

IMPROVISOINNIN OPETUS POP/JAZZ-LAULUTUNNILLA

Tiina Mustonen

Pro gradu

Musiikkitiede

27.4.2017

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Tiina Karoliina Mustonen	
Työn nimi Improvisoinnin opetus pop/jazz -laulutunnilla	
Oppiaine Musiikkitiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika joulukuu 2012	Sivumäärä 59
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimukseni käsittelee improvisointia ja sen osuutta pop/jazz-laulunopetuksessa. Tutkin sekä improvisoinnin vaikuttavuutta, että sen tuomia mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen. Tutkimukseni pyrkii selvittämään, kuinka improvisointia käytetään pop/jazz-laulutunnilla, millaisia opetusmenetelmiä on käytössä ja ovatko opettajat saaneet koulutusta improvisoinnin opetukseen. Tutkimuksen keskeisimpinä taustateorioina olen käyttänyt kahta erilaista taustateoriaa, Lucy Greenin informaaliin oppimiseen liittyvät tutkimukset sekä John Kratoksen seitsemän portaan improvisointimallin.</p> <p>Sähköinen kysely tutkimus toteutettiin keväällä 2011. Tutkimukseen vastasi kaikkiaan 28 pop/jazz-laulunopettajaa. Opettajat olivat keskimäärin 30–40-vuotiaita, Uudellamaalla työskenteleviä laulun tuntiopettajia. Kaikki opettajat kertoivat improvisoivansa sekä käyttävänsä improvisointia osana opetustaan. Improvisointia opetettiin kaikissa musiikkityyleissä ja opettajien opetusmenetelmät olivat räätälöity, sekä useammasta hyväksi koetusta menetelmästä että omista kokemuksista. Improvisointiin liittyvää koulutusta oli saanut ammattiopintojensa aikana vain 14 % opettajista riittävästi.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että perinteinen mestari – kisälli -asenne on väistymässä ja luovien menetelmien myötä opettajat antavat oppilailleen enemmän tilaa ja vastuuta itse oppimisprosessista. Yleisesti opettajat kokivat, että improvisoinnin pitäisi olla vapaata, ellei puhuta tietyn genren sisällä vallitsevista säännöksistä. Improvisoinnin myötä yli 80 % kaikista tai useimmista oppilaista oli kehittynyt kuuntelemaan, omaamaan paremmat vuorovaikutustaidot, heittäytymään, hahmottamaan sekä käyttämään luovuuttaan. Opettajat kokivat turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen luomisen yhdeksi opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi.</p>	
Asiasanat improvisointi, laulunopetus, pop/jazz, informaali, kyselytutkimus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto, musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja	

1 JOHDANTO.....	1
2 IMPROVISOINNIN MÄÄRITELMIÄ JA ROOLEJA.....	5
2.1 Improvisointi ja kuulonvarainen oppiminen.....	5
2.2 Improvisointi ryhmäopetuksessa.....	6
3 POP/JAZZ-LAULUNOPETUS.....	8
3.1 Pop/jazz-musiikin ammattillisen koulutuksen juuret.....	8
3.2 Pop/jazz-laulunopetuksen yleiset sisällöt.....	8
4 TUTKIMUKSEN TAUSTAT JA KESKEISIMMÄT TEORIAT.....	9
4.1 Keskeisimmät tutkimukset.....	9
4.1.1 Epämuodollinen oppiminen.....	10
4.1.2 Kratus ja seitsemän portaan improvisointimalli.....	11
4.2 Muut tutkimukset ja taustakirjallisuus.....	13
4.2.1 Patricia Campbellin tutkimukset.....	13
4.2.2 David j. Elliottin praksiainen musiikkikasvatusfilosofia.....	15
4.2.3 Muut.....	16
5 TUTKIMUS.....	17
5.1 Tutkimuskysymykset.....	17
5.2 Tutkimusmenetelmät.....	18
5.3 Tutkimusryhmä ja aineiston keruu.....	18
5.3.1 Pilottikysely 2010–2011.....	18
5.3.2 Kyselytutkimus 2011.....	19
5.4 Aineistoanalyysi.....	21
5.5 Vastajat.....	21
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	24
6.1 Opetusmenetelmät.....	24
6.1.2 Uudet ja vanhat menetelmät.....	25
6.1.2 Oma, räätälöity opetusmenetelmä.....	26
6.2 Improvisoinnin määritelmiä.....	27
6.2.1 Rakkaalla lapsella on monta määritelmää.....	28
6.3 Improvisoinnin opetus.....	30
6.3.1 Improvisoinnin opetus eri tutkintotasoilla.....	30
6.3.2 Improvisoinnin opetusmenetelmät.....	32
6.3.4 Improvisointiharjoitukset.....	34
6.3.4 Turvallinen oppimisympäristö.....	36

6.4 Improisoinnin vaikutukset ja vaatimukset	38
6.4.1 Rajoja ja improvisointia	38
6.4.2 Improvisointipelko	41
6.4.3 Positiiviset vaikutukset	42
6.5 Opettajan suhde improvisointiin	47
6.5.1 Oma improvisointi	47
6.5.2 Yhteistyö kollegojen kanssa	49
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	51
8 LOPPUSANAT	55
LÄHTEET	58

1 JOHDANTO

”Improvisointi – mitä se on? Voitko määritellä mitä sillä tarkoitat?” Improvisointi vaikuttaa olevan niin vaikea ja hankalasti määriteltävä termi, että keskustelu improvisoinnista tuntuu usein tukahtuvan alkuunsa. Miksi improvisoinnista ei puhuta? Jos improvisointia käytetään opetusmetodina, ja se mielletään olennaiseksi osaksi opetusta, niin miksi siitä puhutaan niin vähän? Ja jos improvisointi ei ole osa opetusta niin miksei? Onko koulutuksella osuutta tähän?

Tutkimukseni käsittelee improvisointia ja sen osuutta pop/jazz-laulunopetuksessa. Mielestäni improvisointi kuuluu elämään, ja se on läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Kuitenkin käsitteestä on muodostunut paradoksiksi, kun toisaalta kaikki osaavat ja saavat improvisoida, mutta etenkin musiikissa siihen liittyy paljon, sekä vapauksia että vaatimuksia. Toinen väite kumoo aina toisen, ja kuitenkin kaikki näkökulmat ovat yhtä tosia ja oikeita. Olenkin rajannut tämän tutkimuksen käsittelemään pop/jazz-laulunopetuksen suhdetta improvisointiin. En tutki improvisointia kulttuurisesta kontekstista käsin, enkä pyri selvittämään mistä se on syntynyt tai kenellä on oikeus sitä käyttää. Olen halunnut rajata aiheeni lähelle käytäntöä, jotta pystyn samalla keräämään tietoa pop/jazz-laulunopettajista yleisesti sekä päästäkseni mahdollisimman lähelle omaa ammattikuntaani. Koen tällaisen rajauksen mielekkääksi, koska näin voin peilata tutkimuksesta nousseita teemoja suoraan omaan työhöni, ja pyrkiä tällä tavoin myös kehittämään varsin nuorta rytmimusiikin alaa ja sen koulutusta. Tutkin improvisoinnin vaikuttavuutta, sen tuomia mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen sekä konkreettisia improvisoinnin opetuksen muotoja.

Olen ammatiltani musiikinpedagogi ja opetan pop/jazz-laulua, joten tutkimusaiheeni olen valinnut paitsi palvelemaan yleisesti musiikintutkimusta, mutta myös saadakseni siitä omalle ammattikunnalleni konkreettista hyötyä. Improvisointia ilmiönä on tutkittu laajasti teatterin- ja tanssin- alalla sekä yksittäisten genrejen esimerkiksi jazzmusiikin sisällä. Improvisoinnin opettamista yleisellä tasolla on tutkittu selvästi vähemmän, joten koen tutkimukseni tarpeelliseksi ja pyrin sen kautta vastaamaan paitsi tutkimuskysymyksiin, mutta myös keräämään tietoa tästä vähän tutkitusta aiheesta.

John Kratoksen tutkimukset (1991a, 1991b, 1995) ovat yksi tämän työn teoreettisen viitekehyksen tukipylväistä. Kratus pyrkii selvittämään, miten suhde improvisointiin kehittyy ja kuinka opettaja ohjaa prosessia. Jotta tähän pystytään vastaamaan, on selvitettävä, kuinka musiikinopettajat käyttävät improvisointia opetuksessaan. Jotkut kasvattajat uskovat, että improvisointi on todella hienostunutta ja tekniikkaa vaativaa toimintaa, jota voidaan opettaa vasta oppilaan hallitessa musiikin perusteet. Toiset näkevät improvisoinnin luontaisena intuitiivisen käyttäytymisenä, joka voi olla osa esikoulun musiikkitoimintaa. (Kratu, 1991a, s. 35.)

Kratu on luonut tutkimustensa pohjalta seitsemän portaan improvisointimallin, jota voivat hyödyntää kaikäntasoisia ja – ikäisiä oppilaita opettavat opettajat. Tulen peilaamaan tutkimustuloksiani Kratoksen seitsemän portaan mallia vasten ja hahmottamaan taustateorioiden valossa, kuinka opettajat improvisointia opettavat. Kratoksen seitsemän portaan malli tarjoaa pitkälle viedyn ja hyvin strukturoidun mallin improvisoinnin oppimiseen, kun taas Lucy Greenin tutkimukset (1999, 2002, 2008), jotka tarjoavat aivan erilaisen, informaalin oppimismallin. Lucy Greenin tutkimukset ovat Kratoksen tutkimusten rinnalla työni keskeisimpiä. Tulen käsittelemään Greenin epämuodollista oppimisympäristöä ja opetusmenetelmää luvussa 4.1.1.

Minulle improvisointi on oleellinen osa pop/jazz-musiikinopetusta, ja oletan että etenkin pop/jazz-laulunopetuksessa sen mahdollisuuksia on hyödynnetty vasta vähän. Tutkimukseni pyrkii selvittämään, kuinka improvisointia käytetään pop/jaz-laulutunnilla, ja lisäksi tulen keräämään taustatietoa pop/jazz-laulunopetuksen yleisyydestä, käytössä olevista opetusmenetelmistä sekä opettajien koulutuksesta. Uskon työni olevan hyvin ajankohtainen, sillä kiinnostus pop-/jazz-musiikkia ja sen opetusta kohtaan on viime vuosina ollut jatkuvassa kasvussa, ja yhä useampi haluaa opiskella juuri kevyttä musiikkia. Liekö myös television erilaisilla kykykilpailuilla (esim. Idols, Talent, Voice of Finland, Kuorosota, Suomen paras kuoro) osuutta asiaan.

Työni kohderyhmänä ovat pop-/jazz-laulunopettajat. Olen kerännyt aineistoa sähköisen kyselylomakkeen avulla, joka lähetettiin valtakunnallisesti 50–80 kunnalliseen musiikkioppilaitoksen pop-/jazz-lauluopettajille. Kyselyä edelsi pilotti, jonka lähetin

muutamalle tutulle kollegalle täytettäväksi ja sitä kautta tarkastettavaksi. Pilotin myötä muokkasin kyselyäni ja varsinainen kysely toteutettiin huhti-kesäkuussa 2011.

Oma näkemykseni on, että keskeisin puute koko työhöni liittyen on se, että improvisoinnin opetusta on tutkittu niin vähän. Tarkoitin tällä nyt nimenomaan improvisoinnin opetusta yleisellä tasolla. Aikaisemmat tutkimukset ovat laajasti käsitelleet, miten improvisointia voi harjoitella ja yli puolet löytämistäni lähteistä tarjoaa konkreettisia improvisointiharjoituksia, jotka ovat esitellyt nimenomaan jazz-improvisointiharjoituksina. Tutkimuksia, jotka käsittelevät populaarimusiikkia ja improvisoinnin opetusta tai laulamista ja improvisoinnin opetusta, on ollut lähes mahdotonta löytää. Joudun tästä syystä aloittamaan tutkimuksen aivan alusta, joten joudun myös rajaamaan tiettyjä asioita tutkimuksestani pois, enkä ehkä tule pääsemään niin syvälle improvisoinnin teemoissa kuin haluaisin.

Moni löytämäni improvisointiin liittyvä tutkimus on usein sidottu johonkin tiettyyn musiikin tyyliin tai musiikkiperinteeseen. Käsitteen määrittelyn kannalta, se on perusteltua. Kuitenkin tutkimuksen kohteena on pop/jazz-laulunopetus, johon liittyy tietenkin populaarimusiikki, joka käsitteenä kattaa usein bluesin, jazzin, soulin tai vaikkapa rockin, eivät tutkimukset sellaisenaan tarjoa tarvittavaa yleiskuvaa aiheesta, saati sen opettamisesta. Koen, että tutkimus on tällä alalla vielä ihan lapsen kengissä, joten tekemistä riittää. Kuten improvisoinnista maailmanmusiikissa kirjoittanut tutkija Bruno Nettle (1974) toteaa:

”Improvisointi kuulu jokaiselle ja jokaiseen musiikkityyliin. Sen muoto on vain erilainen.” (Nettl 1974, s. 19)

Keskeisin tutkimuskysymykseni on: *Kuinka improvisointia opetetaan laulutunnilla?* Uskon kysymyksen olevan ajankohtainen tieteellisen tutkimuksen kentällä sekä lauluopettajien keskuudessa. Kollegojen kesken kuulee kyllä puhuttavan improvisoinnista, mutta ei siitä, kuinka sitä opetetaan. Onkin mielenkiintoista nähdä, paljastuuko tutkimuksen myötä, käyttävätkö opettajat improvisoinnin opetuksessa jotain yleisesti tunnettua metodia ja onko opettajilla käytössä samankaltaisia menetelmiä, joita ei ole ehkä vain tiedostettu varsinaiseksi opetusmenetelmiksi. Toinen tutkimuskysymykseni kartoittaa *millaisia harjoituksia ja menetelmiä opettajat improvisoinninopetuksessa käyttävät*. Tarvitaanko improvisoinninopetukseen erityisiä välineitä, koulutusta ja onko se esimerkiksi sidoksissa johonkin tiettyyn tyyliin? Kolmas tutkimuskysymykseni pyrkii selvittämään *millaiseksi improvisointi mielletään*,

kuinka se määritellään ja kuinka tärkeänä muihin opetussisältöihin nähden se koetaan. Lisäksi haluan selvittää ovatko improvisointia opetuksessaan käyttävät opettajat saaneet improvisoinnin opetusta tukevaa koulutusta, ja onko esimerkiksi iällä tai koulutus-asteella merkitystä siihen opettaako improvisointia vai ei.

Sawyerin (2004) mukaan improvisointi opetusmetodina vaatii jatkuvaa rutiineiden ja opetusmenetelmien muokkausta, jotta ne tyydyttäisivät oppilaiden tarpeita. Tällainen tapa opettaa vaatii opettajalta kykyä ylläpitää vuorovaikutuksellista ja jäsenneltyä keskustelua oppilaiden kanssa. Kun ymmärrämme, että luova opettajuus on improvisaatioon pohjautuvaa opettajuutta, näemme opettajat luovuuden ammattilaisina, joilta vaaditaan pedagogisten taitojen lisäksi kykyä käyttää luovuutta konkreettisesti. (Sawyer, 2004, s.17.)

Improvisoinnin opettamisen myötä olen huomannut, kuinka tärkeä voimavara improvisointi on sekä oppilaalle että opettajalle. Improvisoinnin käyttäminen opetuksessa kehittää ja vahvistaa monipuolisesti oppilaan musiikillisia taitoja, kuten melodian ja harmonian ymmärtämistä, rytmikkaa, tulkintaa sekä näiden taitojen soveltamista käytäntöön. Tietyllä tavalla improvisointi, yksi luovan toiminnan tärkeä muoto, myös vahvistaa opettaja-oppilas-suhdetta, sillä improvisaatiota tehdään tunnilla yhdessä ja kokemus on vahvasti yhteinen. Lauluimprovisoinnissa on kyse paitsi oppilaan/laulajan oman luovuuden etsimisestä myös vuorovaikutuksellisen musisoinnin kehittymisestä. Improvisointi vahvistaa kuulonvaraista oppimista ja on ainutlaatuinen uusien ideoiden lähde ja siten myös lähde persoonalliseen musiikin tekemiseen. Koska improvisointi on hetkessä tapahtuvaa luovaa toimintaa, on se myös hyvin terapeutista ja vapauttavaa. Improvisointiin ei ole olemassa ohjeita siitä, mikä on oikein ja mikä väärin, mitä saat tai mitä et saa tehdä. Näin myös onnistumisen kokemukset ovat varmasti enemmän läsnä. (Mustonen, 2010, s.46.)

2 IMPROVISOINNIN MÄÄRITELMIÄ JA ROOLEJA

Improvisoinnin määritelmiä on varmasti olemassa yhtä monta, kuin on mielipiteitä siitä, mitä musiikki on tai kuinka luovuutta kuvaillaan. Perinteinen kuvaus, toinen puhuu aidasta ja toinen aidan seipästä pätee myös kokemuksiini improvisointiin liittyvistä keskusteluista. Aidasta puhuva henkilö kuvailee sääntöjä ja musiikin genren tyylinmukaisuuksia, jotka tulisi ottaa huomioon improvisoidessa. Seipästä puhuva henkilö taas mieltää improvisoinnin täysin vapaaksi keinoksi tulkita luovuutta. Itselleni improvisointi merkitsee tätä kaikkea yhdessä, samanaikaisesti, mutta myös erikseen, pienemmissä konteksteissa. Esittelen tässä muutamia improvisointiin liittyviä määritelmiä ja millaisia rooleja improvisoinnilla musiikissa voi olla. Isompia ja tälle tutkimukselle tärkeimpiä teemoja tulen käsittelemään kappaleessa 4. Tutkimuksen taustat ja keskeisimmät teoriat, joille toivon löytäväni tutkimusaineistosta alateemoja sekä -määritelmiä, jotta improvisointiin liittyvä termistö kehittyisi edelleen.

2.1 Improvisointi ja kuulonvarainen oppiminen

Improvisoinnin määritelmä on usein sidottu eri musiikin tyylilajeihin tai kulttuurista lähtöisin olevaan kontekstiin. Jonny King (2000) kertoo kirjassaan *Mitä Jazz on?* improvisaation olevan valmistamatonta, välitöntä säveltämistä. Improvisointi liittyy olennaisesti jazziin, ja lähes jokainen jazzmuusikko on opetellut soittamaan kuuntelemalla konserttiesityksiä ja äänilevyjä. Jazzmuusikot eivät jäljittele kuitenkaan orjamaisesti aikaisempien improvisojien ratkaisuja vaan tulkitsevat nämä ideat sisäistämisen jälkeen uudelleen omalla tyylillään ja äänellään. He laativat uusia lauseita vanhoista sanoista. (King, 2000, s. 27.)

Improvisoinnista puhuttaessa ensimmäinen mielikuva liittyy usein jazzmusiikkiin. Ehkä juuri tästä syystä improvisointi koetaan usein vaikeaksi taitolajiksi ja taituruuden näytteeksi, johon vain harvat kykenevät. Todellisuudessa improvisoinnin olemukseen sisältyy paljon muutakin. Kun käsite improvisointi liitetään käsitteeseen luovuus, voidaan se nähdä jo aivan toisessa valossa.

Improvisoinnilla on erityinen asema kulttuureissa, joissa musiikkia siirretään ja säilytetään sekä kuulon- että muistinvaraisesti. Kansanmusiikille on tunnusomaista, että sitä välitetään kuulonvaraisesti sukupolvelta toiselle, ja tästä luultavasti johtuukin sille ominainen tilapäinen melodian ja rytmin muuntelu. Tätä käytäntöä voidaan kutsua myös improvisoinniksi. Länsimaisessa taidemusiikissa improvisointi on elänyt jo satoja vuosia, mutta sen asema tämän päivän klassisen musiikin tarjonnassa ja myös nykymusiikin genressä tuntuu hyvin pieneltä. Improvisointia ja sen asemaa maailman musiikissa on tutkinut muun muassa jo aikaisemmin mainittu Bruno Nettl (1974).

Kuulosvaraisen oppimisen ja improvisoinnin yhteyttä käsittelee myös C.D. Azzarra (1999), artikkelissaan *An Aural Approach to Improvisation*. Kielen opettelu ja siihen sisältyvä kuuntelu, puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen sekä puheen ja keskustelun rooli on kielenoppimisessa sama kuin improvisoinnin rooli musiikissa. Oppilaat voivat laajentaa musiikillista sanastoaan kuuntelemalla musiikkia ja oppimalla musiikkia kuulonvaraisesti. Mitä laajempi musiikillinen sanavarasto on, sitä monipuolisemmin oppilas pystyy improvisoimaan, ymmärtäessään esimerkiksi melodialinjoja ja harmonioita. Kuulonvarainen oppiminen alkaa jo syntymästä kun lapsi kuulee kulttuurillensa tyypillisiä melodioita ja lauluja. (Azzara, 1999, s. 22.)

2.2 Improvisointi ryhmäopetuksessa

Derek Bailey (1992) esittelee kirjassaan *Improvisation – Its nature and practice on music* muun muassa tuttavansa John Stevensin näkemyksiä improvisoinnin opettamisesta. Stevens oli ensimmäinen englantilainen muusikko ja opettaja, joka järjesti improvisointikursseja. John Stevens kuvaa improvisointia termillä vapaa soitto. Vapaassa soitossa on hänen mukaansa pyrkimyksenä yhteinen kokemus. Sen saatuaan ryhmä alkaa analysoida kokemusta ja päätellä, kuinka se syntyi ja mitä he tekivät sen onnistumiseksi. Seuraavaksi he yrittävät tehdä samat asiat toistamiseen, jotta kokemus saataisiin syntymään uudelleen. Ryhmäkokemuksen langat ovat opettajan käsissä. Vapaa musisointi ei edellytä soitto- eikä nuotinlukutaitoa. Stevens suositteleekin sitä käytettäväksi kaikenlaisissa musiikillisissa tilanteissa, sillä improvisointi on maailman luonnollisin asia. (Bailey, 1992, s. 121–122.)

