin rajaamaan oman opettajuuteni kehittämisprosessin lopulta sivurooliin tässä tutkimuksessa, koska pelkästään jo oppilaiden haastatteluaineisto tuotti valtavan määrän rikasta ja arvokasta aineistoa, jonka halusin nostaa esiin tämän tutkimuksen myötä. Omat kokemukseni ohjaajana tällä kursilla oli yksi osa-alue kerättyä aineistoa, mutta sen syvällisempi tutkiminen ei mahtunut mukaan tähän maisterintutkielmaan.

Ryhmäimprovisointikurssi kokoontui viitenä peräkkäisenä viikonloppuna ja vaikka kerätty tutkimusaineisto olikin laaja ja monipuolinen, on hyvä muistaa, että improvisoinnin oppimisessa ja kehittämisessä tällainen ajanjakso on hyvin lyhyt. Näin lyhyen kurssin perusteella saadut tulokset ovat lähinnä suuntaa antavia, joten perusteellisempia tuloksia varten tarvittaisiin pidempi kurssi tai opetusjakso, jolloin improvisoinnin kehittymistä olisi mahdollista tarkastella vielä syvällisemmin. Olisi kiinnostavaa tehdä seurantatutkimus esimerkiksi kokonaisen lukukauden kestävästä kurssista. Tällöin olisi mahdollisuus laajentaa sisältöä ja tarjota myös enemmän työkaluja oppilaiden yksilöimprovisoinnin kehittämiseen ryhmätyöskentelyn ohella. Nyt suunnittelin tiiviin mutta mahdollisimman monipuolisen kattauksen eri kokoonpanoilla tehtäviä improvisointiharjoituksia. Kiinnostukseni kohteena oli, miten oppilaat kokivat eri kokoisissa ryhmissä työskentelyn ja miten tätä tietoa voidaan hyödyntää improvisoinnin opetussisältöjä suunniteltaessa. Tutkimukseni oli suoraan käytännön työelämästä nouseva ja siten itselleni hyvin ajankohtainen ja tärkeä kokonaisuus.

Kurssin tehtävien valinta ja niiden soveltaminen muovautuivat oman pedagogisen kokemukseni kautta, joten joku toinen tutkija-opettaja saattaisi tehdä varsin erilaisia valintoja saman aiheen parissa. Kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa oli erityisesti harmoniaperustainen improvisointi. Mukaan valikoituivat nämä CAD-metodin keskeiset tehtävät, jotka sovelsin pianoryhmälle, koska valmista sovellusta ei ollut saatavilla. Näkökulman valintaan vaikuttivat omat aiemmat kokemukseni improvisoinnin ohjaamisesta, joten toisenlaisella rajauksella ja suuntautumisella olisi varmasti saatu erilaisia tuloksia ryhmäimprovisoinnista.

Alice Kanackin CAD-metodi on pedagoginen lähestymistapa improvisointiin, jonka hän on kehittänyt pitkän uransa aikana käytännön työelämässä viulupedagogina ja improvi-

sointikouluttajana. Vaikka hän vaikuttaakin perehtyneen CAD-oppaiden sisältämien kirjoitustensa perusteella syvällisesti improvisoinnin sekä luovuuden prosesseihin, ja vaikka hän on luonut myös oman teorian luovan prosessin etenemisestä, varsinaisia tutkimusjulkaisuja hänen metodistaan ei ole saatavilla. Vaikuttaa siltä, että hänen metodinsa perusta onkin hyvin käytännönläheinen, eikä varsinaista tutkimuksellista näyttöä metodista ole, joten kriittinen tutkimuksellinen huomiointi on tässä kohtaa myös paikallaan. Tutkimustulosteni perusteella voin kuitenkin todeta, että CAD-metodi vaikuttaa toimivalta sekä kiinnostavalta menetelmältä improvisoinnin ohjaamisessa ja oppimisessa, joten jatkotutkimukset ovat paikallaan, ja olenkin kiinnostunut tutkimaan asiaa tulevaisuudessa lisää.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat omia oppilaitani ja siten tuttuja kanssani usean vuoden ajalta, joten tämä seikka varmasti vaikutti kurssin luontevaan etenemiseen ja saattoi vaikuttaa oppilaiden suhteellisen rentoon ja vapautuneeseen olemiseen kurssilla. Lisäksi kaikilla oppilailla oli aiempaa improvisointikokemusta, joten tulokset olisivat olleet todennäköisesti erilaisia, jos oppilaat olisivat olleet mukana improvisoimassa ensimmäistä kertaa. Toisaalta tuttuus voi myös luoda paineita olla yhtä mieltä kanssani kurssiin liittyvistä asioista. Pyrinkin kaikin tavoin pitäytymään neutraalina ja olemaan vaikuttamatta oppilaiden mielipiteisiin ja ajatuksiin haastattelutilanteissa. Pyrin myös poimimaan tulososaan sitaatteja mahdollisimman tasapuolisesti kaikilta oppilailta. Sitaattien valintaan vaikutti myös se, että ne olisivat sisällöltään tutkimuksellisesti kiinnostavia ja monipuolisia. Suurimmalle osalle oppilaista kokemusten sanallistaminen vaikutti olevan luontevaa ja mutkatonta haastattelutilanteessa. He kertoivat kokemuksistaan varsin analyytisesti ja esittivät myös kriittisiä näkemyksiään avoimesti ja perustellen. Muutamille oppilaille sanallinen kuvailu ei vaikuttanut olevan kovin luontaista, joten he kertoivat pääosin niukasti kokemuksistaan, vaikka kokemukset olivatkin myönteisiä. Joillekin kokemusten sanallistaminen vaikutti siis olevan haastavampaa kuin toisille ja tämä seikka toi itselleni tutkijana haastetta haastattelusitaattien valintaan. Lukuisat ”tosi kivaa” -kommentit eivät anna sisällöllisesti paljoakaan informaatiota tutkimuksellisesti katsottuna, varsinkin jos valittavana on toisen oppilaan persoonallinen, analyytinen tai kriittinen kommentti samasta teemasta.

