

Sanahelinästä voimavaraksi

Kokemuksia CAD-metodin käytöstä improvisaation opetuksessa Sibelius-opistossa

Tuula Manninen

OPINNÄYTETYÖ
Huhtikuu 2023

Musiikkipedagogi, YAMK

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Musiikin ylempi tutkinto-ohjelma
Musiikkipedagogi ylempi AMK

MANNINEN, TUULA:

Sanahelinästä voimavaraksi

Kokemuksia CAD-metodin käytöstä improvisaation opetuksessa Sibelius-opistossa

Opinnäytetyö 49 sivua, joista liitteitä 4 sivua
Huhtikuu 2023

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän uudet opetussuunnitelmat asettivat vuonna 2018 monen musiikkioppilaitoksen henkilöstölle uusia haasteita. Opetuksen tavoitealueiksi nostettiin ensimmäistä kertaa improvisointi ja säveltäminen. Myös Hämeenlinnassa toimivassa Sibelius-opistossa pohdittiin, kuinka uuden opetussuunnitelman vaatimuksiin voitaisiin vastata.

Sibelius-opisto päätti vuonna 2019 tarjota opetushenkilöstölleen mahdollisuuden tutustua ja kouluttautua Creative Ability Development (CAD) -metodiin ja sen käyttöön improvisaation opetuksessa. CAD-metodi on yhdysvaltalaisen Alice Knackin kehittämä menetelmä, joka pyrkii luovan ajattelun kehittämiseen. Tämä opinnäytetyö avaa menetelmän peruseräitä ja menetelmiä sekä kartoittaa CAD-koulutuksen vaikutuksia Sibelius-opistossa. Työssä selvitettiin CAD-metodin käytön laajuutta ja opettajien kokemuksia metodin käyttämisestä omassa opetustyössään. Opinnäytetyö valotti myös improvisaatio-opetuksen roolia tulevaisuuden musiikkikasvatuskentällä.

Aineistonkeruumenetelminä käytettiin kyselyä ja puolistrukturoitua haastattelua, jotka toteutettiin vuoden 2022 aikana. Aineiston analysoinnissa käytettiin teemoittelua, jolla pyrittiin löytämään tutkimuksen kannalta keskeisiä asiakokonaisuuksia.

Tutkimuksen tulokset kertovat improvisoinnin käytön vakiintuneen Sibelius-opistossa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat käyttävänsä improvisaatiota opetustyössään melko monipuolisesti. Sen koettiin yleisesti parantavan oppilaiden itsetuntemusta ja musiikillisen identiteetin rakentumista. Improvisointitilanteet nähtiin myös perinteisiä opetustilanteita tasavertaisempina. Improvisointiin ja sen opettamiseen liitettiin kuitenkin myös haasteita. Epävarmuus omasta osaamisesta sekä improvisaatio-opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden määrittelyn epä-määräisyys ja vaikeus koettiin suurimpina ongelmina.

Asiasanat: improvisaatio, CAD-menetelmä, taiteen perusopetus

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Music

MANNINEN, TUULA:
From Words into Deeds
Experiences of CAD-method in Sibelius-opisto

Master's thesis 49 pages, appendices 4 pages
April 2023

Finnish National Agency for Education published new national core curriculums for basic education in the arts in 2017. One of the main target areas was composing and improvisation. Music institutes had to find different ways to implement these new demands.

In Sibelius-opisto, Hämeenlinna, teachers were able to participate in a CAD (Creative Ability Development) method education. In this education they had an opportunity to learn how to include improvisation in their work on daily bases. The main purpose of this thesis was to survey how CAD-method is being used in Sibelius-opisto today and what could be the role of improvisation in the future of music education.

This Master's thesis shows that improvisation has a significant role in music education in Sibelius-opisto. Teachers are improvising regularly with almost all their pupils. The CAD-education gave teachers practical tools to use improvisation. Teachers also felt that improvisation had a positive effect on pupils' self-esteem and communication skills.

Key words: improvisation, CAD-method, basic education in the arts

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN TAUSTA	7
	2.1 Improvisointi.....	7
	2.1.1 Improvisoinnin pedagogiikka.....	8
	2.1.2 Improvisointi ja taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä	11
	2.2 Creative Ability Development (CAD) -metodi	15
	2.2.1 Taustafilosofia.....	15
	2.2.2 CAD-metodin perusteet ja työtapoja	18
3	TUTKIMUS.....	22
	3.1 Tutkimusasetelma	22
	3.1.1 Sibelius-opisto	22
	3.1.2 Henkilöstön CAD -koulutus	23
	3.2 Tutkimusmenetelmät	24
	3.3 Tutkimuksen toteutus	27
	3.4 Eettinen pohdinta ja luotettavuus.....	29
4	TULOKSET	31
	4.1 Kyselyn tulokset.....	31
	4.2 Haastattelujen tulokset.....	32
5	POHDINTA	38
	LÄHTEET	42
	LIITTEET	45
	Liite 1. Kysely Sibelius-opiston henkilökunnalle	45
	Liite 2. Haastattelukysymykset.....	47

1 JOHDANTO

Suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä on loistanut maailmanlaajuisestikin järjestelmällisyydellään ja tuloksillaan. Erilaisten toimijoiden ylläpitämä kattava verkosto on luonut mahdollisuuksia musiikin harrastamiseen monilla tasoilla jo vuosikymmenien ajan. Taiteen perusopetuksen uusien opetussuunnitelmien astuessa voimaan vuonna 2018 oli monen musiikkioppilaitoksen opetushenkilöstö uuden edessä: vuosikymmeniä käytössä olleet toimintatavat olivat jäämässä historiaan, ja opetussisältöihin oli tullut merkittäviä uudistuksia. Opintopolkua ohjanneet tasosuoritukset jätettiin useassa oppilaitoksessa pois uusista opetussuunnitelmista ja ne saatettiin korvata taitonäytteillä, soivilla näytteillä tai muilla samankaltaisilla suoritteilla. Taiteen perusopetuksen sisällöt jaettiin tavoitealueisiin. Uutena sisältönä ja myös omana tavoitealueenaan mukaan tuli säveltäminen ja improvisointi.

Länsimaisen taidemusiikin traditio pohjaa opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle, jossa opettaja siirtää vuosisatojen aikaista musiikillista perintöä eteenpäin. Tässä toimintamallissa ei juuri ole ollut sijaa oman musiikin tuottamiselle tai improvisoinnille. Oppilaan luovuus, oma ääni, on kenties kuulunut vain olemassa olevien sävellysten tulkinnallisissa pohdinnoissa ja silloinkin niitä ovat vahvasti määrittäneet aikakausiin liittyneet esityskäytännöt sekä -tavat.

Opetushallituksen vuonna 2017 julkaisemat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet hämmensivät musiikkioppilaitosväkeä. Esimerkiksi vanhoista tasosuorituksista luovuttiin ja opetuskulttuuria haluttiin muokata entistä oppilaslähtöisemmäksi ja oppilaan omaehtoista ilmaisua vahvistavaksi. Moni opettaja epäili, ettei arjessa mikään muuttuisi: uudet opetussuunnitelmat olisivat vain sauhelinää, jonka takana vanhat toimintamallit säilyisivät enemmän tai vähemmän ennallaan. Myös improvisointi ja säveltäminen opetuksen uusina sisältöinä ja tavoitteina herättivät useissa musiikkipedagoogeissa kysymysten tulvan. Mitä pitäisi opettaa? Kenelle pitäisi opettaa? Ja ennen kaikkea: miten pitäisi opettaa? Improvisointi ja improvisoinnin pedagogiikka saattoi olla monelle vierasta. Tarve lisäkoulutukselle oli suuri.

Hämeenlinnassa sijaitseva Sibelius-opisto päätti tarjota opetushenkilöstölleen aiheeseen liittyvää koulutusta elokuussa 2019. Eräs oppilaitoksen pedagogeista oli aiemmin työskennellyt Yhdysvalloissa Alice Kanackin johtamassa School of Musical Artistry -oppilaitoksessa ja tutustunut siellä Kanackin kehittämään CAD-menetelmään (Creative Ability Development, luovan ajattelun kehittäminen). Työyhteisö oli päässyt tutustumaan menetelmään pintapuolisesti kollegansa kautta ja lisäkoulutusta toivottiin. Sibelius-opisto kutsuikin Alice Kanackin ja assistenttinaan toimineen Andy Barnhartin viikoksi Suomeen kouluttamaan henkilöstöään.

Tässä opinnäytetyössä pyrin selvittämään, millaiset vaikutukset tuolla koulutuksella oli Sibelius-opiston improvisointiopetukseen. Oli selvää, että heti koulutuksen jälkeen into improvisoimiseen ja sen käyttämiseen opetustyössä oli suurinta. Tärkein tutkimuskysymykseni tässä työssä olikin, kuinka paljon opettajat käyttävät improvisaatiota opetuksessaan nyt, kun koulutuksesta on kulunut aikaa ja opetustyö on kohdannut myös muita haasteita maailmanlaajuisen pandemian muodossa.

CAD-menetelmän päätarkoitus ei ole opettaa soittajalle tai laulajalle mahdollisimman laajaa työkaluvalikoimaa, jotta voisi soittaa erilaisiin genreihin sopivia, taitavia improvisaatioita. Menetelmän tarkoitus on kehittää kunkin yksilön luovaa ajattelua. Vuoden 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteissa nostettiin esiin musiikkiopinnot oppilaan luovan ajattelun ja osallisuuden kehityksen tukena. CAD-menetelmä vaikuttaisi näin olevan oivallinen työkalu taiteen perusopetuksen tavoitteita ajatellen. Opinnäytetyössäni halusin löytää vastauksia kysymyksiin siitä, kuinka hyvin CAD-menetelmä palvelee musiikkipedagogeja opetustyössä ja millaisena he näkevät improvisaation roolin nykypäivän ja tulevaisuuden musiikkikasvatuskentällä.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Improvisointi

Improvisoinnilla (lat. improvisus, improviso, ennalta näkemättä, odottamatta) tarkoitetaan musiikissa yleisesti sen luomista hetkessä, valmistelematta. Improvisointia leimaa ainutkertaisuus, improvisaatiota ei muuteta tai korjailta. (Ahonen 2004, 171–174.)

Improvisointi näyttää säilyneen kulttuureissa, joissa musiikki elää muistin- ja kuulonvaraisesti. Sen sijaan notaatiota käyttävissä kulttuureissa sen merkitys on nähty vähäisempänä (pois lukien tietyt musiikin lajit esim. jazz-musiikki). Musiikin muistiinmerkitsemisen kehittyessä tarve kuulonvaraiselle muistamiselle ja toisaalta improvisoinnille on vähentynyt. Improvisoinnilla on ollut kuitenkin suuri rooli länsimaisessa taidemusiikissa ja musiikkikoulutuksessa vielä 1800-luvun alkupuolella. Esimerkiksi silloisten pianistien opinnoista improvisointi ja säveltäminen ovat muodostaneet olennaisen osan. Sittemmin muusikon teknisten taitojen ja omaperäisen tulkinnan korostaminen ovat nousseet etusijalle länsimaisen taidemusiikin kontekstissa. (Ahonen 2004, 171–174.)

Länsimaisen taidemusiikin traditiota välittävä musiikinopetus on aikojen saatossa vieraantunut improvisaatiosta. Viime vuosikymmenien erikoistumista korostava kulttuuri jaottelee musiikin parissa toimijat esiintyviin taiteilijoihin, säveltäjiin ja teoreetikoihin. Teknologian kehittymisen myötä myös yleisö voidaan jakaa tallenteiden kuuntelijoihin ja live-esitysten seuraajiin. Aiemmin raja eri roolien välillä oli häilyvämpi: sama henkilö saattoi esiintyä niin konsertoivana taiteilijana, usein myös improvisoituja esityksiä luoden, kuin myös säveltäjänä omia teoksiaan soittaen. (Azzara 1999, 21.)

2.1.1 Improvisoinnin pedagogiikka

Kun pieni lapsi alkaa jokellellä tuottaa omia laulujaan, voidaan puhua jo musiikillisista tuotoksista ja jonkinlaisesta improvisoinnista. Nämä jokeltelulaulut ilmaantuvat ennen ensimmäisiä sanoja. Laulu on spontaania, kenties välitöntä reagoitua johonkin miellyttävään ääneen, kuten tutun henkilön puheeseen tai musiikkiin. Jokeltelulauluissa ei ole rytmejä eikä säveltasoja, äänitasot vaihtuvat pikemminkin liukuen mikrintervalleilla. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä laulut muuttuvat pitemmiksi, niihin liitetään opittuja sanoja ja niihin alkaa muotoutua melodia. (Ahonen 2004, 84–90.)

Musiikin opettamisessa ei aina ole kyetty näkemään edellä kuvattujen lapsen luonnolliseen kehitykseen kuuluvien omintakeisten musiikillisten ilmausten (improvisoinnin) mahdollisuuksia. 1900-luvun alun musiikkipedagogit Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff ja Zoltán Kodály kehittivät opetusmenetelmiä, joissa improvisaatiolla oli merkittävä asema. Näitä opetusmenetelmiä yhdistivät myös niiden pohjautuminen länsimaiseen musiikkiperinteeseen ja siihen kuuluvan tonaalisen sävelmateriaalin käyttäminen. Menetelmät korostivat myös oppilaan omaa aktiivisuutta ja toiminnallisuutta. (Ahonen 2004, 168–170.)