Oman kokemukseni mukaan improvisoinnista puhuttaessa saattaa pelkkä termi usein säikäyttää oppilaat, koska he eivät tiedä mitä se sisältää. Sana improvisointi itsessäänkin kuulostaa hankalalta, ja ne joille sana on tuttu, kokevat usein että improvisointi kuuluu vain niille jotka ovat todella pitkällä instrumentin hallinnassaan. Vaihtaessani termin vapaaseen soittoon tai vapaaseen musisointiin, poistaa se ainakin omalla kohdallani turhan suorittamisen paineen ja kääntää ajatukset siihen, mitä kaikkea saankaan tehdä, eikä mitä minun tulisi osata. Baileyn (1992) tuttava Stevens on todennut, että improvisaation käsitteen tarkkaa määrittelyä karttavat etenkin improvisoijat itse. Musiikin luominen ylittää metodit, eikä sävellys/improvisaatio-dikotomia ole pohjimmiltaan edes olemassa. Sävellys on ennalta suunniteltua, kun taas improvisointi on elintärkeä, elämää ylläpitävä perusvaisto. Ilman sitä mikään ei säily hengissä. Luovuuden lähteinä näitä kahta tuskin voidaan verrata toisiinsa. (Bailey, 1992, s. 121–122.)

Ilmenipä improvisointi missä muodossa tahansa, sitä voidaan aina pitää hetken ylistyksenä, kuten Bailey sitä kuvaa. Tässä mielessä improvisointi on luonteeltaan täsmälleen musiikin kaltaista. Musiikki on perimmäiseltä olemukseltaan ohikiitävä kokemus – jotain, joka on todellista vain esityshetkellään. Tuohon hetkeen saattaa tosin liittyä erilaisia dokumentteja – partituuri, äänite, kaiku, muistuma – mutta ne vain joko ennakoivat sitä tai palauttavat sen mieleen. Improvisointi, joka on täysin riippumaton kaikista edeltävistä tai jäljelle jääneistä dokumenteista, on luonteeltaan täsmälleen yhtä dokumentoimaton kuin perinteinen musiikkiesitys, ja niiden molempien hetkellisyys, ohikiitävyys, tekee niistä ainutlaatuisen yhteensopivia. Siksi Baileyn mukaan onkin mahdollista väittää, että improvisointi toteutuu parhaiten musiikkitoiminnassa ja että musiikkia luodaan parhaiten improvisoinnin kautta. Baileyn mielestä improvisointi on olemassa sen vuoksi, että se tyydyttää jokaisen esiintyvän muusikon luontaista luovuuden nälkää ja koska se houkuttelee musiikin teossa täydelliseen sitoutumiseen, jollaista muuten olisi mahdoton saavuttaa. (Bailey, 1992, s. 141–142.)

Improvisoinnin opetukseen liittyy myös ongelmia, joita Bailey havainnollistaa seuraavilla kysymyksillä: Kuinka säilyttää opiskelu riittävän ainutkertaisena ja käytännönläheisenä? Kuinka välttää juurruttamasta oppilaisiin yleistyksiin perustuvia valmiita sääntöjä ja kuinka turvata heille aina mahdollisuus yksilöllisen ilmaisun kehittämiseen? Nämä ovat niitä peruskysymyksiä, jotka ovat vaarassa jäädä huomiotta opetustilanteessa varsinkin silloin, kun luokassa on paljon oppilaita.

3 POP/JAZZ-LAULUNOPETUS

3.1 Pop/jazz-musiikin ammattillisen koulutuksen juuret

Pop/jazz-musiikin ammattillinen koulutus on saanut alkunsa 1960-luvun loppupuolella Klaus Järvisen kehittämästä koulusta, jonka harrastustoiminta ja opetus pohjautuivat kevyeen musiikkiin. Oulunkylän yhteiskoulun tiloihin varsinainen opisto perustettiin 1972. Asenteet kevyen musiikinkoulutusta kohtaan olivat vielä 1970-luvun alkupuolella ristiriitaisia. Musiikinopetustoimikunta esitti 1974, että Oulunkylän Pop/Jazz opistolle tulisi saada lakisääteinen valtion osuus ja opettajien koulutusoikeus, ja sitä tulisi kehittää koko pop- ja jazzmusiikin kattavaksi opistotasoiseksi oppilaitokseksi.

Vuonna 1981 opisto pääsi osittain valtion tuen piiriin ja samoihin aikoihin alkoi saada pitkän työn tuloksena taloudellista tukea muilta tahoilta. Oulunkylän Pop/jazz opisto muutti omiin tiloihinsa 1985, joista monen mutkan kautta päätyi Arabianrantaan, jossa se toimii konservatoriona tänäkin päivänä. (Oulunkyläläinen, 2002.)

3.2 Pop/jazz-laulunopetuksen yleiset sisällöt

Pop/jazz-laulunopetuksella tarkoitan kevyen musiikin opetusta. Muita vastaavia käytössä olevia yleisiä termejä ovat kevyt laulu, rytmimusiikin opetus, poplaulu, rytmilaulu. Yleensä pop/jazz-laulunopetus pitää sisällään paitsi genrejen pop ja jazz opetusta, mutta myös muiden populaarimusiikin kentälle lukeutuvien tyyllilajien opetusta kuten esimerkiksi rock, funk, soul, blues, folk, country, iskelmä, näyttämö, kansanmusiikki, maailmanmusiikki ja laulelma. Pop/jazz-laulunopetus on myös nykymusiikinopetusta. Kun musiikki muuttuu ja tyyllilajeille kehittyä uusia alatyylilajeja, myös opetus muuttuu sen vanavedessä.

Pop/jazz-laulunopetuksen raamit löytyvät pääsääntöisesti oppilaitosten opetussuunnitelmasta. Yleisesti voidaan kuitenkin sanoa, että pop/jazz laulunopiskelun tavoitteena on kehittää monipuolista instrumentin hallintaa. Siihen sisältyy oman lauluäänän löytäminen ja sen käyttäminen omalla persoonallisella tavalla sekä tutustuminen populaarimusiikin eri aikakausiin ja tyyliuuntiin laulajan näkökulmasta.

4 TUTKIMUKSEN TAUSTAT JA KESKEISIMMÄT TEORIAT

4.1 Keskeisimmät tutkimukset

Olen valinnut tutkimukseni pohjaksi kaksi erilaista taustateoriaa, jotka palvelevat improvisoinnin laajaa käsitettä ja antavat tutkimuskysymykselleni mukavaa vastakkaista näkökulmaa. Lucy Greenin (1999, 2002, 2008) improvisointiin liittyvät tutkimukset ja informaali oppiminen osana musiikinopetusta sekä John Kratuksen (1991a, 1991b, 1995) seitsemän portaan improvisointimallin. Pidän näitä taustateorioita hyvänä pohjana, koska molemmat ovat vakuuttavien tutkijoiden pitkän työn tulosta ja tuovat mukavaa vastakkaisasettelua tutkimuskysymyksiini. Onko Lucy Greenin näkemys vapaasta opettamisesta vahvempi tai tehokkaampi tapa opettaa improvisointia kuin Kratuksen strukturoidumpi seitsemän portaan malli?

Muut taustateoriat, kuten esimerkiksi Patricia Campbellin (1991, 2009) improvisointiin liittyvät tutkimukset, olen ottanut osaksi tätä tutkimusta, koska haluan esitellä mahdollisimman laajasti tätä vähän tutkittua musiikin osa-aluetta ja luoda vankan pohjan, jota vasten tutkimustuloksia on hyvä tarkastella. Lisäksi erilaiset tutkimukset osoittavat, kuinka erilaisia näkökulmia improvisointiin löytyy. Olen kiinnostunut Campbellin tutkimuksista, koska hänellä on kyky hahmottaa improvisointi monimuotoisena ilmiönä, joksi minäkin improvisoinnin miellän. Green on taas tutkinut nimenomaan populaarimusiikkia ja sen kautta improvisointia ja informaaleja oppimistapoja. John Kratuksen seitsemän portaan improvisointimalli tarjoaa selkeän rakenteen, kuinka improvisoinnin opetuksen tulisi edetä. Malli ottaa huomioon erilaiset improvisoijat ja heidän kehitysvaiheensa. Tutkimustyölläni haen vaihtoehtoisia näkökulmia perinteisen jazz-improvisoinnin rinnalle.

Improvisoinnin ammattikirjallisuutta löytyy eri soittimille useita englanninkielisiä teoksia, mutta laulun improvisointia koskevia kirjoja on julkaistu vähemmän. Lähes kaikissa löytämässäni teoksissa käsiteltiin lähinnä jazz-improvisaatiota ja sen taustatekijöitä. Kirjallisuutta, joka koskisi improvisointia ja soveltuisi myös harrastelijoille tai aloitteleville laulajille, on ollut vaikea löytää, joten siinäkin mielessä koen, että tällaisia tutkimuksia tarvitaan. Vaikka juuri tämä tutkimus ei poikisikaan huomattavia tutkimustuloksia, innostaa

se ainakin tekijäänsä jälleen tarttumaan aiheeseen, ja keräävän pala palalta lisää tietoa improvisoinnista ja sen suhteesta laulunopetukseen.

4.1.1 Epämuodollinen oppiminen

Työni toiseksi taustateoriaksi olen valinnut Lucy Greenin improvisointiin liittyvät tutkimukset ja pedagogiikan (1999, 2002, 2008). Green on tutkinut nimenomaan populaarimusiikkia, ja sen kautta improvisointia sekä epämuodollisia, informaaleja, oppimistapoja. Muodollista oppimista voidaan kuvata prosessina, jossa on etukäteen määritetty selkeät tavoitteet sekä menetelmät, ja missä oppimistulokset sertifioidaan tai arvioidaan. Epämuodollinen oppimisympäristö poikkeaa muodollisesta sillä, että siinä prosessi on tavoitetta tai menetelmää tärkeämpi. Tarkkaa määritelmää epämuodolliselle oppimiselle ei ole, mutta sitä voidaan kuvata ei-lineaarisenä, vahvasti itse-ohjautuvana, epätraditionaalisenä ja sosiaalisena oppimisprosessina. Se ei ole sidottu tiettyyn genreen ja sen suurin pyrkimys on lisätä avoimuutta ja demokratiaa ryhmissä, joissa oppiminen tapahtuu. (Green, 2002.)

Greenin pedagogia perustuu informaaleille muusikoiden käyttämille harjoituksille (sovellettuna ryhmälle), jossa opettajan rooli on enemmän ohjaava kuin johtava. Oppilaat kehittyvät kuunnellen, kopioiden korvakuulolta musiikkia eikä niinkään nuottien avulla. Oppiminen tapahtuu ryhmässä, jossa luovien harjoitustan kautta tutustutaan esiintymiseen, säveltämiseen, improvisointiin ja kuunnellaan musiikkia. Ensimmäisillä tunneilla oppilaat tekevät valitusta kappaleesta cover-version. Opettaja asettaa toiminnalle raamit, kertoo mikä on kunkin kerran tavoite ja siirtyy seuraamaan kuinka tavoite saavutetaan. Opettajan tehtävänä on tukea ja auttaa ryhmää sekä toimia musiikillisena innoittajana, kun sitä tarvitaan. Vaikka opettajan rooli poikkeaa perinteisestä roolista huomattavasti, on opettaja jatkuvasti läsnä opetustilanteissa ja ongelmatilanteissa tarjoaa ratkaisumalleja oppilaille omalla esimerkillään. Informaali oppimisympäristö on keskusteleva. (Green 2002, s.22–24)

Ruth Wrightin ja Panagiotis Kanellopoulosin (2010) tutkimus käsittelee informaalin/epämuodollisen oppimisen ja improvisoinnin suhdetta ja mahdollisuuksia musiikinopetuksessa. Tutkimuskohteena ovat kreikkalaiset musiikinopettaja-opiskelijat. Tutkijat käyttävät tutkimuksen isoimpana viitekehyksenä Lucy Greenin epämuodollisen oppimisen tutkimuksia ja pedagogiikkaa. Wright ja Kanellopuolos ehdottavat, että epämuodollinen oppiminen, tai niin sanottu arkioppiminen, voitaisiin nähdä uudenlaisena

oppimisympäristönä. Oppimisympäristössä yhdistyvät interaktiiviset, epä-lineaariset ja itseohjautuvat prosessit, ja jonka mahdollisuutena on lisätä avoimuutta ja tasa-arvoa ryhmän kesken. Opettajien rooli tällaisessa oppimisympäristössä on toimia enemmänkin ohjaajana ja tarkkailijana kuin perinteisenä auktoritaarisena opettajana. Oppimisprosessi tapahtuu oppilaslähtöisesti ja siinä oppilas oppii kokeilun, kopioimisen ja soveltamisen kautta. Tämä tarkoittaa improvisoinnin painottamista myös opettajien koulutuksessa, sillä uudenlainen oppimisympäristö, tuo opettajille uusia haasteita.

Tutkimustulokset osoittivat, että improvisoinnilla oli selkeä yhteys empatian, keskinäisen kunnioituksen ja avoimuuden kehitykseen sekä haluun ottaa riskejä. Oppilaiden ja opettajien sekä ryhmän dialogi parantui. Lisäksi tutkijat havaitsivat, että improvisoinnin kautta opettajat oppivat myös rakentamaan suhteen oppilaisiin ja musiikkiin uudella tavalla luovassa ja sosiaalisessa oppimisympäristössä. (Wright, Kanellopoulos, 2010.)

Yhteiseksi ongelmaksi sekä Wrightin ja Kanellopouloksen tutkimuksessa, että omassani sen, että tutkittava kenttä on niin laaja, että selkeä rajaaminen on haastavaa. Wrightin ja Kanellopouloksen tutkimuksessa oppimispäiväkirjoja oli yli 90 kappaletta ja loppureferoinnista huomaa, että tutkimustulokset eivät olleet selkeästi esillä ja ne sekoittuvat tutkijoiden omaan pohdintaan. Tästä huolimatta tutkimus oli mielenkiintoinen ja ajankohtainen, etenkin koska se käsitteli informaalia oppimisympäristöä.

Jos ajatellaan informaalin oppimisen mahdollisuuksia nykyisten opetussuunnitelmien valossa, eivät ne vielä mielestäni tue epämuodollisen oppimisympäristön käyttöä sellaisenaan. Opetussuunnitelmissa tavoitteet ja arviointivälineet on ennalta määriteltävä, joka ei kuulu informaaliin oppimiseen. Näkisin kuitenkin, että informaali oppimisympäristö tarjoaa uudenlaisen tilan luoville menetelmille, joten toivon, että sen tutkimista jatketaan ja sitä voidaan vähitellen soveltaa osaksi uusia opetussuunnitelmia.

4.1.2 Kratus ja seitsemän portaan improvisointimalli

Näkemyksemme siitä, mitä improvisointi on ja kuka pystyy improvisoimaan, heijastuu siihen kuinka opetamme improvisointia. Improvisointi on osa varhais-ian musiikkikasvatusta, jossa se mielletään intuitiiviseksi ja luonnolliseksi osaksi musiikkia ja sen oppimista. Improvisointi nähdään myös erittäin jalona ja kehittyneenä taitona musiikin ammattilaisten keskuudessa. On

olemassa useita metodeita, joilla improvisointia opetetaan erilaisille oppijoille, mutta edelleen musiikinopetuksesta puuttuu metodi, joka yhdistää sekä aloittelevat musiikinoppijat ja jo pidemmällä opinnoissaan olevat. Kaikkia improvisoijia yhdistää halu luoda musiikkia. Improvisaatio on tarkoituksellista kehossa tapahtuvaa liikkeettä, improvisoitua musiikkia, jota ei voi muuttaa, korjata tai pyyhkiä pois, toisin kuin sävellettyä musiikkia. Improvisointi mahdollistaa esittäjänsä valisemaan haluamansa sävelkorkeuden ja rytmin omien rajoitteidensa mukaan. Ne voivat olla lähtöisin itsestä tai genresidonnaisuuksista. Kaikki improvisoijat, jakavat sekä halun luoda musiikkia, että vapauden tehdä päätöksiä liittyen melodiaan/rytmiin tietyssä kontekstissa. Heillä ole ei aikomusta lainata tai kopioida olemassa olevia musiikillisiä ideoita, vaan luoda jotain omaa ja ainutlaatuista. (Kratuus 1995, s. 26, 27–28.)

Michiganin yliopistossa työskentelevä musiikkikasvatuksen professori John Kratus on luonut 7 portaisen improvisointimallin, jota voivat hyödyntää kaiken ikäiset ja tasoiset oppijat. Kratus korostaa kuinka tärkeää on aloittaa improvisointi jo nuorena ja että improvisointi nähtäisiin taitona, jota voi kehittää. Kratuksen 7 portaalla improvisointimalli auttaa opettajia hahmottamaan, millä taitotasolla oppilaat improvisoinnissaan ovat ja kuinka he pystyvät improvisointia opettaessaan tarjoamaan jokaiselle oppilaalle sen hetkistä taitoa vastaavaa opetusta.

Kratuksen 7 porrasta muodostuvat seitsemästä erityyppisestä improvisointitavasta, joilla edetään asteittain. Kun oppilaan taidot kehittyvät hän siirtyy asteelta toiselle, jolloin myös opettajan rooli muuttuu. Ensimmäinen portaalla oppilas tutkii omaa instrumenttiaan ja sen mahdollisuuksia. Improvisointiin tutustuttaessa, matka on määränpäättä tärkeämpi. Oppilas harjoittelee improvisointia erilaisten sävelkuvioiden kautta ja opettaja antaa oppilaalle tarvittavan määrän aikaa. Improvisointi tapahtuu yksilöopetuksessa. Toisella portaalla syvennyttään yhä enemmän sävelkuvioihin ja niiden yhdistämiseen. Kolmannella portaalla improvisointi viedään jo suurempaan kontekstiin, jossa oppilas improvisoi esim. molli tonaliteetissa, tahtilajissa $\frac{3}{4}$, tai tuttua melodiaa.

Neljännellä portaalla improvisointi on jo sujuvaa ja tuttua oppilaalle. Oppilaan instrumentin käsittelytaidot ovat kuitenkin kohtalaiset, joten opettajan tärkein tehtävä on tarjota oppilaalle haasteita improvisointiin vaihtamalla moodeja, sävellajeja, tempoa jne. Viidennellä portaalla

oppilaalla on jo selkeä käsitys improvisoinnista ja sen rakenteesta. Oppilaalla on useita muuntelustrategioita, jotka voivat olla musiikin ilmiöihin liittyviä (moodit, sävelkuviot) tai esimerkiksi kuviin tai tunteisiin, joita pystyy sujuvasti vaihtamaan improvisoidessaan. Kuudennella portaalla oppilas oppii improvisoimaan tyylinmukaisesti, varioimalla rytmiä, melodiaa tai harmoniaa annetun tyylin mukaisesti, opettajan esimerkkejä seuraten. Oppiminen tapahtuu myös äänittämällä omaa improvisointia.

Viimeiselle portaalle yltävät sellaiset muusikot, jotka pystyvät paitsi improvisoimaan erilaista musiikkia, mutta luomaan siitä myös omalla improvisoinnilla jotain uutta ja persoonallista. Miles Davis on tästä hyvä esimerkki. Vaikka improvisointi on tietystä miehestä aina ainutlaatuista, seitsemännellä portaalla improvisoivat muusikot tuovat siihen jotain uutta, jossa pätevät täysin omat säännöt ja sopimukset. Seitsemännen portaan saavuttaminen vaatii myös opettajan jatkuvaa rohkaisua ja kannustusta tutkia omaa instrumenttia ja sen mahdollisuuksia. (Kratuus, 1991a, s. 38–39.)

Improvisoijan henkilökohtainen soittotaso ja suhde improvisointiin on otettava huomioon kun suunnitellaan luovia musiikillisia toimintoja lapsille ja musiikin harrastamista aloitteleville, koska he lähestyvät improvisointia eri perspektiivistä kuin kokenut improvisoija. Ajatusta ei tosin voi soveltaa kaikkiin oppilaisiin. Toiset lapset luovat musiikkia etsiäkseen ja tutkiakseen itseään, toiset luovat musiikkia jaettavaksi muiden kanssa. Kun ihminen luo musiikkia kokeakseen luomisen prosessin, hän on prosessi-orientoituu (prosessi-orientoituu luovuuteen). Kun ihminen luo musiikkia jakaakseen sitä muiden kanssa, hänellä on prosessia tärkeämpi tavoite. Kokeneempi improvisoija pystyy toteuttamaan musiikilliset ajatuksensa soittaessaan paremmin kuin aloittelija, jonka soitto- ja improvisointitaidot ovat vasta alussa ja musiikillisten ajatusten toteuttaminen haastavaa. (Kratuus, 1991a, s. 37–38)

4.2 Muut tutkimukset ja taustakirjallisuus

4.2.1 Patricia Campbellin tutkimukset

Patricia Campbellin improvisointiin liittyvät tutkimukset (1991, 2009) antavat hyvän ja laajan pohjan improvisoinnin tarkisteleminen ja käsitteen määrittelylle. Campbellin tutkimukset käsittelevät improvisointia monimuotoisena ilmiönä, joka on osa eri kulttuurien musiikkia ja tapa prosessoida omaa luovuutta, välttämätön väline oppimisprosessissa.