Tutkimustyöni lähtökohta oli kehittää improvisoinnin opetusta oppijalähtöisesti, eli tarkoitus on saada oppilaiden rehelliset mielipiteet ja ajatukset kuuluville. Rohkaisinkin

heitä totuudenmukaiseen omakohtaiseen kerrontaan tutkimuksen alkaessa sekä myös aineiston keruun aikana. Pyrin antamaan haastatteluissa mahdollisimman paljon tilaa oppilaiden omalle kerronnalle, ja onnistuin siinä saamani aineiston perusteella varsin hyvin. Tiedostin eri roolini sekä tutkijana että kurssin opettajana ja pyrin toimimaan kulloisen roolini edellyttämällä tavalla. Tutkijana pitäydyin tarkkailijan roolissa, kun taas opettajana pyrin olemaan oma itseni, ja tarjosin tukea sekä ohjausta kurssilla parhaan kykyni mukaan. Olen pyrkinyt omassa opinnäytetyössäni kertomaan selkeästi tutkimuksen kulun sekä esittämään lainauksia aineistosta johtopäätöksieni tueksi. Valitsemani tutkimusmenetelmät sekä metodologia olivat sopivia tutkimuskysymysten kannalta, ja sain koottua monipuolisen tutkimusaineiston, josta sain vastauksia tutkimuskysymyksiini.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Oppilaan oman luovuuden tukeminen ja omakohtainen kokeminen ovat nousseet keskeiseen asemaan musiikkioppilaitoksissa viimeisimmän taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (TPOPS 2017) myötä. Myös yhteisöllisyyden osuutta oppimisessa on alettu katsoa uudella tavalla, jolloin oppimisympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu (ks. Hallam 2006; Huhtinen-Hildén 2012; Partti & Westerlund & Björk 2013).

Opiskeluajanani 2000-luvun alkupuolella musiikkioppilaitosten opettajien koulutus pohjautui vahvasti perinteiseen tapaan opettaa klassista musiikkia. Viime aikoina paineet ovat kuitenkin lisääntyneet suuntaamaan koulutusta ja sen kehittämistä musiikkikasvatuksen kentällä tapahtuneen muutoksen mukaiseksi (ks. myös Hasu 2017; López-Íñiguez 2017). Tämä muutos ei kuitenkaan tapahdu hetkessä. Siihen tarvitaan pitkän aikavälin panostusta sekä avointa ja rohkaisevaa keskustelua. Koen, että opettajat tarvitsevat tukea ja lisäkoulutusmahdollisuuksia, jotta he saavat rohkeutta uusien näkökulmien löytämiseen ja kokemusta uusista oppimisen ja opettamisen mahdollisuuksista. Otin itse tämän askeleen lisäkouluttautumiseen aloittaessani syksyllä 2019 opinnot Taideyliopistossa, musiikkikasvatuksen maisteriohjelmassa. Aloitin toki tämän matkan jo aiemmin Metropolian avoimen ammattikorkeakoulun improvisointikurssilla, ja Alice Kanackin CAD-improvisointikurssi oli luonteva jatko tällä saralla. Myös erilaiset improvisointikokeilut piano-oppilaideni parissa viime vuosien aikana ovat syventäneet omaa ajatustani improvisoinnista ja sen ohjaamisesta. Päätin lopulta paneutua maisterin tutkielmassani improvisoinnin ohjaamisen haasteeseen, ja koen saavuttaneeni enemmän kuin etukäteen osasin

odottaa. Löysin uusia mahdollisuuksia ja näkökulmia oppilaiden luovuuden tukemiseen ja sain CAD-metodin soveltamisesta uudenlaisen muokattavan työvälineen improvisoinnin ryhmäopetukseen tarinainprovisoinnin rinnalle. Erityisesti näiden kahden improvisoinnin lähestymistavan yhdistäminen kiinnostaa minua, ja toivonkin pääseväni mahdollisimman pian kehittämään ja kokeilemaan tämän tutkimuksen myötä saamiini uusia oivalluksia käytännön työelämässä.

