

**Improvisaatio pop/jazz -laulunopetuksessa
oppijakeskeisyyden näkökulmasta**
Systemaattinen kirjallisuuskatsaus opettajan tehtäviin ja työtapoihin
improvisaation opettamisessa

Tutkielma (kandidaatti)
31.07.2019

Linnea Nieminen
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Improvisaatio pop/jazz -laulunopetuksessa oppijakeskeisyyden näkökulmasta: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus opettajan tehtäviin ja työtapoihin improvisaation opettamisessa	23
Tekijän nimi	Lukukausi
Linnea Nieminen	kevät 2019
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tässä tutkielmassa perehdyn improvisaation ja luovan tuotannon opettamiseen pop/jazz -laulutunnilla. Tarkastelen aihetta oppijakeskeisyyden näkökulmasta. Olen etsinyt tietoa siitä, minkälaisia työtapoja improvisaation opettamisessa tyypillisesti käytetään ja näkökulmia siihen, millä tavoin opettaja voi tukea improvisaation oppimisen prosessia.</p> <p>Tutkielma on tetoutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jossa tutkimuskysymykseni on:</p> <p>Millä tavoin opettaja voi tukea improvisaatiotaitojen kehittymistä pop/jazz -laulupedagogiikassa oppijakeskeisesti?</p> <p>Tutkielmassa erittelen improvisaation moninaista käsitettä ja sen asemaa pop/jazz -laulun kontekstissa. Käyn läpi oppijakeskeisyyden periaatteita ja näiden soveltamista laulutunnilla sekä yksilöopetuksessa. Aihetta käsitellään opettajan näkökulmasta.</p> <p>Improvisaation opettamiseen on useita opetusmenetelmiä, joista kolme keskeisintä lienevät autiviivinen, teoreettinen ja instrumentaalinen menenelmä. Esittelen nämä kolme menetelmää tulosluvussa, jossa käyn läpi myös kunkin menetelmän haasteet ja joitakin käytännön esimerkkejä menetelmän hyödyntämisestä laulutunnilla.</p> <p>Tutkimukseni on argumentti improvisaation opettamisen puolesta, ja tutkielmasta välittyy myös oma kiinnostukseni lauluimprovisaatiota kohtaan. Improvisaatio on keskeinen osa kokonaisvaltaista musiikinopetuksessa, ja sen ymmärtäminen on tärkeää jokaiselle musiikkikasvattajalle.</p>	
Hakusanat	
Improvisaatio, jazz, oppijakeskeisyys, pop/jazz -laulu	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
30.07. 2019	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet ja teoreettinen tausta.....	4
2.1 Improvisaatio musiikkikasvatuksessa ja populaarimusiikissa.....	4
2.2 Improvisaation ja pop/jazz -laulopedagogiikan määrittelyä.....	5
2.3 Oppijakeskeisyys ja opettajan tehtävä musiikkikasvatuksessa.....	6
3 Tutkimusasetelma	8
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	8
3.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä	8
3.3 Tutkimusprosessi	9
3.4 Tutkimusetiikka	11
4 Tulokset.....	13
4.1 Opettajan tehtävät ja työtavat improvisaation opettamisessa	13
4.2 Oppijakeskeinen opettaminen pop/jazz -laulutunnilla.....	16
5 Johtopäätökset ja pohdinta.....	19
5.1 Johtopäätökset ja niiden tarkastelua.....	19
5.2 Luotettavuustarkastelu	21
5.3 Jatkotutkimusaiheet.....	22
Lähteet.....	24

1 Johdanto

Kandidaatintutkielmassani tutkin improvisaation ja luovan tuotannon opettamista oppijakeskeisyyden näkökulmasta. Tutkimukseni konteksti on pop/jazz -laulupedagogiikka. Tutkielma on toteutettu systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Lähdekirjallisuudesta etsin tietoa siitä, minkälaisia työtapoja improvisaation opettamisessa tyypillisesti käytetään ja näkökulmia siihen, millä tavoin opettaja voi tukea improvisaation oppimista.

Musiikki-improvisaatio on ilmiönä vanha (Elliot 1995, 3), mutta musiikkikasvatuksen alueena kehitysvaiheessa. Vapaan improvisaation edistäjänä tunnettu Derek Bailey (1980, 1) esitti Improvisation-kirjassaan väitteen, että improvisaatio on kaikkein laajimmin harjoitettu, mutta samalla vähiten tunnustettu ja ymmärretty musiikillisen toiminnan muoto (Bailey 1980, 1). Bailey kirjoitti väitteen yli kolmekymmentä vuotta sitten, jonka jälkeen koulutusohjelmasisällöt ovat muuttuneet. Esimerkiksi Sibelius-Akatemiaan perustettiin jazzmusiikin linja vuonna 1983 (Uniarts 2013) ja improvisaation osuus on jatkuvasti kasvanut ja tarkentunut peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Improvisaation pedagogiikka ei kuitenkaan ole kehittynyt vielä vuosikymmeniä, ja käytänteet ovat edelleen melko uusia verrattuna moniin muihin musiikkikasvatuksen alueisiin.

Improvisaation määrittely on haasteellista, sillä ilmiö on kontekstisidonnainen. Yksi määritelmä on, että improvisaatio on sellaisen musiikin esittämistä, jota ei ole kirjoitettu nuoteille (Elliot 1995, 3). Toinen käytetty määritelmä on hetkessä säveltäminen (Elliot 1995, 3). Jazzlaulun kontekstissa eräs määrittely on tehty negaation kautta: improvisaatiota ei ole tilanne, jossa melodiaa ja rytmiä varioidaan, mutta alkuperäinen kappale on silti yleisön tunnistettavissa (Hargreaves 2014, 304). Koska määrittely on moninaista, voi olla tarpeen kuunnella muusikon omaa näkemystä oman musiikkinsa improvisatorisuudesta (Huovinen 2015, 7). Improvisoinnin määritelmää olen avannut tarkemmin tutkielmani toisessa luvussa.

Improvisaatio voi aiheuttaa epävarmuuden tunteita oppilaalle. Taitava pedagogi osaa rohkaista ja luoda oppilaalle sopivan tasoisia haasteita, jotta oppilaan onnistuminen

olisi mahdollista. Oppijakeskeisyyden näkökulmasta opettajan tehtävä on muun muassa antaa riittävän selkeät ohjeet ja uusia haasteita porrastetusti. Näin oppimistilanteissa voidaan edetä helposta vaikeaan ja rakentaa turvallinen oppimisympäristö. Tämä tukee myönteisen improvisaatiokokemuksen syntymistä. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 156.)

Nykyään improvisaatio on laajalti huomioitu suomalaisen perusopetusjärjestelmän opetussuunnitelmissa. Mainintoja on esimerkiksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) ja taiteen perusopetuksen laajassa oppimäärässä (TPOPS 2017). Toisaalta vuonna 2010 tehdyssä opetushallituksen arvioinnissa 9.-luokkalaisista vastaajista miltei puolet ilmoitti, ettei ole osallistunut lainkaan musiikilliseen keksintään opetuksessa (Juntunen 2010, 54). On mahdollista, että oppilaat eivät tunnista tai muista luovan tuotannon harjoituksia, mutta luku saattaa kuitenkin indikoida myös sitä, että opetussuunnitelmasta huolimatta improvisaatiota ja luovaa tuottamista ei juurikaan olla harjoiteltu musiikin tunnilla. Improvisaatio mainitaan useita kertoja opetussuunnitelmassa, mutta oppilaille se saattaa jäädä silti etäiseksi.