Patricia Shenan Campbell (1991) käsittelee artikkelissaan *Unveiling the Mysteries of Musical Spontaneity* improvisointia ja sen mahdollisuuksia musiikinopetuksessa. Ihmiset improvisoivat usein tietämättään. Improvisointiin liittyy monesti mielikuva, että se on tarkoitettu ainoastaan taitaville soittajille tai että se liittyy vain yhteen genreen esim. jazziin. Campbellin mukaan improvisointi ei kuitenkaan ole genresidonnainen tai riippuvainen taidoista. Jokaisessa genressä on kuitenkin paljon rytmiin, melodiaan, fraseeraukseen liittyviä lainalaisuuksia, jotka vaativat vahvaa musiikkikorvaa ja auditiivista ja kinesteettistä muistia. Musiikki tarvitsee improvisointia, koska se on musiikin sielu. Campbellin mukaan opettajilla on vaara ajautua opettamaan oppilailleen ainoastaan teknistä soittotaitoa, kun pääpaino pitäisi olla musiikin omakohtaisessa kokemisessa ja tutkimisessa. Opettajan tehtävänä on ylläpitää tasapaino näiden välillä. Campbell suosittelee tarjoamaan oppilaille paljon musiikin kuunteluharjoituksia, mahdollisuuksia mallioppimiseen (vierailijat, nauhoitukset, transkriptiot, opettajan esimerkki) ja esiintymistilanteita, sekä antamaan improvisoinnille ja harjoituksille tarpeeksi tilaa ja aikaa. Opettajalla on ammatillinen velvollisuus opettaa improvisointia ja stimuloida oppilaita luovien menetelmien kautta, sekä kehittää oppilaiden luovaa ajattelua improvisoinnin kautta. (Campbell, 1991, s. 21–24.)

Toisessa artikkelissa *Learning to improvise music, improvising to learn music* Campbell (2009) pohtii artikkelissaan improvisointia monesta eri näkökulmasta. Hän jaottelee improvisoinnin käsitteen kolmeen isompaan teemaan joita ovat 1. *Improvising to learn music*, 2. *Learning to improvise music* ja 3. *Improvising music to learn*. Teema 1. kuvaa improvisointia keinona ymmärtää musiikkia syvemmin ja nivouttaa se yhteen musiikinopetuksen tueksi. Teema 2. kuvaa improvisointia vahvasti tyyliin/genreen ja kulttuuriin sidottuna ilmiönä, joka on keskeisin osa musiikkia. Improvisointi nähdään tässä yhteydessä myös luontaisten musikaalisten prosessien osana esimerkiksi kansanmusiikissa ja jazzmusiikissa, jotka ovat muotoutuneet sellaisiksi kuin ovat juuri improvisoinnin myötä. Teemassa 3. improvisointi nähdään osana oppimista. Esimerkiksi lapset oppivat elämästä, ihmissuhteistaan ja itsestään käyttämällä improvisointia yhdessä päivittäisten toimintojen kanssa esimerkiksi syödessä, suihkussa ja niin edelleen, keksien omia lauluja, jossa sanat, rytmi ja melodia improvisoidaan. (Campbell, 2009.)

4.2.2 David j. Elliottin praksiainen musiikkikasvatusfilosofia

David J. Elliott (1995), jonka ajatukset musiikkikasvatuksesta ovat herättäneet Suomessakin laajaa keskustelua 1990-luvulla, kutsuu näkemyksiään toimintakeskeisestä musiikkikasvatuksesta praksiailleksi musiikkikasvatusfilosofiaksi. Elliottin työ musiikkikasvatuksen parissa korostaa toiminnallisuutta, jossa pääpaino on soittamisella, säveltämisellä ja improvisoinnilla. Elliottin näkemys perustuu kognitiivisen psykologian teorialle tietoisuudesta, konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle sekä käsitykselle musiikista tarkoituksellisena ja harkittuna toimintana.

Elliottin mukaan musiikkia luotaessa myös musiikillinen ajattelu ja ymmärrys kasvavat sen myötä. Musiikin tekemisen tärkeimmiksi välineiksi muodostuvat esiintyminen ja improvisointi. Elliott kokee musiikillisen tiedon toimintatietona ja musiikin inhimillisenä toimintana, jonka avulla saavutetaan sellaisia yleisiä elämänarvoja kuin itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistuminen sekä henkinen kasvu. Oppilaiden muusikkouden taso määrää, millaisia musiikillisia ongelmanratkaisutilanteita ja haasteita heille tulee tarjota.

Elliott kritisoi perinteistä esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa muun muassa siitä, että musiikin kuuntelemista pidetään siinä keskeisessä asemassa. Oppilaita ei tällöin nähdä aktiivisina musiikin tekijöinä, vaan musiikin kuluttajina. Elliott tähdentää, että keskeisin opetuksellinen tavoite kaikille oppilaille tulisi olla musiikin esittäminen.

Elliottin musiikkikasvatusfilosofian lähtökohta on kysymys, mitä musiikki on. Pohjimmiltaan musiikki on inhimillistä toimintaa, johon tarvitaan tekijä, tuote ja toiminto, sekä näiden lisäksi konteksti, koska tuote luodaan aina tietyssä kontekstissa. Elliott nimittää musiikin tekijää musisoijaksi (*musicer*), musiikillista tekemistä musisoimiseksi (*musicing*) ja tuotetta musiikiksi. Musisointiin sisältyy viisi musiikin tekemisen muotoa: esittäminen (*performing*), improvisointi (*improvising*), säveltäminen (*composing*), sovittaminen (*arranging*) ja johtaminen (*conducting*). (Elliott 1995, s. 260)

Elliottin mukaan musiikkikasvatuksen päämäärät ovat itsetunnon ja minän kasvu sekä *flow* eli nautinnon kokemus. Musiikin tuottaminen on samalla minän tuottamista, jolloin musiikki sinänsä on itseisarvoista ja palkitsevaa. Opettajan tehtävä on tukea onnistumisen kokemuksia, jotka johtavat paitsi oppilaan muusikkouden kasvuun, mutta myös oppilaan minän

eheytymiseen. Nämä tavoitteet kytkeytyvät yhteen kognitiivisen psykologian kanssa, jonka tavoitteena on yksilön rakentaminen eheäksi kokonaisuudeksi. (Elliot. 1995.)

4.2.3 Muut

Theano Koutsoupidou (1995) tutkimus *Improvisation in the English primary music classroom: teacher's perceptions and practices* tarjoaa oman tutkimukseni käytännön osuudelle hyvän pohjan. Tutkimuskysymyksemme ovat samankaltaisia, vaikkakin kohderyhmä hieman poikkeaa omastani. Koutsoupidou tutkimus käsittelee improvisoinnin opetusta ala-asteella ja sen kohderyhmänä ovat musiikinopettajat. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat opettavat improvisointia ja kuinka tärkeänä he sitä pitävät. Tutkimuksen taustalla on useita tutkimusongelmia, joita Koutsoupidou pyrkii selvittämään.

Tutkijan mukaan koulujen opetussuunnitelmassa puhutaan usein päällekkäin käsitteistä säveltäminen ja improvisointi, eikä jälkimmäistä ole tutkittu riittävästi ja ymmärretty sen mahdollisuuksia musiinopetuksessa. Lisäksi tutkija halusi selvittää kuinka ikä, aikaisempi koulutus ja muut opettajan taidot vaikuttavat improvisoinnin osuuteen opetuksessa. Tutkimukseen vastasi 63 pätevää ja epäpätevää musiikinopettajaa. Tutkimuksesta selvisi, että 81 % vastaajista käyttää improvisointia opetuksessaan. Yleisin tapa käyttää improvisointia on visuaalisen tai verbaalisen stimuloinnin kautta. (Koutsoupidou, 2005.) Olen käyttänyt Koutsoupidou kyselytutkimuksen runkoa apuna, laatiessani tutkimukseni kyselylomaketta. Koutsoupidou & Hargreaves (2009) ovat lisäksi tutkineet Improvisoinnin vaikutuksia lasten luovan ajattelun kehitykseen musiikissa.

Muita löytämiäni tutkimuksia olen käyttänyt lähinnä inspiroivina lähde- ja lähtötyöille ja vaihtoehtoisina näkökulmina tutkimustulosten analysoinnin pohjaksi. Näistä mainittakoon tutkimus informaalin opetuksen ja populaarimusiikin integroimisesta opetukseen (Davis, Blair, 2011) tutkimus opettajaksi opiskelevien kokemuksista musiikillisesta luovuudesta ja sen vaikutuksista (Crow, 2008), tutkimus improvisoinnista, kuinka sitä opitaan ja opetetaan (Pressing, 1987), tutkimus vertaisoppimisesta ja pienryhmä improvisoinnista (Beegle, 2010), tutkimus laulajien persoonallisen äänen kehityksestä improvisoinnin kautta (McMillan, 1997), tutkimus pianoa soittavien muusikoiden ja ei – muusikoiden improvisointikokemuksista (Hakvoort, 1994).

5 TUTKIMUS

5.1 Tutkimuskysymykset

Olen rajannut tutkimukseni koskemaan improvisoinnin opetusta pop/jazz-laulutunnilla ja kohderyhmäksi olen valinnut musiikin laajaa oppimäärää antavien musiikkioppilaitoksien pop/jazz-laulunopettajat.

Keskeisin tutkimus kysymykseni on: *Kuinka improvisointia opetetaan laulutunnilla?* Uskon kysymyksen olevan ajankohtainen tieteellisen tutkimuksen kentällä, mutta myös lauluopettajien keskuudessa. Kollegojen kesken kuulee kyllä puhuttavan improvisoinnista, mutta ei siitä, kuinka sitä opetetaan. Onkin mielenkiintoista nähdä, paljastuuko tutkimuksen myötä, käyttävätkö opettajat improvisoinnin opetuksessa jotain yleisesti tunnettua metodia ja onko opettajilla käytössä samankaltaisia menetelmiä, joita ehkä ei ole tiedostettu varsinaisiksi opetusmetodeiksi. Toinen tutkimuskysymykseni kartoittaa *millaisia harjoituksia ja menetelmiä opettajat improvisoinnin opetuksessa käyttävät.* Tarvitaanko improvisoinnin opettamiseen erityisiä välineitä, koulutusta ja onko se esimerkiksi sidoksissa johonkin tiettyyn tyyliin? Kolmas tutkimuskysymykseni pyrkii selvittämään, *millaiseksi improvisointi mielletään, kuinka se määritellään ja kuinka tärkeänä muihin opetussisältöihin nähden se koetaan.* Lisäksi haluan selvittää ovatko improvisointia opetuksessaan käyttävät opettajat saaneet improvisoinnin opetusta tukevaa koulutusta ja onko esimerkiksi iällä tai koulutusasteella merkitystä siihen opettaako improvisointia vai ei.

Tulen peilaamaan tutkimuskysymyksiäni, tutkimustuloksia ja niiden suhdetta kahteen tärkeimpään taustateoriaani. Haluan selvittää, onko osa kyselytutkimukseen vastanneista opettajista enemmän vapaan, informaalin oppimisen kannalla vai noudattavatko useammat vastaajista erityisiä menetelmiä/metodeita opettaessaan improvisointia. Voiko näitä kahta edes vertailla vai kulkevatko ne aina käsi kädessä?

5.2 Tutkimusmenetelmät

Työni kohderyhmänä ovat pop/jazz-laulunopettajat. Olen kerännyt aineistoa sähköisen kyselylomakkeen avulla, joka lähetettiin valtakunnallisesti 50 kunnalliseen musiikkioppilaitoksen pop/jazz-lauluopettajille. Kyselyä edelsi pilotti, jonka lähetin muutamalle tutulle kollegalle täytettäväksi ja sitä kautta tarkastettavaksi. Olen löytänyt muutamia todella hyviä kansainvälisiä tutkimuksia, (Hakvoort, 1994: Piano improvisation skills of musicians versus non-musicians, Wright, Kanellopuolos, 2010: Informal music learning, improvisation and teacher education ja Koutsoupidou, 2005. Improvisation in the English primary music classroom), joiden kyselylomakkeista olen saanut myös ideoita omaani. Täysin vastaavia tutkimuksia en ole löytänyt, joten mitään valmista kyselylomaketta ei löytynyt sellaisenaan tutkimukseeni sovellettavaksi.

Lisäksi käytin lähteenä improvisointiin liittyviä artikkeleita, jotka auttoivat valitsemaan juuri oikeita ja olennaisia kysymyksiä lomakkeeseen. Tarkoituksena oli pystyä luomaan kysely, johon vastaaminen on ennen kaikkea helppoa. Lisäksi oli löydettävä ne kysymykset ja vastaukset, jotka pystyvät vastaamaan tutkimusongelmaan ja siitä kumpuaviin kysymyksiin mahdollisimman kattavasti.

5.3 Tutkimusryhmä ja aineiston keruu

5.3.1 Pilottikysely 2010–2011

Aloitin kyselylomakkeen pilottiversioiden luomisen syksyllä 2010. Kyselylomaketta varten tein pohjatyötä etsimällä muita vastaavia kyselytutkimuksia, joiden kyselylomakkeesta sain ideoita omaani. Lisäksi perehdyin luovia menetelmiä sekä improvisointia ja musiikinopetusta käsittelevään kirjallisuuteen ja tieteellisiin artikkeleihin. Jo alussa oli selvää, että kyselylomake sisältäisi avoimia, kvalitatiivisia kysymyksiä, joiden tavoite olisi saada tarkan yleistiedon lisäksi selville, kuinka opettajat improvisoinnin näkevät, miltä se tuntuu, mikä sen arvo on ja mitä se oikeastaan sisältää. Koin myös, että tutkimukseni myötä tulee vastaan asioita, joita en ole osannut kysyä, joten avoimilla kysymyksillä hankittu tieto, olisi siinäkin mielessä korvaamatonta. Avointen kysymysten kumppaniksi valitsin kysymykset, joihin pystyin rakentamaan tarpeeksi kattavat, strukturoidut vastausvaihtoehdot. Strukturoituihin vastausvaihtoehtoihin sain apua aikaisemmista tutkimuksista sekä omista, opettamalla hankituista kokemuksista.

Ensimmäisen version lomakkeesta luetutin yliopiston seminaariryhmässä, josta palautetta saatuani jatkoin lomakkeen muokkausta. Ensimmäisen version jälkeen siirsin kyselylomakkeen luonnoksen verkkoon google documents ohjelman avulla, josta sitä olisi helpompi jatkossa käsitellä ja muokata.

Lomakkeen toisen version testautin neljällä tutulla laulunopettajalla helmikuussa 2011. Opettajat antoivat palautetta lomakkeen kysymyksistä, vastausvaihtoehtojen monipuolisuudesta, sekä koko lomakkeen rakenteesta vastaamalla pilottikyselyn avoimiin ja strukturoituihin kysymyksiin. Opettajat kommentoivat sen sisältöä ja osia, sekä sen käyttäjäystävällisyyttä. Osan opettajien palautteesta sain puhelinkeskusteluiden myötä, osan sähköpostilla.

Viimeisen, kolmannen version vein jälleen seminaariryhmälle, jotka testasivat lomaketta vastaamalla niihin kysymyksiin, joihin osasivat. Kävi ilmi, että lomake oli joiltain osin vaikeasti ymmärrettävä suurelle osalle seminaariryhmää. Koen kuitenkin, että viimeisin versio oli valmis lähetettäväksi varsinaisille tutkimukseen osallistuville henkilöille, sillä ammattisanasto avautuisi varmasti laulunopettajille, joille kysely oli kohdennettu. Yksi tutkimuksen tarkoituksista oli selvittää mahdollisimman tarkasti, miten improvisointia käytetään laulutunnilla ja mitä metodeita sen opettamiseen on käytössä, joten halusin tehdä kyselylomakkeesta riittävän tarkan ja yksityiskohtaisen, jotta tutkimus pystyisi vastaamaan ennalta esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

5.3.2 Kyselytutkimus 2011

Valitsin tutkimusmenetelmäksi kyselytutkimuksen, jossa sähköisen kyselyn avulla pyrin keräämään tutkimusryhmältä mahdollisimman monipuolisesti tietoa siitä, mitä pop/jazz-laulutunneilla opetetaan. Erityinen painotus työssä on improvisoinnilla, kuinka sitä opetetaan, millä menetelmillä, ja millä käsitteillä se määritellään.

Pilottiversio tutkimuksesta tehtiin helmikuussa 2011 ja varsinaisen kyselyn vastausajaksi valitsin huhtikuun 2011. Lähetin sähköpostitse pop/jazz-laulunopettajille saatekirjeen, jossa esiteltiin tutkimukseni aihe, tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Tämän lisäksi kerroin

saatekirjeessä muun muassa omasta taustastani, ja kuinka paljon aikaa lomakkeen vastaamiseen keskimäärin kuluu. Viestin liitteenä oli linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen.

Vastausaikaa kyselyyn oli varattu 1kk, jonka jälkeen toukokuun ensimmäisellä viikolla lähetin vastaajille vielä muistutusviestin. Olin suunnitellut, että ensimmäisen muistutuksen jälkeen vastausaikaa olisi jäljellä vielä 1-2 viikkoa. Parin viikon jälkeen vastaajia oli kertynyt kokonaisuudessaan vasta 20. Laitoin sähköpostilla toisen muistutusviestin kesäkuun alussa kaikille niille, joiden suorat yhteystiedot olin saanut käsiini, koska en voinut tietää nimettömien vastausten perusteella kuka oli vastannut ja kuka ei. Sähköinen kyselylomake sulkeutui verkossa elokuussa 2011 ja lopulliseksi vastaajien määräksi tuli 28, johon olen todella tyytyväinen.

Pop/jazz-lauluopettajien yhteystiedot etsin musiikkiopistojen ja toisen-asteen koulutusta antavien musiikkioppilaitosten internet-sivuilta. Kysely lähetettiin valtakunnallisesti, kaikkiin internetin kautta löytämiini oppilaitoksiin, joiden yhteystiedot olivat helposti saatavilla. Osalle oppilaitoksista lähetin saatekirjeen ja linkin sähköiseen lomakkeeseen opintotoimiston tai rehtorin kautta, osalle suoraan pop/jazz-laulunopettajille.

Kysely koostui seitsemästä osiosta, jossa kartoitettiin *vastaajan tausta, opetusmenetelmät ja –metodit, improvisoinnin kuvaus käsitteenä, oma improvisointi, improvisoinnin opetus yleensä, improvisoinnin opetus oppitunnilla ja improvisoinnin vaikutukset*. Kysely sisälsi sekä laadullisia avoimia kysymyksiä, että määrällisiä monivalinta kysymyksiä. Kyselylomake oli laadittu niin, että ne opettajat, jotka eivät käytä improvisointia opetuksessaan, vastaavat ainoastaan kyselyn alkuosaan, kohtaan 5.4 saakka. Näin kysely mahdollisti pop/jazz-laulunopettajien taustatietojen kartoituksen myös niiden opettajien osalta, jotka eivät käyttäisi improvisointia opetuksessaan.

Erityiskriteerinä kyselyä tehdessä oli sen helppo täytettävyyys. Kyselyn lisänä oli tarkoitus käyttää tarvittaessa haastattelua, mikäli jotain tietoa olisi täydennettävä. Haastatteluja ei kuitenkaan tehty, sillä vastausprosentti oli kohtuullinen ja vastaukset tarpeeksi kattavia ja monisanaisia.

5.4 Aineistoanalyysi

Tutkimukseeni vastasi kaiken kaikkiaan 28 laulunopettajaa ympäri Suomea. Todellista vastausprosenttia on vaikea sanoa, sillä osan tutkimukseen kutsutuista opettajista pääsin tavoittamaan ainoastaan opistosihteerin, rehtorin tai muun välikäden kautta, enkä tiedä onko tieto mennyt eteenpäin kaikille kutsutuille. En myöskään pystynyt selvittämään, kuinka monta pop/jazz-laulunopettajaa työskentelee taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää tarjoavissa oppilaitoksissa.

Strukturoidot kysymykset olen analysoinut google docs -ohjelman avulla. Avoimet kysymykset purin kyselylomakkeista yhdeksi tekstitiedostoksi, josta nostin värejä sekä fonttia muuttamalla eri teemoja esiin. Näistä teemoista olen koontanut tutkimustulos-osioon alaotsikot, joiden kautta analysoin vastaukset taustateorioita, tutkimuskysymyksiä ja omia kokemuksiani vasten.

5.5 Vastaajat

Kyselytutkimukseen vastasi 28 laulunopettajaa ympäri Suomea, joista naisia oli 89 % ja miehiä 11 %. Vaikka vastaajista vain joka kymmenes oli mies, ei se kokemukseni mukaan ole harvinaista, sillä ala on naisvaltainen ja naiset ovat tunnetusti aktiivisempia osanottajia sekä kyselyyn vastaajia kuin miehet.

Vastauksia tuli yhteensä yhdeksästä eri maakunnasta, joista suurin osuus kertyi Uudeltamaalta (41 %), Keski-Suomesta (19 %) sekä Pohjois-Savosta (15 %). Vastaajat eivät valinneet paikkakuntaa asuinpaikkansa, vaan työpaikan sijainnin mukaan. Opettajia, jotka toimivat usealla paikkakunnalla laulunopettajina, pyydettiin valitsemaan paikkakunta, jossa päätyökseen opettavat. Odotetusti Uudeltamaalta kertyi eniten vastauksia, sillä oppilaitoksia on tiheämmin tällä seudulla, ja pop/jazz-laulunopettajia on yleisemmin ja enemmän juuri Etelä-Suomessa. Uskon tähän syynä olevan tämän hetkisen koulutustarjonnan, joka on monipuolisinta juuri Etelä-Suomessa, ja sen että pop/jazz-laulun ammatillinen koulutus on saanut alkunsa pääkaupunkiseudulta ja levinnyt siitä vähitellen muualle Suomeen.

