



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Minna Rusanen

Improvisaatio laulutaidottomuuden kokemuksen purkamisessa

Opettajan kokemuksia ryhmäopetuksesta

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Tutkinto

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

12.5.2021

Tekijä(t) Otsikko	Minna Rusanen Improvisaatio laulutaidottomuuden purkamisessa. Opettajan kokemuksia ryhmäopetuksesta.
Sivumäärä Aika	55 sivua + 1 liite 12.5.2021
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi YAMK
Ohjaaja(t)	MuT Susanna Mesiä, lehtori
<p>Opinnäytetyössäni tutkin opettajan näkökulmasta improvisaatiomaisten harjoitusten mahdollisuuksia laulutaidottomuuden kokemuksen purkamisessa laulun ryhmäopetuksessa. Työssäni tarkastelen, miten pedagogiset valintani vaikuttavat ryhmän toimintaan sekä miten improvisaatiomaiset harjoitukset kehittävät minua pedagogina.</p> <p>Opinnäytetyöni on toimintatutkimuksen piirteitä sisältävä kehittämistyö, jonka käytännön osuus on toteutettu Laulukoulu LauluAvaimessa. LauluAvain on Ava Nummisen perustama laulukoulu, jonka toimintaperiaate perustuu hänen väitöskirjaansa <i>Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi</i> (2005). Länsimaisessa musiikkikulttuurissa laulutaidottomuus kuvataan usein kyvyttömyytenä laulaa nuotilleen. LauluAvaimen pedagogiikka pohjautuu periaatteelle, että jokainen laulamaisesta kiinnostunut voi oppia laulamaan. Tutkimusaineisto on kerätty äänittämällä suunnittelemani ja toteuttamani ryhmälaulutunnit sekä kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaa prosessista. Lähestyn aihetta kriittisen reflektion kautta. Analysoinnissa käytän sisällönanalyysia refleктоimalla toimintaani opettajana.</p> <p>Esittelen työssäni laulutaidottomuuden, improvisaation ja ryhmäopetuksen käsitteitä aikuisen laulutaidottoman kontekstissa. Kehitystyössäni kävi ilmi, että opettajajohtoiset improvisaatiomaiset harjoitukset toimivat laulutaidon kehittämisessä parhaiten. Opettajajohtoisuus loi omatoimisuuteen kannustavan improvisaatiomaisen toimintaan verrattuna turvallisuuden ja osaamisen kokemusta.</p> <p>Kehittämistyöni perusteella improvisaatiomainen harjoitus ei itsessään ollut merkittävä tekijä kehittyvien laulajien laulunopetuksessa. Sitä vastoin opettajan salliva ja hyväksyvä läsnäolo vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa tuki ryhmän laulutaidon kehittymistä. Tämä näkyi muun muassa ryhmän jäsenten vapautuneempana kehonkielenä. Opettajana oman toiminnan reflektiivinen tarkastelu vahvisti ammattitaitoani. Kehittyminen näkyi tietoisempaan läsnäolona, pedagogi-identiteetin ja vuorovaikutustaitojen vahvistumisena sekä loi työkaluja omaan lauluimprovisaatioon.</p>	
Avainsanat	ammattillinen kehitys, laulutaidottomuus, improvisaatio, ryhmäopetus, laulu,

Author(s) Title	Minna Rusanen The role of improvisation in deconstructing the experience of poor-pitch singing. The teacher's perspective within group tuition.
Number of Pages Date	55 pages + 1 appendice 12 May 2021
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor(s)	Susanna Mesiä, DMus
<p>The purpose of this thesis is to develop my own pedagogic and professional strategies to support the teaching and learning of singing of people with poor-pitch ability by using exercises in improvisation. In this thesis, I study how my pedagogic decisions affect the function and performance of the group and how improvisation exercises improve my teaching and the students learning.</p> <p>My thesis is a developmental work utilising strategies of action research. The practical element of my developmental project has been executed at the vocal school LauluAvain, where I work as a teacher. LauluAvain is a private vocal school started by Ava Numminen. The philosophy of the LauluAvain school is based on Ava Numminen's dissertation <i>Helping adult poor-pitch singers learn to sing in tune</i> (2005). Western music culture defines poor-pitch singing as an inability to sing in tune. The pedagogic philosophy at LauluAvain is based on the principal that everyone who is interested in singing, should be able to learn to sing.</p> <p>The data of the project was collected through recording group vocal lessons I had designed and executed and through keeping a research diary of the process. I use critical reflection as the starting point. In analysis, I apply content analysis by reflecting on my role as a teacher.</p> <p>In my thesis, I noticed that teacher -led improvisation exercises were the best method to develop the singing skills of the students. Exercises in improvisation that were teacher -led, were a more effective way to secure a successful learning environment and experience than exercises that were initiated by students themselves.</p> <p>According to the data findings in my thesis, improvisational exercises alone were not significant in the vocal teaching of the students. Instead, a permissive and accepting interaction with the students was also required. By combining these factors to support the development of their singing, the students demonstrated a more relaxed body language and a greater level of participation. In researching my own performance as a vocal teacher for groups, I have strengthened my professionalism. This development manifested as a more conscious presence and strengthened my identity as a teacher and my interaction skills.</p>	
Keywords	singing, poor-pitch singing, improvisation, group method, professional developing, challenges with singing,

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Kehittämistyön menetelmät	5
3	Työn taustaa	11
3.1	Laulutaidottomuus	11
3.2	Improvisaatio	16
3.3	Laulun ryhmäopetus	22
3.3.1	Ryhmä ja sen muodostuminen	22
3.3.2	Ryhmän opettaminen	26
4	Improvisaatiomaiset harjoitukset	29
4.1	Taustaa harjoitusten kehittämiseksi	30
4.2	Konsonanttikarate & vokaalivenytys	31
4.3	Jutustelu laulaen	32
4.4	Sana, joka alkaa oman nimen alkukirjaimella	32
4.5	Kehon yhteys	33
4.6	Rytmissä kävely	33
5	Kriittinen reflektio harjoituksista ja tunteista	34
6	Pohdinta	43
	Lähteet	52
	Liitteet	
	Liite 1. Tutkimuslupa	

1 Johdanto

Kulttuurin harrastamisen merkitys ihmisen hyvinvoinnille on tunnustettu jo laajasti. Neurologian dosentti Markku T. Hyypän mukaan kulttuurin harrastaminen vaikuttaa terveyteen, hyvinvointiin ja jopa elinikään merkittävästi (Terveyskirjasto 2021). Myös laulamisen tuomasta hyvinvoinnista on viime aikoina puhuttu mediassa paljon. ”Laulaminen auttaa rentouttamaan lihaksia, musiikki kohentaa mielialaa, laulaminen tukee vieraan kielen oppimista ja työtehokkuuskin saattaa parantua” listasi aivotutkija Minna Huotilainen Anna-lehden haastattelussa, kun häneltä kysyttiin miksi joululaulujen laulaminen kannattaa (Anna 2017).

Lääkäri Emilia Vuorisalmi selittää laulamisen tuottamaa hyvänolon vaikutusta vagushermon toiminnalla. Vagusherma ulottuu muun muassa kurkunpään, nieluun, ruokatorveen, sydämeen, keuhkoihin, palleaan, maksaan ja munuaisiin. Vagusherma vaikuttaa myös hengityksen säätelyyn ja sydämen syketaajuuteen. Vuorisalmi selittää vagushermon olevan kuin kytkin sympaattisen ja parasympaattisen hermoston välillä. Jompikumpi hermostoista on aina aktiivinen; taistele tai pakene eli sympaattinen hermosto tai sulata ja lepää eli parasympaattinen hermosto. Vagushermon avulla siirrymme edellä mainituista tilasta toiseen. Stressaavan olotilan rauhoittamiseksi ja vagushermon stimuloimiseksi Vuorisalmi ehdottaa syvään hengittämisen lisäksi muun muassa laulamista ja hyräilyä, koska vagusherma on yhteydessä äänihuuliin ja kurkunpään lihaksiin (Vuorisalmi 2020). Tämä antaa yhden selityksen laulamisen tuottamalle fyysiselle hyvänolon tunteelle. Se ei kuitenkaan selitä yhdessä laulamisen tuottamaa sosiaalista hyvinvointia.

Henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin lisääntymisestä on kuorolaulun kohdalla löydetty paljon kansanterveyttä edistäviä seikkoja. Tutkimuksissa on todettu yhdessä laulamisen tuoma sosiaalinen hyvinvointi. Varsinkin seniori-ikäluokassa elämänlaatu koki kohennusta kuorolaulun johdosta. Viimeisin tutkimus kuorolaulun tuomista positiivisista vaikutuksista on tehty Helsingin yliopistossa vuonna 2021. Pentikäinen kertoo tutkimusryhmänsä tulosten viittaavan siihen, että kuorolaulu edistää kognitiivista kyvykkyyttä. Kielellinen sujuvuus oli laulua harrastavilla parempi kuin verrokkiryhmällä, joka ei harrastanut kuorolaulua (Pentikäinen, yle, 2021). Kuorolaulun hyvinvoinnin vaikutuksia ovat tutkineet myös Räihälä johtamansa seniorikuoron jäsenien kokemusten pohjalta (2019) sekä Salmenkangas (2010), joka teki kyselytutkimuksen kuorolaulajille.

Kummassakin tutkimuksessa kävi ilmi yhdessä laulamisen sosiaalinen hyvinvointia edistävä vaikutus ja yhteisön merkitys (Räihälä, 2019, Salmenkangas, 2010).

Laulun ryhmäopettajan näkökulmasta nämä ovat loistavia tutkimustuloksia. Laulamisen hyödyistä voidaan nyt keskustella elämänlaatua parantavana asiana jopa tieteellisten tutkimustulosten tukemana. Olin kuitenkin kiinnittänyt huomiota siihen, että mediassa olleista laulun positiivisista vaikutuksista huolimatta huomasin usein ikään kuin kadottavani opettamiani laulajia näkymättömän henkisen verhon taakse. Aloin kutsua ilmiötä mielessäni lasittuneeksi katseeksi. Kuoroja johtaessani ja ryhmien kanssa työskennellessäni yritin katsekontaktilla ja rohkaisulla saada murrettua tätä lasittuneen katseen ilmiötä, mutta en omasta mielestäni useinkaan onnistunut siinä. Aloin pohtimaan, oliko opetustavassani jotain, joka sai iloisesti ennen tunnin alkua eteistilassa jutelleet ihmiset unohtamaan ilonsa astuessaan luokkahuoneeseen. Vai oliko kenties syynä kommunikointitaitoni ryhmän kanssa ja pedagogiset valintani - vai olinko vaan tylsä opettaja? Usein harjoitusten jälkeen ryhmäläisten lähtiessä kotiin iloinen puheensorina palasi eteiseen. Miksi se ilo ei näkynyt itse laulamisen aikana? Eikö laulamisen pitänyt tuottaa hyvää oloa? Pidin itseäni kannustavana ja positiivisena opettajana, mutta epäilin, että tapani opettaa laulua liian opettajajohtoinen ja päälle liimaava. Halusin tutkia, kokisivatko oppijat laulamisen riemua, jos kehittäisimme improvisaatiomaisten harjoitusten avulla laulutaitoa ja pyrkisimme hälventämään laulamiseen liittyviä negatiivisia uskomuksia. Toisivatko improvisaatiomaiset harjoitukset iloa laulajien olemukseen ja mahdollisesti murtaisivat tämän lasittunut katse -ilmiön?

Tein kehitystyöni toiminnallisen osuuden Laulukoulu LauluAvaimessa, jossa toimin opettajana. LauluAvain on musiikin tohtori, psykologi ja laulunopettaja Ava Nummisen perustama laulukoulu, jonka toiminta perustuu hänen väitöskirjaansa ”Laulutaidottomasta Kehittyväksi Laulajaksi - tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta” (Numminen, 2005). Väitöskirjassaan Numminen tutki holistisesta näkökulmasta käsin laulutaidottomuuden ilmiötä kyvyttömyytenä laulaa nuotilleen sekä aikuisen nuotilleen laulamisen oppimista (Numminen, 2005, 21). Numminen määritteli laulamista tuottavat haasteet eri kategorioihin, joita hän kutsui lukoiksi. Nämä monisäikeiset lukot voidaan karkeasti jakaa seuraavien kokonaisuuksien alle; erilaiset tuottamisen lukot, erilaiset hahmottamisen lukot, sekä erilaiset tunne- ja uskomuslukot.

LauluAvaimen opetustilat sijaitsevat Helsingissä. Toiminnanjohtajan ohella LauluAvaimessa opettaa keskimäärin kuusi tuntiopettajaa. Kaikki opettajat käyvät noin

kuuden kuukauden kestävän koulutuksen tutustuen LauluAvaimen pedagogiikkaan ja metodiin ennen kuin aloittavat työnsä LauluAvaimessa. Koulutuksella halutaan varmistua, että kaikilla opettajilla on yhtenäinen teoreettinen tieto laulutaidottomiksi kokevien laulunopetuksesta ja työkaluja työskennellä laulupelkoisen oppilaan kanssa.

LauluAvaimen opetuskalenteri noudattaa väljästi koulujen lukukauden aikataulua. Opetusta on tarjolla yksilötunnista isoon kuuroon. Yksilö- ja pienryhmäopetuksessa on mahdollista saada henkilökohtaista ohjausta laulamiseen. Isommat ryhmät toimivat periaatteella, että kaikki tunnilla tapahtuva toiminta on ryhmän mukana tehtävää. LauluAvaimessa ajatellaan, että lauluharrastus on helpompi aloittaa ryhmässä, jolloin oma ääni ei saa liiaksi huomiota. Ryhmä antaa parhaimmillaan vertaistukea samojen asioiden äärellä oleville ihmisille. Ryhmäopetuksen etuna on muun muassa se, että kokematon äänenkäyttäjä saa ryhmässä paremmin tukea sävelkulkujen ja korkeuserojen hahmottamiseen kuin ollessaan yksin. Ryhmän toiminnasta voi saada tukea itse tuotetun äänen korkeudelle verrattuna ympäristön tuottamaan äänenkorkeuteen. Ryhmän mukana laulaminen saattaa myös rohkaista aloittelijaa käyttämään omaa ääntä kokonaisvaltaisemmin ja tuetummin kuin yksin opettajan kanssa laulaen. Ryhmästä saattaa saada siis tukea uskallukseen käyttää ääntä sekä musiikin hahmottamiseen. Tästä syystä aloittelijan voi joskus olla vaikea aloittaa yksityistunneilta, varsinkin perinteisessä opetusmallissa, jossa opettaja ei laula mukana. Ryhmäopetukseen ilmoitaudutaan lukukaudeksi kerrallaan, joka käsittää keskimäärin kahdeksasta neljääntoista opetuskertaa lukukauden aikana.

Opetan LauluAvaimessa pääsääntöisesti ryhmiä, joissa ihmisten laulusta vaihtelee vasta-alkajista jo jonkin verran harrastaneisiin. LauluAvaimen kontekstissa vasta-alkaja tarkoittaa usein aikuista, jonka edellisestä laulukerrasta on saattanut vierähtää vuosia tai jopa vuosikymmeniä. Luluharrastuksen aloittamista on saattanut hidastaa tai jopa estää laulutaidottomuuden kokemus tai jännittäminen, jopa pelko laulamista kohtaan.

Yksityisenä laulukouluna LauluAvain saa vapaasti määritellä opetuksensa tavoitteet ja toimintatavat verrattuna esimerkiksi moniin musiikkiopistoihin, jotka ovat veloitettuja noudattamaan taiteen perusopetuksen laajan tai yleisen oppimäärän sisältöjä ja vaatimuksia. LauluAvaimessa ei tehdä, eikä edes tavoitella, tasosuorituksia. Siellä ei myöskään mitata millään yleisesti määritellyllä mittarilla oppilaiden edistymistä. Se, ettei LauluAvaimessa ole julkisesti määriteltäviä tavoitteita, ei tarkoita, etteikö tavoitteita olisi –

päinvastoin. Laulupelkoiselle voi olla olennainen tavoite, että uskaltautuu viikko toisensa jälkeen osallistumaan ryhmään, jossa lauletaan.

LauluAvaimeen ovat tervetulleita kaikki edes vähän laulusta kiinnostuneet. Koska Nummisen väitöskirja tutki nimenomaan laulutaidottomaksi itsensä kokevan aikuisen kehittymistä kehittyväksi laulajaksi, LauluAvaimeen hakeutuu aikuisia, jotka tunnistavat itsessään laulupelon, osaamattomuuden ja oppimattomuuden tunteen laulamista kohtaan tai korkean esiintymisjännityksen. Oppijan laulusuhteen tervehtyttäminen on LauluAvaimen pedagogiikan yksi tärkeimpiä tavoitteita. LauluAvaimessa ei jaotella oppijoita lahjakkaisiin tai lahjattomiin laulajiin, vaan kaikki ovat lähtökohtaisesti kehittyviä laulajia.

Halusin tässä työssä tutkia improvisaatiomaisten harjoitusten avulla laulutaidon kokemuksen purkamista. Valitsin improvisaation kehittämistyöni välineeksi, koska olin kuullut ja lukenut improvisaation harjoittamisesta paljon hyvää niin arkielämässä, työpaikoilla, musiikin ja teatteri-improvisaation parissa kuin esiintymisjännityksen purkamisessa. Tutkija, muusikko ja pedagogi Eeva Siljamäki esitti, että improvisaatiolla olisi myös yhteiskunnallinen aspekti, koska yhdessä musisoimalla voi kehittää vuorovaikutustaitoja; erilaisuuden hyväksymistä ja toisten huomioimista (Siljamäki, 2019b).

Kehitin kirjallisuuden, omakohtaisten kokemusten sekä Raili Honkanen-Korhosen kanssa käymieni keskustelujen perusteella harjoituksia, joiden toivoin kehittävän osallistujien laulutaitoa mutta erityisesti purkavan laulamista estäviä tunne- ja uskomuslukkoja. Harjoitusten suunnitteluun vaikutti myös työkokemukseni LauluAvaimessa ja kehittyvien laulajien kanssa työskentely. Ihmiset halusivat kehittää laulutaitoaan, mutta eivät omien sanojensa mukaan laulaneet ohjattujen tuntien ulkopuolella lähes koskaan. Kehittämässäni, käyttämässäni ja soveltamässäni harjoituksissa pyrin ottamaan huomioon, että laulu instrumenttina on kaikille jollain tavalla tuttu mahdollisista epäilevistä uskomuksista huolimatta.

Vaikka moni LauluAvaimeen hakeutuva kuvailee itsensä laulutaidottomaksi, opettajana miellän asian tottumattomuutena käyttää ääntä monipuolisesti. Halusin kehittämistyössäni käyttämässäni harjoituksissa soveltaa mahdollisimman paljon puheääntä ja olemassa olevaa osaamista itseluottamuksen ja osaamisen tunteen

kohottamiseksi. Opettajana koen, että Nummisen määrittelemistä lukoista tunne- ja uskomuslukot vaativat pedagogisesti eniten työkaluja.

Olen esitellyt tässä ensimmäisessä luvussa kehittämistyöni käytännön osuuden kontekstia laulukoulu LauuluAvainta ja työni lähtökohtia. Luvussa kaksi kerron työni menetelmästä, aineistoni analyysistä sekä työni eettisyydestä. Luvussa kolme avaan tarkemmin työni olennaisten käsitteiden taustaa. Ensin käsittelen laulutaidottomuuden määritelmiä opettajan näkökulmasta katsottuna. Koska kehitystyöni käytännön osuus käsitti improvisaatiomaisten harjoitusten kehittelyä ja ohjaamista, käyn myös läpi yleisiä improvisaatioon liitettyjä peruseriaatteita, jotka ovat sovellettavissa kaikenlaiseen improvisaatiomaiseen toimintaan. Esittelen myös ryhmän muodostumista ja ryhmän ohjaamiseen liittyviä näkökulmia. Luvussa neljä esittelen soveltamani ja kehittelemäni improvisaatiomaiset harjoitukset, ja luvussa viisi raportoin harjoitusten käytön oppitunneilla kriittisesti reflektoiden omasta opettajan näkökulmastani käsin. Tarkastelen muun muassa omien pedagogisten valintojeni vaikutusta ryhmän toimintaan. Luvussa kuusi käyn läpi työni tuloksia.

2 Kehittämistyön menetelmät

Tein kehittämistyöni toiminnan osuuden laulukoulu LauuluAvaimessa, jossa toimin opettajana. Olen käynyt LauuluAvaimen toimintaa seikkaperäisemmin läpi aikaisemmassa luvussa. Tässä luvussa kerron tarkemmin toimintatutkimukseni aineiston keräämisestä, työni tavoitteista ja tutkimuskysymyksistä sekä taustoitan tutkimuksessa mukana olleita ryhmiä.

Opinnäytetyöni on kehittämistyö, joka hyödyntää toimintatutkimuksen strategioita. Näitä ovat käytännön toiminnan ja teoreettisen tietopohjan vuorovaikutus (Suojanen, 1992, 9). Koska opetan pääsääntöisesti ryhmiä, halusin havainnoida pedagogisia toimintatapojani sekä käyttämäni harjoitteiden soveltuvuutta erityisesti ryhmän ohjaajan näkökulmasta. ”Toimintatutkimukselle on tunnusomaista toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä saavuttaa välitöntä, käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta” (Heikkinen, 2001, 170). Kehittämistyötäni varten tutkin laulutaidottomuudesta, improvisaatiosta ja ryhmän ohjaamisesta tehtyjä tutkimuksia sekä kirjallisuutta. Kirjallisuuden pohjalta kehitin harjoituksia, joita käytin tutkimuksen aikana ryhmieni kanssa. Sain myös arvokasta keskusteluapua Raili Honkanen-Korhoselta, joka kertoi omasta pedagogisesta

lähestymistavastaan auttaa hahmottamaan laulamista ja musiikkia vasta-alkajille. Tavoitteeni oli luoda ja löytää uusia työkaluja ryhmän kanssa toimimiseen. Improvisaatiomaisten harjoitusten avulla halusin tutkia läsnäoloa ja lasittunutta katse – ilmiötä. Halusin havainnoida, miten improvisaatiomaiset harjoitukset tukivat kehittyvän laulajan lauluharrastusta sekä miten improvisaatiomaisten harjoitteiden tutkiminen tuki omaa ammatillista kehittymistäni.

