

IMPROSTORY – SOSIAALINEN IMPROVISOINTI JA TARINALLISUUS TAITO- JA TAIDEAINEISSA

Seija Kairavuori, Seija Karppinen, Ari Poutiainen ja Sinikka Rusanen

1. ImproStory

Taito- ja taideaineissa yksilöllisten luovien taitojen merkitys korostuu. Joskus luovuus voi olla hukassa tai sen vaaliminen osoittautuu vaikeaksi. Silloin improvisointi tai hyvä tarina voi auttaa alkuun, tarjota kaivatun kipinän. Opetuskokeilussamme sekä improvisaatio että tarinallisuus saattoivat opiskelijat vilkkaaseen pedagogiseen pohdintaan. Artikkeliamme varten kerätty tutkimusaineisto muistutti aluksi opiskelijaryhmän hyväntuulista kahvilakeskustelua: vuorosanoja oli satoja, kaikki persoonallisia ja erilaisia. Hiljalleen niiden seasta alkoi erottua toistuvia teemoja, jotka kertoivat, millä tavoin improvisaatioharjoitukset herättivät pohtimaan esimerkiksi opettajuutta ja oppimista:

“Uskon myös sillä miten improvisaation toteutettiin ja kuka toteutti, olleen merkitystä. Yhdellä ryhmäkerralla meillä oli sijainen ja silloin tunnelma oli huomattavasti huonompi, mikä ei tukenut heittäytymistä. Tämän perusteella tajusin kuinka oleellista on, että opettaja luo turvallisen ja lämpimän ilmapiirin ennen kuin lähdetään improamaan. Luovuuteen ei myöskään voi oikein käskää [...] se tukahduttaa tunnelman heti.” (A1: O68)

Tarinallisuus oli toinen kokeiluamme siivittävä elementti, ja se johdatti pohtimaan opetussisältöjä uusilla tavoilla:

“Oppilaat voisivat kirjoittaa lyhyitä tai pitkiä tarinoita tai näytelmiä [...] Tarinallisuuden avulla voisi käsitellä myös tunteita [...] Opettaja voisi tuoda luokkaan vieraita, jotka voisivat kertoa tarinan omasta musiikkipolustaan ja siihen liittyvistä haasteista, peloista ja unelmien täyttymisistä. Tositarinat kiinnostavat ja laittavat ajattelemaan asioita uudelta kantilta. Halutessaan luokan oppilaatkin voivat jakaa omia tarinoitaan. Jos opella on oma tarina, sekin kannattaa kertoa.” (A1: O19)

Näistä kahdesta näennäisesti irrallisesta vuorosanasta kumpuaa ImproStory, raporttimme improvisointia ja tarinallisuutta käsittelevästä opetuskokeilusta sekä sitä reflektovasta tutkimuksesta.

2. Opetuskokeilun lähtökohdat

Lukuvuonna 2014–2015 kehitimme improvisaatioon ja tarinallisuuteen pohjautuvia opetusmetodeja taito- ja taideaineiden opettajankouluttajina Helsingin yliopistossa. Musiikin, kuvataiteen ja käsityön didaktiikan perusopinnot luokanopettajan koulutuksessa sekä kuvataiteen valinnaisopinnot lastentarhanopettajan ja luokanopettajan koulutuksissa tarjosivat kontekstin, jossa saatoimme kokeilla rinnakkaisilla kursseilla näitä metodeja ja pohtia opiskelijoiden kanssa niille rakentuvaa pedagogiikkaa.

Musiikissa improvisoinnilla on pitkät perinteet, mutta myös draama- ja tanssipedagogiikassa se on hyvin tyypillinen tapa toimia. Tarinan kertominen ja tarinallisuus ovat elementtejä, jotka nostetaan esiin juuri jazzimprovisaatiosta ja sen estetiikasta keskusteltaessa. Eritellessään jazziin liittyvän ajattelun perusteita Berliner (1994, 192–220) rinnastaa sooloimprovisoinnin säveltämiseen, joka tapahtuu hetkessä. Improvisointi on ainutkertaista musiikillista läsnäoloa. Monsonin (1996, 73–96) mukaan improvisointiin liittyvä hetkellisyys ja valmistelemattomuus tekevät jazzyhtyeen ilmaisusta poikkeuksellisen vuorovaikutteista. Hän näkee tällaisella viestinnällä olevan paljon yhtymäkohtia esimerkiksi siihen kuinka opimme ja käytämme kieltä. Bjerstedt (2014, 205–346) taas syventää edellisiä näkemyksiä pohtimalla jazzimprovisoinnin vuorovaikutteisuuden kytkettyä tarinankertomisen metaforaa ja sen merkitystä improvisoidulle ilmaisulle. Tarinan läsnäolo – edes mielikuvana – tekee ilmaisusta syvempää.

Improvisoinnin opettelussa ei keskitytä niinkään siihen, mitä kaikkea voi tapahtua, vaan ennen kaikkea siihen, miten hyväksytään se, mikä tulee eteen, toteavat Balachandra ym. (2005). Improvisoiija oppii olemaan luottavainen odottamattoman edessä ilman etukäteen määriteltyä kaavaa (emt.). Tämä tulee eteen kasvatus- ja opetustyössä, jossa tilanteet ovat monesti yllätyksellisiä ja vaativat esimerkiksi opettajalta nopeaa reagointia. Yhtälaillla improvisointi pedagogisena välineenä voi saattaa oppijat astumaan kohti tuntematonta, luottamaan muihin toimijoihin ja ohjaamaan vuorovaikutteista pohdintaa kohti yhteistä päämäärää.

Tarinallista lähestymistapaa ja narratiivista ajattelua on varhaislapsuudesta alkaen pidetty luontevana tapana hahmottaa ja luoda järjestystä ympäröivään maailmaan (Stern 1985). Bruner (1991, 1996) korostaa koulun vastuuta oppilaan identiteetin kehittämisessä ja narratiivien käyttämisestä sen välineenä. Yksilöllä on hänen mukaansa omanlaistaan tietoa, joka on kertomuksen kaltaista ja jolla on subjektiivinen ja todellisuutta konstruoiva luonne. Narratiivin vahvuus perustuu siihen, että se organisoii inhimillistä kokemusta sellaisin tavoin, jotka ovat myös sosiaalisesti jaettavissa. Kuitenkaan kouluoppimisessa narratiivin käyttöön ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota, vaikka sitä voitaisiin hyödyntää välineenä, jolla on mahdollista ulkoistaa, käsitteellistää ja ymmärtää sitä prosessia, jolla lapsi kehystää uutta tai ongelmallista asiaa (Tolska 2002, 176).