Vastanneista 30–40-vuotiaita opettajia oli selkeä enemmistö, 17 opettajaa ja toiseksi eniten alle 30-vuotiaita, kuusi opettajaa. Yli 40-vuotiaita oli 15 % kaikista vastaajista. Vastaajien

ikähaarukka ei tullut yllätyksenä, sillä pop/jazz-musiikin ammattillinen koulutus on saanut Suomessa alkunsa 1970-luvulla perustetun Oulunkylän Pop & Jazz konservatorion myötä ja ala on vasta nuori.

Tutkimuksen mukaan kaikilla vastanneilla opettajilla oli jonkinlaista musiikin alan koulutusta. 59 % vastaajista oli alempi ammattikorkeakoulututkinto tai kandidaatin tutkinto suoritettuna ja 19 % ylempi amk-tutkinto tai maisteri-tutkinto. Vastausvaihtoehdon muu tutkinto oli valinnut 22 % vastaajista. $\frac{3}{4}$ kaikista vastanneista oli pääaineenaan pop/jazz-laulu.

Olen varma, että tulevaisuudessa opettajat hakeutuvat opiskelemaan entistä enemmän ylemmille koulutusasteille. Koulutustarjonnan monipuolistuessa sekä kovenevan kilpailun myötä työpaikoista, opettajat kouluttautuvat entistä enemmän suoraan opintojaan jatkamalla ylemmille koulutus-asteille (ylempi amk tai maisteritutkinto) tai hakeutuvat aikuiskoulutuksen kautta erikoistumisopintoihin täydentäen vanhoja tutkintojaan.

TAULUKKO 1. Opettajan ikä (%) suhteessa työuran pituuteen

Työuran pituus	Opettajan ikä			
	alle 30.v	30-40v.	41-50v.	yli 50v.
alle 5 vuotta	17,9%	14,3%		
6-10 vuotta	3,6%	21,4%		
11-15 vuotta		14,3%		
yli 15 vuotta		14,3%	10,7%	3,6%
Yhteensä	21,5%	64,3%	10,7%	3,6%

Tutkimuksesta käy ilmi, että vaikka suurin osa vastanneista opettajista on alle 40-vuotiaita, on työurien pituudessa hajontaa, etenkin 30–40-vuotiailla opettajilla. Voisi olettaa, että suhteellisen nuorien opettajien työura painottuisi alle 10-vuoteen. Vastaajista kuitenkin reilu 40 % oli opettanut laulua yli 10 vuotta ja heistäkin lähes 30 % yli 15 vuotta. Uskoisin, että moni vastanneista opettajista on työllistynyt lähes heti valmistuttuaan.

Laulunopettajiksi opiskelevat opettajat ovat kokemuksen mukaan pääsääntöisesti alle 35-vuotiaita. Heissä on sekä suoraan konservatorioiden muusikkolinjalta opettajapuolelle jatkaneita alle 20-vuotiaita, sekä jo muualla musiikinalalla työskennelleitä yli 30-vuotiaita oppilaita, jotka ovat hakeutuneet opettajakoulutukseen vasta myöhemmin. Usein jatkokoulutukseen hakeutumista lykätään myöhemmäksi, kun halutaan ensin kokeilla työtä keikkamuusikkona tai sitten opettajaopintoihin ei vaan heti pääse, koska hakijoita on paljon. Tästä syystä varmaan työurienkin pituudessa, juuri 30–40-vuotiaissa, on eniten hajontaa.

1/3 vastanneista oli työskennellyt laulunopettajana alle viisi vuotta, 26 % kaikista vastanneista 6-10v. ja loput 37 % yli 11 vuotta. Heistä suurin osa 89 % oli toiminut koko opetusuransa pop/jazz-laulunopettajina. Opettajilla, joiden työurista vain osa oli pop/jazz-laulunopetusta, oli lähes kaikilla ammatillisten opintojen pääaineena klassinen laulu.

Suurimpana instanssina opettajia työllistivät kunnalliset musiikkioppilaitokset, jossa 63 % opettajista työskenteli taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää antavalla linjalla. Toisena suurimmista oli yksityinen sektori 37 % ja 30 % työskenteli ammatillisessa oppilaitoksessa, II-asteen koulutuksen piirissä. Palvelusuhteen perustana oleva jako pää- ja sivutoimisiin tuntiopettajiin jakautui vastaajien kesken puoliksi. Sekä pää- että sivutoimisia opettajia oli vastanneista 36 % kumpaakin, ja yrittäjiä sekä vastausvaihtoehto muu vastanneita yhteensä 28 %. Jopa 72 % opettajista oli vakituinen tai toistaiseksi voimassa oleva työsuhde, mikä on opetuslalla poikkeuksellista, sillä useat opettajat ovat palkattuina määräaikaisiin työsuhteisiin, joita jatketaan lukuvuosi kerrallaan.

Lähes 2/3 vastaajista, kertoi opettavansa viikoittain yli 16 tuntia, mikä on tuntimääränä pää- ja sivutoimisuuden raja. Kuitenkin puolet vastaajista, kertoi toimivan sivutoimisen opettajantehtävissä. Tästä voidaan olettaa, että useat opettajista toimivat useissa eri sivutoimisissa työsuhteissa, jolloin viikoittainen tuntimäärä nousee yli 16 opetustuntiin. Viikoittaiseen opetukseen sisältyi pop/jazz-lauluopetuksen lisäksi yli puolella (61 %) opettajista ryhmäopetusta sekä 11 % teoria- ja muuta opetusta. Sivuinstrumentti tunteja antoi 4 vastanneista.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tulen esittelemään tutkimustulokset teemoittain. Osa niistä pohjautuu kyselylomakkeen runkoon, mutta etenkin laadullisissa kysymyksissä olen pyrkinyt kiteyttämään keskeiset teemat vastauksista yleisesti nousseiden aiheiden ympärille ja nimeämään alaotsikot niiden pohjalta. Esittelen kunkin kappaleen alussa, mistä kysymyksistä tulokset ovat analysoitu.

Opettajilla oli mahdollisuus vastata kyselyyn, vaikka eivät käyttäisikään improvisointia osana opetustaan. Sähköinen kysely alkoi yleisillä osioilla, jossa kysyttiin muun muassa opettajien ikää, sukupuolta, työpaikan sijaintia, työtehtäviä sekä käytössä olevia opetusmenetelmiä. Pohjatietojen jälkeen kohtaan 5.4 (Opetatko improvisointia?) vastanneet opettajat jakautuivat siten, että kyllä vastanneet jatkoivat kyselyn loppuun asti ja kysely loppui kohtaan 5.4 niiden osalta, jotka eivät opettaneet improvisointia. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin kaikki opettavat improvisointia ja vastasivat näin koko kyselyyn.

Oletan, että suurin osa pop/jazz-laulunopettajista käyttää jossain määrin improvisointia opetuksessaan. Perustan oletukseni sille, että koen improvisoinnin olevan olennainen osa populaarimusiikin opetusta ja musiikkitraditiota, jolle opetus rakentuu. Luulen, että moni käyttää sitä myös tietämättään osana jotain muuta opetusmetodia. Improvisoinnista puhutaan kollegojen kesken yllättävän vähän, mutta on vaikea uskoa, ettei sitä opetettaisi yleisesti populaarimusiikin eri osa-alueilla, sillä ilmiönä improvisointi on kuitenkin erittäin tunnettu juuri kevyen musiikin puolella.

6.1 Opetusmenetelmät

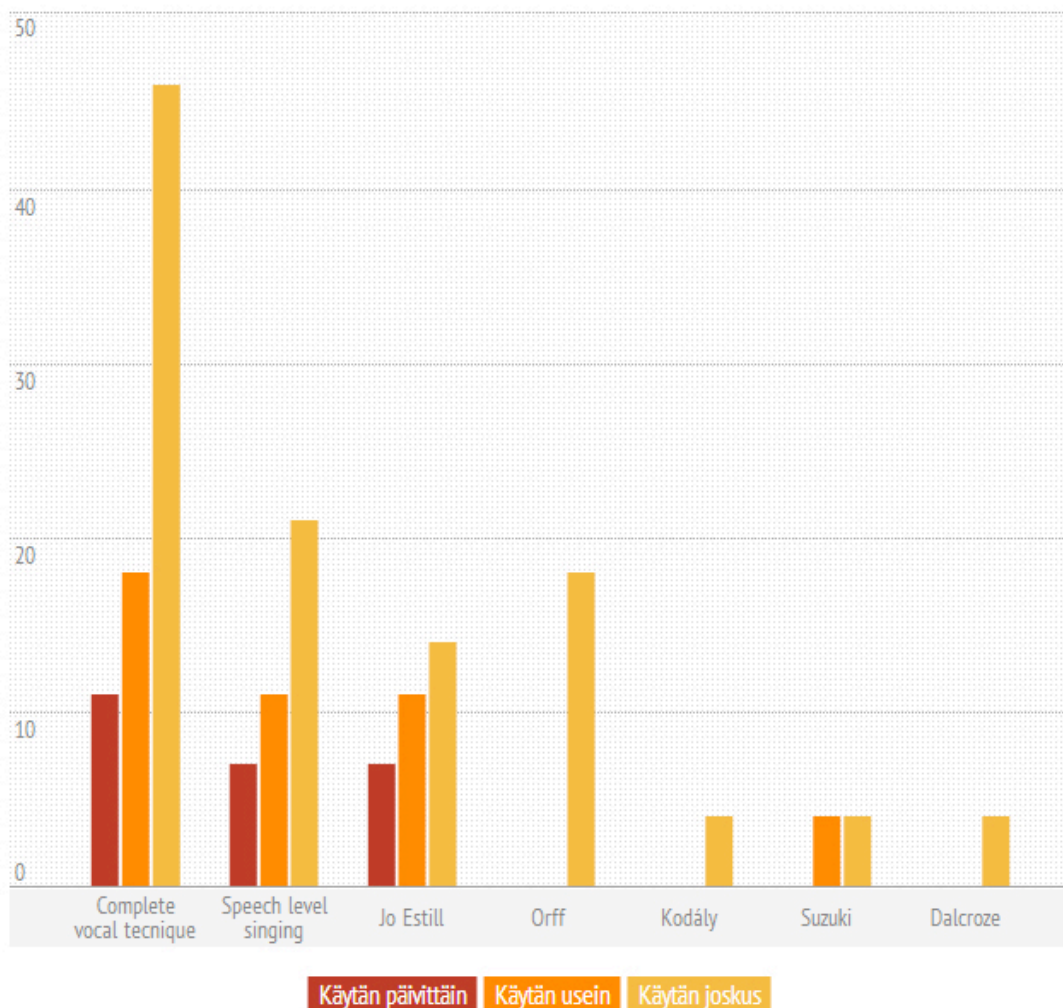
Käsittelen tässä kappaleessa opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja metodeita. Vastaajilta kysyttiin käytetyistä menetelmistä sekä strukturoidulla kysymyksellä 2.1 *Mitä alla olevista metodeista käytät opetuksessasi ja kuinka paljon*, että avoimella kysymyksellä 2.2 *Käytätkö jotain muuta menetelmää, jota sovellat opetukseesi?* Olen jakanut kappaleen selkeyden vuoksi kahteen erään, jossa ensimmäisessä käsittelen 2.1 ja jälkimmäisessä 2.2 kysymystä.

6.1.2 Uudet ja vanhat metodit

Yksi tutkimukseni tavoitteista oli kerätä pohjatietoa pop/jazzlauluopettajien opetusmenetelmistä ja – sisällöistä. Ensin opettajilta kysyttiin: Mitä alla olevista metodeista käytät ja kuinka paljon? Kyselyssä esiintyneet metodit: Jo Estill, Complete Vocal Tecnique (CVT), Speech level singing (SLS), Kodály, Dalcroze, Suzuki ja Orff ovat yleisesti tutkittuja ja tunnettuja opetusmetodeita, joista Jo Estill, CVT ja SLS erityisesti kehitetty laulunopetukseen ja ovat metodeista nuorimpia (70–80-luvulta alkaen). Vastausvaihtoehtoja oli viisi: En tunne tätä metodia, en käytä, käytän joskus, käytän usein, käytän päivittäin.

Kuviossa 1. on vertailtu menetelmien käytön yleisyyttä päivittäin, usein ja joskus vastausvaihtoehtojen välillä.

KUVIO 1. Alla olevassa taulukossa vertaillaan eri metodien keskinäistä suhdetta ja niiden käyttöä.



Kuviosta voidaan päätellä, että $\frac{3}{4}$ vastanneista käyttää CVT metodia opetuksessaan (75 %). Toiseksi eniten käytetty metodi on SLS 39 % ja kolmanneksi Jo Estill 32 %. Nämä prosentit eivät kuitenkaan kerro koko totuutta, sillä on eri asia käyttääkö menetelmää esimerkiksi päivittäin vai ainoastaan joskus. Samat opettajat olivat voineet valita useamman menetelmän, jota käyttävät yhtä aikaa.

Kuviosta voidaan nähdä, että useissa menetelmissä 7-11 % opettajista on sen aktiivikäyttäjiä, jotka käyttävät metodia työssään päivittäin. Nämä opettajat ovat uskoakseni sen alan spesialisteja, jotka ovat erityisesti syventyneet juuri tiettyyn menetelmään. Isoin vastausprosentti, edellä mainittuja menetelmiä käyttävillä opettajilla, oli vastausvaihtoehdossa joskus. Tämä kuvaa mielestäni hyvin opettajien tämän hetkistä trendiä valita parhaat palat kustakin metodista ja soveltaa niitä luovasti omaksi opetusmenetelmäkseen. Oletan myös, että suomalaiset opettajat ovat aika itsenäisiä työssään ja työtavoissaan, sekä yleiset opetusalan opetussuunnitelmat ovat sen verran laajoja, että jokaisella on mahdollisuus räätälöidä opetus itsensä näköiseksi, kuitenkin yhteisiä tavoitteita unohtamatta.

Selvästi vähiten opettajat käyttivät yleisiä musiikinopetuksessa käytössä olevia metodeita Suzuki, Dalcroze sekä Kodály. Suzukia ei tuntenut viidesosa vastanneista ja 68 % kertoi, ettei käytä metodia opetuksessaan. Kaikista vastaajista 2 käytti Suzuki-metodia opetuksessaan joskus tai usein. Dalcrozella vastaavat prosentit olivat 46 % en tunne, 43 % en käytä ja yksi vastaaja kertoi käyttävänsä metodia joskus. Kodályä käytti opetuksessaan yksi opettajista (käytän joskus) ja metodia oli tuntematon 36 prosentille. Puolet kysymykseen vastanneista kertoi, ettei käytä Dalcroze metodia opetuksessaan.

6.1.2 Oma, räätälöity opetusmenetelmä

Avoimessa kysymyksessä 2.2 pyydettiin opettajia kertomaan muista soveltamistaan menetelmistä. Yli puolet laadulliseen kysymykseen vastanneista opettajista kuvasi opetusmenetelmänsä ja tapaansa opettaa synteesinä, joka koostuu kaikilta opettajilta saaduista opeista, kollegoilta kerätystä tiedosta ja alan kirjallisuudesta sekä omista kokemuksista. Seuraava lainaus on Etelä-Savossa opettavalta opettajalta:

”Yhdistelmä kaikesta minkä olen kokenut hyväksi opetustyössä. Olen ottanut eri menetelmistä vain toimivat ja hyvältä tuntuvat metodit mukaan omaan opetukseen. Ei ole olemassa yhtä hyvää ja kaikille toimivaa, vaan kaikista löytyy jotain hyvää ja joistain menetelmistä huonoa.”(opettaja Etelä-Savosta)

Monet vastanneista kertoivat lisäksi oman opetuksensa pohjaavan koulusta saamalle opetukselle ja pedagogiikka harjoittelujakson opinnoille. Omakohtaiset kokemukset ja kokeilut mainitsi ¼ vastanneista. Vastauksista todella kuului läpi opettajien henkilökohtainen sitoutuminen opetustyöhön ja aito kiintymys sekä kiinnostus opetusalaan kohtaan. Opettajat valitsivat mieluummin oman, hyväksi kokemansa, pienistä paloista koostetun opetusmenetelmän, kuin valmiiksi pureskellun ja sertifioidun, tunnetumman opetusmenetelmän.

Koen pelkästään hyväksi, että opettajat pistävät itsensä ja persoonansa opetustyössään likoon ja kyseenalaistavat vanhoja ja uusia oppeja, sekä niitä soveltaen luovat kokonaan uusia opetustapoja. Mikäli kuitenkin työskennellään musiikkioppilaitoksessa, jossa on useampia opettajia, on tärkeää että opetussuunnitelma on yhteisesti hyväksytty ja sitä päivitetään säännöllisesti sekä käytetään yhteisten tavoitteiden ja linjan saavuttamiseksi. Sama pätee myös valtakunnallisella tasolla, jossa noudatetaan yleistä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Jos näin ei ole, oppilaat voivat saada hyvinkin eritasoista opetusta ja arviointityö kollegojen kesken muuttuu hankalaksi.

Mitään varsinaisia opetusmenetelmiä ei avoimissa vastauksissa mainittu. Kuitenkin 20 % vastaajista kertoi käyttävänsä Alexander tekniikkaa osana opetustaan. Alexander-tekniikka on pedagoginen oppimismetodi, jossa pyritään löytämään kehon luontainen tasapaino. Metodilla pyritään ymmärtämään ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta ja se edellyttää oppilaan aktiivista osallistumista prosessiin. (Saraste, 2006)

6.2 Improvisoinnin määritelmiä

Kappaleessa 6.2 opettajat saivat valita kuvaavimmat määritelmät improvisointi käsitteelle sekä strukturoidulla kysymyksellä 3.1 *Millä tavalla alla olevat määritelmät kuvaavat mielestäsi improvisointia?*, että avoimella kysymyksellä 3.2 *Muita improvisoinnin määritelmiä.* Olen jälleen käsitellyt kysymykset selkeyden vuoksi omina kokonaisuuksinaan, jotka tässä ovat saman alaotsikon alla.

6.2.1 Rakkaalla lapsella on monta määritelmää

Improvisointia on käsitteenä hankala määrittää, koska se on niin moniulotteinen termi, jonka jokainen ymmärtää hieman eri tavalla. Kysymyksessä 3.1 pyrittiin löytämään improvisoinnin käsitettä parhaiten kuvaavat määritelmät ja avoimella kysymyksellä 3.2 vielä täydentämään vastausvaihtoehtoja.

Vastausvaihtoehtoja oli viisi: täysin eri mieltä, melko eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, melko samaa mieltä, täysin samaa mieltä. Monivalinta kysymyksessä 3.1 kysyttiin kuvaavuutta määritelmille vapaa laulu, hetkessä säveltäminen, luovuuden lähde, yksi musiikinopetuksen metodeista, teeman variointi, ilman sääntöjä syntyvä musiikki, ennalta opitun prosessointi. Määritelmät olivat valittu eri lähteistä, alan kirjallisuudessa esiintyvistä yleisistä määritelmistä ja niihin oli tarkoituksella haettu hieman kontrastia, jotta nähtäisiin millaiset määritelmät jakavat eniten mielipiteitä.

Vastausvaihtoehtoja täysin samaa mieltä ja melko samaa mieltä käytettiin kysymykseen vastatessa eniten. Prosentuaalisesti eniten täysin samaa mieltä vastattiin määritelmiin: yksi musiikinopetuksen metodeista (64 %), luovuuden lähde (61 %) ja hetkessä säveltäminen (54 %). Melko samaa mieltä vastattiin useiten määritelmiin: ennalta opitun prosessointi (1/2 vastaajista) ja vapaa laulu (reilu 1/3 vastauksista). Ei eri eikä samaa mieltä vastauksia määritelmille kertyi keskimäärin 11 %. Täysin eri mieltä vaihtoehdon valitsi vain yhteen kysymykseen kaksi vastanneista opettajista. Muuten vastausvaihtoehtoa ei valittu. Melko samaa mieltä vastasi kaikkiin kysymyksiin 7 % kaikista vastanneista.

TAULUKKO 2. Suurin hajonta oli määritelmissä ilman sääntöjä syntyvä musiikki ja ennalta opitun prosessointi, jotka jakoivat mielipiteitä eniten.

ilman sääntöjä syntyvä musiikki	N	%
täysin eri mieltä	2	7,1
melko eri mieltä	5	17,9
ei samaa eikä eri mieltä	6	21,4
melko samaa mieltä	9	32,1
täysin samaa mieltä	6	21,4
Yhteensä	28	

ennalta opitun prosessointi	N	%
täysin eri mieltä	0	0
melko eri mieltä	4	14,3
ei samaa eikä eri mieltä	5	17,9

melko samaa mieltä	14	50
täysin samaa mieltä	5	17,9
Yhteensä	28	

Taulukossa 2 esittelen kaksi määritelmää, joiden kesken oli vastauksissa eniten hajontaa. Ilman sääntöjä syntyvä musiikki oli yksi valmiiksi tarjotuista määritelmistä, jossa hajonta oli suurin. Oli hyvä, että kysymys oli sijoitettu alku päähän koko kyselyä, sillä se selkeästi herätti tunteita. Opettajat pääsivät kommentoimaan kysymystä avoimen 3.2 vastauksen yhteydessä ja kertomaan improvisointiin liittyvistä säännöistä ja rajoista kysymyksissä 6.9, 6.10 ja 6.11, joiden vastauksia tarkastelen lähemmin kappaleessa 6.4.

Taulukon 2. kahdessa määritelmistä huomaa, kuinka vaikeasti kuvattavasta termistä improvisoinnissa on kyse. Ei ole yhtä oikeaa määritelmää, on ainoastaan erilaisia näkemyksiä, jonka pohjalta luodaan erilaisia määritelmiä. Tässä vaiheessa uskallan myös väittää, että se, kuinka opettaja improvisoinnin määrittelee, heijastuu myös siihen, kuinka hän improvisointia opettaa.