Kuten yleisesti musiikillisten taitojen myös improvisoinnin oppimista voidaan verrata kielen oppimiseen. Erilaiset musiikilliset rakenteet, rytmit, bassolinjat ja harmoniat, ovat yhteneväisiä eri kielten sanastojen ja puhutun kielen sanontojen kanssa. Kielen ja musiikin opiskelun yhteneväisyydet toi esiin myös japanilainen Shinichi Suzuki. Havaintojensa pohjalta hän kehitti ns. lahjakkuuskasvatustieteen, joka tunnetaan myös Suzuki-metodina. Suzuki-pedagogiikka korostaa jokaisen lapsen luonnollista kykyä oppia. Musiikin elementtejä ja rakenteita on mahdollista oppia ja kehittää samoilla tavoilla kuin kielenopiskelussa: uudelle alituen, kuunnellen, riittävän pieni askel kerrallaan ja toiston ja kertaamisen merkitystä korostaen. (Suzuki 1983, 13–31.)

Improvisointi elää tällä hetkellä nousukauttaan musiikkipedagogiikan kontekstissa. Musiikillisen improvisoinnin tutkimus on tuottanut viime vuosikymmeninä paljon tietoa siitä, millaisia vaikutuksia improvisoinnilla on ihmisen toimintaan eri alueilla. Monissa tutkimuksissa on käsitelty myös improvisaation opettamista. Az-

zara (1999) nostaa esiin kysymyksiä pedagogisesta näkökulmasta. Opettajan tulisi pohtia paitsi improvisaation olemusta, myös sitä, millainen rooli improvisoinnilla on tai millainen rooli sille annetaan musiikin opetuksessa. Musiikin oppimisen prosesseja ja sitä, kuinka improvisointitaidot liittyvät näihin prosesseihin, tulisi myös pohtia. (Azzara 1999, 21–22.)

Myös Kratus (1995) pohtii improvisaation pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä. Näkemys improvisaation olemuksesta vaikuttaa siihen, kuinka kukin improvisaatiota pedagogiikassaan käyttää. Kratus nostaa esiin kuulun improvisaation käytössä: improvisaatiota on perinteisesti käytetty joko alle kouluikäisten lasten parissa musisoimisen luonnollisena (intuitiivisena) työtapana tai sitten improvisaatio näyttäytyy taitavien ammattimuusikoiden taidonnäytteenä. Kohtalaisen taitotason omaavat musiikinopiskelijat ja -harrastajat tuntuvat jääneen improvisaation ja sen opetuksen ulkopuolelle. (Kratus 1995, 27.)

Kratus (1995) erottaa improvisaatiotaitojen kehittymisessä seitsemän tasoa. Ensimmäisellä tasolla improvisointi on jonkinlaista esi-improvisointia: tutkimista, instrumenttiin ja sen mahdollisuuksiin tutustumista ja kokeilua. Kuten jokelteleva vauva lapsi testaa erilaisia tapoja äänen tuottamiseen ja omien toimiensa vaikutuksia tuotettuihin ääniin ilman tarkoitusta tai rajoituksia. Pedagogin rooli on tarjota mahdollisuuksia tähän kokeilemiseen ja tarpeen mukaan rohkaista ja kannustaa ilman odotuksia. (Kratus 1995, 30–32.)

Prosessiorientoitunut improvisoija keksii yhteyden omien toimiensa ja äänituotoksen välillä. Hän alkaa alkeellisella tasolla kontrolloimaan omaa toimintaansa saadakseen lopputuloksen vastaamaan omaa ajatustaan lopputuloksesta, jolloin improvisoinnista tulee tarkoituksellista. Improvisointi tarjoaa mahdollisuuden kokeilla erilaisia musiikillisia elementtejä, kuvioita ja rakenteita, ja opettaja voi tässä auttaa kiinnittämällä oppilaan huomion niihin ja rakentamalla niistä yhteyden jo opittuihin, käytössä oleviin elementteihin. (Kratus 1995, 32–33.)

Kolmannella tasolla improvisoija alkaa rakentamaan tuotetta nimeltä ”Improvisaatio”. Tämä edellyttää musiikillisen vuorovaikutuksen tiedostamista: oma musisointi, muut soittajat, muu musiikki ja kuulijat luovat ympäristön, jossa jokaisen toimijan osuus vaikuttaa lopputulokseen. Kolmannessa vaiheessa voidaan myös havaita jonkinlaista organisointia laajemmassa mittakaavassa. Tämä ilmenee

viittauksina eri kappaleisiin tai tyyleihin sekä yksilöllisten ja omaperäisten aines-ten yhdistämisenä yhteisesti sovittuihin musiikillisiin ympäristöihin. Tässä vaiheessa oppilas hyötyy ryhmässä tapahtuvasta improvisaatiosta. Vaikka lopputulos alkaa näytellä suurempaa roolia työskentelyssä, ei täydellistä rakennetta vielä ole. Tärkeämpää on tunne jonkinlaisen rakenteen olemassaolosta. Oppilaan huomio jakautuu kuitenkin edelleen ajatuksen ja tuotetun äänen väliseen dilemmaan. Instrumentin (soitto/laulu) teknisen hallinnan automatisoituminen on edellytys improvisointitaitojen kehittymiselle. (Kratuus 1995, 33–34.)

Kun instrumentin hallinta saavuttaa riittävän tason ja on automatisoitunutta ja rentoa, improvisoinnista tulee sujuvaa. Tällä neljännellä tasolla oppilas kykenee entistä paremmin keskittymään vuorovaikutuksellisiin seikkoihin. Pedagogin tehtävänä on tässä vaiheessa tukea improvisoinnin kannalta riittäviä teknisiä valmiuksia. (Kratuus 1995, 34.)

Viidennellä tasolla improvisaatio jalostuu ehyeksi kokonaisuudeksi niin rakenteen kuin muidenkin musiikillisten elementtien osalta. Opettaja voi tässä vaiheessa auttaa esittelemällä erilaisia keinoja musiikillisten ideoiden yhdistelyyn ja improvisaation rakenteen muokkaamiseen. Oppilas voi pohtia harmonisia tai melodisia rakenteita, niiden monipuolisuutta tai vaihtelevuutta (musiikilliset keinot) tai häntä voi kehottaa soittamaan tiettyä tunnetilaa ilmentäen (ei-musiikilliset keinot). Oppilaan kehityksen voi huomata siitä, että hän kykenee varioimaan eri motiiveja monin eri tavoin, esimerkiksi tonaalisesti, tempollisesti tai soinnillisesti. (Kratuus 1995, 34–35.)

Kuudennella tasolla oppilas kykenee tyylisidonnaiseen improvisaatioon. Tämä edellyttää vankkaa tietämystä ja kokemusta eri tyyleistä. Oppilas osaa hyödyntää tätä tietotaitoa yhdistäessään vaadittuja tai haluamiaan tyylillisiä nyansseja omaan työskentelyynsä pelkän imitoinnin sijaan. Oppilaan oma ääni vahvistuu. Opettajan rooli on paitsi esitellä erilaisia tyylejä ja tehokeinoja, myös rohkaista oppilasta oman tyylin etsinnässä, vaikka se tarkoittaisikin totuttujen sääntöjen tai rajojen rikkomista. (Kratuus 1995, 35–36.)

Kun oma ääni ja selkeästi tunnistettava oma tyyli on havaittavissa, improvisointi on saavuttanut persoonallisen tason. Laaja tyylien tuntemus luo edellytykset uusien, omaperäisten tyylien syntymiselle. Kratusen mukaan vain harva muusikko yltää tälle tasolle. (Kratus 1995, 36.)

Kratus korostaa tasolta toiselle etenevää kehittymistä. Paluu alemmalle tasolle on kuitenkin mahdollista esimerkiksi uusia elementtejä työstettäessä. Tasoja ei voida kuitenkaan ohittaa kehityksen vaarantumatta, vaikka joitain elementtejä voidaan alemmalla tasolla esitellä. (Kratus 1995, 36.)

2.1.2 Improvisointi ja taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista musiikin opetusta annetaan musiikkioppilaitoksissa. Näitä oppilaitoksia ylläpitävät sekä julkiset että yksityiset tahot. Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML ry) jäsenenä on tällä hetkellä 97 oppilaitosta, joista 86 on musiikkiopistoja ja 11 konservatorioita. Kuntien tai kuntayhtymien ylläpitämiä oppilaitoksia on 55 ja yksityisten yhdistysten kautta toimii 42 oppilaitosta (SML, 2021). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista musiikin opetusta ohjaa opetussuunnitelma, jonka perusteet laatii opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppimäärää koskevat tehtävät, arvopohja ja yleiset tavoitteet. Viimeisin opetussuunnitelmauudistus (2017) nosti keskiöön vahvan oppijalähtöisyyden, elinikäisen oppimisen näkökulman ja niiden vaikutukset oppijan identiteetin rakentumiselle. (TPOPS 2017.)

Vuonna 2017 laaditut opetussuunnitelman perusteet asetti musiikin laajan oppimäärän opinnoille neljä tavoitealuetta: esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuuntelu ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi. Nämä tavoitealueet tukevat toisiaan ja niiden tulisi limittyä opinnoissa. Eri osa-alueiden yhdistyessä muodostuu toiminnallisia kokonaisuuksia. (Musiikki taiteen perusopetuksessa 2017- n.d.)

Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti. Opetuksella edistetään taidesuhteen kehittymistä ja elinikäistä taiteen harrastamista. Opetus

kehittää taiteenalalle ominaista osaamista ja antaa valmiuksia haakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Taiteen perusopetuksen tehtävänä on rakentaa kestävää tulevaisuutta taiteen keinoin. Opetus perustuu moniarvoiselle ja uudistuvalla kulttuuriperinnölle. Taiteenalan opetuksessa vahvistetaan oppilaan omaehtoisen ilmaisun, tulkinnan ja arvottamisen taitoja. Opinnot tukevat oppilaiden luovan ajattelun ja osallisuuden kehittymistä. Taiteen perusopetus vahvistaa oppilaiden identiteettien rakentumista ja kulttuurisen lukutaidon kehittymistä. Taiteen perusopetus luo edellytyksiä taiteen ja taidekasvatuksen kehittämiseksi Suomessa. Taiteen perusopetuksen tehtävää toteutetaan yhteistyössä muiden taidekasvatusta antavien oppilaitosten ja tahojen kanssa paikallisesti, valtakunnallisesti ja kansainvälisesti. (TPOPS 2017)

Aiemmissa opetussuunnitelmaperusteissa ei improvisaatiota ollut juurikaan huomioitu. Vuoden 2002 perusteissa improvisointi mainitaan musiikkiopistotason opintojen valinnaiskursseiden yhteydessä, lähinnä musiikillista kehitystä tukevana ja instrumenttitaitoja laajentavana opetuksena. (TPOPS 2002.)

Uusien opetussuunnitelmaperusteiden aikaisempaa vahvemmat linjaukset saavat pohjansa muutoksista, jotka kohdistuvat toimintakulttuuriin. Maailman muuttuminen tuo muutospaineita kaikkialle. Globalisaatio, yhteisöjen monimuotoisuus ja teknologian lisääntyminen sekä muuttuvat käsitykset sivistyksestä ja osaamisesta, opetuksesta ja oppilaan roolista vaikuttavat myös musiikkikasvatuksen kontekstissa. (Hartikainen 2019.)

Myös Perttu Pölönen (Tulevaisuuden lukujärjestys, 2020) pohtii kirjassaan teemoja, jotka hän kokee merkityksellisiksi tulevaisuuden maailmassa ja joiden opetteluun kannattaisi panostaa juuri nyt. Näitä teemoja ovat uteliaisuus, rohkeus, luovuus, epätäydellisyyden hyväksyminen, persoonallisuus, kommunikaatiotaidot, kriittisyys, yrittäjäisyys ja yhteistyö, pitkäjänteisyys sekä myötätunto ja rakkaus. (Pölönen 2020.)

Improvisaatio on pitkälti jäänyt vain tiettyjen musiikinlajien käyttöön, kuten esimerkiksi afroamerikkalaisen musiikkiin. Tämä välittyy myös pedagogian puolelle. Monia klassisen musiikin pedagogeja vaivaa harjoituksen puute nimenomaan improvisoinnin alueella. Myös mestari–kisälli-asetelman opettajan roolia korostava tyyli asettaa omat haasteensa improvisoinnin opetukselle. Perinteisesti opettajan tehtävä on ollut tarjota oma tekninen ja taiteellinen osaamisensa oppilaan käyttöön ja oppilaan velvollisuus on ollut ammentaa tätä oppia. Improvisointi ja sen

opettaminen saattavat viedä pedagogin epämukavuusalueelle, kohtaamaan oman epävarmuutensa ja osaamattomuutensa uuden asian äärellä. Pedagogin rooli muuttuu opettajan asettuessa samalle viivalle oppilaan kanssa. (Volz 2005, 50–53.)

Opetuskulttuurin muutosta pohtii myös Laura Huhtinen-Hilden (2013). Ajatus oppijälhtöisestä pedagogiasta on kytenyt pitkään mutta vaatii edelleen aktiivista työskentelyä muuttuakseen osaksi jokapäiväistä työelämää. Opettajan tulisi asettua tietoineen ja taitoineen oppilaan käytettäväksi hänet huomioiden ja hyväksyen. Huhtinen-Hilden puhuu pedagogisesta herkkyydestä, jolla hän tarkoittaa opettajan taitoa lukea oppilasta ja kohdata hänet sellaisenaan. Pedagoginen herkkyys pakottaa opettajan kyseenalaistamaan omia tavoitteitaan, asenteitaan, tunteitaan ja kokemuksiaan. Tämä on edellytys jatkuvalla ammatilliselle kehitymiselle. (Huhtinen-Hilden 2013, 160–165.)