Musiikkiopistoissa on perinteisesti keskitytty instrumenttien osalta yksilöopetukseen. Tutkimukseni kuitenkin osoitti, että ryhmäopetusmuoto toimii improvisoinnin opetuksessa hyvin, joten tämä avasi omaa näkemystäni ryhmäopetuksen mahdollisuuksista. Pianonsoiton harjoittelu on usein varsin yksinäistä toimintaa, joten ryhmän mukanaan tuoma yhteisöllisyys ja vertaistuki voivat olla monille avuksi harrastuksen jatkuvuuden ja mielekkyyden kannalta. Ryhmäimprovisointi tuo mukanaan mahdollisuuden vuorovaiikutuksellisten valmiuksien ja neuvottelutaitojen kehittymiselle. Nämä taidot ovat tärkeitä musiikillisen toiminnan lisäksi myös muilla elämän osa-alueilla. Yksilöopetuksessa on mahdollista edetä aidosti yksilön tarpeiden mukaan, kun taas ryhmäopetuksessa joutuu enemmän tai vähemmän luovimaan ja tekemään kompromisseja koko ryhmää ajatellen. Vaikka näen edelleen yksilöopetuksella olevan tiettyjä kiistämättömiä etuja, olisi sen oheen kiinnostavaa kehittää ryhmämuotoista opetusta jatkossakin. Ryhmäopetus ei korvaa yksilöopetusta, mutta se mahdollistaa uusia oppimisen muotoja. Eri opetusmuodot eivät sulje toisiaan pois, vaan ne ennemminkin täydentävät toisiaan. Monipuoliset opiskelumuodot ovat rikkaus, ja ne avaavat uusia näkökulmia pedagogiikan kehittämiseksi.

Tämä tutkimus keskittyi ryhmäimprovisointiin pianoilla, mutta näkisin jatkossa kiinnostavana tutkia ryhmäimprovisointia ja sen opettamista monipuolisemman soitinvalikoiman parissa. Uskoisin siitä olevan hyötyä myös oppilaiden näkökulmasta ajatellen, kun improvisaatioiden soinnillinen kuulokuva rikastuu, ja mahdollisuus tutustua eri soitinten ääntuottoon ja sävyihin luo valmiuksia myös kamarimusiikillisten taitojen kehittymiselle.

Improvisoinnin oppiminen ja opettaminen kiehtovat minua edelleen, joten koen olevani vasta alkumatkalla tällä polulla. Oman luovuuden löytäminen ei ole koskaan liian myöhäistä. Oli valaisevaa nähdä, miten oppilaat saivat ryhmässä improvisoinnin myötä iloa ja uutta intoa soittamiseen. Opin tutkimukseni myötä, että eri improvisoinnin muodot ovat rikkaus, joten monipuolisuuteen kannattaa panostaa tässäkin asiassa. Olen kiinnostunut

jatkamaan aiheen tutkimista ja improvisoinnin opetuksen kehittämistä edelleen, joten toivonkin pääseväni järjestämään jatkokursseja oppilaille ja näkemään tulevaisuudessa lisää oivalluksen ja ilon hetkiä improvisoinnin parissa.

Lähteet

- Ahonen, Kari. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Alasuutari, Maarit. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Aldwell, Edward & Schachter, Carl. 2003. Harmony and Voice Leading 3rd Edition. Belmont: Wadsworth Group/Thomson Learning.
- Azzara, Christopher D. 2002. Improvisation. Teoksessa Colwell, Richard & Richardson, Carol & Music Educators National Conference Staff, 2002. The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference. Oxford University Press, Incorporated, 171–187. <https://ebook-central.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=931249>, luettu 6.8.2020.
- Bailey, Derek. 1993. Improvisation: its nature and practice in music. New York: Da Capo Press.
- Benedek, Mónika. 2015. The Role of Piano Improvisation in Teaching Harmony, Using Combined Materials Selected from the Baroque Period and Jazz Standard Repertoire: Towards a Comprehensive Approach. Jyväskylä studies in humanities 249. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6149-7>, luettu 12.10.2020.
- Beckstead, David. 2013. Improvisation: Thinking and Playing Music. Music Educators Journal. 2013, Vol.99(3), 69–74.
- Björk, Cecilia. 2016. In search of good relationships to music: understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices. Åbo: Åbo Akademi University Press. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/122837/bjork_cecilia.pdf?sequence=2&isAllowed=y, luettu 13.10.2020.
- Björk, Cecilia & Partti, Heidi & Westerlund, Heidi. 2013. Oppimiskäsitteet reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna M. & Westerlund, Heidi. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy. 54–70.