Avoimeen kysymykseen 3.2 vastasi 7 opettajaa. Heistä viisi kuvasi improvisointia musiikilliseen tyyliin/ genreen sidottuna ilmiönä, jonka avulla voidaan syventää kunkin tyylin piirteiden ja kielen tuntemusta, jolla on tietty säännöstö ja rajat. Lisäksi samaan aikaan puhuttiin vapaasta laulamisesta, kokemisesta sekä varioimisesta. Muita kuvauksia olivat mm. hyväksyvää ryhmäpeliä, hallittua ja luovaa toimintaa, hetkessä heittäytymistä, uuden tarinan kertomista sekä rytmin variointia.

On mielenkiintoista huomata, että vaikka kysymyksessä 3.1 tuli joidenkin määritelmien kohdalla paljon näkemuseroja, ei monikaan vastanneista kertonut jatkokysymyksessä 3.2 miten improvisointia tulisi määritellä. Läpi kyselyn opettajat kertovat avoimesti ja monisanaisesti, mitä improvisointi ei ole tai millaisissa konteksteissa se esiintyy ja mitä sen opettaminen vaatii. Tuntuu, että improvisointi on käsitteenä edelleen niin iso tabu, ettei sitä uskalleta määritellä. Ehkä improvisointia ei haluta määritellä, koska se nähdään käsitteen lokeroimisena, ja improvisointi halutaan pitää mahdollisimman vapaana käsitteenä, erossa rajoittavista määritelmistä. Näkisin kuitenkin, että olisi hyvä käydä keskustelua näistä eri

näkökulmista, ihan jo senkin vuoksi että oppilaille improvisointi ei jäisi vaikeaksi hahmottaa tai epämääräiseksi, jopa pelottavaksi ilmiöksi. Voimme ottaa mallia esimerkiksi Patricia Campbellilta (1991, 2009), joka on jakanut improvisointi käsitteen kolmeen teemaan, jota kautta improvisointia tarkastelee ja tutkii.

6.3 Improvisoinnin opetus

Kyselyn ensimmäisissä osioissa keskityttiin keräämään pohjatietoa opettajista ja muun muassa heidän koulutustaustastaan, työpaikoista sekä yleisistä opetusmenetelmistään. Kysymys 5.4 *Käytätkö opetuksessasi improvisointia?* saatteli vastaajat kohti varsinaisia improvisoinnin opetukseen liittyviä kysymyksiä. Opettajilta kysyttiin seuraavia strukturoituja kysymyksiä: 6.1 *Minkä tasoille oppilaille opetat improvisointia?*, 6.4 *Millaisten harjoitusten avulla opetat improvisointia ja minkä verran?*, 6.5 *Minkä musiikkityylien yhteydessä opetat improvisointia?* 6.7 *Miten aloitat improvisoinnin opetuksen?* 6.8 *Miten oppilaan tulisi harjoitella improvisointia kotona?* Lisäksi opettajat pääsivät täydentämään strukturoituja vastauksiaan laadullisissa kysymyksissä 6.6 *Nimeä halutessasi muita musiikkityylejä, joiden yhteydessä opetat improvisointia*, 6.12 *Mitä asioita tulee ottaa huomioon improvisointia opettaessa?*, 6.13 *Kuvaile joitain käyttämiäsi improvisointiharjoituksia?*

6.3.1 Improvisoinnin opetus eri tutkintotasoilla

Kysymyksessä 6.1 opettajat saivat valita kaikki tutkintotasot, jolla oppilailleen opettavat improvisointia. Koska käyttäjät valitsivat useamman kuin yhden vastausvaihtoehdoista kokonaisvastausprosentti nousi kysymyksessä yli 100 %:n. Perustaso 3:lla tai 2/2-tutkintotasolla opetettiin selkeästi eniten improvisointia (50 %). Muilla musiikkikoulun tutkintotasoilla (perustasot 1-3 tai ½ ja 2/2 tutkintotasot), musiikkiopistotasolla (I tai D-tutkinto) ja ammattitutkintotasoilla (D-A – tutkinnot) opetettiin improvisointia seuraavasti:

TAULUKKO 3. Tutkintotasot, joilla improvisointia opetetaan. Vastaajat saivat valita useamman kuin yhden vaihtoehdoista, joten prosentit nousevat yli 100 %:iin.

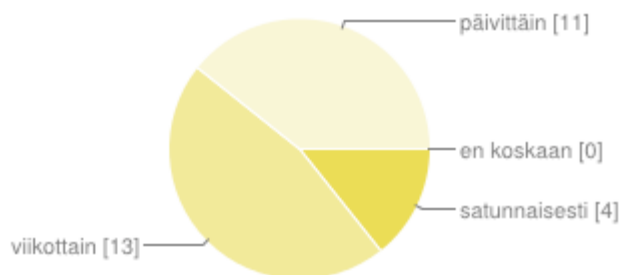
Tutkintotasot	N	%
perustaso 1	8	28,6
perustaso 2/1/2-tutkinto	11	39,3
perustaso 3/2/2-tutkinto	14	50
I-tutkinto	7	25
D-tutkinto	6	21,4
C-tutkinto	1	3,6
B-tutkinto	0	
A-tutkinto	0	

kaikille	14	50
Vastaajia	28	

Taulukkoa katsoessa on syytä muistaa, että vain osa kyselyyn vastanneista opettajista opettaa ammattitutkintotasolla, joten ei voida sanoa, onko jollain tutkintotasolla improvisoinnin opetus yleisempää kuin toisella. Taulukosta käy kuitenkin ilmi, että lähes kaikilla tutkintotasoilla annetaan improvisoinninopetusta ja puolet opettajista opettaa improvisointia kaiken tasoille oppilaille. Uskallan väittää, että myös ammattitason A- ja B-tutkinnoissa annetaan improvisoinninopetusta. Ehkä tähän kyselyyn vastanneet opettajat eivät opeta A- tai B-tasoa, tai sitten niin sanotuilla korkeimmilla tutkintotasoilla improvisoinnin opetusta ei enää koeta tarpeelliseksi.

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat kertoivat käyttävänsä opetuksessaan improvisointia.

KUVIO 2. Käytätkö improvisointia opetuksessasi?



Päivittäin improvisointia käytti 39 %, viikoittain 46 % ja satunnaisesti neljä opettajaa. Voisi olettaa, että satunnaisesti improvisointia käyttävät opettajat olisivat samoja, jotka improvisoivat itse vähän tai satunnaisesti tai ovat saaneet vähän tai ei lainkaan koulutusta. Tarkemmassa analyysissä satunnaisesti improvisointia opettavilla opettajilla ei kuitenkaan löytynyt yllä mainittuja yhtäläisyyksiä keskenään.

Pientä ristiriitaa aiheuttaa itselläni se, että opettajat jotka itse improvisoivat satunnaisesti käyttävät kuitenkin improvisointia osana opetusmenetelmäänsä jopa päivittäin. Rinnastan sen mielessäni tilanteeseen, jossa opettaja opettaa esiintymistaitoja, eikä itse esiinny koskaan. Koen muusikkona ja opettajana, että omalla muusikon työllä ja siinä itse jatkuvasti kehittyväällä, on suuri vaikutus opettamiseen. Opetettava asia saattaa jäädä herkästi

pinnalliseksi, kun ei ole omakohtaista suhdetta opetettavaan asiaan. Tosin vastauksia pitäisi kaivella syvemmin, myös haastattelun kautta, että voisin pureutua tähän ristiriitaan tarkemmin, eikä tässä työssä ollut siihen mahdollisuutta. Jääköön siis tämä kommentti kypsymään ja ehkä se haastaa muita tutkimaan aihetta tarkemmin.

6.3.2 Improvisoinnin opetusmenetelmät

Kysymykset 6.4 Millaisten harjoitusten avulla opetat improvisointia ja minkä verran?, 6.5 Minkä musiikkityylien yhteydessä opetat improvisointia? ja 6.7 Miten aloitat improvisoinnin opetuksen? olivat monivalintakysymyksiä, joiden tarkoitus oli selvittää minkä musiikkityylien yhteydessä improvisointia käytetään, millaisten harjoitusten avulla sitä opetetaan ja miten itse harjoitus saa opetustilanteessa alkunsa. Vastausvaihtoehtoja oli neljä: en koskaan, vähän, kohtalaisesti, paljon.

Tyyllilajeja (kysymys 6.5) oli tarjolla 12: Pop, rock, soul/rhythmn & blues, blues, jazz, klassinen, näyttämö/musikaali, funk, kansanmusiikki, laulelma, maailmanmusiikki, iskelmä. Eniten improvisointia käytettiin Jazzin, bluesin ja soul/rhythmn & bluesin yhteydessä. Jazzia käytettiin kohtuullisesti tai paljon 89 %, bluesia 85 % ja soul/rhythmn & bluesia 82 %. Vähiten improvisointia opetettiin klassisen (82 % ei koskaan, 4 % vähän) ja laulelman (32 % ei koskaan, 46 % vähän) genrejen yhteydessä. Muita, opettajien erikseen nimeämiä tyyllilajeja, joissa improvisointia käytettiin olivat: free-impro, hengellinen/gospel, bossanova, samba, salsa, son.

Vastaukset noudattelivat paljon sitä, mitä olin odottanutkin. Jazzin, bluesin ja soul/rhythmn & bluesin yhteydessä käytetään paljon improvisointia ja tyyllilajeissa, jossa ”mustan” musiikin juuret eivät ole niin syvällä, käytetään improvisointia vain vähän. Ilahduttavaa kuitenkin oli se, että joka genressä improvisointi on läsnä ja sitä käytetään. Reilusti yli 50 % opettajista käytti improvisointia paljon tai kohtalaisesti lisäksi genreissä pop, rock ja funk. Vaikka opettajat käyttävät improvisointia monenlaisessa musiikkityylissä, joutuvat opettajat usein priorisoimaan muita opetettavia asioita improvisoinnin edelle, kuten seuraava opettaja Uudeltamaalta sitä kuvaa:

” Kaiken kaikkiaan perusopetuksessa mielestäni aika vääjäämättä menee äänen kanssa niin paljon, koska on tärkeää vahvistaa äänellisiä perusasioita ennen kuin oppilas saa päättötodistuksen,

improvisoinnin tekeminen jää marginaaliseksi. Ja mielestäni juuri yhteismusisointi ja workshop-tyyppisen opiskelu on paras tapa harjoittaa improvisointia.” (opettaja Uudeltamaalta)

Kommenttina tämä on osuva, koska moni hyvä idea jää toteuttamatta resurssien, usein ajan puutteen takia. Tämän vuoksi koen, että jo opettajakoulutuksessa tulisi improvisointia integroida yhä paremmin kaikkiin opetussisältöihin, jotta opettajat eivät vain näkisi sitä yksittäisenä opetuskokonaisuutena vaan työkaluna oppia samoja musiikillisia valmiuksia kuin muillakin perinteisemmällä opetusmenetelmillä. Näin opettaja ei joudu valitsemaan perusasioiden opettamisen ja improvisoinnin väliltä, vaan soveltaa niitä luovasti keskenään.

Kysymyksessä 6.4 improvisointiharjoitukset oli jaettu 8 kategoriaan: rytmiiikka-, harmonia-, skaala-/moodi-, sana-/teksti-, genre-/tyylilaji-, teema-, kuva-, liikeharjoitukset. 90 % vastaajista kertoi opettavansa improvisointia rytmiiikkarajoitusten avulla. 90 % koostui vastausvaihtoehdoista paljon ja kohtuullisesti. Seuraavaksi yleisimpiä harjoituksia olivat harmonia- (86 %) ja tyyllilajiin (82 %) liittyvät harjoitukset. Vähiten improvisointia opetettiin liikeharjoitusten (50 % vastauksista) ja skaala/moodiharjoitusten (46 % vastauksista) kautta. Kuvaharjoitukset olivat opettajilla vieraimpia, 71 % opettajista ei opettanut koskaan improvisointia kuvaharjoitusten avulla. Tarkastelen näitä harjoituksia lähemmin kohdassa 6.3.4 (improvisointiharjoitukset), jossa käyn myös läpi opettajien tarkemmin kuvaamia improvisointiharjoituksia.

Kysymyksessä 6.7 opettajat saivat vastata viiteen kohtaan, jossa kuvailtiin improvisoinnin aloitustilannetta tunnilla. Vastausvaihtoehtoja olivat: en koskaan, joskus, usein, aina. Vastaukset olivat lähes identtisiä kussakin viidessä kohdassa. Reilut puolet (vastaukset 50–60 %) vastasi kaikkiin kohtiin usein, ja kaikissa noin viidennes (15–23 %) vastauksista oli aina tai joskus. En koskaan vaihtoehdon oli valinnut yksi vastaajista, yhteen kohtaan.

Opettajat aloittivat tunnilla improvisoinnin sekä näyttämällä esimerkkiä, antamalla suullisia ohjeita oppilailleen, lähtemällä yhdessä improvisoimaan, lähtemällä improvisoimaan vuorotellen ns. ”vuoropuheluna” sekä kannustaen oppilasta improvisoimaan itsenäisesti. Vaikka erot olivat pieniä, valitsivat opettajat vastausvaihtoehdon usein tai aina kohtaan kannustamalla oppilasta improvisoimaan itsenäisesti (yhteensä 83 %) hieman muita enemmän ja hieman muita vähemmän kohtaan lähtemällä improvisoimaan vuorotellen niin sanottuna

”vuoropuheluna” (yhteensä 64 %). Kuitenkin 71 % opettajista kertoi usein tai aina improvisoimalla yhdessä oppilaansa kanssa.

Vaikka erot jäivät pieniksi, näyttää siltä että perinteinen mestari – kisälli -asenne on väistymässä, ja luovien menetelmien myötä opettajat antavat oppilailleen enemmän tilaa ja vastuuta itse oppimisprosessista. Opettajien kuvailemat oppimisympäristöt muistuttavat huomattavasti Greenin epämuodollista oppimisympäristöä, jossa opettajan rooli on ohjaava, ja jossa prosessi on tavoitetta tai menetelmää tärkeämpi. Tutkimuksen tuloksista voi havaita, että valta-osa opettajista uskoo oppilaan kannustuksen ja yhdessä improvisoimisen olevan hyviä tapoja aloittaa improvisointi tuntitilanteessa. Tämän perusteella näkisin, että improvisointi koetaan yhdessä, juuri siinä hetkessä ja oppiminen tapahtuu kokemisen kautta eikä asioihin etukäteen perehtymällä ja tarkkoja ohjeita tai esimerkkiä noudattaen.

6.3.4 Improvisointiharjoitukset

Improvisoinnin lähtökohtana on usein jokin teema, rakenne tai sävel, johon se perustuu ja josta sitä lähdetään kehittelemään ja varioimaan. Aikaisemmin opitut asiat ohjaavat uusien ideoiden ja musiikillisten aiheiden syntyä. Tällöin niin sanottuja vakiintuneita käsitteitä laajennetaan ja yhdistellään uudelleen. (Ahonen, 2004, s. 172–173)

6.13 kysymyksessä opettajat saivat kuvata tarkemmin käyttämiään improvisointiharjoituksia. Yhteensä 17 vastauksessa opettajat kuvailivat käyttämiään improvisointiharjoituksia, joista yleisimmin kuvattuja esittelen tässä tarkemmin. Olen jakanut ne yleisesti toistuviin teemoihin, joihin olen valinnut niitä hyvin kuvaavia suoria lainauksia opettajien vastauksista. Olen pyrkinyt huomioimaan lainauksissa sen, että mahdollisimman moni pääsee ääneen ja lainatut vastaukset tarjoavat keskenään erilaisia näkökulmia.

Bassolinja ja karakteriäänet. Harmoniaan tutustuttaessa moni opettajista käytti apuna bassolinjan ja karakteri-äänien hahmottamista ja laulamista. Karakteri-äänien yhteydessä käytettiin myös nimitystä guideline, guidetones.

Esimerkki 1. ”Scat - laulussa: Guidet one line, sointujen uloslaulaminen arpeggioina, sekä rytmiikan opettelu ilman melodiaa ja sitten yhdistettynä melodiaan esim. guide tone lainiin.” (opettaja työpaikan sijainti tuntematon)

Esimerkki 2. ”Jazzin improvisoinnissa harmonian tunteminen on erittäin tärkeää, joten tutustumme kappaleiden harmoniaan laulamalla esim. pohjasäveliä/bassoääniä ja sitten alamme hahmottamaan

terssi-septimi-linjaa (guide lines) ja oppilas voi improvisoida niillä. Bluesia ja jazzia harjoitellessa annan oppilaalle tehtäväksi improta tiettyyn sointurakenteeseen niin, että hän käyttää samaa rytmistä ideaa tai melodista ideaa esim. 3 kertaa ja vaihtaa sitten vasta toiseen tai kehittää edellistä eteenpäin. Tämä voi helpottaa improvisointia, sillä oppilaan ei tarvitse koko ajan olla "keksimässä uutta".
(opettaja Kainuusta)

Skaalat ja asteikot. Harmoniaan syvemmin tutustuttaessa ja melodian rakentamisessa opettajat käyttivät skaalan ja asteikon lisäksi myös moodeja(kirkkosävellajit), blueskaavaa sekä sointukiertoja ja sointukulkuja.

Esimerkki 3. ”Yhden tai kahden toistuvan/vuorottelevan soinnun sisällä improvisointia, tai muutaman soinnun (esim. I-IV-V-I) sisällä improvisointia, jonkun biisin sointukierron päälle improvisointia.”
(opettaja Pirkanmaalta)

Rytmiikkaharjoitukset. Moni opettajista yhdisti improvisoinnin opetukseen kolmimuunteisia rytmikkaharjoituksia.

Esimerkki 4. ”Esim. jazzia käydessä lausun ääneen scat-tavuilla esim. kahden tahdin rytmin (ilman melodiaa) ja oppilas toistaa sen perässä matkimalla (on myös hyvä svengitreeni). Sen jälkeen oppilas saa keksiä itse omia kahden tahdin mittaisia rytmikuvioita ja minä toistan ne sitten hänen jälkeen. Samalla voidaan naputtaa sormilla 2 ja 4 iskuja ja ottaa vartalon liikettä mukaan (lantio keinahtaa 2 ja 4-iskuilla).” (opettaja Kainuusta)

Vuorovaikutteiset harjoitukset. Kahdeksan vastaajista kuvasi vuorovaikutteista harjoitusta ilmaisuilla vuoropuhelu, vuorotellen improvisointi tai kysymys-vastaus harjoitukset. Harjoituksissa oppilas matki opettajaa, opettaja oppilasta, improvisoitiin yhtä aikaa tai improvisointia jatkettiin siitä mihin toinen jäi muunnellen aiemmin kuultua. Harjoituksia sovellettiin myös pienryhmissä.

Esimerkki 5. ”Blues-kaavan soittaminen, jonka päälle "kysymys-vastaus" -periaatteella improvisointia vapaalla tekstillä esim. "mitä tapahtui tänä aamuna"-blues.” (opettaja Etelä-Savosta)

Esimerkki 6. ”Oma biisi, "kudos": Jos on esim. 3-6 hengen ryhmä, voidaan tehdä biisi yhdessä. Säännöt ovat helpot: ollaan ringissä ja yksi oppilaista aloittaa esim. lyhyellä ja yksinkertaisella keksimällään rytmillä, jota toistaa ja opettaa vierustoverilleen. Aloittaja jää laulamaan tuota pätkäänsä. Sen jälkeen vierustoveri laulaa tuota oppimaansa pätkää yhdessä aloittajan kanssa vähän aikaa, jonka jälkeen luo siihen oman idean (melodia, rytminen pätkä). Sitten hän puolestaan opettaa sen vierustoverilleen. Tämä toistuu, kunnes koko ringi on käyty ympäri ja kaikki ovat liittyneet mukaan. Improvisoidut ideat muodostavat yhdessä kudoksen, joista tulee biisi. Kukaan ei lopeta omaa ideaansa, vaan laulaa (toistaa) sitä, kunnes biisi päättyy. Voi myös ajatella, että jokainen "laulaja" on soitin, joista biisi muodostuu. Jokainen löytää siis paikkansa kappaleessa.” (opettaja Uudeltamaalta)

Muita useasti mainittuja harjoituksia. Tunnetilaharjoitukset, jossa improvisoidaan annetun tunnetilan pohjalta sekä mielikuvaharjoitukset, jossa improvisoidaan annetun roolin pohjalta.

Opettajalta kysyttiin, kuinka oppilaan olisi hyvä harjoitella improvisointia kotona (kysymys 6.8). 93 % opettajista koki parhaaksi harjoitteluksi musiikin kuuntelun (93 %). Toiseksi parhaaksi tavaksi miellettiin matkiminen ja muuntelu sekä vapaasti laulaminen (molemmat 86 %).

Improvisointiharjoitukset oli helppo jakaa teemoihin, sillä moni opettajista käytti hyvin samanlaisia harjoituksia. Koen, että kaikessa harjoittelussa on tärkeintä löytää oppilaalle sopivin tapa lähestyä opittavaa asiaa. John Kratuksen mielestä improvisointiharjoitusten tulisi muodostua improvisoijan taidot ja tekniikka huomioon ottaen, sekä erilaisten improvisointistrategioiden pohjalta. Kokeneempi improvisoija pystyy toteuttamaan sujuvasti sekä kokonaisvaltaisesti musiikillisia ajatuksiaan, kun taas aloitteleva improvisoija improvisoi enemmän taitojensa ja tekniikkansa ehdoilla. (Kratu, 1991a, s. 28–30.)

