

**IMPROVISOINTI OPETUSMETODINA YLÄKOULUN  
MUSIIKINTUNNEILLA**

Anna Hautaniemi  
Kandidaatintutkielma  
Musiikkikasvatus  
17/5/2011  
Jyväskylän yliopisto

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>Improvisointi opetusmetodina yläkoulun musiikintunneilla .....</b>	<b>1</b>
<b>SISÄLLYSLUETTELO .....</b>	<b>2</b>
<b>1 Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Taustaa .....</b>	<b>7</b>
2.1 Improvisaation käsite .....	7
2.2 Aiemmat tutkimukset .....	9
2.3 Improvisaation kehityksen seitsemän vaihetta Kratusin mukaan .....	11
<b>3 Improvisointi opetusmetodina .....</b>	<b>14</b>
3.1 Improvisaatiotilanne kokemuksena .....	14
3.2 Opetuksen järjestäminen .....	16
3.3 Nuoruusikä .....	22
3.3.1. Äänenmurros.....	24
3.4 Improvisoinnin haasteet yläkoulun musiikintunnilla .....	24
<b>4 Pohdinta.....</b>	<b>29</b>
<b>5 Lähteet.....</b>	<b>31</b>

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Hautaniemi Anna Kristiina	
Työn nimi – Title Improvisointi opetusmetodina yläkoulun musiikintunneilla	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year 5/2011	Sivumäärä – Number of pages 33
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Improvisointi on musiikin osa-alue, jolla tarkoitetaan musiikillisen aineksen tuottamista spontaanisti reaaliajassa. Useimpien määrittelyiden mukaan improvisoitua tuotosta ei ole tarkoitus toistaa, mikä erottaa sen sävellyksestä. Improvisaation voitaisiin nähdä olevan hetken sekä taustalla olevien skeemojen muodostamaa spontaania tuotosta.</p> <p>Improvisointi tulee harvoin esille peruskoulun musiikintunneilla. Syitä tähän improvisoinnin paitsioasemaan on useita, joista mainittakoon esimerkiksi opettajien vähäinen ohjeistus sekä resurssointi. Opetusmateriaalia improvisoinnin opetukseen on verrattua hyvin vähän. Improvisaation opetuksessa käytettävän opetusmateriaalin tuleekin olla hyvin tarkoituksenmukaista ja huolellisesti suunniteltua, joten opettajalta vaaditaan innokkuutta ja kokeilunhalua.</p> <p>Improvisointitaidon kehitys voidaan John Kratusin mallin mukaan jakaa seitsemään vaiheeseen. Kehityksen suunta on possessorientaatiosta tuoteorientaatioon, mikä käytännössä tarkoittaa matkaa kokeiluvaiheesta persoonallisen ja henkilökohtaisen improvisointityylin kehittämiseen. Kratusin mukaan ensimmäinen vaihe saavutetaan keskimäärin muutaman ensimmäisen kouluvuoden aikana, ja seitsemäs vaihe saavutetaan nuoruusiässä ja aikuisiässä.</p> <p>Improvisaation haasteina ovat opettajien ohjeistuksen lisäksi erinäiset nuoruusiästä liittyvät tekijät. Muun muassa äänenmurros voi merkittävästi vaikuttaa nuoren uskallukseen yleensäkin improvisaation kaltaisissa heittäytymistä vaativissa tehtävissä. Lisäksi murrosikästä liittyvät sosiaaliset tekijät, kuten ryhmänpaine oletettavasti vaikuttavat oppilaiden toimimiseen opitunneilla. Näiden lisäksi erilaiset genreit ja jakautumiset ja mieltymykset voivat rajoittaa improvisointia musiikintunneilla.</p> <p>Erialaisten herättelevien harjoitusten sekä suotuisan ilmapiirin luomisella voidaan päästä alkuun improvisaation toteuttamisessa musiikintunneilla. Alkuun improvisoinnissa olisi hyvä keskittyä yhteen osa-alueeseen, kuten rytmiin tai vaikkapa dynamiikkaan. Sen jälkeen voidaan siirtyä käyttämään omaa ääntä. Opettajan täytyy tarkkailla huolellisesti tilannetta ja sitä, milloin oppilaat ovat valmiita siirtymään instrumenttien käyttämiseen.</p> <p>Improvisoinnin opetus vaatii siis huolellista taustatyötä musiikinopettajalta. On otettava huomioon esimerkiksi luokahuone, oppilaiden mentaalinen tila, käytettävä materiaali, instrumentit sekä käytettävät sävelasteikot.</p>	
Asiasanat – Keywords Improvisaatio, musiikinopetus, nuoruusikä	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

# 1 JOHDANTO

Musiikki mahdollistaa luovuuden aivan eri tasolla kuin moni muu peruskoulussa opetettava oppiaine. Musiikinopettajalla on näin ollen suuri vastuu luovuuden mahdollistamisesta, mutta samalla valtava vapaus toteuttaa luovuuteen perustuvia asioita oppitunneilla. Tämän luovuuden toteuttamiseen on toki monia keinoja, mutta näen improvisaation yhtenä merkittävänä keinona.

Oma henkilökohtainen, melko ristiriitaisesti väritynyt suhteeni improvisointiin sai minut kyseisen aiheen äärelle. Hyvin vähäiset kokemukseni improvisoinnista musiikintunneilla peruskouluajanani saavat minut ihmettelemään, miksi improvisoinnin opetus peruskoulussa tuntuu olevan niin vähäistä. Jouduin harmikseni huomaamaan, että improvisointi ei kuulunut saamaani musiikinopetukseen juuri lainkaan. Koen jääneeni paitsi vaiheesta, jossa musiikillinen kokeilu ja sävelillä leikkiminen on luvallista ja jopa suotavaa. Myöhemmin alkoi tuntua siltä, että improvisaatioharjoitusten aika ikäryhmässäni alkoi olla jo ohi, ja lopulta täysi-ikäisyyttä hipoessani minun kuuluisi musikaalisena ihmisenä jo hallita improvisointi.

Tämän seurauksena olen pitkään ollut arka improvisoimaan, koska olen pelännyt osuvani väärille sävelille ja tuottavani vääränlaista musiikkia. Näin ollen uskon, että improvisoimisen kynnystä voidaan madaltaa aloittamalla sen harjoittelu yhteisesti koulussa musiikintunneilla, minkä lisäksi musiikkia harrastavien oppilaiden kohdalla luonnollinen jatkumo viekin improvisoinnin soittotunneille. Uskon, että ryhmässä tapahtuva improvisointi on jotain, mikä omien improvisointitaitojen lisäksi kehittää myös sosiaalisia taitoja ja ryhmän yhteenkuuluvuutta.

On toki hieman suurpiirteistä sanoa, että yhtä kehityksen osa-alueita tukemalla tuetaan muitakin osa-alueita. Tämä pitää kuitenkin paikkansa, sillä esimerkiksi musiikillisen improvisaation tukemisella tuetaan useita eri osa-alueita yhtä aikaa: itsevarmuuden ja itsetunnon vahvistumista, valmiutta tuottaa mahdollisesti muutakin kuin musiikillista ainesta spontaanisti, motoriikkaa, keskittymisen taitoa ja esimerkiksi kuuntelemisen taitoa. Nämä valmiudet ovat luonnollisestikin käytössä myös muilla elämän osa-alueilla kuin musiikissa.

Improvisointi on ennen kaikkea tilanteeseen heittäytymistä. Siinä on annettava itsestään jotain spontaanisti, mikä vaatii myös kontekstiin antautumista.

Peruskoulussa opetuksen tulisi pohjautua pitkälti oppilaslähtöisyyteen. Tunneilla ei siis välttämättä ole tarpeellista luetella faktoja, jotka oppilaat opettelevat ulkoa sisäistämättä niitä tai niiden merkitystä kokonaisuudessa. Opetettavan aineksen tulisi sen sijaan lähteä siitä, mitkä ovat lapsen tarpeet. (Paynter & Aston, 1970, 2.)

Musiikinopetuksen keskeisiin sisältöihin vuosiluokilla 5-9 kuuluu omien musiikillisten ideoiden kokeilua. Tähän luetaan mukaan muun muassa improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen. Välineinä tässä käytetään ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 234.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta omat kiinnostuksen kohteensa. Tavoitteena on myös se, että oppilas rohkaistuu musiikilliseen toimintaan ja saa sen kautta itselleen ilmaisuvälineen. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös musiikin tuki lapsen kokonaisvaltaisessa kasvussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 232.) Näin ollen uskon, että improvisaatio opetusmenetelmänä ja -sisältönä auttaa oppilasta kehittämään musiikillista ilmaisuvälinettä.

Erityisesti Orff-menetelmä tukee ajatusta siitä, että musiikillinen tulos ei ole yhtä tärkeä kuin siihen johtava prosessi. Orff-menetelmän mukaan improvisointiharjoitukset vahvistavat lapsen itsetuntoa ja kehittävät luovuutta. (Vesterholm 1999, 3.)

Improvisointi tukee siis useita osa-alueita luovassa prosessissa. Se voi auttaa kehittämään ja laajentamaan musiikillisia ideoita. Improvisaation avulla lapsi voi myös alkaa ymmärtää musiikillisia rakenteita, muotoja ja tyylejä. Sen avulla voidaan vahvistaa myös teknisiä taitoja. Parhaimmillaan improvisaatio mahdollistaa kaikkien näiden osa-alueiden kehityksen ja synteesin. (Campbell & Scott-Kassner, 1995, 252.)