- Dewey, John. 1957. *Koulu ja yhteiskunta. The School and Society.* Suomentanut Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Dolan, David. 2005. Back to the future: towards the revival of extemporisation in classical music performance. Teoksessa Odam, George & Bannan, Nicholas. (toim.) 2005. *The Reflective Conservatoire: Studies in Music Education (Guildhall Research Studies)* Aldershot: Ashgate Publishing. 97–136. <http://www.david-dolan.com/wp-content/uploads/2015/11/dolan2005.pdf>, luettu 18.9.2020.
- Dolan, David & Sloboda, John & Jensen, Henrik J., Crüts, Björn & Feygelson, Eugene. 2013. The improvisatory approach to classical music performance: An empirical investigation into its characteristics and impact. *Music Performance Research.* Royal Northern College of Music. Vol. 6. 1–38. <http://www.david-dolan.com/wp-content/uploads/2015/11/mpr.pdf>, luettu 17.9.2020.
- Dolan, David & Jensen, Henrik J. & Mediano, Pedro A. M. & Molina-Solana, Miguel & Rajpal, Hardik & Rosas, Fernando & Sloboda, John A. 2018. The Improvisational State of Mind: A Multidisciplinary Study of an Improvisatory Approach to Classical Music Repertoire Performance. *Frontiers in Psychology*, 25.9.2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01341>, luettu 17.9.2020.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Eskola, Jari. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, Raine (toim.) (2018 [versio 18.5.2020]). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 (e-Pub-versio).* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakomäki, Hanna. 2013. Storycomposing as a Path to a Child’s Inner World. A Collaborative music Therapy Experiment with a Child Co-Researcher. *Jyväskylä studies in humanities* 2004. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41513/978-951-39-5207-5_vaitos27052013.pdf?sequence=1, luettu 17.8.2020.
- Hallam, Susan. 2006. *Music Psychology in Education.* Oxford: University of London. Alden Group Ltd.

- Hasu, Johanna. 2017. ”Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä”. Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa- oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. *Jyväskylä studies in humanities* 330. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7187-8>, luettu 12.8.2020.
- Hickey, Maud. 2009. Can Improvisation Be Taught? A Call for Free Improvisation in Our Schools. *International Journal of Music Education* 27. 285-300. <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.northwestern.edu/dist/0/283/files/2015/04/International-Journal-of-Music-Education-2009-Hickey-285-99-13xegcw.pdf>, luettu 28.5.2020.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2018. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtinen-Hildén, Laura. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. *Jyväskylä studies in humanities* 180. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4719-4>, luettu 15.8.2020.
- Huhtinen-Hildén, Laura. 2013. Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M.-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.). *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell Oy, 130–149.
- Huhtinen-Hildén, Laura & Pitt, Jessica. 2018. Taking a Learner-Centred Approach to Music Education: Pedagogical Pathways. Lontoo: Routledge. http://ezproxy.uni-arts.fi/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1761630&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_3, luettu 12.10.2020.
- Hyvärinen, Matti & Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (Toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Johansen, Guro Gravem & Holdhus, Kari & Larsson, Christina & MacGlone, Una. 2019. Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music. A Transdisciplinary Approach. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351199957>, luettu 18.10.2020.

- Johnson, David W. & Johnson, Frank P. (Frank Pierce). 2009. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. New Jersey, USA: Pearson Education.
- Johnstone, Keith. 2001. *Impro - Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Juntu, Kristiina. 2010. *Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla: György Kurtágin Játékok-kokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen*. Tohtorintutkimuksen kirjallinen työ: Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö.
- Juntunen, Marja-Leena & Perkiö, Soili & Simola-Isaksson, Inkeri. 2010. *Musiikkia liikuen*. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kanack, Alice Kay. 1996. *Fun Improvisation for Piano*. California: Alfred Music Publishing.
- Kanack, Alice Kay. 2012. *Improvising String Quartets: Part of the Creative Ability Development Series*. California: Alfred Music Publishing.
- Kanack, Alice Kay. 2019. CAD-kurssin materiaali Sibelius-opistossa, Hämeenlinnassa 5.8.-9.8.2019.
- Kauppila, Reijo A. 2007. *Ihmisen tapa oppia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, Eija. 2018. Musiikin taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat. *Musiikkikasvatus*. Vol. 21 nro 2, 126–134. https://issuu.com/sibelius-akatemia/docs/fjme_vol21nro2_b5netti-1, luettu 5.8.2020.
- Kide, Teemu. 2014. *Kelluntamusiikki*. Improvisoinnin opetusmenetelmä. *Studia Musica* 55. Helsinki: Unigrafia.
- Kosonen, Erja. 2001. Mitä mieltä pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Jyväskylä Studies in the Arts* 79. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13473/9513911705.pdf?sequence=1>, luettu 14.10.2020.
- Koutsoupidou, Theano & Hargreaves, David J. 2009. An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music* 2009-07, Vol.37 (3). 251–278.

- Kratus, John. 1995. A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education* 26(1), 27–38. https://www.researchgate.net/publication/249752577_A_Developmental_Approach_to_Teaching_Music_Improvisation, luettu 4.6.2020.
- Kurkela, Kari. 1997. Musiikillisen edistyksen arviointiperusteista. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 277–293.
- Levitin, Daniel J. & Tirovolas, Anna K. 2009. Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-6632.2009.04417.x>, luettu 28.5.2020.
- Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka. 2007. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, Kimmo & Juvonen, Antti. 2009. Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? *Musiikkikasvatus* 12 (1). 92–104.
- Limb, Charles J. & Braun, Allen R. 2008. Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0001679>, luettu 28.5.2020.
- López-Íñiguez, Guadalupe & Pozo, Juan I. 2014. Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219–252. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.918132>, luettu 4.9.2020.
- López-Íñiguez, Guadalupe. 2017. Konstruktivistisen soitonopetuksen edistäminen pedagogisen tasa-arvoisuuden mekanismina. Työkalupakki soitonopettajille. *Arts Equal*. <http://www.artsequal.fi/documents/14230/0/artsequal++2017++toolkit++lopez+-+suomi+2017+11+06.pdf/0c04becc-b1d8-4765-9d9f-09567cc21e9a>., luettu 22.5.2020.
- Moore, Robin. 1992. The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. Croatian Musicological Society. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, Vol. 23, No. 1, 61–84. URL: <http://www.jstor.org/stable/836956>, luettu 23.9.2020.

