

Anni Syrjäläinen

## Kokemusta kartoittamassa

Musiikkifilosofinen lähestyminen improvisaatioon ja sen opettamiseen klassisessa musiikissa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Muusikko

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

20.5.2013

Tekijä(t) Otsikko  Sivumäärä Aika	Anni Syrjäläinen Kokemusta kartoittamassa – Musiikkifilosofinen lähestyminen improvisaatioon ja sen opettamiseen klassisessa musiikissa  33 sivua, 20.5.2013
Tutkinto	AMK
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Muusikko
Ohjaaja(t)	Annu Tuovila, MuT
<p>Improvisaatio on noussut viime vuosien aikana pitkän tauon jälkeen kiinnostuksen kohteeksi klassisessa musiikissa ja sen opetuksessa. Improvisoinnin taidon opetuksen on nähty monipuolistavan musiikkikoulutusta, joka on pitkään nojannut sävellettyjen teosten harjoittamiseen ja esittämiseen. Vaikka improvisaation ja sen opettamisen merkitys nähdään nykyisin aiempaa tärkeämpänä osana klassisen musiikin koulutusta, ei sitä ole kuitenkaan paikannettu selkeästi osana musiikkikasvatusfilosofista keskustelua.</p> <p>Tarkastelen opinnäytetyössäni sitä, miten improvisaatio paikantuu niin sanotussa kokemukseen perustuvassa musiikkikasvatusfilosofisessa keskustelussa. Teoreettisen viitekehityksen muodostavat yhtäältä yhdysvaltalaisen musiikkifilosofin Bennet Reimerin näkemykset musiikista esteettisiin kokemuksiin perustuvana sekä John Deweyn pragmaattista filosofiaa edustaviin näkemyksiin taiteesta kokemuksena (art as experience).</p> <p>Pohdin opinnäytetyössäni tarkemmin improvisoidun musiikin olemusta ja sen suhdetta sävellettyyn musiikkiin neljän eri teeman kautta. Käytän teemoista käytyä keskustelua väylänä Reimerin ja Deweyn filosofisiin näkemyksiin ja pohdin sitä, miten ajattelijoiden näkemykset näiden teemojen osalta vertautuvat toisiinsa. Samalla tarkastelen sitä, miten improvisointi ja sen merkitys voidaan hahmottaa Reimerin ja Deweyn näkemysten valossa. Teemojen esilletuonnissa hyödynnän esimerkkejä improvisoinnin opetuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä.</p> <p>Molempien ajattelijoiden näkemyksissä taide palautetaan viime kädessä kokemukseen, mutta kokemuksen luonne näyttäytyy eri tavoin. Näin myös improvisaation merkitys ja luonne voidaan nähdä näkemyksissä erilaisena. Reimerin esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa kokemus ymmärretään lähinnä yksilön ja musiikkiteoksen välisenä tapahtumana. Dewey sen sijaan tutkii kokemusta subjektin ja eri asioiden kohtaamisina, sosiaalisen ympäristön ja yhteisön lävistämänä.</p>	
Avainsanat	improvisaatio, Reimer, Dewey, musiikkikasvatusfilosofia, kokemus, soitonopetus

Author(s) Title Number of Pages Date	Anni Syrjäläinen Exploring Experience – A Philosophical Approach to Improvisation and its Teaching in Classical Music Education 33 pages 20.5.2013
Degree	Bachelor Degree in Music
Degree Programme	Classical Music
Specialisation option	Music performance
Instructor(s)	Annu Tuovila, DMus
<p>This thesis explores improvisation in the context of classical music education and performance. Several researchers have stressed the necessity of informing musicians of the benefits of improvisation during their studies. Experts claim that we could achieve a more sophisticated level of musical understanding through improvisation and creating our own musical ideas in addition to just performing composed music based on a written score.</p> <p>In the thesis, improvisation is approached from a philosophical perspective. The thesis looks into how improvisation could be seen through a philosophy that sees experience as the basis of learning and making music. The ideas of two famous thinkers, Bennett Reimer and John Dewey are compared.</p> <p>Improvisation and its relation to composed music are explored through four dimensions regarding music as a process vs. works, temporality, embodiment and the social aspect of music. These dimensions and the different debates surrounding them are used as a way to gain an insight into Reimer and Dewey's thoughts.</p> <p>With both thinkers the essence of art and music is embedded in the way they are experienced. However, Reimer and Dewey understand the nature of experience differently. This leads to the fact that also the goals and meanings of improvisation are seen differently.</p> <p>The final part of the thesis is dedicated to exploring the ideological value of improvisation in the current music education system. In addition to just representing sounds notation can be seen as a means to emphasize certain social values over others.</p>	
Keywords	philosophy of music education, Reimer, Dewey, experience, improvisation

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Improvisaatio klassisessa musiikissa – ennen ja nyt	5
2.1	Improvisaation katoaminen klassisen musiikin perinteestä	6
2.2	”Uusi” kiinnostus improvisoinnin perinteen herättämiseen	7
3	Improvisointi ja kokemukseen perustuva taidefilosofia	9
3.1	Reimerin kokemuslähtöinen (esteettinen) musiikkikasvatusfilosofia	11
3.2	John Dewey: taide kokemuksena	12
4	Improvisaatio Reimerin ja Deweyn filosofisten näkemysten valossa	14
4.1	Prosessi – tuotos - toiminta	14
4.2	Menneisyys - nykyisyys	17
4.3	Improvisaatio, konteksti ja kokemuksen jatkuvuus	19
4.4	Yksilö - yhteistyö	22
4.5	Keho - mieli	23
5	Pohdinta	25
	Lähteet	28

## 1 Johdanto

Klassisen musiikin opiskelijana olen oppinut jo hyvin varhaisessa vaiheessa ”lukemaan” erilaista musiikkia ja muuntamaan nuottiviivastolle kirjoitetut nuotit soiviksi säveliksi ja melodioiksi. Olen viettänyt tuntikausia harjoitellen ja kehittellen teknistä osaamistani ja instrumentin hallintaa. Silti usein tuntuu siltä, että kyyni luoda ja jakaa omia, muiden säveltämien teosten ulkopuolelta nousevia musiikillisia ideoita ovat puutteelliset. Ajatus hätkähdyttää ottaen huomioon, että kuitenkin vain muutama vuosisata on kulunut siitä, kun improvisaatio oli keskeinen osa länsimaisen taidemusiikin perinteitä. Ironista on, että nuoret muusikot saattavat seurata kateellisina jazz- ja kansanmusiikin esityksiä, joihin improvisointi olennaisena osana kuuluu, tietämättä sitä, että itse asiassa improvisaation juuret ovat siinä musiikillisessa perinteessä, jota he itse opiskelevat.

Improvisaatio on noussut viime vuosien aikana uudestaan kiinnostuksen kohteeksi musiikin ja musiikin opetuksen eri kentillä kansainvälisesti. On syntynyt yhteisöjä, kuten International Society for Improvised Music ja Improvisation, Community and Social Practice, joissa pyritään nostamaan improvisaatio takaisin keskeiseksi ja tärkeäksi osaksi klassisen musiikin opetusta ja esityksperinteitä. Improvisoidun musiikin on haluttu löytävän paikkansa niin koulutuksen kuin esiintymiskäytäntöjen osana. Myös musiikkikasvattajat näkevät yhä vahvemmin improvisoinnin opettamisen tärkeänä elementtinä niin alkeisopetuksessa (ks. esim. Sawyer 2008) kuin ammatillisessa koulutuksessa (ks. esim. Sarath 2010). Pelkän musiikin tekemisen tavan lisäksi improvisaatio nähdään monimuotoisena ilmiönä - kulttuurisidonnaisia, lajityypillisiä sekä yleisön ja esittäjien välisiä raja-aitoja rikkovana toimintana, joka antaa mahdollisuudet uudenlaisten identiteettien ja yhteisöjen syntymiseen. (Esim. Kanellopoulus 2007.) Alan asiantuntijoiden mukaan klassisen musiikin opiskelijoille ja ammattilaisille olisi nykyistä paremmin osoitettava improvisaation hyödyt opettamisessa ja musiikillisten taitojen kehittämisen osana. Improvisaatiotaitojen nähdään lisäävän muusikkojen edellytyksiä menestyä ja pysyä mukana nopeasti muuttuvassa maailmassa.

Oma kiinnostukseni improvisaatioon ja sen merkitykseen klassisessa musiikissa heräsi Tanskassa viettämäni vaihto-oppilasvuoden aikana. Århusissa sijaitseva Det Jyske Musikkonservatorium kouluttaa saman katon alla niin klassisen, pop-, jazz -musiikin sekä elektronisen musiikin opiskelijoita. Eri osastot tekevät yhteistyötä ja järjestävät muun muassa yhteisiä konsertteja. Itselleni opiskelijavaihdon aikana konkretisoituivat juuri eri musiikkityylien väliset erot esityskäytännöissä ja koulutuksessa. Osallistuin lukuvuoden aikana teoreettisen pedagogiikan kurssille, jossa käsiteltiin muun muassa improvisoinnin merkitystä ja osuutta koulutuksen osana eri musiikkityyleissä. Tein kurssin lopputyönä esseen otsikolla Exploring improvisation in Classical Music Education ja aloin laajentaa Suomeen palattuani esseitä opinnäytetyökseni. Opiskelen Metropoliasa muusikkolinjalla, eikä minulla ole paljon henkilökohtaista kokemusta opetustyöstä. Teoreettisen lähestymistavan valinta opinnäytetyön perustaksi tuntui myös siksi luontevalta.

Tarkastelen opinnäytetyössäni improvisaation merkitystä osana klassisen musiikin opiskelua ja esittämistä. Viime vuosina on laadittu ja julkaistu monenlaisia ohjeita ja oppaita siitä, miten improvisaatiota tulisi eri opiskeluasteilla opettaa. Vaikka improvisaation ja sen opettamisen merkitys nähdään nykyisin aiempaa tärkeämpänä osana klassisen musiikin koulutusta, on sitä harvemmin paikannettu osana musiikkikasvatuksesta käytävää filosofista keskustelua. Mielenkiintoista on pohtia esimerkiksi sitä, minkälainen on improvisoidun musiikin esteettinen arvo ja miten sen merkitys voidaan ymmärtää koulutusjärjestelmässä, jossa oppimista ja menestystä on arvioitu pitkälti sävellettyjen teosten esittämisen ja niihin liitettyjen kriteerien perusteella.

Tarkastelen sitä, miten improvisaatio paikantuu niin sanotussa kokemukseen perustuvassa musiikkikasvatusfilosofisessa keskustelussa. Teoreettisen viitekehysten muodostavat yhtäältä yhdysvaltalaisen musiikkifilosofin Bennet Reimerin (s. 1932) näkemykset musiikista esteettisiin kokemuksiin perustuvana sekä toisaalta John Deweyn (1859-1952) pragmaattista filosofiaa edustavat nä-

kemykset taiteesta kokemuksena (art as experience). Vaikka molemmat ajattelijat palauttavat musiikin ja musiikkikasvatuksen viime kädessä kokemukseen, näyttäytyy kokemuksen luonne itsessään hieman erilaisina ajattelijoiden näkemyksissä. Vastaavasti musiikin ja musiikin opettamisen merkitys ja tavoitteet jäsentyvät näkökulmissa eri tavoin.

Avaan ensimmäisessä luvussa improvisaation käsitettä, joka helposti näyttäytyy epäselvänä, avoimena ja mystisenä. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että improvisointi voidaan nähdä niin pedagogisena työvälineenä kuin musiikin muotona tai tyylinä sinänsä. Seuraavaksi tarkastelen improvisoidun musiikin merkitystä klassisessa musiikissa. Luon lyhyen katsauksen historiaan ja tuon esille, miten muutokset klassisen musiikin esitys- ja sävellyskäytännöissä onnistuivat viimeisen 150 vuoden aikana sivuuttamaan improvisaation lähes kokonaan klassisen musiikin opetuksesta ja sen esittämisestä. Lisäksi pohdin sitä, miten sävellettyjen teosten esittämiseen keskittyvän perinteen myötä myös käsitys musiikista yleisesti voidaan nähdä muuttuneen.

Kolmannessa luvussa esittelen lyhyesti Bnnet Reimerin ja John Deweyn näkemykset kokemukseen perustuvasta filosofiasta musiikkikasvatuksen viitekehyksessä. Reimerin filosofiassa musiikkikasvatuksen arvon nähdään olevan musiikissa, sen rakenteissa, sävelissä, harmoniassa ja rytmissä itsessään. Reimerin mukaan musiikki ennen kaikkea laajentaa tunteiden kokemisen aluetta ja jäsentää näin ihmisen subjektiivista maailmaa. Musiikkikasvatuksen tulisi siis ensisijaisesti pyrkiä herkistämään opiskelijat musiikin kokemisen tavoille ja kokemuksen kautta saavutettavalle itsetuntemukselle. (Reimer 1989, 53.) Musiikkikasvatus voidaan tässä suhteessa nähdä eräänlaisena tunteiden kasvatuksena ja koulutuksena (education of feelings). Opettajien tulisi edistää oppilaidensa kykyä muuntaa musiikissa olevat emotionaaliset ainekset omaa tunne-elämäänsä reflektioiviksi merkityksiksi. (Reimer 2003, 89-90.)

Reimer jäsentää musiikkikasvatuksen opetustehtäviä neljän eri tietämisen ulottuvuuden avulla, jotka kaikki määrittävät musiikillista kokemista ja joiden tulisi

olla myös keskeisessä osassa kaikkea musiikin opettamista. Näitä ovat luominen, tunne, merkitys ja konteksti. (Mt. 68-70.) Musiikkikasvatuksessa soittoteknisten taitojen opettamisen, samoin kuin musiikin historian, teorian ja traditioiden tuntemisen pitäisi edistää kykyjämme päästä käsiksi musiikissa itsessä olevaan kokemukselliseen voimaan, mikä siis mahdollistaa viime kädessä pääsemisen käsiksi omiin tunteisiimme. Reimerin ajattelussa musiikkikasvatus nähdään kokonaisvaltaisena ilmiönä, minkä tähden Reimerin näkemykset ovat pitkään olleet yksi tärkeimmistä musiikkikasvatuksen teorianäkökulmista (esim. Väkevä 2004; Westerlund 2002.) Toisaalta esteettinen musiikkikasvatusfilosofia on saanut osakseen myös paljon kritiikkiä sen takia, että musiikkia käsitellään siinä helposti sosiaalisesta ympäristöstä irrallaan olevina objekteina.

Opinnäytetyön toisena teoreettisena viitekehyksenä ovat amerikkalaisen filosofin John Deweyn näkemykset taiteesta kokemuksena (*art as experience*) (Dewey 1934; 2005; 2010). Deweyn pragmaattinen kasvatustilfilosofia on vaikuttanut olennaisesti länsimaiseen kasvatustiljatteluun. Deweylle kasvatustiln tavoitteena on viime kädessä ihmisen henkilökohtaisen kasvun aikaansaaminen ja elämänlaadun parantaminen. (Westerlund 2002, 13). Taiteen tehtävänä on saada aikaan esteettisiä kokemuksia, jotka ovat itsessään palkitsevia ja nautintoa aiheuttavia. Esteettisiä kokemuksia on kuitenkin mahdollista saavuttaa kaikkein arkipäiväisimmästä toiminnasta, minkä vuoksi taiteelle ei tulisi antaa yhteiskunnassa mitään erityistä asemaa. Taiteen palauttaminen kokemukseen oli Deweyn tapa tavallaan estää taiteen eristäminen muusta yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja vuorovaikutuksesta irralliseksi asiaksi. (Dewey LW 10, 28.)

Neljännessä luvussa jäsenän improvisoitua musiikkia ja sen opettamista neljän eri teeman kautta. Käytän niitä samalla väylänä Reimerin ja Deweyn näkemyksiin. Olen jäsentänyt teemat improvisaatiota käsittelevän tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Teemojen avulla on mahdollista paikantaa improvisaation paikkaa filosofien näkemyksissä ja verrata näiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä.



Viidennessä luvussa tuon yhteen työssä käsitellyjä teemoja ja pohdin yleisemmin improvisoinnin poliittista arvoa musiikkikoulutusjärjestelmän uudistajana. Improvisaation voidaan nähdä viime kädessä haastavan klassisen musiikin koulutusjärjestelmää ja instituutioita, jotka ovat perustuneet pitkään sävellettyihin teoksiin sisältyvien ideoiden esilletuomiseen ja niiden edistämiseen. Improvisaatio lähtee liikkeelle siitä, mitä esittäjä jo tietää ja hallitsee. Improvisaation sisällyttäminen osaksi musiikin koulutusta antaa mahdollisuuden kääntää päälaelleen perinteisesti koulutusjärjestelmässä vallinneita rooleja ja käytäntöjä. (Burrows 2004, 148.) Arvioin lopussa myös opinnäytetyön ammatillista arvoa ja pohdin omaa oppimisprosessiani työn tekemisen aikana.

## **2 Improvisaatio klassisessa musiikissa – ennen ja nyt**

Improvisaation käsitteelle on mahdotonta löytää yhtä yleispätevää määritelmää. Hyvin yleisellä tasolla improvisoitu musiikki voidaan määritellä musiikiksi ilman ennalta määrättyä melodista, harmonista tai rytmistä rakennetta. Kyse on musiikin tekemisestä ja soittamisesta spontaanisti, esityshetkellä, ilman etukäteistä tietoa, nuotteja tai suunnitelmaa siitä, miten musiikki etenee jatkossa. Tässä suhteessa vapaasti improvisoitua musiikkia voidaankin pitää vanhimpana musiikin tekemisen tapana, joka edeltää kaikkia lajityypillisiä musiikin lajeja. (Burrows 2004, 69.) Kuuluisan englantilaisen kitaristin ja improvisoijan Derek Bailey'n (1993) mukaan improvisaatio on yksi laajimmin harjoitetuista ja soitetuista musiikin aloista, mutta silti vähiten tunnetuin:

“..Moninaisuus on sitä (improvisaatiota) parhaiten kuvaava termi. Sillä ei ole mitään ennaltamäärättyä idiomaattista sointia. Vapaasti improvisoidun musiikin ominaisuudet riippuvat yksinomaan esittäjänsä musiikillisesta identiteetistä.” (Bailey 1993, 83.)

Improvisaation käsitteellä viitataan käytännössä usein hyvin erilaisiin soittajiin ja soittamisen tapoihin. Usein improvisaation määritelmiin liitetään näkemys vapaudesta. Improvisaation vapaus on kuitenkin aina suhteellista. Pikemminkin voitaisiin puhua vapauden eri asteista ja konteksteista. (Solomon 1986, 226.)

Yhtenä ääripäänä voidaan pitää niin sanottua vapaata improvisaatiota, jossa pyritään irrottautumaan mahdollisimman selkeästi olemassa olevista tyyleistä. Toisena ääripäänä näyttäytyy puolestaan täysin ennalta määrätty ja suunniteltu musiikin tekeminen, joka toteutetaan täysin suunnitelman mukaisesti (Kujanpää 2002, 9).

Vapauden käsitettä voidaan pitää hieman harhaanjohtavana myös siinä mielessä, että vapainkin improvisaatio kiinnittyy ominaisuuksiltaan moniin kulttuurisidonnaisiin malleihin, joita soittaja tulkitsee. Mallit ovat esittäjälle niin tuttuja, että ne ymmärretään sekä tietoisella että intuitiivisella tasolla. Siten harjoituksia, nuotteja tai tiettyä ideaa soitettavasta tai laulettavasta musiikista ei tarvita. Richard Mooren (1992) mukaan voidaankin ajatella, ettei improvisaatio ole koskaan täysin vapaata, vaan se kiinnittyy aina tiettyyn kulttuuriseen taustaan ja aiemmin opittuun.

## 2.1 Improvisaation katoaminen klassisen musiikin perinteestä

Improvisaatio yhdistetään usein jazz-musiikkiin, jossa improvisaatio ja ilmaisun omaleimaisuuden tavoittelu kuuluvat olennaisesti musiikin esittämisen perinteisiin. Kuitenkin improvisoidut elementit kuuluivat olennaisesti klassisen musiikin perinteeseen vielä 1800-luvun lopulle asti.

Improvisoinnin perinne oli huipussaan barokin ja klassismin aikana. Tuolloin kuuluisat säveltäjät ja esiintyjät olivat usein myös improvisoinnin mestareita. Tyypillistä oli, että musiikin säveltäjä myös esitti omat sävellyksensä, usein spontaanisti. (Brockmann 2009, 1-4.) Esimerkiksi Mozart ja Beethoven eivät ainoastaan improvisoineet tunnettuja teemoja ajan musiikista, vaan myös kirjoittivat osan improvisaatioistaan ylös nuoteiksi. Edelleen tiedetään, että romantiikan ajan säveltäjistä muun muassa Brahms, Paganini, Chopin, Clara ja Robert Schumann, Mendelssohn, Hummel ja Schubert olivat paitsi säveltäjiä, myös ansioituneita improvisaation taitureita. Lisztin tiedetään myös improvisoineen Schubertin liedien teemojen ja Chopinin preludien pohjalta. (Moore 1992, 62.)

Myös kirjoitettuja oppaita improvisoidun musiikin esittämiseen julkaistiin laajalti 1800-luvulle asti. (Moore 1992, 63.) Czernyn *Systematisches Anleitung zum Fantasieren auf den Pianoforte* (1829) ja Kalkbrennerin *Traité d'harmonie du pianiste: principes rationnels de la modulation pour apprendre à preluder et à improviser* (1849) ansaitsevat tulla mainituiksi yksityiskohtaisia ohjeita sisältävinä merkittävänä ajan oppaina. Muodot, kuten vapaa improvisointi, preludi, kadenssi ja vapaa improvisointi sävelletyistä teoksista olivat suosittuja. (Mt. 63-65.)

Viimeisten 150 vuoden aikana asenteet improvisointia kohtaan klassisessa musiikissa ovat kuitenkin muuttuneet merkittävästi. Esiintymis- ja opiskelukäytäntöjen keskiöön on vahvasti tullut sävelletty, teoksiin perustuva musiikki. Monille klassisen musiikin ammattilaisille improvisointi tuntuu jopa uhkaavalta, pelottavalta ja vieraalta. Tutkijoiden mukaan improvisaatio alkoi vähentyä läntisessä taidemusiikissa 1800-luvulta lähtien säveltäjien ja musiikin esittäjien välisen suhteen muuttumisen myötä. Aiemmin säveltäjät ja esiintyjät jakoivat vastuun sävellysten tulkitsemisesta: säveltäjät luonnostelivat teoksen yleiset linjat, joiden pohjalta esittäjä improvisoi ja teki teoksesta omansa näköisen. Kuitenkin romantiikan ajan kuluessa säveltäjät pyrkivät vaikuttamaan yhä enemmän siihen, miten heidän säveltämänsä musiikkia tulisi esittää. Säveltäjät alkoivat kirjoittaa ulos jokaisen nuotin ja ornamentin siten kuin halusivat sen soitettavan tai laulettavan. (Moore 1992.)

Kun säveltäjien alettiin ymmärtää olevan autonomisia musiikin luoja, myös luomisen tuloksia alettiin pitää autonomisina taiteen teoksina. Keskittyminen sävellettyjen, uloskirjoitettujen teosten esittämiseen ja opetteluun on johtanut siihen, että musiikki itsessään on mahdollista käsittää objekteina, esityshetken ulkopuolella olevina kokonaisuuksina. (Small 1998; Burrows 2004, Lines 2005.)

## 2.2 "Uusi" kiinnostus improvisoinnin perinteen herättämiseen

Improvisaatiota ja sen opettamista voidaan edelleen pitää ajankohtaisena ja jokseenkin kiistanalaisena aiheena klassisessa musiikissa, minkä vuoksi siitä keskusteleminen on myös hyvin hedelmällistä. Mielenkiintoista on esimerkiksi se, että improvisaation nykyiset puolestapuhujat suhtautuvat usein voimakkaan negatiivisesti sävelletyn musiikin esittämiseen painottuneeseen traditioon. Muun muassa säveltäjä Eero Hämeenniemi on kokenut improvisoinnin katoamisen rappioksi: ”Olen täydellisesti sitä mieltä, että improvisoitu musiikki kuuluu täydelliseen, hyvinvoivaan musiikkikulttuuriin” (Hauru, Helsingin Sanomat 4.9.2999.) Samoin Derek Bailey kertoo kirjassaan ”*Improvisation – its nature and practice in music*” tuntevansa sääliä perinteistä ”klassista” soitonopetusta kohtaan, joka tuottaa järjestelmällisesti ei-improvisoijia. Baileyn mukaan opetusjärjestelmä perustuu ajatukselle, että musiikin luominen ja instrumentin soittaminen ovat erillisiä asioita. (Bailey 1993, 98.)

Viime vuosina lisääntynyt kiinnostus improvisaatiota kohtaan liittyy myös keskusteluun siitä, miten klassinen musiikki ja sitä soittavat muusikot voivat säilyttää kiinnostavuutensa ja hankkia uusia yleisöjä nopeasti muuttuvassa maailmassa. Pelkän sävelletyn musiikin ja sen esittämisen opetteluun ei nähdä tarjoavan muusikoille riittäviä ammatillisia valmiuksia toimia nykyisessä musiikkimaailmassa, jossa vaaditaan muuntautumiskykyä ja joustavuutta. Amerikkalainen musiikkikasvattaja ja improvisoija La Donna Smith (2013) on vaatinut kirjoituksissaan uudistusta vanhoihin musiikinopetuksen kaavoihin. International Society for Improvised Music -yhteisön perustaja, professori Ed Sarath (2006), on puolestaan todennut, että vaikka perinteiden vaaliminen klassisessa musiikissa on hyvin tärkeää, on myös vähintään yhtä tärkeää, että perinteitä katsottaisiin nykyisyyden linssin läpi. Tässä suhteessa improvisaatio nykyhetkeen tarttuvana ja siitä riippuvana toimintana voisi Sarathin mukaan olla avain sekä menneen vaalimiseen että nykyhetken erityisyyden arvostamiseen ja huomioimiseen.

Kiinnostus improvisoinnin opettamiseen on synnyttänyt viime vuosikymmenten aikana myös huomattavan määrän eri tason opiskelijoille suunnattuja oppaita, jotka tarjoavat lähtökohtia improvisaation pedagogiikalle eri musiikin tyyleissä .

Samaan aikaan tuntuu kuitenkin olevan epäselvää, miten erilaisia metodeja, harjoitteita, neuvoja ja filolofioita tulisi käytännössä hyödyntää ja yhdistellä keskenään opetuksen osana. (Huovinen, Tenkanen & Kuusinen 2011, 82-83.)

Hyvin yleinen käsitys on, että improvisoinnin oppimisen kannalta on parasta tarjota oppilaalle useita erilaisia harjoitteita kuin keskittyä rajatumpaan määrään ohjeita. (Esim. Schilcht 2008). Erkki Huovinen, Atte Tenkanen ja Vesa-Pekka Kuusinen (2011) ovat jaotelleet erityyppisiä improvisoinnin opettamisen lähtökohtia teoreettiseen ja dramaturgiseen lähestymistapaan. Näistä ensimmäisessä lähdetään liikkeelle ensisijaisesti musiikillisista elementeistä, kuten asteikoista, sävellajeista, soinnuista, rytmistä jne. Länsimaisessa musiikkikoulutuksessa tämä lähestymistapa on selkeästi yleisin sekä tonaalisessa klassisen musiikin tyyliä (esim. Kaye 2006) että jazz-musiikissa. (De Rosa 1997; Levine 1995.) Tässä lähestymistavassa improvisaatio nähdään usein keinona tai välineenä oppia musiikin teoreettisia käsitteitä ja ymmärrystä. (Huovinen ym. 2011, 83.) Dramaturgisessa lähestymistavassa painotetaan puolestaan persoonallista ilmaisukykyä, karaktereitä ja sointia. Improvisaation opetus tässä lähestymistavassa nojaa vahvemmin improvisoinnin laajempiin, arktehtoriin ominaisuuksiin ja subjektiiviseen ilmaisuvoimaan. (Mt. 83-84.)

Mielenkiintoista on, että tutkijoiden mukaan improvisaation oppimisen kannalta ei ole juurikaan väliä sillä, kumpaa metodologia opetuksessa käytettiin. Sen sijaan improvisaation opetuksessa hyödyllisintä olisikin kirjoittajien mukaan tarjota opiskelijoille erilaisia ideoita ja antaa heidän hyödyntää omaa musiikillista taustansa oppimisen väylänä. (Mt. 95-97.)

### **3 Improvisointi ja kokemukseen perustuva taidefilosofia**

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kiinnittää improvisoitu musiikki ja sen opettamisen ulottuvuudet osaksi musiikkikasvatusfilosofista keskustelua, jota on

pitkälti käyty sävelletyn musiikin ja musiikillisiin teoksiin perustuvan koulutuksen viitekehyksessä.

Lauri Väkevän (1999) mukaan musiikkikasvatus- tai musiikkikasvatuksen filosofia voidaan määritellä musiikin oppimisen ja opettamisen perusideoiden ja ihanteiden tarkasteluksi ja vertailuksi. Siinä määritellään musiikkikasvatuksen tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitteita sekä arvoja ja merkitystä. Musiikkikasvatuksen filosofiassa tarkastellaan myös musiikin ja sen opetuksen sekä oppimisen ja koulutuksen välisiä suhteita.

Tässä työssä on tarkoitus asettaa improvisoitu musiikki ja sen opetus keskeisiin musiikkikasvatusfilosofisiin viitekehyksiin ja pohtia sitä, miten improvisoinnin opettamisen merkitys hahmottuu valittujen näkökulmien valossa. Opinnäytetyössä tarkastellaan rinnakkain niin sanotun esteettisen musiikkikasvatusfilosofian puolestapuhujan, yhdysvaltalaisen Bennet Reimerin ja pragmaattiseen koulukuntaan kuuluvan John Deweyn kasvatusfilosofisia näkökulmia. Molempien ajattelijoiden näkemyksiä on hyödynnetty aihetta koskevissa tutkimuksissa laajalti. Suomessa musiikkikasvatuksen filosofiaa ovat tutkineet Lauri Väkevän lisäksi muun muassa Heidi Westerlund, Tuija Elina Lindström sekä Pentti Määttänen. Erityisesti Väkevä (1999, 2004, 2006) ja Westerlund (1997; 2002) ovat pohtineet myös Reimerin ja Deweyn ajatusten välisiä yhteyksiä ja eroavaisuuksia.

Tavoitteena ei siis ole arvioida erilaisia opetusmetodeja tai muodostaa yhtenäistä lukujärjestystä tai improvisoinnin opetussuunnitelmaa, vaan hahmottaa improvisoinnin paikkaa Reimerin ja Deweyn filosofisissa näkemyksissä. Työn ammatillisena tavoitteena on herättää musiikkikasvatuksen kentällä toimivia henkilöitä pohtimaan koulutuksen taustalla vaikuttavia erilaisia filosofisia perustoja. Lähtökohtana on, että toiminnan teoreettisen perustan tiedostaminen on viime kädessä edellytys myös käytänteiden kehittämiseksi ja parantamiseksi siten, että ne voisivat palvella entistä paremmin tarkoitustaan (Laes 2006, 4).

### 3.1 Reimerin kokemuslähtöinen (esteettinen) musiikkikasvatusfilosofia

Yhdysvaltalainen musiikkifilosofi Bennet Reimer (s. 1932) on tunnettu niin sanotun esteettisen musiikkikasvatusfilosofian keskeisenä ajattelijana ja puolestapuhujana. Esteettisessä filosofiassa painotetaan äänten ja sävelten vaikutusta tunteisiin ja emootioihin.

Reimerin ajattelussa musiikkikasvatuksen arvon ja luonteen nähdään määräytyvän musiikin itsensä arvosta ja luonteesta. Reimerin uran keskeisin teos ”*A Philosophy of Music Education*” julkaistiin alun perin vuonna 1970, ja kirjasta on ilmestynyt kaksi uudempaa painosta vuonna 1989 ja vuonna 2003. Reimerin filosofisten näkemysten tarkoituksena on tarjota periaatteiden järjestelmä, jonka avulla voidaan soveltaa erilaisia musiikkikasvatuksen menetelmiä. Musiikkikasvatusfilosofiaa tarvitaan, koska se tarjoaa perustan musiikin arvon ymmärtämiselle ja antaa suuntaviivoja alan ammattilaisten toiminnalle ja sen kehittämiseksi; musiikin itsensä sekä sen opettamisen ja oppimisen arvon paremmalle ymmärtämiselle on Reimerin mukaan jatkuva tarve. (Reimer 2003, 1-2.)

Kirjansa viimeisimmässä painoksessa Reimer kiteyttää näkemyksensä niin sanotusta kokemusperäisestä musiikkikasvatuksen filosofiasta, jossa keskitytään ja vaalitaan kaikkia niitä tapoja, joilla musiikki voidaan tuoda kokemisen piiriin. Musiikin olemassaolon tarkoitus on antaa kokemuksia, joita ei muuta kautta ole mahdollista saada. (Reimer 2003, 67.) Kokemus syntyy Reimerin mukaan ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman välisten kosketusten tuloksena. Näin se on pitkälti yksilön erilaisten objektien kohtaamisen seurauksena subjektin omassa tietoisuudessa ilmenevä tapahtuma. Syntynyt kokemus on Reimerin mukaan arvokas itsessään, eikä sillä ole utilitaristista tai instrumentaalista arvoa. (Reimer 2003, 62-63.) Musiikin ei siis nähdä esimerkiksi symboloivan tunteita eikä sillä taiteen muotona nähdä olevan mitään toimintatarkoitusta itsensä ulkopuolella, vaan sen merkitys on ainoastaan musiikin subjektiivisessä kokemisessa. (Laes 2006, 29.) Musiikki on jotain itsemme ulkopuolella olevaa - nuotteja, sä-

veliä, teoksia, mutta riippuu samanaikaisesti jostain, joka luodaan musiikkia soittavan tai kuuntelevan subjektin sisäisessä tietoisuudessa.

Musiikillista kokemusta on mahdollista jäsentää neljän eri ulottuvuuden - tunne, merkitys, luominen ja konteksti - avulla. Näistä neljästä ulottuvuudesta musiikin yhteys tunteisiin on Reimerin mukaan musiikkia vahvimmin määrittävä. Musiikin arvon ja luonteen kannalta keskeistä on ihmisen sisäinen subjektiivinen suhde tunteisiin ja näiden suhde ulkopuolella olevaan musiikilliseen objektiin, joka toteutuu kuultavina sävelinä. Musiikin tekemistapojen (luominen) ja historian (konteksti) opettamisen tarkoituksena olisi edistää opiskelijoiden kykyä saavuttaa musiikillisia kokemuksia, joissa eletyn elämän reflektointi mahdollistuu. Musiikilliset kokemukset voivat selventää, laajentaa ja syventää ihmisen tunteita. (Reimer 2003, 89.)

Musiikkikasvatus voidaan siis nähdä eräänlaisena tunteiden kasvatuksena ja koulutuksena (education of feelings). (Reimer 2003, 89-90.) Opettajien tulisi edistää oppilaittensa kykyä kokea tunteitaan ja reflektoida niitä musiikin kautta, eli edistää oppilaidensa mahdollisuuksia ja näin kykyä *tietää musiikin sisällä* (know within music). Tämän kyvyn hallitseminen edellyttää kuitenkin myös muiden tietämisen tapojen opettelua. Reimerin mukaan klassisen musiikin koulutuksessa ongelmallista on se, että opetuksen painopiste on usein liian vahvasti teknisten pulmien ratkaisemisessa. Kaikkien tietämisen ulottuvuuksien tulisi kuitenkin olla läsnä musiikin opiskelussa. (Reimer 2003, 69.)

### 3.2 John Dewey: taide kokemuksena

1900-luvun merkittävimpiin kasvatusteorioihin lukeutuvan John Deweyn (1859-1952) ajattelua on luonnehdittu naturalistiseksi pragmatismiksi. Tässä filosofisessa suuntauksessa painotetaan käytäntöä totuuden perustana. Filosofiset ongelmat nähdään käytännön toimintaan kiinnittyneinä (Pihlström 2001,14). Taidefilosofiaan ja estetiikan teoriaan Dewey paneutui etenkin elämänsä ja uransa loppupuolella. Teos *Art as Experience* (1934) on vaikuttanut esteettiseen kasvatusteoriaan merkittävästi.



Dewey tutki kasvatusta ja oppimista juuri kokemisen näkökulmasta. (Kivinen & Ristelä 2001, 157.) Deweyn mukaan aito kasvatustapahtuu aina kokemuksen kautta. Kokemusten merkitys niiden kasvattavuudelle riippuu puolestaan siitä, miten ne vaikuttavat ihmisen myöhempiin kokemuksiin. Deweylle kasvatustapahtuu mahdollistaa ihmisen kykyjen jatkuvan kehittymisen, mikä on itsessään tärkeää ja tavoiteltavaa. (Dewey 1953, 13–17 & 31–47.)

Deweyn kokemuksen käsite on hyvin kokonaisvaltainen. Se ei tarkoita vain aistien kautta kerättyjä aineksia, vaan jatkuvaa vuorovaikutusta aktiivisen elävän olennon ja tämän ympäristön välillä. (Väkevä & Westerlund 2010, 39.) Kokemusta voidaan tarkastella Deweyn mukaan kaksitahoisesti: yhtäältä yhteiskunnallis-käytännöllisen toiminnan ja toisaalta yksilön elämänlaadun näkökulmasta (Westerlund 2002.) Ulottuvuudet ovat kuitenkin toisiinsa kietoutuneita ja edellyttävät toisiaan. Yksilöllinen kokemus on jatkuvaa ja se rytmittyy yksittäisiksi kokemusprosesseiksi ympäristön kanssa käytävän vuorovaikutuksen myötä.

Deweyn taidefilosofiassa estetiikka yleistetään osaksi arkipäiväistä kokemusmaailmaa. Deweylle taide on hyvin laaja käsite eikä se rajaudu pelkästään kaunotaitteisiin (Dewey LW 2, 384). Pikemminkin taiteen ja arkielämän ulottuvuuksia pitäisi pyrkiä lähentämään. Ihmisen kokemusmaailman jakaminen selkeästi käytännölliseen ja esteettiseen voi johtaa Deweyn mukaan siihen, että taide nähdään muusta yhteiskunnallisesta todellisuudesta irrallisena asiana ja siten hyödyttömänä. (Dewey 2005, 3.) Taidetta tulisi lähestyä ensi sijassa ihmisten omassa elinympäristöissä tapahtuvana toimintana.

Vaikka Dewey tekee eron esteettisen taiteesta kumpuavan kokemuksen ja niin sanotun tavallisen kokemuksen välillä, on siis esteettisen kokemuksen ja taiteen perusta Deweyn mukaan jokapäiväisessä elämässä ja niin sanotussa tavallisessa ja arkisessa kokemisessa. Esteettisen kokemuksen erottaa tavallisesta kokemisesta vain se, että esteettisellä kokemuksella ei ole sen itsensä lisäksi muuta päämäärää tai arvoa. (Dewey 2005, 57.) Taidekasvatusta voidaan pitää

puolestaan Deweyn mukaan kokemuksen esteettisen ulottuvuuden vaalijana. (Väkevä & Westerlund 2010, 36.)

#### **4 Improvisaatio Reimerin ja Deweyn filosofisten näkemysten valossa**

Tässä luvussa pohdin tarkemmin improvisoidun musiikin olemusta ja sen suhdetta sävellettyyn musiikkiin neljän eri teeman kautta: 1) prosessi - toiminta - tuotos, 2) suhde aikaan, 3) keho - mieli ja 4) yksilö - yhteisö. Teemat ovat jäsenyneet improvisaatiota käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta ja käytän niiden ympärillä käytyä keskustelua väylänä Reimerin ja Deweyn filosofisiin näkemysiin ja näiden väliseen vertailuun. Samalla pohdin sitä, miten improvisointi ja sen merkitys voidaan hahmottaa Reimerin ja Deweyn näkemysten valossa. Teemojen esilletuonnissa hyödynnän esimerkkejä improvisoinnin opetuksessa käytetyistä menetelmistä. Tavoitteena ei siis ole arvioida erilaisia metodeja tai muodostaa yhtenäistä lukujärjestystä tai improvisoinnin opetussuunnitelmaa, vaan hahmottaa improvisoinnin paikkaa Reimerin ja Deweyn kokemukseen perustuvassa taide- ja musiikkikasvatusfilosofiassa.

##### **4.1 Prosessi – tuotos - toiminta**

Sävelletyn ja improvisoidun musiikin välistä eroa jäsennetään usein siten, että sävelletty musiikki ymmärretään ensisijaisesti teoksina, konkreettisina fyysisinä tuotoksina, soittajasta, ajasta ja paikasta riippumattomina objekteina, kun taas improvisoidussa musiikissa on kyse ilman selkeää alkua ja loppua sisältävästä prosessista, joka on riippuvainen esittäjästä ja esitystilanteesta. (Burrows 2004, 46.) Vastakkainasettelu säveltäjäkeskeisen ja improvisoidun musiikin välillä on toki kärjistetty. Esimerkiksi suomalainen nykymusiikki sisältää paljon läpisävellettyjä teoksia, joihin on sisälletty improvisoituja osioita. Sävelletty ja improvisoitu musiikki voivat näin myös sisältyä toinen toiseensa.

Nuoteiksi kirjoitetulla teoksella voidaan nähdä olevan kaksi ajallista toimintaa. Yhtäältä se luo uudelleen menneen kokemuksen. Toisaalta se projisoi eteen-

päin säveltäjän intentiot koskien tulevaa esitystilannetta. Nuotista tulee tässä mielessä ikään kuin intentioiden ja toiveiden talo, jossa pyrkimyksenä on tuottaa uudelleen mennyttä. (Visconti-Prasca 2010, 383-384.) Näin nuottikuva voi edesauttaa musiikin ja sen esittäjän irrottamista toisistaan. Kun musiikki ymmärretään teoksina, se ei pääasiassa ole olemassa ääninä ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa esiintymistilanteessa.

Musiikin *objektivoinnin* voidaan nähdä uusintavan itseään jatkuvasti musiikin esittämisen ja koulutuksen käytännöissä. Jarred Burrowsin (2004) mukaan musiikin ajatteleva objektina voi vaikeuttaa sen ymmärtämistä tietyssä ajassa ja paikassa koettavana, sävelten, instrumenttien, esiintyjien ja kuulijoiden välisistä moninaisista suhteista riippuvaisena ilmiönä. Objektivoinnilla voi olla Burrowsin mukaan myös musiikkia neutralisoiva vaikutus: musiikilla ei välttämättä nähdä olevan enää kosketuspintaa nykyiseen jokapäiväisen elämän taiteellisiin ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin.

Richard Smallin (1998) mukaan improvisoinnin yleistyminen voisi johtaa musiikin de-objektivointiin. Perinteisesti muusikko työskentelee tietyn teoksen kanssa ja onnistuu, kun on esittänyt sen useaan kertaan yleisön edessä eri standardien ja perinteiden mukaisesti. Improvisaatiossa huomio kiinnittyy sen sijaan hetkeen tai esitystapahtumaan. Musiikki hahmotetaan improvisoinnissa pikemminkin prosessina kuin erillisinä tarkkarajaisina teoksina, jotka voidaan hallita ja saattaa päätökseen ajassa ja tilassa. Improvisoidussa musiikissa keinot ja tavoitteet ovat näin erottamattomasti kytköksissä toisiinsa. (Hamilton 2000, 169-173.)

Esimerkiksi suhtautuminen virheisiin muuttuu, kun musiikki käsitetään prosessina. Siinä missä sävelletyn musiikin esittämisessä tavoitteena on virheetön esitys, joka kunnioittaa säveltäjän tekemiä ratkaisuja, improvisaatiossa virheitä ei samalla tavalla ole olemassa. Ei ole mitään kirjoitettua teosta tai "totuutta" esittäjän ja tämän soittamien tai laulamien sävelten välissä. Virheiden tekeminen ja epävarmuuden hallitseminen on improvisaatiossa lähes välttämätöntä, jotta voitaisiin siirtyä yhdestä musiikillisesta ideasta toiseen. Improvisaatiossa on aina

mahdollista kääntää tarkoitukseton sointu tai soitettu sävel uudeksi mahdollisuuden ikkunaksi. (Agrell 2008.)

Bennet Reimerin mukaan musiikki prosessina ja tuotoksena ovat kummatkin riippuvaisia toisistaan ja molemmat ovat tärkeässä osassa kokemukseen perustuvassa musiikkikasvatuksessa. (Reimer 2003, 51. ) Kokemusperustaisessa koulutuksessa pitäisi vaalia kaikkia niitä lukuisia tapoja, joilla musiikkia voidaan kokea. Reimer on esimerkiksi kritisoinut länsimaista taidemusiikin koulutusta siitä, että opetuksessa keskitytään liian kapeaan musiikin tyylin osaan. Reimer pitää ongelmallisena lisäksi sitä, että soittoteknisten taitojen opetus tapahtuu usein erillään tulkinnallisista ja ilmaisullisista tekijöistä. Tulkinnan ajatellaan olevan mahdollista vasta silloin, kun tekniset taidot antavat mahdollisuuden soittaa teos vaaditulla tavalla. (Reimer 2003, 130.) Reimerin näkemyksissä musiikkikasvatuksen pitäisi sisältää kaikenlaisia musiikin tyyliä ja musiikin tekemisen tapoja, sillä jokainen musiikin muoto edustaa tietynlaista mahdollisuutta musiikillisen kokemuksen syntymiselle. Huomion tulisi olla musiikillisessa tuotoksessa itsessään eikä siinä, mitä tapahtuu sen ulkopuolella. Edellytykset musiikin kokemiseen ovat sen itsensä rakenteissa, muodoissa ja tunnekylläisyydessä. Reimerin näkemyksissä keskitytään siis vahvasti tutkimaan musiikkia objektina, kohteena eikä niinkään prosessina tai toimintana. (Reimer, 1989, 27-29; 148.)

Reimerin näkemysten valossa improvisointi voidaan nähdä yhtenä musiikin luomisen tapana, joka voi tarjota mahdollisuuden musiikillisten kokemusten syntymiselle siinä missä säveltäminen, sävelletyn musiikin esittäminen tai musiikin kuunteleminenkin. (Reimer 2003, 115-116.) Musiikin luominen vaatii Reimerin mukaan aina kyseisen musiikin edellyttämän roolin omaksumista, jotta musiikin kokonaisvaltainen kokeminen olisi mahdollista. Musiikki siis hahmotetaan ihmisen ulkopuolella olevana asiana, joka asettaa omat, tilanteesta ja kulttuurista riippuvat kriteerit soittajalleen ja kuuntelijalleen. Reimerin mukaan esittäjä tekee improvisoidessaan jatkuvasti päätöksiä siitä, mitä seuraavat sävelet olisivat. Kyse on samaan aikaan musiikillisten ideoiden luomisesta ja niiden soittamisesta. Tämä erottaa improvisoinnin esimerkiksi säveltämisestä ja sävelletyn musiikin

kin esittämisestä, joissa ideoiden ja niiden esilletuonnin välillä on mahdollista käydä reflektointia pidemmällä aikavälillä. (Mt. 116.)

Eron tekeminen luovan prosessin ja sen tuloksen välillä oli keskeistä amerikkalaiselle pragmatismille, jota Deweyn näkemykset pitkälti edustavat. Deweyn mukaan taideobjektin (art object) ja taideteoksen (art work) käsitteet tulisi erottaa toisistaan. Deweylle taideteos merkitsee kokemuksessa tapahtuvaa asiaa eikä fyysistä objektia sinänsä. Sävelletty teos syntyy periaatteessa siis vasta esittäjän tai sen kuulijan kokemuksessa. (Väkevä 2004, 352.)

Deweyn näkemykset asettuvat siis lähelle ajatusta musiikista ja improvisoinnista prosessina. Kyse ei ole vain yhdestä tapahtumasta esiintyjien ja yleisön välillä, vaan pikemminkin kulttuurisesti toistetusta tavasta jäsentää musiikillista esittämistä. Deweyn mukaan objektit ovat sitä, minä ne koetaan. Toisaalta myös huomataan, että siinä missä Reimerin näkemysten valossa improvisointi voidaan nähdä omanlaisena ja erityisenä musiikin tekemisen muotona, ei Deweyn näkemyksissä nähdä periaatteessa eroa improvisoidun ja sävelletyn musiikin perimmäisessä olemuksessa. Kaikessa musiikin tekemisessä ja oppimisessa on viime kädessä kysymys toiminnasta ja työstämisestä pikemminkin kuin valmiiden objektien omaksumisesta.

#### 4.2 Menneisyys - nykyisyys

Sävelletty ja improvisoitu musiikki luovat erilaisen suhteen menneeseen ja nykyisyyteen. Nuotteihin kirjoitettu ja painettu musiikki perustuvat menneen kunnioittamiseen sekä historiallisiin standardeihin ja esiintymiskäytäntöihin. Eero Hämeenniemen (1998) mukaan improvisoidun musiikin aiheuttama aikakokemus on puolestaan täysin ainutlaatuinen: ”Juuri tämän takia improvisaatio on niin elintärkeää musiikille – ei siksi, että sen avulla olisi mahdollisuus osoittaa omaa teknistä virtuositeettia, ei edes siksi, että se voisi olla keino osoittaa omaa musiikillisen kielen taitoa, vaan siksi, että se on ainutkertainen tapa luoda ja kokea aikaa.” Hämeenniemen mukaan improvisoinnissa aika tuntuu yhtäältä

laajenevan. Toisaalta improvisointi saa esiintyjän keskittymään musiikin tekemiseen konkreettisesti tässä hetkessä.

Bennet Reimer korostaa filosofiassaan musiikin itsensä ja sen sisältämien tunteellisten varantojen kokemisen kyvyn tärkeyttä. Opiskelijoiden tulisi altistaa ja herkistää korvansa musiikin itseisarvoiselle kokemiselle. Musiikin tunteelliseen ja emotionaaliseen puoleen käsiksi pääseminen edellyttää Reimerin mukaan jatkuvaa reflektointia kuullun ja soitetun tai laulettun välillä. (Reimer 2003, 95-97.) Improvisaatio voidaan nähdä yllä mainitun aikaulottuvuuden valossa tavaksi päästä käsiksi musiikilliseen materiaaliin sinänsä. Jättämällä taustalle tekniseen osaamiseen liittyvät seikat tai traditionmukaiset esitystavat ja niiden mukanaan tuomat paineet, voi soittajalle tarjoutua väylä musiikin sisäisiin (within music), tunteina kanavoituihin merkityksiin.

John Dewey ymmärtää kokemuksen myös kerrostuneena. Teoksessaan *Art as Experience* Dewey (1934; 2005; 2010) käyttää sanaa *experience* kuvaamaan kahta kokemuksen laatua. Yhtäältä kokemus on haihtuvaa, jolloin viitataan konkreettisesti tässä hetkessä tapahtuvaan maailmassa olemisen tapaan. Toisaalta kokemus myös kasautuu ihmiseen ja määrittää ihmisen tässä hetkessä tapahtuvaa kokemista. Aiemmin varastoituneet kokemukset vaikuttavat esimerkiksi taiteen tekijän toimintatapoihin ja ilmaisuun. (Dewey 2010, 85.)

Improvisaation näkeminen tiettyinä nykyhetken juhlimisena sisältää myös yhtäläisyyksiä Deweyn näkemyksen kanssa tunnistamisen ja havaitsemisen välille tehtävästä erosta. Deweyn mukaan suurin osa kokemisesta on tunnistamista, jossa tyydytään tavallaan nimeämään objekti aikaisemman kokemuksemme perusteella. Ympäristöstä tunnistetaan esineitä kiinnittämättä niihin sen kummempaa huomiota. (Mt. 54.) Havainnossa puolestaan on Deweyn mukaan kyse antautumisesta aktiiviseen vuorovaikutukseen koettavan asian kanssa, jolloin myös kokemus havaittavasta uudistuu. Kuten tunnistamisessa, myös havainnossa mennyt vaikuttaa kokemukseen, mutta havainnossa entinen kokemusmaailma uudistuu uuden kokemuksen valossa. Esteettisessä kokemuksessa on

nimenomaan kyse havaitsemisesta eikä tunnistamisesta. (Mt. 55.) Improvisaatio voidaan nähdä parhaimmillaan juuri lähteenä havaitsemiselle, jossa kokemus musiikista ja esimerkiksi teknisistä soittotaidoista uudistuu, kun niitä hyödynnetään tavalla, johon klassisen musiikin opiskelijat eivät aiemmin ole tottuneet.

#### 4.3 Improvisaatio, konteksti ja kokemuksen jatkuvuus

Improvisaatiota käsitellään ja määritellään usein vapauden ulottuvuuden näkökulmasta. Kuten improvisaation määritelmää koskevassa luvussa tuotiin aiemmin esille, on improvisaatioon liitettävä vapauden käsite sinänsä kuitenkin paradoksi. Vaikka improvisaatiota määrittävät spontaanius, vapaus ja hetkessä tehdyt päätökset musiikin etenemisestä, rakentuu vapainkin improvisaatio aikaisemmin koettujen ja opittujen toimintamallien pohjalle. Esimerkiksi esittäjän tausta, tekniset taidot, muu kokemus ja eletty elämä vaikuttavat soitettun musiikin ominaisuuksiin. Tässä mielessä täysin vapaata improvisaatiota ei voida ajatella edes olevan olemassa. (Moore 1992, 64.) Klassisen musiikin opiskelijoille improvisaatioon liitettävä vapaus saattaa tuntua vieraalta ja epäluontevalta. Nicole M. Brockmann (2009) on todennut, kuinka improvisointiin liittyvän pelon ja ahdistuksen vähentämiseksi on tärkeää pyrkiä muokkaamaan improvisaatiota koskevia ajattelutapoja sekä harjoittelu- ja oppimisympäristöjä. Koska riskien ottaminen ja uusien ideoiden esiin tuominen edellyttävät turvallisuuden tunnetta, olisi aloitteleville improvisoijille luotava oppimisympäristö, jossa vapauden ulottuvuutta on sopivassa mittakaavassa rajattu.

Klassisen musiikin opiskelijoiden improvisoinnin opetuksessa inspiraation lähteenä on käytetty usein klassisen musiikin eri tyylilajeja. Opetus voi lähteä liikkeelle esimerkiksi analysoimalla tietylle aikakaudelle tyypillisiä melodia- ja harmoniarakenteita. Sen jälkeen pyritään käyttämään samanlaisia kulkuja ja melodiarakenteita osana improvisointia annetussa sävellajissa. Duo- tai trio -kokoonpanoissa opiskelijat voivat työstää tiettyä sävellystä siten, että yksi opiskelijoista soittaa sävellystä kuten se on nuotteihin kirjoitettu ja toinen pyrkii kuviomaan ja tekemään rytmisiä muutoksia alkuperäisen teoksen päälle. Sävellyk-

sestä voidaan poimia myös yksittäisiä motiiveja, rytmejä tai karaktäärejä, joiden pohjalta lähdetään rakentamaan improvisoituja osioita. (Kalmanovich 2009.)

Klassisen musiikin viitekehyksessä improvisoinnin opetuksessa voidaan käyttää myös asteikkoja harmonisina perustoina. Duuriasteikot sekä luonnollisen, melodisen ja harmonisen mollin asteikot ovat klassisen musiikin opiskelijoille tuttuja, sillä ne opetellaan jo varhaisessa vaiheessa opintoja. Näiden lisäksi improvisaation opettelussa voidaan hyödyntää eri moodeja ja muita asteikkoja. Soitto voi lähteä liikkeelle soittamalla asteikkoa tai moodia kokonaan ylös ja alas, minkä jälkeen voidaan keskittyä soittamaan tiettyjä intervalleja tai arpeggioita asteikon sävelillä.

Vapaassa tai ei-idiomaattisessa improvisaatiossa mahdollisuuksien äärettömyyttä voidaan rajoittaa keskittymällä esimerkiksi vain yhteen tai kahteen sävelleen ja niillä soitettaviin rytmeihin. Esimerkiksi basisti Bertram Turetsky (2002) on kertonut aloittavansa improvisaation opettamisen klassisen musiikin opiskelijoiden kanssa pyytämällä heitä toistamaan b-säveltä useita tunteja mahdollisimman monella eri tavalla. Mahdollisten soittotapojen minimoiminen on keino auttaa opiskelijaa keskittymään paremmin kyseiseen musiikilliseen hetkeen ilman, että tämä joutuisi pohtimaan liikaa erilaisia käytettävissä olevia vaihtoehtoja. (Borgo 2002, 174.)

Deweyn näkemyksissä aikatietoisuus ja kokemusten kerrostuneisuus on välttämätön oppimisen edellytys. Kokemus on aina jatkuvaa ja se saa merkityksensä suhteessa menneeseen, nykyiseen ja tulevaan: ihmiset ennakoivat toiminnassaan erilaisia ajattelun ja toiminnan tapoja, joilla on merkitystä tulevan elämän kannalta. (Väkevä & Westerlund 2010, 39.)

Westerlundin mukaan Deweyn kokemuksen käsitettä voidaan tarkastella kaksitahoisesti 1) yhteiskunnallis-käytännöllisen toiminnan ja 2) yksilön elämänlaadun näkökulmasta. (Westerlund 2002, 18.) Ulottuvuudet ovat toisiinsa kietoutuneita ja edellyttävät toisiaan. Vertikaalinen, subjektiivinen kokemus ainutlaatuisen, kun taas horisontaalinen, yhteiskunnallis-käytännöllinen ulottuvuus viittaa



jaettuihin ideoihin, merkityksiin ja käyttäytymisen muotoihin (Väkevä & Westerland 2010, 40). Musiikissakin on siis aina kyse myös yhteiskunnassa ja kulttuurisesti jaetuista säännöistä, periaatteista ja perinteistä.

Yksilöllinen kokemus rakentuu ja kehittyy aina suhteessa yksilön omaan aiempaan kokemustaustaan ja sitä määrittävään sosiaaliseen taustaan. Ihmiset eivät siis vain saa vaikutteita ympäristöstä, vaan ylipäänsä kykenevät ajattelemaan yhteisesti jaetun merkitysmaailman lävitse, tässä yhteydessä siis jaettujen musiikillisten käsitteiden ja ideoiden lävitse. Mennyt kokemus tekee havainnosta merkityksellistä ja ymmärrettävää, mutta samalla uudet kokemukset muuttavat ihmistä ja pohjustavat tulevaa kokemista (Dewey 2005, 55). Uusien kokemusten ja oppimisen kohdalla ihmiset arvioivat kunkin asian hyödyllisyyden ja arvon aikaisempien kokemusten perusteella. Asettamalla improvisoinnin opetuksen lähtökohdat klassisen musiikin perinteeseen opettaja voi siis hyödyntää opiskelijan aiempaa kokemusmaailmaa uuden oppimisessa. Tällöin uudet kokemukset saavat kiinnityspintaa aiemmin koetusta.

Myös Reimer korostaa näkemyksissään kontekstin merkitystä musiikillisen kokemuksen määrittäjänä. Musiikin teorian, sanaston, historian ja kulttuurisen perintötiedon oppiminen on edellytyksenä rikkaiden musiikillisten kokemusten syntymiselle. Vastaavasti Reimer korostaa, että soittajan tietoisuudessa ilmenevää kokemusta määrittävät myös hänen oma taustansa, historiansa ja tottumuksensa. (Reimer 2003, 170-173.) Kontekstin suhde kokemukseen on Reimerilla kuitenkin jokseenkin erilainen kuin Deweyllä. Siinä missä Dewey kritisoi ylipäänsä opettamista, jossa tieto erotetaan toiminnasta, näkee Reimer musiikkia koskevan historiallisen ja teorian itse äänimaailmasta erillisenä asiana, joka tosin kuitenkin määrittää kokemuksen tapaa. Deweylle sen sijaan tieto on aina kiinni konkreettisesti toiminnassa ja siinä tapahtuvassa kokemisessa. (Dewey 1953, 110). Kontekstia ei siis voi ajatella erilliseksi musiikin tekemisestä esimerkiksi soittamisesta tai laulamisesta erillisenä asiana, vaan se määrittää keskeisellä tavalla kaikkea tekemistä ja kokemista.

#### 4.4 Yksilö - yhteistyö

Suuri osa musiikillisesta improvisoinnista ja sen opetuksesta on vahvasti vuorovaikutteista, jolloin improvisointi edellyttää monipuolista kanssakäymistä opettajan ja oppilaan sekä muiden soittajien välillä. Improvisointi edellyttää myös yleisöltä erilaista suhtautumista kuultavaan musiikkiin kuin sävellettyjen teosten kohdalla. Barry Truax (1986) on esimerkiksi kuvannut kolmea tapaa, joilla ihminen asettautuu akustiseen äänimaailmaan: kuuntelu taustalla (background listening), kuuntelu valmiudessa (listening-in-readiness) ja tutkiva kuuntelu (listening in search). Taustakuuntelussa kuuntelija tekee samaan aikaan aktiivisesti jotain muuta toimintoa kuuntelun ohessa. Valmiustilassa tapahtuva kuuntelu edellyttää keskitettyä huomiota, mutta kuunneltava äänimaailma on kuitenkin niin tuttua, että kuullun perusteella syntyvät assosiaatiot voidaan heti linkittää osaksi aiempaa kokemusta ja siten tunnistaa. Tutkivassa kuuntelussa on puolestaan kyse aiemmin tuntemattoman äänimaailman kuulemisesta. Siinä kuuntelija skannaa äänimaailmaa pyrkien etsimään ja erottelemaan siitä joitain osia tai säveliä, joista löytää merkityksiä. Improvisoidun musiikin kuuntelun voidaan ajatella edellyttävän jälkimmäistä kuuntelemisen tapaa, sillä kuultavat sävelet soitetaan ensimmäistä kertaa, eikä niitä voi välttämättä sovittaa aiempaan ole-massa olevaan käsitykseen musiikin kulusta.

Bennet Reimerin filosofisia näkemyksiä on pidetty perinteisesti hyvin yksilökeskeisinä. Yksilön sisäinen muutos nähdään itsessään tavoiteltavana asiantilana. Ihminen kokevana subjektina ei myöskään ole sosiaalisen maailman lävistämä. Vaikka ympäristö ja kulttuuri vaikuttavat kokemuksen laatuun, syntyy esteettinen kokemus kuitenkin ihmisen sisäisessä maailmassa eikä niinkään tekemisessä sinänsä, muiden ihmisten ja asioiden välisissä vuorovaikutuksissa, traditioissa, säännöissä ja periaatteissa. Musiikin merkityksellisyys nähdään pikemminkin yksilöllisenä kuin yhteisöllisenä asiana. Myös Reimerin esittämät musiikkikasvatuksen keskiössä olevat neljä tietämisen muotoa (within, how, why,

about) kuvaavat viime kädessä yksilön asennoitumista ulkopuolista maailmaa ja musiikillista objekteja kohtaan. (Westerlund 2002, 112-115.)

Deweylle oppimisen ja kokemuksen sosiaalinen ulottuvuus on puolestaan hyvin keskeinen. Ihmisen henkilökohtaista ja sisäistä kokemusmaailmaa rytmittävät sosiaalisessa ympäristössä koetut asiat. (Westerlund & Väkevä 2010, 40-41.) Musiikillinen tietämys ja kokemus eivät ilmene vain opiskelijan mielen ja musiikillisen objektin välissä, vaan kattavat koko sosiaalis-materiaalisen toimintaympäristön. (Dewey MW; 10:33.)

Soiton opettaminen, improvisaation tai musiikillisiin teoksiin perustuen, ymmärretään Deweyn näkemyksissä siis paljon kokonaisvaltaisempaan asiana, jota läpäisevät hyvin monet ympäristöön, tilanteeseen ja menneeseen liittyvät seikat. Reimerin filosofiassa erilaisten tekijöiden merkitystä kasvatuksen ja musiikin kokemisen osana ei kiistetä, mutta itse musiikillinen kokeminen pyritään kuitenkin erottamaan vain yksilön ja soitettavien sävelten välillä ilmeneväksi tapahtumaksi.

#### 4.5 Keho - mieli

Etnomusikologi John Baily (esim. 1992) on korostanut erityisesti fyysisten tekijöiden merkitystä esiintymistilanteissa ja luovuudessa. Baily on pyrkinyt osoittamaan, kuinka esimerkiksi jousisoitinten fyysisten ominaisuuksien ymmärtäminen voi auttaa selittämään sitä, miten tietty musiikillinen tyyli omaksutaan eri kulttuureissa ja miten esimerkiksi kitaran ulkomuoto on vaikuttanut tietyille pop-musiikin tyyliä tyypillisten harmonisten rakenteiden ja soittotapojen syntymiseen. Näkökulma pyrkii välttämään tekemästä suuria vastakkainasetteluja motoristen toimintojen ja kognitiivisten tekojen välillä.

David Sudnow on kirjassaan *Ways of the Hand* (2001) puolestaan pyrkinyt dokumentoimaan oman näkemyksensä improvisoidun musiikin esittämisen fyysisyyden kokemisesta. Sudnow painottaa niin sanotun sensomotorisen älykkyy-

den, pianistien kohdalla esimerkiksi käsien ja koskettimien väliin sisäistyneen tiedon merkitystä. Sudnow kieltää lähestymistavan, jossa mielen ajatellaan käskävän ruumista toimimaan tietyllä tavalla tai soittamaan tietyllä tavalla: improvisaatio on samanaikaisesti niin kehon kuin mielen ohjaamaa toimintaa.

Kokemuksen aistillisuus on Reimerin mukaan erityisen tärkeä soittotilanteissa oleville muusikoille, sillä he reagoivat myös fyysisesti tuottamiinsa ääniin. Tällä on puolestaan edelleen vaikutusta esityksen kulkuun. Sinänsä musiikin kokemisen Reimer kuitenkin ymmärtää pitkälti sisäisenä, yksilön omassa tietoisuudessa tapahtuvana asiana. Keho ja fysiologia ovat tavallaan väline korkeamman tason kokemuksille ja niiden mahdollistamiselle. Mieli nähdään erillisenä ruumiin toiminnoista musiikin luomisessa ja sen prosessoinnissa. (Reimer 1997, 125-128.)

Reimerin näkemyksistä poiketen Dewey sen sijaan pyrkii eroon kehon ja mielen välisestä dualismista. Deweyn näkemysten edustamassa pragmatismissa ihmismieltä ei voi käsittää ruumiista erilliseksi kokonaisuudeksi, joka tarkkailee passiivisesti maailmaa aistien välityksellä. Sen sijaan ihmisen nähdään olevan perustaltaan ympäristöönsä aktiivisesti sopeutuva organismi, jonka kokemuksen pohjana on toiminta. (Kivinen & Ristelä 2001, 79). Mieli, keho ja koettavat todellisuus ovat sidoksissa ja riippuvaisia toisistaan. (Menand 2001, 360–361.) Keho-mieli kokonaisuutena ei palaudu ainoastaan sosiaaliseen ympäristöön, vaan myös materiaaliseen ympäristöön ja tilanteisiin ja niissä ilmenevien merkitysten monimuotoisuuteen.

Deweyn näkemysten valossa improvisaation opetukselle avautuu useampia lähtökohtia kuin vain keskittyminen soittajan ulkopuolelle paikannettaviin säveliin. Esimerkiksi edellisessä luvussa pohditulle vapauden ja kontrollin väliselle tasapainoilulle avautuu uusi lähtökohta, kun rajoja musiikin tekemisen äärettömille mahdollisuuksille haetaankin fyysisistä tekijöistä. Soittajaa voi pyytää käyttämään vain toista kättä, tiettyjä sormia tai tiettyä instrumentin osaa. (Borgo 2002, 174.)

## 5. Pohdinta

Monet akateemikot ja pedagogit ovat tänä päivänä huolissaan siitä, että klassisen musiikin koulutus tarjoaa liian kapean tavan esittää ja käsittää musiikkia. Ongelmallisena on pidetty muun muassa sitä, että klassisen musiikin koulutus perustuu lähes yksinomaan nuoteiksi kirjoitettujen sävellettyjen teosten opetteluun ja esittämiseen. Kiinnostus improvisaation perinteen elvyttämiseen on lisääntynyt huomattavasti erilaisten aiheita koskevien oppaiden ja ohjeistusten määrää. Nykytilanteessa haasteena pidetäänkin ammattitaitoisten improvisaation opettajien löytämistä ja sitä, miten muodostaa saatavilla olevista erilaisista opetusmetodeista ja ohjeista opetustilanteita ja oppimista parhaiten palvelevia. Mielienkiintoista on myös se, että alaa koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, etteivät improvisaation opetuksen erilaiset lähestymistavat (esim. dramaturginen vs. teoriapainoinen) näytä tuottavan merkittäviä eroja opetustulosten kannalta. Päinvastoin tulokset ovat osoittaneet, että improvisaation opetus on hyödyllistä ja mahdollista eri vaiheissa opintojaan oleville soittajille ja laulajille. (Huovinen ym. 2011.)

Opinnäytetyössäni olen tarkastellut sitä, miten improvisoitu musiikki ja sen eri opetusmenetelmät voidaan paikantaa kahdessa erilaisessa musiikkikasvatustilanteessa näkökulmassa. Reimerin ja Deweyn näkemyksiin perustettavat musiikkikasvatuksen lähtökohdat ovat erilaiset ja näin myös improvisaation opetuksen tavoitteet ja lähtökohdat näyttäytyvät niissä eri tavoin. Kumpikin ajattelija perustaa näkökulmansa taiteesta, musiikista ja niiden opettamisesta viime kädessä kokemukseen. Musiikkikasvatuksen tavoitteena tulisi olla erilaisten puhutaiden ja esteettisten kokemusten aikaansaaminen. Kokemuksen luonne on kuitenkin erilainen Reimerin ja Deweyn näkökulmissa. Reimerin filosofiassa kokemus ymmärretään melko kapeasti; sen nähdään merkitsevän lähinnä ihmisen ja musiikkiteoksen välistä tapahtumaa. Deweyn näkemyksissä kokemuksen käsite ymmärretään sen sijaan paljon laajempaan. Siinä missä Reimer rajaa musiikilliset kokemukset ihmisen omassa subjektiivisessä tietoisuudessa ilmeviin tapahtumiin, tutkii Dewey kokemusta subjektin ja eri asioiden kohtaamisi-

na, sosiaalisen ympäristön ja yhteisön sisällä ja sen lävistämänä. (Dewey MW 9, 147.)

Improvisaatio näyttäytyy siis Reimerin näkemyksissä väylänä tai välineenä tavallisen arjen yläpuolelle nousevan kokemuksen saavuttamiseen, jossa palkitsevaa tulisi olla syntyvän musiikin itse sisäänsä kätkemät kokemukselliset ainekset. Deweyn näkemyksissä improvisaatio voidaan puolestaan paikantaa kokonaisvaltaisena tapahtumana, sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön lävistämänä toimintana, joka on itsessään palkitsevaa.

Deweyn filosofiassa piilee kenties mahdollisuus improvisaatioon liittyvän mystisyyden verhon laskemiseen, kun se kytketään osaksi ihmisen arkista ja jo olemassa olevaa kokemusmaailmaa. Deweyn ajattelun voidaan nähdä tarjoavan paljon lähtökohtia improvisaation opetukselle mutta asettavan samalla opettajalle haasteita oikeanlaisen, laadukkaille kokemuksille ja henkilökohtaiselle kasvulle altistavan oppimisympäristön luomisessa. Reimerin näkemykset musiikissa itsessään piilevistä, ”paljastumista” odottavista merkityksistä on vaikeammin ymmärrettävissä improvisoinnin kohdalla, jossa musiikkia tehdään ilman ennalta määrättyä käsitystä musiikin etenemisestä. Toisaalta Reimerin tapa vastustaa musiikkiin liittyviä instrumentaalisia arvoja voisi vahvistaa improvisoidun musiikin asemaa ja arvostusta musiikin ja taiteen muotona sinänsä eikä pelkästään oppimisvälineenä ja tapana saavuttaa tietynlaisia musiikillisia kykyjä.

Deweylle kokemuksen yhteiskunnallinen ja yksilöllinen ulottuvuus ovat toisiinsa koko ajan kietoutuneina. Tällainen kokonaisvaltainen kokemuksen määritelmä tekee mahdolliseksi myös improvisaation ja sen opetuksen merkityksen tarkastelemisen laajemmassa mittakaavassa sekä pohtimaan improvisoidun musiikin poliittista arvoa nykyisessä musiikkikoulutusjärjestelmässä. Musiikkikoulutus voidaan viime kädessä nähdä myös paikkana, jossa tuotetaan erilaisia merkityksiä, työstetään asenteita ja muotoillaan identiteettejä sekä koostetaan musiikillisia ja sosiaalisia arvoasetelmia. Esimerkiksi se, että nykyisin klassisen musiikin opetus perustuu vahvasti notatoidun musiikin opettamiseen, merkitsee

myös tiettyjen arvojen kanavoitumista musiikillisiin käytäntöihin. Nuotit eivät ai-noastaan representoi säveliä, vaan korostavat esimerkiksi tekijän merkitystä sävelten ylitse, rakennetta ilmaisun ja yksilöllisyyttä kollektiivisuuden ylitse. Tässä suhteessa improvisaation poliittisena roolina voisi ajatella olevan uuden-laisten toimintatapojen ja suhteiden rakentaminen niin oppilaiden ja opettajien, kuin musiikin ja tiedon välille.

Opinnäytetyöni ei siis anna konkreettisia vastauksia siihen, miten improvisaatio-ta tulisi opettaa eri koulutusasteilla ja minkälaisin menetelmin. Sen sijaan tarkoi-tus on ollut tuoda esiin, miten pedagogiikan taustalla olevat oletukset musiik-kin merkityksestä, tehtävästä ja esteettisestä arvosta ohjaavat myös sitä, miten erilaisia opetusmenetelmiä alun alkaenkin voidaan hyödyntää. Omat opintoni Metropoliasa ovat ymmärrettävistä syistä koostuneet pitkälti soittamisesta eikä musiikin tekemisen filosofisien lähtökohtien pohtimiselle ole jäänyt juurikaan aikaa. Opinnäytetyön tekemisen myötä olen havahtunut kuitenkin pohtimaan syvällisemmin oman toimintani taustalla vaikuttavia periaatteita sekä sitä, miksi ylipäänsä koen musiikin tekemisen ja sen esittämisen muille tärkeäksi. Työn yhtenä tavoitteena on ollut herättää opiskelijat ja musiikkikasvatuksen kentällä toimivat tahot pohtimaan koulutuksen taustalla vaikuttavia perustoja. Oikeita vastauksia ei varmaankaan ole olemassa, mutta oman ammatillisen identiteetin rakentaminen ja vakiinnuttaminen nopeasti muuttuvassa maailmassa helpottuu, kun osaa perustella itselleen toimintansa tavoitteet ja on tietoinen myös niistä poikkeavista ajattelutavoista.

## Lähteet

Aggrell, Jeffrey (2008): *Improvisation Games for Classical Musicians. 500+ Non-jazz Games for Performers, Educators, and Everyone Else.* GIA Publications, Chicago.

Bailey, D (1993): *Improvisation: its nature and practice in music.* Perseus Books Group, Jackson TN.

Borgo, David. (2002). *Negotiating freedom: values and practices in contemporary improvised music.* *Black Music Research Journal* 22(2), 165-188.

Burrows, Jarred (2004): *Resonances: exploring improvisation and its implications for music education.* Thesis (Ph.D.), Faculty of Education / Simon Fraser University.

De Rosa, R. (1997). *Concepts for improvisation. A comprehensive guide for performing and teaching.* Milwaukee, WI: Hal Leonard Corporation.

Dewey, J. *The Later Works: 1925-1953 (LW).* *The Collected Works of John Dewey 1882-1953.* Ed. by J. A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. *The Middle Works: 1899-1924 (MW).* *The Collected Works of John Dewey 1882-1953.* Ed. by J. A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey 1953 (1938): *Experience and education.* New York, The MacMillan Company.

Dewey, John (1934): *Art as Experience.* New York: Perigee Books.



Dewey, John (2010) (suom. Antti Immonen): Taide Kokemuksena. Niin & Näin - kustannus, Tampere.

Hamilton, Andy. (2000). The art of improvisation and the aesthetics of imperfection. *British Journal of Aesthetics* 40(1), 168-85.

Hauru, Jukka (1999): Improvisaatio on taiteen kestävyyslaji. *Helsingin Sanomat* 9.4.1999. Sanoma-Osakeyhtiö Helsinki.

Huovinen Erkki, Tenkanen Atte & Kuusinen Vesa-Pekka (2011): Dramaturgical and music-theoretical approaches to improvisational pedagogy. *International Journal of Music Education* 29(1).

Hämeenniemi, Eero (1998): Esittely teoksesta Chamber Concerto for Violin and String Orchestra Fimicin verkkosivuilla.

<http://www.fimic.fi/fimic/fimic.nsf/WWOR/706B40CA00DD265CC22575370027A5A3?opendocument>. Luettu 12.4.2013

Kalmanovitch Tanya (2008): Contemporary improvisation for classical musicians. *New Sound: International Magazine for Music*. 32/2008, 130-142.

Kanellopoulos, P: Musical improvisation as action. An Arendtian perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Electronic Article: [http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Kanellopoulos6_3.pdf). Luettu huhtikuussa 2012.

Levine, Robert (1999): Milestones of the millennium. *Improvisation*.

<http://www.npr.org/programs/specials/milestones/991124.motm.improv.html>

Luettu huhtikuussa 2012.

Kaye, R. (2006). *The classical method: Piano classical improvisation and compositional theory and harmony*. Bloomington, IN and Milton Keynes: AuthorHouse.

Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. *Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen*. WSOY: Helsinki.

Kujanpää, Juha (2002): *Improvisaation opettaminen soitonopetuksessa. Näkökulmia jazz-improvisaation opettamiseen*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteiden laitos.

Laes, Tuulikki (2006): *Muuttuva musiikkikasvatus. Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijäkäsityksiin*. Pro gradu -tutkielma, Sibelius-Akatemia,.

Lines, David K. (2005): *Music education for the new millennium: theory and practice futures for music teaching and learning*. John Wiley & Sons Publications, New Jersey.

Menand, L. (2001): *The Metaphysical Club*. New York: Farrar, Strauss & Giroux.

Moore, R (2000): *The decline of improvisation in western art music: an interpretation of change*. *British journal of aesthetics*: 23(1): 61-83.

Määttänen, P. 2002. *Aesthetic Experience and Music Education*. *Philosophy of Music Education Review*. 63-70.

Mönkkönen, Ilkka (2008): *Tavoite, tarkoitus ja toiminta John Deweynkasvatusfilosofiassa*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.

Pihlström, S. (2001): Putnam and Rorty on their pragmatist heritage: Re-reading James and Dewey. A Paper presented at the AIER/BRC Symposium. Dewey: Modernism, Postmodernism and Beyond. Great Barrington, Mass. (July 2001, draft).

<<http://www.helsinki.fi/science/commens/papers/pragmatistheritage.html>> Luettu 12.4.2013.

Reimer, Bennet (1989): A Philosophy of Music Education. 2 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall (Original work published 1970).

Reimer, Bennet (1995): The Experience of Profundity in Music. *Journal of Aesthetic Education* 29 (4), 1-21

Reimer, Bennet (2003): A philosophy of music education. Advancing the vision. Prentice Hall.

Sarath, Ed (2006): Reclaiming the core of musical creativity. International society for Improvised music. <http://www.isimprov.org/writings/Sarath-philo.html>  
Luettu huhtikuussa 2012.

Sawyer, Keith R. (1999): Improvisation. *Journal of Linguistic Anthropology*. Vol 9(1-2): 121-123.

Sawyer, Keith R. (2000): Improvisation and the creative process: Dewey, Collingwood, and the aesthetics of spontaneity. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* Vol 58 (2): 149-161.

Small, C. (1998): Musicking: the meanings of performing and listening. Wesleyan University Press.

Smith, LaDonna (2013): Improv Quote of the Day: First and Foremost. *Improv Insights*

<http://improvinsights.com/tag/ladonna-smith/> Luettu 19.3.2013

Solomon, Larry (1986): Improvisation II. Perspectives of New Music. Vol 24(2):224-235.

Sudnow, David (2001): Ways of the hand: a rewritten account. Mit Press.

Tiensuu, Jukka (1991): Mutta onko se musiikkia? Teoksessa Lauri Otonkoski (toim.) Klang - Uusin musiikki. Gaudeamus, Jyväskylä.

Truax, Barry (1986): The Listener. Musicworks 35: 13-16.

Westerlund, Heidi (1997). Musiikkikasvatuksen "kaksi filosofiaa" diskursiivisina suunnannäyttäjinä? Finnish Journal of Music Education 2 (1), 28-40

Westerlund, Heidi (2002): Bridging experience, action and Culture in Music Education. Doctoral dissertation. Sibelius Academy. Music Education Department.

Väkevä, Lauri (1999): Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. Oulun yliopisto.

Väkevä, Lauri (1999): Praksiallisen musiikkikasvatusfilosofian lähtökohtia. Verkkoaineisto: <http://wwwedu oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/praksiaa.htm>. Luettu huhtikuussa 2013.

Westerlund, Heidi & Väkevä Lauri (2010): Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) (2010): Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Edita Prima Oy, Helsinki.

Väkevä, Lauri (2004): Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulun yliopisto.