Eli harjoitusten ei välttämättä tarvitse olla äärettömän kekseliäitä, luovia, persoonallisia, kunhan oppilas ymmärtää ne ja innostuu niiden myötä harjoittelemaan. On tietysti mukava lisä, jos opettaja pystyy soveltamaan ja uudistamaan hyväksi kokemiaan harjoituksia erilaisten oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Kun opettaja pystyy hahmottamaan käyttämänsä harjoitukset suurempina kokonaisuuksia, opetuksen punainen lanka säilyy läpi harjoittelun ja improvisointiharjoitusten myötä kehitytään myös muilla musiikin osa-alueilla.

Kokonaisuudet, jotka muodostuivat opettajien käyttämistä improvisointiharjoituksista, voisivat olla yhtä hyvin johonkin muuhun musiikin osa-alueeseen liittyviä harjoituksia. Tämäkin mielestäni kertoo sen, että tärkeintä ei ole itse harjoitus vaan se, mitä sillä haetaan, mihin keskitytään. Yksinkertaisilla, helposti opittavilla harjoituksilla, voidaan opetella eri asioita. Näin myös oppilas pystyy ja ehtii keskittymään harjoiteltavaan asiaan, eikä energia mene miettien ”miten tämä harjoitus menikään”.

6.3.4 Turvallinen oppimisympäristö

Opettajat saivat avoimessa kysymyksessä 6.12 kertoa vapaasti, mitä asioita tulee huomioida improvisointia opettaessa. Avoimeen kysymykseen vastasi 22 opettajaa.

”Oppilaalle on luotava turvallinen oppimisympäristö: kun oppilas hyppää kohti tuntematonta on opettajan tehtävä kannatella häntä.” (Yli 15v. työskennellyt opettaja Pohjois-Savosta)
Heistä 1/3 kertoi opettajan tehtäväksi turvallisen ilmapiirin tai oppimisympäristön luomisen ja ylläpitämisen. Ilmapiiriä kuvailtiin myös luovaksi, vapaaksi, kannustavaksi ja luottamukselliseksi.

”Kaiken lähtökohdiana on turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa oppilas uskaltaa heittäytyä improvisaatioon vapaasti. Kun improvisoinnista tulee suorituspainesta vapaa tapahtuma, opettaja voi pikku hiljaa avata improvisoinnin "lainalaisuuksia", jotka liittyvät kuhunkin genreen.” (Alle 5v. työskennellyt opettaja Pohjois-Savosta)

Opettajien vastauksista kolmannes käsitteli tyylinmukaisuutta. Näin vastanneet opettajat kokivat tyyliintuntemisen, sen lainalaisuuksien ja sääntöjen noudattamisen tarpeelliseksi, ja jonka avulla voidaan nähdä improvisoinnin eri mahdollisuudet eri musiikkilajeissa ja ymmärtää improvisoinnin luonnetta.

”Opettajan tulee luoda turvallinen ilmapiiri, jolloin oppilas uskaltaa myös laulaa ns. "pieleen" eli hukata täysin koko harmonia. Monet oppilaat ovat myös kovin arkoja kokeilemaan rajojaan ja heittäytymään, sillä improvisoinnissa tarvitaan juuri sitä.” (opettaja Etelä-Savosta)

Lähes puolet opettajista koki opettajan tehtäväksi oppilaan rohkaisun. Muita vastaavia ilmaisuja, joita käytettiin, olivat kannustaminen, kannattelu, kannustaa heittäytymään, innostaa. Viisi opettajista koki, että oppilaiden improvisoidessa tekemiä ”virheitä” ei tulisi alleviivata, vaan jopa kannustaa oppilaita kokeilemaan ja mokaamaan.

”Oppilasta tulee kannustaa heittäytymään. Jos kertoo ensimmäisenä improvisointiin liittyvät säännöt, oppilas menee helposti lukkoon ja luovuus kuolee. Improvisoinnin tulisi olla hauskaa ja sen pitäisi auttaa oppilasta tutustumaan laulajaminäänsä paremmin. Myös "virheisiin" voi kannustaa, sillä niistä oppii.” (opettaja Uudeltamaalta)

Puolissa vastauksista puhuttiin oppilaan taitotason ymmärtämisestä ja sen suhteuttamista siihen, mitä oppilaalta vaaditaan. Oppilaan lähtökohdat ja aikaisempi kokemus on myös otettava huomioon opettaessa improvisointia sekä yhteiset pelisäännöt.

”Jos ei ole esimerkiksi koskaan kuunnellut suomipoppiä kummempaa, ei oppilaalta voi odottaa soul tai jazz tyylin asioita ja korvaa. Pitää edetä oppilaan esteettisen maun mukaan pikkuhiljaa kohti improvisointia.” (opettaja Uudeltamaalta)

Muita yleisesti esiin nousseita huomioitavia asioita olivat: musiikin kuunteleminen, tehtävien rajaus/tarpeeksi helpot tehtävät sekä opettajan, oppilaan ja harjoitusten eri tavoitteet. Etenkin tavoitteita kuvatessa, opettajien vastauksista kävi ilmi, että improvisointia opettaessa on ymmärrettävä, ovatko oppilaan ja opettajan tavoitteet samat. Vastaako oppilaan taitotaso tehtävän tavoitteita, ja opettajan tulee itse tietää, millaista improvisointiharjoitusta ollaan kulloinkin tekemässä.

”Improvisaation tuottamisen pitää olla vapaata mutta se ei saa olla pyhää. Huumori on paras pelastus, jos rima on niin korkealla että improvisaatiosta tulee suoritus tai liian vakava juttu. Herkkyys on myös tärkeää jos oppilaalla on aiempia huonoja kokemuksia improvisaatiosta.” (opettaja Pohjois-Savosta)

Laulajat ovat herkkiä, sen tietävät varmasti kaikki laulajat ja heitä opettavat. Herkkyyden huomioonottaminen ja turvallisen ilmapiirin luominen on usein opettajan käsissä. Seuraavassa kappaleessa 6.4 pureudutaan syvemmälle improvisoinnin vaikutuksiin ja vaatimuksiin ja päästään tutkimaan, mistä herkkyys kumpuaa ja miten opettajat rakentavat turvallisen oppimisympäristön.

6.4 Improvisoinnin vaikutukset ja vaatimukset

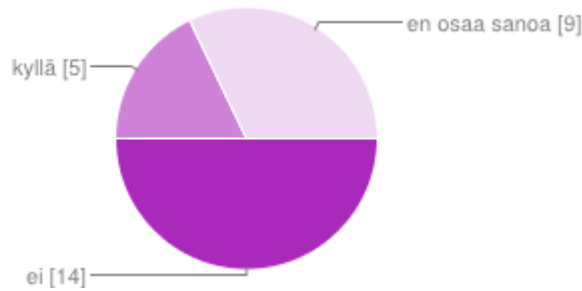
Seuraavassa kappaleessa käsitellän improvisoinnin myötä kehittyneitä taitoja sekä mahdollisia haittavaikutuksia. Improvisoinnin opetuksen haittavaikutuksia kysyttiin kohdassa 5.2 *Voiko improvisoinnin opetuksella olla haitallisia vaikutuksia?*. Olen halunnut selkeyden vuoksi käsitellä haitallisten vaikutusten rinnalla, kysymystä 6.9 *Voiko oppilas improvisoida väärin?* sekä 6.10 *Perustelee*, koska koen kysymysten liittyvän osittain yhteen. Lisäksi ne toimivat hyvänä aasin siltana kysymykselle 6.11 *Onko improvisoinnissa sääntöjä?*

Kehittyneet taidot oli jaettu instrumentin hallintaan liittyviin taitoihin sekä enemmän vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyviin ominaisuuksiin. Strukturoituja kysymyksiä 7.1 *Mitkä instrumentin käsittelyyn liittyvät taidot ovat oppilaissasi kehittyneet improvisoinnin myötä?* ja 7.2 *Mitä muita taitoja improvisointi on mielestäsi oppilaissasi kehittänyt?* opettajat pääsivät jälleen täydentämään vastaamalla avoimeen kysymykseen 7.3 *Muut improvisoinnin myötä kehittyneet taidot.*

6.4.1 Rajoja ja improvisointia

Kokemukseni mukaan ne oppilaat, jotka pelkäävät tai arastelevat improvisointia, pelkäävät usein improvisoivansa väärin. Kysymyksessä 6.9 selvitettiin opettajan näkemystä siihen, voivatko oppilaat improvisoida väärin, ja jos voivat niin opettajilta kysyttiin myös perusteluita tähän kohdassa 6.10.

KUVIO 3. Voiko oppilas improvisoida väärin?



Puolet opettajista vastasi ei, 18 % kyllä ja 32 % ei osannut sanoa. Reilusti yli puolet opettajista oli perustellut vastaustaan kohdassa 6.10, joista yleisin näkemys kiteytyy hyvin seuraavassa kahdessa eri opettajan vastauksessa:

”Tavallaan ei ja tavallaan kyllä. Mikäli kyse on tonaalisesta musiikista pitää korvaa vahvistaa jatkuvasti. Ja tyylien sisällä rytmiset ja melodiset ratkaisut on erityyppisiä. Silti joskus mikä tahansa voi kuulostaa hyvältä.” (opettaja Uudeltamaalta)

”Väärällä tavalla suhteessa vallitsevaan genreen, mutta ehkä kuitenkin mikä tahansa improvisointi on parempi kuin ei mitään improvisointia..” (opettaja Keski-Suomesta)

Yleisesti opettajat kokivat, että improvisoinnin pitäisi olla vapaata, ellei puhuta tietyn genren sisällä vallitsevista säännöksistä, joita niitäkin voi jossain tapauksessa rikkoa. 9 vastanneista opettajista kuvaili vastauksessaan improvisoinnin ja tyyllilajin tai genren suhdetta. Opettajat kertoivat, että mikäli improvisointi tapahtuu tyylinmukaisessa kontekstissa, voidaan sanoa että improvisoinnilla on tietyt säännöt, joita tulisi noudattaa. Opettaja Uudeltamaalta kuvaili jazz-improvisointia seuraavasti:

”Jazz-kontekstissa oppilas voi "improvisoida väärin" mikäli hän käyttää sointuun/skaalaan sopimattomia ääniä, ja sointujen karakterisävelten purkaukset eivät etene äänenkuljetussääntöjen mukaisesti. Improvisointia ei kuitenkaan koskaan tule aloittaa jazzimprovisoinnilla.” (opettaja Pirkanmaalta)

Kolme opettajista puhui lisäksi opettajan vastuusta, rajoista, joita oppilaille tulisi luoda sekä huomioida taso, jolla oppilas sillä hetkellä on. Toinen opettaja Uudeltamaalta:

”Alussa ääni kuin ääni voidaan laskea improvisoinniksi. Melko pian lähtisin kuitenkin siihen, että kaikki musiikillinen kokeilu/ sähläys ei ole improvisointia; improvisoinnissa on lainalaisuuksia ja eri "tasoja", joista kuuluu opiskelijan oma tietotaito, tyylituntemus ja kokemus, sekä ehdottomasti leikkimieli ja uskallus! Toki alussa harjoitusten tulee olla riittävän helppoja, jotta improvisointikynnys on mahdollisimman matala. Hyvä mieli ja kokeilunhalu on kaiken a ja o.” (opettaja Uudeltamaalta)

Voidaan siis todeta, että oppilaan soittokokemuksella ja -tasolla, jossa hän opiskelee, on merkitystä siihen, kuinka hän improvisoinnin kokee ja millä tavalla oppilas pystyy musiikillisia ajatuksiaan tuomaan improvisoinnin myötä esiin. Kuten Kratus on tutkimuksessaan todennut kehittyneimmät improvisoijat voivat sisäisen kuulon ja kokemuksen myötä ennakoida improvisoimaansa musiikkia (Kratus 1991b,). Sisäinen kuulo on harjaantunut kehittyneimmillä oppilailta pidemmälle kuin aloitteleville oppilailta, joten myös improvisointi on ehkä enemmän kokeilevaa, oman instrumentin tutkiskelua heille kuin jo pidemmällä oleville oppilaille.

Kratuksen (1991a) näkemys siitä, kuinka improvisointia tulisi oppia, pohjaa myös vahvasti opettajan vastuulla olevaan huolelliseen suunnitteluun ja määrätietoiseen tasolta toiselle etenevään opetusstrategiaan, jota hän kuvailee seuraavasti:

”Opettajan tulee tarjota oppilailleen hyvin jäseneltyjä, heidän taitotasonsa huomioon ottavia, improvisointikokonaisuuksia ja auttaa heitä kehittymään tasolta toiselle. Edistyäkseen on hallittava aikaisemman tason tiedot ja taidot ja tasolta toiselle ja pyrittävä etenemään tasoilla järjestyksessä.”
(Kratus 1991a, s. 39)

Eli esimerkiksi ensimmäinen portaalla oleva oppilas tutkii omaa instrumenttiaan ja sen mahdollisuuksia, missä matka on määränpäättä tärkeämpi.

Moni vastaajista vieroksui sanaa väärin improvisointi ja puhui enemmän tyyliintuntemisesta ja tyylinmukaisuudesta kuin oikein tai väärin improvisoinnista.

”Improvisoinnissa ei ole hyvä käyttää ilmaisua "väärin". Ei ole olemassa vääriä ääniä! On olemassa ääniä, jotka eivät välttämättä sovi niin hyvin tiettyyn sointuun, skaalaan/moodiin, vamppiin ja tyylinmukaisuuteen, mutta vääriä ääniä ei. Kaikki äänet ovat johtosäveliä jollekin äänelle ja siten kaikki äänet voidaan purkaa. Jos sanomme, että oppilas improvisoi väärin, viemme häneltä pois juuri sen mahdollisuuden improvisointiin. Improvisointi on kokeilua, testailua, jammailua.” (opettaja Kainuusta)

Mielestäni opettajien vastauksissa kuultaa läpi hyvin se, kuinka tunteita lähellä olevasta toiminnasta improvisoinnissa on kyse. Olen laulajana ja laulunopettajana huomannut, että yleisimmin laulajat, suhteessa kaikkiin muusikoihin, ovat hyvin herkkiä omaa instrumenttiaan kohtaan, koska instrumentti on yhtä kuin laulaja itse. Kaikki näin lähellä omaa itseyyttä ja minuutta oleva toiminta, sekä siihen liittyvä arviointi, kehittäminen ja muokkaaminen, aiheuttavat ehkä laulajissa vieläkin suurempaa tunteiden kautta kokemista ja prosessointia kuin muilla soittajilla. Ehkä myös opettajat eivät halua puhua väärästä improvisoinnista, sillä

improvisointia ei mielletä pelkästään soittamiseksi tai laulamiseksi. Improvisoinnin avulla tulkitaan omaa minuutta sekä tutkitaan mitä minusta löytyy, kuka minä olen ja mihin minä pystyn, ja sen myötä sisin muuttuu näkyväksi ja kuuluvaksi sekä itselle että muille.

6.4.2 Improvisointipelko

Opettajilta tiedusteltiin improvisoinnin mahdollisia haittavaikutuksia (kysymys 5.2 Voiko improvisoinnin opetuksella olla haitallisia vaikutuksia). $\frac{3}{4}$ opettajista koki, ettei improvisoinnilla ole haitallisia vaikutuksia, viidennes vastasi ei juurikaan haitallisia vaikutuksia ja yksi vastaajista vastasi ei haitallisia vaikutuksia ja paljon haitallisia vaikutuksia väliltä. Opettajia pyydettiin kuvailemaan haitallisia vaikutuksia avoimella jatkokysymyksellä 5.3.

Puolet kysymykseen vastanneista opettajista kuvasi haitallisia vaikutuksia improvisointipelkona. Pelon aiheuttajina opettajat pitivät turvatonta oppimisympäristöä, jossa oppilaalle muodostuu suorituspainetta ja jossa oppilas ei saa positiivista palautetta ja kannustusta. Näin kaksi opettajaa kuvasi haitallisia vaikutuksia:

”Jos opetus on jollain muotoa oppilaalle ahdistavaa, koska improvisointiin liitetään niin useasti suorituspainetta. Oppilas voi alkaa pelätä improvisointia..”(opettaja Pohjois-Pohjanmaalta)

”Haitallisia vaikutuksia voi olla vain silloin, kun opetustapa ei kannusta oppilasta aidosti kokeilemaan ja heittäytymään, vaan perustuu sääntöjen kanssa pelaamiseen. Tällöin innostus musiikin tekemiseen saattaa laskea.” (opettaja Uudeltamaalta)

Myös Janine Riveira (2006) kertoo artikkelissaan Using Improvisation as a Teaching Strategy, improvisoinnin integroimisesta opetusstrategiaansa. Riveire kokee, että improvisointi on muutakin kuin melodian muuntelua tai variointia. Improvisointi liitettynä jokapäiväiseen musiikinopetukseen auttaa sekä opettajaa, että oppilasta kehittymään improvisointitaidoissaan sekä lievittämään improvisointipelkoa. Improvisoinnin integroiminen kaikkeen musiikinopetukseen on hankalaa, sillä se kyseenalaistaa perinteisen harjoittelumallin ja nuoteista soittamisen. Puhuttaessa improvisointipelosta, opettajan ensisijaisena tehtävänä on poistaa pelko improvisoinnin yhteydestä, oli pelon aiheuttaja sitten mikä tahansa. Innostavan ja kannustavan oppimisympäristön luominen on opettajan vastuulla. Tällaisessa ympäristössä oppilasta ei mitätöidä vaan oppilaiden välillä on yhteinen luottamus ja yhteisesti hyväksytyt pelisäännöt. Olen Riveiran kanssa samaa mieltä, ilman luottamusta, ei

ole improvisointia ja improvisointipelko on mahdollista poistaa ainoastaan positiivisten kokemusten ja turvallisen oppimisympäristön avulla.

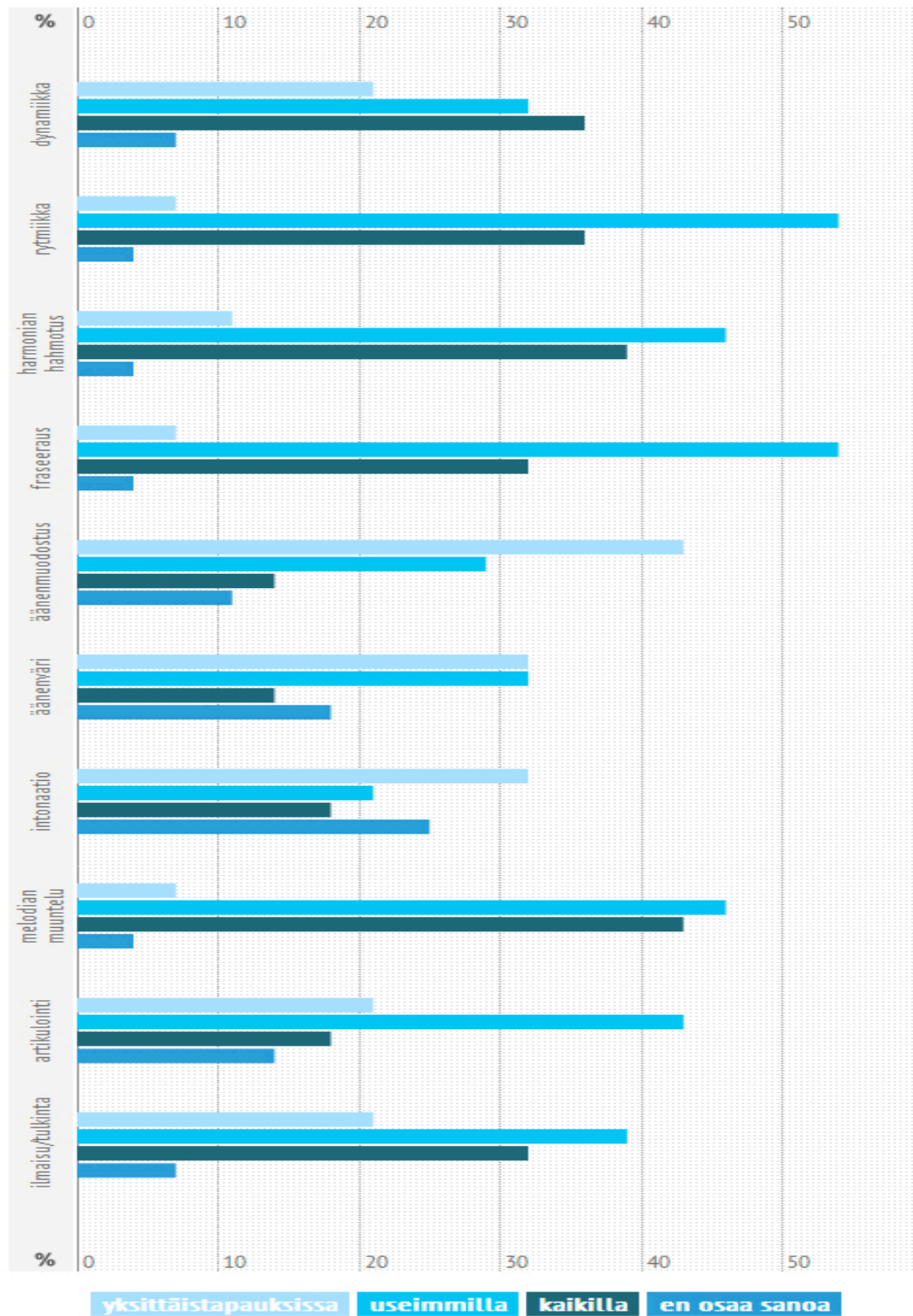
6.4.3 Positiiviset vaikutukset

Seuraavien kysymysten tarkoitus oli tutkia improvisoinnin vaikuttavuutta suhteessa instrumentin käsittelyyn ja hallintaan liittyvien taitojen kehittämisessä. Opettajilta kysyttiin kohdassa 7.1 Mitkä instrumentin käsittelyyn liittyvät taidot ovat oppilaissasi kehittyneet improvisoinnin myötä? sekä 7.2 Mitä muita taitoja improvisointi on mielestäsi oppilaissasi kehittänyt? Kysymykset olivat monivalinta kysymyksiä, joissa vastausvaihtoehtoja oli neljä: yksittäistapauksissa, useimmilla, kaikilla, en osaa sanoa, ei koskaan.

