



Rytky Katariina ja Saarela-Komulainen Laura-Elina

Musiikinopettajien käsityksiä musiikillisesta improvisaatiosta ja sille suotuisasta sosiaalisesta oppimisympäristöstä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikinopettajien käsityksiä musiikillisesta improvisaatiosta ja sille suotuisasta sosiaalisesta oppimisympäristöstä (Rytky Katariina ja Saarela-Komulainen Laura-Elina)

Pro gradu -tutkielma 63 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2021

Tämän tutkielman tarkoitus on selvittää musiikinopettajien käsityksiä musiikillisesta improvisaatiosta ja musiikilliselle improvisaatiolle suotuisasta sosiaalisesta oppimisympäristöstä sekä sen rakentamisesta. Tutkielman tavoitteena on lisätä musiikinopettajien tietoisuutta sosiaalisen oppimisympäristön merkityksestä musiikillisen improvisaation kannalta.

Teoreettisessa viitekehyksessä avataan sosiaaliseen toimintaan vaikuttavia rakenteellisia tekijöitä: sosiaalisen kehityksen, sosiaalisen oppimisympäristön ja ryhmän kehityksen sekä ryhmädynamiikan käsitteitä. Lisäksi esitellään Engeströmin toiminnan teoria, joka havainnollistaa ihmisen toiminnan kehittymisen prosessia. Tässä tutkielmassa toiminnan teoria on sijoitettu musiikillisen improvisaation sosiaaliseen oppimisympäristöön. Musiikillista improvisaatiota avataan luovuuden ja ryhmäimprovisaation näkökulmista. Luovuuden näkökulmasta musiikillinen improvisaatio rinnastuu säveltämiseen. Ryhmäimprovisaation näkökulmasta korostuu opettajan rooli improvisaation ohjaajana.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen kuvaileva tutkimus. Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on fenomenografinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastattelulla. Haastateltavina oli neljä (N=4) musiikinopettajaa, jotka käyttävät työssään musiikillista improvisaatiota ryhmäkontekstissa, kaksi heistä oli lukion ja kaksi vapaan sivistystyön musiikinopettajia. Haastateltavia yhdisti musiikillisen improvisaation käyttö musiikinopetuksen työvälineenä. Aineistoa on käsitelty sisällön analyysin metodein. Tutkimuskysymysten kannalta olennaiset vastaukset pelkistettiin ja edelleen luokiteltiin alaluokiksi, yläluokiksi ja lopuksi yhdistäviksi luokiksi. Yhdistävät luokat syntyivät prosessin aikana tehtyjen analyysien perusteella ja tulkittiin tutkielman tuloksiksi.

Tutkielman tuloksina selvisi, että osallistujien käsitysten mukaan musiikillinen improvisaatio toimintana voi olla konkreettista tekemistä tai työskentelyn tapa. Ajattelutapana improvisaatio on toimintaa ohjaava myös muualla arjessa. Musiikillisen improvisaation kannalta suotuisa oppimisympäristö on turvallinen, salliva ja hyväksyvä. Opettajan pedagoginen toiminta ja didaktinen osaaminen ohjaavat opettajaa musiikillisen improvisaation kannalta suotuisan oppimisympäristön rakentamisessa. Opettajan tasapuolisuus, positiivinen palaute ja työrauhasta huolehtiminen ovat olennaisia ilmapiirin sallivuuden ja turvallisuuden näkökulmasta. Lisäksi selvisi, että oppimisympäristö rakentuu improvisoivan ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation kautta. Tällä tutkielmalla toimme näkyväksi musiikillisessa ryhmäimprovisaatiossa kommunikaation ja positiivisen vuorovaikutuksen erityisen suuren merkityksen.

Avainsanat: Musiikillinen improvisaatio, sosiaalinen oppimisympäristö, fenomenografia, teemahaastattelu, sisällönanalyysi

Sisältö

1. Johdanto	5
2. Sosiaalisen toiminnan rakenteelliset tekijät	10
2.1. Sosiaalinen kehitys	10
2.3. Sosiaalinen oppimisympäristö	11
2.4. Ryhmän kehitysvaiheet.....	13
2.5. Ryhmädynamiikka.....	15
2.2. Toiminnan teoria.....	17
3. Musiikillinen improvisaatio	19
3.1. Improvisaatio luovana toimintana.....	20
3.2. Ryhmäimprovisaatio	22
3.2.1. Opettajan rooli	24
3.2.2. Vertaisryhmän merkitys.....	26
3.2.3. Kommunikointi ja vuorovaikutuksen merkitys improvisaatiossa	27
4. Tutkimuksen metodologia ja toteutus	29
4.1. Kvalitatiivinen tutkimus.....	29
4.2. Fenomenografinen tutkimus.....	30
4.3. Aineiston keruumenetelmä.....	33
4.4. Osallistujien rekrytointi.....	34
4.5. Haastattelujen suorittaminen	34
4.6. Aineiston analyysi.....	35
5. Tutkimustulokset	40
5.1. Musiikinopettajien käsitykset improvisaatiosta	41
5.1.1. Toimintana.....	41
5.1.2. Ajattelutapana	41
5.2. Improvisaation merkitykset ja tehtävä musiikinopettajien kuvaamana	42
5.2.1. Innostuneisuus ja hyvät kokemukset.....	42
5.2.2. Perustelut improvisaation käytölle.....	43
5.3. Opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta.....	44
5.3.1. Opettajan pedagoginen ja aineenhallinnallinen osaaminen.....	44
5.3.2. Opettajan ryhmänohjaustaidot.....	46
5.4. Ryhmän ja sen jäsenten välinen vuorovaikutuksellinen suhde	47
5.4.1. Ryhmädynamiikka	47
5.4.2. Yksilölliset tekijät	49
6. Pohdinta.....	50
6.1. Johtopäätökset.....	51

6.2.	Vapaan sivistystyön opettajien ja lukio-opettajien vertailu	54
6.3.	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	55
6.4.	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	57
Lähteet		58

1. Johdanto

Pro gradu -tutkielmassamme kuvailemme musiikin opettajien käsityksiä musiikillisesta improvisaatiosta ja sille suotuisan sosiaalisen oppimisympäristön merkityksestä musiikilliselle improvisaatiolle. Kiinnostuksemme musiikilliseen improvisaatioon sai tutkimuksellisen sysäyksen, kun osallistuimme ääni-improvisaatio työpajaan marraskuussa 2019 Fisme -päivillä Jyväskylässä. Taideyliopiston tohtorikoulutettava Eeva Siljamäki piti lyhyen alustuksen omasta tekeillä olevasta ääni-improvisaatiota koskevasta väitöstutkimuksestaan, minkä jälkeen oli yhteinen kuoroimprovisaatioharjoitus. Omalla äänellä improvisointi isossa ryhmässä tuntui meistä molemmista yllättävän helpolta. Saimme onnistumisen kokemuksen, niin henkilökohtaisella kuin ryhmänkin yhteisellä tasolla. Siljamäki onnistui harjoitteita teettäessään luomaan ilmapiirin, jossa uskalsi tehdä ja nauttia. Meissä heräsi halu ymmärtää syvemmin, miten musiikillista improvisaatiota voi käyttää musiikinopettajan työssä ja miten ilmapiiri rakennetaan sellaiseksi, jossa myös nuoret saisivat samanlaisen onnistumisen, nautinnon ja uskalluksen kokemuksen.

Tiensuu (1991) arvelee teoksessaan *Klang: Uusin musiikki*, että säveltäjien paine merkitä nuottiin yhä enemmän esitysmerkkejä lisääntyi reilu sata vuotta sitten, kun syystä tai toisesta aikaisempi luova esitystapa, eli improvisointi, jäi pois. Pikkuhiljaa soittajien keskuuteen syntyi käsitys, jonka mukaan se mitä ei ole kirjoitettu nuottiin on väärin soitettu. Myös konservatorio-opetus ja niiden vaatima ”virheettömyys”, ovat tehneet improvisaatiosta hyvin harvinaista länsimaisen taidemusiikin parissa (Tiensuu, 1991, s. 23).

Kasvoimme kohti muusikkoutta Tiensuun kuvailemassa perinteessä, jossa oma versio kappaleesta olisi tulkittu virheeksi. Tämä on johtanut epävarmuuteen omasta osaamisesta ja riittämisestä musiikin tekijänä. Virheenpelko on pahimmillaan ollut lamauttavaa. Ilahduttavaa kuitenkin on, että aika on muuttunut ja nykyisin peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa (Opetussuunnitelma 2016; LOPS 2019) improvisointi mainitaan musiikin oppinaineen keskeisissä sisältöalueissa ja musiikin tavoitteissa. Emme siis suinkaan ole ainoita, jotka ovat kaivanneet musiikkikasvatukseen muitakin tapoja toimia kuin ”oikein”. Omat kokemuksemme musiikillisesta improvisaatiosta ovat pitkälti aikuisiällä hankittuja. Lapsuuden instrumenttiopinnoissa emme päässet improvisoimaan, sen sijaan aikuisiällä, sekä musiikin opinnot että omat kokeilut, ovat innostaneet meitä kumpaakin heittäytymään improvisoinnin maailmaan. Tämän tutkielman myötä improvisointi on liittynyt osaksi omaa muusikkouttamme ja opettajuuttamme.

Huovinen (2015) avaa toimittamassaan kirjassa *Musiikillinen improvisaatio – keskustelun-avauksia soivan hetken kulttuureihin* improvisaation tutkimuksen kenttää. Taidemusiikin jyräämässä musiikkimaailmassa improvisaatio on nähty toissijaisena, mutta varsinkin viime vuosikymmeninä (kun transkriptioiden laatimiseen on saatu apua tietotekniikasta) on improvisaation tutkimukseen löytynyt runsaasti kiinnostusta. Esimerkiksi Sibelius-Akatemiaan aikoinaan perustetut jazz- ja kansanmusiikkiosastot ovat tuoneet pikkuhiljaa improvisaation osaksi musiikinopetusta, tuotettuaan kentälle asiaan vihkiytyneitä asiantuntijoita. Liikehdintä näyttäisi kuljettavan improvisaatiota yhä lähemmäs myös taidemusiikin kenttää. Improvisoiminen asettuu osaksi länsimaista musiikkikulttuuria ja erilaisia improvisaatio-oppaita löytyy jo lähes kaikille soittimille. Internet on tuonut maailman musiikit yhä useampien saataville ja näin lisännyt kiinnostusta myös improvisoidun musiikin monimuotoisuuteen (Huovinen, 2015, s. 1–6).

Jazzia ja sen parissa tapahtuvaa improvisaatiota on tutkittu paljon (esimerkiksi Järvinen 1997; Huovinen & Kuusinen, 2006). Aineistona oli beboptyylisiä jazz-sooloja ja niitä tutkittiin tilastollisesti. Tutkimuksen tuloksena selvisi myös, että kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna, improvisaatio etenee hierakkisin periaattein, auttaen muusikkoa säilyttämään soolon mielenkiintoisena ja yhtenäisenä. Kognitiiviset periaatteet ovat suurelta osalta samoja, joita käytetään aivan arkisessa elämässäkin (Järvinen, 1997, s. 115–117). Huovinen ja Kuusinen (2006) esittelevät tutkimusartikkelissaan musiikin ammattiopiskelijoiden kokemuksia vapaasta improvisaatiosta, jonka lähtökohtana ovat tarjotut ulkomusiikilliset mielikuvat. Tuloksissa selviää, että osalle muusikoista mielikuvat voivat olla rajoittavia ja toisille ne ovat vapauttavia (Huovinen & Kuusinen, 2006). Després, Burnard, Dubé, ja Stévance (2017) halusivat selvittää, mitä strategioita länsimaisen taidemusiikin parissa työskentelevien ammattilaistason muusikot käyttävät improvisoidessaan. Pedagogisesti huomioitavaa tutkijoiden mielestä on, että oppilaita tulisi myös taidemusiikin parissa kannustaa ja ohjata käyttämään erilaisia strategioita joustavasti ja eri tilanteiden mukaan (Després, Burnard, Dubé, & Stévance, 2017). Pääsääntöisesti ammatti- maista improvisaatiota koskevat tutkimukset eivät juurikaan painota sosiaalisen kontekstin tärkeyttä. Painopiste on enemmän improvisoinnin musiikillisen sisällön analyysissä ja kognitiivisissä kyvyissä.

Musiikillinen improvisaatio on ollut niin tutkimuksen kohteena kuin tutkimuksen välineenä. Esimerkiksi Paananen (2003) tutki tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittymistä 6–11-vuotiailla lapsilla, joilla teetettiin improvisaatiotehtäviä. Kratus (1991) esittelee seitsenportaisen improvisaation taitojen osaamisen mallin, jota voi soveltaa kaiken ikäisiin musisoijiin. de

Bruin (2018) tuo esiin artikkelissaan improvisaatioon ja oppimiseen liittyviä kognitiivisia ilmiöitä, sivuten myös kommunikaatiota ja yhteissoittoa.

Musiikinopettajien ja musiikinopettajaopiskelijoiden kykyjä opettaa improvisaatiota on tutkittu meillä ja maailmalla. Esimerkiksi Partti (2016) tarkastelee koulun musiikinopetusta suhteessa muusikkouden ihanteisiin, joihin kuuluu luova tuottaminen. Tutkimuksen pääpaino on opettajien kyvyissä ja mahdollisuuksissa tarjota Opetussuunnitelman (2014) mukaisia mahdollisuuksia luovaan tuottamiseen musiikin tunneilla. Hän pohtii, painottuuko musiikinopetus liikaa kulttuuriseen sosiaalistamiseen ja liian vähän omakohtaiseen, luovaan tuottamiseen (Partti, 2016). Bernhardin ja Stringhamin (2016) tutkimuksen tarkoitus oli selvittää musiikkikasvatuksen opiskelijoiden itsevarmuutta improvisaation opettamisen suhteen. Opiskelijat osoittivat jonkin verran itsevarmuutta improvisoidessaan itse, mutta opetettavan luokka-asteen noustessa, opettajaopiskelijoiden itsevarmuus improvisaation opettamisen suhteen laski. Osallistujat olivat erittäin kiinnostuneita oppimaan lisää improvisaation opettamisesta (Bernhard & Stringham, 2016). Hickey (2015) puolestaan haastatteli neljää musiikkipedagogia etsien yhteisiä teemoja heidän opetuksestaan vapaan improvisaation yliopistokursseilla. Erilaiset ja monipuoliset harjoitteet, turvallisen ja tasa-arvoisen opetusympäristön luominen, arvostelun puuttuminen, spontaanisuuden vaaliminen ja opettajan oma osallistuminen improvisaatioon, olivat yhteisiä teemoja. Hickeyn haastattelemat opettajat opettivat yliopisto-opiskelijoita, joille improvisaatio on tuntunut mukavalta, mutta miten sama saataisiin toimimaan koulukontekstissa (Hickey, 2015).

Tulevina musiikinopettajina me näemme improvisaation hyvänä luovan tuottamisen muotona ja musiikin omakohtaisen kokemisen välineenä. Haluamme tulevina opettajina saada itsevarmuutta musiikillisen improvisaation opettamiseen, jotta saisimme esimerkiksi musiikin pakolliselle kurssille osallistuvan yläkouluikäisen tai lukioikäisen nuoren innostumaan musisoinnista. Arviomme mukaan sosiaalinen oppimisympäristö on olennaisessa asemassa vaadittaessa oppilaalta luovuutta ja heittäytymiskykyä. Kuten aikaisemmin todettiin, improvisointi ei ollutkaan meille hankalaa, kunhan koimme olevamme sosiaalisesti turvallisessa ympäristössä. Improvisaation opettamiseksi tarvitsemme tietoa ja ymmärrystä sosiaaliseen oppimisympäristöön.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvailla musiikinopettajien käsityksiä siitä, mitä on musiikillinen improvisaatio, musiikilliselle improvisaatiolle suotuisa sosiaalinen oppimisympäristö sekä sitä, miten sellainen rakennetaan. Tutkielman aihe asettuu sosiaalipsykologian ja musiikkikasvatuksen kenttien välimaastoon.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen käsitys musiikinopettajilla on musiikillisesta improvisaatiosta?
2. Millainen käsitys musiikinopettajilla on sosiaalisesta oppimisympäristöstä, joka on musiikillisen improvisaation kannalta suotuisa?
3. Miten rakennetaan musiikillisen improvisaation kannalta suotuisa sosiaalinen oppimisympäristö?

Tutkielman aineiston keräsimme teemahaastatteluin kahdelta lukion ja kahdelta vapaan sivistystyön parissa toimivalta musiikinopettajalta. Vapaan sivistystyön musiikinopettajat toimivat musiikkiopistokontekstissa. Kriteereinä osallistujien valinnassa oli, että he käyttävät työssään musiikillista improvisaatiota koululuokassa tai ryhmässä. Globaali koronapandemia vaikutti osaltaan tämän tutkimuksen aineiston keräämiseen. Välttääksemme lähikontakteja, teimme haastattelut etäyhteyksillä Teams-sovelluksella, siten maantieteellinen sijainti ei ollut esteenä haastatteluun osallistumiselle. Tämä mahdollisti haastateltavien valinnan ja osallistumisen kauempaakin.

Teemahaastatteluissa koottu aineisto litteroitiin ja luokiteltiin sisällön analyysin menetelmin. Sisällönanalyysillä tuotetut yhdistävät tekijät tulkittiin edelleen tutkimustuloksiksi. Musiikinopettajien käsityksiä musiikillisesta improvisaatiosta luokiteltiin kahteen yhdistävään luokkaan. Toisaalta improvisoiminen on ajattelutapa, joka ohjaa opettajuutta ja toisaalta toimintaa, kuten säveltämistä, soittoa tai laulua. Osallistujat kertoivat spontaanisti improvisaation merkityksistä ja tehtävistä omassa opetuksessaan, mikä innosti meitä luokittelemaan myös nämä vastaukset. Kiinnostavana sivutuloksena selvisi, että musiikillinen improvisaatio tuottaa tunnekokemuksia ja edistää ryhmäytymistä.

Improvisaation kannalta suotuisan sosiaalisen oppimisympäristön ja sen rakentamisen kuvaukset esiintyivät vastauksissa rinnakkain. Kuvaillessaan sosiaalista ympäristöä haastatteluun osallistujat tulivat kertoneeksi, miten he rakentavat sitä ja toisaalta puhuessaan rakentamisesta, he samalla kuvailivat sosiaalista oppimisympäristöä. Yhteenvetona tuloksista todettakoon, että sosiaalista oppimisympäristöä ja sen rakentamista koskevat kuvaukset jakaantuivat kahteen yhdistävään luokkaan. Näistä ensimmäinen ”opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta” tuotti suurimman luokan. Toisena tekijänä sosiaalisen oppimisympäristön rakentamisessa on ”ryhmän ja sen jäsenten välinen vuorovaikutuksellinen suhde”. Luottamus ja turva syntyvät vuorovaikutuksessa, jossa opettajalla on suuri rooli.

Pro gradu –tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä luvussa 2 esitellään aluksi musiikillisen improvisaation kannalta sosiaalisen toiminnan rakenteellisia tekijöitä: sosiaalinen ja ryhmän kehitys, ryhmädynamiikka ja sosiaalinen oppimisympäristö. Tämän jälkeen avataan luvussa 3 musiikillisen improvisaation ja erityisesti ryhmäimprovisaation näkökulmaa. Luvussa 4 esitellään tutkimuksen metodologiaa, aineiston keruuta ja analyysin vaiheita. Luku 5 keskittyy tutkimustulosten esittelyyn. Luvussa 6 esitellään tutkijoiden omia pohdintoja tutkimustuloksista ja johtopäätöksiä, sekä luotettavuuden ja eettisyyden arviointi.

2. Sosiaalisen toiminnan rakenteelliset tekijät

Ryhmän kehitysvaiheiden tiedostaminen on pohjana opettajan pedagogiselle suunnittelulle. Musiikillinen improvisaatio ryhmäkontekstissa edellyttää opettajalta ryhmään liittyvien tekijöiden ymmärrystä. Olennainen osa musiikillista improvisaatiota on vuorovaikutusta ja kommunikointia eli sosiaalista oppimisympäristöä.

Tässä luvussa esitellään sosiaalisen toiminnan rakenteellisia tekijöitä, jotka tämän tutkielman näkökulmasta vaikuttavat sosiaalisen oppimisympäristön syntymiseen. Sosiaalisen kehityksen lähtökohdat ovat perustana myös sosiaalisen oppimisympäristön kehitykselle. Opettajan ryhmän ohjaamisen lähtökohtana on ymmärtää oppilaan kehityksellistä tilaa, joten sosiaalisen kehityksen ymmärrys on yksi opettajan työkalu. Tämän tutkielman lähtökohtana on ymmärtää sosiaalista kehitystä ja sen merkityksellisyyttä sosiaalisen oppimisympäristön rakentamiseen. Lisäksi tässä luvussa määritellään sosiaalisen oppimisympäristön käsitettä ja ryhmän kehitysvaiheet sekä avataan ryhmäytymisen ja ryhmädynamiikan käsitteitä.