Tutkimukseni tausta liittyy omaan ammatillisuuteeni. Improvisoinnin opettaminen yhdistää musiikkikasvatuksen opintoni ja aiemmat jazzmusiikin opintoni. Koen improvisoinnin olevan taito, joka on mahdollista oppia, mutta joka on samalla selkeä esimerkki elinikäisestä oppimisesta. Improvisaatio on tuonut itselleni suurta iloa, ja mahdollistanut esimerkiksi yhteismusisointiin osallistumisen täysin uudella tavalla. Opettajan näkökulmasta koen improvisaation opettamisen olevan yhtä lailla haasteellista ja palkitsevaa. Opettamisessa tärkeintä lienee oppilaan kannustaminen, rohkaiseminen sekä tehtävien ja opetettavan asian rajaaminen pieniksi osiksi.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet sekä tutkimuksen teoreettisen taustan. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimusasetelman, tarkastelen systemaattisen kirjallisuuskatsauksen merkityksiä oman tutkielmani kannalta sekä raportoin tutkimusprosessin kulkua ja tutkimusetiikkaa. Neljäs luku esittää tutkimuksen tulokset, jotka perustuvat analysoidulle tutkimuskirjallisuudelle. Tutkielmani viimeisessä luvussa esitän tutkimuksen pohjalta syntyneet johtopäätökset, ja johtopäätöksistä syntyneet pohdinnat esimerkiksi siitä, minkälaista jatkotutkimusta tutkielman pohjalta

voisi suorittaa. Lähdeluettelo seuraa viimeistä lukua, ja luettelossa ovat kaikki käyttämäni lähteet aakkosjärjestyksessä.

2 Keskeiset käsitteet ja teoreettinen tausta

Tässä luvussa käsittelemme improvisaatiota eri lähestymiskulmista sekä avaan tutkielmani teoreettista viitekehystä. Improvisaatio on laaja käsite ja ilmiö. Tässä luvussa keskityn erityisesti improvisaation mahdollisuuksiin musiikkikasvatuksessa. Lisäksi tarkastelen improvisaatiota populaarimusiikissa, jossa tarkasteluni kohteena on erityisesti, missä tyyllilajeissa improvisaatiota erityisesti esiintyy. Kolmas lähestymiskulmani improvisaatioon on pop/jazz -laulupedagogiikka, ja miten improvisaatiota opetetaan pop/jazz -laulun kontekstissa. Teoreettiseksi viitekehykseksi olen valinnut oppijakeskeisyyden.

2.1 Improvisaatio musiikkikasvatuksessa ja populaarimusiikissa

Improvisaatiota voidaan määritellä useilla tavoilla. Keskeinen piirre eri määritelmässä on kuitenkin, että improvisaatioon kuuluu olennaisesti esityksen aikana tapahtuva ratkaisujen tekeminen. Erään määritelmän mukaan improvisaatio on tuote, joka syntyy, kun muusikko toimii suhteellisen joustavasti tietyn musiikillisen materiaalin kanssa esityksen aikana. Joissakin yhteyksissä saatetaan korostaa improvisaation suunnittelematonta, spontaania ja yllättävää puolta. Toisissa yhteyksissä taas korostetaan muusikoiden avoimuutta reagoida joustavasti kanssamuusikoiden tai yleisön impulsseihin. (Huovinen 2015, 6.)

Improvisaatio kuuluu moniin eri musiikkikulttuureihin ja tyyllilajeihin. Tämä tekee sen määrittelystä haasteellista. Esimerkiksi jazzmusiikin näkökulmasta improvisoiminen koskee ensisijaisesti niin sanottujen rakenteellisten elementtien varioimista, kuten melodiaa, harmoniaa, rytmiä tai muotoa. Improvisaatiota voi olla myös ekspressiivisten elementtien, kuten tempon, sointiväriin ja dynamiikan muuntelu. Tällainen ekspressiivisten elementtien muuntelu koetaan usein vähäisempänä improvisaationa, sillä muutos ei ole välttämättä kovinkaan suurta. Rajanvedon moniulotteisuuden vuoksi lieneekin parasta aina ensin kuunnella muusikon omaa näkemystä oman musiikkinsa improvisatorisuudesta. Huomionarvoista on myös, että esityshetkellä yleisön saattaa olla mahdotonta sanoa, onko musiikki improvisaatiota. (Huovinen 2015, 7.)

Improvisaatiota on hyödynnetty musiikkikasvatuksessa muun muassa luovan tuottamisen työkaluna. Improvisaatio on tällöin voinut toimia vaikkapa ponnahtauslautana säveltämiselle tai alkulämmittelyä ennen oppitunnin varsinaista aihetta. Lisäksi musiikin opetuksessa improvisaatio voi olla eräs keino syvempään musiikilliseen ymmärrykseen (Siljamäki & Kanellopoulos 2019). Huovinen (2015, 4–5) antaa esimerkin improvisaation ja säveltämisen läheisestä suhteesta, että joissakin oppilaitoksissa nämä ovat yhdistetty yhdeksi aineryhmäksi.

Siljamäki ja Kanellopoulos (2019, 11–16) kirjoittavat improvisaation pedagogisesta hetkestä (the pedagogical moment of improvisation). Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa opettaja tekee improvisaation lomassa ratkaisuja, jotka edistävät oppimista. Koska improvisaatio tapahtuu hetkessä, myös opettajan tulee opetustilanteessa reagoida hetkessä musiikillisiin tapahtumiin, eikä opetusta voi tällöin suunnitella täysin ennalta. Siljamäen ja Kanellopouloksen (2019) mukaan improvisaatiota on käytetty esiintymistaitojen kehittämisessä. Esimerkiksi tunteiden välittämistä yleisölle on työskennelty improvisaation avulla. Niin sanotusta taitoja kehittävistä improvisaatiosta toinen esimerkki liittyy nuotintetun musiikin esittämiseen. On huomattu, että improvisaatio aktivoi aivojen osia, joihin tekniikkaan keskittyvä harjoittelu ei pysty. (Siljamäki & Kanellopoulos 2019.)

2.2 Improvisaation ja pop/jazz -laulupedagogiikan määrittelyä

Puhuttaessa improvisaatiosta pop/jazz -laulun kontekstissa on määriteltävä mitä improvisaatiolla tyypillisesti tarkoitetaan tai ei tarkoiteta. Eräs esimerkki improvisaation määrittelystä laulamisen kontekstissa on Wendy Hargreavesin (2010) toteuttama tutkimus. Tässä tutkimuksessa 204 aikuiselta jazzmuusikolta kysyttiin, millä nimellä he kutsuvat toimintaa, jossa muusikko tekee esitystilanteessa muutoksia jazzkappaleen rytmiin ja melodiaan, säilyttäen kuitenkin säveltäjän alkuperäisen kappaleen tunnistetavana. 83 prosenttia vastasi, että edellä mainittu on tulkintaa, eikä improvisaatiota. Tutkimuksen tulosten perusteella siis suositaan tulkinta-sanaa, kun puhutaan perinteisen jazzkappaleen ensimmäisen *choruksen* esittämisestä. Improvisaatiosta sen sijaan

puhutaan silloin, kun siirrytään melodiasta soolo-osuuksiin, jossa improvisoidaan kap-paleen rakenteen ja sointujen mukaan, mutta melodia ei ole enää keskiössä. (Hargrea-ves 2010, 303.)