- Perkiö, Soili. 2020. Taideyliopiston Musiikkiliikuntatunnin tehtäviä lukuvuodelta 2019–2020. Kurssimuistiinpanot.
- Peters, Gary. 2009. *The Philosophy of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pett, Anto. 2007. Anto Pett's teaching system. A presentation followed by an interview on improvisation with Etienne Rolin. Editions Fuzeau classique.
- Pressing, John. 1988. *Improvisation: methods and models*. Teoksessa Sloboda, J. (toim.) *Generative Processes in Music*. Oxford University Press. 129–179.
- Rikandi, Inga. 2012. Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: a case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 49. <http://hdl.handle.net/10138/235035>, luettu 5.8.2020.
- Routarinne, Simo. 2004. *Improvisoi!* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ruokonen, Inkeri & Ruismäki, Heikki. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.). *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell Oy, 116–128.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) (2005): *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Salmela-Aro, Katariina. (toim.) 2018 [versio 22.5.2020]. *Motivaatio ja oppiminen (e-Pub-versio)*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>, luettu 29.04.2020.
- Sawyer, R. Keith. 2004. Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher* Vol. 33, No. 2. 12–20. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033002012>, luettu 20.8.2020.

- Sawyer, R. Keith. 2006. Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music* 2006, Vol.34 (2).148–165. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735606061850>, luettu 20.8.2020.
- Seppänen, Elisa. 2020. Taideyliopiston Musiikkiliikuntatunnin tehtäviä lukuvuodelta 2019–2020. Kurssimuistiinpanot.
- Siljamäki, Eeva. 2019a. Improvisointi on muutakin kuin jazzia. Blogikirjoitus. https://www.eevasilja.com/post/improvisointi_on_muutakin_kuin_jazzia, luettu 26.6.2020.
- Siljamäki, Eeva. 2019b. Vapaa kuoroimprovisaatio pedagogisena ilmiönä. FiSME:n kuukauden kolumni. <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/komunit2019/vapaa-kuoroimprovisaatio-pedagogisena-ilmiona/>, luettu 27.6.2020.
- Siljamäki, Eeva. 2013. Suomen improvisaatiokuoro: Teatteri-improvisaatio yhteistoiminnallisen musiikin luomisen menetelmänä kuorossa. *Musiikin suunta* 2/2013. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1571968>, luettu 17.8.2020.
- Siljamäki, Eeva & Kanellopoulos, P.A. 2020. Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*. Vol.42(1)113–139. https://www.researchgate.net/publication/334365950_Mapping_visions_of_improvisation_pedagogy_in_music_education_research, luettu 28.6.2020.
- Tabell, Max. 2004. Jazzmusiikin harmonia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tietosuoja. 2020. <https://tietosuoja.fi/tieteellinen-tutkimus>, luettu 05.05.2020.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus. Määräys 41/011/2002. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf, luettu 25.8.2020.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2017:12a. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy.
- TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf, uettu 15.8.2020.

Tuovila, Annu. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia musica* 18.

Tuovinen, Tuulia. 2018. Revisiting student-centeredness: A literature review. *Musiikkikasvatus*. Vol. 21 nro 2, 66–77. https://issuu.com/sibelius-akatemia/docs/fjme_vol21nro2_b5netti-1, luettu 12.10.2020.

Tynjälä, Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, Kari. 2012. *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wall, Michael P. 2018. Improvising to learn. *Research Studies in Music Education* 2018, Vol. 40(1). 117–135. <https://doi.org/10.1177/1321103X17745180>, luettu 20.8.2020.

Liite 1

Lomake oppilaille loppuhaastatteluun valmistautumista varten

CAD-ryhmäimprovisointikurssi 11.1.-8.2.20

Pohdittavaa loppuhaastattelua varten:

Haastatteluissa (viikko 7) keskustellaan tästä kurssista. Mitä kurssilla tehtiin ja millaista se sinusta oli. Etukäteen voisit muistella, mitä kaikkea tehtiinkään ja kirjoittaa jo jotain tähän ylös, mitä sinulle jäi mieleen ja mitä ajatuksia heräsi. Arvostaisin myös kovasti, jos saisin teiltä apua ja ideoita kurssin kehittämisessä mahdollista jatkoa ajatellen. Kiitos paljon jo etukäteen osallistumisestasi tälle kurssille ja tutkimukseen! :)

Kurssin sisältö: (Kerro omin sanoin mitä tehtiin ja minkälaisia eri tehtävät olivat.)

Ryhmä: (Millaista oli työskennellä ryhmässä.)

Kokemukset ja merkitykset: (Miten kurssi on vaikuttanut sinuun ja improvisointiisi.)

Kehitysehdotukset: (Miten kurssia voisi kehittää.)