Kriittisen reflektion kautta tutkimuskysymyksekseni muodostui, miten improvisaatiomaisten harjoitusten ohjaaminen laulutaidottomiksi itsensä kokevien laulunopetuksessa kehitti minua pedagogina ja improvisoijana. Lisäksi etsin aineistosta vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten pedagogiset valintani vaikuttivat ryhmän toimintaan?
2. Miten valitsemani improvisaatiomaiset harjoitukset tukivat ryhmän laulutaidon kehittymistä?
3. Millainen improvisaatiomainen harjoitus tukee aloittelevaa ryhmää parhaiten?
4. Miten oma toimintamallini ryhmän edessä vaikutti ryhmän tekemiseen?
5. Miten oma läsnäoloni tuki ryhmän rohkeutta heittäytyä tilanteeseen?

Opinnäytetyöni toiminnallinen osuus käsitti työskentelyn valitsemieni ryhmien kanssa sekä toimintani reflektoinnin lokakuun 2018 ja helmikuun 2019 välisenä aikana. Kehittämistyöni aineisto koostuu tuntien äänityksistä, niiden litteroinneista ja päiväkirjamerkinnöistä kehittäessäni improvisaatiomaisia harjoituksia kirjallisuuden pohjalta. Lisäksi päiväkirjamerkintäni koskevat harjoitusten valintaa oppitunteja varten sekä kokemuksiani harjoitusten toimivuudesta itse tuntitilanteessa.

Valitsin tuntien dokumentoimiseksi äänittämisen videokuvaamisen sijaan, koska arvelin videokameran tuottavan liikaa jännitystä ryhmäläisille. Äänitin tunnit zoom-nauhurilla, josta latasin äänitykset tietokoneelleni jokaisen laulukerran jälkeen. Jokaisen tunnin jälkeen kirjoitin myös päiväkirjaa harjoitusten toimivuudesta tunnemuistojen ollessa vielä tuoreita. Vertailin myöhemmin päiväkirjamerkintöjäni ja litterointejani samoista oppitunneista.

Valitsin tutkimusmetodikseni oman toimintani havainnoimisen, johon liittyi toimintani kriittinen reflektointi keräämäni aineiston perusteella. Halusin saada informaatiota siitä, miten käytännössä toimin ryhmätilanteissa laulunopettajana ja miten voisin kehittää ammattitaitoani. Mezirow (1990) esittää, että ”kriittinen reflektio merkitsee niiden ennako-oletusten arvostelua, joille omat uskomuksemme rakentuvat” (Mezirow, 1990, 17). Kun annamme kokemuksellemme merkityksen, se tarkoittaa, että olemme ymmärtäneet mitä olemme kokeneet. Kun prosessin myöhemmässä vaiheessa hyödynnämme tätä ajatusta, merkitysten antaminen kokemukselle muuttuu oppimiseksi. Mezirowin mukaan oppiminen voidaan siis määritellä prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen (Mezirow, 1990,17).

Toimin tutkimuksen käytännön osuudessa kaksoisroolissa. Olin sekä tutkija että aktiivinen toimija, jota havainnoin. Olin tietoinen, että kun havainnoin itseäni, siihen on vaikea suhtautua täysin neutraalisti. ”Kun tutkimusaineisto perustuu pääasiallisesti havainnointiin, havainnoija ei koskaan havainnoi ilman omia tunteitaan ja tuntemuksiaan (Grönfors, 2005, 128). Toimintatutkimuksessa tutkija on mukana yhteisössä, jota hän tutkii (Heikkinen, 2001, 179). ”Havainnointi ja osallistuva havainnointi kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin” (Grönfors, 2005, 127). Grönfors toteaa myös, että kun ”halutaan monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen, ei niitä ole aina mahdollistakaan kartoittaa muuten kuin havainnoimalla” (Grönfors, 2005, 128). Tämä mielestäni käsittää juuri sellaiset yksityiskohdat kuten äänenpaino ja erilaiset tavat reagoida tunti-ilanteissa.

Heikkisen mukaan toimintatutkimuksen yksi tarkoitus on tehdä niin sanotusta hiljaisesta tiedosta tietoista, jolloin toiminta jäsentyy kielellisesti (Heikkinen, 2001, 171). ”Reflektoidessaan ihminen tarkastelee omia ajatustapojaan ja kokemuksiaan sekä itseään tajuavana ja kokevana olentona” (Heikkinen, 2001, 176). Olennainen osa toimintatutkimuksen onnistumista on havainnointitaito (Kuula, 1999, 144-145). Kuulan mukaan tutkijan tulee hankkia paljon erilaisia kokemuksia käytännön kenttätyöstä, koska hänen mukaansa havainnointitaito opitaan kokemalla monia eri vuorovaikutustilanteita (Kuula, 1999, 144-145, 156). Kuula peräänkuuluttaa havainnoijan kykyä tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa oppimisprosessin onnistumiseksi (Kuula, 1999, 148-150).

Kutsun anonymiteetin vuoksi ryhmiä nimellä Aurinko ja Laiva. Aurinko-ryhmä käsitti neljätoista laulajaa iältään kolmenkymmen ja seitsemänkymmenen ikävuoden väliltä. Aurinko-ryhmä oli toisilleen entuudestaan tuntematon, ja monen ryhmäläisen edellisestä

laulukerrasta oli vierähtänyt jopa vuosikymmeniä. Osaa laulaminen jännitti erityisen paljon. Laiva-ryhmä käsitti kuusitoista laulajaa, ja ryhmästä viisi laulajaa tunsi toisensa aikaisemmista LauluAvaimen ryhmistä. Laiva-ryhmän jäsenet olivat iältään neljänkymmenen ja kuudenkymmenenviiden ikävuoden väliltä.

Molemmat ryhmät kokoontuivat neljätoista kertaa kerran viikossa puolentoistatunnin ajan syyslukukauden 2018 aikana. Laiva-ryhmässä ei ollut muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta poissaoloja ollenkaan. Aurinko-ryhmässä osallistujamäärä väheni kauden loppua kohden.

Käytin tutkimuksessani temaattista analyysimenetelmää, jossa tutkimukseni teemat muodostuivat tutkimuskysymyksistäni. Hanna Vilkan (2014) mukaan aineistolähtöisessä sisältöanalyysissä lähtökohta on se, että tutkija päättää kerättyään aineistonsa, mistä hän lähtee toiminnan logiikkaa etsimään. Tutkimusaineistoa tiivistetään tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten avulla.

Tutkimuskysymykseni määrittivät, mihin ryhtyessäni analysoimaan aineistoani aloin kiinnittämään ensimmäiseksi huomiota. Asetin itseni ulkopuolisen observoijan asemaan kuunnellessani ja litteroidessani äänittämiäni oppituntejani sekä käymällä läpi tekemiäni muistiinpanoja ja kirjoittamiani havaintoja heti laulutuntien jälkeen sekä päiväkirjamerkintöihin käytännötyöhöni liittyen. Kuuntelin laulutunteja useampaan kertaan, minkä johdosta aloin löytämään enemmän merkityksiä toiminnastani. Äänitteitä kuunnellessani vertasin havaintojani tekemiini muistiinpanoihini. Ulla Suojanen (1992) muistuttaa, että toimintatutkimuksen aikana saatu tieto vaikuttaa jo toimintavaiheeseen, vaikka lopullinen analysointi tehdään loogisen päättelyn ja tulkinnan avulla ja tulokset luokitellaan kootusta aineistosta lähtien (Suojanen, 1992, 62). Lukiessani muistiinpanojani oppituntien jälkeen sain arvokasta tietoa suunnitellessani seuraavia tunteja. Kuunneltuani ensimmäisiä tallenteita huomioni kiinnittyi muun muassa tapaani puhua, johon kiinnitin tietoisesti huomiota aina muistaessani pitäessäni seuraavia laulutunteja. Lopullinen analysointi ja oivaltaminen tapahtui kuitenkin vasta kun koko aineisto oli äänittämieni tuntien ja tutkimuspäiväkirjan suhteen kasassa. Syvemvät oivallukset eivät olisi olleet mahdollisia ilman koko tutkimusaineistoa ja sen peilaamista muun muassa lukemaani kirjallisuuteen.

Tutkimuksessani mukana olleet ryhmät olivat tietoisia, että laulutunnit, joille he osallistuvat, tulevat olemaan osa tutkimukseni aineistoa. Kyseessä ei ollut

piilohavainnointi, jossa tutkittavat eivät tietäisi olevansa tutkimuksen kohteena (Granfors, 1985, 129). Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut hyvään tieteelliseen käytäntöön perustuvat periaatteet, joita se kehottaa noudattamaan, kun tutkimus kohdistuu ihmiseen. Yleisissä eettisissä periaatteissa pyydetään ottamaan huomioon, ettei tutkimuksesta aiheutu vahinkoja, haittoja tai merkittäviä riskejä tutkittavina oleville ihmisille sekä korostetaan luottamuksen tärkeyttä tutkittavien ja tutkijoiden välillä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta mainitsee, että tutkimustilanteet- ja aiheet voivat aiheuttaa erilaisia reaktioita, mutta lisää, että tutkimustilanteet saavat sisältää arkipäivän tilanteiden sisältämiä tunnekokemuksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 5-6).

Neuvottelukunta kehottaa tutkijoita välttämään tarpeetonta tutkittaviin kohdistuvaa haittaa perehtymällä etukäteen tutkittavien yhteisöön ja kulttuuriin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 7). Tämä toteutui kehittämistyössäni siten, että toteutin käytännön osuuden Laulukoulu LauluAvaimessa, jossa olin ennen tutkimukseni aloittamista ollut töissä vuoden verran. Minulla oli käsitys kehittyvien laulajien opettamisesta käytännön kokemukseni ja LauluAvaimen oman henkilökunnan perehdytyksen myötä.

Kun henkilö osallistuu tutkimukseen olemalla havainnoin kohteena, on tietoon perustuva suostumus Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan keskeinen periaate. Tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus vapaaehtoisuuteen perustuen joko suostua tai kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Tutkittava ei saa kokea, että hänen on pakko osallistua tutkimukseen tai että tutkimuksesta kieltäytyminen aiheuttaisi negatiivisia seurauksia hänelle. Neuvottelukunta ohjeistaa tutkijaa dokumentoimaan kirjallisesti, suullisesti tai sähköisesti osallistumissuostumuksen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 8-9).

Ennen kehittämistyöni käytännön osuuden aloittamista pyysin tutkimukselleni kirjallisesti luvan LauluAvainen perustajalta ja omistajalta, Ava Nummiselta sekä toiminnanjohtajalta Tuula Tenniltä. Heidän annettuaan suostumuksensa toteuttaa kehitystyöni käytännön osuus työni ohessa, laadin kirjallisen lomakkeen ryhmäläisiä varten. Ensimmäisellä syksyn tapaamiskerralla kerroin kehitystyöstäni ja selostin tarkoitukseni tutkia toimintaani opettajana improvisaatiomaisten harjoitusten avulla. Kerroin olevani itse tutkimukseni pääkohde. Kerroin tarkasti, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kerroin myös, että mikäli yksikin ryhmän jäsen kieltäytyisi, kunnioittaisin päätöstä ja tekisin tutkimuksen toisen ryhmän kanssa tai toisella tapaa. Tarkensin

mahdollisimman selkeästi, että mahdollinen tutkimuksesta kieltäytyminen ja näin ollen kyseisen ryhmän pois jääminen, ei vaikuttaisi opintoihini tai edistymiseeni opinnoissani. Halusin tuoda tämän esille, ettei kukaan ryhmäläisistä suostuisi tutkimukseen esimerkiksi minun takiani. Annoin ryhmäläisille viikon aikaa miettiä päätöstään, mutta kaikki palauttivat lomakkeen ensimmäisen harjoituksen päätteeksi. Kaikki ryhmäläiset antoivat kirjallisen suostumuksensa äänittää laulutunnit.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta ohjeistaa, että tutkittava saa keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa, eikä tästä saa aiheutua hänelle seuraamuksia. Tutkija saa kuitenkin pitää siihen saakka keräämänsä aineistonsa. Neuvottelukunta tähdentää, että tutkittava saa perua suostumuksensa yhtä vaivattomasti, kuin on siihen suostunutkin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 8). Kehitystyössäni kukaan ei ilmoittanut haluavansa jäävänsä pois tutkimuksesta. Muutama ryhmäläinen jäi kauden aikana pois toiminnasta, mutta syyt eivät liittyneet tutkimuksessa mukana olemiseen.

Tutkimukseen osallistuvalla on oikeus saada tietoa, mitä tutkimus koskee, miten tutkittava käsittelee henkilötietoja ja mitä tutkimukseen osallistuvalla odotetaan käytännössä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaan tutkijan on selvitettävä tutkittaville, miten ja miten pitkään tutkimusta varten kerättävää aineistoa säilytetään ja miten.

Kehitystyötäni varten keräsin ryhmäläisiltä nimen ja sähköpostiosoitteen laulutunteja koskevaa tiedottamista varten. Tarvitsin sähköpostiosoitteen esimerkiksi informoidessani mahdollisesta sairastumisestani. Ryhmäläiset eivät nähneet toistensa yhteystietoja, koska lähetin kaiken laulutunteja koskevan materiaalin piilokopio-toimintona. Allekirjoituksella varustetut suostumuslomakkeet säilytin turvalliseksi kokemassani paikassa siihen saakka, kunnes kaikki laulutunnit oli pidetty. Äänitin ryhmien laulutunnit zoom-nauhurilla, jotka litteroin pian pitämieni tuntien jälkeen. Litteroinnista kertyneen materiaalin, laulutuntien jälkeen kirjoittamani muistiinpanot sekä itse nauhoitukset, tuhosin ja poistin asian mukaisesti, kun olin saanut kriittisen reflektio-osuuden kirjalliseen työhöni valmiiksi. Äänimateriaalin säilytin kriittisen reflektion kirjoittamisprosessin ajan, koska tutkiessani omaa toimintaani, koin saavani äänitteiltä tarkempaa informaatiota muun muassa tavastani puhua kuin kirjallisesta litterointimateriaalista. Koska äänitteillä luonnollisesti kuuluu ryhmän toiminta, huolehdin tarkasti siitä, ettei kukaan toinen ihminen kuullut äänitteitä kuin minä.

Tutkimuseettinen lautakunta ohjeistaa pitämään huolta tutkittavien yksityisyyden suojasta. Lautakunta muistuttaa, että tutkittaville ei tule luvata täyttä tunnistamattomuutta, ellei se ole mahdollista toteuttaa. Lautakunta antaa esimerkin, että vaikka tutkimuksessa olleet henkilöt olisivat nimettömiä, heidät on mahdollista tunnistaa niiden henkilöiden toimesta, jotka tuntevat tutkimuskohteena olevan yhteisön tai organisaation toimintaa (Tutkimuseettinen lautakunta, 2019,11-13).

Kertoessani tutkimusaikeistani ryhmäläisille, kerroin heille, ettei yksittäisiä ryhmän jäseniä tunnistettaisi. Kehitystyössäni olen reflektiovaiheessa yhdistänyt tutkimuksessa olleet ryhmät yhdeksi kokonaisuudeksi häivyttääkseni vielä enemmän mahdollisuutta tunnistaa edes mukana olleita ryhmiä. Perustelen asiaa sillä, että tutkimukseni kohde oli oma toimintani ryhmän ohjaajana, ei esimerkiksi vertailla ryhmien toimintaa.

3 Työn taustaa

Tässä osiossa kerron tarkemmin työhöni liittyvästä tietoperustasta eli laulutaidottomuudesta, improvisaatiosta ja laulun ryhmäopetuksesta opettajan näkökulmasta katsottuna.

3.1 Laulutaidottomuus

Käytän työssäni laulutaidottomuudesta termiä laulutaidoton. Englannin kielessä käytetään termiä *poor pitch singing* tai *tone deaf*. Tästä tutkimuksesta on myös rajattu pois amusia. Amusialla tarkoitetaan synnynnäisesti tai aivovaurion kautta syntynyttä kyvyttömyyttä tajuta sävelkorkeuksien varaan rakentuvia musiikillisia prosesseja (Numminen, 2005, 91).

Laulu on kehittynyt puheen rinnalla läpi historian. Timo Leisiö (2010) selittää ihmisen lauluun johtanutta evoluutiota siten, että apinoille tyypillinen kirkuminen, murina, huuto ja haukahtelu alkoivat muuntua sävelmiksi, josta voitiin havaita melodia, rytmi ja muotorakenne. Mari Koistisen (2008) mukaan äänellinen ilmaisu mahdollistui vasta kun ihminen nousi pystyyn, koska tämä mahdollisti kurkunpään laskeutumisen ääntämiselle otolliselle korkeudelle (Koistinen, 2008, 9). Vaikka laulu on ollut puheen rinnalla primitiivinen väylä kommunikoida ja ilmaista tunteita kulttuurista riippumatta läpi

historian, tämän päivän ihmiselle laulaminen ei ole enää niin itsestään selvä taito kuin puhuminen. Karen J. Wise (2009) arvioi, että länsimaissa noin 17% nuorista aikuisista kokee itsensä laulutaidottomaksi (Wise, 2009, 335).

Wise siteeraa Oxfordin sanakirjaa laulutaidottomuuden määritelmästä, joka vapaasti suomennettuna määrittelee laulutaidottomuuden olevan kyvyttömyyttä hahmottaa tarkasti sävelkorkeuksia (Wise, 2009, 336). Wise painottaa, ettei tiede ole täysin hyväksynyt laulutaidottomuuden määritelmää. Myös Ava Numminen tiivistää, että kyky laulaa nuotilleen erottaa länsimaisen musiikkikäsityksen mukaan laulutaidottoman ja laulutaitoisen (Numminen, 2005, 24). Numminen muistuttaa, että mustavalkoinen ajattelu nuotilleen laulamisesta ja ei -nuotilleen laulamisesta, ei anna oikeaa kuvaa laulutaidon ja laulutaidottomuuden moniulotteisesta ilmiöstä ja siihen liittyvistä hienovaraisista aste-eroista (Numminen, 2005, 24). Wise mainitsee tutkimuksista (Bannan 2000, Knight 1999, Lidman-Magnusson 1997, Richard ja Durrant 2003), joissa on todettu, että aikuiset, jotka eivät pidä itseään laulajina, liittävät käsityksensä negatiivisiin muistoihin, joissa heitä on kutsuttu sävelkuuroiksi (Wise, 2019, 334).

Simone Dalla Bella (2014) on samaa mieltä Nummisen ja Wisen kanssa siitä, että laulutaidottomuuden määritelmä ei ole yksinkertainen. Dalla Bellan mukaan tähän päivään mennessä laulutaidottomuuden määrittelemiseen ei ole standardisoitua metodologiaa (Dalla Bella, 2014, 272). Dalla Bellan mielestä ymmärtämällä koko laulujärjestelmän toimintaa niin fyysisten toimintojen kuin hermoston osalta pääsee helpommin kiinni myös laulutaidottomuuden syihin (Dalla Bella, 2014, 274).

Karkeasti kuvailtuna laulutaito tarkoittaa äänentuottamiseen osallistuvan elimistön ja hermoston hallintaa. ”Ääni on hengityselimistön, äänentuottoelimistön (kurkunpää) ja artikulaatioelimistön (kieli, nielu, huulet) yhteistoiminnan tulos. Laulaminen on hienovaraista lihastyönä, jota säätelee hermosto” (Vaalio, 1997, 10). Marty Heresniak (2004) kertoo laulutaitoiselle ihmiselle esitettyjä vaatimuksia olevan kyvyn pystyä kuulemaan ja erottamaan kuulemansa sävelkorkeudet toisistaan, sekä tuottamaan äänet laulaen. Heresniakin mukaan laulutaitoisen henkilön oletetaan myös pystyvän hahmottamaan ääniä suhteessa toisiinsa (matala-korkea) ja huomioimaan millainen tuotettu ääni oli suhteessa kuultuun ääneen (Heresniak, 2004).

Monet laulutaidottomuuden tutkimukset maailmalla ovat keskittyneet tutkimaan laulutaidottomuutta vertailemalla laulutaitoisiksi ja laulutaidottomiksi luokiteltujen

testituloksia. Tutkimuksissa on testattu muun muassa sävelkorkeuden erottelukykyä, tutun melodian muistinvaraista laulamista sekä satunnaisten sävelten kuulonvaraista toistamista. Laulutaidottomien heikompia testituloksia on selitetty kognitiivisillä, auditiivisillä ja muistiin liittyvillä haasteilla. Peter Q. Pfordresher ja Steven Brown (2007) selittävät syitä laulutaidottomuuteen puutteellisella havainnointikyvyllä. He toteavat, että laulun tuottaminen, melodian muistin varainen laulaminen ja hienomotorinen toiminta saattavat laulutaidottomilla olla puutteellista (Pfordresher & Brown, 2007, 95).

Ava Nummisen väitöskirja *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi – tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta* (2005) tarkasteli laulutaidottomuuden syitä holistisesta näkökulmasta käsin. Nummisen väitöskirjan toiminnallinen osuus sisälsi Lauletaan -projektin, johon osallistui kymmenen huonon laulukokemuksen omaavaa aikuista. Numminen toimi projektissa laulunopettajana. Nummisen tutkimus lähti liikkeelle tarpeesta kyseenalaistaa laulutaidon ja laulutaidottomuuden välillä pidettyä jyrkkää rajaa ja tutkia aikuisen laulamattomuuden syitä. Hän uskoi, että laulaminen on opeteltavissa oleva taito, jonka jokainen laulamisesta kiinnostunut voi oppia (Numminen, 2005).

Tutkimuksessaan Numminen jakoi laulamista rajoittavat esteet erilaisiin haaste - kategorioihin, joita hän kutsui lukoiksi. Nämä monisäikeiset haasteet voidaan jakaa karkeasti seuraavien otsikoiden alle.