Pop/jazz -laulu on vakiintunut käsite, joskin kirjoitusasu varioi. Pop/jazz -laulu on kor-vannut sitä ennen käytössä olleen ilmaisun ei-klassinen laulu (Arlin 2015, 16–17). Ei-klassinen laulu on käytetty termi tutkimuksessa, mutta ilmaisu sisältää arvolatauksen ja klassisen musiikin näkökulman, joka tekee sen käyttämisestä mahdollisesti ongel-mallista (Keskinen 2013, 9). Tämän vuoksi käytän tutkimuksessani ilmaisua pop/jazz -laulu. Yhdysvalloissa käytetty termi pop/jazz -musiikille on CCM eli Contemporary commercial music, ja pop/jazz -lauluun viitataan joskus suomeksikin nimellä CCM-laulu. Pop/jazz -musiikki kattaa muun muassa rhythm & bluesin, rockin, popin, count-ryn, hip hopin ja jazzin eri alalajit (Keskinen 2013, 9).

2.3 Oppijakeskeisyys ja opettajan tehtävä musiikkikasvatuksessa

Oppijakeskeisyys on näkökulma, jossa yhdistyvät yksilöllisen oppijan näkökulma ja oppimisen fokus. Oppijakeskeisyudessa keskiössä on oppija, ja opetuksessa otetaan huomioon oppijan lähtökohdat, kokemukset, näkökulma, tausta, lahjakkuus, kiinnos-tuksen kohteet, kyvyt ja tarpeet. (Laes 2006, 22.) Oppijakeskeisyudessa tärkeää on siis oppiminen, oppimisprosessi ja vuorovaikutus, eikä niinkään opettamistapahtuma (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 6). Opettajan tehtävä on antaa oppilaille vastuuta myönteisestä oppimisilmapiiristä (Siljamäki & Kanellopoulos 2019, 14). Myönteisen ilmapiirin elementeiksi listataan esimerkiksi luottamus, empatia ja dialogisuus. Opet-tajan tehtäväksi esitetään myös oppitunnin sisällöstä vastaaminen, eli mitä tunnilla teh-dään, ja mitä tunnilla tulisi oppia (Mesiä 2019).

Blackie, Case ja Jawitz (2010) esittävät, että musiikkikasvatuksen alalla on laaja kon-sensus siitä, että korkeakouluopetuksessa oppijakeskeinen lähestymistapa on parempi kuin opettajakeskeinen. Eräs määritelmä opettajakeskeiselle lähestymistavalle on, että painopiste on opetettavan tiedon siirtämisessä, kun taas oppijakeskeinen lähestymis-tapa keskittyy siihen, kuinka oppilaat ymmärtävät opetettavan asian. (Blackie, Case & Jawitz 2010, 637.)

Seuraavaksi esitellään lähestymistapoja oppijakeskeisuuteen, joita ovat esimerkiksi sosiokonstruktivismi sekä holistinen lähestymistapa. Eräs määritelmä sosiokonstruktivismille on viitekehys, jonka mukaan sosiaalinen todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Saaranen-Kauppinen ja Puustniekka 2006). Sosiokonstruktivismissa ja oppijakeskeisyydessä on runsaasti yhtäläisyyksiä. Molemmissa hyödynnetään aiemmin opittuja tietoja ja korostetaan aktiivista oppimista ja reflektion merkitystä. (Mesiä 2019, 39–40.) Oppijakeskeisyyttä voidaan kuitenkin tarkastella sosiokonstruktivismiin lisäksi myös muista näkökulmista.

Holistinen eli kokonaisvaltainen lähestymistapa oppijakeskeisyyteen painottaa voimauttavaa oppimiskokemusta ja emansipaatiota. Holistinen lähestymistapa on alakäsite humanistiselle oppimiskäsitykselle. (Tangney 2014, 267.) Oppijakeskeisyys on ottanut vaikutteita humanistisesta kirjallisuudesta. Yhteisiä teesejä ovat muun muassa seuraavat: kasvatuksen tulisi tarjota mahdollisuuksia voimaantumisen tunteelle; oppijalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa opiskelutapaansa; opettajan tulee osoittaa luottonsa oppijan kykyyn oppia; oppimisprosessi on oleellisempi kuin opittu asia; oppiminen on elinikäinen prosessi ja oppijan oma arvio edistymisestään on keskeinen (Tangney 2014, 269).

Opetustapahtuman painopistettä arvioitaessa opettajan ja oppilaan lisäksi oppimiseen saattavat vaikuttaa myös muut tärkeät henkilöt (Björk 2017, 133). Jos on kyse nuoresta oppilaasta, kodin ja perheen tuki on luonnollisesti ensiarvoisen tärkeää oppimiselle. Opettajalle tärkeää on jatkuva keskustelu kollegojen kanssa. Yhtä lailla kuin tärkeät henkilöt, myös oppilaan aiemmat kokemukset ovat läsnä oppimistilanteessa. Björk (2017) kertoo esimerkiksi tilanteesta, jossa oppilas oli aiemmin saanut niin paljon kritiikkiä soitostaan, että soittimen näkeminenkin toi ikävät muistot mieleen. Toisessa Björkin (2017) käyttämässä esimerkissä eräs oppilas oli aiemmin soittanut saman ikäisten ystäviensä kanssa, mutta kun moni näistä ystävistä oli muuttanut paikkakunnalta, soittaminen ei tuntunut enää merkitykselliseltä. Edellä mainittujen kaltaiset tilanteet vaikuttavat oppimiseen, ja hidastavat oppimista ja soittointoa. Björk (2017) korostaakin avoimen keskustelukulttuurin merkitystä, sillä vain siten oppilas uskaltaa mahdollisesti kertoa asioista, jotka voivat vaikuttaa oppimiseen.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja sen pohjalta laaditun tutkimuskysymyksen. Erittelen käyttämäni tutkimusmenetelmää sekä avaan tutkimusprosessini kulkua ja vaiheita. Lopuksi käsittelen tutkimusetiikan periaatteita, ja näiden periaatteiden toteutumista työssäni.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkin improvisaation ja luovan tuotannon opettamista oppijakeskeisyyden näkökulmasta. Tutkimukseni konteksti on pop/jazz -laulopedagogiikka.

Tutkimuskysymykseni on:

Millä tavoin opettaja voi tukea improvisaatiotaitojen kehittymistä pop/jazz -laulopedagogiikassa oppijakeskeisesti?

3.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä

Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena on syventyä tutkimustehtävän ja -kysymyksen kannalta keskeiseen kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen (Salminen 2011, 9). Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa kiinnitetään huomiota käytettyjen lähteiden keskinäiseen yhteyteen, ja olenkin pyrkinyt tekstissäni sekä siteeraamaan yksittäisiä tutkimuksia että luomaan vuoropuhelua eri lähteiden välille (Salminen 2011, 4). On tärkeää olla huolellinen lähdeaiheistoon valittavien tutkimusten laadun arvioimisessa sekä referoida tutkimuksia objektiivisesti (Salminen 2011, 9).

Tutkimukseni aineisto on painottunut laadulliseen tutkimukseen. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa kohdetta moninaisesti ja kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisuutta tavoiteltaessa on kuitenkin tiedostettava, että tutkijan omat arvolähtökohdat voivat vaikuttaa lähdeaineiston keräämiseen ja sen tulkitsemiseen. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat kokonaisvaltainen tiedon hankinta sekä aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Lisäksi

on yleistä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 160–166.) Myös oma tutkimukseni on toteutettu joustavasti, ja olen muotoillut tutkimuskysymykseni useaan kertaan kun ymmärrykseni tutkittavasta asiasta on kehittynyt.

Olen käyttänyt tutkimuksessani hermeneuttista tekstintulkintaa. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, joka pyrkii löytämään tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Perehtymällä lähdeaineistoon olen pyrkinyt hermeneuttiseen ymmärtämiseen, eli oivaltamaan tutkittavan ilmiön merkityksiä. Ennen tutkimukseni aloittamista minulla oli vahva esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta. Tutkimusta tehdessäni olenkin joutunut erittelemään tarkasti aiemman ymmärrykseni tutkittavasta aiheesta, ja sen miten ymmärrykseni on edennyt ja kasvanut, noudattaen niin sanottua hermeneuttista kehää. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–41.)