Liite 2

Improvisointikurssin loppuhaastattelukysymyksiä

Lämmittelykysymyksiä:

- Mitä sinulle jäi päällimmäisenä mieleen improkurssilta?
- Kerro lisää kurssista. Mitä siellä tehtiin?
- Minkälaista se oli sinun mielestäsi?

Kurssin sisältö:

(Lämmittelytehtävät; ryhmäimprot; soolo(yksilö)improt, mieluisuus, haastavuus, eri soittimien käyttö)

- Kerro minkälaisia tehtäviä kurssilla tehtiin?
- Kerro lämmittelytehtävistä. Minkälaisia ne olivat ja minkälaisilta ne tuntuivat?
- Kerro varsinaisista ryhmäimprovisointitehtävistä. Minkälaisia ne olivat/ miltä tuntuivat?
- Kerro sooloimprotehtävistä. Minkälaisia ne olivat ja miltä tuntuivat?
- Mikä tehtävä kurssilla oli mielestäsi kivoin? Miksi?
- Mikä tehtävä kurssilla oli sinulle vähiten mieluisa? Miksi?
- Mikä tehtävä kurssilla oli mielestäsi haastavin? Miksi?
- Mitä mieltä olit tehtävien määrästä kurssilla?
- Mitä mieltä olit improtehtävien vaatimustasosta?
- Miten neljän pianon käyttö yhteisimproissa mielestäsi toimi?
- Mitä mieltä olet ksylofonin ja djemben käytöstä kurssilla pianojen lisäksi?

Ryhmä ja ryhmässä toimiminen:

- Kerro ryhmätyöskentelystä. Millaisena koit ryhmän?
- Minkälainen tunnelma tunneilla vallitsi sinun mielestäsi?
- Mitä mieltä olit ryhmän koosta?
- Mitä mieltä olit pienryhmätehtävistä ja paritehtävistä?
- Mikä tehtävämuoto (iso ryhmä, pienryhmä, duo, soolo) oli mielestäsi kivoin? Miksi?

Opettajan toiminta:

- Kuvaile opettajan toimintaa tunneilla: Löytyisikö mielestäsi jotain kehitettävää opettajan toiminnassa?
- Kerro, miten opettajan mukanaolo tehtävissä vaikutti, verrattuna ilman opettajaa tehtyihin harjoituksiin?

Kokemukset ja merkitykset:

(Suhde improvisointiin, suhde musisointiin ja musiikin tekemiseen yleensä, oppiminen tällä kurssilla)

- Miten kurssi on vaikuttanut omaan improvisointiisi?
- Miten kuvailisit kurssia verrattuna aiempiin tarinainproyryhmätunteihin, joilla olet ollut mukana? Mikä oli erilaista ja mitä tästä ajattelet?
- Minkälaisia asioita koet oppineesi kurssin myötä?
- Mitä haluaisit oppia vielä lisää improvisoinnista?
- Improvisoitko mieluiten yksin vai ryhmässä tämän kurssin perusteella? Mikä olisi sinulle mielekkäin improvisointimuoto jatkoa ajatellen? (Ryhmäimprovisointi isossa ryhmässä, pienryhmässä, duo, solo)
- Miten kuvailisit improvisointiasi ennen kurssia ja sen jälkeen?
- Miten kuvailisit soittomotivaatiotasi ennen kurssia ja sen jälkeen?
- Onko soittaminen, musiikin kuuntelu/muu musiikin parissa puuhastelu jotenkin muuttunut tämän kurssin myötä? Jos, niin miten?
- Kenelle suosittelisit tällaista kurssia?

Kehitysehdotukset:

(Miten improkurssia voisi kehittää)

- Oliko viisi opetuskertaa liikaa tai liian vähän? Jos, niin miksi?
- Kaipaisitko pidempää/lyhyempää kurssia? Jos, niin miksi?
- Oliko tuntien pituus (1,5 h) sopiva? Jos ei, niin miksei?
- Muuttaisitko jotain tuntien sisällöstä, jos saisit itse vapaasti valita? Jos, niin miten?
- Miten impro-opetusta ja sen sisältöä voisi mielestäsi vielä kehittää?

Liite 3

Esimerkki alkulämmittelytehtävistä:

Risti-nolla-peli (alkup. Elisa Seppänen 2020). Kokoonnutaan ympyrään lattialle ja jaudutaan pareiksi vieruskaverin kanssa. Jokaiselle ryhmälle paperi ja kaksi eri väristä liitua. Ohjeistus: tehkää ruudukko, johon tulee kolme ruutua pystyyn ja kolme vaakaa. Peli käyntiin: vuorotellen toinen merkkää ristin, toinen nollan ja lopulta ruudukko täynnä.

Taputetaan rytmit pareittain, open djembesäestys taustalla (risti: kädet yhteen, nolla: kädet polviin). Eri versioita parin kanssa: takaperin, mutkitellen jne. Jokainen pari valitsee lopullisen version, jota liikutaan tilassa djemben säestyksellä (Risti: kädet yhteen, nolla: askel).

