

848/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/217/>

**GENERATIIVISTA AJATTELUA EDISTÄVÄN MUSIIKKIJAKSON  
SUUNNITTELU JA TOTEUTUS ALA-ASTEEN 6.LUOKALLA**

**Ilkka Kinnunen  
Lasse Penttinen**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 1997  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto**

Kasvatustieteiden tiedekunnalle

Lausunto Ilkka Kinnusen ja Lasse Penttisen kasvatustieteen pro gradu-tutkielmasta "Generatiivista ajattelua edistävän musiikkijakson suunnittelu ja toteutus ala-asteen 6. luokalla". Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, kevät 1997.

Tutkimuksessa tarkastellaan musiikillisen tiedon generatiivista prosessointia (Sloboda 1988) musiikinopetukseen liittyvien improvisaatioharjoitusten yhteydessä. Musiikillisella ajattelulla ymmärretään tällöin kykyä havainnoida ja tuottaa musiikillisia ilmiöitä. Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää improvisointia musiikin opetusmenetelmänä ja tuottaa improvisointiin ja musiikilliseen keksintään perustuvaa musiikin oppimateriaalia. Vaativa tutkimusaihe edellyttää innovatiivista lähestymistapaa. Opettajatutkimukseksi luonnehdittava laadullinen tutkimus toteutettiin opetuskokeiluna ala-asteen kuudennella luokalla. Opetuspaketin suunnittelussa tukeuduttiin Engeströmin (1991) ja Karin (1996) hyvälle opetukselle asettamiin periaatteisiin. Oppilaille laadittiin kysymys-vastaustyyppisiä harjoituksia, jotka olivat vahvasti musiikin rakenteisiin sidottuja. Harjoitusten tueksi laadittiin taustanauha. Opetusjakson lopuksi testattiin oppimistulokset. Monipuolista tutkimusaineistoa koottiin video-observoinnilla, joidenkin oppilaiden haastattelulla ja opettajatutkijoiden oman työn reflektoinnilla.

Teoreettinen viitekehys on varsin suppea, mutta siitä voidaan nähdä selvät yhteydet tutkimusongelmaan ja tutkielman keskeiset käsitteet määritellään siinä riittävästi. Teoreettisessa osassa ei välttämättä kuitenkaan päästä ratkaisuun siitä, miten lasten musiikillista ajattelua ja musiikillisia valmiuksia tulisi tässä yhteydessä tarkastella. Tämä johtunee käytetyn lähdekirjallisuuden relevanttiudesta tämän tutkimuksen yhteydessä (esim. Otavan musiikkitieto ja Linnankivi-Tenku-Urho vs. Sloboda ja Pressing). Työn painopiste on empiirisessä osassa, opetusjakson suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tähän tekijät ovat luoneet oman kysymys-vastausperiaatteelle perustuvan mallinsa. Vaikuttaa siltä, että nimenomaan luomisprosessi on vaatinut tekijöiltä runsaasti aikaa ja vaivaa. Runsaahkon tutkimusaineiston analyysissä on ollut selvästi vaikeuksia eikä sitä pystytäkään siten riittävästi hyödyntämään (vrt. liite 10).

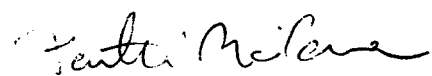
Teksti on kohtalaista, osittain epätarkkaa ja viimeistelemätöntä. Siinä esiintyy paikoitellen toistoa, esim. s. 14 teksti "Harweyn (1988)..." toistuu melkein sanasta sanaan sivulla 25. Työn ansio on siinä, että tekijät ovat uskaltaneet sellaiselle musiikinopetuksen alueelle, josta ei ole olemassa valmiita toimintamalleja. Työssä toteutettu musiikinopetuksen malli tuntuu toimivan ala-asteella. Se tuo myös uudenlaista oppimateriaalia musiikkikasvatuksen kentälle.

Esitämme arvosanaksi cum laude approbaturia.

Jyväskylässä 30.4.1997



Maija Fredrikson  
FT, yliassistentti



Pentti Moilanen  
KL, tutkimusassistentti

## TIIVISTELMÄ

Kinnunen, I & Penttinen, L.1997. Generatiivista ajattelua edistävän musiikkijakson suunnittelu ja toteutus ala-asteen 6.luokalla.

Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Musiikin opetuksella voidaan aktivoida monia ajatteluprosesseja. Osa prosesseista, kuten musiikin kuuntelu, on passiivista tiedonkäsittelyä. Generatiivisia eli uutta luovia prosesseja edustaa improvisointi ja säveltäminen. Ala-asteen musiikinopetuksessa generatiivista tiedonprosessointia tukevaa opetusta on niukasti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää improvisointia käytännön opetusmenetelmänä. Ongelmaa lähestytään teoriaa käytäntöön soveltavana kokeilevana tutkimuksena, jonka tavoitteena on tuottaa tutkittua oppimateriaalia sekä opetuskokemusta. Tutkimuksen lähtökohtana on musiikki tiedonkäsittelyprosessina. Teoreettisessa tarkastelussa selvitetään mitä tieto musiikissa on ja kuinka tietoa prosessoidaan. Tarkemmin tutkitaan improvisointia tiedonkäsittelyprosessina sekä opetusmenetelmänä. Tarkastelun loppupuolella pohditaan hyvän opetuksen edellytyksiä sekä musiikin tiedonprosessoinnin ja kognitiivisista oppimisteorioista kirjoitettujen pedagogisten mallien välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen empiirisen osan muodostaa improvisointia sisältävän opetusjakson suunnittelu, toteutus ja arviointi. Tietoa kerättiin observoimalla, refleктоimalla sekä empiirisin kokein. Tutkimus tulee nähdä yhden opetusjakson kokonaisvaltaisena tieteellisin argumentein suoritettuna kuvauksena. Tutkimus osoitti, että improvisointia on mahdollista opettaa normaalissa koululuokassa. Tutkimuksessa opetukselle pystyttiin määrittelemään musiikillinen oppimistavoite, joka on helposti arvioitaessa. Tutkimuksessa tyypillinen improvisointia sisältävä musiikkitunti edellytti oppilaalta aktiivisuutta ja koettiin positiivisena vaihteluna perinteiseen opetukseen verrattuna. Varjopuolina esiintyi luovalle toiminnalle tyypillistä levottomuutta.

Avainsanat: improvisointi, musiikillinen tieto, luova toiminta, musiikkikasvatus

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	MUSIIKKI TIEDONKÄSITTELYPROSESSINA.....	6
2.1	Tieto musiikissa.....	6
2.1.1	Musiikin havainnointi.....	7
2.1.2	Musiikin oppiminen enkulturaatio prosessina	8
2.1.3	Tiedonkäsittelyprosessit musiikissa.....	9
2.2	Improvisointi.....	10
2.2.1	Improvisointi prosessina.....	10
2.2.2	Improvisointi länsimaisessa taidemusiikissa..	12
2.2.3	Improvisointi opetusmenetelmänä.....	12
2.2.4	Laulu improvisaation välineenä.....	14
2.3	Musiikillisten valmiuksien kehittyminen.....	15
3	HYVÄN OPETUKSEN PERUSTEET.....	18
3.1	Opettajan kasvatustietoisuus.....	18
3.2	Opetustilanteen organisointi.....	20
3.3	Hyvän oppimateriaalin ominaisuudet.....	21
3.4	Opetuksen laadun kehittäminen improvisoinnin avulla.....	23
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT.....	26
4.1	Tutkimuksen tarkoitus.....	26
4.2	Tutkimuksen ongelmat.....	27
5	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	28
5.1	Koehenkilöt.....	30
5.2	Tutkimusmenetelmät.....	31
5.3	Tutkimuksen eteneminen ja aineiston kerääminen..	32

5.4	Aineiston käsittely.....	35
5.5	Tutkimuksen luotettavuus.....	38
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	42
6.1	Oppitunnit.....	42
6.2	Oppimistulokset.....	45
6.3	Haastattelusta saatu palaute.....	51
6.4	Opettajien kokemukset.....	52
6.5	Oppimateriaalin kehittyminen tutkimuksen aikana	54
7	POHDINTA.....	55
	LÄHTEET.....	60
	LIITTEET.....	63

## 1 JOHDANTO

Kohdattaessa jotain ennalta arvaamatonta, joudumme improvisoimaan. Joudumme toimimaan sen tiedon varassa, jota meillä ennestään on. Musiikinopetus perustuu perinteisesti toistamiseen ja muistamiseen. Opetuksen tavoitteena on usein laulun oppiminen, valmiin tiedon omaksuminen. Vähemmän kiinnitetään huomiota uuden musiikin luomiseen. Musiikin tutkiminen tiedonkäsittelyprosessina on herättänyt kysymyksen, mitä musiikin avulla halutaan opettaa. Kuinka voisimme opettaa jo omaksutun tiedon soveltamista? Kuinka voisimme edistää luovaa ajattelua irrottautumalla valmiista tietorakenteesta? Jo mestariopettajat Kodaly ja Orff ymmärsivät omaehtoisen musisoinnin merkityksen musiikilliselle kehitykselle ja suosittelivat improvisoinnin käyttöä osana opetusta. Uutta luova musiikkitoiminta on ymmärrettävästi musiikin syntymisen perusedellytys. Käytännössä tutkittua tietoa improvisoinnista opetusmenetelmänä on niukasti. Tarjolla ei liioin ole valmiita opetuspaketteja, joita tutkia.

Teoriassa improvisointi on mitä parhain musiikinopetusmenetelmä, koska improvisointiin perustuva musiikki noudattaa ihmisen kognitiivisten toimintojen peruseriaatteita. Improvisoinnin soveltaminen ala-asteen musiikinopetuksessa on koulukokemuksen ja oppikirjojen perusteella vähäistä. Tässä tutkimuksessa pyritään kehittämään improvisointia opetusmenetelmänä. Kognitiivisen oppimiskäsityksen soveltaminen musiikissa mahdollistaa yleisten opetusmallien käyttämisen. Opetuksen tavoite siirtyy tuotoksesta oppimisprosessiin ja sen tarkasteluun. Musiikin opetuksen tulisi pyrkiä musiikillisen ajattelun laajentamiseen. Teoreettisen tarkastelun perusteella laadittiin soveliasta oppimateriaalia, jota testattiin käytännön opetusjaksolla. Soveltavalla tutkimuksella halutaan selvittää mahdollisia improvisoinnin opetuksen käytännön ongelmia. Improvisoinnin avulla voidaan opettaa musiikin teoriaa ja peruskäsitteitä tavalla, joka johtaa suoraan musiikin rakenteisiin ja syvempään ymmärtämiseen. Tutkimuksen empiirisestä aineistosta on löydettävissä hyvin vähän perusteita, miksi improvisointia ei tulisi opettaa ala-asteella. Tutkimuksen toteuttamiseen kannusti psykologi John A. Slobodan tapaaminen henkilökohtaisesti hänen vieraillessaan Suomessa kesällä 1996.

## 2 MUSIIKKI TIEDONKÄSITTELYPROSESSINA

### 2.1 Tieto musiikissa

Musiikin ymmärtämistä on kenen tahansa vaikea kuvailla sanoin. Tämä kuvastaa hyvin musiikillisen tiedon abstraktia luonnetta. Sen sijaan musiikki voi palautua mieleen sisäisenä kuulokuvana, sisäisenä kuulemisena. Ahosen (1993,17) mukaan musiikillinen tieto on luonteeltaan subjektiivista, kokemusperäistä ja sen vuoksi ainutkertaista, jokaisen yksilön itsensä hankkimaa tietoa. Se kuinka ihmiset esittävät musiikkia korreloi vahvasti kykyyn muistaa musiikillisia asioita ja tuottaa ääniä, eli musiikin tekniseen esityskykyyn. Näin emme voi kuitenkaan selittää säveltämistä tai improvisointia, joiden tuloksena syntyy uusia ennen kuulemattomia musiikin muotoja.

Sloboda (1985, 4-5) selventää musiikillisen tiedon ilmenemistä selittäen Attneaven ja Olsonin (1971) tutkimusta, jossa pyydettiin ihmisiä laulamaan NBC-yhtiön tunnusteemaa useista eri lähtösävelistä. Teema kuullaan vain televisiosta ja yhdeltä korkeudelta esitettynä, useita kertoja päivässä. Kokeeseen osallistuneet ihmiset pystyivät tuottamaan melodian lähtösävelestä riippumatta. Melodioiden tarkastelu suhteessa nuottiviivastoon osoittaa, ettei suorituksilla ole mitään yhteistä. Kuultuna suorituksena kuka tahansa olisi kuitenkin voinut tunnistaa melodian. Tämä yksinkertainen koe osoittaa, että musiikin hahmottamiseksi tärkeää eivät ole yksittäiset nuotit ja niiden absoluuttinen korkeus, vaan nuottien väliset ajalliset ja korkeuteen perustuvat suhteet. Näitä suhteita vertailemalla ihminen muodostaa musiikista saatavan kuulohavainnon.

### 2.1.1 Musiikin havainnointi

Kaiken musiikkikäyttämisen perustana on kuulohavainto. Kuulohavainnon fysiologisena edellytyksenä on terve kuuloelimistö, joka muuntaa korvan tärykalvolle saapuneet ääniaallot hermoimpulsseiksi ja edelleen aivojen tulkittaviksi. Ihmisten fysiologisten erojen vaikutus kuuloaistimukseen on vähäinen. Merkittävät erot syntyvät aivoissa kuuloärsyksen välittämällä tietoa prosessoitaessa.

Länsimaissa molli mielletään surulliseksi ja duuri iloiseksi sävellajiksi. Meidän suomalaisten on vaikea uskoa, että hilpeältä kuulostava kreikkalainen kansanlaulu onkin suruun viittaavaa hautajaismusiikkia. Useimmat musiikkiin liittyvät tuntemukset näyttäisivät näin olevan opittuja. Sloboda (1985, 2) viittaa Hevneriin (1936), jonka mukaan yleisesti samaan kulttuuriin kuuluvat ihmiset saavat mistä tahansa musiikista samansuuntaisen emotionaalisen reaktion. Kuunneltaessa kappaletta uudelleen ja uudelleen huomaamme löytävämme uusia asioita ja paremmin eriytyneitä tuntemuksia. Opimme siis jotain, mikä edesauttaa tarkempien kuunteluhavaintojen syntymistä.

Slobodan (1985, 150-154) mukaan useat eri tiedot ja kokemukset vaikuttavat siihen, millaisena musiikki kuullaan. Taustamusiikkiin kuulija suhteutuu passiivisesti. Useamman kerran kuultu kappale tuntuu tutulta. Eroja on myös kuulijoiden välillä. Tavallinen musiikkiin perehtymätön kuulija on todennäköisesti tietoinen vain musiikin julkisivusta. Hän kuulee yksittäisiä ääniä, äänien muodostamia melodioita ja yhtenäisen äänimassan, mutta ei pysty erittelemään kuulemaansa tarkemmin. Musiikkiin harjaantunut henkilö havaitsee suurempia rakenteita. Hänen havainnon syntymistä ohjaa musiikin hierarkiaan harjaantunut skeema, jonka ansiosta hän pystyy jakamaan musiikin taustarakenteeseen ja pintatason ilmiöihin.

Louhivuori (1990, 31-32) jakaa sävelmän hierarkian syvä-, keski- ja



pintakerrokseen, joista kukin hierarkian taso pitää sisällään edelliselle tasolle alisteisen hierarkian. Rakenteen selvyys ja pysyvyys tietyllä asia-alueella jonakin ajankohtana on tärkein tekijä, joka vaikuttaa uuden materiaalin mielessä pysymiseen. Vakaa rakenne edesauttaa yksiselitteisten merkityksien syntymistä. (Louhivuori 1990, 33)

Kognitiivisen tiedonkäsittelymallin mukaan havainnointi on aktiivinen prosessi, johon liittyy monentasoista tiedonkäsittelyä. Serafine (1988, 27) esittää, että kognitiiviset prosessit jopa säätelevät havainnointia, sillä kuulijalla on mahdollista vaikuttaa havainnon syntymiseen. Useamman kerran samaa kappaletta kuunneltaessa havainnot kehittyvät ja täsmentyvät. Havaintoa ohjaavat skeemat kehittyvät musiikkia kuuntelemalla sekä erityisesti musiikkia opiskelemalla. Slobodan (1985, 5) mukaan suurin eri musiikin ammattilaisen ja noviisin välillä on niiden musiikin rakenteiden määrässä ja moniulotteisuudessa, joiden välityksellä musiikki kuulijalle välittyy.

### 2.1.2 Musiikin oppiminen enkulturaatioprosessina

Tiedonprosessoinnin kannalta musiikkikäyttämisen perusmuotoina voidaan pitää kuuntelemista, esittämistä, improvisointia ja säveltämistä. Tieto ei synny tyhjästä, vaan musiikkikäyttämisen peruseriaatteet omaksutaan enkulturaatioprosessin aikana kouluikään mennessä.

Useimmat lapset laulavat spontaanisti omasta tahdostaan. Jonkinlainen musisoimisen taito näyttäisi syntyvän ilman opetusta, luonnostaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Syvempää musiikin tuntemusta ei voi kuitenkaan oppia ilman musiikinopiskelua. Sloboda (1985, 195-196) jakaa musiikin oppimisen enkulturaation ja harjoittelun kautta tapahtuvaan oppimiseen. Enkulturaatio on vähittäistä ympäristön kulttuurin omaksumista. Harjoittelu on tavoitteellista tietojen ja taitojen hankkimista sekä niiden

syventämistä. Fredriksonin (1994, 210) mukaan jo alle kolmevuotias lapsi on omaksunut tiettyjä melodian yleispiirteitä, jotka ovat kulttuurispesifejä. Slobodan (1985, 195-196) mukaan enkulturaation päävaiheet olisivat 1) luontaisen musiikkikäyttäytymisen ilmeneminen varhaislapsuudessa, 2) vuorovaikutus kulttuurisidonnaisen musiikkijärjestelmän kanssa 3) oppimisen ja kasvun vaikutuksesta nopea kognitiivisten toimintojen kehitys. Enkulturaation kautta tapahtuva oppiminen on kuitenkin luonteeltaan passiivista, eikä johda musiikin syvempien rakenteiden ymmärtämiseen. Ilmiötä voidaan verrata kielen oppimiseen, jossa lapsi oppii muodostamaan lauseita, vaikka hän ei tiedosta lauseiden rakennetta. Louhivuoren (1990, 43) mukaan sävelmien oppimisen kannalta on olennaista se, kuinka paljon sävelmässä on oppilaalle tuttuja kognitiivisia yksiköitä. Sloboda (1985, 196) näkeekin musiikkikasvatuksen tehtäväksi johdattaa musiikin rakenteiden parempaan ymmärtämiseen.

### 2.1.3 Tiedonkäsittelyprosessit musiikissa

Musiikkia esitettäessä tarvitaan tietoja, jolla ohjataan esitysprosessia. Nämä skeemat ohjaavat äänen tuottamista ja suorituksen arviointia. Suoritusta ohjaavat skeemat sisältävät esimerkiksi instrumentin hallintaan liittyvää motoriikkaa ohjaavaa tietoa tai vaikka äänenmuodostusta ohjaavaa tietoa. Musiikin muoto voi olla esittäjän muistissa tai kirjoitettuna nuoteiksi. Esitysprosessin arviointi tapahtuu kuulohavainnon kautta. Suoritusta ohjaavat samantyyppiset skeemat kuin kuulohavainnon syntymistä. Slobodan (1985, 215) mukaan harjaantunut musiikin esittäjä on tietoisempi tekemästään. Hänen suoritustaan ohjaava skeema sisältää lukuisia tietoja, jotka vaikuttavat lopputuloksen laatuun. Tämä osaltaan selittää miksi musiikkiin harjaantunut henkilö voi kritisoida suoritusta, jota noviisi pitää loistavana.

Tiedonprosessoinnin kannalta improvisointi ja säveltäminen poikkeavat

oleellisesti kuuntelusta sekä valmiin sävelmän esittämisestä. Improvisoinnissa, säveltämisessä sekä jonkin verran myös esittämisessä esiintyy ns. generatiivisia prosesseja. Käsite generatiivinen on peräisin Chomskyn (1965, 3-9) lingvistiksestä teoriasta, jossa generatiivisuudella tarkoitetaan lauseiden rakentamista. Musiikissa generoiminen voidaan ymmärtää uuden luomisena, musiikillisten ilmiöiden yhdistelynä uuteen muotoon. Lauletaessa kappaletta generatiivisiin prosesseihin kuuluvat ilmiöt, joita ei suoranaisesti voi merkitä nuotteihin. Nämä ilmiöt laulaja generoi. Improvisoitaessa luodaan musiikkia valmistelematta samalla, kun sitä esitetään. Ahosen (1993, 33) mukaan säveltäminen eroaa improvisoinnista siinä, että musiikillisiä ideoita muovaillaan, kehitellään ja pyritään löytämään muodon kannalta täydellisin ratkaisu.

## 2.2 Improvisointi

Kohdattaessa jotain ennalta arvaamatonta joudumme improvisoimaan. Kaikki muu on aikaisemmin sovitun toistoa. Improvisointi on näin olemassa olevan tiedon uudelleenjärjestelyä. Improvisoinnin merkitys ja voima piilee mahdollisuudessa olla vapaa ja riippumaton ennalta sovitusta (Pressing 1984, 345.) Ahonen (1993, 32) määrittelee improvisoinnin musiikkikäyttämisen muotona, jossa uusia musiikillisiä ilmaisuja luodaan hetken mielohteesta, joko instrumentaalisesti tai omaa ääntä käyttäen. Slobodan (1985, 138 ) mukaan keskeistä säveltämisessä ja improvisoinnissa näyttää olevan uusien musiikillisten ideoiden keksiminen ja muotoilu.

### 2.2.1 Improvisointi prosessina

Pressingin (1988, 130) mukaan musiikin improvisoinnissa on tunnistettavissa aina seuraavat seitsemän vaihetta.

- 1) Aivojen hermojärjestelmässä tapahtuu monimutkainen sähkökemiallinen reaktio, joka lähtee hermoratoja pitkin lihaksistoon
- 2) lihakset saavat hermoimpulssiin
- 3) lihakset toimivat hermoimpulssin mukaisesti
- 4) musiikki syntyy instrumentin tai ihmisen äänen välityksellä
- 5) tuotettu ääni aistitaan kuulemalla tai muun aistikanavan kautta
- 6) kuultu ärsyke tulkitaan aivoissa musiikiksi ja arvioidaan kognitiivisena prosessina
- 7) kognitiivinen prosessi jatkuu hermojärjestelmässä valmistellen seuraavaa tapahtumasarjaa. Prosessi jatkuu uudelleen kohdasta yksi.