2.1. Sosiaalinen kehitys

Pihlajan (2019) mukaan sosiaalisen kehityksen näkökulma keskittyy yhteiseen tekemiseen ja toimimiseen. Sosiaalinen kasvu on elinikäinen prosessi, jossa eri ikäkaudet tuovat uusia voimavaroja ja haasteita. Tämän vuorovaikutuksen aikana yksilö kehittyy yhteiskuntakelpoiseksi. Yksilö oppii ottamaan huomioon yhteiskunnan normit ja rajoitukset sekä edistää muiden hyvinvointia. Sosiaalista minää rakennetaan hyvällä itsetuntemuksella ja itsetunnolla, hyvillä suhteilla aikuisiin ja lapsiin, riittävällä yhteisyyden kokemisella ja psyykkisellä erillisyydellä. Sosiaalinen kehitys, ja niin ikään myös oppiminen, etenevät sosiaalisessa kontekstissa (Pihlaja, 2019).

Pihlaja (2019) jatkaa, että sosiaaliset taidot lisääntyvät lapsen kasvaessa. Taaperoikäisen sosiaalisiksi taidoksi voidaan lukea mm. yhdessä juokseminen kaverin kanssa tai toisen lapsen siittäminen. Lapsen kasvaessa hänen leikkitaitonsa muiden kanssa kehittyvät ja keskeisinä taitoina ovat oman toiveen ja vuoron odottaminen, neuvottelu ja vuorottelu. Sosiaaliset kognitiot pitävät sisällään tarkkaavaisuuden, muistin ja ajatusten kehittymisen, sekä sen, miten ne näkyvät sosiaalisessa kontekstissa. Tämän käsitteen avulla voidaan havainnollistaa sosiaalisen kehityksen ja oppimisen yhteys kognitiiviseen kehitykseen. Nämä ovat merkityksellisiä sosiaalisen vuorovaikutuksen luonteen määrittelyssä. Sosiaalisen osaamisen (kompetenssi) voidaan

määritellä pitävän sisällään eritasoisia asioita ihmisten vuorovaikutuksesta, sosiaalisesta osallisuudesta sekä sen, miten yksilö näkee itsensä sosiaalisessa todellisuudessa (Pihlaja, 2019).

Leskisenoja ja Sandberg (2019) määrittelevät nuoruuden on ajanjaksoksi, jolloin yksilö ei enää ole lapsi ja on matkalla aikuisuuteen. Tämän välivaiheen aikana lapsi siirtyy aikuisuuteen muun muassa fyysisellä, sosiaalisella ja psyykkisellä tasolla. Nuoruuden ikävaihe voidaan jakaa varhais-, keski- ja loppuvaiheeseen. Aikuisuutta lähestyvää aikaa voidaan määritellä myöhäisnuoruudeksi (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

Rantanen (2004) kirjoittaa teoksessaan, että keskinuoruuden aikana (15–18-vuotta) nuori etsii erilaisten roolikokeilujen ja harrastusten kautta itseään ja omaa minuuttaan. Tunnesuhde omiin vanhempiin muuttuu ja eroa heistä tehdään surutyön välityksellä. Tässä vaiheessa nuoren ego, minä on haavoittuvainen ja herkkä ja altis erokokemuksille. Jatkuvuus ihmissuhteissa ja elämässä ovat merkityksellisiä. Keskinuoruuden vaiheessa oman kehon ja seksuaalisuuden kokeminen myönteisesti on tärkeää. Yhteiset harrastukset ja ystävät nousevat merkittävään rooliin nuoren elämässä ja auttavat omista vanhemmista irtaantumisessa, vahvistaen nuoren kehittyvää identiteettiä ja minuutta. Nuoruusiän jälkivaiheessa (19–22-vuotta) nuoren persoonallisuus eheytyy ja terveellä tavalla läpikäyty nuoruusvaihe valmistaa itsenäistymiseen, oman maailmankatsomuksen ja elämänsuunnan löytymiseen (Rantanen, 2004, s. 47).

Tähän tutkielmaan pyydettiin haastateltavaksi aikuisia opettajia, joiden oppilaat ovat vähintään lukioikäisiä, alkaen noin 15-vuotiaita. Oppilaiden sosiaalinen kehitys kohti aikuisuutta on jo hyvin vauhdissa ja suurella osalla jo nuoruuden jälkivaiheessa. Perusymmärrys oppilaan sosiaalisen kehityksen vaiheesta auttaa opettajaa huomioimaan sosiaalisen oppimisympäristön rakentamisen lähtökohtia.

2.3. Sosiaalinen oppimisympäristö

Manninen (2007) avaa teoksessaan oppimisympäristöä vuorovaikutuksena. Sosiaalinen oppimisympäristö koostuu sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tästä näkökulmasta katsottuna oppimista tukee ilmapiiri, jossa mahdollistuu ryhmäprosessi, yhteistoiminta, vuorovaikutus, kommunikointi ja dialogi. Ilmapiirin taustalta löytyy yksilöiden välinen luottamus, kunnioitus ja toimiva ryhmädynamiikka (Manninen, 2007, s. 38).

Manninen (2007) viittaa Vygotskyn esittämään lähikehityksen vyöhykkeeseen, jossa yksilöllä on mahdollisuus oppimiseen, työskennellessään osaamisensa ylärajoilla. Opettajan ohjauksessa

yksilö keksii ratkaisun ongelmaan, mihin ei kykenisi yksin. Yksilön oppiminen tapahtuisi siis tällä lähikehityksen vyöhykkeellä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen sosiokulttuurinen suuntaus korostaa oppimisen kannalta olennaisina ryhmiä ja sosiaalista vuorovaikutusta (Manninen, 2007, s. 48–50).

Manninen (2007) listaa oppimista tukevan ympäristön elementtejä. Tilassa tulisi olla ympäristöä käyttävän oppilaan taidoista riippuen, erilaisten toimintojen mahdollisuus, tila ohjaa osaltaan oppijaa ja tukee sosiaalista vuorovaikutusta, tarkkaavaisuuden suuntaamista, sekä oppilaan tukemista kohti tasoa, jolle ei yksin voi päästä. Lisäksi tilasta löytyy ajattelun tukivälineitä ja oppilaan kehitystason huomioivaa opetusta (Manninen, 2007, s. 54).

Mannisen ajatus sosiaalisen oppimisympäristön vuorovaikutuksellisuudesta pätee myös musiikillisessa improvisaatiossa. Improvisaation pohjautuessa ryhmän dialogiin ja yhteiseen kommunikointiin, turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri ovat suuremmassa osassa kuin Mannisen kuvaileman fyysisen oppimisympäristön elementit. Lähtökohtana on ennemminkin sosiaalinen ilmapiiri eikä tilan muunneltavuus. Musiikillinen improvisaatio on kuitenkin riippuvainen fyysisestä oppimisympäristöstä ajatellen sen spesifiä toimintaa, jossa instrumentit ovat tärkeässä osassa musiikillista tuottamista.

Haapaniemi ja Raina (2014) määrittävät artikkelissaan, että oppiminen on sosiaalinen tapahtuma. Oppimista voidaan määritellä sosiaalisesti tapahtumaksi kahdesta näkökulmasta. Toisaalta oppiminen tapahtuu yhdessä jakaen ja kooten omaa ja toisten oppimaa. Toisaalta omaa osaamista voidaan arvioida suhteessa muiden osaamiseen ja osaaminen tulee siten näkyväksi. Myös oppilaiden osallisuuden varmistaminen on yksi osatekijä oppimisessa, koska oppiminen on ensisijaisesti emotionaalinen tapahtuma ja tämän jälkeen vasta sosiaalinen tapahtuma. Tämän vuoksi ns. pedagogista viihtymistä ei voi järjestää vain opetusjärjestelyillä, jos oppimisen taustatekijät eivät ole kunnossa. Oppimisen näkökulmasta tärkein emotionaalinen edellytys on turvallisuuden tunne, johon voidaan vaikuttaa ryhmässä positiivista näkökulmaa tukemalla. Osallisuuden tunne voimaannuttaa ja antaa oppilaalle oppimisen itseluottamusta ja energiaa (Haapaniemi & Raina, 2014).

Tässä tutkielmassa oppiminen nähdään sosiaalisena tapahtumana. Improvisointia ei ryhmäkontekstissa voi juurikaan tapahtua ilman muita ryhmän jäseniä. Sosiaalisessa kontekstissa, mistä Haapaniemi ja Rainakin kirjoittavat, opitaan yhdessä tehden ja toisilta. Opettajien tai ryhmän ohjaajien tehtävänä on luoda pedagogiset puitteet, mutta sitäkin tärkeämpää on rakentaa

ilmapiiri sellaiseksi, jossa ryhmän jäsenillä on turvallista olla. Ilmapiiri ei synny kuitenkaan yksin opettajan johdolla, mutta hänellä on kuitenkin siitä päävastuu.

2.4. Ryhmän kehitysvaiheet

Amerikkalainen psykologian tutkija Bruce Tuckman (2001) on määritellyt alun perin jo vuonna 1965 ilmestyneessä artikkelissaan ryhmän kehityksen vaihteita. Vaiheet ovat 1. muodostumisvaihe (forming), 2. kuohuntavaihe (storming), 3. sopimisvaihe (norming), 4. hyvin toimiva ryhmä (performing) sekä 5. ryhmän lopetusvaihe (adjourning). Tuckmanin mukaan jokaisessa vaiheessa on omat rakenteelliset ominaisuudet ja tapa suhtautua toisiin ryhmän jäseniin (Tuckman, 2001). Haapaniemi ja Raina ovat sijoittaneet Tuckmanin ryhmäprosessin vaiheet koulu-kontekstiin. Lisäksi he tarkastelevat ryhmän prosessin vaihteita opettaja–oppilas näkökulmasta. Haapaniemi ja Raina käyttävät sopimisvaiheesta (3) nimitystä yhdenmukaisuuden vaihe, joka vastaa sisällöllisesti Tuckmanin sopimisvaihetta.

Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan ensimmäisessä ryhmän *muodostumisen vaiheessa*, ryhmän jäsenet, oppilaat, etsivät omia roolejaan sekä tutkivat statustaan ja asemaansa suhteessa muihin ryhmän jäseniin. Oppilaat pyrkivät myös selvittämään oman ryhmänsä tehtävän eli mitkä odotukset opettajalla on ryhmää kohtaan. Tässä vaiheessa vuorovaikutussuhteiden luominen voi näyttää kaaokselta ennen kuin oppilaat selvittävät kyseisen ryhmän vuorovaikutusnormit. Lapsiryhmissä temperamenttierot voivat olla näkyvämpiä kuin aikuisryhmässä. Opettajalle tämä on hyödyllistä hänen tutustuessaan oppilaisiin myös yksilöinä. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet ovat vielä hyvin riippuvaisia ryhmän johtajasta, opettajasta. Tämän vuoksi tätä ensimmäistä vaihetta voidaan kuvata myös *riippuvuuden vaiheeksi*. Opettajan tehtävänä on ryhmän rakenteen vahvistamisen tukeminen teettämällä tehtäviä, jotka tukevat ryhmän kiinteyttä ja positiivista riippuvuutta (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 143–145). Karppisen ja Pihlavan (2016) mukaan tässä ryhmän kehityksen vaiheessa ryhmän tavoitteena on helpottaa eri tavoin ahdistuksen tunnetta ja koululuokassa voi olla näkyvissä tottelemisen kulttuuri, niin sanottu kuherruskuukauden aika, jolloin opettajan miellyttäminen on vaiheen näkyvä piirre. Toisaalta vaihetta voi kuvastaa levoton ja uhmakas käytös sääntöjä kohtaan. Molemmat toimintatavat ovat oppilaiden suojana tuntematonta, uutta ryhmää vastaan (Karppinen & Pihlava, 2016).

Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan *kuohuntavaiheeseen* päästään ryhmän jäsenten luottamuksen rakentamisen ja tutustumisen jälkeen, jolloin ryhmässä uskalletaan ilmaista eriävät mielipiteet ja konfliktit ryhmän jäsenten kesken ovat mahdollisia. Erimielisyyttä voi syntyä

tehtävien suoritustavoista ja tavoitteista sekä rooliristiriidoista. Opettajan tehtävänä on tukea ryhmän rakenteita, ohjata oppilaita saamaan kokemuksia yhteisen tehtävän suorittamisesta, sekä tukea ryhmän jäseniä yksilöllisesti vuorovaikutustaitojen harjoittamisessa. Tämän vaiheen onnistumisen jälkeen ryhmän koheesio, yhteenkuuluvuuden tunne, lisääntyy ja seuraavan, *yhdenmukaisuuden* vaiheeseen siirtyminen on mahdollista. Toiminta perustuu luottamukseen sekä turvallisuuteen. Ryhmä alkaa tuntua omalta ja tehtävien suorittamiselle löytyä ryhmän jäsenille tuttuja rakenteita ja muotoja. Ryhmän turvallisuus lisää sen jäsenten uskallusta temperamenttityypistä huolimatta kertoa mielipiteitä ja ehdotuksia muulle ryhmälle. Opettajan näkökulmasta kyseessä on harmoninen vaihe, jossa kuitenkin on hyvä tukea oppilaiden ilmaisuvapautta, erilaisuuden ja eriävien mielipiteiden vastaanottamista myönteisesti. Tällaisessa *hyvin toimivassa* ryhmässä vuorovaikutus on avointa ja sen jäsenillä on turvallinen olo. Tässä ryhmän kehitysvaiheessa sen jäsenet tuntevat ryhmän yhteisen tavoitteen ja tiedostavat miten siihen päästään. Kaikkien yhteistä osaamista käytetään tavoitteiden saavuttamiseen. Opettajalle ryhmä näyttäytyy tässä vaiheessa itseohjautuvana. Tuckman on lisännyt myöhemmin ryhmän kehitysvaiheisiin vielä lopetusvaiheen. Ryhmän lopetusvaiheen herättämät tunteet on myös hyvä käsitellä jollain tapaa (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 144–147).

Tuckmanin ryhmän kehittymisen vaiheita on myös kritisoitu. Niemistö (2007) kirjoittaa teoksessaan, että Tuckmanin mallista on muodostunut niin sanottu ryhmän kehitysvaiheiden prototyyppi ja se esiintyy yleisesti sekä oppikirjoissa että myös tieteellisissä kirjoituksissa. Niemistö viittaa Engeströmin kritiikkiin siitä, että mallia käytetään esimerkiksi työpaikkojen työryhmiin mekaanisesti ja malli toimii melko hyvin määräaikaissa ryhmässä. Niemistö viittaa myös Whittakerin kolmivaiheiseen malliin, joka sopii terapeuttisten ryhmien kuvauksiin. Tässä vaiheessa on alkuvaihe (vastaa muodostumisvaihetta), keskivaihe (piirteitä kuohunta-, yhdenmukaisuus- ja hyvin toimivan ryhmän vaiheista) sekä loppuvaihe (työn päätyminen ja eroahdistuksen syntyminen mahdollista). Niemistö pohtii, että Tuckmanin malli soveltuisi paremmin tehtäväkeskeisiin ja ohjelmoituihin ryhmiin. Tietoisuus näistä kehitysmalleista edistää ymmärrystä ryhmien muuttumisesta, kuitenkin niihin ei kannata suhtautua liian vakavasti (Niemistö, 2007, s. 165–167).

Tässä tutkimuksessa ryhmän kehityksen vaiheet ja niiden tiedostaminen ovat merkityksellisiä. Ryhmässä on luotavaa aluksi puitteet, jossa musiikillinen improvisaatio on mahdollista. Muodostumisvaiheessa ei vielä ole ryhmän kannalta hedelmällistä aloittaa työskentelyä musiikillisella improvisaatiolla. Ryhmä tarvitsee aikaa, että luottamuksellinen ja turvallinen oppimisympäristö saadaan rakennettua. Ryhmän päästessä yhdenmukaisuuden vaiheeseen, päästään jo

musiikilliselle improvisaatiolle suotuisaan sosiaaliseen oppimisympäristöön, jossa luova tuottaminen on turvallista. Niemistön (2007) pohtiman kritiikin mukaisesti olemme todenneet myös tässä tutkimuksessa, että ryhmän kehitysmallit musiikillisen improvisaatiolle suotuisan sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta ei ole kiveen kirjoitettu totuus. Tietoisuus ryhmän kehitysvaiheista auttaa rakentamaan oppimisympäristöä, mutta Tuckmanin kehitysvaiheet eivät välttämättä tule juuri mallin mukaisina esiin. Turvallisuuden ja luottamuksen on kuitenkin oltava kunnossa ennen kuin improvisaatio on edes mahdollista.

2.5. Ryhmädynamiikka

Niemistön (2007) mukaan ryhmän sisällä tapahtuu muutakin kuin sen perustehtävän mukaista toimintaa. Sen jäsenten välillä liikkuu monenlaisia tunteita ja voimia. Toisiin jäseniin kohdistetut tunteet voivat olla harkittuja mutta myös tiedostamattomia. Kaikki ryhmän sisäiset teot tai tunteet eivät ole edes tiedostettuja eivätkä nämä vaikeasti tavoitettavat ilmiöt ryhmän sisällä kerro ryhmän dynamiikasta eli sisäisistä voimista (Niemistö, 2007, s. 17). Jauhiaisen ja Eskolan (1994) mukaan ryhmä syntyy niin yksilöllisistä kuin ympäristön vaikutteista sekä ryhmädynamiikan vaikutuksista ryhmätilanteeseen. Ryhmädynamiikka muodostuu useiden ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja toimiessaan samassa tilanteessa. Ryhmätilanne näyttäytyy jokaiselle erilaisena, omiin kokemuksiin pohjautuvana tilanteena. Yksilöllisten tulkintojen mukaan toimiminen tuo tilanteeseen vaikutteita, jotka kääntävät vuoroikutuksen eri suuntaan (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 37).

Jauhiainen ja Eskola (1994) viittaavan Lewinin käsitykseen, jonka mukaan yksittäisen jäsenen elämäntilanteen muutoksella on vaikutusta yksilön toimintaan, ja tämä taas puolestaan muuttaa koko ryhmän toimintaa. Siten ryhmä on dynaaminen, alati muutoksille altis kokonaisuus. Näin ollen ryhmädynamiikka on useiden, rinnakkain tapahtuvien jatkuvien muutosten kenttä (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 32). Kopakkala (2011) määrittelee ryhmädynamiikan olevan ryhmän sisäistä voimaa, joka voi olla sen kokijan kannalta hyvinkin merkityksellistä. Se voidaan määritellä myös ryhmäilmiöksi. Näillä molemmilla määritelmillä tarkoitetaan sitä, että ryhmä toimii omalla tavallaan, jota ei pystyisi päättelemään yksittäisten jäsenten käyttäytymisestä. Ryhmädynamiikka syntyy ryhmän jäsenten vuorovaikutuksesta ja kommunikoinnista. Ryhmän vuorovaikutuksellinen toiminta tapahtuu kahden ryhmän jäsenen välisinä nopeasti alkavina tai päättyvinä vuorovaikutuksellisin sarjoina. Ryhmän turvallisuuden tunne kasvaa näiden

vuorovaikutuksellisten kohtaamisten määrän lisääntyessä sen jäsenten välillä (Kopakkala, 2011, s. 37–38).

Haapaniemi ja Raina (2014) toteavat, että ryhmädynamiikan heijastuminen koko ryhmään on riippumaton opettajan tekemistä opetusjärjestelyistä. Siitä huolimatta, että opettajan ajatuksena on yksilöiden opettaminen, hän on tekemisissä koko ryhmän kanssa. Opetusjärjestelyillä opettajalla on kuitenkin mahdollisuus ohjata oppilaiden suhdeverkostojen toimintaa positiiviseen suuntaan (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 135). Jauhaisen ja Eskolan (1994) määrittelyssä ryhmän ohjaajan, opettajan, päätehtävänä on ryhmädynamiikan säätely eli ryhmän tavoitteiden saavuttaminen ryhmätyötä tekemällä. Onnistuakseen tässä, opettajan on samanaikaisesti oltava tietoinen sekä koko ryhmän toiminnasta että yksilöiden toiminnasta omassa elämäntilanteessaan ja näiden vuorovaikutuksellisesta suhteesta. Opettajan tulkinta ryhmädynamiikasta on perusteena ryhmätyön tavoitteen asettamiseen (Jauhainen & Eskola, 1994, s. 34).

Kopakkala (2011) kirjoittaa ryhmien toiminnassa havaittavista säännönmukaisuuksista. Ryhmän sisältä voi löytää tietynlaisia toistuvia käyttäytymismalleja. Näiden mallien tiedostaminen auttaa ennakoimaan ryhmän toimintaa ja siihen on mahdollista vaikuttaa. Ihmisten toiminta vuorovaikutustilanteissa on tavoitteellista ja jokainen ryhmän jäsen pyrkii saavuttamaan itselleen sopivan aseman ja ryhmän edut ryhmässä. Yksilö siis pyrkii tyydyttämään omat tarpeensa ryhmässä ja tätä vastaan toimii ryhmän yhteiset säännöt ja sopimukset sekä johtajan rooli. Yleisesti ryhmän jäsenet mielellään asettuvat rajattuun rooliin jäsenten kokiessaan tasa-arvoista kohtelua ryhmässä. Tästä huolimatta ryhmän jäsenet yrittävät hakea itselleen suotuisan aseman ryhmässä. Ryhmän sisäinen vuorovaikutustoiminta sisältää halun vaikuttaa ryhmän muihin jäseniin ja aikaansaada tietty reaktio muissa jäsenissä. Ryhmälle muodostuu yhteinen tapa kommunikoida, yhteinen ymmärrys omasta ryhmästä ja ryhmän ulkopuolisesta maailmasta sekä ryhmän suhtautua siihen. Ryhmän jäsenten vuorovaikutteista toimintaa säätelee tieto ryhmän tavoitteellisuudesta ja tulevaisuusoletukset (Kopakkala, 2011, s. 38).

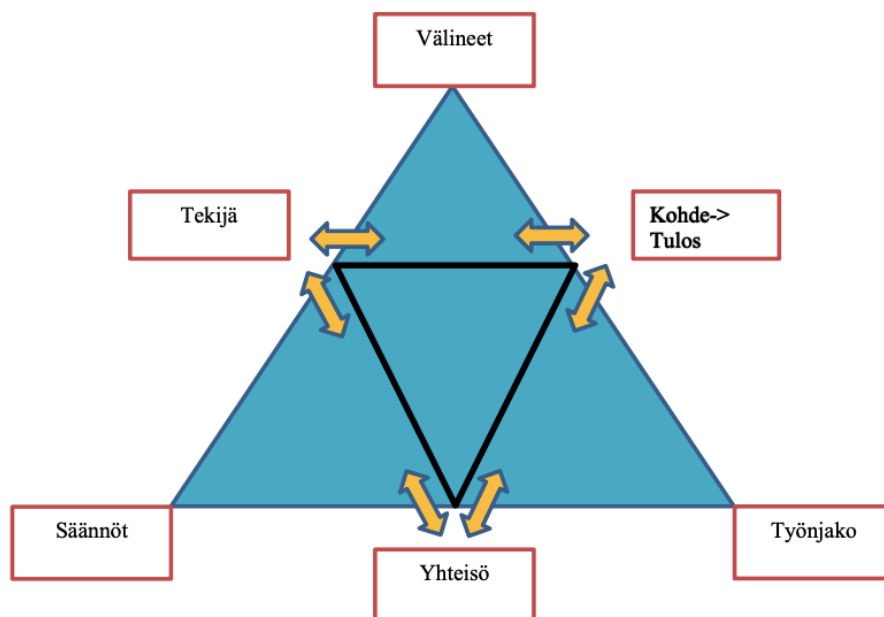
Ryhmädynamiikka pitää sisällään useita muuttuvia eri tekijöitä ja siten ilmapiiri on altis muutoksille. Ryhmän toiminta on siten ennakoimatonta, eikä välttämättä ole opettajankaan hallittavissa ennalta tehdyistä opetusjärjestelyistä huolimatta. Opettajan tiedostaessa tämän näkökulman ohjatessaan ryhmää, ohjaaminen on helpompaa. Ryhmädynamiikan ja yleisesti myös ryhmän tyypillisen toiminnan tiedostaminen lisäävät mahdollisuutta improvisaatiolle suotuisan sosiaalisen oppimisympäristön luomiselle.

2.2. Toiminnan teoria

Marjamäki ja Pekkola (2006) kirjoittavat artikkelissaan toiminnan teoriasta, jonka teoreettinen viitekehys on rakentunut ihmisen toiminnan kehitysprosessin tutkimiseen. Tässä pyritään ymmärrykseen yhteiskunnasta, persoonallisuudesta ja etenkin näiden välistä yhteydestä. Teorian on alkujaan kehittänyt venäläinen psykologi Vygotsky. Myöhemmin tätä Vygotskyn teoriaa on laajentanut suomalainen aikuiskasvatustieteen professori Yrjö Engeström (Marjamäki & Pekkola, 2006). Tässä kappaleessa esittelemme lyhyesti Vygotskyn alkuperäisen mallin, jotta Engeströmin malli avautuisi selkeämmin.

Marjamäki ja Pekkola (2006) esittävät artikkelissaan Vygotskyn mallin, jossa hän on halunnut selvittää ihmisen psykologisia rakenteita sekä toiminnan muodostumista ja kehittymistä. Teoriankehittelyn keskiössä oli ajatus välittyneestä toiminnasta. Vygotskyn alkuperäisessä toiminnan teorian mallissa on kolme ulottuvuutta, tekijä, väline ja kohde. Kaikki yksilön (tekijä) toiminta kohdistuu johonkin (kohde). Toiminnan tavoitteena on jokin päämäärä (motiivi). Nämä kolme osa-aluetta ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Marjamäki & Pekkola, 2006).

Marjamäen ja Pekkolan (2006) mukaan Engeströmin luoma uudistettu malli toiminnan teoriasta pohjautuu Vygotskyn luomaan kolmiomalliin. Engeströmin malli on selkeintä kuvata seuraavassa kuvassa (kuva 1).



Kuva 1. Engeströmin malli. (Marjamäki & Pekkola, 2006, mukailleen tehnyt Katariina Rytty)

Marjamäki ja Pekkola (2006) viittaavat artikkelissaan Kuutin määritelmään Engerströmin mallista, jossa kaikkien kuvan mukaisten osien välillä on olemassa yhteys. Molemmiin puoliset suhteet ovat tekijällä, yhteisöllä ja kohteella (kts. nuolet). Eri osiot toimivat toistensa välittäjinä osioiden kesken. Tarkentaen: kohteen ja tekijän välittäjinä toimivat välineet, säännöt taas tekijän ja yhteisön välittäjinä sekä työnjako taas yhteisön välittäjänä (Marjamäki & Pekkola, 2006).

Marjamäki ja Pekkola ovat konkretisoineet Engeströmin mallin käyttäen esimerkkinä seminaariesitelmää. Konkretisoimme tämän esimerkin musiikilliseen improvisaatiotilanteeseen tutkimustuloksiin pohjautuen. Musiikillisessa improvisaatiotilanteessa ryhmätilanteessa tekijä, oppilas, haluaa improvisoida ja toimia ryhmän jäsenenä kuullen ja huomioiden muita musisoijia. Muut opiskelijat toimivat tässä tilanteessa yhteisönä, välineenä voi toimia musiikilliset välineet (instrumentit, keho yms.) ja sääntönä musiikilliset säännöt, esimerkiksi sovitut kolme nuottia. Työnjako tapahtuu toimijoiden kesken siten, että jokaisella musisoijalla on oma tehtävänsä oman instrumentin kanssa. Muut musisoijat ja heidän improvisointinsa on toinen yhtäaikainen toiminta. Työnjako voi olla myös improvisoijien ja kuuntelijoiden kesken. Kohde, eli tulos on improvisaation produkti, improvisaatio itsessään. Jos kohteena olisi sävellys, improvisaatio asettuisi välineeksi, jolla sävellys on saatu aikaiseksi. Yhteisönä toimii siten sekä muu ryhmä, että opettaja.

3. Musiikillinen improvisaatio

Musiikillinen improvisaatio on tämän tutkielman keskiössä, jonka ympärille sosiaalinen oppimisympäristö rakentuu. Näin ollen improvisaation käsitteen määrittely ja sen ymmärtäminen ovat olennaisessa osassa. Tässä kappaleessa perehdytään musiikilliseen improvisaatioon luovuuden ja ryhmän näkökulmista. Luovuuden näkökulma tarjoaa improvisaatiolle ja sen opetukselle luovuuden eri elementteihin perustuvia lähtökohtia. Ryhmäimprovisaatioon tutustutaan sosiaalisen oppimisympäristönkin kannalta olennaisista opettajan, oppilaan ja heidän välisensä kommunikaation näkökulmasta.

Musiikkisanakirjan (1990) mukaan käsite improvisaatio (ransk. improvisation, lat. improvisus) tarkoittaa *“ennalta näkemätöntä, odottamatonta”* Historiallisesti tiedetään, että esimerkiksi gregoriaaniseen lauluun on kuulunut improvisoituja osia. Keskiajalla nuottiin on merkitty vain joitakin lähtökohtia kappaleelle, muu on improvisoitu. Edelleen 1500-luvulla varsinkin urkurit suosivat improvisointia liturgisissa tilaisuuksissa. Barokin aikana sävellyksiä on koristeltu runsaasti improvisoiden ja esimerkiksi Händel merkitsi kokonaisia osia urkusolistin improvisaation varaan. Täysin vapaan improvisaation näkökulmasta, kyse on kuitenkin ollut enemmän koristelusta. Improvisaatio jazzissa perustuu asteikoihin, sointukulkuun tai melodiaan ja on vaihdellut eri tyylien mukaan melodian muuntelusta mitä kekseliämpiin ja taidokkaimpiin bebop-sooloihin. Free jazz irrottautuu lopulta kaikista säännöistä. Nykyisellään tyylit ovat sekoittuneet, mutta improvisaatio on edelleen jazzin taiteellinen ydin (Pietilä, Takala & Tiensuu 1990, s. 74–75).

Huovinen (2015) avaa Ilmosen *”pitkän estetiikan”* käsitteen kautta kansanmusiikin muinais-suomalaista musiikillista tyyliä, joka on pitkäkestoista, niukka sävelistä ja alati muuntuva. Soiton ja laulun keskeinen luonne on tapa musisoida muunnellen tuttuja sävelmiä. Ajattelun keskiössä eivät ole kiinteät, tunnistettavat kappaleet, vaikka niiden vaaliminen ja säilyttäminen kuuluu osana kansanperinnemuusikkouteen (Huovinen, 2014, s. 22–23).

Tiensuun (1991) mukaan improvisaatiota ei ole olemassa ilman sävelletyn musiikin käsitettä. Sävelletty teos on pysyvä ja riippumaton sen esittäjästä. Musiikkikulttuurit, joissa ei ole sävellettyjä teoksia, ei ole myöskään improvisaation käsitettä. On vain musisointia. Improvisaatio on ollut osa myös länsimaista taidemusiikkia, (esimerkiksi vielä Verdin ja Wagnerin varhaiset oopperat) mutta syystä tai toisesta teokset esitetään tässä ajassa aina samalla tavalla, ilman improvisoituja osuuksia ja vaatimusta erilaisesta, uudesta tavasta esittää sama teos. Tässä valossa

länsimaisen taidemusiikin luoma käsite *improvisaatio*, vaikuttaa jopa keinotekoiselta (Tiensuu, 1991, s. 22–23).

Musiikillisen improvisaation määrittelyä etsiessä huomaa, ettei se löydykään aivan helposti. Improvisaatiota ei tarvitse määritellä yksiselitteisesti tietyksi asiaksi, mutta tutkimuksen kannalta olennainen taustatieto on, miten kukin osallistuja sen ymmärtää. Toisaalta on huomattavaa, että improvisaatio on osallistujien ja tutkijoiden käsitysmaailmassa oma ilmiönsä, eli jokin, mitä jokin muu ei ole.

3.1. Improvisaatio luovana toimintana

Kratus (1990) listaa luovan toiminnan komponentteja: luova persoona tai henkilö, luova prosessi, jossa luodaan ja tuotos, joka syntyy prosessin tuloksena. Luova persoona toimii luovasti, kun hän soveltaa omaperäisesti, sujuvasti ja joustavasti opittuja asioita sekä keksii useita erilaisia vaihtoehtoja ongelmien ratkaisuiksi. Luova prosessi voi olla ongelman ratkaisemista, ideointia, muuntelua tai ratkaisujen arviointia. Musiikillinen luova toiminta on säveltämistä tai improvisointia. Myös esityksen suunnittelu voi olla luova prosessi, vaikka ei sisältäisikään improvisointia tai säveltämistä. Tuotos on luovan toiminnan tulos, esimerkiksi sävellys, improvisaatio tai musiikkiesitys. Luova persoona tuottaa tuotoksen luovan prosessin tuloksena (Kratus, 1990).

Wallas (1926) kuvailee luovaa ajatteluprosessia teoksessaan ”*The Art of Thought*”. Luova ajattelu tapahtuu neljässä vaiheessa: 1. valmistelu, 2. hautominen, 3. oivallus ja lopulta tuotoksen 4. todentaminen. Valmisteluvaihe on tietoista ajattelua, jonka taustalla on ajattelijan koko aikaisempi osaaminen ja elämäkokemus. Huomion kiinnittyy intensiivisesti tiettyyn asiaan, ehkä ongelmaan, joka kaipaa ratkaisua. Hautomisvaiheessa kyseessä olevan ongelman ajattelu tulee tietoisesti keskeyttää. Wallas ehdottaa, että ajan säästämiseksi voi paneutua johonkin toiseen ajattelua vaativaan ongelmaan. Monimutkaisempien ongelmien ratkaisemiseksi voi olla kuitenkin parempi pidättäytyä tietoisesta ajattelusta kokonaan. Hautomisvaiheessa aivot tarvitsevat tilaa ja tietoinen ajattelu voi häiritä prosessin etenemistä. Onnistuneen valmistelu- ja hautomisvaiheen tuloksena syntyy oivallus. Idean syttymisen hetki voi tuntua hyvin yhtäkkiseltä tai sitä voi edeltää aavistus, että ratkaisu on lähellä. Valmistelua ja hautomista voi joutua käymään useita kierroksia, ennen kuin oivallus saavutetaan. Todennusvaiheessa tuotosta arvioidaan, analysoidaan ja viimeistellään. Valmistelu- ja todentamisvaihe muistuttavat toisiaan huomattavasti tietoisesta ajattelun näkökulmasta (Wallas, 1926, s. 79–107).

Hickey ja Webster (2001) tarjoavat artikkelissaan musiikinopettajalle ohjeita luovan prosessin eri vaiheisiin. Valmisteluvaiheessa ajatustyö alkaa pohdintoilla siitä, mitä soittimia haluaisi käyttää tai mitä haluaisi säveltää. Tästä alkaa musiikillisen ongelman asettelu ja muotoilu alkaa. Toisessa vaiheessa ideat hautuvat ja aivot työskentelevät itsekseen. Musiikinopetuksessa olisi-kin tärkeää huomioida hautomisvaihe, jolloin opettaja ohjaa oppilaita muiden tehtävien pariin. Näin aivot saavat työrauhan idean hautomiselle. Kolmannessa vaiheessa oivallus voi tulla koska vain hautomisen tuloksena. Musiikissa kyse voisi olla vaikka melodiasta, joka yhtäkkiä tulee mieleen. Oivallusvaihetta silmällä pitäen olisi hyvä ohjeistaa oppilaita käyttämään jonkinlaista päiväkirjaa keksityistä melodioista, sillä ne tulevat joskus hyvin yllättävissä paikoissa (Hickey & Webster, 2001). NykYTEknologialla päiväkirjan pitäminen onnistuu entistäkin helpommin. Lähes jokaisella oppilaalla on taskussaan älypuhelin, jolla voi hyvin nopeasti äänittää pienetkin ideat talteen prosessin varrelta.

Huovisen (2010) mukaan musiikillisessa improvisaatiossa ei ole aikaa tälle luovuuden hautomisvaiheelle. Mikäli luova prosessi koetaan ongelmanratkaisuna, on ongelman löytämisen ja sen ratkaisemisen tapahduttava lähes yhtä aikaa improvisoitaessa. Huovinen esittelee Pressingin näkökulman, jonka mukaan luovan prosessin hautomisvaihe olisi ennemminkin improvisaation oppimisen vaihe (Huovinen, 2010, s. 422).

Hickey ja Webster (2001) kuvailevat Wallasin esittämää todennusvaihetta tuotoksen ensiesittelyksi. Tekijä kuulee ensi kertaa, miltä sävellys kuulostaa. Tässä vaiheessa kokenut säveltäjä palaa teoksen kanssa vielä takaisin työpöydän ääreen, muuntelee, parantelee ja ehkä kokeilee vielä jotakin muuta ratkaisua. Nuoremmat ovat malttamattomampia ja opettajan tulisikin tässä vaiheessa kannustaa oppilaitaan kriittiseen kuunteluun ja oman työn uudelleen arviointiin (Hickey & Webster, 2001).

Hickey ja Webster (2001) lisäävät luovuuden aspekteihin persoonan, prosessin ja tuotoksen lisäksi vielä ympäristön. Koulukontekstissa ympäristö on musiikkiluokka. Tilassa tulisi olla psykologisesti turvallista, runsaasti soittimia ja mahdollisuuksia tuottaa erilaisia ääniä ja kokeilla vapaasti. Ilmapiiirin tulisi olla kannustava ja tukea riskin ottamista. Mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä tärkeämmäksi nousee myös opettajan ammattitaito säveltämisen ja improvisaation suhteen. Oppilaiden musiikilliset tavoitteet vaativat sitä enemmän musiikillista taitoa (esim. miten sointu tehdään), mitä vanhempia oppilaat ovat (Hickey & Webster, 2001).

Hallamin (2006) mukaan lapset osallistuvat tehokkaasti luoviin musiikillisiin aktiviteetteihin ja heitä tulisikin kannustaa niihin. Hyödyt näkyvät myös ei-musiikillisessa toiminnassa esimerkiksi monenlaisina ryhmätyötaitoina. Luovan musiikillisen tehtävän täytyy olla nautinnollinen ja oppilaan täytyy tuntea itse olevansa työnsä takana. Motivaatio on oleellinen luovan työn edellytys siis tehtävien tulisi olla haasteellisia, mutta ei liian vaikeita. Myös edistymisen seuraaminen ja tuotoksen kriittinen arviointi ovat välttämättömiä luovan prosessin kannalta. Vertaisten, opettajan tai soittajan itsensä antama rakentava palaute voi kannustaa edelleen kehittymään ja parantamaan suoritusta. Itsearviointitaito kasvaa annetun palautteen perusteella ja on siis elintärkeää luovuudelle. On muistettava, että *rakentava* kritiikki ei nujerra luovuutta (Hallam, 2006, s. 86, s. 88).

Hallam (2006) lisää vielä, että luovuus vaatii aikaa. Harjoittelu ja kokemus johtavat ajan myötä taidon kehittymiseen aina ammattilaistason saakka. Luovia yksilöitä näyttäisikin yhdistävän enemmän motivaatio ja sitoutuminen, kuin kyvyt tai muut persoonalliset ominaisuudet (Hallam, 2006, s. 88). Kratusin (1991) mukaan prosessorientoitunut improvisoija improvisoi improvisoinnin vuoksi, kokeakseen luomisen prosessin, omaksi ilokseen. Tuoteorientoitunut improvisoija on usein kokeneempi ja hänen tarkoituksenaan on tuottaa improvisaatio, joka on tarkoitettu jaettavaksi, siis kuunneltavaksi. Kratusin erottelu jakaa aloittelijan ja kokeneen muusikon janan ääripäihin, mikä tarkoittaa sitä, että aloittelija liukuu prosessorientoituneesta kohti tuoteorientoitunutta ammattimuusikkoa. Aloittelija ei välttämättä kykene tuottamaan sellaisia ääniä, kuin tarkoittaa, kun taas ammattilainen tuottaa tyylinmukaista ja tarkoituksellista improvisoitua musiikkia (Kratus, 1991).

Kuten todettua luovuus ja luova toiminta on hyvin luonnollista lapsille. Jossain vaiheessa suurella osalla musiikillinen luova toiminta lakkaa tai ainakin vähenee. Jokainen on siis todennäköisesti ainakin joskus toiminut luovasti ja musiikillisesti. Aikuisten maailmassa luovuus näyttää hiiltymän ja sosiaaliset paineet ovat kovemmat. Nuorten ja aikuisten kanssa haasteena on, miten heidät saisi palautettua luovaan vapauteen ja esimerkiksi musiikilliseen leikkiin ja ihmettelemiseen.

3.2. Ryhmäimprovisaatio

Hallamin (2006) mukaan luokkahuoneessa tapahtuva improvisaatio eroaa ammattimaisesta, paljon harjoittelua ja tyylien hallintaa vaativasta improvisaatiosta siten, että se on kaikkien ulottuvilla, eikä sen toteutus perustu sääntöjen hallitsemiselle. Musiikillisten taitojen lisäksi

improvisointi ryhmässä näyttää hyödyttävän oppilasta sekä yksilöllisellä että sosiaalisella tasolla. Ryhmäimprovisointi, sekä melodian rytmisen muuntelu voivat helpottaa soolon soittamisen ahdistusta (Hallam, 2006, s. 81–82).

Hallam (2006) luettelee ryhmäimprovisaation etuja. Kollektiivinen osallistuminen kehittää ongelmanratkaisutaitoja, mahdollistaa epävarmojen osallistujien tukemisen ja kannustamisen. Yhteissoitossa jaetaan ideoita, jolloin vähemmän taitavilla on mahdollisuus oppia kokeneemilta. Mukana on enemmän soitinvalikoimaa ja näin myös valinnan mahdollisuuksia. Lisäksi oppilaille on havaittu lisääntyneitä itsevarmuutta, neuvottelutaitoja, toisiin mukautumisen taitoja, muiden työn arvostamisen taitoja, rakentavan palautteen antamisen taitoja, sekä taitoja toimia vapaasti käyttäytymistä ohjaavien sääntöjen puitteissa (Hallam, 2006, s. 87).

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) kuvailevat artikkelissaan yläkoulun 8-luokkalaisille teettämäänsä *sävellysjaksoa*. Keksimistä vaativissa työtavoissa on tärkeää, että ilmapiiri ryhmän kesken on luottamuksellinen ja virheet salliva. Sävellysjakson alussa oli muodostettava ryhmät, joissa säveltäminen tehtäisiin. Kun oppilaat tuntevat toisensa, heidän on helpompi uskaltautua kokeilemaan ja kehittelemään, ylipäättään ilmaisemaan musiikillisia ideoitaan. Yläkoulussa tulisikin kiinnittää huomiota ryhmien jakamiseen ja siihen liittyviin haasteisiin. Syntyykö haitallisia kuppikuntia, jääkö joku kokonaan ulkopuolelle? Monet bändit ovat hajonneet sisäisiin ristiriitoihin, joten ryhmän muodostaminen ei ole helppo juttu myöskään koulukontekstissa. Kirjoittajat kuvailevat ryhmien muodostuneen musiikkityyliin, siis musiikkimaun perusteella, jolloin ryhmällä on mahdollisuus löytää yhteinen sävel. Samalla sävellystyölle on määritelty ensimmäinen rajaus, musiikkityyli. Kaikki ryhmät eivät tästä huolimatta toimineet yhtenäisinä, mutta suuri osa hyötyi tavasta (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, s. 70).

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) kirjoittavat, että sävellystyötä varten tarvittavaa musiikillista materiaalia tuottaakseen, opettaja rohkaisi oppilaita musisoimaan enemmän, kuin keskustelemaan sävellyksestä. Vain kokeilemalla varsinaisen sävellyksen pääsee eteenpäin. Yhdessä improvisoiminen oli kuitenkin osalle outoa ja oppilaat tarvitsivat avukseen opettajan antamia esimerkkejä. Tarjottujen ideoiden hyväksyminen on olennaista sävellystyön etenemiselle. Kirjoittajat huomioivat, että ne ryhmät, joissa ideat tyrmättiin tai niitä ei syntynyt tarjolle, sävellystyö jäi kesken (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, s. 71).

3.2.1. Opettajan rooli

Hallam (2006) käsittelee sävellystä ja improvisaatiota artikkelissaan *Composing and improvising*. Hän ehdottaa, että sävellys- ja improvisaatiotyöskentelyn alkajaisiksi opettajan tulisi pohdita työskentelylle selkeä tavoite. Vapaa improvisaatio ei vaadi ohjeita, mutta yleensä muutamat rajoitukset ja strukturoidut tehtävät edistävät luovien taitojen ja musiikillisen ymmärryksen kehittymistä. Liian yksityiskohtaiset tai rajoittavat ohjeet voivat kuitenkin toimia päinvastaisesti. Kun oppilaat tulevat taitavammiksi, opettajan ohjauksen tarve vähenee. Rakentava palaute on kuitenkin edelleen tärkeää luovuuden kannalta, onhan kriittinen ajattelu sille edellytys. Opettajan työtä on rohkaista oppilaita tarjoten samalla palautetta, joka ohjaa kehitystä positiivisesti. Ryhmätyöskentelyssä nämä taidot kehittyvät edelleen (Hallam, 2006, s. 88).

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) pohtivat opettajan roolia sävellystyön ohjaajana. He ovat hahmotelleet opettajalle viisi roolia, jotka valikoituvat ohjattavan ryhmän soittotaidon ja keskinäisen kommunikaation taidon, sekä sävellysprosessin vaiheen mukaan. Hyvä opettaja sukkeloi joustavasti roolien välillä oppilas- ja prosessikohtaisesti. Opettajan rooli *mahdollistajana* tarkoittaa kannustavia puitteita ja ilmapiiriä, jossa oppilas voi toimia säveltäjänä. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on osa tätä mahdollistajan roolia. Myös koulun yleinen musiikillinen ilmapiiri on osa mahdollistamista; koulun kulttuurin muuttaminen kohti säveltämisen ja toimijuuden kulttuuria. Esimerkiksi vanhempien oppilaiden sävellysten esittäminen nuoremmille, toimii kulttuurisena esimerkkinä ja motivaationa nuorempien sävellystyölle (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, s. 73–74). *Kannustajana* opettaja hyväksyy oppilaan tarjoamat ideat sellaisena kuin ne tulevat. Kannustaja tukee ilmaisun vapautta ja leikkimielisyyttä, pyrkien hiljentämään oppilaalla usein esiintyvää itsekritiikkiä. *Mallin antaja* ohjaa sävellystyötä tietyn tyylin mukaiseksi teokseksi. *Taiteellinen tuottaja* on rooli, jossa opettajan tehtävä on antaa sovitus ehdotuksia ja ohjata vaikeiden osien harjoittelua, pyrkiä siis tunnistamaan, miltä oppilaat haluavat sävellyksensä kuulostavan ja auttaa heitä saavuttamaan se. Viides rooli on *haastajan* rooli. Opettaja pyrkii houkuttelemaan oppilaan ulos konventionaalisista musiikillisista tyyleistä. Oppilasta kannustetaan luomaan uutta. Haastaja astuu siis vielä askeleen pidemmälle mallin antajan ja taiteellisen tuottajan roolistaan, kohti opettajalle itselleenkin tuntematonta aluetta. Säveltämisen lisäksi myös sävellyksen ohjaaminen on luovaa toimintaa. Opettajan täytyy siis itsekin sietää epävarmuutta ja uskallettava heittäytyä mukaan prosessiin (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, s. 76–79).

Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisäksi vaikuttaa sävellysprosessin sujuvuuteen. Vuorovaikutus voi olla prosessia tukevaa tai jollain lailla ongelmallista. Erilaisten roolien välillä joustamisen päälle opettajan haasteeksi muodostuukin vuorovaikutuksen ongelmien tunnistaminen ja niihin reagoiminen. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013, s. 80–82.)

Routarinne (2004) nimeää improvisaation vetäjän päävastuulliseksi ryhmän kahden tavoitteen saavuttamiseksi. Ensimmäinen tavoite on tehtävän suorittaminen ja toinen on ryhmän vuorovaikutuksen toimivuudesta huolehtiminen. Tavoitteet ovat yhtä tärkeitä ja vaikuttavat toisiinsa ryhmän toimiessa yhdessä. Tehtävässä onnistuminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, epäonnistuminen voi lannistaa sitä. Sujuva yhteistoiminta toisaalta johtaa herkemmin onnistuneisiin tehtäviin. Ryhmässä on tärkeää saavuttaa hyväksyvä ilmapiiri. Hyväksyntä koskee jokaista ryhmän jäsentä. Jos mukana on yksikin jäsen, joka mieluiten tyrää tai arvostelee, ilmapiiri kärsii ja syntyy selviytymisen ilmapiiri. Vetäjän on saatava kaikki ymmärtämään hyväksyvän ilmapiirin merkitys. Rakentavan vuorovaikutuksen vallitessa, jonkun tehdessä virheen, toinen ryhmän jäsen on valmis pelastamaan hänet, hyväksymällä tarjouksen, siis mokaan ja vaikka jatkokehittää sitä tyrmäämisen sijaan. Jos vastassa on tyrmääjä, hänen tavoitteekseen tulee osoittaa, että toinen mokasi, eikä hän. (Routarinne, 2004, s. 125–126).

Webster (2011) esittelee omat ehdotuksensa ohjaamaan sävellyksen opettamista. Webster pitää sävellysten muokkaamista tärkeänä osana prosessia. 1.) Opettajan täytyy uskoa omaan toimijuuteensa säveltäjänä, siis säveltää myös itse. Tällöin opettajalla on laajempi näkökulma myös oppilaiden ohjaamisessa. Opettajan tulee olla asiantuntija ja käyttää tätä asiantuntijuuttaan oppilaiden hyväksi, olla ymmärtävä sävellyksen ohjaaja. 2.) Opettajan täytyy rohkaista oppilaiden ajattelua luovaan suuntaan, kohti improvisaatiota ja säveltämistä. Kuuntelu, soittaminen ja laulaminen sekä musiikista keskustelu edistävät kaikki musiikillisia perustaitoja, joita tarvitaan säveltämisessä ja säveltämisprosessin ymmärtämisessä. 3.) Musiikin teoreettinen osaaminen ei ole pakollista oppilaiden säveltämisen kannalta, mutta sen opettelusta voi olla myös hyötyä. Erilaisten soittimien ja digitaalisten sovellusten osaaminen tulee eteen, vaikka ilmankin voi säveltää. Opettajan ammattitaitoa on valita, missä vaiheessa musiikkiin liittyviä muodollisia perustaitoja kannattaa alkaa opettamaan, ja minkä tasoisia tehtäviä oppilaiden tarvitsee osata. 4.) Sävellysten muokkaaminen ja parantelu, erilaiset kokeilut ovat osa prosessia. Parhaiten oppilaat sisäistävät työtavan, kun se on ollut alusta asti osa sävellysharjoituksia ja kokeiluja. Opettajan tulisi luoda ilmapiiri, joka sallii kokeilemisen ja muokkaamisen luonnollisena osana

musiikinopetusta. 5.) Kysy oppilailta, millaisia versioita he ovat kokeilleet sävellystä työstäessään. Prosessin kulku voi auttaa opettajaa hahmottamaan mihin suuntaan työtä tulisi ohjata edelleen. 6.) Oppilaiden tulee saada itse päättää omasta sävellyksestään, mutta opettajan tulee varmistaa, että vaihtoehtoja on käyty läpi riittävästi. Opettajan työtä on haastaa, mutta ei sanellessa. 7.) Sävellystä pitäisi harjoittaa ajan mittaan, toistaen ja toistaen. Ajan myötä oppilaiden kokemukset karttuvat ja opettajan käsitys oppilaan kulkemasta tiestä selkenee. Edellisten kokemusten päälle voidaan taas rakentaa uusia kokemuksia (Webster, 2011, s. 109–110).

Tämän tutkielman tutkimuskohteena on opettajien käsitykset, joten opettajan rooli nousee väistämättä suurimmaksi näkökulmaksi. Lähdeaineisto koskee säveltämistä, mutta samat vuorovaikutukseen liittyvät aspektit näyttäytyvät myös improvisaation opetuksessa. Molemmat ovat luovaa musiikillista toimintaa ja lähtökohtaisesti sujuvat vastaavissa olosuhteissa.

3.2.2. Vertaisryhmän merkitys

Routarinne (2004) käsittelee kirjassaan *Improvisoi!* epäonnistumisen pelkoa. Pelon syy on toisten ihmisten huomion keskipisteeksi joutuminen ja erityisesti huomion aiheuttaman mahdollisen arvostelun kohteeksi joutuminen. Pohjimmiltaan kyse on hyväksynnästä ja epävarmuudesta, olenko hyväksyttävä? Tilanteessa käytävän vuorovaikutuksen avulla pelkoa voi kuitenkin lievittää; hyväksyvällä ja rakentavalla asenteella, joka tuodaan myös selkeästi ja mahdollisimman konkreettisesti esiin (Routarinne, 2004, s. 44–48). Epäonnistumisen pelon käsittelyyn oppilas voi yrittää käyttää pelkoa lieventäviä strategioita. Toiminnan suunnittelu etukäteen improvisaatiotilanteessa pyrkii varmistamaan onnistumista, mutta samalla vastapuolen antamat ärsykkeet, tarjoukset, menevät herkästi ohi. Vuorovaikutus on vajavaista, kun osallistujat keskittyvät vain omiin suunnitelmiinsa. Yksilökeskeinen onnistuminen ja sen tavoittelu voivat tuntua turvallisilta, mutta eivät palvele yhteistä tavoitetta (Routarinne, 2004, s. 57–59).

Tässä tutkielmassa vertaisryhmän näkökulma oli suppea, mutta opettajien hyvin tiedostama asia. Oletettavasti ryhmän jäsenille merkitystä on sillä, kuka kuulee improvisaation ja mitä muut siitä sanovat. Pelko oman tuotoksen esille tuomisessa voi toimia jopa lamaannuttavana tekijänä. Toisaalta vertaisryhmä voi toimia vastakkaisesti arvokkaana tukipilarina. Lisäksi ryhmän tuki voi olla tärkeässä roolissa oman viiteryhmän kanssa toimiessa. Tässä tutkielmassa vertaisryhmällä voidaan tarkoittaa pääasiassa lukioikäisiä nuoria sekä aikuisia.

3.2.3. Kommunikointi ja vuorovaikutuksen merkitys improvisaatiossa

Lehtonen (2011) kuvaa improvisaation olevan “säveltämistä tässä ja nyt”. Musiikkiterapeutina hän käyttää improvisaatiota eräänlaisena musiikillisena vuoropuheluna, psykoterapiana ilman sanoja. Improvisoinnin aloitus tehdään aluksi rumpuja soittaen, koska rytmin tuottaminen ei vaadi aikaisempaa soittokokemusta. Epätahtisuus ja tempovaihtelut ovat täysin sallittuja. Hän kuvaa myös tapauksen, jossa lapsena soittamista harrastanut asiakas on tiukasti kieltäytynyt improvisoimasta. Aikaisempi suoritus- ja nuottiperusteinen kokemus soittamisesta on jättänyt pelkoa ja pettymyksen tunteita. Improvisaatio tarjosi hyväksyvän ja ymmärtävän, lämpimän tunnelman. Asiakas koki musisoinnin ilon, kun hän sai improvisoida. Rohkeus lisääntyi musiikillisessa vuorovaikutuksessa tämän kokemuksen jälkeen. Musiikkiterapiassa Lehtonen on käyttänyt improvisaatiota myös mm. tunteiden peilaamisessa. Improvisaatio johtaa myös luontevasti sävellysten tekoon, jolloin omat kokemukset saavat myös kerronnallisen muodon (Lehtonen, 2011, s. 76–79).

Odena (2014) kysyy tutkimuksessaan, minkälainen vuorovaikutuksen luonne on oppilaiden, sekä opettajan ja oppilaiden kesken, kun työn alla on yhteinen sävellys? Miten vuorovaikutus voisi edistää oppilaiden yksilöllistä musiikillista ajattelua? Entä miten opettajan kokemus ja tausta vaikuttavat heidän lähestymistapoihinsa luovien ryhmätöiden suhteen? Tapaustutkimuksessaan Odena havainnoi erään musiikinopettajan työskentelyä lontoolaisessa yläkoulussa, ryhmäsävellyksen projektin aikana. Tutkimuksen kohteena oli ryhmätyöskentelyn mahdolliset edut sävellysprosessin eri vaiheissa (Odena, 2014, s. 240).

Odenan (2014) haastattelema musiikinopettaja kertoo jokaisen ryhmän tarvitsevan erilaisia ohjeita päästäkseen alkuun sävellystyössä. Eri ryhmien ja opettajan välinen vuorovaikutus riippuu tilanteesta ja opettaja tekee jokaisen ryhmän kohdalla arvion tarvittavan ohjauksen määrästä ja laadusta. Ryhmissä oppilaat, jotka osasivat sanoittaa kysymyksensä toisten oppilaiden tuotoksista, olivat ryhmän vuorovaikutuksessa merkittävässä roolissa. Opettaja huomauttaa neuvottelutaitojen tärkeydestä; osa oppilaista osaa kysyä, kehua ja keskustella, mutta osa tarvitsee vielä paljon harjoittelua vuorovaikutustaidoissa. Koko luokan yhteinen arviointikeskustelu ohjaa oppilaita kyseenalaistamaan omaa ja toisten oppilaiden töitä. Oppilaat oppivat myös ymmärtämään arvioinnin perusteita. Miksi joku asia toimii ja toinen ei? Millä perusteella ostaisit kyseisen kappaleen? Samalla myös opettaja voi perustella antamia arvosanoja (Odena, 2014, s. 243–245).

Odena (2012) esittelee ehdotuksensa luovan ryhmätyöskentelyn pedagogiikalle, neljän luovuuden elementin näkökulmasta. Oppilas luovana persoonana tarvitsee kykyjään vastaavan haasteen, ei liian vaikeaa, mutta ei liian helppoakaan kuten sopivasti musiikillisia ja instrumentillisia vaihtoehtoja. Luovan ympäristön näkökulmasta oppilaille tulisi tarjota runsaasti materiaalia luovuuden tueksi: esimerkkejä eri musiikkityyleistä, videoita ja kuuntelukokemuksia, sekä erilaisia soittimia tai digitaalisia musiikkisovelluksia. Myös oppilaiden ajankäyttöä tulisi seurata ja opettajan joustaa tarvittaessa. Positiivinen ilmapiiri on osa luovuutta kehittävää ympäristöä. Oppilas haluaa tuntea olevansa arvostettu ja hyväksytty omalla panoksellaan, ja että hän uskalltaa ottaa riskejä. Positiivinen ilmapiiri rakentuu ja pysyy yllä oppilaiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa sekä positiivisen ja rakentavan palautteen kautta. Luovan prosessin kannalta opettajan tulee tarjota vaihtoehtoja luovalle tehtävälle, ryhmän ja toivotun lopputuloksen mukaan. Luovia tehtäviä kannattaa olla tarjolla erilaisia. Oppilaiden teknisten taitojen oppimista voi tukea runsain esimerkein ja heitä voi rohkaista edelleen kehittämään ideoitaan. Tuotoksen arviointi tulee jakaa koko ryhmän kanssa, arviointikiriteereistä yhdessä sopien. Oppilaat kehittyvät itsearvioinnissa ja ideoidensa edelleen kehittämässä (Odena, 2012, s. 520–521).

Kommunikaation merkitys musiikillisessa improvisaatiossa on kiistaton. Musiikillinen vuoropuhelu sopii jokaiselle, musiikillisesta lähtötasosta riippumatta. Suurempi merkitys on opettajan asenteella ja ilmapiiriin vaikuttavien tekijöiden huomioimisella kuin musiikillisilla muodollisilla taidoilla, kuten esimerkiksi soittaminen tai nuottien lukeminen.

4. Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvailla musiikinopettajien käsityksiä musiikillisesta improvisaatiosta ja sille suotuisasta sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Lisäksi tutkimus kuvailee opettajien käsityksiä siitä, miten tällainen suotuisa sosiaalinen oppimisympäristö rakennetaan. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen metodologisia lähtökohtia ja tutkimuksen suorittamista sekä tutkimusaineiston keruuta ja sen analysointia. Lisäksi avataan kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä sekä fenomenografisen tutkimuksen määritelmää.

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen käsitys musiikinopettajilla on musiikillisesta improvisaatiosta?
2. Millainen käsitys musiikinopettajilla on sosiaalisesta oppimisympäristöstä, joka on musiikillisen improvisaation kannalta suotuisa?
3. Miten rakennetaan musiikillisen improvisaation kannalta suotuisa sosiaalinen oppimisympäristö?

4.1. Kvalitatiivinen tutkimus

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) kuvaavat tutkimuksen tarkoitusta tutkimuksellisia valintoja ohjaavana näkökulmana. Tutkimuksen tarkoitus voi olla ”kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava”. Kvalitatiivinen tutkimus kuvailee ”todellista elämää” mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Lisäksi laadullinen tutkimus pyrkii kuvailemaan todellisia faktoja (Hirsjärvi ym. 2009, s.137–138, s. 161).

Hirsjärvi kollegoineen (2009) määrittää kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä tunnusmerkkejä. Aineiston keräämisessä hankitaan kokonaisvaltaista tietoa alkuperäisestä kontekstista käsin sekä pidetään ihmisen tuottamaa tietoa tiedon keruun välineenä. Tutkijan luottamus omiin havaintoihin ja dialogiin ovat kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillinen piirre aineistoa kerätessä. Tyypillisimmillään laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston analysoinnissa käytetään induktiivista analyysiä, jossa tutkija yrittää tutkimusaineistosta saada esiin uusia, odottamattomia näkökulmia. Lähtökohtana tutkimukselle on siten aineiston monipuolinen tarkastelu. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat erilaiset haastattelut sekä esimerkiksi tekstien ja dokumenttien (loogisesti etenevät) diskursiiviset analysoinnit. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja aineiston tapauksia käsitellään

uniikkeina (ainutlaatuisina) ja aineiston tulkinnessa tämä otetaan huomioon. Kvalitatiivinen tutkimus etenee samanaikaisesti tutkimussuunnitelman mukaan joustavasti ja suunnitelmaa muutetaan tarvittaessa (Hirsjärvi ym. 2009, s. 164).

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on kvalitatiivisen tutkimuksen perinteen mukaisesti kuvailla musiikinopettajien käsityksiä mahdollisimman totuudenmukaisesti ja siten, kuinka haastateltavat sen ilmaisevat totuudenmukaisesti. Tutkimusaineisto kerättiin laadulliselle tutkimukselle hyvin tyypillisellä tavalla alkuperäisestä kontekstista käsin ihmisten tuottamasta tiedosta haastatteleamalla kentällä olevia opettajia, jotka käyttävät musiikillista improvisaatiota työssään päivittäin. Tutkielma analyysi tehtiin induktiivisesti eli sisällöllisesti, kuten kvalitatiivisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu. Aineiston monipuolinen tarkastelu keskittyi tutkimusprosessin dialogisuuteen kahden tutkijan välillä. Näin ollen aineistoa on tarkasteltu monipuolisesti, vaikka metodologisesti aineiston keräämisessä tai sen analysoinnissa ei ole käytetty monimenetelmällisyyttä. Tutkimuksen kohdejoukko on valittu tietyin kriteerein tarkoituksenmukaisesti.

4.2. Fenomenografinen tutkimus

Metsämuurosen (2011) mukaan fenomenografisen tutkimuksen juuret ovat 1970-luvun Ruotsissa, Göteborgin yliopistossa, missä Ference Marton tutki opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Metsämuuronen, 2011, s. 240). Kakkorin ja Huttusen (2014) mukaan fenomenografisen tutkimuksen voidaan ajatella tutkivan tutkittavan ilmiön kuvaamista, eli ihmisten kuvauksia ja käsityksiä ilmiöstä sekä tapaa ymmärtää ja käsitteellistää niitä. Varsinaisesti fenomenografisella tutkimuksella ei ole tiettyä laadullista aineiston keräysmenetelmää, mutta luontevinta aineisto on kerätä teemahaastattelulla (Kakkori & Huttunen 2014, s. 381).

Niikko (2003) kirjoittaa siitä, kuinka tutkijoiden kesken on kiistelty siitä, onko fenomenografia tutkimuksellinen lähestymistapa vai ainoastaan tutkimuksellinen analyysimenetelmä. Fenomenografiaa ei Niikon mukaan pidetä suoranaisena metodina tai kokemuksen teoriana, vaikka siitä sekä metodologisia että teoreettisia piirteitä löytyykin. Kuitenkin Niikko kirjoittaa edelleen, että fenomenografisen tutkimuksen lähestymistavan tarkoituksena on tunnistaa tutkimukseen osallistujien ymmärrystä, käsityksiään ja kokemuksiaan heidän omasta kokemusmaailmastaan käsin. Tutkija on fenomenografisessa tutkimuksessa oppija, joka etsii ilmiöiden merkityksiä ja niiden rakenteita (Niikko 2003, s. 30–31).

Ahosen (1994) mukaan yleisesti fenomenografiassa tutkitaan ympäröivän maailman ilmentymistä ja sen rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Samasta ilmiöstä muotoutuvat käsitykset ovat riippuvaisia yksilön omasta käsityksestä kyseessä olevasta ilmiöstä ja ne vaihtelevat riippuen yksilön kokemusmaailmasta (Ahonen 1994, s. 114–115). Metsämuuronen (2011) kirjoittaa, että fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten mahdollisesti muuttuvatkin käsitykset. Saman asian käsityksetkin voivat olla erilaisia, riippuen esimerkiksi koulutuksen taustasta, omista kokemuksista, iästä ja sukupuolesta. Fenomenografian näkökulmasta on olemassa yksi maailma, josta erilaisia käsityksiä syntyy (Metsämuuronen 2011, s. 240).

Niikko (2003) viittaa Giorgin määrittelyyn, jonka mukaan fenomenografinen tutkimus kuvaa todellisuutta eli maailmaa sellaisena, kuin jokin ryhmä ihmisiä maailman käsittää ja ymmärtää. Tätä näkökulmaa perustellaan ihmisten erilaiset kokemus- ja näkemysmaailmat ovat sellaisia kuin ovat yksilön näkökulmasta. Olivatpa ne tieteellisiä tai arkisia käsityksiä. Siten fenomenografisen tutkijan tehtävänä on etsiä ja kuvailla erilaisuuksia ihmisten käsityksistä kokea erilaisia ilmiöitä (Niikko, 2003, s. 15–16).

Fenomenografian perusajatuksena Niikon (2003) mukaan kiinnostuksen kohteena on kuvata variaatioita kokemisesta eli tavoitteena on kuvailla erilaisia tapoja kokea asioita, sama kokemus voi tuottaa eri merkityksen. Fenomenografisessa tutkimuksessa erilaisten käsitysten variaatiot ovat keskiössä ja tutkimuksen analyysissä saadut kategoriat heijastavat niitä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ns. toisen asteen näkökulmasta eli toisen ihmisen kokemusten tutkimisesta. Tällöin tutkijan keskiössä on toisten ihmisten tapa kokea jotakin. Toisen asteen näkökulmassa pyritään kuvailemaan tutkittavan ilmiön merkityssisältöä, eli ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Näkökulmat voivat olla käsityksiä tai kokemuksia. Tutkija kuvaa ilmiön toisen asteen näkökulmasta, miten esimerkiksi jokin ryhmä ihmisiä kokee ja käsittää ilmiön (Niikko, 2003, s. 23–25).

Niikon (2003) mukaan fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksenä on sekä tunnistaa tutkimukseen osallistuvien keskustelua että painottaa heidän kokemuksiaan, ymmärrystä sekä käsityksiään ympäröivästä maailmastaan. Fenomenografinen tutkija on siten oppijan roolissa, joka etsii tutkittavan ilmiön erilaisia rakenteita ja merkityksiä (Niikko 2003, s. 31). Ahonen (1994) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen vaiheita seuraavasti:

1. Tutkijan kiinnostus tutkittavaan asiaan tai ilmiöön.
2. Tutkijan teoreettinen perehtyminen ja alustava jäsennys tutkittavan aiheen näkökohdista.

3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ovat ilmaisseet asiasta erilaisia käsityksiä.
4. Tutkija luokittelee käsitykset merkitysten pohjalta ja kokoaa ne merkitysluokiksi.

(mukaillen Ahonen, 1994, s. 115).

Ahosen (1994) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tehdä aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston merkitysten tulkinnan jälkeen tehdään johtopäätöksiä tutkimushenkilöiden käsitysten vaihtelevuudesta. Johtopäätösten teossa tulee jälleen esille laadullisuus fenomenografisessa tutkimuksessa. Tutkijan pyrkimyksenä on tuoda käsitykset ymmärrettäviksi niiden alkuperäisissä ajatteluyhteyksissä eikä hän pyri selittämään niitä ulkoisilla tekijöillä, kuten koulutuksella, sukupuolella yms. (Ahonen, 1994, s. 126).

Fenomenografista tutkimusta on myös kritisoitu. Metsämuuronen (2011) viittaa Gröhnin kritiisiinkin lausuntoihin tutkimussuuntauksesta, jotka hän itse nimeää ”kehittämismahdollisuuksiksi”. Tulosten yleistettävyyden, kontekstisidonnaisuuden ja ihmisten käsitysten mahdollinen muuttuminen ovat kritiikin kohteena. Myös ihmisten erilaiset, jopa virheelliset käsitykset ilmiöistä, vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin (Metsämuuronen 2011, s. 241).

Tämä tutkielma tutkii ihmisten käsityksiä ja heidän tapansa ymmärtää niitä sekä tutkimusaineisto on kerätty sekä kvalitatiiviselle että fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti haastatteleamalla. Aineistossa on fenomenografisen tutkimussuuntauksen tyypilliseen tapaan pyritty tunnistamaan juuri opettajien käsityksiä musiikillisesta improvisaatiosta ja oman kokemusmaailman näkökulmasta. Sama ilmiö ja siitä muodostuneet käsitykset ovat jokaisen henkilökohtaisia ja niin tässäkin tutkimuksessa tuli esille. Jokaisen haastateltavan omat käsitykset ovat uniikkeja, ja niistä oli havaittavissa myös niiden muutoksia ajan saatossa. Havaittavissa oli myös samankaltaisuuksia haasteltavien käsityksissä musiikillisen improvisaation näkökulmasta. Fenomenografiankin mukaan saman asian käsityksiin vaikuttaa yksilön omat tekijät ja erilaiset käsitykset ovat myös tässä tutkimuksessa syntyneet samasta ilmiöstä jokaisen henkilökohtaisesta kokemusmaailmasta käsin.

Tutkijoina olemme olleet fenomenografisen tutkimuksen tyypillisen tavan mukaan oppijoita ja olemme löytäneet tutkimuksesta erilaisia rakenteita ja merkityksiä. Tutkimuksen olemme suorittaneet Ahosen (1994) kuvaaman tutkimuksen vaiheiden mukaan. Aluksi tutkittavaan ilmiöön

on herännyt kiinnostus (kts. johdanto), jonka jälkeen tutkijoina olemme perehtyneet teoreettisen tietoon kyseessä olevasta ilmiöstä ja keränneet alustavan tietämyksen aiheesta. Tämän jälkeen aiheen jäsentäminen on ollut mahdollista ja olemme haastatelleet opettajia, joilla oli kokemusta tutkittavasta aiheesta. Seuraavaksi aineistosta löytyneet merkitykset on luokiteltu ja koottu merkitysluokiksi.

4.3. Aineiston keruumenetelmä

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineiston hankintamenetelmät ovat haastattelut, kyselyt, havainnot sekä dokumenteista kerätyt tiedot. Erilaisia menetelmiä voidaan käyttää joko rinnakkain tai vaihtoehtoisesti yksittäistä menetelmää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston keräämisessä on keskeistä avoimuus kysymyksenasettelussa, jotta aineistosta voi tulla esiin erilaisia käsityksiä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittelevät, että aineistonhankintamenetelmänä haastattelu on joustava eli haastattelijalla on mahdollista käydä tarkentavaa keskustelua, selventää ilmauksia, toistaa kysymyksiä ja oikaista väärinymmärryksiä. Lisäksi haastattelutilanteessa kysymykset voidaan esittää tutkijan aiheelliseksi katsomassa järjestyksessä, jotta saadaan mahdollisimman paljon juuri haluttua tietoa tutkittavasta asiasta. Onnistumisen kannalta on suositeltavaa antaa haastattelun kysymykset tai teemat jo etukäteen. On myös eettisesti perusteltua, että tutkimukseen osallistuva haastateltava on tietoinen, mistä tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85–86).

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat, teemahaastattelussa edetään tiettyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti. Etuna on, että tutkija voi haastattelun edetessä tehdä tarkentavia kysymyksiä, jotka perustuvat haastateltavien vastauksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88). Hirsjärvi ja Hurme (2001) esittävät teoksessaan, että teemahaastattelussa merkityksellistä on se, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen mukaisesti ja saa tutkitavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelussa keskeistä on ihmisten tulkinnat ja heidän niille antamansa, vuorovaikutuksessa syntyneet merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 48).

Tässä tutkielmassa kerättiin aineistoa haastatteleamalla musiikinopettajia, jotka käyttävät työssään musiikillista improvisaatiota. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on tyypillinen fenomenografisen menetelmä sen avoimuuden vuoksi ja käsitysten “kerääminen” aineistosta on mahdollista. Haastateltaville annettiin haastattelun teemat noin viikkoa ennen haastattelua, jotta

heillä oli aikaa valmistautua haastatteluun. Osa haastateltavista oli valmistautunut etukäteen miettimällä vastauksia, osa ei lainkaan. Haastattelut etenivät joustavasti ja tarkentavia lisäksymyksiä tehtiin tarvittaessa. Haastattelut tehtiin Teams-sovelluksessa etähaastatteluna vallitsevien pandemiarajoitusten mukaisesti, lähikontaktin välttämiseksi ja ne kestivät 30–90 minuuttia. Lisäksi haastatteluissa hyödynnettiin sitä, että tutkijoita oli kaksi. Työnjako toimi luontevasti ja tarkkailijan roolissa oleva pystyi tekemään muistiinpanoja ja tarkentamaan vielä lisää vastauksia.

4.4. Osallistujien rekrytointi

Haastateltavien valinnassa tärkein kriteeri oli se, että he käyttävät työssään musiikillista improvisaatiota. Tämän kriteerin valossa lähestyimme muutamia musiikinopettajia suoraan sähköpostitse ja kysyimme heitä haastateltaviksi (Liite 1). Tämän jälkeen laitoimme Facebookin “Mitä tehdä musatunnilla” -ryhmään haastattelupyynnön sekä hieman myöhemmin myös SÄPE-ryhmään. Myöhemmin lähestyimme myös muutamaa musiikinopettajaa suoraan sähköpostitse, joiden yhteystiedot saimme yhteiseltä tutulta. Lopulta haastateltavat valikoituivat siten, että saimme kaksi lukion opettajaa haastateltaviksi. Kumpikin opettaja käyttää improvisaatiota työmenetelmänään ja ovat tehneet sitä jo jonkin aikaa. Lisäksi tulevana aineenopettajina olimme erittäin kiinnostuneita tästä koulukontekstin näkökulmasta. Päädyimme pyytämään myös vapaan sivistystyön opettajia haastateltaviksi. Opettajat valikoituivat omien verkostojemme kautta ja tiesimme heidän käyttävän improvisaatiota nimenomaan ryhmän kanssa. Tämä ei muuttanut tutkimuksemme kontekstia vaan päinvastoin laajensi tutkimuksen näkökulmaa opetussuunnitelmasidonnaisen koulukontekstin ja vapaamman opetuksen ryhmämuotoiseen improvisaatioon.

4.5. Haastattelujen suorittaminen

Teemahaastattelua varten koottiin kahden teeman kokonaisuus. Kysymykset olivat laajoja, millä haluttiin välttää liika ohjailu ja haastattelijoiden puuttuminen osallistujan käsityksiin. Tarkentavia kysymyksiä syntyi keskustelujen aikana spontaanisti ja keskustelut etenivät omalla painollaan. Tutkijoina olimme keskustelunohjaajan roolissa ja esitimme tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa.

Musiikillinen improvisaatio:

1. Mikä on käsityksesi musiikillisesta improvisaatiosta?
2. Millaisia musiikillisia improvisaatioharjoituksia olet teettänyt oppilaillasi?

Musiikillisen improvisaation kannalta suotuisa oppimisympäristö:

3. Miten kuvailisit musiikillista oppimisympäristöä, jossa improvisaatio on mahdollista?
Miten itse rakennat sitä?
4. Voiko musiikillinen improvisaatio epäonnistua?

Kiinnostuksen kohteena oli aluksi osallistujan oma käsitys siitä, mitä on musiikillinen improvisaatio. Käsityksiä ovat henkilökohtaisia ja yksilöllisiä. Siten käsitysten avaaminen keskustelun alussa tuntui luontevalta tavalta, ikään kuin tutustua osallistujaan ja hänen maailmankuvaansa. Lisäksi tutkijoina meitä kiinnosti, mitä improvisaatio käytännössä tarkoittaa opetuksessa, eli minkälaisia ovat haastateltavien työssä käyttämät improvisaatioharjoitteet. Toinen teema koski suoraan tutkimuskysymystä sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Tarkentavia kysymyksiä esitettiin erityisesti käytännön näkökulmasta, eli mitä opettaja voi *tehdä* ilmapiirin luomiseksi. Viimeinen kysymys paljasti osallistujien käsityksiä improvisaatiosta hieman toisesta tulokulmasta.

4.6. Aineiston analyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittävät sisällön analyysimenetelmän perusanalyysimenetelmäksi, joka on käyttökelpoinen analyysimenetelmä kaikissa laadullisen tutkimuksen tutkimuksissa. Sisällön analyysiä voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että myös teoreettisena viitekehyksenä liitettynä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Periaatteessa useilla eri nimityksillä kulkevat analyysimenetelmät ovat sisällön analyysia aineiston ollessa kirjoitettua, kuultua tai nähtyä. Sisällönanalyysi ei siis välttämättä ole pelkästään laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 103). Salo (2015) määrittää artikkelissaan, että sisällön analyysi ei itsessään tuota varsinaista aineiston analyysiä eikä sen uudelleen järjestelty sellaisenaan tuota tutkimukselle tulosta. Toisaalta sisällönanalyysin voi käsittää olevan kriittistä luokemista, toisaalta kyse on laadullisesta analyysistä. Keskeisenä ajatuksena sisällönanalyysissä on suurten tekstimassojen tiivistäminen ja luokittelu tekstiä koodaamalla (Salo, 2015, s. 166–169). Ruusuvooren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan sisällön analyysin luokittelun ajatuksena on aineiston läpikäyminen järjestelmällisesti tutkimusongelman ja oleellisten

käsitteiden näkökulmasta. Aineiston karkea jaottelu ei siis ole vielä itse analyysia vaan toimii lähinnä apuvälineenä (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvailevat sisällön analyysiä Jyväskylän yliopiston tutkija Timo Laineen kuvaaman rakenteen mukaan hieman muokattuna. Tässä kuvauksessa ensimmäisessä vaiheessa tutkija päättää vahvasti, mikä aineistossa on kiinnostuksen kohteena. Seuraavassa vaiheessa tutkija erottelee aineiston ja merkitsee tutkittavat asiat. Kaikki muu informaatio jää pois tutkimuksesta ja merkityt asiat kerätään yhteen ja eritellään muusta aineistosta. Tämän jälkeen tutkija luokittelee, tyypittelee ja teemoittelee aineiston sekä lopuksi kirjoittaa yhteenvedon (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 104).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että sisällönanalyysi on menetelmä, jolla voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti dokumentteja. Tässä yhteydessä dokumentti voi olla kirjalliseen muotoon tuotettua aineistoa, kuten kirjat, artikkelit, puhe, keskustelu tai haastattelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Grönfors (2011) muistuttaa, että yleisesti sisällönanalyysillä aineisto saadaan vain järjestettyä. Johtopäätökset ja tulokset syntyvät järjellisen ajattelun, ei mekaanisen järjestelyn avulla (Grönfors, 2011, s. 94).

Sisällönanalyysi voi olla Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen, teorialähtöinen tai teoriaohjaava. Laadullinen, aineistolähtöinen eli induktiivinen analyysi, on kolmivaiheinen prosessi. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään, seuraavassa klusteroidaan eli ryhmitellään ja kolmannessa aineisto abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet. Teorialähtöisessä sisällön analyysissä aineisto analysoidaan deduktiivisesti eli aineiston analyysin luokittelu luodaan aiemman käsitejärjestelmän puitteissa. Teorialähtöinen aineiston analyysi sellaisenaan on harvinainen. Teoriaohjaavan sisällön analyysin ohjaavana tekijänä toimii aiempi tieto, mutta analyysi ei ohjautu suoraan teoreettiseen tietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 121–122, s.127, s. 133).

Tässä tutkielmassa käytämme aineistolähtöistä sisällön analyysiä, jossa siis aineisto etenee seuraavan Tuomen ja Sarajärven (2018) listauksen mukaan. Aineiston analyysissä on kuitenkin piirteitä myös teoriaohjaavasta analyysistä, jonka mukaan ensin on hankittu ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä kirjallisuudesta. Sen perusteella on ollut mahdollista rajata tutkimuskysymyksiä ja se on myös mahdollistanut aineiston keräämiseen tarvittavien haastattelukysymysten asettamista. Aineistolähtöisyys ilmenee siinä, kuinka aineiston keräämisen ja analysoinnin jälkeen ja sen aikana olemme voineet rajata ja tarkentaa teoreettisen viitekehyksen sisältöä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston analysointi etenee seuraavan taulukon mukaisesti.

1. Haastatteluiden kuuntelu ja litterointi
2. Aineistojen lukeminen ja niiden sisältöihin perehtyminen
3. Pelkistettyjen ilmausten etsintä ja niiden merkitseminen
4. Pelkistettyjen ilmausten listaus
5. Samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsintä pelkistetyistä ilmauksista
6. Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely ja yhdistely sekä alaluokkien muodostaminen
7. Alaluokkien yhdistely ja näiden yläluokiksi ryhmittely
8. Yläluokkien yhdistely pääluokiksi ja yhdistävän käsitteen muodostus

(mukaillen Tuomi & Sarajävi 2018, s. 123).

Aineiston analyysi alkoi haastattelumateriaalien litteroinnilla. Saari (1994) määrittää litteroinnin nauhoitetun haastattelun kirjoittamiseksi tekstiksi. Joissain tutkimuksissa myös tauoilla ja ilmauksellisilla asioilla voi olla merkitystä (Saari, 1994, s. 163). Hirsjärvi ja muut esittävät, että litteroinnin tarkkuudesta ei ole tarkempia ohjeita, mutta ennen litteroinnin aloitusta, on hyvä tietää, miten aineisto aiotaan analysoida. Tämä voi määrittää litteroinnin teknistä toteuttamista (Hirsjärvi ym., 2009, s. 222). Tässä tutkimuksessa litterointi toteutettiin kahta eri ohjelmaa käyttäen; Express Scribe ja selaimessa toimiva oTranscribe. Litterointivaiheessa aineisto anonymisoitiin vaihtamalla osallistujien nimet O1, O2... ja niin edelleen sekä verhoamalla muita tunnistusta helpottavia tietoja (esimerkiksi oppilaitoksia). Litterointivaiheessa materiaali alkoi jo puhutella ja ensimmäiset teemat varmistuivat tutkijoiden mieliin.

Useiden lukukertojen jälkeen varsinainen analyysi alkoi tammikuun puolella, käyttäen apuna NVivo-ohjelmaa. Alkuvaiheessa aineistosta alleviivattiin ja kerättiin vastaukset, jotka sisältävät olennaista tietoa koskien tutkimuksemme tutkimuskysymyksiä. Millainen käsitys osallistujalla on improvisaatiolle suotuisasta sosiaalisesta oppimisympäristöstä ja miten tätä oppimisympäristöä voi rakentaa? Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällön analyysissä alkuperäiset ilmaukset koodataan pelkistetyiksi ilmauksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 123). Näin myös tässä tutkielmassa tehtiin.

Aineisto tarjosi kuitenkin enemmänkin tietoa, joten päädyttiin keräämään relevantit vastaukset myös teemoihin: mikä on käsityksesi musiikillisesta improvisaatiosta, miksi osallistuja teettää

improvisaatiota oppilailla ja minkälaisia tunteita tai fiiliksiä osallistujat kertovat improvisaatioon liittyvän.

Pelkistettyjä ilmauksia kertyi seuraavasti:

> <input type="radio"/> Fiilis	4	11
> <input type="radio"/> Käsitteesi improsta	4	10
> <input type="radio"/> Miksi improvisoida	4	21
> <input type="radio"/> Millainen, miten	4	65

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ilmausten pelkistämisen jälkeen pelkistettyjä ilmauksia aletaan vertailemaan toisiinsa, etsien niiden samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Näin muodostuu ensimmäiset alaluokat. Edelleen alaluokista muodostetaan yläluokkia ja lopulta yhdistäviä tekijöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125.)

Seuraavassa taulukossa on esitettyä muutamia esimerkein tutkimuskysymyksiin liittyvän aineiston luokittelua. Kahta tutkimuskysymystä oli luontevaa käsitellä yhtä aikaa, sillä huomattiin, että samalla kun osallistuja kuvailee suotuisaa sosiaalista oppimisympäristöä, hän tulee kertoneeksi, miten on sitä rakentanut. Kysymykset ja vastaukset siis esiintyivät lomittain, joten myös analyysi tehtiin huomioiden molemmat kysymykset:

“Millainen on käsitteesi improvisaatiolle suotuisasta sosiaalisesta oppimisympäristöstä?” ja
“Miten rakennat improvisaatiolle suotuisaa sosiaalista oppimisympäristöä?”

Pelkistetty ilmaus, esimerkki	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ
Haasteena opettajan oma epävarmuus improvisaation suhteen. Haasteena ryhmänhallintataidot.	Opettajan epävarmuustekijät	Opettajan pedagoginen ja aineenhallinnallinen osaaminen	Opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta
Improvisaatio musisoinnin yhtenä osana. Improvisaatiotilanteen kii-reettämyys. Improvisoiminen eriyttämisen välineenä.	Opettajan pedagogiset taidot		
Opettaja improvisoi esimerkkinä. Opettaja sallii mokat myös itselleen.	Opettaja esimerkkinä	Opettajan ryhmän-ohjaustaidot	
Opettaja työrauhasta huolehtijana. Ryhmän jakaminen pienempiin osiin.	Opettaja ryhmädynamiikan tukijana		
Jokaisen ryhmän erilaisuuden huomioiminen.	Opettaja tutustuu ryhmään ja oppilaisiin		
Itsekritiikin vähentäminen. Opettajan kannustus itsekritiikin lieventämiseksi.	Opettajan antama, myös välitön, positiivinen palaute		
Luottamuksen rakentaminen toinen toisiinsa, opettajan ja oppilaiden kesken.	Luottamus kommunikaation kautta	Ryhmädynamiikka	Ryhmän ja sen jäsenten välinen vuorovaikutuksellinen suhde
Kuuntelemisen taidon merkitys.	Ryhmän sisäinen kommunikaatio		
Luottamus kanssamusi-soijiin.	Ryhmän tuki		
Ryhmän mielentila vaikuttaa ilmapiiriin. Ryhmän innokkuus luo paremmat olosuhteet onnistumiselle.	Ryhmän tunnelma (mielentila)		
Oppilaan luottamus omaan tekemiseen. Oppilas kuuntelijana luokan ilmapiirin rakentajana. Tradition taakka.	Oppilaaseen liittyvät yksilölliset tekijät	Yksilölliset ominaisuudet	

Taulukko 1. Sisällönanalyysi kahden teeman osalta.

5. Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimustehävään saadaan vastaus, kun sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä. Analyysi perustuu tutkijan päättelyyn ja tulkintaan, jossa edetään empiirisestä tutkimusaineistosta käsitteelliseen näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. Tämä niin sanottu abstrahointi eli käsitteellistäminen on prosessi, jossa tutkija rakentaa näkemyksensä tutkittavasta kohteesta muodostamiensa käsitteiden avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127.) Sisällönanalyysin lopputuloksena saadut teemat esitellään tässä luvussa ja tuotetaan niistä edelleen tutkimustuloksia.

Tutkimuskysymyksemme:

1. Millainen käsitys musiikinopettajilla on musiikillisesta improvisaatiosta?
2. Millainen käsitys musiikinopettajilla on sosiaalisesta oppimisympäristöstä, joka on musiikillisen improvisaation kannalta suotuisa?
3. Miten rakennetaan musiikillisen improvisaation kannalta suotuisa sosiaalinen oppimisympäristö?

Musiikinopettajien käsitykset improvisaatiosta –kysymykseen tuotettiin yksi yhteinen teema, jossa yhdistyvät improvisaatio toimintana ja ajattelutapana. Improvisaatioon liittyviä tunnekokemuksia ja opettajien perusteluja improvisaation käytölle, tuodaan esille improvisaation merkitykset ja tehtävä kappaleessa. Osallistujat kertoivat teemahaastatteluissa spontaanisti perusteluita improvisaation käyttämiseksi, minkä vuoksi teemaa haluttiin tuoda esiin.

Kahteen edelliseen kysymykseen tuotettiin kaksi yhdistävää luokkaa, jotka muodostavat tuloksiin kaksi teemaa: opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta, sekä ryhmän ja sen jäsenten välinen vuorovaikutuksellinen suhde.

Kansanen (2004) määrittelee kasvatustieteellisiä käsitteitä teoksessaan ”*Opetuksen käsitemaailma*”. Didaktiikka tutkii opetusta. Taustalla on ajatus opetusopista, eli siitä, *miten* opetetaan. Opettajan didaktinen toiminta pyrkii järjestämään opetettavan aineksen niin, että se olisi helpointa oppia. Pedagogiikka on lähes samankaltainen käsite, mutta sisältää myös opettajan tavoitteellisen ja kasvatuksellisen toiminnan. Opettajan pedagoginen ajattelu tapahtuu tietyssä kontekstissa, joka voi olla opetussuunnitelma tai opettajan itse laatima suunnitelma. Opettaja tutkii ja tarkkailee tilanteita, reflektoi omaa opettajuuttaan ja toimii niiden perusteella

tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Ajattelun ja opetuksen suunnittelun taustatekijät ovat arvoja, jotka tulevat esiin pedagogisessa toiminnassa (Kansanen, 2004, s. 7–9, 11, 87–98).

Näissä tuloksissa didaktiikalla viitataan opettajan toimintaan musiikin aineenhallinnallisesta näkökulmasta. Pedagoginen toiminta tarkoittaa opettajan kasvatuksellisesti tavoitteellisia toimia, jotka voivat olla yleisiä aineesta riippumatta. Pedagoginen toiminta on siis tässä ikään kuin opettajan toimimista opettajana (eikä esimerkiksi puolisona tai vanhempana).

5.1. Musiikinopettajien käsitykset improvisaatiosta

Kysymykseen, mikä on käsityksesi musiikillisesta improvisaatiosta, tuotettiin sisällönanalyysillä yksi teema, joka sisältää käsitykset toiminnallisesta ja toisaalta filosofisesta improvisaation käsitteestä. Tämän haastatteluteeman funktio oli alun perin kerätä taustatietoa tutkijoille siitä, mitä opettajat ajattelevat musiikillisen improvisaation tarkoittavan. Musiikillisen improvisaation kirjo on laaja ja jokaisen opettajan oma henkilökohtainen käsitys helpotti haastattelun aloittamista. Keskustelut teemasta olivat tutkimuksellisesti merkittäviä, joten teema nostettiin tutkimuskysymysten joukkoon.

5.1.1. Toimintana

Improvisaatio käsitettiin musiikillisena työtapana ja konkreettisena toimintana. Musiikinopettajat kuvailivat käsitystään musiikillisesta improvisaatiosta konkreettisilla esimerkeillä. Toimintana improvisaatio voi olla tutkimustulosten mukaan kuuntelua, keksimistä, soittoa, tulkintaa, jopa unelmointia. Improvisaatio kytkeytyi myös läheisesti säveltämiseen työtapana, joko osana sävellystä tai lähtökohtana sävellysprosessissa.

“Noo... koska mä olen tämmönen vapaa...vapaa ihminen niin...en erota niitä säveltäminen ja improvisaatio... että ne liittyy niin paljon yhteen... musiikin tekemiseen mulla.” O3

“mä ajattelen, että se on hetkessä tapahtuvaa säveltämistä” O2

5.1.2. Ajattelutapana

Osallistujat kuvailevat improvisaation muotoja. Toisaalta se on vapaata ja toisaalta myös perinteen sisäistä improvisaatiota. Skaala ulottuu *“muuntelusta ihanteellisiin muotoihin”*, taiteiden

väliseen täysin rajaamattomiin mahdollisuuksiin. Ajattelutapana ja filosofisena ohjenuorana improvisaation käsite laajenee osallistujien käsittelyssä koskemaan lopulta koko elämää.

“...eli tää improvisaation semmonen, se tärkein luonne on tämmönen niinkun ihmisten kanssa toimiminen ja pysyminen vähitellen kommunikoimaan sitten eri tavoin et se ei aina tarvi välttämättä olla siihen musiikkiin liittyvää et vaan se voi olla olla paljon laajempaakin sitten... systeemeihin perustamattomien ajatusten leikkiä.” O4

“Se voi olla... Sillä ei oo mitään niinkö... rajoja sillä improvisaatiolla, koska me ollaan henkilöinä erilaisia... mutta se mikä kiteytyy nii on keksiminen... Ja se on hyvin henkilökohtainen asia, mutta myös sosiaalinenkin tapahtuma.” O1

5.2. Improvisaation merkitykset ja tehtävä musiikinopettajien kuvaamana

Aineistosta nostettiin esiin muita tuloksia, jotka ovat mielenkiintoisia. Erilaiset tunteisiin liittyvät huomiot aineistossa ovat tutkimuksellisesti merkityksellisiä. Osallistujista ilmeni selkeää intoa ja jopa rakkaus musiikillista improvisaatiota kohtaan. Opettajat perustelivat spontaanisti improvisaation käyttöä musiikin opettamisen ja oppimisen välineenä. Informaatiota tuli siinä määrin, että luokittelu oli mahdollista, myös näiden tulosten tuottamiseksi.

5.2.1. Innostuneisuus ja hyvät kokemukset

Tunteisiin ja tuntemuksiin liittyviä pelkistettyjä ilmauksia luokittelemalla päädyttiin kahteen alaluokkaan; opettajan näkökulmaan ja oppilaan näkökulmaan. Yläluokaksi muotoiltiin “Opettajan nautinto ja innostuminen työtavasta” sekä “Oppilaan hyvät kokemukset ja innostuminen”. Yhdistäväksi tekijäksi ja samalla teemaksi, muotoutui “Innostuneisuus ja hyvät kokemukset”.

“...itse kanssa tykkää sitä ja tuntuu että siin on osa, osana sitä prosessia että sitä, sitä kehitty joka päivä itsekin siinä, siinä mukana sitte.” O4

“...huomatkaa, opettajan pitää nauttia siitä mitä se tekee... ja nytkö mä oon ollu pois vuoden töistä... ainut mitä mä kaipaen hirveesti on se, että ko bändi rullaa siellä takana... ja sää saat ite improvisoida siihen päälle, voi vitsit se on ihanaa... Että niinkö... siis... ja palakka juoksee. Aatelkaa! (Naurua)” O1

*“Et onhan se, musta se on todella terapeutista, kerta kaikkiaan siis siitä ihan mah-
tavat filikset kyllä että, et ja siksi mä sitä teen, ku mä oon ite, nyt ei enää jostain
syystä tuu niin kovia kiksejä kun silloin kaksyt vuotta sitten tuli mutta, saan kyllä
parhaimmillaan siitä edelleen niinku kiksit myös ite.” O2*

Vapaan sivistystyönopettajat olivat törmänneet myös musiikillisten traditioiden aiheuttamiin lukkoihin oppilaissaan. Irrottautuminen voi olla vaikeaa, mutta samalla myös vapauttavaa.

*“...sitte ehkä yhtäkkiä onkin lohdutus se että, saa olla toisella tavalla, nimenomaan
tarkotan tällasta vapaata tekemistä, improvisaatiota ja vähän sellasta kokeellista,
eri asioiden vapaata yhdistelyä sitten ylipäätänsä.” O4*

Lukion opettajat olivat myös havainneet oppilaissaan wau-elämyksiä ja positiivisia tunnekoemuksia.

*“Osa saa ihan kovia kiksejä ja viime viikon tunneilla kyssyin, tuota kaikilta, kyssyin
jokkaiselta niiltä että, kenen mielestä improvisaatio tuntuu hyvältä. Niin kyllä niistä
tosi moni viittaa siinä kohtaa, että se tuntuu hyvältä.” O2*

5.2.2. Perustelut improvisaation käytölle

Osallistujat kertoivat omia käsityksiään, miksi he käyttävät improvisaatiota työssään. Luokittelun tuloksena muodostettiin kolme yläluokkaa: musiikin opettamisen väline, musiikin oppimisen väline, sekä ulkomusiikilliset sosiaaliset ja psyykkiset pääomat.

Musiikinopettamisen välineenä perustelut tiivistyivät koulukontekstiin, siis lukion opettajiin. Vapaan sivistystyön parissa työskentelevä opettaja kuvailee kuitenkin esimerkiksi musiikin oppimisen välineenä improvisaation käyttöä. Toisaalta osallistujamme vapaan sivistystyön kontekstista käyttivät improvisaatiota kaikessa työskentelyssään, vaikka se ei aineistosta suoraan näy.

*“Että tämäkin mitä me luullaan, että se on helppoa tämä yhteismusisointi... seki
on... yllättävän haastava taito... oppia. Mä en tiää miksi mä oon kuullu että impro-
visointia ajatellaan vaikeana asiana. Ku päinvastoin se yhteismusisointi on vaikea
ja improvisoinnilla on kaikki mahdollisuudet.” O1*

“...ja sitte on vielä se kolomas syy, se että kaikki pääsee soittamaan, vaikka sitä taustaa ei olis kovin paljo, että vaikka kitara on soittimena aika hankala kuitenkin semmoselle, jolla ei oo paljo soittotaustaa takana. Niin on aika paljon reilumpaa kaivaa ne orff-soittimet sitte esille siinä kohtaa.” O2

Ulkomusiikillisia pääomia luokittelimme kahdenlaisia; sosiaalisia ja psyykkisiä. Improvisaatio käsitettiin ryhmäytymisen ja kommunikaation tukena muissakin, kuin musisointitilanteissa. Osallistujat kertoivat, että musiikillinen improvisaatio ehkäisee itsekritiikkiä, lisää heittäytymiskykyä, luovuutta ja opettaa tunnistamaan tunnetiloja. Improvisaatio myös tuntuu hyvältä, kuten aikaisemmin jo todettiin.

“...siis eikö oo mahtavaa, että sä voit aikuisena kokea niinkö... tommosen tunteen. Ja sitte jos sä pystyt niinkö vaikka jollekin lukiolaiselle... ku se kokee että hän on... sillä saattaa olla sellanen salanen haave, että oisinpä oppinu soittaaan kitaraa. Sitte sä isket sen kitaran käteen, ja... se huomaa, että siitä saa... se saa niinkö jonkulaisten tai ihan miten... ne on niinkö niin sellaisia vaikuttavia kokemuksia...” O1

“...olemaan rohkeutta ja se on myöskin tärkeätä sosiaalisesti sillä tavalla, että jotta ihmiset niinkun todella, pystyy toimimaan toistensa kanssa, niin se sellanen rohkeus ja monipuolinen kokemus on hyväksi siinä että, et kyl se palvelee sitä elämisen kehää sitte myöski.” O4

5.3. Opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta

Opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta näkyivät aineistossa kaikkein vahvimmin. Osallistujat olivat kaikki opettajia, joten opettajan rooli ja hänen osuutensa myös tuloksissa on hyvin painottunut. Tämä näkyi kaikissa haastatteluissa, riippumatta haastateltavan opetusympäristöstä. Seuraavassa esitellään tutkimustulokset, jotka liittyvät opettajan pedagogiseen ja aineenhallinnalliseen osaamiseen sekä opettajan ryhmänohjaustaitoihin.

5.3.1. Opettajan pedagoginen ja aineenhallinnallinen osaaminen

Opettajan pedagogisia taitoja kuvailtiin konkreettisoin esimerkein. Opettajien käsitysten mukaan improvisaation kuulostaminen hyvältä oli oppilaille tärkeää. Soundeihin keskittyminen tai riitasonnin mahdollisuuden poistaminen on osa opettajan didaktista osaamista.

“...että se on siinä improvisaatiossa kans se, että niinkö miltä joku kuulostaa... että se sähkökitara... niinkö että mä laitan sinne hyvät säröt... eri asia jos mä antasin sen olla cleanillä... no kyllä se sittenki kuulostaa aika hienolle, mutta jos mä laitan sinne kunnan säröt ja semmosta jotaki vähä efektiä... nii onhan se ihan mielettömän kuulonen...” O1

“heti ei saa alottaa vaikka niistä soittimista millä on sävelkorkeus, koska riitasoinnun mahollisuus on välittömästi olemassa, ku on sävelkorkeudet käytössä.” O2

Myös improvisaation mahdollisuudet ryhmän eriyttämisen välineenä tulivat esille kahden osallistujan haastatteluissa. *Opettajan pedagoginen ja aineenhallinnallinen osaaminen* -yläluokassa koulukonteksti painottuu erityisen paljon.

“Sehän nyt tässä on se tässä improvisoinnissa se ...iso juttu että.... että niinkö ei kahlita sitä siihen taitotasoon vaan harjotus kohtaa sen opiskelijan taitotason.” O1

Opettajan pedagogista taitoa on myös pyrkimys pitää improvisaatiotilanne rauhallisena ja kii-reettömänä. Tämä rauhallisuuden tavoittelu havaittiin myös muiden kuin lukio-opettajien haastatteluissa. Vapaan sivistystyön opettajilla on enemmän mahdollisuuksia ajalliseen joustamiseen kuin lukio-opettajilla.

“...Se prosessi saa olla ja sen pitääkin olla aika hidas loppuen lopuks, vaikka se toimii tätä aikaa ja näitä kaikkia impulsseja vastaan niin se on samalla tämmönen rauhottumistilanne, josta sit todella pystyy kokoamaan niin... ja mä luulen, että se on ihmisen aivoillekin paras mahdollinen tila.” O4

Opettajat kuvailivat myös muutamia epävarmuustekijöitä, liittyen musiikilliseen improvisaatioon ja toisaalta myös ryhmänhallintaan. Esimerkiksi opettaja voi olla epävarma omasta osaamisestaan, mutta myös itse improvisaatiosta, koska siinä lähtökohtaisesti ei ole oikeaa tai väärää.

“Ja sitte kyllä se vaatii jäätävää ryhmähallintaa, et siinä mielessä se kaaoksen elementti on siellä aina läsnä, että miten saa säilytettyä sitte sen, ilmapiirin ja näin, ja luomaan semmosen turvan sinne, ku ei voi tehdä oikein.” O2

5.3.2. Opettajan ryhmänohjaustaidot

Ryhmänohjaustaidot nostettiin haastatteluissa esille monella eri tapaa. Opettaja voi toimia esimerkkinä oppilaille; improvisoiden, heittäytyen ja sallien mokat myös itselleen.

“...improvisaation opettaminen vaatii opettajalta sitä, että sää uskallat olla typerä... Että niinkö sää uskallat näyttää et... että sinäkin uskallat improvisoida ja että sinäkin uskallat heittäytyä ja uskallat kokeilla.” O1

Opettajan rooliin kuuluu myös ryhmän työrauhasta huolehtiminen. On tärkeää, että itsekritiikkiä ei pääse ruokkimaan, ei oppilas eikä kanssamusisoijat. Opettajan tulee siis huolehtia, ettei kukaan koe tulevansa nolatuksi.

“No se vaatii justinsa sen että ne pelisäännöt siitä että mitä tehdään ja että on oikeus mokata ja kaikki hyväksytään... että se on kaikilla tiedossa. Ja et keltään ei tuu mitään niinkö... ikävää sanaa itsestä tai toisten tekemisestä...” O3

“...mä huolehdin ryhmädynamiikasta ja näin ollen mun on puututtava huonoon käytökseen tai semmoseenkin, vaikka nyt siihen tyhjännauramiseen, tai kaverin kanssa snapchatailuun kesken oppitunnin ja kaikki tämä vaikuttaa niihin arimpiin opiskelijoihin sitte aina. Ja ne, joita on vaikka kiusattu, niin jos ne kuulee hörötystä oppitunnilla niin kuinka nopeasti siitä sitte aattelee että mulle nauretaan taas.” O2

Osallistujat painottivat haastatteluissa, että ryhmät ovat kaikki erilaisia ja ryhmissä on erilaisia yksilöitä, erilaisine taitoineen ja tietoineen. Jokaiseen ryhmään täytyy tutustua. Joku opettelee kaikkien nimet ulkoa, toinen esittelee työtapsansa kauden aluksi ja kolmas tunnustelee, osataanko yhdessä hiljentyä.

“Että ei oo mittään järkiä niinkö lähtä tekemään noita improjuttuja ilman että se on ensin kokkeiltu että pystytäänkö me niinku kuunteleen toinen toisiamme.” O2

Musiikillista improvisaatiota varten voi lämmitellä myös ulkomusiikillisin keinoin. Mikä vain luovuudelle tilaa avaava harjoite käy. Opettajan välitön positiivinen palaute auttaa itsekritiikin vähentämisessä ja positiivisen ilmapiirin rakentamisessa. Prosessi vaatii kuitenkin aikaa ja kärsivällisyyttä.

“...itseluottamuksen rakentaminen... vaatii aikaa ja semmosta niinkö hyväksyntää ja niin sanottujen mokien hyväksyntää...” O3

“Parhaiten yleensä se, siitä pääsee sit syvemmälle jos se tapahtuu suht semmosella, semmosista alkulähtökohdista jotka, koetaan niin kun mukavana ja siihen on riittävästi aikaa orientoitua siihen tilanteeseen myöskin et, siinä on, paitsi että on tää tyhjä tila, niin sanottu tyhjä tila, taikka sitten, oon itse käyttäny aika usein, johon tullaan ja jossa, kaikki saa olla omana itsenään. Ja tulee siinä hyväksytyks sellasena, ja kaikki on hyvin.” O4

5.4. Ryhmän ja sen jäsenten välinen vuorovaikutuksellinen suhde

Ryhmädynamiikka ja ryhmän jäsenten yksilölliset ominaisuudet analysoitiin omiksi yläluokikseen. Teemaksi tulkittiin siis ryhmän ja sen jäsenten välinen vuorovaikutuksellinen suhde. Yksilö vaikuttaa ryhmään ja toisaalta ryhmä yksilöön. Osallistujat kuvailivat kuitenkin enemmän ryhmään liittyviä asioita, kuin yksilöön.

5.4.1. Ryhmädynamiikka

Ryhmässä luottamus toisiin syntyy kommunikaatiossa toisten ryhmäläisten kanssa. Kommunikaatiotaitoja voi vahvistaa ennen improvisaatioharjoitusten aloittamista, tai rakentaa niitä improvisoimalla.

“et se... on työkalu myös siihen musiikillisen itsetunnon ja luottamuksen rakentamiseen... Voi olla. Tai sit se voi olla just päinvastanen... joka tapauksessa... mutta mie aattelen sen omassa työssäni niin... et se on työkalu siihen omaan tekemiseen ja sen musiikin tekemisen ja luottamuksen rakentamiseen, onnistumisen kokemuksen kokemiseen...” O3

“...varsinki tota ku on rohkea ryhmä, joka ennakkoluulottomasti sitte pystyy menemään semmosillekin alueille tavallaan joita ei osaa, ja jossa ei oo sit semmosta varmuutta et se on aina vähän semmoseen niinku tuntemattomaan menoa... sitten se tapahtuu etupäässä just näiden, et tää kommunikaatio toimii ja sitte että ollaan valmiita hyväksymään kukin toisensa, että siihen yhteiseen kehään tai näyttämölle on sit turvallista tulla ja siinä voi todellaki sitten olla luova, että tää on semmonen kehä, johon aina sitten palaa mielellään uudestaan.” O4

Ryhmän sisäinen kommunikaatio edellyttää kuuntelun taitoja, minkä jokainen osallistuja mainitsi, tavalla tai toisella. Kuuntelutaito kytkeytyi myös moneen muuhun teemaan.

“...ja sitte mä oon kannustanu heitä ja et kuuntelemaan toimimaan ryhmänä, yhtyeenä...” O3

“...sitä ei vaan voi kylliksi sitä, että samaan aikaan, ku sää ite teet, niin sun pitää kuunnella kaikkia muita ja tehdä niin yksinkertanen siitä omasta riffistä, vaikka että pystyt nostaan katsetta ja kattoon jokaisen soittoa pienen hetken niinku sieltä, ja ottaa sitä kontaktia niihin toisiin korvilla, jos ei muuten pysty niin, että se... Onhan se kuuntelemisen taito kuitenkin aivan ensisijainen lähtökohta tuohon soittamisen taitoon.” O2

“...tarkoitin tossa musiikillisella keskustelulla nimenomaan, et jos on instrumentaalisia tai laulajia, jotka tuottaa ääntä ja muuta niin sitten paljon näissä yhteyksissä niin et se tapahtuu tämmösenä äänellisenä kommunikaationa ja juuri se, sen kautta sitten pystyy sitä omaa tuottamista ja omaa dramatisointia sitten kehittämään ja tarkkailemaan jatkossakin.” O4

Ryhmässä improvisoiminen oli myös havaittu helpommaksi kuin yksin.

“...ja sitte ku ei jouvu yksin soittaa että se, sitä mä oon itseasiassa vähentäny. Mä ennen tein niinku kaikurytmejä ja semmosia enempi ja heittelin sitä palloa niinku opiskelijoille mutta siinä huomaa sitä panikoitumista.” O2

Ryhmädynamiikkaan vaikuttaa myös ryhmän kunkin hetken tunnelma, eli mielentila. Ryhmädynamiikasta tehdyt havainnot kytkeytyvät opettajan tilannetajuun. Jos oppilailta on huono päivä, sen voi huomioda musiikillisessa ilmapiirissä.

“Et ne on paljon riippuvaisia, se on mielentila myöskin että jos ryhmä tulee samaan paikkaan niin, siellä on niin monenlaisia ajatuksia piilossa tai esilläkin että, siihen, sitä ei voi oikeastaan mitenkään niinku ohjata että... sitten on hyvä tunnustaa se että nyt tässä on tämmönen, entropia-virus on täällä sisällä ja tää ehkä nyt johtaa sitte iltapuoleen hajoamiseen tai jo... Mut sit voi olla taas että ku tilanne on ohi, ja sit kun persoonallisesti hyvin monenlaiset ihmiset sit kokoontuu uudestaan, niin sit voi olla et sit on täysin aivan huikeaa yhteisessä ja sit kaikki on niinkun terävänä ja keskittymiskykyisenä ja ottaa kaikki huomioon ja kuulee kaikki ja näkee kaikki ja tämmöstä että... Niin, se on just tämmösestä tuhosta, tämmöseen auvoiseen yhdessäoloon ja kaikki siltä väliltä.” O4

*“Ja silloin voi käyttää sitä et, se voi olla hyvin sytyttävää sit et jos on hyvin synk-
kämielinen ja apaattinen päivä kaikilla ja semmonen suorastaan umpimielinen
asenne tulevaisuuteen ja ei oo mitään toivoa kellekään niin sitte, on hyvä maalata
vähän vielä pidemmälle sitä umpimielisyyttä ja kohta se lähteeki jo, ja sit kuuluu
naurunhyrinää ja kaikkea, vapautuu. Et sinne suuntaan, johon on taipumuksia niin,
se on... aika hyvin monesti auttanu alkuun sitte”. O4*

5.4.2. Yksilölliset tekijät

Oppilaan ryhmään ja sitä kautta sosiaaliseen oppimisympäristöön vaikuttavia yksilöllisiä omi-
naisuuksia mainittiin haastatteluissa muutamia. Esimerkiksi oppilaan luottamus omaan tekemi-
seensä, oppilaan rooli kuuntelijana ja ilmapiirinrakentajana, sekä oppilaan heittäytymiskyky
kuvailtiin vaikuttavan sosiaalisen oppimisympäristön muotoutumiseen. Osallistujat kuitenkin
painottivat enemmän opettajan vastuuta kuin yksilöiden.

“Niin omia pisteitä saa siis alaspäin sillä, että törppöilee kuulijan roolissa.” O2

*“...mut joo nuoret on sitten erilaisia, että heille myös voi toimia tällöinen, riip-
puen siitä lähtökohdista, mikä on. Et jos on hyvä itsetunto, että okei, uskaltaa heit-
täytyä ja kokeilla... niinku vaikka sitä viiden äänen, kolmen äänen improvisaa-
tiota... nii se toimii... se on aina yksilökeskeistä... Pitää haistella hirveesti, että tar-
viiko tää nyt sitte... ensimmäisen askeleen ottaminen on se vaikein monesti.” O3*

6. Pohdinta

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin musiikinopettajien käsityksiä musiikillisesta improvisaatiosta sekä musiikilliselle improvisaatiolle suotuisasta sosiaalisesta oppimisympäristöstä ja sitä, miten sellainen konkreettisesti rakennetaan. Tämän tutkielman tuloksissa esiintyy niitä näkökulmia, joita tutkijoina osasimme odottaa. Musiikillinen improvisaatio, oman ennakkokäsityksemme mukaan, sujuu parhaiten ilmapiiriltään rakentavassa ja turvallisessa sosiaalisessa oppimisympäristössä. Teoreettinen viitekehys tukee näkemyksemme mukaan tutkimustuloksia ja löysimme yhteneväisyyksiä tutkielman tulosten ja teorian väliltä.

Musiikilliselle improvisaatiolle suotuisa oppimisympäristö rakentuu tutkielman perusteella opettajan pedagogisen ja didaktisen toiminnan, sekä ryhmän ja yksilöiden välisen vastavuoroisen suhteen kautta. Opettajan näkökulmaan vaikuttavia tekijöitä ovat aineenhallinta ja pedagogiikka sekä ryhmänohjaustaidot. Ryhmän ja sen jäsenten välisiin vuorovaikutuksellisiin suhteisiin vaikuttavat ryhmädynamiikka ja oppilaan yksilölliset tekijät.

Haastateltavien työkokemukset vaihtelivat muutamasta työvuodesta usean vuosikymmenen mittaiseen työuraan. Musiikillinen improvisaatio nähtiin samalla tavalla oppimisen välineenä riippumatta siitä, kuinka pitkään sitä oli käytetty. Haastateltavat olivat hyvin innostuneita improvisaation käytöstä työssään. Keskusteluissa kävi ilmi, että nämä opettajat ovat suorastaan rakastuneita improvisaatioon ja monen kanssa käytiinkin syvällistä keskustelua improvisaation perimmäisestä luonteesta. Käsityksen sanoittaminen oli ajoittain haasteellista, mutta keskustelut kokonaisuutena antoivat kuvan siitä, mitä musiikillinen improvisaatio osallistujien käsitysten mukaan tarkoittaa. Musiikillisesti improvisaatiosta voidaan ajatella, että sillä on rajat esimerkiksi jossain perinteessä. Toisaalta musiikillinen improvisaatio voi olla vapaata, niin vapaata, että taiteiden rajat haalistuvat.

Tämä tutkielma toi näkyville, miten improvisaatio on monipuolinen ja hyödyllinen oppimisen ja opettamisen väline. Mielenkiintoista on tutkimusprosessin myötä tapahtunut ammatillinen kasvu omassa opettajuudessa. Toisaalta tämä tutkielma on myös kiinnittänyt meidän tutkijoiden huomiota siihen, miten improvisaatio voi olla haastava tai jopa vieroksuttu menetelmä. Musiikinopettajien ja kollegoiden kanssa käydyissä keskusteluissa on ollut aistittavissa käsitys, että osa opettajista pitää improvisaatiota pelottavana työmenetelmänä ryhmä- ja tilannekontrolli puuttumisen vuoksi. Opettajuuden tietynlainen tilannehallinta ei olekaan täsmällisesti organisoivan opettajan hyppysissä vaan hänen täytyisikin luottaa intuition ja siihen, että

improvisaatio kantaa musiikintunnin aikana ja tuottaa oppimista. Opetuksen työmenetelmänä se ei ole kovinkaan helppo eikä voikaan olla ainoa musiikin opettamisen työväline. Kuitenkin tämän tutkielman tulosten mukaan improvisaatioissa on paljon hyviä puolia, jotka opettavat musiikillisten tiedollisten ja taidollisten asioiden lisäksi myös vuorovaikutuksellisuutta, muiden ihmisten kuuntelemista ja toisen arvostamista. Oppilaankaan näkökulmasta musiikillinen improvisaatio ei ole riskitön opetusmenetelmä, sen ennakoimattomuuden vuoksi. Improvisaatio vaatii myös oppilaalta heittäytymiskykyä ja hyppyä tuntemattomaan.

Yhteenvetona tämän tutkielman myötä voimme tutkijoina myös todeta, että elämä itsessään on improvisaatiota, kommunikointia ja toimimista toisten ihmisten kanssa. Improvisaatio voi olla myös elämäkatsomus, jolloin improvisointi luovana toimintana tukee ja edesauttaa esimerkiksi arjen ongelmanratkaisutilanteissa ja suhtautumisessa vastoinkäymisiin, esimerkiksi opiskelujen ja perhe-elämän yhteensovittamisessa. Ammatillisesti näemme, että improvisoinnin ajattelutapa ja luovuus ovat tulevassa opettajan työssä myös erittäin tärkeitä työtä ohjaavia näkökulmia opetuksen organisoinnissa, työyhteisössä ja opetustyössä.

6.1. Johtopäätökset

Musiikillinen luova toiminta voi olla improvisaatiota tai sävellystä. Osallistujat suhtautuivat säveltämiseen ja improvisaatioon osittain samankaltaisina toimintoina. Keskusteluissa pohdittiin, onko kyse samasta asiasta, voiko niitä oikeastaan erottaakaan? Improvisaation voi ajatella olevan nopeaa säveltämistä, vaatimatta palaamista, tai parantelua, tai se voi jäädä vain yhteen hetkeen. Wallasin (1926) luovan ajattelun prosessin kuvauksen mukaan, haudutusvaihe vaatii aikaa ja todennusvaiheessa on mahdollisuus edelleen viimeistellä tai palata prosessin alkupään vaiheisiin. Säveltäminen luovana musiikillisena toimintana sopii tähän kuvaukseen hyvin, mutta improvisaatio hetkellisenä ilmiönä eroaa prosessin osalta juuri haudutus- ja todennusvaiheen näkökulmasta. Toisaalta tässä tutkielmassa ei lähdetty määrittelemään säveltämistä, joten onko kyse kuitenkin samasta asiasta. Huovinen (2010) ehdotti haudutusvaiheen paikalle improvisaation opettelun vaihetta. Tämä vaihe voisi olla myös Kratusin (1991) esittelemän portaikon ensiaskeleet, kokeilun ja ihmettelyn aikaa, joka johtaa oivalluksiin ja lopulta tuotokseen.

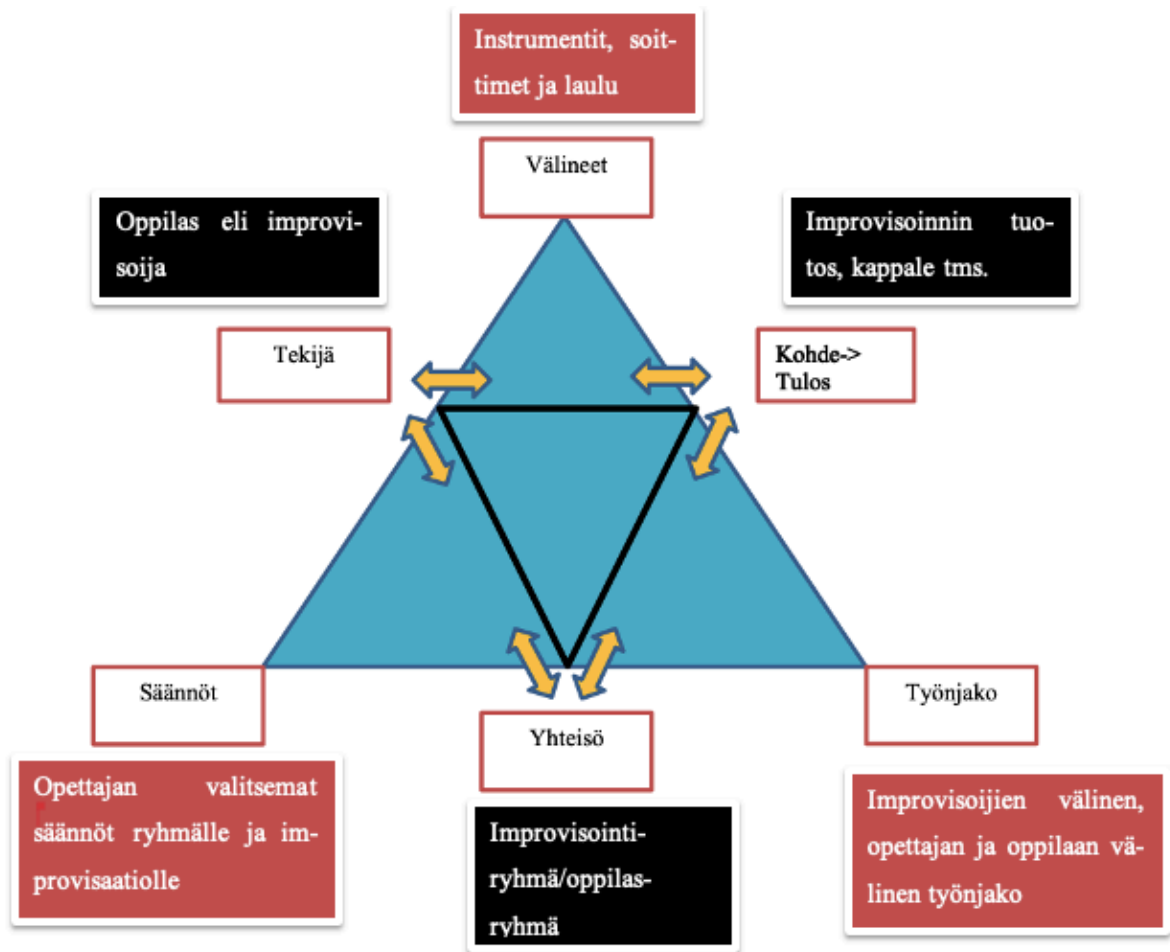
Hallam (2006) totesi ryhmässä improvisoimisen hyödyttävän oppilasta henkilökohtaisella ja sosiaalisella tasolla. Ryhmässä soitinvalikoima on suurempi, kaikki pääsevät osallistumaan ja ryhmän tuki on aina tarjolla. Hallam korostaa myös luovan työskentelyn vaativan aikaa. Tässä tutkielmassa tuli esille myös ajan puutteellisuus ja siitä koitua harmi. Koulukontekstissa aika

asettaa omat rajansa improvisaation kehitykselle. Koulussa on vaikeampi joustaa, antaa aikaa luovuudelle, koska muutakin täytyy ehtiä. Yksi osallistuja mainitsikin, että jos olisi enemmän aikaa saman ryhmän kanssa, päästäisiin varmasti soolojen soittamisen tasolle. Vapaalla kentällä aikaa voi olla kokonaisen toimintavuoden, lukuvuotta vastaavan ajan verran.

Toiminnan teorian näkökulmasta tulokset voidaan asettaa aiemmin Marjamäen ja Pekkolan (2006) esittelemään Engeströmin malliin. Mallista löytyy kolme yhteyttä. *Tekijä* ja *yhteisö* ovat kaksisuuntaisessa suhteessa toisiinsa eli improvisoija ja improvisoiva ryhmä vaikuttavat toinen toisiinsa. Tähän toimintaan vaikuttavat *yhteiset säännöt*, jotka tutkielman tuloksista voidaan katsoa improvisaation säännöiksi. Nämä säännöt haastattelujen mukaan vaihtelivat improvisaation muodon ja tavan mukaan. Esimerkkeinä haastateltavat mainitsivat yksinkertaiset taputusimprovisaatiot, melodiset improvisaatiot tai vapaa ääni-improvisaatio, jotka toteutuvat jokainen omilla säännöillään. Opettaja ohjaa tätä toiminnan tapahtumaa luomalla ryhmäkontekstissa tapahtuvan musiikillisen improvisaation omalla pedagogisella ja didaktisella ammattitaidollaan.

Toisaalta toimintaa tapahtuu *tekijän* ja tuotoksen välisessä suhteessa, johon vaikuttavat *välineet* eli instrumentit, soittimet ja laulu. Tekijä eli improvisoija valitsee tuotoksen äänet, jotka edelleen johtavat seuraavien äänien valintaan ja niin edelleen. Instrumentin valinnalla on merkitystä improvisoijan ja tuotoksen välisessä suhteessa, esimerkiksi oppilaalle itselleen outo soitin vaikuttaa osaltaan tuotoksen sisältöön. Opettajan pedagoginen toiminta ja hänen käsityksensä siitä, mitä on musiikillinen improvisaatio, liittyy välillisesti myös tekijän ja tuotoksen väliseen suhteeseen. Vaikka opettajan luomat puitteet eivät suoraan vaikuta tähän, oleellista on se, miten opettaja antaa palautetta, rohkaisee ja kannustaa improvisoijan toimintaa.

Kolmas vastavuoroinen suhde löytyy *yhteisön* ja *tuotoksen* väliltä. Tähän suhteeseen vaikuttaa ryhmän sisäinen *työnjako*, jota opettaja ohjaa. Ryhmän jäsenten vaikutus toisiin eli ryhmädynamiikka ovat merkitsevässä osassa siinä, millaiseksi ryhmän vuorovaikutussuhde muodostuu. Improvisoijien työnjako voi olla opettajan ennalta asettama tai se voi syntyä myös hetkessä. Tutkimustuloksista oli nähtävissä esimerkiksi ryhmänhallinnan ja kaaoksen sietämisen merkitys improvisoinnin kannalta. Tässä korostuu näkemysmme mukaan opettajan ryhmänohjaus- taidot ja työrauhasta huolehtiminen. Myös opettajan näkemys oppilaiden yksilöllisistä taidoista ovat mahdollisia epävarmuustekijöitä siinä, miten ryhmän työnjako saadaan määriteltyä.



Peilattessamme Engeströmin mallia tutkimustuloksiin, teimme päätelmän, että opettajan pedagoginen ja didaktinen toiminta on keskeistä improvisaatiolle suotuisan sosiaalisen oppimisympäristön luomisessa. Vuorovaikutus ryhmän ja opettajan sekä oppilaiden kesken on toinen oleellinen asia. Musiikillinen improvisaatio on vuorovaikutusta, ja toisaalta se on vuorovaikutuksen opettamisen väline.

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) hahmottelivat opettajan viisi roolia sävellysprojektin ohjaajana. Lisäksi he ehdottavat, että ryhmäjakoihin kiinnitettäisiin erityisesti huomiota luovuutta vaativissa tehtävissä. Ilmapiiri on luottamuksellinen, kun oppilaat tuntevat toisensa. Websterin (2011) ehdotukset opettajan toiminnalle myötäilevät samoja linjoja. Myös Odena (2014) päätyi raportoimaan tuloksen, jossa opettaja korostaa ryhmien monimuotoisuutta. Tämän tutkielman aineistossa tuli moneen kertaan esille opettavien ryhmien erilaisuus ja jokaisen ryhmässä mukana olevan oppilaan erilaisuus. Opettajan tärkein rooli lienee joustavuus eri roolien välillä ryhmästä ja improvisaatiotehtävästä riippuen.

Luovan tuottamisen arviointia ei tullut esille haastatteluissa, muuta kuin yhden osallistujan osalta. Kyseessä oleva opettaja on sisällyttänyt improvisaatiota myös musiikin kokeeseen. Arviointi tuntuukin olevan hankala aihe, mutta Odenan (2012) ehdotus ryhmän kesken yhdessä käytävästä arvioinnista on mielenkiintoinen ja käyttökelpoinen. Voisiko luovia tuotoksia tai prosesseja käyttää ennemminkin itsearviointin kehittämiseen, kuin varsinaisen musiikin oppiaineen arvion tuottamiseen? Vapaalla kentällä opettavien opettajien haastatteluissa arviointi ei tullut esiin lainkaan.

Se mitä improvisaatio toimintana tai ajattelutapana itse kullekin opettajalle tarkoittaa, on tämän tutkielman tutkimustulosten perusteella pohjimmiltaan samankaltaista. Improvisointi käsitteään ajattelutapana, joka näkyy myös suhtautumisena elämään. Sosiaalinen oppimisympäristö voidaan nähdä tämän tutkielman tulosten perusteella toimintaa ohjaavana tekijänä, kuten Engeströmin teoriasta voi tulkita. Improvisaatio on yksilöstä itsestään lähtevää luovaa toimintaa, joka voi olla jokaisen oman henkilökohtaisen elämän tapahtumien vuoksi myös haasteellista, eikä niin ulospäin suuntautunutta. Ei suotuisakaan oppimisympäristö aina pysty voittamaan kaikkia haasteita, mutta sitä kohti on mahdollista pyrkiä rakentamalla ympäristöä sille ihanteelliseksi. Opettajan asettamat säännöt ja rajat, ryhmänhallintataidot, pedagoginen osaaminen, kannustava ohjaamistapa ja positiivinen palaute, sekä ryhmän prosessien tunnistaminen ja ryhmädynamiikan ”haistelu” rakentavat luovalle musiikilliselle toiminnalle eli improvisaatiolle suotuisat olosuhteet.

6.2. Vapaan sivistystyön opettajien ja lukio-opettajien vertailu

Vapaan sivistystyön opettajilla ei ollut ohjenuoranaan virallista opetussuunnitelmaa. Heillä oli vapaus suunnitella omat kurssinsa. Lukion opettajia ohjaa lukion opetussuunnitelma ja sen tavoitteet musiikin opetukselle. Vapaan sivistystyön kentällä aikaa improvisaatioon saattoi olla enemmän ryhmää kohden, kun taas lukiossa kurssit ovat tietyn mittaisia ja niiden aikana tulee ehtiä tiettyjä asioita. Tästä näkökulmasta onkin ymmärrettävää, että lukion kurssilla on usein tavoitteena tuotoksen synnyttäminen. Tällöin improvisointia on voitu yhdistää muuhun musiisointiin. Myös luovuuden näkökulmasta koulukontekstissa oli enemmän tuotosorientaatiota. Lukionopettajien kertomusten perusteella heillä oli myös strukturoidummat tehtävät ja säveltämisen näkökulma tuli selkeämmin esille. Vapaalla sivistystyön saralla oli havaittavissa enemmän prosessorientaatiota, eli improvisaatio oli vapaampaa ja sen tarkoitus poikkesi hieman lukiokontekstista. Opistokontekstissa improvisaatiota tehtiin osittain myös improvisaation itsensä vuoksi, eikä niinkään jonkin tuotoksen aikaansaamiseksi.

Vapaan sivistystyön puolella ryhmäkoot olivat myös hieman pienempiä. Lukiossa musiikin yksöskurssin opiskelijoita oli osallistujilla ollut keskimäärin 36 opiskelijaa yhdellä kurssilla. Opisto-opettajat kertoivat noin 10–20 oppilaan ryhmistä. Myös ikähaarukka saattoi laventua parikymppisistä aina eläkeikäisiin saakka. Vanhemmat opiskelijat kantoivat opettajien käsityksen mukaan enemmän tradition taakkaa kuin esimerkiksi lapset tai nuoret. Ryhmässä improvisoiva eläkeläinen on saattanut jo kansakoulussa ”oppia” että eihän näin väärin sovi laulaa tai soittaa. Lukioikäisillä vastaava ilmiö näkyy vaatimuksena, että improvisaation täytyisi kuulostaa hyvältä. Yhden osallistujan sanoin ”*sitten täytyy kulkea turvallisempaa tietä*”.

Aineistoa luokitellessa havaitsimme, että improvisaation perusteluja koskevassa teemassa koulukonteksti korostui. Improvisaatio todettiin koulukontekstissa erittäin hyväksi eriyttämisen keinoksi. Improvisaatio mahdollistaa kaikkien osallistumisen yhteiseen musisointiin omista lähtökohdistaan. Opettajan pedagogiset taidot ja didaktinen osaaminen mahdollistavat jokaisen oppilaan osallistumisen jollain lailla. Improvisaatiota oli ainakin yhdistetty sävellettyyn musiikkiin ja sitä oli käytetty jopa kokonaisen kevätjuhlaesityksen ohjelmanumerona. Osalle oppilaista on helppoa lähteä mukaan leikkiin, osalle se on jopa ahdistavaa. Kun opettaja on itse mukana leikissä, myös oppilailla on matalampi kynnys heittäytyä. Lukiokontekstissa improvisaatio koettiin jopa helpompana työtapana kuin yhteismusisointi.

6.3. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärvi (2009) kollegoineen arvioi, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka raportointi tutkimuksen toteuttamisesta. Tämä koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Olosuhteet, joissa aineistot on tuotettu, tulisi kertoa totuudenmukaisesti ja selkeästi. Esimerkiksi haastatteluolosuhteet ja paikat sekä niihin käytetty aika, häiriötekijät, virheelliset haastattelussa tehdyt tulkinnat ja paikat, joissa aineisto on kerätty. Luotettavuuden näkökulmasta myös aineiston analyysin luokittelun tekeminen ja niiden perustelut on raportoitava. Tutkimustulosten syntymiseen vaikuttavat tekijät, kuten tulkintojen perustelut, kirjoitetaan tutkimusraporttiin auki. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232). Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan luotettavuutta lisätään näyttämällä raportoinnissa mistä aineisto koostuu ja kuvataan niitä aineiston osia, joihin päähavainnot pohjautuvat (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010).

Ahonen (1994) määrittelee, että laadullisen tutkimuksen aineiston tulkinnassa on ennen kaikkea kyse tulkintojen validiteetista, luotettavuudesta. Aineistosta tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu siitä, millä tavoin ne vastaavat tutkimushenkilöiden

ilmaistuja merkityksiä ja kuinka paljon ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Tutkimusaineiston osalta luotettavuutta lisää se, että tutkimushenkilöt ilmaisivat vastauksensa tutkijan olettamasta asiasta (Ahonen, 1994, s. 129). Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan laadullisen tutkimuksen perustuessa tutkijan subjektiiviseen tulkintaan aineistosta, luotettavuudessa on tuolloin kyse siitä, kuinka uskollinen tulkinta on tutkimusaineistolle (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169).

Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat teoksessaan triangulaatiosta. He viittaavat Denzin kategorisointiin erilaisista triangulaatioista, joista tutkijatriangulaatio on yksi. Tässä ilmiössä useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä ja tämä mahdollistaa tutkijoiden monipuolisen keskustelun havainnoista ja näkemyksistään. Tutkijoiden on päästävä keskustellen yksimielisyyteen tutkimuksellisista ratkaisuksista. Useampi tutkija siis monipuolistaa tutkimusta ja laajentaa tutkimuksellisia näkökulmia (Eskola & Suoranta, 1998).

Tässä tutkielmassa on läpi koko tutkimusprosessin tehty tutkijatriangulaatiota ja siten lisätty tutkielman luotettavuutta. Olemme keskustelleet kaikista tutkimuksen vaiheista yhdessä ja etsineet näkökulmaa tutkimuksellisiin asioihin. Teoreettisen viitekehyksen rajaus on tehty yhdessä keskustellen ja tutkimustuloksiin peilaten. Tutkimuksen metodologiset ratkaisut on myös tehty yhdessä keskustellen ja kirjallisuutta tutkien. Toki kahden tutkijan kesken on tehtävä myös itsenäisiä ratkaisuja, mutta niistä on keskusteltu. Tutkimustulosten kohdalla olemme kumpikin perehtyneet aineistoon ja etsineet sieltä merkityksellisiä ilmauksia. Tämän jälkeen ilmaukset on pelkistetty ja tarkistettu niiden sisältöä. Luokittelun yhteydessä on pohdittu merkityksiä ja tehty yhdessä tulkintoja, jotka ovat johtaneet alaluokkien syntymiseen. Tämän jälkeen olemme keskustellen pohtineet ja luokitelleet alaluokat pääluokiksi ja edelleen teemoiksi. Luokitteluvaiheessa käytiin läpi useita vaihtoehtoja, ennen kuin päädyttiin lopulliseen ratkaisuun. Kahden tutkijan näkemykset läpi koko tutkimusprosessin ovat lisänneet tämän tutkielman luotettavuutta.

Tutkimuksen eettisyydellä Grönforsin (2011) mukaan käsitetään tutkimusmoraalia eli mitä tutkija voi tehdä, ja mitä ei voi tehdä. Tutkimuksen eettisyys ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteistä ja ovatkin osittain henkilökohtaisia (Grönfors, 2011, s. 111). Eettisiä valintoja tutkimuksen edetessä on määrittelyt Hirsjärvi (2009) kollegoineen siten, että tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkijoiden tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytänteitä tutkimuksen edetessä. Yleisesti tutkijoiden tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia eettisesti hyviä tieteellisiä käytänteitä, kuten rehellisyyttä, tarkkaa ja huolellista tutkimustyötä niin tallentaessaan tuloksia kuin tulosten arvioinnissakin (Hirsjärvi 2009, s. 24). Tässä pro gradu- tutkielman raportissa

olemme kuvanneet tutkimusprosessia sellaisena kuin se todellisuudessa on kulkenut jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Raportoinnissa olemme pyrkineet avoimuuteen ja selkeyteen eri tutkimusvaiheiden kirjaamisessa, jotta lukija saisi totuudenmukaisen kuvan tämän tutkielman prosessin kulusta.

6.4. Jatkotutkimusmahdollisuudet

Kuten aiemmista tutkimuksista selvisi, opettajilla ja opettajaopiskelijoilla on tarve tietää enemmän ja oppia lisää improvisaatiosta. Sama tiedonjano on johtanut tämän tutkielman tekemiseen. Tässäkin tutkielmassa eräs haastateltava arveli, että improvisaatio koetaan vaikeaksi syystä tai toisesta. Voisiko se tarkoittaa sitä, että opettajankoulutukseen tulisi lisätä improvisaatiota, jotta se ei olisi vierasta.

Sävellyspedagogiikka on viime vuosina ollut esillä ja säveltämisen opettamiseksi löytyy ohjeita ja oppaita (esimerkiksi SÄPE-materiaalit sekä tässäkin tutkielmassa lainattu *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*, Ojala & Väkevä (toim.), 2013). Improvisaation ja musiikillisen keksinnän avuksi löytyy myös erilaisia oppaita, niin instrumenttikohtaisia kuin genrekohtaisiakin. Sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta tehty improvisaatiopedagoginen opas voisi vastata nuorten ja aikuisten epävarmuuksiin, siis kursseilla esiintyviin lausahduksiin ”en keksi mitään” ja ”en osaa”.

Tässä tutkielmassa vertaisryhmän näkökulma jäi ohueksi. Vertaisryhmän merkityksestä ei noussut kovin paljon keskustelua, mutta opettajat kuitenkin näyttävät tiedostavan vertaisryhmän merkityksen. Opettajat kertoivat enemmän omasta roolistaan. Tässä olisikin mielenkiintoinen tehtävä kysellä improvisoijilta, että miltä tuntuu, kun muut kuulevat ja miten se vaikuttaa omaan suoritukseen. Onko eroja havaittavissa riippuen siitä, ovatko kuulijat tuttuja vai tuntemattomia.

Jatkotutkimusta voisi tehdä myös aikuisten parissa kentällä, esimerkiksi järjestämällä johonkin kansanopistoon ”aikuisten musiikillisen improvisaation kurssin”. Osallistujien kanssa tehtäisiin harjoituksia ja pyydetäisiin pitämään päiväkirjaa kokemuksistaan kurssilla. Tutkijat voisivat myös haastatella osallistujia tai jopa kuvata harjoituskertoja. Analyysi keskittyisi vuorovaikutuksen tutkimiseen suhteessa siihen, miten osallistujat kuvailevat kokemuksiaan kurssista.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Bernhard, H. C. II., & Stringham, D. A. (2016). A National Survey of Music Education Majors' Confidence in Teaching Improvisation. *International Journal of Music Education*, 34(4), 383–390. <http://dx.doi.org.pc124152.oulu.fi:8080/10.1177/0255761415619069>
- de Bruin, L. R. (2018). Evolving regulation processes used by students and experts in the acquiring of improvisational skills: a qualitative study. *Journal of research in music education*, 65(4), 483–507. <https://doi.org/10.1177/0255761415619069>
- Després, J.-P., Burnard, P., Dubé, F., & Stévance, S. (2017). Expert Western Classical Music Improvisers' Strategies. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 139–162. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/0022429417710777>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047>
- Grönfors, M. & Vilkkä, H.(toim.) (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä. Haettu osoitteesta http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hallam, S. (2006). Composing and improvising. Teoksessa S. Hallam, (toim.), *Music psychology in education* (s. 70–90). London: Institute of Education, University of London.
- Hickey, M., & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.2307/3399772>
- Hickey, M. (2015). Learning From the Experts: A Study of Free-Improvisation Pedagogues in University Settings. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425–445. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/0022429414556319>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huovinen, E. (2010). Musiikillisen improvisaation psykologia. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 407–430). Jyväskylä: Atena.
- Huovinen, E. (2015). Johdatus musiikillisen improvisaation tutkimukseen. Teoksessa E. Huovinen (toim.), *Musiikillinen improvisaatio: Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin* (s. 1–42). Turku: Turun yliopisto.
- Huovinen, E. & Kuusinen, V-P. (2006). Soundscapes and verbal images as referents for music students' free improvisations. *Musiikkikasvatus*, 9(01–02), (s. 18–32). Haettu osoitteesta <https://sites.uniarts.fi/web/fjme/-/vol-09-01-02-2006/1.2>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pe124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. WSOY.
- Järvinen, T. (1997). *Tonal Dynamics and Metrical Structures in Jazz Improvisation* (väitöskirja). Jyväskylä: University of Jyväskylä. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74343>
- Kakkori, L & Huttunen, R. (2014). Fenomenologisia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. (s. 367–401). Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O. & Värri, V. (2014). *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere University press.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: PS-kustannus.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana alaja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 64–82). Helsinki: Opetushallitus.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518451>
- Kratus, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 76(9), 33–37. <https://doi-org.pe124152.oulu.fi:9443/10.2307/3401075>

- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35–40.
<https://doi.org/10.2307/3398335>
- Lehtonen, K. (2011). Musiikki ja mielikuvat. Teoksessa L. Lilja-Viherlampi (toim.), *Ihminen ja musiikki: Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia* (s. 71–94). Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519175>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Marjamäki, M. & Pekkola, P. (2006). *Activity theory – ”Toiminnan teoria”*. Haettu osoitteesta http://www.cs.tut.fi/~ihtesem/s2006/teoriat/esitykset/MarjamakiPekkola_toiminnan%20teoria_061106.pdf
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. korjattu laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Niemistö, R. (2007). *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot* (7. p.). Helsinki: Palmenia.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Odena, O. (2014). Towards Pedagogies of Creative Collaboration: Guiding Secondary School Students' Music Compositions. Teoksessa M. S. Barrett (toim.), *Collaborative Creative Thought and Practice in Music* (s. 238–251). Routledge. eBook Collection (EBSCOhost)
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4.p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Paananen, P. (2003). *Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikinperusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6–11.* (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13404>
- Partti, H. (2016). Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus*, 19(01), s. 8–28. Haettu osoitteesta <https://sites.uniarts.fi/web/fjme/-/vol-19-01-2016/1.1>
- Pietilä, R., Takala, A., Tiensuu, J. (1990). Improvisaatio. Teoksessa I, Hetemäki, K. Sievänen, K. Virtamo (toim.), *Suuri musiikkitietosanakirja. 3, he-kuud* (s. 74–75). Espoo: Weilin + Göös.
- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2. p.). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519977>
- Rantanen, P. (2004). Nuoruusikä. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha, K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 46–49). Jyväskylä: Duodecim.
- Routarinne, S. (2004). Improvisoi! Kustannusosakeyhtiö Tammi. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen, *Haastattelun analyysi*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685023>
- Saari, S. (1994). Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineiston kvalitatiivisessa analyysissä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 162–183). Rauma: Kirjayhtymä.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–245). Tampere: Tampere university press.
- Tiensuu, J. (1991). Mutta onko se musiikkia? Teoksessa L., Otonkoski & J., Barrière (toim.), *Klang: Uusin musiikki* (s. 22–24). Jyväskylä: Gaudeamus.

- Tuckman, B. W. (2001). Developmental Sequence in Small Groups'. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, Number 3, Spring 2001, 66–81. Haettu osoitteesta <http://athena.ecs.csus.edu/~buckley/CSc190/GROUP%20DEV%20ARTICLE.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Haettu osoitteesta <https://archive.org/details/theartofthought/mode/2up>
- Webster, P. (2011). Towards pedagogies of revision: Guiding a student's music composition. Teoksessa: Oscar Odena (ed.) *Musical Creativity: Insights From Music Education Research* (s. 9–112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315596952>

Liite 1 (haastattelupyyntö)

Hei!

Olemme kaksi 4. ja 5. vuoden Oulun yliopiston musiikinopettajaopiskelijaa. Teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta: “Musiikinopettajien käsityksiä sosiaalisen oppimisympäristön merkityksestä musiikilliselle improvisaatiolle”.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla millaisia käsityksiä yläkoulun tai lukion musiikinopettajilla on musiikillisen improvisaation kannalta suotuisasta sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Meitä kiinnostaa, miten rakennetaan musiikillisen improvisaation kannalta otollinen sosiaalinen oppimisympäristö.

Keräämme tutkimuksen aineiston haastattelulla, jossa käymme keskustelua etänä tai kasvokkain. Toivomme tutkimukseen osallistujilta kokemusta musiikillisen improvisaation käytöstä opetustyössä.

Haastattelut toteutamme marras-joulukuun aikana ja yhden haastattelun kesto on noin 30-60 minuuttia. Ilmoitathan innokkuudesta osallistua haastatteluun vastaamalla sähköpostitse.

Sähköpostit:

Laura-Elina.Saarela-Komulainen@student oulu.fi tai Katariina.Rytky@student oulu.fi

Vastaathan pyyntöömme viimeistään 5.11. Haastattelun ajankohdan voimme sopia joustavasti.

Syysterveisin, Laura-Elina ja Katariina