Opettajakouluttajina meitä jo lähtökohtaisesti kiinnosti improvisaation ja tarinallisuuden toisiaan ruokkiva suhde. Pohdimme sitä, miten voisimme soveltaa esimerkiksi jazzin parissa yleistä ajattelua opetusmetodeihin laajemmin ja toteuttaa sitä monitaiteisesti taito- ja taideaineiden didaktiikan opiskelussa. Teemallisuus ja oppiainerajat ylittävä osaaminen muun muassa monialaisia oppimiskokonaisuuksia rakentamalla ovat juuri nyt ajankohtaisia koulun toimintakulttuurin ja pedagogisen kehittämisen teemoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (POPS 2014). Se arvottaa oppimisessa keskeiseksi oppilaan aktiivisen toimijuuden, korostaen yhteistyössä ja toisilta oppimista sosio-konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisesti (ks. Vygotsky 1997; Säljö 2004). Tiedonalojen edustama multimodaalisuus merkitysten rakentamisessa on osa integroivaa pedagogiikkaa sekä laaja-alaiseen osaamiseen ja monilukutaitoon kasvua. Pyrimme tutkimuksessamme nostamaan esiin taito- ja taideaineissa luontevia tapoja näiden opetustyössä ajankohtaisten teemojen käsittelyyn opettajankoulutuksessa ja sitä kautta myös alakoulun ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuureissa tulevaisuudessa.

Halusimme rakentaa yhteistyönä opiskelijoillemme kurssirajat ylittävän laajemman opetuskokonaisuuden, jossa he voisivat pohtia improvisaation ja tarinallisuuden pedagogisia mahdollisuuksia taito- ja taideaineissa. Omat havaintomme ja kokemuksemme tukivat lähtöoletusta, että näillä lähestymistavoilla voitaisiin generalistien koulutuksessa avata keskeisiä ajankohtaisia kysymyksiä toimijuudesta ja ryhmässä oppimisesta sekä rakentaa integroivaa pedagogiikkaa uuden opetussuunnitelman hengessä. Tavoitteemme on käsillä olevassa projektissa yhtäältä käsitteellistää jo toteuttamiamme opetuskäytäntöjä improvisaatiosta ja tarinallisuudesta, mutta toisaalta soveltaa yhteistyössä ja opiskelijoiden kokemuksille rakentuvaa uutta ymmärrystä myös omaan pedagogiikkaamme tulevaisuudessa. Yhtä lailla haluamme lisätä keinoja opettajien väliseen

yhteistyöhön, mikä omalta osaltaan voi helpottaa integroivien opetusmetodien siirtämistä käytäntöön.

3. Tutkimuskysymys, aineisto ja metodi

Tässä artikkelissa kiinnitämme huomion projektimme yhteen osa-alueeseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sen merkitykseen ryhmässä oppimiselle. Kysymme tutkimuksessamme:

Miten opettajaopiskelijat kokevat improvisoinnin ja tarinallisuuden työtapana ryhmässä oppimisen näkökulmasta?

Kukin kouluttaja toteutti improvisointiin ja tarinallisuuteen liittyviä harjoituksia opetuksessaan lukuvuoden 2014–2015 aikana, jonka jälkeen keräsimme kyselyaineistot opettajaopiskelijoiden kokemuksista kultakin kurssilta. Kuhunkin oppiaineeseen strukturoidussa e-lomakekyselyssä tarkasteltiin avoimin kysymyksin kokemuksia harjoituksista 1) oman oppimisen, 2) ryhmässä oppimisen sekä 3) tulevan luokan- tai lastentarhanopettajan työn näkökulmasta. Mahdollisten tarkentavien kurssikohtaisten kysymysten lisäksi kyselyssä selvitettiin opiskelijoiden taustatiedot monivalintakysymyksin (esimerkiksi sukupuoli ja opintojen vaihe).

Analysoimme näkökulmaan liittyneet avoimet vastaukset kultakin kurssilta laadullisesti, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2004) soveltaen. Sisällönanalyysin tarkoitus on tarkastella aineistoa systemaattisesti sekä järjestää aineisto selkeään ja tiivistettyyn muotoon. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin (emt.) tavoin, olemme ensin pelkistäneet aineistot eli jakaneet aineiston sen mukaan, miten siinä ilmenevät oman oppimisen, ryhmässä oppimisen ja pedagogisen oppimisen näkökulmat. Tässä artikkelissa rajaamme osa-aineistojen tarkastelun näkökulmaan 2 eli ryhmässä oppimiseen. Tämän pohjalta 1) aineistoista on etsitty ryhmässä oppimista kuvaavia merkityksiä ja 2) aineistot on ryhmitelty (klusteroitu) siten, että samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia kuvaavat käsitteet muodostavat omat luokkansa. Aineistoa on luokiteltu sen mukaan, miten opiskelijat kuvaavat myönteisiä ja kriittisiä kokemuksiaan ryhmässä tapahtuneesta, yhdessä oppimisesta sekä yhdessä improvisoisesta ja tarinallisuudesta. Edelleen 3) aineistot on abstrahoitu eli etsitty aineistoista tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, kunnes on saavutettu saturaatio. Aineistot kertovat, miten opiskelijat pohtivat tarinallisuuden vaikutuksia omalta osaltaan kuin myös miten improvisointia ja tarinallisuutta voisi pedagogisesti hyödyntää

opetustyössä. Kunkin osa-aineiston analyysissä pyrimme rikkaasti kuvaamaan, millaisia kokemuksia opiskelijat saivat valitusta näkökulmasta.

4. Aineistojen kuvaukset

Keräsimme tutkimuksessa kolme samantyyppistä aineistoa luokanopettajaopiskelijoilta ja yhden soveltavan aineiston taito- ja taideaineiden kuvataiteen sivuaineryhmältä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 323 opiskelijaa eri oppiaineiden kurssilta lukuvuonna 2014–2015 (ks. taulukko 1). Samantyyppiset aineistot kerättiin opettajankoulutuksessa monialaisten opintojen musiikin (Musiikin didaktiikan perusosa, 3 op), käsityön (Käsityön didaktiikan perusosa, 5 op) ja kuvataiteen (Kuvataiteen didaktiikan perusosa, 3 op) jaksoilla, joissa ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoilta kysyttiin heidän kokemuksiaan tarinallisuudesta ja improvisoinnista opetus- ja oppimismenetelmänä. Opiskelijat vastasivat kyselyyn kurssin lopussa samanmuotoisilla kysymyksillä e-lomakkeella. Raportoimme kunkin osa-aineiston erikseen musiikin (A1), käsityön (A2) ja kuvataiteen (A3 ja A4) osalta.

Taulukko 1: Opetusryhmien määrä, koko, ryhmätoiminnan kesto ja opiskelijamäärät.

	Ryhmien määrä	Ryhmätoiminnan kesto	Opiskelijoita / ryhmä	Vastaaajien määrä / Opiskelijoita yhteensä kurssilla
Musiikki (A1)	7	3 x 2 h (90 min)	18–24	132 / 142
Käsityö (A2)	4	1 x 4 h (180 min)	16	64 / 64
Kuvataide 1 (A3)	7	1 x 4 h (180 min)	18–22	119 / 142
Kuvataide 2 (A4)	1	3 x 4 h (180 min)	8	8 / 8

Musiikin aineisto kerättiin kolmen ryhmäkerran aikana, jossa yhden ryhmäkerran kesto oli 1,5 tuntia. Ryhmiä oli seitsemän, ja kuhunkin ryhmäkertaan osallistui 18–24 opiskelijaa. Yhteensä 132 opiskelijaa otti osaa musiikin kyselyyn. Käsityössä puolestaan aineisto kerättiin yhden neljän tunnin tekstiilityön ryhmäkerran aikana neljältä ryhmältä. Yhdessä ryhmässä oli 16 opiskelijaa ja kaikki ottivat osaa tutkimukseen eli yhteensä 64 opiskelijaa vastasi kyselyyn. Kuvataiteen osalta aineisto kerättiin kurssin ensimmäisellä neljän tunnin ryhmäkerralla seitsemältä pienryhmältä, joissa kussakin oli 18–22 opiskelijaa. Yhteensä vastauksia saatiin 119. Lisäksi kysely toteutettiin soveltaen taito- ja taideaineiden sivuaineen kuvataide-opintojaksolla (Kuvataide, 5 op), johon osallistui seitsemän vaihto-opiskelijaa ja kahdeksan 2.–5. opintovuottaan opiskelevaa lastentarhan- ja luokanopettajakoulutusten opiskelijaa. Vaihto-opiskelijoiden aikatauluihin liittyvistä syistä kysely suunnattiin vain suomenkielisille opiskelijoille. Kuvataiteen kokeilujakso toteutettiin kolmella neljän oppitunnin mittaisella opintokerralla.

Seuraavassa aineistokohtaisessa erittelyssä käytämme lyhenteitä lainausten yhteydessä. Esimerkiksi merkintä “A1: O9” tarkoittaa “Aineisto 1, opiskelija 9”.

Musiikki

Kullakin musiikin opetuskerralla aiheena oli jokin koulusoitin tai -soitinryhmä, jonka soittamiseen ja didaktiikkaan opiskelijat harjaantuivat. Improvisointia lähestyttiin aiheeseen virittäytyttäessä tai kun kehoa lämmiteltiin musisointia varten. Vaihtoehtoisesti improvisointi tuotiin esiin vaivihkaa, opiskelijaryhmän edetessä soittoharjoituksesta toiseen.

Ensimmäisellä kerralla aiheena oli viisikielinen kannel. Opiskelijat tutustuivat ensin 3–5 opiskelijan pienryhmissä melodian muunteluun. Melodian muuntelutehtävän lähtökohtana oli useimmille opiskelijoille tuttu lastenlaulu *Satu meni saunaan*, jossa on vain viisi eri sävelkorkeutta. Muuntelutehtävässä korostui melodiarytmin variointi. Myöhemmin kunkin pienryhmän tuli valmistella viidessä minuutissa ennen kuulematon, tuore ja persoonallinen sovitus ja yhteistulkinta samasta laulusta. Tässä jälkimmäisessä tehtävässä opiskelijoita kehoitettiin tukeutumaan improvisointiin. Kantelekerralla sekä muunteluun että sovittamiseen kytkettiin lisäksi tavoite ilmentää jotakin kehittelemäänsä tai valitsemaansa tarinaa, mielikuvaa tai tunnelmaa.

Toisella kerralla soittimena oli nokkahuilu. Nokkahuilun parissa improvisointiin heittäytyttiin jo soittimen ja kehon lämmittelyn aikana. Lämmittelynä toteutettiin kouluttajan valmistama

kolmiääninen säestys Led Zeppelin -yhtyeen kappaleen *Stairway to Heaven* (1971) viimeisen, kitarasooloa seuraavan säkeistön taustalle. Säkeistön säestämisen jälkeen opiskelijoita kehoitettiin irtautumaan sovituksesta ja soittamaan lyhyt soolo eli tuottamaan ääntä ilman ohjeita.

Nokkahuilukerran varsinainen improvisointiharjoitus tehtiin kouluttajan sävellyksen *Vinku vapaudelle* parissa (kuva 1). Sen yhteisesti tuotetun taustan päälle opiskelijoita pyydettiin improvisoimaan annetulla säveliköllä (A-molliasteikko) sooloja pareina tai 3–5 opiskelijan pienryhmissä. Hiljalleen opiskelijat haastettiin ilmentämään sooloissaan jotain tarinaa tai tunnelmaa. Esitysten välisillä tauoilla näiden tulkinnoista keskusteltiin yhdessä.

Vinku vapaudelle Ari Poutiainen

The musical score is presented in two systems. The first system, titled "Aloitus & lopetus", shows a piano introduction and conclusion. The introduction consists of four measures with a G major chord in the bass and a melody in the treble. The conclusion consists of two measures with an A minor chord in the bass and a melody in the treble. The second system, titled "Mollitausta", shows a four-measure accompaniment for improvisation. The bass line consists of a sequence of chords: A minor, A minor, E minor, and A minor. The treble line consists of a sequence of chords: H=B (F), A (E), H=B (F), A (E), A (E), G (D), H=B (F), and A (E). The key signature is one flat (A minor).

Kuva 1: Katkelma improvisointiharjoituksen *Vinku vapaudelle* nuotista.

Kolmannella kerralla käytettiin erilaisia laattasoittimia: puisia, isoja yhden laatan “bassopaloja” sekä keskikokoisia ja pieniä puu- ja metallilaattaisia soittimia (“ksylofoneja” ja “kellopelejä”). Sooloimprovisointiharjoitukset pohjasivat Solomon Lindan lauluun *The Lion Sleeps Tonight*. Sävelvalikoimaksi rajattiin C-duuripentatoninen asteikko, ja improvisointi toteutettiin pareina tai 3–4 opiskelijan pienryhmissä muiden säestäessä samanaikaisesti. Tällä kerralla tarinankerrontaan

paneuduttiin ensimmäisistä improvisaatioista alkaen. Lisäksi tutustuttiin sooloimprovisaatiossa tarpeellisiin draamallisiin ja tulkinnallisiin tehokeinoihin. Opiskelijoita kannustettiin myös improvisoimaan yksin, ja rohkeimmat heittäytyivätkin sellaiseen.

Kyselyn perusteella voidaan sanoa, että musiikin improvisointitehtävien parissa opiskelijat viihtyivät erinomaisesti. Vain muutama vastanneista koki tehtävät tarpeettomina, vaikeina tai vastenmielisinä. Avovastauksissa improvisaatioon ja tarinankerrontaan suhtauduttiin vakavasti, ja muutamat opiskelijat intoutuivat tekstimääriltään pitkiinkin pohdintoihin.

Useat opiskelijat panivat merkille, että tarinallisuuden elementin lisääminen muuntelu- ja improvisointiharjoituksiin muutti välittömästi omaa tai muiden asennetta soittamiseen sekä siten myös itse soivaa lopputulosta. Tarinallisuus sai opiskelijat esimerkiksi “ajattelemaan soittoa enemmän” (A1: O6) tai se teki soittamisesta “tarkoituksellisempaa ja ‘pakotti’ yrittämään enemmän” (A1: O15). Tarinallisuus myös “laittoi pohtimaan erilaisten äänien merkitystä ja vaikutusta tunteisiin ja ajatuksiin.” (A1: O39) Se myös “tuntui lisäävän ainakin omaa keskittymistäni soittoon.” (A1: O44) Kaiken kaikkiaan harjoituksista tuli mielenkiintoisia ja merkityksellisiä (A1: O51).

Osa vastaajista eritteli tarinallisuuden mukanaan tuomaa muutosta musiikinteoreettisiin termein. Eräs koki, että tarinallisuuden myötä lopputulos muuttui melodisemmaksi (A1: O43). Toinen havainnoi, että “[s]oittajat käyttivät enemmän taukoja hyväkseen. Tarve soittaa jokainen nuotti väheni, ja soolot saivat struktuuria...” (A1: O64) Eräs pohdiskeli myös harjoituksen pedagogisia ulottuvuuksia ja totesi, että tarinallisuuden elementti “[t]oisaalta ehkä vähensi musiikillisia paineita, koska ei ollut välttämättä tarpeen kehittää melodiaa vaan kertoa tarinaa.” (A1: O90) Toinen taas totesi, että “[s]oittamisen lisäksi piti kuunnella, mitä toinen soittaa, tehdä tulkintoja (esimerkiksi nopeuden, sävelten perusteella) ja vastata toisen soittoon. Lopputulos oli mielenkiintoinen. Hauskoja ääniä ja tarinoita ilman sen kummempaa tietoa tai soittokokemusta!” (A1: O29)

Tarinallisuudella oli selvästi vaikutuksia parien tai pienryhmien työskentelylle. Tämä pantiin yleisesti merkille jo soittoharjoitusten tauoilla, kun kouluttajan johdolla eriteltiin juuri kuultuja esityksiä. Eräs vastaajista totesi, että tarinallisuuden myötä “täytyi kuunnella toista ja yrittää luoda soittamiseen jokin tolkkku.” (A1: O48) Parhaimmillaan opiskelija saattoi herkistyä syvälliseen pedagogiseen ja itsereflektiiviseen pohdintaan: “Jotkut parit saivat aikaan oikeita tarinoitakin, kuten

parisuhderiitoja. Ajattelin siinä vaiheessa, että voiko sanattomalla musiikilla todella näin selkeästi kertoa asioista, eli sain uuden näkökulman tarinallisuuteen.” (A1: O25)

Tarinallisuus koettiin myös haasteeksi. Vaikeuksia esimerkiksi ilmeni jos opiskelija koki olevansa hidas keksimään tarinaa musisointinsa taustalle (A1: O22). Tällaiset näkemykset olivat kyselyn perusteella kuitenkin vähemmistössä.

Improvisaatiotehtävät vaikuttivat voimakkaasti opiskelijoiden ryhmätyöskentelyyn ja sen dynamiikkaan. Eräs vastaajista tiivistä koetun oivallisesti: “Improvisaatioharjoitukset lisäsivät ryhmän yhteistyötä ja korostivat ryhmätöiden merkitystä ja harjoittelua. Improvisaatiossa jokainen saattoi tuntea itsensä ryhmän tärkeäksi jäseneksi riippumatta esimerkiksi soittotaidosta. Improvisaatio teki ryhmästä yhteneväisemmän sitä kautta, että jokaisella oli mahdollisuus ja velvollisuus osallistua tekemiseen.” (A1: O12) Hyvin monissa vastauksissa toistui edellisen lainauksen sisältö. Tehtävät esimerkiksi loivat yhteisiä tavoitteita (A1: O39), alensivat esiintymiskynnystä (A1: O50) ja tasoittivat taitoeroja (A1: O56). Kohtaamisiin tuli syvyyttä ja uusia sävyjä: “Harjoitteiden myötä suhteeni lämpeni kaikkiin opiskelukavereihin. Meillä oli aidosti hauskaa yhdessä ja tehtäviä toteutettaessa.” (A1: O68)

Merkillepantavan monet vastaajat kiinnittivät huomiota improvisaation yhteydessä kuuntelemiseen. Kyseisten tehtävien kautta opiskelija saattoi keskittyä “oman soittamisen sijasta kuuntelemaan muita.” (A1: O29) Ennalta-arvattavasti kyselyvastauksissa tuotiin esiin improvisaatiotehtävien vapauttava vaikutus (A1: O34). Lisäksi “yhteisöllisyys jollain tavalla oli enemmän esillä, kun kannustettiin ja kuunneltiin muiden suorituksia.” (A1: O36) “Improvisointiharjoituksissa saimme ikään kuin esiintyä muille, kuitenkin varsinaisesti esiintymättä. Kynnys improvisoida ryhmän kanssa oli hyvin matala,” tiivistä eräs tyytyväinen musiikinopiskelija (A1: O114).

Käsityö

Tarinallisuutta käytettiin eri muodoissa tekstiilityön kurssin aikana, niin yksilö- kuin ryhmätehtävissä, mutta tässä nostetaan esiin ainoastaan ryhmässä toteutettuun tehtävään liittyvät ajatukset. Tarinallisuus lähti liikkeelle pienryhmätehtävän (3 opiskelijaa / ryhmä) aiheen suunnittelulla. Opiskelijat vastasivat ensin itsenäisesti ja lyhyesti yhdellä sanalla seitsemään kysymykseen erillisille paperilappusille (kuten “Miten rentoudut?”, “Kuka on esikuvasi / idolisi?”, “Mikä on unelmasi väri?”). Sen jälkeen vastaukset jaettiin kolmeen pinoon sen mukaan mitä ne

kuvastivat: 1) ihminen / esine, 2) miljö ja 3) tunne / tunnelma. Tämän jälkeen jokaisesta pinosta arvottiin yksi vastaus. Näistä sanoista ryhmän opiskelijat kertoivat aluksi omat henkilökohtaiset ajatuksensa, mikä sai aikaan välittömän iloisen keskustelun. Vapaan keskustelun jälkeen ja näiden sanojen perusteella ryhmä loi yhteisen tarinan. Tarinan pohjalta edelleen valmistettiin tuote lankatekniikoilla (esim. virkkaus ja neulonta). Valmistuvan tuotteen piti olla sellainen, että se soveltuisi myös alakoulussa toteutettavaksi. Tuotteita saattoi valmistua yksi, johon kaikki ryhmäläiset antoivat oman panoksensa, tai monta erillistä tuotetta, jotka kuitenkin kaikki tukivat tarinaa. Jokainen osallistui näin omalla vahvuudellaan koko prosessiin. Vaikka tarinallinen aloitus miellettiin useimmiten hyvin mukavaksi ja oivalliseksi suunnittelutavaksi, kokivat jotkut opiskelijoista sen kuitenkin haasteellisena, sillä sanat olivat niin erilaiset, kuten eräs opiskelija (A2: O12) kuvasi. Mutta tovin mietittyään, opiskelijat innostuivat suunnittelusta.

Tuotteen valmistaminen tapahtui improvisoiden, ajallisesti määräajassa (neljässä tunnissa) yhdistäen yksilöllistä pohdintaa ja yhdessä toimimista. “Oli kiva ideoida ryhmässä ja ideoita syntyi melko nopeasti” (A2: O19), totesi eräs opiskelija, kun työhön oli johdattelua aloitus. Yhdessä toimimisen sisältö ilmeni monessa vastauksessa kuten myös tässä: “Tarinan keksiminen pohjustaa hyvin ryhmätyön tekemisen alkua!” ja siinä “oppi kuuntelemaan myös toisten ajatuksia.” (A2: O20)

Yhdessä pohtiminen ja prosessointi lisäsivät luovuutta ja rohkeutta esittää omia ajatuksia. Monen opiskelijan mielestä tarina antoi tehtävälle inspiraation ja avasi mielen luovuudelle oivallisesti (A2: O10). Se lisäsi motivaatiota työtä kohtaan ja “tempasi mukaansa tehtävän tekoon” (A2: O44). Lisäksi tarina tuki mielikuvituksen heräämistä, vapaata assosiointia ja “tarjosi perusteita omille syntyville mielikuville ja havainnoille”, kuten eräs opiskelija (A2: O11) kuvaili. Eräs toinen opiskelija puolestaan koki tarinallisen aloituksen irrallisena ja hän kaipasi enemmän aikaa syvällisemmälle pohdinnalle (A2: O61). Tällöin tosin improvisoivan tarinallisuuden mahdollisuudet olisivat hämärtyneet. Improvisointi on juuri hetkeen tarttumista ja odottamattomaan reagoimista.

Monet opiskelijat huomasivat, että ryhmätyö toi esiin erilaisia vahvuuksia ja kaikki olivat tavallaan samalla viivalla ja puhalsivat samaan hiileen. Eräs opiskelija totesi: ”Se [tarinallisuus] helpotti suorituksen toteuttamista. Oli helpompaa keksiä työlle aihe, kun pohjalla oli yhteinen tarina.” (A2: O28.) Myös ”kaikkien ajatukset tulivat esille ryhmätyön suunnittelussa ja [...] tarinallisen harjoituksen avulla kaikki pääsivät osallisiksi ja suunnittelusta tuli todella yhteisesti toteutettu” (A2:

O37). Työskentelyä ei myöskään haitannut se, että ryhmässä oli eri käsityötaustaisia tai -taitoisia osallistujia, vaikka muutama opiskelija epäröikin omien taitojensa riittävyyttä (A2: O14), varsinkin korkealentoisten mielikuvien toteuttajaksi (A2: O8). Kuitenkaan, “fokus ei ollut teknisesti täydellisen lopputuloksen tekemisessä, vaan yhdessä luomisessa ja tarinan läpi elämisessä” (A2: O23). Näin prosessi saattoi muodostua jopa tärkeämmäksi kuin viimeistelty tuotos.

Toisaalta tarinallisuus laajensi tehtävän toteutustapaa ja lopputulosta: ”Tarinallisuuden avulla syntyi idea, jota muuten tuskin olisi syntynyt ainakaan juuri siinä muodossa” kuin nyt ja varsinkin kun lähtökohtana oli kolme mahdollisesti eri ihmisiltä peräisin olevaa tarinan aloitussanaa (A2: O6). Ryhmässä toimien yhden ajatus herättää toisessa aivan uudenlaisen idean, jota yksin pohtiessa ei mahdollisesti tule ajatelleeksi. Myös tekniikkaan ja tekemisen tapaan tulee uusia ulottuvuuksia. “Lankaan materiaalina oli helpompi saada ‘kontakti’ kun pohdintaa oli alustettu ja kehystetty tarinan avulla yhdessä” (A2: O11). Lopputulos muodostui näin erilaiseksi kuin yksin toteutettuna, yhdessä kiedotuksi tarinaksi. “Tarinallisuus ohjasi “ajatuksia samaan suuntaan ja näin oli helppo luoda kokonainen, ehyt lopputulos” (A2: O26). Se antoi selkeän vision tuotteen käytölle ja sitä kautta myös sen ulkoasulle” (A2: O21). Tarinallisuus teki “tehtävästä koko ryhmälle yhteisen” (A2: O49) ja “toi myös toisenlaista omistajuuden tuntemusta työhön” (A2: O48). Tarinallisuus auttoi myös siinä, ettei kukaan ryhmän jäsenistä voinut dominoida prosessia, sillä kukaan ei ollut yksin vastuussa ideoimisesta tai tuotteen valmistamisesta, vaan “prosessi alkoi yhteisellä ihmettelyllä ja pohittimisella” (A2: O46), kuten muutamat kirjoittivat.



Kuvat 2–4: Opiskelijoiden lankatekniikoilla toteuttamia töitä.

Tarinallisuus ja improvisointi koettiin yleisesti mielekkäänä ja innostavana tapana lähestyä käsityöllistä tehtävää ja etenkin sen suunnittelua. Prosessiin oli helpompi päästä kiinni ja

toteutuksesta tuli näin moniulotteisempi. Tekemisen punainen lanka löytyi tarinallisuuden ja improvisoinnin avulla, mikä osoitti, että “käsityötä voidaan lähestyä myös yhteisesti” (A2: O32) neuvottelevana pohdintana ryhmäläisten kesken. Tämä voi parhaimmillaan kehittää ajattelu- ja ryhmätyötaitoja (A2: O42) sekä nitaa ryhmän yhteen (A2: O56). Tarinallinen toiminta saattaa näin kehittää myös toisten kuuntelemisen taitoa ja parantaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (A2: O19). Moni opiskelija piti menetelmää hyvinkin käytäntöön sovellettavana.

Kuvataide 1

Harjoitukset toteutettiin kurssin ensimmäisessä ryhmätapaamisessa, mikä korosti niiden merkitystä matalan kynnyksen “lämmittelyinä” kuvantekemiseen ja ryhmäytymistä tukevana yhteisinä kokeiluina. Harjoitukset liittyivät kolmen ryhmäkerran laajuiseen sarjakuvaprojektiin, jossa koko vuosikurssi tuotti yhteisen sarjakuva-albumin. Improvisoimalla isolle yhteiselle paperille kokeiltiin prosessin aluksi tehtävään soveltuvia piirtimiä ja viivan ilmaisuvoimaa, omaa käsialaa etsien. Harjoitusten tavoitteena oli lisäksi tukea luovalle prosessille otollista ilmapiiriä leikin, kokeilun, eläytyvän ja tutkivan otteen kautta. Piirrinimprovisoinnit toteutettiin eri aistialueen havaintoihin liittyen, välillä kuullun, välillä käsin tunnustelun tai nähdyn pohjalta. Tekemisessä rikottiin tietoisesti perinteinen ajatus “omasta” työstä ja alueesta paperilla. Harjoituksissa etsittiin erilaisia tapoja ratkaista välineillä jokin ilmaisutehtävä “oikein tekemisen” -tekniikan sijaan. Tarinallisuutta puolestaan sovellettiin harjoituksissa, joiden tarkoituksena oli tukea käsikirjoituksen ja sarjakuvahahmon ideointi- ja luonnosteluvaiheita. Opiskelijoille mm. arvottiin kolme lehtikuvaa, jotka heidän piti kolmen hengen ryhmässä tarina keksimällä nivoa yhteen “sarjakuvaksi”.



Kuvat 5–7: Opiskelijoiden improvisointiharjoituksia erilaisilla piirtimillä.

Opiskelijat pohtivat ja arvioivat sarjakuvaprosessin päätteeksi harjoitusten merkitystä ryhmän kannalta. Yleisesti harjoitukset koettiin hyvin myönteisesti, ne olivat ”hyviä ja toiminnallisia, hauskoja harjoituksia, vuorovaikutusta lisääviä” (A3: O24). Improvisointi- ja tarinallisuusharjoitukset saattoivat myös opiskelijat pohtimaan oppiaineen opettamista laajemmin, ”lisäsivät ryhmässä varmasti ajatuksia siitä, mitä kuvisopetus voi olla” (A3: O23). Opiskelijoiden mukaan tällaiset harjoitukset voivat ”rikkoa vanhoja pelkoja kuvataiteesta suorituskeskeisenä, piirustusteknisenä aineena” (A3: O119), ne voivat irroittaa “aikuisten kokemasta paineesta tuntityöskentelyssä töiden pakonomaisesta esittävydestä ja kaavoista ” (A3: O26). Harjoitukset ”osoittivat juuri sen, että joskus prosessi voi olla tärkeämmässä asemassa kuin itse tuotos ” (A3: O21), ” päästiin yli oikein väärin ajattelusta” (A3: O50) ja ”syntyi sellainen tunnelma, että kuvataide on luovaa yhdessä tekemistä” (A3: O85), tarkan lopputuloksen sijaan ”annettiin toinen näkökulma taiteeseen” (A3: O94).

Improvisointiharjoitukset rakensivat myönteisesti ryhmän työskentelyilmapiiriä mm. siten, että ne ”rentouttivat ilmapiiriä luokassa” (A3: O5), niissä ”vapauduttiin aika paljon vertailemisesta ja arkuudesta tehdä itsensä näköistä” (A3: O1) ja ”ei ollut vääriä tai oikeita vastauksia, vaan kaikkien töistä ja tarinoista tuli omannäköisiä” (A3: O8). Työskentelyilmapiiriä rentoutti myös se kokemus, että ”tehtiin jotain, mitä kaikki osaavat ja ollaan samalla viivalla” (A3: O10), ”ilman pelkoa epäonnistua” (A3: O15). Harjoitukset tuottivat ryhmän jäsenille tasa-arvoisuuden ja tasavertaisuuden kokemuksen, sillä ne ”mahdollistivat kaikille tilaisuuden toteuttaa itseään” (A3: O8) ja ”ne sopivat meille kaikille harrastuneisuudesta ja osaamisesta riippumatta [...] ei ollut taiterojen luomia paineita suuntaan tai toiseen” (A3: O13), ei myöskään ”synny turhautumista eikä osaamattomuuden tunnetta heikoimmillekaan oppilaille” (A3: O38).

Oppimisen kannalta oli merkityksellistä myös se, että vuorovaikutus rakentui intensiiviseksi improvisointi- ja tarinallisuusharjoituksissa sekä niihin liittyneissä keskusteluissa. Tämä ilmeni erään opiskelijan kokemana siten, että ”kaikki rohkenevat tuoda omia mielipiteitään esiin ja kaikkia kuunneltiin” (A3: O17). Pienryhmissä ja itsenäisesti pohdittujen asioiden koettiin saaneen uusia ulottuvuuksia, kun niihin liitettiin yhteinen ja avoin keskustelu (A3: O16) ja oli ”’pakko’ tehdä yhteistyötä (A3: O27). Harjoitukset edellyttivät myös vastavuoroisuutta, ”tarvittiin rohkeutta ja luottamusta muihin opiskelijoihin” (A3: O29), ”piti paljastaa oma työnsä toisille, joka rohkaisi minua” (A3: O99). Myös valinta tehdä nimenomaan yksi yhteinen kokeilu oli kokemuksena merkityksellinen, ”aivan kuin kaikki olisi tehneet yhteistä tuotosta eikä selkeitä rajoja omalle

tuotokselle ollut” (A3: O33). Ryhmässä saattoi kokea, että ”yhteinen tarinan keksiminen ja isolle yhteiselle paperille tekeminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta” (A3: O37) ja että ”yhteinen paperi loi tunteen, että olimme kaikki yhtä arvokkaita” (A3: O96). Oppimisen ryhmässä katsottiin tuoneen ”syvempää ymmärrystä ja ajattelua asiaan” (A3: O43), toisten näkemykset myös ”avarsivat omaa mielikuvitusta” (A3: O64). Arvokasta oli myös kokemus siitä, että ”kaikki saivat tällä tunnilla onnistumisen kokemuksen” (A3: O79) ja että ”kaikki uskoivat itseensä ja tekivät työtä hyvällä mielellä” (A3: O90). Luovan prosessin kannalta voimavarana olivat myös kokemukset siitä, että ”innostus näytti tarttuvan oppilaasta toiselle” (A3: O73) ja havaittiin, että ”ideointi voi lähteä ihan pienestäkin liikkeelle eikä tarvitse heti olla valmista hahmoa mielessä” (A3: O77).

Huolimatta enemmistön myönteisestä kokemuksesta, improvisoinnin ja tarinallisuuden tuomaa vapautta ei kaikkien kokemuksen mukaan osattu kuitenkaan käyttää vastuullisesti, vaan niiden sallimat rajat tuottivat myös jännitteitä ryhmässä työskentelylle. Joidenkin kokemuksen mukaan kaikki eivät keskittyneet yhteiseen harjoitukseen rakentavalla tavalla vaan ”tirskuivat ja häiritsivät keskittymistä” ja ”sarjakuvatehtävissä he loivat mielestäni asiattoman, yhtä ihmisryhmää syrjivän, tuotoksen” (A3: 07). Tällä katsottiin olleen ajoittain haitallisia vaikutuksia koko ryhmän toimintaan.

Kuvataide 2

Kuvataiteen soveltava kokeilujakso toteutettiin väreihin ja maalaamiseen liittyvillä opintokerroilla. Värijakso aloitettiin maalausharjoituksilla, joissa havainnoitiin väriaineiden ja maalaus pohjien ominaisuuksia. Improvisaatio toteutui vapaamuotoisena kokeiluna ja nopeana luonnosteluna, ja ohjeena oli tuottaa maalauksia ilman esittävää tarkoitusta. Opiskelijat toteuttivat ensimmäisen ja toisen harjoituksen kuultavilla vesiväripigmenteillä ja puhtaalla väriasteikolla: yhden työn kuivalle ja toisen märälle pohjalle seuraten värien tarkoituksellista ja vapaamuotoista sekoittumista. Kolmannessa harjoituksessa he työskentelivät valkoisen ja yhden maaväripigmentin sekä dispersioliiman kanssa saaden maalaukseen vaalenevan valööriasteikon. Neljännessä työssä tuotettiin vastaavalla tavalla mustan pigmentin avulla tummeneva valööriasteikko. Työskentelyn jälkeen opiskelijoita pyydettiin pareina havainnoimaan töiden väriasteikkoja ja pohtimaan, minkälainen luonne erilaisilla väriaineilla on sekä minkälaista maalausjälkeä ne sallivat. Samalla kerrattiin värien tuottamiseen liittyviä käsitteitä.

Tarinallista lähestymistapaa käytettiin kahdella maalaamiskerralla. Maalausten aiheena oli kuvallinen tarinointi oman elämän tapahtumista, joko lapsuudesta, nuoruudesta tai aikuisiästä.

Huomio pyydettiin kiinnittämään siihen, että valitut värit, sommittelu, viiva- ja muotomaailma kertovat siitä, mitä asiat tekijälleen merkitsevät ja ilmaisukeinoja rajattiin siten, että jokaiseen työhön tuli valita erilainen väriasteikko. Ensimmäisten maalausten valmistuttua opiskelijoita pyydettiin pareittain esittelemään ja jakamaan töihin liittyviä kokemuksia. Viimeisellä maalaamiskerralla opiskelijaparit tarkastelivat maalauksiin liittyviä väriasteikkoja ja kertoivat havainnoistaan. Maalauksiin liittyviin tarinoihin palattiin opintojakson viimeisellä kerralla kahden kuukauden päästä.

Opiskelijoiden pohtiessa toteutettujen harjoitusten merkitystä he pitivät improvisaatioharjoituksia hyödyllisinä ”luovuuden vapauttamiseen tukevin harjoitteina” (A4: 01). Improvisaatio toteutui maalaamiseen johdatteluna, ja nopeaa työskentelyä pidettiin hyvänä kokemuksena: luonnostelu oli helppoa ja työhön ryhtyminen vaivatonta. Se, että ei ollut selvää aihetta, sopi hyvin värien käytön harjoittelulle ja värien ominaisuuksiin keskittymiselle. Opiskelijat pitivät vapauttavana saada keskittyä esittävän tekemisen sijaan värien ominaisuuksien tarkasteluun: ”Maalatessa ei ollut niin keskittynyt siihen, miltä maalauksen tulisi näyttää, vaan oli avoimempi sille, mitä siitä juuri sillä hetkellä nousi esiin.” (A4: 06). Improvisaation pedagogisessa soveltamisessa opiskelijat kiinnittivät huomion siihen, että opetustyössä se ei voi olla vain vapaata kokeilemistä, vaan ”improvisointia tulee harjoitella” (A4, 03). Erityisesti kun toimijoina ovat tarkkuuteen ja täydellisyyteen pyrkivät lapset tai tavoitteena kontrolloinnista vapautumisen harjoittelu, se tulee suunnitella pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti.

Oman elämän tapahtumista ammentaminen osoittautui luontevaksi lähtökohdaksi maalaamiselle, koska ei tarvinnut aloittaa tyhjästä. Kokemusten jakaminen parin kanssa lisäsi motivoitumista ja avasi lisää työskentelyn ulottuvuuksia. ”Itsekritiikkini omia töitä kohtaan väheni kun työskentelyn tavoite olikin oman elämäntarinan kerronnassa eikä niinkään siinä kuinka hyvin osaan piirtää tai maalata. Tämä vapautti luovuutta ja antoi lisää eväitä itseilmaisulle.” (A4: 03)

Ryhmän oppimisen näkökulmasta opiskelijat toivat esiin, että yhteistoiminnalliset työtavat, keskustelu ja jakaminen tekivät oppimisesta kiinnostavampaa. Ryhmäprosessi tuki satunnaisesti muodostuneessa ryhmässä sosiaalisten suhteiden rakentumista, mutta myös henkilökohtainen pohdinta vahvistui ryhmän avulla alusta alkaen. Kun yksilölliset työskentelyprosessit rinnastuivat yhteisöllisiin prosesseihin, osoittautui ryhmässä merkitykselliseksi luoda riittävän turvallinen oppimistilanne ja kunnioittaa yksilöllisen intimitetin rajoja. Opiskelijoiden mukaan syvästi

henkilökohtaista ei haluttu välttämättä tuoda jakamisen piiriin, vaan he pitivät tärkeänä voida valita henkilökohtaisuuden aste jakamisessa. ”Valitsin [...] asioita, joita uskallan jakaa vieraillekin ihmisille.” (A4: O1) Tarinallinen kuvallinen esittäminen antoi tekijälleen ilmaisullista liikkumavaraa, jossa hän saattoi itse säädellä sen avoimuutta. Opiskelijan henkilökohtainen kokemus muuntui ensin maalaukseksi, ja kerrottuna siitä tuli sosiaalisen oppimisprosessin osa, jota oli mahdollista peilata muiden kokemuksiin. Kertomalla jakaminen kuvataiteen ryhmässä muodosti yhteisön, joka antoi kaikupohjaa opiskelijan henkilökohtaisen identiteetin rakentamiselle, kuten käy ilmi esimerkiksi seuraavan opiskelijan näkemyksissä: ”Oman persoonallisuuden ja identiteetin kehittymisen kannalta on tärkeää, että meillä on hyvä itsetuntemus ja itsetunto. Kun joku kuuntelee tarinaasi tai on kiinnostunut siitä mitä teet, antaa se viestin siitä, että sinusta välitetään ja sinua pidetään arvossa.” (A4: O3)

Oppimispäiväkirjan myöhempi reflektio suuntasi pohtimaan kokemusten sovellettavuutta koulu- ja päiväkotiolosuhteisiin. Opiskelijat toivat ammatillisena näkökulmana esiin sen, että paneutuminen omiin lapsuuskokemuksiin voi auttaa ymmärtämään paremmin lasten elämismailmaa ja lapsuutta elämänvaiheena.

Tarinat omasta elämästä toimivat maalausten aiheina ja sisältönä, mutta myös johdatteluna värien ominaisuuksien soveltamiseen. Materiaalien ja työtapojen tuntemuksessa opiskelijat kokivat oppineensa uusia näkökulmia ja ideoita. Työskentely laajensi heidän aikaisempia käsityksiään, sai miettimään värejä eri tavalla kuin aikaisemmin ja kiinnittämään huomiota materiaalien ilmaisukykyyn sekä väriasteikkojen merkitykseen taiteellisessa ilmaisussa. Osa opiskelijoista käytti väriasteikkoja siten, että jokin väri liittyi vahvasti tiettyyn kokemukseen tai elämäntilanteeseen tullen näin tietoisiksi maalausten värimaailman henkilökohtaisista kytköksistä. Tämä osoittaa, että tarinallinen työskentely voi toimia ammatillisena välineenä opettajaidentiteetin vahvistamisessa.



Kuvat 8–10: Kolmen opiskelijan tarinalliset työt – merkityksellisiä hetkiä lapsuudesta aikuisuuteen.

5. Pohdintaa

Yleisesti todeten taito- ja taideaineissa toteutetut harjoitukset muuttivat opiskelijoiden arki- ja ennakkokäsityksiä improvisoinnista. Usein sitä lähestytään “sekoiluna” tai ”häröilynä”, mutta nyt opiskelijat ottivat sen vastaan pedagogisena menetelmänä, jolla on moninaisia kasvatuksellisia ulottuvuuksia. Improvisointi auttoi vapautumaan omaan taitotasoon kohdistuvasta kritiikistä. Harjoitusten kautta opiskelijoille tuli nopeasti tuntemuksia oppiaineen ytimen syvällisemmästä ymmärtämisestä, taitotasosta riippumatta. Moni opiskelija piti menetelmää heti käytäntöön sovellettavana, ja eräs heistä tiivistä hyvin kokemuksiaan esimerkiksi musiikkiharjoitusten parissa: “Improvisointi oli aluksi uutta ja vähän pelottavaa, mutta oli todella vapauttavaa, kun tajusin voivani soittaa mitä vaan eikä kukaan voisi väittää soittoni menneen pieleen.” (A1: O48)

Tarinallisuus toimi harjoituksissa monin eri tavoin. Se pohjusti ja kehysti suunnittelua. Lisäksi se ohjasi yhteistä tekemistä ja lisäsi vuorovaikutusta. Tarinallisuus loi toimintaan paitsi rakennetta ja yhteisesti jaetun mielen, myös uusia henkilökohtaisia merkityksiä. Tärkeä erityispiirre tarinallisuuden soveltamisessa onkin se, että tarinallisuuden kautta merkitykset voivat rakentua sekä kollektiivisesti jaetun että yksilöllisesti tuotetun pohjalta. Kollektiivisesti jaettu merkitys tarinassa voi olla yksilöllisessä työskentelyssä läsnä myös ilman, että ollaan välittömässä vuorovaikutuksessa ryhmänä sitä tuottamassa. Tarinat ovat, kuten Bruner (1991, 1996, 2004) toteaa, inhimillistä todellisuutta ja kokemusta monin tavoin organisoivia. Tarinallisuus on ytimeltään sosiaalisesti rakentuva ilmiö, jota ei voi irrottaa kulttuurisista merkityksistään, ja siinä mielessä se korostaa sosiaalista kanssakäymistä oppimisessa.

Pidämme tärkeimpinä seuraavia kyselyn tuloksia. Ensinnäkin valtaosa vastanneista opiskelijoista koki, että improvisaatioon ja tarinallisuuteen liittyvät tehtävät korostivat oppimisen prosessimaista luonnetta. Harjoitusten myötä opiskelijoiden näkemykset muuttuivat esimerkiksi töiden (kuvataide ja käsityö) tai esitysten (musiikki) julkisesta esittämisestä. Lopputulosten julkinen esittäminen saatetaan taito- ja taideaineiden opinnoissa kokea ahdistavaksi. Tähän projektiin kuuluvilla harjoituksilla kyseistä ahdistusta kyettiin ratkaisevasti hälventämään tai rakentavasti käsittelemään, mitä voi pitää merkittävänä huomiona uudistuvan koulun toimintakulttuurin näkökulmasta. Taito- ja taideaineiden sekä niiden didaktiikan opiskelussa onkin syytä korostaa kokonaisprosessin merkitystä lopputuloksen sijaan.

Prosessimaisen työskentelyn myötä yksilöllisen oppijan osallisuuden kokemus vahvistui ja toisaalta valmius toisilta ja yhteistyössä oppimiseen kasvoi. Projektissa tuotiin esiin toinen, vaihtoehtoinen näkökulma taiteen ja käsityön tekemiseen ja tulkintaan. Tarkasti ennakoidun lopputuloksen ja vain sen onnistumisen arvioinnin sijasta opiskelijat oppivat sietämään luoviin prosesseihin liittyvää epävarmuutta ja ennalta-arvaamattomuutta (vrt. Monson 1996; Balachandra ym. 2005). Myös tämä on keskeistä osaamista uudistuvan koulun oppijalle, joka omista kysymyksistään käsin lähtee selvittämään laajempia, oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia yhteistyössä muiden oppijoiden kanssa. Erityisesti käsityön ja kuvataiteen osalta saavutettiin opiskelijoille tärkeä innovatiivinen oivallus: opiskelijat kertoivat hämmästyneensä siitä, että tuotteita ja teoksia voitiin tuottaa yhdessä eikä vain yksin.

Toiseksi on nähtävissä, että harjoitukset ryhmäyttivät opiskelijoita. Meille kouluttajille oli ilahduttava yllätys, että opiskelijat painottivat erityisesti harjoitusten myönteistä merkitystä ryhmän dynamiikalle. Työskentelytapana sosiaalinen improvisointi viritti vuorovaikutusta tukevan tunneilmapiirin, mikä ilmeni opiskelijoiden kokemuksissa monin tavoin. Työskentely vähensi pelkoja, rohkaisi vastavuoroisuuteen ja tiivistä sitä. Opiskelijat pitivät merkityksellisenä sitä, että he harjaantuivat toistensa ja esitysten kuuntelemisessa. Dialogi yksilöllisen ja ryhmässä tapahtuvan oppimisen välillä koettiin tärkeäksi.

Kolmanneksi havaitsimme, että sosiaalinen improvisointi ja tarinallisuus tekivät oppimisesta hauskaa ja jännittävää. Harjoitusten koettiin olleen mielenkiintoisia ja henkilökohtaisesti arvokkaita ja palkitsevia. Neljänneksi nostamme esiin vielä, että opiskelijoiden mielestä harjoituksissa

konkretisoituneet luovat prosessit johdattivat ja rohkaisivat heitä luottamaan myös näennäisesti pieniinkin ideoihin ja aloitteisiin. Improvisoiva tarinallisuus toimi keskusteluna tai neuvotteluna, jossa osallistujat vastavuoroisesti kertoivat omaa tarinaansa tai ajatuksiaan ilmaisullisin keinoin kuten sanoin, liikkein, elein, sävelin, kuvallisesti tai muiden materiaalien välityksellä (vrt. Monson 1996; Balashandra ym. 2005). Toiminnan jatkuvuuteen vaikutti se, miten osallistujat rohkaistuivat vastaamaan toisten ”kysymyksiin” eli sosiaaliseen kutsuun improvisoinnin ja tarinallisuuden avulla.

Kootusti voimme todeta, että valitsemamme pedagogiset lähtökohdat johdattivat opiskelijat pohtimaan sosio-konstruktivistisessä oppimisessa ajankohtaisia teemoja koulun ja varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Suhteellisen pienillä harjoituksilla rakentui oppimisilmapiiri, joka herätti opiskelijat kyseenalaistamaan aikaisemmin koettua ja voimautti heitä itsenäisellä tavalla toimimiseen. Tämä on tärkeä havainto opettajankoulutuksen mahdollisuuksista reflektoida eri oppiaineiden traditioissa vaikuttavaa pedagogista ajattelua mutta myös yksilöllistä oppimisen historiaa. Keskeisin löytö tässä tarkastelussa oli improvisoinnin ja tarinallisuuden rakentama sosiaalinen, jaettu tila oppimiselle.

Huomasimme myös, miten jazzista ammentanut ImproStory -metodimme improvisoinnista ja tarinallisuudesta siirtyi sujuvasti muihin taito- ja taideaineisiin. Metodin siirrettävyys kouluympäristöön tuntui opiskelijoista helpolta ja käyttökelpoiselta. Opiskelijoiden kokemukset osoittivat vahvasti sen, miten juuri harjoitusten avoin luonne tuki oppimiselle hedelmällistä vuorovaikutusta. Tämä havainto motivoi jatkotutkimukseen, jossa voimme käsitteellistää ja eritellä ilmiötä suhteessa taito- ja taideaineille tyypilliseen prosessinomaiseen, tutkivaan oppimiseen.

Kirjallisuus

Balachandra, L., Bordone, R.C., Menkel-Meadow, C., Ringstrom, P. & Sarath, E. (2005)

Improvisation and Negotiation – Expecting the Unexpected. *Negotiation Journal* October 2005, 415–423.

Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz – The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bjerstedt, S. (2014). *Storytelling in Jazz Improvisation – Implications of a Rich Intermedial Metaphor*. Lund: Lund University.

Bruner, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1–21.

Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bruner, J.S. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3), 691–710.
- Led Zeppelin. (1971). *IV. Atlantic*, ATL 50 008.
- Monson, I. (1996). *Saying Something – Jazz Improvisation and Interaction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014*. Opetushallitus.
- Stern, D. N. 1985. *The Interpersonal World of the Infant – A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt – Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Tolska, T. 2002. *Kertova mieli – Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Vygotsky, L. S. 1997 [1931]. *The History of the Development of Higher Mental Functions*. Teoksessa Rieber, R. W. (toim.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky – Vol. 4*, New York, NY: Plenum.