Siirrytään pianojen ääreen. 1 piano/pari. Risti-nollat säveliksi (risti: G, nolla: E). Jokainen pari soittaa vuorollaan, ope säestää. Vaihdetaan vuoroja lennosta ja välillä kaikki yhtä aikaa. Lopullinen versio: Dynamiikkaa mukaan: Aloitetaan hiljaa, voimistetaan keskellä jne. Oppilaat seuraavat dynamiikkaa, lisäävät pedaalia ja kuuntelevat toisiltaan sävyjä. Toimii pohjustuksena ostinato-treeniin, jossa harjoiteltiin erilaisten ostinato-taustojen ylläpitoa (basson puolella istujat soittivat ehdottamiani ostinato-stemmoja) ja sen päälle improvisoitiin omat melodiat (diskantin puolella istujat).

Tempoon reagointi (alkup. Soili Perkiö 2020). Harjoitus äänitteen kanssa: Brahms: Unkarilainen tanssi nro 5. Tavoitteena fraasien hahmottaminen, kuuntelu sekä nopea reagointi tempomuutoksiin. Piirin keskellä yksi djemberumpu - kukin käy vuorollaan soittamassa fraasin viimeisen iskun rumpuun. (Kannustetaan liikkumaan rummulle ja sieltä pois vapaata, luovaa ja yllätyksellistä tyyliä hyödyntäen - improvisoiden.)

Esimerkki koko ryhmän improvisointitehtävästä:

Ryhmäimprovisaatio kaanonmuodossa (Kanack 2012). Elementit: melodinen rytmikone, oma soolo, urkupiste ja rytmikone (ilman ääntä soitinta rummuttamalla).

Soittaja 1 aloittaa melodisen rytmikoneen yhdessä sovitusta sävellajista/moodista (toonika-dominantti-vaihtelua vapaassa rytmissä). Soittaja 2 tulee mukaan hetken kuunneltuaan ja aloittaa oman melodisen rytmikoneen. Kun soittaja 1 kokee olevansa valmis, hän

aloittaa oman soolonsa soittajan 2 luoman taustan päälle. Kun soittaja 1 lopettaa soolonsa ja siirtyy urkupisteeseen, aloittaa soittaja 3 oman melodisen rytmikoneensa ja soittaja 2 siirtyy solistiksi. Kun soittaja 2 saa soolonsa päätökseen ja siirtyy urkupisteeseen, aloittaa soittaja 3 oman soolonsa, soittajan 1 siirtyessä rytmikoneeseen ja vastaavasti soittaja 4 aloittaa melodisen rytmikoneen. Näin jatketaan eteenpäin, kunnes kaikki soittajat ovat käyneet vuorollaan läpi kaikki elementit. Lopussa kaikki jäävät pitämään yllä viimeistä elementtiä, eli rytmikonetta, kunnes viimeinenkin soittaja on päässyt rytmikoneeseen mukaan. Sen jälkeen katsekontaktia hyödyntäen yhteinen lopetus.

Esimerkki pienryhmätehtävästä:

Eläinaiheinen ABA-improvisaatio. Jako pienryhmiin, arpajaiset (eläimet). Ryhmät työstävät ABA-rakenteella omat improvisaatiot, joihin eläin mukaan musiikilliseen muotoon joko A- tai B-osaan. Tarkoitus muodostaa mahdollisimman erilaiset A- ja B-osat. (Ryhmät eivät tienneet toistensa eläimiä, tai mitä arpajaisissa arvottiin, joten jännitystä ja hämmennystä kehiin!) Noin 15 min oma suunnittelu/treeniaika ryhmille. Kierrän ryhmien luona ja autan tarvittaessa. (Tarjoan eri moodeja tms. rajattuja sävelikköjä kappaleen rungoksi, jos tarvetta.) Lopulta improvisaatioesitykset toiselle ryhmälle, jonka tehtävänä oli arvata, mikä eläin oli kullakin ryhmällä kyseessä.

Liite 4

Kerro vastaus kysymykseen?

(What's the Answer to My Question?)

A. Kanack

C G Am Em F Dm G G

Ker - ro vas - taus ky - sy - myk - seen.

Liite 5

Poimintoja reflektioista:

11.1. 2020

”Tunti oli kiva ja leikit ja pelit yms. oli luovasti keksittyjä ja toteutettuja. Tekeminen oli monipuolista ja hauskaa. Varsinkin loppu tunnin on/off leikki oli hauska.”

”Mielestäni tunnilla oli todella mukavaa ja hauskaa. Kivointa varmaan oli rytmikone pianoilla soitettuna ja kun sai soittaa oma melodiaa ja muut säestivät, koska se oli uusi ja mukava kokemus. Vaikka meillä on nyt ollut vasta yksi tunti, niin tämä kurssi vaikuttaa erittäin mukavalta ja mielenkiintoiselta ja en malta odottaa tulevia kertoja.”

”Tykkäsin eniten rytmikone/melodia jutusta, kun jokainen ns. oman soolonsa melodialla. Eläinten kuvailu oli alkuun hankala keksiä. Tehdään joskus uudelleen on/off leikkiä. Se oli hauska.”

18.1.2020

” (Oli kivempaa, kuin aikaisemmillä improkursseilla, kun oli sointu/sävelpohja, kun aikaisemmillä kursseilla oli tarinapohjaista impro.) Paras juttu oli se, kun soitettiin vuorotellen rytmiä, sooloa ja urkupistettä. Ja se oli myös helposti ymmärrettävissä ja selkeä juttu. Hyvä, että oli paljon soittajia, kun sitten ei ole ”paineita”, kun on niin paljon muitakin.”

