

**”AI SAAKO SOITTA MITÄ VAIN?” – VASTA-ALKAJA
KITARISTIEN TAVAT LÄHESTYÄ IMPROVISAATIOTA**

Teemu Uimonen
Maisterintutkielma
Musiikkitiede
Jyväskylän yliopisto
Lokakuu 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|---|
| Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta | Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos |
| Tekijä Teemu Uimonen | |
| Työn nimi ”Ai saako soittaa mitä vain?” – Vasta-alkaja kitaristien tavat lähestyä improvisaatiota | |
| Oppiaine Musiikkitiede | Työn laji Maisterintutkielma |
| Aika Lokakuu 2017 | Sivumäärä 79 |
| Tiivistelmä <p>Tässä opinnäytteessä tutkin vasta-alkajien musiikillista improvisaatiota. Tarkoitukseni oli selvittää kuinka vasta-alkaja kitaristit ilman aiempaa kokemusta lähestyvät musiikillista improvisaatiota. Lähdin tutkimaan aihetta kitaratunneilla järjestämieni käytännön improvisaatiotehtävien kautta.</p> <p>Tutkimukseen osallistui seitsemän kitaraooppilastani, joista kuusi oli 7–13-vuotiaita ja yksi 35-vuotias. Aineistona työssäni käytin 57 videoitua improvisaatiotehtävää; viideltä oppilaalta jokaiselta yhdeksää ja kahdelta kuutta. Improvisaatiotehtävät oli jaettu kolmeen vaiheeseen: 1. kolmen miellyttävän sävelen vapaaseen etsintään sekä 2. vuorotellen ja 3. yksin improvisointiin näillä valituilla sävelillä. Keräsin aineiston käyttäen osallistuvaa havainnointia. Tutkimukseni oli luonteeltaan eksploratiivinen ja tutkin videoitua aineistoa käyttäen aineistolähtöistä sekä hieman teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoreettinen viitekehysten nojasi pitkälti kehityspsykologian näkökulmaan improvisaatiosta, ottaen lisäksi huomioon improvisaation kulttuurisen ja rakentuneen luonteen.</p> <p>Tarkastelin aineistoani sekä kehityspsykologiselta, että ikään pohjautumattomalla aineistolähtöisemmällä tavalla. Ensin vertasin improvisaatioista esille nousseita musiikillisia piirteitä ikäkausien pohjalta musiikillis-kehityspsykologiseen taustakirjallisuuteen. Tulokseni olivat tältä osin paljolti ristiriidassa teoriataustan kanssa. Musiikillisten piirteiden esiintymiset olivat useimmin jäljessä taustakirjallisuuden ikäkausia. Tämän jälkeen tyypittelin avoimemmin oppilaiden improvisaatiokertoja niissä ilmenevien musiikillisten, mutta myös muiden ulkoisten piirteiden, kuten eleiden ja käytöksen perusteella. Aineistosta nousi seitsemän useista eri piirteistä ja alatyypeistä koostuvaa improvisaation päätyyppiä: <i>Positiivinen</i>, <i>Negatiivinen</i>, <i>Keskittynyt</i>, <i>Rytmioitoitunut</i>, <i>Konsonoiva</i>, <i>Dissonoiva</i> ja <i>Sisäänpäinkääntynyt</i>. Näistä tyypit <i>Rytmioitoitunut</i>, <i>Konsonoiva</i> ja <i>Dissonoiva</i> muodostuivat musiikillisten piirteiden perusteella, kun loput taas olivat riippuvaisia muista kuin musiikillisista piirteistä. Oppilaat saattoivat kuulua eri päätyyppiin eri improvisaatiokertoillaan ja useampaan päätyyppiin yhdellä improvisaatiokerralla. Improvisaatiokertoja tarkastellessa kaksi yleisintä tyyppiä olivat <i>Keskittynyt</i> ja <i>Rytmioitoitunut</i>. Oppilasmäärien perusteella tarkasteltuna suurimmat tyypit olivat <i>Konsonoiva</i> viidellä, <i>Dissonoiva</i> neljällä ja <i>Positiivinen</i>, <i>Keskittynyt</i> sekä <i>Rytmioitoitunut</i> kolmella oppilaalla. Tyypittelyn perusteella suurimman osan ajasta oppilaat olivat selkeästi kiinnostuneita improvisaatiosta keskittyen soittoonsa, seuraten minun soittoani tarkkaavaisesti ja suhtautuen tehtäviin positiivisesti. Improvisaatioiden musiikilliset piirteet vaihtelivat oppilaiden välillä paljon aina hyvästä synkronisaatiosta ja toistuvien melodisten kuvioiden soittamisesta sattumanvaraiseen kokeilemiseen. Esille merkittävänä havaintona nousi esiintyneiden musiikillisten piirteiden vähäiset yhtäläisyydet aiempaan tutkimukseen niiden esiintymiskäytäntö tarkastellessa.</p> <p>Analyysin pohjalta ehdotan, että tässä tutkimuksessa esitelty improvisaation avoimempi tyypittely voisi olla hyvä tapa lähestyä vasta-alkajien improvisaatiota kehityspsykologisen näkökulman rinnalla. Oma ikään pohjautumaton improvisaation tyypittelyni voisi avata uusia ideoita jatkotutkimusta ajatellen, sekä mahdollistaa pedagogisia sovellutuksia vasta-alkajien ja mahdollisesti myös edistyneempien oppilaiden musiikin opetuksessa.</p> | |
| Asiasanat – improvisaatio, vasta-alkaja, kehityspsykologia, kitaransoiton opetus, improvisaatiotyypit | |
| Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto | |
| Muita tietoja | |

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 1 |
| 2 | Improvisaatio musiikillisena, kulttuurisena ja kehityspsykologisena ilmiönä | 3 |
| 2.1 | Improvisaation määrittelyä | 3 |
| 2.2 | Improvisaation kulttuuriset kytkökset | 5 |
| 2.3 | Kehityspsykologian näkökulma improvisaatioon | 6 |
| 2.3.1 | Musiikin havaitsemisen kehitys | 7 |
| 2.3.2 | Musiikin tuottamisen kehitys | 9 |
| 2.3.3 | Aikuisten erot lapsiin | 11 |
| 2.3.4 | Improvisaation oppiminen ja sen avulla opettaminen | 13 |
| 3 | Paanasen musiikillis-kognitiivisen kehityksen malli | 16 |
| 3.1 | Mallin taustaa | 16 |
| 3.2 | Ikävaiheet | 18 |
| 4 | Menetelmä | 22 |
| 4.1 | Osallistuva havainnointi | 23 |
| 4.2 | Tutkimusaineisto | 24 |
| 4.3 | Käytännön improvisaatiotehtävät | 25 |
| 4.4 | Analyysi | 27 |
| 4.4.1 | Tyypittely | 28 |
| 5 | Tulokset | 30 |
| 5.1 | Vertailu musiikillis-kognitiivisen kehityksen näkökulmasta ikävaiheittain | 31 |
| 5.1.1 | 7–8 vuotta | 31 |
| 5.1.2 | 9–10 vuotta | 36 |
| 5.1.3 | 13 ja 35 vuotta | 43 |
| 5.2 | Vasta-alkajien lähestyminen improvisaatioon päätyypeittäin | 50 |
| 5.2.1 | Positiivinen | 51 |
| 5.2.2 | Negatiivinen | 52 |
| 5.2.3 | Keskittynyt | 54 |
| 5.2.4 | Rytmiorientoitunut | 56 |
| 5.2.5 | Konsonoiva | 57 |
| 5.2.6 | Dissonoiva | 58 |
| 5.2.7 | Sisäänpäinkääntynyt | 58 |
| 6 | Diskussio | 62 |
| 6.1 | Suhteuttaminen aiempaan tutkimukseen | 62 |
| 6.2 | Yhteenveto päätyypeistä | 64 |
| 6.3 | Jatkotutkimusehdotukset ja sovellusmahdollisuudet | 66 |
| 6.4 | Varaukset | 68 |
| 6.5 | Päätäntö | 70 |
| | Lähteet | 72 |
| | Liite 1: Aineiston erittely | 78 |
| | Liite 2: Improvisaatioiden piirteet, alatyypit ja päätyypit | 79 |

1 JOHDANTO

Monet meistä ovat varmasti todistaneet musiikillista improvisaatiota tai olleet itekin sitä tekemässä jossain tilanteessa. Taitavaa improvisoijaa kuunnellessa voikin vaikuttaa, että hänen hetkessä keksimänsä musiikki syntyy selittämättömästi tyhjistä, kuulostaen kuitenkin samalla pidemmän ajan kuluessa sävelletyiltä. Ajatuksen tasolla musiikillinen improvisaatio voikin vaikuttaa yksinkertaiselta: saa tehdä mitä vain. Tehdyn tutkimuksen pohjalta kuitenkin tiedämme improvisaation taustalla olevan tekijöitä, jotka sen mahdollistavat ja jotka sitä rajoittavat. Improvisoijan teoreettisen ja teknisen osaamisen lisäksi musiikin kulttuuristen käytänteiden vaikutukset toimivat improvisoijalle niin mahdollistavina kuin rajoittavina tekijöinä. Myös erilaiset musiikilliset tekijät, kuten sävellaji, rytmi, tempo ja äänenväri voivat vaikuttaa improvisaation luonteeseen. (ks. esim. Solis & Nettle 2009; Huovinen 2010; Laine 2015.) Tekemisen vapaus viittaakin improvisoijan oman mielikuvituksen rajoihin yhdistellä tästä oman osaamisen ja tietojen varastosta musiikillisten mieltymystensä mukaista improvisaatiota.

Omassa tutkimuksessani keskitin tarkasteluni vasta-alkajiin, sillä heillä lähtökohdat improvisointiin olivat musiikin teoreettisen ja teknisen osaamisen puutteen vuoksi hyvin erilaiset kuin osaavilla muusikoilla. Olin kiinnostunut selvittämään, mitä he soittavat saadessaan vapauden improvisoida omaamatta vielä kunnollista musiikillista pohjaa, josta ammentaa. Lasten improvisaatiosta tehdyssä tutkimuksessa on monesti keskitytty soiton musiikillisiin piirteisiin ja kuinka nämä suhteutuvat lapsen ikään (esim. Flohr 1984; Brophy 2002). Päälinjana tutkimusten tuloksissa on se, että iän lisääntyessä kehitystä tapahtuu musiikin tuottamisessa ja havaitsemisessa monilla osa-alueilla. Tämä kehitys näkyy myös improvisaatioissa suurempana järjestäytyneisyytenä ja monimutkaisempien musiikillisten rakenteiden tuottamisena (esim. Kratus 1985; Sloboda 1985; Baldi ym. 2002).

Tavoitteena työssäni oli siis tutkia vasta-alkajien musiikillista improvisaatiota kitaratunneilla järjestämieni käytännön tehtävien kautta. Improvisaatioista esille nousseita musiikillisia piirteitä vertasin aiempaan musiikillisen kehityspsykologian piirissä tehtyyn ikäkausiin pohjautuvaan tutkimukseen. Tein myös oman avoimemman tyypittelyni improvisaatiokerroista, jotka pohjautuivat myös muihin kuin musiikillisiin piirteisiin, kuten käytökseen, eleisiin ja improvisaatioon asennoitumiseen.

Tutkimukseni poikkeaa aiemmista tutkimuksista useilla tavoilla. Vaikka lähtökohtana onkin kehityspsykologinen näkökulma, sovellan tutkimuksessani aineistolähtöistä laadullista otetta. Tämä poikkeaa monien aiempien kognitiiviseen kehityspsykologiaan nojaavien tutkimusten linjasta, joissa psykologisia mekanismeja pidetään enemmän tai vähemmän universaaleina piirteinä kulttuurisen näkökulman jäädessä vähemmälle. Laadullisella, ilmiötä avoimemmin aineistolähtöisesti tarkastelevalla, lähestymistavalla pyrin ottamaan huomioon myös rakentuneisemman näkökulman improvisaatioon. Tutkimukseni eksploratiivinen luonne tulee esille myös aiempiin lasten improvisaatiota käsitteleviin tutkimuksiin nähden poikkeavasta instrumenttivalinnasta sekä improvisaatiotehtävien väljästä rajaamisesta. Lähdin seuraavalla tutkimuskysymyksellä tutkimaan aihetta: Miten vasta-alkajat lähestyvät musiikillista improvisaatiota?

Tutkielmani rakentuu seuraavanlaisesti: Toisessa luvussa tarkastelen improvisaation määrittelyä, sen kulttuurisia kytköksiä ja opetusta sekä luon katsauksen aiemmin tehtyyn tutkimukseen. Käsitelen kehityspsykologisesta näkökulmasta tehtyä tutkimusta musiikin havaitsemisesta sekä tuottamisesta. Kolmannessa luvussa esittelen taustoineen Pirkko Paanasen (1997) musiikillis-kognitiivisen kehityksen mallin, johon suhteutan myöhemmin omia havaintojani. Neljännessä luvussa käsitelen tutkimukseni käytännön toteutusta. Samassa luvussa myös hahmottelen tutkimukseni tieteenfilosofista linjoja, kerron käyttämästäni tutkimusmenetelmästä osallistuvasta havainnoinnista, käyn läpi tutkimusaineistoni sekä käytännön improvisaatiotehtävät ja kerron aineistolähtöisestä laadullisesta sisällönanalyysistä, johon nojaan aineistoni läpikäymisessä. Viidennessä luvussa esittelen improvisaatiotehtävien tuloksia. Vertaan niitä aiempaan tehtyyn tutkimukseen sekä Paanasen (1997) malliin ja käyn läpi oman tyypittelyni ja sen tekemisen prosessin. Kuudennessa luvussa pohdin saatuja tuloksia sekä mahdollisia sovellutuksia niille. Arvioin myös tutkimukseni kehittämisen ja suuntia jatkotutkimukselle.

2 IMPROVISAATIO MUSIIKKILLISENA, KULTTUURISENA JA KEHITYSPSYKOLOGISENA ILMIÖNÄ

2.1 Improvisaation määrittelyä

Musiikillisen improvisaation voi määritellä monella eri tapaa riippuen musiikillisesta kontekstista. Laajasti ajateltuna improvisaation voi sanoa olevan sävellyksellisten ratkaisujen tekemistä esityshetkellä (Solis & Nettl 2009, 1) ja monissa sen määritelmässä keskeistä onkin esityksen aikana tehdyt päätökset (Huovinen 2015, 6; Nettl 1974, 3). Huovinen (2010) määritteli improvisaation seuraavasti: “Musiikillisen äänen tuottamista käyttämällä saatavilla olevia musiikillisia keinovaroja kekseliäästi ja ilman aiempaa suunnitelmaa, tekijän itsensä uudeksi kokemalla tavalla.” (Huovinen 2010, 408). Improvisaatiossa pyritään siis toimimaan vapaasti ja luomaan jotain uutta, mutta tämä vapaus ja uuden luominen on aina joidenkin tiettyjen rajojen sisällä tapahtuvaa ja useimmiten myös jonkinlaisia syvätason sääntöjä noudattavaa. Tämä vapauksien ja rajojen vuorovaikutus on osoitettu monien eri musiikkikulttuurien improvisatorisista käytänteistä, kuten koraalien improvisoinnista, inuiittien lauluista sekä vaikkapa argentiinalaisesta tangosta. (Santi 2010, 3; Nettl ym. 2013; Tarasti 2003, 98.) Käytännössä nämä rajat tarkoittavat vaikkapa tietyn musiikkityylin käytänteitä, soittimen ominaisuuksia tai asteikon säveliä.

Huovinen (2010) kirjoittaa improvisaation yhteydessä malleista, jotka vaikuttavat improvisaatioihimme. Malleilla hän tarkoittaa erilaisia musiikillisia rakenteita kuten sointukiertoa, sävellajia, rytmiä, melodiaa ym., joita improvisoiija voi käyttää pohjana ohjaamaan toimintaansa. Mallit voivat olla joko pitkiä tai lyhyitä sekä väljiä tai tiheitä. Väljä malli rajoittaa improvisoijaa vähän; hänellä on paljon liikkumavaraa muokata ja koristella mallia. (Huovinen 2010, 413–415.) Jazz-muusikoilla improvisaatioiden luomisen rajat muodostuvat monesti sointukiertojen pohjalta; rajat syntyvät joko soittotilanteessa fyysisesti taustalla kuuluvista soinnuista tai itse muusikon ajattelemasta “mentaalisesta sointukierrosta”, jonka mukaan hän improvisoi (Laine 2015, 284). Jos otamme karkeaan vertailuun jazz-musiikin ja taidemusiikin, niin jälkimmäinen voi aluksi vaikuttaa siltä, ettei siinä ole improvisaatiolla lainkaan sijaa; taidemusiikissa noudatetaan useimmiten kirjoitettuja nuotteja tarvittavien äänten aikaansaamiseksi, kun taas jazzissa improvisaatio on olennainen osa kappaleiden esitystä soolo-osioineen, harmonian muokkaamisineen ja melodioiden

tulkintoineen. Tämä voidaan kuitenkin nähdä ennemmin improvisaation aste-erona, kuin kahtiajakona improvisoituun ja ei-improvisoituun musiikkiin (Nettl ym. 2013); jazz-muusikko improvisoi ”suuremmalla” tasolla harmonian ja melodioiden parissa, kun taidemuusikko taas improvisoi vaikuttamalla ”äänten täsmällisiin kestoihin, äänen voimakkuuteen ja sointiväriin” (Huovinen 2015, 7). Bruce Ellis Benson (2003) näkee improvisaation niin ikään toimintana jonka laatu vaihtelee aina pienistä lisäyksistä kokonaisuun tyylin mukaisiin esityksiin. (Campbell 2009, 124–125 Bensonin 2003 mukaan.) Junttu (2015, 80) kirjoittaa, että kaikki soitto voi siis olla improvisointia sisältäessään improvisatorisen elementin. Burnardin (2012, 150) mukaan improvisaatio on joko kokonaan uuden luomista tai vanhojen asioiden yhdistelemistä ja muokkaamista uudella tavalla. Djupsjöbacka (2015, 269) kirjoittaakin improvisoinnin olevan eräänlainen valikoimisprosessi, jossa esiintyjä hallitsee tietyn tyylin sujuvasti ja omaa paljon materiaalia, josta hän valitsee esityksen aikana haluamansa. Niemi (2015, 310) taas esittelee muuntelun käsitteen, jolla hän tarkoittaa toimintaa, jossa kappaleen muoto voi olla kiinteä, mutta esittäjä luo kappaleesta oman tulkintansa muovaamalla esimerkiksi sävelmotiivien rakennetta.

Turino (2009) erottaa improvisaation ja kaavamaisen (*formulaic*) soiton toisistaan. Kaavamaisessa soitossa vaikkapa tiettyä musiikkikappaletta pidetään runkona, jonka osioita voidaan halutessa varioida esityksen aikana. Osioihin tehdyt muokkaukset ovat syntyneet aluksi usein improvisoinnin tai soitossa tehtyjen ”iloisten virheiden” (*“happy accidents”*) kautta. Nämä on jälkeenpäin palautettu mieleen, opeteltu erikseen ja sitten otettu osaksi omaa valmiiden variaatioiden varastoa seuraavilla soittokerroilla käytettäväksi. Varioidut osiot voivat erota hyvinkin paljon alkuperäisen kappalerungon osioista, mutta kappale pysyy usein kuitenkin tunnistettavana. (Turino 2009, 103–106.) Tämä toiminta vaikuttaisi täyttävän Juntun (2015, 80) esittämän määritelmän improvisoinnista, koska musiikissa voidaan katsoa olevan improvisatorisena elementtinä erilaisten variaatioiden valitseminen esityksen aikana. Turino (2009) itse muusikkona määritteleeikin improvisaation samankaltaisesti kuin Huovinen (2010) ylempänä: Improvisaatio on sitä, kun soittaja ”yllättää itsensä” soittamalla jonkin tyyliin sopivan muunnoksen, joka ei kuitenkaan kuulu hänen alkuperäiseen suunnitelmaansa. Turinon mukaan improvisaatiota voikin olla mahdotonta huomata muiden kuin omasta tai jonkun soittotyylistään itselle hyvin tutun muusikon soitosta, sillä muiden soittajien valmiiden opeteltujen variaatioiden määrää ei voi tietää. (Turino 2009, 104–106.)

2.2 Improvisaation kulttuuriset kytkökset

Improvisaation luonnetta tarkastellessa on tärkeää ymmärtää millaisesta taustasta se syntyy (Burnard 2012, 151 Wolterstorffin 1994 mukaan). Sekä käsitykset improvisaatiosta että sen yleisyys ovat sidoksissa musiikkikulttuuriin (Huovinen 2015, 11–12; Solis & Nettle 2009, 120). Niemen (2015, 309) mukaan improvisaatiota olisikin syytä pitää suhteellisena käsitteenä, joka on sidoksissa muihin kulttuurisen ilmaisun käytänteisiin. Traditioon vahvasti pohjaavaa improvisaatiota on esimerkiksi Ukrainalaisissa hautajaisissa esitettävissä valitusvirsissä, joissa kuuluu toistuvasti perinteisten 1800- ja 1900-lukujen valitusvirsiensäkeitä sekoitettuna. Näiden esittäjien mukaan virret syntyvät kuitenkin hetkessä vainajan inspiroimana ilman harjoittelua tai traditioon pohjaamista (Kononenko 2009, 52–69). Valitusvirret täyttävät improvisaation määritelmän suullisen ilmaisun tutkijoiden mukaan, sillä he ovat määritelleet improvisaation koostuvan erilaisista yksiköistä ja fraaseista spontaanisti esityksen aikana yhdistelemällä (Campbell 2009, 125). Tällainen perinteisten fraasien yhdisteleminen on leimallista myös blues-muusikoille ja myös vaikkapa persialaisen *dastgâhin* soittajille, joiden improvisaatioissa toistuvat yleisesti käytetyt melodiamotiivit. Pohjoisen Siperian alkuperäiskansan Metsänneitsien kertovan laulun esityksessä taas improvisaatio ei tule esille niinkään musiikin pintatasolla, vaan esityksen kokonaisrakenteen muokkaamisena, esimerkiksi osien venytyksinä ja tiivistyksinä. (Niemi 2015, 311; 335.)

Niin ikään perinteisiin nojaavasta, mutta myös kollektiiviseen toimintaan liittyvästä improvisaatiosta antaa esimerkin Senegalin Wolofien *Sabar*-perinne. Tässä rumpuvetoisessa tanssimusiikissa tanssijat tanssivat vuorollaan osin improvisoitua sooloa perinteisten rumpukuvioiden päälle ja rumpuyhtyeen solisti pyrkii taas parhaansa mukaan tulkitsemaan tanssijan liikkeitä soittamalla. Näin musiikillinen esitys syntyy kollektiivisesti yhtyeen säestyskuvioista, tanssijan liikkeistä sekä osin myös yleisön palautteesta. (Seye 2015.) Elina Seye (2015) kuvaa Sabartansseja ja -musiikkia ensisijaisesti “sosiaalisesti toiminnaksi, jossa perinnettä toisinnetaan ja tulkitaan uudelleen sen omien sääntöjen puitteissa.” (Seye 2015, 161.) Perinteeseen nojaa myös vahvasti flamencokulttuuri, jossa Djupsjöbackan (2015) mukaan on tärkeää tuntea tyyli hyvin ennen improvisointia. Flamencossa laulajat esittävät perinteisesti tiettyä tyyliä, eivätkä niinkään kappaletta, ja voivat laulaa säkeistöt joka kerta eri tavalla fraseeraten ja yksityiskohtia suurestikin muokaten. (Djupsjöbacka 2015, 264, 269.) Samaan tapaan suomalaisessa pelimannimusiikissa esittäjät muokkaavat monesti kappaleiden sävelmotiveja, pitäen kuitenkin kappaleen kokonaismuodon tunnistettavana (Niemi 2015,

310). Flamencossa eri tyyliä on kymmenittäin ja jokaisessa on omat tunnuspiirteensä erilaisine aksentointeineen, harmonioineen ja melodioineen. Usein improvisoidun kappaleen intron lisäksi laulaja improvisoi säkeistöissä tuottamalla lopputuloksen valikoimalla tyylinmukaisesta varastostaan haluamansa. (Niemi 2015, 264–265, 269–270.) Samaan tapaan afrokuubalaisessa musiikin improvisaatioissa tiedostetaan traditio vahvasti. Musiikkikulttuurille ominainen rytmikka vaikuttaa vahvasti soittajien käyttäessä improvisaatioissaan paljon erilaisia valmiita tyyliä tärkeitä rytmihahmoja, kuten *tresillo-clave-* ja *cinquillo-*rytmejä. Melodian improvisaatioissa kuuluu myös perinteiden vaikutus musiikkityylin tunnetuista kappaleista otettujen lainausten ja melodioiden muodossa. (Iivari 2015, 172, 177, 197–198.) Edellä mainitun Turinon (2009) erottelun mukaan Flamenco- ja afrokuubalaisen musiikin improvisaatio on siis luonteeltaan lähempänä kaavamaisista soittoa kuin improvisaatiota. Myös tietyissä Hindustanilaisen musiikin genreissä, Kaakkois-Euroopan ja Irlannin ja Skotlannin luoteissaarten säkkipillimusiikissa sekä esimerkiksi Serbian ja Kroatian eepisissä kertovissa lauluissa improvisaatio on keskeistä. Sanotaan, että näissä musiikkikulttuureissa improvisaatiolla on niin keskeinen asema, että se tulee opittua luonnostaan musiikin kautta. (Solis & Nettl 2009, 120.) Improvisaation oppimista ja opettamista käsittelemän myöhemmin kappaleessa 2.3.4.

Alussa määritellessäni improvisaatiota nojasin länsimaisen musiikkikulttuurin edustajien näkökulmiin aiheesta, mutta edellä antamani esimerkit improvisaation erilaisista muodoista eri kulttuureissa antavat hieman kuvaa siitä monimuotoisuudesta, joissa sitä esiintyy ympäri maailmaa. Lyhyen katsauksen perusteella improvisointi vaikuttaisi olevan kulttuurista riippumatta monimutkainen prosessi, joka edellyttää tietyn tyylin käytänteiden ymmärtämistä sujuakseen hyvin. Improvisaation tavat vaihtelevat aina pienistä lisäyksistä tyylinmukaisiin esityksiin ja sen luonteessa esille nousevat uuden luominen ja välittömyys, vapaus sekä samalla rajoitukset.

2.3 Kehityspsykologian näkökulma improvisaatioon

Ennen tietoista uuden luomista täytyy kyetä havaitsemaan ja tuottamaan musiikkia jollain tavalla. Koska tutkimukseni kohteena ovat vasta-alkajat, käsittelemän musiikillisia kykyjä kehityspsykologian näkökulmasta. Seuraavissa luvuissa tarkastelen ensin musiikin havaitsemisen ja sitten tuottamisen kehittymistä.

Musiikillisten kykyjen kehitys on myös vahvasti liitoksissa ympäröivään kulttuuriin, mitä kuvataan *enkulturaation* käsitteellä. Sloboda (1985) kirjoittaa enkulturaation olevan tiedostamaton prosessi, jossa lasten mieli muovautuu ympäröivän kulttuurin tuomien kokemusten kautta tietyn tyyppiseksi. Tämän prosessin myötä tiettyssä kulttuurissa kasvaneet lapset kykenevät suurin piirtein saman ikäisinä tekemään tiettyjä musiikillisia asioita (195–196). Trainor ja Hannon (2013, 442) esittävät, että lasten enkulturaatioprosessi tonaaliseen järjestelmään alkaisi jo noin yhden vuoden iässä ja että noin neljän vuoden ikään mennessä lapsella olisi implisiittinen ymmärrys sävellajista. Sloboda (2005) kirjoittaa myös jokaisen kulttuurin jäsenen olevan musiikillinen ekspertti siinä mielessä, että he tunnistavat jonkin sävelen olevan “väärä”, vaikkeivät osaisikaan sanoa miksi (Sloboda 2005, 248). Koska tutkimukseni tapahtui länsimaisen musiikkikulttuurin piirissä kasvaneiden vasta-alkajien parissa, keskityinkin seuraavaksi tarkastelemaan improvisaatiosta ja musiikillisesta kehityksestä tehtyä tutkimusta tässä kontekstissa.

2.3.1 Musiikin havaitsemisen kehitys

Lapset kehittyvät enkulturaation myötä kohti sujuvampaa omalle musiikkikulttuurilleen tyyppillisten piirteiden havaitsemista. Ensimmäisen vuotensa aikana lapset oppivat erottamaan musiikilliset äänet ei-musiikillisista sekä tunnistamaan muutokset toistetuissa rytmisissä ja melodisissa kuvioissa (Sloboda 1985, 202). Hargreavesin ja Galtonin (1992) taiteellisen kehityksen mallin mukaan ensimmäisen kahden ikävuotensa aikana lapset kykenevät tunnistamaan melodian kaarroksen suunnan ja kahden ja viiden ikävuoden välillä melodisten piirteiden havaitseminen tarkentuu jo yksittäisten sävelkorkeuksien erottamiseen toisistaan. (Hargreaves 1996, 156 Hargreavesin ja Galtonin 1992 mukaan.) Viiden vuoden ikään mennessä suuri osa tunnistaa jo suuren määrän lauluja ja melodioita (Gardner 1973, 190). Samaan ikään mennessä spontaanien laulujen tuottaminen vähenee paljon, sillä lapsi alkaa olla tietoisempi virheistä ja musiikkikulttuurinsa säännöistä. Tässä iässä lapset noudattavat mieluusti valmista mallia, joka näkyy myös musiikin kuuntelussa; nuoremmat lapset liikkuvat spontaanisti musiikin tahdissa, kun taas viiden vuoden tienoilla kuunteleminen tapahtuu useimmin liikkumatta. (Sloboda 1985, 206–207.) Hargreaves (1996) kirjoittaakin lasten kehittyvän ymmärtämään oman (tässä tapauksessa länsimaisen) kulttuurinsa musiikin piirteitä ja sisäistävän ne viidennen ja yhdennentoista ikävuotensa välillä. Tällöin he kykenevät sujuvasti havaitsemaan ja tuottamaan intervallit, asteikot sekä tahtilajit kappaleissa.

(Hargreaves 1996, 163–164.) Moogkin (1976) kirjoittaa samankaltaisesta kehityksestä. Hänen tulostensa mukaan neljävuotiaista lapsista vielä puolet pitivät taputettuja ja soitettuja rytmejä meluna, kun taas viisivuotiaista samaa sanoi enää kolmannes (134). Sloboda kirjoittaa samaan tapaan jokaisen ihmisen saavuttavan enkulturaatioprosessin kautta noin ensimmäisen kymmenen elinvuotensa aikana tavanomaisen oman kulttuurinsa musiikin vastaanottamisen kyvyn riippumatta siitä, onko saanut musiikillista koulutusta. Tällä hän tarkoittaa musiikin muistamista, kuullun musiikin samankaltaisena tuottamista muistista sekä musiikissa olevien kulttuurin käytänteistä poikkeavien piirteiden huomaamista. Tämän jälkeen musiikillisessa kehityksessä harjoittelulla on yhä suurempi rooli. (Sloboda 2005, 265–266; Sloboda 1985, 196.) Musiikillinen “kuullun ymmärtäminen” kehittyikin Bambergerin (2006, 74) mukaan kohti monimutkaisempaa siten, että tukeudumme aina joihinkin tuntemiimme yksinkertaisempiin melodioihin ja lauluihin, mihin suhteutamme uutta kuulemamme musiikkia.

Aiempi tutkimus osoittaa kehityksen etenevän kohti toonikakeskeisyyttä, rytmien tarkempaa erottelua sekä tarkkaavaisuuden suuntaamista yhä useampaan musiikilliseen parametriin kerrallaan. Krumhanslin ja Keilin (1982) kuuntelukokeiden tulosten mukaan lasten saadessa lopettaa melodia kahteen säveleen eri vaihtoehtoista, mieltymys lopettaa melodia toonikalle ja muihin toonikakolmisoinnun säveliin kasvaa iän myötä. Aikuisilla selkeästi suosituin vaihtoehto oli kaksi toonikaa. (Krumhansl & Keil 1982, 247.) Myös muutosten erottaminen tasaisessa rytmisessä kehittyi iän myötä Draken, Jonesin ja Baruchin (2000) tutkimusten mukaan. Tulokset kertovat myös, että musiikilliseen taustaan (tässä tapauksessa Maurice Ravelin “Bolero”) synkronoituminen naputtamalla rytmiä onnistuu erinomaisesti kaikilta 6-, 8- ja 10-vuotiailta sekä vielä hieman paremmin aikuisilta. Tähän vaikutti olevan syynä kappaleessa oleva tiheä aksentointi. (Drake ym. 2000, 270–271.) Paanasen (2010) improvisaatiotutkimus taas osoittaa, että iän myötä improvisoijien fokus siirtyy keskittymisestä yksittäisiin musiikillisiin parametreihin (rytmi tai tonaalisesti tärkeät sävelet) useampien musiikillisten parametrien samanaikaiseen ja syvempään hallintaan (melodiset ja rytmiset tapahtumat, tonaalisuus, melodiat ovat rytmiin synkronoituneita) (Paananen 2010, 208).

2.3.2 Musiikin tuottamisen kehitys

Musiikin tuottamisen kehityksestä iän myötä on tehty jonkin verran tutkimusta (esim. Flohr 1984; Sloboda 1985; Hargreaves & Galton 1992; Baldi, Tafuri, & Caterina 2002; Brophy 2002; McPherson & Davidson 2006; Paananen 2010; Junttu 2015). Tutkimuksista käy ilmi, että iän lisääntyessä improvisaatioiden laatu muuttuu; lapset alkavat työstää keksimäänsä tietoisemmin ja suosimaan toonikalopukkeita (Paananen 2010, 208, 212), rytmitaju tarkentuu, aika-arvojen käyttö monipuolistuu, rytminen sekä melodinen toisto lisääntyy (Flohr 1984, 7; Brophy 2002, 86) ja improvisaatiot muuttuvat järjestäytyneemmiksi (Baldi ym. 2002).

Lasten musiikin tuottamisen melodisten piirteiden kehitystä on tutkittu ensisijaisesti heidän laulunsa kautta. Lapsilla spontaani laulu alkaa noin puolentoista vuoden iässä, mutta sävelkorkeudet eivät ole tällöin vielä selkeitä, eikä rytmi perustu tasaiseen pulssiin, vaan lapsen hengittämisen tarpeeseen (Sloboda 1985, 202–203). Hargreavesin ja Galtonin (1992) taiteellisen kehityksen mallin mukaan ensimmäisen kahden ikävuoden aikana ilmenevä ”laulaminen” on enemmänkin jokeltamista. Toisen ja viidennen ikävuoden välillä lapsi alkaa hahmotella lauluja yhdistelemällä omia spontaaneja sekä omasta kulttuurista tuttuja lauluja. (Hargreaves 1996, 156 Hargreavesin ja Galtonin 1992 mukaan.) Slobodakin (1985) kirjoittaa lasten usein aloittavan kahden ja puolen vuoden iässä tuttujen kappaleiden sanojen imitaation yhdistelemisen omaan spontaaniin lauluunsa. Tässä ikävaiheessa spontaaneissa lauluissa ei kuitenkaan vielä kuulu selkeää tonaalista keskusta, mutta niistä tulee järjestäytyneempiä kuvioiden välisen hierarkian puuttumisesta huolimatta. Kolmen ja neljän ikävuoden välillä lapset kykenevät jo toistamaan kokonaisia kappaleita, mutta niiden tonaliteetin tuntu on kuitenkin usein vielä hapuilevaa. (Sloboda 1985, 203–205.) Kratusin (1985, 159) tutkimuksen mukaan viisivuotiaidenkaan lasten keksimissä kappaleissa tonaalisuus ei ole vielä vahvasti läsnä. Iän myötä tonaalisuus kuitenkin vahvistuu. Tämä tulee esille esimerkiksi Paanasen (2003) tutkimuksessa, jonka mukaan 6–11-vuotiailla lapsilla toonikakolmisoinnun sävelten osuus käytetyistä sävelistä kasvoi iän myötä. (Paananen 2003, 135, 140, 155.) Brophy (2002) on hieman eri linjalla Paanasen kanssa, sillä hänen tutkimuksensa tulosten mukaan seitsemänvuotiaiden improvisaatioissa kuuluu useimmin lopetussävelenä jokin muu sävel kuin toonika. Hänen mukaansa tämän ikäisten improvisaatioille tyypillistä on myös suuri ambitus ja melodisten kuvioiden toiston ja kehittelyn puute (82). Sloboda (1985) kirjoittaa viiden ja kymmenen ikävuoden välillä lapsen oppivan tunnistamaan musiikin rakenteiden suhteellisen pysyvyyden. Esimerkkinä tästä hän kertoi viisivuotiaasta lapsesta, joka lauloi

tuttua kappaletta eri nopeuksilla ja eri korkeuksilta. (Sloboda 1985, 210.) Lähes kaikkien muiden instrumenttien soittaminen tulee motoriikan kehittymisen puolesta mahdolliseksi samalla viiden ja yhdentoista ikävuoden välillä. Kuuden ja yhdeksän ikävuoden välille asettuvat useimmat perkussiot, puhaltimet ja kielisoittimet, joiden joukossa yhtenä on kitara. (McPherson & Davidson 2006, 346–347.)

Lasten rytmitaju kehittyy iän myötä, jonka puolesta puhuvat muun muassa Flohrin (1984), Kratusin (1985), Brophyn (2002) ja Paanasen (2010) tutkimusten tulokset. Vielä 4–6-vuotiailla lapsilla rytmin käyttö spontaaneissa lauluissaan on suhteellisen yksinkertaista. Moogin (1976, 135) mukaan lapset käyttävätkin enimmäkseen kaksijakoisia rytmejä kolmijakoisten ollessa harvinaisia. Brophyn (2002, 83) improvisaatiotutkimuksen mukaan vielä seitsemänvuotiaille soitossa on tyypillistä toistuvien ja kehiteltyjen rytmikuvioiden puute. John W. Flohrin (1984) tekemä pitkittäistutkimus kertoo lasten rytmin tuottamisen kehityksestä; iän myötä rytmitaju tarkentui ja improvisaatioihin alkoi tulla enemmän rytmistä ja melodista toistoa (Flohr 1984, 7). Kratusin (1985) tutkimus 5–13-vuotiaiden lasten sävellyksistä antoi myös samankaltaisia tuloksia. Lasten soitossa rytmin tasaisuus sekä rytmisten motiivien toisto kehittyi välillä 5–11 vuotta; erityisesti 9- ja 11-vuotiaiden välillä oli havaittavissa suurempi kehitysloikka rytmin tasaisuudessa. 13-vuotiaiden soitto ei ollut näiltä osa-alueilta sen kehittyneempää kuin nuoremmilla lapsilla, pikemminkin jopa heikompaa. (Kratus 1985, 133, 191.) Myös Timothy S. Brophyn (2002, 86) tekemä tutkimus lasten improvisoiduista melodioista oli samoilla linjoilla. Kävi ilmi että iän myötä improvisaatioiden rytmien puoli kehittyi: pulssin taju parani ja monimutkaisempien aika-arvojen sekä rytmisten motiivien käyttö lisääntyi iän myötä. (Brophy 2002, 86.)

Keith Swanwickin ja June Tillmanin (1986) tutkimus eri-ikäisten lasten sävellyksistä osoittaa myös, kuinka vanhemmat lapset tuottavat monimutkaisempaa musiikkia. (Campbell 2009, 132 Swanwickin ja Tillmanin 1986 mukaan.) Musiikissa variaatioiden määrä näyttää siis lisääntyvän iän myötä. Tämän kanssa on samalla linjalla myös Paanasen (2010) tutkimuksen tulokset, joissa näkyy iän vaikutus musiikin luomiseen tapaan. 6–7-vuotiaiden omien kappaleiden keksiminen oli monesti sattumanvaraista ja pohjautui motoriseen kokeilemiseen, kun taas 9-vuotiailla ja sitä vanhemmilla kappaleiden työstäminen oli jo tietoisempaa. (Paananen 2010, 212.) Vaikka monimutkaisuus lasten musiikillisissa tuotoksissa lisääntyy, on myös musiikillisella toistolla suuri rooli lasten laulujen tuottamisessa, erityisesti neljännen ja viidennen ikävuoden tietämillä. Aikuiselle staattiselta tuntuvassa yhden asian toistossa lapsi

mahdollisesti käyttää rytmistä ja sävelkorkeudesta omaksumaansa uutta tietoa itselleen mielekkäällä ja kehittäväällä tavalla. (Sloboda 1985, 206.)

Myös improvisaatioiden järjestelmällisyys näyttää kaikkiaan lisääntyvän iän myötä, kuten Baldin ja kumppaneiden (2002) tekemä lasten musiikillisia improvisaatioita tarkastellut tutkimus osoitti. Improvisaation prosessiin keskittyneestä tutkimuksesta kävi ilmi, että suosituin järjestäytyneisyyden muoto kaikissa ikäryhmissä sisälsi asteikkojen ja arpeggioiden toistuvaa nousua ja laskua, niiden järjestämistä eri dynaamisin keinoin, lyhyiden tonaalista keskusta sisältämättömien rytmisten tai rytmismelodisten kuvioden toistoa sekä kontrastoivien ääniryhmien vuorottelua (korkea/matala, kova/hiljainen). Vanhemmilla lapsilla järjestelmällisyys sai yhä moniulotteisempia muotoja ja se ilmeni useammin jo improvisaatioiden alkupuolelta asti, kun usein siinä kohtaa nuoremmat käyttivät aikaa epäjärjestelmälliseen kokeilemiseen. (Baldi ym. 2002.)

2.3.3 Aikuisten erot lapsiin

Kuten edellä läpikäydyistä tutkimuksista käy ilmi, lasten kasvaessa ja kehittyessä myös heidän kykynsä ymmärtää, kuunnella ja tuottaa musiikkia muuttuu. Tämä heijastuu myös heidän improvisaatioihinsa. Paananen (2010) esittää, että lasten musiikin hahmottamisessa ja siihen orientoitumisessa on eroja, ja nämä erot ovat kehityksen alkuvaiheessa hyvinkin selkeitä. Lapset kiinnittävät huomionsa varhain kehittyessään eri parametreihin musiikissa (melodia, rytmi ym.) ja kehittyessään näitä huomion kohteita tulee lisää, jolloin erot lasten välillä tasaantuvat. (Paananen 2010, 173.) Lapsen musikaalisten kykyjen kehittyminen on hyvin paljon kiinni saaduista virikkeistä ja kasvuympäristön vaikutuksesta (Burnard 2012, 278; Fredrikson 2003, 209).

Ennen kuin lasten musiikilliset kyvyt kehittyvät kunnolla, on esimerkiksi musiikin havaitsemisessa ja tuottamisessa paljon eroja suhteessa aikuisten tapaan lähestyä musiikkia. Jeanne Bamberger (2006) kirjoittaa musiikin kuuntelun olevan reaaliaikainen *performanssi*, jossa kuulija aktiivisesti jäsentää vastaanottamaansa ärsykevirtaa. Hänen mukaansa pienet lapset havaitsevat tapahtumia ja asioita nyt-hetkeen sidottuina, kun taas vanhemmat lapset pystyvät jo suhteuttamaan kuulemaansa materiaalia mentaalisiin malleihinsa, jotka ovat syntyneet ennen käsillä olevaa tapahtumaa tai asiaa. Bamberger esittääkin musiikillisen

kehityksen olevan ei-yksisuuntainen prosessi, jossa tilannesidonnaisen ja abstraktin vuorovaikutus luovat jännitteen, joka vie sitä eteenpäin. (Bamberger 2006, 70–72.)

Lasten ja aikuisten eroavaisuuksia musiikin havaitsemisessa ilmentää Bartletin ja Dowlingin (1980) tutkimus, josta kävi ilmi, että samanlaisina tai vääristettyinä soitetut tutut melodiat olivat lasten mielestä samoja, jos ne oli siirretty läheiseen¹ sävellajiin, mutta sekä vääristetyt että oikeat transponoinnit siirrettynä kaukaiseen sävellajiin olivat lasten mielestä vääriä. Aikuiset havaitsivat transponaatioiden samankaltaisuuden ja erilaisuuden lapsia paremmin sävellajin etäisyydestä riippumatta. (Bartlett & Dowling 1980, 501; Paananen 2003, 31.) Paananen (2003, 37) kirjoittaakin, että lapsilla musiikin havaitseminen intervallien kautta kehittyy voimakkaasti 5–8 ikävuoden välillä. Trainorin ja Trehubin (1994) tutkimuksessa kävi ilmi, että aikuiset ja seitsemänvuotiaat havaitsivat sävellajissa pysyvät ei-harmoniset sekä sävellajin ulkopuolelle menevät melodiassa tapahtuvat yhden sävelen muutokset viisivuotiaita paremmin. Viisivuotiaat havaitsivat parhaiten melodiassa tapahtuvan sävellajin ulkopuolelle menevän sävelen muutoksen. Edellä mainitun Krumhanslin ja Keilin (1982) kuuntelukokeiden tulosten mukaan toonikan valitseminen päätössäveleksi yleistyy iän myötä ja aikuiset suosivatkin toonikaa lapsia enemmän päätössävelenä. (Krumhansl & Keil 1982, 247.)

Slobodan (1985) tekemässä kuuntelukokeessa kävi ilmi, että lasten dissonanssien, sointukulkujen sekä melodioiden tonaalisuuden havaitseminen kehittyi iän myötä. 5-vuotiaat lapset lähinnä arvailivat olivatko soinnut miellyttäviä (konsonoivia), melodiat tonaalisia ja sointukulut loogisia. 7-vuotiaat huomasivat dissonoiivuudet ja tonaalisuuden ulkopuolelle menemiset jo huomattavasti paremmin, mutta eivät olleet vielä lähellä 9-vuotiaita, jotka alkoivat lähestyä aikuisten tasoa havaitsemisessa. 11-vuotiaiden taso oli jo käytännössä sama kuin aikuisten, lukuun ottamatta melodioiden tonaalisuuden havaitsemista. (Sloboda 1985, 212.)

Carolyn Drake (1993) totesi tutkimuksessaan, että aikuisten ja lasten on helpompi tuottaa rytmejä, jotka ovat mieluummin kaksi- kuin kolmijakoisia, sisältävät enemmän kahta kuin kolmea eri aika-arvoa, ovat jaettavissa kahteen samanlaiseen lyhyempään rytmiin ja joissa on

¹ Sävellajin läheisyys ja kaukaisuus riippuu sävellajien yhteisten sävelten määrästä. Läheiset sävellajit jakavat useita samoja säveliä, esimerkiksi c- ja g-duuri (c, d, e, g, a ja h). Toisistaan kaukaiset sävellajit jakavat vähän säveliä (esim. e- ja f-duuri jakavat vain sävelet e ja a). (Bartlett & Dowling 1980, 502.)

aksentti tärkeissä kohdissa. Aikuiset muusikot pystyivät tuottamaan kaikenlaiset rytmit parhaiten, mutta musiikillisesti kouluttamattomat aikuiset ja 7-vuotiaat olivat samalla tasolla kaikkien rytmien tuottamisessa. Aksentointi auttoi yksinkertaisten kolmijakoisten sekä monimutkaisten kaksi- ja kolmijakoisten rytmien kopioimisessa erityisesti 7-vuotiaita ja kouluttamattomia aikuisia. (Drake 1993, 25–31.) Myös Draken ja kumppaneiden (2000) tuoreemman tutkimuksen mukaan aksentoituun rytmiin synkronoituminen sujui musiikillisesta koulutuksesta riippumatta paremmin aikuisilta kuin lapsilta (Drake ym. 2000, 271).

2.3.4 Improvisaation oppiminen ja sen avulla opettaminen

Vaikka lasten musiikillisissa kyvyissä on epäilemättä keskinäisiä eroja, ei se tarkoita sitä, että vaikkapa musiikillisesti luovan lapsen kyvyt olisivat vain synnynnäisiä. Kuten aiemmin on todettu, vaikuttavat virikkeet ja lapsen kasvuympäristö paljon siihen, kuinka erilaiset musikaaliset kyvyt kehittyvät (Burnard 2012, 278; Fredrikson 2003, 209). Improvisaatiota tarkastellessa on kuitenkin näyttöä siitä, että lapset tekevät improvisoinnin kaltaista toimintaa luonnostaan esimerkiksi varioimalla erilaisia lauluja leikkiessään (Burnard 2012, 279). Aiemmin läpikäydystä tutkimuksesta käy ilmi, että lasten suhde musiikkiin muuttuu iän myötä. Kyvyissä havaita ja tuottaa musiikkia tapahtuu edistystä niin rytmin, melodian kuin harmoniankin osalla, ja tämä kuuluu myös improvisaatioissa. Ikä eri taitojen omaksumiseen vaihtelee, mutta tutkimuksissa on noussut esille monia eri musiikin osa-alueiden kehityksen ikäkausia ja tästä muodostettuja kehitystasoja (ks. esim. Paananen 2010; Sloboda 2000 ja 1985; Hargreaves ja Galton 1996; Kratus 1985). Improvisaatiokin siis vaikuttaa eräällä tapaa “kehittyvän” iän myötä, mutta tämän taidon oppimisesta on tutkijoiden välillä kuitenkin erimielisyyksiä.

Osa tutkijoista sanoo, että improvisaatiota ei voi oppia tietoisesti, vaan ainekset siihen kehittyvät passiivisesti normaalin elämän. Ihmisen ei tarvitse tietoisesti opetella improvisaatiota, vaan ympäröivä kulttuuri, musiikki, ihmiset, tapahtumat, tilanteet ym. sulautuvat ihmisen mielessä musikaaliseksi sanavarastoksi, joka manifestoituu improvisoitaessa alitajuisesti ja tietoisesti valittuina sävelinä. (Campbell 2009, 122–123.) Santi (2010) pitää improvisaation oppimista paradoksaalisena; sitä, että voisi esimerkin ja harjoittelun kautta oppia luomaan jotain arvaamatonta, välitöntä ja henkilökohtaista neuvokkuutta vaativaa (Santi 2010, 4). Toiset tutkijat taas ovat sitä mieltä, että kyky

improvisointiin syntyy kuten kyky mihin tahansa muuhunkin asiaan, eli kokeilun ja harjoittelun kautta. Campbellin (2009, 123–124) mielestä improvisointi opitaan ympäröivän kulttuurin malleista ja sitä voitaisiin myös opettaa. Slobodan (1985, 207) mukaan länsimaisessa kulttuurissa kyky improvisoida ei kehity enkulturaation myötä, vaan se opitaan harjoittelemalla. Improvisaatiota on tutkijoiden eriävistä mielipiteistä huolimatta opetettu jo pitkään.

Barokin aikana improvisaatio oli tärkeä musisoinnin muoto. Silloin käytettiin paljon niin sanottuja *diminuutio*-oppaita, joista pystyi opettelemaan erilaisia koristelukuviota isompien aika-arvojen pienemmäksi pilkkomiseen. Tämä oli taito, joka jokaisen hyvän muusikon tuli hallita. (Murtomäki, 2015.) Länsimaisen taidemusiikin piirissä vielä 1700-luvulla sävellystä opetettaessa käytettiin myös yksinkertaisia suuntaa antavia ohjeita bassokulkujen soinnuttamiseksi. Nämä toimivat aloitteleville säveltäjille improvisoinnin pohjina, jotka antoivat heille lähtökohdat uuden musiikin tuottaminen ilman edeltävää kirjoitettua suunnitelmaa. 1800-luvulla muun muassa sävellyksien tekijänoikeuksien synty vaikutti länsimaisen taidemusiikin esitysten pääpainon siirtymiseen ennalta nuotinnettuihin sävellyksiin. 1900-luvulla improvisaation rooli myös säveltäjien toiminnassa pieneni; suuret musiikkiteokset edellyttivät syntyäkseen suuren määrän työtä ja hiomista, joten hetkessä tapahtuvan ja suunnittelemattoman improvisaation osuus muuttui vähemmän oleelliseksi.

Improvisaation vähentynyt rooli sävellyksessä heijastui myös sen opetukseen. 1900-luvun puolen välin jälkeen Suomessa improvisaation opetus rajoittui vielä vain kirkkomusiikin koulutusohjelmaan. (Huovinen 2015, 49–52.) Englannissa 1960-luvun puolivälistä alkaen John Stevens piti ryhmäimprovisaatiokurssia, jonne sai osallistua, vaikka ei osannut soittaa. Kurssin tarkoituksena oli antaa osallistujille improvisoitu musiikillinen ryhmäkokemus, jonka Stevens ajatteli olevan hyödyllinen oppilaiden musiikillista tulevaisuutta silmällä pitäen. (Bailey 1992, 118–122.) Samoihin aikoihin Hollantilainen rumpali Han Bennink taas opetti konservatorion opiskelijoille erilaisia näkökulmia improvisaation; kuinka käyttää radiosta kuuluvaa vaihtelevaa signaalia tai arvaamattomasti viheltävää teepannua oman improvisaation innoituksena. (Bailey 1992, 122–123.) Nykyään improvisaatio on Suomessa osana opetusta kirkkomusiikin lisäksi esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa jazz-musiikin pääaineessa.² Lisäksi kansalaisopistojen kursseilla on mahdollista saada opetusta musiikillisesta improvisaatiosta

² Tutkintovaatimukset / Sibelius-Akatemia: Jazzmusiikki. Haettu 27.3.2017 osoitteesta <http://www.uniarts.fi/tutkintovaatimukset-sibelius-akatemia-jazzmusiikki>

oppilaan mieltymyksen mukaan. Myös esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa on Erkki Huovisen toimesta järjestetty improvisaatiota teoreettisesti käsittelevä kurssi.

Improvisaation opetuksesta ja sen käyttämisestä opettamisen apuvälineenä on tehty jonkin verran tutkimusta. Huovinen, Tenkanen ja Kuusinen (2011) tutkivat musiikillisen improvisaation opetusta vähän improvisaatiokokemusta omaaville aikuisille musiikkipedagogian opiskelijoille ja huomasivat opetustavan vaikuttavan improvisaation laatuun: Teoreettinen opetustapa johti improvisaatioon, joka oli sointuvaihdoista riippumattomampaa ja dissonoivampaa, kun taas dramaturginen opetustapa johti rytmisesti vaihtelevampaan improvisaatioon. (Huovinen ym. 2011, 82.) Improvisaatioiden laatuun vaikuttaa myös Huovisen ja Kuusisen (2006) tutkimuksen mukaan improvisaation pohjana olevat ei-musikaaliset *referentit* (Huovinen & Kuusinen 2006, 18, 21–22). Junttu (2015) on taas tutkinut improvisaation käyttöä tukena pianonsoiton alkuopetuksessa. Hänen teettämiensä improvisaatiotehtävien kautta oppilas oppi monia soittoteknisiä sekä musiikin muotoon liittyviä asioita. (Junttu 2015 83–88.)

Vaikka tutkijat ovat eri mieltä siitä voiko improvisaatiota opettaa, on sillä historiallisesti ollut keskeinen rooli länsimaisessa taidemusiikissa. Viime vuosisadan alkupuolella improvisaation asema heikkeni niin säveltämisen kuin opettamisenkin kohdalla yleisemmän musiikkikulttuurin muutoksen myötä. Nykyään improvisaatio on kuitenkin saanut lisää jalansijaa opetuksen yhteydessä. Tutkimuksen perusteella improvisaation laatuun voi vaikuttaa opetuksella ja sen avulla voi myös opettaa asioita musiikin saralla.

Kokonaisuudessaan, kehityspsykologisen ja kulttuurisen perspektiivin kautta tarkasteltuna improvisaatio näyttäytyy kaksijakoisena ilmiönä. Musiikin kehityspsykologisessa tutkimuksessa on taustalla ajatus iän myötä kehittyvistä musiikillisista kyvyistä, jotka etenevät kohti länsimaisen musiikin teorian parempaa hallitsemista. Tämä suuntaa tarkastelun improvisaatioissa rytmin ja tonaliteetin tajuun. Tällainen lähestymistapa kuitenkin voi olla ongelmallista improvisaation määritelmät huomioon ottaen, sillä improvisaatioissa yhdistyvä vapauden ja kulttuurin kautta oppimisen jännite voi haastaa ajatuksen tietyn kaavan mukaan kehittyvistä musiikillisista kyvyistä. Tutkimukseni näkökulma improvisaatioon perustuu kuitenkin kehityspsykologisiin malleihin musiikillisesta kehityksestä, mutta pyrin laadullisemman analyysin avulla ottamaan huomioon myös improvisaation kulttuurista rakentuneisuutta korostavan lähestymistavan.

3 PAANASEN MUSIIKILLIS-KOGNITIIVISEN KEHITYKSEN MALLI

Käyn tässä luvussa läpi Pirkko Paanasen (1997) musiikillis-kognitiivisen kehityksen mallia suhteuttaen sitä muuhun taustakirjallisuuteen. Paanasen malli soveltuu hyvin omaan tutkimukseeni, sillä mallissa tarkastellaan lasten musiikillisten kykyjen kehitystä improvisaation kautta. Mallissa käsitellään lapsen rytmin-, melodian- ja harmoniantajun kehitystä ja näistä kahta ensimmäistä pystyn omista tuloksistani tarkastelemaan ja suhteuttamaan Paanasen esitykseen. Paananen on myös testannut malliaan empiirisesti³ 6–11-vuotiailla lapsilla väitöskirjassaan (2003).

3.1 Mallin taustaa

Mallin taustalla olevat teorit musiikillisen kehityksen eri vaiheista ovat moninaiset. Paanasen mallin ikäkausiin pohjautuva rakenne ajattelu on samankaltainen Jean Piaget'n (1988) klassiseen kognitiiviseen vaiheteoriaan nähden. Se selittää lasten eri kehitysvaiheiden seuraavan toisiaan tietyssä järjestyksessä tiettyihin keskimääräisiin ikäkausiin ajoittuen (Piaget 1988, 99). Piaget keskitti tarkastelunsa lasten ja nuorten älylliseen, erityisesti loogisen ajattelun kehitykseen, esimerkkinä säilyvyyden käsitteen kehittyminen (Piaget 1988, 98, 100; Paananen 2010, 156). Paanasen malli pyrkii myös pelkän kuvailun sijaan selittämään lapsen musiikillisen kehityksen prosessia, kuten Piaget'n vaiheteoriakin älykkyyden kehitystä (Paananen 2010, 155, 174).

Howard Gardner (1973, vii) laajensi Piaget'n loogista ajattelua korostavaa tutkimusta omassa taiteellisen kehityksen mallissaan muunkinlaista monimutkaista ajattelua vaativaan toimintaan. Gardner (1983) myös kehitti teoriaa useista älykkyyksistä, joka toi uudenlaisen näkemyksen älykkyyden yhdenkaltaisena pidetylle olemukselle. Itsenäisiä älykkyyksiä ihmisellä on Gardnerin mukaan seitsemää erilaista ja musikaalisuus on niistä yksi (Gardner, Kornhaber & Wake 1996, 205). Paananen (2010) kirjoittaa, että Gardnerin (1983) teoriassa itsenäiset älykkyydet kehittyvät "aaltoliikkeessä" niin, että useammalla eri alueella tapahtuu

³ Kun Paananen (2003) testasi malliaan empiirisesti, oli hänellä koehenkilöinä 36 6–11-vuotiasta lasta (kuusi jokaiselta ikävuodelta). Viisi jokaisen ikäryhmän lapsista oli aktiivisia koulunsa musiikintunneilla, mutta eivät omanneet formaalia musiikillista koulutusta. Yksi jokaisen ikäryhmän lapsista oli kuitenkin viikoittain soittotunneilla käyvä ja tällä Paananen pyrki kontrolloimaan otosta taidollisten ääripäiden suhteen ja välttämään vääristymiä datassa. (Paananen 2003, 68–69.)

samoihin aikoihin merkittävää kehitystä. Teoriasta ei Paanasen mukaan kuitenkaan käy ilmi, kuinka tämä kehityksen aaltoliike syntyy (Gardner 1983, ix, sit. Paananen 2010, 159–160). Paanasen (2010) mukaan hyvän yleiskuvan sekä myös käytännön esimerkkejä opetukseen antaa Swanwickin (1994) musiikillisen kehityksen malli (Swanwick 1994, ix, sit. Paananen 2010, 162). Malli on muodostettu tutkien lasten keksimiä musiikkikappaleita hyödyntäen Piaget'n (1951) leikkiteoriaa (Paananen 2010, 160). Swanwickin (1988) mukaan kaikki taiteellinen toiminta on olennaisesti liitoksissa ihmiselle välttämättömään leikkiin ja hän yhdistääkin musiikillisen toiminnan eri osa-alueet luomisen, esittämisen ja kuuntelemisen leikin yhteydessä esiintyviin kuvitteluleikkiin, imitaatioon ja hallintaan (Paananen 2010, 162 Swanwickin 1988 mukaan). Mallin heikkouksina Paananen näkee sen, ettei siinä käytettyä analyysimenetelmää ei ole julkaistu yksityiskohtaisesti eikä malli selitä kehityksen ja musiikillisten rakenteiden yhtymäkohtia (Paananen 2010, 162).

Swanwickin mallia kokonaisvaltaisemmin ja yksityiskohtaisemmin (Hargreaves & Galton 1996 Hargreavesin ja Galtonin 1992 mukaan). Malli on muodostettu eri taiteenalojen asiantuntijakuvausten ja empiirisen tutkimustiedon pohjalta (Hargreaves 1996, 155). Malli on luonteeltaan kuvaileva, eikä yritä selittää mekanismeja kehityksen taustalla (Paananen 2010, 165).

Robbie Casen (1985; 1992) vaiheteoria on taas luonteeltaan selittävä ja koskee musiikin kognitiivista aluetta. Teorian mukaan uudelle kehitystasolle saavutaan, kun aiemmin mahdottomat toiminnot hallitaan. (Paananen 1997, 48.) Casen teoriassa lyhytkestoisien muistin varastointitilan kasvulla kerrotaan olevan suuri rooli kehitystä selitettäessä. (Case 1985, 348, 350.) Varastointitilan kasvaessa yhä monimutkaisemmat kontrollirakenteet (karkeasti sama asia kuin skeemat Paanasen (1997) mallissa) integroituvat ja muodostavat keskusrakenteita ja sitten koordinoituvat keskenään. (Case 1985, 352, 365; Paananen 2010, 166.)

Paanasen (1997) mallin pohjana on tämä Casen (1985) kognitiivinen kehitysmekanismi. Paanasen mallissa skeemoista muodostuneet keskusrakenteet ovat tonaalisen musiikin perusrakenteita. Malli on muodostettu empiirisen tutkimustiedon pohjalta samoin, kuin Hargreavesin ja Galtonin (1992) malli. (Paananen 2010, 155.) Paananen siis pyrkii Casen mallin mukaisesti selittämään prosessia, jolla lapsen musiikillisen kehityksen tiedot ja taidot rakentuvat, eikä pelkästään kuvailemaan tämän kehityksen piirteitä.

3.2 Ikävaiheet

Paanasen (1997) musiikillis-kognitiivisen kehityksen mallissa lapsen musiikillinen kehitys on jaettu kolmeen vaiheeseen Casen (1985; 1992) kehitysmekanismien sovellutuksena: 1. *sensomotorinen (4–18 kk)*, 2. *relatiivinen (1,5–5 v.)* sekä 3. *dimensionaalinen (5–11 v.)*. Näistä jokainen sisältää vielä tarkemman jaottelun. Käsittelen näistä tarkimmin *dimensionaalisen vaiheen (5–11 v.)*, sillä yksikään omista oppilaistani ei ollut tätä nuorempi.

Sensomotorisessa vaiheessa (4–18 kk) skeemat jotka liittyvät kuulemiseen koordinoituvat motorisiin skeemoihin muodostaen näin skeeman äänen tuottamiselle. Kehitys etenee tässä vaiheessa hengitys- ja ääntöelimistön käytön harjoittelusta (1–4 kk) vokaaliseen leikkiin ja jokellukseen (4–8 kk), siitä musiikin mukana liikkumiseen sekä lauluun, jossa on jo vokaalinen ja rytmisen ulottuvuus (8–12 kk). Tästä kehitys etenee äänemallien jäljittelyyn ja lopulta jo ensimmäisen tunnistettavan laulukuvion tai -fraasin tuottamiseen sekä spontaanin laulun alkamiseen (12–18 kk). (Paananen 2010, 168; Paananen 1997, 52, 85.) Lapsi kykenee siis sensomotorisen vaiheen lopulla tuottamaan musiikillisten kuvioiden esimuotoja. Kun esimuotoja kyetään yhdistelemään, siirrytään *relatiiviseen* vaiheeseen. (Paananen 1997, 88.) Sloboda (1985) sekä Hargreaves ja Galton (1992) ovat samoilla linjoilla lapsen ensimmäisten jokellusta muistuttavien laulujen ilmaantumisen iästä (Sloboda 1985, 202–203; Hargreaves 1996 Hargreavesin ja Galtonin 1992 mukaan).

Relatiivinen vaihe (1,5–5 v) on jaettu neljään vaiheeseen. Ensimmäisen kahden aikana (12–18 kk ja 18–24kk) lapsi oppii tarkkaamaan kaksinapaisia (kuten korkea sävel tai matala sävel) musiikillisia suhteita ja kahden kuvion välisiä suhteita. Kolmannessa vaiheessa (2–3,5 v.) melodian tuotto tarkentuu, mutta sävellajissa pysyminen ja pulssiin koordinoituminen eivät onnistu kunnolla, vaan molemmat “kelluvat” omassa tilassa ja ajassaan. (Paananen 2010, 169; Paananen 1997, 94.) Tämän vaiheen kuvaus käy melko hyvin yhteen myös Slobodan (1985) kirjoituksesta kahden ja kolmen ikävuoden välillä olevista lapsista (203). Paanasen (2010) mukaan neljännessä vaiheessa (3,5–5 v.) lapsen opittujen laulujen tuottaminen voi olla jo melodisesti ja rytmisesti tarkkaa, mutta spontaani laulu voi olla vielä tonaalisesti vapaata (169). Myös Sloboda (1985) kirjoitti kolmen ja neljän ikävuoden välillä lasten kykenevän jo toistamaan kokonaisia kappaleita, niiden tonaliteetin kuitenkin heitellessä monesti vielä (Sloboda 1985, 205). Gardner (1973) kirjoitti myös viisivuotiaiden tunnistavan jo paljon lauluja ja melodioita (190). Mallin neljäs vaihe ja Moogin (1976) tutkimuksen

tulokset eivät rytmien tuottamisen ja havaitsemisen osalta osu aivan yhteen, sillä Moogin (1976) tulosten mukaan neljävuotiaista lapsista puolet pitävät taputettuja ja soitettuja rytmejä vielä meluna (134). Relationaalisen vaiheen alussa huomion kohdistuessa yksityiskohtiin kokonaisuuden hallinta heikkenee, mutta vaiheen lopulla lapsi kykenee vähitellen tarkkaamaan musiikista samanaikaisesti kokonaisuutta sekä sen osia. Aluksi esimerkiksi laulun sanojen hallitessa, voi rytmi ja melodia kärsiä tästä. Samoin instrumentin käyttö voi viedä resursseja musiikin luomiselta. (Paananen 1997, 92, 95.)

Dimensionaalinen vaihe (5–11 v.) on jaettu vielä neljään tarkempaan ajanjaksoon: *Operationaalisen lujittumisen (4–5 v.)*, *yksitahoisen koordinaation (5–7 v.)*, *kaksitahoisen koordinaation (7–9 v.)* ja *monimutkaisen koordinaation⁴ (9–11 v.)* osavaiheisiin. (Paananen 2010, 170.)

Relationaalisen kehitysvaiheen monimutkaisen koordinaation osavaiheen kanssa osin päällekkäin menevän *operationaalisen lujittumisen (4–5 v.)* vaiheessa sävellajista toiseen transponointi on vielä mahdotonta, koska käsitystä taustasta riippumattomasta asteikosta ei ole vielä muodostunut (Paananen 2010, 169; Paananen 1997). Pulssiin pitäisi tässä vaiheessa pystyä jo ainakin osin synkronoitumaan, mutta käsitys metristä ei ole vielä kehittynyt (Paananen 2010, 169; Paananen 1997). Hargreavesinkin (1996) mukaan tahtilajin ymmärrys kehittyy vasta viidennen ja yhdeksäntoista ikävuoden välillä (163–164).

Yksitahoisen koordinaation (5–7 v.) vaiheessa lapset tarkkaavat improvisoidessaan usein vain yhtä musiikin parametria, kuten rytmiä tai tonaalisesti stabiileja säveliä. Rytmien improvisaatio on usein joko ryhmittelyyn tai metriin keskittyvää eikä stabiliteetti diatonisten sävelten kesken ole vielä kehittynyt. Diatonisessa kontekstissa lapset tapaavat improvisoidessaan keskittyä asteikon viiteen ensimmäiseen säveleen. (Paananen 2010, 170; Paananen 1997, 110.) Krumhanslin ja Keilin (1982, 247) tulosten mukaan hieman vanhemmat 6–8-vuotiaat lapset suosivat jo toonikakolmisoinnun säveliä kuuntelukokeissa lopetussävelinä, mikä sopii hyvin seuraavan vaiheen kuvaukseen.

⁴ Paananen käytti vuonna 1997 esitellyssä mallissaan tästä vaiheesta nimeä *elaboroituneen koordinaation vaihe*, mutta käytän nimeä *monimutkaisen koordinaation vaihe*, koska Paananen käytti tätä nimitystä myöhemmin väitöskirjassaan (2003) sekä *Musiikkipsykologia* -kirjan artikkelissaan (2010).

Kaksitahoisen koordinaation (7–9 v.) vaiheessa lapset pystyvät improvisoidessaan tavallisesti kiinnittämään huomionsa yhtäaikaaisesti jo kahteen musiikilliseen elementtiin seuraavista: rytmillisiin motiiveihin, säveltasokuvioihin, tonaalisesti tärkeisiin säveliin, metriin. Tässä vaiheessa lapsi ymmärtää usein toonikasoinnun sävelet muita säveliä vahvempina, mutta muut funktiot eivät ole vielä tuttuja. (Paananen 2010, 170; Paananen 1997, 110.) Tämän kanssa Krumhansl ja Keil (1982) ovat samoilla linjoilla 6–8-vuotiaiden lasten kohdalla (247). Swanwickin ja Tillmanin mukaan 7–8-vuotiaiden soitossa ovat taas esillä melodiset kuviot ja toistuvuus (Campbell 2009, 132 Swanwickin ja Tillmanin 1986 mukaan). Slobodan (1985) tulokset kertovat 7-vuotiaiden havaitsevan tonaalisuuden ulkopuolelle menemiset hyvin, mutta ei niin hyvin kuin 9-vuotiaiden, joiden taso oli jo lähellä aikuisia (212). Jos *kaksitahoisen koordinaation* kehitystasolla yritetään improvisoida monimutkaisia rytmejä, kadotetaan monesti musiikin metri tai synkronisaatio (Paananen 2010, 171–172). Draken, Jonesin ja Baruchinin (2000, 271) synkronisaatiokokeiden tulokset kertoivat, että 8-vuotiaat synkronoivat aksentoituun taustaan noin 70–80% iskuistaan, riippuen musiikillisen koulutuksen saamisesta. Aksentoimattoman taustan kanssa tulokset olivat huomattavasti heikommat erityisesti musiikillisesti kouluttamattomilla. Paananen (2010) jaotteleekin lapsia eri luokkiin heidän rytmintuottamisensa perusteella. *Motiivinen tyyppi* osaa luoda synkopoituja rytmejä, mutta hän ei pysty seuraamaan taustan musiikin pulssia näin tehdessään; *metriin tyyppi* taas pystyy monesti synkronoitumaan pulssiin hyvinkin, mutta luodut rytmit ovat yksinkertaisempia. *Metriinmotiivinen tyyppi* on taas näiden kahden välimaastosta. (Paananen 2010, 172.)

Monimutkaisen koordinaation (9–11 v.) osavaiheessa lapsilla on jo kestopuistissaan ymmärrys tonaalisista funktioista sekä hierarkiasta. He painottavat Paanasen (2010) mukaan melodioiden improvisaatiossa tärkeitä säveliä, luovat koherentteja melodis-rytmisiä kuvioita ja käyttävät toonikalopuketta. (Paananen 2010, 173.) Slobodan (1985, 212) tuloksista käy ilmi 9- ja 11-vuotiaiden olevan lähellä aikuisten tasoa melodioiden tonaalisuuden havaitsemisessa ja Krumhansl ja Keil (1982, 247) vastaavasti kirjoittavat 10–12-vuotiaiden suosivan toonikaa kuuntelukokeiden päätössävelenä. Swanwickin ja Tillmanin (1986) mukaan 10-vuotiaat alkavat jo varioida perinteisiä fraaseja (Campbell 2009, 132 Swanwickin ja Tillmanin 1986 mukaan). Tämän ikäinen lapsi kykenee myös Paanasen mallin mukaan tuottamaan jo monimutkaisempia rytmejä ja samalla synkronoitumaan tasaiseen pulssiin melko hyvin (Paananen 2010, 172). Draken, Jonesin ja Baruchin (2000) tutkimuksen tuloksen mukaan

tämän ikäiset lapset synkronoituvat aksentoituun taustarytmiin lähes yhtä tarkasti kuin aikuiset (270–271).

4 MENETELMÄ

Tutkimukseni pohjautuu kehityspsykologiseen näkökulmaan improvisaatiosta, mutta pyrkii myös tarkastelemaan improvisaatiota ilman ikäkausiin pohjautuvaa musiikillisten kykyjen lokerointia. Musiikillisen kehityspsykologian tutkimusten tieteenfilosofisissa linjauksissa musiikillisiä kykyjä ja niiden kehitystä pidetään monesti melko universaaleina, kun taas laadullinen aineistolähtöinen tutkimus korostaa monesti ilmiöiden rakentumista ja merkityksiä sisältävien kokonaisuuksien ymmärtämistä ja tulkintaa. Tutkimukseni asemoituu näiden välille, painottaen kehityspsykologiaa tulososion ensimmäisessä osassa ja siirtyen tulkinnallisemmalle linjalle toisessa osiossa, pyrkien hyödyntämään molempien suuntauksien tuomaa tietoa.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin osallistuvaa havainnointia, jolla pystyin keskittämään huomioni vasta-alkajien improvisaatioiden musiikillisiin sekä ulkomusiikillisiin piirteisiin. Käyn tämän läpi tarkemmin luvussa 4.1. Käytännön improvisaatiotehtävät olin muotoillut niin, että saisin mahdollisimman systemaattisesti kerättyä aineistoa, josta pystyn keskittämään huomioni kehityspsykologisesti relevantteihin musiikillisiin melodisiin ja rytmisiin piirteisiin. Vuorovaikutteiset videoidut improvisaatiotilanteet mahdollistivat myös muiden, kuin musiikillisten piirteiden luontevan tarkastelun. Käytännön improvisaatiotehtävien toteutusta käsittelen luvussa 4.3.

Tuloksien jäsentelyssä käytettävä tyypittelyn logiikka on sovellettu aiemman tutkimuksen mukaan soittajien erottelusta ikäkausien perusteella (mm. Paananen 2010, Brophy 2002, Kratus 1985 ym.). Nostan lisäksi esille muita improvisaation kannalta mielenkiintoisia piirteitä aineistosta. Tarkastelemalla oppilaiden yksittäisiä improvisaatiokertoja omina kokonaisuuksinaan en pyri asettamaan improvisoijia yhteen lokeroon, vaan avaamaan musiikillisten kykyjen moninaisuutta ja mahdollista tilannesidonnaisuutta. Näin yksittäinen oppilas voi kuulua useampaankin improvisointityyppiin, eikä vain ikänsä mukaiseen kategoriaan. Tarkastelin työssäni, miten vasta-alkajat kitaraoppilaani improvisoivat kiinnittäen huomioni soiton rytmisiin, melodisiin ja muihin havaittaviin ulkoisiin piirteisiin sekä vuorovaikutukseen.

4.1 Osallistuva havainnointi

1900-luvun puolille välin psykologinen tutkimus oli pääasiassa kvantitatiivista ja tämän myötä paljolti tilastollista ja vallassa oli behavioristinen suuntaus, jonka ajatuksena oli, että ihmistä voi ymmärtää hänen ulkoisten toimien perusteella (Howitt 2010, 25–26). Behaviorismissa ajateltiin kaiken ihmisen toiminnan olevan opittua ja syntyvän ympäristön ärsykkeiden pohjalta, ajatusten ja tunteiden jääden taka-alalle (Eerola 2010, 18). Toisen maailmansodan jälkeen kehittyneen kognitiivisen musiikkipsykologian, 1960-luvulla signaalinkäsittelyn vauhdittaman psykoakustiikan sekä samoihin aikoihin vakiintuneen neuropsykologian jälkeen 80-luvulla musiikkipsykologia asettui omaksi tieteenalaksi. Samoihin aikoihin laadulliset menetelmät saivat yhä enemmän suosiota psykologisessa tutkimuksessa. Vaikka laadullisten menetelmien nousu horjuttikin kvantitatiivisten menetelmien valta-asemaa, ei omassa tutkimuksessa käyttämäni osallistuva havainnointi kuitenkaan noussut suureen suosioon aineistonkeruun menetelmänä psykologisessa tutkimuksessa tai musiikin saralla. (Howitt 2010, 53, 117; Eerola 2010, 19–22.)

Osallistuvalla havainnoinnilla voidaan saada tietoa ihmisten toiminnasta ja vuorovaikutuksesta sekä sellaisista tilanteista, jotka muuttuvat nopeasti tai ovat vaikeasti ennakoitavissa. Havainnointi on asian systemaattista tarkkailua ja se on jaettavissa osallistuvaan ja ei-osallistuvaan, joista ensimmäisessä tutkijalla on aktiivinen rooli havainnoitavassa ilmiössä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Esimerkiksi jotain yhteisöä tutkiessa tällä menetelmällä tärkeää olisi, että tutkija vaikuttaisi mahdollisimman vähän asioiden normaaliin kulkuun. Optimaalista olisi, jos tutkijan vaikutusta ei olisi, mutta tämä lienee mahdotonta. (Eskola & Suoranta 1998, 73–74.) Oman tutkimukseni tilanne oli hieman erilainen ja asioiden kulkuun vaikuttaminen ei ollut vältettävien asioiden joukossa itse toimiessani. Osallistuvassa havainnoinnissa on tärkeää, että tutkittavat tottuvat tutkijaan, jolloin tilanne ei tunnu kiusalliselta ja tutkittavat voivat toimia normaalisti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Minun tutkimuksessani tällä luontevalla yhteistoiminnalla pitäisi myös sulkea pois suurempi esiintymisjännitys, jolla voi olla vaikutusta monimutkaisempaa kognitiivista prosessointia vaativiin toimiin, kuten improvisointiin. Monet muusikot ovatkin todenneet, että soittaminen heidän haluamallaan tavalla vaikeutuu esiintymisjännityksen takia (Arjas 2010, 314, 312). Osallistuva havainnointi juontaa juurensa 1800- ja 1900-luvun taitteen antropologisiin tutkimusretkiin sekä 1900-luvun alkupuolen urbaaniin sosiologiaan. Sitä on käytetty sittemmin aina koululuokan tarkkailusta

asunnottomien alkoholistien elämien seuraamiseen sekä jonkin verran myös kehityspsykologian puolella, johon omalla tutkimuksellani on enemmän rajapintaa. (Howitt 2010, 116–117; Eskola & Suoranta 1998, 73.)

Havainnoinnin suoritin tarkastelemalla oppilaiden soittoa käytännön tehtävien aikana ja lisäksi videoin improvisaatiot oppilaiden ja heidän vanhempiansa luvalla. Oma osallistumiseni tapahtui vuorotellen improvisoidessamme ja tässä tilanteessa ei tosiaan haitannut vaikuttaisinko asioiden kulkuun, vaan pikemminkin se oli yksi tarkastelun kohteista; kuuluuko oppilaan improvisaatiossa minun soittoni vaikutus. Havainnoinnissa oli jonkin verran strukturointia, sillä improvisaatiotehtävät oli jaettu kolmeen osaan, ne tapahtuivat tietyssä järjestyksessä ja improvisaatioissakin oli tiettyjä rajoitteita. Toisaalta itse improvisointi oli luonnollisesti vapaata ja mahdollisti ”yllätysten” ilmenemisen, joka strukturoimattomalle havainnoinnille on ominaista (vrt. Howitt 2010).

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostui seitsemän vasta-alkaja kitaristin audio- ja videomuodossa olevista soittotalenteista sekä pienestä kyselystä ja haastattelusta. Oppilaat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja alaikäisten oppilaiden vanhemmilta saatiin tähän suostumus. Haastattelun jätin pois analyysistä, sillä oppilaideni vähäisten vastausten vuoksi en nähnyt sitä hyödylliseksi tutkimukseni kannalta. Haastattelussa kysyin oppilaiden improvisaatiotehtäviin liittyvien tuntemuksien lisäksi miksi he valitsivat tiettyjä säveliä ja mitä he niillä yrittivät tehdä. Suhtautuminen improvisaatioon oli positiivista lähes kaikilla (mikä kävi ilmi myös videoiden analyysistä), mutta lähes kaikki vastaukset liittyen improvisaation sisältöön ja itse soittamiseen olivat ”en tiedä”. Näistä vastauksista ei vaikuttanut saavan irti mitään tutkimukseni kannalta olennaista, joten päätin keskittyä ääni- ja videoaineiston tutkimiseen. Kyselyllä selvitin oppilaiden iät sekä soittoharrastuneisuuden. Vaikka kaikki oppilaista eivät palauttaneet kyselyä, sain heidän ikänsä sekä soittoharrastuneisuuden selville kysymällä vanhemmilta erikseen.

Toteutin aineistonkeruun kitaraopettajan töideni ohella Haminan kansalaisopistolla syksyllä 2015. Kitaratunneilleni tuli yhteensä yksitoista henkilöä, joista käytännön improvisaatiotehtäviin osallistui kymmenen. Otin oppilaista seitsemän vasta-alkajaa

tarkastelun kohteeksi. Oppilaiden iät olivat (vuosia): 7, 8, 9, 9, 10, 13 ja 35⁵. Määrittelin vasta-alkajan niin, että soittokokemusta kitaralla oli enintään muutama kuukausi eivaltavoitteellista harjoittelua. Muuta soittoharrastuneisuutta ei ollut. Aineisto on eritelty tarkemmin liitteessä 1.

4.3 Käytännön improvisaatiotehtävät

Vasta-alkajista kuuden kanssa katsoimme ensimmäisillä, improvisaatiokertoja edeltävillä, tunneilla avoimen aseman helpoimpia sointuja, hieman oikean ja vasemman käden tekniikkaa sekä yksinkertaisia kappaleita, joiden melodiat olivat helposti soitettavissa yhdellä kielellä. Yhdellä kielellä soitettavia melodioita katsoimme osin siitä syystä, että äänen tuottamisen tällä tavalla saisi tutuksi tulevia käytännön improvisaatiotehtäviä varten. Improvisaatiokokeiden pitäminen vasta-alkajille kitaratunneilla olikin osin tästä syystä hankalaa; kaikille ei voinut aivan samoja asioita opettaa ennen varsinaista aineistonkeruuta, koska tunneilla kuitenkin mentiin pääosin oppilaiden ehdoilla. Lähtökohdat improvisaatioon lähettäessä olivat siis hieman erilaiset jokaisella oppilaalla. Toisaalta tässä tulee esiin laadullisen tutkimusotteeni luonne, jossa pyrin osallistuvalla havainnoinnillani suorittamaan aineistonkeruun mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä ja tilanteessa.

Käytännön improvisaatiotehtävät toteutettiin kolmella eri opetuskerralla aikavälillä 6.11.–27.11.2015. Jokainen improvisaatiokerroista oli jaettu kolmeen osioon:

1. Kolmen oppilasta itseä miellyttävän sävelen etsintä vapaasti soittaen, 2. oppilaan kanssa vuorotellen improvisointi, 3. oppilaan vapaa improvisointi yksin edelliskerran valituilla sävelillä. Improvisaatiotehtävissä käytettiin ainoastaan kitaran ylä-E-kieltä. Jotta äänen tuottaminen instrumentilla olisi mahdollisimman helppoa, oli muiden kielten sointi estetty teipillä. Improvisaation taustalla oli yksinkertainen yhden kolmisoinnun kuvio 4/4-tahtilajissa ja tempossa 120 iskua minuutissa. Tämä toimi ns. väljänä mallina (ks. Huovinen 2010, 415) antaen oppilaille vapaat kädet soittaa lähes mitä vain.

Taustan perusrhythmi muodostui bassorummun soittamasta puolinuotista tahdin ensimmäiselle ja virvelirummun soittamasta puolinuotista tahdin kolmannelle iskulle ride-symbaalin

⁵ Vaikka yksi oppilas oli muita selkeästi vanhempi, on hän määritelmän mukaan vasta-alkaja. Kuitenkin koska musiikillisten kykyjen voidaan katsoa osin olevan kehittyviä soittokokemuksesta riippumatta (motorinen kehitys, enkulturaatio), on soittajan korkeampi ikä otettu huomioon analyysissä.

soittaessa neljäsosanuotteja (eli peruskomppi tai beat-komppi). Joka toisessa tahdissa bassorummulla oli tahdin kahdella ensimmäisellä neljäsosanuotilla isku. Taustalla soi syntetisaattorilla tuotettu tasainen duurikolmisointu. Bassolla oli kuvio, jossa painotettiin soinnun toonikaa, mutta myös muut kolmisoinnun sävelet olivat mukana (nuottiesimerkki 1).

Taustan sävellaji vaihtui jokaisella improvisointikerralla seuraavasti: 1. E-duuri, 2. F-duuri, 3. F#-duuri. Syynä näiden sävellajien valitsemiseen oli peräkkäisten kertojen sävellajien kaukaisuus toisistaan. Ajatuksena oli se, että jos oppilas valitsee kolme itseään miellyttävää säveltä E-duurissa, eivät ne tule kuulostamaan samanlaiselta ja välttämättä niin miellyttävältä seuraavassa sävellajissa. Tällöin oppilaan on joka kerralla kuunneltava taustaa ja etsittävä uudet miellyttävät sävelet. Ajatuksena oli, että näin pystyisin paremmin tarkastelemaan oppilaan musiikillisen havaitsemisen kehitystasoa.

Nuottiesimerkki 1

Taustaraidan bassokuvio

Improvisoinnin ensimmäisessä vaiheessa oppilas sai etsiä taustan päälle vapaasti soittaen kolme häntä miellyttävää säveltä. Oppilaan valitsemat sävelet merkittiin otelautaan teipillä, jotteivät ne unohtuisi. Improvisaatiotehtävän toisessa vaiheessa soitimme yhdessä vuorotellen oppilaan valitsemilla kolmella sävelellä saman taustan päälle. Soitimme kahdeksan lyhyttä improvisaatiota niin, että minä soitin ensin ja sitten oppilas sai vuoronsa soittaa. Keskityin aina improvisaatiokerroillani korostamaan jotakin tiettyä soiton parametria seuraavasti:

1. soittokerta: soitin vain neljäsosanuotteja (ei taukoja).
2. soittokerta: soitin vain kahdeksasosanuotteja (ei taukoja).
3. soittokerta: soitin sekoittaen neljäsosa-, kahdeksasosa-, ja kuudestoistaosanuotteja (ei taukoja).
4. soittokerta: soitin niin, että pidin paljon taukoja (soitin neljäsosa-, kahdeksasosa-, ja kuudestoistaosanuotteja).

5. soittokerta: soitin vain yhtä valituista kolmesta sävelestä erilaisin nuottien aika-arvoin ja erimittaisia taukoja pitäen.
6. soittokerta: soitin valittua kolmea säveltä aina nousevasti alimmasta äänestä keskimmäisen kautta korkeimpaan erilaisin nuottien aika-arvoin.
7. soittokerta: soitin valittua kolmea säveltä aina laskevasti korkeimmasta äänestä keskimmäisen kautta matalimpaan erilaisin nuottien aika-arvoin.
8. soittokerta: soitin valittuja säveliä “rajoja rikkovasti” tekemällä jokaisen äänen kohdalla *glissandon* kaulaa ylös.

Soittoni muuntelulla oli tarkoitus tarkastella improvisaation vuorovaikutuksellista puolta; sitä, ottaako oppilas vaikutteita soitostani. Pyrin siis tarkkailemaan kuuluuko oppilaan soitossa samankaltaisuuksia minun sitä edeltäviin soittokertoihini. Improvisaatiotehtävän kolmannessa vaiheessa oppilas sai vapaasti improvisoida kolmella edelliskerralla valitsemallaan sävelellä. Tämän tarkoituksena oli katsoa improvisoiko oppilas eri tavalla, kun sävelet olivat jo valittuna, eikä vuorovaikutusta kanssani ollut.

4.4 Analyysi

Käytin työssäni aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia sekä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110–116). Improvisaatioiden musiikilliset piirteet (valitut sävelet, aloitus- ja lopetussävelet, synkronisaatio, toistuvat kuviot) kirjasin järjestelmällisesti ylös ja määritelmät synkronisaatiolle ja toistuvalla kuviolle otin aiemmasta tutkimuksesta. Brophy (2002) määritteli pulssin tajun (*sense of pulse*) olevan tahdissa läsnä, mikäli kolmeen neljästä tahdin iskusta synkronoidutaan. Melodisen kuvion hän määritteli olevan taas kahdesta kuuteen säveltä sisältävä oma selkeä kokonaisuutensa ja rytmisen kuvion niin ikään kahdesta–kuudesta sävelestä koostuvaksi tietyn kestoiseksi yksikökseen. (Brophy 2002, 77–78.) Musiikillisia piirteitä vertasin aiempaan ikäkausiin pohjautuvaan musiikin kehityspsykologiseen tutkimukseen. Tämän lisäksi loin aineistosta koodaamalla ja tyypittelemällä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) päätyypit vasta-alkajien lähestymistavoista improvisaatioon ottaen huomioon muutkin kuin musiikilliset piirteet. Seuraavaksi käyn läpi tyypittelyn luomisen.

4.4.1 Tyypittely

Tutkimuksessa yksittäinen improvisaatiotehtävä oli yksi analyysiyksikkö, joten vaikka informantteja oli vain seitsemän, oli improvisaatiokertoja riittävä määrä tyypittelyä varten. Havainnollistaakseni aineistosta esille nousevia piirteitä aloitin ensin kirjoittamalla tarkasti ylös videoaineistosta improvisaatiotehtävien tapahtumat. Improvisaatiotehtävän ensimmäisestä vaiheesta kirjasin ylös kaikki soittoon ja improvisaatiotoimintaan liittyvät tekijät kuten soitetut sävelet, niistä toiseen siirtymiset sekä oppilaan reaktiot ja käytöksen. Toisesta vaiheesta kirjasin ylös oppilaan soitosta aloitus- ja lopetussävelet, synkronisaation asteen, mahdollisesti minun soitostani otetut vaikutteet sekä toistuvat kuviot ja niiden puuttumisen. Tarkastelin myös oppilaan toimintaa oman soittovuoroni aikana; seurasiko oppilas soittoani kiinnostuneena vai oliko hän ”omissa maailmoissaan”. Kolmannesta vaiheesta tarkastelin oppilaan soiton piirteitä ja toimintaa.

Kirjoitin kaikista kolmesta vaiheesta kuvauksen, josta kävi ilmi kaikki havainnoimani asiat. Tämän jälkeen koodasin nämä tekstit merkitsemällä tiettyyn improvisaatiotoiminnassa havaittuun ominaisuuteen viittaavat sanat, lauseet, virkkeet sekä laajemmat kokonaisuudet (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Koodatessa tekstiä palasin välillä videoaineiston pariin tarkastamaan kohtia, joihin teksti viittasi. Aineistosta esille nousseita piirteitä (ks. liite 2) käytin seuraavassa vaiheessa improvisaatiotehtävien tyypittelyyn. Siinä tarkastelin erikseen mitä kaikkia piirteitä esiintyi oppilaiden uusien sävelten etsinnässä, vuorotellen improvisaatiossa ja vapaasti improvisaatiossa.

Oppilaiden improvisaatioissa esiintyi monia piirteitä samanaikaisesti ja jaoin improvisaatiot omiksi alatyypeikseen niissä esiintyvien piirteiden perusteella. Joskus alatyypissä oli muitakin piirteitä siihen kuuluvien ydinpiirteiden lisäksi ja monet alatyypit jakoivat samoja piirteitä, mutta ne erosivat toisistaan aina jollain ratkaisevalla tavalla. Koska tyypittelin yksittäiset improvisaatiotehtävän vaiheet, oppilas saattoi kuulua moneen eri alatyypiin eri improvisaatiokerroillaan. Joidenkin improvisaatiokertojen piirteet eivät muodostaneet mitään selkeää kokonaisuutta ja eivät näin kuuluneet mihinkään alatyypiin, joten ne jäivät tarkastelun ulkopuolelle. Jotkin ensimmäisessä tyypittelyssä esille nousseet piirteet eivät olleet esillä ratkaisevasti, joten ne jätin syrjään kokonaan.

Piirteiden luokittelun jälkeen tiivistin esille nousseet alatyypit päätyyppeihin. Tulosluvussa 5.1 vertaan improvisaatioiden musiikillisia piirteitä Pirkko Paanasen (1997, 165-173) kognitiivis-musiikillisen kehityksen malliin sekä muuhun taustakirjallisuuteen ikäkausittain ja luvussa 5.2 käsittelen oman tyypittelyni.

5 TULOKSET

Käsittelen aineiston analyysin tulokset kahdessa osassa. Ensimmäisen osan tarkastelu nojaa kehityspsykologiseen ajatukseen ikäkausittain jaksottuvasta musiikillisesta kehityksestä.

Paanasen mallissa käsitellään lapsen rytmin-, melodian- ja harmoniantajun kehitystä improvisointien kautta. Keskityn vertaamaan näistä kahta ensimmäistä malliin ja muuhun taustakirjallisuuteen omien oppilaideni improvisaatioista. Etenen vertailussani oppilas kerrallaan ikäjärjestyksessä nuorimmasta vanhimpaan ja lopussa on Paanasen mallin sopivuus omiin oppilaisiini esitetty yksinkertaistetussa taulukkomuodossa (ks. taulukko 1 s. 48). Toisessa osassa tarkastelen aineistosta nousseita piirteitä kehityspsykologian lähestymistapaa laajemmin ottaen huomioon musiikillisten piirteiden lisäksi myös muut improvisaatiotilanteissa esille nousseet seikat, kuten käytöksen, eleet, reaktiot ja asennoitumisen. Näiden piirteiden pohjalta muodostamani alatyypit ja päätyypit löytyvät koottuna taulukosta 2 (s. 60).

Tuloksien raportoinnissa käytän seuraavanlaisia merkintätapoja. Ensinnäkin oppilaistani kirjoittaessa käytän merkintää ”oppilas” ja sen perään numero, joka on oppilaan ikä, esimerkiksi ”oppilas 8”. Koska yhdeksänvuotiaita oppilaita on kaksi, merkitsin heidät oppilas 9(1) ja oppilas 9(2). Toiseksi, koska oppilaiden improvisaatiotehtävissä kokeilemat sävelet olivat kaikki kaksiviivaisen E-sävelen ja kolmiviivaisen H-sävelen ambituksella, sijoitan toonikan kitaran ylä-E-kielelle kaksiviivaiseen oktaavialaan (F#-duurissa toonika on ylä-E-kielellä toisessa välissä). Kolmanneksi merkitsen sävelet intervallimerkintöinä. Kaksiviivaisessa oktaavialassa merkinnät alkavat priimistä (1) eteenpäin ja kolmiviivaisessa oktaavialassa oktaavista (8) ylöspäin. Poikkeuksena olen merkinnyt toonikan alapuolelta valittujen sävelten etäisyyden toonikaan negatiivisina intervalleina. Esimerkiksi F-duurissa oppilaan valitessa toonikaa puoli sävelaskelta alapuolella sijaitsevan kaksiviivaisen E-sävelen, merkitsen sen intervallimerkillä ”-b2”. Tämä merkintätapa selkeytti omaa aineiston läpikäyntiäni ja ilmaisee mielestäni selkeästi valitun sävelen suhteen taustan sävellajiin. Nuottiesimerkeissä olen merkinnyt sävelet myös tabulatuureina kuvatakseni konkreettisesti sävelten sijainnit kitaran otelaudalla. Tabulatuureissa merkinnällä ”X” kuvataan soitettua säveltä, joka soi hyvin heikosti tai ei ollenkaan.

5.1 Vertailu musiikillis-kognitiivisen kehityksen näkökulmasta ikävaiheittain

Vertaan seuraavaksi oppilaiden soiton piirteitä aiempien tutkimuksiin musiikillis-kognitiivisesta kehityksestä. Tulokset on jäsennetty ikäkausittain. Etenen vertailussani rytmisistä melodisiin piirteisiin. Tarkastelen ensin soiton synkronoitumisen astetta sekä mahdollisia toistuvia kuvioita ja tämän jälkeen etenen sävelvalintoihin sekä aloitus- ja lopetussäveliin. Jokaisen alaluvun päätteeksi esitän tuloksista lyhyen yhteenvedon suhteessa aikaisempaan tutkimukseen.

5.1.1 7–8 vuotta

Nuorimman oppilaani (Oppilas 7) pitäisi ikänsä puolesta kuulua *yksitahoisen koordinaation* (5–7 v.) ja *kaksitahoisen koordinaation* (7–9 v.) vaiheiden kohdalle. Oppilaalla oli soitossaan vähän toistuvia rytmisiä kuvioita ja niiden variaatiota ja nämä olivat hyvin harvoin taustaan synkronoituneita. Nämä piirteet sopisivat osaltaan *relationalaisen* vaiheen *kaksitahoisen koordinaation* osavaiheen (2–3,5 v.) kuvaukseen, jossa sanotaan, että toistuvat rytmikuviot noudattavat omaa taustaan synkronoitumatonta pulssiaan. Toisaalta taas *yksitahoisen koordinaation* (5–7 v.) vaiheessa pitäisi mallin mukaan pystyä tarkkaamaan joko rytmikuvioita (eli ryhmittelyä) tai pulssia ja oppilaan soitto sopi myös osan ajasta tähän kuvaukseen. Tämän ikäisellä synkronisaation puute ja rytmisen järjestäytyneisyyden vähäisyys improvisaatioissa on samalla linjalla Brophyn (2002, 83) tutkimuksen tulosten kanssa.

Oppilaan toistuvista kuvioista kolme oli yksinkertaisia melodisia kuvioita, jotka eivät synkronoituneet taustaan hyvin tai toistuneet kahta kertaa useammin. Brophyn (2002, 82) tutkimuksen tulokset osoittivat myös, ettei 7-vuotiailla ollut soitossaan toistuvia tai kehiteltyjä melodisia kuvioita, kun taas Swanwickin ja Tillmanin (1986) tutkimuksen mukaan taas 7–8-vuotiailla oli soitossaan esillä melodiset kuviot ja niiden toistuvuus. (Campbell 2009, 132 Swanwickin ja Tillmanin 1986 mukaan.) Oppilaan soiton piirteet eivät täysin sovi kummankaan tutkimuksen tuloksiin, vaan asettuvat jonnekin näiden kahden välimaastoon.

Paananen (2010, 170, 212) esittää mallissaan, että diatoniseen kontekstiin rajatussa musiikin keksimistehtävässä *yksitahoisen koordinaation vaiheessa* (5–7 v.) lapset keskittyvät eniten

asteikon viiteen ensimmäiseen säveleen, mikä vaikuttaisi oppilaan kohdalla pitäneen jokseenkin paikkansa. Vaikkei minun tehtävääni ollutkaan rajattu diatoniseen kontekstiin, olivat hänen etsinnässä useimmin soittamansa sävelet otelaudan alkupäässä noin kvartin ambituksella. Hän päätyi myös valitsemaan jokaisella improvisaatiokerrallaan kolme toisistaan sävelaskeleen päässä olevaa säveltä: kahdella ensimmäisellä improvisaatiokerrallaan sävelet 1, 2 ja 3 ja kolmannella sävelet b2, b3 ja 4 (eli E-duurissa sävelet e, f# ja g#, F-duurissa f, g ja a ja F#-duurissa g, a ja h). Mallissa sanotaan asteikon viiden ensimmäisen sävelen painottamisen enteilevän toonikakolmisoinnun vakiintumista, joka voisi tässä pitää paikkansa kahden ensimmäisen kerran perusteella. Toonikakolmisoinnun sävelet pitäisi ymmärtää toisia säveliä tärkeämmiksi *kaksitahoisen koordinaation* (7–9 v.) vaiheessa, mikä ei vielä näyttänyt pitävän paikkaansa oppilaan kohdalla. Kolmannen kerran sävelvalinnat sopisivat soveltaen *monimutkaisen koordinaation* (3,5–5 v.) osavaiheeseen, jolloin spontaanisti tuotettu laulu voi olla vielä tonaalisesti vapaata (Paananen 2010, 169; Paananen 1997, 109). *Operationaalisen lujittumisen* (4–5 v.) osavaiheessa lapsen ymmärrys säveltasoista riippumattomana suhdejärjestelmänä ei ole vielä vakiintunut, joten transponointi sävellajista toiseen ei pitäisi olla vielä mahdollista. Vaikutti siltä, että oppilas havaitsi ensimmäisen ja toisen kerran välillä taustassa tapahtuvan puolen sävelaskeleen nousun sävelvalintojensa perusteella, mikä viittaisi kehitystason ylittämiseen. Kolmas kerta kuitenkin tuntui kumoavan tämän, sillä oppilaan valitsemat sävelet eivät antaneet ymmärtää, että hänen sävelkorvansa olisi vielä kehittynyt länsimaisen harmoniakäsityksen mukaiseen muottiin.

Bartletin ja Dowlingin (1980) tulosten mukaan lapsen pitäisi havaita melodian olevan väärä, jos se transponoidaan kaukaiseen sävellajiin (501). Vaikka tässä ei ole kyseessä varsinainen melodia vaan kolmen asteikkoon kuuluvan sävelen joukko, voisi näitä tuloksia koettaa tarkastella tätä kautta. Onkin mielenkiintoista, että toisella improvisaatiokerrallaan oppilas transponoi tämän sävelkolmikön kaukaiseen sävellajiin onnistuneesti, mutta sitä seuraavalla ei. Hän transponoi sävelensä kyllä oikeaan suuntaan, mutta liian paljon ja dissonoiva lopputulos ei tuntunut häiritsevän häntä alkuunkaan. On mahdollista, että hän oli mieltynyt kolmen sävelaskeleen päässä toisistaan olevan sävelen helposti soitettavaan muotoon otelaudalla ja päätyi valitsemaan joka kerta suhteellisesti samanlaisen helposti soitettavan sävelten kolmikön. On myös mahdollista, että aiemmin opettelemamme kappale “Ostakaa makkaraa” vaikutti sävelvalintoihin, sillä siinä käytettiin pelkästään säveliä 1, 2 ja 3. Sloboda (1985, 210) kirjoittikin lapsen oppivan viiden ja kymmenen ikävuoden välillä tunnistamaan

musiikillisten rakenteiden pysyvyyden, joka voisi näkyä juuri näin; tutussa kappaleessa käytetyn sävelrakenteen hyödyntämisenä eri korkeuksilta. Bambergerin (2006, 74) mukaan musiikin monimutkaisuus tukeutuu yksinkertaisuuteen ja kulttuurissa opittuihin musiikillisiin “arkkityyppeihin”, kuten länsimaisen musiikkikulttuurin piirissä yhtenä esimerkkinä annettuun “Tuiki Tuiki Tähtönen” -kappaleeseen. Kuuntelemme Bambergerin mukaan uutta ja monimutkaista musiikkia suhteuttaen sitä tiedostamattomasti näihin yksinkertaisiin sisäistettyihin musiikillisiin kuvioihin rakentaen niiden avulla kuulokuvamme uudesta monimutkaisesta kappaleesta. Tämä voisi päteä myös pelkän kuuntelun jäsentämisen lisäksi konkreettisiin sävelvalintoihin.

Oppilas valitsi kahdella improvisaatiokerralla toonikasävelen yhdeksi käyttämäkseen säveleksi, mutta näilläkään kerroilla toonikalopetus ei ollut vielä vakiintunut hänen soitossaan. Krumhanslin ja Keilin (1982) mukaan 6–8 vuoden ikäiset lapset mieltyivät kuuntelutehtävissä eniten kolmisoinnun säveliin kesken jäävän melodian lopettajina ja Brophyn (2002) improvisaatiokokeiden perusteella 7-vuotiaat lopettivat soittonsa useimmiten muulle toonikakolmisoinnun sävelelle tai muulle diatoniselle sävelelle, kuin toonikalle. Paanasen (2003) tutkimuksen mukaan taas 6–7-vuotiaat lopettivat improvisaationsa useimmin toonikalle (Paananen 2003, 155). Vaikka oppilaan lopetussävelet olivat osittain ristiriidassa aiemman tutkimuksen kanssa, lopetti hän useimmin improvisaationsa matalimpaan valitsemaansa säveleen ja aloitti jostain korkeammasta.

Toiseksi nuorimman oppilaani (oppilas 8) pitäisi ikänsä puolesta kuulua Paanasen (1997) musiikillis-kognitiivisen kehityksen mallin mukaan *kaksitahoisen koordinaation* (7–9 v.) osavaiheeseen, jossa hänen pitäisi pystyä improvisoidessaan keskittymään kahteen musiikin parametriin kerrallaan ja ymmärtää toonikakolmisoinnun sävelet muita vahvempina. Hänellä oli muutamia melodisia toistuvia kuvioita soitossaan kahdella ensimmäisellä vuorotellen improvisaatiokerrallaan, mutta hän ei synkronoitunut yhdelläkään kerralla soitossaan taustaan kunnolla. Kuvioissa oppilas soitti usein vaihtelevan määrän iskuja säveltä kohden ja liikkui sävelistä toisiin tietyssä järjestyksessä; monesti kuvio oli säännöllisesti nouseva tai laskeva. Kahdessa oppilaan soittamassa kuviossa oli looginen jaottelu iskujen välillä: ensimmäisessä hän soitti ensin jokaista säveltä kolmesti ja sitten kahdesti tietyssä järjestyksessä, toisessa hän soitti ensin sävelet laskevasti kolmesti rytmillä yksi pitkä kaksi lyhyttä, jonka jälkeen jokaisen kertaalleen (nuottiesimerkki 2, toistuva kuvio 1 s. 34). Muutoin kuvioissa ei ilmennyt säännöllistä rytmistä jaottelua.

Nuottiesimerkki 2, toistuva kuvio 1

Oppilas 8 soitti improvisoidessaan toistuvaa taustaan synkronoitumattonta kuviota, jossa jokaista valittua säveltä (E - H - e) soitettiin ensin kolme kertaa rytmillä pitkä-lyhyt-lyhyt ja sitten kertaalleen yksittäisinä sävelinä. Esimerkki on vuorotellen improvisoinnista E-duurissa.

The musical notation shows a repeating rhythmic pattern in E major. The first three measures (grouped as '1') feature a rhythmic figure of a quarter note, an eighth note, and another eighth note, with the notes E, H, and e. The next three measures (grouped as '2') feature a rhythmic figure of a quarter note, a quarter note, and a quarter note, with the notes E, H, and e. The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a tempo marking of quarter note = 120. Below the staff, guitar fretboard diagrams are provided for each measure, showing fingerings for the notes E, H, and e.

Tässä kehitysvaiheessa pitäisi rytmiä improvisoidessa kyetä keskittymään joko iskujen ryhmittelyyn tai taustan pulssiin, mutta tämän oppilaan kohdalla molemmat osa-alueet vaikuttivat olevan vielä heikkoja. Täydellinen synkronisoitumattomuus taustaan viittaisi *relaationaalisen vaiheen* (n. 1,5–5 v.) *kaksitahoisen koordinaation* (2–3,5 v.) vaiheeseen, jossa toistuvat rytmikuviot eivät synkronoidu taustaan, vaan “kelluvat” vapaarytmisesti. Soiton piirteet viittaisivat muutenkin *relaationaaliseen vaiheeseen* (n. 1,5–5 v.), sillä Paananen (2010, 1997) olettaa siinä lapsen tarkkaavaisuuden keskittyvän esimerkiksi seuraaviin yksiköiden sisäisiin kaksinapaisiin suhteisiin: ylös- tai alaspäinen melodian kaarroksen suunta, tempon nopeus tai hitaus, rytmin tasavälisyys ja vaihtelevuus. Oppilas ei kehittänyt kuvioitaan tai toistanut niitä, joka sopisi Brophyn (2002, 82) tuloksiin 7-vuotiaiden improvisaatioista. Swanwickin ja Tillmanin (1986) mukaan taas 7–8-vuotiailla melodiset kuviot ja niiden toisto ovat korostuneena, joten yhtymäkohtia oppilaani soitossa heidän tuloksiinsa on niukasti (Campbell 2009, 132 Swanwickin ja Tillmanin 1986 mukaan). Oppilaalla oli joitain kuvioita soitossaan, mutta ne eivät olleet mitenkään korostuneessa asemassa, eikä niitä toistettu.

Oppilas valitsi ensimmäisellä improvisaatiokerrallaan sävelet 1, 5 ja 8, jotka konsonoivat erinomaisesti taustan kanssa ja lopetti jokaisen improvisaationsa ensimmäisellä vuorotellen improvisoinnillaan toonikalle. Toisella ja kolmannella kerralla hän taas valitsi dissonoivat

sävelet b2, 2, b3 sekä -b2, b9, 9 ja lopetti jokaiseen säveleen melko tasaisesti näillä kerroilla. Oppilas kokeili ensimmäisessä etsinnässään kuutta säveltä ja painotti näistä useimmin toonikaa ja sen oktaavia. Toisella kerralla kokeiltuja säveliä oli jo paljon runsaammin ja useimmin kokeillut sävelet olivat toonika sekä pieni sekunti, kun taas kolmannella kerralla niin ikään runsaasta sävelten kokeilun määrästä ei noussut esille toonikakolmisoinnun säveliä. Tässä iässä mallin mukaan pitäisi ymmärtää toonikakolmisoinnun sävelet muita säveliä stabiilimpina, mutta ensimmäistä etsinnän kertaa lukuun ottamatta näin ei näyttänyt olevan. Mallissa sanotaan, että *operationaalisen lujittumisen (4–5 v.)* osavaiheessa sävellajista toiseen transponointi on mahdotonta ja tämä olisi yksi vaihtoehto, jolla oppilaan sävelvalintoja voisi selittää. Vaikutti tosin siltä, että oppilas valitsi sävelensä muulla perusteella, kuin sillä, että ne kuulostaisivat miellyttäviltä suhteessa taustaan. Ensimmäisellä kerralla sävelet olivat kaukana toisistaan, toisella lähekkäin ja kolmannella kaksi oli kaukana ja kaksi lähekkäin. Paananen (2010, 169; 1997, 94) sanoo lapsen keskittyvän *relaationaalisessa vaiheessa (n. 1,5–5 v.)* “yksiköiden sisäisiin ja yksiköiden välisiin polaarisiiin suhteisiin”, jonka voisi nähdä sävelten valinnassa ilmentyvän vastakkainasettelussa *sävelet kaukana toisistaan vs. sävelet lähekkäin*. Oppilaan voisikin siis melodiantajun kehityksen puolesta nähdä olevan tässä kehitysvaiheessa.

Swanwickin ja Tillmanin (1986) lasten sävellyksiä käsittelevän tutkimuksen tuloksiin oli soiton toistuvuuden kannalta heikot yhteydet. Brophyn (2002) tuloksista voi löytää enemmän yhteistä, sillä hänen tutkimuksessaan oppilastani vuoden nuorempien improvisaatioissa soitto oli monesti rytmisesti heikkoa. Hänen mukaansa myös se, että kuvioita ei toistettu tai kehitelty oli tavallista. (Brophy 2002, 83, 86.) Oppilaan soiton muut piirteet eivät näiden improvisaatioiden perusteella vaikuta osuvan taustakirjallisuudessa esille tulleisiin. Sävelten valintakaan ei ole oppilaan ensimmäistä sävelten valinnan kertaa lukuun ottamatta linjassa Paanasen (2003) melodiaimprovisaatioita käsittelevän tutkimuksen kanssa, jonka mukaan 8–9-vuotiaat suosivat improvisaatioidensa päätössävelinä toonikakolmisoinnun säveliä (155). Myös Paanasen (2010, 212) diatoniseen kontekstiin rajatussa musiikin keksintätehtävässä kävi ilmi, että tämän ikäisten lasten suosivat stabiileja säveliä. Krumhanslin ja Keilin (1982) kuuntelukokeen mukaan 6–8-vuotiaat suosivat toonikaa ja muita kolmisoinnun säveliä melodian lopettajina, joten tämäkään ei aivan osunut yhteen oppilaani lopetussävelten kanssa ensimmäistä kertaa lukuun ottamatta (247).

Nuorimpien oppilaideni (7 ja 8 vuotta) kohdalla löytyi yhteneväisyyksiä ja eroja taustakirjallisuuden ikäkausiin. Nuorimman, oppilaan 7, melodisten kuvioiden kehittelyn puutteessa sekä lopetussävelissä oli osittaista yhteneväisyyttä Brophyn (2002) sekä Krumhanslin ja Keilin (1982) tuloksiin. Hänen soittonsa rytmisistä ja melodisista piirteistä löytyi myös yhteneväisyyksiä Paanasen (1997) mallin *yksitahoisen koordinaation* (5–7 v.) vaiheeseen. Oppilaalla 8 oli myös yhteneväisyyksiä soiton toistuvuudessa (Brophy, 2002), mutta muilta osin hän ei sopinut taustakirjallisuuden kuvauksiin. (Krumhansl & Keil 1982; Swanwick & Tillman 1986; Paananen 2003; Paananen 2010.)

5.1.2 9–10 vuotta

9-vuotiaita oppilaita oli kaksi ja heillä oli samoja piirteitä sävelvalinnoissaan, mutta synkronisaation ja toistuvien kuvioiden puolesta improvisaatiot erosivat. Molemmat oppilaat sijoittuisivat Paanasen (1997) mallissa *kaksitahoisen* (7–9 v.) ja *monimutkaisen koordinaation* (9–11 v.) osavaiheen tienoille. Vuorotellen improvisoidessamme oppilaan 9(1) synkronisaatio taustaan oli pääosin todella vähäistä, mutta yksin soittaessaan kokeen ensimmäisessä ja kolmannessa osassa hän synkronisoitui taustan rytmiin paikoin hyvin. Hän mukaili yksin vapaasti improvisoidessaan monesti taustan rumpujen muodostamaa rytmikuviota ja ikään kuin “lukkiutui” siihen, toistaen sitä pitkän aikaa melko hyvin synkronoituen (nuottiesimerkki 3, toistuva kuvio 2 s. 37). Nämä piirteet viittaisivat *kaksitahoisen koordinaation* (7–9 v.) osavaiheessa olevaan *metriseen tyyppiin*, joka Paanasen (2010) mukaan tuottaa yksinkertaisempia rytmejä, mutta synkronoituu taustaan paikoin hyvin. Kratus (1985) totesi lasten soiton rytmin tasaisuuden kehittyvän 5–11 ikävuoden välillä ja vaikka oppilaan 9(1) synkronisaatio taustaan oli vähäistä, oli sitä useammin kahteen nuorempaan oppilaaseen verrattuna. Oppilaan improvisointi sopisi hyvin myös *yksitahoisen koordinaation* (5–7 v.) vaiheen kuvaukseen, jossa sanotaan, että rytmiä improvisoidessa lapsi keskittyy joko rytmikuvioihin ilman hyvää taustaan synkronisaatiota tai, kuten tässä tapauksessa, “metriseen aksenttiin pulssin yllä” rytmikuvioiden jäädessä vähemmälle. Se, minkä takia oppilas ei vuorotellen improvisoidessamme juuri ollenkaan synkronoitunut taustaan, on kiintoisa seikka. Tähän voi mahdollisesti vaikuttaa esiintymisjännitys tai kiireen tuntu, joka vaikeuttaa oppilaan paneutumista taustan rytmiin.

Nuottiesimerkki 3, toistuva kuvio 2

Oppilas 9(1) mukailee taustan rumpujen rytmikuviota melko hyvin taustaan synkronoituen. Nuottinnos on otos oppilaan yksin improvisaatiosta F-duurissa.

Oppilaan taustan rumpukuvion mukailu yksin improvisoidessa sopisi Paanasen (2010) tutkimuksen tuloksiin. Niiden mukaan 9-vuotiaat alkavat jo työstää keksimäänsä tietoisemmin nuoremmilla enemmän esiintyvän sattumanvaraisen kokeilun sijaan (212). Myös oppilaan “lukkiutumisen” taustan rytmiin pitkäksi ajaksi sopisi hyvin Slobodan (1985) esitykseen siitä, kuinka neljän ja viiden vuoden tietämällä lapset toistavat monesti pitkiäkin aikoja jotain oppimaansa musiikillista rytmiä tai melodiaa (206).

Kun improvisoimme vuorotellen, hänellä oli soitossaan muutama taustaan synkronoitumaton toistuva melodinen kuvio, joissa hän toisti säveliä tietyssä järjestyksessä melko tasaisilla nuottien aika-arvoilla näiden kuitenkin sopimatta taustan tempoon (nuottiesimerkki 4, toistuva kuvio 3 s. 38). Tämä sopisi myös *yksitahoisen koordinaation* (5–7 v.) vaiheeseen, jolloin lapsi voi tarkkailla yhtä musiikin parametria kerrallaan, tässä tapauksessa melodiakuviota taustan rytmin kustannuksella.

Nuottiesimerkki 4, toistuva kuvio 3

Oppilaalla 9(1) on soitossaan viidennen tahdin ylimääräistä E-säveltä lukuun ottamatta taustaan synkronoitumaton toistuva kuvio g–e–f–f, joka alkaa toisen tahdin lopusta. Nuotinnos on otos vuorotellen improvisoinnista E-duurista.

The musical score is for guitar in E major, 4/4 time, with a tempo of 120. It consists of three systems of music. The first system contains measures 1, 2, and 3. The second system contains measures 4, 5, and 6. The third system contains measure 7. The melody is written on a treble clef staff, and the guitar fingering is written on a six-line staff below. Measure 1 starts with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 4/4 time signature. The tempo is marked as 120. The melody consists of eighth and quarter notes. The guitar fingering includes natural harmonics (marked with 'x') and fretted notes (marked with numbers 0-3).

Oppilas 9(1) valitsi jokaisella improvisaatiokerrallaan samat sävelet e, f ja g huolimatta taustan vaihtuvasta sävellajista. Kahdella ensimmäisellä kerralla hänellä oli toonika mukana (1, b2, b3 ja -b2, 1, 2), mutta kolmannella kerralla nämä sävelet olivat todella dissonoivat (-2, -b2, b2). E-duurin valintaprosessissa hän soitti eniten toonikaa ja kokeili yhdeksää eri säveltä, kun taas seuraavalla kerralla F-duurissa etsiessään hän kokeili ainoastaan säveliä, jotka hän valitsi ensimmäisellä kerralla. Kolmannella kerralla hän keskittyi myös samoihin säveliin kokeiltuaan kehotuksestani myös paria muutakin säveltä. Ensimmäisellä kerralla hän lopetti puolet improvisaatioistaan toonikalle, toisella kerralla viisi kahdeksasta ja viimeisellä kerralla hän lopetti puolet improvisaatioistaan matalimmalle sävelelle (-2). Toonikakolmisoinnun sävelten tärkeämpi rooli muihin säveliin verrattuna ei siis vaikuttanut olevan vielä vakiintunut, kuten Paanasen (1997) mallin mukaan pitäisi olla jo *kaksitahoisien koordinaation* (7–9 v.) vaiheessa. Omien havaintojeni kanssa ristiriidassa ovat myös Krumhanslin ja Keilin (1982) tekemän kuuntelukokeen tulokset, jotka kertovat että 8–10-vuotiaita miellyttäisivät

eniten toonikakolmisoinnun sävelet ja toonika melodian lopettajina (247). *Operationaalisen lujittumisen* (4–5 v.) osavaiheessa transponoinnin ei pitäisi onnistua ja tämä voisikin selittää oppilaan sävelvalintoja samoin, kuin edellisen oppilaankin kohdalla. Vaikuttikin siltä, että oppilas valitsi sävelensä jollain muulla perusteella kuin niiden sointuvuudella taustaan. Ehkä hän ajatteli sävelten olevan tuttuja ja helposti soitettavia ensimmäisen soittokerran jälkeen tai, kuten oppilaan 7 kohdalla, ehkä hän mieltäytyi sävelten otelaudalla muodostamaan kuvioon.

Paanasen (2010, 212) mukaan diatoniseen kontekstiin rajatussa musiikin keksimistehtävässä 8–9-vuotiaat suosivat stabiileja säveliä, mutta tässä tapauksessa se ei kahden ensimmäisen kerran toonikan valintaa lukuun ottamatta näyttänyt pitävän paikkaansa (joskaan minun improvisaatiotehtäväni ei ollut rajattu diatoniseen kontekstiin). Bartletin ja Dowlingin (1980) kuuntelukokeen tulosten mukaan tämän ikäisten lasten pitäisi havaita tutun melodian olevan väärä, jos se siirretään kaukaiseen sävellajiin oikein tai väärin transponoituna (Bartlett & Dowling 1980, 501, 511). Tässä voisi taas ajatella oppilaan ensimmäisellä kerralla E-duuriin valitsemien sävelten (1, b2 ja b3) olevan “melodia”, joka siirretään uuteen kaukaiseen sävellajiin väärin transponoituna (ensin F-duuriin, jossa sävelet ovatkin -b2, 1 ja 2 ja sitten F#-duuriin, jossa ne ovat -2, -b2, b2), ja oppilaan olisi, Bartlettin ja Dowlingin (1980) kuuntelukokeiden perusteella, pitänyt huomata tämän “melodian” olevan väärä uusissa sävellajeissa.

Oppilaan 9(2) soitto ei synkronoitunut kertaakaan kunnolla taustaan. Hetkittäistä synkronisaatiota oli viidellä lyhyellä improvisaatiovuorolla kahdestakymmenestäkahdesta. Toistuvia kuvioita oppilaalla ei varsinaisesti ollut soitossaan, mutta kolmella perättäisellä yksittäisellä vuorotellen improvisaatiovuorollaan hänellä oli havaittavissa samankaltaista “kaarta” soitossaan: hän vähensi soittamiensa sävelten tiheyttä soiton loppua kohden. Nämäkin kuvion kaltaiset toistuvuudet olivat taustaan synkronoitumattomia. Rytmintuoton ja taustaan synkronisaation puolesta oppilaan vaikuttaisi osuvan *relationaalisen vaiheen* (1,5–5 v) *kaksitahoisen koordinaation* (2,5–3,5 v) vaiheeseen, jossa tuotetut rytmikuviot noudattavat omaa pulssiaan.

Oppilas valitsi ensimmäisellä kerralla sävelet b2, 2 ja b3, toisella b3, 3 ja 4, ja kolmannella 1, b2 ja b3, mitkä olivat kaikki suhteellisen dissonoivia lukuun ottamatta kolmannella kerralla valittua toonikaa ja toisella kerralla valittua terssiä. Oppilas kokeili ensimmäisellä kerralla 11 eri säveltä, mutta painotti dissonoivia säveliä, kun taas seuraavilla kerroilla hän kokeili viittä

ja kuutta säveltä painottaen enemmän terssiä toisella kerralla ja toonikaa kolmannella kerralla. Kaikkiaan toonikakolmisoinnun sävelillä ei vaikuttanut olevan tärkeää roolia hänen sävelvalinnoissaan, toisin kuin mitä Paanasen mallin *kaksitahoisen koordinaation* (7–9 v.) vaihe ehdottaisi. Myös Paanasen (2010) melodiaimprovisaatiotutkimuksen mukaan 8–9-vuotiaat päättäisivät improvisaationsa useimmin toonikakolmisoinnun sävelille (207). Tässä iässä lasten pitäisi suosia ainakin kolmisoinnun säveliä melodioiden lopetuksessa myös Krumhanslin ja Keilin (1982) kuuntelukokeen mukaan (247). *Relationaalisen* vaiheen *monimutkaisen koordinaation* (3,5–5 v.) osavaiheessa lapsen spontaani laulu voi olla vielä eitonaalista, joten oppilaan voisi katsoa olevan lähempänä tätä osavaihetta, vaikka vapaasti tuotetut sävelet olivatkin lähtöisin kitarasta. Oppilaan toistuvien kuvioiden vähäisyys ei sovi Swanwickin ja Tillmanin (1986) tutkimuksen tuloksiin, sillä niiden mukaan 7–8-vuotiailla oli soitossaan esillä melodiset kuviot ja toistuvuus. Paanasenkin (2010) mukaan 9-vuotiailla pitäisi soiton työstäminen olla jo tietoisempaa sattumanvaraisen kokeilun sijaan (212).

Oppilas 10 ei päässyt paikalle kolmannella improvisaatiokerralla, joten häneltä tarkastelen vain E- ja F-duurin improvisaatiokertoja. Hänen pitäisi kuulua mallissa *monimutkaisen koordinaation* (9–11 v.) osavaiheeseen. Oppilas synkronoitui taustan pulssiin pääosin hyvin, joskin välillä iskujen tarkkuus vaihteli. Hänen soitossaan oli usealla kerralla rytmisiä toistuvia kuvioita, jotka mukailivat taustan rumpujen muodostamaa kuviota sellaisenaan (nuottiesimerkki 5, toistuva kuvio 4 s. 41) tai hieman sitä varioiden. Hänen rytmiset kuvionsa sisälsivät usein myös melodisen kuvion. Niissä hän saattoi vuorotella kahta tai kolmea säveltä niin, että soitti tietyissä kohdissa rytmikuvioita aina tietyt sävelet. Hän myös varioi sävelten järjestystä (nuottiesimerkki 6, toistuva kuvio 5 s. 41).

Nuottiesimerkki 5, toistuva kuvio 4

Oppilas 10 mukailee taustaraidan rumpujen rytmikuviota melko hyvin taustaan synkronoituen. Nuotinnos on otos oppilaan yksin improvisaatiosta E-duurin sävelillä.

Nuottiesimerkki 6, toistuva kuvio 5

Tässä oppilas 10 mukailee taustaraidan basso- ja virvelirummun iskuja. Hänen rytmensä on ensin kääntyneenä, mutta tahdistta neljä hän alkaa soittaa kuviota rumpujen kanssa samassa vaiheessa. Nuotinnos on otos oppilaan vuorotellen improvisaatiosta F-duurissa.

Oppilaan rytmisen improvisaatio sopisi hyvin *kaksitahoisien koordinaation* (7–9 v.) *metrisen tyypin* kuvaukseen; hänen soittamansa rytmikuviot olivat yksinkertaisia ja mukailivat taustaa lähes sitä kopioiden ja hänen synkronisaationsa oli hyvää. Samassa kehitysvaiheessa lapsen pitäisi pystyä tarkkaamaan kahta elementtiä, esimerkiksi juuri sävel- ja rytmikuvioita, joten tältäkin osin *kaksitahoinen koordinaatio* sopisi myös oppilaan improvisaatioon. Oppilaan soitossa oli samankaltaisuuksia Brophyn (2002) tutkimuksen 11-vuotiaiden soittoon, joilla oli

improvisaatioissaan toistuvia ja kehiteltyjä rytmisiä ja melodisia kuvioita (84–85). Myös Kratusin (1985) tutkimuksen tuloksista voi löytää yhtäläisyyksiä oppilaan soittoon. Hänen mukaansa soiton rytmin tasaisuus lisääntyy erityisesti 9 ja 11 ikävuoden välillä. (Kratus 1985, 133, 191)

Oppilaan valitsemat sävelet olivat ensimmäisellä kerralla b2, 2 ja 3 ja toisella 3, b5 ja 5. Vaikka kummallakaan kerralla ei toonikaa ollut valittuna, oli mukana kuitenkin toonikakolmisoinnun sävelistä terssi ja toisella myös kvintti. Kummallakin etsintäkerrallaan oppilas kokeili kahdeksaa säveltä ja soitti useimmin kvarttia tai terssiä, mutta ei kertaakaan toonikaa. Oppilas lopetti myös improvisaationsa molemmilla kerroillaan useimmin johonkin muuhun, kuin kolmisoinnun säveleen. Toonikakolmisoinnun sävelten pitäisi olla saavuttanut vakiintunut asema tässä kehitysvaiheessa, mutta se ei vaikuttanut aivan vielä pitävän paikkaansa tämän oppilaan kohdalla. Oppilaan soitto voisi melodisilta piirteiltään sopia *yksitahoisen koordinaation* (5–7 v.) osavaiheeseen, sillä silloin stabiliteetti ei ole kehittynyt diatonisten asteikon sävelten kesken. Paananen tosin kirjoittaa, ettei *monimutkaisen koordinaation* (9–11 v.) vaiheessa melodiasävelten tarvitse olla yhdenmukaisia harmoniapohjan kanssa. Tällöin oppilaan sävelvalinnat voisi tulkita niin, että hän on valinnut yhden tai kaksi toonikakolmisoinnun säveltä ja siihen lisäksi vähemmän stabiilit melodiasävelet. Paanasen (2003) tutkimuksen mukaan 10–11-vuotiaat päättivät useimmin improvisaationsa toonikalle ja Lamontin ja Crossin (1994) kohdesäveltestit kertovat myös toonikan suosiosta 10–11-vuotiaiden lasten joukossa kuuntelun osalta (Paananen 2003, 155; Paananen 2010, 200 Lamontin ja Crossin 1994 mukaan).

Oppilaan 10 soitto alkoi olla jo melko hyvää synkronisaation puolesta ja sävelten valinnassa oli myös tonaalisuutta mukana. Hän mainitsi ensimmäisellä improvisaatiokerrallaan, että haluaisi kesken kaiken vaihtaa valitsemansa dissonoivan b2-sävelen johonkin muuhun, vaikka oli aluksi pitänyt siitä. Oppilas myös vaikutti huomaavan omat virheensä hyvin, sillä hän reagoi aina nolostuen ja irvistäen soittaessaan ohi rytmistä tai sävelen, jota ei ollut valinnut. Slobodan mukaan noin kymmenenteen ikävuoteen mennessä lapsen pitäisikin ymmärtää oman kulttuurinsa musiikin säännöstö siten, että poikkeavuudet siitä pystyisi huomaamaan vaivatta (Sloboda 2005, 265–266; Sloboda 1986, 196; ks. myös Hargreaves 1996, 163–164).

9-vuotiailla oppilaillani ei ollut juuri yhtäläisyyksiä taustakirjallisuuden tuloksiin, lukuun ottamatta oppilaan 9(1) osittaista sopivuutta Paanasen (2010) tulokseen siitä, että tämän

ikäiset työstävät tietoisemmin soittamaansa nuoremmilla esiintyvän sattumanvaraisen kokeilun sijaan. Tässäkin tapauksessa hänen soitostaan katosi tämä piirre, kun kävimme soittamaan vuorotellen. Oppilaan 9(1) soiton rytmisistä piirteistä löytyi myös yhtymäkohtia Kratusin (1985) tulosten sekä Paanasen (1997) mallin kanssa. Muutoin oppilaat olivat soiton piirteiden kannalta jäljessä paljon kirjallisuuden ikäkausia.

Oppilas 10 sopi osittain Slobodan (1985 ja 2005) sekä Hargreavesin (1996) tuloksiin siitä, kuinka enkulturaation myötä lapset kykenevät havaitsemaan poikkeamat oman musiikkikulttuurin käytänteistä; hän usein reagoi tekemiinsä virheisiin näkyvästi. Samoin Kratusin (1985) tulokset soiton rytmisistä piirteistä sopivat osin kymmenenvuotiaan oppilaan kohdalle. Oppilaalla 10 oli myös yhtymäkohtia soittonsa melodisissa piirteissä Paanasen malliin sekä rytmisten kuvioiden kehittäessä Brophyn (2002) tuloksiin.

5.1.3 13 ja 35 vuotta

Oppilas 13 ei enää ikänsä puolesta kuulu Paanasen (1997) malliin. Hän synkronoitui taustaan useimmilla kerroilla osan aikaa ja muutamalla kerralla hyvin. Viimeisellä improvisaatiokerrallaan vuorotellen improvisoidessamme hän usein aluksi synkronoitui hyvin ja improvisaation edetessä kadotti synkronisaation. Hänellä oli soitossaan joitain toistuvia kuvioita, joissa oli erimittaisia sävelten aika-arvoja ja jotka mukailivat taustan rumpujen rytmikuviota. Nämä kuviot usein pysyivät hetken aikaa synkronoituneena taustaan, mutta alkoivat ajautua siitä pois improvisaation edetessä. Tämä sopisi hyvin *kaksitahoisen koordinaation* (7–9 v.) osavaiheeseen, jossa Paanasen mukaan monimutkaisia rytmejä improvisoidessa metrinen jatkumo katkeaa tai synkronisaatio muuttuu heikoksi. Kahdessa hänen rytmisessä kuviossaan oli mukana melodinen kuvio, jossa hän toisti tietyt sävelet rytmin tietyissä vaiheissa (nuottiesimerkki 7, toistuva kuvio 6 s. 44). Vaikka välillä rytmisen kuvio meni epätahtiin, säilyi melodia kuviossa mukana. *Monimutkaisen koordinaation* (9–11 v.) vaiheessa lapsen pitäisi pystyä tarkkaamaan kahta tai useampaa musiikin tasoa kerrallaan. Oppilas pystyi siihen hetkittäin soittaen melodiaa, rytmikuviota ja synkronoituen taustaan samanaikaisesti. Kratus (1985) esitti tutkimuksessaan, että 13-vuotiaiden lasten soitossa rytmin tasaisuus ja rytmisten motiivien toisto oli jopa heikompaa, kuin 9- ja 11-vuotiaiden soitossa (Kratus 1985, 133, 191). Myös oman tutkimukseni tapauksessa 13-vuotiaan oppilaan soitto oli rytmisesti vähemmän tasaista 10-vuotiaaseen oppilaaseen verrattuna.

Nuottiesimerkki 7, toistuva kuvio 6

Oppilas 13 aloittaa rytmisen kuvionsa synkronoitumalla hyvin taustaan, mutta loppua kohden synkronoituminen heikkenee. Kuviota hallitsee e b -sävelten rytmisen aloitus, jotka näkyvät tahteissa 1, 5 ja 7. Nuotinnos on oppilaan yksi kokonainen vuorotellen improvisaatiokerta E-duurista.

The musical score consists of three systems of music. Each system has a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the guitar chords. The first system contains measures 1, 2, and 3. The second system contains measures 4, 5, and 6. The third system contains measures 7, 8, and 9. The tempo is marked as quarter note = 120. The key signature has two sharps (F# and C#). The time signature is 4/4. The guitar part uses various chord voicings, including open strings and barre positions.

Oppilas valitsi ensimmäisellä kerralla sävelet 1, b6 ja 7, toisella -b2, 4 ja 5 ja kolmannella 2, 3 ja 4. Vaikka hän ensimmäisellä kerralla valitsi toonikan, soitti hän useimmin toonikakolmisointuun kuulumattomia säveliä. Toisella ja kolmannella kerralla hänellä oli valittuna toonikakolmisoinnun sävel, muttei toonikaa. Ensimmäisellä vuorotellen improvisaatiokerrallaan hän lopetti toonikalle kolmesti kahdeksasta kerrasta. Toisella ja kolmannella kerralla hän lopetti viisi kertaa kahdeksasta toonikakolmisoinnun säveleen. Sävelvalinnoissa ei näkynyt toonikakolmisoinnun sävelten tärkeän aseman vakiintumista, jonka pitäisi olla jo *monimutkaisen koordinaation* (9–11 v.) osavaiheessa saavutettu. Oppilaan valitsemista sävelistä lähes kaikki olivat diatonisia ja valinnat sopisivat *kaksitahoisen koordinaation* (7–9 v.) osavaiheeseen, jolloin toonikakolmisoinnun sävelillä on jo hieman tärkeämpi asema, mutta taas muista sävelistä ei ole niin hyvää ymmärrystä. Toisaalta taas, kuten edellisen oppilaankin kohdalla, toonikakolmisoinnun sävelten lisäksi valitut vähemmän

stabiilit sävelet voitaisiin tulkita olevan melodiasäveliä, joiden ei tarvitse olla yhdenmukaisia harmoniapohjan kanssa *monimutkaisen koordinaation* (9–11 v.) vaiheessa.

Oppilaan soitossa ei ollut paljoa yhtäläisyyksiä muussa taustakirjallisuudessa esille tullessiin piirteisiin. Slobodan (1985; 2005) mukaan lapsen pitäisi enkulturaation myötä noin kymmenenteen ikävuoteen mennessä oppia tuntemaan oman kulttuurinsa musiikin käytänteet ja havaita mahdolliset poikkeamat siinä (Sloboda 2005, 265–266; Sloboda 1985, 196). Oppilas vaikutti huomaavan tekemänsä virheet rytmin osalta reagoiden monesti esimerkiksi pään pudistelulla soittonsa epärytmyyteen. Sävelvalintojen osalta, erityisesti lopetussävelten, omaan kulttuuriimme kuuluva toonikan ja kolmisoinnun sävelten suosiminen ei ollut oppilaan soitossa painottuneena, toisin kuin voisi tässä iässä odottaa. Hargreaves (1996) kirjoitti myös lasten oppivan oman kulttuurinsa musiikin piirteet noin yhdenteentoista ikävuoteen mennessä ja tällöin pystyvän tuottamaan sujuvasti kappaleissa olevia intervaleja, asteikoita ja tahtilajeja (Hargreaves 1996, 163–164). Myös Krumhanslin ja Keilin (1982) kuuntelukokeiden perusteella 10–12-vuotiaiden pitäisi suosia melodian päätössävelinä toonikaa, mikä ei oppilaan soitossa ilmennyt (247). Swanwickin ja Tillmanin (1986) mukaan murrosiän kynnyksellä soitossa on yleistä fraasien muodostaminen ja niihin “vastaaminen” sekä näiden variointi (Campbell 2009, 132 Swanwickin ja Tillmanin 1986 mukaan). Vaikka oppilaan soitossa olikin joitain toistuvia kuvioita, eivät ne olleet kovin pitkiä, eikä niissä ollut variaatiota tai edeltäviin kuvioihin “vastaamista”.

Paanasen (1997) malliin kuulumaton oppilas 35 osallistui vain kahdelle ensimmäiselle improvisaatiokerralle. Hänen soittonsa synkronoitui valtaosan ajasta taustaan hyvin ja hänellä oli soitossaan useita toistuvia rytmisiä ja melodisia kuvioita ja niiden variointia (nuottiesimerkki 8, toistuva kuvio 7 ja nuottiesimerkki 9, toistuva kuvio 8 s. 46). Kuviot synkronoituiivat taustaan. Odotetusti hänen soittonsa vaikutti saavuttaneen viimeisen *monimutkaisen koordinaation* (9–11 v.) vaiheen, jossa rytmin improvisoinnissa pitäisi kyetä soittamaan taustaan synkronoituvia monimutkaisia rytmimotiiveja ja -variaatioita. Draken, Jonesin ja Baruchin (2000) tulosten mukaan aikuiset pystyvätkin synkronoitumaan aksentoituun ja aksentoimattomaan rytmiin lapsia paremmin (271).

Nuottiesimerkki 8, toistuva kuvio 7

Esimerkissä on oppilaan 35 yksi taustaan hyvin synkronisoituva toistuva kuvio. Nuotinnos on oppilaan yksi kokonainen vuorotellen improvisaatiokerta E-duurista.

Nuottiesimerkki 9, toistuva kuvio 8

Tässä toistuvassa kuviossa oppilas 35 varioi nuottien aika-arvoja synkronoituen taustaan hyvin. Nuotinnos on oppilaan yksi kokonainen vuorotellen improvisaatiokerta F-duurista.

Myös toonikakolmisoinnin sävelet olivat selvästi saavuttaneet tärkeän aseman oppilaan soitossa, kuten *monimutkaisen koordinaation* (9–11 v.) vaiheessa olisi mallin mukaan oletettavissa. Oppilas valitsi ensimmäisellä kerralla sävelet 1, 5 ja 8 ja toisella 1, 4 ja 5, joten molempien kertojen sävelet olivat hyvin konsonoivat. Oppilas kokeili molemmilla etsintäkerroillaan kaikkia säveliä oktaavin alueelta ja ensimmäisellä kerralla hän soitti useimmin kvinttiä ja toonikaa ja toisella kerralla terssiä, kvinttiä ja toonikaa. Oppilas lopetti

yhtä lukuun ottamatta kaikki improvisaationsa toonikalle, joka sopii hyvin Krumhanslin ja Keilin (1982) tutkimuksen tuloksiin, joista käy ilmi aikuisten mieltymys toonikalopetukseen (247). F-duurissa vuorotellen improvisoidessa hän lopetti yhden improvisaationsa vahingossa vapaaseen E-kieleen, mutta todennäköisesti tarkoitti tämänkin improvisaation lopetettavan toonikalle, sillä hän reagoi soitettuun säveleen sanomalla “oho” ja nauraen. Sloboda (2005, 1985) ja Hargreaves (1996) kirjoittavatkin noin kymmenenteen ikävuoteen mennessä tapahtuvasta oman musiikkikulttuurin käytänteiden sisäistämisestä. Tämän jälkeen lapsen pitäisi kyetä havaitsemaan ongelmitta esimerkiksi musiikissa tapahtuvat poikkeamat. (Sloboda 1985, 196; Hargreaves 1996, 163–164; Sloboda 2005, 265–266.) Oppilaalla oli valittuna konsonoivat toonika ja kvintti sekä E-, että F-duurissa, mikä kertoo oppilaan havainneen taustan sävellajin muutoksen. Bartletin ja Dowlingin (1980) tuloksista kävikin ilmi aikuisten pystyvän havaitsemaan eri sävellajiin siirtojen samankaltaisuuden ja erilaisuuden niin läheisissä kuin kaukaisissa sävellajeissa lapsia paremmin (501, 511). Myös Slobodan (1985) tutkimuksen tulokset osoittavat aikuisten pystyvän havaitsemaan lapsia paremmin muun muassa melodioiden tonaalisuuden (212).

Oppilas 13 reagoi myös tekemiinsä virheisiin soitossaan ja vaikuttaisi näin enkulturaation myötä saavuttaneen ikänsä mukaisen kyvyn havaita poikkeamat oman musiikkikulttuurinsa säännönmukaisuuksista (Sloboda 1985 ja 2005; Hargreaves 1996). Kratusin (1985) tutkimuksen tuloksissa oli niin ikään yhtäläisyyksiä oppilaan soittoon. Hänen soittonsa rytmisen tasaisuus ja kuvioiden kehittäminen oli jopa vähäisempää kuin 10-vuotiaan oppilaan soitossa. (Kratus 1985 133, 191.)

Tutkimuksessa mukana ollut aikuinen oppilas 35 oli ainoa, jonka soiton piirteet sopivat taustakirjallisuuteen kaikilta osin. Hän synkronoitui taustaan paremmin kuin kukaan muista, joka sopi Draken, Jonesin ja Baruchin (2000) tuloksiin. Hän valitsi konsonoivat sävelet ja huomasi omat tekemänsä virheet soitossaan (Hargreaves 1996; Sloboda 1985 & 2005), lopetti improvisaationsa säännönmukaisesti toonikalle (Krumhansl & Keil 1982), ja havaitsi sujuvasti sävellajin vaihdoksen improvisaatiokertojen välillä (Bartlett & Dowling 1980). Kuten aiemman lasten ja aikuisten musiikin havaitsemista ja tuottamista käsittelevän tutkimuskirjallisuuden (Bartlett & Dowling 1980; Krumhansl & Keil 1982; Sloboda 1985; Trainor & Trehub 1994; Bamberger 2006 ym.) perusteella odottaa saattoi, hänen soittonsa oli rytmisesti ja melodisesti paljon edistyneempää, kuin muiden oppilaiden.

Taulukkoon 1 (s. 49) olen tiivistänyt kaikkien oppilaiden yhteensopivuuden Paanasen (1997) mallin kanssa. Tulokseni olivat osin ristiriidassa Paanasen mallin sekä myös muun taustakirjallisuuden kanssa. Ainoastaan aikuisen vasta-alkaja oppilaani improvisaation piirteissä oli yhteneväisyyksiä aiempien tutkimusten löydöksiin iän myötä kehittyvästä melodian ja rytmin käsittelystä.

Taulukko 1

| Oppilas | Iän mukainen osavaihe Paanasen mallissa | Sopivuutta rytmin alueella | Sopivuutta melodian alueella |
|---------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 7 | DYK (5–7 v.) ja/tai DKT (7–9 v.) | RKK (2–3,5 v.) <u>DYK (5–7 v.)</u> | RMK (3,5–5 v.) ja <u>DYK (5–7 v.)</u> |
| 8 | DKT (7–9 v.) | RKM (3,5–5 v.) | RV (1,5–5 v.) DOL (4–5 v.) |
| 9(1) | DKT (7–9 v.) ja/tai DMK (9–11 v.) | DYK (5–7 v.) ja <u>DKT (7–9 v.)</u> | DOL (4–5 v.) DYK (5–7 v.) |
| 9(2) | DKT (7–9 v.) ja/tai DMK (9–11 v.) | RKK (2–3,5 v.) | RMK (3,5–5 v.) |
| 10 | DMK (9–11 v.) | DKT (7–9 v.) | DYK (5–7 v.) ja <u>DMK (9–11 v.)</u> |
| 13 | | DKT (7–9 v.) | DKT (7–9 v.) ja DMK (9–11 v.) |
| 35 | | DMK (9–11 v.) | DMK (9–11 v.) |

Taulukossa on Paanasen mallin perusteella esitetty kullekin oppilaalle iän mukainen osavaihe (sarake 2), sekä tämän tutkimuksen pohjalta oppilaan improvisoinnin piirteitä kuvaavat osavaiheet niin rytmin (sarake 3) kuin melodian (sarake 4) osalta. Alleviivaukset kuvaavat näiden keskinäistä yhteensopivuutta, eli milloin oppilaan improvisointi tämän tutkimuksen puitteissa vastaa iän mukaista osavaihetta. Oppilaat 13 ja 35 jäävät ikänsä puolesta mallin ulkopuolelle, mutta heidän improvisaationsa on myös suhteutettu mallin ikäkausiin.

RV = *Relationaalinen vaihe (1,5–5 v.)*

RKK = *Relationaalinen vaihe, kaksitahoisen koordinaation osavaihe (2–3,5 v.)*

RMK = *Relationaalinen vaihe, monimutkaisen koordinaation osavaihe (3,5–5 v.)*

DOL = *Dimensioaalinen vaihe, operationaalisen lujittumisen osavaihe (4–5 v.)*

DYK = *Dimensioaalinen vaihe, yksitahoisen koordinaation osavaihe (5–7 v.)*

DKT = *Dimensioaalinen vaihe, kaksitahoisen koordinaation osavaihe (7–9 v.)*

DMK = *Dimensioaalinen vaihe, monimutkaisen koordinaation osavaihe (9–11 v.)*

Alleviivattu = yhteensopivuutta mallin kanssa

Kuten edeltä käy ilmi, eivät omien oppilaideni improvisaatioiden rytmiset ja melodiset piirteet usein sovi Paanasen (2010) musiikillis-kognitiivisen kehityksen mallin iän mukaiseen kehitysvaiheeseen. Improvisaatioiden piirteet osuvat monesti useampaan kehitysvaiheeseen ja vielä niin, että rytmin ja melodian kehitys menevät eri vaiheessa.

5.2 Vasta-alkajien lähestyminen improvisaatioon päätyypeittäin

Edellisessä luvussa vertasin aineiston musiikillisia piirteitä aiempaan musiikin kehityspsykologiseen tutkimukseen. Tässä luvussa tyypittelen oppilaiden improvisaatioita ilman ikäkausiin pohjaavaa musiikillis-kognitiivista viitekehystä. Tyypittelyssä nojasin aiemmista tutkimuksista esille nousseisiin musiikillisiin piirteisiin (synkronisaation sekä rytmisen ja melodisen kuvion määritelmä, kolmisoinnun sävelet), mutta tarkastelin myös muita tilanteessa esiintyviä piirteitä, kuten käytöstä ja eleitä. Tyypittely eteni aineistolähtöisesti koostaen improvisaatioista nousevien piirteiden perusteella alatyyppejä ja näistä taas päätyyppejä (ks. liite 2).

Vasta-alkaja kitaristien improvisaatioista nousi esille seitsemän erilaista päätyyppiä (ks. taulukko 2 s. 60). Näistä tyypeistä neljä (1. *Positiivinen*, 2. *Negatiivinen*, 3. *Keskittynyt* ja 7. *Sisäänpäinkääntynyt*) nousivat esille pääasiassa improvisaatiotilanteissa esiintyvien ulkomusiikillisten tekijöiden perusteella. *Positiivinen* ja *Negatiivinen* päätyyppi muodostuivat oppilaan käytöksen ja eleiden perusteella. Ne kuvaavat oppilaan yleistä suhtautumista improvisaatioon soivan lopputuloksen ollessa vähemmän keskiössä. *Keskittynyt* sekä *Sisäänpäinkääntynyt* päätyyppi muodostuivat käytöksen ja vuorovaikutuksen perusteella ja kuvasivat myös enemmän oppilaan toiminnan luonnetta kuin itse improvisaation sisältöjä. Muut kolme päätyyppiä (4. *Rytmiorientoitunut*, 5. *Konsonoiva*, 6. *Dissonoiva*) muodostuivat taas musiikillisten piirteiden pohjalta ja näin niillä on enemmän rajapintaa aiemman musiikin kehityspsykologisen tutkimuksen kanssa.

Kukin päätyyppi koostui yhdestä tai useammasta alatyypistä ja alatyypit taas olivat useamman improvisaatiokerrassa ilmenneen piirteen summia (ks. liite 2). Tarkastelin jokaisen oppilaan jokaista improvisaatiotehtävän kolmea eri vaihetta erikseen omana kokonaisuutenaan, joten yksi oppilas saattoi kuulua useampaan päätyyppiin improvisaatiokertojensa erilaisuuden vuoksi. Esimerkiksi oppilas 9(1) kuului kahdessa vuorotellen improvisoinnissaan ja yhdessä yksin improvisoinnissaan päätyyppiin *sisäänpäinkääntynyt*, mutta kahdessa uusien sävelten etsinnässään ja yhdessä vuorotellen improvisaatiossaan hän kuului päätyyppiin *rytmiorientoitunut*. Lisäksi oppilaan jokin improvisaatiokerta saattoi sijoittua samanaikaisesti kahden tai kolmenkin alatyypin alle, jos tässä oli tarpeeksi erilaisia ominaisuuksia. Päätyypit eivät siis kuvaa persoonallisuuspiirteiden tapaan erilaisia improvisoijia, vaan erilaisia improvisaatioita. Seuraavaksi käyn läpi, mistä päätyypit koostuvat.

5.2.1 Positiivinen

Tämän tyyppisessä improvisaatiossa oppilas suhtautui tehtävään iloisesti, kiinnostuneesti ja ennakkoluulottoman oloisesti. Oppilaat monesti hymyilivät ja elehtivät jalkojaan tai päätään heilutellen itse soittaessaan tai minun soittoani kuunnellessaan. He olivat keskittyneitä omaan soittoonsa ja vaikuttivat nauttivan siitä, vaikka äänen tuottamisessa kitaralla olikin välillä vaikeuksia. Oppilaat 7, 8 ja 10 sijoittuivat tähän päätyyppiin seitsemällä improvisaatiokerrallaan.

Positiivinen päätyyppi sisälsi kahta alatyyppeä, joista ensimmäistä esiintyi ainoastaan improvisaatiotehtävän uusien sävelten etsintävaiheessa. Siinä oppilas oli iloinen, keskittynyt, rohkea ja ennakkoluuloton, monesti epäjärjestelmällinen ja välillä omissa maailmoissaan. Esimerkkinä oppilas 7, joka uusia säveliä etsiessään eteni yhä ylemmäs otelaudalla ja vaikutti haluavan tietää, kuinka korkean sävelen kitarasta saa. Tähän 19. välin H-säveleen ulottuakseen hänen täytyi työntää kätensä pitkälle kitaran kopan päälle. Sävelen soitettuaan hän nosti katseensa kitarastaan iloisesti irvistäen.

Toinen alatyyppeä esiintyi kahden oppilaan soitossa ja kertaalleen kaikissa kolmessa improvisaatiotehtävän vaiheessa. Siinä oppilas oli niin ikään iloinen ja keskittynyt, mutta äänen tuottamisessa soittimella oli toisinaan vaikeuksia. Esimerkkinä tästä on oppilas 8, joka aloitti soittonsa innokkaan oloisesti, soittoonsa eläytyen ja musiikin mukana heiluen, muttei soitossaan synkronoitunut taustaan ollenkaan. Hänellä oli myös välillä vaikeuksia saada ääntä kitarastaan puutteellisen tekniikan takia (nuottiesimerkki 10, s. 52).

Nuottiesimerkki 11

Tässä esimerkissä vastahakoisesti soittamaan käyneen oppilaan soitto oli vaivalloista ja sattumanvaraisen kuuloista. Soitto ei myöskään synkronoitunut taustaan. Nuottiesimerkki on otos oppilaan 9(2) vuorotellen improvisaatiosta E-duurissa.

Toisessa alatyypissä oppilaan aloitekyvyttömyys oli kiinnostuksen puutteen ohella toinen hallitseva piirre. Esimerkiksi oppilas 9(2) vaikutti vastahakoiselta soittoa kohtaan ja näytti olevan kiinnostuneempi puhumaan esimerkiksi päivän tapahtumista. Seuraavana on lyhyt oppilaan toimintaa havainnollistava ote käytännön tehtävien kolmannen kerran kuvauksesta:

Soittaessaan edelliskerran valituilla sävelillä, oppilas katseli koko ajan pois päin kitarastaan, eikä vaikuttanut yhtään keskittyneeltä tehtävään. Hän sanoi soittaessaan: “Tänää oli pyttipannua meillä koulussa. Hyvää ruokaa.” Kehotettuani oppilasta yksin improvisoinnin jälkeen etsimään uudet sävelet uuden taustan päälle, hän laski kätensä kitaralta ja sanoi epäuskoisen oloisena: “Taasko?” ja rohkaistuaani häntä etsimään hän sanoi: “Öö emmä tiä enempää.” Kokeiltuaan muutamaa säveltä hän sanoi: “Varmaan jotkut noi, mitä mä soitin ekana.”

Oppilas 8 sijoittui vain ensimmäiseen alatyyppeihin yhdellä kerralla oppilaan 9(2) sijoituessa neljä kertaa molempiin alatyyppeihin. Ensimmäinen alatyyppeihin esiintyi kolme kertaa yksin improvisaatiossa ja kaksi kertaa vuorotellen improvisaatiossa ja toinen kaksi kertaa uusien sävelten etsinnässä ja kaksi kertaa yksin improvisaatiossa.

Muodostamani päätyypit *Positiivinen* ja *Negatiivinen* kertovat siis enemmän oppilaiden toiminnasta ja suhtautumisesta improvisaatioon kuin itse soivasta materiaalista. Tällainen tarkastelu on ollut vähäisempää aiemmassa tutkimuksessa. Paananen (2003) mainitsi lyhyesti lasten pitäen musiikin keksimistehtävistä tarkastellessaan musiikillis-kehityopsykologisen tutkimuksensa luotettavuutta. Hän piti tätä yhtenä merkinä tutkimuksen hyvästä luotettavuudesta. (Paananen 2003, 215). Junttu (2015) mainitsi, että hänen kokemuksensa

mukaan lapset ovat innokkaita improvisoimaan, koska leikin maailmassa improvisaatio on läsnä jatkuvasti. Hän esittääkin, että lapset voivat suhtautua musiikilliseen improvisaatioon luontevasti saatuaan itseluottamusta mahdollisesti jännittävään soittotilanteeseen. (Junttu 2015, 86.) Soittoharrastuksien yhteydessä esiintyvistä suoritus- ja vuorovaikutusmotiiveista ja suhtautumisesta musiikkiin yleisesti on tehty tutkimusta (mm. Kosonen 2010), mutta improvisaation yhteydessä tällainen tutkimus on ollut marginaalissa.

5.2.3 Keskittynyt

Tähän päätyyppiin kuuluvassa improvisaatiossa oppilas oli keskittynyt soittoonsa ja monesti myös minun soittoni seuraamiseen. Soitto saattoi olla järjestelmällistä tai sattumanvaraista ja taustaan synkronoituminen oli epävarmaa. Päätyyppiin sijoittuivat oppilaat 7, 8 ja 13 kahdeksallatoista improvisaatiokerralla.

Tämän päätyypin alle kuului kolme alatyppiä. Näistä ensimmäisessä hallitsevat piirteet keskittymisen lisäksi olivat taustaan synkronoitumattomuus ja soiton sattumanvaraisuus. Tähän alatyypin sijoittui kolme oppilasta viidellä yksin improvisaatiokerralla sekä kolmella vuorotellen improvisoinnilla. Tämän alatyypin piirteitä havainnollistaa nuottiesimerkki 12, jossa on oppilaan 7 vapaata soittoa yksin E-duurin sävelillä.

Nuottiesimerkki 12

Keskittyneen päätyypin ensimmäinen alatyppi, jossa soiton hallitsevina piirteinä on keskittymisen lisäksi taustaan synkronoitumattomuus sekä sattumanvaraisuus. Nuotinnoksessa on oppilaan 7 yksin improvisaatiota E-duurissa.

The musical notation for Example 12 consists of a single melodic line on a treble clef staff and a guitar fretboard diagram below it. The notation is in E major (one sharp) and 4/4 time. The tempo is marked as quarter note = 120. The piece is divided into five measures. The fretboard diagram shows fingerings for each note: Measure 1: E2 (open), G2 (2), A2 (4), B2 (4); Measure 2: C3 (open), D3 (2), E3 (4), F3 (4); Measure 3: G3 (7), A3 (7), B3 (7), C4 (7); Measure 4: D4 (4), E4 (4), F4 (0), G4 (2); Measure 5: A4 (4), B4 (0), C5 (2).

Toisessa alatyypissä, joka esiintyi kahdella oppilaalla kolmesti uusien sävelten etsinnän yhteydessä, keskittymisen lisäksi tärkeä ominaisuus oli taas järjestelmällisyys. Tässä alatyypissä oppilas etsi usein uusia säveliä kromaattisia linjoja käyttäen. Tätä havainnollistaa nuottiesimerkki 13.

Nuottiesimerkki 13

Tässä havainnollistetaan keskittyneen päätyypin toista alatyypistä, jossa järjestelmällisyys on tärkeä piirre keskittymisen lisäksi. Aseteltuaan sormiaan pitkään kitaran kaulalle, ryhtyi oppilas etenemään otelautaa järjestelmällisesti ylöspäin pitäen samalla katseensa tiukasti vuoroin plektra- ja otelautakädessään. Esimerkissä on oppilaan 8 uusien sävelten etsintää F-duurissa.

The musical notation for Nuottiesimerkki 13 consists of a single staff in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a tempo marking of quarter note = 120. The notation shows a sequence of 15 chords, numbered 1 through 5, with some chords having multiple fingerings indicated by numbers 1, 2, and 3. The chords are: 1. F major (F-A-C), 2. G major (G-B-D), 3. A major (A-C-E), 4. Bb major (Bb-D-F), 5. C major (C-E-G), 6. D major (D-F-A), 7. E major (E-G-B), 8. F major (F-A-C), 9. G major (G-B-D), 10. A major (A-C-E), 11. Bb major (Bb-D-F), 12. C major (C-E-G), 13. D major (D-F-A), 14. E major (E-G-B), 15. F major (F-A-C).

Kolmannessa alatyypissä oppilas oli omaan soittoonsa ja minun soittoni seuraamiseen keskittynyt, mutta synkronisaatio taustaan oli epävarmaa vaihdellen olemattoman ja hyvän välillä. Tässä alatyypissä esiintyi myös toistuvia kuvioita oppilaiden soitossa. Tähän alatyypisiin kuuluvalla oppilaalla 13 synkronisaatio taustaan oli heikkoa tai se heikkeni joko hänen improvisaationsa alku- tai loppupuolella. Hänellä oli yksi myös rytmisen kuvio, jota hän toisti kolmessa improvisaatiossaan. Näitä piirteitä havainnollistetaan nuottiesimerkissä 14 (s. 56). Kolmas alatyypistä esiintyi seitsemään kertaan ainoastaan vuorotellen improvisoinnin yhteydessä.

Nuottiesimerkki 14

Esimerkki havainnollistaa keskittyneen päätyyppiä, jossa taustaan synkronoituminen on epävarmaa. Kahden ensimmäisen tahdin aikana oppilas mukaili jo aiemmin usean tahdin ajan toistamaansa taustan rumpuraidan rytmikuviota hyvin synkronoituen. Kahdessa viimeisessä tahdissa oppilaan synkronisaatio taustaan alkaa heiketä (nuotinnos on suuntaa antava). Nuotinnos on otos oppilaan 13 vuorotellen improvisoinnista F#-duurissa.

Keskittynyt päätyyppi kuvasi *Positiivisen* ja *Negatiivisen* mukaisesti oppilaan tapaa ja suhtautumista improvisointiin. Yhtymäkohtia voi löytää myös soittoon motivoitumisen kanssa (ks. esim. Kosonen 2010), mutta keskittymistä soittoon ja musiikkiin ei ole improvisaation yhteydessä juuri tutkittu.

5.2.4 Rytmiorientoitunut

Rytmiorientoituneet oppilaat synkronoituivat taustaan hyvin tai erinomaisesti ja heillä oli monesti myös toistuvia kuvioita soitossaan. Päätyyppiin kuuluvista oppilaista 9(1), 10 ja 35 kaksi ensimmäistä mukaili monesti taustan rumpujen muodostamaa rytmikuviota. Oppilaat sijoittuvat tähän päätyyppiin kahdellatoista improvisaatiokerralla.

Tämän päätyyppiä alle kuului kaksi alatyyppeä. Näistä ensimmäisessä oppilaat synkronoituivat taustaan hyvin tai erinomaisesti ja soittivat paljon toistuvia kuvioita ja myös varioivat niitä (nuottiesimerkki 15 s. 57).

Nuottiesimerkki 15

Tässä havainnollistetaan rytmiorientoituneen päätyypin ensimmäistä alatyyppiä, jossa hyvän synkronisaation lisäksi toistuvien kuvioiden variointi oli yleistä. Esimerkissä oppilas 35 toistaa yksin improvisaatiossaan E-duurissa yksinkertaista kahden sävelen kuviota varioiden sitä.

Toisessa alatyypissä synkronisaatio oli samantasoista, mutta oppilaat keskittyivät mukailemaan monesti taustan rumpujen rytmiä (nuottiesimerkki 16). Neljä vuorotellen ja kaksi yksin improvisaatiota sijoittuivat ensimmäisen alatyypin alle. Toiseen alatyyppiin sijoittuivat kaksi uusien sävelten etsintää, kolme vuorotellen improvisaatiota ja yksi yksin improvisaatio.

Nuottiesimerkki 16

Esimerkki havainnollistaa rytmiorientoituneen päätyypin toista alatyyppiä. Tässä oppilas 10 mukailee taustan rumpujen kuviota taustaan hyvin synkronoituen E-duurissa yksin improvisoidessaan.

5.2.5 Konsonoiva

Konsonoivissa etsinnöissä oppilas valitsi itseään miellyttäväksi säveliksi usein taustan sointuun kuuluvia säveliä. Tämä päätyyppi sisälsi pelkästään oppilaiden uusien sävelten etsintöjä. Päätyyppi jaettiin kahteen alatyyppiin, joista ensimmäisessä oppilas päätyi

valitsemaan kolmisoinnun sävelistä toonikan ja soitti sitä vähintään kolmanneksi eniten kokeilemistaan sävelistä. Toisessa alatyypissä oppilas valitsi toonikan lisäksi ainakin yhden kolmisoinnun sävelen itseään miellyttäväksi. Valitut sävelet olivat myös oppilaan uusien sävelten etsintävaiheen kolmen eniten soitettun sävelen joukossa. Päätyyppiin kuuluivat oppilaat 7, 8, 9(1), 9(2) ja 35 kahdeksalla etsintäkerralla.

5.2.6 Dissonoiva

Dissonoivissa etsinnöissä oppilas valitsi itseään miellyttäväksi säveliksi muita, kuin kolmisoinnun säveliä. Etsinnässä oppilaat saattoivat soittaa eniten jotain kolmisointuun kuuluvaa säveltä, mutta eivät kuitenkaan päätyneet valitsemaan niitä. Tämä päätyyppi sisälsi myös vain oppilaiden uusien sävelten etsintöjä. Päätyyppiin kuuluivat oppilaat 7, 8, 9(1) ja 9(2).

Kolme edellistä päätyyppiä *Rytmiorientoitunut*, *Konsonoiva* ja *Dissonoiva* nousivat esille musiikillisten piirteiden pohjalta. Sellaisenaan ne mukailevat perinteisempää musiikin kehityspsykologista tapaa lähestyä musiikillisia kykyjä toonikakeskeisyyden ja synkronoitumisen kautta (Paananen 2010, Brophy 2002, Kratus 1985 ym.). Oma luokitteluni eroaa improvisaatiokohtaisuudellaan aiemmista soittajakohtaisista tutkimuksista. Minun luokittelussani oppilas voi kuulua useampaan luokkaan eri improvisaatiokerroillaan, mikä voisi jäädä havaitsematta oppilaskohtaisella tarkastelulla. Tämä voi haastaa ikäkausiin nojaavan musiikillisen kehityksen yksiselitteisyyttä.

5.2.7 Sisäänpäinkääntynyt

Tämän tyyppisessä improvisaatiossa oppilas vaikutti olevan keskittynyt omaan soittoonsa eikä ottanut juuri minkäänlaista kontaktia opettajaan. Soitossa oli toistuvia rytmisiä kuvioita, mutta soitto ei kuitenkaan synkronoitunut taustaan (nuottiesimerkki 17 s. 59). Tähän päätyyppiin sijoittui vain oppilas 9(1) kahdella vuorotellen improvisaatiollaan ja yhdellä yksin improvisaatiollaan. Hän piti päänsä painuksissa ja katseensa kitarassaan lähes koko ajan välillä sormiaan otelaudalle asetellen.

Nuottiesimerkki 17

Nuottiesimerkissä oppilas 9(1) soittaa melko tasaisesti taustan rumpujen rytmikuviota synkronoitumatta kuitenkaan taustaan. Hän soittaa ikään kuin omalla tempollaan taustan päälle. Nuotinnoksessa on otos oppilaan yksin improvisaatiosta E-duurin sävelillä.

Sisäänpäinkääntynyt oli oma selkeä kokonaisuutensa, vaikka se esiintyi vain kolmella improvisaatiokerralla. Kolmen ensimmäisen päätyypin tapaan se muodostui soittotilanteessa toimimisen perusteella ja erosi *Keskittyneestä* päätyypistä vuorovaikutuksen ja kontaktin puutteella. Samoin kuin muidenkin ulkomusiikillisten piirteiden perusteella muodostettujen päätyyppien kohdalla, ei improvisaatiotilanteessa tällä tavoin toimimisesta ole tehty juurikaan tutkimusta. Esiintymisjännitys on yksi mahdollinen tekijä, joka voi vaikuttaa improvisaatiotilanteessa toimimiseen. Esiintymisjännitys voi liittyä tilannekohtaiseen viestintäarkuuteen sekä yleisöön kontaktin ottamiseen. (Arjas 2010, 317, 321.)

Taulukko 2

| Päätyyppi | Alatyyppe | Alatyypin kuvaus | Piirteitä | e, v, y | Oppilaat |
|--------------------------------|------------------|---|------------------|---------------------|--|
| 1. Positiivinen | 1 | Keskittynyttä, ennakkoluulotonta, innostunutta, iloista | 17, 21, 3, 2, 7 | e, e, e, e | 7ee, 10ee |
| | 5 | Optimistista | 2, 19, 3 | e, v, y | 8ey, 10v |
| 2. Negatiivinen | 3 | Ei kiinnostusta, sattumanvaraista, vaivalloista | 5, 10, 15, 19 | v, v, y, y, y | 8y, 9(2)vvy |
| | 4 | Vastahakoista | 5, 16 | e, e, y, y | 9(2)eeey |
| 3. Keskittynyt | 2 | Keskittynyttä, sattumanvaraista | 15, 10, 2 | y, y, y, y, v, v | 7vyyy, 8vy, 13vy |
| | 7 | Keskittynyttä, järjestelmällistä | 20, 2 | e, e, e | 7e, 8ee |
| | 6 | Soittoon ja seuraamiseen keskittynyttä, rytmillisesti epävarmaa, toistuvuutta | 2, 1, 10, 8 | v, v, v, v, v, v, v | 7vv, 8vv, 13vvv |
| 4. Rytmio-orientoitunut | 8 | Rytmillisesti melko stabiilia, keskittynyttä, varioivaa | 11, 12, 2, 8, 9 | v, v, v, v, y, y | 10vvy, 35vvy |
| | 10 | Taustan rytmiin keskittyyvää | 13, 8, 11 tai 12 | e, e, v, v, v, y | 9(1)eev, 10vvy |
| 5. Konsonoiva | 11 | Paljon toonikaa soitettuna ja toonika valittuna | 24 | Pelkätään e | 7(E,F), 8(E), 9(1)(E,F), 9(2)(F#), 35(E,F) |
| | 12 | Toonika ja yksi tai kaksi kolmisoinnun säveltä valittuna | 24 | Pelkätään e | 7(E,F), 8(E), 35(E,F) |
| 6. Dissonoiva | 13 | Ei kolmisoinnun säveliä valittuna | | Pelkätään e | 7(F#), 8(F, F#), 9(1)(F#), 9(2)(E) |
| 7. Sisäänpäink. | 9 | Sisäänpäinkääntynyttä, toistuvuutta | 6, 8, 10, 2 | v, v, y | 9(1)vvy |

Sarakkeessa “e, v, y” on ilmaistu, montako kertaa missäkin improvisaatiotehtävän vaiheessa kyseinen päätyyppi ilmeni; e = etsinnässä, v = vuorotellen improvisoinnissa ja y = yksin improvisoinnissa. Sarakkeessa “Oppilaat” on oppilaan numeron jälkeen merkitty missä eri improvisaatiotehtävän vaiheissa he kuuluivat kyseiseen päätyyppiin ja kuinka monta kertaa. Päätyypeissä 5. *Konsonoiva* ja 6. *Dissonoiva* on oppilaan numeron jälkeen merkitty sulkeisiin isolla kirjaimella sävellaji, jossa he kuuluivat kyseiseen päätyyppiin.

Päätyypit jakautuivat seuraavasti improvisaatiotehtävien kolmen vaiheen kesken improvisaatiokertoja tarkastellessa: Uusien sävelten etsinnässä useimmin esiintynyt päätyyppi oli *Konsonoiva* (kahdeksalla kerralla), vuorotellen improvisoinnissa *Keskittynyt* (kymmenellä kerralla) ja yksin improvisoidessa *Negatiivinen* (kuudella kerralla). Tosin päätyypit *Konsonoiva* ja *Dissonoiva* pystyivät esiintymään vain uusien sävelten etsinnässä, sillä se oli vaihe tehtävästä, jolloin sävelet valitaan joko toiseen näistä tai ei kumpaankaan kuuluen. Myös *Keskittynyt* päätyyppi oli painottunut vuorotellen improvisaatiota kohti, koska yhtenä piirteenä tyypissä oli myös minun soittoni seuraaminen, jota ei uusien sävelten etsinnässä tai yksin improvisoidessa pystynyt soitossa esiintymään. Jos nämä otetaan laskuista pois, oli uusien sävelten etsinnän useimmin esiintynyt päätyyppi *Positiivinen* (viidellä kerralla) ja vuorotellen improvisaation useimmin esiintynyt päätyyppi *Rytmiorientoitunut* (seitsemällä kerralla). Jos päätyyppejä tarkastellaan oppilasmäärien kautta niin suurimmat päätyypit ovat *Konsonoiva* viidellä, *Dissonoiva* neljällä ja *Positiivinen*, *Keskittynyt* sekä *Rytmiorientoitunut* kolmella oppilaalla.

6 DISKUSSIO

Tutkin työssäni millä tavoin vasta-alkaja kitaristit lähestyvät improvisaatiota tarkastelemalla käytännön improvisaatiotehtäviä laadullisin menetelmin. Vertasin tuloksiani aiemmin tehtyyn tutkimukseen lasten improvisaatiosta, musiikin tuottamisen ja havaitsemisen kehityksestä sekä otin myös Pirkko Paanasen (1997) musiikillis-kognitiivisen kehityksen mallin vertailukohdakseni omille tuloksilleni. Tein lisäksi oppilaiden improvisaatioiden piirteiden pohjalta jaottelun erilaisiin improvisaatiotyyppeihin. Esitän seuraavaksi yhteenvedon tuloksistani, pohdin niiden suhdetta taustakirjallisuuteen sekä Paanasen malliin, käyn läpi tutkimukseni kehittämisen paikkoja sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja käytännön sovelluksia.

6.1 Suhteuttaminen aiempaan tutkimukseen

Aiemman kehityspsykologiaan nojaavien tutkimusten tulosten yhtäläisyydet lasten musiikillisesta kehityksestä olivat hyvin vaihtelevia suhteessa omiini. Yleinen linja oli, että oppilaiden ikä ja kyvyt eivät vastanneet taustakirjallisuuden tutkimuksissa esille nousseita vastineita; oppilaiden taidot olivat jäljessä monilta osin. Poikkeuksena oppilas 35, jonka soiton piirteet sopivat taustakirjallisuudessa esiintyneisiin piirteisiin hyvin. Oppilas oli aikuinen ja hänen soittonsa piirteet eivät mahdollisesti tämän takia taas sopineet lasten musiikillista kehitystä käsitteleviin malleihin.

Kuten yleisempään kehityspsykologiaan nojaavaan lasten musiikilliseen kehitykseen liittyvän tutkimuksen kohdalla, ei oppilaideni musiikillisen kehityksen taso pääosin ollut Paanasen mallin ikävaiheita vastaavalla tasolla. Sen sijaan oppilaani olivat ikänsä mukaan soiton piirteissään usein noin kahta ikäkautta jäljessä Paanasen mallin ikäkausia, mutta soiton piirteiden sopivuus vaihteli aina yhteensopivuudesta neljän ikäkauden päähän. Vain oppilaalla 7 oli sekä soittonsa rytmisten, että melodisten piirteiden perusteella yhtymäkohtia Paanasen mallin vastaaviin ikäkausiin.

Psykologiset mallit ovat tietenkin yleistyksiä, eikä niiden voi olettaa pitävän täysin paikkaansa yksittäisten henkilöiden kohdalla. Kuitenkin olisi paikallaan pohtia syitä oppilaideni tason sopimattomuutta taustakirjallisuuteen ja Paanasen malliin (Luonnollisesti

myös tutkimukseni mahdolliset puutteet voivat selittää tuloksien eroavaisuuksia. Näitä käsittelen luvussa 6.4.). Ensinnäkin tekemäni taustaraita saattoi vaikuttaa joidenkin oppilaiden synkronisoitumiseen taustaan. Vaikka tausta tarjosi oppilaille niin kutsutun ”väljän mallin” (Huovinen 2010, 415), olemalla rytmisesti yksinkertainen ja sisältäen vain yhden soinnun, olisi taustan rytmin tiheämpi aksentointi voinut parantaa oppilaiden synkronisaatiota (ks. Drake ym. 2000).

Niin ikään esiintymisjännitys on voinut olla vaikuttamassa oppilaiden suoritukseen (Arjas 2010, 314). Vaikuttaa kuitenkin epätodennäköiseltä, että tämä olisi ollut syynä, sillä improvisointitilanteet vaikuttivat luontevilta ja rentoutuneilta. Niissä ei ollut esiintymisen tai suorittamisen ilmapiiriä, sillä olin itsekin mukana toiminnassa. Vaikka tilanteet vaikuttivat luontevilta, on kuitenkin hyvin mahdollista, että tällainen koetilanne saattoi aiheuttaa jonkinlaista soittoon vaikuttavaa jännitettä.

Lisäksi, vaikka kitara voi olla monilta osin mielekäs vaihtoehto aloittaa soittoharrastus, on sillä aluksi äänen tuottamisessa omat haasteensa. Esimerkiksi Paananen (2003) käytti käytännön kokeissaan instrumenttina pianoa, jonka soittaminen voi olla monilta osin helpompaa aloittelijalle, kuin kitaran soittaminen. Tämä voi vaikuttaa improvisaation laatuun. Yleisesti aiemmissa tutkimuksissa ei ole huomioitu instrumentin mahdollista vaikutusta improvisaation laatuun.

Lopulta, tutkimukseni tulosten eroavaisuus aiempien tutkimusten tuloksiin voi johtua myös koeasetelmani erilaisuudesta. Esimerkiksi Paanasen (2003) tutkimuksessa lapsille annetut käytännön tehtävät olivat tuoteorientoituneempia kuin omani. Niissä lapsien oli määrä keksiä musiikkia improvisaatiota apuna käyttäen niin, että he saivat kuunnella soittamiaan tuotoksia ja improvisoida uusia versioita halutessaan. Omassa koeasetelmassani ei ollut tähtäimessä valmiin teoksen luominen, vaan siinä korostui improvisaation prosessi ja tekemisen välittömyys ilman ”oikeita” ja ”vääriä” valintoja.

Laajemmin katsottuna aiemmassa kehityspsykologisessa tarkastelussa ei ole noteerattu sitä, että improvisaatiokyvyt voisivat olla tilannesidonnaisia. Musiikillisten kykyjen on ajateltu olevan improvisoijalla ”varastossa”, valmiina ulos vedettäväksi sellaisenaan instrumentista tai sen hetkisestä tilanteesta riippumatta. Tämän tutkimuksen pohjalta voisikin nostaa esille

kysymystä siitä miltä osin improvisaatiokyvyt, ja musiikilliset kyvyt yleisesti, ovat sisäisen kognition ilmentymää ja miltä osin tilanteen puitteissa toiminnan kautta rakennettuja.

6.2 Yhteenveto päätyypeistä

Jäsensin vasta-alkajien tavat lähestyä improvisaatiota seitsemäksi päätyypiksi: 1. *Positiivinen*, 2. *Negatiivinen*, 3. *Keskittynyt*, 4. *Rytmiorientoitunut*, 5. *Konsonoiva*, 6. *Dissonoiva* ja 7. *Sisäänpäinkääntynyt*. Tyypit muodostuivat sekä oppilaiden soiton piirteistä, että myös heidän suhtautumisestaan tehtävään ja vuorovaikutuksestaan minun kanssani. Improvisoinnin päätyypit 1., 2., 3. ja 7. nousivat esille oppilaiden toimimisesta tilanteesta; kuinka he suhtautuivat tehtävään ja käyttäytyivät sekä miten he olivat vuorovaikutuksessa minun kanssani. Näissä tyypeissä soiton piirteet eivät nousseet esille niin merkittävänä tekijöinä, kuin muut ulkoiset tekijät. Sen sijaan 4, 5 ja 6 kuvaavat soiton musiikillisia piirteitä. Koska tyypittely koski improvisaation piirteitä eikä oppilaita itsessään, oppilaat kuuluivat monesti eri tyyppiin eri improvisaatiokerroillaan, ja välillä myös useampaan tyyppiin samanaikaisesti. Vaikka tyypittely pohjautuikin improvisaatiokertoihin, on tietenkin mahdollista, että päätyypeillä 1, 2, 3 ja 7 voi olla hetkellisen improvisaatiotyylin esille nousemisen lisäksi yhteys oppilaiden persoonallisuuteen.

Improvisaatiokertoja tarkasteltuna suosituin oli *keskittynyt* päätyyppi, jossa oppilaat olivat keskittyneitä omaan soittoonsa ja minun soittoni seuraamiseen soiton muiden piirteiden vaihdellessa. *Keskittyneeseen* päätyyppiin kuuluvat oppilaat olivat mahdollisesti hyvin motivoituneita kitaratunneilla tai he olivat yleisemmin luonteeltaan rauhallisia. *Rytmiorientoitunut* oli toiseksi suurin päätyyppi improvisaatiokertoja tarkasteltuna. Pienin päätyyppi sekä oppilasmäärällisesti, että improvisaatiokerrallisesti oli *sisäänpäinkääntynyt*.

Oppilaiden lukumäärää tarkastellessa suurimmat päätyypit olivat *Konsonoiva* ja *Dissonoiva*. Viisi seitsemästä oppilaista valitsi useimmilla etsintäkerroilla ainakin toonikan yhdeksi kolmesta sävelestä ja soittivat sitä paljon etsinnän aikana. Vastaavasti oppilaista neljä eivät valinneet yhtään toonikakolmisoinnun säveltä joillain etsintäkerroillaan. Sävelvalintojen konsonoivuudelle ja dissonoivuudelle ei löytynyt selkeää selitystä. Konsonoivuuden kohdalla tosin voidaan huomioida instrumentin ominaisuudet. E-duurissa usein valittu toonika oli helposti soitettava vapaa e-kieli. *Positiivinen* päätyyppi oli kolmella oppilaalla *negatiivista*

päätyyppiä oppilasmäärällisesti yhden suurempi, mutta improvisaatiokerrallisesti seitsemällä taas yhden pienempi.

Positiiviseen ja negatiiviseen päätyyppiin kuului pääasiassa nuorimpia oppilaita. Voi olla, että nuoremmat oppilaat näyttävät suhtautumisensa tehtävää kohtaan sekä turhautumisensa ja onnistumisen tunteensa helpommin kuin vanhemmat oppilaat. *Dissonoivaan* päätyyppiin kuului taas ainoastaan nuorimpia oppilaita; tämä mahdollisesti kertoo iän myötä tapahtuvasta jonkinasteisesta kehityksestä sävelvalinnoissa Slobodan (1985; 2005) ja Hargreavesin (1996) ehdottaman länsimaiseen musiikkikulttuuriin enkulturaation seurauksena. Huomattava on myös, että neljä nuorinta oppilasta kuuluivat ainakin yhdellä uusien sävelten etsintäkerrallaan *konsonoivaan* päätyyppiin. Tämä voi olla sattumaa, tai sitten se kertoo mahdollisesti siitä, että nuorimpien oppilaiden käsitys länsimaisesta tonaalisuudesta on jo alkanut muotoutua. *Rytmiorientoituneille* improvisaatiokerroille eivät taas sijoittuneet aivan nuorimmat oppilaat ja päälinja näytti olevan se, että vanhemmat oppilaat pysyivät paremmin tempossa ja olivat enemmän keskittyneitä soiton rytmisiin puoliin kuin nuoremmat. *Keskittyneeseen* pääluokkaan kuuluivat oppilaat 7, 8 ja 13 ja tällä ei näyttänyt olevan selkeää yhteyttä ikään.

Aiempi tutkimus lasten improvisaatioon liittyen on ollut vahvasti liitoksissa ikään ja eri kehityskausiin (mm. Flohr 1984; Kratus 1985; Brophy 2002; Paananen 2010). Omilla päätyypeilläni oli suuntaa antavia yhteyksiä ikään, mutta ei niin selkeitä, että niistä voisi vetää luotettavia johtopäätöksiä.

Esittämäni jaottelu jäsentää vasta-alkajien tapoja lähestyä improvisaatiota ilman oletusta tiettyyn ikään liittyvistä musiikillisista kyvyistä. Tekemäni tyypittely koski improvisaatiokertoja eikä improvisoijia itsessään, jonka myötä improvisoija saattoi kuulua useampaan tyyppiin. Kokonaisuudessaan esittämäni tarkastelutapa voi täydentää kehityskausiin pohjautuvaa näkökantaa korostamalla ilmiön tilannesidonnaisuutta ja tarjoamalla musiikillisiin kykyihin pohjautuvaa tarkastelua laajemman tavan lähestyä vasta-alkajien improvisaatiota.

6.3 Jatkotutkimusehdotukset ja sovellusmahdollisuudet

Aiemmassa lasten improvisaatioita käsittelevissä tutkimuksissa fokuksessa on ollut useimmin soiton rytmiset ja melodiset piirteet suhteessa ikään ja ne antavatkin konkreettisia tuloksia siitä mitä lapsi mahdollisesti kykenee milloinkin tuottamaan soittaessaan (mm. Brophy 2002; Flohr 1984; Kratus 1985). Ne eivät kuitenkaan aina ota huomioon lapsen yksilöllistä musiikillista kehitystä ja muita soittoon mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Oman luokitteluni tyylinen tarkastelu voikin laajentaa lasten improvisaation tutkimista ikään pohjautuvasta kehityspsykologisesta mallista antaen uutta näkökulmaa aiheeseen. Koska omassa tutkimuksessani oppilaiden soiton piirteet eivät monilta osin olleet taustakirjallisuuden ikää vastaavalla tasolla, voitaisiin olettaa erilaisten soiton piirteiden olevan liitoksissa muihinkin taustatekijöihin kuin ikään. Näitä voisi olla vaikkapa persoonallisuuteen liittyvät tekijät, ajattelutapa, motivaatio soittoon tai musiikillinen tausta. Tutkimukseni improvisaatiokerrallisesti suurimman, *keskittyneen*, luokan oppilaiden iät olivat 7, 8 ja 13 vuotta ja tämä ei näytä olevan ikään liitoksissa vaan mahdollisesti enemmänkin juuri persoonallisuuteen, soittomotivaatioon tai tehtävän mielekkääksi kokemiseen. Esimerkiksi varhaislapsuuden kokemusmaailmasta musiikkikokemuksen perustana on tehty tutkimusta (esim. Bergman & Escalona 1949; Kivijärvi 2005). Improvisaatiota voisikin mahdollisesti tutkia juuri tarkastellen vaikkapa varhaislapsuuden musiikillisten kokemuksien vaikutuksia siihen.

Oman tutkimuksen pohjalta vaikuttaisi, että muita hyviä jatkotutkimuksen paikkoja voisi olla esimerkiksi persoonallisuuden piirteiden, musiikillisen taustan, sekä vaikkapa musiikillisiin opintoihin motivoitumisen suhde improvisaatioon. Tämän kaltaisessa kontekstissa improvisaation tarkastelu sosiaalisena konstruktiona voisikin tuoda hedelmällisempiä tuloksia kuin kognitiivisten mekanismien kehityksen tarkastelu. Koska tavat improvisoida ja sen määritelmät vaihtelevat paljonkin kulttuurien välillä ja eroja sen ymmärtämisen tavoista löytyy aina yksilötasolle saakka, voisi ilmiöiden kulttuurisidonnaisuutta ja rakentuneisuutta korostava lähestymistapa olla perusteltu.

Myös lisätutkimus lasten improvisaatiosta ja musiikillisesta kehitystasosta kitarakontekstissa voisi olla perusteltua, sillä vaikka oma aineistoni oli pieni, vaikuttaisi siltä, että improvisaation ja musiikillisen kehitystason ilmeneminen vasta-alkajilla on ratkaisevasti erilaista kitaralla kuin muilla “helpommilla” instrumenteilla (ks. esim. Brophy 2002;

Paananen 2003). Koska kitara on nykyään suosittu instrumentti ja monet haluavat alkaa soittaa sitä jo hyvin nuorena, olisi lisätutkimus vaikkapa sen improvisatoristen opetusmetodien kehittämiseksi paikallaan.

Yhtenä tutkimuksessani tarkasteltavana aspektina oli vuorovaikutteisuus improvisoinnissa. Tarkoitus oli tarkkailla, miten omissa improvisaatioissani korostamat musiikilliset parametrit mahdollisesti kuuluisivat oppilaan improvisaatioiden piirteissä. Tällaista vuorovaikutusta ei kuitenkaan ollut havaittavissa yhdenkään soittokerran kohdalla yhdelläkään oppilaalla. Tähän on voinut vaikuttaa nuorille oppilaille tällaisen improvisaatiotilanteen uutuus ja jännittävyys, jolloin keskittyminen meni enemmän oman soittovuoron kärsimättömään odottamiseen kuin minun soittoni piirteiden seuraamiseen (Arjas 2010, 314). Oppilaiden suhtautuminen minua kohtaan ei ollut improvisaatioseessioihin saapuessa enää ujo tai jännittynyt, kuten aivan ensimmäisillä opetuskerroilla joidenkin kohdalla oli. Oppilaat tulivat kanssani hyvin toimeen ja, kuten aiemmin mainitsin, ei tilanteissa vaikuttanut olevan jännitystä ja epäonnistumisen pelkoa. Täten tilanteen pitäisi olla ollut siltä osa-alueelta miellyttävä ja tuttu. On mahdollista, että oppilaat seurasivat tarkkaavaisesti ja yrittivät mukailla soittoni joitain piirteitä, mutta uuden instrumentin hallinnan puute vaikeutti imitaatiota ja mukailua. Oppilaat ovat myös voineet olla enemmän kiinnostuneita heille annetusta luomisen vapaudesta, jota ohjeistuksessani heille korostin.

Lisäksi tarkoituksena tutkimuksessani oli alun perin tarkastella kolmen soittokerran aikana oppilaiden improvisaatioissa ilmenevää mahdollista musiikillista kehitystä. Koska Kansalaisopistolla lukukausien opetusajat rajoittivat tehtävieni aikataulua, oli improvisaatiotehtävien toteutukseen käytössä ollut aika liian lyhyt havaittavan kehityksen tapahtumiseen. Mikäli improvisaatiossa tapahtuvaa kehitystä haluaisi jatkossa tutkia, olisi pidempi ajanjakso improvisaatiotehtävien välillä tarpeen. Tiedämme aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta (ks esim. Brophy 2002; Paananen 2003) ja myös omasta kokemuksestamme, kuinka paljon musikaalinen ulosanti voi muuttua ajan myötä.

Aiemmin totesin, että tutkijoiden keskuudessa on eriäviä mielipiteitä improvisaation opetuksesta. Osan mielestä se opitaan luonnostaan ilman tietoista harjoittelua ja toiset ovat taas sitä mieltä, että taito siihen kehittyy harjoittelemalla. Itse en tutkimukseni missään vaiheessa opettanut lapsille miten pitäisi tehdä, vaan painotin tekemisen vapautta ja omaa kuuntelua ja tulkintaa siitä kuulostaako joku hyvältä vai ei. Olipa improvisaation oppimisen

laita mikä tahansa, niin merkillepantavaa oli useimpien oppilaiden kiinnostus ja innostus aihetta kohtaan. Oppilaitani selvästi kiehtoi ajatus siitä, että saa itse valita mitä soittaa. Improvisaation opettamisesta ja sen käyttämisestä opetuksen apuvälineenä on tehty tutkimusta jonkin verran (mm. Huovinen & Kuusinen 2006; Huovinen, Tenkanen & Kuusinen 2011; Junttu 2015) ja tulosten mukaan opetuksella voi vaikuttaa improvisaation laatuun ja improvisoinnin avulla voi opettaa. Juntun (2015) tutkimuksesta kävi ilmi, että improvisoinnin avulla on voitu kehittää jotain musiikillisen osaamisen osa-alueita ja uskon itsekkin oman opetus- ja soitonopiskelukokemukseni perusteella oman vapaan, mutta tiettyyn kontekstiin rajatun, tekemisen kautta oppimiseen. Junttu (2015) kirjoittaakin musiikin olevan kuin leikkiä, joten näin improvisaatio ja rohkea soittimen kanssa kokeileminen ilman “oikeaa ja väärää” voikin olla lapselle luontaista (83–84). Positiivisesti improvisointiin suhtautuvien vasta-alkajien ja miksei pidemmällekin edenneiden oppilaiden intoa voisikin helposti hyödyntää musiikin eri osa-alueiden opetukseen. Esimerkiksi usein lasten ja nuorten keskuudessa tylsänä pidetyn musiikin teorian opetuksesta voisi tehdä hauskaa ja palkitsevaa improvisointitehtävien avulla. Improvisoinnin avulla voisi myös kehittää lapsen musiikillista itseilmaisua ja ehkä jopa itsevarmuutta improvisoinnissa tapahtuvien onnistumisen kokemusten kautta. Tämän kaltaisilla improvisointitehtävillä voisi myös kartoittaa lapsen musiikillisia taipumuksia ja suunnitella opetuksen tyyliä. Jos improvisoidessa huomataan, että lapsi pysyy hyvin tempossa ja tuottaa sujuvasti erilaisia rytmejä (tutkimukseni päätyyppi *rytmiorientoitunut*), voitaisiin tätä hyödyntää tulevassa opetuksessa; oppilaalle voitaisiin opettaa vaikeampia rytmejä ja keskittyä niistä saatavaan onnistumisen tunteeseen ja tämän kautta edetä oppilaalle haastavampiin musiikin osa-alueisiin pitäen kuitenkin rinnalla tämä hallussa oleva rytmin käsittely. Jos oppilas taas on hyvä vaikkapa kuuntelemaan ja keskittymään soittoonsa (tutkimukseni päätyyppi *keskittynyt*), voisi oppilaalle opettaa enemmän näyttämällä mallia. Sisäänpäinkääntynyt improvisoija taas voisi haluta opetella vaikkapa itse lukemalla nuoteista ilman pakotettua vuorovaikutusta.

6.4 Varaukset

Tutkimukseni ei ole ongelmaton. Ensinnäkin tutkimuksessani käytettävissä ollut seitsemän oppilaan aineisto oli varsin rajallinen moniin muihin improvisaatiotutkimuksiin verrattuna.⁶

⁶ Baldin ja kumppaneiden (2002) tekemässä improvisaatioita koskevassa tutkimuksessa lapsia oli mukana 132 ja heiltä kerättyjä improvisaatioita 792. Vastaavat luvut olivat 280 ja 840 Brophyn (2002) samankaltaisessa

Tämä on voinut vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin. Koska improvisaation tyyli on luokiteltu vain seitsemän oppilaan pohjalta, on hyvin mahdollista, ettei joitain tyyppisiä nousseet esille. Myös ikähaitarin ollessa tutkimuksessani melko harva, voivat esimerkiksi mahdolliset poikkeamat taidoissa saada erityisen suurta painoarvoa ikäkausiin pohjautuvissa vertailuissa. Suuremmilla aineistoilla voi tuloksissa tarkastella paremmin keskiarvoja ja suuria linjoja yksittäisten eriävyyksien vaikuttamatta kokonaisuuteen merkittävästi. Vaikka tulokset voisivat olla erilaisia oppilasmäärän ollessa suurempi, voi laadullisella tutkimusotteella tehdä rajatullakin informanttien määrällä varteenotettavaa tutkimusta.

Toiseksi oppilaideni nuori ikä antoi omat haasteensa tutkimuksen tekoon. Haastattelujen toteuttaminen oli vaikeaa ja esimerkiksi musiikillisen vuorovaikutuksen puute saattoi johtua suurilta osin juuri oppilaiden nuoresta iästä. Mikäli kaikki oppilaani olisivat olleet aikuisia, olisi haastattelujen toteuttaminen ollut helpompaa ja mahdollisesti antanut hyödyllistä tietoa improvisaatioon lähestymisestä oppilaiden omien tuntemusten pohjalta. Improvisaation tutkimuksessa on käytetty muusikoiden ja musiikin opiskelijoiden haastatteluja (Huovinen & Kuusinen 2006; Huovinen 2010, 409–410), mutta vasta-alkajien kontekstissa tässä olisi lisätutkimukselle oiva paikka.

Kolmanneksi oppilaiden musiikillinen tausta on myös voinut olla vaikuttamassa eroihin omien tulosteni ja aiemman tutkimuksen välillä. Kaikkien omien oppilaideni musiikillisesta taustasta ei ollut saatavilla iän ja soittoharrastuneisuuden lisäksi tietoa, sillä osa oppilaista ei palauttanut kyselylomakettaan. Esimerkiksi Paananen (2003) testatessaan malliaan empiirisesti valikoi koehenkilönsä musiikkiluokilta musiikinopettajien suosituksilla. Tarkempi tieto oppilaiden musiikillisesta taustasta olisi voinut osaltaan selittää paremmin saamiani tuloksia.

Neljänneksi itse suorittamani aineiston läpikäynti ei välttämättä ollut niin perinpohjaista, kuin se olisi voinut olla. Oma suhteeni oppilaisiin opettajana toimi eittämättä etuna oppilaiden reaktioiden tulkinnassa ja aineiston tuntemisessa, mutta ulkopuoliset analyytikot olisivat voineet tuoda mahdollisesti vaadittavaa täsmällisyyttä lisää vaikkapa soiton rytmisten ja melodisten piirteiden ylöskirjaamiseen. Toisaalta työni eksploratiivisen luonteen ja laadulliseen lähestymistapaan kuuluvan tulkinnallisen otteen vuoksi luonnontieteellisen

tutkimuksessa. Moogin (1976) musiikillista kehityspsykologiaa käsitellyt kirja ammensi taas tuloksensa useita vuosia kestäneestä tutkimuksesta, jossa noin 500 lasta oli tarkkailun kohteena (Moog 1976, 2).

tutkimuksen mukaisen tarkkuuden tavoittelu ei ollut kovinkaan keskeisessä osassa. Luonnollisesti, jos haluttaisiin laajentaa tällaista tarkastelua, voitaisiin improvisaatiotyyppeihin pohjalla olevia piirteitä operationalisoida myös määrällisempää tarkastelua varten.

Viidenneksi kitara instrumenttina ei välttämättä ole optimaalisin improvisaatiota kehitystasojen pohjalta tarkastelemaan tutkimukseen, mitä tutkimukseni osittain edusti. Instrumentti voi olla vasta-alkajalle liian suuri ja raskassoittainen ja tämä voi mahdollisesti hankaloittaa improvisaatiota tai jopa äänen tuottamista ylipäätään. Jos taustalla on ajatus musiikillisten kykyjen ikäkausittaisesta kehityksestä, saanee luotettavampia tuloksia lasten musiikillisen kehityksen tasosta instrumenteilla, joilla sävelten tuottaminen on mahdollisimman helppoa. Esimerkkeinä näistä lienevät muissa samankaltaisissa tutkimuksissa käytetyt piano, ksylofoni ja kellopele (Junttu 2015; Paananen 2003; Brophy 2002; Baldi ym. 2002). Jos tehtävä on rajattu vielä diatoniseen kontekstiin, vaikkapa C-duuriin, on tehtävä vielä vähemmän haastava myös konsonoivuutta ja dissonoivuutta ajatellen⁷. McPhersonin ja Davidsonin (2006, 346–347) mukaan sopiva ikä kitaransoiton aloitukseen on noin 6–9 vuotta, mutta monissa tapauksissa tämän ikäisillä vielä sormivoiman puute sekä kitaran yleinen hankaluus vasta-alkajille voi estää omien ideoiden ja musiikillisen kehitystason esille tuomisen.

6.5 Päätäntö

Kuten on käynyt ilmi, on musiikillinen improvisaatio monimutkainen ilmiö, jolle ei ole vain yhtä selkeää määritelmää. Tämä vapauden ja rajoitusten välimaastossa operoiva yksin ja kollektiivisestikin tapahtuva äänten ja sävelten tuottamisen muoto on erottamaton osa musiikillista ilmaisua. Improvisaation laatu ja määrä vaihtelee tyylistä riippuen, mutta ympäri maailmaa on erilaisissa musiikkikulttuureissa havaittavissa toimintaa, jonka voisimme määritellä improvisoinniksi. Musiikillisessa improvisoinnissa on monien kulttuurien yhteydessä korostettu perinnetietoisuutta ja henkilökohtaista musiikkityylin hallinta ennen kuin “voi” improvisoida. Lähdinkin omassa tutkimuksessani etsimään vastauksia vähemmän tutkittuun musiikillisen improvisaation alueeseen, eli vasta-alkajien improvisaatioon.

⁷ Brophyn (2002) lasten improvisoituja melodioita koskevassa tutkimuksessa improvisaatiot soitettiin C-duuripentatonisella ksylofonilla, joka vähensi dissonoivuuden tarkastelun roolia. Tällöin tutkimuksessa voitiin keskittyä tarkastelemaan esimerkiksi ambitusta, motiiveja ja fraasien rakenteita. (Brophy 2002, 73, 75.)

Kirjavissa tuloksissani merkittävää oli oppilaiden soiton piirteiden vähäiset yhtäläisyydet taustakirjallisuudessa esiintyneisiin kyseisen iän soiton piirteisiin. Tuloksieni hyvin vaihtelevat yhtäläisyydet aiempaan tutkimukseen antavat viitteitä siitä, ettei kehityspsykologinen ikäkausiin pohjautuva näkökulma kuvaa improvisaatiota ilmiönä tarpeeksi kattavasti. Tekemäni ikään pohjautumaton tyypittely voikin antaa täydentävää näkökulmaa kehityspsykologisen lähestymistavan rinnalle ja avata uusia jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä mahdollisia pedagogisia sovellutuksia.

Tuloksieni perusteella lähes kaikki oppilaista vaikuttivat kiinnostuneilta improvisoinnista olemalla keskittyneitä sitä kohtaan ja suhtautumalla positiivisesti siihen. Jo tämän perusteella voisi ajatella improvisaation olevan luonteva osa musiikin opetusta ja sen suunnittelua. Improvisaatio on paradoksaalinen yhdistelmä vapautta ja rajoitteita. Improvisaation tarjoama vapaus voi rohkaista etenkin vasta-alkajia itse löytämään niin oman musiikkikulttuurin, omien musiikillisten kykyjen kuin oman mielikuvituksenkin rajat ja niiden ylittämisen myötä viemään eteenpäin niin omaa ilmaisua kuin ympäröivää musiikkikulttuuriakin sävel kerrallaan.

LÄHTEET

- Arjas, P. (2010). Esiintymisjännitys. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 311–326). Jyväskylä: Atena.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its nature and practice in music*. London: The British library national sound archive.
- Baldi, G., Tafuri, J. & Caterina, R. (2002). The ability of children aged 7-10 to structure musical improvisations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 135–141.
- Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? A view of development as learning. Teoksessa G.E. McPherson (toim.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 69–92). Oxford: Oxford University Press.
- Bartlett, J. C. & Dowling, W. J. (1980). Recognition of transposed melodies: A key-distance effect in developmental perspective. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 6(3), 501-515.
- Benson, B. E. (2003). *The improvisation of musical dialogue: A phenomenology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergman, P., & Escalona, S. K. (1947). Unusual sensitivities in very young children. *The psychoanalytic study of the child*, 3(1), 333-352.
- Brophy, T. S. (2002). The melodic improvisations of children aged 6-12: A developmental perspective. *Music Education Research* 4(1), 73–92.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. Teoksessa G. Solis & B. Nettl (toim.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society* (s. 119–142). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press

- Case, R. (1992). *The mind's staircase*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Djupsjöbacka, T. (2015) Improvisaatio flamencomusiikissa ja -tanssissa. Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio: keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin* (s. 307–339). Turku: Utukirjat. (Utukirjat 9).
- Drake, C. (1993). Reproduction of musical rhythms by children, adult musicians, and adult nonmusicians. *Perception & Psychophysics* 53(1), 25–33.
- Drake, C., Jones, M. R. & Baruch, C. (2000). The development of rhythmic attending in auditory sequences: Attunement, referent period, focal attending. *Cognition* 77(3), 251–288.
- Eerola, T. (2010). Musiikkipsykologian historia. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 13–30). Jyväskylä: Atena.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Flohr, J. W. (1984). Young children's improvisations: A longitudinal study. Music Educators 49th National Conference maaliskuussa 1984, Chicago.
- Fredrikson, M. (2003). Lasten musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala. (toim.), *Johdatus Musiikintutkimukseen* (s. 209–215). Vaasa: Suomen Musiikkitieteellinen Seura. Acta Musicologica Fennica–sarjan Julkaisuja (AMF24).
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. New York & London.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basics
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Hargreaves, D. J. (1996). The development of artistic and musical competence. Teoksessa I. Deliège, J. A. Sloboda (toim.), *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence* (s. 145–170). Oxford: Oxford University Press.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Prentice Hall.

- Huovinen, E. (2010). Musiikillisen improvisaation psykologia. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 407–430). Jyväskylä: Atena.
- Huovinen, E. (2015). Johdatus musiikillisen improvisaation tutkimukseen. Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio: keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin* (s. 1–42). Turku: Utukirjat. (Utukirjat 9).
- Huovinen, E. & Kuusinen, V. (2006). Soundscapes and verbal images as referents for music students' free improvisations. *Musiikkikasvatus/The Finnish Journal of Music Education* 9, 18–32.
- Huovinen, E., Tenkanen, A. & Kuusinen, V. (2011). Dramaturgical and music-theoretical approaches to improvisation pedagogy. *International Journal of Music Education* 29(1), 82–100.
- Iivari, V. (2015) Improvisaatio afrokuubalaisessa musiikissa. Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio: keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin* (s. 171–202). Turku: Utukirjat. (Utukirjat 9).
- Junttu, K. (2015). Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa. Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio: keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin* (s. 77–97). Turku: Utukirjat. (Utukirjat 9).
- Kivijärvi, M. (2005). *A contented baby has a sensitive mother: The construct and determinants of maternal sensitivity behaviour, and its association with infant temperament and behaviour in early interaction*. Turun yliopiston julkaisuja B 281. Turku: Turun Yliopisto.
- Kononenko, N. (2009). When traditional improvisation is prohibited: Contemporary ukrainian funeral laments and burial practices. Teoksessa G. Solis & B. Nettl (toim.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society* (s. 52–71). Urbana, IL: University of Illinois Press.

- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia* (s. 295–309). Jyväskylä: Atena.
- Kratus, J. (1985). The use of melodic and rhythmic motives in the original songs of children aged 5 to 13. *Contributions to Music Education* (12), 1–8.
- Krumhansl, C. L. & Keil, F. C. (1982). Acquisition of the hierarchy of tonal functions in music. *Memory & Cognition* 10(3), 243–251.
- Laine, P. (2015). Sointurakenteet jazzimprovisation lähtökohtana. Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio: keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin* (s. 281–306). Turku: Utukirjat. (Utukirjat 9).
- Lamont, A. & Cross, I. (1994). Children's cognitive representations of musical pitch. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 12(1), 27–55.
- McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. Teoksessa G. E. McPherson (toim.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (s. 331–351). Oxford: Oxford University Press.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott Music.
- Nettl, B. (1974). Thoughts on improvisation: A comparative approach. *The Musical Quarterly* 60(1), 1–19.
- Niemi, J. (2015). Muodohallinnan, muuntelun ja improvisaation kysymyksiä metsänenetsiläisessä kertovan laulun esityksessä. Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio: keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin* (s. 307–339). Turku: Utukirjat. (Utukirjat 9).
- Paananen, P. (1997). *Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen*. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.

- Paananen, P. (2003). *Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen Musiikin Perusrakenteiden Kehittyminen Musiikin Tuottamis- ja Improvisaatiotehtävissä Ikävuosina 6-11*. Musiikkikasvatuksen väitöskirjatyö. Jyväskylän yliopisto. (Jyväskylä Studies in Humanities)
- Paananen, P. (2010). Kehitysteorioita ja malleja. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (155–177). Jyväskylä: Atena.
- Paananen, P. (2010). Säveltason kehittyminen kouluikässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 197–215). Jyväskylä: Atena.
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana: Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Helsinki: WSOY.
- Santi, M. (2010). *Improvisation : Between technique and spontaneity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Seye, E. (2015). Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio: keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin* (s. 147–170) Turku: Utukirjat. (Utukirjat 9).
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind : The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind : Cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Solis, G. & Nettl, B. (2009). *Musical improvisation : Art, education, and society*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education* 3(3), 305–339.
- Swanwick, K. (1988) *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994) *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.

Tarasti, E. (2003). *Musiikin todellisuudet : Säveltaiteen ensyklopedia : Kirjoituksia vuosilta 1980-2003*. Helsinki: Yliopistopaino.

Trainor, L. & Hannon, E. E. (2013). Musical development. Teoksessa D. Deutsch (toim.), *The Psychology of Music* (s. 423–498). London: Elsevier.

Trainor, L. J. & Trehub, S. E. (1994). Key membership and implied harmony in western tonal music: Developmental perspectives. *Perception & Psychophysics* 56(2), 125–132.

Turino, T. (2009). Formulas and improvisation in participatory music. Teoksessa G. Solis & B. Nettl (toim.), *Musical Improvisation: Art, Education, and Society* (s. 103–116). Urbana, IL: University of Illinois Press.

Verkkolähteet:

Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006). 6.4.2 Osallistuva havainnointi. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 15.4.2017 osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T., *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Haettu 15.4. osoitteesta <http://www.jyu.fi/mehu>

Murtomäki, V. (2015). Barokin aikakausi musiikissa. *Musiikinhistoriaa verkossa*. Haettu 27.3.2017 osoitteesta http://muhi.siba.fi/xwiki/bin/view/Muhi/View?id=bar_baraiak1#

Nettl, B., Wegman, R. C., Horsley, I., Collins, M., Carter, S. A., Garden, G., & Kernfeld, B. (2013). Improvisation. *Grove music online. Oxford Music Online. Oxford University Press*. Haettu 27.3.2017 osoitteesta <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/13738>.

LIITE 1: AINEISTON ERITTELY

Improvisointisessio oli yksi noin kuuden minuutin mittainen tapaaminen oppilaan kanssa, joka sisälsi kolme eri improvisaatiotehtävää. Analyysiyksikkö oli yksittäinen improvisaatiotehtävä.

| | |
|---|---|
| Oppilaita | 7 |
| Improvisaatiotesiot (sisälsi etsintä- vuorotellen improvisointi- sekä yksin improvisaatiotehtävä) | 19 |
| Analyysiyksiköt (improvisaatiotehtävät) | 57 |
| Videoaineiston kokonaiskesto | n. 2 tuntia |
| Analyysiyksikön keskimääräinen kesto | n. 2 minuuttia (vaihtelivat oppilaskohtaisesti ja improvisaatiotehtävän vaiheen mukaan n. 20 sek – 4 min) |

LIITE 2: IMPROVISAATIOIDEN PIIRTEET, ALATYYPIT JA PÄÄTTYYPIT

Vasemmanpuolimmaisessa sarakkeessa on improvisaatioista esille nousseet piirteet, keskimmäisessä sarakkeessa niistä muodostetut alatyypit ja oikeanpuolimmaisessa alatyypeistä muodostetut päätyypit.