Tutustun tässä proseminarityössäni niihin haasteisiin, joita liittyy improvisoinnin opettamiseen yläkoulun musiikintunneilla. Esittelen tutkielmassani John Kratusin seitsemän vaiheisen mallin musiikillisen improvisaation taitojen kehityksestä. Käsittelen aihetta muun muassa nuoruusikään liittyvien tekijöiden näkökulmasta. Yhtenä nuoruusikään liittyvänä taustatekijänä käsittelen äänenmurrosta. Tarkastelen lisäksi joitakin käytännön esimerkkejä improvisoinnin opetuksen järjestämisestä ja suunnittelusta.

## 2 TAUSTAA

Esittelen tutkielmassani muun muassa John Kratusin kehittämän seitsemän vaiheen kehitysmalliin, jota pidän pääpiirteittäin taustateoriana improvisointitaidon kehittymiselle. Mallin mukaan improvisointitaito on kumulatiivista, ja yhden kehitystason sisältämät vaatimukset täytyvät olla hallinnassa, jotta voidaan siirtyä seuraavalle kehitystasolle. Improvisointitaidossa edetään siis askel askeleelta –periaatteen mukaisesti, ja Kratusin tapauksessa suunta on prosessorientaatiosta tuoteorientaatioon.

Tässä luvussa määrittelen myös työni kannalta merkittävimmän käsitteen eli musiikillisen improvisaation käsitteen. Lisäksi luvussa on lyhyesti esitelty joitakin aihetta koskevia aiempia tutkimuksia.

### 2.1 Improvisaation käsite

Musiikillinen improvisaatio on tunnetusti hieman vaikea määritellä kattavasti. Suomalaisessa musiikkikulttuurissa improvisatorinen toiminta on melko helposti ymmärrettävissä, mutta termi ei ole yhtä lailla määriteltävissä kaikissa musiikkikulttuureissa, joten on merkittävää selventää improvisaation merkitys.

Eurooppalaisin silmin katsottuna monissa improvisatorisilta vaikuttavissa musiikkikulttuureissa tälle toiminnalle ei ole edes improvisaatiota vastaavaa sanaa. Tosin improvisaation ja esimerkiksi tulkinnan välinen raja voi olla jopa länsimaisessa musiikissa niin häilyvä, että voidaan ajatella kaiken musiikin sisältävän ainakin jonkin verran improvisaatiota. (Huovinen, 2010, 407.)

Musiikillista improvisaatiota on siis kautta aikojen määritelty usealla eri tavalla, mutta pääsääntöisesti jokainen määritelmä viittaa kuitenkin musiikin kehittelyyn ja luomiseen esittämishetkellä. Usein määritelmässä mainitaan juuri reaaliaikaisuus sekä prosessiluonteisuus. Yhden näkökulman mukaan improvisointi voisi olla reaaliaikaista

säveltämistä, kun taas esimerkiksi Timothy Brophy (2001, 1) pyrkii pitämään säveltämisen ja improvisoinnin tiukasti erillään toisistaan.

Brophy pitää säveltämisen ja improvisoinnin toisistaan erottavana tekijänä soitetun aineksen toistettavuutta. Hänen määritelmänsä mukaan sävellettäessä syntyvä tuotos on jotain mikä on tarkoitus toistaa. Improvisaatio puolestaan on spontaani luomus, jota ei ole tarkoitettu toistettavaksi enää uudelleen. Tämä jakaa nämä kaksi käsitettä erilleen toisistaan melko selkeästi. (Brophy, 2001, 1.) Improvisoidun materiaalin voitaisiin siis sanoa olevan olemassa vain sen tuottamishetkellä, jonka jälkeen tuotettuun ainekseen ei voida enää vaikuttaa eikä sitä voida muokata enää esimerkiksi tilanteeseen sopivammaksi.

John Kratusin mukaan kaikessa musiikillisessa improvisoinnissa on kehyksenä samat piirteet. Ensinnäkin se on tarkoituksellisten liikkeiden tekemistä musiikin luomiseksi. Tämä kuvaus tosin sopii lähes kaikkeen musiikilliseen toimintaan. Toiseksi kehyspiirteeksi Kratus mainitsee sen, että improvisoidessa musiikki muodostuu esittämishetkellä, ja sitä ei ole mahdollista enää uudelleen toistaa. Tätä toistettavuutta myös Kratus pitää improvisaation ja säveltämisen toisistaan erottavana tekijänä. Kolmanneksi improvisoinnin piirteeksi Kratus mainitsee sen, että improvisaatio tarjoaa esittäjälleen vapauden valita sävelet, sävelkorkeudet sekä rytmin vapaasti tiettyjen raamien sisällä. (Kratus, 1996, 27-28.)

Se, että improvisoitua tuotosta ei ole tarkoitus toistaa, tulee siis ilmi useammassakin improvisaation käsitteen määrittelyssä. Näkisin tälle perimmäisenä syynä sen, että ihmisen muisti on hyvin rajallinen. Improvisoitua tuotosta ei voida välttämättä lainkaan nuotintaa, joten on lähes mahdotonta toistaa täysin muistin varassa olevaa, kerran kuultua musiikillista tuotosta identtisesti.

John Paynter viittaa teoksessaan *Music in the Secondary School Curriculum* (1982) improvisaatioon ja säveltämiseen yhteisessä luvussa. Hän käsittää nämä kaksi käsitettä toisiinsa tukeutuvina tekijöinä. Paynterin mukaan säveltäminen alkaa improvisaatiosta, sillä niin säveltäminen kuin improvisoiminenkin on hänen mukaansa musiikillista keksimistä, jossa kehitetään ideoita rakenteisiin sopiviksi. (Paynter, 1982, 100.) Itse kannatan tämän näkökulman esille tuomaa musiikillista keksintä suhteessa improvisointiin. Näkisin, että



musiikillinen keksintä voi olla sekä spontaania että pidemmälle kehiteltyä. Näin ollen se istuu sekä spontaaniin, hetkessä tapahtuvaan improvisointiin että pidemmällä aikavälillä suunniteltuun ja toteutettuun säveltämiseen.

Musiikin tuottamisen voidaankin ajatella rakentuvan skeemojen päälle. Skeemoilla tarkoitetaan tietorakenteita, jotka säätelevät tiedon omaksumista ja ymmärtämistä. Näiden avulla luodaan merkityksiä ja sovelletaan uutta informaatiota. Musiikillisessa keksinnässä, improvisoinnissa ja säveltämisessä tarvitaan pohja, jonka päälle uutta aletaan luomaan. Skeemoilla voitaisiin ajatella olevan tässä suhteessa suuri merkitys, sillä skeema ohjaa keksintää ja auttaa muodostamaan tiettyihin konteksteihin soveltuvaa ainesta.

Mielestäni kuitenkin kaikkein kattavimman määritelmän musiikilliselle improvisaatiolle antaa Erkki Huovinen artikkelissaan *Musiikillisen improvisaation psykologia* (2010). Huovisen mukaan musiikillinen improvisaatio on ”musiikillisen äänen tuottamista käyttämällä saatavilla olevia musiikillisia keinovaroja kekseliäästi ja ilman aiempaa suunnitelmaa, tekijän itsensä uudeksi kokemalla tavalla”. Tämä määritelmä rajaa siis pois kaiken nuotinetun materiaalin. Musiikillisilla keinovaroilla tarkoitetaan tässä määritelmässä tiettyjen rajoituksia, tapoja ja konventioita, joiden sisällä improvisatorinen toiminta tapahtuu. (Huovinen, 2010, 408.)

## **2.2 Aiemmat tutkimukset**

Useat musiikkikasvatuksen uranuurtajat ovat käyttäneet improvisaatiota hyvinkin keskeisenä opetusmetodina. Metodeissa on toki huomattaviakin eroja esimerkiksi siinä, mikä on metodin lähtökohtana. Esimerkiksi Zoltan Kodaly'n metodin lähtökohtana on laulaminen, Emile Jaques-Dalcroze'n lähtökohtana on liikkuminen ja Carl Orffin lähtökohtana on soittaminen (Vesterholm 1999, 3).

Aihetta on tutkittu melko runsaasti muun muassa Jyväskylän yliopiston useammassakin Pro Gradu -tutkielmassa. Näissä tutkielmissa aihetta on lähestytty monesta eri näkökulmasta, kuten improvisointi Orff-menetelmässä, improvisointi soitonopetuksessa ja improvisointi kouluosoittimilla sekä jazzin käyttäminen improvisoinnin peruslähtökohtana.

Pertti Vesterholm on tutkinut Pro Gradu -tutkielmassaan improvisointia Carl Orffin musiikkikasvatusmenetelmässä. Vesterholm keskittyy tutkimuksessaan siihen, kuinka esikouluikäisten lasten improvisointitaidot kehittyvät, kun opetuksessa tukeudutaan Orff-pedagogiikkaan, joka perustuu lapsikeskeisyyteen ja toiminnallisuuteen. Metodi pyrkii lähestymään lapsen musiikillista kehittymistä huomioiden lapsen valmiudet ja järjestämällä opetus näin ollen sopimaan toiminnallisten tehtävien kautta lapsen musiikillisiin lähtökohtiin. Metodi hyödyntää pääasiassa diatonisia laattasoittimia sekä laulua, loruja ja liikettä. (Vesterholm, 1999, 2.)

Vesterholmin tutkimuksen mukaan esikouluikäiset lapset improvisoivat pääsääntöisesti rohkeammin laattasoittimilla kuin laulaen. Tutkimuksessa tuli ilmi myös se, että melodiset ainekset improvisaatiossa olivat kehittyneempiä ja monimuotoisempia kuin rytmiset. (Vesterholm, 1999, 37.)