3.3 Tutkimusprosessi

Improvisaation opettaminen on jo pitkään ollut mielestäni kiinnostavaa, ja päätös tutkia juuri tätä aihetta alkoi muotoutua jo monta kuukautta ennen varsinaisen prosessin alkua. Aiheen valintaan vaikuttivat oma kokemukseni improvisaation oppimisesta erityisesti ikävuosina 14–18. Tänä aikana improvisaation opettelu oli osa jokapäiväistä arkeani, ja koin opettelemisen samanaikaisesti työläänä, mutta myös hyvin palkitsevana. Aikuisiällä ja nykyisissä musiikkikasvatuksen opinnoissani olen reflektoinut näitä oppimiskokemuksia, ja juuri nämä oppimiskokemukset olivat keskeinen tekijä aiheen valinnassa.

Eräs ohje tutkimuksen rajaamiseen on ”kirjoita mieluummin paljon vähästä, kuin vähän paljosta” (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 82). Pelkkä improvisaation opettaminen oli siis aivan liian laaja ja epämääräinen aihe, jonka vuoksi aihetta täytyi rajata. Tutkimuksen kontekstiksi valitsin pop/jazz -laulun, joka rajaa pois lapset, sillä pop/jazz -laulua opetetaan henkilökohtaisena opetuksena tyypillisesti vain yli 12-vuotiaille nuorille ja aikuisille. Teoreettiseksi viitekehikseksi valitsin oppijakeskeisyyden.

Lähdemateriaalini koostuu tieteellisistä teksteistä, kuten vertaisarvioituista artikkeleista (9), käsikirjoista (2), väitöskirjoista (1), maisterintutkielmista (4) sekä joistakin oppikirjoista (3). Lisäksi olen käyttänyt tieteellisen kirjoittamisen oppikirjoja, joihin

viittaa erityisesti tutkielman kolmannessa luvussa. Lähdeaineistoa oli melko helppoa löytää, ja valtaosa löytämästäni aineistosta ovat 2000-luvulla julkaistuja. Improvisatio ja jazz-musiikki ovat jopa symbioottisessa suhteessa toisiinsa. Näin ollen erityisesti improvisaatiota käsittelevät tekstit ovat olleet suurelta osin englanniksi, sillä jazzista kirjoitetaan tyypillisesti englanniksi. Kansainvälisten englanninkielisten julkaisujen lisäksi olen käyttänyt myös jonkin verran suomenkielistä aineistoa.

Taideyliopiston kirjaston tarjoamista tietokannoista käytössäni ovat olleen muun muassa kansainväliset EBSCO ja ProQuest sekä kotimainen Finna-tietokanta. Lisäksi olen etsinyt lähteitä Googlen tarjoamalla Google Scholar -palvelulla. Sanakirjana käytin pääasiassa MOT englanti-suomi-sanakirjaa. Lähteistäni osa on löytynyt hakusanoilla, mutta pääasiassa etsin lähteitä luotettavien lähteiden lähdeluetteloiden kautta. Tutkielmaani ovat myös vaikuttaneet opiskelijakollegio, joiden kanssa olemme työskänneet tekstejämme. Tutkijoiden yhteistyötä tutkimuksen suorittamisessa kutsutaan tutkijatriangulaatioksi (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006), ja tämän tutkijatriangulaation avulla olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 166–172). Olen saanut apua aineistonkeruuseen seminaarimme ohjaajalta.

Aineiston analyysissä olen pyrkinyt ymmärtämiseen, joka on tyypillinen analyysitapa laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi et al 2015, 224–225). Aineistosta saaduista tuloksista olen taas pyrkinyt luomaan synteesejä, eli kokoamaan pääseikkoja yhteen, ja sitä kautta vastaamaan asetettuun tutkimuskysymykseen. Näiden synteisien pohjalta, olen laatinut viidennessä luvussa esiteltävät johtopäätökset. (Hirsjärvi et al 2015, 221–230.) Jäsensin materiaalia ryhmittelemällä ne kolmeen eri kategoriaan: improvisaatiota käsittelevät, oppijakeskeisyyttä käsittelevät ja pop/jazz -laulun opetusta käsittelevät tekstit. Hyödynsin analysoinnissa myös teemoittelua, ja etsin tutkimuskirjallisuudesta toistuvia teemoja. Kirjasin näitä tutkijan päiväkirjaani sekä tein huomioita tekstien marginaaleihin.

Aineistoanalysoinnin prosessissa hyödynsin Tieteellisen seurain valtuuskunnan tarjoamaa Julkaisufoorumi -palvelua, jossa tieteellisiä artikkeleita julkaisevan lehden tieteellisen tason voi tarkistaa. Luokitukset ovat välillä 0–3, joista 3 on paras mahdollinen. Pyrin tutkielmassani lähtökohtaisesti suosimaan artikkeleita, jotka olivat tasoltaan

joko kaksi tai kolme. Totesin tämän kuitenkin haasteelliseksi, sillä useat aihettani käsittelevät jornaalit olivat tasoltaan 1-luokassa. Näin ollen, mikäli aiheesta ei löytynyt helposti korkeampien luokitusten tekstejä, huomioin myös 1 tason julkaisut.

3.4 Tutkimusetiikka

Toteutan tutkielmassani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä, joka pyrkii aina uskottavuuteen ja luotettavuuteen. TENK (2012, 6) esittää, että hyvä tieteellinen tutkimus on rehellistä, huolellista ja tarkkaa. Lisäksi tiedonhankinnan tulee olla vastuullista ja avointa lukijalle. Hyvä tutkimus myös kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä asianmukaisilla ja huolellisilla lähdeviittauksilla.

Tutkimuksen luotettavuustarkkailun ytimessä ovat kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta. Objektiivisuuden tarkastelussa on syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Tutkijan tulee aina pyrkiä puolueettomuuteen, vaikka tätä ihannetilaa ei voidakaan koskaan täysin saavuttaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–163.) Aihevalintani on saanut vaikutteita omista kokemuksistani ja liittyy erottamattomasti omaan ammatillisuuteeni. Tästä syystä olen reflektoinut työni ja työskentelyni puolueettomuutta läpi tutkimusprosessin, jotta voisin tuottaa mahdollisimman uskottavaa tutkimusta. Pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta antamalla tilaa lähdeaineistossa esiintyville argumenteille, vaikka ne olisivat ristiriidassa omien esioletusteni kanssa. Tiedostan myös, että omat esioletukseni vaikuttavat aineiston keruuseen ja analysoimiseen, mutta näiden oletusten tiedostamisessa seminaariyhteisö on auttanut kriittisillä kommentteillaan.

Kuten tieteellisen kirjoittamisen sääntöihin kuuluu, olen työssäni pyrkinyt mahdollisimman tarkkoihin ja huolellisiin lähdeviittauksiin. Näin tutkielman tarkastaja ja muut tekstin lukijat, voivat selkeästi erottaa, milloin olen referoinut muita kirjoittajia, ja mikä on omaa panostani. Tässä työssä olen käyttänyt APA:n (American Psychological Association) viittausjärjestelmää, jota hyödynnetään yleisesti käyttäytymistieteissä kasvatustiede mukaan lukien. Jotta lähdeviitteet olisivat mahdollisimman tarkkoja, olen aina kun mahdollista, merkinnyt sivunumerot viitteeseen. Näin lukijan on halu-

tessaan mahdollista ensin tarkastaa tekstin lomasta löytynyt lähdeviite tutkielman lopusta lähdeluettelosta ja tämän jälkeen paikantaa kohta, jota olen hyödyntänyt tutkielmassani. (Hirsjärvi et al 2015, 349–366.)