Päivi Jordan-Kilikki ja Lassi Pruuki (2013) puhuvat opettajan dialogisesta työskentelyotteesta. Kokonaisvaltainen lähestymistapa, ilman ennakko-oletuksia tai määritelmiä, sekä avoin ja kunnioittava ilmapiiri edesauttavat oppilaan kokemusta välittämistä ja huolenpidosta. Kysyminen, kuunteleminen ja yhdessä ymmärtäminen luo pohjaa uudentlaiselle opettaja-oppilassuhteelle ja jakaa opetustilanteen toimijuutta myös oppilaalle. (Jordan-Kilikki & Pruuki 2013, 18–25.)

Dialogisuus voidaan liittää myös opettajien väliseen yhteistyöhön. Soitonopettajan työ on perinteisesti ollut yksin tehtävää ja itsenäistä. Dialoginen työyhteisö tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia uuden oppimiseen ja tiedon jakamiseen. Avoinuus ja tasa-arvoisuus ovat yhteisön kantavia teemoja, ja niiden kautta voi pohtia työyhteisön eri toimijoiden välistä vuorovaikutusta. Toimiva yhteistyö synnyttää innostusta ja yhteistä ymmärrystä. (Jordan-Kilikki & Pruuki 2013, 25–26.)

Improvisaation käyttöä musiikin opetuksessa puoltavat monet seikat. Improvisoinnin nähdään olevan tehokas väline muusikkouden eri aspektien kehittämiseen. Improvisointi auttaa musiikillisten rakenteiden tunnistamisessa, niiden sisäistämässä ja ymmärtämisessä sekä vahvistaa kuuntelun ja itseilmaisun taitoja sekä kokemusta musiikillisesta toimijuudesta ja vuorovaikutuksesta. (Azzara 1993, 339–340; Higgins & Mantie 2013, 39.)

Viime vuosikymmeninä musiikin vaikutuksia aivotoimintaan on tutkittu aiempaa enemmän. Beaty (2015) nostaa artikkelissaan esiin useita kansainvälisiä tutkimuksia, joissa on pyritty selvittämään improvisoinnin vaikutuksia aivoissa fMRI-tutkimuksen (functional Magnetic Resonance Imaging, toiminnallinen magneettikuvaus) avulla. Koehenkilöinä ovat olleet niin ammattimuusikot jazzin ja klassisen musiikin alalta kuin harrastelijasoittajat. Tulokset viittaavat siihen, että improvisointi aktivoi aivoja jopa perinteistä musisointia laaja-alaisemmin. (Beaty 2015, 108–117.)

Myös Minna Huotilainen (2013) nostaa esiin monipuolisen musiikin harrastamisen aikaansaamat muutokset aivojen rakenteessa ja toiminnassa. Jo lyhytaikaisella musiikin kuuntelulla voidaan vaikuttaa ihmisen toiminta-aktiivisuuden tilaan sitä joko aktivoiden tai rauhoittaen. Toiminta-aktiivisuuden tilalla on suuri merkitys oppimiseen. Käytettyjen oppimismenetelmien ja toiminta-aktiivisuuden tulisi olla mahdollisimman yhteensopivat. Vaikka aivojen rakenteelliset muutokset kohdistuvat kuuloalueelle ja motorisen järjestelmän alueelle, niiden liitännäisvaikutukset ulottuvat laajalle. (Huotilainen 2013, 98–102.)

Musiikin harrastaminen vaikuttaa myönteisesti myös tunnetaitojen kehittymiseen. Tunteiden tunnistaminen ja huomiointi paranee, ihminen oppii säätelemään ja ilmaisemaan omia tunteitaan sekä ymmärtämään ja hyödyntämään niiden merkityksiä. Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen taidot kehittyvät esimerkiksi ryhmässä musisoidessa. Tällöin yksilön tarkkaavaisuus hajautuu oman toiminnan huomioimiseen, ryhmän muiden jäsenten toiminnan tarkkailuun sekä ohjaajan seuraamiseen. Samanaikaisesti omaa toimintaa pitäisi pystyä arvioimaan ja tarvittaessa muokkaamaan. (Huotilainen 2013, 105–107.)

Vaikka improvisointi on kuulunut suomalaisten musiikkikasvattajien koulutukseen jo 1950-luvun lopulta lähtien, se ei vielääkään näyttäydy musiikkikasvatuksen kentällä koko potentiaalillaan. Voimassa olevissa musiikin opetussuunnitelmien perusteissa (perusopetus 2015 ja taiteen perusopetus 2017) improvisointi on nostettu tärkeäksi ja painoarvoltaan merkittäväksi osa-alueeksi. Eeva Siljamäki (2021) nostaa väitöskirjassaan esiin syitä sille, miksi improvisaation monet tarjoumat eivät toteudu. Improvisaatio-ilmion moninaisuus ja tutkitun tiedon vähäisyys (etenkin pedagogisesta näkökulmasta) ja pirstaloituminen eri koulukuntiin ja tieteenaloihin ovat vaikuttaneet siihen, ettei improvisaatio ole vakiintunut osa

opetustoimintaa opetussuunnitelmien velvoitteista huolimatta. Improvisaatio haastaa voimassa olevia käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta. On myös tärkeää luoda olosuhteet, joissa musiikillinen oppiminen ja improvisoinnin tarjoumat ovat mahdollisia. Tällöin improvisaation tarjoamat hyödyt myös ihmiseksi kasvamiselle ja sosiaaliselle kyvykkyydelle tulevat kaikkien saataville. (Siljamäki 2021, 90.)

2.2 Creative Ability Development (CAD) -metodi

Creative Ability Development (CAD) -metodi on amerikkalaisen viulupedagogi Alice Kanackin kehittämä menetelmä, jonka tarkoituksena on luovan ajattelun kehittäminen. Kanack halusi löytää ratkaisuja opetustyössään ilmenneisiin pedagogisiin ongelmatilanteisiin. Menetelmän taustalla on vahva ajatus siitä, että jokainen lapsi syntyy luovana ja ympäristön tehtävänä on ruokkia tätä luovuutta ja auttaa sitä kehittymään (Kanack & Robertson 2014, 2). Suzuki-menetelmään perehtyneenä pedagogina Kanack havaitsi yhtäläisyyden oman teoriansa ja japanilaisen Shinichi Suzukin ajatusten välillä. Molemmat metodit painottavat ympäristön roolia oppimisessa (Kanack 1996, 19; Kanack & Robertson 2014, 5). Shinichi Suzuki lähestyi soiton oppimisen problematiikkaa lapsen kielen oppimisen kautta. Hän ihmetteli, kuinka on mahdollista, että kaikki japanilaiset lapset oppivat puhumaan japanin kieltä jo hyvin varhain kielen vaikeudesta huolimatta. Suzuki-menetelmässä hyödynnetään samoja elementtejä kuin kielen oppimisessa: kuuntelu, kertaus ja positiivinen palaute ovat menetelmän peruspilareita (Suzuki 1983, 13–31).

2.2.1 Taustafilosofia

CAD-metodin pohjana on länsimaisen taidemusiikin traditio, mutta se on saanut vaikutteita myös Suzuki-pedagogiikasta ja jazzimprovisoinnista. Keskeisenä tavoitteena on musiikillisen itseilmaisun kehittäminen. Menetelmä perustaa ajatuksensa Graham Wallasin teoriaan luovasta prosessista (Wallas 1926). Wallasin mukaan luova prosessi koostuu neljästä osiosta: tietoisesta ajattelusta, tiedostamattomasta (alitajuisesta) työskentelystä, inspiraatiosta ja teoriasta. Tietoisien

ajattelun elementtejä ovat ongelmanasettelu, jatkuva työskentely ongelman ratkaisemiseksi, ymmärrys ongelman ratkaisemiseen tarvittavista välineistä ja työkaluista ja erilaisten näkökulmien huomioiminen.

CAD-menetelmässä tietoinen työskentely keskittyy kolmeen asiaan. Niistä ensimmäinen on luovien harjoitusten tekeminen säännöllisesti. Menetelmän tärkein harjoitustapa on improvisaatio. Improvisaatioharjoitteet ovat helposti toistettavissa, mikä edistää alitajuntaista työskentelyä. Improvisointi vaatii tietoista ajattelua, mutta toisaalta tarjoaa ajoittain riittävästi lepoa hetkiä, jolloin alitajunnan viesteillä on mahdollisuus tavoittaa tietoisuus ja näin sallia inspiraation ilmeneminen.

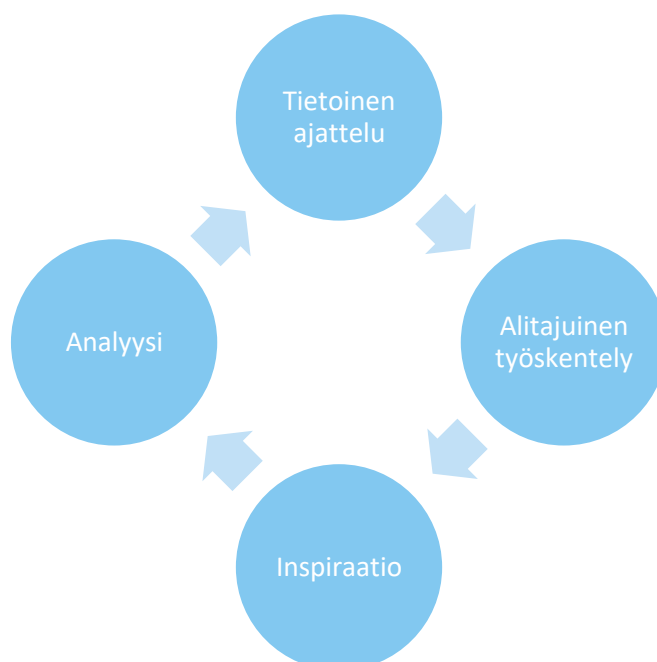
Toinen keskeinen seikka tietoisesta työskentelyn tukemisesta on ohjeistuksen yksinkertaisuus. Etenkin lasten kanssa työskennellessä tulee muistaa, että monimutkaiset ohjeet ja liiallisen informaation jakaminen vähentää lapsen mahdollisuuksia keskittyä varsinaiseen tehtävään: oman sisäisen äänen kuunteluun ja sen ilmaisemiseen.

Kolmantena ja kenties tärkeimpänä on kriittikittömän ympäristön luominen. Kriittikillä tarkoitetaan tässä kaikkea puuttumista toisen toimintaan: suoraa arviointia, vertailua muihin, keskeyttämistä tai esimerkiksi ratkaisuehdotuksien antamista improvisaatioharjoitteiden tehtäviin. Menetelmässä korostetaan sitä, ettei virheitä ole olemassa, on vain yksilön tekemiä valintoja. Nämä valinnat ovat henkilökohtaisia, jolloin niihin puuttumalla evätään valinnan vapaus. Kanackin mukaan luovuus on valintojen tekemisen taidetta. (Kanack 1996, 22.)

Alitajuinen työskentely on mahdollista vasta kun ongelmaa on tietoisesta toiminnan välineillä prosessoitu toistuvasti. Alitajunta työskentelee itsenäisesti ja parhaiten silloin, kun tietoinen ajattelu ei käsittele ko. ongelmaa tai on keskittyneenä johonkin muuhun. Tiedostamattomaan ajatteluun liitetään muutamia hypoteeseja. Tiedostamaton ajattelu toimii suuremmalla nopeudella ja intensiteetillä kuin tietoinen ajattelu. Se käyttää kaikkea tietoisesta ajattelun tuottamaa informaatiota. Tiedostamattoman ajattelun voidaan nähdä tuottavan ratkaisuja, jotka noudattavat jollakin lailla luonnon tarjoamia malleja ja muotoja (Kanack, 1996, 5). Tiedostamaton työskentely tulee havainnoiduksi vasta silloin, kun tiedostamattoman ja tietoisesta ajattelun välillä ilmenee kommunikaatiota. Kommunikaation tuloksena syntynyt

inspiraatio (innoitus, henki, taiteellinen luomisvire) on luovan prosessin taitekohta, huippuhetki. Inspiraatio ilmenee ilman varoitusta, yllättäen, tarjoten yleensä valmista tai lähes valmista ratkaisua ongelmaan. Inspiraatiot ovat aluksi hienovaraisia ja vaikeita tunnistaa, myöhemmin ne ilmaantuvat useammin ja ovat selkeämpiä. (Kanack 1996, 24.)

Luovan prosessin neljäs elementti on analyysi tai teoreettinen selitys inspiraatiolle. Tämän elementin paikka luovassa prosessissa vaihtelee, koska monesti aiemmat luovat prosessit ja niiden analysointi toimivat uusien prosessien alkuna. Musiikissa aiempia luovan prosessin tuloksia (so. sävellyksiä, teorioita) voidaan nähdä käytettävän uuden luomisen alkuna. (Kanack 1996, 5–6.)



Kuvio 1. Luova prosessi (visualisointi: Alice Kanackin periaatteiden pohjalta 1996, 20.)

Luova prosessi on herkkä kaikista suunnista tuleville ärsykkeille. Luovuutta edistäviä ja toisaalta sitä tuhoavia toimenpiteitä on pyritty kartoittamaan kautta aikojen. Luovuutta edistävinä asioina nähdään mm. rohkaiseva ja turvallinen ilmapiiri, avoin ja kunnioittava vuorovaikutus sekä sen hyväksyminen, että luova prosessi tarvitsee aikaa. Luovuutta vähentävät vastaavasti kiire, kilpailu, paineistaminen ja tiukkojen vastuurajojen asettaminen. (Hennessey & Amabile 2010, 583–585.)

2.2.2 CAD-metodin perusteet ja työtapa

CAD-metodi pyrkii työstämään ja kehittämään yksilön luovuutta musiikillisten yksilö- ja ryhmäharjoitteiden kautta. Työskentelyä ohjaa valinnan vapauden ja kurinalaisen harjoittelun optimaalinen yhdistäminen. Vapautta ja kuria ei nähdä toistensa vastakohtina, vaan sopivassa suhteessa ja valikoidusti yhdistellen ne muodostavat täydellisen lähtökohdan luovuuden kehittymiselle. (Kanack 1996, 15.)

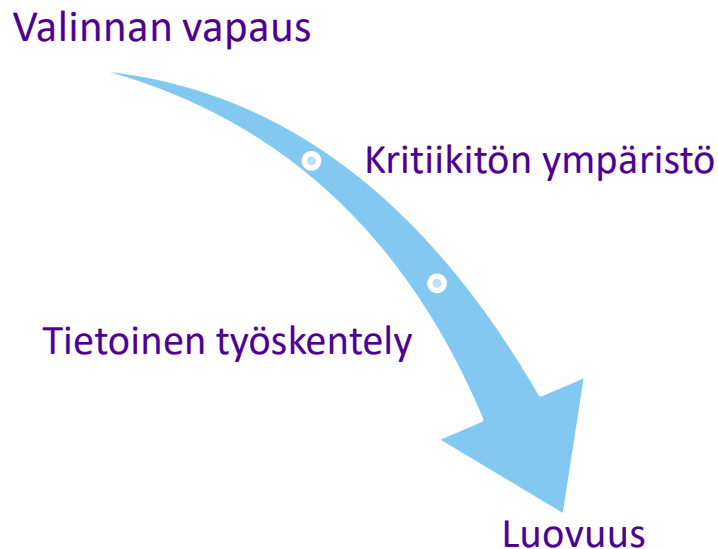
Luovuus on Kanackin (1996) mielestä valintojen tekemisen taidetta. Jokainen valinta, millainen tahansa, vaikuttaa tekijänsä yksilöllisen näkökulman tai tuotoksen muovautumiseen. Yksilön oikeus valita vapaasti tarkoittaa myös vapautta kritiikistä tai arvostelusta. Arvostelemalla yksilön tuotosta tai tuotoksen osaa luovan tuotoksen omistajuus siirtyy tekijältä arvostelijalle. (Kanack 1996, 22.)

CAD-menetelmässä työskentely pohjaa kolmeen peruspilariin: kurinalaiseen työskentelyyn, ohjeistuksen yksinkertaisuuteen ja täydelliseen kritiikittömyyteen. Kurinalainen työskentely tapahtuu luovien harjoitteiden ja niiden toistojen avulla. Pääasiallisena työtapana ovat erilaiset improvisaatiotehtävät. Improvisaatiotehtäviä on mahdollista toistaa, jotta alitajunta saa riittävästi ärsykeitä. Improvisointi tarjoaa myös hetkittäin lepotaukoja tietoiselle ajattelulle ("irti päästämisen" tuokiot), jolloin tiedostamattomalle ja tietoiselle ajattelulle avautuu mahdollisuuksia kohdata. Improvisaatioharjoitteet on helppo ohjeistaa riittävän selkeästi, jolloin luova toiminta pysyy erillisenä muista kognitiivisista toiminnoista. (Kanack 1996, 21.)

Ohjeistuksen yksinkertaisuus ja selkeys koskettaa kaikkea CAD-menetelmän parissa tapahtuvaa toimintaa. Ohjeiden ja sääntöjen ymmärrettävyys luo osaltaan turvallista ilmapiiriä, joka on menetelmän perusedellytys. Oppilaan ikä ja instrumentti vaikuttavat myös ohjeistuksen muotoiluun, eikä niiden merkitystä ohjeistusta suunniteltaessa pidä väheksyä. (Kanack 1996, 21–22.)

CAD-menetelmässä kaikenlainen kritiikki on kielletty. Kritiikki (arvostelu, arviointi, ehdotukset) häiritsee yksilön luovaa prosessia ja riistää häneltä omistajuuden tuotukseensa. Arvostelemalla yksilön tuotosta annetaan hänen ymmärtää, että on olemassa "oikeampi" ratkaisu kyseessä olevaan ongelmaan. Tällainen ajattelu

johtaa yksilön itseluottamuksen vähenemiseen ja oman äänen etsimisen vaikeutumiseen. Kriiikkittömyys koskee myös yksilön teknisiin valmiuksiin liittyviä seikkoja (esim. asennot, soitto, puhtaus jne.). Oppilaalle tulee suoda täydellinen vapaus keskittyä luovaan toimintaan, teknisten valmiuksien korjaamiseen ja parantamiseen on oma aikansa ja paikkansa. (Kanack 1996, 22.)



Kuvio 2. Luovan ajattelun kehittyminen (visualisointi: A. Kanackin periaatteiden pohjalta 1996, 15.)

Kaikkea työskentelyä ohjaa kolme sääntöä:

1. Ei ole olemassa virheitä
2. Aplodit ja hiljaisuus
3. Kaveria ei arvostella

Ensimmäinen sääntö "Ei ole olemassa virheitä" perustuu ajatukseen, jossa luova prosessi nähdään yksilön matkana ongelmasta kohti sen ratkaisua. Yksilöllä on vapaus valita eri vaihtoehtojen välillä, jolloin ei ole olemassa oikeaa tai väärää. Vain yksilö itse voi tehdä valintansa. Kanack (1998) vertaa tilannetta kuvan värittämiseen: jokainen voi valita värit, joilla värittää, omien mieltymystensä mukaan eikä yksiä oikeita värejä ole. Musiikissa värien sijasta valitaan ääniä. (Kanack 1998, 12–13.)

Toinen sääntö ”Aplodit ja hiljaisuus” muistuttaa vuorovaikutuksen ja keskinäisen kunnioituksen merkityksestä. Kun toinen henkilö soittaa, muiden tulee kuunnella häntä keskittyneesti. Muita kuunneltaessa saamme myös ideoita, jotka saattavat myöhemmin jalostua mielessämme tuottaen uusia ajatuksia. Kun toinen henkilö lopettaa soittonsa, hänen tulee kokea hyväksyntää kuuntelijoiden taholta. Se voi tapahtua kirjaimellisesti taputtamalla, mutta myös sanallisesti sekä ilmein ja elein. (Kanack 2012, 18–19.)

Kolmas sääntö ”Kaveria ei arvostella” on ensimmäisen säännön laajennus. Koska virheitä ei ole olemassa, peruste arvostelulle puuttuu. Säännön tarkoituksena on mahdollistaa vertaistuki. Täydellisen kritiikitön ympäristö luo psykologisesti turvallista ilmapiiriä, joka on välttämätöntä luovalle toiminnalle. (Kanack 2012, 19.)

CAD-metodin pääasiallinen työtapa on improvisaatio. Improvisointia toteutetaan yksilöharjoitteina ja / tai erilaisina ryhmäharjoitteina. Yksilöharjoitteina voidaan käyttää harmoniapohjan päälle improvisointia, sisäisen kuulon harjoituksia tai improvisointia ilman soitinta. Yksilöharjoitteiden tarkoitus on totuttaa soittaja improvisointiin ja CAD-menetelmän sääntöihin

Harmoniapolun päälle improvisoidessa sävellajeja, tahtilajeja, nopeuksia ja tyynejä voidaan vaihdella, jolloin oppilaiden rohkeus kokeilla erilaisia ideoita vahvistuu. Opettaja voi itse soittaa taustan soveltuvalla soittimella (esim. piano, kitara, harmonikka) tai se voidaan toistaa CD-levyltä. Tämä helpottaa harjoitusten toistamista kotiloissa. Varsinkin alkuvaiheessa on tärkeää luoda turvallinen ympäristö improvisoinnille. Opettaja voi tässä auttaa monin tavoin. Soittamalla oppilaan mukana hän paitsi tarjoaa turvallisen ympäristön, eräänlaisen suojaosan pii-lopai-kan, jossa improvisoida, myös esimerkin omasta luovasta toiminnastaan. Muita konkreettisia keinoja turvallisuuden tunteen lisäämiseen ovat esimerkiksi improvisoiminen pimeässä tai taustanauhan äänenvoimakkuuden säätäminen hieman voimakkaammalle.

Sisäisen kuulon harjoitukset stimuloivat alitajunnan ja tietoisuuden välistä kommunikointia. Ne auttavat harmonian ja rakenteen tunnistamisessa ja kehittävät oppilaan keskittymiskykyä. Helppo harjoitus sisäisen kuulon kehittämiseen on

soittaa pianolla ääni (pitäen kosketin pohjassa) kehottaen oppilasta kuuntelemaan suljetuin silmin ja ilmoittamaan, kun hänen mielestään ääni loppuu. Sen jälkeen pyydetään oppilasta laulamaan tuo sävel.

Oppilaat voivat myös improvisoida ilman instrumenttia: kuunnellessaan harmoniaa he mielessään improvisoivat pienen pätkän, jonka sitten yrittävät seuravaksi toistaa soittimella harmonian päälle. Oppilas saattaa olla huolissaan siitä, ettei muista tai osaa soittaa kaikkea kuvittelemaansa. Tällöin opettaja voi muistuttaa improvisaation ensimmäisestä säännöstä (ei ole olemassa vääriä ääniä): kukaan ei arvostele heitä eikä kukaan myöskään tiedä, mitä he itse asiassa kuvittelivat.

Ryhmässä toteutettavat harjoitteet aloitetaan leikinomaisilla, ryhmän psykologista turvallisuutta lisäävillä harjoitteilla. Ensimmäiset harjoitteet tehdään usein yhdessä soittaen tai taputtaen. Tarkoituksena on jälleen tarjota suoja kunkin yksilön improvisoinnille. Kun oppilaat tutustuvat toisiinsa ja opettajaan, voidaan asteittain ottaa mukaan sooloimprovisaatioita osana ryhmän toimintaa. Joskus oppilas saattaa kokea omalla instrumentillaan improvisoinnin haastavaksi ja kieltäytyä siitä. Omaan instrumenttiin saattaa tällöin liittyä tiedostamattomia vaateita osaamistasosta, ja tilannetta voidaan helpottaa käyttämällä improvisoinnissa oppilaalle täysin vierasta soitinta, jolloin on OK olla osaamatta mitään.

Ryhmäimprovisoinnissa oppilaiden musiikillisia taitoja voidaan syventää luomalla kvartettimuotoisia improvisaatioita (Improvising String Quartets, ISQ). Nämä harjoitteet kehittävät tyyliä ja tunteita aina kreikkalaisista moodeista 1900-luvun minimalismin kautta nykypäivään sekä auttavat erilaisten musiikillisten elementtien tunnistamisessa ja sisäistämisessä (melodia, harmonia, rytmi, rakenteet). Näitä osa-alueita harjoitellaan ensin erikseen, jonka jälkeen oppilaat rakentavat niistä soivan kokonaisuuden. Musiikillinen vuorovaikutus on tärkeässä roolissa, kun ryhmä työstää annettua tehtävää.

3 TUTKIMUS

3.1 Tutkimusasetelma

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten improvisointi koetaan musiikkioppilaitosympäristössä ja millaiset tekijät vaikuttavat sen käytön laajuuteen. Opinnäytetyössä tutkitaan improvisaation opetusta Sibelius-opistossa ja sitä, kuinka paljon improvisaation opetuksessa hyödynnetään CAD-metodia. Lisäksi selvitetään, millaisena pedagogit näkevät improvisaation roolin nykypäivän soitonopetuksessa. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän uusimmassa opetussuunnitelmassa tavoitealueeksi nostettu sävellys ja improvisointi on herättänyt monissa musiikkioppilaitoksissa tarpeen löytää toimivia työkaluja tavoitteiden saavuttamiseksi. Sibelius-opiston opettajilla oli mahdollisuus osallistua Creative Ability Development (CAD)-kurssille, jolla tutustuttiin metodin periaatteisiin ja työtapoihin. Kurssin toivottiin antavan opettajille käytännön työkaluja, joita hyödyntäen uuden opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet olisivat saavutettavissa.

3.1.1 Sibelius-opisto

Sibelius-opisto (aiemmin Hämeenlinnan musiikkiopisto) on yksityinen musiikkioppilaitos, joka kuuluu valtionavun piiriin. Se on perustettu vuonna 1950, ja sitä ylläpitää Sibelius-opiston kannatusyhdistys ry. (aiemmin Hämeenlinnan musiikin ystävät ry.). Oppilaitos sijaitsee Hämeenlinnassa ja sen toiminta-alue kattaa Hämeenlinnan lisäksi myös Hattulan ja Janakkalan kunnat (Sibelius-opiston toimintakertomus 2021–2022).

Sibelius-opisto antaa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta tanssissa ja musiikissa. Opetusta annetaan eri osastoilla (varhaisiän musiikki- ja tanssikasvatus, musiikki ja tanssi sekä avoin osasto) noin 950 viikkotuntia. Oppilaita on noin 1400 (Sibelius-opiston toimintakertomus 2021–2022).

Oppilaitoksen henkilöstö koostuu opetushenkilöstöstä, hallinto- ja tukipalveluhenkilöstöstä. Opetushenkilöstöön kuuluu kaikkiaan 54 opettajaa, joista toimenhaltijoita 24, päätoimisia tuntiopettajia 19 ja sivutoimisia tuntiopettajia 11. Hallinto- ja tukipalveluhenkilöstöön kuuluvat rehtori ja apulaisrehtorit (2) sekä talouspäällikkö, opintosihteeri ja toimistosihteeri (Sibelius-opiston toimintakertomus 2021–2022).

3.1.2 Henkilöstön CAD -koulutus

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistamisen myötä (2018) Sibelius-opistossa koettiin tarpeelliseksi järjestää opetushenkilöstölle lisäkoulutusta, jonka avulla OPS:ssa tavoitealueeksi nostettu improvisoinnin opettaminen mahdollistuisi. Opettajat eivät kokeneet itsellään pääasiassa olevaa klassisen musiikin koulutustaustaa riittäväksi improvisoinnin käyttämiseen opetuksessa, ja he kaipasivat konkreettisia työkaluja omaan toimintaansa. Improvisoinnissa nähtiin myös mahdollisuuksia yhteisöllisyyden lisäämisessä, niin opettajien kuin oppilaidenkin keskuudessa.

CAD-metodin kehittäjä, viulisti Alice Kanack ja sellisti Andy Barnhart (Kanack School of Musical Artistry, Rochester, New York) toimivat kurssin kouluttajina. Koulutuksen laajuus oli 30 tuntia, ja sitä tarjottiin koko opetushenkilöstölle. Koulutukseen osallistui lopulta noin puolet (30) opettajista. Koulutus koostui teemaan liittyvistä luennoista aiheinaan mm. luova prosessi ja sen vaiheet, luova prosessi neurologisena ilmiönä, lapsen kognitiivisten taitojen kehittyminen sekä metodiin kuuluvista käytännön harjoituksista ja observoinnista. Kurssin osallistujat toimivat sekä ryhmien oppilaina että ohjaajina. CAD-metodin valintaa puolsi erään opettajan henkilökohtainen kokemus ko. metodin käytöstä ja sen soveltuvuudesta musiikkioppilaitosympäristöön. Lisäksi metodin systemaattisuus ja tavoitteellisuus nivoivat sen luontevasti opiston muuhun toimintaan.

Koulutus sai osallistujilta positiivista palautetta, ja opettajat kokivat saaneensa siitä työvälineitä arjen opetustyöhön. Heidän ammatillinen itsevarmuutensa kasvoi, ja he rohkaistuivat itselleen vieraan elementin käyttämisessä. Opettajien yh-

teiset, vapaaehtoiset improvisaatiosessiot toimivat koulutuksen jälkeen kertaamisen ja vertaistuen foorumina. Näitä kaikille avoimia tilaisuuksia järjestettiin aluksi lähes viikoittain, sittemmin harvemmin. Koronapandemian aikana myös tämän ryhmän toiminta lakkasi, eikä sitä ole ainakaan toistaiseksi saatu käynnistettyä uudelleen.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tähän opinnäytetyöhön liittyvä tutkimus täyttää laadullisen tapaustutkimuksen tunnusmerkit mm. tutkimussuunnitelman ja aineistonkeruumenetelmien osalta. Laadulliselle tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen vaiheet (aineistonkeruu, analyysi, tulkinta, raportointi) kietoutuvat yhteen tutkimuksen aikana. (Eskola & Suoranta 1998).

Laadullinen tutkimus puoltaa paikkaansa silloin, kun halutaan tutkittavasta ilmiöstä syvällinen näkemys. Ilmiöstä ei kenties ole aikaisempaa tietoa tai ymmärrystä, ja tällöin laadullisen tutkimuksen keinot palvelevat sen saamisessa. Syvällinen näkemys voi tarkoittaa myös ilmiön sanallistamista, jolloin sen ymmärrettävyys paranee, vaikka tarkkuus verrattuna määrälliseen kuvaukseen on heikompi. (Kananen 2010, 41–43).

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen ei kuulu yleistettävän tiedon luominen, vaan se pikemminkin pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Keskiössä ovat tutkittavien käsitykset ja heidän kokemusmaailmansa. Tutkijan tehtävänä on tehdä omat päätelmänsä aiempien tutkimuksien valossa ja avata päätelypolkuaan ja valintojaan mahdollisimman tarkasti ja selkeästi. (Aaltio & Puusa 2020, 188).

Se, että laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun välineenä toimii tutkija itse, vaikuttaa aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen kehittymiseen. Tutkimus voidaan nähdä jonkinlaisena oppimistapahtumana. Tutkimuksen etenemisen muuntautuvaisuus ja tutkimusotteen avoimuus ja joustavuus antavat tutkimukselle prosessinomaisia piirteitä. (Kiviniemi 2015, 74–75).

Vaikka eri tutkimustyyppit eroavatkin toisistaan tarkastelukohteidensa puolesta, on niillä kuitenkin yhdistäviäkin piirteitä. Aineistonkeruun perusmenetelmät, kysely, haastattelu, havainnointi ja dokumenttien käyttö, soveltuvat käytettäviksi monissa lähestymistavoissa ja tutkimusotteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 180–182.)

Tähän opinnäytteeseen valikoitui aineistonkeruumenetelmiksi kysely ja haastattelu. Kyselyn käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa puolsi se, että se antaa mahdollisuuden kerätä laajalti aineistoa suhteellisen vähällä vaivalla. Kysely on helposti toteutettavissa useille henkilöille ja voi sisältää useita kysymyksiä. Kyselyä käytettäessä on kuitenkin huomioitava sen heikkoudet. Kyselyn kautta saatua aineistoa saatetaan pitää pinnallisena tai tutkimusta teoreettisesti vaatimattomana. Kyselyssä ei myöskään voida olla täysin varmoja vastaajien sitoutuneisuudesta kyselyä kohtaan tai siitä, että vastaajat ovat ymmärtäneet kysymykset ja vastausvaihtoehdot yksiselitteisesti. Tässä nousevat esiin tutkijan kyvyt kysymyslomakkeen laatijana. Myös vastaamattomuus kyselyyn saattaa olla suurta. (Hirsjärvi ym. 1997, 182–184.)

Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua. Haastattelu antaa mahdollisuuden korostaa tutkittavien osallisuutta tutkimustilanteessa sekä kartoittaa tuntemattomampia alueita. Sen kautta voidaan syventää aiempaa tietämystä ja selventää esimerkiksi kyselyn kautta saatua tietoa. Haastattelun käyttöön liittyy myös haasteita. Se vie aikaa ja vaatii suunnittelua, jotta haastattelutilanne sujuisi mutkattomasti. Haastattelun vuorovaikutuksellinen luonne asettaa haastattelijan pohtimaan kulttuurisia eroja eri ihmisten välillä. Saatua aineisto on tilannesidonnaista ja asiayhteydestä riippuvaa. Tämän vuoksi tulosten tulkinassa tulee käyttää harkintaa niiden yleistämisessä. (Hirsjärvi ym. 1997, 193–196.)

Haastattelu eroaa spontaanista keskustelusta päämäärätietoisuudellaan sekä haastattelun osapuolien selkeällä roolituksella. Haastattelussa tieto siirtyy tiedonantajalta (haastateltava) tiedonkerääjälle (haastattelija). Tämä edellyttää luottamuksellista suhdetta. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa osallistujat toimivat aina suhteessa toisiinsa. Kysymysten ja vastausten vuorottelu sekä erilaiset välikommentit ovat verbaalista materiaalia, joka muodostaa haastatteluaineiston. (Ruusuvuori & Tiittala 2005, 22–44.)

Tutkimushaastattelua on perinteisesti leimannut neutraaliuden vaade. Haastattelija on pyrkinyt minimoimaan oman osuutensa keskustelussa esimerkiksi välttämällä kommentointia ja esittämällä kysymykset täsmälleen samanlaisina ja samassa järjestyksessä kaikille haastateltaville. Neutraaliutta on pidetty professionaalisuuden osoituksena. Käytännössä tämän kaltainen puolueettomuus on kuitenkin sangen vaikeaa noudattaa. Toisinaan tutkimushaastattelun eteneminen vaatii haastattelijalta jonkinlaisten houkutteiden antoa, mikäli hän haluaa haastateltavan tarkentavan tai syventävän vastaustaan. On myös muistettava, että vuorovaikutustilanteessa ei toinen osapuoli voi yksin päättää jättäytymisestään passiiviseksi kuuntelijaksi. (Ruusuvuori & Tiittala 2005, 44–56.)

Haastattelumuodoksi valittiin puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelukysymykset on etukäteen laadittu ja ne esitetään kaikille haastateltaville samanlaisina ja samassa järjestyksessä (liite 2). Puolistrukturoidussa haastattelussa ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, jolloin se on vapaampi ja siinä voi nousta esiin jotain ennalta odottamatonta. Tämän haastattelumuodon etuna on myös se, että tutkija pystyy määrittelemään keskeiset aiheet ja saamaan näihin näkemyksiä haastateltavilta. (Puusa 2020, 111–112).

Laadullisessa tutkimuksessa ei voida määritellä yhtä oikeaa analyysitapaa tai nostaa jotain tapaa muita paremmaksi. Standardoituja tekniikoita on myös vähän. Analyysi alkaa usein jo tutkimustilanteissa, jolloin tutkija voi havaintojensa perusteella luoda malleja tai hankkia lisäaineistoa. Tutkijalla voi olla valmiina joitakin teoreettisia ajatuksia (abduktiivinen päättely), tai sitten päättely on aineistolähtöistä (induktiivinen päättely). Aineiston luokittelu, analyysi ja tulkinta kulkevat osittain rinnakkain. (Hirsjärvi & Hurme 2021, 135–138.)

Haastattelujen kautta saatua aineistoa voidaan purkaa joko kirjoittamalla se puhtaaksi (litterointi) tai tekemällä päätelmiä suoraan tallennetusta aineistosta. Aineiston litteroinnissa on monia tasoja teema-alueittain tapahtuvasta purkamisesta aina tarkkaan keskusteluanalyttiseen litterointiin saakka. Tarvittavaa litteroinnin tasoa tulisi miettiä jo etukäteen, tutkimustehtävä ja -ote mielessä pitäen. (Hirsjärvi & Hurme 2021, 138–143.)

3.3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus aloitettiin Sibelius-opiston opetushenkilökunnalle laaditulla kyselyllä (liite 1). Kysely toteutettiin verkossa Google Forms -kaavakkeena. Kyselyllä haluttiin kartoittaa improvisaation käyttöä opetuksessa sekä CAD-menetelmän koulutuksen merkitystä siinä. Kysely koostui saatesanoista, joissa kerroin itsestäni, tutkimukseen liittyvistä tiedoista ja sen tarkoituksesta ja vastaajien anonymiteettiin liittyvistä seikoista. Kysely sisälsi kahdeksan kysymystä. Kysely haluttiin pitää melko lyhyenä, jotta siihen vastaaminen olisi helppoa ja houkuttelevaa. Kysymykset olivat strukturoituja monivalintakysymyksiä, joissa annettiin mahdollisuus myös avoimeen vastaukseen.

Ensimmäinen kysymys koski vastaajan työkokemusta opetustyössä. Vastausvaihtoehdot pyrittiin laatimaan niin, että mahdolliset painotukset opetusuran eri vaiheissa olevista opettajista nousisivat esiin. Kysymyksillä haluttiin selvittää, onko improvisaation käytöllä ja opetuskokemuksella yhteyttä sekä onko ammattipintojen ajankohdalla merkitystä improvisaation käyttöön. Vastausvaihtoehdoilla (1–5 vuotta, 6–15 vuotta ja yli 15 vuotta) pyrittiin jaottelemaan vastaajat uransa alku- ja keskivaiheessa oleviin sekä jo kokeneisiin opettajiin sekä määrittelemään ammattiopinnoista kulunutta aikaa.

Seuraavat kysymykset käsittelivät improvisaation käyttöä yleisesti. Vastaajilta kysyttiin, kuinka usein he käyttävät improvisointia opetustyössään sekä onko heillä jotain tiettyä menetelmää käytössään. Kysyttiin myös, oliko vastaaja osallistunut Sibelius-opiston järjestämään CAD-koulutukseen ja millä perusteilla. Myös osallistumattomuutensa sai perustella. Näillä kysymyksillä haluttiin kartoittaa, onko Sibelius-opiston järjestämällä CAD-koulutuksella ollut vaikutusta improvisaation käyttöön.

Kyselyn loppuksi vastaajaa pyydettiin kertomaan halukkuudestaan lisäkoulutuksiin improvisaatiota koskien sekä siitä, millaista koulutusta hän kokee tarvitsevansa. Tiedusteltiin myös vastaajan halukkuutta osallistua haastatteluun opinnäytetyötäni varten.

Kyselyn perusteella kutsuttiin halukkaat haastatteluun. Niillä pyrittiin keräämään syventävää tietoa kyselyn teemoista. Puolistrukturoidun haastattelun kysymysrunko muodostui neljästä pääkysymyksestä ja niiden alakysymyksistä. Haastateltavat saivat kysymykset (liite 2) etukäteen tutustumista varten. Tällä haluttiin edistää psykologisesti turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä, jossa haastateltava kokisi voivansa vastata avoimesti esitettyihin kysymyksiin. Haastattelun dialogista luonnetta korostettiin ja kannustettiin keskustelunomaiseen vuorovaikutukseen.

Ensimmäinen kysymys koski improvisaation olemusta. Kysymyksellä haluttiin selvittää, miten haastateltavat ymmärtävät improvisaation käsitteen ja mitä se heidän mielestään sisältää sekä heidän ajatuksiaan improvisaation tarkoituksesta. Kysymys oli tärkeä siksi, että tunnistettaisiin kunkin haastateltavan omat lähtökohdat aihetta käsiteltäessä.

Seuraavat kysymykset muodostivat ajallisen jatkumon, joka alkoi haastateltavan oman soittoharrastuksen alkutaipaleelta ja jatkui kohti nykyhetkeä ja opetustyötä. Haastateltavilta kysyttiin omia kokemuksia improvisaatiosta osana soittoharrastusta, ammattiopintoja sekä omaa muusikon uraa. Kysymyksillä haluttiin saada tietoa heidän käyttämistään menetelmistä ja harjoitteista sekä kuulla heidän näkemyksiään siitä, onko improvisaation käytöllä ollut vaikutuksia heidän omaan muusikkouteensa tai oppilaiden opiskeluun.

Viimeisessä kysymyksessä haastateltavaa pyydettiin kertomaan omia ajatuksiinsa siitä, miten improvisaation opetusta tulisi kehittää musiikkioppilaitoksissa. Häntä pyydettiin kertomaan kaikista mahdollisista ideoista, joita teema hänen mielessään herätti, niin konkreettisista toimenpide-ehdotuksista kuin ajatustasolla liikkuvista visioista.

Haastattelut tallennettiin tietokoneen sanelimella kukin omaksi tiedostokseen. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista reiluun tuntiin. Haastattelun aluksi haastateltavalle kerrattiin vielä, minkälaisesta tutkimuksesta oli kysymys, miten aineistoa käsitellään, ja pyydettiin häneltä lupa haastattelun tallentamiseen. Edelleen korostettiin avoimen dialogin merkityksellisyyttä ja tilanteen luottamuksellisuutta.

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, myös haastattelijan osuudet ja välikommentit. Tällä haluttiin luoda kokonaisvaltainen kuva haastattelusta ja keskustelun etenemisestä. Aineistoa lähdettiin analysoimaan kysymysten pohjalta ja pyrittiin etsimään aineistosta nousevia teemoja. Eri teemoja käsittelevät vastaukset merkittiin litteroituihin haastatteluihin eri väreillä helpottamaan niiden löytymistä, koska samasta teemasta saattoi olla keskustelua haastattelun eri vaiheissa. Esiin nousseet teemat koottiin ajatuskartalle, jota työstettiin edelleen tutkimuskysymysten valossa.

3.4 Eettinen pohdinta ja luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on linjannut hyvän tieteellisen käytännön (HTK) periaatteita, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus koskien kaikkea tutkimustoimintaa. Tässä tutkimuksessa olen sitoutunut noudattamaan näitä HTK:n periaatteita sekä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. (TENK 2019)

Yksi tieteenharjoittamisen keskeisiä piirteitä on luotettavuus, jolla voidaan tarkoittaa tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista ja epäoleellisista tekijöistä. Kvantitatiivisen tutkimuksen parissa luotettavuuden mittarina käytetty tulosten yleistettävyyttä ei juurikaan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden mittariksi. Samoin määrällisen tutkimuksen yhteydessä käytettyjä termejä validiteetti ja reliabiliteetti, joilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata ja sitä, ovatko mittaukset toistettavissa, ei voida suoraan soveltaa laadulliseen tutkimukseen. (Aaltio & Puusa 2011, 153–157.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu vaatii laajempaa näkökulmaa. Tutkijan on avattava omaa tutkimuspolkuaan mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Päättelyprosessin läpinäkyvyys on tärkeää. Tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen ja tutkimuksen kannalta merkityksellisten omien arvojen vaikutuksen huomaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnin yhteydessä käytetään myös käsitettä uskottavuus. Sillä tarkoitetaan tutkimusten tulosten saamaa hyväksyntää kohdehenkilöiden ja suuren yleisön piirissä. Uskottavuutta voidaan arvioida kysymyksillä

kuinka totta tämä on ja kuinka vakuuttunut näistä tuloksista olen. (Aaltio & Puusa 2020, 177–181.)

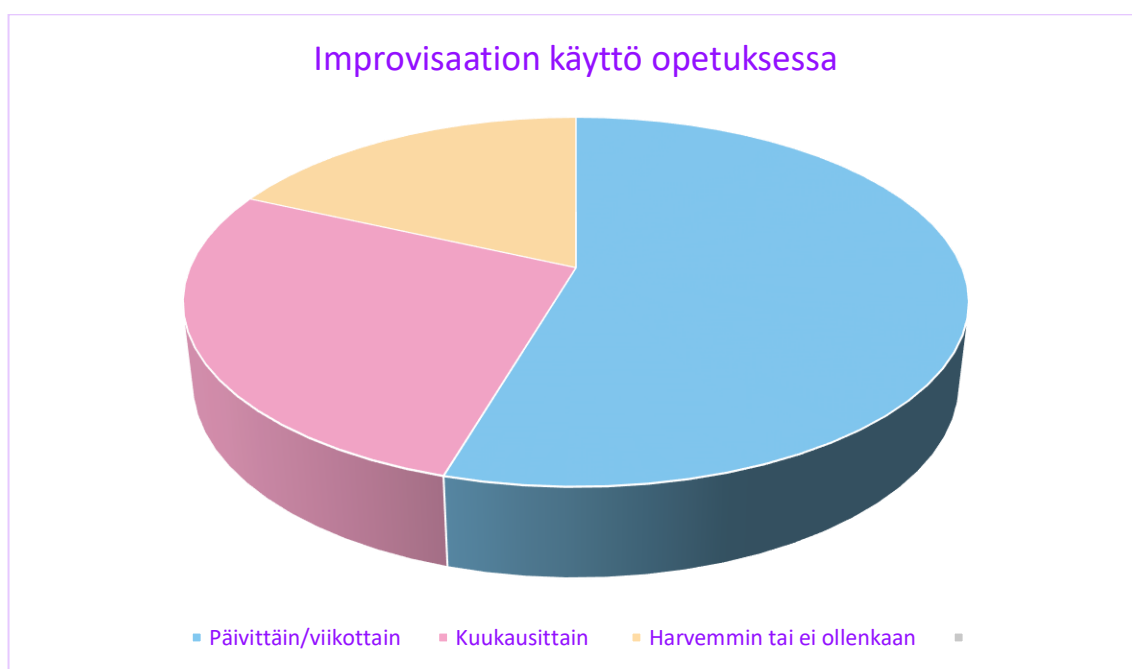
4 TULOKSET

4.1 Kyselyn tulokset

Laatimani verkkokysely lähetettiin 56 Sibelius-opistossa opetustyötä tekeväille pedagogille. Kyselyyn vastasi 11 henkilöä ja kyselyn vastausprosentiksi tuli 19,6. Vastausprosentin ollessa näin alhainen tuloksiin on suhtauduttava suuntaa antavina. Seuraavassa avaan kyselyn tuloksia kysymyksittäin.

Kyselyn aluksi tiedusteltiin vastaajan kokemusta opetustehtävistä. Vastaajista suurin osa, 8 vastaajaa, ilmoitti työkokemuksensa pituudeksi yli 15 vuotta. Yksi näistä vastaajista halusi vielä tarkentaa työkokemuksensa pituudeksi yli 30 vuotta. Työkokemuksekseen 1–5 vuotta ilmoitti yksi ja 6–15 vuotta kaksi vastaajaa.

Vastaajista yli puolet, 6 vastaajaa, kertoi käyttävänsä improvisaatiota säännöllisesti, päivittäin tai viikoittain. Kuukausittain improvisaatiota käyttää 3 vastaajaa. Lopuista vastaajista toinen käyttää improvisaatiota lähinnä nuorempien oppilaisen kanssa ja toinen kertoo, ettei juurikaan käytä improvisaatiota opetustyössään.



Kuva 3. Improvisaation käyttö opetuksessa Sibelius-opistossa.

CAD-metodia pääasiallisena menetelmänä kertoo käyttävänsä kolme vastaajaa. CAD-metodia yhdistettynä vapaaseen improvisointiin käyttää kaksi vastaajaa. Kolme vastaajaa kertoo yhdistelevänsä eri menetelmiä ja kaksi vastaajaa ei kerro käyttämiänsä menetelmiä tai metodeja.

Kyselyyn vastanneista kahdeksan osallistui Sibelius-opiston järjestämään CAD-koulutukseen. Kolme koulutukseen osallistumatonta kertoivat syiksi huonon ajankohdan, kiinnostuksen puutteen tai sen, ettei vastaaja ollut koulutuksen aikaan vielä työsuhteessa Sibelius-opistoon.

Kaikki vastaajat, jotka olivat osallistuneet koulutukseen, ilmoittivat osallistumisensa johtuneen yleisestä kiinnostuksesta improvisointiin ja sen opettamiseen. Koulutuksen parasta antia oli selkeiden työkalujen saaminen arjen opetustyöhön (5 vastaajaa) sekä koulutuksen myötä vahvistunut mielikuva improvisaatiosta ja sen merkityksestä musisoinnissa (2 vastaajaa). Yksi vastaaja kertoi, että koulutuksessa oli parasta yhdessä tekeminen ja keskustelut kollegojen kanssa.

Lisäkoulutusta improvisaation käyttöön halusi kahdeksan vastaajaa, joista kolme mainitsi erikseen CAD-metodin lisäkoulutuksen yhteydessä. He halusivat syventää ja oppia soveltamaan aiemman koulutuksen sisältöjä. Yksi näistä kolmesta olisi halukas CAD-metodin jatkokurssille (opettajakoulutus). Kaksi lisäkoulutusta haluavista kertoi kaipaavansa oman improvisointitaidon kehittämiseen liittyvää koulutusta tai nimenomaan omaan soittimeen liittyvää improvisointikoulutusta. Kolme vastaajaa koki, ettei tarvitse lisäkoulutusta improvisaation käytössä.

4.2 Haastattelujen tulokset

Kyselyyn vastanneista henkilöistä kuusi ilmoitti olevansa halukkaita haastateluun. Haastattelin lopulta viittä pedagogia, koska yksi vastaaja ei ollut ilmoittanut nimeään kyselylomakkeella. Haastateltava joukko oli sangen pieni eikä heidän vastauksiensa perusteella voida tehdä laajempia yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kaikki haastateltavat olivat osallistuneet Sibelius-opistossa järjestettyyn CAD-metodin koulutukseen.

Ensimmäinen kysymys käsitteli improvisaation olemusta ja tarkoitusta. Haastattelujen perusteella opettajilla on kaksijakoinen käsitys improvisaatiosta: yhtäältä opettajat liittivät improvisaation vahvasti tiettyihin musiikin genreihin (jazz, rytmimusiikki), toisaalta he toivat esiin improvisaation osana luovaa ja monimuotoista toimintaa yhdistäen sen eri taiteenlajeihin. Improvisaatio koettiin vahvasti yksityisenä, jopa henkilökohtaisten tunnetilojen käsittelynä. Sanat luovuus, vapaus, leikkiminen ja oma ääni toistuivat haastateltavien vastauksissa.

Improvisaation tarkoituksena nähtiin yksilön omien ajatusten esiintuomisen lisäksi myös sen mahdollisuudet musiikillisen kasvun edistämiseksi. Improvisaation koettiin vahvistavan soittajan tai laulajan luottamusta omaan osaamiseen ja luovuuteen sekä tuovan rohkeutta omaan musikkouteen.

Haastateltavien oma improvisaatiotausta oli vaatimatonta. Varhaisikänsä liittyen vain kaksi haastateltavaa kertoi improvisaatioon tai vastaavaan luovaan toimintaan liittyvistä kokemuksista. Nämä kokemukset eivät olleet yhteydessä musiikkiopintoihin, vaan keskittyivät kodin sisälle, perheen omiin tapoihin.

Haastateltujen pedagogien oma musiikkiharrastustausta ei sisältänyt improvisatorisia elementtejä. Heidän lapsuus- ja nuoruusaikansa sijoittuu laajalle aikavälille: vanhin haastateltava kertoi aloittaneensa musiikin harrastamisen 1970-luvun lopulla, ja harrastamisen ajanjakso päättyi nuorimmalla haastateltavalla 2000-luvun alkuun. Musiikin harrastamisen ja varhaisten musiikkiopintojen kerrottiin olevan vahvasti ohjattuja. Kaikki haastateltavat olivat suorittaneet klassisen musiikin opintoja perinteisillä soittimilla, kuten piano, jousisoittimet tai puhallinsoittimet. Muutamalla haastateltavalla oli ollut myös sivuaine omissa perusopinnoissaan.

Ammattiopinnot ajoittuivat haastateltavilla 1980- ja 2000-luvun välille. Ammattiopintoja 1980- ja 1990-luvulla suorittaneiden pedagogien kokemus improvisaatiosta oli samankaltainen: improvisaatio liitettiin rytmimusiikkiin eikä sen opettamiseen juuri panostettu, varsinkaan solistisissa klassisen puolen opinnoissa. Haastateltavat kertoivat kokemuksia improvisaatiokursseista ja -opintojaksoista, joiden nimi ja sisältö eivät heidän mielestään vastanneet toisiaan. Päällimmäi-

senä heidän mieleensä olivat jääneet tunteet osaamattomuudesta ja turvattomuudesta. Ammattiopintoja 2000-luvulla suorittaneet kertoivat samansuuntaisista kokemuksista.

Mutta ei siis... ei solistisessa, ei koko aikana, 8 vuottako mä siellä olin. (Opettaja 2, ammattiopinnot 1980-luvulla)

Se oli vähän semmonen, että se löi ihan lukkoon, että ai niin joo, jos haluat improvisoida, niin sun pitää olla pätevä jazzpianisti. (Opettaja 5, ammattiopinnot 1990-luvulla)

Mua vähän ärsytti ja harmitti, kun mulla oli sellanen olo, että mä en opi mitään, että miksi mä edes käyn siellä. Eihän mulle anneta mitään työkaluja. (Opettaja 3, ammattiopinnot 2000-luvun alku)

Kaksi haastateltavaa kertoi kokemuksistaan vanhan musiikin puolelta. Näitäkin kokemuksia sävytti epävarmuus omasta osaamisesta ja epätietoisuus siitä, missä ja kuinka paljon voi improvisoida.

...että jos vakavissaan 1990-luvun Sibelius-Akatemiassa opiskelijoiden kesken pohdittiin, että onko väärin soittaa joku sävel eri kädellä kuin millä se nuotissa lukee; että onko se fuskaamista? (Opettaja 5, ammattiopinnot 1990-luvulla)

Lisättiin muutama trilli sinne ja se oli mun ensimmäinen hurja improkokemus ja sekin oli aika hurja, että voiko tähän nyt laittaa, kun ei tässä lue? (Opettaja 4, ammattiopinnot 2000-luvun alku)

Yksi haastateltava kertoi opiskeluaikaisen uuden musiikin parissa työskentelyn avanneen tietä improvisaatiolle osana modernia musiikkia ja sen toimintatapoja. Hän myös kertoi tottuneensa improvisointiin tehdessään yhteistyötä improvisoivien muusikoiden kanssa.

Kaikki haastateltavat kertoivat käyttävänsä improvisaatiota opetustyössään. Yhtä lukuun ottamatta käyttö oli päivittäistä tai viikoittaista. Improvisaatio vaikutti olevan monipuolinen työväline. Haastateltavat kertoivat käyttävänsä sitä perustekniikoiden opettamiseen, kappaleiden yksityiskohtien hiomiseen sekä toimiessaan esimerkiksi säestystehtävissä. Sen avulla voitiin muokata työstettävää ohjelmistoa paremmin oppilaalle soveltuvaksi ja nostaa esiin soitettavan teoksen syntyprosessia. Erityisesti nuorimpien oppilaiden kohdalla improvisaatio nähtiin hyvänä työvälineenä erilaisten asioiden käsittelyssä. Haastateltavien mukaan soit-

timeen tutustuminen, uusien soittotekniikoiden omaksuminen ja rohkeus soittimen käsittelyssä helpottui improvisoivilla oppilailla. Improvisaation kerrottiin myös monipuolistavan opetussisältöjä sekä oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. Sen koettiin olevan mielekästä sekä oppilaalle että opettajalle ja tarjoavan positiivisia kokemuksia.

Kaikki haastatellut opettajat hyödynsivät työssään CAD-koulutuksessa oppimaan työtapoja. Erilaiset leikit ja pelinomaiset harjoitteet sekä yksittäisen oppilaan kanssa tehtävät harjoitteet palvelivat opettajien mielestä hyvin tarkoitustaan toimien esimerkiksi alkulämmittelynä soittotunnilla. Opettajat olivat erittäin tyytyväisiä koulutuksen tarjoamiin valmiisiin työkaluihin, joiden avulla itselle vieraampaa aihetta pystyi välittömästi käsittelemään oppilaan kanssa. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan käyttänyt pelkästään CAD-metodia, vaan kaikki sovelsivat myös muita menetelmiä, ja moni kehitti myös itse erilaisia tapoja opetuksen monipuolistamiseen ja luovuuden kehittämiseen. Oman osaamisen kehittäminen työtapojen osalta koettiin merkittäväksi.

Improvisaation käyttö opetuksessa asetti haastateltavien mielestä oppilaan ja opettajan yhdenvertaiseen asemaan vuorovaikutustilanteessa. Haastateltavat kertoivat perinteisen *opettaja opettaa, oppilas oppii* -asetelman muuttuneen improvisaation parissa tasavertaisemmaksi ja luottamuksellisemmaksi. Useassa haastattelussa nostettiin esiin molemminpuolinen kunnioitus ja toisen ajatusten arvostaminen. Oppilas koettiin arvokkaana sellaisenaan, ilman suoritusvaateita.

Sitähän se parhaimmillaan on, ei se aina mene niin, että opettaja-oppilas, vaan sitten kun siinä alkaa olemaan se luottamuksen piiri, niin sitä tehdään yhdessä siinä hetkessä. (Opettaja 3, ammattiopinnot 2000-luvun alku)

Tavallaan oppilas niin kun tuntee sen, että hänellä on arvo sellaisenaan, ilman sitä, että 'no nyt soitit tosi hienosti ja puhtaasti ja kauniisti', vaan ihan niin kun omana itsenään. (Opettaja 4, ammattiopinnot 2000-luvun alku)

Haastatellut opettajat näkivät improvisaation hyödyttäneen oppilaitaan esimerkiksi lisääntyneenä rohkeutena ja itsevarmuutena. Improvisaatiota harjoitelleet oppilaat eivät opettajien mukaan pelänneet virheitä ja suhtautuivat soittamisessa ilmenneisiin hankaluuksiin mutkattomammin. Näillä soittajilla soittoharrastus oli

myös saanut opettajien mielestä merkityksellisemmän roolin jokapäiväisessä elämässä.

Improvisaation sisällyttämisessä opetustyöhön nähtiin myös haasteita. Merkittävien haastateltavien esiin nostama seikka oli epäluottamus omaan osaamiseen. Pedagogin koettiin olevan henkilö, jonka tulisi itse osata taito, jota opettaa. Improvisoinnin opettamisen suhteen kokemukset olivat samanlaisia. Epävarmuus osaamisesta ja epätietoisuus siitä, mitä itse asiassa tulisi osata, koettiin suureksi improvisaation käyttöä jarruttavaksi tekijäksi.

Jos opettaja tuntee itse olevansa vierailija vesillä, niin ei sitä mielellään sitten rupea ohjailemaankaan. (Opettaja 5, ammattiopinnot 1990-luvulla)

Toinen improvisaation käyttöön liittyvä ongelma nähtiin ajankäytössä. Opettajat kokivat, että oli vaikeaa sijoittaa jo ennestään tiiviiseen opetussisältöön jotain lisää. Opettajien improvisaatioon käyttämä aika vaihteli. Opettajan koettiin joutuvan tekemään valintoja opetussisältöjen painotuksen suhteen ja pohdintaa improvisaation merkityksellisyydestä ilmeni paljon.

Joku voisi sanoa, että sitä tuntiaikaa menee liikaakin siihen, vaikka itseasiassa se on keskimäärin 5–10 minuuttia, että sitä voisi miettiä, että onko se sitä soitonopetusta siinä mielessä kun sen pitäisi olla, mutta kun jotenkin se on parhaimmillaan niin voimauttava ja sen oppilaan itsevarmuutta ja itsetuntemusta kehittävä ja vahvistava kokemus, niin haluan sen viikottain pitää. (Opettaja 4, ammattiopinnot 2000-luvun alku)

Siitä, kuinka improvisaation opetusta tulisi musiikkioppilaitosympäristössä kehittää, oli haastateltavilla paljon ajatuksia. Edellä mainittuun ajankäytön haasteeseen liittyen opettajat pohtivat, kuinka tarjota oppilaille kaikkea opetussuunnitelmaan sisältyvää niin, ettei hyvää tarkoittaen kuormitettaisi heitä ja heidän perheitään liikaa. Myös oman työn suunnittelun tärkeys korostui haastatteluissa. Haastatteluista kävi ilmi myös se, ettei yksittäisellä opettajalla ole tietoa tai varmuutta siitä, kuinka paljon ja keiden kanssa oppilas tekee improvisaatioon liittyviä harjoitteita. Yhteistyön lisäämistä organisaation sisällä pidettiin ensiarvoisen tärkeänä.

Yhteistyön lisäämisen mahdollisuuksia nähtiin paitsi opettajien välisessä työskentelyssä, myös kollegioiden ja osastojen välisessä työskentelyssä. Eri ikäisten ja tasoisten oppilaiden yhteiset improvisaatiohetket koettiin tärkeiksi monin tavoin. Yhteisöllisyyden lisääntyminen ja tiettyyn ryhmään identifioituminen olivat opettajien mielestä tavoiteltavia arvoja. Toisaalta korostettiin myös sitä, että jokaisen opettajan ainutlaatuisuutta ja yksilöllisiä toimintatapoja tulisi kunnioittaa. Jos oppilaitoksesta löytyy improvisaatiosta kiinnostuneita ja siihen perehtyneitä opettajia, voisi oppilaiden improvisaatio-opetusta siirtää näille opettajille.

5 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää improvisaation opetuksen nykytilaa eräässä musiikkioppilaitoksessa. Keskeisiä tutkimuskysymyksiä oli kolme: kuinka paljon oppilaitoksen opettajat käyttävät improvisaatiota opetustyössään, hyödyntävätkö he saamaansa CAD-metodin koulutusta työssään ja millaisena he näkevät improvisaation roolin nykyisessä ja tulevaisuuden musiikkioppilaitosympäristössä.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, ja saatujen vastausten perusteella kutsuttiin halukkaita opettajia haastatteluun. Haastatteluilla pyrittiin saamaan syvällisempää tietoa tutkimusaiheesta sekä tuomaan esiin opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä aiheesta.

Kyselyyn vastanneita oli niukasti, 58 opettajasta siihen vastasi 11 (19,6 %) ja näistä viisi osallistui haastatteluun. Aineistosta ei voida tehdä yleisiä johtopäätöksiä, vaan tuloksia on pidettävä ainoastaan suuntaa antavina. Alhaista vastausprosenttia saattaa selittää kyselyn ajankohta: kevätlukukauden loppu on perinteisesti kiireisintä aikaa musiikkioppilaitoksissa ja opettajien voimavarat ovat vähissä. Erilaisia kyselyjä ja pyyntöjä osallistua tutkimuksiin tulee nykyisin melko paljon, joten tutkijan tulisikin miettiä tarkoin tutkimuksen ajankohtaa ja siihen liittyvää viestintää saadakseen riittävästi vastauksia. Kyselyn rakenne saattaa vaikuttaa vastaamisen houkuttelevuuteen. Tässä tutkimuksessa kyselystä tehtiin tarkoituksella lyhyt ja helposti vastattava, mutta vastausprosentti jäi silti kovin matalaksi. Myös tottumattomuus verkkokyselyyn vastaamisessa saattoi olla syynä joidenkin opettajien vastaamattomuuteen.

Vaikka kysely lähetettiin sekä klassisen että rytmimusiikin opettajille, vastanneet henkilöt olivat ainoastaan klassisen musiikin opettajia. Rytmimusiikissa (pop/jazz) improvisaatio on elimellinen osa musisointia ja opettajien vastaamattomuus herätti kysymyksiä. Kokivatko nämä opettajat kyselyn turhaksi tai aiheen liian itsestään selväksi? Syynä voi myös olla haastatteluissakin esiin tullut taipumus liittää improvisaatio vahvasti tiettyihin musiikin lajeihin poissulkien sen käyttö muissa genreissä.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa käyttää improvisaatiota opetuksessaan. Opettajat edustivat varsin laajaa ikäjakaumaa, joukossa oli sekä alle viisi vuotta opetustyötä tehneitä että kokeneita, yli 30 vuotta ammatissa toimineita opettajia. Oma ennako-oletukseni opettajan iän vaikutuksesta improvisaation käyttöön osoittautui näin vääräksi. Rohkeus ja ennakkoluuloton asenne tarttua uusiin haasteisiin ei riipu työvuosien määrästä.

Tulosten perusteella improvisaatiota käytettiin etenkin nuorimpien oppilaiden kanssa sekä alkeisopetuksessa. Vanhempien ja instrumenttitaidoiltaan osavampien oppilaiden kohdalla opettajat käyttivät improvisointia vähemmän. Opettajat tiedostivat tämän ja yrittivät löytää ilmiölle myös syitä. Eräs esitetty syy oli, että opettajan omat taidot improvisoinnissa asettavat rajoja sen opettamiselle. Perinteiseen opettajan rooliin kuuluu ajatus siitä, että opettaja hallitsee täydellisesti opetettavan asian. Toisaalta klassisen musiikin pedagogiikan traditioon liittyy virheettömyyden ihanne. Opettajat joutuvat ehkä kamppailemaan perinteisen pedagogian ja improvisoinnille luonteenomaisen ennalta-arvaamattomuuden, hetkeen heittäytymisen ja yllätyksellisyyden välimaastossa.

Improvisaation käyttöön tuntui liittyvän paljon epävarmuuden ja epätietoisuuden tunteita. Keskusteluissa nousi esiin kysymys improvisoinnin pedagogisesta tarkoituksesta ja tavoitteista. Onko improvisaatio-opetuksen tavoitteena tuottaa genreorientoituneita, tietyn tyylilajin mukaan taitavasti improvisoivia muusikoita vai kehittää oppilaan luovaa ajattelua yleisemmällä ja laajemmalla tasolla? Tulisiko improvisaatio ymmärtää päämääränä vai välineenä?

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien oma kokemus taiteen perusopetuksen tavoitteellisuudesta tuntui varjostavan improvisoinnin opetusta. Haastatteluiden perusteella syntyi vaikutelma, että opettajilla ei ollut selkeää kuvaa siitä, mitä tavoitteellisuudella improvisaation yhteydessä tarkoitettiin. Myös se, kokiko opettaja improvisaation päämääränä vai välineenä, vaikeutti tavoitteiden määrittämistä. Haastatellut opettajat vaikuttivat tavoitesuuntautuneilta, mutta tavoitteiden omaehtoinen ja itsenäinen pohtiminen tuntui olevan haastavaa. Improvisaatio-opetuksen tavoitteita pyrittiin tarkastelemaan muiden tavoitealueiden (esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen) sisältöihin peilaten. Myös jo improvisoinnin määrittelyssä il-

menneet monitulkintaisuudet vaikeuttivat tavoitteiden asettelua. Heräsikin kysymys, voisiko improvisaatio-opetuksen tavoitteina olla soittotekniikan ja sääntöjen taitamisen sijaan luovan ajattelun kehittyminen, yhteisöllisten kokemusten hankkiminen ja musisoinnin ilo?

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän voimassa olevassa opetussuunnitelmassa mainittuja yleisiä tavoitteita ovat mm. oppilaan luovan ajattelun ja osallisuuden tukemisen kehittäminen sekä omaehtoisen ilmaisun, tulkinnan ja arvottamisen taitojen vahvistaminen. Jotta näitä tavoitteita kohti voitaisiin liikkua, tulisi myös vallitsevaa opetuskulttuuria pystyä refleктоimaan ja tarvittaessa korjaamaan. Opettajan rooli tiedon ja taidon siirtäjänä on saanut rinnalleen pyrkimyksen tasaveroiseen vuorovaikutukseen ja yhdessä oppimiseen. Opinnäyte työn edetessä en voinut olla pohtimatta, kuinka suuren asennemuutoksen edessä suuri osa alalla toimivista musiikkipedagogeista on. Ei nähdä ”metsää puilta”: laajempi opetuskulttuurin muutos jää huomioimatta, ja yritykset tuoda muutosta koetaan vain ylimääräisenä painolastina kaiken vanhan päällä. Jotta uudelle löytyisi tilaa, on jotain vanhasta poistettava tai vähintään muokattava omassa ajattelussa ja toiminnassa.

Miksi improvisaatiota tulisi kuitenkin opettaa musiikkioppilaitoksissa? Muuttuvassa maailmassa toimiminen vaatii myös musiikkioppilaitoksia sopeutumaan uuteen aikaan. Jukka Kuha (2017) kertoo tutkimuksessaan, että järjestelmällistä musiikkioppilaitostoimintaa aloitettaessa 1950-luvulla sen tarpeellisuutta perusteltiin mm. tarpeella tarjota laadukasta ja monipuolista musiikkikasvatusta kaikille halukkaille, asuinpaikasta ja varallisuudesta riippumatta. 70 vuotta myöhemmin Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton laatimassa Musiikkikoulutuksen visio 2030-ohjelmassa tavoitellaan moninaista, saavutettavaa ja yhteiskunnallisesti vaikuttavaa musiikkikasvatusta. Jo 1950-luvulla pohdittiin koulujen musiikinopetuksen vähenemisen vaikutuksia yhteiskuntaan, ja keskustelu teeman ympärillä on jatkunut nykypäivään saakka. Vaikka lähtökohdat toiminnalle näyttävät pysyneen samankaltaisina, moderni maailma haastaa vanhat menetelmät ja sisällöt. (Kuha 2017, 526–531; Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2020, 19–23.)

Improvisaatio musiikkikasvatuksen työvälineenä antaa mahdollisuuden luovaan toimintaan myös silloin, kun instrumenttiosaamisen taidot ovat vielä vaatimatto-

mat. Sen avulla voidaan työstää myös muiden tavoitealueiden sisältöjä. Opetushenkilöstö tiedostaa jo improvisoinnin joustavuuden ja monipuolisuuden mutta kaipaa vielä aikaa ja tukea, jotta kykenisi juurruttamaan sen luontevaksi osaksi musiikin opetuksen arkea ja käytäntöjä niin esittävänä musiikin lajina kuin opetusmenetelmänä.

Tässä opinnäytetyössä sain vastauksia esittämiini kysymyksiin. Työ herätti kuitenkin paljon uusia kysymyksiä, jotka kaipaavat pohdintaa. Olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin, kuinka improvisaation opetusta on järjestetty maamme musiikkioppilaitoksissa. Kiinnostavaa olisi myös ottaa selvää, kuinka vuonna 2018 voimaan tullut opetussuunnitelma on kokonaisuudessaan jalkautunut oppilaitoksiin. Puhaltavatko soiton- ja laulunopetuksessa uudet tuulet vai ovatko uudistukset jääneet vain sanahelinäksi, vanhojen toimintatapojen verhoksi?

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.

Aaltio, I & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto.

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Azzara, C. 1993. Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of research in music education*, 41(4), 328-342. Viitattu 13.6.2022.

<https://www-jstor-org.libproxy.tuni.fi/stable/3345508?sid=primo&seq=1>

Azzara, C. 1999. An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25. Viitattu 13.6.2022.

<https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/abs/10.2307/3399555>

Beaty, R.E. 2015. The Neuroscience of Musical Improvisation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, vol.51, 108-117. Viitattu 10.2.2023. <https://www-sciencedirect-com.libproxy.tuni.fi/science/article/pii/S0149763415000068>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. E-kirja. Tampere: Vastapaino. Viitattu 19.8.2022. Vaatii käyttöoikeuden. <https://www.e-libslibrary.com/reader/9789517685047>

Hartikainen, M. 2019. Taiteen perusopetuksen Luotsit II -koulutus. Luento 11.1.2019. Tampere. Opetushallitus. Viitattu 8.6.2022. https://drive.google.com/file/d/1BqCUj-NMBtX4kRBqOmNZiWBPEKsI_Sup_/view

Hennessey, B. & Amabile, T. 2010. Creativity. *Annual Review of Psychology*. Vol. 61, 569–598. Viitattu 20.10.2022. Vaatii käyttöoikeuden. <https://www-annualreviews-org.libproxy.tuni.fi/doi/10.1146/annurev.psych.093008.100416>

Higgins, L. & Mantie, R. 2013. Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38–44. Viitattu 8.6.2022. Vaatii käyttöoikeuden. <https://journals-sagepub-com.lib-proxy.tuni.fi/doi/full/10.1177/0027432113498097>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2021. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Huhtinen-Hilden, L. 2013. Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus.

Huotilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus.

Jordan-Kilki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa Jordan-Kilki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus.

Kanack, A., 1996. Fun Improvisation for Violin. The Philosophy and Method of Creative Ability Development. California: Alfred Music Publishing.

Kanack, A. 1998. Musical Improvisation for Children. Part of the Creative Ability Development Series. California: Alfred Music Publishing.

Kanack, A. 2012. Improvising String Quartets. Part of the Creative Ability Development Series. California: Alfred Music Publishing.

Kanack, A. & Robertson, D. 2014. Basslines & Fantasies. Creative Ability Development Book 2. 25 Improvisational Puzzles for Violin, Viola, Cello or Piano. New York: Creative Ability Development Press.

Kananen, J. 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltonen, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Kratus, J. 1995. A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. International Journal of Music Education, 26 (1), 27–38. Viitattu 21.8.2022. Vaatii käyttöoikeuden.

https://www.researchgate.net/profile/John-Kratus/publication/249752577_A_Developmental_Approach_to_Teaching_Music_Improvisation/links/55a5338008ae81aec91341ab/A-Developmental-Approach-to-Teaching-Music-Improvisation.pdf

Kuha, J. (2017). Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa. Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 23.1.2023. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/185259/suomenmu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Musiikki taiteen perusopetuksessa. n.d. Opetushallitus. Verkkosivu. Viitattu 8.6.2022 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

Pölonen, P. (2020). Tulevaisuuden lukujärjestys. Keuruu: Otava.

Ruusuvuori, J. & Tiittala, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittala, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Sibelius-opiston toimintakertomus 2021–2022. Viitattu 8.6.2022. Vaatii käyttöoikeuden. https://docs.google.com/document/d/1BGLFRoTV5_Vsogcec2FBiRakrAwJ3Evp/edit

Siljamäki, E. (2021). Improvisaation moninaisuus musiikkikasvatuksessa - katsaus tutkimukseen. Finnish Journal of Musical Education, 24 (1), 90.

Suzuki, S. 1983. Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Helkala-Koivisto, S. 2000 (suom.) Tampere: Vihreälinja Oy.

Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto (2020). Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030. Helsinki: Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto. Viitattu 23.1.2023. <https://www.musiikkikoulutuksenvisio.fi/uploads/1/2/4/6/124660096/visiojulkaisu.pdf>

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki. Opetushallitus. Viitattu 8.6.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki. Opetushallitus. Viitattu 8.6.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

TENK, 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Viitattu 20.10.2022 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Volz, M. 2005. Improvisation Begins with Exploration. Music Educators Journal, 92 (1), 50–53. Viitattu 21.8.2022. Vaatii käyttöoikeuden. <https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/abs/10.2307/3400227>

Wallas, G. 1926. The art of thought. Harcourt Brace Jovanovich.

LIITTEET

Liite 1. Kysely Sibeliuksen opiston henkilökunnalle

Improvisaation käyttö opetuksessa Sibeliuksen opistossa

Tämä kysely liittyy opinnäytetyöhöni Tampereen Ammattikorkeakoulun musiikkipedagogi (YAMK) opinnoissa (Sanahelinästä voimavaraksi: Improvisaatio, tulevaisuuden työkalu oppilaille ja opettajille? CAD-metodin käyttö Sibeliuksen opistossa opettajien näkökulmasta; Tuula Manninen, opinnäytetyön ohjaaja Mirja Kopra, TAMK).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmia uudistettiin vuonna 2018. Yhdeksi opetuksen tavoitealueeksi nostettiin säveltäminen ja improvisointi. Sibeliuksen opisto järjesti henkilöstölleen CAD (Creative Ability Development) -metodiin liittyvän koulutuksen elokuussa 2019. Tällä kyselyllä pyritään kartoittamaan tuon koulutuksen merkitystä opettajien työssä sekä ylipäänsä improvisaation käyttöä Sibeliuksen opistossa. Kyselyn ja mahdollisten haastattelujen materiaalia käytetään anonymisti ja opinnäytetyön valmistuttua aineisto hävitetään.

*Pakollinen

Opettajakokemus: kuinka kauan olet toiminut opetustyössä? *

1–5 vuotta

6–15

yli 15 vuotta

Muu:

Nykyisessä opetussuunnitelmassa sävellys ja improvisaatio on yksi tavoitealueista. Millainen rooli improvisaatiolla on opetustyössäsi? *

Käytän ja opetan improvisaatiota säännöllisesti (päivittäin / viikoittain)

Käytän ja opetan improvisaatiota satunnaisesti (kuukausittain)

En juurikaan käytä improvisaatiota

Muu:

Sovellatko improvisointiin ja sen opettamiseen jotain tiettyä metodia / metodeita? Jos, niin mitä? *

Oma vastauksesi

Osallistuitko Sibeliuksen opiston järjestämään CAD-metodin koulutukseen? *

Kyllä

En

Jos vastasit edelliseen kysymykseen kielteisesti, kertoisitko, miksi et osallistunut? *

Oma vastauksesi

Seuraavat kysymykset liittyvät CAD-koulutukseen. Jos et osallistunut ko. koulutukseen, voit siirtyä kyselyn loppuun.

Mikä sai sinut osallistumaan CAD-koulutukseen?

- Olin kiinnostunut CAD- metodista.
- Olin kiinnostunut yleisesti improvisoinnista ja sen opettamisesta.
- Henkilöstön yhteinen toiminta kiinnosti enemmän kuin koulutuksen sisältö.
- Koulutus kerrytti muuta työtä.
- Muu:

Mikä oli mielestäsi koulutuksessa parasta?

- Improvisaatio oli minulle vierasta ja koulutuksessa pääsin tutustumaan siihen.
- Koulutus vahvisti mielikuviani improvisaatiosta ja sen merkityksestä musiikoinnissa.
- Sain selkeitä työkaluja arjen opetustyöhön.
- Yhdessä tekeminen ja keskustelut kollegoiden kanssa.
- Muu:

Koetko tarvitsevasi lisäkoulutusta improvisaation käyttöön? Millaista? *

Oma vastauksesi

Haluaisitko osallistua tätä aihetta käsittelevään haastatteluun? *

- Kyllä
- En

Jos vastasit edelliseen kysymykseen "kyllä", kirjoita tähän nimesi yhteydenottoa varten. Haastattelujen materiaalia käytetään anonymisti.

Oma vastauksesi

Kiitos vastauksistasi!

Liite 2. Haastattelukysymykset

Kiitos, kun tulet haastateltavakseni!

Tässä sinulle tietoa haastattelutilanteesta.

Haastattelu on ns. puolistrukturoitu haastattelu, jossa keskustelu etenee valmiiden kysymysten pohjalta. Alla on listattu haastattelun teemoja, joita voit mieluusti pohtia jo etukäteen.

Haastattelut tallennetaan (audiotallenne) käsittelyä ja analyysiä varten. Materiaalia käytetään anonymisti ja se hävitetään opinnäytetyön valmistuttua.

Haastatteluteemoja:

1. Mitä improvisaatio sinulle tarkoittaa? Mitä siihen sinun mielestäsi kuuluu?
Mikä tarkoitus sillä on?
2. Millainen on oma improvisaatiotaustasi?
 - Soittamisen alkutaipaleella / harrastusvaiheessa?
 - Ammattiopinnoissa?
 - Työelämässä / opetustyössä?
3. Miten improvisaatio näkyy työssäsi?
 - Kerro käyttämistäsi menetelmistä / harjoitteista. Millaisia harjoitteita käytät eniten? Kuinka usein? Miten ohjeistat oppilaita?
 - Millaisia kokemuksia sinulla on: mitä hyötyä improvisaatiosta on ollut? Oletko törmännyt haasteisiin improvisaation käytössä? Osaatko kertoa em. konkreettisia esimerkkejä?
4. Miten kehittäisit improvisaation käyttöä musiikkioppilaitoksessa? Mitä se vaatisi?
 - Musiikin opetuksessa / instrumenttiopetuksessa?

- Musiikkioppilaitoksen toiminnassa yleensä?