7.1 kysytyjä taitoja olivat: dynamiikka, rytmiiikka, harmonian hahmotus, fraseeraus, äänenmuodostus, äänenväri, intonaatio, melodian muuntelu, artikulointi sekä ilmaisu/tulkinta. Instrumentin käsittelyyn ja hallintaan liittyvät taidot valitsin opetussuunnitelmissa yleisimmin esitettyjen taitojen, jotka tulisi hallita, mukaan. Vastajilla oli lisäksi mahdollisuus valita muita improvisoinnin myötä kehittyneitä taitoja kysymykseen 7.2 sekä kertoa vapaasti improvisoinnin vaikutuksista avoimessa 7.3 kysymyksessä.

Alla olevassa kuviossa (kuvio 4.) on esitetty vastaukset allekkain, ylimpänä taidot, jotka olivat eniten kehittyneet kaikilla oppilailta ja alimpana taidot, jotka olivat kehittyneet vähiten kaikilla. Kuvioista näkee myös usealla sekä yksittäisillä oppilailta kehittyneet taidot ja vastaukset, joissa opettaja ei osannut sanoa onko kehitystä tapahtunut. Ei koskaan vaihtoehtoa ei ole esitetty kuviossa, sillä kukaan opettajista ei valinnut tätä vastausvaihtoehtoa yhteenkään kohtaan. Vastajan oli valittava aina joku vastausvaihtoehtoista.

KUVIO 4. Improvisoinnin vaikutukset instrumentin hallintataitoihin.



Improvisoinnin myötä kehittyneistä taidoista melodian muuntelun valitsi lähes puolet opettajista kehittyneeksi kaikilla oppilaillaan. 43 % kertoi kehitystä tapahtuneen kaikilla oppilailla, 46 % useimmilla, 7 % yksittäistapauksissa ja yksi ainoastaan yksi vastaajista ei

osannut sanoa oliko kehitystä tapahtunut. Lähes vastaavat vastausprosentit olivat harmonian hahmotuksessa, jossa 39 % kertoi kehitystä tapahtuneen kaikilla, 46 % useammilla, 11 % yksittäistapauksissa ja yksi vastanneista ei osannut sanoa. Kolmanneksi yleisintä kehitys oli kaikilla oppilailla rytmikassa, jossa taito kehittyi 36 % kaikilla, 54 % useimmilla, 7 % yksittäistapauksissa ja 4 % ei osannut sanoa.

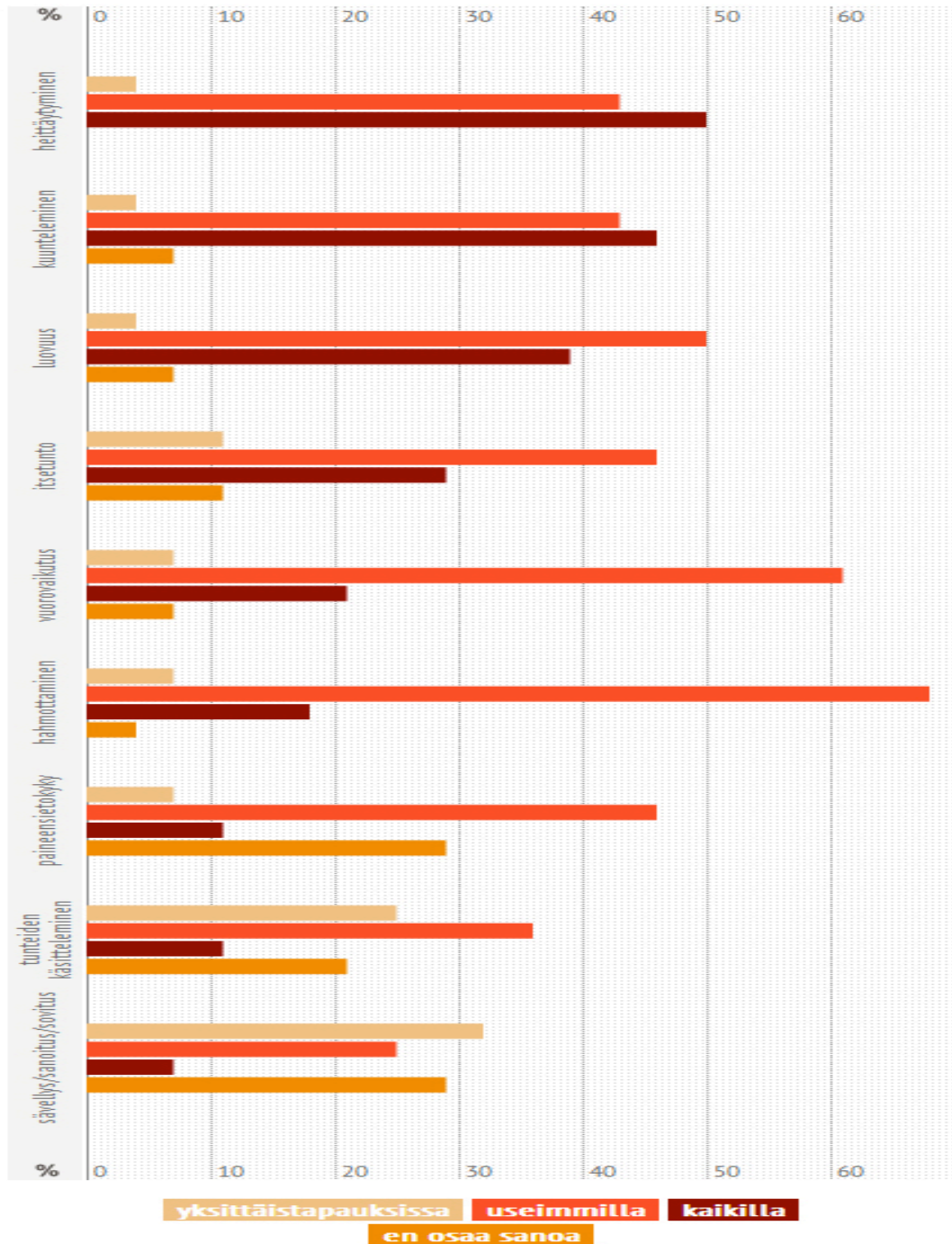
Koen, että tulokset kuvastavat hyvin rytmimusiikin opetuksen painopisteitä ja tavoitteita. Opetan kaikille oppilailleni improvisointia, ja helpoin tapa lähteä opettamaan sitä ihan aloittelijoista lähtien on melodian muuntelu, jossa pienikin variointi jo rohkaisee kokeilemaan enemmän. Jotta oppilaat pystyisivät muuntelemaan melodiaa, on hahmotettava sitä kehystävä harmonia, jota voidaan improvisoidessa harjoitella tukeutumalla sointujen yksittäisiin ääniin. Hahmottaessa yksittäiset äänet, hahmottuvat pian soinnut ja lopulta kokonaiset sointukulut ja harmonia. Rytmimuusikkona myös rytmikan harjoittelu kuuluu jokapäiväiseen oppimiseen, joten se on merkittävä osa myös jokapäiväistä opetusta. Opettajien mukaan useimmat oppilaista kehittyivät myös fraseerauksessa (54 %) sekä artikuloinnissa (43 %) improvisoinnin myötä.

Suurin hajonta vastauksissa oli intonaation ja äänenväriin kohdalla. Arvelen yhtenä syynä tähän olevan äänenväriin kohdalla se, että kehittääkseen äänenväriä on hallittava mielestäni paljon perinteisiä harjoituksia. Näissä painotetaan luovuutta enemmän pitkäjänteisiä, hyvinkin teknisiä harjoitteita, jotka liittyvät ääntöelinten hallintaan, hengitykseen sekä resonanssiin ja sitä kautta ne vaikuttavat äänenväriin. Osa vastaajista taasen saattaa liittää intonaation ainoastaan puheharjoituksiin, koska kyseessä on puheessa esiintyvä sävelkulku tai äänenkorkeuden vaihtelu. Kokemukseni mukaan molemmat ovat kuitenkin kehitettävissä niin improvisoinnin avulla kuin muillakin perinteisillä laulajien harjoituksilla.

7.2 kysyttiin muita improvisoinnin myötä kehittyneitä taitoja joita olivat: vuorovaikutus, kuunteleminen, heittäytyminen, itsetunto, tunteiden käsitteleminen, paineensietokyky, luovuus, hahmottaminen sekä sävellys/sanoitus/sovitus. Vastausvaihtoehdoiksi oli valittu sekä yleisiä sosiaalisuuteen liittymiä taitoja, että luovuuteen ja musiikin tekemiseen liittymiä taitoja.

Kuviossa (kuvio 5.) on esitetty vastaukset samaan tapaan kuin sitä edeltäneessä kuviossa 4. Ylimpänä eniten kaikilla kehittyneet taidot ja alimpana vähinten. Myöskään tähän kysymykseen ei kukaan vastaajista valinnut vastausvaihtoehtoa ei koskaan.

KUVIO 5. Muut improvisoinnin myötä kehittyneet taidot



50 % opettajista kertoi, että heittäytymisen taito oli kehittynyt kaikilla oppilailla improvisoinnin myötä. 43 % vastasi useimmilla oppilailla ja vain yhdellä vastaajista

yksittäistapauksissa. Improvisointi oli kehittänyt myös kuuntelemista, sillä 46 % kertoi kehitystä tapahtuneen kaikilla, 43 % useammilla, 4 % yksittäistapauksissa ja 7 % ei osannut sanoa. Kaikilla oppilailla kolmanneksi yleisimmin kehitystä oli tapahtunut luovuudessa, jossa kehitystä oli 39 % kaikilla, 50 % useimmilla, 4 % yksittäistapauksissa ja 7 % ei osannut sanoa.

Kaiken kaikkiaan yli 80 % kaikista tai useimmista oppilaista oli kehittynyt improvisoinnin myötä kuuntelemaan, omaamaan paremmat vuorovaikutustaidot, heittäytymään, hahmottamaan sekä käyttämään luovuuttaan.

Näiden tutkimustulosten perusteella mielestäni improvisointi tulisi ottaa osaksi jokaista opintokokonaisuutta, oli sitten kyse mistä tahansa opittavasta aineesta. On suoranaan ihme, ettei improvisointia ole hyödynnetty tämän enempää opetusmenetelmänä, onhan sen vaikutukset lähes poikkeuksetta positiivisia. Se kuinka improvisointia ja luovia menetelmiä yleensä voidaan soveltaa eri opetuskonteksteihin, onkin jo toisen tutkimuksen aihe. Uskon kuitenkin vahvasti, että mitä enemmän ihmisten todellista luovuutta saadaan kaivettua esiin sitä paremmat tulokset saavutetaan sekä määrällisissä oppimistuloksissa että motivoituneissa oppilaissa.

Laadullisessa kysymyksessä 7.3 opettajat saivat vapaasti kertoa, mitä muita taitoja improvisointi on oppilaissa kehittänyt. Kysymykseen vastanneista viidestä opettajasta kolme kertoi improvisoinnin vaikuttaneen tyyliin. Yksi opettaja puhui persoonallisesta tyylistä, toinen tyyli-tietoisuudesta ja kolmas tyylinmukaisesta fraseerauksesta seuraavin sanoin:

”Jos laulaja on opetellut jonkun kappaleen esimerkiksi imitoiden alkuperäisesittäjää, joutuu improvisoinnissa pohtimaan enemmän mistä tyylinmukaisuus kyseisessä kappaleessa koostuu, koska improvisoidusta osuudesta ei ole kuulokuvaa omassa päässä (siinä tapauksessa tietenkin että oppilas ei ole plokannut sooloakin alkuperäisesittäjältä)” (opettaja Pohjois-Pohjanmaalta)

Lisäksi mainittiin muusikkominuuden kehitys ja improvisoinnin vaikutus koko minuuden muutokseen. Mielestäni on hienoa huomata, että improvisointi paitsi mielletään hyvänä keinona kehittää monipuolisesti musiikin eri osa-alueiden ymmärrystä ja hallintaa, mutta myös sen valtava vaikutus ihmiseen itseensä. Jokainen ihminen on luova. Me sekä osaamme että saamme olla luovia, ja kun pääsemme toteuttamaan itseämme vapaasti, vaikuttaa

luovatoiminta kokonaisvaltaisesti käsityksemme omista kyvyistämme, minuudesta ja omasta erityisyydestämme, jotka ovat mielestäni hyvinvoivan ihmisen edellytyksiä.

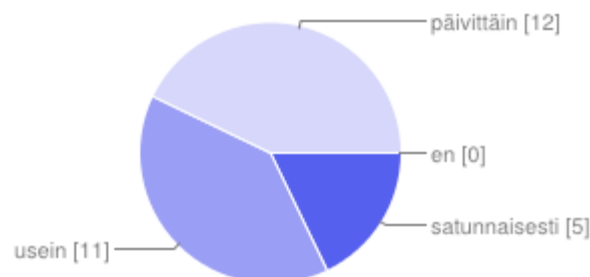
6.5 Opettajan suhde improvisointiin

Kyselyn osiota, Improvisoinnin opetus yleensä, edelsi opettajien omaan improvisointiin liittyvät kysymykset 4.1 *Saitko koulutuksesi/ammattiopintojesi aikana improvisoinnin opetusta?* , 4.2 *Oletko käynyt improvisointiin liittyvillä kursseilla?* ja 4.3 *Improvisoitko itse?* Lisäksi opettavat vastasivat yhteistyöhön liittyviin kysymyksiin 5.1 *Saavatko musiikkioppilaitoksessa opiskelevat oppilaasi improvisoinninopetusta muilla tunneillaan?*, 6.2 *Teetko improvisoinnin saralla yhteistyötä muiden opettajien kanssa?* ja 6.3 *Jos teet, niin miten?*

6.5.1 Oma improvisointi

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat kertoivat improvisoivansa (4.3). Vastausvaihtoehdot jakaantuivat seuraavasti:

KUVIO 6. Opettajan oma improvisointi.

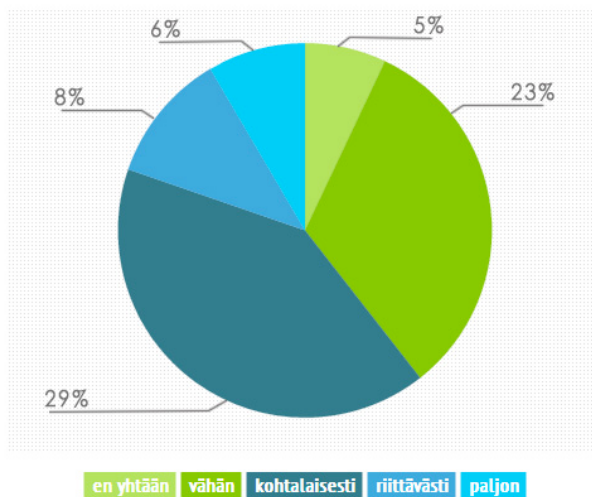


Yli 80 % vastanneista opettajista improvisoi usein tai päivittäin. Opettajista 18 % improvisoi satunnaisesti. 4/5 opettajasta, jotka kertoivat improvisoivansa satunnaisesti, eivät olleet saaneet laisinkaan tai olivat saaneet vain vähän improvisoinnin opetusta ammattiopintojen aikana. Satunnaisesti improvisoivien opettajien välillä ei löytynyt muita yhtäläisyyksiä vaikkapa koulutustaustan, tutkintotaustan tai iän välillä.

Tämän tutkimuksen mukaan kaikki opettajat improvisoivat ja useat heistä säännöllisesti. Voisi olettaa, että opettajat ovat saaneet erittäin hyvät eväät koulutuksen aikana improvisointiin, koska sitä käytetään niin paljon.

Koulutuksen aikana improvisoinnin opetusta saaneiden määrissä oli kuitenkin paljon hajontaa. Opettajilta kysyttiin 4.1 Saitko koulutuksesi/ammattiopintojesi aikana improvisoinnin opetusta? sekä 4.2 Oletko käynyt improvisointiin liittyvillä kursseilla? Ammattiopintojen aikana improvisointi koulutusta oli saatu yhteensä:

KUVIO 7. Opettajien saama improvisoinnin koulutus ammattiopintojen aikana



Kuvio 7. pohjautuu kaikkeen yksilö- ja ryhmäopetuksessa sekä improvisointikursseilla saatuun opetukseen. Tarkistelen tässä kuitenkin tuloksia vielä yksityiskohtaisemmin, jotta voidaan selvittää kokevatko opettajat koulutuksen riittäväksi.

Ammattiopintojen aikana improvisointikoulutusta oli saanut yksilöopetuksessa paljon 7 %, riittävästi 14 %, kohtalaisesti 43 %, vähän 28 % ja ei yhtään 7 %. Vastaavat prosentit ryhmäopetuksessa olivat: paljon 4 %, riittävästi 14 %, kohtalaisesti 32 %, vähän 50 % ja ei yhtään 0 %. Ammattiopintoihin sisältyvillä improvisointikursseilla opetusta oli saanut paljon 14 %, riittävästi 7 %, kohtalaisesti 46 %, vähän 18 % ja ei yhtään 14 %. 57 % opettajista oli lisäksi käynyt muilla improvisointikursseilla Suomessa ja 18 % prosenttia ulkomailla. 1/3 opettajista ei ollut käynyt improvisointiin liittyvillä muilla kursseilla.

Merkittävä tutkimustulos on mielestäni se, että vain 14 % opettajista koki saaneensa riittävästi improvisointiin liittyvää koulutusta ammattiopintojensa aikana. On aika hämmästyttävää, että niukasta improvisoinnin koulutuksesta huolimatta, improvisointia käytetään opetuksessa

hyvin paljon. Pitäisikö tästä vetää sellainen johtopäätös, ettei improvisoinnin opettamiseen tarvita koulutusta? Ehkä ei. Uskon, että useampi opettajista olisi vastannut toisin, mikäli he olisivat kokeneet opetuksen riittäväksi.

Oma näkemykseni on se, että opettajat improvisoivat itse ja käyttävät sitä opetuksessaan paljon, koska kokevat sen tärkeäksi osaksi musiikin oppimista ja sen kokemista. Vaikka koulutus ei anna riittävästi tukea improvisoinnin hyödyntämiseen, ”niillä mennään mitä on annettu”. Olisipa kiinnostavaa tietää, millä tavoin improvisointi näkyisi opetussuunnitelmissa ja käytännön työssä, jos sen merkitys ja arvo nähtäisiin myös koulutuksen puolella.

6.5.2 Yhteistyö kollegojen kanssa

Opettajat pääsivät vastaamaan kysymyksessä 5.1 Saavatko musiikkioppilaitoksessa opiskelevat oppilaasi improvisoinninopetusta muilla tunneillaan? sekä 6.2 Teetkö improvisoinnin saralla yhteistyötä muiden opettajien kanssa? ja 6.3 Jos teet, niin miten?, joilla pyrittiin selvittämään kollegojen välistä yhteistyötä sekä miten hyvin opettajat ovat tietoisia oppilaan muusta opetuksesta.

2/5 opettajista kertoi oppilaiden saavan oppilaitoksessa improvisoinninopetusta myös muilla tunneilla. Lähes sama 2/5 vastaajista ei tiennyt saavatko oppilaat improvisoinnin opetusta muilla tunneillaan. 1/5 vastasi ei. Joka neljäs opettaja kertoi tekevänsä yhteistyötä improvisoinnin saralla kollegojensa kanssa. Yhteistyö toteutui yli puolella opettajista yhteisten keskusteluiden ja tapaamisten ohella. Näissä keskusteluissa opettajat jakoivat kokemuksiaan ja pyysivät neuvoa toisiltaan. Lisäksi yhteistyötä tehtiin yhteismusisoinnilla, ryhmätunneilla ja workshopeissa. Suurin osa opettajista (3/4) ei kuitenkaan tehnyt yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Yksi opettaja kertoi muun muassa näin:

”Valitettavasti tähän on liian vähän mahdollisuuksia. Se johtuu osin asemastamme yhteisössä, missä tila-asiat eivät mahdollista kollegoiden tapaamista riittävästi.” (opettaja Uudeltamaalta, työura yli 15 vuotta)

Tämä tutkimustulos herättää jälleen kysymyksiä, mikseivät opettajat työskentele improvisoinnin saralla yhdessä? Olisivatko vastaukset samat mikäli kysyttäisiin yhteistyötä ihan yleisellä tasolla?

Tähän kappaleeseen päättyy tutkimustulosten tarkastelu ja tarkempi analyysi. Moni asia tutkimustuloksissa puhuttelee ja kaipaa kipeästi lisäselvitystä. Eikä yhteistyö kollegojen kesken viimeisimpänä ole niistä vähäpätöisin.