4 Tulokset

Tässä luvussa vastataan kolmannessa luvussa esitettyyn tutkimuskysymykseen: Millä tavoin opettaja voi tukea improvisaatiotaitojen kehittymistä pop/jazz -laulupedagogiikassa oppijakeskeisesti. Kysymykseen vastataan tutkimusaineistoon perustuen.

4.1 Opettajan tehtävät ja työtavat improvisaation opettamisessa

Wendy Hargreaves (2014) kirjoittaa kolmesta tyypillisestä tavasta opettaa lauluimprovisaatiota jazzin kontekstissa, mutta menetelmät lienevät sovellettavissa muihinkin rytmimusiikin tyylilajeihin. Ensimmäisessä menetelmässä oppilas altistetaan jazzin musiikillisille ilmiöille kuulonvaraisesti. Oppilas saa musiikillisia vaikutteita, alkaa imitoimaan kuulemiaan esimerkkejä ja lopulta pystyy luovaan tuottamiseen ja improvisaatioon, joka on estetiikaltaan linjassa kuunneltujen esimerkkien kanssa. Toinen menetelmä sen sijaan painottaa musiikillisten elementtien, kuten melodian, harmonian ja rytmien, tietoista opettelua. Teoreettista analyysiä hyödyntämällä oppilaat oppivat perustaidot, jotka toimivat ponnahduslautana luovalle tuottamiselle. Kolmas tapa on opettaa lauluimprovisaatiota soitinten kautta. Esimerkiksi pianolla improvisoitaessa vire ei ole haasteena, mikä saattaa madaltaa kynnystä improvisaation aloittamiseen ja harjoitteluun. (Hargreaves 2014, 303–310.)

Ensimmäinen kolmesta opetustavasta on auditiivinen menetelmä (*The Aural Pathway*). Menetelmässä olennaista on kuunnella, ja siten omaksua estetiikkaa, laulutapaa ja musiikillisia elementtejä. Auditiivinen menetelmä ei edellytä teoreettista ymmärrystä musiikista, joskaan siitä ei ole haittaakaan. Auditiivisuus parhaimmillaan mahdollistaa kyvyn tai taipumuksen kuulla musiikkia hiljaa mielessään, jolloin luovaa tuottamista on mahdollista harjoitella koska vain ja missä tahansa. Musiikilliset ideat syntyvät ja kehittyvät päässä jatkuvasti, ja ovat jo jokseenkin jalostuneita ennen varsinaista musisointitilannetta. (Hargreaves 2014, 306–307.)

Auditiivinen tapa jazzlauluimprovisaation oppimiseen lienee kolmesta tavasta kaikkein suosituin. Vuonna 2010 suoritettu tutkimus kertoo, että laulajista valtaosa on aloittanut improvisoimisen juuri kuulon avulla, mutta instrumentalisteista auditiivista

menetelmää on käyttänyt vain alle puolet. Tutkimukseen osallistui yhteensä 182 laulajaa ja instrumentalistia. (Hargreaves 2014, 307–308.)

Menetelmän haaste Hargreavesin (2014) mukaan on jazzin aseman muutos. Nykyään jazz ei ole enää populaarimusiikkia, jonka vuoksi musiikille ei altistu päivän aikana ilman tietoista hakeutumista jazzin pariin. Toinen haaste on, että joillekin auditiivinen tapa oppia sopii niin hyvin, että teoreettinen ymmärrys ei pääse kehittymään. Tämä saattaa osaltaan luoda ei-toivottua kuilua laulajan ja soittajien välille, jos laulaja ei esimerkiksi osaa sanoa, missä sävellajissa haluaisi laulaa kappaleensa. Opettajan tehtävä auditiivisessa menetelmässä on mahdollistaa ja esitellä tapoja auditiiviseen oppimiseen. Laulutunnilla tällaisia ovat vaikkapa kysymys ja vastaus -harjoitteet, soolojen imitoimiseen rohkaisu sekä solfaharjoitteet. (Hargreaves 2014, 308.)

Toinen tapa on teoreettinen menetelmä (*The Theory Pathway*). Tässä pyrkimyksenä on saada oppilaat tietoisesti opettelemaan improvisaation elementtejä, ja oppiminen tapahtuu musiikin teorian ja esimerkiksi ilmiöiden nimeämisen kautta. Ideana on, että erillisten osatekijöiden hallinta muodostaa ikään kuin improvisaation työkalupakin, joka mahdollistaa mielekkään ja tyylinmukaisen improvisaation. (Hargreaves 2014, 309.)

Teoreettinen menetelmä lienee soittajien keskuudessa käytetyin tapa oppia improvisaatiota, ja monet improvisaation käsikirjat perustuvat juuri tähän teoriaan pohjaavaan opetustapaan. Menetelmän hyötynä on, että sen voi jakaa helposti pieniin ja omaksuttaviin osiin. Jazzin ilmiöt ovat helposti tunnistettavissa ja nimettävissä, mikä selkeyttää harjoitteluprosessia. Lisäksi teoreettinen ymmärtäminen antaa soittajille ja laulajille yhteisen kielen musiikin ilmiöille, ja laulajan on tällöin helpompaa kertoa soittajille omista musiikillisista ajatuksistaan. (Hargreaves 2014, 309–310.)

Improvisaatiotilanteessa laulajan ja soittajan keskeinen ero on, että laulajan on kuultava päässään, mitä säveliä hän aikoo seuraavaksi laulaa. Soittajan sen sijaan on painettava näppäintä tai kosketinta, ja haluttu ääni saadaan kuuluville, vaikka soittaja ei olisikaan kuvitellut mielessään seuraavaa ääntä. Juuri tämä ilmiö on teoreettisen menetelmän keskeisin haaste lauluimprovisaation opettamisessa: pelkkä teoreettisten il-

miöiden ymmärtäminen ei riitä, vaan niiden siirtäminen lauluun on aikaa vievä prosessi. Toinen haaste lienee, että opettelu saattaa jäädä vain teoriatasolle, ja sen siirtäminen esiintymistilanteeseen voi olla hidasta. (Hargreaves 2014, 310–311.)

Opettajan tehtävä teoreettisessa menetelmässä on vaatia oppilailta ilmiöiden tietoista käsittelyä. Tunnilla tehtäviä harjoitteita ovat esimerkiksi transkriptiotehtävät, asteikkojen ja sointuprogressioiden opettelu ja melodialinjojen muodostaminen. (Hargreaves 2014, 310–311.) Rudolphin (2016) mukaan improvisaatio vaatii rohkeutta, kuuntelemista ja mielikuvitusta. Mikäli oppilaan kanssa on käytössä teoreettinen menetelmä, tulee opettajan painottaa näitä kolmea erityisesti, jotta teoreettinen ymmärrys siirtyisi myös tekemiseksi.

Instrumentaalisen menetelmän (*The Instrument Pathway*) perusidea on opetella ensin improvisoimaan jollakin soittimella, kuten pianolla, ja sitten siirtää opitut taidot laulukontekstiin. Instrumentaalisen menetelmän eräs versio on hyödyntää soittimia osana opetusta, jolloin ne tuovat opetukseen kaivatun motorisen tuen sekä auttavat harmonioiden oppimisessa, ja näin täydentävät pelkkää lauluopetusta. Yksi selkeä instrumentaalisen menetelmän etu on, että se häivyttää eroja sen laulajien ja soittajien välillä. (Hargreaves 2014, 311–312.)