- 1 (erilaiset) tuottamisen lukot
- 2 (erilaiset) hahmottamisen lukot
3. (erilaiset) tunne- ja uskomuslukot

Tuottamisen haasteet voivat ilmetä fysiologisina lukkoina äänielimistön toiminnassa. Tuottamislukko voi esiintyä ”äänentuoton fysiologisessa perustassa äänielimistön tasolla olevana vaikeutena laulaa nuotilleen” (Numminen, 2005, 155). Tuottamisen lukot saattavat esimerkiksi olla sellaisia, että laulaminen tuottaa kipua ja haluttujen sävelkorkeuksien tuottaminen, tai voimakkaasti laulaminen voi olla vaikeaa, jopa mahdotonta (Numminen, 2005).

Kognitiivisen prosessin havaitsemisella tarkoitetaan muistamisen, havaitsemisen, ajattelun, tarkkaavaisuuden ja päättelyyn liittyviä toimintoja (Numminen, 2005, 93).

Hahmottamislukot voivat olla esimerkiksi sellaisia, että henkilön on vaikea erottaa sävelkorkeuksia tai muistaa melodioita. Hahmotuslukko voi ilmetä musiikillisen materiaalin prosessointiin liittyvänä kognitiivisen tason vaikeutena (Numminen, 2005, 155).

Tunne- ja uskomuslukko tarkoittaa laulamiseen liittyviä kielteisiä tunteita ja uskomuksia. Tämä voi käytännössä ilmetä esimerkiksi siten, että henkilö epäilee mahdollisuuksiaan edes oppia laulamaan tai uskoo ettei osaa laulaa, sekä jännittää tai jopa pelkää laulamista (Numminen, 2005, 155).

Numminen jakoi tutkimuksensa Lauletaan- projektiin osallistujat kolmeen ryhmään sen mukaan, mikä heidän lähtötasonsa oli projektin alkaessa. Hän käytti määrittelyssä apunaan Pricen luokittelua, jonka mukaan lähtötaso arvioitiin kuvauksilla vaatimaton, kohtalainen tai hyvä. Lähtötason arviointi perustui Nummisen arviolle kuinka voimakkaiksi hän arvioi kunkin henkilön kohdalla hänen tuottamis-, hahmottamis-, sekä tunne- ja uskomuslukot (Numminen, 2005, 155). Vaatimattoman lähtötason laulajilla oli huomattavia tuottamis- ja hahmottamislukkoja. Laulaminen saattoi olla puheenomaista ja nuotilleen laulaminen haastavaa. Vaatimattoman lähtötason laulajilla oli Nummisen mukaan myös voimakas tunne- ja uskomuslukko, joka ilmeni muun muassa hiljaisena ja arkana äänenkäyttönä, jännittämisenä ja epäilyksenä kyvykkyyteen oppia laulamaan (Numminen, 2005, 160).

Kohtalaisen lähtötason laulajilla ilmeni samankaltaisia haasteita kuin vaatimattoman lähtötason laulajilla, mutta hieman lievempänä. Tunne- ja uskomuslukko oli myös kohtalaisen lähtötason laulajilla voimakas (Numminen, 2005, 161). Hyvän lähtötason omaavilla laulajilla tuottamislukot olivat Nummisen mukaan vähäisiä. He pystyivät melko vaivattomasti laulamaan nuotilleen ja heidän äänialansa oli yli oktaavin. Hahmottamislukkoja Numminen ei hyvän lähtötason laulajilla havainnut lähes ollenkaan. He pystyivät toistamaan kuulemansa melodian ja intervallin sekä arvioimaan toistivatko he saman äänen kuin kuulemansa. Kaikesta huolimatta tunne- ja uskomuslukot vaikuttivat olevan yhtä voimakkaita kuin muillakin projektiin osallistuneilla (Numminen, 2005, 162).

Projektin aikana osallistujat saivat ryhmäopetusta sekä jonkin verran yksityisopetusta. Nummisen tutkimuksen Lauletaan- projektiin osallistuneiden laulutaito koheni kaikkien osallistujien kohdalla. Nummisen mukaan projektin aikana laulutaidon kehittyminen

ilmeni laajentuneena äänialana, varsinkin korkeammalle lauletaessa. Myös kyky laulaa intervaleja, sointuja ja lauluja nuotilleen koheni. Projektiin osallistuneiden lauluääni vahvistui sekä laulamiseen liittyvät uskomus- ja tunnelukko hälvivät (Numminen, 2005, 162). Laulutaidon kehittymiseen vaikutti Nummisen mukaan monipuoliset äänelliset harjoitteet sekä keholliset rentoutus- ja aktivaatioharjoitukset yhdistettynä liikkeeseen (Numminen, 2005, 182).

Nuotilleen laulamisen ja säveltarkkuuden kohenemiseen vaikutti Nummisen mukaan opettajan antama tarkka palaute harjoitusten onnistumisesta. Tarkka palaute oli Nummisen mukaan välttämätöntä kaikille osallistujille, tosin eri yksilöillä eri syistä. Laulajat, jotka olivat lähtötasoltaan jo hyviä, saivat opettajan antamasta palautteesta itseluottamusta nuotilleen laulamista kohtaan. Laulajat, joiden lähtötaso oli heikompaa, opettajan antama tarkka palaute nuotilleen laulamista auttoi oppilasta muun muassa hahmottamaan eri sävelkorkeuksia. Projektin aikana itse lauluopetus oli Nummisen mukaan määrältään varsin pieni ja osallistujien omatoiminen harjoittelu oli useampien kohdalla vähäinen. Tähän Nummisen mukaan vaikutti se, että vain edistyneimmät pystyivät itsenäisesti kontrolloimaan laulamisen tarkkuutta (Numminen, 2005, 163-164).

Numminen keskittyi väitöskirjassaan tutkimaan sävelkorkeuksien hahmottamisen ja tuottamiseen liittyviä kysymyksiä ja rajasi rytmiin liittyvät kysymykset tutkimuksensa ulkopuolelle. Hän perusteli valintaansa muun muassa sillä, että Peretzin (2001) tutkimuksen mukaan neuropsykologisen tutkimuksen valossa rytmin ja sävelkorkeuksien erottelu ovat toisistaan erillisiä prosesseja. Numminen lisäsi myös, ettei laulunopettajan työssään ole havainnut nuotilleen laulamiso ongelmien liittyvän haasteisiin rytminkäsittelyssä (Numminen, 2005, 91). Numminen myös koki, että sävelkorkeuksien tuottamisen ja hahmottamiseen liittyvät kysymykset olivat lähempänä hänen omaa tutkimusaihettaan, kun rytmin käsittelyyn liittyvät kysymykset.

Kirjallisuuden perusteella vaikuttaa siltä, että laulun tuottamiseen ja hahmottamiseen liittyvät vaikeudet ovat yleisimpiä kuin rytmin käsittelyyn liittyvät haasteet.

Laulutaidottomuutta on tutkittu maailmalla jonkin verran, mutta niin sanotun rytmitaidottomuuden kuvataan olevan jopa niin harvinaista, ettei sitä ole päästy edes tutkimaan. Caroline Palmer (2014) esittää, että ihmisillä, joilla on vaikeuksia pitää musiikin sykettä yllä taputtamalla tai naputtamalla, on hankaluuksia synkronoida kuulemiaan ääniä (Palmer 2014).

Kokemukseni mukaan kehittyvä laulaja kokee usein epävarmuutta myös musiikin rytmien ilmentämisen suhteen. Dolf Grunwald (1996) korosti tunnejäljen tärkeyttä oppimisessa ja muistamisessa. Hänen mukaansa rytmittäjää voi kehittää kävelemällä, hyppimällä ja taputtamalla musiikin sykkeen tahtiin sekä polkemalla tahtia ennen soittamaan ja laulamaan ryhtymistä (Grunwald, 1996, 55).

3.2 Improvisaatio

Tarkastelen tässä luvussa, mitä improvisaatiolla yleisesti tarkoitetaan, ja kerron lyhyesti improvisaation peruseriaatteista. Käyn myös läpi, miksi improvisaation harjoittaminen on koettu kehittävänä ja mitä ennakkoluuloja tai pelkoja improvisaation liittyy.

Improvisaatio tulee latinan kielen sanasta *improvisus* tarkoittaen ennalta näkemätöntä (Online Etymology Dictionary 2021). Sanakirjat määrittelevät improvisoinnin olevan hetkessä tai ilman valmistautumista luotua tai valmistelematta esitettäessä luotu runo, puhe tai sävellys (Oxford Dictionary, Combi). Erkki Huovinen tiivistää improvisaation perusajatuksen olevan kuin ”hetkellinen keksintä, asioiden synnyttäminen ilman täsmällistä valmistelua” (Heikkinen, 2005, 21). Huovisen mukaan kaikki ihmiset ovat improvisaation kanssa tekemisissä päivittäin puhuessaan (Huovinen, 2005, 21).

Musiikin kontekstissa improvisaatio voidaan jakaa kahteen pääryhmään; idiomaattiseen ja ei-idiomaattiseen improvisointiin (Bailey, 1993). Idiomaattinen improvisointi on tyylisidonnaista, kun taas ei-idiomaattisen improvisaation ei oleteta noudattavan tiettyä kulttuuriperinnettä tai estetiikkaa. Ei-idiomaattista improvisaatiota on kuvattu myös vapaaksi improvisaatioksi. Derek Baileyn mukaan ei-idiomaattinen improvisaatio on mahdollista aloittelijoista ammattilaisiin (Bailey, 1993, 83). Eeva Siljamäki kuvaa improvisaation olevan musiikin kontekstissa laajimmillaan täysin vapaata ja ennalta määrittelemätöntä äänen tuottamista ja tiivistää Gouldin ja Keatonin (2000) ajatukset siten, että yksinkertaistettuna improvisaation voi sanoa olevan nuottikuvan koristelua tai ilmaisua, jota ei ole nuottikuvassa (Siljamäki, 2013).

Siljamäki kuvailee, että ”vapaa improvisaatio haastaa perinteisiä käsityksiä musiikista ja musisoinnista” (Siljamäki 2019a). Tähän vaikuttaa Siljamäen mukaan epäsovinnainen tapa käyttää ääntä tai instrumenttia verrattuna yleisesti opittuun ja koettuun, esimerkiksi tyylisidonnaiseen improvisaatioon. Tyyllilajiin sidotussa improvisaatiossa käytössä olevat elementit ovat sidoksissa musiikin lajiin, traditioon ja historiaan. Muun muassa jazzissa

harjoitetaan tyyllilajisidonnaista improvisaatiota. Vapaa improvisaatio saattaa kuulostaa joskus kaoottiselta tai jopa hallitsemattomalta, mutta se luo myös vapauksia käyttä ääntään luovasti, esimerkiksi sihisten, uikuttaen tai vaikka nauraen (Siljamäki 2019b). Siljamäki tähdentää, että sen sijaan, että musiikkia johdettaisiin yksittäisen henkilön toimesta, vapaassa improvisaatiossa kaikille osallistujille on annettava henkilökohtaista vastuuta, vapautta kokeilla, uskaltaa ja ilmaista. Keskeistä vapaassa improvisaatiossa on Siljamäen mukaan ”ryhmän sosiaalisen prosessin fasilointi” sisällön tai tekniikan opettamisen sijaan (Siljamäki 2019a).

Tero Tuovinen kirjoittaa vapaasta improvisaatiosta instrumentin soittamisen näkökulmasta (Tuovinen, 2014). Hänen mukaansa vapaa improvisaatio, freesoittaminen, tarjoaa musiikin parissa pidempään olleille mahdollisuuden laajentaa ilmaisunsa näkökulmia tai esimerkiksi löytää inspiroivia ääniä. Se, ettei ole aiempaa kokemusta instrumentin soittamisesta, ei ole este tutkia ryhmässä uteliain ja avoimin asentein millaisia ääniä soittimesta löytyy. Tuovinen myöntää, että kun monta ihmistä tutkii yhtä aikaa soittimen ulottuvuuksia, rytmisen ja harmonisen lopputulos ei välttämättä ole esteettisesti kauneinta. Mutta kaunis kuulokuva ei olekaan päämäärä, vaan musiikin kauneus syntyy tunnelmasta mikä soittajien vuorovaikutuksesta kehittyy (Tuovinen, 2014, 46).

Erkki Huovinen toteaa, että improvisaatio edellyttää niin sanottua sosiaalista herkkyyttä eli kykyä toimia yhdessä muiden ihmisten kanssa uudenlaisissa ja ennalta arvaamattomissa tilanteissa toisia ihmisiä kuunnellen ja arvostaen. Huovisen mukaan tämä on improvisaatiokulttuureille ylipäätään tärkeä piirre, mutta toisten ihmisten arvostus ja kuuntelu korostuu hänen mielestään ympäristössä, jolloin improvisaatio ei perustu ennalta annetuille malleille (Huovinen, 2015, 18).

Teatteri-improvisaatio on Keith Johnstonen kehittämä metodi Viola Spolinin luomasta harjoitus- ja esitystekniikasta, jossa pyrkimyksenä on vapauttaa näyttelijän koko ilmaisuvoima (Koponen, 2004, Siljamäki, 2013). Johnstonen kehittämän teatteri-improvisaatiomenetelmän tavoitteena on suhtautua sallivasti epäonnistumisiin, hyväksyä vastaanäyttelijän esittämät ideat ja tarjoukset, luopua ennakkosuunnitelmista ja pyrkiä reagoimaan tilanteisiin mahdollisimman spontaanisti (Koponen, 2004, Johnstone, 1997). Tavoitteiden taustalla on pyrkiä saavuttamaan virtauksen tila (Routarinne, 2004, 9).

Simo Routarinteen mukaan teatteri-improvisaation vuorovaikutusmalli on sovellettavissa arkielämän kohtaamisiin, jossa rakentavan kommunikaation tavoitteena on suunnata huomio yhteiseen toimintaan ja vähentää itsensä tarkkailua. Teatteri-improvisaatio eroaa arkielämän vuorovaikutuksesta siten, että se tapahtuu näyttämöllä, yleisön edessä. Lavalla on tarkoitus myös hyväksyä vastaanäyttelijän tarjoukset mahdollisimman täydellisesti, mikä ei arkielämässä ole aina realistista. Teatteri-improvisaatio tähtää esitysten valmistamiseen (Routarinne, 2004, 8-9).

Pia Koponen kysyi Improkirja- teoksessaan improvisaation parissa paljon töitä tehneiltä näyttelijöiltä, mitä heidän mielestään improvisaatio tarkoittaa. Näyttelijä Kari-Pekka Toivanen vastasi Koposen kysymykseen seuraavasti. "Improvisaatio on hetkessä olemista, tilanteeseen heittäytymistä, toiseen keskittymistä, kuuntelua. Improvisointi ei ole suorittamista. Et voi sanoa, menikö se ikään kuin "hyvin". Voit vaan miettiä jälkepäin, mitä tapahtui, miltä tuntui" (Koponen, 2004, 21). Koponen itse määritteli improvisaation olevan "taitoa käyttää kehoa, tilaa ja kaikkia inhimillisiä apukeinoja idean tai tilanteen spontaaniin ilmaisemiseen" (Koponen, 2017, 10). Emeritusprofessori Heikki Laitisen mukaan improvisaatio on tärkeä osa pedagogista toimintaa musiikin opiskelussa. "Improvisaation avulla oppilas voi löytää ne voimavarat, jotka hänellä jo on" (Heikki Laitinen, 2011).

Suurelle osalle ihmisiä improvisaatio tuonee mieleen televisioiden sketsiohjelmat tai olettamuksen, että improvisaatio kuuluu vain osaksi esittäviä taidemuotoja kuten improvisaatioteatteria ja jazzia. Simo Routarinne toteaa, että improvisaatio on sanana ristiriitainen, koska useimmissa ihmisissä se saattaa herättää kauhunsekaisia tunteita ja pelkoa pakosta keksiä yhtäkkiä jotain hauskaa ja nokkelaa (Routarinne, 2004, 6). Improvisaatio voi toki olla osa tv-viihdettä, mutta se on myös parhailaan osa päivittäistä elämää, vuorovaikutusta ja läsnäoloa. Routarinne muistuttaa, että kaikki ihmiset osaavat improvisoida ja tekevät sitä päivittäin (Routarinne, 2004, 6). Pia Koposen mukaan me ihmiset olemme luontaisia improvisoijia, ja tätä taitoa pitäisi Koposen mielestä kehittää vastapainoksi kontrolloivalle elämän tavalle (Koponen, 2017, 11). Improvisaatio voi koostua pienistä arjen asioista. "Aina ei tarvitse tapahtua suurta. Tilan tunnustelu sekä hengitystavoilla leikittely ja rytmittely nenän ja suun kautta ovat myös improvisaatiomaista toimintaa" (Raili Honkanen-Korhonen, 2019).

Improvisaatio on nykyään myös osa musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmaa, ja sitä kannustetaan käyttämään myös peruskoulujen musiikin tunneilla. Hanna Nuorala tutki

pro gradu -työssään musiikinopettajien kokemuksia improvisoinnin opettamisesta yläkoulussa (Nuorala, 2016). Hänen tutkimustaan varten haastattelemat opettajat suhtautuivat positiivisesti improvisaation opettamiseen ja pitivät sitä tärkeänä osana musiikinopetusta. Yleisesti koettiin, että improvisointi oli oiva apuväline eri musiikinosa-alueiden opettamiseen. Pidempään musiikinopettajana toimineet sisällyttivät improvisointia enemmän opetukseensa kuin vastavalmistuneet (Nuorala, 2016).

Markus Kaustell tutki lopputyössään ryhmänohjaajan improvisaatiotaitoja turvallisen ryhmän rakentamisen välineenä (Kaustell, 2020). Hän tutki erityisesti ryhmätilanteissa ilmaantuvia pelkoja ja pelkojen aiheuttamia reaktioita. Hän totesi, että improvisaatiotaitojen harjoittamisen kautta ryhmänohjaajat saavat konkreettisia työkaluja muun muassa pelon ja turvallisuuden tunteen käsittelyyn (Kaustell, 2020).

Eeva Siljamäki lähestyy improvisaatiota sen pedagogisten ja hyvinvointia mahdollistavien vaikutusten kautta. Hänen väitöstutkimuksensa käsitti muun muassa kaksi innovatiivista kuoroprojektia, jotka olivat yhteistoiminnallinen kuoroimprovisaatio ja taideinvertentio jännitystä kokeville yliopisto-opiskelijoille. Yhteistoiminnallinen kuoroimprovisaatio tarkasteli teatteri-improvisaatiota yhteistoiminnallisen musiikin luomisen menetelmänä, jossa tutkimuskohteena oli Suomen Improvisaatiokuoro. Kuoron ohjelmisto koostui ainoastaan täysin improvisoidusta vokaalimusiikista hyödyntäen toiminnassaan teatteri-improvisaatiossa käytettyä tekniikkaa ja periaatteita. Käytännössä kuoro saattoi lähestyä improvisoimaansa kappaletta muun muassa siten, että kolme ihmistä seisoivat kolmion muotoisessa asetelemassa kasvot toisiinsa päin, jossa yksi laulajista aloitti improvisoimaan melodiaa hyödyntäen valmista tekstiä. Kaksi muuta laulajaa pyrkivät luomaan muun muassa harmonisia linjoja suhteessa melodiaan hyväksyen solistin esittelemät tarjoukset. He pitäytyivät melodiaa laulavan kanssa samassa rytmissä sekä tekstissä. Siljamäki toteaa, että teatteri-improvisaation menetelmiä hyödyntävässä työskentelytavassa sosiaalisella vuorovaikutuksella oli tärkeä merkitys musiikin luomisessa ja jokaisen kuorolaisen osallistavassa toiminnassa (Siljamäki, 2013).

Se, mistä esimerkiksi vapaassa kuoro-improvisaatiossa laulajat saavat musiikilliset ideansa, vaikuttaa muun muassa laulajien ”oma sisäinen kirjasto” (Siljamäki 2013, Hargreaves, Hargreaves ja North 2012). Tämän sisäisen kirjaston muodostumiseen on vaikuttanut kyseisen laulajan henkilöhistoria musiikkia kuunnellen ja musiikkia toteuttaen

sekä musiikillisen identiteetin muodostuminen (Siljamäki, 2013, Hargreaves, Hargreaves ja North 2012).

Siljamäen toinen väitöstutkimuksessa mukana ollut projekti, taideinterventio (2013-2014), oli Taideyliopiston ja Ylioppilaiden terveydenhuollon yhteistyöprojekti, jossa Siljamäen tukena ja yhteistyökumppaneina olivat Ylioppilaiden terveydenhuollon psykologi ja fysioterapeutti. Taideintervention tarkoituksena oli tarjota sosiaalista jännitystä kokeville yliopisto-opiskelijoille kuorolaulukurssi. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat kertoneet jännityksen vaikuttavan jopa opintojen kurssivalintoihin. Mikäli joku yliopiston kurssi sisälsi esiintymistä tai tietty luennoitsija osoittautui opetustavaltaan osallistavaksi, jännittämisestä kärsineet opiskelijat jättivät kurssin helposti kesken tai jopa kokonaan valitsematta. Jännitys saattoi häiritä myös sosiaaliin tilanteisiin osallistumista, kuten kahvitaukokeskusteluja tai vapaa-ajan juhlia. Haasteeksi koettiin huomion suuntautuminen omaan itseen.

Kuorolaulu kouraan - nimetty taideinterventio sisälsi improvisointia, yhdessä laulamista, liikkumista, keskustelua, vuorovaikutustaitojen opettelua sekä jännittämisen hallinnan opettelua. Projektissa yhdistyivät siis improvisaatio, yhdessä laulaminen sekä terveydenhoitoalan asiantuntijuus. Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat yliopistomaailmaan verrattuna saaneensa vertaistukea ja kokivat tulleen hyväksytyksi ja kohdatuiksi muiden kanssa samalla tasolla. He kokivat saaneensa tukea ja työkaluja vuorovaikutustilanteisiin. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat huomanneensa positiivisia muutoksia omaan äänensä suhtautumisessa ja kykenivät hyväksymään paremmin oman äänensä. Opiskelijat olivat kurssin aikana oppineet hyväksymään jännittämisen tunnetta eivätkä antaneet enää jännittämisen olla este sosiaaliin tilanteisiin osallistumiselle. Tutkimusprojektissa yhteisöllisyys ja sosiaalinen vuorovaikutus oli yhtä arvokasta laulun perusteiden opiskelua kuin perinteinen musisointi (Jansson, Siljamäki ja Westerlund, 2016).

Improvisaatiosta sanotaan, että se on muun muassa hetkessä olemista, kuuntelemista ja heittäytymistä. Improvisaation pohditaan olevan myös väylä tuomaan esille asioita ja osaamista, joita ihmisessä jo on. Improvisaation avulla voi opetella itsensä parempaa hyväksymistä. Miten tätä voi sitten etsiä ja harjoitella? ”Improvisaation peruskäsitteitä ovat tarjoukset, niiden tunnistaminen ja tekeminen, sekä hyväksyminen ja tyrmääminen” (Koponen, 2017, 6). Koponen määrittelee, että tarjous voi olla mitä vain sanallista, kehollista, tunneilmaisuun liittyvää mitä joko itse tai toinen ihminen tekee. Myös

mielipiteet, uskomukset ja aikaisemmat kokemukset voidaan luokitella tarjouksiksi. Koponen lisää myös, että reagoimattomuus voi toimia impulssina eli tarjouksena yhteisen toiminnan eteenpäin viemiselle (Koponen, 2017, 13).

Peruskäsitteisiin liittyvän hyväksymisen Koponen kuvailee olevan pelkistetysti myönteistä suhtautumista kaikkeen, mitä kussakin hetkessä ilmenee ilman arvottamista tai tuomitsemista. ”Kohtaamme tämän hetken sellaisena kuin se on, ei sellaisena kuin toivoisimme sen olevan” (Koponen, 2017, 13). Tyrmääminen on luonnollisesti hyväksymisen vastakohta, ja yleisin sana tyrmäämiselle on ei. Tyrmätä voi myös hyväksymällä ja heti perään tyrmäten sanoen *joo, mutta*. Improvisoinnin pääperiaate kietoutuu sanapariin *joo, ja...*, joka on edellytys rakentavalle vuorovaikutukselle” (Koponen, 2017, 14). Johnstone tiivistää tyrmäämiseksi kaiken, mikä estää toiminnan kehittymisen tai mikä häivyttää toisen ihmisen toiminnan edellytykset (Johnstone, 1996, 97). Improvisaation voisi sanoa olevan vuorovaikutusta itsensä, ympäristön ja muiden ihmisten välillä. ”Vuorovaikutuksen näkökulmasta parhaan ensivaikutelman antaa itsestään silloin, kun suuntaa koko huomion toiseen ja vaikuttamisen lisäksi vaikuttuu toisesta, lähettää hyväksyviä viestejä ja reagoi vastaanottajan impulsseihin” (Simo Routarinne, 2004, 97).

Improvisaatiota harjoitetaan usein ryhmätilanteissa leikkimiseen tai pelailuun perustuvien tekniikoiden avulla. Tekniikat on suunniteltu harjoittamaan esimerkiksi reagoimista, kuuntelemista tai havainnointia. Leikkimiseen perustuvan harjoituksen avulla opetellaan suhtautumaan omaan itseensä ja muihin ihmisiin hyväksyvästi. Leikkimisen kontekstissa on turvallista opetella kääntämään epäonnistumiset aidosti jonkun uuden aluksi ja oppimistilanteeksi. Improvisaation harjoituskontekstissa on helpompi harjoitella ja tarkastella parempia toimintatapoja ja viedä niitä muille elämänosa-alueille yksityiselämästä työelämään (Koponen 2017, Routarinne, 2004). Koponen kuitenkin muistuttaa, että improvisaatiota harjoittaakseen ei tarvitse osallistua improvisaatioryhmän toimintaan vaan että improvisaatiota voi harjoittaa yksin havainnoimalla omaa tapaansa suhtautua ja reagoida asioihin; kuinka helposti hyväksyy tai tyrmää asioita elämässään (Koponen, 2017).

Leikinomaisten harjoitusten tarkoituksena on myös kannustaa ihmisiä tekemään asioita, joita he eivät normaalissa arjessaan päivittäin tee, eli astumaan epämukavuusalueelle. Koponen kutsuu epämukavuusaluetta elämysalueeksi, jossa hänen mukaansa syntyvät suurimmat oivallukset (Koponen, 2017, 30). Hänen omakohtainen kokemuksensa on,

että astumalla pois mukavuusalueelta hän on oppinut itsestään ja elämästään aina jotakin uutta (Koponen, 2017, 99).

Rafu Malfatti on Koposen kanssa samoilla linjoilla mukavuusalueen ulkopuolella tapahtuvan oivalluksen suhteen. Improvisoija Malfatti pohtii baskilaisen Mattin artistin esseessä *Going Fragile*, milloin aitoa innovatiivista kokeilua voi tapahtua muusikkona. Rafu Malfattin mukaan ihmiset ovat kekseliäämpiä silloin, kun he ovat mukavuusalueensa ulkopuolella. Hän arvelee, että itsensä hieman turvattomaksi ja epävarmaksi tunteminen puskee ihmistä ylittämään itsensä (Caines ja Heble, 2015, 32).

Improvisaatioryhmän ohjaajan ei Simo Routarinteen mukaan ei pitäisi arvottaa sisältöä opettaessa improvisaatiota. ”Harjoitteiden jälkeen ei käydä keskustelua siitä, miten tarinasta tai kohtauksesta olisi voinut tehdä onnistuneemman. Sen sijaan kiinnitetään huomiota vuorovaikutuksen rakentavuuteen ja hyväksyvän ilmaisun kehittämiseen” (Routarinne, 2004, 147). Ohjaajan ei myöskään koskaan kannata mainita mahdollisista virheistä. Kannustus on Routarinteen mukaan paljon tehokkaampaa kuin virheiden läpikäyminen. Epäonnistumisen pelko on suurin este luovalle toiminnalle ja rakentavalle vuorovaikutukselle” (Routarinne, 2004, 146).

3.3 Laulun ryhmäopetus

Koska kehittämistyöni toteutettiin laulun ryhmäopetuksen puitteissa, pidän tärkeänä esitellä lyhyesti niitä ryhmän muotoutumisen ja toimimisen piirteitä, jotka ovat olennaisia ohjaamieni ryhmien kannalta. Tässä luvussa käyn myös läpi ryhmän opettamiseen liittyviä asioita opettajan näkökulmasta.

3.3.1 Ryhmä ja sen muodostuminen

Ihminen on toiminut ryhmässä läpi olemassaolonsa ajan, ja siksi ryhmän toimintaa ja sen muodostumista on tutkittu paljon. Tunnetuimpia tutkimuksia lienee tehneet ryhmäteoreetikko Wilfred F. Bion (1961) ja tutkija Bruce Tuckman (1965). Ihmiset kuuluvat elämänsä aikana eri kokosiin ja eri tarkoitusta varten olemassa oleviin ryhmiin. Osa ryhmistä on niin sanottuja pienryhmiä, joka tarkoittaa, että ryhmän jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa, tietävät kuuluvansa tähän ryhmään ja tietävät keitä muita ryhmään kuuluu. Pienryhmämuotoja ovat muun muassa perhe, kaveripiiri,

koululuokka ja työyhteisön sisällä olevat pienemmän työryhmät. Harrastustoimintaan ja vapaa-aikaan liittyvät ryhmät kuuluvat myös pienryhmiin. Tällaisissa ryhmissä pienryhmän tunnusmerkkinä on, että sen jäsenillä on selkeä rooli- tai tehtäväjako. Ihminen on elämänsä aikana osa myös laajoja kollektiivisia ryhmiä, esimerkiksi yhteiskuntaryhmän, työyhteisön tai konserttiyleisön perusteella (Laine, 2005, 186).

Kehitystyössäni ryhmät muodostuivat ilmoittautumisjärjestyksessä. Ryhmien maksimikoon täytyessä ryhmään ilmoittautuminen päättyi. Tämä määritteli ryhmän tulevat jäsenet. Ryhmän maksimikoko määräytyi harjoitustilan henkilömäärän mukaan.

”Psykologisessa mielessä joukko ihmisiä muodostaa ryhmän vain sikäli, kun heidän toimintansa ovat keskinäisissä suhteissa ja tähtäävät johonkin tavoitteeseen” (Gahagan, 1977, 99). Samoin Aku Kopakkala kuvaa ihmisjoukon muotoutuvan ryhmäksi, kun ryhmän jäsenillä on jotakuinkin yhteinen tavoite, vuorovaikutusta ja käsitys, ketä kuuluu ryhmään (Kopakkala, 2011, 36). Tavoitteiden ei kuitenkaan tarvitse olla yksityiskohtaisia. Riittää, että ryhmä tietää miksi se kokoontuu (Laine, 2005, 186). ”Ryhmän tavoitteilla on jäsenten toimintoja organisoiva vaikutus” (Gahagan, 1977, 99).

Kehittämistyössäni mukana olleiden ryhmien yhteinen tavoite oli laulaminen ja laulutaidon kehittäminen. ”Ryhmän tavoitteista voi puhua, mikäli yksilöt voivat maksimoida omat tuloksensa vain sillä edellytyksellä, että ryhmä pääsee omaan tavoitteeseensa” (Gahagan, 1977, 101). Kehittämistyössäni mukana olleiden ryhmien laulajilla oli henkilökohtaisia tavoitteita, jotka erosivat toisistaan, mutta liittyivät ryhmän ennalta määrittelemiin tavoitteisiin laulaa ja kehittää laulutaitoa. Tällaisia yksilön henkilökohtaisia tavoitteita olivat muun muassa säännöllinen joka viikoinen laulaminen ryhmän mukana, oman laulurohkeuden kasvattaminen, säveltarkkuuden kehittäminen sekä korkeiden ja matalien äänien eron ymmärtäminen sekä lauluäänien vaivattomampi tuottaminen. Mitä paremmin yksilöt onnistuvat omissa henkilökohtaisissa tavoitteissaan, sitä enemmän se antoi tukea myös koko ryhmän toimintaan ja olemassaoloon.

Kun ryhmä on muodostunut, sen jäsenet alkavat hakea paikkaansa ryhmän sisällä. Laineen (2005) mukaan yksilöiden kanssakäymisestä syntyy sosiaalisia normeja. Normeja tarkastellaan yleensä ryhmän ominaisuutena ja joihin ihmisen oletetaan mukautuvan (Laine, 2005, 186). Laineen mukaan sosiaaliset normit ovat usein sääntöjä tai lakeja, joita ryhmän jäsenten odotetaan noudattavan. Sosiaaliset normit saattavat olla esimerkiksi selkeitä käyttäytymissääntöjä eri tilanteissa. Tällaisia käytetään tyypillisesti

koulumaailmassa. Ryhmiin voi muodostua myös epäsuorasti ilmeneviä odotuksia, jotka ovat sanattomia sopimuksia esimerkiksi pukeutumis- tai puhetyyleistä (Laine, 2005, 187).

Jotta vältän tietynlaisten normien syntymisen työssäni laulutaidottomien laulunopettajana, käyn varsinkin sosiaalisen lukon omaavat ja laulupelkoiset huomioiden tiettyjä asioita läpi aloittaessani uuden ryhmän kanssa. Muistutan, että vaikka ryhmä kokoontuu tarkoituksensa laulaa, tunneilla ei tarvitse laulaa, jos ei halua. Kerron myös, että jokainen voi osallistua vain kuuntelemalla. Tarkoitukseni on korostaa ajatusta, että pelkkä läsnäolo riittää, ja että jokainen on silti tasavertainen ryhmän jäsen. Haluan myös riisua mahdolliset riittämättömyyden tunteeseen liittyvät ajatukset ja vertaamisen toisiin laulajiin. Olen kuitenkin huomannut, että edellä mainittujen asioiden korostaminen saattaa joskus luoda varovaisuuden normin niille laulajille, joilla ei ole sosiaalista lukkoa tai jotka eivät koe pelkoa laulamista kohtaan. Varsinkin uuden ryhmän kanssa on tärkeä muistuttaa, että kaikenlainen oleminen ja laulaminen on yhtä sallittua ja tervetullutta.

Ryhmässä ihmiset ottavat erilaisia rooleja itselleen. Ihmisellä voikin olla erilaisia rooleja riippuen missä ryhmässä hän on osallisena. Laine (2005) kuvaa, että roolit voivat olla virallisesti asetettuja, kuten opettajan, sairaanhoitajan tai äidin rooli. Rooli voi tulla myös epäsuorasti, jos ihmiset tottuvat jonkun ryhmäläisen tietynlaiseen käytökseen (Laine, 2005, 189). Raimo Niemistö toteaa, että vaikka ihminen saattaa käyttäytyä eri tavoin työ- ja yksityiselämässä, hän voi kokea silti olevansa sama henkilö. Niemistön mukaan tätä kokemuseroa voidaan selittää roolin kautta (Niemistö, 2002, 84). Niemistön mukaan rooli on abstrakti käsite ja on tärkeää määritellä sen käyttökonteksti. Arkikielessä Niemistön mukaan rooli voi tarkoittaa näyttelijän henkilöahmoa, epäaitoa käyttäytymistä tai ammattiin ja tehtävään liittyvää asemaa. Sosiaalipsykologiassa Niemistön mukaan roolin käsite liitetään sosiaaliseen asemaan, joka määrittää henkilön yleisesti tunnistetun toiminnan. Esimerkiksi poliisi, sairaanhoitaja ja isä viittaavat henkilöiden tunnistettuun toimintaan. Mikäli henkilö ottaa jonkun tietyn roolin, tätä on Niemistön mukaan selitetty henkilöön kohdistuvilla käyttäytymisodotuksella, jolloin henkilö saadaan käyttäytymään hänen asemaansa kohdistuvien odotusten tavoin. Vuorovaikutustilanteissa rooliodotukset ovat Niemistön mukaan vastavuoroisia. Hän tähdentää, että kullakin roolilla on edessään vastarooli ja roolissa toimiminen edellyttää toisen henkilön toimivan tilanteen mukaisessa vastaroolissa eikä muissa rooleissa. Niemistö mainitsee esimerkkinä, että lääkäri suostuu toimimaan lääkärin roolissa silloin, kun kohtaaminen potilaan kanssa liittyy tämän vointiin. Jos potilas pyrkii viemään keskustelun Niemistön

käyttämän liike-elämän puolelle, lääkäri kieltäytyy tuomasta yksityiselämänsä roolia vuorovaikutustilanteeseen ja poistuu paikalta (Niemi, 2002, 85-86).

Kehitystyössäni Laiva-ryhmässä oli havaittavissa aktiivisen toimijoiden rooleja, joka näkyi siinä, että he ottivat vastuuta ryhmän kommunikoimisesta ja kannustivat omalla toiminnallaan koko ryhmää. Aurinko-ryhmän koin kollektiivisemmin ottavan kuuntelijan ja tarkkailijan roolin.

Ihanteellisessa ryhmässä on tunnistettavissa niin sanottua me-henkeä. Sen on kuvattu olevan yhteenkuuluvuuden tunne, joka syntyy ryhmän kiinteydestä eli koheesiosta (Laine, 2005, 190-191). Mikäli ryhmällä on vahva koheesio, se sitouttaa Laineen mukaan ryhmän jäsenet toisiinsa ja tukee aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan. Vahvaan koheesioon voi Laineen mukaan vaikuttaa tekemällä ryhmässä kiinnostavia asioita ja varmistamalla, että ryhmäläiset suhtautuvat toisiinsa ystävällisesti ja arvostavasti. Vastaavasti jos ryhmän koheesio on heikko, sitoutuminen ryhmään ja osallistuminen toimintaan on vähäistä. Vapaaehtoisuuteen perustuvissa ryhmissä, kuten harrastustoiminta, koheesio on oltava vähintään kohtalaista ryhmän toiminnan jatkumisen kannalta (Laine, 2005, 190-191). Mikäli ryhmässä on heikko koheesio, se voi ilmetä yksilöiden runsaina poissaoloina, vähäisenä keskinäisenä kommunikointina, vihamielisinä tunteenpurkauksina, haluttomuutena yhteistoimintaan ja vetäytymisenä. Heikosta koheesiosta voi viestiä myös Don Grunwaldin (1996) pohtimat ilmiöt, joita hän on nähnyt musiikintunneilla. Grunwald on kuvannut näitä ilmiöitä tarvetason salpautumisiksi. Tällaisia merkkejä ovat muun muassa korostunut anteeksipyytely tai ylenpalttinen arvostelu virheiden sattuessa, katsekontaktin välttely, häilyvä keskittyminen, aidon kiinnostuksen puute musiikkia kohtaan sekä huokailu ja haukottelu. Muun muassa alituinen myöhästely saattaa viestiä välinpitämättömyydestä tai olla tapa hakea huomiota, jota ei muutoin koe saavansa (Grunwald, 1996, 198).

Kehitystyöni ryhmistä Laiva-ryhmän koheesio oli mielestäni varsin kiinteä ja heidän keskinäinen kommunikaationsa oli usein vapautunutta ja avointa. Laiva-ryhmässä ei ollut poissaoloja yksittäistapauksia lukuun ottamatta. Aurinko-ryhmässä en havainnut me-henkeä, mutta en myöskään esimerkiksi vihamielisyyttä. Moni tuli tunnille kymmenen minuuttia tunnin alkamisen jälkeen, jonka siinä vaiheessa tulkitsin johtuvan kunkin henkilökohtaisista päällekkäin menevistä aikatauluista.

3.3.2 Ryhmän opettaminen

Kirjallisuudessa korostetaan opettajan tai ohjaajan vastuuta ryhmän toimintakulttuurista. Ryhmän ilmapiiri luo myös puitteet oppimiselle. ”Opettaminen ei ole ainoastaan tietämistä ja opettamista, se on ennen kaikkea vuorovaikutusta” (Luukkainen, 2000, 47). Kopakkalan mukaan ”vetäjän tehtävä on rakentaa parasta mahdollista ryhmäkulttuuria” (Kopakkala, 2011, 94). Maria Förbom puolestaan ilmaisee, että ryhmän ohjaaminen on ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen ohjaamista. Opettajan on tämän vuoksi otettava oppilaat huomioon myös yksilöinä (Förbom, 2003, 56-57). Simo Routarinne on Förbomin kanssa samoilla linjoilla yksilön huomioimisesta. ”Ymmärretyksi ja hyväksytyksi tuleminen kokemus on välttämätön, jotta yksilö viihtyy ryhmässä ja motivoituu antamaan panoksensa yhteistyöhön” (Routarinne, 2004, 126). Kopakkala korostaa ryhmän vetäjän omaa esimerkkiä (Kopakkala, 2011, 94). Raimo Niemistö tiivistää, että ryhmän ohjaaja johtaa ryhmän toimintaa ja hänen tehtävä on auttaa ryhmää työskentelemään perustehtävänsä mukaisesti. Niemistö muistuttaa, että on myös tilanteita, jolloin ryhmänohjaajalta ei odoteta esimerkiksi ryhmädynamiikan hallintaa. Tällaisia tilanteita ovat Niemistön mukaan esimerkiksi ryhmämuotoinen kouluttaminen, jolloin kouluttaja keskittyy tavallisesti tietojen ja taitojen siirtämiseen tai kehittämiseen ryhmän hallinnan sijasta (Niemistö, 2002, 67).

Opettajan tärkeimpiä tehtäviä ryhmäkulttuurin luomisessa on mielestäni kaikkien ryhmäläisten tasapuolinen kohtelu ja aito huomioiminen. Koska tämän kehittämistyön ryhmien osallistujissa oli monia sellaisia henkilöitä, jotka kokivat muiden kuullen laulamisen pelottavana ja jännittivät erityisen paljon esiintymistä ja esillä oloa, ennakkoin monet teatteri-ilmaisuryhmissä käytetyt lämmittely- ja tutustumisleikit haasteellisiksi. Lämmittelyleikkien vaatima heittäytyminen sekä rohkea tapa käyttää ääntä ja kehoa on kokemukseni mukaan ollut pelokkaalle ihmiselle vaikeaa.

Pyrin vähentämään osallistujien pelkoa menemällä ryhmän keskelle ja kohtaamalla ryhmän yksilö kerrallaan. Keith Johnstone mukaan ryhmän ohjaajan tasapuolinen katsekontakti on erittäin tärkeää reilun vuorovaikutussuhteen muodostamisessa ryhmätyöskentelyssä (Johnstone, 1996, 26). Käytännössä oli toki haastavaa olla täysin tasapuolinen varsinkaan koko opetustuokion ajan. Marika Kivinen pohti myös, että hänen pyrkimyksensä huolimatta energinen tai tukea kaipaava oppilas saa häneltä tahtomattaan enemmän huomiota kuin rauhallisempi ryhmän jäsen (Kivinen, 2016, 26). Tavoitteeni oli kuitenkin vähintään joka tunnin alussa kohdata jokainen ryhmäläinen

yksilönä. Pysin kulloinkin aistimaan mihin kukin ryhmäläinen oli valmis; pieneen rupattelutuokioon vai kohtaamiseen, jossa pieni katsekontakti ja tervehtiminen oli riittävää. Liukuin aina laulajan luota seuraavan luo, jolloin heidän ei tarvinnut käyttää omalla vuorollaan kuuluvaa puheääntä tai muuta isompaa energiaa vaativaa liikettä. Olin huomannut, että menemällä ryhmäläisiä lähelle, hälvensin näin mahdollista jännittämistä, koska esimerkiksi pelosta tai jännittämisestä oli helpompi mainita lähekkäin sen sijaan, että olisin seisonut kauempana ja asia olisi pitänyt saada sanottua kuuluvasti. Opettelin ensimmäisellä tapaamiskerralla kaikkien laulajien nimet ulkoa. Ryhmäläiset olivat ihmeissään siitä, että olin oikeasti oppinut kaikkien nimet. Kokemukseni mukaan tämä on ryhmätyöskentelyssä vapauttanut ihmisiä ottamaan toisiinsa katsekontaktia ja kiinnostumaan muista ryhmäläisistä.

Kopakkala korostaa ryhmän vetäjän esimerkin tärkeyttä ja myös Routarinne on samoilla linjoilla (2004). Hänen mukaansa se, että vetäjä osallistuu toimintaan ja laittaa itsensä likoon, on tapa viestittää ryhmäläisille, että hän on tasaveroisen jäsenen sijaan, että asettautuisi auktoriteetin asemaan. Kun vetäjä osallistuu myös itse tekemään eikä tyydy vain antamaan ohjeita, hän altistaa itsensä myös hyväksymiselle ja tyrmäykselle, ja myös epäonnistumiselle. Tämä rakentaa Routarinteen mukaan luottamuksellista ilmapiiriä. ”Huomion suuntaaminen toiseen on hyväksynnän ensimmäinen aste ja ilmaisullinen teko” (Routarinne, 2004, 95). Hänen mukaansa huomion suuntaaminen viestittää kiinnostuksesta kuunnella sekä valmiudesta ottaa vastaan ja vaikuttaa (Routarinne, 2004, 95).

Pysin kehitystyössäni niin paljon kuin mahdollista, poistumaan pianon takaa ja menemään ryhmän luo tekemään harjoituksia. Koin tämän erittäin tärkeäksi varsinkin silloin, kun ohjasin ryhmäläisiä tekemään jotain liikettä laulamisen ohessa. Tarkoitukseni oli toisinaan myös hieman liioitella omaa liikekieltäni, jolla pyrin rohkaisemaan ryhmäläisiä heittäytymään ja käyttämään kehoa ja ääntä rohkeasti. Pyrkimykseni oli myös vahvistaa yhdessä tekemisen ja oppimisen kokemusta, koska usein kuvailin omia kehontuntemuksiani jotain harjoitusta kohtaan. Tarkoituksena oli konkretisoida harjoitusta sekä tukea ryhmää kehitystyöskentelyssä.

Risto Niemistön mukaan yksi ryhmän ohjaajan tehtävistä on virittää ryhmä tehtävänsä esimerkiksi keskustelemalla tai ohjaamalla orientoivaa toimintaa (Niemistö, 2002, 82). Marika Kivisen tapa luoda turvaa ryhmätunneille ovat muun muassa rutiinit. Hän pyrki käyttämään oppituntiansa aluksi samoja lämmittelyharjoituksia. Hänen kokemuksensa

mukaan tutuilla rutiineilla on paljon positiivisia vaikutuksia. Se, että harjoitukset ovat ryhmälle tuttuja, tukee Kivisen mukaan läsnäoloa sekä luo turvallisuuden tunnetta harjoitusten ennakoitavuudella. Hän kokee tämän tärkeäksi erityisesti harrastelijalaulajien kohdalla, jotka saattavat tulla tunnille hyvinkin hetkisestä ympäristöstä. Kivisen mukaan yhteiset rutiinit ryhmän kanssa toimivat myös ryhmän niin sanottuna viritämisenä tulevaan toimintaan sekä tukee ryhmän omatoimisuutta. Tämän tarkoituksena on luoda tunnille hyväksyvää ilmapiiriä, joka edesauttaa hyvää oppimisympäristöä (Kivinen, 2016, 35).

Ryhmiä ohjattaessa Kivinen on hyödyntänyt sallivaa lähestymistapaa, jota hän kutsuu Inner game -termillä. Ideana on sama kuin Keith Johnstonin (1979) kehittämässä teatteri-improvisaatio metodissa, jossa pyritään välttämään tyrmäyksiä. Käytännössä tämä Kivisen mukaan voi laulun ryhmäopetustilanteessa muun muassa tarkoittaa sitä, että opettaja ohjaa oppilaita laulamalla itse mukana ja heittäytyy musiikin virtaan. Kivisen mukaan tarkoitus on löytää luovia ja kehollisia ratkaisuja ohjata ryhmää esimerkiksi äänensävyä, kehon liikettä tai vaikka katseen suuntaa muuttamalla. Kivinen huomauttaa, että opettajan ei tarvitse puuttua kaikkeen, vaan moni haastavaksi koettu asia hahmottuu tekemällä (Kivinen, 2016, 44-45).

Maria Förbomin mukaan mitä enemmän opettajalla on itsellään kokemusta ryhmien kanssa toimimisesta, sitä paremmin hän ymmärtää ryhmän toimintaa (Förbom, 2003, 57). Ohjaajan tulee myös tietää selkeästi mikä on ryhmän tehtävä ja tulevaisuus (Kopakkala, 2011, 94). Kaikkein ei kuitenkaan aina voi varautua etukäteen. ”Oppilaan ja oppilasryhmän kohtaamiseen liittyy nopeasti esiin tulevia tilanteita, jossa tiedostamattomat tekijät ohjaavat toimintaa” (Luukkainen, 2000, 47). Förbomin (2003) mukaan opettajan tärkeä työkalu on hyvä itsetuntemus ja asiat, jotka hän on tunnetasolla oppinut ryhmätyöskentelystä. Varsinkin kriisitilanteissa hyvästä itsetuntemuksesta on hyötyä. Se auttaa aistimaan ryhmän tunnelmaa, sietämään paremmin erilaisia tunnetiloja ja tarttumaan paremmin tilanteiden selvittämiseen. ”Opettaja näkee oppilaat aina jossain määrin itsensä kautta. Siksi olisikin hyvä, jos hän olisi selvillä omista tunteistaan” (Förbom, 2003, 61).

Jokainen ryhmän jäsen vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin omalla ilmaisullaan. Suurin vastuu on kuitenkin ryhmän vetäjällä varsinkin ryhmän alkutaipaleella (Routarinne, 2004, 125). Ryhmän ohjaajan vastuulla on huolehtia, että ryhmän kaksoistavoite täyttyy. Ensimmäinen tavoite on tehtävästä suoriutuminen ja toinen tavoite on ryhmän koossa

pysyminen ja vuorovaikutuksen toimiminen (Routarinne, 2004, 125). Förbom ilmaisee saman asian niin, että ryhmän tulee toimia eri tasoilla (Förbom, 2003, 59). Hänen mukaansa ryhmän päämäärän ja tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan asiataso sekä luovuuden ja yhteishengen ylläpitämiseksi niin sanottu vapaampi taso, johon kuuluu lepo ja asiatasolta poistuminen. On ohjaajan vastuulla, että asiataason lisäksi myös vapaamman tason toiminnalle jää aikaa. Se on hänen mukaansa ryhmän etuoikeus (Förbom, 2003, 59). Marika Kivisen mukaan ryhmässä työskentely tarjoaa mahdollisuuksia luoda positiivisia kokemuksia nähdäksi ja kuulluksi tulemisesta. Hänen mukaansa jaetut spontaaniuden ja ilon kokemukset ovat tärkeä osa ryhmätyöskentelyä (Kivinen, 2016, 24).

Kehitystyöni ryhmistä Laiva-ryhmä oli kommunikoinniltaan paikoitellen varsin avoin ja he antoivat välittömämpää verbaalista palautetta varsinkin pyytäessäni. ”Vieläkö jaksaa?” ”Ei enää!” ”Vielä kerran!”. He myös jakoivat myös oivalluksiaan lauluharjoitusten suhteen koko ryhmälle. Aurinko-ryhmä oli pidättyväinen ja koin saavani enemmän aitoa informaatiota heidän elekielestään.

4 Improvisaatiomaiset harjoitukset

Tämän luvun alussa kerron huomioistani, joita olen pedagogina tehnyt työskennellessäni laulutaidottomaksi itsensä kuvailevien aikuisten kanssa. Luvun loppupuolella kerron kehitystyöni käytännön osuudessa käyttämistäni harjoituksista.

Kokemukseni mukaan laulutaidottomuuden kokemus ruokkii laulamattomuutta. Moni entinen oppilaani on kertonut, ettei laula lähes koskaan. Edellisestä laulukerrasta saattaa olla aikaa vuosia, jopa vuosikymmeniä. Kokemukseni mukaan yksi yleisistä syistä laulamattomuudelle on pelko, että läheiset tai naapurit kuulevat. Osalla ei ole omatoimiseen harjoitteluun tarvittavia työkaluja tai ymmärrystä, että laulamista voi harjoitella. Jotkut entiset oppilaani ovat kertoneet, että yksin harjoitellessa laulaminen sattuu ja tuntuu vaikealta. On myös yleistä, että laulaminen ei vain kuulu osaksi omaa arkea.

Lulamattomuuteen ja laulutaidottomuuden kokemukseen liittyy kokemukseni mukaan usein rajoittavia uskomuksia. Yksi esimerkki tällaisista uskomuksista on, että laulamisen

ajatellaan olevan synnynnäinen taito tai lahjakkuuden muoto, joka toisilla on ja toisilla ei. On huomattavaa, että tämän uskomuksen mukaan toisilta ihmisiltä puuttuu laulutaito ja kyky oppia laulamaan täysin.

Aikuisten aloittaessa laulamisen ohjatussa ryhmässä, tavoitteet ja toiveet vaihtelevat. Tavoitteena voi olla tarvittavan rohkeuden ja osaamisen saavuttaminen, jotta oppija uskaltautuu laulamaan muiden mukana esimerkiksi yhteislaulutilaisuuksissa. Tavoitteena voi myös olla oppia tuottamaan haluttuja sävelkorkeuksia tai ettei laulaminen sattuisi. Oppijan toiveena voi olla lisäksi oppia hahmottamaan musiikkia, sävelten välisiä suhteita ja rytmejä tai aloittaa uusi harrastus, jonka puitteissa on tarkoitus viihtyä ja rentoutua. Ohjatuilta laulutunneilta toivotaan myös tukea voittaa laulupelko ja saapua viikko toisensa jälkeen ryhmään, jossa lauletaan.

4.1 Taustaa harjoitusten kehittämiseksi

Pohtiessani sopivia harjoituksia ryhmälle pyrin ottamaan huomioon, että harjoitukset eivät perustuisi sävelmuistin harjoittamiseen, tietyn melodian toistamiseen eivätkä vaatisi aikaisempaa musiikin hahmottamisen osaamista. Halusin myös, että harjoitukset olisivat toteutettavissa yhtä aikaa ryhmän kanssa. Osan harjoituksista halusin olevan sellaisia, ettei toiminta vaatinut välitöntä palautetta harjoituksen etenemisestä, koska musiikin hahmottamisen osa-alueita harjoiteltaessa voi oppilaille olla hyvinkin tärkeää saada välitöntä ohjausta harjoituksen sujumisesta.

Valitsemieni harjoitusten tavoitteena oli kohottaa osaamisen ja hallinnan tunnetta soveltaen improvisaatiota oppilaiden jo olemassa oleviin taitoihin. Valitsin käyttää harjoituksissa paljon puheääntä, jotta kaikkien olisi mahdollista onnistua välittömästi. Tarkoituksena oli näin ohjata huomio osaamattomuuden kokemuksesta osaamiseen ja onnistumiseen. Tein valinnan, että äänen tuottaminen ja ylipäätään laulamaan ryhtyminen olisi pääroolissa musiikin hahmottamisen sijaan. Improvisaatiomaisten harjoitusten tarkoitus oli myös avata lukkoja, jotka estivät kotona laulamisen kiinnostuksesta huolimatta. Siksi valitsin mukaan harjoituksia, joissa harjoiteltiin impulsseihin reagoimista ja pyrittiin pääsemään itsekritiikin yli.

LauluAvaimessa hyödynnetään laulamisen alkuun pääsemiseksi lauluja, jotka ovat tuttuja mahdollisimman monille. Usein nämä ovat lastenlauluja. Tutun laulun avulla voi olla helpompi harjoitella esimerkiksi tiettyjä sävelkulkuja. Toisinaan olen kokenut, että

lastenlaulut on koettu aikuisryhmissä lapsellisina. Olin tietoinen siitä, että improvisaatio saattaisi vaatia tiettyä leikkimielisyyttä ja avoimuutta, joka saatettaisiin yhdistää negatiivisesti lapsekkuuteen. Jännitin etukäteen, miten ryhmät ottavat harjoitukset vastaan ja miten löydän oman roolini improvisaatiomaisten harjoitusten ohjaajana.

4.2 Konsonanttikarate & vokaalivenytys

Konsonanttikarate & vokaalivenytys on harjoitus, jonka olen soveltanut yhdistelemällä ideoita omilta aikaisemmilta laulutunneiltani sekä musiikkikasvatukseen liittyvistä keskusteluryhmistä. Konsonanttikarate ja vokaalivenytys -harjoitus toimii kysymys-vastaus -periaatteella. Ohjaaja tekee ensin valitsemansa äänteen joko puhuen tai laulaen ja visualisoi äännettä liikuttamalla kättään kehon myötäillessä. Ryhmä matkii näkemäänsä ja kuulemaansa. Harjoituksen konsonanttikarate -osuudessa käsien liikerata muistuttaa karatessa käytettävää poikittaista ulospäin suuntautuvaa napakkaa heilautusta. Vokaalivenytyksessä käsien liikerata muistuttaa avaavaa ja venyttävää liikettä.

Konsonanttikarate & vokaalivenytys -harjoituksen tarkoituksena on lämmitellä äänentuottamiseen osallistuvia lihaksia sekä tutustua oman lauluinstrumentin toimintaan ja hallintaan helppojen äänneiden avulla ilman selkeästi toistettavia melodioita. Tätä harjoitellaan soveltamalla äänenkäyttöön erilaisia tunnetiloja, dynamiikan vaihteluita, luonnollisia reaktiota ja refleksejä. Harjoitus toimii myös puheääntä käyttäen. Tarkoitus on, että äänneitä visualisoidaan käden liikkeellä. Käden liikkeen tarkoitus on ilmentää sen hetkistä äänenkäyttötapaa. Käden hidastunut tai pysähtynyt liike on usein merkki ilmavirran pidättämisestä. Jotta käden liikuttaminen ei olisi päämäärätöntä heiluttelua ja liikkeellä olisi syvempi vaikutus, katseen tulee seurata oman käden liikettä äänten tuottamisen ajan.

Olen huomannut, että aloitteleva laulaja on usein tottumaton aistimaan ja analysoimaan kehonsa toimintoja. Siksi käden liikkeen tarkoitus on helpottaa ja konkretisoida oman kehon havainnointia. Käden liikuttaminen auttaa oppilasta havainnoimaan kehonsa toimintaa ja ryhmäopetustilanteessa antaa informaatiota minulle ryhmän sen hetkisestä tavasta käyttää ääntä. Käden liikkeen pysähtyminen tai jännittynyt hidastaminen on visuaalinen signaali hengityksen pidättämisestä tai kehon jännittyneisyydestä.

4.3 Jutustelu laulaen

Moni kehittämistyön opetusryhmien osallistujista ei laulanut yhteisten oppituntien ulkopuolella kertomansa mukaan ollenkaan. Koska moni oli esittänyt toiveekseen lauluäänensä kehittämisen, mietin mikä olisi keino auttaa oppilaita saavuttamaan tavoitteensa. Päätin kommunikoida ryhmän kanssa enemmän lauluääntä käyttäen. Sain idean radiohaastattelusta, jonka olin kuullut sattumalta. Siinä edesmennyt laulaja ja näyttelijä Hanna-Riikka Siitonen kannusti perheitä laulamaan kotona. Hän ehdotti, ettei laulamisen tarvitsisi olla niin vakavaa ja virallista, vaan ihan hetkessä tapahtuvaa lauleskelua esimerkiksi arkipäivän toimintoja sanoittaen. Päätin kokeilla lauleskelua ryhmän kanssa.

Harjoituksen ensimmäinen osa toimii niin, että normaalin puheäänen sijasta ohjaaja informoi alkutuntiin liittyvät käytännön asiat laulaen. Tavoitteena ei ole tuottaa mielenkiintoisia melodioita tai kuulostaa taitavalta laulajalta. Alkurutiinien jälkeen, harjoituksen toisessa vaiheessa, ryhmä otetaan mukaan jutusteluun kyselemällä heiltä kysymyksiä, johon riittää aluksi yhden sanan vastaus. Ryhmäläiset saavat vastata haluamallaan sanalla ja jokainen päättää vastaako puhuen vai laulaen. Ryhmän on tarkoitus vastata yhtä aikaa, jotta kenenkään ei tarvitse pelätä joutuvansa laulamaan yksin. On hyvä kannustaa rohkeasti ilmaisemaan ensimmäiseksi mieleen tullut sana. Harjoituksen edetessä siirrytään kysymyksiin, joihin oletetaan saavan kahden tai kolmen sanan lisäksi jopa lauseen pituisia vastauksia. Ohjaaja esittää kysymyksensä laulaen. Harjoituksen tavoitteena on tukea osaamisen kokemusta ja madaltaa laulamisen aloittamisen kynnystä, eli rohkaista aloittamaan.

4.4 Sana, joka alkaa oman nimen alkukirjaimella

Tässä harjoituksessa seisotaan piirissä. Harjoitus toimii edellisen harjoituksen tavoin kysymys-vastaus -periaatteella, mutta nyt kysyjän paikalla on vuorotellen kukin ryhmän jäsen. Ideana on vuorotellen keksiä sanoja, jotka alkavat samalla alkukirjaimella kuin oma etunimi. Sanarytmiä tehostetaan taputtamalla käsiä yhteen kerran kutakin tavua kohti. Muiden ryhmän jäsenten on tarkoitus toistaa sana taputuksineen. Harjoituksen edetessä ja hallinnan tunteen kasvaessa tavoitteena on lisätä mukaan musiikillista ilmaisua voimakkuutta, nopeutta ja jopa dramatiikkaa apuna käyttäen. Ryhmän on tarkoitus vastata tarjoukseen hyväksyvästi toistamalla kuulemansa esimerkki niin täsmällisesti kuin mahdollista.

Harjoituksen tavoitteena on kehittää kuuntelua, hyväksymistä, tarjouten antamista sekä opetella olemaan katseiden ja huomion kohteena. Osallistujille on tärkeää saada kokemus siitä, että omalla tekemisellä on merkitys, koska ryhmä toistaa näkemänsä ja kuulemansa. Käsien taputtamisen tarkoitus on tukea koordinaatiota kehon ja artikulaation välillä. Sen on tarkoitus auttaa myös hahmottamaan erilaisia rytmejä, joita tavujen taputtamisesta syntyy. Taputusten varioiminen voi olla myös turvallinen tapa sellaiselle, joka vierastaa draamallista heittäytymistä.

4.5 Kehon yhteys

Lukukauden aikana huomasin, että kysymykset kehon tuntemuksista herättivät hämmennystä. Tulkintani mukaan monen oli vaikea hahmottaa, miltä hänen kehossaan tuntuu. Kehotus kuunnella kehoa tuntui olevan myös hyvin epämääräinen ohje. Halusin siksi kokeilla harjoitusta, jossa lähdetään liikkeelle oman sydämen sykkeen kuuntelusta, jolloin ryhmän jäsenet saavat konkreettisen kokemuksen yhdenlaisesta oman kehon kuuntelemisesta.

Ryhmäläiset voivat joko istua tai seistä. Ryhmäläisiä ohjeistetaan sulkemaan silmät ja aistimaan omaa sydämen sykettä laittamalla kämmenen siihen kohtaan kehoa, missä aistivat sydämen sykkeen parhaiten. Kun oppijat saavat kiinni omasta sydämen pulssista he alkavat ilmaisemaan sitä äänellään. Sen jälkeen he yrittävät ilmentää pulssia kehon liikekielellä esimerkiksi keinuen. Tarkoituksena ei aluksi ole löytää ryhmän kanssa yhteistä sykettä, vaan olla yhteydessä oman sydämen sykkeeseen, omaan sisäiseen rumpuun ja olla sen kanssa läsnä kehollisesti. Kun ryhmä on saanut luotua kontaktin omaan kehon sykkeeseen, etsitään yhteinen syke ja aletaan tekemään opettajajohtoisesti kysymys-vastaus-periaatteella rytmillisiä kuvioita puheääntä käyttäen. Tavoitteena on pitää yllä yhteinen syke kehossa käsien ja jalkojen taputusta ja askellusta apuna käyttäen. Sykettä yhdessä yllä pitäen on myös tarkoitus hahmottaa erilaisia aika-arvoja kysymys-vastaus -osiossa.

4.6 Rytmissä kävely

Laulutaidottomuuden kokemukseen liittyy kokemukseni mukaan usein myös epävarmuutta hahmottaa musiikin sykettä ja rytmisiä elementtejä. Kappaleessa 3.3.1 mainitsemani Dolf Grunwaldin mukaan rytmittäjua on mahdollista kehittää kävelemällä,

hyppimällä ja taputtamalla käsiä yhteen musiikin sykkeen tahtiin. Tämä vahvistaa tunnejälkeä, mitä hän pitää tärkeänä osana oppimiskokemusta (Grunwald, 1996, 55).

Musiikin sykkeen ilmentäminen kävellen kertoo jo itsessään harjoituksen idean. Tarkoituksena on musiikin tahtiin kävelemällä aistia musiikin sykettä koko kehossa ja ilmentää sitä kävellen. Otin harjoitukseen mukaan Raili Honkanen-Korhosen minulle ohjaustunnilla ehdottamia tapoja soveltaa harjoitusta. Honkanen-Korhonen kehotti valitsemaan kappaleen, jonka perussykkeen tahtiin olisi helppoa kävellä eri tahtiin; hitaasti, nopeasti ja siltä väliltä. Musiikin teoriassa tämä tarkoittaa puolinuotin, kahdeksasosan ja neljäsosanuotin ilmentämistä. Honkanen-Korhonen muistutti, ettei oppilaiden tarvitse olla tietoisia nuottiarvoista, joita he kävelyvauhdillaan tai askelluksellaan ilmentävät. Tärkeintä on kannustaa löytämään itselleen hyvältä tuntuva tempo ja sen jälkeen kokeilla siirtyä kävelyvauhdista toiseen.

Oppilaat kävelevät luokassa vapaasti ohjeistuksena pyrkiä tuntemaan musiikin syke koko kehossa jalkapohjiin saakka aistien. Toinen Honkanen-Korhosen ehdottama variaatio oli, että ryhmän jäseniä kannustetaan kävelemään hetken pareittain heidän kohdatessaan toisen ryhmäläisen. Tarkoituksena on etsiä yhdessä musiikin perussykettä. Parien kohdatessa heidän ei tarvitse kävellä samaan suuntaan, vaan toinen pareista voi kävellä takaperin. Parit voivat yhdessä päättää, kuinka kauan he jatkavat kävelyä yhdessä ja lähtevätkö he mahdollisesti kävelemään ympyrää vai leikittelevätkö eri kävelyvauhdeilla ja vaihtelevat osia kävellä takaperin. Harjoitus antaa myös oppijoille mahdollisuuden ottaa kontaktia toiseen ryhmäläiseen ja näin ollen yhdessä kävely voi toimia myös ryhmäytymisharjoituksena. Musiikin mukana kävely ja liikkuminen ovat toteuttamistavaltaan myös sellaisia, joita voi tehdä helposti kotona.

5 Kriittinen reflektio harjoituksista ja tunteista

Käyn seuraavassa luvussa kriittisesti reflektoiden läpi pitämiltäni laulutunneilta tekemäni muistiinpanot ja litteroinnit. Käyn harjoitukset läpi samassa järjestyksessä kuin esittelin ne luvussa neljä. Improvisaatiomaiset harjoitukset olivat yleensä osa alkutunnin rakennetta heti yhteisten venyttelyjen ja alkurutiinien jälkeen, ja kirjoitan vain näihin kohdistuneista, ohjaajan näkökulmasta tulevista huomioista. Improvisaatiomainen osuus oli pituudeltaan keskimäärin noin kaksikymmentä minuuttia jokaisen

yhdeksänkymmenen minuutin laulukerrasta. Olen reflektiossani yhdistänyt ryhmät. Perustelen asiaa sillä, että tarkoitukseni oli tutkia omaa toimintaani yleisesti ryhmän ohjaajana, ei esimerkiksi vertailla eri ryhmiä. Ryhmän ja ryhmäläisten reaktiot toki ovat vaikuttaneet toimintaani, ja halusin myös siksi yhdistää ryhmät turvatakseni ryhmien ja ryhmän jäsenten anonymiteetin.

Reflektioni mukaan ryhmäläiset lähtivät konsonanttikarate & vokaalivenytys -harjoitukseen rohkeasti mukaan. Puhekorkeudelta ääntely ja helppo käden heilautus oli vaivatonta toteuttaa. Olimme lämmitelleet kehoa venyttellen ennen harjoituksen aloittamista, joten harjoituksessa käytetyt liikeradat olivat ryhmälle motorisesti tuttuja. Olin jopa aistivini hienoista helpotusta ryhmän puolelta; ”näin helppoako tämä on”. Siirtyessäni käyttämään selkeitä tunnetiloja, esimerkiksi liioiteltua ilahtumista, huomasin, että ryhmä vastasi kyllä ääntelyyn, mutta vierasti draamallisuutta. Muistiinpanojeni mukaan olen reagoinut epäileviin katseisiin lohduttamalla, että jokainen tekee luontevimmaksi kokemallaan tavalla. Selitin ryhmäläisille, että normaalin arkipuheeseen verrattuna puheäänien venyttäminen ja tunnetiloilla leikittely valmistaa kehoamme laulamiseen.

Kun otin mukaan kahden tai useamman äänten jaksoja, jotka pitivät sisällään lauluäänien käyttöä, tämä jakoi reflektioni mukaan ryhmäläisiä. Osa oppilaista sai mielestäni pelkällä puheäänellä tehdyistä äänneistä rohkeutta laulamiseen. Osalle laulaminen aiheutti kuitenkin jännittyneisyyttä. Päätin, että ne ryhmäläiset, jotka tulkintani mukaan kokivat hämmennystä laulullisista äänneistä, alkoivat jännittämään kykenevätkö he toistamaan samaa sävelkorkeutta kuin minä tai toiset ryhmäläiset. Muistiinpanojeni mukaan olin pyrkinyt huomioimaan kokemani epäilyn rauhoittamalla heitä siitä, että nyt ei ole tarkoitus harjoitella tuottamaan tiettyjä sävelkorkeuksia vaan ainoastaan lauluääntä.

Harjoituksen yksi olennainen osa, katseen kohdistaminen käden liikkeeseen, oli reflektioni mukaan yhteydessä kunkin ryhmäläisen sen hetkiseen osaamisen ja hallinnan kokemukseen. Laulajien, joiden päätin olevan rohkeampia heittäytymään harjoitukseen, seurasivat katseellaan kätensä liikettä äänneiden aikana. Ne laulajat, joiden päätin olevan epävarmempia, pitivät katseensa minussa, vaikka muuten toistivatkin ehdotetun liikkeen. Muistiinpanojeni mukaan ne laulajat, joiden katse keskittyi seuraamaan liikettä, käyttivät mielestäni kehoaan kokonaisvaltaisemmin. Päätin tämän muun muassa miten käden liikkeen myötä he siirsivät painoa jalalta toiselle.

Reflektiostani käy kuitenkin ilmi, että katseen suuntauksesta huolimatta moni sai kokemuksen käden heilautuksen myötä kehon ja äänen yhteistyöstä.

Olen tätä harjoitusta ohjatesani kokenut oloni turvalliseksi ja varmaksi, mikä ilmenee siinä, että minulla on ollut selkää visio, mikä harjoituksen tarkoitus on. Reflektiostani käy tosin ilmi kriittisyys tapaani ohjata harjoitus varsin nopeasti ja etten mielestäni kuuntele tarpeeksi ryhmää heidän vastausvuorollaan, vaan siirryn varsin pian äänneistä toiseen. Muistiinpanojeni perusteella olen kokenut ryhmän energian rauhallisena, joten olen yrittänyt aktivoida heitä iloisesti kannustamalla. Konsonantti-karate osuudessa olen saanut ryhmää vapautumaan, koska kyseinen osuus herätti lähes joka kerta hersyvää naurua ryhmäläisissä käsien heilutteluineen. Olen reflektioni mukaan pyrkinyt omalla toiminnallani lieventämään ryhmän jännitystä ja tukea tällä tavoin myös ryhmäytymistä.

Kun laulukautta oli kulunut pari viikkoa, otin tuntirakenteeseen mukaan laulaen jutustelun. Aloitimme tunnin lämmittelemällä venytellen kehoa opettajajohtoisesti, jolloin ohjeistin toimintaamme lauluääntä käyttäen. Tästä siirryimme vokaali- ja konsonantti harjoitukseen, jossa jatkoin harjoituksen ohjaamista lauluäänellä. Seisoimme piirissä ja aloin kyselemään neutraaleja kysymyksiä, kuten mikä on sinun etunimesi ja onko sinulla lemmikkiä. Ryhmä vastaili yhtä aikaa kukin valitsemallaan sanalla ja tavalla. Osa ryhmäläisistä vastaili puhuen, mutta osa heittäytyi mukaan avoimemmin. Muutama vastasi käyttämällä samaa sävelkorkeutta ja melodiaa kuin minä, ja kaksi ryhmäläistä alkoi improvisoimaan omia vastausmelodioita. Harjoituksen edessä siirryin kysymyksiin, joihin oletin saavani useamman sanan, jopa lauseen mittaisia vastauksia. Reflektioni mukaan ne laulajat, jotka kokivat tulkintani mukaan harjoituksen mielekkäänä, pääsivät vauhtiin pidemmän lauseen vastauksissa. Ne ryhmäläiset, jotka olivat vastailleet puheäänellä, kokivat olonsa tulkintani mukaan sitä epämukavammaksi mitä pidemmälle harjoitus eteni. Reflektiostani huomaan, että olen alkanut kiinnittää huomiota harjoitusta vastustaneiden kehonkieleen. Reflektioni mukaan oma keskittymiseni vuoropuheluun heikkeni, ja aloin mielessäni kritisoimaan tuottamiani melodioita. Pohdin, olivatko tylsät melodiat syynä epämukavuuteen. Reflektioni mukaan olin itse unohtanut harjoituksen tarkoituksen lauleskella niitä näitä ilman paineita tuottaa mielenkiintoisia melodioita ja tulin hyvin tietoiseksi sävelistä, joita tuotin. Siirryin tuntirakenteessa eteenpäin.

Koska olin ensimmäisen tuntikokemuksen jälkeen pohtinut miten toimia tilanteessa, jossa huomasin osan ryhmästä suhtautuvan harjoitukseen vaivautuneesti, päätin yhdistää jutustelu- harjoitukseen tutun käden heilautuksen ja katseen kohdistamisen.

Päätin myös aloittaa kysymysten esittämisen puheäänestä ja siirtyä lauluääneen myöhemmin. Reflektioni mukaan käden liikkeen mukaan ottaminen ja se, että aloitin kysymysten kyselyn puhuen, loivat sopivaa turvallisuuden ja hallinnan tunnetta niille oppilaille, joiden olin tulkinut edellisellä kerralla kokeneen epämukavuutta harjoitusta kohtaan. He muun muassa uskaltautuivat kokeilemaan myöhemmässä vaiheessa vastauksissaan lauluääntä ja hakeutuivat toistamaan samoja säveliä, joita olin käyttänyt esittäessäni heille kysymykseni.

Muistiinpanojeni perusteella myös ne laulajat, jotka olivat avoimemmin lähteneet harjoitukseen mukaan, saivat tukea käden liikkeestä ja katseen kohdistamisesta. Heidän melodialinjansa monipuolistuivat. Minun ja ryhmän välinen jutustelu tuntui hetkittäin luontevalta keskustelulta. Reflektioni mukaan käden liike auttoi myös minua vapaassa improvisaatiomaisessa laulaen jutustelussa. Liike tuki minua ohjaajana myös keskittymään harjoitukseen ja olemaan paremmin läsnä. Puhuin litteroimieni oppituntien perusteella itsekkin rauhallisemmin ja maltoin antaa harjoitukselle aikaa. Huomasin, että olin paremmin läsnä ja kuuntelin avoimesti ryhmän vastauksia.

Sana, joka alkaa omalla alkukirjaimella -harjoituksen oli tarkoitus syventää musiikillisten ideoiden tuottamista ja hyväksymistä. Otin harjoituksen mukaan tuntirakenteeseen neljännellä harjoituskerralla. Tähän mennessä ryhmälle olivat jo tuttuja konsonantti & karate ja laulaen jutustelu -harjoitukset sekä käden liikuttelu äänteitä tehtäessä. Harjoituksen aluksi seisoimme piirissä ja teimme ensin lämmittelykierroksen. Vuorossa oleva ryhmäläinen sanoi ainoastaan etunimensä sekä taputti käsiä tavujen tahtiin. Ryhmä toisti kuulemansa. Lämmittelykierrosten jälkeen siirryimme keksimään sanan oman nimen alkukirjaimen mukaan ja jätimme nimen toistamisen pois. Reflektioni mukaan en aistinut ryhmästä vastustusta, joten jatkoin harjoitusta. Pyysin ryhmäläisiä kiinnittämään seuraavaksi huomiota keksimänsä sanansa ilmaisuun. Kokeilimme johdollani vaihtoehtoja, miten monella eri tavalla keksimänsä sanan voisi ilmaista esimerkiksi puheen nopeutta, taputuksen voimakkuutta, draamallisuutta sekä eri tunnetiloja hyväksikäyttäen.

Huomasin draamallisuuden antavan lisää rohkeutta niille ryhmäläisille, jotka olivat olleet aikaisemmissakin harjoituksissa valmiimpia heittäytymään. He uskaltautuivat omalla vuorollaan uteliaasti kokeilemaan, miten eri tavoin he voisivat vuorollaan keksimänsä sanan ilmaista myös laulaen. Reflektioni mukaan he, jotka omalla vuorollaan keskittyivät uuden sanan keksimiseen, uskaltautuivat kuitenkin ryhmän yhteisellä vastausvuorolla

kokeilemaan draamallisuutta. Mieluisin harjoitusmuoto koko ryhmälle oli ohjeistus reagoida mahdollisimman nopeasti näkemäänsä ja kuulemaansa. Tämän aikana huomasin koko ryhmän olleen herkistynyt kuuntelemaan toisiaan ja olemaan läsnä.

Ohjaajana olin harjoituksen alussa epävarma. Kun huomasin tehneeni pedagogisesti oikean valinnan siinä, että rakensin harjoituksen mahdollisimman tutuista ja helpoista osa-alueista, pystyin rentoutumaan. Tulkitsin, että tämä mahdollisti koko ryhmän saaneen turvallisuuden ja hallinnan kokemuksen.

Kehon yhteys -harjoituksen aloitin ohjaamalla ryhmän istumaan ja etsimään tuolilla hyvän istuma-asennon. Ohjeistuksena oli aistia oma sydämen syke ja ilmentää sitä valitsemallaan tavulla puhuen. Kun jokainen oli saanut kontaktin omaan sykkeeseen, aloimme etsiä yhteistä sykettä johdollani ja ilmensimme sitä taputtamalla käsiä polviin. Etenimme opettajajohtoisesti kysymys-vastaus -periaatteella aika-arvoihin tutustuen ja kehorummutusta soveltaen.

Harjoituksen tarkoituksena oli opetella aistimaan kehoyhteyttä ja musiikin sykettä. Tulkitsin, että tämän kaltainen kehokuuntelu- ja kehorytmiharjoitus oli monelle uusi. Muistiinpanojeni mukaan ryhmä lähti mukaan harjoitukseen melko neutraalisti reagoiden. Harjoitus oli puheäänellä tehty. Reflektiostani käy ilmi pohdintani pedagogisia valintojani kohtaan. Olin tulkinut yhteisen perussykkeen löytämisessä haasteita, ja olin käyttänyt reflektioni mukaan huomattavan paljon aikaa siihen, että saamme onnistumisen kokemuksen rytmilausekkeen yhtäaikaisessa ilmaisussa. En kokenut ryhmän vastustavan harjoitusta, mutta katseista ja elekielestä päättelin, että lyhyempikin yhdessä toistaminen olisi ollut riittävää.

Otin rytmissä kävelyn viimeisenä harjoituksena tuntirakenteeseen mukaan. Olin valinnut musiikiksi kappaleen, jonka sykkeeseen ajattelin olevan helppo ilmentää erilaisia kävelynopeuksia. Ohjeistin ennen harjoituksen aloittamista ryhmäläisiä ensin rauhassa kuulostelevaan ja tunnustelemaan musiikkia koko kehossa kantapäihin saakka, ja sen jälkeen lähteä kävellen ilmentämään kokemaansa sykettä. Mainitsin vaihtoehdosta kävellä myös pareittain. Muistiinpanojeni mukaan ryhmä lähti musiikin alettua liikkeelle lähes välittömästi. Tulkintani mukaan musiikin sykkeen ilmentäminen kävelyaskelin ei ollut aivan vaivatonta. Reflektiostani käy ilmi, että ryhmä lähti liikkumaan tilassa vapaasti tanssinomaisesti liikehtien. Moni liikkui varpaillaan. Muistiinpanojeni mukaan olen edennyt tilanteessa pedagogisesti niin, että olen antanut ryhmän liikkua heille

luontaisella tavalla ja pyrkinyt itse liikkumaan kävelyvauhtia vaihdellen mahdollisimman maahan juurtunein askelin. Pyrin ottamaan kontaktia jokaisen laulajan kanssa kävelemällä vieressä pyrkien yhdessä etsimään yhteistä sykettä. Tulkitsin kehonkielestä, että jotkut ryhmäläiset saivat tukea musiikin sykkeen löytämiseen siitä, että kävelin hetken heidän vierellään. Joidenkin ryhmäläisten kohdalla huomasin, että lähellä oloni sai heidät vaivaantumaan ja häiritsi heidän keskittymistään.

Muistiinpanojeni mukaan päätin mennä ryhmän sekaan, koska pyrin omalla esimerkilläni ilmentämään mitä harjoituksella tarkoitin, eli että tarkoitus on ilmentää musiikin sykettä eri kävelyvauhteilla. Huomasin, että mitä vähemmän yritin ohjata harjoitusta tiettyyn suuntaan, sitä vapautuneemmin ryhmä reagoi musiikkiin kehonkielellään. Ryhmäläiset alkoivat liikkeessään ottaa katsekontaktia toisiinsa sekä reagoimaan toistensa tanssilliseen liikehdintään. Myös improvisaation peruseriaatteita, kuten oman idean tarjoamista, toisen tarjouksen hyväksymistä ja tähän hyväksyvästi reagoimista, oli havaittavissa erilaisten tanssillisten kuvioiden muodossa.

Seuraavalla tunnilla siirsin sykkeen ilmentämisen käsiin ja teimme harjoituksen ohjaajalähtöisesti. Seisoimme paikoillamme ja nyrkkeilimme käsiämme ilmaan musiikin tahdissa eri aika-arvoja ilmentäen. En selventänyt ryhmälle aika-arvoja, vaan ohjeistin ainoastaan rentouttamaan hartioita ja etsimään miellyttävää kuntonyrkkeilyasentoa. Muistiinpanojeni perusteella ryhmän oli melko vaivatonta ilmentää eri aika-arvoja, joita ilmensimme opettajajohtoisesti käsillämme. Seuraavilla kerroilla jatkoimme niin, että varioimme opettajajohtoisesti ilmanyrykkeilyä aika-arvoja ilmentäen sekä liikuimme musiikin mukana vapaasti.

Muistiinpanojeni mukaan olen kokenut oloni turvalliseksi harjoitusta ohjatessani. Olen ollut avoin reagoimaan ryhmän tarjoamiin impulsseihin ja tekemään tarvittavia muutoksia alkuperäisiin suunnitelmiini. Olen litteroimieni tuntien perusteella verbaalisessa ilmaisussa selkeämpi ja rauhallisempi. Huomasin silti täyttäväni hiljaisia hetkiä ylimääräisellä puheella.

Kehitystyöni käytännön osuudessa valitsin pedagogisesti lähteä siitä, että ryhmän tutustuminen ja muu toiminta oli pääosin opettajajohtoista. Jokaisen oppitunnin alussa tulin pianon takaa ryhmän luo ja kävin katseella kaikki ryhmän jäsenet erikseen nimeltä tervehtien ja kuulumisia kysellen. Huomasin, että kun tulin seisomaan lähelle oppilaita, joitakin se rohkaisi kommunikoimaan kanssani avoimemmin ja osasta aistin

jännittyneisyyttä joutua huomion keskipisteeksi, jos katsoisi minua silmiin. Valitsin tästä syystä olla henkilö, jonka kautta tutustutaan ja päätin olla jakamatta ryhmäläisiä pareittain tai pienempiin ryhmiin esittäytymään tarkemmin toisilleen. Tarkoituksenani oli osoittaa, että saapuminen ryhmään oli riittävää rohkeutta. Tämä vaikutti mielestäni siihen, ettei ryhmä päässyt muodostamaan selkeitä rooleja eikä siinä ollut havaittavissa ryhmän muodostumisen vaiheita. Kyseenalaistin ratkaisuni, koska huomasin usein pohtivani, oliko tämä paras tapa toimia ryhmän kannalta jännittämisestä ja epävarmuudesta huolimatta. Pohdin myös, aloinko varomaan omaa toimintaani ja ryhmän reaktioita, koska aistin jännittämistä.

Yleisinä huomioina kehittämistäni ja teettämistäni harjoituksista totean, että konsonanttikarate ja vokaalivenytys toimivat kehitystyöni käytännön osuudessa parhaiten. Harjoitus oli tarpeeksi konkreettinen ja vaivaton toteuttaa. Käden heilautus antoi ryhmäläisille tarvittavaa liike-energiaa keholle, ja katseen kohdistaminen auttoi keskittymisen, sekä jännittämisen hallinnassa. Sain myös harjoituksen myötä konkreettista informaatiota ryhmän sen hetkisestä äänenkäytön taidoista ja heidän tyypillisistä tavoistaan tuottaa ääntä. Pystyin hyödyntämään näitä tietoja, kun harjoittelimme lopputunnista muita lauluja. Konsonanttikaraten nopeat käden heilautukset saivat lähes joka kerta aikaan vilpittömiä naurua, jonka koin myös hyvänä elementtinä ryhmäytymisen kannalta. Harjoitus oli myös selkeästi eniten itse laulamiseen ja laulutaidon kehittämiseen liittyvä harjoitus.

Jutustelu laulaen- harjoitus paljasti minulle eniten itsestäni improvisoijana ja mitä sisäisiä vaatimuksia minulla oli omaa lauluimprovisaatiota kohtaan. Halusin kannustaa ryhmäläisiä suhtautumaan laulamiseen rennommin ja osoittaa, että laulamisen ei tarvitse aina pyrkiä tiettyyn lopputulokseen. Tarkoitus oli erityisesti tämän harjoituksen myötä madaltaa ryhmäläisten omatoimista laulamista ohjattujen tuntien ulkopuolella. Havaitsin, että vaikka yritin kannustaa ryhmää suhtautumaan laulamiseen huolettomasti, en sallinut samaa itselleni. Unohdin roolini pedagogina ja huomioni kiinnittyi tuottamiini melodioihin muusikon näkökulmasta. En pystynyt kääntämään omia huomioitani ryhmän yhteiseksi voimavaraksi ja kertomaan ajatuksiani ja tunteitani avoimesti ryhmälle. Avoimuuteni olisi voinut toimia aitona rohkaisuna tai vertaistukena. Se, että ohjasin ryhmää myöhemmässä vaiheessa ottamaan harjoituksen mukaan käden heilautuksen, auttoi se myös omaa keskittymistäni ja olin sallivampi omaa lauluimprovisaatiota kohtaan.

Jutustelu laulaen - harjoitusta aion käyttää myös tulevaisuudessa. Sain arvokasta kokemusta harjoituksen ohjaamiseen puhetta ja kädenliikettä hyväksikäyttämällä niin pedagogina kuin improvisoijana. Harjoitusta voisi soveltaa muun muassa laulunkirjoittamisessa sekä ryhmässä, jossa tutustutaan esimerkiksi laulamaan yksin toisten kuunnellessa. Harjoitusta voi mielestäni myös soveltaa musiikin hahmottamiseen.

Sana, joka alkaa samalla kirjaimella kuin oma etunimi - harjoitus keskittyi purkamaan laulamista estäviä lukkoja, mutta enemmän draaman keinoja hyväksikäyttäen kuin Laulaen jutustelu. Tämän harjoituksen osa-alueista tuttuja taputuksia ja draamallista osuutta pystyin hyödyntämään myös varsinaisia lauluja opetellessamme. Ohjatessani tätä harjoitusta, koin olevani rennompini ja rohkeampi jakamaan tunteksiani harjoituksesta ryhmän kanssa. Myönsin iloisesti, jos en itse enää keksinyt alkukirjaimellani alkavia sanoja, tai uusia draamallisia lähestymistapoja ja pyysin ryhmäläisiä auttamaan sanojen keksimisessä. Koin tämän heijastuvan positiivisesti ryhmän toimintaan ja rentouttavan ryhmäläisiä.

Kehon kuuntelu - harjoitus paljasti taipumukseni opettajana jäädä toistamaan jotain harjoitusta niin kauan, että koin koko ryhmän oppineen tärkeänä pitämäni asian. Huomasin, miten usein opettaessani olen kiinnittynyt tiettyyn lopputulokseen ja pyrin viemään harjoituksen etukäteen päättämäni pisteeseen. Toisinaan useat toistot ovat toki hyväksi oppimiselle, mutta tämän harjoituksen osalta oivalsin, että minun olisi hyvä opetella luottamaan oppimisprosessiin, vaikka se näyttäytyisi opettajan näkökulmasta katsottuna tunteilanteessa jäsentämättömältä.

Kehon kuuntelu -harjoituksen kautta tarkoitus oli harjoitella kontaktia oman kehon ja musiikin välillä, mutta parhaiten kehoyhteys mielestäni toteutui, kun ryhmä liikkui musiikin mukana vapaasti haluamallaan tavalla. Musiikin tahtiin kävely- harjoitusta ohjatessani koin olevani pedagogina avoin reagoimaan ryhmän toimintaan ja pystyin luopumaan etukäteen miettimästäni lopputuloksesta. Aloin pohtimaan voisiko vapaa liike avata laulamista estäviä kehollisia lukkoja sekä tukea oman kehon aistimusta, joka monella aloittelevalla laulajalla oli kokemukseni mukaan epävarmaa. Luulen että vapaa liike tukisi luottamusta omiin sisäisiin impulsseihin, eikä olisi niin sidoksissa ulkopuolelta tulevaan hyväksyntään. Vapaa liike saattaisi myös viedä positiivisesti huomiota pois mielen ja ajattelun, itsekritiikin tasolta. Ulkoisesti rytmin istuttaminen kehoon saattanee vaan lisätä suorittamista ja hämmennystä. Ohjeistus ”tuntea rytmi kehossa” saattaa

jäädä ulkokohtaiseksi ohjeeksi ihmiselle, joka on tottumaton aistimaan kehoaan tietoisesti. Laulupelkoisella traumaattinen suhde laulamiseen saattanee heijastua myös kehollisena jäykkyytenä.

Se, että ryhmäläiset lähtivät liikkumaan musiikin mukana vapaasti, oli mielestäni reaktio, jota olin improvisaatiomaisten harjoitusten toivonutkin luovan oppijoille; luottamaan heistä lähtevään impulssiin laulaa, tosin tässä tapauksessa liikkua ilman, että heistä ulkopuolinen ihminen ikään kuin hyväksyisi meneekö ääni tai liike oikein tai väärin. Huomasin, että mitä enemmän ryhmäläisten kehonkieli vapautui ja rentoutui heidän liikkueessaan vapaasti, sitä enemmän oli havaittavissa luonnollista rytmin ilmenemistä heidän liikkeistään. Vapaa liikkuminen musiikin tahtiin toi mielestäni myös esille ryhmäläisten aitoja persoonallisuuksia, joiden olin aistinut tuntitilanteessa jääneen hieman jännityksen varjoon. Uskon kuitenkin myös, että opettajajohtoiselle tai selkeälle täsmälliselle musiikin sykkeen ilmentämisen harjoittamiselle on myös paikkansa muun muassa visuaalisuutensa ansiosta. Musiikin tahtiin kävely- harjoituksessa tein eniten pedagogisia havaintoja laulun- ja musiikin opettamisesta ja sain aivan uuden näkökulman ja tavan lähestyä asiaa.

Reflektioni perusteella epävarmuuden kokemuksi harjoitusta tai ryhmän reaktioita kohtaan ilmeni toiminnassani eteenpäin kiirehtimisellä ja paikoitellen epäselvässä verbaalisessa kommunikoinnissa. Tilanteet, joissa olen kokenut onnistuneeni luomaan turvallisen tilan ryhmälle, on myös rauhoittanut ja selkiyttänyt läsnäoloani ja puhuttani. Reflektioni mukaan olen improvisaatiomaisten harjoitusten kohdalla pohtinut, oliko jotkut ryhmäläisten vastustamisena kokemani reaktiot seurausta heidän turvattomuuden tunteesta harjoitusta kohtaan, vaiko epäilyä kyvystäni ohjata ryhmää.

Reflektiostani kävi myös ilmi tapani täyttää puheellani hiljaisia hetkiä. Tämä ilmeni erityisesti laulamista sisältävissä harjoituksissa. Koin, että jos lopetin itse aktiivisen toiminnan ja jäin kuuntelemaan ryhmää, ryhmä lopetti harjoituksen tekemisen. Reflektiostani käy ilmi, että hiljaisten hetkien ilmaantuessa aloin toimimaan entistä reippaammin ja kannustavammin. Saman suuntainen käyttäytyminen ilmeni myös, jos koin ryhmäläisten toiminnan energiatasoltaan matalana. Päätelin, että reippaan ja innostavan käytökseni tarkoitus oli ilmeisesti rohkaista ryhmää toiminnassaan. Se, että aloin puheellani täyttämään hiljaisia hetkiä, tulkitsin pyrkimykseksi kannatella ryhmää epävarmojen hetkien yli. Tulkitsin välillä hiljaisuuden tyrmäykseksi, enkä osannut aina luottaa, että hiljaisuus voi olla yhtä arvokasta läsnäoloa kuin reipas toiminta.

Reflektiostani käy ilmi, että kuuntelin ryhmäläisten reaktioita tarkkaavaisesti ja pyrin huolehtimaan, että koin koko ryhmän kokevan olonsa turvalliseksi harjoituksia tehdessä. Jos en ollut tarpeeksi ketterä toimimaan ensimmäisellä kerralla, pidin huolen seuraavalla viikolla, että olin purkanut harjoituksen helpommin lähestyttäviin osiin.

6 Pohdinta

Kehitystyöni tavoitteena oli tutkia improvisaatiomaisten harjoitusten käyttökelpoisuutta laulutaidottomiksi itsensä kokevien aikuisten lauluryhmässä. Tutkin improvisaation vaikutuksia laulutaidottomuuden kokemuksen purkamiseen ohjaajan näkökulmasta. Vaikka minulle oli kertynyt kokemusta vuosien varrelta erilaisten ryhmien parissa työskentelemisestä, kokemukseni improvisaatioharjoitusten ohjaamisesta ryhmille oli ennen käytännön työni aloittamista vähäinen. Olin työskennellyt laulupelkoisten ja laulutaidottomiksi itsensä kokevien kanssa noin kaksi vuotta ennen kehittämistyön aloittamista. Improvisaatio ilmiönä kiinnosti minua, koska olin kuullut sen käytöstä opetuksessa paljon positiivisia kokemuksia.

Kehitystyöni käytännön osuuden perusteella päättelen, että harjoitukset, joissa edettiin opettajalähtöisesti sekä käytettiin paljon puheääntä ja liikettä apukeinoina, toimivat improvisaatiomaisina harjoituksina parhaiten laulutaidottomuuden- ja pelon kokemuksen purkamisessa kehittyville laulajille. Sellainen itseohjautuvuus, johon kannustin ryhmäläisiä improvisaatiomaisten harjoitusten avulla, ei nähdäkseni toiminut laulamiseen liittyvien lukkojen purkamisessa yhtä tehokkaasti kuin opettajalähtöiset harjoitukset. Huomasin, että ohjaajan ystävällinen hyväksyvä katse sekä selkeä ohjeistus kuinka edetä seuraavaksi, olivat laulutaidottomuuden kokemuksen omaavalle paljon tärkeämpi tuki laulamaan opettelussa kuin vapaamuotoisempi omatoiminen melodioiden ja sanojen keksiminen. Kehitystyöni käytännön osuuden perusteella päättelen, että improvisaatiomainen toiminta on hyvä rakentaa erittäin pienin ja turvallisin askelin, ja sen on hyvä olla kokemukseni mukaan aluksi ohjaajalähtöistä.

Opettajajohtoiset harjoitukset loivat huomioni mukaan kokemuksen turvallisuudesta, ja puheäänien sekä vaivattoman liikkeen käyttö loivat osaamisen ja onnistumisen kokemuksia. Tilanteissa, jolloin ryhmä koki olonsa turvalliseksi ja osaamisensa riittäväksi, havaitsin ryhmän toiminnassa improvisaation peruseriaatteita. Näitä olivat

muun muassa läsnäolo, kuunteleminen ja hyväksyvä reagointi omaan ja toisen antamiin tarjouksiin. Improvisaatiomaisten harjoitusten vaatima kyky itsenäiseen tutkimiseen ja havainnoimiseen omaa laulamista kohtaan oli mahdollista toteutua vasta kun ryhmäläisillä oli kokemus, että he olivat turvassa ja heillä oli riittävä osaaminen harjoituksen tekemiseen. Harjoitukset, jotka menivät liiaksi mukavuusalueen ulkopuolelle, eivät toimineet niille oppilaille, jotka kokivat erityistä jännittämistä laulamista kohtaan. Ne oppilaat, jotka jännittivät nähdäkseni vähemmän, sekä hyväksyivät oman lauluäänensä, olivat valmiimpia tutkimaan ääntänsä harjoituksen viitekehyksen puitteissa.

Harjoitukset, joiden tarkoitus oli houkutella ryhmäläisiä improvisoimaan laulaen, toimivat parhaiten, kun harjoitus rakennettiin ensin puhuen ja liikettä apuna käyttäen. Kun lähdimme liikkeelle tutuista ja turvallisista elementeistä, koin koko ryhmän uskaltautuvan heittäytyä myös laululliseen osuuteen, enkä kokenut saavani antamilleni tarjouksille tyrmäys- reaktiota.

Kehittämistyöni tavoitteena oli improvisaatiomaisten harjoitusten avulla ohjata ryhmäläisiä suhtautumaan omaan ääneensä uteliaan tutkivasti ankaran itsekritiikin sijaan. Tarkoitukseni oli suunnata huomio siihen, miten paljon oppijoilla itse asiassa oli jo osaamista aloittaessaan laulutunnit heidän osaamattomuuden kokemuksestaan huolimatta. Halusin hyödyntää puhetta, erilaisia tunnetiloja, mielikuvitusta ja luovuutta. Kehitystyöni perusteella huomasin, että laulutaidottomaksi itsensä kokeva ja laulamista jännittävä ihminen haluaa ja tarvitsee opettajalta ensin konkreettisia työkaluja äänen tuottamiseen, ja sen jälkeen opettajalähtöisesti ohjattuja onnistumisen kokemuksia ennen kuin hän on valmis kokeilemaan äänensä eri puolia. Huomasin, että osaamisen tunteen luomiseksi oppilaiden oli tärkeä saada ulkoinen hyväksyntä tekemiselleen.

Laulunopetuksen näkökulmasta yksittäisistä harjoituksista parhaiten toimi vokaalivenytys & konsonanttikarate. Kyseinen harjoitus oli opettajajohtoinen ja improvisaatiomaisista äänneistä huolimatta pääpaino oli vaivattoman laulamisen- ja äänentuottamisen harjoittamisessa. Konsonantti- ja vokaaliharjoituksessa ei käytetty selkeitä melodioita eikä keskitytty toistamaan kuultuja sävelkorkeuksia, ja pidän tätä ratkaisevana seikkana hahmotuslukon omaavien laulajien onnistumisen ja osaamisen kokemusten saavuttamiseksi. Harjoituksen vahvuus oli nähdäkseni myös siinä, että harjoituksen pääpiirteet olivat heti omaksuttavissa, ja äänellisistä harjoitteista huolimatta siinä on mahdotonta verrata omaa osaamistaan muiden tekemiseen. Konsonanttikarate

& vokaalivenytys -harjoitus toimi hyvin myös ryhmäytymisen näkökulmasta, koska se herätti jokaisella harjoituskerralla huvittuneisuutta ja naurua, minkä koin rentouttavan ryhmän ilmapiiriä. Lisäksi konsonanttikarate & vokaalivenytys -harjoitus antoi minulle myös arvokasta ja tarpeellista informaatiota ryhmän sen hetkisestä tavasta ja rohkeudesta tuottaa ääntä niin puhuen kuin laulaen, jota pystyin hyödyntämään oppitunnin muita laulullisia harjoituksia ja lauluja suunnitellessani.

Musiikin tahtiin kävely -harjoitus muutti ajatuksiani musiikin sykkeen aistimisen ja kehollisen ilmentämisen ohjaamisesta. Harjoitus muotoutui ryhmän toimesta vapaaksi liikkeeksi, joka heijastui ryhmäläisten kehonkielestä vapautuneisuutena ja ilona. Ryhmäläisten kehojen rentoutuessa koin heidän myös ilmentävän musiikin sykettä selkeämmin, kuin pyrkiessään ennalta määrättyyn liikekieleeseen. Koin saavani monipuolisen ja konkreettisen työkalun opetukseeni. Harjoituksen positiivinen aspekti oli myös se, että liike toi konkreettista positiivista energiaa ryhmäläisten olemuksiin, jota en ollut onnistunut omalla esimerkilläni rohkaisemaan tulemaan esille. Vapaa liike tuki myös jokaisen yksilöllistä persoonaa, jonka koin toimivan positiivisena tukena äänenkäytössä.

Varasin suurimman osan tuntirakenteesta varsinaisten laulujen harjoittelemiselle ja niiden puitteissa havaitsemieni lukkojen ja haasteiden purkamiselle. Huomasin, että itse laulujen harjoittelu motivoi ryhmää tunti-ilanteessa eniten. Vaikka pyrkimyksenäni oli käyttää improvisaatiomaisissa harjoituksissa kaikkien ryhmäläisten ennalta osaamia elementtejä, kuten puhetta ja helppoja kehon liikkeitä motivoimaan toimintaa, huomasin, että ryhmäläiset olivat kaikista motivoituneimpia silloin, kun tuntirakenteessa siirryttiin varsinaisten laulujen opetteluun. Harjoittelimme niiden yhteydessä musiikin hahmottamiseen ja laulamiseen liittyviä taitoja. Luulen tämän johtuvan siitä, että nämä harjoitukset vastasivat eniten ryhmäläisten käsitystä oikeasta laulun opiskelusta. Harjoitukset, joita teimme laulujen opetteluun yhteydessä, olivat lyhyitä ja konkreettisia, esimerkiksi kertosaikajaksossa olevan melodialinjan hahmottamista ja sen mahdollisimman vaivatonta tuottamista. Päättelin, että näissä harjoituksissa onnistuminen antoi enemmän osaamisen kokemusta laulutaidon kehittämisessä kuin improvisaatiomaisten harjoitusten kohdalla. Selkeästi laulutaitoon ja musiikin hahmottamiseen liittyvissä harjoitteissa ryhmä sai myös konkreettisempaa palautetta ja ohjausta minulta laulunopettajana musiikin hahmottamiseen ja laulamiseen liittyen. Improvisaatiomaisissa harjoitteissa en ohjannut ryhmäläisiä vaivattomampaan äänenkäyttöön, vaan keskityin vain rohkaisemaan ryhmäläisiä tuottamaan joko puhe- tai lauluääntä. Koin ryhmän olevan motivoituneempi myös draamalliseen heittäytymiseen,

kun se liittyi selkeästi laulutaidon kehittämiseen. Sovelsin draamallista heittäytymistä varsinaisten laulujen yhteydessä. Koin myös niiden laulajien, jotka eivät varsinaisissa improvisaatiomaisissa harjoituksissa heittäytyneet mukaan draamallisuuteen, käyttävän sitä hyväkseen varsinaisten laulujen kohdalla. Päättelin, että draamallisuudella oli varsinaisten laulujen yhteydessä selkeä konteksti, jolloin se motivoi myös kokeilemaan sen tuomaa konkreettista hyötyä ja apua vaivattomampaan laulamiseen.

Ryhmiin parissa työskennellessä tärkeäksi elementiksi muodostuu ryhmän toiminnan ohjaaminen siten, että se tukee kaikkien ryhmän jäsenten kehitystä ja oppimista. Aku Kopakkala ja Simo Routarinne peräänkuuluttivat ryhmän vetäjän vastuuta ryhmäkulttuurin rakentajana (Kopakkala 2011, 94) ja ohjaajan oman esimerkin tärkeyttä (Routarinne 204, 126). Pohdin ratkaisujani ryhmän ohjaajana ja ryhmäkulttuurin rakentajana sen kautta, millaisessa ryhmässä itse haluaisin olla jäsenenä. Kehitystyössäni valitsin huolehtia yksilöistä, sen sijaan että olisin keskittynyt yksilöihin ryhmänä. Tunsin empatiaa niitä ryhmäläisiä kohtaan, jotka eivät halunneet huomion kääntyvän liiaksi itseensä ja tunnistin heissä oman jännitykseni mennessäni mukaan uuteen ryhmään. Halusin huolehtia siitä, että tunnille osallistuminen oli riittävää rohkeutta olla osa ryhmää ja sen toimintaa. Pidin rohkeutta vaativia tutustumisleikkejä tärkeämpänä, että huomion jokaisen ryhmäläisen erikseen jokaisen harjoituskerran aluksi, jotta jokainen ryhmäläinen tulee nähdyksi ja kokee olevansa tervetullut. Perustelin varsinaisten tutustumisharjoitusten vähyyttä itselleni muun muassa myös sillä, etten tiennyt sellaista tutustumisleikkiä, jonka olisin itse kokenut toimivaksi sellaisessa ryhmässä, jossa koetaan jännittämistä tai epämukavuutta esillä olemisesta ja leikkimielisestä heittäytymisestä. Valitsin tietoisesti, että laulamista kohti virittäytyminen ja tekemään ryhtyminen ajaisivat saman asian, esimerkiksi rauhallinen kehon lämmittely ja venyttely yhdessä tehtynä. Ajattelin myös, että vaikka opiskelimme ryhmässä, emme tähänneet yhteiseen lopputulokseen. Kyseenalaistin aika ajoin tietoisesti tehtyä valintaani, koska koin ryhmän kommunikoivan kauttani koko kehitystyön käytännön osuuden ajan. Koin tämän opettajan näkökulmasta hetkittäin kuormittavana. Päättelen, että mikäli ryhmä olisi muodostunut tiiviimmäksi, se olisi kannatellut jäseniään esimerkiksi sellaisten tilanteiden yli, kun etenin jossain harjoituksessa liian nopeasti.

Aloittaessani kehitystyöni toiminnallisen osuuden, minulla oli syystä tai toisesta käsitys, että improvisaatio on jotain nopeatempoista ja tapahtumarikasta ja se herättää suuria tunteita. Luulin myös, että idean ja siihen reagoidun toiminnan välissä oleva ajanjakso pyrittäisiin kaikessa improvisaatiomaisessa toiminnassa pitämään mahdollisimman

lyhyenä. Olin valinnut moneen harjoitukseen mukaan elementin, jossa harjoiteltaisiin nopeaa toiminnan tasolla tapahtuvaa reagoitua, ettei itsekritiikki estäisi tekemisen aloittamista. Jossain harjoituksissa tämä toimikin. Työskentelyn edetessä huomasin kuitenkin, että nopeatempoisuus improvisaatiossa oli uskomus, jota minun olisi ohjaajana sekä improvisoijana hyvä tarkastella uudelleen. Koin, että improvisaatio voi olla myös verkon ja jopa hidasta tai odottavaa. Tärkeintä on mahdollisimman avoin ja hyväksyvä asenne vuorovaikutusta kohtaan.

Improvisaatiomaisten harjoitusten ohjaaminen sai ideansa siitä, että olin pitkään kiinnittänyt huomiota laulajien lasittuneisiin tai lukittuneisiin katseisiin laulamisen alettua. Kehittämistyöni perusteella päättelen, että moni kadottaa laulaessa yhteyden omaan kehoonsa ja alkaa ikään kuin suorittamaan laulua ulkopuoliselle taholle. Tällaisessa tilanteessa silmätkin saattavat lukittua eikä kommunikaatioyhteys ohjaajaan tai muihin ryhmän jäseniin enää toimi. Ilmiö on toki erittäin inhimillinen ja ymmärrettävä, ja uskon sen osittain myös johtuvan keskittymisestä suoritukseen. Huomasin, että ohjaajana oli tärkeää hyväksyä ja sallia tilanne sellaisenaan ja antaa oppilaan suorittaa rauhassa tekemäänsä. Jos ohjaajana kuitenkin kokee, että olisi tärkeää löytää yhteinen kommunikaatioyhteys, on hyvä ohjata huomio vallitsevaan hetkeen ja ohjata ryhmä liikkumaan joko paikallaan tai käyttämään hyväksi koko harjoitustilaa. Huomioni mukaan liike laulamisen myötä tukee läsnä olevaa kommunikointiyhteyttä. Tulevaisuudessa haluaisin tutkia lisää vapaan tanssillisen liikkeen vaikutusta laulunopetuksessa.

Improvisaatiota käsittelevän kirjallisuuden perusteella olen saanut käsityksen, että improvisaatiossa ammentavat musiikin ammattilaiset hakevat improvisaatiossa mukavuusalueen ulkopuolelle menemistä tai jotain, millä uudistua esitys ja harjoitus toisensa jälkeen jäämättä maneerien vangiksi. Heillä onkin laaja osaaminen, tietotaito ja erityisesti luottamus omaan osaamiseensa, jotka kehittyviltä laulajilta tyypillisesti puuttuvat kokonaan. Vaikka improvisaatio onkin ennalta päättämätöntä toimintaa, ammattilaisilla ja asiaan perehtyneillä on pohjalla lukemattomia tunteja oman toiminnan havainnointiin ja analysointiin perustuvaa tekemistä. He ovat harjaantuneet hyväksymään käsillä olevan hetken ja siinä tapahtuvan toiminnan - tai toimimattomuuden. Heillä on myös käytössään kokemuksen tuoma työkaluvarasto, josta aina löytyy sopiva väline, jos tilanne niin vaatii.

Väitän, että improvisaation kanssa enemmän työskennelleet ovat kokemuksensa myötä henkisesti vahvempia lähtemään tutkimusmatkalle oman instrumenttiin, kun taas vasta-

alkaja ilman vastaavaa harjoitteluun ja kokemukseen perustuvaa osaamista ei ole vielä henkisesti tarpeeksi vahva. Jotta improvisaatiossa pääsee tilaan, jossa mukavuusalueen ylittämistä tulee positiivinen kokemus ja seikkailu, kehittyvä laulaja tarvitsee konkreettisia työkaluja ilmaisulleen. Ennen kaikkea hän tarvitsee paljon harjoittelua ja toistoja turvallisessa ympäristössä, olipa kyse sitten teknisen asian harjoittelusta tai ylipäätään laulusuhteen äärelle pysähtymisestä.

Opettaja voi tukea oppimisprosessia parhaiten olemalla itse mahdollisimman läsnä oleva, sinut itsensä kanssa. Katsoessani taaksepäin omaa koulutushistoriaani olisin kaivannut opintoja vuorovaikutuksen kehittämiseen sekä ohjaamiseen ja johtamiseen ryhmätilanteissa. Omassa koulutuksessani ryhmäohjauksen oppitunneilla keskityttiin opettelemaan oikeaa kuoronjohdon lyöntitekniikkaa ja transponoimaan ääniraudan avulla lähtöäänäisiä sekakuorolle tarkoitetusta ohjelmistosta. Nämä ovat toki tärkeitä taitoja musiikin opettajalle ja kuoronjohtajalle, mutta käytännön työssä tarvitaan työkaluja myös vuorovaikutustaitojen ohjaamiseen. Kehitystyöni myötä sain paljon hyviä oivalluksia oman läsnäolon, kuuntelun ja hyväksymisen voimasta. Empatiasta huolimatta ammatillisten rajojen vetäminen on tärkeä työkalu.

Tartuin tässä kehittämistyössä rohkeasti itseäni kiinnostavaan aiheeseen ja luotin siihen, että saisin ryhmän vuorovaikutuksesta ideoita ja tukea opetustilanteisiin. Koska ennakoimaani vuorovaikutusta ei aina tapahtunut siinä määrin kuin olin etukäteen kuvitellut, koin olevani uusien harjoitusten parissa uuden äärellä niin pedagogisesti kuin improvisoijana. Koin, että improvisaatiomaisten harjoitusten ohjaaminen kehitti minua pedagogina sallivammaksi ennalta suunnittelemattomia tilanteita kohtaan. Opin suhtautumaan niin ryhmän, kuin oman itseni toiminnan myötä ilmaantuviin yllättäviin tilanteisiin positiivisena mahdollisuutena sekä päästämään irti tietynlaisesta lopputuloksesta. Paradoksaalisesti hyväksyvä ja salliva asenne on tuonut lisää hallinnan tunnetta kaaoksen kokemisen sijaan. Huomasin itsekin jännittäväni ryhmätilanteita, ja kehitystyöni myötä opin hyväksymään paremmin tämän puolen itsestäni pedagogina. Kun pystyin suhtautumaan omaan jännittämiseen ja epävarmuuteen ulkopuolisen havainnoitsijan tavoin, pystyin myös käsittelemään paremmin ryhmän jännittämisen aiheuttamia reaktioita.

Pedagogina koen edelleen tärkeänä kantaa vastuuta ryhmän yleisestä ilmapiiristä ja oppimisesta, mutta liiallinen ryhmän kannattelu saattaa kuormittaa pidemmän päälle liikaa. Huomasin käyttäväni paljon voimia siihen, että yritin omalla esimerkilläni

kannustaa ryhmää heittäytymään rohkeammin tehtävän suorittamiseen. Kehitystyöni myötä aloin hyväksyä ja sallia kulloisenkin tilanteen enemmän sellaisenaan, enkä enää pyrkinyt viemään vireystilaa tiettyyn ennalta ajattelemaani pisteeseen, varsinkaan jos ryhmä ei siihen suhteellisen vaivattomasti lähtenyt mukaan. Annan nyt pedagogina oppimisprosessille enemmän aikaa.

Tarkkaillessani itseäni improvisoijana lauluimprovisaation näkökulmasta huomasin, etten ollut niin rento ja salliva omaa laulamista kohtaan kuin olin kuvitellut tai jopa toivonut olevani. Tunnistin tarpeen suorittaa ja laulaa mahdollisimman hyvin. Tämä huomio auttoi suhtautumaan uteliaammin omaan improvisoimiseen sekä pohtimaan, mistä korkea itsekritiikki kumpusi. Opettajana olen halunnut pyrkiä tarjoamaan hyviä äänellisiä esimerkkejä oppilaille ja muusikkona kokea onnistumisen kokemuksia. Kun aloin oivallukseni jälkeen tietoisesti harjoittaa hyväksyvää ja sallivaa asennetta omassa lauluimprovisaatiossani, koin tämän kehossani ja äänessäni vapaampana tunteena. Paradoksaalisesti en menettänyt kontrollia, vaan sain lisää hallinnan tunnetta ääneeni.

Kehitystyöni käytännön osuuden myötä koin, että pedagogisilla valinnoilla oli jokseenkin suora yhteys ryhmän toimintaan, niin positiivisesti kuin negatiivisesti koettuna. Kun valitsin luoda harjoituksen tarpeeksi turvallisista ja tutuista elementeistä, se heijastui ryhmän toimintaan rohkeutena ja avoimuutena. Kun huomasin eteneväni liian nopeasti tai koitin pitää itsepintaisesti kiinni etukäteen päättämästäni lopputuloksesta, koin sen vaikuttavan ryhmän toimintaan sulkeutuneisuutena ja vastustamisena. Mitä paremmin itse pystyin olemaan pedagogina avoin vallitsevalle tilanteelle, se heijastui mielestäni myös ryhmän toimintaan positiivisesti. Huomasin pohtivani aika ajoin, mikä on kussakin tilanteessa oikea pedagoginen valinta; se, että pyrin purkamaan harjoiteltavat asiat vielä pienempiin ja selkeämpiin osa-alueisiin jotta kaikki pystyvät toistamaan asian perässä ja oppimaan harjoiteltavan asian, vai se, että opettajana siedän ja hyväksyn tunteen, että opeteltava asia on vielä kesken. Tähän tuskin on yhtä oikeaa ratkaisua, ja minulta vaaditaan joka kerta tilannekohtaista päätöksentekoa. Sellaiset pedagogiset valinnat, jotka tukivat ryhmän toimintaa tulkintani mukaan positiivisesti, tukivat mielestäni myös ryhmäläisten oppimista ja omaksumista, koska ryhmä oli näin vastaanottavaisempi harjoitukselle ja sen etenemiselle.

Laulu- ja puheäänellä tehdyt improvisaatiomaiset harjoitukset tukivat laulutaidon kehittymistä ja laulusuhdetta mielestäni parhaiten, koska harjoituksessa keskityttiin tuottamaan ääntä vaivattomasti ja liikuttiin joustavasti eri äänen korkeuksien välillä.

Improvisaatiomaisissa harjoituksissa ei keskitytty harjoittelemaan musiikin hahmottamista, vaan enemmän tuottamaan ääntä. Moni oppilas tuotti äänen venyttelyharjoituksissa vaivattomasti korkeiksi kokemiaan ääniä, vaikka oli kokenut korkeiden äänien tuottamisen aikaisemmin hankalana. Improvisaatiomainen ääntely ilman tiettyä lopputulosta hälvensi epävarmuutta korkeita ääniä kohtaan liikkeen ja hetkessä tapahtuvan ääntelyn ansiosta. Tulkitsin onnistumisen kokemuksen hälventävän uskomusta korkeiden äänteiden toteuttamisen mahdottomuudesta. Opettajana koin hetkittäin, että improvisaatiomaiset harjoitukset jopa horjuttivat laulusuhdetta niiltä osin, kuin harjoituksissa edettiin tulkintani mukaan liian nopeasti. Koin että hahmotukseen liittyvät lyhyet ja selkeät harjoitukset toimivat paremmin laulutaidon kehittymisen kannalta.

Kehitystyöni käytännön osuuden perusteella päättelen, että aloittelevaa ryhmää ja kehittyvää laulajaa tukee parhaiten opettajajohtoinen improvisaatiomainen harjoitus, joka on rakennettu turvallisesti tutuksi tulleista toiminnoista ja liikkeistä. Harjoitus, jossa edetään selkeästi ja tuetaan ryhmän hallinnan ja osaamisen kokemusta tukee mielestäni parhaiten improvisaatiomaisen harjoituksen tekemistä. Käytännön osuuden perusteella päättelen, että helpon liikkeen, tai jopa liikkumisen hyväksikäyttö harjoituksessa on mainio tuki ryhmälle. Liike ja liikkeen seuraaminen katseella tukee jännityksen sekä keskittymisen hallinnassa.

Opettajajohtoisuus harjoituksissa ja opettajan antama konkreettinen esimerkki oli monen harjoituksen kohdalla edellytys harjoituksen etenemiselle ja jatkumiselle. Opettajan näkökulmasta kuitenkin koin, että opettajan reipas ja innostavaksi tarkoitettu toiminta tai draamallinen heittäytyminen ei heijastunut merkittävästi ryhmän toimintaan. Kehitystyöni alkuvaiheilla huomasin, että opettajan draamallinen heittäytyminen ennemminkin loi hämmennystä kuin inspiroi ryhmää heittäytymään. Muutoin se, että opettaja lauloi ja teki harjoitteita ryhmän mukana, loi tulkintani mukaan turvaa ryhmälle.

Opettajana oma läsnäoloni ja kyky hyväksyä vallitseva hetki sellaisenaan heijastui ryhmään rentoutuneempana ja vapautuneempana toimintana. Se, että opettajana pystyin sallimaan oman inhimillisyyteni, rohkaisi ryhmää heittäytymään harjoitukseen. Päättelen, että mitä paremmin opettaja on sinut itsensä kanssa, sitä paremmin hän voi olla läsnä ja ottaa tilanteet vastaan sellaisenaan.

Kehitystyö oli mielenkiintoinen oppimisprosessi, jonka myötä oivalsin itsestäni uusia asioita niin opettajana kuin improvisoijana. Jälkeenpäin pohdittuna olisi ollut mielenkiintoista myös kuvata äänittämäni tunnit. Kaipasin toisinaan informaatiota kehonkielestäni ja ilmeistäni sekä siitä, olivatko ne olleet puheeni kanssa yhteneväisiä vaiko ristiriitaisia. Koen kuitenkin, että sain paljon hyödyllistä informaatiota toiminnastani äänitteiden ja päiväkirjamerkintöjeni pohjalta. Pitämieni oppituntien äänittäminen oli erittäin hyödyllistä erityisesti ammattitaitoni kehittämisen kannalta. Huomasin myös, että tulevaisuudessa haluan kiinnittää enemmän huomiota puhetekniikkaani. Työssäni laulamisen ohella puhun paljon, ja ryhmää opettaessa puheäänen käyttöni on usein kuluttavampaa kuin yksilöopetuksessa. Koen taloudellisen äänenkäyttötavan niin puheen kuin laulamisen saralla tukevan myös työhyvinvointia.

Työni oli minulle tutkimusmatka omaan opettajuuteeni. Sain käsityksen improvisaation mahdollisuuksista ja siitä, miksi se on koettu positiiviseksi välineeksi. Ymmärrän nyt myös, mikä improvisoinnissa koetaan pelottavana. Improvisaatio kysyy mielestäni kykyä luopua edes jonkinlaisesta tarpeesta kontrolloida tilannetta. Oppijoille voi olla pelottavaa luopua edes hetkeksi hallinnan tunteesta.

Kehitystyöni myötä päättelen, etteivät kehittämiäni harjoitukset improvisaatiomaisine piirteineen olleet merkittäviä ryhmän laulutaidon kehittymisen kannalta. Koin, että sillä, miten olin opettajana, oli kehittävämpi vaikutus kuin sillä, mitä teimme ja miten sain ryhmän kulloinkin toimimaan. Mitä enemmän pystyin opettajana kokemaan hyväksymisen ja sallimisen tunteita omaa toimintaani kohtaan ja luopumaan tarpeestani kontrolloida, sitä enemmän tämä heijastui ryhmän rentouteen.

Ennen kehitystyöni aloittamista tavoitteeni oli löytää konkreettisia työkaluja ryhmän ohjaamiseen. Toivoin saavani konkreettisista työkaluista turvallisuuden tunnetta ohjaajana. Sain tämän kehittämistyön avulla oivalluksen, että olen itse asenteellani oma turvani ja konkreettinen pedagoginen apuvälineeni, jonka avulla voin improvisaation periaatteilla ohjata ryhmiä eteenpäin erilaisissa tilanteissa. Oivalsin, että minä opettajana olen ihminen, jolla on mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen.

Lähteet

Bailey, D. 1993. Improvisation. Its nature and practice in music. New York: Da Capo Press. USA.

Bion, W.R. 1961. Experiences in Groups and other papers. London: Tavistock Publications Limited.

Dalla Bella, S. 2015. Defining Poor-Pitch Singing: A Problem of Measurement and Sensitivity. *Music Perception* 32(3), 272-280.

Förbom, M. 2003. Mentori – aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.

Gahagen, J. 1977. Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Suomentanut M. Jääskeläinen. Espoo: Weilin + Göös.

Grunwald, D. 1996. Anna persoonallisuutesi puhua. Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa. Suomentanut A. Helasvuo. Helsinki: Yliopistopaino.

Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineisokeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, toimittajat R. Valli & J. Aaltola. 124-129. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Huotilainen, M. 2017. Aivotutkija luettelee viisi syytä miksi sinunkin kannattaa laulaa joululauluja. Anna 15.12.2017. Viitattu 1.12.2018.
<https://anna.fi/hyvinvointi/terveys/aivotutkija-luettelee-viisi-syyta-joiden-takia-sinunkin-kannattaa-laulaa-joululauluja>

Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Heresniak, M. 2002. The Care and Training of Adult Bluebirds. Teaching the Singing Impaired. Viitattu 12.3.2020. <http://users.arczip.com/voxnaturalis/writings/bluebirds.html>

Honkanen-Korhonen, R. 2019. Lehtori. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Haastattelu. 26.9.2018

Huovinen, E. 2005. Musiikillinen improvisaatio. Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. Turku: Painosalama Oy.

Hyyppä, M. 2021. Kulttuuri ja terveys. DuoDecim Terveyskirjasto. 4.2.2021. Viitattu 1.3.2021. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk01283>

Jansson, S-M., Westerlund, H. & Siljamäki, E. 2016. Taide sosiaalisena oppimismuotona. Opiskelijoiden kokemuksia jännittämisestä. Aikuiskasvatus 36(1), 37-49. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/88473/47650>

Johnstone, K. 1979/2001. Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. 4.p. Suomentanut S. Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino.

Kaustell, M. 2020. Improvisoiden turvalliseksi ryhmänohjaajaksi. Ryhmänohjaajan improvisaatiotaidot turvallisen ryhmän rakentamisen välineenä. Opinnäytetyö, YAMK. Turun Ammattikorkeakoulu, taiteen uudet kontekstit. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/353251/Improvisoiden_turvalliseksi_ryhmanohjaajaksi_Kaustell-201209.pdf?sequence=2

Kivinen, M. 2016. Kohti kokonaisvaltaista laulunopetusta. Vapauttava laulupedagogiikka ryhmäopetuksen lähtökohtana. Opinnäytetyö, YAMK. Metropolia Ammattikorkeakoulu, musiikin tutkinto-ohjelma. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/120302/Kivinen_Marika.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Koistinen, M. 2003. Tunne kehosi. Vapauta äänesi. Äänitimpurin käsikirja. Sulasol. Helsinki: Vammalan Kirjapaino.

Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Koponen, P. 2004. Improkirja. Mitä yhteistä on filosofialla, pullopersesialla ja vapaalla pudotuksella. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Koponen, P. 2017. Lupa mokata. Improvisointi arjessa. Helsinki: Kustantamo S&S.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Laitinen, H. 2011. Improvisoinnin välttämättömyys. Radiohaastattelu. Toimittanut P. Jokimies. Yle. Viitattu 10.4.2020 <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/10/30/paasta-esiin-semita-paassasi-on-heikki-laitisen-kansanmusaan-kuuluu-myos>

Leisiö, T. 2010. Musiikin yhdeksän evoluutiota. Tieteessä tapahtuu, 28(1), 3-15. <https://journal.fi/tt/article/view/2644/2423>

Luukkainen, Olli 2000. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Mattin, 2015. Going Fragile. Teoksessa The Improvisation Studies Reader. Spontaneous Acts. Toimittajat R.Caines ja A. Heble. 32-34. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomentanut L. Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja, Sibelius-Akatemia. Studia Musica 25. Helsinki: Hakapaino.
- Nuorala, H. 2016. Se on niinku semmosta ihmettä! Musiikinopettajien kokemuksia improvisoinnin opettamisesta yläkoulun musiikintunneilla. Pro gradu -tutkielma. Oulun Yliopisto, musiikkikasvatus. <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-201606042309.pdf>
- Palmer, C., Pascale L. & Peretz I. 2014. Losing the beat. Deficits in temporal coordination. Phil. Trans. R. Soc. B 369: 1-9.
- Pfordresher, P. Q & Brown, S. 2007. Poor-Pitch Singing in the Absence of “Tone Deafness”. Music Perception 25(2): 95-115.
- Pentikäinen, E., Pitkäniemi, A., Siponkoski, S-T., Jansson, M., Louhivuori, J., Johnson, J K., Paajanen, T., Särkämö T. 2021. Beneficial effects of choir singing on cognition and well-being of older adults: Evidence from cross-sectional study. PLoS ONE 16(2): e0245666. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245666>
- Routarinne, S. 2004. Improvisoi! Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Räihälä, E. 2019. En mä olis kaivannut yhtään mitään muuta. Kokkolan Lauluveikkojen Seniorikuorolaisten kokemuksia kuorolaulun vaikutuksesta hyvinvointiin. Opinnäytetyö, AMK. Centria-ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/169230/raihala_emma.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Salmenkangas, J. 2010. Kuorolaulu hyvinvoinnin edistäjänä. Proseminarityö. Jyväskylän Yliopisto, musiikkikasvatus. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24583/Salmenkangas_Kand.pdf?sequence=1
- Siljamäki, E. 2013. Teatteri-improvisaatio yhteistoiminnallisen musiikin luomisen menetelmänä kuorossa. Musiikin suunta 35 (2013): 2, 35-45.
- Siljamäki, E. 2019a. Vapaa kuoroimprovisaatio pedagogisena ilmiönä. Suomen Musiikkikasvatusseura. Viitattu 10.3.2021 <https://fisme.fi/kuukaudenkolumnit/komunit2019/vapaa-kuoroimprovisaatio-pedagogisena-ilmiona>

Siljamäki, E. 2019b. Improvisoinnin yhteiskunnallinen välttämättömyys. Eeva Siljamäki. Viitattu 15.5.2021. Artikkelin luettavissa

https://www.eevasilja.com/post/improvisoinnin_yhteiskunnallinen_valttamattomyys

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.

Tuckman, B W. & Jensen, M A. 1977. Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Management*, 2(4),19-427. doi10.1177/105960117700200404.

Tuovinen, T. 2014. Vapaa improvisaatio. Musiikkipedagogiikan piilevä voimavara. Opinnäytetyö, YAMK. Metropolia Ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma.

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/71700/Vapaa+improvisaatio+.pdf?sequence=1>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019, 4-9. Viitattu 20.4.2019.

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Vaaliö, K. 1997. Ääni-instrumentti ja sen rakenne. Teoksessa *Laulajan opas*. Toim. T Hautamäki, 9-17. Seinäjoki: Rytmii-instituutti.

Villkka, H. 2014. Tutkimusmetodeja ammatilliselle kentälle. Viitattu 28.4.2021.

<http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-kehitt%C3%A4.pdf>

Vuorisalmi, E. 2020. *Rakkaus haltuun*. Helsinki: WSOY.

Wise, K J. 2019. Defining and Explaining Singing Difficulties In Adults. *Julkaisussa The Oxford Handbook of Singing*. Toim. Welch, G F., Howard, D M. & Nix, J. 334-336.

Tutkimuslupa

Hyvä LauluAvaimen laulaja!

Opiskelen lukuvuoden 2018–2019 aikana Metropolia Ammattikorkeakoulussa Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opintoja. Opintoihini kuuluvassa opinnäytetyössäni tutkin improvisaatiota laulun ryhmäopetuksessa. Tutkimusryhmäni ovat LauluAvaimen lauluryhmiä. LauluAvaimen perustaja ja rehtori, Ava Numminen ja toiminnanjohtaja Tuula Tenni, ovat antaneet luvan tutkimukseni toteuttamiseen.

Tutkimuksessani kerään tietoa improvisaatiosta sekä käytän improvisaatioon perustuvia harjoituksia opetuksen lomassa. Äänitteet tulevat olemaan osa tutkimusaineistoa. Lähestyn aineistoa ja materiaalia opettajan näkökulmasta, eli tutkin omaa toimintaani opettajana. Tutkimus toteutetaan lokakuun 2018 ja helmikuun 2019 välisenä aikana LauluAvaimen oppitunneilla.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden nimi tai kuva eivät tule esiin opinnäytetyössä eikä heitä voida tunnistaa tuloksista kerrottaessa. Sitoudun huolehtimaan aineiston käsittelystä huolellisesti. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla. Pyydän lupaa ryhmätuntisi osittaiseen äänittämiseen.

Vahvistathan äänitysluvan tai sen kieltämisen allekirjoituksellasi. Mikäli haluat lisätietoja ennen luvan antamista, ota yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse (yhteystietoni ovat lomakkeen lopussa). Palauttaisitko lomakkeen viimeistään 21.10. oheisessa kirjekuoressa minulle.

Nimi: _____

Annan luvan äänittämiseen lauluryhmässäni Nimi, päivämäärä sekä nimenselvennys:

En anna lupaa lauluryhmässä tapahtuvaan äänittämiseen Luvan kieltäjä, päivämäärä sekä nimenselvennys:

Kiitos!

Minna Rusanen, Musiikkipedagogi (AMK)

Tutkimuksen ohjaaja Metropolia Ammattikorkeakoulussa: Susanna Mesiä, lehtori,
Musiikin tutkinto-ohjelma