Ville-Pekka Pulkkinen on lähestynyt aihetta Pro Gradu -tutkielmassaan *Jazz ja improvisoinnin opettaminen koulusoittimilla* (2005). Pulkkinen tutkii improvisoinnin käyttöä luokkatilanteessa jazzin kautta sekä jazz-kappaleiden sovittamista koulukontekstiin sopivaksi. Hän on koonnut materiaalipaketin aiheesta kiinnostuneiden musiikinopettajien käytettäväksi suoraan musiikintunneille.

Improvisaatioaihetta on tutkinut myös Juha Kujanpää Pro Gradu -tutkielmassaan *Improvisaation opettaminen soitonopetuksessa – näkökulmia jazzimprovisoinnin opettamiseen* (2002). Hän lähestyy aihetta siis soitonopetuksen kautta. Kujanpää pohtii tutkimuksessaan sitä, kuinka improvisaation opetuksesta voitaisiin saada entistä hedelmällisempää, ja kuinka sitä voitaisiin lisätä kaikilla soittotunneilla. Tutkimuksessa haastateltiin soitonopettajia, jotka kertoivat omista suhteistaan improvisaation opettamiseen. Pääsääntöisesti kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että improvisaation opettaminen soittotunneilla on merkittävää, ja että improvisaatiota tehdessä intuitio on merkittävä osatekijä.

Pamela Burnard on tutkinut improvisaatiota ja säveltämistä useissa eri tutkimuksissaan, joista mainittakoon vuonna 2002 julkaistu tutkimus musiikillisesta interaktiosta ryhmässä tapahtuvassa improvisoinnissa (Burnard, 2002).

### **2.3 Improvisaation kehityksen seitsemän vaihetta Kratusin mukaan**

John Kratus esittelee artikkelissaan *A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation* (1996) mallin, joka kuvaa lapsen improvisointikyvyn kehittymistä eri vaiheissa. Ville-Pekka Pulkkinen on myös viitannut Pro Gradu -tutkielmassaan Kratusin kehitysmalliin, ja viittaa nyt kehityksen eri tasoihin Pulkkinen käyttämällä nimityksillä.

Improvisatorisessa toiminnassa voidaan Kratusin mallin mukaan nähdä kehityksen edetessä muutos prosessorientaatiosta tuoteorientaatioon. Kratusin määritelmän mukaan prosessorientaatio tarkoittaa sitä, että musiikkia luodaan, jotta voidaan kokea luomisen prosessi. Tuoteorientaatio sen sijaan tarkoittaa musiikin luomista, jotta sitä voitaisiin jakaa toisten kanssa. Keskiössä on siis improvisaation synnyttämä tuote. (Kratus, 1996, 28, Huovinen, 2010, 408.)

Improvisointitaidon ensimmäinen (1) vaihe on kokeilemisvaihe. Tämä vaihe kuuluisi oikeastaan improvisointia edeltävään aikaan, sillä ei se aina täytä sitä vaatimusta, että sävelien käyttö olisi tarkoituksellista ja raamien sisällä tapahtuvaa. Vaihetta voitaisiinkin kutsua niin sanotuksi improvisoinnin esivaiheeksi. Tätä vaihetta edustaa usein ensimmäisten kouluvuosien aikana tehtävä improvisointi. (Kratus, 1996, 30-31.)

Vaiheen aikana lapsi kokeilee eri säveliä ilman varsinaista hallintaa siitä, mitä säveliä hän tuottaa. Vaihe on verrattavissa esimerkiksi siihen, kun lapsi opettelee puhumaan, ja hän kokeilee erilaisia ääniä ja alkaa hiljalleen muodostaa niistä ääniteitä. Tämä vaihe kehityksessä on aivan välttämätön, jotta lapsi oppii ymmärtämään yhteyden tekemiensä valintojen ja muodostuneiden sävelten välillä. (Kratus, 1995, 30-31.)

Seuraava vaihe (2) on työskentelysuuntautunut improvisointivaihe, minkä aikana lapsi etsii musiikillisia ideoita ja alkaa käyttää säveliä tarkoituksellisesti. Voitaisiin sanoa, että tämä on

varsinaisen improvisoinnin ensimmäinen taso, sillä se täyttää tarkoituksellisen sävelyhdistelyn kriteerin. Näin ollen tämän tason improvisaatiossa on jo rakenteita, kuten lyhyitä kerrattuja kuvioita. Tällä tasolla improvisointi ei ole kuitenkaan fokusoitunut vielä musiikin organisoimiseen laajemman rakenteellisen hallinnan näkökulmasta. (Kratus, 1995, 32.)

Kolmas vaihe (3) on nimeltään tuotelähtöisen improvisoinnin vaihe. Tämän vaiheen ero edelliseen on se, että lapsi alkaa jo hieman hahmottaa improvisaationsa kokonaisrakennetta. Uutta edelliseen vaiheeseen nähden on myös se, että lapsi alkaa ymmärtää improvisaation olevan tuote, joka on suunnattu kuulevalle yleisölle. Käytännössä lapsen improvisaation aineiden käyttö (metri, tonaliteetti, iskut) rauhoittuu ja tasoittuu. (Kratus, 1995, 33-34.)

Neljäs vaihe (4) on nimeltään sujuvan improvisoinnin vaihe. Tässä vaiheessa lapsen tekniset taidot ovat jo kehittyneemmät ja soitto automatisoituneempaa. Myös improvisoinnin aineiden käyttö on joustavampaa. Kuullun hahmottaminen kehittyy koko ajan, ja lapsen on helpompi yhdistää improvisaationsa eri konteksteihin. (Kratus, 1995, 34.)

Viidettä vaihetta (5) kutsutaan rakenteelliseksi improvisaatioksi. Tässä vaiheessa lapsi pystyy eri tavoin hahmottaa ja muuttaa improvisaation kokonaisrakennetta. Lapsi pystyy myös pitämään kuulijan mielenkiintoa yllä luomalla improvisaatioon esimerkiksi jännitystä ja sitä vastoin myös purkautumista sekä musiikillisesta ideasta toiseen liukumista sujuvasti. (Kratus, 1995, 34-35.)

Kuudennen vaiheen (6) nimi on tyyლისidonnainen improvisointi. Kuudennessa vaiheessa lapsi hallitsee jo erilaiset tyyllilliset seikat, ja kykenee ottamaan ne huomioon omassa henkilökohtaisessa improvisoinnissaan. Tämä tyylien hallintaan painottuva vaihe on jo hyvin lähellä Kratusin määrittelemää viimeistä vaihetta. (Kratus, 1995, 35-36.)

Viimeisen eli seitsemännen vaiheen (7) nimi on henkilökohtaisen improvisoinnin vaihe. Tähän vaiheeseen päästäkseen improvisoijan täytyy saada aikaan kokonaan uusi, täysin persoonallinen ja omista lähtökohdista kehittynyt improvisointityyli. Hyvin harva muusikko pääsee tälle tasolle improvisaatioissaan, sillä vaatimukset täysin uuden improvisointityylin

luomiselle ovat melko korkeat. Tämä vaihe sijoittuu useimmiten nuoruusikään ja aikuisuuteen. (Kratus, 1995. 36)

Jokainen vaihe on ”läpäistävä” erikseen, jotta seuraavalle voidaan siirtyä, mutta eri vaiheiden sisältämiä elementtejä voidaan sekoitella eri vaiheissa. Oppilas voi kerrata edellisen vaiheen asioita vielä uudessa vaiheessa ollessaankin. Päin vastoin myös tulevan vaiheen asioita voidaan ottaa jo opetukseen mukaan, vaikka uudelle tasolle ei oltaisi vielä siirryttykään. Tässä on merkittävää opettajan rooli, sillä opettaja saa tehdä valintoja etenemisen suhteen. (Kratus, 1995, 36.)

Vaiheisiin liittyvät ikävaiheet ovat suuntaa antavia, ja joskus improvisointiprosessi saatetaan joutua aloittamaan aivan alusta vaikkapa yläkouluiässä. Tällöin samat vaiheet prosessorientaatiosta tuoteorientaatioon käydään läpi samassa järjestyksessä. Olettaisin kuitenkin, että koska vanhemmalla iällä taustalle rakentuneita skeemoja on enemmän, myös pohjaa improvisoinnille on enemmän. Näin ollen oletuksenani on, että matka vaiheesta toiseen saattaa olla vanhemmalla iällä hieman lyhyempi ja seuraava taso nopeammin saavutettavissa.

### **3 IMPROVISOINTI OPETUSMETODINA**

Improvisaation tuottamisessa tärkeää on luovuus. Luovaan aktiviteettiin koulussa tulisi olla huomattavasti enemmän tilaa, ja juuri musiikki oppiaineena antaa todella hyvät lähtökohdat luovuudelle ja itsensä toteuttamiselle. Useat opettajat epäilemättä yrittävätkin saada enemmän tällaista toimintaa luokkatilanteeseen, mutta ongelmana on usein epätietoisuus ja epävarmuus siitä, mistä tulisi aloittaa (Paynter, 1982, 98).

Improvisatoristen prosessien ja toiminnan tuomien vaikutusten merkitys on laajempi kuin vain varsinaisen taiteen esittäminen. Siinä yhdistyy piirteitä, joiden ansiosta se on hyvä väline yleisimminkin ihmisen toiminnalle. (Huovinen, 2010, 425.) Taiteissa improvisaatiota käytetään usein erilaisissa valmistavissa tarkoituksissa ja se voi usein olla ”herättelyä” ja orientoitumista tulevaan tekemiseen. Sitä voidaan siis käyttää välineenä muuhunkin kuin varsinaisten musiikillisten päämäärien saavuttamiseen. Tutkimusten mukaan musiikkikasvatuksessa improvisaation voidaan nähdä rohkaisevan lapsia muun muassa keskinäiseen luottamukseen. (Burnard, 2000, 239, Huovinen, 2010, 425.)

#### **3.1 Improvisaatiotilanne kokemuksena**

Improvisaatiota on usein kuvattu toimintana, jonka aikana improvisoija pystyy osin unohtamaan itsensä ja ympäristönsä. Improvisaation ihannetilanteessa voitaisiinkin ajatella, että toimija antautuu tilanteeseen ja heittäytyy niin sanotusti musiikin vietäväksi. Tällaisen kokemuksen aikaansaaminen koulun musiikintunnilla ei kuitenkaan ole välttämättä kovinkaan helppo tehtävä, sillä ympärillä on lukuisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tilanteeseen. Näitä improvisointitilanteen haasteita pohdin lisää luvussa 3.4.

Itsensä toteuttamisen ja luovuuden prosessit ovat luonnollisesti tärkeitä kokemuksia lapselle ja etenkin nuorelle. Musiikintunneilla tällaisiin kokemuksiin käsiksi pääseminen on koulukontekstin huomioon ottaen toki hieman hankalaa, mutta musiikki oppiaineena mahdollistaa sen paremmin kuin moni muu kouluaine.

Improvisaatio on tiukasti yhteydessä luovuuteen ja luovan prosessin läpikäymiseen. Yhden näkökulman mukaan tätä luovaa prosessia voitaisiin kuvata eräänlaisena luovana ongelmanratkaisutilanteena. Luovan ongelmanratkaisutilanteen voidaan nähdä jakautuvan erilaisiin vaiheisiin. Ensin ongelma on määriteltävä, minkä jälkeen seuraa eräänlainen hautomisvaihe, tiedostamaton ongelman edelleentöstyminen. Seuraavaksi seuraa mielijohde tai idea, joka auttaa ongelmanratkaisussa. Tämän jälkeen päädytään saadun idean tarkastamisen ja työstämisen vaiheeseen. (Huovinen, 2010, 422.)

Improvisaatio tilanteena ei kuitenkaan näyttäisi jättävän juurikaan tilaa hautomisvaiheelle, joten jos improvisaatio on luovan ongelmanratkaisun tilanne, niin ongelman toteaminen ja ratkaiseminen tapahtuvat samanaikaisesti (Huovinen, 2010, 422). Näin ollen voidaankin kyseenalaistaa se, onko improvisaatio itsessään luovan ongelmanratkaisun prosessi.

Tätä kyseenalaistusta tukee se, että kollektiivinen improvisaatio on ongelmanratkaisutilanteena vaikea. Kollektiivisen improvisaation tilanteessa ongelmaa ei voida tarkasti määritellä, vaan muiden osallistujien tuottamat äänet luovat yhden ajallisesti yhtenäisen taustan, jota vasten improvisoija joutuu esittämään ratkaisunsa. Improvisoija ei siis voi ennalta tietää mihin ongelmaan hänen on keskittävä ratkaisu. (Huovinen, 2010, 423.)

Voidaankin pohtia, asettaako kollektiivinen improvisointi tilanteena erityisiä vaatimuksia improvisoijan mentaalille tilalle ja asenteelle. Voitaisiin ajatella, että soittajat voivat joutua keksimään ratkaisuja ei ainoastaan omiin ongelmiinsa, vaan myös toisten aiheuttamiin virheisiin. (Huovinen, 2010, 424). Näkisin kuitenkin, että koulussa tapahtuvan improvisoinnin aikaansaaman tilanteen ei ainakaan tulisi olla niin haastava, että oppilas joutuu jatkuvasti refleктоimaan omaa tekemistään suhteessa muiden tekemiseen. Uskon sen vievän huomiota improvisointiprosessin varsinaiselta merkitykseltä.

Voitaisiin nähdä, että improvisointitilanne luokassa parhaimmillaan vapauttaa oppilaat keskinäiseen toimintaan siten, että erilaiset jännitteet luokassa voisivat laueta. Improvisatorisen toiminnan kautta esimerkiksi jännitys, epävarmuus ja suorituspaineeet voisivat purkautua, ja oppilaat voisivat heittäytyä opetukseen ja musiikin tekemiseen kokonaisvaltaisemmin.

Improvisaatioon tilanteena vaikuttaa toki vahvasti esiintymiseen ja esittämiseen liittyvä jännitys. Glenn D. Wilson (1997, 231-232) mainitsee esiintymisjännitystä käsittelevässä artikkelissaan jännitystä lisääviä tekijöitä. Wilsonin mukaan tilanteet, joissa soittaja on ns. vahvasti esillä ja paljaana, ovat yleisesti koettu nostavan esiintymisjännityksen tasoa. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi soolo (vs. ryhmäesitys), julkinen esitys (vs. harjoittelu), kilpailutilanne (vs. soittaminen omaksi iloksi) sekä vaikeat ja heikosti harjoitellut kappaleet (vs. helpot ja tutut kappaleet). (Wilson 1997, 231-232 [Hamann, 1982].)

### **3.2 Opetuksen järjestäminen**

Musiikillinen kokeilu ja musiikin eri elementtien yhdistely kuuluu musiikinopetukseen peruskoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) viittaakin kokonaisvaltaiseen musiikinopetukseen ja monipuolisuuteen. Tämän tulisi siis kattaa musiikin eri osa-alueisiin tutustuminen erilaisilla tavoilla myös käytännössä.

Improvisointi ryhmässä musiikintunnilla on tilanteena hyvin erilainen kuin muu musiikinopetus. Improvisoidessa oppilaan täytyy antaa itsestään ja omasta persoonastaan enemmän kuin esimerkiksi valmista melodiaa laulettaessa. Näin ollen olosuhteet improvisoinnille täytyy luoda suotuisiksi. Tämä vaatii opettajalta huolellista suunnittelua ja harkintaa opetuksen järjestämisessä (Goldstaub, 1996, 2).

Seuraavaksi esittelen joitakin käytännön sovellutuksia, joita on käytetty improvisaation opetuksessa luokkatilanteessa. Esittelemäni sovellutukset ovat esimerkkejä siitä, kuinka tilanteet on mahdollista järjestää, mutta esimerkiksi pelkästään improvisoinnin aloittamisen tekniikoista voidaan kiistellä, ja on olemassa useita erilaisia näkökulmia aiheen lähestymiseen. Improvisaatio nähdään esimerkiksi draamakasvatuksen puolella usein muuta toimintaa edeltävänä harjoituksena sekä eräänlaisena herättelevänä toimintana. Musiikin puolella improvisaation tehtävä voi toki olla vastaava, mutta erityisesti luokkatilanteessa itse improvisointi saattaa joskus vaatia pientä herättelyä ja edeltävää ajatustyötä.



Paul Goldstaub (1996) uskoo, että improvisointia ei tulisi aloittaa keskittämällä huomiota siihen, mitä esimerkiksi kädet tekevät, vaan siihen, millaisessa tilassa ajatukset ovat. Onkin olennaista keskittyä nimenomaan intuitioon, kuuntelemiseen, tutkimiseen, suvaitsevaisuuteen luokkatovereita kohtaan sekä interaktioon ryhmän kanssa. Lisäksi improvisoijan tulisi ymmärtää ero improvisaation prosessin ja siitä syntyvän tuotteen välillä. (Goldstaub, 1996, 2.)

Tunnin alkuun oppilaita tulisi rohkaista hetken aikaa mietiskelemään miltä heistä tuntuu. Improvisaatio olisi hyvä aloittaa silloin, kun oppilas on suotuisassa mielentilassa, joten etukäteen tehtävä ajatustyöskentely on merkittävää. (Goldstaub, 1996, 2.) Toki tämän ajattelutyöskentelyn voidaan nähdä olevan nimenomaan osa varsinaista improvisointia, eikä pelkästään taustatyötä. Suotuisalla mielentilalla tarkoitetaan tilaa, jolloin oppilas on avoin ja riittävän vapautunut ilmaisemaan itseään esimerkiksi muiden läsnäoloon ja omaan taitotasoon katsomatta. Tämä tarkoittaa että ilmapiirin täytyy tuntua turvalliselta, ja siinä opettajalla on luonnollisesti suuri rooli luokan ilmapiirin luotsaajana.

Luokkahuoneen olosuhteisiin tulisi myös kiinnittää huomiota. Opettaja voi pohtia esimerkiksi sitä, olisiko luokan oven hyvä olla auki, millainen valaistus luokassa olisi miellyttävä, voisiko pulpetit siirtää sivuun sekä onko instrumentit lähistöllä ja käytettävissä. Opettajan tulisi myös välttää liikaa sanallisten ohjeiden antamista ja antaa myös hiljaisuudelle tilaa. Ei ole aina tarpeellista täyttää hiljaisia hetkiä. Rennon ja itseilmaisulle suotuisan ilmapiirin luomiseen kuuluu siis monia tekijöitä, joihin opettaja voi merkittävästi vaikuttaa. (Goldstaub, 1996, 2.) Nämä tekijät eivät välttämättä riipu varsinaisesti luokkatilan ominaisuuksista tai resursseista. Merkittävintä on luoda tasapainoinen ja luova ilmapiiri, jossa jokainen oppilas kokee olevansa osallisena.

Musiikkikasvatuksen pioneerit, kuten Carl Orff ja Emile Jaques-Dalcroze rohkaisevat käyttämään liikettä improvisoinnin opetuksessa. Oman kehon herättely improvisaation alkaessa voi olla yhtä lailla merkittävää kuin mentaalinen työskentely. Näin ollen oppilaita voi ohjata esimerkiksi seisomaan rennossa haara-asennossa ja ravistelemaan käsiään rennosti. Tätä ravistelua voi seuraavaksi alkaa ilmaisemaan ääntelyllä. Äänneltäessä voidaan käyttää raameina esimerkiksi sanoja, säveliä tai rytmiikkaa. (Goldstaub, 1996, 3.)

Tämän jälkeen oppilaat voivat kerääntyä vaikkapa rinkiin, ja aloittaa spontaanin ja vapaan ilmaisun esimerkiksi bongorummun avulla. Oppilaita voi ohjeistaa ilmaisemaan jotain tunnetta tai asiaa rummun avulla. (Goldstaub, 1996, 3.) Näin ollen rumpua ei ole mahdollista soittaa väärin, vaan jokainen oppilas saa käsitellä sitä haluamallaan tavalla.

Instrumentteja ei kuitenkaan välttämättä tarvitse ottaa heti alussa käyttöön, sillä on olemassa lukemattomia hyviä tapoja äänen tuottamiseen ilman soittimia. Tällaisia ovat esimerkiksi perussykkeen ylläpitäminen vaikkapa kehonrytmien avulla.

Goldstaub (1996) mainitsee artikkelissaan imitaatiotehtävän, jossa jokainen oppilas vuorollaan esittää esimerkiksi jonkin melodisen motiivin ja liikkeen. Jokaisen motiivin jälkeen muu ryhmä yrittää toistaa saman perässä. Tässä tehtävässä oppilaita voi haastaa esimerkiksi säilyttämään saman perussykkeen. (Goldstaub, 1996, 4.)

Työskentelyä voi jatkaa pienryhmissä. Pienryhmissä työskentelyn päämääränä on jokaisen oppilaan osallistaminen sekä ryhmähengen vahvistaminen. Tätä voidaan toteuttaa esimerkiksi seuraavanlaisella harjoituksella: oppilaat jaetaan neljän hengen ryhmiin, ja ryhmä käynnistää perussykkeen, jota on tarkoitus pitää yllä. Ensimmäinen sanoo yhden tavun, josta seuraava jatkaa niin, että lopulta saadaan muodostettua niistä lause. Kun kierros on mennyt läpi, aloitetaan se uudestaan niin, että sama tavu osuu aina saman henkilön kohdalle. Tavoitteena on perussykkeen lisäksi pitää tavut esimerkiksi tasaisina kahdeksanosina. Tehtävää voi soveltaa eteenpäin muuttamalla lause sellaiseksi, että sama tavu ei osu aina samalle henkilölle, vaan tavut kiertävät niin, että jokaisen ryhmäläisen on jatkuvasti pysyttävä valppaana. (Goldstaub, 1996, 5.)

Pienryhmässä tai koko luokan kanssa voidaan toteuttaa myös esimerkiksi sointuharjoitus, jonka tarkoituksena on tuottaa satunnaisia, mielivaltaisia sointuja. Oppilaat voivat istua ringissä. Opettaja ohjeistaa oppilaita laulamaan jonkin omaa korvaa ja kehoa miellyttävän sävelen. Kaikki laulavat omat sävelensä yhtäaikaaisesti, mutta tarkoituksena ei ole osua samalle sävelkorkeudelle. Tarkoituksena ei ole saada aikaa konsonanssia tai edes miellyttävältä kuulostavaa kokonaisuutta. Omaa säveltä ei siis tarvitse muuttaa toisten lauluun sopivammaksi. Nyt oppilaiden tehtävänä on kuunnella tarkasti muiden ääniä ja ryhmän

yhteistä ääntä, kuitenkin omaa säveltään muuttamatta. Tämä harjoitus on hyvä toteuttaa aluksi silmät kiinni, ja myöhemmin silmät auki. (Goldstaub, 1996, 5.)

Ennen kuin improvisaatioharjoituksia jatketaan pidemmälle, on hyvä muistuttaa oppilaita siitä, että luokkatovereiden arvostelu ei kuulu musiikintunneille. Harjoitusten edetessä improvisointi vaatii jatkuvasti enemmän heittäytymistä tilanteeseen ja musiikkiin. Näin ollen oppilaat ovat ehkä jopa hieman haavoittuvassa tilassa improvisoidessaan. On siis merkittävää muistuttaa oppilaita siitä, että keskinäinen arvioiminen ei kuulu oppilaiden tehtäviin. Sen sijaan rakentava ja rohkaiseva sekä kuvaileva palautteenanto on sallittua (Goldstaub, 1996, 6).

Mielikuvituksen käyttö improvisoinnissa on tärkeää. Kuten kuvasin luvun alussa, improvisoinnin voi aloittaa ajattelutyöskentelyllä, jossa keskitytään mm. tunteisiin. Mielikuvien ja ajatusten herättely alkuun on siis merkittävää, sillä niiden avulla improvisoinnin voitaisiin nähdä muotoutuvan henkilökohtaisemmaksi.

Mielikuvituksen aktivointia voi jatkaa esimerkiksi erilaisten virikkeiden avulla. Goldstaub (1996, 6) ehdottaakin, että mielikuvia voidaan herätellä vaikkapa maalauksen, värien, luonnon, itselle tärkeän aktiviteetin ja esimerkiksi muistojen avulla. Myös esimerkiksi runoilla tai muulla verbaalisella materiaalilla voidaan herätellä mielikuvitusta ja luovuutta.

Ennen kuin siirrytään käyttämään instrumentteja, improvisaatiota voidaan harjoitella käyttämällä materiaaleja, jotka eivät välttämättä ole yleisesti musiikintunneilla käytettyjä. Tuttuja ja helposti saatavilla olevia välineitä voi käyttää soveltavasti, ja oppilaita voisikin innostaa keksimään niille uusia käyttötarkoituksia. Tähän tehtävään sopii loistavasti esimerkiksi paperi.

Koko luokan kanssa voidaan toteuttaa yhdessä harjoitus, jossa jokainen oppilas valitsee ensin kolme omasta mielestään mielenkiintoista tapaa tuottaa ääntä paperin avulla. Sitten äänet kootaan yhteen niin, että jokainen tuottaa oman äänensä yksitellen. Opettaja tai vaikkapa joku oppilaista voi johtaa esitystä näyttämällä kädellä perussykkeen. (Campbell & Scott-Kassner, 1995, 251.)

Kun oppilaita on rohkaistu äänen tuottamiseen kehollisesti, on aika siirtyä käyttämään instrumentteja. Tämä siirtyminen voi olla hyvinkin kriittinen vaihe, sillä osalle juuri instrumentaali improvisointi on kynnyskysymys, ja suorastaan fobia, joten tähän siirtymävaiheeseen on hyvä liittää kynnystä madaltavia harjoituksia (Goldstaub, 1996, 7).

Instrumenttien käyttöä voi lähestyä esimerkiksi pianon kautta, kuitenkin avaamatta pianon kantaa. Oppilaat järjestäytyvät kahteen jonoon, toinen pianon vasempaan ja toinen oikeaan reunaan. Jonon A ensimmäinen henkilö taputtaa kahdeksan iskun ajan kestävän rytmien pianon kanteen. Jonon B ensimmäinen henkilö vastaa taputtamalla myös kahdeksan iskun mittaisen rytmien samalla tavalla pianon kanteen. Oman vuoron jälkeen siirrytään aina vastakkaisen jonon päähän. Ryhmä voi yhdessä pitää perussykettä yllä ja auttaa kahdeksan iskun laskemisessa. (Goldstaub, 1996, 7.)

Tässä vaiheessa on tärkeää pitää huolta siitä, että jokainen oppilas osallistuu aktiivisesti ja saa kosketusta instrumenttiin, kokematta sitä kuitenkaan uhkaavana tai ahdistavana tilanteena. (Goldstaub, 1996, 7). Toki tähän siirtymävaiheeseen voi tarttua muillakin instrumenteilla, kuten lyömäsoittimilla tai esimerkiksi Orff-soittimilla, kuten ksylofonilla tai vaikkapa pelkillä ksylofonin bassopaloilla.

Instrumentteihin tutustumista voidaan jatkaa tutustumalla niiden ulkomuotoon ja esimerkiksi erilaisiin tapoihin pidellä soitinta (Goldstaub, 1996, 7). Näin oppilas tutustuu soittimeen tavalla, joka ei luo painetta suoriutumista. Tällaista soittimeen tutustumista olisi hyvä tehdä pienryhmässä, jotta jokainen pääsee konkreettisesti käsiksi soittimeen. Ei ole niinkään merkitystä, mitä instrumentteja oppilailla on käsissään. Jos soitin on tuttu, voi sen lähestyminen olla helpompaa, koska oppilas tietää esimerkiksi miten ääni tuotetaan. Oudon instrumentin lähestymisessä puolestaan voisi olla se etu, että oppilas voi lähteä ns. puhtaalta pöydältä, ilman paineita siitä, että instrumentista täytyisi jo olla jonkinlaista pohjatietoa ja -taitoa.

Instrumentaalisen improvisoinnin aloitusvaiheessa olisi hyvä pitää huomio esimerkiksi melodiikan sijaan muissa tekijöissä, kuten rytmikassa tai vaikkapa dynamiikassa. Näihin asioihin olisi hyvä keskittyä aluksi siksi, että ne ovat usein luontaisempia kuin melodiikan

tuottaminen. Kun oppilas käyttää improvisoinnin välineenä vaikkapa jotakin kehon avulla tuotettua rytmiä, oppilaalla on usein varmempi hallinnantunne siitä, mitä on tekemässä. Jokaisen on myös mahdollista löytää perussyke, ja sitä on helpompi pitää yllä kuin esimerkiksi harmoniaa. Myös dynamiikka eli äänenvoimakkuuden vaihtelut ovat jokaisen ymmärrettävissä musiikilliseen taitotasoon katsomatta. Näiden varmempien aineiden käytöllä voidaan taata onnistumisen kokemukset jo improvisoinnin varhaisessa vaiheessa. Goldstaub (1996, 8) ehdottaakin, että improvisointia voisi toteuttaa jakamalla luokan ryhmiin, ja jokainen ryhmä saa tehtäväkseen eri asian, kuten äänenvoimakkuuden, sävelten pituuden tai äänenkorkeuden vaihtelun.

Improvisoinnin opetusta suunniteltaessa on hyvä kiinnittää huomiota myös soitettavan materiaalin rakenteeseen. Eräs toimiva Orff-metodin mukainen improvisointitapa on rakentaa kappale vaikkapa ABA-kierron mukaiseksi. Tässä rakenteessa A-osa voi olla nuotinnettu tai valmiiksi tuttu osio, kun taas B-osio on improvisoitu osio. Toki muotona voi olla myös esimerkiksi ABACA tai ABACADA, joissa on enemmän tilaa improvisoiduille osuuksille. Improvisaatio voi olla eri osuuksissa esimerkiksi solistista tai koko ryhmän yhtäaikaista improvisointia. Instrumenttina voidaan käyttää vaikkapa ksylofonia, jossa on käytössä C-pentatoninen asteikko. (Campbell & Scott-Kassner, 1995, 251.)

Improvisoinnin aloittamiseen on siis olemassa useita lähestymistapoja. Ei ole mahdollista nimetä yhtä ja oikeaa tapaa, vaan kaikki keinot, jolla luokkatilanne ja oppilaat saadaan suhtautumaan improvisaatioon rennosti ja avoimesti, ovat toimivia. Kaikessa musiikillisessa improvisaatiossa on kuitenkin yhteistä se, että käytettävissä on samat välineet: instrumentit, oma ääni ja liike.

Timothy Brophy (2001, 3) mukaan improvisoinnin opetuksessa on hyvä määrittää ennalta se, mitä välinettä tunnilla painotetaan ja mikä on tunnilla opetettavan improvisaation fokus. Tämä voi olla esimerkiksi improvisaation rytmikkaan tai melodiikkaan keskittyminen.

Edellä mainitsemiani improvisaatioharjoituksia on mahdollista soveltaa esimerkiksi luokkasteen tai taitotason mukaan. Jos kyseessä on musikaalisesti lahjakas ja innostunut luokka, voidaan harjoituksissa tuki edetä ripeämmin, kun taas joissakin tapauksissa eteneminen

vaikkapa kehon äänistä instrumentteihin voi olla hitaampi ja sisältää enemmän kynnystä madaltavia harjoituksia. Onkin tärkeää, että opettaja on jatkuvasti vuorovaikutuksessa luokan kanssa, jotta voidaan edetä jokaiselle ryhmälle edullisella tavalla.

Esittelemäni harjoitukset sopivat eri tavoin sovellettuina alakoulusta jopa lukioon. Yläkoulun musiikintunneilla improvisaatioharjoitukset ovat taustaoletusteni perusteella hieman hankalampia toteuttaa kuin esimerkiksi alakoulun alemmilla luokilla. Esimerkiksi alaluokilla peruskoulussa spontaanius ja rohkeus itseilmaisuun ovat nähtävissä voimakkaampina, kuin vaikkapa alakoulun ylemmillä luokilla. Syynä tähän voivat olla esimerkiksi murrosiän aiheuttama epävarmuus ja sosiaalisen paineen kasvu.

### **3.3 Nuoruusikä**

Yläkouluikäisen (12-15 v.) elämässä tapahtuu luonnollisesti monia muutoksia, jotka vaikuttavat nuoren elämään radikaalisti. Sosiaaliset suhteet sekä esimerkiksi fyysiset muutokset, kuten äänenmurros, ottavat melko suuren roolin yläkouluikäisen elämässä. Nuoruusiän kehitys voidaan nähdä hyvin moniulotteisena: sitä ohjaavat mm. biologiset, psykologiset ja sosiaaliset tekijät, joiden välillä tapahtuu jatkuvaa vuorovaikutusta. (Nurmi, 1995, 256.)

Nuoruusiän yksi merkittävimmistä kehityksellisistä tekijöistä on puberteetin alkaminen. Puberteetin aikana tapahtuvat kehon muutokset sekä ajattelussa tapahtuva kypsyminen ja kehittyminen muuttavat lapsen suhteen sekä ympäristöönsä että itseensä. Puberteetin alkaessa edessä onkin mm. uudenlaisten suhteiden luominen molempia sukupuolia edustaviin ikätovereihin, sukupuoliroolin omaksuminen, oman kehonsa hyväksyminen, emotionaalinen kehitys ja ideologian kehitys. (Nurmi, 1995, 256.) Näin ollen on selvää, että oleminen ja roolitus koulussa voi muuttua murrosiässä huomattavasti, sillä ”uuteen minään” tutustuminen tapahtuu luonnollisesti suurilta osin koulussa, mikä on yksi jokaisen nuoren merkittävimmistä kasvuympäristöistä.

Toinen merkittävä osa nuoruuden kehitystä onkin lukuisat roolimutokset, joita puberteetin aikana nuori käy läpi. Itsenäistyminen, irtautuminen hiljalleen lapsuudenkodista sekä aikuisen

rooliin valmentautuminen muissakin muodoissa ovat hyvin merkittäviä kehityskulun ja roolimutosten kannalta. (Nurmi, 1995, 256-257.)

Yläkouluajan voidaan katsoa jakautuvan varhaisuoruuden (11-14 ikävuotta) ja keskinuoruuden (15-18) välille. Nuoruusiän alkamisen ja loppumisen rajat ovat kuitenkin häilyvät, eikä välttämättä ole yhtä merkittävää jaotella vaiheita, kuin keskittyä siihen, kuinka kehitykseen vaikuttavat tekijät vaihtelevat näiden eri ikäkausien välillä. Nuoruuden kehitystä onkin kuvattu moniulotteisilla termeillä, kuten identiteetin muodostuminen, minäkuvan kehitys, koulutusurat ja sosialisatio. (Nurmi, 1995, 257.)

Musiikin oppiaine kuuluu pakollisiin opintoihin yläkoulussa ainoastaan seitsemännellä luokalla. Tämän jälkeen musiikki kuuluu valinnaisiin opintoihin. Voitaisiin toki olettaa, että valinnaiset musiikinkurssit ovat todella oppilaan itsenäisiä valintoja, ja että näin ollen motivaatio musiikin opiskeluun on korkealla. Näin ei kuitenkaan aina ole. Motivaatio voi vaihdella huomattavasti erilaisten tekijöiden, kuten sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta.

Vertaisryhmän merkityksen voitaisiin nähdä korostuvan musiikintunneilla. Sosiaalinen paine voi nuoruusiän aikana olla erityisen vahva. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, että tietoisuus omasta itsestään ja kehostaan voi etenkin murrosiässä olla eräänlaisessa välivaiheessa. Vertaisryhmän auktoriteetti voidaan nähdä suurempana kuin opettajan auktoriteetti. Oppilaalle koulukontekstissa voi olla tärkeämpää se, kuinka muut samaan ikäryhmään kuuluvat nuoret näkevät hänet, eikä niinkään se, kuinka opettaja häneen suhtautuu.

Nuoruusiässä ainakin tällaisen käsityksen antaminen opettajalle on yleistä, mutta usein taustalla on kuitenkin hyväksynnän tarve, jota täyttää myös opettajan antama hyväksyntä. Näin ollen opettajan rooli nuoren elämässä on merkittävä, vaikka toki nuori alkaa jo kyseenalaistamaan opettajan antamaa mallia.

Musiikin oppiaineessa nuoruusikä heijastelee usein erilaisiin genreihin jakautumista. Nuorella voi olla tarve luokitella itsensä johonkin selkeästi erottuvaan lohkoon. Toisaalta joidenkin nuorten kohdalla tarve on hyvin päinvastainen: itsensä luokittelusta pyritään pääsemään irti.

John Paynterin mukaan nuoruusiässä on usein myös tarve löytää välineitä itseilmaisulle. Tämä tarve voidaan täyttää musiikilla, jos nuori pystyy samaistumaan siihen. Nuorilla voi usein olla tarve soittaa ja laulaa musiikkia josta he pitävät – musiikkia joka on mahdollisimman lähellä heidän ihailemaansa esimerkkiä. (Paynter, 1982, 116-117.)

### **3.3.1. Äänenmurros**

Yksi merkittävä murrosiän mukanaan tuoma muutos on äänenmurros. Äänenmurrokseen saakka tyttöjen ja poikien ääni on kuta kuinkin samankorkuinen ja -laatuinen. Myös äänen kehitys on äänenmurrokseen saakka yhtäaikaista tytöillä ja pojilla. Ennen äänenmurrosta pojat voivat laulaa jopa korkeampia säveliä kuin tytöt. (Lappalainen, 2007, 23 [Koistinen, 2003].)

Poikien äänenmurros alkaa keskimäärin 10-14 vuoden ikäisenä ja tytöillä noin 12-14 vuoden ikäisenä. Suurimmalla osalla pojista tapahtuu ns. glissandoäänenmurros eli pidemmän ajan sisällä tapahtuva äänenmurros. Vain muutamalla prosentilla pojista äänenmurros tapahtuu ns. hyppyäänenmurroksena, jolloin äänenmurros tapahtuu nopeasti, mikä aiheuttaa vaikeuksia hallita ääntä. Pojilla äänihuulet kasvavat noin 1 cm pituutta, tytöillä n. 3mm. Näin ollen poikien ääniala laskee äänenmurroksen aikana noin oktaavin äänialueen alapäästä ja sekstin yläpäästä. (Lappalainen, 2007, 23 [Koistinen, 2003].)

Tytöillä muutos on ainoastaan parin sävelaskeleen verran molempiin suuntiin, mutta enemmän häilyvä kuin pojilla. Tyttöjen äänenmurroksen aikana ääniala saattaa itse asiassa kaventua tilapäisesti. Äänestä saattaa olla kuultavissa myös lievä vuotoisuus. Tytöillä voi esiintyä myös epämääräisyyden tunnetta laulettaessa. (Lappalainen, 2007, 23-24 [Koistinen, 2003].)

## **3.4 Improvisoinnin haasteet yläkoulun musiikintunnilla**

Edellisessä luvussa (3.3) käsittelin yleisellä tasolla nuoruusikäen liittyviä vaihteita ja tekijöitä. Seuraavaksi pohdin sitä, millaisia haasteita muun muassa tämä nuoruusikä tuo mukanaan musiikintunneille ja erityisesti improvisoimiseen musiikintunneilla.



Improvisointitilanteeseen, kuten toki muuhunkin toimintaan luokassa, liittyy luonnollisesti paljon liikkuvia osia. Opettajan on pidettävä huolta lukuisista toisistaan riippuvaisista ja riippumattomista osasista, jotka kaikki kokonaisuutena ovat luomassa otollista ympäristöä improvisoimiselle. Uskon, että yläkouluikä ja siihen liittyvät murrokset nuoren elämässä ja ajattelussa asettavat musiikinopettajalle huomattavan paljon haasteita improvisoinnin opettamista koskien.

Luonnollisesti muutokset, kuten äänenmurros, joka joissakin tapauksissa tapahtuu hyvinkin nopeasti, vaikuttavat nuoren asenteisiin omaa ääntä ja kehoa kohtaan. Äänenkäyttö voi siis kriittisimmällä hetkellä olla todella epävarmaa ja hallinta vaikeaa. Kun tämä fyysikaalinen muutos yhdistetään spontaaniin, ennalta suunnittelemtomaan toimintaan, oletukseni on, että uskallus voi olla melko hataralla pohjalla.

Jos tunne omasta kehosta ja äänestä on nuorella jo valmiiksi epävarma, heittäytyminen täysin spontaanin improvisoinnin maailmaan omaa ääntä käyttäen on oletettavasti vaikeaa. Koska improvisoinnissa, ja etenkin ryhmäimprovisoinnissa, ei aina voida tietää, mitä edessä tulee olemaan, uskallus prosessin aloittamiseenkin voi olla vaikeasti saavutettavissa. Etenkin jos ajatellaan improvisoinnin olevan eräänlainen ongelmanratkaisu tilanne, kuten Huovinen (2010, 422) artikkelissaan esittää, voi olla vaikea tarttua ongelmanratkaisuun, jos siihen käytettävä välinekään ei ole täysin hallittavissa. Näin ollen olettaisin, että äänenmurroksen ja kehon muutosten vaikutus oman äänen avulla tapahtuvaan improvisointiin on suuri.

Fyysisten muutosten tuoman epävarmuuden lisäksi sosiaalinen paine voi asettaa improvisoinnin haasteelliseen asemaan. Luokkatilanteessa oppilasta ympäröi vertaisryhmä eli joukko ikätovereita, joka eri tavoin haastaa oppilasta mukautumaan joihinkin käyttäytymismalleihin.

Jotkut oppilaat luokassa saattavat olla ns. johtajia. Opettajan on tärkeä havainnoida tällaisten johtajaoppilaiden ja ns. seuraajien vuorovaikutusta ja toimintaa luokassa. (Regelski, 2004, 241.) Johtavat oppilaat voivat omien mieltymystensä sekä taito- ja uskallustason mukaisesti ottaa roolin, jossa esimerkiksi itseilmaisu ja näin ollen itsensä likoon laittaminen eivät kuulu

käyttäytymiskoodistoon. Näin ollen oletuksena on, että vaikkapa juuri improvisaatio luokassa voidaan kokea kielteiseksi ja siihen heittäytymistä jarrutellaan, jos luokan johtohahmot ottavat kielteisen asenteen. Tämä sama vaikutus voi tosin tulla ilmi monessa muussakin aihealueessa sekä oppiaineessa.

Improvisaatiota harjoiteltaessa ei aina välttämättä päästä musiikillisesti miellyttäviin tai onnistuneisiin lopputuloksiin. Musiikillinen tuote saattaa olla sisällöltään epämääräinen ja epäesteettinen. Näin ollen se ei välttämättä täytä minkään musiikkityylin ”kriteerejä” ja voi näin ollen olla tyyllillisesti vaikeasti määriteltävissä.

Tämä genrekysymys voi joillekin oppilaille olla jonkinlainen kynnyks. Nuoruusiässä tiettyyn musiikilliseen genreen sulautuminen voi kuulua identiteetin vahvistumisen prosessiin. Erityisesti nuoruusiässä saatetaan pyrkiä identifioitumaan johonkin ihmiseen tämän musiikkimaun kautta, kuten kuuntelemalla samaa musiikkia ja heijastamalla samaa genreä (Russell, 1997, 151 [Lewis, 1992]). Tällainen saattaa joskus rajoittaa nuoren musiikillista avoimuutta musiikintunneilla. Tällä voitaisiin ajatella olevan suora vaikutus myös improvisoimiseen, sillä tyyllilliset rajat voivat myös rajoittaa nuoren omasta itsestään lähtevää ilmaisua.

Sosiaalisen paineen ja musiikillisten mieltymysten lisäksi jännitys ja itseilmaisun pelko voivat olla haasteina opettaessa improvisaatiota yläkouluikaisille. Musiikissa tämä jännitys voitaisiin nähdä esimerkiksi esiintymisjännityksenä. Vaikka kyseessä ei olisikaan varsinainen esiintymistilanne, on oma musiikin tuottaminen muiden kuullen eräänlaista esittämistä. Näin ollen oletukseni on, että jännitykseen musiikintunneilla kuuluvat osittain samat oireet kuin muussakin esiintymisjännityksessä. Tällaisia oireita voivat olla esimerkiksi pulssin kohoaminen, tunne hengityksen salpaantumisesta, vatsakivut, syljen erityksen muutokset (suun kuivuus ja nielemisongelmat) ja näköongelmat. Oireet voivat kuitenkin olla myös huomattavasti lievempiä, kuten esimerkiksi hikoilu (Wilson, 1997, 230).

Vastaavanlaisia oireita uskoisin esiintyvän missä tahansa jännitystilanteessa. Nämä on kuitenkin mielestäni erityisesti huomioitava musiikintunnilla. Juuri esimerkiksi jännityksen ja

esiintymispaineen voisi ottaa puheenaiheeksi musiikintunnilla, jotta oppilaat ymmärtäisivät, että jännitys on yleistä ja sen ei tarvitse antaa rajoittaa ilmaisua musiikintunnilla.

Jos oppilaalla on jatkuvia tai useasti toistuneita epäonnistumisen kokemuksia esimerkiksi musiikin jollakin osa-alueella, voi se johtaa defensesiin. Defenssit rajoittavat oppilaan käytöstä koulutilanteissa, ja voivat pahimmillaan johtaa heikkoon itsetuntoon tai jopa masennukseen. (Nurmi, 1995, 270.) Tällaiset defensesit ja itsensä ympärille kasatut suojamuurit voivat olla joidenkin kohdalla esteenä vapaalle itseilmaisulle. Ne voivat olla siis rajoittava tekijä improvisoinnille, mutta uskon, että improvisointi voi myös olla väline näiden muurien purkamiselle.

Näiden tekijöiden lisäksi olennaista kaikessa opetuksessa on oppilaiden taitotason huomioiminen. Omat haasteensa tuo jo pelkästään oppilaiden musiikillisten lähtökohtien selvittäminen ja hahmottaminen. Opettajan kuuluukin jatkuvasti havainnoida oppilaiden lähtökohtia ja kehitystä, ja nämä huomioonottaen muokata opetusta kullekin luokka-asteelle ja ryhmälle sopivaksi (Kuvio 1.) Haasteellista voikin olla opetuksen muokkaaminen erilaiseksi jokaisen ryhmän kohdalla niin, että opetus palvelee silti jokaista oppilasta henkilökohtaisesti. Tällainen luokan heterogeenisuus luo huomattavan haasteen musiikinopettajan työhön luonnollisesti myös improvisaatiota opettaessa.



KUVIO 1. Oppilaiden taitojen ymmärtämisen vaikutus opetukseen (Pulkkinen, 2005, 7).

Improvisointi on usein liitetty vahvasti jazz- ja bluesmusiikkiin. Esimerkiksi länsimaisesta taidemusiikista puhuttaessa improvisaatio harvemmin nousee esille. Länsimainen taidemusiikki saattaa kuitenkin helposti saada musiikinopetuksessa korkeamman korokkeen kuin esimerkiksi juuri populaarimusiikki. Erilaisiin musiikin lajeihin tutustuminen on kuitenkin osa opetussuunnitelmaamme, ja näin ollen myös jazzmusiikin sisältöihin

tutustuminen kuuluisi osaksi opetusta peruskoulussa. Improvisaation käsittelyn ei kuitenkaan tarvitse rajoittua pelkästään jazzmusiikkiin.

Vaikka painotus improvisointiin liitetäänkin usein pelkästään jazzmusiikkiin, voidaan sen lisäksi huomata improvisoinnin olevan läsnä myös nuorisomusiikissa. Monissa nuorisomusiikin genreissä improvisaatio on luonnollinen osa musiikkia. Tällaisia genrejä ovat esimerkiksi rock'n roll, jossa usein korostuvat eri instrumenttien, etenkin sähkökitaran soolo-osuudet sekä improvisointi fraseerauksen kautta. Myös rap-musiikki sisältää paljon improvisaatiota. Rap-musiikki onkin yksi hyvä keino lähestyä improvisaation tuottamista koulussa, koska suurelle osalle yläkouluikäisistä se voi olla hyvinkin läheinen musiikinlaji ja näin ollen voi herättää kiinnostusta myös itse improvisointia kohtaan. Se on hyvä lähtökohta myös siksi, että pääosassa ei ole melodiikka tai harmonia, vaan lyriikat ja rytmitys.

Ville-Pekka Pulkkinen pitää opetusmateriaalin puutetta yhtenä syynä jazzin "paitsioasemaan" nykyisessä musiikinopetuksessamme. Jazzia käsittelevää materiaalia on kylläkin olemassa lukuisten erilaisten teoria- ja soitonoppaiden muodossa, mutta varsinaista ryhmäopetukseen sovellettavaa materiaalia jazzista ei ole riittävästi. (Pulkkinen, 2005, 3.) Sama ongelma voitaisiin nähdä olevan myös yleisesti improvisointiin keskittyvän materiaalin kanssa.

Haasteena voidaan nähdä myös se, kuinka tunneilla käytettävät harjoitukset voisivat olla niin tarkoituksenmukaisia ja huolellisesti räätälöityjä, että ne innostaisivat oppilaat jatkamaan improvisoimista ja keksimistä vapaa-ajallaan. Musiikintuntien tarjonta on ajallisesti hyvin rajallinen, ja suuri merkitys on kotona tehtävällä harjoittelulla. Sama pätee toki kaikkiin musiikin osa-alueisiin sekä kaikkiin oppiaineisiin.

Opettajien ohjeistus voikin usein jäädä kynnyskysymykseksi improvisaation opettamisen kohdalla. Opettajanoppaat tarjoavat verraten vähäisesti materiaalia improvisoinnin opetukseen. Opettajan tehtäväksi jääkin usein materiaalin suunnitteleminen ja tuottaminen. Tämä tuo luonnollisesti huomattavan määrän työtä opettajalle, ja voidaankin miettiä, riittävätkö musiikinopettajan resurssit tällaisen opetuksen suunnittelemiseen.

## 4 POHDINTA

Musiikinopetuksen haasteet eivät kohdistu ainoastaan oppilaiden mielenkiinnon herättämiseen ja osallistamiseen. Olennaista on se, kuinka musiikista saadaan oppilaalle kokonaisvaltainen kokemus. Opetussuunnitelman mukaan tällainen kokemus kuuluu musiikinopetuksen tavoitteisiin. Uskon, että improvisaation avulla voidaan päästä askeleen lähemmäs tällaista kokemusta, mutta en siltikään pidä sitä helppona tehtävänä.

Improvisaatiolle suotuisten olosuhteiden luominen luokkaan ei ole aina yksinkertainen tehtävä. Oppilaiden eriävät tarpeet ja mieltymykset haastavat opettajan tavalla jos toisella. Myös oppilaiden taitotason mukaan muokattu ja yksilöllistetty opetus kuuluu improvisoinnin haasteisiin.

Improvisoinnin opettamisessa käytettävät harjoitukset tulisi valita huolella etukäteen, sillä onnistumisen kokemusten luominen oppilaalle on ensisijaisen tärkeää. Olisikin hyvä miettiä käytettävät sovitukset niin, että oppilaiden soitto ja improvisointi kuulostaisi aina mahdollisimman toimivalta huolimatta siitä, mitkä ovat musiikilliset lähtötasot (Pulkkinen, 2005, 2). Onnistumisen kokemuksen luominen koulussa on erityisen tärkeää myönteisen minäkuvan luomiseksi nuoruusiässä. Toistuvat epäonnistumiset sen sijaan voivat johtaa negatiiviseen kuvaan omista kyvyistä ja mahdollisuuksista, mikä voi edelleen johtaa erilaisiin defenseseihin (Nurmi, 1995, 270).

Uskon, että onnistuneiden itseilmaisuuharjoitusten, ja erityisesti improvisaation, avulla defensesien ja suojamuurien muodostumista voitaisiin ehkäistä ja jos syntyneitä defensesjä voitaisiin purkaa. Merkittävää on ryhmän sisällä vallitseva hyväksyvä ilmapiiri, jonka luomisessa opettajalla on suuri rooli.

Omat haasteensa improvisaatiolle tuovat nuoruusikään ja erityisesti murrosikään liittyvät tekijät. Äänenmurros ja epävarmuus omasta kehosta voivat aiheuttaa epävarmuutta myös musiikillisesta näkökulmasta. Jos improvisoinnissa välineenä on oma ääni, täytyy opettajan ottaa erityisesti huomioon se, missä vaiheessa äänenmurros oppilailla on. Jos improvisaatiossa

käytettävä väline tuntuu oppilaista epävarmalta, voitaisiin olettaa, että improvisoinnista ei välttämättä saada irti kaikkea sitä, mihin sillä pyritään.

Mielestäni improvisaation pyrkimyksenä luokkatilanteessa ei ole tuottaa eheitä ja välttämättä edes esteettisiä tuotteita. Myös psykologisesta näkökulmasta katsottuna improvisoidessa muodostuvat sävellykset eivät ole prosessin tärkeimpiä tuotteita (Huovinen, 2010, 426). Onkin erilaisia tulkintoja siitä, mikä improvisaation perimmäinen tarkoitus on.

Yhden näkökulman mukaan improvisaation tarkoitus on viihdyttää yleisöä paljastamalla heille luova prosessi, jolloin prosessista itsestään tulee varsinainen tuote. (Sawyer, 1999, 32). Toisen näkökulman mukaan improvisaatio on prosessi, joka tuottaa *taitavia ihmisiä*, jotka voivat hyödyntää saamiaan improvisatorisia taitoja yllättävissäkin tilanteissa (Lemons, 2005, 31). Näkisin nämä molemmat näkökulmat, yhdistettynä musiikilliseen kokonaisvaltaisuuteen, perimmäisinä syinä improvisaation käyttämiselle musiikinopetuksessa.

Yhtenä improvisaation opetuksen haasteena on usein kuitenkin käytettävän materiaalin puute ja olemassa olevan materiaalin soveltaminen luokkatilanteeseen ja kullekin ryhmälle sopivaksi. Opettajalta vaaditaan siis esimerkiksi sävellystaitoja ja kokeilunhalua. Tämä asettaa suuren haasteen opettajalle, sillä improvisoimiseen käytettävän materiaalin tulisi olla huolellisesti etukäteen suunniteltua ja tarkoituksenmukaista. Tämä lisää huomattavasti musiikinopettajan työtä. Voidaankin pohtia, onko kokonaisvaltaisen musiikillisen kokemuksen luominen koulukontekstissa kaiken sen työn arvoista. Kannattaako musiikinopettajan käyttää resurssejaan siihen?

Jatkokysymyksenä olen kiinnostunut siitä, miten yläkouluikäiset oppilaat ovat kokeneet improvisoinnin opettelemisen luokkatilanteessa. Ovatko he kokeneet kokonaisvaltaisen musiikillisen kokemuksen? Ovatko improvisaatioharjoitukset vaikuttaneet luokan ilmapiiriin positiivisesti?

Lisäksi olen kiinnostunut siitä, onko improvisaatioharjoituksilla todella vaikutusta spontaaniuteen ja valmiuteen myös muissa osa-alueissa kuin musiikissa. Voidaanko koulussa opittuja improvisatorisia taitoja hyödyntää arkielämän heittäytymistä vaativissa tilanteissa.

## 5 LÄHTEET

Brophy, T. (2001). Developing Improvisation in General Music Classes. *Music Educators Journal*, 88(1), 34-41.

Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19(2) 157-172.

Campbell, S. P. & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in Childhood – From Preschool through the Elementary Grades*. Schirmer Books. New York, USA.

Goldstaub, P. (1996). Opening the Door to Classroom Improvisation. *Music Educators Journal*, 82(5), 45-51.

Huovinen, E. (2010). Musiikillisen Improvisaation Psykologia. Teoksessa: J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy, 407-430.

Koistinen M. (2003). *Tunne kehosi – vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja*. Helsinki: Sulasol.

Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*. 26, 27-37.

Kujanpää, Juha. (2002). *Improvisaation opettaminen soitonopetuksessa –näkökulmia jazzimprovisoinnin opettamiseen*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu –tutkielma.

Lappalainen, P. (2007). *Laulu kaikkien pääomaksi! Laulunopetus ja laulun aseman vahvistaminen Jyväskylän peruskoulujen musiikinopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu -tutkielma.

Lemons, G. (2005). When the horse drinks: Enhancing everyday creativity using elements of improvisation. *Creativity Research Journal*, 17(1), 25-36.



Lewis, G. (1992). Who do you love? The Dimensions of Musical Taste. Teoksessa: J. Lull (toim.) *Popular music and communication*. London: Sage, 134-149.

Nurmi, J-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytikäinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 256-274.

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Lontoo: Cambridge University Press.

Paynter, J. (1982) *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge University Press.

Pulkkinen, V-P. (2005). *Jazz ja improvisoinnin opettaminen kouluosoittimilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu –tutkielma.

Regelski, T. A. (2004). *Teaching General Music in Grades 4-8 – A Musicianship Approach*. Oxford: Oxford University Press.

Russell, P. A. (1997). Performance anxiety. Teoksessa: D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University, 141-158.

Sawyer, R. K. (1999). *Creating conversations: Improvisation in everyday discourse*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Vesterholm, P. (1999). *Improvisointi Carl Orffin musiikkikasvatusmenetelmässä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu –tutkielma.

Wilson, G. D. (1997). Performance anxiety. Teoksessa: D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University, 229-245.