Menetelmässä on kuitenkin myös haasteita. Se on muun muassa suuri ajallinen investointi, joka on pois laulamisen varsinaisesta harjoittelemisesta. Toinen haaste on oppilaan motivaatio, jota instrumentaalinen menetelmä vaatii runsaasti, ja oppilas saattaa kokea oman pääinstrumenttinsa, laulun, harjoittelemisen mielekkäämpänä. Kolmantena, soitinten kautta ei voi oppia laululle ominaisia asioita, kuten scat-sanastoa tai lauluteknisiä asioita. Opettajan tehtävänä on tarkkailla oppilaan motivaatiota ja rohkaista soittimille tyypillisen harjoittelurutiinin omaksumiseen. Lisäksi opettaja auttaa siirtymässä, kun opittua improvisaatiotaitoa siirretään soittimesta lauluun. (Hargreaves 312–313.)

Kaikki yllä esitellyt kolme menetelmää tähtäävät siihen, että oppilas oppisi improvisoinnin peruselementtejä, joita jazzissa kutsutaan fraaseiksi (*a phrase*). Englanniksi käytetään myös tyypillisesti sanaa *a lick*, mutta tälle ei liene suomenkielistä vastinetta. Fraasit ovat niin sanottuja jazzmusiikin kliseitä, joita muusikot harjoittelevat, ja hyödyntävät näitä soloissaan (Sawyer 2000, 180). Opettajan tehtävä on esitellä erilaisia

fraaseja, sekä miten näitä voi löytää lisää. Kuitenkin olisi ideaalia, että fraasien lisäksi tunnilla harjoiteltaisiin myöskin kuuntelun ja kuulemaansa reagoimisen taitoa. Fraasien katsotaan joskus vähentävän luovuutta improvisaatioissa, kun taas muiden muusi- koiden kuunteleminen, ja heidän musisoimiseen reagoimisen katsotaan lisäävään luo- vuuden osuutta improvisaatioissa. (Sawyer 2000, 180–182.)

4.2 Oppijakeskeinen opettaminen pop/jazz -laulutunnilla

Oppijakeskeisen opettamisen periaate on huomata jokaisen oppijan ainutlaatuisuus, häivyttää rajoja opettajan ja oppilaan välillä sekä kannustaa elinikäiseen oppimiseen (Mesiä 2019, 41–42). Susanna Mesiä (2019, 39–47) esittää väitöskirjassaan Maryellen Weimeria (2013) lainaten viisi keskeistä tekijää oppijakeskeisen opettamisen tarkaste- luun. Nämä ovat:

- opettajan asema suhteessa oppilaaseen
- vallan jakaminen
- sisällön tehtävä
- oppilaan vastuu oppimisesta
- arvioinnin merkitys ja arviointiprosessi

Ensimmäinen viidestä tekijästä on opettajan asema suhteessa oppilaaseen. Tämä tarkoittaa, että oppilaita kannustetaan kertomaan omista musiikillisista ajatuksista, ja ot- tamaan vastuuta omista tavoitteistaan. Oppilasta tulee rohkaista itsenäiseen ongelman- ratkaisuun, kysymysten esittämiseen ja opitun asian kriittiseen tarkasteluun. Opettajan sen sijaan tulee olla oppimisen tukija ja prosessin mahdollistaja. Opettaja voi myös olla läsnä ja osallistua ongelmanratkaisuun, jolloin opettaja saa kokemuksen oppimis- prosessista. Toki oppijalta ei voi vaatia kaikkien päätösten tekemistä, ja opettajan tulee olla sensitiivinen, ja ennemmin käyttää vapauden antamista yhtenä opettamisen kei- nona muiden joukossa. (Mesiä 2019, 42–43.)

Toinen muutos kohti oppijakeskeisyyttä on tunnilla käytetyn vallan jakaminen ja taasaaminen. Valta ennemmin jaetaan oppijan kanssa, kuin siirretään opettajalta oppilaalle. Erityisesti niin sanottua viehättävää valtaa (*attractive power*), jossa oppija kokee, että opettaja on aidosti kiinnostunut oppijan asioista, pidetään erinomaisena työkaluna. Kolmantena on sisällön tehtävä. Oppitunnin sisällön kaksi olennaisinta tekiää ovat: tiedon omaksuminen ja oppimistaitojen kehittäminen. Opettajan vastuulla on oppitunnin sisältö, eli mitä tunnilla tehdään, ja mitä tunnilla tulisi oppia. Mesiä (2019) esittää, että niin sanotut tulevaisuuden taidot ovat kaikista tärkeimpiä. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi kompleksiseen ja systemaattiseen ajatteluun valmentaminen sekä kyky reflektoida omaa toimintaansa. (Mesiä 2019, 42–43.)

Samoja teemoja lähestyvät myös Carey ja Grant (2015, 5–22). Heidän instrumenttien yksilöopetusta käsittelevä tutkimuksensa esittää, että opetuksen tulisia aina olla erikseen kustomoitu kullekin oppilaalle. Tutkimukseen vastanneiden opettajien mukaan tämä saavutetaan, kun opiskelijoita kohdellaan yksilöinä, opiskelijan tarpeisiin reagoidaan ja heille tarjotaan mielekäs oppimisympäristö. Tutkimukseen vastanneet opiskelijat kokivat opettajansa sekä mentoreina, mutta myös ystävinä. Eräs opiskelija oli jopa sitä mieltä, että opettajan mieltäminen ystäväenä paransi oppimistuloksia. (Carey & Grant 2015.)

Neljäntenä tekijänä on oppijan vastuu oppimisestaan. Vastuu oppimisesta on esimerkiksi oman opintopolun ja oppimisprosessin muovaamista itselle sopivaksi ja merkitykselliseksi. Kun oppilaalle annetaan mahdollisuus vaikuttaa, samalla hänen vastuunsa opinnoistaan lisääntyy. Myös sopivan korkeat odotukset ja usko että kyvykkäät oppilaat voivat saavuttaa nämä odotukset sekä opettajan aito välittäminen lisäävät oppilaiden vastuullisuutta. Välittäminen tarkoittaa tässä yhteydessä lempeää suhtautumista oppilaisiin ja heidän hyväksymistä sellaisina kuin ovat. Välittämisen eleiden on oltava aitoja, ja niiden on sovittava opettajan luonteelle, jotta ne toimitaisivat tarkoituksessaan. (Mesiä 2019, 43–44.)

Viides osio, arvioinnin merkitys ja arviointiprosessi, haastaa vallitsevan käsityksen opettajien ammatillisesta vastuusta määrittää oppilaille heidän tämänhetkisen osaamisensa taso. Toisin kuin ehkä voisi kuvitella, arvosanat ja arviointi ovat tärkeä osa oppijakeskeistä opetusta. Alan tutkimuskirjallisuus ehdottaa kuitenkin muutosta perin-

teisistä kykyjä arvioivista arvosanoista kohti arviointia, joka antaa oppilaalle monipuolista palautetta, joka vain tason määrittämisen sijaan myös edesauttaa oppimista. Arvosanat nähdään motivoinnin työvälineenä, ja oppilaita pyritään osallistamaan arviointiprosessiin. (Mesiä 2019, 44.)

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielmani viidennessä ja viimeisessä luvussa esitän tutkimustulosten pohjalta muodostamani johtopäätökset, ja tarkastelen niitä eri perspektiiveistä. Lisäksi tarkastelen tutkielman luotettavuutta sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset ja niiden tarkastelua

Tutkimustehtäväni oli tutkia improvisaation ja luovan tuotannon opettamista oppijakeskeisyyden näkökulmasta ja pop/jazz -laulupedagogiikan kontekstissa. Tutkimuskysymykseni oli: Millä tavoin opettaja voi tukea improvisaatiotaitojen kehittymistä pop/jazz -laulupedaogiikassa oppijakeskeisesti?