”Mielestäni tunti oli oikein kiva. Se ”pallottelu” oli vähän haastavaa, kun ei aina tiennyt, pitääkö soittaa vai ei. Muuten pidin kyllä kovasti. Se, että soitettiin järjestyksessä oli jo selkeämpää. Oli hyvä, että kaikki saivat soittaa sekä bassoa, että sopraanoa.”

”Tutun biisin ”kehitys” oli mielenkiintoista. Loppuimproleikki oli aika sekavaa. Mutta kaikki jutut oli kyl mielenkiintoisia. Ois kiva kokeilla mitä tapahtuu, kun joka pianolle antaa oman tehtävän, esim. yks piano soittaa jotain kappaletta, mitä toinen piano säestää, joku pitää perussykkeen yms.”

”Tunnilla oli mukavaa, välillä selitykset menivät vähän mönkään, mutta kyllä ne lopulta selvisi. Toivoisin, että jollain tunnilla voisimme leikkiä jotain enemmän, ei niin pianoon liittyen välttämättä, mutta musiikkiin.”

25.1.2020

”Tänään oli todella kivaa. Pidin eniten alkulämmittelystä. Se oli todella hauskaa ja erilaista ja uutta. Olen pitänyt aiemmilla tunneilla tehdystä rytmikoneesta todella paljon, mutta oli ihan kiva kokeilla jotain muutakin, mutta pidän silti ehkä enemmän rytmikoneesta.”

”Pidin paljon paljon siitä, kun sai soittaa sooloa yksin ilman rytmikonetta. Kun on rytmikone, en tunne että voin soittaa vapaasti tai ilmaista itseäni. Pidin, että voisi myös soittaa itse vasenta ja oikeaa kättä. Silloin pääsisin toteuttamaan itseäni.”

”Oli kivaa, oli vaihtelua. Haluaisin tehdä sooloja, mutta en keksi koskaan mitään hyvää.”

"Oli paras kerta! Alkulämpä oli kiva ja yksin soolot myös!"

"Tunti oli kiva ja se, että soitettiin sooloja oli kivaa, mutta oli vähän vaikeaa keksiä niitä omia juttuja. Harmoniat oli kauniita."

1.2.2020

"Oli ihan kivaa ja oli mukava tunti. Kivointa oli, kun sai soittaa omaa."

"Tunti oli kiva ja varsinkin ryhmäimpro oli tosi kivaa ja myös helpompaa kuin yksilöimpro."

"Pienryhmäimpro oli kivaa. Kaikki sai ideoita omia juttuja, joista tuli hyvä kokonaisuus. Nelijakoisesta rytmistä kolmijakoiseksi on todella vaikea muuttaa lennosta. 😊😊"

"Pienemmissä ryhmissä oli kivaa, myös alkulämmittelyssä kun kuunneltiin musiikkia ja sitten piti sopivassa kohtaa soittaa rumpua."

"Paras tunti tähän mennessä! Alkuleikit olivat kivoja, rikkinäinen puhelin ei niin kiva kuin muut. Pidin erityisesti siitä, kun kaikki soittivat samantyylistä melodiaa ns. "seuraa johtajaa". Erityisen kivaa oli myös, kun ryhmissä tehtiin esitykset. Viimeinen "pähän koskemisleikki" oli myös tosi kiva! 😊"

"Tänään oli mielestäni todella kiva tunti. Pidin kaikesta mitä teimme. Alkulämmittely oli tosi hauskaa. Ryhmissä tehdyt kappaleet oli todella kivoja ja niitä oli mukavaa tehdä. Tunti oli erittäin mukava."

8.2.2020

"Lopun impro oli mielenkiintoista, kun musiikki vain kehkeyty hiljaisuudesta. Kaikki tiesi mitä tehdä, vaikka ei ollut edes ohjeita. Eläimen kuvailu ja impron vuorojen sopiminen lyhyessä ajassa on vähän haastavaa kun on useampi jäsen. Alun ristinolla-rytmiasia oli mielenkiintoinen, kuinka yhdestä pelistä saa hienon kappaleen."

"Oli vähän erilainen, kuin edelliset kerrat ja lopetus, että sai pimeässä soittaa mitä vain pimeässä, oli kiva. Ristinollarytmi tuntui aluksi vähän yksinkertaiselta, mutta kun kaikki rytmit soitettiin pianolla samaan aikaan taustan päälle niin se oli kivaa. Ryhmässä suunniteltu improkappale oli kiva ja siitä tuli aika hieno."

"Tänään oli TOSI kivaa! Ristinolla-sävellys oli erittäin hauska idea. Lisäksi oli kivaa, kun teimme taas ryhmissä esitykset ja oli jokin aihe. Myös lopuksi tehty "silmit kiinni-impro" oli jännittävä ja kuulosti kivalta. Mietin, että on mielenkiintoista, kun teimme "kerro vastaus kysymykseen", miten kaikkien soolot kuulostivat niin hienoilta."

"Tänään oli kivaa. Oli mahtava kurssi! Pidin <3 "