Taustateoriat ja – kirjallisuus ovat toimineet tutkimustuloksia analysoidessani hyvänä pohjana ja oppaana, joiden avulla olen pystynyt hahmottamaan improvisointia uudella tavalla. John Kratuksen seitsemän portaan mallista näkyy heijastuksia opettajien käyttämissä harjoituksissa sekä laadullisten vastausten sisällöissä. Kuitenkin Lucy Greenin epämuodollinen oppimisympäristö on ehkä lähempänä tämän päivän opettajan arvomaailmaa ja käsityksiä oppimisprosessista ja opettajanroolista. Nämä kaksi, aika vastakkaistakin teoriaa, kietoutuvat lähemmäs toisiaan kun tarkistelen aineistoa Patricia Campbellin tutkimusten valossa. Jokaiselle improvisoinnin määritelmälle on paikkansa, riippuu vaan mistä kontekstista sitä tarkastelee. Olisin voinut kuljettaa taustateorioita koko tutkimuksen ajan vastausten rinnalla ja peilata sekä vertailla niitä vastauksiin ja toisiaan vasten. En kuitenkaan toiminut näin, koska halusin selkeyden vuoksi pitää keskiössä enemmän opettajien vastaukset ilman niiden tarkempaa analyysiä. Koen, että moni kysymys olisi tarvinnut vielä jatkokysymyksen ja haastattelun, jotta vastauksista olisi voitu teorioiden valossa tehdä päätelmiä. Tämä tutkimus oli suuntaa-antava, ja niin myös etukäteen opettajille annetut vastausvaihtoehdot olivat rajalliset, eivätkä varmasti kerro koko totuutta, mutta tällä päästään keskustelussa eteenpäin.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, kuinka opettajat käyttävät improvisointia opetuksessaan ja millaisia vaikutuksia improvisoinnilla on oppilaan kehitykseen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat sekä improvisoivat itse, että käyttivät opetuksessaan improvisointia.

85 % kyselyyn osallistuneista käytti improvisointia vähintään viikoittain opetuksessaan, eniten tutkintotasolla 2/2. Opettajat olivat keskimäärin 30–40-vuotiaita, Uudellamaalla työskenteleviä laulun tuntiopettajia, joilla kaikilla oli ammatillinen tutkinto. Tutkimuksen mukaan iällä tai koulutusasteella ei ollut merkittävää vaikutusta improvisoinnin opetukseen.

Jopa 72 % opettajista oli vakituinen tai toistaiseksi voimassa oleva työsuhde, joka on opetuslalla poikkeuksellista, sillä useat opettajat ovat palkattuina määräaikaisiin työsuhteisiin, joita jatketaan lukuvuosi kerrallaan. Silti tutkimustuloksista voidaan päätellä, että opettajien vakituinen työ on puolella opettajista sivutoimista tuntiopettajan työtä, missä opettajan oikeusturva on heikko, koska sivutoimisille tuntiopettajille ei usein makseta sairastajan palkkaa eikä vuosilomakorvauksia.

Improvisointia opetettiin kaikissa musiikkityyleissä, eniten kuitenkin jazzissa, bluesissa sekä rhytmn & bluesissa, ja opettajien opetusmenetelmät olivat räätälöity useammasta hyväksi koetusta menetelmästä ja omista kokemuksista. Improvisointiin liittyvää koulutusta oli saanut ammattiopintojensa aikana vain 14 % opettajista riittävästi.

Keskeisimpiin tutkimuskysymyksiini, Kuinka improvisointia opetetaan laulutunnilla? sekä millaisia harjoituksia ja menetelmiä opettajat improvisoinninopetuksessa käyttävät?, löytyi tutkimuksen myötä monipuolisesti tietoa. Improvisoinnin opetuksessa sovellettiin erilaisia harjoitusmenetelmiä, vapaista luovista harjoituksista strukturoituihin esimerkiksi jazzsointuihin perustuviin harjoituksiin. Harjoituksia tehtiin oppilaan kanssa yhdessä improvisoiden. Opettajien vastauksista todella kuului läpi opettajien henkilökohtainen sitoutuminen opetustyöhön ja aito kiintymys sekä kiinnostus opetusalaan ja oppilaita kohtaan. Opettajat valitsivat mieluummin oman opetusmenetelmän, kuin valmiiksi pureskellun ja sertifioitun, tunnetumman opetusmenetelmän. Harjoitukset ja opetusmenetelmät valittiin yleisesti oppilaan taso ja persoona huomioiden ja monet opettajista painottivat turvallisen

ilmapiirin tärkeyttä ja oppilaan ja opettajan tasavertaista suhdetta. Näyttää siltä, että perinteinen mestari – kisälli -asenne on näin väistymässä ja luovien menetelmien myötä opettajat antavat oppilailleen enemmän tilaa ja vastuuta itse oppimisprosessista.

Yksi tämän tutkimuksen heikoista kohdista oli se, että vastauksia analysoidessa huomasin, etteivät kaikki tutkimuskysymykset olleet riittävän tarkasti ohjeistettuja. Olisin toivonut vastauksissa vieläkin enemmän henkilökohtaisten opetusmenetelmien kuvausta ja tarkempaa tietoa, kuinka menetelmät ovat rakentuneet. On kuitenkin muistettava, että tämän tutkimuksen painotus oli improvisoinnissa eikä opetusmenetelmissä. Koen silti, että opettajat olisivat saattaneet kertoa vieläkin yksityiskohtaisemmin opetusmenetelmistään, jos heiltä olisin sitä osannut kysyä. Tutkimuksen alussa olin suunnitellut käyttäväni tarpeen vaatiessa haastattelua tutkimusta täydentävänä menetelmänä. Näin jälkikäteen ajateltuna, olisi se varmasti tuonut kaivattuja lisäselvennyksiä etenkin strukturoitujen kysymysten tueksi. Olen kuitenkin tyytyväinen tutkimukseen ja sen rajauksiin, sillä tämä on pohjatyö, joka piti tehdä ennen kuin keskeisiin, siitä nousseisiin, teemoihin voidaan syventyä tarkemmin.

Kolmas tutkimuskysymykseni pyrki selvittämään millaiseksi improvisointi mielletään, kuinka se määritellään ja kuinka tärkeänä muihin opetussisältöihin nähden se koetaan. Yleisesti opettajat kokivat, että improvisoinnin pitäisi olla vapaata, ellei puhuta tietyn genren sisällä vallitsevista säännöksistä. Useat opettajista, eivät halunneet puhua väärin improvisoinnista, uskoakseni sen negatiivisen sävyn vuoksi, ja koska improvisointi nähtiin osana oman sisäisen minän ja luovuuden toteuttamista.

Yksi syy, miksi tartuin tähän aiheeseen alun perin oli se, ettei improvisoinnista juurikaan puhuta, ja halusin selvittää miksei. Jos improvisointia käytetään opetusmetodina ja se mielletään olennaiseksi osaksi opetusta, niin miksi siitä puhutaan niin vähän?

Ensimmäinen syy voi olla improvisoinnin määrittämisen vaikeus. Ei ole yhtä oikeaa määritelmää, on ainoastaan erilaisia näkemyksiä, jonka pohjalta luodaan erilaisia määritelmiä. Väitän myös, että improvisointi on käsitteenä edelleen tabu, eikä sitä uskalleta määritellä tai rajoittaa liian kapeilla määritelmillä. Toisena syynä epäilen olevan sen, että ainakin tämän tutkimuksen mukaan vain 14 % opettajista, koki saaneensa ammattipintojensa aikana riittävästi improvisoinnin opetukseen koulutusta. Omasta kokemuksesta tiedän, että jos olen

epävarma opettavasta asiasta, on siitä vaikea myöskään keskustella, taikka soveltaa opetuksessa, koska ei ensinnäkään halua näyttää kollegojen silmissä ammattitaidottomalta tai antaa oppilaille huonoa opetusta. Ehkä improvisoinnista ei puhuta, koska pelätään, että sitä ei osata hyödyntää oikein tai riittävästi tai siitä keskustelu on liian henkilökohtaista ja aiheuttaa helposti ristiriitoja. Tämän vuoksi koen, että jo opettajakoulutuksessa tulisi improvisointia integroida yhä paremmin kaikkiin opetussisältöihin, jotta opettajat eivät kokisi sitä tabuna tai näkisi sitä yksittäisenä opetuskokonaisuutena, vaan työkaluna oppia samoja musiikillisia valmiuksia kuin perinteisemmällä opetusmenetelmillä. Tällöin opettaja ei joudu valitsemaan perusasioiden opettamisen ja improvisoinnin väliltä, vaan voi soveltaa niitä luovasti keskenään.

Tutkimukseni ei pystynyt selvittämään improvisoinnin tärkeyttä muihin opetussisältöihin nähden. Uskon ja toivon, että tutkimukseni innostaa ainakin itseäni jatkamaan tämän aiheen tutkimista, ja koen, että juuri tämä aihe olisi erittäin mielenkiintoinen seuraavan tutkimuksen aiheeksi. Tämän tutkimuksen myötä oli jo huomattavissa rivien välistä, ettei improvisoinnille ole ehkä niin paljon aikaa kuin muille perinteisemmille opetusaineille. Voisiko tämä selittyä sillä, ettei improvisointia tunnusteta niin tärkeäksi kuin perinteisempiä opetussisältöjä tai – menetelmiä? Jos näin olisi, haluaisin myös selvittää onko koulutuksella osuutta tähän asenteeseen.

Improvisoinnin myötä yli 80 % kaikista tai useimmista oppilaista oli kehittynyt improvisoinnin myötä kuuntelemaan, omaamaan paremmat vuorovaikutustaidot, heittäytymään, hahmottamaan sekä käyttämään luovuuttaan. Opettajat kokivat turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen luomisen yhdeksi opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi.

Suoraan sanottuna, nyt on aika nostaa kissa pöydälle ja alkaa vihdoinkin puhua improvisoinnista ja sen lukemattomista mahdollisuuksista. Jos yli 80 %:lla kaikilla tai useimmilla oppilailla oli improvisoinnin myötä kehittynyt vuorovaikutustaidot, voi vain kuvitella mitä se voisi tehdä esimerkiksi työyhteisöille. Uskon, että aika moni kollega kuvailisi hyvää työyhteisöä sanoilla avoin, luottamuksellinen ja kannustava. Kun mietimme miten tällainen yhteisö rakentuu, voimme tarkastella esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksia, joita toivottavasti halutaan soveltaa niin oppilaisiin, opettajiin kuin muihinkin yhteisöihin. Näiden tutkimustulosten perusteella improvisointi tulisi mielestäni ottaa osaksi jokaista

opintokokonaisuutta, oli sitten kyse mistä tahansa opittavasta aineesta. On suoranaan ihme, ettei improvisointia ole hyödynnetty tämän enempää opetusmenetelmänä, onhan sen vaikutukset lähes poikkeuksetta positiivisia.

Tutkimuksen vastauksia analysoidessa oli helpottavaa, kun rajauksena tukena toimivat kaksi keskeisintä taustateoriaani. Tutkimuksessa ei ollut tarkoitus testata teorioita, vaan vaan ne toimivat paremminkin tukena ja viitekehystenä tutkimustyölle. Kuten jo aikaisemmin tuli sanottua, on improvisoinnin määrittely hankalaa, joten tässä näkökulmaa antoivat Greenin ja Kratoksen tutkimukset. Olin utelias näkemään, onko tutkimuksen myötä opettajilla havaittavissa Lucy Greenin kaltaisia näkemyksiä vapaasta opettamisesta tai onko olemassa opettajia, jotka käyttävät Kratoksen tapaan strukturoidumpaa seitsemän portaan mallin kaltaista menetelmää. Jos olisi, olisiko toinen menetelmä toista parempi tai tehokkaampi?

Kuten arvelinkin, näitä kahta erilaista teoriaa ei voinut vertailla vastakkain edes opettajien vastauksien kautta. Opettajat ovat menossa Greenin informaalin oppimisen suuntaan, mutta kuitenkin moni käyttää vielä hyvinkin perinteisiä harjoitusmenetelmiä, joilla edetään tasolta toiselle kuin Kratoksen mallissa. Opettajien käyttämät harjoitukset, opettajan rooli sekä opetusmenetelmät pohjaavat enemmän maalaisjärjelle ja opettajakohtaiselle harkinnalle kuin yleiselle tai tunnetulle menetelmälle. Samaan tapaan kuin opettajat olivat räätälöineet opetusmenetelmänsä, näkevät opettajat myös itse opettajanroolin, joskus hyvinkin vapaana ja löyhänä ohjauksena, joskus tiukempana tarkkojen harjoitteiden antajana ja johtajana.

Uskon, että Lucy Greenin informaalin opetusmetodin kaltaiset menetelmät tulevat lisääntymään etenkin rytmimusiikissa, sillä kevyen musiikin puolella on selkeästi enemmän vapauksia liittyen opetustraditioon ja opetusmenetelmiin kuin klassisella puolella. Liekö alan nuorella ja uudistuksellisella opettajakunnalla vaikutusta, vai siinä, että individualistinen ajattelu näkyy myös opetusmenetelmissä. Oppilas nähdään yksilönä, opetus räätälöidään oppilaan tarpeita ja taitoja huomioiden ja opettajan rooli on entistä enemmän prosessin ohjaajana. Eli ei voida tarjota samaa menetelmää kaikille, koska jokainen oppilas tai ryhmä on yksilö, jolle pitää pystyä rakentamaan henkilökohtainen opetussuunnitelma.

8 LOPPUSANAT

Improvisoinnin myötä oppilas alkaa ilmaista itseään ja ymmärtämään sisältä kumpuavaa musiikkia. Improvisoimalla oppilas pystyy ilmaisemaan itseään yksilöllisesti ja suhde musiikkiin muodostuu henkilökohtaisemmaksi. Improvisointi auttaa myös opettajaa ymmärtämään, millainen yksilöllinen oppimistarve oppilaalla on. (Azzara, 1999, s. 25.) Koen improvisoinnin, kuten Azzarrakin, luovana menetelmänä, joka on taiteen tekijän yksi tärkeimmistä voimavaroista, ja jolla lähestytään luovuutta. Jos laulunopetuksessa hyödynnetään improvisoinnin tuomat mahdollisuudet, voi improvisointia soveltaa kaikenikäisten ja -tasoisten oppilaiden opetukseen.

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada selville opetetaanko improvisointia laulunopetuksen yhteydessä, millaisia ovat sitä opettavat opettajat, kuinka heidän näkemykset improvisointia kohtaan poikkeavat toisistaan ja miten opettajan mielestä oppilas improvisoinnin myötä kehittyy. Menetelmänä kyselytutkimus oli onnistunut, juuri tässä pohjatietojen keruussa. Vastaajia oli kohtuullinen määrä ja opettajat olivat valikoituneet satunnaisesti ympäri Suomen. Koen, että kyselystä olisi saanut vieläkin monipuolisemman, jos sitä olisi täydentänyt haastatteluilla. Lopulliseen rajaukseen olen kuitenkin suhteellisen tyytyväinen. Arvelen tutkimukseni olevan mielenkiintoinen etenkin oman alan opettajille, erityisesti laulunopettajille. Toivon kuitenkin, että tutkimus on omalla pienellä panoksellaan tukemassa uusia tutkimuksia, joilla pystytään syventymään muun muassa tässä tutkimuksesta nousseisiin teemoihin myös koko opetuslallalla.

Improvisointi tutkimusaiheena on vienyt ainakin minut mukanaan, eikä ole siis ihme, että jatkotutkimuksia ei ole tähän aiheeseen vaikeaa miettiä. Voisin vaikkapa jatkaa tutkimusta kokoamalla oppilaistani tai kollegani oppilaista kaksi ryhmää, joista toisilla käyttäisin improvisointia osana päivittäistä opetusta ja toisilla opetukseen ei kuuluisi improvisointia. Tutkimusjakso olisi hyvä olla ainakin 6-12 kuukautta. Käytetyt harjoitukset voisivat olla tavoitteiltaan samankaltaisia molemmilla ryhmillä, jotta tutkimuksen myötä voitaisiin vertailla, onko improvisoinnin integroimisella opetukseen merkittävää vaikutusta oppilaan kehitykseen, tavoitteiden saavuttamiseen sekä sosiaalisten taitojen parantumiseen. Mikäli tutkimusryhmää vetäisi joku muu opettaja kuin minä, haastattelisin sekä oppilaita että

opettajaa prosessin jälkeen. Improvisoinnin integroimista voisi myös kokeilla erityisryhmiin ja oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia.

Tutkisin myös oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia improvisoinnista haastattelujen sekä kyselytutkimuksen kautta. Olisi mielenkiintoista tutkia rinnakkain esimerkiksi opettajan ja oppilaan vastauksia samoihin kysymyksiin. Kokeeko oppilas saman kuin opettaja tai kokeeko oppilas kehittyneensä jollain osa-alueella, jota opettaja ei ole havainnut. Olisi myös kiinnostavaa testata esimerkiksi Kratuksen ajatuksia käytännössä. Kratuksen mukaan aloitteleva improvisoi improvisoi prosessoidakseen musiikkia kun taas pidemmällä oleva luodakseen improvisoitua musiikkia. Aloittelivien improvisoinnissa ei ole samaa tarkoituksenmukaisuutta ja ennakointimahdollisuutta, kuin kokeneilla. (Kratu, 1991b.) Kokevatko alussa olevat oppilaat itse improvisointinsa musiikin prosessointina vai improvisoinnin luomisena, ja ohjaako aloittelevan improvisoijan improvisointia pääsääntöisesti sattuma eli improvisoidessa tapahtuu mitä tapahtuu. Kratu toteaa tutkimuksessaan, että myös oppilaat ovat erilaisia, toiset improvisoivat tutkiakseen itseään toiset luodakseen improvisoinnin kautta musiikkia, joten ehkä Kratuksen ajatukset voisivat toimia viitekehyksenä eikä niinkään irrallisia näkemyksiä, jotka viedään sellaisenaan käytäntöön.

Itseäni kiinnostaa myös paljon, mikä on opetussuunnitelmien ja oppilaitoksen osuus improvisoinnin opetuksessa. Jos opettajat haluavat opettaa yhä enemmän improvisointia oppilailleen tai käyttää sitä työkaluna muissakin opetusaineissa, tukeeko oppilaitos tai opetussuunnitelmat tätä? Mielestäni jo musiikinopettajien koulutuksessa tulisi painottaa enemmän improvisointia ja sen tuomia mahdollisuuksia erilaisiin opetuskokonaisuuksiin. Opetuksessa voisi hyödyntää myös teatteri- ja tanssi puolen improvisointimenetelmiä ja käyttää vierailevina opettajina myös muiden taidealojen improvisointia opettavia opettajia. Koen, että liian vähän ollaan koulutuksen puolella tuettu juuri tätä poikkitaiteellista yhteistyötä, koska sitä kuitenkin työelämässä tarvitaan koko ajan, mutta sen mahdollisuuksia hyödyntää vain harva. Myös improvisointiin liittyvistä asenteista, ja jo aikaisemmin mainittu improvisoinnin tärkeydestä suhteessa muihin opittaviin aineisiin, saisi myös hyvän tutkimusaiheen.

Ilman improvisointia en olisi tässä. Improvisointi yleisellä tasolla on auttanut minua, paitsi näkemään elämän tarjoamat rajattomat mahdollisuudet, myös avannut musiikissa ovia, joita en olisi edes löytänyt ilman improvisointia. Minulle improvisointi on oman luovuuden ilmentymä, hetkessä nautiskelun väline, voimavara heikoilla hetkillä, sekä ehtymätön uusien taitojen löytämisen ja kehittämisen väline. Vaikka tämä tutkimus loppuu tähän, matkani improvisoinnin kanssa on vasta alussa.

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere. Tammer-paino
- Azzara, C.D. (1999). An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal* 86 (3), 21-25.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation – Its nature and practice on music*. Dorchester. Henry Ling Ltd, The Dorset Press.
- Beegle, A. 2010. A Classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education* 58 (3), 219-239.
- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of musical creativity. *Music education research* 10 (3), 373.
- Campbell, P.S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. Teoksessa Solis, G. Nettli, B.(Toim.) *Musical improvisation: art, education, and society* 119-142. Board of Trustees of the University of Illinois.
- Campbell, P. S. (1991). Unveiling the Mysteries of Musical Spontaneity. *Music Educators Journal* 78 (4), 21-24.
- Davis, S., Blair, D. (2011). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education* 29 (2), 124-140.
- Elliot, D.J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Green, L. (1999). Research in the sociology of music education. *Music education Research* 1 (2), 159-169.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate Publishing Ltd. MGP Books Ltd.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school*. Ashgate Publishing Ltd. MGP Books Ltd.
- Hakvoort, L. 1994. Piano- improvisational skills of musicians versus non-musicians: Implications for music therapy. California. University of the Pacific. Opinnäytetyö.
- King, Jonny (2000). *Mitä Jazz on? – Opas ymmärtämiseen ja kuuntelemiseen*. Käännös J. Pekka Mäkelä. Alkuperäisjulkaisu 1997. Helsinki. Like.

- Koutsoupidou, T., Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation. *Psychology of Music* 37 (3), 251-278.
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: teacher's perceptions and practices. *Music Education Research*. 7 (3), 363-381.
- Kratus, J. (1991a). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*. 78 (4), 36-40.
- Kratus, J. (1991b). Orientation and intentionality as components of creative musical activity. *Research Perspectives in Music Education*, 2, 4-8.
- Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, 26 (1), 27-38.
- McMillan, R. (1999). Finding a personal musical 'voice'. *British journal of music education* 16 (3), 263.
- Mustonen, T. (2010). *Improvisoidaan yhdessä*. Työvälineitä laulun improvisointiin ja sen ohjaamiseen. Savonia-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Nettl, B. (1974). Thoughts on Improvisation. *The Musical Quarterly*, 60 (1), 1-19. Oxford University Press.
- Pressing, J. 1987. Improvisation: Methods and models. . Teoksessa Sloboda, J. (Toim.) *Generative processes in music*. Oxford University Press.
- Riveira, J. (2006) Using Improvisation as a Teaching Strategy. *Music Educators Journal*, 92 (3), 40-45.
- Saraste, P. (2006). *Suuntana vapaus*. Alexander-tekniikan perusajatuksia. Laulaminen ja äänenkäyttö Alexander-tekniikan valossa. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative Teaching. Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33 (2), 12-20.
- Vuorisalo, A. (2002). Oulunkylän yhteiskoulussa kaikki alkoi. *Oulunkyläläinen*. Pohjoiset esikaupungit, 6/12, .Julkaistu 14.02.2002
- Wright, R. & Kanellopoulis, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music education*. 27 (1), 71-87. Cambridge University Press.