Tutkimustulokseni osoittivat, että improvisoimisen opettamiseen on useita tyypillisiä opetusmenetelmiä. Esimerkiksi Hargreavesin (2014) mukaan kolme tyypillisintä ovat auditiivinen menetelmä, teoreettinen menetelmä ja instrumentaalinen menetelmä. Taitava pop/jazz -laulunopettaja tuntee erilaisia menetelmiä ja kykenee työssään hyödyntämään näitä. Opettajan tehtävä on kokeilla eri opetusmenetelmiä oppilaan kanssa. Tämän jälkeen oppijakeskeisyyden periaatteiden mukaan, opettaja ja oppilas yhdessä voivat arvioida oppimista, ja pohtia mitä tapaa käyttämällä oppiminen oli mielekkäintä.

Oppilaalle tulee antaa vastuuta ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa. Messia (2019) kirjoittaa, että oppilasta tulee esimerkiksi rohkaista itsenäiseen ongelmanratkaisuun, jolloin myös oppimistaidot kehittyvät. Lisäksi niin sanottu vallan tasaaminen on suositeltavaa. Kun ongelmanratkaisu ja oppiminen koetaan yhteisiksi asioiksi, oppilas todennäköisesti kokee, että opettaja on aidosti kiinnostunut hänen asioistaan. Vallan jakamisessa on kuitenkin oltava sensitiivinen, ja oppilaalle tulee antaa sopiva määrä vapautta, muttei vaatia kaikkien päätösten tekemistä. Opettajan vastuulla on lähtökohtaisesti oppitunnin sisältö, eli mitä tunnilla tehdään, ja mitä tunnilla tulisi oppia.

Tutkimuskirjallisuus vastasi valtaosin esioletuksiani, mutta erästä näkökulmaa en ollut tiedostanut ennen tutkimuksen aloittamista – improvisaation ja opettamisen paradoksia (Hickey 2009; Borgo 2005). Tällä viitataan ajatukseen siitä, voiko aitoa todellista

luovaa tuottamista ylipäättään opettaa lainkaan. Borgo (2005, 8) kirjoittaa kokemuksestaan, ettei mikään tunnu synnyttävän yhtä kiivasta keskustelua muusikoiden kesken, kuin kysymys siitä, voiko improvisaatiota opettaa. Tutkimuksen edetessä olen ymmärtänyt, että tämä ristiriita lienee yksi tekijä, jonka vuoksi olen kokenut improvisaation pedagogiikan niin kiinnostavaksi. Itse olen kuitenkin vahvasti sitä mieltä, että improvisaatiota voi opettaa, kunhan opetettava asia jaetaan pieniksi omaksuttaviksi osa-alueiksi. Laulutunnilla käsiteltäviä alueita voivat olla muun muassa rytmikka, asteikot, asteikkojen ja harmonian suhde, tulkinta ja transkriptioiden tekeminen. Mitä pidemmälle opinnoissa edetään, ja mitä taitavampia oppilaat ovat, sitä enemmän opettajan tulee taitojen opettamisen lisäksi rohkaista oppilaita myös vapaaseen ja luovaan tuottamiseen.

Luvussa 2.1 olen eritellyt improvisaation merkitystä ja sen kontekstisidonnaisuutta. Musiikillinen taustani on jazzmusiikissa, ja tämä määrittelee suurelta osin käsitystäni improvisaatiosta. Yksinkertaistettuna käsitän improvisaation musiikilliseksi tekemiseksi, jossa muusikko säveltää hetkessä melodioita valitsemillaan sävelillä ja rytmeillä, mutta soinnut ja rakenne ovat jotakuinkin ennalta sovitut. Aiheesta on kuitenkin oman kokemukseni mukaan myös muusikkokohtaisia näkemyseroja esimerkiksi sen suhteen, voiko improvisaationa esitettävä soolo olla ennalta suunniteltu tai ennalta harjoiteltu.

Musiikkikasvatuksen yliopistokoulutuksessani olen havainnut, että improvisaatiota on runsaasti lastenmusiikkiin ja musiikkiliikuntaan liittyvillä kursseilla. Muut improvisaatiota käsittelevät kurssit ovat kuitenkin valtaosin vapaavalintaisia, jolloin koulutettava saattaa suorittaa tutkintoon vaadittavat opinnot, mutta oppia improvisaatiosta hyvin vähän. Mielestäni improvisaation opettamisen taitoja olisi tärkeää huomioida entistä laajemmin. Opetuksessa tulisi painottaa hyväksi havaittujen materiaalien jakamista ja aloittaa riittävän yksinkertaisista harjoitteista, jotta tulevat opettajat kokisivat improvisaation helposti lähestyttäväksi aiheeksi, ja huomioisivat sen tulevaisuudessa myös omassa opetuksessaan. Myös laulupedagogien koulutuksessa tulisi lisätä hyväksi havaittujen materiaalien jakamista.

Kävin tutkielmaprosessini aikana kiinnostavan keskustelun improvisaatiosta, jossa kerroin mitä improvisaatio mielestäni oli – hetkessä sävellettyjä melodioita ja rytmejä,

sekä ennalta sovittuja rakenteita ja harmonioita. Keskustelukumppanini kunnioitti käsitystäni, muttei pitänyt sitä lainkaan improvisaationa. Rakenteet ja harmoniat eivät hänen mielestään todellisessa improvisaatiossa voineet olla ennalta sovittuja, vaan kaiken (paitsi muusikoiden soittamien instrumenttien) piti olla hetkessä sävellettyä. Tämä avasi silmiäni improvisaation monimuotoisuudelle entisestään, ja ymmärrän nyt paremmin Hickeyn (2009) ja Borgon (2005) ajatuksia improvisaation opettamisen paradokseista.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Olen tutkimuksessani toteuttanut parhaani mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja kunnioittamaan muiden tutkijoiden tekemää työtä. Tähän olen pyrkinyt muun muassa käyttämällä asianmukaisia lähdeviittauksia sekä noudattamalla yleistä huolellisuutta.

Aihettani käsittelevää tutkimuskirjallisuutta on melko runsaasti. Niin improvisaatiosta, laulunopetuksesta kuin oppijakeskeisyydestä löytyi kotimaisia ja kansainvälisiä tekstejä. Tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni oli myös ilo huomata, että tutkimuskirjallisuus oli kauttaaltaan varsin tuoretta. Erityisesti tämä näkyi improvisaatiota käsittelevien tekstien kohdalla.

Teoreettisen viitekehyksen jäsentämisessä erityisesti valinta oppijälhtöisyyden ja oppijakeskeisyyden välillä oli haasteellista. Termeillä on paljon yhtäläisyyksiä, ja joskus niitä saatetaan jopa virheellisesti käyttää toistensa synonyymeinä (Meronen 2016, 22). Päädyin kuitenkin oppijakeskeisyyteen, joka on ajankohtainen lähtökohta kaikelle kasvatustoiminnalle ja jota korostetaan myös musiikkikasvatuksessa (Laes 2006, 6). Kuitenkin, vaikka termit ovat erillisiä, minun on edelleen vaikea erottaa niitä, mikä saattaa vaikuttaa työn tarkkuuteen oppijakeskeisyyden osalta.

Lähdekirjallisuuteni koostui pääsääntöisesti vertaisarvioidusta kirjallisuudesta. Parantaakseni tutkielmani luotettavuutta valitsin JUFO-luokitukseltaan vähintään hyvätaasoista kirjallisuutta. Aineiston analyysisissä tarkoitukseni oli syvempi ymmärrys tutkimastani aiheesta. Luotettavuutta pyrin lisäämään antamalla aineistosta nouseville toistuville teemoille enemmän painoarvoa kuin yksittäisille näkökulmille. Valitsin luettavat aineistot sisällysluetteloiden ja tiivistelmien perusteella, jotta ymmärtäisin, vastaako teksti tutkimuskysymykseeni ja mikä sen konteksti on. Esimerikiksi teatteri- ja

musiikki-improvisaatiota oli joskus vaikea erottaa toisistaan pelkän otsikon perusteella.