Palaute improvisointisuorituksesta saadaan kohdan kuusi kuuloaistimuksena tai joissakin tapauksissa motorisen havaintokanavan välityksellä. Arviointiprosessi vaikuttaa improvisoijan senhetkisiin ratkaisuihin ja ohjaa tulevia. Improvisoijan kyky havaita ja arvioida musiikkia ohjaa näin itse suoritusta. Näin ymmärtäen improvisointi on aktiivinen ja tietoinen prosessi, jolloin improvisoija havaitsee milloin improvisointi epäonnistuu. Kovin monimutkaisia päätöksiä improvisoija ei kuitenkaan ehdi improvisointiprosessin aikana tekemään. Slobodan (1985, 138-139) mukaan sujuva improvisointi edellyttää harjoitusta ja sävellysprosessiin viittaavaa ennakkovalmistelua, jossa improvisoija tutustuu kappaleen rakenteeseen ja mahdollisiin improvisointiratkaisuihin.

Pressing (1984, 352) toteaa, että improvisointi on aina jossain määrin sidottu taustarakenteeseen, joka voi olla tarina, runo tai vaikka kappaleen tema, jonka ympärille improvisointi rakentuu. On vaikea kuvitella improvisaatiota, jolla ei ole yhteyttä mihinkään tunnettuun rakenteeseen. Sloboda (1985, 139) täsmentää Pressingin lausumaa toteamalla musiikin rakenteiden asettavan rajoituksia improvisoijan suoritukselle, mutta toisaalta vapauttavan kapasiteettia tehdä pintatason ratkaisuja. Aloittelevalle improvisoijalle vahvasti rakenteisiin sidottu improvisointi tarjoaa mahdollisuuden harjaannuttaa taitoja

yhdistelemällä musiikillisia elementtejä, jotka soveltuvat musiikin taustarakenteisiin. Harjoiteltaessa improvisointi voidaan jakaa rakenteen sisällä liikkuviin oikeisiin suorituksiin ja rakenteen ulkopuolelle eksyviin virhesuorituksiin.

### 2.2.2 Improvisointi länsimaisessa taidemusiikissa

On ilmeistä, että muistinvaraisen ja spontaanin musisoinnin historia on pidempi kuin nuotein tallennetun musiikin historia. Vasta nuottikirjoituksen kehittyminen nykyiseen muotoon 1600-luvulla mahdollisti musiikillisten ilmaisujen toistamisen niin tarkasti, ettei muusikolle jäänyt tilaa selkeille generatiivisille prosesseille. Poikkeuksena säilyi kenraalibassokäytäntö, jossa moniääninen soitin improvisoiden täydensi musiikillista kudosta bassoäänen ja siihen tavallisesti liitettyjen numeromerkintöjen perusteella (Otavan musiikkitieto 1987, 211-212.) Kehitys 1700- ja 1800-luvulla kavensi entisestään muusikkojen tulkintamahdollisuuksia. Usein säveltäjät ilmaisivat nuottien lisäksi kirjallisesti, kuinka teos on esitettävä. 1900-luvulla avantgarde-säveltäjät eivät halunneet ilmaista kaikkea tarkasti, vaan jättivät osan muusikon täydennettäväksi. Noin vuodesta 1955 esiintynyt aleatorinen eli sattumanvaraisuuteen perustuva sävellystapa edellytti muusikoilta improvisointia joko sanallisten tai graafisten ohjeiden pohjalta (Otavan musiikkitieto 1987). Ahosen (1993, 38) mukaan improvisatorisista virtauksista huolimatta ei improvisointia voida pitää nykyään länsimaisen taidemusiikin merkittävänä keinovarana.

### 2.2.3 Improvisointi opetusmenetelmänä

Perinteisessä musiikin didaktiikassa improvisointia on sovellettu varsin vähän. Musiikin didaktiikka (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988) esittelee

musiikinopetuksen lähtökohtana Piagetin kehityspsykologista teoriaa sekä Regelskin (1975) teoriamallia ja siihen perustuvia työtapoja. Piagetin teorialla perustellaan oppilaan kykyä omaksua uusia asioita. Varsinainen oppimisprosessi jätetään vähemmälle huomiolle. Oppimisen tavoitteena on musiikillisten taitojen ilmeneminen kuten sävelmän laulaminen. Kuvatulla musiikin didaktiikalla on vahva kansainvälinen musiikkikasvattajien joukko. Linnakiven ym. (1988) kirjassa musiikin opetuksen lähtökohdaksi on valittu äänen ominaisuudet, jota perustellaan vuoden 1976 Montreux'ssa ISME:n 12. maailmankonferenssissa esitelmöineen Robert J. Wernerin aiheella: "Kansainvälisen opetussuunnitelman kehittäminen koulujen ja korkeakoulujen musiikinopetusta varten." Näkemys pohjautuu Regelskin (1975) näkemykseen, jossa oppimiseen johtavat toiminnot aktivoidaan yksi kerrallaan. Näitä toimintoja ovat kognitiiviset käyttäytymistavat, affektiivisen alueen taksonomia ja psykomotorisen alueen taksonomia. Regelskin teoriamalli toimii kirjassa käytäntöä ja teoriaa yhdistävänä linkkinä. Harjoituksissa luetellaan kognitiiviset, affektiiviset sekä psykomotoriset tavoitteet, joita se edistää. Tästä viitekehuksesta on vaikea löytää mielekästä merkitystä improvisaation opettamiselle koulussa.

Ala-asteen musiikinkirjoissa improvisoinnin toteuttamiseen on vain vähäisiä viitteitä. Musikantti 3-4 opettajan oppaassa (1996, 154) opettajaa ohjataan improvisoinnin opetukseen seuraavasti: "Improvisoikaa säestys  $e^1$ ,  $g^1$ ,  $a^1$ ,  $h^1$ , ja  $d^2$  sävelillä, jotka muodostavat e-pentatonisen asteikon".

Opetusmenetelmänä improvisoinnin tulisi pystyä vastaamaan musiikkikasvatuksen vaatimuksiin. Regelskin (1981, 33-34) käsityksen mukaan opettajan tehtävä on kasvattaa eikä toimia harjoituttajana. Regelski määrittelee musiikkikasvatuksen seuraavasti: 1) Se on puolimuodollinen yritys helpottaa positiivista, avaraa musiikillista kasvua läpi elämän. 2) Se on musiikillisen ja pedagogisen ympäristön, tilanteiden ja tapahtumien luomista ja perustamista, jotta saadaan aikaan hedelmällistä musiikillista toimintaa. 3) Se on prosessi,

joka rakentuu jokaisen lapsen luontaiselle kiinnostukselle musiikkiin. 4) Se on toimintaa, joka muodostuu ihmisen luontaisille, psykologisille, fysiologisille ja fyysisille reaktioille, jotka toimivat vastauksena musiikin voimaan. 5) Se on oppilaan koko elimistön kehittymistä ja käyttämistä musiikillisten tapahtumien vastaanottamiseen, jotka ovat välttämättömiä tai merkityksellisiä heidän nykyiselle ja tulevalle elämälleen.

Harweyn (1988, 4) mukaan improvisoinnilla on musiikkikasvatuksellista merkitystä, jos siihen sisältyy seuraavat osa-alueet. 1) Säveltasokontrolli, joka tarkoittaa kykyä erottaa eri korkuiset sävelet toisistaan. 2) Musiikillinen muisti, jota improvisoiija hyödyntää rakentaessaan keksimistään sävelaiheista suuremman kokonaisuuden, soolon. Muuntelu kohdistuu yleensä sävelen rytmiin, jolloin puhutaan rytmisestä muuntelusta. Tätä muuntelutyyppiä voidaan pitää yleisimpänä improvisointitapana. 3) Ääniarkiston (Dynamic Library) laajentaminen. Tähän alitajuntaan liittyvään henkiseen rakenteeseen sisältyy kaikki kokemuksemme rytmeistä, melodioista ja pitämistämme sointukuluista. Tärkeää on myös, että musiikilliseen ääniarkistoon sisältyisi tietoa melodioiden ja sointujen rakenteista. Opettajan näkökulmasta on tärkeää tarjota oppilaalle mahdollisuus laajentaa em. äänimuistia ja kuunteluttaa paljon erilaisia teoksia. Elliotin (1995) mielestä improvisaation opettamisen ja opiskelun pitäisi sisältää sekä esittämistä että säveltämistä.

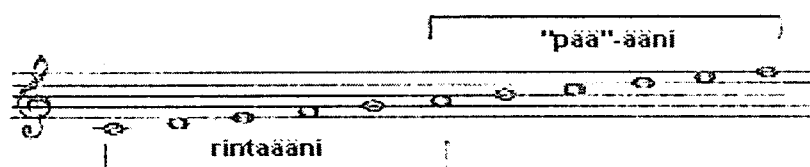
#### 2.2.4 Laulu improvisaation välineenä

Sloboda (1986, 142) toteaa, että yleensä ottaen lauluimprovisaatio ei poikkea instrumentaali-improvisoinnista. Instrumentaali-improvisointi vain on saanut rohkaisua yhä hurjempaan yrityksiin ajan kuluessa. Yhtenä syynä tähän lienee

laulamisen sanasidonnainen rakenne. Laulettava melodia voidaan koristella vain sanallisen viestinnän kustannuksella. Perinteisessä kansanmusiikissa on vain yksi tavu per nuotti. Jos nuotteja lisätään, täytyy tavuja toistaa, muuttaa, tai tavuja täytyy pidentää, venyttää useille eri nuoteille. Toinen tunnusomainen piirre lauluimprovisaatiolle on lisätä 'ei mitään' tarkoittavia tavuja, kuten aah, ooh jne. muiden sanojen väliin. Kolmantena piirteenä on melisma, joka on tyypillinen usealle eri laulumusiikille. Tehokas, pitkäaikainen melisman käyttö kuitenkin tuhoaa sanojen runollisen mitan ja aiheuttaa vaikeuksia ymmärtää sanoja. Esimerkiksi gregoriaanisessa laulussa yksi lause saattaa kestää viisi minuuttia. Tällainen on mahdollista vain, jos sanat ovat tuttuja kuulijoille.

### 2.3 Musiikillisten valmiuksien kehittyminen

Rainbow (1971) jakaa lasten äänen käytön kahteen eri rekisteriin. Kun lapset laulavat he siis käyttävät kahta eri äänentuottotapaa: toinen on heidän ylänuoteilleen ja toinen alemmille. Vaihtoalue sijaitsee keski a:n paikkeilla.



Kuva 1. Lasten äänenkäytön rekisterit (Rainbow 1971, 48)

Kun lapsi siirtyy rintarekisteristä päärekisteriin, hänen on kiinnitettävä muutokseen huomiota ainakin jollakin tapaa, koska muutos ei ole automaattinen. Ylärekisteristä alaspäin tultaessa muutokset tapahtuvat automaattisesti.



Sundinin (1986, 87) mukaan aloittelevan laulajan äänialan tulisi liikkua välillä  $c^1 - f^1$  tai  $d^1 - g^1$ . Äänialaa pyritään laajentamaan kohti äänialaa  $c^1 - c^2$ . Koululaulussa olisi syytä pystytellä mahdollisimman paljon rintarekisterialueella. Tämä antaa lapsille mahdollisuuden käyttää ääntään reippaammin ja jäntevämmin. Myös seisoma-asento auttaa lapsia oikeaan äänenkäyttöön. Laulamisen ja oikean äänenkäytön kannalta on oleellista ylläpitää lauluposiitivista ilmapiiriä.

Hargreaves (1986) esittää Shuter-Dysonin ja Gabrielin (1981) käyttämät musiikillisen kehityksen virstanpylväät. Nollasta yhden vuoden ikään lapsi reagoi ääniin, joita kuulee. Yksi kaksi vuotiaana aikaansaa musiikkia spontaanisti. Mutta jo kahden kolmen vuoden ikäisenä lapsi alkaa toistamaan fraaseja kuulemistaan lauluista. Kolme ja neljän ikävuoden vaiheilla lapsi alkaa hahmotamaan yleisellä tasolla melodian kulkua. Absoluuttinen sävelkorva saattaa kehittyä tässä vaiheessa, jos lapsi opettelee soittamaan jotain instrumenttia, jonka säveltaso on vakio. Neljä viisi vuotiaana on lapselle mahdollista erottaa sävelkorkeuksia eli havaita yksittäisiä säveliä eri korkuisiksi. Tässä ikävaiheessa on lapselle myös mahdollista taputtaa uudelleen kuulemiaan yksinkertaisia rytmejä. Saavuttaessaan viiden kuuden vuoden iän lapsen musiikillisessa kehityksessä tapahtuu kohtuullisen merkittäviä muutoksia. Hän pystyy ymmärtämään voimakkuuden eron: hiljaa/voimakkaasti. Lapsi pystyy myös erottamaan saman/eri tehtävän helpoista tonaalisista ja rytmisistä kuuntelujaksoista. Esikoulu ja kouluunmeno vaiheessa kuudesta seitsemään vuotiaan lapsen laulamisen sävelpuhtaus paranee. Lapselle on helpompi tajuta tonaalista musiikkia paremmin kuin atonaalista. Koulun ensimmäisen ja toisen luokan seitsemän kahdeksan vuotiaat lapset arvostavat harmonialtaan sopusointuista musiikkia enemmän kuin dissonoivaa musiikkia. Kahdeksasta yhdeksään vuotiaan lapsen rytmisien tehtävien esittämiskyky paranee selkeästi. Yhdeksän ja kymmenen vuotiaana rytmien vastaanottokyky paranee. Lapsen melodinen muisti kehittyy myös. Tällöin lapselle on mahdollista vastaanottaa kaksiosaisia melodioita ja hän

alkaa ymmärtämään poljennon merkityksen musiikille. Kymmenen yhdentoista vuoden iässä alkaa lapselle kehittyä harmoninen ymmärrys. Samalla hän oppii arvostamaan musiikissa esiintyviä hienouksia. Kahdentoista ja seitsemäntoista ikävuoden välillä lapsen nuoren arvostus musiikkia ja sen merkitystä kohtaan kasvaa. Musiikki alkaa saada myös kognitiivista ja emotionaalista tunteellista merkitystä ja vastakaikua.

Tutkimuksemme kannalta oleellista on tutustua 7 - 11 vuotiaiden eli alasteikäisten oppilaiden kehitysvaiheeseen. Sundinin (1986, 30-33) mukaan alasteen musiikinopetus osuu Piaget'n määrittämään konkreettisten ajatteluoperaatioiden kauteen. Sundin yrittää yhdistää Piaget'n teoriaan Freudia ja Eriksonia ja toteaa, että 7 - 11 vuoden iässä lapset alkavan suoriutumaan erilaisista tehtävistä hyvin, he laulavat varmemmin ja he pystyvät harjoittamaan erilaisia taitoja, kuten soittamista ja improvisointia. Tärkeää on rohkaisu ja hyvän itsetunnon ylläpitäminen. Lapsi oppii hallitsemaan aikaa, tilaa, määrää sekä puhumaan niistä, luokkitelemaan ja järjestelemään niitä. Käsitteistö on edelleen riippuvainen konkreettisista kohteista, joten musiikkia on pystyttävä havainnollistamaan.

### 3 HYVÄN OPETUKSEN PERUSTEET

Peruskoulun opetuksen perusteista määrää opetussuunnitelma, jonka tavoitteita opettajan tulisi mahdollisimman paljon toteuttaa. Konkreettisiin opetusratkaisuihin opetussuunnitelma ei nykyisin puutu, mutta silti sitä on pidettävä tärkeimpänä opetusta ohjaavana dokumenttina. Musiikin osalta voimassa oleva opetussuunnitelman perusteet (Anon.1994) toteaa musiikkikasvatuksen päätehtäväksi oppilaiden persoonallisuuden kehittämisen antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen. Ensimmäisenä opetuksen etätavoitteena mainitaan luovan ilmaisun kehittäminen. Erikseen mainitaan pyrkimys edistää oppilaan musiikillista ajattelua ja tavoite kehittää oppilaiden luovaa ilmaisua musiikin kaikilla osa-alueilla. Tämän tarkemmin ei määritellä, mitä luovan musiikillisen ilmaisun tulisi olla tai kuinka tavoitteiden toteutumista tulisi arvioida. Opetussuunnitelmassa on kuitenkin selkeä opetuksen tavoite, jonka tulisi näkyä käytännön opetusratkaisuissa. Jo tällä perusteella sitä voidaan pitää myös opetustyön tutkimuksen lähtökohtana.

#### 3.1 Opettajan kasvatustietoisuus

Opetussuunnitelman perusteissa kuvatus opetuksen toteutumisedellytyksistä on esitetty monia näkemyksiä. Kari (1996, 16) pitää keskeisenä opetusta ohjaavana tekijänä opettajan ammatti- ja kasvatustietoisuutta. Karin mukaan kasvatustietoisuuden keskeisiä elementtejä ovat mm. käsitys oppimisesta ja kehittymisestä sekä käsitys siitä, mitä lapsen tulisi oppia. Tarkempi luokittelu käy ilmi kuvasta 2.

## MITÄ KAIKKEA OPETTAJUUTEEN KUULUU:

## A. MITEN IHMINEN OPPII JA KEHITTYY?

(oppimis- ja kehityspsykologia)  
(erityispedagogiikka)

## B. MITEN OPPIMISTA VOI OHJATA?

(didaktiikka)  
(ainedidaktiikka)

## F. OPETTAJAN OSAAMINEN:

- oppimisen ohjausta
- yhteistyötä
- eläytymistä lapsen kokemuksiin
- oppimateriaalin laadintaa ja valintaa
- oppimisen tutkimista
- itsensä kehittämistä kohdissa A, B, C, D ja opettajuuden taidoissa . . .

## C. MITÄ LAPSEN TULEE OPPIA?

(aineopinnot)  
(kansainvälisyys ym. tärkeät aihekokonaisuudet)  
(kasvatusfilosofia)

## D. MILLAISISSA MAAILMASSA?

(kasvatustieteologia)  
(kasvatuksen historia)  
(vuorovaikutuksen psykologia)  
(koulutuspolitiikka)  
(kansainvälisyyskasvatus)

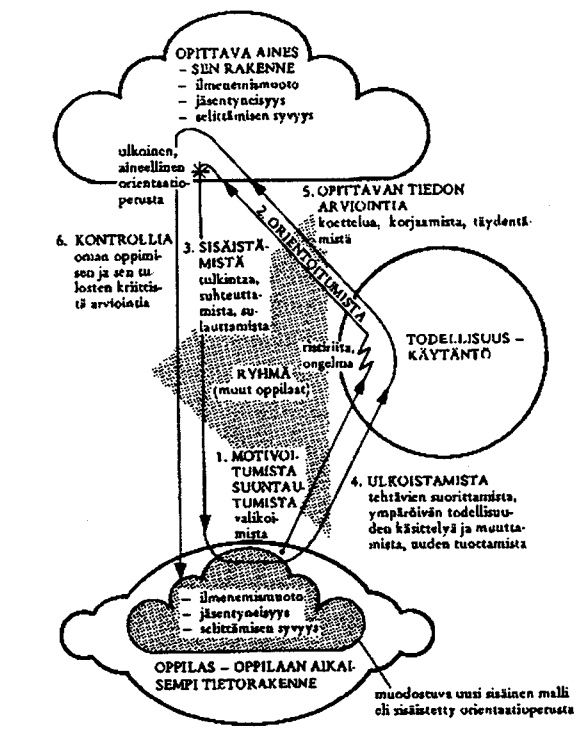
Kuva 2 Opettajan kasvatustietoisuuden keskeisiä elementtejä (Kari 1996, 16)

Karin (1996) mallin mukaan opettaja toteuttaa opetusta, jonka hän kokee merkitykselliseksi työnsä ja oppilaiden kannalta. Suurin osa opetustilanteen tapahtumista on opettajan tahdolle alisteisia, riippumatta siitä, tiedostaako opettaja toimintansa vaikutukset vai ei. Epävarmuutta aiheuttava uusi opetusmenetelmä voidaan kokea merkityksettömänä oppilaiden kannalta tai soveltumattomana opettajan omaan ammattikuvaan. Karin (1996,16) mukaan opettajan pedagogisten taitojen kehittämisen kannalta tärkeä on opettajan omien taitojen kehittäminen oppimisen ja oppimisen ohjaamisen alueella, sillä opettajan omien asenteiden muuttuminen vaikuttaa tehokkaasti opetuksen kehitystyöhön. Uusia menetelmiä verrataan väistämättä vanhaan hyväksi havaittuun. Muutoksen edellytyksenä on opettajan kokema edistys, oman työn tai oppilaiden oppimisen laadun kohoaminen tai muu opetuksen mielekkyyttä edistävä tekijä. Tätä tarkastelua vasten on helppo ymmärtää opetuskäytänteiden pysyvyys. Tilannetta voi korjata vankka ammattipätevyys oppimisen ja oppimisen ohjaamisen alueella, jolloin opettajan teorettinen tietämys kantaa käytännön ongelmien yli. Hyvänä voidaan pitää myös

tilannetta, jossa oppimateriaalin avulla voidaan vaikuttaa työskentelytapoihin.

### 3.2 Opetustilanteen organisointi

Hyvänä opetuksen tason ilmaisijana voidaan pitää oppimisen tasoa, joka on yleensä kaiken opetuksen tavoite. Laajemman tarkastelukulman opetustyön tutkimiseen tarjoaa Engeström (1991, 16), joka määrittelee opetukseen vaikuttaviksi tekijöiksi: opetustavoitteen määrittelyn, opiskelun motivoinnin, opetuksen sisällön valinnan, opetusmenetelmien valinnan, suunnittelun tuotoksen ja opettajan opetustilanteessa (opetustaito). Kaikki tekijät vaikuttavat oppimisprosessiin ja sitä kautta oppimistuloksiin. Hyvä oppimistulos ei näin yksin riitä selittämään oppimateriaalin tai opetusmenetelmän paremmuutta. Tarvitaan laaja-alaisempaa tietoa, jossa huomioidaan kaikki opetukseen liittyvät osatekijät. Engeströmin (1991) tarkastelussa huomio kiinnitetään motivoitumisen kautta oppijaan ja oppimisprosessiin.



Kuva 3 Oppimisen täydennetty malli (Engeström 1991, 98)

Engeströmin mallissa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina (kuva 3), jossa on huomioitu vuorovaikutus oppilaan ja oppimistilanteen välillä. Mallissa oppiminen nähdään syklisenä kehänä, josta on eriteltävissä uuden tiedon jäsentämisen vaiheet. Oppimisen laadun kannalta tärkeiksi tekijöiksi nousevat opittavaa asiaa kohtaan syntyvä motivoituminen sekä omaksutun uuden tiedon soveltaminen eri olosuhteissa. Motivoituminen voi tapahtua havaitsemalla tiedollinen ristiriita tai ongelma, joka herättää oppijassa halun ratkaista kyseinen ongelma. Ongelman ratkaisua varten luodaan orientaatioperusta, johon kuuluvat ne tiedot ja taidot, joita ongelman ratkaisu edellyttää. Hyvä orientaatioperusta toimii mallina, jota käyttäen oppija voi sisäistää uuden tiedon sekä uuden tiedon soveltamiseen liittyvät ongelmat. Ausubel (1987, 48) mukaan todellinen koettu mielekäs oppiminen on oppijalle sama kuin mielekäs oppimisprosessi eli kognitiivinen koettu oppiminen. Engeströmin (1991, 98) mallin mukaan tähän vaaditaan tiedon sisäistämisen lisäksi ulkoistamista, arviointia ja kontrollia. Oppimisen mielekkyys syntyy opitun tiedon soveltamisesta käytäntöön eli omaksutun uuden orientaatioperustan testaamisella uusissa yhteyksissä.

### 3.3 Hyvän oppimateriaalin ominaisuudet

Oppimateriaalin käsitteellä voidaan suppeassa merkityksessä tarkoittaa vain oppikirjaa, laajassa kaikkea sitä opetuksen apuna käytettävää materiaalia, joka edistää oppimista. Kari (1987, 39) luettelee eräitä didaktisia periaatteita, jotka sisältyvät itse oppimateriaaleihin: 1) ennakkojäsentely 2) tekstikysymykset 3) käsitteellinen konflikti. Ennakkojäsentely on merkityksellinen tiedon struktuurin muodostumisen kannalta. Materiaalin virheellinen strukturi voi jopa jarruttaa oikean käsityksen muodostumista. Tekstikysymykset voivat yleensä toimia oppimista orientoivana virikkeenä. Käsitteellisellä konfliktilla ymmärretään luontaisen uteliaisuuden herättämistä opittavaa asiaa kohtaan. Hyvä oppimateriaali näyttää vastaavan Engeströmin (1991) oppimismallin

motivoitumisesta esittämiä vaatimuksia. Oppimateriaalin asema voi olla keskeinen myös orientaatioperustan ominaisuudessa. Kiiskinen (1984, 51) on tutkinut keskiasteen oppimateriaaleja ja toteaa, että orientaatioperustalle voidaan asettaa seuraavanlaisia tehtäviä: antaa systemaattisen kokonaiskuvan opetettavasta asiasta, paljastaa asian yleisen toimintaperiaatteen ja vastaa kysymykseen miksi, antaa toimivan mallin hyvälle suoritukselle sekä antaa opiskelijalle mahdollisuuden kontrolloida omaa suoritustaan vertaamalla sitä orientaatioperustaan. Käytännössä tämä voi tapahtua pelkistettynä kaaviona tai mallipiirroksena, jota pohjustetaan ja täydennetään tekstinä. On myös mahdollista laatia kulkukaavioita tai suoritusohjeita. Kiiskisen (1984, 59) mukaan tarkastikaan laadittu oppimateriaali ei toimi, jos se ei motivoi eikä aikaansaa oppilaan omakohtaista aktiivisuutta. Orientaatioperusta on pystyttävä integroimaan osaksi tehtävän rakennetta niin, että se ei muuta tehtävän alkuperäistä tavoitetta.

### 3.4 Opetuksen laadun kehittäminen improvisoinnin avulla

Improvisoinnin osuuden lisäämiselle koulun musiikin opetuksen kehittämiseksi löytyy ainakin kaksi perusteltua vaatimusta: musiikista itsestään syntyvä tarve ja opetussuunnitelman perusteisiin (Anon 1994) sisältyvä vaade.

Louhivuori (1990, 57) toteaa, että improvisointiin perustuva musiikki noudattaa ihmisen kognitiivisten toimintojen peruseriaatteita. Louhivuori (1990) arvelee, että tässä voi olla jopa syy siihen, miksi improvisointi on niin monissa kulttuureissa yleinen musiikintuottamistapa. Opetuksen kannalta havainnon tekee mielenkiintoiseksi lukuisat kognitiivisista oppimisteorioista kirjoitetut oppimisteoriat ja didaktiset mallit.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Anon 1994) ei suoraan mainitse improvisointia osana musiikin opetusta. Kuitenkin siinä mainitaan seuraavaa: "Musiikilla on taideaineena keskeinen tehtävä tunne-elämän ja luovuuden kehittymisessä". Opetussuunnitelman tulkinnallisuutta lisää tavoite "luovuuden kehittyminen", joka on käsitteenä moniselitteinen. Erityisen hankala on kysymys luovuutta tukevasta opetuksesta. Sangen yksimielisiä ollaan siitä, mitä luovuus ei ole. Luovana ei pidetä valmiin tiedon muistamista ja toistamista. Improvisoinnin tarkastelu opetussuunnitelman perusteiden toteuttajana voidaan tehdä ainakin kahdella tapaa. Määrittelemällä opetussuunnitelmaan mukaisen opetuksen perusteet tai suppeammin määrittelemällä opetuksen tarjoaman vastineen suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Jälkimmäisellä menettelyllä voidaan improvisoinnin nähdä tarjoavan vastineen luovuuden vaateeseen ainakin tiedonprosessoinnin näkökulmasta.

Tiedonprosessoinnin kannalta improvisointi on karkeasti musiikista havaittujen ilmiöiden yhdistelyä tässä ja nyt. Useat tutkijat ovat havainneet improvisoinnin yhteyden kognitiivisiin tiedonkäsittelyteorioihin. Elliot (1995,



168-179) esittää, että improvisointi toimii konstruktivisen kasvatusnäkökuvan parhaaksi, sillä pohjimmiltaan se käsittää rakenteiden synnyttämistä, arvioimista ja muistamista. Juuri uusien rakenteiden synnyttäminen voidaan nähdä luovana toimintana. Improvisaatio ei näin ole pelkkää intuitiivista musiikkia. Näkemystä myötäilee Briggsin (1988, 54) määritelmä, jonka mukaan improvisaatio on reflektovaa musiikkia, joka liittyy kokonaisuudeksi tajunnan ja strategisen päätöksentekoprosessin.

Opetussuunnitelman tavoitteita on hyvä verrata esim Regelskin ja Elliotin musiikkikasvatuksen tavoitteista laatimiin määritelmiin. Regelskin (1982, 33-34) käsityksen mukaan opettajan tehtävä on kasvattaa eikä toimia harjoittajana. Parhaiten tämä toteutuu, jos opettaja tarjoaa: 1) Tietoja ja kokemuksia siitä kuinka säveltää ja tehdä lauluja. 2) Edistämällä oppilaiden sisäistä merkityksien konstruointia ja keksimistä. 3) Kunkin uuden aktiviteetin ja kokemuksen tulee sisältää riittävästi uutuudenviehätystä, jotta se herättää ja ylläpitää kiinnostusta. Regelskin määritelmän kohdat 1 ja 2 ovat verrannollisia opetussuunnitelman käyttämään ilmaisuun "tunne-elämän ja luovuuden kehittämisessä" (Anon 1994). Merkityksien tiedostamista korostaa myös Elliot (1995, 121), jonka mukaan musiikkikasvatuksen tavoite on musiikillisten arvojen saavuttaminen. Elliotin (1995) mukaan keskeisiä musiikin tekemisen, kuuntelemisen ja kokemisen arvoja ovat minän kasvu, itsetietoisuus eli itsekonstruoitu tieto ja musiikillinen nautinto. Arvot saavutetaan kehittämällä yksilön muusikkoutta ja musiikillisia haasteita.

Sekä Regelski (1981) että Elliot (1995) pitävät keskeisenä musiikkikasvatuksen elementtinä itsetietoisuutta ja musiikin merkityksien tiedostamista. Tätä voi pitää yhtenä merkittävänä ohjeena siitä, kuinka lapsen tunne-elämän ja luovuuden kehittymistä voidaan tukea. Elliotin (1995, 234) mukaan musisoiminen, kuunteleminen ja musikaalinen luovuus ovat sidoksissa muusikkouteen. Sloboda (1985) käsittelee samaa aihetta puhtaasti tietoteoreettiselta kannalta liittäen musiikin merkitykset niihin musiikin

rakenteiden määrään ja moniselitteisyyteen, jonka välityksellä musiikki kuulijalle välittyy. Tältä osin Slobodan (1985) teoria tukisi sekä Regelskin että Elliotin teoriaa selittämällä millaisista tietorakenteista musiikin merkitykset muodostuvat. Elliotin (1995) käyttämä käsite "muusikkous" nähtäisiin näin moniulotteisempaa musiikillisen tiedon prosessointina.

Harvey (1988, 4) selittää improvisoinnin käytännöllistä puolta. Improvisoinnilla on musiikkikasvatuksellista merkitystä, jos siihen sisältyy seuraavat osa-alueet. 1) Säveltaso-kontrolli joka tarkoittaa kykyä erottaa eri korkuiset sävelet toisistaan. 2) Musiikillinen muisti, jota improvisoija hyödyntää rakentaessaan keksimistään sävelaiheista suuremman kokonaisuuden eli soolon. Muuntelu voi kohdistua vaikka sävelen rytmiiin, jolloin puhutaan rytmisestä muuntelusta. 3) Ääniarkiston (dynamic library) laajentaminen. Tähän alitajuntaan liittyvään henkiseen rakenteeseen sisältyy kaikki kokemuksemme rytmeistä, melodioista ja pitämistämme sointukuluista. Tärkeää on myös, että musiikilliseen ääniarkistoon sisältyisi tietoa melodioiden ja sointujen rakenteista. Myös Harvey (1988) liittyy musiikkikasvatuksellisen improvisoinnin tiiviisti musiikin rakenteiden omaksumiseen. On ilmeistä, että kokemus musiikin tuottamisesta, musiikin rakenteita halliten, lisää musiikkikokemuksen merkitystä. Musiikkikasvatuksen kannalta laadukas improvisointi on tietoinen tiedonkäsittelyprosessi, jossa improvisoija joutuu soveltamaan musiikin rakenteista omaksumaansa tietoa uudessa ympäristössä.

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on kehittää generatiivista ajattelua edistävää musiikinopetusta. Teoreettisena lähtökohtana on musiikki tiedonkäsittelyprosessina, jossa generatiivista ajattelua edustaa selkeimmin improvisointiin ja säveltämiseen liittyvät tiedonkäsittelyprosessit. Käytännön tutkimustehtävänä on muokata teoreettinen tieto musiikinopetuksessa käytettävien harjoitusten muotoon.

Peruskoulun opetuksen perusteista määrää opetussuunnitelma, jonka tavoitteita opettajan tulisi mahdollisimman paljon toteuttaa. Musiikin osalta voimassa oleva opetussuunnitelman perusteet (Anon 1994) toteaa musiikkikasvatuksen päätehtäväksi oppilaiden persoonallisuuden kehittämisen antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen. Ensimmäisenä opetuksen etätavoitteena mainitaan luovan ilmaisun kehittäminen. Erikseen mainitaan pyrkimys edistää oppilaan musiikillista ajattelua ja tavoite kehittää oppilaiden luovaa ilmaisua musiikin kaikilla osa-alueilla.

Tutkimuksessa käsitellään musiikkia tiedonkäsittelyprosessina, jossa musiikillisella ajattelulla ymmärretään kykyä havainnoida ja tuottaa musiikillisia ilmiöitä. Lähtökohtana on musiikista muodostettu havainto. Tässä ajattelumallissa nähdään improvisointi ja säveltäminen omana vaativana musiikillisen ajattelun lajina, joka edellyttää musiikillisten ilmiöiden yhdistelykykyä. Improvisoinnissa musiikillista tietoa generoidaan eli yhdistellään tässä ja nyt. Säveltämisessä musiikin muotoa ja rakennetta muokataan pitkällä aikavälillä.

Teoreettisen tarkastelun perusteella näyttäisi siltä, että improvisoinnin avulla on mahdollista edistää generatiivista ajattelua. Musiikin tarkastelu tiedonkäsittelyprosessina näyttäisi myös mahdollistavan kognitiivisesta oppimisteoriasta kirjoitettujen pedagogisten mallien käytön. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää improvisaatioharjoituksista käyttökelpoista oppimateriaalia. Hypoteesina oletetaan, että tutkimuksen kuluessa pystytään kehittämään improvisointia opetusmenetelmänä teoreettisen ja empiirisen tiedon avulla. Lopullinen oppimateriaali on riippuvainen prosessin aikana tulleista havainnoista ja ongelmista, sekä myös ongelmiin löydetyistä ratkaisuksista. Tutkimus on nähtävä prosessina, jonka jokainen yksityiskohta on arvokas oppimateriaalin kehitystyötä ajatellen.

## 4.2 Tutkimuksen ongelmat

### Pääongelma

Kuinka laaditaan ja toteutetaan generatiivista ajattelua edistävä musiikkijakso?

### Sivuongelmat

Millaisia tuloksia improvisoinnin opetuksella saavutetaan?

Mitä generatiivista ajattelua edistävä musiikinopetus vaatii opettajalta?

Mitä käytännön ongelmia generatiivista ajattelua edistävä musiikinopetus sisältää?

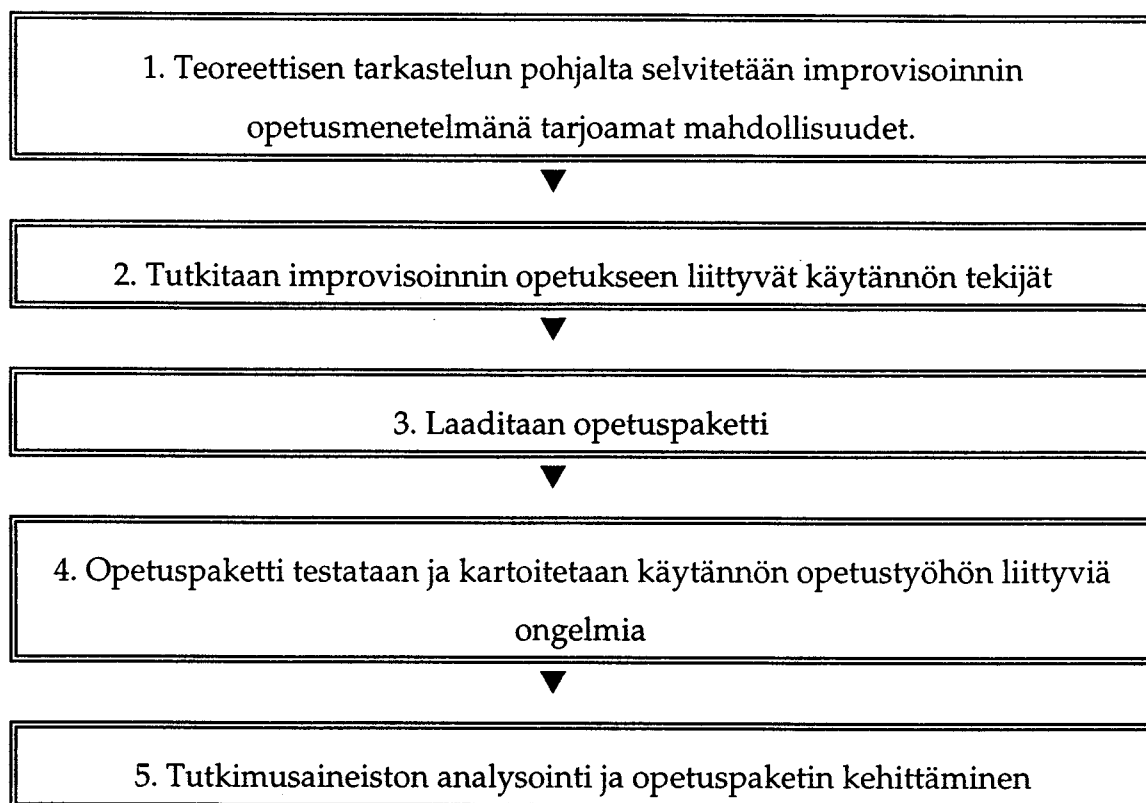
## 5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Improvisoinnin soveltuvuutta opetustarkoitukseen voidaan arvioida monella eri tavalla. Hyvänä indikaattorina voidaan pitää oppimista, joka on yleensä kaiken opetuksen tavoite. Aebli (1991, 23) pitää kattavana kolmen ulottuvuuden tarkastelua: välittymistavan ulottuvuus, sisältöjen ulottuvuus sekä oppimisprosessien funktioiden ulottuvuus. Engeström (1991, 16) määrittelee opetuksen vaikuttaviksi tekijöiksi: opetustavoitteen määrittelyn, opiskelun motivoinnin, opetuksen sisällön valinnan, opetusmenetelmien valinnan, suunnittelun tuotoksen ja opettajan opetustilanteessa (opetustaito). Kaikki tekijät vaikuttavat oppimisprosessiin ja sitä kautta oppimistuloksiin. Hyvä oppimistulos ei näin yksin riitä selittämään oppimateriaalin tai opetusmenetelmän käyttöä. Tarvitaan laaja-alaisempaa tietoa, jossa huomioidaan kaikki opetukseen liittyvät osatekijät. Tämä on mahdollista toimintatutkimuksen avulla, jossa tutkitaan opetuksen prosessia suunnittelusta arviointiin. Syrjälän ja Nummisen (1988, 50) mukaan toimintatutkimuksella tarkoitetaan käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimusta. Pyrkimyksenä voi olla parantaa kasvatuksellisia käytänteitä tai lisätä ymmärtämystä näitä käytänteitä kohtaan. Kemmis (1985) mukaan toimintatutkimuksen keskeinen metodi on jatkuvaan harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella (Syrjälä & Numminen 1988, 50). Uusien opetusmenetelmien soveltamisen tutkimisessa voidaan nähdä myös evaluaatiotutkimuksen piirteitä. Syrjälä ja Nummisen (1988, 38) mukaan evaluaatiotutkimukselle on tyypillistä uudistusten arviointi, ohjelman tai opetuksen arvon määrittäminen ei selittäminen. Lähtökohta on käytännöllinen ja tuloksia sovelletaan käytäntöön.

Tutkimuksen pääongelmana on selvittää, kuinka laaditaan generatiivista ajattelua edistävä musiikkijakso. Pääongelmaa voidaan pitää sangen laajana,

sillä ongelma sisältää hypoteesin, jossa oletetaan jakson edistävän generatiivista ajattelua. Oppimateriaalia, jolla pyritään vastaamaan pääongelmaan, ei ole suoraan käytettävissä. Näin tutkijoiden tehtäväksi jää laatia tutkimukseen soveltuva opetuspaketti. Tämä asetelma viittaa evaluaatiotutkimuksen suuntaan, sillä tutkimuksen tehtävänä voidaan nähdä uuden opetuspaketin arvon määrittämisen. Osaltaan pääongelma edellyttää, että tutkimusjakson aikana ilmenevät generatiiviset prosessit ovat todennettavissa. Tämä edellyttää empiirisen aineiston keräämistä opetusjaksolta tai suoritusten arviointia koetilanteessa. Tutkimuksen tehtävänä voidaan nähdä improvisaation opetuksen edistäminen. Syrjälä ja Nummisen (1988) mukaan toimintatutkimuksen tavoitteena on itse tilanteen parantaminen osallistujien oman harkinnan pohjalta. Toimintatutkimus sisältää siis itsereflektiota ja itsearviointia, joka perustuu käytännölliselle päättelylle. Syrjälä ja Numminen (1988) toteaa erikseen tutkivasta opettajasta, että heidän tutkimuksen perustana on implisiittinen tai persoonallinen näkemys kasvatuksesta, joka on muotoutunut vähitellen kokemuksen pohjalta. Tämä tarkoittaa, että opettajan itsearvioinnissa heijastuu aina hänen persoonallinen kasvatustietoisuus. Neutraalin tutkijoiden persoonallisista näkemyksistä irrallisen tiedon hankkimista tarvitaan, jotta tieto on paremmin yleistettävissä. Toimintatutkimuksen rinnalle luoduilla strukturoiduilla koejärjestelyillä tutkimuksen implisiittistä tietokäsitystä voidaan syventää yleiseen ilmiöitä kuvailevaan suuntaan.

Tutkimuksen toteutuksen lähtökohtana on teoreettinen viitekehys. Viitekehysten pohjalta laaditaan opetusjakso, jonka soveltuvuus testataan käytännön opetusjaksolla sekä strukturoidussa koetilanteessa. Tutkimuksen aikana kerätty materiaali sekä tutkimusprosessi arvioidaan. Tutkimuksen eteneminen käy ilmi kuvasta 4.



Kuva 4 Tutkimuksen toteutuksen vaiheet

### 5.1 Koehenkilöt

Tutkimuksen opetusjakso tapahtui Muuramen ala-asteella 6a-luokassa. Luokassa oli 23 oppilasta, joista poikia 12 ja tyttöjä 11. Luokan oppilaista arvottiin kahden pojan ja kahden tytön ryhmä haastattelua varten. Kohderyhmä valittiin arvalla. Sukupuolijakauma määrättiin etukäteen. Tutkimuksen edetessä samat oppilaat haastateltiin kaksi kertaa. Luokan voidaan katsoa edustavan normaalia keskimääräistä pienen taajamakeskuksen koulua. Luokan valinnan pääkriteeriksi muodostui saatavuus. Liki kymmenen tunnin improvisointijaksolle ei löytynyt helposti tilaa lukujärjestyksistä. Ehdoton vaatimus oli, ettei luokalla ole erityistä musiikkipainotteista opetussuunnitelmaa. Lisäksi vaadittiin, ettei kumpikaan tutkijoista ollut

aikaisemmin opettanut luokassa, eikä tuntenut oppilaita.

Tutkijat itse vastasivat opetuspaketin toteuttamisesta. Tutkimusmateriaalia tulee runsaasti tutkijoiden itsearvioina ja palautteena toistensa työstä. Opettajina tutkijat ovat noviiseja vailla pidempää opettaja kokemusta. Molemmat tutkijat ovat opettajankoulutuksessa viidettä vuotta ja opinnoissa. Kumpikin tutkijoista on aktiivinen musiikin harrastaja. Lisäksi toinen tutkijoista opiskelee Keski-Suomen konservatoriossa laulunopettaja linjalla.

## 5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin pääasiassa kolmea tiedonhankintamenetelmää: observointi, haastattelut, reflektointi. Laaja-alaisen kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmaksi muodostuu usein tutkimusmateriaalin suuruus. Ongelmaa pyrittiin ennakoimaan jo tutkimusmenetelmiä valittaessa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on tiedonkäsittelyn prosessointia käsittelevät teoriat sekä opetuksen organisointia käsittelevät teoriat Tutkimusmenetelmiä valittaessa pyrittiin kohdentamaan huomio tiedonkäsittelyprosesseihin. Opetustilanteen arvioinnissa tärkeät vuorovaikutustaidot jätettiin tietoisesti vähemmälle huomiolle.

Keskeisimmät havainnot perustuvat observointiin. Observoinnin tueksi nauhoitettiin videotallenne myöhäisempää tarkastelua varten. Koska tutkijoita on kaksi, toisella oli mahdollisuus havainnoida toisen opetusta. Opetustilanteen jälkeen opettaja ja tarkkailija reflektoivat tunnin kulkua tiiviillä päiväkirjatyypisellä lauseilla. Oppilaiden suhtautumista opetukseen selvitettiin strukturoidun haastattelun avulla. Syrjälä ja Numminen (1988, 94) toteaa, että haastattelulla saadaan selville asioita joita ei suoraan voi havainnoida. Observoinnilla ei voi havaita tunteita ja ajatuksia, kuten opetukseen mahdollisesti liittyviä pelkotiloja. Pattonin (1990, 290) toteaa



haastattelun antavan oppilaalle mahdollisuuden ilmaista omia ajatuksia itselleen tutuilla käsitteillä.

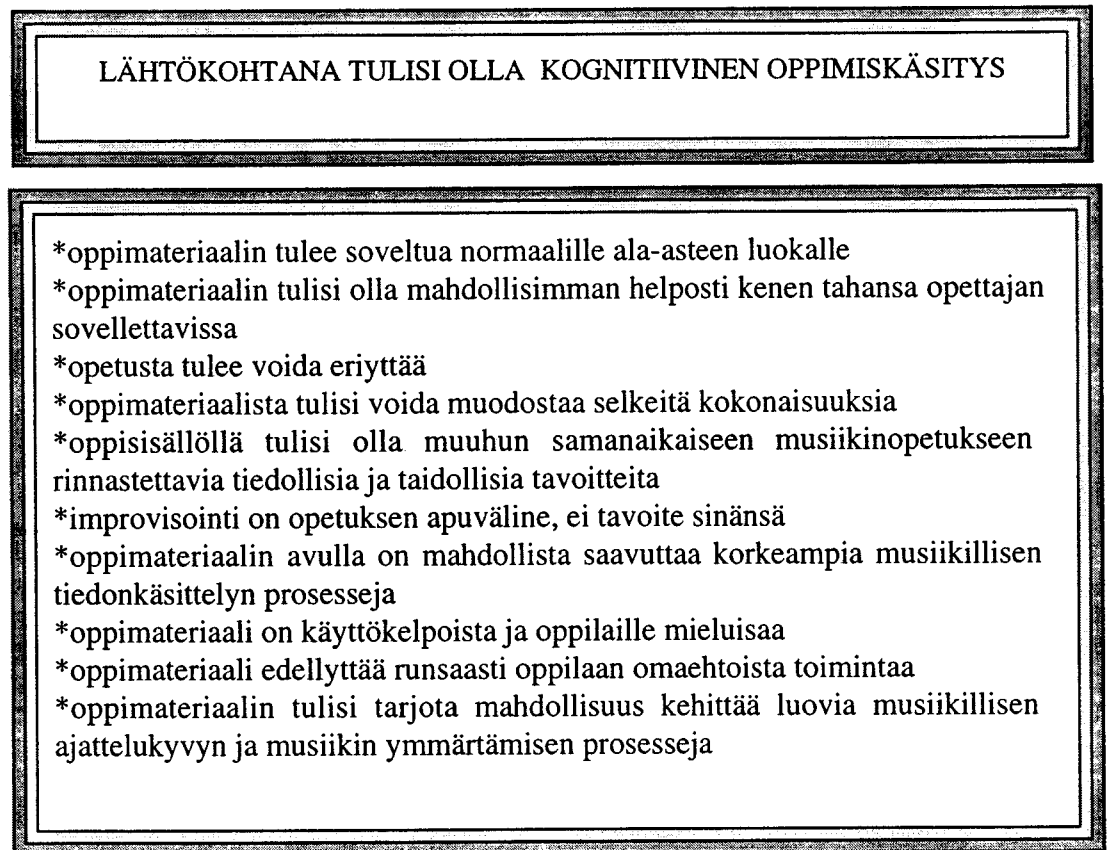
Laadittujen improvisaatioharjoitusten arviointi on mahdollista suoritustilanteessa. Oppilaiden improvisaatiotaitojen kuvaamiseksi järjestettiin koetilanne, jossa vakioitiin tehtävä, suoritusten lukumäärä, suoritusohjeet ja ympäristötekijät. Koetilanne tallennettiin videolla.

Tutkimuksen videotallennus suoritettiin Panasonicin M7 videokameralla kolmelle VHS-kasetille. Taustanauhat harjoituksia varten tehtiin käyttäen CakeWalk Professional sekvensseriohjelmaa, johon oli liitetty Korg M1 syntetisaattori sekä Sound Blaster Awe 32:n EMU 8000 äänimaailma. Taustat tallennettiin DAT-nauhalle Sonyn DCD-7 -nauhurilla, jota käytettiin myös taustojen toistamiseen. Liitteissä esiintyvät nuotinnukset on tehty Music Time -notaatio-ohjelmalla.

### 5.3 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston kerääminen

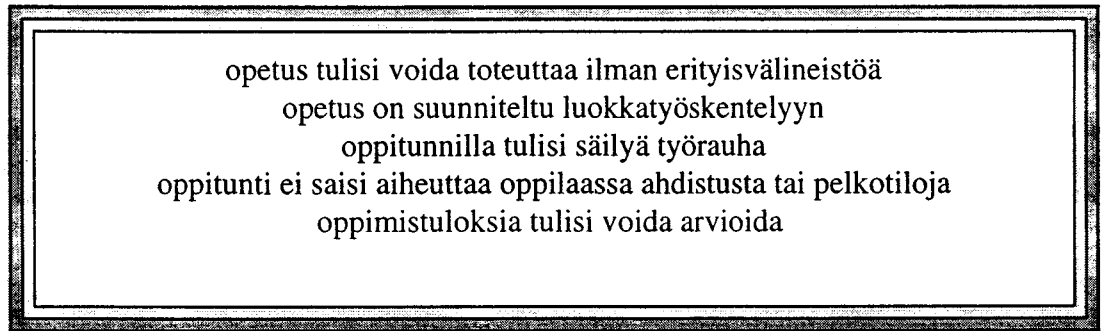
Opetuspaketti laadittiin kesällä 1996. Mielekkään opetuspaketin löytäminen osoittautui kynnykseksi tutkimuksen suorittamiselle. Kognitiivista oppimiskäsitystä soveltavaa oppimateriaalia ei löytynyt juuri lainkaan. Ajatuksia käytännön opetusmenetelmistä löytyi Ahosen (1993) tutkimuksesta Koululaisten vokaalinen improvisaatiotaito melodiantäydennystehtävissä sekä jazz improvisaation oppikirjoista. (Backlund 1983, Harwey 1988). Teorian kanssa yhteneväksi menetelmäksi osoittautui kysymys - vastaus-tyyppinen harjoitus. Tehtävässä harjoitellaan improvisointia esimerkiksi vain rytmiä muuntelemalla. Opettaja tuottaa lyhyen melodian, jota oppilas muuntelee. Harjoitukset ovat erittäin vahvasti rakenteisiin sidottuja. Slobodan (1986) mukaan rakenteisiin vahvasti sidottu improvisointi vapauttaa ajattelukapasiteettia tehdä pintatason ratkaisuja. Menetelmä muokattiin ala-

asteelle sopivaksi siten, että improvisaation kohteeksi eli muunneltavaksi musiikilliseksi ilmiöksi valittiin riittävän yksinkertainen musiikin perusilmiö kuten sävelen ja tauon vaihtelu. Harjoitusten tueksi laadittiin taustanauha (liitteet 4-5). Harjoitustehtävien muokkaamisessa opetusjaksoksi käytettiin apuna Engestömin (1991) mallia "täydellisestä oppimisprosessista". Teoreettisen tarkastelun perusteella asetimme oppimateriaalille lukuisia tavoitteita, jotka käyvät ilmi kuvasta 5 oppimateriaalin tavoitteet.



Kuva 5 Oppimateriaalin tavoitteet

Opetustilanteen suhteen asetetaan seuraavia tavoitteita:



Kuva 6 Opetustilanteen tavoitteet

Opetuspaketti koostui kahdesta pääharjoitteesta Blues ja Joiku, joiden toteuttamiseen arveltiin kokonaisuudessaan tarvittavan kahdeksankymmeneen oppituntia. Opetussuunnitelmaa laadittaessa muodostui ongelmaksi opetuksen tavoite. Oppilaat olivat kuudesluokkalaisia mutta harjoitukset tukivat lähinnä perussykkeen löytämistä ja neljäsosanuotin käyttöä 4/4- ja 5/4-tahtilajissa, jotka kuuluvat lähinnä alkuopetuksen musiikin opetussuunnitelmaan.

Opetuspaketti toteutettiin Muuramen ala-asteella syksyllä 1996. Opetusjaksosta laadittiin kokonaissuunnitelma. Tuntisuunnitelmat laadittiin jokaiselle tunnille erikseen aikaisempien tuntien kokemusten pohjalta. Opetus Muuramessa tapahtui normaalin koulutoiminnan ohessa, joten tutkimus aiheutti normaalista poikkeavia opetusjärjestelyjä. Luokanopettajan kanssa neuvoteltaessa päädyttiin ryhmäjakoisiin. Opettaja piti luokan poikia poikkeuksellisen vilkkaina ja paremmin omassa ryhmässä toimeen tulevina. Luokanopettajan suosituksesta luokka jaettiin tyttö- ja poikaryhmään tutkimuksen ajaksi. Ryhmät osallistuivat vuorotellen musiikinopetukseen. Samalla jouduttiin kutistamaan tutkimukseen käytettävää kokonaisaikaa, sillä ryhmäjako tapahtui puolittamalla normaali oppitunti kahteen ryhmätuntiin. Tutkimuksen kannalta menetettiin aito luokkatilanne, mutta toisaalta saatiin ainutlaatuinen tilaisuus vertailla tyttöjen ja poikien yhtäläisyyksiä ja eroja

opetustilanteessa.

Oppitunnit tallennettiin videokameralla. Opetusvastuu jaettiin siten, että vain yksi vastaa opetuksesta kerrallaan, toinen tarkkailee ja kuvaa videolla. Välittömästi tunnin jälkeen kirjattiin muistiin molempien tutkijoiden tuntemukset kuluneesta tunnista. Oppilaiden käsityksiä selvitettiin haastattelemalla. Oppilaista arvottiin kaksi tyttöä ja kaksi poikaa, joita haastateltiin kahdesti: opetusjakson puolivälissä ja lopussa. Haastattelun suoritti ulkopuolinen assistentti strukturoidun kyselylomakkeen (liite 8) avulla. Haastattelut tallennettiin myös videolle.

Opetusjakson päätteeksi järjestettiin kontrolloitu koetilanne, jolla arvioitiin jakson aikana käsitellyn asian hallintaa. Koetilanne videoitiin. Oppilaat osallistuivat kokeeseen neljän hengen ryhmissä. Oppilaille kerrottiin, että tilaisuudessa kerrataan jakson aikana käsitellyjä asioita. Jokaiselta ryhmältä kysyttiin lopuksi mielipidettä opetusjaksosta. Kaikkiaan videomateriaalia kertyi noin 10 tuntia. Lisänä on oppilaiden kirjalliset tehtävät oppitunneilta. Opettajina toimineiden tutkijoiden omakohtaisesta reflektoinnista sekä suoran observoinnin muistiinpanoista kertyi noin 5 A4-liuskaa puhtaaksikirjoitettuna.

#### 5.4 Aineiston käsittely

Oppituntien aikana heränneitä ajatuksia ja tuntemuksia oli kirjattu ylös opetuksen päiväkirjaksi. Omakohtaisen reflektoinnin avulla pyrittiin keräämään tietoa improvisoinnin opettamisen kokemisesta. Päiväkirjamateriaali purettiin väitelauseiksi ja luokiteltiin kolmeen luokkaan: negatiiviset kokemukset, neutraalit kokemukset sekä positiiviset kokemukset. Yksinkertaiset väitelauseet pelkistävät asian ja ovat helpommin tulkittavissa.

Suurimman osan tutkimusmateriaalia muodostuu videotallenteista.

Oppituntien arvioimiseksi kehitimme videoanalyysi menetelmän. Menetelmässä (liitteet 9 ja 10) kuvataan tunnin tapahtumia viiden minuutin jaksoissa. Ajan kuluja kuvaavat taulukon vaakarivit. Pystysarakkeissa vasemmalla puolella taulukkoa on sijoitettuna oppitunnin sisältö. Oikealla puolella on yhdeksään osaan jaettu opetustilanteen toimintaa kuvaava taulukko, joka pohjautuu Engeströmin (1991) täydellisen oppimisen mallissa esittämiin tiedonjäsentämisen vaiheisiin

Engeströmin (1991) mallissa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa on huomioitu vuorovaikutus oppilaan ja oppimistilanteen kanssa. Videomateriaalin analyysissä etsittiin oppilaista ulkoisesti pääteltävien ilmiöiden avulla Engeströmin (1991) kuvaamia tiedon jäsentämisen vaiheita.

Tutkimusta varten kehitetyssä mallissa (liite 9) oppimistilanteesta eritellään seuraavia ilmiöitä asteikolla havaitaan tai ei havaita:

- 1) Opettaja puhuu muuta kuin opetettavaa asiaa (palkkio, rangaistus, kuri, viihdyttäminen).
- 2) Oppilas suorittaa tehtäviä pilailleen ja pelleillen (opiskelumotivaatio vieraantunut, selviämisperiaate).
- 3) Oppilas ei seuraa opetusta eikä suorita tehtäviä.
- 4) Oppilaalle annetaan pulmatilanne, ongelma.
- 5) Oppilaalle annetaan valmista tietoa.
- 6) Oppilas työskentelee itsenäisesti.
- 7) Oppilas työskentelee opettajan johdolla.
- 8) Oppilaan omaan ajatteluun pohjautuvaa musisointia.
- 9) Oppilas soveltaa aikaisemmin opittua tietoa.
- 10) Työrauha

Ilmiötä katsottiin esiintyvän, jos ilmiön edellytykset täyttyivät yli puolet seuratusta viiden minuutin jaksosta. Kolme ensimmäistä havainnointi kohtaa kuvaavat oppilaiden sisällöllisen motivaation puutetta opetettavaa asiaa

kohtaan. Jos näissä kohdissa on merkintöjä, ainakin osa oppilaista kokee opetuksen epämieliseksi tai opiskelun motiivina on selviytymisperiaateen tehtävät ja pääsen välitunnille. Kohdat neljästä yhdeksään kuvaavat tiedonkäsittely prosesseja. Mikäli merkintöjä on kohdissa viisi ja seitsemän oppilas työskentelee passiivisesti opettajan johdolla. Kun merkintöjä on kohdissa neljä, kuusi, kahdeksan ja yhdeksän oppilas näyttää toimivan aktiivisesti.

Opetusjakson päätteeksi arvioitiin oppilaiden suoritustasoa kontrolloidulla koetilanteella. Oppilaat suorittivat improvisointitehtäviä, jotka olivat tuttuja oppitunneilta. Oppilaiden suorittamat improvisointitehtävät purettiin videolta kirjoittamalla ne nuottikuvaksi. Suoritusten arviointia varten kehitettiin neliportainen mittari, jolla kuvataan suorituksen musiikillisen tiedonprosessoinnin ilmenemistä. Koeasetelma oli seuraava:

Koeasetemassa kuusi neljän hengen oppilasryhmää suorittaa vuorotellen improvisointijaksoon liittyviä harjoituksia, joista analysoidaan spontaania musiikillisten ilmiöiden yhdistelykykyä.

Tehtävissä oppilaan tulee täydentää laulaen improvisaatiolle varattu tila. Tehtävässä blues (liite 6) eri mahdollisuuksia on 256. Tehtävässä Joiku (liite 7) eri suoritumahdollisuuksia on 45656. Viimeisessä tehtävässä Backwater blues oppilaalle ei anneta suoritusohjeita eikä rajoituksia. Tehtävä on periaatteessa mahdollista ratkaista kuten 1. tehtävä "Blues". Poikkeavaa on sävellaji sekä melodia, joka alkaa kohotahdilla.

Suoritukset luokitellaan seuraavasti:

- 1 Oppilas pysyy annetussa esitystempossa ja suhteuttaa tuottamansa melodia annettuun tilaan ja ääniin. Laulun ei tarvitse olla absoluuttisen

puhdasta. Riittää kun laulettu nuotit ovat likimain oikeassa suhteissa toisiinsa. Tuotoksen ja sille varatun tilan suhteen luokka 1 on kuitenkin ehdoton. Melodian tulee olla on erilainen toisella toistokerralla.

- 2 Oppilaalla on vaikeuksia suhteuttaa annettua tilaa, tuottamia ääniä ja käytettäviä nuotteja sekä aika-arvoja toisiinsa. Nuottien aika-arvot ovat kuitenkin likipitään oikeassa suhteessa keskenään. Melodia on erilainen toisella esityskerralla.
- 3 Oppilas yrittää suorittaa annetun tehtävän, mutta jättää kesken tai laulaa kaksi samanlaista suoritusta. Nuottien aika-arvot eivät ole tunnistettavissa suhteissa toisiinsa.
- 4 Oppilaalta ei suoritusta

Kokeessa saadut tulokset purettiin jokaisen oppilaan osalta taulukkoon, josta käy ilmi oppilaan suoriutumisen eri tehtävissä. Tehtävien luokittelua voidaan pitää järjestysasteikkolisena, jos musiikillisen tiedon yhdistelykykyä pidetään korkea-arvoisempina tiedonkäsittelyn lajina. Muutoin tilastoja tulee tulkita luokitteluasteikon mukaisesti. Tutkimusaineistosta vertailtiin erikseen tyttöjen ja poikien suoriutumista kokeessa sekä koko luokan tehtävistä suoriutumista. Opetuksen tavoitteena on ollut luokan yksi mukainen suoritus.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Syrjälä ja Nummisen (1988) mukaan tapaustutkimuksen arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys, josta eri tutkijat ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä. Toimintatutkimuksen luotettavuuden arvioimisen ongelmaksi

muodostuu vahva kvantitatiivisen tutkimuksen perinne. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tavallisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä käyttäen, jotka eivät suoraan sovellu laadullisen tutkimuksen arvioimiseen.

Toimintatutkimuksessa tutkimuskohteena on toimivien henkilöiden omat käytännöt (Syrjälä & Numminen 1988, 50). Tutkimuksessa keskeistä on koko prosessi, joten myös luotettavuuden arvioinnin tulee kattaa kaikki tutkimusvaiheet. Tutkimuksen pääongelmana on selvittää, kuinka laaditaan ja toteutetaan generatiivista ajattelua edistävä musiikkijakso. Suurin osa havaintoaineistoa on videokuvaa ja -ääntä oppitunneilta. Hirsjärvi ja Hurmeen (1985, 17) mukaan tieteelliselle havainnoinnille voidaan asettaa vaatimuksia, jotka erottavan sen arkipäivän tarkkailusta. Tieteellinen havainnointi on systemaattista ei satunnaista. Se vaatii äärimmäistä vastaanottokykyä, jota voidaan parantaa teknisin apuvälinein. Tutkimuksen havaintojen tarkkuus eli validiteetti on ongelmallinen kuvailtaessa oppitunnin tapahtumia ilman erityisiä tarkkailutehtäviä. Observoinnin tueksi laaditun videoanalyysimenetelmän voidaan katsoa nostavan observoinnin validiteettia. Videokameran avulla oppitunti saadaan tallennettua, mutta rekisteröityä saadaan vain oppitunnin ulkoiset tunnusmerkit. Tämä ongelma tiedostettiin jo tutkimussuunnitelmaa laadittaessa. Tutkimuskohde rajattiin selkeästi tiedonprosessointiin ja sitä tukeviin toimintoihin. Oppitunneilta havainnoitiin, mihin suuntaan tehtäviä tulee kehittää ja minkä tyyppistä tietoa tunneilla käsiteltiin. Koeasetelmassa tutkittiin oppilaan taitoja tunneilla käytetyissä tehtävissä. Näitä taitoja analysoitiin ennalta laaditun asteikon mukaan. Tutkimuksessa tietoa pyrittiin keräämään mahdollisimman monella eri tavalla. Triangulaation eli useamman kuin yhden menetelmän käytöllä pystytään lisäämään mm. tapaustutkimuksen luotettavuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 140). Tässä tutkimuksessa tietoa kerättiin observoinnin, haastattelujen ja strukturoidun koeasetelman avulla.

Toimintatutkimuksen eräs ongelma on tutkija oma toiminta



tutkimustilanteessa ja tästä seuraavaa tutkijan havaintokyvyn rajoittuminen. Tutkimuksessa ongelma otettiin huomioon organisoimalla tutkimuksen tiedonhankintamenetelmät etukäteen. Opetustilanteessa toinen tukijoista keskittyi opettamiseen ja opettajana olemisen kokemiseen. Täten toiselle jäi vastuu kuvauksesta ja opetustilanteen havainnoinnista. Kaikki tutkimukseen liittyvä aineisto analysoitiin vasta opetusjakson jälkeen. Oppilaiden asenteen selvittämisessä käytettiin ulkopuolista haastattelijaa. Tällä pyrittiin lisäämään haastattelun luotettavuutta ja vähentämään oppilaiden ja opettajien välisten suhteiden vaikutusta haastattelun tuloksiin.

Tutkimuksen ulkoista validiteettia pyrittiin nostamaan, vaikka tapaustutkimuksen ensisijaisena tavoitteena ei ole saavutetun tiedon ehdoton toistettavuus. Keskeinen tutkimuksen kohde on oppilaan ajatteluprosessit, joiden toimintamekanismin voidaan katsoa noudattavan yleistettäviä toimintamalleja. Näitä malleja noudattaa videoanalyysi (liite 9), joka ainutkertaisessa tutkimusmateriaalissa antaa toistettaessa saman tuloksen. Videoanalyysin validiteettia heikentää se, ettei sitä ole testattu suhteessa muihin analyysimenetelmiin. Videoanalyysi antaa varmasti luotettavaa tietoa fyysisistä havainnoista, kuten ”yksi oppilas möykkää”, mutta se, että tämä tarkoittaa heikentyntä oppimismotivaatiota perustuu teoreettiseen päättelyyn.

Tutkimuksen kuvaileva osa perustuu tutkijoiden omakohtaisiin käsityksiin ja tulkintoihin tilanteista. Syrjälä ja Nummisen (1988, 50-54) mukaan toimintatutkimuksen tieto on siksi aina tilannesidonnaista ja persoonallisten näkemysten värittämää. Tiedon luotettavuutta lisää, jos tutkijoita on useampia (Syrjälä & Numminen 1988, 141). Tutkijoiden tekemät havainnot kirjattiin aina henkilökohtaisesti, jonka jälkeen niistä keskusteltiin yhdessä. Samaa käytäntöä noudatettiin kaikkea tutkimusmateriaalia analysoitaessa. Henkilökohtaiset sekä yhdessä kirjatut havainnot koottiin yhteen päiväkirja tyyppiseksi tiedostoksi. Improvisaatio kykyä mittaavan kokeen tuloksiin ei

jäänyt tulkintoja, joista tutkijat olisivat erimieltä.

Improvisaatiokykyä mittaavan kokeen luotettavuutta arvioitaessa voidaan käyttää puhtaasti kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kriteereitä. Niinistön (1984, 163) viittaa Iannin & Orrinin (1979) tutkimukseen, jonka mukaan on saatu hyviä tuloksia käyttämällä sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista lähestymistapaa koulutusohjelman tehokkuuden arvioimisessa. Yleisesti tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, ettei sille löydy vertailukohtaa. Tutkimuksen validiteettia voidaan kuitenkin pitää hyvänä, sillä ainutkertaisessa tutkimusmateriaalissa saadaan aina sama tulos. Tutkimuksen arvosteluasteikko on laadittu siten, että yksittäinen luokka sulkee pois muiden luokkien mahdollisuuden esiintyä. Koetilanteen reliabiliteettia voidaan niin ikään pitää hyvänä, koska koe on siirrettävissä ja toistettavissa koehenkilöistä ja tutkijoista riippumatta. Samassa tutkimusryhmässä koetta toistettaessa tulos voi kuitenkin muuttua, koska kokeen aikana voi tapahtua oppimista.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen pääongelmana on, kuinka laaditaan ja toteutetaan generatiivista ajattelua kehittävä opetusjakso. Generatiivista ajattelua kehittävä opetuksen perustaksi valittiin improvisointi, joka on sidottu vahvasti musiikin rakenteisiin. Sivuongelmina tutkittiin, millaisia tuloksia improvisoinnin opetuksella saavutetaan, mitä generatiivista ajattelua edistävä musiikinopetus vaatii opettajalta ja mitä käytännön ongelmia generatiivista ajattelua edistävä musiikinopetus sisältää? Tutkimuksen kuluessa valtaosa oppilaista omaksui harjoitusten edellyttämät tiedot ja taidot. Opettajalta ei vaadita erityistaitoja, ellei sellaiseksi lueta kohtalaista musiikinteorian tuntemusta. Luovan toiminnan muotona improvisointi vaatii aktiivisuutta sekä opettajalta että oppilailta. Vahva toiminnallisuus saattaa heijastua lisääntyneenä levottomuutena.

### 6.1 Oppitunnit

Oppituntien arviointi suoritettiin suurimmaksi osaksi videonauhalla ja perustui siten ulkoisiin havaintoihin. Kirjallista materiaalia kertyi oppilaiden suorittamista tehtävistä (liite 14). Opetusjaksosta selvitettiin millaisiin toimintoihin oppituntien aika käytettiin ja kuinka opetus oli organisoitu. Oppilaiden käyttäytymisestä arvioitiin motivoituneisuuden laatua.

Kokonaisajasta suurimman osan lohkaisi opetettavan asian teoreettinen käsittely, orientoivat harjoitukset sekä -tehtävät. Käytettyjen improvisaatiotehtävien soveltaminen edellytti tehtävissä esiintyneiden musiikki-ilmiöiden teoreettista hallintaa. Ensimmäiset ongelmat ilmenivät harjoitellessa improvisoinnin mekaanista mallia eli notaatiopohjaisia sävellystehtäviä (liite 13). Kaksi ensimmäistä oppituntia jouduttiin käyttämään

improvisoinnin edellyttämien välttämättömien teoreettisten pohjatietojen hankkimiseen. Yhtä hyvin voidaan puhua jo omaksuttujen taitojen aktivoinnista, sillä ensimmäiset tehtävät perustuivat kestoaltaan neljäsosanuotin pituisiin säveliin. Päälimmäiseksi vaikutelmaksi muodostui, että suuri osa oppilaista tunnisti käytetyt musiikkitermit ja merkit, mutta ei osannut käyttää niitä soveltavissa tehtävissä. Tehtävissä oppilaat eivät hahmottaneet käytettyä sävelalaa tai tahtiin mahtuvien nuottien aika-arvoja. Tuntikohtaisia suunnitelmia laadittaessa päätettiin kohdistaa opiskelu riittävän orientaatiopohjan luomiseen. Mekaanisen säveltämisen jälkeen tarvittiin runsaasti harjoitusta ennen kuin yhteys kirjoitettujen nuottien ja laulun välillä alkoi löytyä. Varsinaiseen ohjattuun improvisointiin päästiin ensi kerran kolmannella tunnilla.

Oppitunneilla improvisointiharjoitusten rakenne vaikutti toimivalta. Kolmannella oppitunnilla aloitetut harjoitukset eivät herättäneet minkäänlaista hämmennystä. Käsitys vahvistui videolta tunteja arvioitaessa. Oppilaat näyttivät heti ymmärtävän, mistä improvisoinnissa on kysymys, vaikka tavoitteeseen yltyminen osoittautui hankalaksi. Ensimmäisten tuntien jälkeen oppilasjoukko tuntui jakautuvan yrittäjiin ja ujostelijoihin. Improvisointitehtävät kuormittivat kaikkia oppilaita, sillä selkeää osajien joukkoa ei päässyt muodostumaan. Positiivisena ilmiönä oli nähtävä, ettei improvisointiharjoituksissa tyypillisille harhasuorituksille naurettu tai yksittäisiä oppilaita arvosteltu. Luontevaksi työmuodoksi muodostui suuri piiri, jossa ryhmähengen lisäksi kuullaan hyvin muiden laulua. Improvisointiin liittyvä ajatustyö tuntui väsyttävän oppilaita nopeasti. Varttitunti tuntui maksimikestolta opettajankin näkökulmasta katsottuna. Pojilla improvisointijaksoon liittyi ensimmäisellä viikolla 1-3 oppilaan häiritsevä käyttäytyminen.

Yksi luovaan opetukseen liittyvä arkkikäsite on oppilaiden levottomuus ja ylimääräiset järjestyshäiriöt. Oppituntien arviointitaulukosta näkyy selkeästi

tyttö- ja poikaryhmien ero käyttäytymisessä. Tyttöjen kanssa ei ollut järjestyshäiriöitä ollenkaan. Pojista muutamat aiheuttivat jonkinlaisia häiriöitä lähes kaikilla tunneilla. Poikien kohdalla työrauha säilyi parhaiten opettajajohtoisten toimintajaksojen aikana. Ensimmäisellä viikolla poikien improvisointiin liittyi aina häiriöitä. Toisen opetusviikon aikana häiriöt loppuivat. Opetusjakson ensimmäisellä viikolla häiriökäyttäytyminen esiintyi pidempinä jaksoina, ensimmäisellä oppitunnilla jatkuvana. Toisella viikolla merkinnät häiriöistä ovat jakautuneet satunnaisesti ja lyhyisiin jaksoihin. Ilmiö voi selittyä uusilla opettajilla ja tutustumiseen tarvittavalla ajalla. Uutta tulokasta aina testataan. On vaikea arvioida oliko oppituntien työrauha normaalia musiikkituntia parempi tai huonompi. Arviointitaulukon (liite 9) perusteella oppituntien levottomuudella ja improvisointiharjoituksilla ei näyttäisi olevan minkäänlaista merkityksellistä yhteyttä. Opetusjakson aluksi oppilaille tehtiin selväksi, että mitään tulevista harjoituksista ja tehtävistä ei ole pakko suorittaa. Pojille kertyi muutama merkintä, jossa oppilas ei seurannut opetusta tai ei suorittanut annettuja tehtäviä. Merkinnöillä ei ollut yhteyttä improvisointiharjoituksiin, vaan niitä ilmeni myös muissa tehtävissä.

Oppituntien purku tuotti runsaasti aineistoa, jonka perusteella voi päätellä opetusmenetelmien organisoinnista, opettajan ja oppilaan rooleista tuntien aikana. Koko jakson aikana opettajan rooli on ollut hallitseva. On suorastaan ironista, että toiminnallisuuden pyrkivässä opetuksessa on eniten äänessä opettaja. Kaikilla oppitunneilla opettaja on vähintään viisi minuuttia käyttänyt valmiin tiedon jakamiseen. Maksimissaan tuo aika on noussut puoleen oppitunnin pituudesta. Opetuskokonaisuudessa valmiin tiedon jakamista koskevat merkinnät liittyivät musiikinteorian opetukseen, jonka sisällöstä voitiin päättää vasta opetusjakson aikana. Muutoin oppilaan ajankäyttö on ulkoisten havaintojen perusteella ollut toiminallista. On ilmeistä, että opettajan oppitunnin ajankäyttöä hallitseva asema on improvisoinnista irrallinen ilmiö, joka liittyy enemmän opetustilanteen organisoinnin ongelmiin kuin yksittäiseen opetuspakettiin sisältöön.

Improvisointiharjoitusten tarkoituksena on kehittää oppilaan musiikillisten ilmiöiden yhdistelykykyä. Ajankäytön valossa oppitunneilla harjoiteltiin varsinaista improvisointia vain 10-15 minuuttia kerrallaan. Tehokas harjoitusaika jää koko jaksolla alle tunnin. Määrä ei ole suuri, mutta tiedonkäsittelyprosessina tehokasta työskentelyä. Jos harjoitukset suorittaa tavoitteen mukaisesti, oppilaan on pakko ajatella tekemäänsä. Improvisointityöskentelyä ei tulisi tarkastella irrallaan muusta musiikinopiskelusta. Oppituntien aikana vahvistui Slobodan (1986) käsitys, jonka mukaan erilaisten musiikkitoimintojen taustalla on hyvin eritasoisia ajatteluprosesseja. On aivan eri asia kuulla ja matkia kuulemaansa kuin luoda uutta ja esittää sitä. Oppilaiden suorituksissa tämä näkyi seuraavasti. Improvisaatiossa esiintyviä rytmejä käsiteltiin ensimmäiseksi kaikuharjoituksessa, jossa oppilaat vain toistavat taputtaen kuulemansa. Se ei tuottanut ongelmia. Saman rytmin tuottaminen nuoteista osoittautui jo hiukan ongelmallisemmaksi. Vastaavan rytmin luominen samanarvoisilla musiikkikäsitteillä osoittautui jo vaativaksi ongelmaksi, joka vaati orientaatioperustan uudelleentarkastamista.

Improvisaatiojakson aikana käytettiin luonteeltaan kahta erilaista harjoitustyyppiä. Blues harjoitus on perinteinen blues 12-tahtisella rakenteella. Joiku harjoitus perustuu kalevala-vaikutteiseen melodiankäsittelyyn. Käytetyillä mittareilla ei harjoitusten välillä huomattu oleellista eroa.

## 6.2 Oppimistulokset

Opetusjakson päätteeksi oppilaat suorittivat pienryhmissä improvisaatiotehtäviä. Kokeella pyrittiin selvittämään, kuinka oppilaat hallitsevat jakson aikana käsiteltä materiaalia. Luotettavan alkumittauksen puuttuessa tuloksista ei voi päätellä varsinaista oppimisen tasoa. Sen sijaan tulokset kuvaavat hyvin eri tehtävien hallintaa sekä tehtävien välisiä

vaikeuseroja.

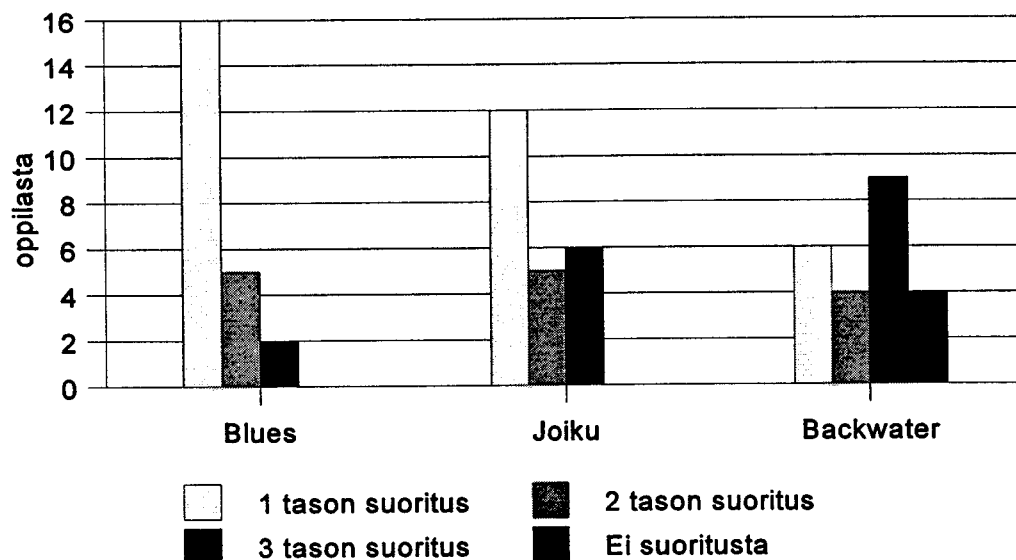
Koetulokset osoittavat, että improvisaatiotehtävät eivät olleet oppilaille itsestään selvyyksiä. Bluesissa oletimme, että kaikki oppilaat tulevat selviytymään tehtävästä yltämällä ensimmäisen tason suoritukseen. Yksinkertaisen musiikillisen ilmiön soveltaminen, kuten tässä tapauksessa yksittäisen sävelen tai tauon tuottaminen perussykkeen tempossa, osoittautui haasteelliseksi. On ilmeistä, että ensimmäiseen kategoriaan suorituksen laulaneilla oppilailla on syvempi tietorakenne laulamansa sävelen suhteesta musiikin taustarakenteeseen. (ks.s. 37)

Taulukossa 1 esiintyvät improvisaatioharjoitukset poikkeavat toisistaan kahdella tapaa:

- 1) kuinka monta erilaista musiikillista muotoa oppilaalla on mahdollisuus muodostaa
- 2) mitä musiikillisiä ilmiöitä improvisointiin sisällytetään.

**Suoriutuminen musiikillisten ilmiöiden yhdistelykykyä vaativissa tehtävissä**

**Koko luokka**



Taulukko 1 Improvisaatiokokeen tulokset koko luokka

Bluesissa (liite 1) oppilaan improvisointiympäristö on rajoitetuin. Oppilaalla on 256 eri vaihtoehtoa toteuttaa tehtävä. Musiikillisena muunneltavana ilmiöinä ovat äänen ja tauon vaihtelu. Oppilaan ei tarvitse huolehtia äänen korkeuden vaihtelusta. Tässä tehtävässä oppilaat ylsivät selkeästi parhaimpiin suorituksiin. Vaikka oppilaan toimintaympäristöä oli rajattu selkeästi, ei tehtävää silti voi pitää yksinkertaisena ja liian sidottuna. Päällisin puolin oppilaat näyttivät kokevan tehtävän haasteena, jossa apuna käytettiin niin käsiä kuin varpaitakin. Tehtävän vaikeudesta voi vakuuttua itse kokeilemalla.

Vähiten oppilaan toimintaa on rajoitettu tehtävässä Backwater (liite 3), jossa oppilaalla on käytettävissään Bluesin kaltainen tila, jonka hän saa täyttää haluamallaan tavalla. Tarkempia ohjeita ei anneta. Olemukseltaan tehtävä muistuttaa monia musiikinkirjojen lisätehtäviä, kuten esimerkiksi musiikin oppikirja Musikantti 3-4 (1996, 194) annettua vinkkiä kuinka improvisoida. Tehtävästä voi suoriutua kategoria yksi mukaisesti Bluesia vastaavalla suorituksella. Kuten taulukosta 1 käy ilmi, pääsääntöisesti oppilaat ovat suoriutuneet heikommin Backwater-tehtävästä. Näyttää siltä, että Backwater-tehtävässä käytetty blues-melodia sekä rajoittamaton improvisointitehtävä hämmentävät oppilasta. Erityisen merkittävää on, että ainoastaan tässä tehtävässä esiintyi oppilaita, jotka eivät uskaltaneet yrittää improvisointia. Myös kolmannen kategorian suorituksia oli niin paljon, että yli puolet kaikista oppilaista ei yltänyt varsinaiseen improvisointisuoritukseen. Orientaatioperusta tehtävän suorittamiseksi tuntui puuttuvan. Osa oppilaista saattoi ajatella hallitsemansa yksinkertaisen improvisoinnin kuulostavan liian yksinkertaiselta melodisessa kappaleessa. Bluesiin verrattuna vaikeutena saattoi olla myös perussykkeen löytäminen. Backwater-tehtävän melodia alkaa kohotahdilla ja perustuu usein kahdeksasosakulkuihin, perussykkeen perustuessa neljäsosan mittaisiin iskuihin. Bluesissa perussyke, melodia ja improvisointitehtävä perustuvat kokonaan neljäsosasykkeeseen.

Joiku-tehtävä (liite 2) poikkeaa luonteeltaan kahdesta muusta. Sen perustana



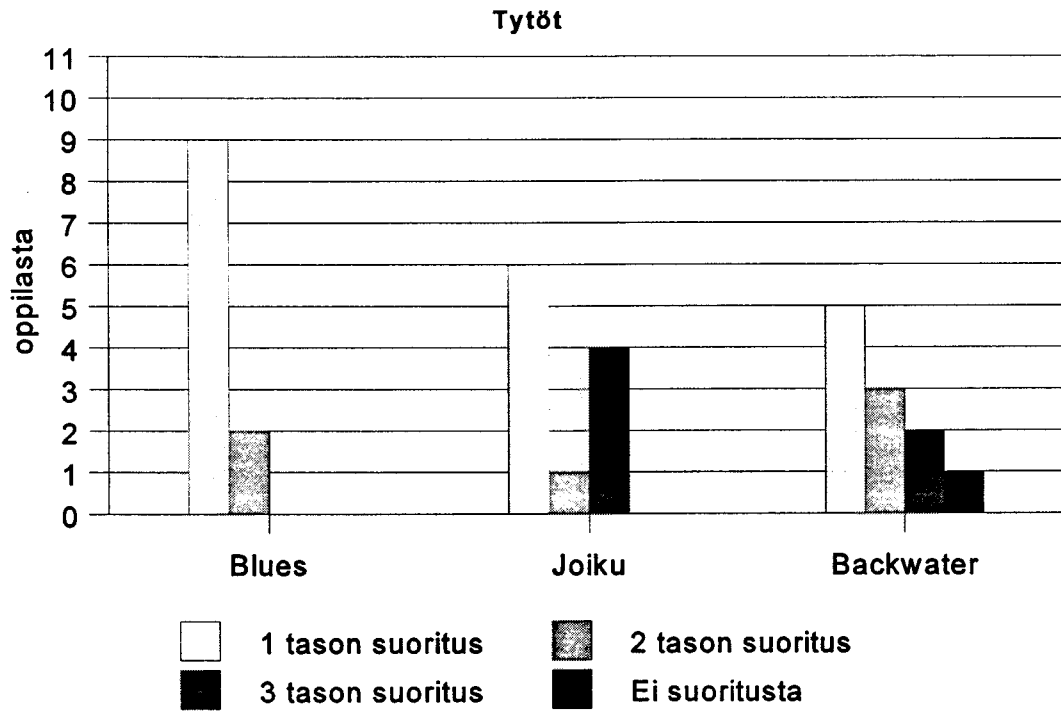
on kalevalainen runosävelmä 5/4-tahtilajissa. Taustanauhan avulla sijoitimme tehtävän d-molli ympäristöön. Joiku on tehtävistä ainoa, jossa tavoitteena oli improvisoida harmonisessa ulottuvuudessa. Bluesiin verrattuna musiikillisten muotojen mahdollisuudet moninkertaistuivat. Jos oppilas käyttää neljäsosanuotteja vaihtoehtoja on 216. Kahdesosanuotteja käytettäessä on vaihtoehtoja 46656. Määrät ovat laskennallisia mutta kuvaavat hyvin, millaisen tehtävän edessä oppilas on. Toisaalta muutama oppilas käytti oma-aloitteisesti vaikeampia kuvioita. Joiku-tehtävän tulosta voidaan pitää hyvänä. 78% oppilaista pystyi improvisointi suoritukseen ensimmäisen ja toisen tason mukaisesti. Tehtävään oppitunneilla luotu orientaatioperusta näyttäisi tukevan improvisointia. Joiku-tehtävä osoittaa, että oppilaat pystyvät sangen vaativaan improvisointiin. Mielenkiintoinen ilmiö niiden kohdalla, jotka eivät suorittaneet tehtävää improvisaatioon vaadittavalla tasolla, oli, että he lauloivat saman suorituksen kaksi kertaa. Yksi oppilaista ratkaisi ongelman muuttamalla yhtä säveltä toiseen suoritukseensa. Voisi olettaa, että näiden oppilaiden kohdalla pyrkimys suoriutua laulutehtävästä tyylikkäästi, ajaa improvisointitehtävän edelle.

Kokeessa olleen kolmen improvisaatiotehtävän kohdalla oppilaat ovat selviytyneet sitä paremmin, mitä selkeämmin tehtävä on rajattu. Täytyy ottaa huomioon, että arviointi on suoritettu vain tiedon prosessoinnin näkökulmasta. Siinä ei ole otettu huomioon minkäänlaista ilmaisua, esiintymistä tai tulkintaa. Tämän tuloksen valossa improvisointitehtävät tulee laatia siten, että oppilaalla on selkeästi tiedossa, mitä tehtävässä voi tehdä. Toisin sanoen oppilaalla tulee olla orientaatioperusta, josta hän voi tarvittaessa tarkastaa, millaisia mahdollisuuksia tehtävän ratkaisemiseksi on olemassa. Tämä merkitsee myös sitä, että oppilaalla on mahdollisuus tarkistaa oma suorituksensa, onko se oikein vai väärin. Tämä on tärkeää myös opettajan kannalta. Joiku-harjoituksessa opettaja voi asettaa selkeän musiikillisen tavoitteen: oppilaan tulee muodostaa kuudesta sävelestä ja kahdesta eri sävelpituudesta kokonaisuus, joka on pystyttävä sovittamaan ennalta määrättyyn tilaan.

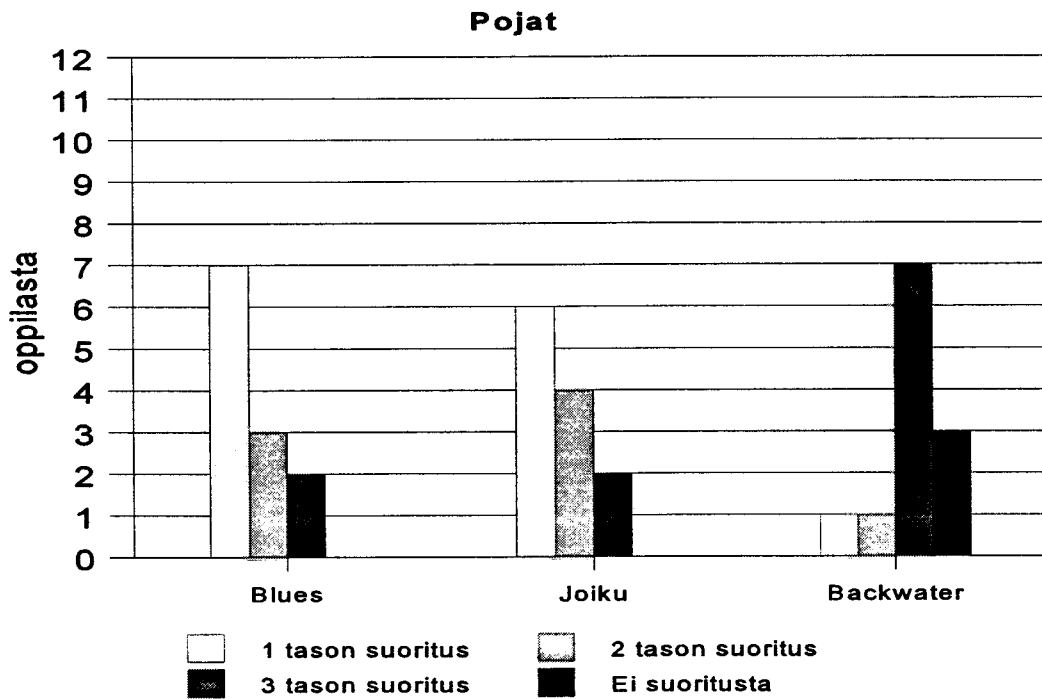
Onnistuminen tehtävässä edellyttää kyseisten musikaalisten ilmiöiden ymmärtämistä ja hallintaa. Rajoittamattomassa improvisoinnissa kognitiivisen tavoitteen asettaminen mahdotonta, jos ei tiedetä, mitä musiikillista ilmiötä improvisoijan on tarkoitus työstää.

Tutkimusaineisto antaa mahdollisuuden vertailla tyttöjen ja poikien suoriutumista (taulukot 2 ja 3 sivu 49) improvisaatiotehtävistä. Ahonen (1993) esittää tutkimuksessaan tyttöjen saavuttavan yhdeksän vuotiaana sen kansanomaisen kompetenssin, yleisten koodien tason, mihin normaaliolosuhteissa ilman erityistä harjoittelua improvisaatio taidoissa on mahdollista päästä. Pojilla tuo taso saavutetaan keskimäärin noin 12 vuoden iässä. Oma koetilanteemme tukee kautta linjan Ahosen (1993) kuvaamaa tyttöjen nopeampaa kehittymistä. Tytöt suoriutuivat selkeästi poikia paremmin kaikista tehtävistä.

Blues-tehtävässä kaikki kokeeseen osallistuneet tytöt pystyvät improvisointisuoritukseen, peräti 82% oli 1.tason suorituksia. Pojista vastaavaan tulokseen ylsi 58%. Joiku-tehtävässä tytöt päihittivät pojat 1.tason suoritusten määrässä niukasti. Muuten merkittävää eroa ei syntynyt. Backwater-tehtävä sotki pojat täysin. Vain 16% pojista, eli kaksi poikaa, pystyi improvisointisuoritukseen. Tytöistä 1.tason suoritukseen ylti tässäkin tehtävässä liki puolet eli 45%. Yli 60% tytöistä pystyi 1. tai 2.-tason improvisointiin missä tahansa tehtävässä. Tyttöjen tasoero poikiin on selkeä ja kiistaton, johtuipa se mistä tahansa.



Taulukko 2 Improvisaatiokokeen tulokset tytöt



Taulukko 3 Improvisaatiokokeen tulokset pojat

Toisen mielenkiintoisen tarkastelukulman tarjoaa Ahosen (1993) toteama improvisaatiotaidon kehityksen pysähtyminen noin 12 ikävuoteen mennessä. Tämän perusteella koetilanteen tulokset vastaisivat keskimääräistä improvisointitasoa suuressa väkijoukossa. Käytännössä tämä tarkoittaisi, että Backwater-harjoituksen kaltaiset avoimet improvisaatiotehtävät ovat liian vaikeita ainakin improvisointiopiskelun alkuvaiheessa. Mielenkiintoista olisi selvittää millaisella opetuksella poikien improvisointitaito nousisi tyttöjen tasolle ja toisaalta lähtisikö tyttöjen taito samalla nousuun.

### 6.3 Haastatteluista saatu palaute

Opetusjakson aikana haastateltiin neljää oppilasta haastattelurungon (liite 8) avulla. Haastattelulla selvitettiin oppilaiden mielipidettä ja asenteita oppitunteja kohtaan. Haastatteluun osallistuneet neljä oppilasta pitivät opetusta mielenkiintoisena. Toinen tytöistä ei kuitenkaan osannut sanoa mielipidettään jakson lopussa. Toinen eriävä merkintä tuli pojalta, joka jakson puolivälissä piti tylsänä samojen asioiden toistamista. Sama poika toteaa myös, että positiivista on, kun asiaan mennään suoraan. Yleisesti haastateltavat eivät osanneet määritellä, mikä tunnilla oli hyvää tai huonoa. Kommentit olivat: "mukavaa oli laulaminen, opettajat, kaikki". Selkeämpi mielipide löytyi negatiivisista asioista. Oppilaat kokivat, että opetusjaksoa venytettiin loppua kohden. Kukaan haastatteluista ei tunnustanut jännittävänsä oppituntien aikana. Yksi tytöistä mietti pitkään vastausta ja lisäkysymyksellä asiaa täsmennettäessä, hän totesi jännittäneensä ensimmäistä laulukertaa. Haastatteluista kolme piti oppituntien sisältöä uutena kokemuksena. Yhtä merkintää lukuun ottamatta kaikki haastatellut oppilaat olivat sitä mieltä, että samalaista opetusta tulisi olla lisää tulevaisuudessa. Kielteisesti vastannut oppilas oli jännittänyt laulamista. Hän kuitenkin vastasi myönteisesti samaan kysymykseen jakson puolivälissä. Kaiken kaikkiaan oppilaat näyttävät suhtautuvan positiivisesti improvisoimiseen. Opetusta suunniteltaessa olisi

hyvä pitää mielessä laulamista jännittäneen tytön lausunto. Opettajan pitää pyrkiä pitämään huoli, ettei pienestä jännittämisestä vähitellen kehity pelkotiloja musiikinopiskelua kohtaan.

#### 6.4 Opettajien kokemukset

Opettajien eli tutkijoiden tuntemukset opetusjaksolta käyvät ilmi taulukosta 4.

#### OPETUSJAKSON HARJOITUSPÄIVÄKIRJA VÄITELAUSEINA

Negatiivisesti koettu	Neutraaleja huomioita	Positiivisesti koettu
Blues ei innosta oppilaita.	Tytöt ovat rauhallisia.	Pojat ovat ennakoituja
Tytöt eivät innostu helposti.	Puoli tuntia on maksimi improvisoinnille.	parempia.
Pojat häiritsevät tunteja.	Oppilaisiin tutustumiseen on hyvä panostaa.	Tytöt osaavat improvisoida.
Tytöt ovat jäykkiä.	Tyttöjen olemukseen on saatava vapautta.	Harjoitukset ovat toimivia.
Kurinalaisuus luovassa toiminnassa on ongelmallista.	Ongelmankäsittelyn on lähdettävä alkutekijöistä.	Pojat hahmottavat helposti blues-rakenteen.
Osaamattomuus synnyttää turhautumista.	Ohjeiden antamisen on oltava selvää.	Konstruktivismi on lasten oppimiselle eduksi.
Musiikin teoriaa ei hallita.	Jotta voi improvisoida on osattava ne ainekset, joita improvisointiin tarvitaan.	Oppilas, joka ei istu pulpetissa, on luovempi.
5/4-tahtilaji on vaikea.	Lämmittelyharjoituksista on hyötyä.	Pojille bodyperkussio on mieluisaa.
Häirikköys on merkki turhautumisesta.		Pojat pitävät työskentelystä.
		Harjoitukset johtivat tuloksiin.
		Kaikki improvisoivat yksin.

Taulukko 4 Harjoituspäiväkirja väitelauserina

Päiväkirjan merkinnät on tehty heti tuntien jälkeen. Merkinnöistä on selvästi havaittavissa oma innostuksemme. Verrattaessa videoanalyysin ohessa tehtyyn videopäiväkirjaan (liite 15) objektiivisuus tilanteita kohtaan on intomme keskellä säilynyt kohtuullisesti muutamaa ylilyöntiä lukuun ottamatta. Väitelauseita tarkastelemalla voi vetää muutamia johtopäätöksiä improvisaation opetusjaksosta ja sen opettamisesta. Oppilaat tulisi saada vapautumaan ja kokeilemaan rohkeasti. Luokkamme kohdalla nimenomaan tyttöjen ongelmaksi nousi rohkeuden puute vapautua ja nauttia. Videonauhalla jälkikäteen katsottuna tyttöjen olemuksesta voi nähdä, että myös he tykkäsivät monista jaksos asioista, mutta tietynlainen varovaisuus ja ryhmäkuri leimasi toimintaa. Poikien kanssa toimiessamme saimme kokea taas toisen ääripään. Luovassa toiminnassa kurinalaisuus voi olla ongelma: liika kuri tappaa innostuksen ja kurinpuute saattaa johtaa toimintaan, jolla ei ole loppujen lopuksi mitään tekemistä alkuperäisen tavoitteen kanssa.

Mitä enemmän ongelmanratkaisuun viittaava tehtävä on kysymyksessä, sitä enemmän alkutekijöistä on lähdettävä liikkeelle. Oppilaille on selvitettävä ne palaset ja niiden käyttömahdollisuudet, joilla operoidaan, jotta itse ajattelutoiminta voidaan suunnata itse toimintaan. Jos opettaja itse on konstruoinut käsiteltävän asian, on oppilaiden helpompi ymmärtää opettajan ohjausta ja saada käsitys opittavasta asiasta. Tällöin opittavan asian liittäminen uuteen tietoon on myös helpompaa.

Päiväkirjaa ja tutkimuksen koeosaa verrattaessa tuli yksi selkeä havainto: Tunneilla pojat antoivat opettajalle käsityksen, että he osaavat asiat, joita harjoitellaan, mallikkaasti. Tyttöjen antama kuva ainakin aluksi oli päinvastainen. Kuitenkin itse koetilanteessa, jossa oppilaiden taidot kriittisesti arvioitiin, tytöt osoittautuivat poikia selkeästi paremmiksi. Poikien aktiivinen ja innokas osaaminen peitti joissakin tapauksissa alleen osaamattomuutta.

## 6.5 Oppimateriaalin kehittyminen tutkimuksen aikana

### Blues

Blues osoittautui improvisaatioharjoituksena toimivaksi konseptiksi. Se oli ensimmäinen kehittelemistämme improvisaatio harjoituksista sekä ensimmäinen harjoitus, jota käytimme itse luokkatilanteessa. Alkuperäinen Blues oli rakennettu yhden nuotin varaan. Koko harjoitus oli ulkoasultaan liian yksinkertainen. Käytännön ongelmaksi näytti muodostuvat, että ennen kuin oppilaat ehtivät muodostaa riittävän orientaatioperustan improvisaatiotehtävä osaan, he olivat jo kyllästyneet harjoituksen junnaavaan melodiaan. Tilannetta korjattiin jo käytännön tilanteessa siten, että oppilaat itse saivat muodostaa tehtävään sanat ja saivat täten lisää aikaa orientaatioperustan luomiseen. Myöhemmin muutimme myös harjoituksen melodian mielekkäämmäksi, jolloin sitä voi harjoitella itsenäisenä lauluna. Kun harjoituksen peruspalikat oli saatu paikoilleen, tärkeäksi kysymykseksi muodostui, kuinka tehtävä asetetaan oppilaille. Opetusjärjestelyissä tulisi päätyä ratkaisuun, jossa oppilaat voivat improvisoida yhtäaikaisesti. Kokonaisuus kuulostaa sekavalta, mutta tarjoaa oppilaalle tilaisuuden kokeilla turvallisesti taitojaan improvisoinnissa. Tämän ohessa yhtäaikaisella improvisoinnilla oppilaat saavat mahdollisimman runsaan määrään suorituskertoja.

### Joiku

Joiku-harjoitusta pystyimme hiomaan Bluesista saatujen kokemusten perusteella. Improvisaatioharjoituksien ongelmaksi huomasimme, että yksi tekee ja muut kuuntelevat. Joiku-tehtävässä pyrimme kehittämään vuoroaan odottaville oppilaille mahdollisimman paljon mielekästä musiikillista tekemistä. Oppilaista muodostettiin kuoro, joka laulaa melodiaa ja soinnun säveliä.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka laaditaan ja toteutetaan generatiivista ajattelua edistävä musiikkijakso. Opetusmenetelmäksi nousi vahvasti musiikin rakenteisiin sidottu improvisointi, joka edellytti musiikillisen tiedon generoimista. Tietoa generoitaessa oppilaat joutuivat käyttämään musiikkista omaksumaansa tietoa uuden musiikillisen muodon tuottamiseen ja tuotoksen esittämiseen. Oppimisella tulisi olla aina käytännön merkitystä. Improvisointi osoittautui musiikillisen toiminnan muodoksi, jota on syytä tarkastella laajemmin kuin vain musiikkitaitona sinänsä. Improvisoinnin mielekäs käyttö opetuksessa edellyttää improvisoinnin taustalla vaikuttavien tiedonkäsittelyprosessien hallintaa. Tieto musiikissa liittyy musiikin rakenteisiin, jotka perustuvat sävelten välisiin suhteisiin, ei niinkään yksittäisen sävelen absoluuttiseen sijaintiin. Tutkimuksessa havaittiin toimivaksi harjoitustyypiksi selkeästi määritelty improvisointitehtävä, jolle on laadittavissa ulkoinen orientaatioperusta. Harjoitustyyppejä johdattaa oppilaan toiminnan musiikin rakenteiden havaitsemiseen ja rakenteiden välisten suhteiden työstämiseen toiminnan kautta. Opetukselle voidaan samalla asettaa mitattavissa oleva oppimistavoite.

Tutkimus toteutettiin teorian käytäntöön soveltavana toiminnallisena tutkimuksena. Tutkimusongelma hahmottui tutustuttaessa kognitiiviseen musiikinpsykologiaan. Tässä tutkimuksessa teoreettista tarkastelun asemaa voidaan pitää erittäin keskeisenä. Kaikki keskeiset vertailut on tehty teoreettisessa tarkastelussa. Tutkimuksen empiirinen osa on kuvaus teoriassa suoritettujen päättelyiden käytännön sovelluksesta, eikä siten osoita tutkittavan menetelmän tehoa suhteessa muihin menetelmiin. Teoreettisen osan perusteella improvisointitehtävät rajattiin siten, että oppilaan toiminnalle voitiin asettaa tavoite ja mitattava oppimistulos. Oppimistulosta voidaan arvioida useampiportaisella asteikolla ja oppilaan edistymistä muutoinkin kuin



osaa- ei osaa vaihtoehdoilla. Teoreettisen tarkastelun perusteella improvisoinnin avulla voidaan harjoittaa musiikillisten ilmiöiden yhdistelykykyyn liittyviä ajatteluprosesseja, joita ei voi oppia matkimalla ja valmista musiikkimateriaalia toistamalla.

Musiikin opetukseen on tarjolla lukuisia metodeita. Opettajan on usein vaikea muodostaa jäsentynyttä kokonaiskäsitystä siitä, mitä musiikin opetuksen tulisi olla. Tämän hetken opetussuunnitelma antaa vain tavoitteita siitä, mihin opetuksen tulisi pyrkiä. Silti opettajalla pitäisi olla vankka käsitys opetuksen päämäärästä sekä tavoitteiden toteutumiseen soveliasta opetusmenetelmistä. Improvisaation tarkastelu kognitiivisena prosessina mahdollistaa kognitiivisia teorioita soveltavan didaktisten ohjeiden käytön musiikinopetuksessa. Musiikista on puuttunut pitkään yleinen erilaisia oppimistilanteita täydentävä kattoteoria. Tutkimus kokonaisuutena on osoitus kognitiivisen tiedonkäsittelymallin soveltuvuudesta musiikinopetuksen teoretisoimiseen. Teoria ohjaa huomion musiikissa ilmeneviin ajatteluprosesseihin. Tämä koettiin helpottavana tekijänä erityisesti opetuspakettia laadittaessa sekä opetusta arvioitaessa.

Tutkimuksen käytännön osa kuvailee opetuksen organisointia, työrauhaa, opettajien ja oppilaiden kokemuksia. Käytännön osan toivottiin osoittavan niitä ongelmia, joita ilmenee improvisointia opetettaessa. Toimintatutkimuksen tuloksena syntyvä tieto on tilannesidonnaista ja siinä heijastuu tutkijoiden persoonalliset näkemykset. Improvisoinnin opetustilanne ei kahden tutkijan kokemana vaatinut erityisponnistuksia. Tutkijoiden musiikintuntemus voi kuitenkin vaikuttaa ratkaisevasti oppituntien kokemiseen. Jo tutkimuksen viitekehyksenä toimivassa teoriassa todetaan musiikkiin liittyvien tietojen ja taitojen ohjaavan ratkaisevasti kuuloaistimuksia. Oppilaiden improvisoidessa oli tunnilta aistittavissa vilpityn yrittämisen ja osaamisen halu. Mitään ylitsepääsemättömiä ongelmia ei ilmennyt, mitä sinänsä on pidettävä myönteisenä havaintona. Negatiivisena koettiin järjestyshäiriöt, jotka

pikemminkin lisääntyivät kuin vähenivät. Todennäköisesti tutkijat eivät objektiivisesti pystyneet havainnoimaan opettajan tietotaidoille asetettuja vaatimuksia. Määrittelemättömäksi jäi millä edellytyksillä opettaja pystyy toteuttamaan tutkimuksen improvisointijakson. Tämän selvittämiseksi tarvittaisiin oma tutkimus. Toinen selvittämättä jäänyt kysymys koskettaa improvisointiin liittyviä opetustilanteen organisoinnin ongelmia. Tutkimusaineistosta ei ole selkeästi osoitettavissa menettelytapoja, jotka olisivat improvisoinnin opetuksen edellytys tai ongelma.

Opetusjakson alkupuolella molemmat tutkijat kohtasivat tilanteita, joissa eittämättä olisi halunnut jättää koko jakson kesken. Tunteen sai aikaan muutama levoton oppilas, jotka käyttäytymisellään häiritsivät tunnin kulkua pidempään. Opettajajohtoiseen itsenäiseen hiljaiseen työtapaan verrattuna ero on todella suuri. On helppo ymmärtää opettajia, jotka luopuvat improvisointikokeiluistaan tässä vaiheessa. Nämä ilmiöt kuuluvat koulutyöskentelyyn ja niitä pitäisi pystyä hallitsemaan myös luovassa improvisointityöskentelyssä. Todennäköisesti tilanne ei poikkea äidinkielen luovan ilmaisun harjoituksista. Ongelmana on, että uuden opetusmenetelmän ja -tilanteen aiheuttaman epävarmuuden johdosta nämä ilmiöt nousevat korostuneesti esille. Opettajalta edellytetään ainakin uskoa opettamaansa.

Koetilanteessa mitattiin oppilaiden kykyä improvisoida opetusjakson aikana käytettyjä tehtäviä. Koetilanteessa oppilaat menestyivät paremmin vahvasti taustarakenteeseen sidotuissa tehtävissä kuin väljemmin rakenteeseen sidotuissa tehtävissä. Opetusjakson jälkeen koetilanteessa käytetyt tehtävät osoittautuivat tasoltaan soveliaaksi oppimateriaaliksi. Kaikki oppilaat pystyivät improvisointisuoritukseen ainakin yhdessä tehtävässä. Kaikki tehtävät ratkaisi mallikelpoisesti vähintään 50% oppilaista. Koetilanteessa tyttöjen valmiudet improvisointiin todettiin poikia paremmiksi, joka tukee Ahosen (1993) saamia tutkimustuloksia.

Tutkimuksessa improvisointi osoittautui ennen kaikkea musiikillista ajattelua vaativaksi opetusmenetelmäksi. Tietenkin voidaan kysyä, onko järkevää lähestyä musiikkia tiedonprosessoinnin näkökulmasta? Kärsivätkö musiikilliset arvot ja menettääkö musiikki hauskuutensa? Slobodan (1985) mukaan musiikillisen tiedon kasvaessa pystymme tarkempiin havaintoihin musiikista. Musiikin ymmärryksestä tulee sisäistetympää ja samalla innostavampaa. Empiirisin menetelmin tätä on vaikea osoittaa, mutta itse musiikkia opiskelemalla tästä voi helposti vakuuttua. Tutkimukseen liittyvän improvisaatiojakson lähtökohtana on ollut pyrkimys kehittää oppilaiden musiikillista ajattelua. Opettajalle kokonaisvaltainen tietoteoria antaa työkalun, jonka avulla voi uskoa työskentelyn merkitykseen, vaikka tulokset eivät olisikaan heti nähtävissä. Ilman vankkaa teoriataustaa tätä tutkimusta tuskin koskaan olisi edes syntynyt. Ensimmäisen opetusjakson aikana heräsi usein epäily, että saadaanko opetuksella minkäänlaisia näkyviä tuloksia. Toiminnan mielekkyys askarrutti ilmeisesti myös oppilaita. Kuitenkin joka kerta uutta tuntia aloittaessamme oli havaittavissa kiinnostusta uusista asioista kohtaan ja vanhojen asioiden sisäistymistä.

Kognitiivisen musiikinpsykologian teorioita on varsin vähän sovellettu käytännön opetustyöhön. Tämä tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli kartoittaa edellytyksiä, joita improvisoinnin opetus asettaa. Konkreettisenä tuloksena syntyi kaksi runkoa improvisointiharjoitusten toteuttamiseksi. Mallit ovat helposti sovellettavissa lauluopetuksen lisäksi soitinopetukseen, suoraan esimerkiksi kouluosoittimena tyypilliselle nokkahuilulle. Kaksi harjoitusrunkoa ei ole määrällisesti paljon, mutta tärkeämpänä on pidettävä harjoitusten ideaa. Harjoituksia on syytä pitää edelleen jonkinlaisina prototyyppinä, joiden parempi muoto selvinnee vasta pidempiaikaisessa opetuskäytössä. Lisätutkimusta tarvittaisiin etenkin pidempiaikaisista oppimistuloksista. Voidaanko kyseisillä harjoituksilla todella edistää musiikin generatiivista ajattelukykyä vai pystyvätkö harjoitukset vain ilmentämään näitä tiedonprosessoinnin muotoja? Oppimistuloksien lisäksi tulisi selvittää

tarkemmin opettajalta vaadittavia musiikin tietoja ja taitoja. Näyttäisi ilmeiseltä, että opettajan tulisi hallita improvisoinnin taustalla olevat musiikilliset rakenteet. Tutkimuksessa esitetyssä muodossa improvisointiharjoitukset ovat vielä vaikeaselkoisia. Tähän ongelmaan tutkijat aikovat paneutua tulevaisuudessa kehittämällä opetuspaketin oppimateriaalia helpommin julkaistavaan muotoon.

## LÄHTEET

- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Helsinki: WSOY.
- Anon. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus:  
Valtion painatuskeskus.
- Ahonen, K. 1993. Koululaisten vokaalinen improvisointitaito  
melodiantäydennystehtävissä. Kasvatustieteiden tiedekunnan  
tutkimuksia. Joensuu.
- Backlund, K. 1983. Improvisointi pop/jazzmusiikissa. Helsinki. Musiikki  
Fazer.
- Briggs, N.L. 1988. Creative Improvisation: A Musical Dialogue. Ann Arbor:  
UMI
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of syntax.  
Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Elliott, D.J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New  
York: Oxford University Press.
- Engeström, Y. 1991. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi.  
Kognitiivis-etnologinen näkökulma alle kolmivuotiaiden päiväkotilasten  
laulamiseen. Jyväskylä Studies in the Arts 43. Jyväskylän yliopisto.
- Hargreaves, D.J. 1986. The Developmental Psychology of Music. London:  
Cambridge University Press.
- Harvey, E. 1988. Jazz in the Classroom. Practical Sessions in Jazz and  
Improvisation. Teachers Book. London. Boosey & Hawks.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Jyväskylä: Gummerrus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita.  
Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hynynen, A. Kuisma-Sorjonen, P. Pinola, S. Viitala-Pulkki, E. 1996.  
Musikantti 3-4. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1986. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1987. Oppimateriaalitutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Jyväskylä:

- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 4.
- Kiiskinen, A-L. 1984. Oppimateriaalit ja niiden käyttö ammatillisissa oppilaitoksissa II: Oppimateriaalien yleiset arviointikriteerit ja yhden peruslinjan yleisjakson oppimateriaalitalanne niiden valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 251.
- Krokfors, M. 1985. Laulaminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Louhivuori, J. (toim). 1990. Musiikintutkimuksen rajoilla. Musiikintutkimuksen lähestymistapoja ja menetelmiä. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 4.
- Niinistö, K. 1984. Aikuiskasvatus ja sen evaluointi. Uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Julkaisusarja B N:o 22. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage Publications.
- Pressing, J. 1984. Cognitive Processes in Improvisation. Teoksessa Crozier, W. & Chapman, A. (toim.) Cognitive Processes in the Perception of Art. Amsterdam: North-Holland, 345-354.
- Pressing, J. 1988. Improvisation: methods and models. Teoksessa Crozier, W. & Chapman, A. (toim.) Cognitive Processes in the Perception of Art. Amsterdam: North-Holland.
- Rainbow, B. 1978. Music in the Classroom. London: Heineman Educational Books Ltd.
- Regelski, T. A. 1981. Teaching general music. Action Learning for Middle and Secondary Schools. New York: Macmillan.
- Sariola, J. 1992. Luova musiikillinen toiminta. Raportti luovan musiikillisen toiminnankokeilusta Joensuun normaalikoulun ala-asteella lukuvuosina 1989-92. Joensuun yliopiston monistukeskus. Joensuu.

- Serafine, M.L. 1988. Music as Cognition. The Development of Thought in Sound. New York: Columbia University Press.
- Sloboda, J. 1985. The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J (toim.)1988. Generative Processes in Music. Oxford: Clarendon Press.
- Sundin, B. 1986. Barns musikaliska utveckling. Lund: Sandby Grafiska.
- Syrjälä, L., Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.

# Improvisointisuoritukset tehtävässä Blues

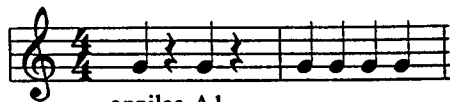
Liite 1 (1/2)

## Ryhmä 1 Pojat

1. suoritus

2. suoritus

Suorituksen tas



oppilas A1



1



oppilas B1



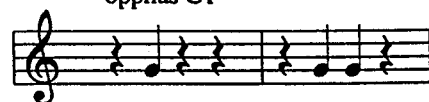
1



oppilas C1



1

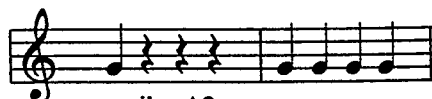


oppilas D1



1

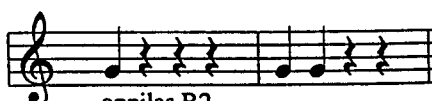
## Ryhmä 2 Tytöt



oppilas A2



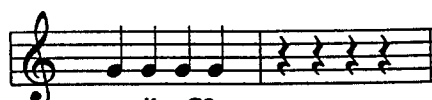
1



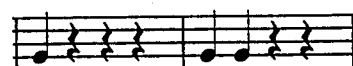
oppilas B2



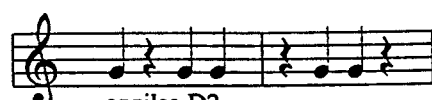
1



oppilas C2



1

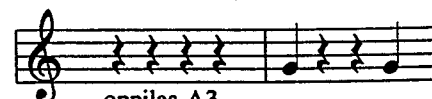


oppilas D2

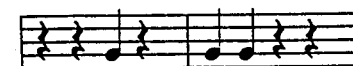


2

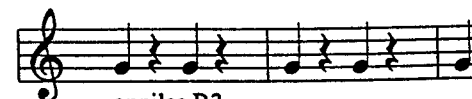
## Ryhmä 3 Pojat



oppilas A3



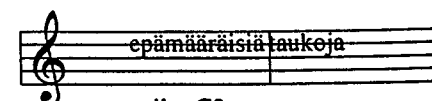
1



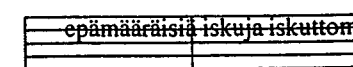
oppilas B3



2



oppilas C3



3



oppilas D3



1



Ryhmä 4 Tytöt

1. suoritus

oppilas A4

oppilas B4

oppilas C4

oppilas D4

2. suoritus

1

1

1

1

Ryhmä 5 Pojat

oppilas A5

oppilas B5

oppilas C5

oppilas D5

epämääräinen tilan ja rauon käyttö

1

2

2

3

Ryhmä 6 Tytöt

oppilas A6

oppilas B6

epämääräisiä iskuja

oppilas C6

epämääräinen

2

2

1

# Improvisointisuoritukset tehtävässä Joiku

Liite 2 (1/2)

Mallilauseke

Täydennettävä lauseke: 3 iskua



I Ryhmä Pojat

I suoritus



Oppilas A1



Suorituksen taso

1

Oppilas B1



1

Oppilas C1



1

Oppilas D1



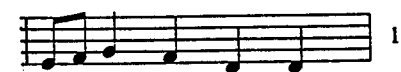
2

suoritus rytmisesti hieman  
epämääräinen

II Ryhmä Tytöt



Oppilas A2



1

Oppilas B2



1

Oppilas C2



3

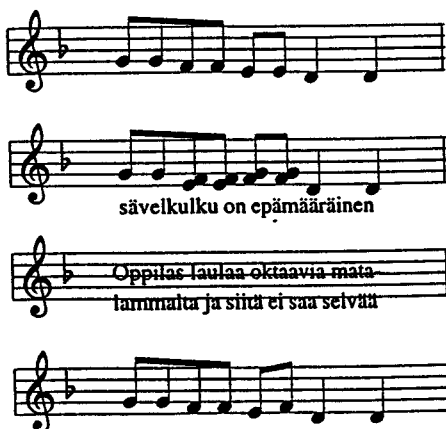
epämääräisiä säveliä ja kaksi kertaa sama suoritus

Oppilas D2  
sama suoritus kaksi kertaa



3

III Ryhmä Pojat

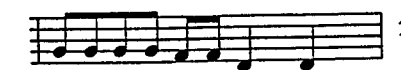


Oppilas A3



1

Oppilas B3



2

Oppilas C3



3

säveikulku on epämääräinen











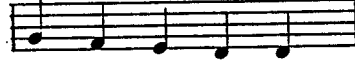




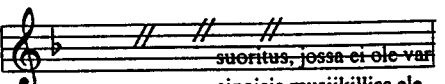
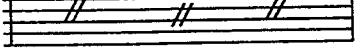

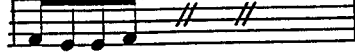

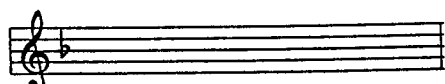


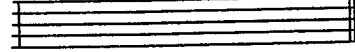
Oppilas laulaa oktaavia matalam-  
maita ja siitä ei saa selvää

varmaa kuulohavaintoa suorituksesta ei ole

Oppilas D3



1

I suoritus	II suoritus	Suorituksen taso
IV Ryhmä Tytöt	Oppilas A4	1
		
	Oppilas B4	1
		
	Oppilas C4	1
		
	Oppilas D4	2
		
rytmisesti suoritukset hieman epävarmoja ja -selkeitä		
V Ryhmä Pojat	Oppilas A5	1
		
	Oppilas B5	2
rytmi ja melodia hieman selkiytymätön		
	Oppilas C5	3
		
	Oppilas D5	2
		
Suoritus on aivan sama kuin edellisen oppilaan suoritus		
kaksi kertaa sama suoritus		
VI Ryhmä Tytöt	Oppilas A6	3
		
suoritus, jossa ei ole varsinaisia musiikillisia elementtejä	Oppilas B6	3
		
	Oppilas C6	1
		
		

# Improvisointisuoritukset tehtävässä Backwater blues

Liite 3 (1/2)

## Ryhmä 1 Pojat

1. suoritus

2. suoritus

Suorituksen tas

kaikki suoritukset ryhmässä olivat pibadidipadi linjaa, ja siitä oli mahdoton saada nuottikuvaksi

oppilas A1

3

oppilas B1

3

oppilas C1

3

oppilas D1

3

## Ryhmä 2 Tytöt

oppilas A2

epämääräinen sävel ja rytmi

3

oppilas B2

rytmissä hieman epätarkkuutta

2

jihuu, jihuu

sama kuin ensimmäinen

oppilas C2

3

oppilas D2

1

## Ryhmä 3 Pojat

A3

1

oppilas B3

4

oppilas C3

4

oppilas D3

4

## Ryhmä 4 Tytöt

1. suoritus

oppilas A4

oppilas B4

oppilas C4

oppilas D4

2. suoritus

Suorituksen taso

1

1

1

2

rytmissä tapahtui joku epäselvä käänne

## Ryhmä 5 Pojat

pon, pon, pon

oppilas B5

pon, pon, pon....

oppilas C5

poopo, poopo....

oppilas D5

2

Tipidapiduuiu... jota ei pysty nuotin-  
tamaan toisessa suorituksessa myös  
muut pyrkivät vastaavaan  
suoritukseen,  
joten ei merkintöjä

3

3

3

## Ryhmä 6 Tytöt

oppilas A6

oppilas B6

oppilas C6

epämääräinen

4

hieman epäselvä iskutus

2

1

Säestys harjoitukseen Blues sekä Backwater blues

Liite 4 (1/2)

The musical score is divided into two systems, each containing three measures. The instruments are labeled on the left: Basso (Bass), Rummut (Drums), and Piano. The time signature is 4/4. The key signature has one sharp (F#).

- Basso:** The bass line consists of eighth and quarter notes, including a chromatic descending line in the second system.
- Rummut:** The drum part features a consistent pattern of eighth notes and rests, typical of a blues shuffle.
- Piano:** The piano accompaniment includes chords in the right hand and bass lines in the left hand, with some sustained notes in the final measure of the second system.

The first system of the musical score consists of five staves. The top staff is a single bass clef line with a melodic line. The second and third staves are grouped by a brace on the left and represent the left hand of a grand staff, with a bass clef on the second staff. The fourth and fifth staves are grouped by a brace on the left and represent the right hand of a grand staff, with a treble clef on the fourth staff. The music is written in a key signature of one sharp (F#) and a 2/2 time signature. The system contains three measures of music.

The second system of the musical score consists of five staves, mirroring the layout of the first system. It continues the musical piece with three measures of music. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, and rests. The system concludes with a double bar line.

## Säestys harjoitukseen Joiku

Liite 5

Melodiasoitin

Basso

Chorus

The first system of music consists of three staves. The top staff, labeled 'Melodiasoitin', is in treble clef with a 5/4 time signature and contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The middle staff, labeled 'Basso', is in bass clef with a 5/4 time signature and contains a bass line with eighth and sixteenth notes. The bottom staff, labeled 'Chorus', is in treble clef with a 5/4 time signature and contains chordal accompaniment with some rests.

The second system of music consists of three staves, mirroring the structure of the first system. The top staff (Melodiasoitin) continues the melodic line. The middle staff (Basso) continues the bass line. The bottom staff (Chorus) continues the chordal accompaniment. The system concludes with a double bar line.




## Melodia tehtävään Blues

Liite



Sil mät mei naa kiin ne mennä vaan



Miksi edes täällä ol laan mul le ker to kaa



Viit tä vail le vaan.



aika:

haastateltava: 1 tyttö 2 poika

Kysymykset:

1. Mitä pidit tämän viikon musiikkitunneista?  
Olivatko ne a) mielenkiintoisia b) tylsiä c) en osaa sanoa.

2. Mistä pidit tunneilla? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Mikä ärsytti? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Jännititkö musiikintunneilla esiintymistä, kuten laulamista? a) kyllä b) ei.

Jos kyllä, niin mikä jännitti erityisesti? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Onko tämän viikon musiikintunnit sinulle uusi kokemus, vai oletko tehnyt jotain vastaavaa aikaisemmin? a) kyllä b) ei

Jos kyllä, niin mitä ja missä? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Haluaisitko lisää samanlaisia musiikintunteja?  
a) kyllä b) ei c) en osaa sanoa

Videomateriaalia tarkastellaan viiden minuutin jaksoissa. Taulukon (liite 10) vaakarivit kuvaavat viiden minuutin jaksoja, pystyivät seurattavia muuttujia. Taulukkoa täytetään asteikolla havaitaan / ei havaita. Poikkeuksena ovat muuttujat 2 ja 3, jossa merkitään oppilaiden lukumäärä. Taulukkoa täytetään seuraavasti:

## Sarake:

- sis. Merkitään opetuksen aihe lyhyesti
- 1 Merkitään rastilla (x), jos opettaja puhuu muuta kuin opetettavaa asiaa. Tällaisia tilanteita ovat oppilaiden viihdyttäminen, motivointi rangaistuksen tai palkkion avulla tai muu täysin opiskeluun liittymätön toiminta.
  - 2 Merkitään niiden oppilaiden lukumäärä, jotka suorittavat oppitunnin tehtäviä pelleillen tai tavalla, joka häiritsee opetusta. Saman oppilaan useammasta häiriöstä yksi merkintä jaksoa kohti. Epäselvissä tapauksissa merkitään arvio oppilasmäärästä liukuvalla luvulla (2-4). Pienin luku kuvaa varmoja havaintoja ja suuri arvioitua häiritsijöiden kokonaisuutta.
  - 3 Merkitään niiden oppilaiden lukumäärä, jotka eivät suorita tehtäviä tai eivät seuraa opetusta..
  - 4 Merkitään rastilla (x), mikäli oppilaalle annetaan pulmatilanne, ongelma tai orientoiva tehtävä, jota oppilaan tulee miettiä itsenäisesti.
  - 5 Merkitään rastilla (x), mikäli jakson aikana oppilaalle jaetaan valmista tietoa kirjallisessa tai suullisessa muodossa.
  - 6 Merkitään rastilla (x), mikäli oppilas suorittaa itsenäistä työskentelyä.
  - 7 Merkitään rastilla (x), mikäli oppilas työskentelee suoraan opettajan ohjeiden mukaan. Tähän luokkaan kuuluu laulu opettajan johdolla.
  - 8 Merkitään rastilla (x), mikäli havaitaan oppilaan omaa ajatteluun pohjautuvaa musisointia. Tähän luokkaan edellytetään, että oppilaan oma ajattelu näkyy suorituksessa.
  - 9 Merkitään rastilla (x), mikäli oppilas soveltaa aikaisemmin oppimaansa tietoa uudessa tilanteessa.
  - 10 Mikäli työrauha on hyvä, merkitään ok.

Tunti 1 pojat

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	nimijamit		3-6					X			OK
10	nimijamit		1-3					X			OK
15	nimijamit		3-6							X	X
20	laulu/blues		2-6			X					X
25	laulu/blues		1-2	1				X			X
30	blues/ improv.		2-5		X			X	X	X	OK

TUNTI 1 tytöt

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	nimijamit							X			OK
10	nimijamit				X			X			OK
15	nimijamit				X		X	X			OK
20	nimijamit						X	X			OK
25	blues/ laulu					X					OK
30	blues/ laulu					X		X			OK
35	blues/ sanat							X			OK

TUNTI 2 pojat

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	blues/säv		2			X					OK
10	blues/säv		3		X	X	X	X		X	OK
15	blues/säv		3				X	X		X	OK
20	blues/säv		2		X	X	X	X		X	OK
25	blues/säv							X			OK
30	blues/säv										OK

TUNTI 2 tytöt

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	blues/säv					X					OK
10	blues/säv					X					OK
15	blues/säv					X		X	X	X	OK
20	blues/säv						X	X	X	X	OK
25	blues/säv								X		OK

TUNTI 3 pojat

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	kaikuharj. Taputtacn				X	X		X			OK
10	teoria (orientoinü)				X	X		X			OK
15	rytmityis- kentely				X	X		X			OK
20	rytmityis- kentely	X					X	X			X
25	rytmityis- kentely				X			X			O

## TUNTI 3 tytöt

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	kaikuharjoitus taputtaen				X	X		X			OK
10	teoria (orientointi)				X	X		X			OK
15	rytmityöskentely (teoria)				X			X			OK
20	rytmityöskentely (käytäntö)				X	X	X				OK
25	rytmityöskentely + taustanauha						X				OK
30	rytmityöskentely + taustanauha				X		X				OK
35	improvisointi				X		X		X	X	OK
40	sanoitus					X		X			OK
45	melodia/ Backwater					X		X			OK

## TUNTI 4 pojat

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	kaikuharjoitus taputtaen							X			OK
10	itse laadittujen rytmien laulaminen				X		X	X			OK
15	improvisointi		1-3		X		X		X	X	OK
20	improvisointi		2		X		X		X	X	OK
25	Backwater blues + improvisointi		4	3		X					

## TUNTI 4 tytöt

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	kaikuharjoitus taputtaen				X			X			OK
10	improvisointi				X	X	X		X	X	OK
15	Backwater blues				X				X	X	OK
20	blues tehtävän muokkaus melodiseksi					X		X			OK
25	tehtävien laulaminen				X	X	X	X			OK

## TUNTI 5 pojat

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	5/4 tahtilaji kaikuharjoitus taputtaen		1	1	X	X		X			OK
10	kaiku oppilaan rytmein		2		X		X	X			OK
15	kaiku oppilaan rytmein		1				X			X	OK
20	kaiku kalvoita		2-4			X		X			
25	notaatio sävellys						X				OK

## TUNTI 5 tytöt

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	5/4 tahtilaji kaikuharjoitus				X	X	X	X			OK
10	kaikuharjoitus				X		X			X	OK
15	kaikuharjoitus oppilaan laulimin rytmin	X			X	X	X			X	OK
20	Joiku- teemaan tutustu- minen				X		X				OK
25	teoria				X	X					OK
30	Loppu-blues					X					OK

## TUNTI 6 pojat

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	lämmittely		1	1				X			OK
10	oppilaiden melodioiden esittely		2			X		X			OK
15	oppilaiden melodioiden laulu					X		X			OK
20	melodia + tausta					X	X	X	X	X	OK
25	improvisoin- ti						X	X	X	X	OK
30	improvisoin- ti										

## TUNTI 6 tytöt

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	lämmittely					X		X			OK
10	oppilaiden melodioiden esittely					X		X			OK
15	oppilaiden melodioiden laulu + tausta							X			OK
20	Perus- harjoitus							X			OK
25	improvi- sointi				X		X		X	X	OK

## Liite 10 (4/4)

## TUNTI 7 sekaryhmä

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	lämmittely					X		X			OK
10	lämmittely					X		X			OK
15	melodian solfaaminen						X	X			OK
20	improvisointi		2		X		X		X	X	OK
25	improvisointi				X		X		X	X	OK
30	improvisointi accapella		1		X		X		X	X	OK
35	Loppu-blues				X		X		X	X	OK
40	Loppu-blues					X					OK

## TUNTI 7 sekaryhmä

min	sis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	lämmittely		2					X			OK
10	lämmittely			1				X			OK
15	melodian solfaaminen				X		X	X			OK
20	improvisointi				X		X		X	X	OK
25	improvisointi+tausta				X		X		X	X	OK
30	improvisointi+tausta					X	X		X	X	OK
35	Loppu-blues										OK
40	Loppu-blues				X		X	X			OK



## Tutustumisjami

Seuraava harjoitus on varsinaisesti tutustumisharjoitus, mutta soveltuu myös loistavasti improvisoinnin opetuksen avaukseksi. Harjoituksen avulla suhteutetaan oppilaiden nimet sekä apunimet musiikin perussykkeeseen.

- 1 Asetutaan piiriin. Ja tutkitaan monikotavuisia nimiä piiristä löytyy ja tutkitaan, kuinka nimet jakautuu perussykkeeseen.
- 2 Jokainen piirissä olija keksii itselleen apunimen, joka alkaa samalla kirjaimella kuin oma etunimi ja on esimerkiksi vaikka kasvi. Mietitään samalla kuinka molemmat nimet yhdessä jakautuvat perussykkeen neljälle iskulle.
- 3 Suoritetaan nimiketju, jossa ylläpidetään perussykettä vaikka taputtamalla tai taustanauhan avulla ja jossa kukin henkilö vuorollaan sanoo molemmat nimensä sykkeeseen sitoutuen.

Vinkkejä: Nimien ollessa tuttuja harjoitusta voidaan varioida esimerkiksi käyttämällä palloa, jossa on viesti. Viesti kulkee eteenpäin sanomalla sykkeeseen oman nimensä ja heti perään nimen, jolle viesti seuraavaksi siirtyy. Taustanauha on jaksotettu siten, että joka toisessa tahdissa trumpetit soittavat pienen kuvion.

Trad.

When it rains five days and the sky turns dark at night

When it rains five days and the sky turns dark at night

there is trouble taking place

in the low-lands at night. They rowed

Back-wat-er blues done caused me pack my things and go

Back-wat-er blues done caused me pack my things a:ic go

'cos my house felt down and I

can't live there no more.

They rowed little boat about five miles cross the pond  
 They rowed...  
 I packed all my things, and they rowed me along

When it thunders and lightnings and the wind begins to blow  
 When it...  
 There's thousands of people ain't got no place to go

Then I went and stood upon some high old lonesome hill  
 Then I...  
 Then I looked down on the place where I used to live

Backwater blues...

Basso

Piano vk.

Rummut

## BLUES-TEHTÄVÄN MATERIAALIA

## Liite 13

13.1

Nui- jat ees- tä lii- ken- tees- tä Tööt Tööt Tööt Tööt

Nui- jat ees- tä lii- ken- tees- tä

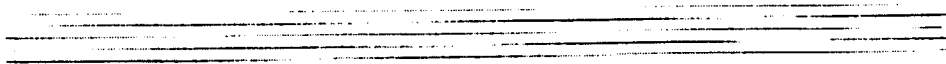
13.2

Nui- jat ees- tä lii- ken- tees- tä

## Poikien nuotinnokset joikutehtävässä

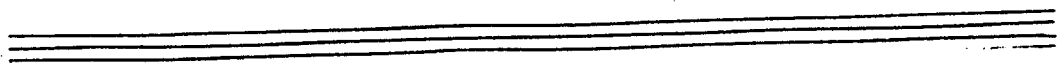
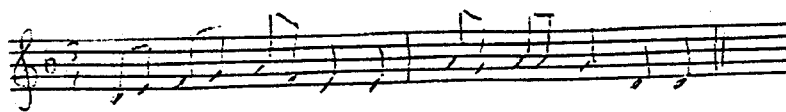
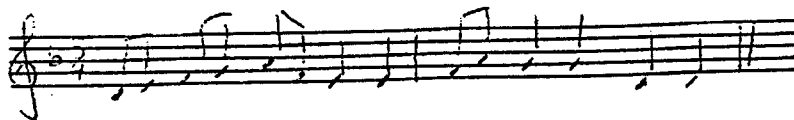
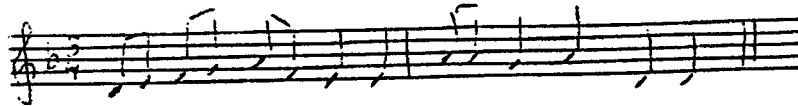
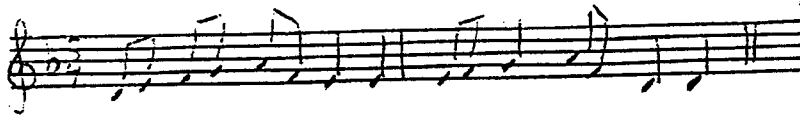
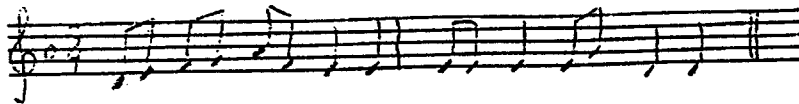
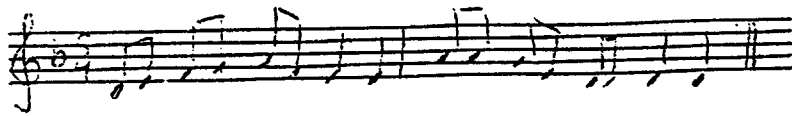
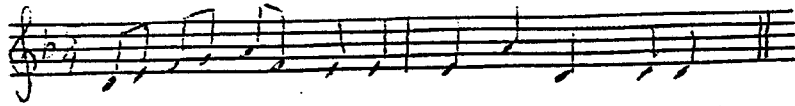
Liite 14 (1/2)

Handwritten musical notation for boys' choir exercises. The notation consists of ten staves, each containing a single melodic line. The notation is written in a simple, clear style, using a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The time signature is 5/7. The notes are primarily quarter and eighth notes, with some rests. The exercises are arranged in a sequence, with each staff starting on a new line. The notation is written in black ink on a white background.



## Tyttöjen nuotinnokset joikuun

Liite (2/2)



*Videoanalyysiä tukeva videopäiväkirja: kommentit ja johtopäätökset*

Liite 15  
(1/7)

- merkki tarkoittaa, että asia on koettu negatiivisena
- + merkki tarkoittaa, että asia on koettu positiivisena

Tunti 1  
(30.9.)

Kohtasimme luokan ensimmäistä kertaa ja esittelimme itsemme ja aiheemme.  
Kuuntelimme musiikkiesimerkkinä Tower of Poweria

- esittely ei kovin hyvä
- tunti alkoi tumput suorana, aivan toisenlaisena kuin tuntien olisi tarkoitus olla
- kuuntelu esimerkki ei liittynyt aiheeseen
- 10 min. jossa ei kerrottu yhtään mitään
- tylsä alku saattoi latistaa oppilaiden luontaista kiinnostusta uuteen asiaan
- + tilanne ei ainakaan antanut ylipositiivista kuvaa tulevasta
- + kerrottiin, että kysymys on tutkimuksesta, jossa yritetään selvittää mikä harjoituksissa on hyvää ja mikä huonoa

Tytöt  
(30.9.)

Nimiharjoitus, jossa oppilaat suhteuttivat nimensä sekä keksimänsä lisänimen perussykkeeseen tavuttain. Taustanauhalla basso soitti kuviota, joka vahvisti perussykettä. Lisäksi oppilaat käyttivät apuna taputuksia.

- + hyvä tutustumisharjoitus
  - vaikuttaisi kuvastavan hyvin oppilaiden rytmistä hahmotuskykyä
  - kuitenkin riittävän haastava jopa kuudesluokkalaiselle
- + konstruktiiivisesti rakennettavissa haastavammaksi ja haastavammaksi eri variaatioilla
- olisi ehkä pitänytkin tehdä vielä haastavammaksi ja jatkaa joku muu kerta
- mukaan olisi voinut ottaa tekaistuja nelitavuisia nimiä

Blues esittely

Oppilaille esiteltiin tulevina päivinä käytettävä blues-teema.

- + tuntu innostavan mukaan
- + tytöiltä hyvä riimi
- heti alusta asti kaikki jämäkästi ja seisten
- heti ottaa esiin useita eri sanoituksia täyttää blues => oppilas saisi mahdollisia malleja
- ei tauko tahteja vaan esim: nuijat eestä liikenteestä, tööt, tööt, tauko, tauko jne.
- ja varioida tätä
- bluesin esittely oli hätäinen, se oli kuitenkin pääasiamme

Yleistä:

- tunti jäi ilmaan roikkumaan hyvän alun jälkeen
- + nauhojen katselusta on itsellemme hyötyä opettajaksi kasvamisessa
- 'oikean taputuksen opettaminen'

Pojat  
(30.9.)

Liite 15 (2/7)

Poikien kanssa toimimme saman mallin mukaan kuin tyttöjen kanssa. Bluesin esittelyyn päästiin sen verran ajoissa, että yksi innokkaimmista pojista sai mahdollisuuden täyttää bluesin (liite 13.1) taukotahdit haluamallaan tavalla.

Nimiharjoitus

- nimien kirjoittaminen taululle ei välttämätöntä

YLEISTÄ:

- VALMIS paketti jota lähdetään muokkaamaan, kun se on opittu <=> improvisointi teoria

Tunti 2 pojat  
(1.10)

Pojat kehittivät bluesille nimen Bunk-blues (liite 13.1 tehtävä ei vielä niin selkeä kuin liitteessä esimerkiksi täydentämistä tukevat laatikot puuttuvat), joka nuottipohjaisesti "sävelletään" loppuun (tehtävänä oli useampia sävellyspätkiä kuin liitteen 13.1 malliesimerkki). Kerätään taululle oppilaiden vaihtoehtoja. Selvitellään, mitä on tehty ja opetellaan lukemaan kirjoitetut esimerkit. Luetaan ja lauletaan oppilaiden tekemiä tuotoksia taustanauhan kanssa.

+ työrauha hyvä

+ asia näyttää kiinnostavan oppilaita

+ uusi idea tahdin jakamisesta neljään laatikkoon seuraavalle tunnille

+ tunnille asetetut tavoitteet toteutuivat

- liian monta vaikeaa käsitettä samanaikaisesti (blues, 4/4 tahtilaji, nuotti g, neljäsosatauko)

- tehtävän anto aiheutti hämmennystä. Tehtävän olisi voinut muotoilla rytmitehtäväksi, jonka ohjeet olisivat olleet oppilille jaettavassa paperissa.

- pelleilijät (2) kiinnittivät opettajan huomion pois aktiivisesta oppilasjoukosta

- osa oppilaista olisi halunnut improvisoida täysin vapaasti, mutta tätä intoa ei pystytty kääntämään käsiteltävään asiaan. Olisiko siis opettajan pitänyt joustaa vai olla tiukempi?

- improvisoitaessa yksin muu luokka jää toimeksi. Pelkkä saman taustalaulun toisto kyllästyttää.

Yleistä

+ musiikkiluokka parempi tila

Tunti 2 tytöt  
(1.10)

Tytöillä on sama aihe kuin pojilla. Tahdin määrittely nousee ongelmaksi tyttöjen kanssa ja sitä selvitellään. Merkittäväksi huomioksi nousee käsitys tauko (hiljaisuus) vai ääni. Tytöt täyttävät tehtävänsä ja osa kerätään taululle ja opetellaan lukemaan, joka sujuu tytöiltä mukavasti.

+ työrauha erinomainen

+ tavoitteet täyttyivät

+ innostusta löytyi luokanopettajan ennekkokäsityksestä poiketen

- puhu aina äänestä, ei nuotista!

- esimerkit tulisi aina olle mallikelpoisia. Liian monta hutaisten esitettyä mallia.

- käytettiin poikien kehittämiä sanoja, miksei tyttöjen hyvää dig dag...

## Liite 15 (3/7)

- käsitteet neljäsosatauko ja neljäsosanuotti voitaisiin vaihtaa ajatukseen äänestä ja hiljaisuudesta esim. taa tai hiljaisuus.

Yhteenveto; kuinka tunti voitaisiin toteuttaa toisin!

Tehtävä tulisi sisältää selkeä esimerkki.

1. Tehtävänä kaytetty blues esiteltäisiin valmiina riiminä.

“Nui-jat ees-tä, lii-ken-tees-tä, tööt tööt Z tööt, z tööt z tööt!

Riimi on sijoitettu nuottiviivastolle.

2. Tehtävänä on keksiä oma varsio tööt tööt kohtaan. Sijoita ääni tööt tai hiljaisuus Z niille varattuihin latikoihin, joita on kahdeksan kappaletta. Tehtävä on sijoitettu nuottiviivastolle alkuperäistä riimiä mukailten.

3. Uudet versiot lauletaan yhdessä taustannauhan säestyksellä.

4. Harjoitellaan riimin muuntelua ilman nuottipaperia, spontaanisti tässä ja nyt.

Tunti 3 tytöt

(3.10)

Jatketaan bluesin käsittelyä. Lämmittelyharjoituksena käytetään kaikuharjoituksena kehorytmejä. Hiljaisuuden ja äänen vertailua toisiinsa. Kalvolta käydään läpi kaikki vaihtoehdot (16kpl) täyttää 4/4-tahti yhdellä neljäsosatauolla tai -nuotilla. Luetaan taputuksen tukemana vaihtoehdot läpi. Oppilaat tekevät näkemänsä, kuulemansa ja kokemansa pohjalta liitteen 13 mukaisia tehtäviä uudelleen. Mennään ringiin. Oppilaat kolmen hengen ryhmissä valitsevat tekemistään nuotinnoksista eri vaihtoehtoja, jotka he laulavat muulle luokalle. Liitetään tausta suoritukseen. Oppilaat ovat valmiita tekemään saman suorituksen yksin. Käydään läpi ja opetellaan Backwater-blues (liite 12). Satunnaista improvisointi Bluesin suomiin kahden tahdin pätkiin.

+ työrauha erinomainen

+ keskittyminen erinomainen

+ tavoitteet toteutuivat

+ ryhmätyö sopi tilanteeseen hyvin

+ oppilailta omia improvisaatioita opettajien asettamien rajoitusten puitteissa

+ uusi laulu piristävä lisä

- turhan pitkät sanalliset ohjeet! Ensin lyhyesti ohjeet mitä tehdään, tehdyn perusteella mietitään mitä tehtiin!

- turhat selitykset pois, työrauha!!!

- harjoitus toistaa itseään

- kognitiiviset tavoitteet muuttuvat haasteelliseksi tunnin lopua kohden, mutta harjoituksen luonne ei juuri kehity värikkäämmäksi, monipuolisemmaksi tai täyteläisemmäksi. Toisin sanoen vain tekninen vaikeus lisääntyy, lopputuote ei muutu.

- Backwaterblues olisi pitänyt laulaa aluksi ilman sanoja ja jättää sanat seuraavaan kertaan.

Tunti 3 pojat

(3.10)

Jatketaan bluesin käsittelyä. Lämmittelyharjoituksena käytetään kaikuharjoituksena



## Liite 15 (4/7)

- kehorytmejä. Hiljaisuuden ja äänen vertailua toisiinsa. Kalvolta käydään läpi kaikki vaihtoehdot (16kpl) täyttää 4/4-tahti yhdellä neljäsosatauolla tai -nuotilla. Luetaan taputuksen tukemana vaihtoehdot läpi. Oppilaat tekevät näkemänsä, kuulemansa ja kokemansa pohjalta liitteen 13 mukaisia tehtäviä uudelleen. Tehtäväpaperin nuotinnosten laulaminen jäi kesken yllättävän ohjelmanmuutoksen takia.
- + työrauha erinomainen body-percussion työskentelyn ajan
  - + hyvä työrauha
  - + hyvät rytmiset valmiudet
  - turhat jaaritukset pois!
  - pitäisi puhua äänistä ja hiljaisuudesta, ei käsitteistä neljäsosanuotti g, neljäsosatauko.
  - työrauha ja motivaation lopahti osalla (4-6) heti siirryttäessä omasta pulpetista ja paperityöskentelystä piiriin laulamaan. + työskentelyinto löytyi osin uudestaan kunhan harjoitus saatiin käyntiin!
  - lyhyt tunti, asia jäi ilmaan
  - vain vähän oppilaasta lähtevää musisointia

Tunti 4 pojat  
(4.10.)

- Bluesin käsittely jatkuu. Aloitellaan bodyperkussio tyyppisellä kaikuharjoituksella. Pojat viimeistelevät lukevat ryhmiensä notaatiot. Kukin oppilaista suorittaa saman yksin ja ilman tehtävä paperia keksimällä rytmillisen kulun itse. Suoritetaan tehtävää taustanauhan kanssa tempomerkintää muunnellen. Pojille esitellään Backwater-blues (liite 12).
- + hyvä työskentelyaktiiviteetti kaikuharjoituksen aikana
  - + suurin osa pojista paneutui todella harjoitteiden tekemiseen toivotulla tavalla
  - + suurin osa pojista suoritti omia improvisaatioita annetuissa raameissa eli oppilaat hyödynsivät omaa musiikillista ajattelua.
  - + "vielä kerran" kommentteja oppilailta
  - selkeä toimintarunko puuttui, tai sitä ei osattu toteuttaa opettajien toimesta
  - työskentelyaktiiviteetin lopahtaminen blues harjoitukseen siirryttäessä
  - superpallot
  - oppilaat vaikea saada työn alkuun, oma osansa opettajien koheltamisella opetusjärjestelyjen ja taustanauhojen parissa
  - turhat selitykset ja sanalliset ohjeet pois, täkköin aina kontakti oppilaisiin ontui
  - tunnin edetessä kuri sekä työrauha höltyi opettajan huomaamatta
  - yhden äänen melodiaan pitkästyti nopeasti
  - laulun opettelu kalvolta ei ottanut onnistuakseen. Backwaterblues ei tuntunut kiinnostavan oppilaita
  - harjoitukselle olisi pitänyt saada lisäväriä suoritusten vaikeutuessa ja harjoituksen edetessä

Tunti 4 tytöt  
(4.10)

- Bluesin käsittely jatkuu. Lämmittely bodypercussion ja kaikurytmien avulla. Tytöt improvisoivat rytmejä bluesin taustaan. Sama suoritetaan Backwater-bluesin (liite 12)

## Liite 15 (5/7)

välikkeille. Tytöille esitetään kalvolta, kuinka soveltaa rytmeihin sävelvaihtelua. Taukojen paikat korvataan toisella sävelellä (vaihtoehtoja 16kpl). Käytetään säveliä g1 ja b1. Lauletaan vaihtoehdot läpi. Oppilaat täydentävät aikaisemmat tehtävät sijoittamalla tauon paikalle sävelen b1.

- + hyvä työskentelyaktiiviteetti
- + miltei kaikki tytöt improvisoivat komeasti annettujen ramien puitteissa
- + laulu suoritettiin reilusti
- + rohkeasti kokeiltiin omia rajoja
- ilmeet apaattisia Backwaterbluesia laulettaessa
- laulu varovaista Backwaterbluesia laulettaessa
- aikaa liian vähän blues-harjoituksen seuraavan vaiheen, kaksiaänisen improvisoinnin opetteluun. Siksi opetuksen vieminen eteenpäin oli perusteetonta. Uusi oppi jäi ilmaan, ilmat, että sitä päästiin soveltamaan. Olisi ollut kehittävämpää muokata melodiaa esim kolmella nuotilla f, g ja b, jotka olisi sijoitettu mielivaltaisesti riimiin.
- tiikerihai

#### Tunti 5 tytöt (7.10)

Esitellään tahtilaji 5/4 taululla. Tehdään aikaisemmin käytettyä lämmittelyä kaikuharjoitusta 5/4:n mukaisesti. Kehitellään tehtävää siten, että kukin oppilas antaa vuorollaan kaiun seuraavalle tai kaikille muille. Oppilaille annetaan tehtäväpaperi (liite 7). Oppilas nuottipohjaisesti säveltää tehtävän. Tarkastellaan uudelleen tahtilajia 5/4. Opettaja kerää lasten nuotintamat tehtävät. Opetellaan loppubluesin melodia.

- + työrauha
- turhaa selitystä mieluummin esimerkkejä
- + läpsytehtävä vaikutti haasteelliselta ja innostavalta
- + oppilaat opettajan asemassa läpsyssä
- + rytmit vaihtelivat, joten oppilaat yhdistelivät hallitsemiaan musiikillisia kykyjä
- + taustanauha vaikeutti tehtävää vakiuttaessaan tempon
- tehtävien ohjeita voisi selkeyttää: 1) tehkää ensin rytmi  
2) sijoittakaa seuraavat sävelet aika-arvoihin  
3) jatka omaan tahtiin
- + musiikin tunti vallitsi täysi työrauha
- loppublues jäi ilman oppimisfunktiota tai mitään muuta funktiota

#### Tunti 5 pojat (7.10.)

- Poikien tunti eteni tyttöjen tunnin mukaisesti. Loppubluesia emme ehtineet käydä.
- turhautuneita kommentteja kuten: ei lämmitellä
  - + hyvä työrauha
  - kurinpitotoimenpiteet
  - + tehtävälaput auttavat työn tuoksintaan
  - ilmeistä tilannekohtaista opiskelumotivaatiota osalla oppilaista
  - läpsytystoimintaa olisi pitänyt rajoittaa esim. vain rintaa ja jalkoihin taputus

## Liite 15 (6/7)

- opettajan olisi pitänyt puuttua ala-arvoisiin ja muita halventaviin suorituksiin
- tyyli loppu opetus ei nousujohteista
- + hommat tehtiin loppuun joskin kyseessä oli tehtäväpaperin täyttäminen=> ilmeinen tilannekohtainen orientaatio

## Tunti 6 pojat Musaluokka

(8.10.)

Suoritetaan äänen ja kehon lämmittely eri harjoitteita ja mielikuvia käyttäen. Oppilaille esitetään heidän edellisellä tunnilla tekemät nuotinnokset kalvolta (liite 14) ja lauletaan ne läpi. Lauletaan oppilaiden melodiat myös taustan (liite 5) kanssa pianon avustuksella. Oppilaat keksivät vastaavan välikkeen tehtävään (liite 7) kukin vuorollaan ja yksin. Olemme piirissä.

- + omat työt kiinnostivat oppilaita (kalevalaisetkin)
- + työrauha siedettävä
- osa istuu silloin, kun haluaa
- opettajalähtöistä motivointia (turhaa)
- + osalta pontevaa laulantaa
- laulurupeama pidemmän päälle yksitotinen
- turhat selitykset pois, vie aikaa
- + yritystä löytyy oppilaista tarpeen vaatiessa
- + joikuharjoitus sujui leppoisasti, työ motivoi tekijäänsä!?

## Tunti 6 tytöt Musaluokka

8.10.

Tytöjen tunti eteni kuten pojilla.

- + hyvä työrauha
- työskentely rutiinit kuten laulaminen seisaaltaan takkuista
- jäykkä akateeminen ilmapiiri
- Kuinka oppilaat saadaan toistamaan yhtä samaa harjoitusta kiinnostuksen lopahtamatta?
- opettajat hieman passiivisia

## Tunti 7 seka musiikkia ryhmä A

10.10.

Oppilaiden kanssa tehdään erilaisia lämmittelyharjoituksia: keho, ääni ja mieli. Kerrataan kalvolta oppilaiden melodioita. Oppilaat improvisoivat piirissä taustanauhan lomaan. Kehitellään tehtävää ja oppilaat saavat tehtäväksi laulaa taustanauhan sointuun sopivia säveliä kuorona: dee,dee,dee,e,e; e,e,e,dee,dee. Oppilaat improvisoivat oman kuoron "sointupohjan" lomaan. Kuunnellaan erilaisia blueslopuksia ja vuorotellen oppilaan johdolla lopetetaan loppublues.

- + rentoutus
- + hyvinää (voitaisiin hyödyntää formulahyminää)
- mielikuvien käyttö vähäistä

## Liite 15 (7/7)

- kuinka harjoituksesta toiseen siirrytään sujuvasti
- + kommentti oppilaalta toiselle: tee kunnolla
- + hyvä työrauha improvisoitaessa
- esimerkit eivät olleet harkittuja (malliesimerkit kappaleen lopettamisesta levyiltä eivät olleet loppuun asti harkittuja)
- ylihilseen selityksiä opettajalta

Tunti 7 mu 10.10

sekaryhmä B

Tunnilla sama rakenne kuin ryhmällä A.

- + liikkuminen pois omalta paikalta yhdessä muun fyysisen aktiviteetin kanssa näyttäisi aktivoivan oppilaiden työskentelyä käsiteltävän aiheen parissa.
- + rentoutus, josta suoraan äänenavaukseen, ei odottelua
- + bassonsoittajaharjoitus aktivoi pojat äänenavauksee, kaikki mukana
- + äänenavauksessa malli kaksiaänisestä laulusta
- oppilailla uskomaton kyky löytää nojaamiseen ja istumiseen kelpaavia objekteja eli rentoutusharjoitus sijoittui liian lähelle seinää
- + omat sävelmät kiinnostivat
- joikun laulaminen kyllästyttää nopeasti, tarvittavaa toistojen määrää vaikea saavuttaa. Tämä lienee yksi harjoituksen perusongelma.
- + kaikki suorituksessa mukana edellisistä puutteista huolimatta
- + positiivinen ilmapiiri joikun yksilöharjoituksessa
- Ari
- joikun taustaan voisi harkita avoimempaa tavua kuin e-pohjaista dee, dee, dee, ee, ee
- malliesimerkit oppilaiden taidot ylittäviä
- laulutaustan tila ailahteli. Tilaan olisi pitänyt kenties puuttua herkemmin, sillä mös solistien rohkeus kärsi taustan häipyessä alta.
- tyly loppu, joka jäi ilman roikkumaan! Mikä oli tavoite, mikä oppimisfunktio.
- kommentteja oppilalta "ei". "ei taas"
- Loppu-blues olisi pitänyt harjoitella aluksi ilman taustaa
- loppuääntä olisi voinut harjoitella ilman taustaa eri oppilaiden johdolla. Laulun latuun kiinnitettiin liian vähän huomiota ks. harjoituksessa.