5.3 Jatkotutkimusaiheet

Improvisaatio on hieno ilmaisun keino ja luovan tuottamisen muoto, jonka tulisi olla huomioituna kaikessa musiikin tekemisessä. Tutkimustulosteni ja lukemani kirjallisuuden perusteella vaikuttaa siltä, että improvisaatio on kuitenkin erityisesti laulajien keskuudessa hieman vieraaksi koettu tekemisen muoto. Tähän lienevät syinä esimerkiksi haasteet vireen kanssa tai improvisoivien laulajaesikuvien puute musiikillisesta lähipiiristä. Kiinnostavaa olisikin tutkia, minkälaisia myönteisiä kokemuksia pop/jazz -laulun opiskelijoilla on ollut, ja tätä kautta pyrkiä selvittämään, mitkä ovat avaintekijöitä myönteisen improvisaatiokokemuksen syntyyn. Tähän tutkimusmenetelmäksi sopisi mahdollisesti haastattelu, jossa joitakin laulunopiskelijoita sekä mahdollisesti opettajia haastateltaisiin improvisaation opiskelusta ja opettamisesta. Edellä mainittua aihetta sivuten olisi kiinnostavaa myös tutkia turvalliseksi koettuja oppimisympäristöjä, ja miten tätä tietoa hyödyntämällä luovalle tuottamiselle voitaisiin mahdollistaa entistä parempia oppimisympäristöjä.

Huomionarvoista on perehtyä luovan tuottamisen opettamiseen yhtä lailla myös opettajaperspektiivistä. Minkälaiset valmiudet pop/jazz -laulunopettajat kokevat saaneensa opinnoistaan improvisaation opettamiseen? Entäpä minkälaista opetussuunnitelmaa opettajat hyödyntävät opettaessaan lauluoppilailleen improvisaatiota, ja minkälaisia oppimateriaaleja heillä on käytössään? Eräs tapa tutkia tätä voisi olla toimintatutkimus yhdistettynä haastatteluihin. Tutkija voisi esimerkiksi seurata improvisaation opetusta musiikkiopistotasoisessa pop/jazz -opistossa, pop/jazz -konservatoriossa tai esimerkiksi Sibelius-Akatemian jazzosaston nuorisokoulutuksessa.

Luotettavuustarkastelussa pohdin oppijalähtöisyyden ja -keskeisyyden samankaltaisuutta ja päällekkäisyyttä tutkimuskirjallisuudessa. Teoreettisen viitekehyksen kehittäminen näiden kahden käsitteen rajapinnoilla olisi kiinnostava jatkotutkimusaihe. Aiheesta voisi laatia esimerkiksi kirjallisuuskatsauksen, jossa tutkija kävisi läpi aiheesta kirjoitettua tutkimuskirjallisuutta, ja vertailisi käsitteiden eroja ja yhtäläisyyksiä.

Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessäni ja analysoidessani ymmärsin, että improvisoinnin tutkimus on melko tuore ilmiö. Esimerkiksi improvisaatiotutkimuksen pioneeriksi nimitetty tutkija Bruno Nettle otsikoi 90-luvun lopussa julkaistun musiikki-improvisaatiota käsittelevän artikkelikokoelmansa sanoilla ”Tutkimuksen hyljeksimä taide” (Nettl 1998, 1). Nykyään tilanne on kuitenkin toinen: improvisoinnista löytyy runsaasti tietoa ja harjoittelumateriaalia internetistä ja musiikintutkijat ovat myös tarttuneet aiheeseen (Huovinen 2015, 3). Haluan tällä kirjallisuuskatsauksella kunnioittaa improvisaatiota käsittelevää tutkimusta. Ehkäpä jatkotutkimusta tekemällä voin myös joskus osallistua tähän improvisaatiotutkimuksen kaanoniin.

Lähteet

- Arlin, E. 2015. ”Tää pitää jonkinlaisen prosessin käynnissä koko ajan”. Neljän pop/jazzlauluopiskelijan muodostaman ryhmän kokemuksia itsenäisen ryhmäharjoittelun mahdollisuuksista ja haasteista. Maisterintutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Björk, C. 2017. Fallacies of 'student-centredness' in music education. *The Finnish Journal of Music Education* 20, 1, 131-133.
- Blackie, M., Case, J. & Jawitz, J. 2010. Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves. *Teaching in Higher Education*, 15, 6, 637-646.
- Borgo, D. 2005. *Sync or swarm: Improvising music in a complex age*. New York: Continuum.
- Carey, G. & Grant, C. 2015. Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32, 1, 5-22.
- Elliot, D. 1995. Improvisation and Jazz: Implications for International Practice. *International Journal of Music Education* 26, 1, 3-13.
- Hargreaves, W. 2014. Pathways for Teaching Vocal Jazz Improvisation. Teoksessa S. D. Harrison & J. O'Bryan (toim.) *Teaching Singing in the 21st Century*. Dordrecht etc: Springer, 303-310.
- Hickey, M. 2009. Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27, 4, 285-299.
- Hirsjärvi S., Remes R. & Sajavaara P. 2015 [1997]. *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. 2018. *Taking a Learner-Centered Approach to Music Education: Pedagogical Pathways*. London; New York, NY: Routledge.
- Huovinen, E. 2015. Johdatus musiikillisen improvisaation tutkimukseen. Teoksessa Erkki Huovinen (toim.) *Musiikillinen improvisaatio: Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin*. Turku: Turun yliopisto, Utukirjat, 1-42.
- Juntunen, M-L. 2010. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.L. Juntunen. (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1*. Helsinki: Opetushallitus, 36-94.

- Keskinen, K. 2013. Vocal Pedagogy and Contemporary Commercial Music: Reflections on Higher Education Non-classical Vocal Pedagogy in the United States and Finland. Master's Thesis. Helsinki: Sibelius Academy.
- Laes, T. 2006. Muuttuva musiikkikasvatus Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin. Maisterin tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Meronen, S. 2016. Oppijalähtöisyys Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopetuksessa: Tapaustutkimus kolmesta laulunopettajasta. Maisteritutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Mesiä, S. 2019. Developing expertise of popular music and jazz vocal pedagogy through professional conversations: A collaborative project among teachers in higher music education in the Nordic countries. Doctoral Dissertation. Helsinki: Sibelius Academy of the University of the Arts.
- Nettl, M. 1998. An Art Neglected in Scholarship. Teoksessa B. Nettl & M. Russel (toim.) In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1–23.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rudolph, M., Siljamäki, E., Kinley, S. & Marcalo, R. 2016. Big Impro Panel. Paneelikeskustelu, Arts Without Borders -konferenssi, 21.10.2016.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Saatavilla <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>, luettu 18.7.2019.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto.
- Sawyer, K. 2000. Improvisational Cultures: Collaborative Emergence and Creativity in Improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 3, 180–185.
- Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. 2019. Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*, 00, 0, 1–27.
- Tangney, S. 2014. Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19, 3, 266–275.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 12.5.2019

- TPOPS 2017. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018 [2002]. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uniarts 2013. Sibelius-Akatemian jazz ja kansanmusiikki viettävät 30-vuotisjuhliaan. Saatavilla <https://www.uniarts.fi/uutishuone/sibelius-akatemian-jazz-ja-kansanmusiikki-viett%C3%A4v%C3%A4t-30-vuotisjuhliaan>, luettu 18.7.2019.
- Weimer, M. 2013 [2002]. Learner-centered teaching: Five key changes to practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass.