

Toni Jakku-Hiivala

IMPROVISOINTIA

Pedagogisia näkökulmia improvisointiin ja luovuuteen hiljaisen tiedon kautta

IMPROVISOINTIA

Pedagogisia näkökulmia improvisointiin ja luovuuteen hiljaisen tiedon kautta.

Toni Jakku-Hiivala
Opinnäytetyö
Kevät 2018
Kulttuurituottamisen ja luovan
talouden tutkinto-ohjelma
(YAMK)
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Kulttuurituottamisen ja luovan talouden tutkinto-ohjelma (YAMK)

Tekijä: Toni Jakku-Hiivala

Opinnäytetyön nimi: Improvisointia – Pedagogisia näkökulmia improvisointiin ja luovuuteen hiljaisen tiedon kautta

Työn ohjaaja: Jouko Tötterström

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2018

Sivumäärä: 55

Tässä opinnäytetyössä tutkin musiikillista improvisointia eri näkökulmista. Työ koostuu viidestä itsenäisestä artikkelista, joissa kaikissa yhteisenä teemana on improvisointi. Osa artikkeleista käsittelee lisäksi opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta psykoanalyttisen tiedon valossa. Tutkimusmenetelmänä on narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus. Pysin itsereflektion avulla analysoimaan omia kokemuksiani ja löytämään ratkaisuja improvisoinnin oppimisessa mahdollisesti esiintyviin ongelmatilanteisiin.

Musiikillinen improvisointi voidaan jakaa idiomaattiseen (tyylisidonnaiseen) sekä ei-idiomaattiseen traditioon. Tutkimuksessa huomataan, että tyylisidonnaisuuden liiallinen painottaminen opetuksessa saattaa olla improvisoinnin oppimisen esteenä alkeistasolla.

Tarkastelen improvisointia myös hiljaisen tiedon näkökulmasta. Tässä improvisointi käsitetään hiljaisen tiedon määritelmän mukaisesti taidoksi, jota on mahdoton tai äärimmäisen vaikea sanallistaa. Tarkoituksena on selvittää, onko taidon sanallistaminen tarpeellista ja millä tavalla tietoisuus hiljaisesta tiedosta auttaa improvisoinnin ymmärtämisessä. Tutkimuksessa huomataan, ettei sanallistaminen ole aina tarpeellista.

Luova toiminta tarvitsee syntyäkseen ja elääkseen sopivat puitteet. Soittotunnin toiminta ja tunnelmat vaikuttavat suuresti siihen, millaisena oppilas kokee improvisoinnin. Koska soittotunti kahden ihmisen välinen vuorovaikutustilanne, katson tarpeelliseksi tutkia myös opettaja–oppilas-suhdetta. Tästä syystä osassa artikkeleista on vahvasti psykologinen näkökulma. Esittelen muutamia psykoanalyttisessa työskentelyssä käytettyjä käsitteitä ja sovellan niitä soittotuntitilanteeseen. Tarkoituksena on tuoda esille asioita, jotka mahdollisesti voivat olla esteenä luovan toiminnan syntymiselle. Opettajan ja oppilaan välille mahdollisesti rakentuva negatiivinen transferenssi saattaa estää luovien puitteiden syntymisen. Tutkimuksessa verrataan myös improvisoinnin oppimista kielen oppimiseen ja pyritään tätä kautta löytämään uusia pedagogisia toimintamalleja.

Asiasanat: musiikki, musiikinopetus, improvisointi, luovuus, vuorovaikutus, psykologia

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Cultural Production in Creative Industries

Author: Toni Jakku-Hiivala

Title of thesis: Improvisation – Pedagogical Approaches to Improvisation and Creativity through Tacit Knowledge

Supervisor: Jouko Tötterström

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2018

Number of pages: 55

In this thesis, I examine musical improvisation using various approaches. It consists of five separate articles that all focus on the theme of improvisation. Some of the articles examine the interaction between teachers and students from a psychoanalytic perspective. The thesis uses narrative analysis and self-reflective methods to analyze my own experiences and to find solutions to possible problems in the teaching of improvisation.

Musical improvisation can be divided into idiomatic (style-dependent) and non-idiomatic traditions. The thesis shows that too much emphasis on idiomatic improvisation during teaching may become a hindrance with beginner-level students.

I examine improvisation also from the tacit knowledge point of view. Here improvisation is understood as skill which is impossible or at least very difficult to verbalize. The idea is to find out that is it necessary to verbalize the skill and which way consciousness of tacit knowledge helps to understand improvisation. This research indicates that verbalization is not always necessary.

Creative activity needs proper frames to develop and to live. Music lessons activity and atmosphere effect a lot of how student experiences the improvisation and the music. Music lesson is interaction between two people. That's why I think it's also necessary to study teacher-student interaction as well. I present few abstracts that are used in psychoanalytical work and apply them to music lessons. This study indicates a possible negative transference between the student and teacher may prohibit the creation of a productive creative framework. The thesis also compares improvisation and language learning with the aim of finding new pedagogical models.

Keywords: music, music education, improvisation, creativity, interaction, psychology

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	7
2 IMPROVISOINNIN JA KIELEN OPPIMINEN.....	10
2.1 Improvisointi käsitteenä.....	10
2.2 Improvisoidun ja ei-improvisoidun musiikin eroista.....	11
2.3 Idiomaattinen ja ei-idiomaattinen improvisointi.....	12
2.4 Improvisoinnin oppiminen.....	13
2.4.1 Musiikin analyttinen kuunteleminen.....	13
2.4.2 Musiikillisten fraasien kopioiminen ja toistaminen.....	14
2.4.3 Improvisoiminen.....	14
2.5 Säveltämisen ja improvisoinnin hiuksenhieno ero.....	16
3 HILJAINEN TIETO APUNA IMPROVISOINNIN YMMÄRTÄMISESSÄ.....	18
3.1 Muusikon ja musiikinopettajan hiljaisesta tiedosta.....	19
3.2 Didaktinen kolmio.....	20
3.3 Hiljainen tieto improvisoinnissa ja sen opettamisessa.....	20
3.4 Haasteet improvisoinnin opetuksessa ja hiljainen tieto.....	22
4 IMPROVISOINNIN ERI TASOT JA KAUNEUSIHANTEET.....	26
4.1 Matalan tason improvisaatio.....	26
4.2 Korkean tason improvisaatio.....	27
4.3 Solistisen improvisoinnin tärkeimmät elementit.....	30
4.4 Oma kenttätutkimus.....	33
5 TUNTEENSIIRTO OPPILAAN JA OPETTAJAN VÄLILLÄ.....	34
5.1 Transferenssi.....	35
5.2 Omia kokemuksia transferenssista.....	36
5.3 Vastatransferenssi.....	37
5.4 Huomioita työelämästä.....	39
5.5 Piilotajunta.....	40
6 TARINAMUJODON PSYKOLOGIAA JA IMPROVISOINTIA.....	42
6.1 Klassinen tarinan muoto.....	43
6.2 Tarinamuoto rasitteena improvisoinnin oppimisessa.....	46
6.3 Muutamia työkaluja improvisoinnin aloittamiseen.....	48
6.4 Yhteenveto.....	50

7 POHDINTA.....	52
8 LÄHTEET.....	54

1 JOHDANTO

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tarkastella improvisointia eri näkökulmista ja löytää ratkaisuja improvisoinnin oppimisessa mahdollisesti esiintyviin ongelmatilanteisiin.

Improvisointi kuuluu olennaisena osana pop/jazz-musiikkiin ja sen opetukseen. Olen opiskellut ja opettanut improvisointia yli kaksikymmentä vuotta, jonka aikana käsitykseni aiheesta on syventynyt paljon. Koen kuitenkin, että haluan uppoutua aiheeseen vielä tarkemmin. Syy miksi hakeuduin tutkimaan improvisointia tässä opinnäytetyössä, on taiteen perusopetuksen uusi opetussuunnitelma, joka astuu voimaan 1.8.2018. Uudessa opetussuunnitelmassa improvisointi ja sävellys mainitaan ensimmäistä kertaa uutena tavoitealueena (Opetushallitus 2017, viitattu 20.4.2018). Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, koska uudistus koskee kaikkia musiikkiopistoja, jotka noudattavat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Tämän työn kirjoittamisen aikaan maaliskuussa 2018 suunnittelen työpaikkani opetussuunnitelmatyöryhmässä uuden opetussuunnitelman käytännön toteutusta musiikkiopistossa. Ryhmän työskennellessä tämä uusi tavoitealue nousee tuon tuostakin keskustelun aiheeksi usein negatiivisessa valossa. Syynä tähän on nähdäkseni se, että muut työryhmän jäsenet ovat klassisen musiikin opettajia, joille improvisointi tulee opetussuunnitelmaan täysin uutena vaatimuksena. Klassisen musiikin opettajat kokevat yleisesti, että heillä ei ole riittävää koulutusta improvisoinnin opettamiseen. Uusi tavoitealue koskee vähemmän pop/jazz-musiikin opetusta, koska improvisointi on jo valmiiksi ”sisäänrakennettu” kevyeen musiikkiin. Siitä huolimatta haluan tarkistaa näkemystäni tästä aiheesta, koska uskon että opetushallituksen asettama tavoitealue voi uudistaa myös kevyen musiikin opetusta.

Haluan tutkia, voinko kevyen musiikin edustajana nähdä improvisoinnin laajempaa kokonaisuutena. Asiantuntijuuden syventäminen auttaa minua

opetussuunnitelmatyössä sekä tavoitealueen käytännön soveltamisessa. Kevyen musiikin taustastani johtuen huomaan usein käsitteleväni aihetta vain omasta kapeasta viitekehystäni käsin. Karkeasti sanoen improvisointi nähdään pop/jazz-musiikissa usein vain solistisen improvisointitaidon pitkäjänteisenä kehittämisprosessina, jonka kautta opiskelija tavoittaa kyvyn soittaa korkeatasoisia improvisoituja sooloja. Työn tarkoituksena on kertoa laajemmin improvisoinnin olemuksesta ja siitä, miten tietämystä voisi soveltaa musiikinopetuksessa.

Opinnäytetyö koostuu viidestä artikkelista. Olen valinnut jokaiseen artikkeliin hieman erilaisen näkökulman. Osa artikkeleista tarkastelee improvisointia kevyen musiikin kauneusihanteiden mukaisesti. Pysin esimerkiksi kokoamaan yhteen joitakin hyväksi havaittuja toimintatapoja kevyen musiikin improvisoinnin opettamiseen. Artikkelit eivät sisällä täsmällisiä ohjeita eivätkä nuottiesimerkkejä. Ne kuvaavat improvisoinnin oppimista yleisellä tasolla vertauksia käyttäen. Yksi tärkeä näkökulma on verrata improvisoinnin oppimista kielen oppimiseen. Tämä hyvin yleisesti käytetty vertaus on auttanut sekä oppilaitani että itseäni hahmottamaan aihetta.

Osa artikkeleista katsoo improvisointia laajempänä käsitteenä. Tässä kontekstissa musiikillisen improvisoinnin huomataan noudattavan klassista tarinankerronnan muotoa. Hyvän tarinan peruselementit ovat samat taiteenlajista riippumatta ja koskevat myös musiikillista improvisointia. Voidaan myös huomata, että ihmisen opittu sisäinen vaatimus tarinankerrontaan voi olla esteenä improvisoinnin oppimiseen, ainakin opiskelun alkutaipaleella. Pysin löytämään ratkaisuja tähän ongelmaan.

Improvisointi on ennen kaikkea luovaa toimintaa. Luova toiminta tarvitsee syntyäkseen ja elääkseen sopivat puitteet. Soittotunnin toiminta ja tunnelmat vaikuttavat paljon siihen, kuinka oppilas kokee improvisoinnin ja musiikin. Koska soittotunti kahden ihmisen välinen vuorovaikutustilanne, katson tarpeelliseksi tutkia myös opettaja–oppilas-suhdetta. Tästä syystä osassa artikkeleista on vahvasti psykologinen näkökulma. Esittelen muutamia psykoanalyttisessa työskentelyssä käytettyjä käsitteitä ja sovellan niitä soittotuntitilanteeseen.

Tarkoituksena on tuoda esille asioita, jotka mahdollisesti voivat olla esteenä luovan toiminnan syntymiselle. Tarkastelen improvisointia myös hiljaisen tiedon näkökulmasta. Tässä improvisointi käsitetään hiljaisen tiedon määritelmän mukaisesti taidoksi, jota on mahdoton tai äärimmäisen vaikea sanallistaa. Tarkoituksena on selvittää, onko taidon sanallistaminen tarpeellista ja millä tavalla tietoisuus hiljaisesta tiedosta auttaa improvisoinnin ymmärtämisessä.

Opinnäytetyöni tutkimusmenetelmänä on narratiivinen tutkimus. Pyrin tarkastelemaan omia kokemuksiani ja havaintojani eri näkökulmista. Kokemusperäinen tutkimustapa leimaa kaikkia artikkeleita. Niiden päätelmät ovat syntyneet pitkällisen aktiivisen työn tuloksena improvisoinnin opiskelun ja opettamisen parissa. Tästä johtuen tekstissä on paikoin niukasti lähdeviittauksia. Koen, että kokemukseni tuoma hiljainen tieto tulee esiin parhaiten esiin juuri itsereflektiivisessä kerrontatyylissä.

Olen vuosien varrella käsitellyt improvisointia useaan otteeseen, esimerkiksi aiemmissa opinnäytetöissäni ja muissa vastaavissa tehtävissä. Näissä töissä näkökulma on ollut kapeampi ja keskittynyt johonkin tiettyyn improvisoinnin osa-alueeseen, esimerkiksi sooloanalyysiin. Tämän opinnäytetyön perusajatuksena on rakentua aiempien töiden päälle ja tarkastella aihetta lintuperspektiivistä.

Tämä opinnäytetyö on tarkoitettu kaikille improvisoinnista ja sen opettamisesta kiinnostuneille. Uskon että erilaiset – jopa yllättävät – näkökulmat aiheeseen auttavat improvisoinnin luonteen ymmärtämisessä.

2 IMPROVISOINNIN JA KIELEN OPPIMINEN

Sana improvisointi herättää monenlaisia mielikuvia riippuen henkilön taustatiedosta aiheeseen. Se on perin mystinen termi siksi vaikeasti määritettävissä. Laajasti ajateltuna improvisointi liittyy kaikkeen olemiseen ja tekemiseen. Sitä on vaikea hahmottaa koska se on läsnä koko ajan. Termi aiheuttaa sekaannusta myös musiikkialan ammattilaisissa. Ehkäpä kaikille yhteinen käsitys improvisoinnista on sen ”hetkessä” tapahtuvassa luonteessa. Se tapahtuu samalla tavalla suunnittelematta, oli sitten kyseessä musiikkialan ammattilainen tai vasta-alkaja. Mekanismi on sama kaikissa taidemuodoissa eikä rajoitu pelkästään musiikkiin.

2.1 Improvisointi käsitteenä

Improvisaatio on eurooppalaisen taidemusiikkitradition synnyttämä käsite. Musiikkia säveltämättömissä kulttuureissa muusikot eivät kutsu musiikillista toimintaansa improvisaatioksi. (Kide 2014, 59.) Sana improvisaatio tulee latinasta (ex improviso ’odottamatta’) ja sillä tarkoitetaan musiikillisessa kontekstissa jonkin sävelmateriaalin tuottamista sen soittohetkellä. Improvisoinnin luonteen ymmärtämisessä auttaa, kun vertaa sitä uuden kielen oppimiseen ja käyttämiseen. Tämä on yleinen tapa opettaa ja hahmottaa musiikillista improvisointia oppilaille tai itselleen (Styng 1998, 6.)

Pidän hyvin paljon Styngin tavasta verrata improvisoinnin oppimista kielen oppimiseen. Oppimisprosessissa on paljon yhteisiä piirteitä. Kun ihminen puhuu äidinkieltään (tai muuta kieltä minkä taitaa riittävän hyvin), tapahtuu se piilotajuisesti ja ajattelematta. Sanat tulevat yleensä suusta kuin itsestään. Reaktio on nopea eikä sitä ole tarvetta miettiä etukäteen. Katson tarpeelliseksi tarkastella improvisoinnin ja kielen oppimisen yhteisiä piirteitä hieman syvemmin.

Puhuessamme siis improvisoimme koko ajan. Kuvitellaan tilanne, jossa kaksi ihmistä jutustelee rennosti "niitä näitä". Puhe soljuu, kysellään kuulumisia tai jutellaan jotain syvällisempää. Sanat ja lauseet kimpoilevat edestakaisin luontevaan rytmiin. Ajatukset lentävät kummankin osapuolen päässä ja niihin reagoidaan nopeasti. Keskustelun osapuolet eivät jää miettimään ainakaan pitkäksi aikaa sanomisiaan. Sanat vain tulevat jostain. Nopean reagoinnin olennainen asia on se, että puhuminen on meille entuudestaan niin tuttua, ettei sitä juurikaan tarvitse etukäteen miettiä. Meillä on koko ajan puhuessamme riittävä luottamus siihen, että osaamme tuottaa lauseita joiden kautta tulemme ymmärretyksi.

On mielenkiintoista kuunnella pienen lapsen ensimmäisiä sanoja. Se on improvisointia puhtaimmassa muodossaan. Lapsi kuuntelee aikuisten puhetta ottaa siitä vaikutteita ja alkaa pikkuhiljaa muodostaa omia ensimmäisiä sanoja. Tietysti aluksi ilmaisu rajoittuu vain yksittäisiin äännähdyksiin ja epämääräisiin yksittäisiin sanoihin, mutta tätä voidaan hyvällä syyllä kutsua improvisoinniksi. Se ei tosin vielä noudata mitään tiettyä sovittua normistoa tai viitekehystä. Siksi sitä on vaikea ymmärtää. Se on kuitenkin lapsen omaa rehellistä kommunikointia juuri hänen omilla välineillään ja taitotasollaan. Ajan kuluessa lapsi oppii muodostamaan tarkoituksenmukaisia lauseita ja käyttämään kieltä itsensä ilmaisemisen välineenä.

2.2 Improvisoidun ja ei-improvisoidun musiikin eroista

"Kun puhumme ja ajattelemme, käytämme äidinkieltämme. Musiikilliseen ajatteluun ja puhumiseen käytämme taas musiikin kieltä". (Styng 1998, 6.) Jos tarkastellaan olennaisia eroja improvisoidussa ja ei-improvisoidussa (sävelletyssä) musiikissa käyttäen edelleen vertausta kieleen sekä puhumiseen, on seuraava kuvaus melko osuva: ei-improvisoidun (sävelletyn) musiikin esittäminen on kuin ennalta sovitun ja ulkoa opetellun puheen pitäminen. Puhuja on joko opetellut asian etukäteen ulkoa tai lukee sen suoraan paperista. Hän ei voi tässä tilanteessa antaa hetken mielijohteelle valtaa, vaan pitäytyy sovitussa raamissa. Kaikki ei kuitenkaan ole ennalta sovittua. Joitain pieniä

sanojen painotuksia ja variaatiota tapahtuu koko ajan, mutta musiikin kielelle käännettynä tämän voi ajatella tarkoittavan enemmänkin tulkintaa kuin improvisointia.

Jos saman tyyppisen tilanteen kuvitellaan tapahtuvan improvisoinnin keinoja käyttäen, voisi ajatella vaikkapa paneelikeskustelua, jossa olisi jokin ennalta sovittu aihe. Keskusteluun osallistuvilla henkilöillä olisi niin paljon taustatietoa aiheesta, että he voivat keskustella asiasta improvisoinnin keinoin. He voivat luottaa siihen, että keskustelu etenee luontevasti ja keskustelijat ymmärtävät toisiaan. Heillä on käytössään yhteinen kieli ja yhteinen aihe. Heillä on myös kyky reagoida toistensa sanomisiin ja sovittaa sanomansa tarvittaessa uudelleen. Saman ilmiön voidaan ajatella tapahtuvan myös sellaisessa tilanteessa, jossa puhe pidetään yksin yleisön edessä. Puhuja voi niin sanotusti lennosta poiketa aiheesta tai muokata puheen rakennetta itse esityksen siitä kärsimättä. Tällaisessa tapauksessa puhe olisi jokaisella esityskerralla erilainen. Se on erilainen juuri siitä syystä, että se on toteutettu improvisoinnin keinoin.

Valmiin puheen pitäjällä ei välttämättä tarvitse olla juurikaan taustatietoa puhumastaan aiheesta, riittää että hän omaa hyvät tekniset valmiudet puheen tuottamiseen. Itse sisältö tulee joko ulkomuistista tai paperilta luettuna. Kärjistäen voisi sanoa, että sävelletyn musiikin esittämisen kanssa tilanne on hyvin pitkälle sama: jos tekniset valmiudet (instrumentin hallinta) ovat riittävän korkealla tasolla, musiikkia voi esittää uskottavasti vaikkei sen sisältöä ole täysin sisäistänyt. Äärilaitaan venytettynä tämä vertaus tarkoittaisi sitä, että ei-improvisoidun musiikin esittäjä on kuin robotti, joka toistaa kaiken ulkoaoppimansa tai lukee saman asian nuottikuvasta ja toistaa sen sellaisenaan. Ammattimuusikko osaa tietysti tehdä nuotista lukemaansa materiaaliin pieniä tulkinnallisia muutoksia, mutta tällaisessa tapauksessa ei voida vielä puhua improvisoinnista.

2.3 Idiomaattinen ja ei-idiomaattinen improvisointi

Musiikillinen improvisointi voidaan jakaa karkeasti idiomaattiseen ja ei-idiomaattiseen traditioon. Idiomaattinen improvisointi merkitsee musiikillista

kehittelyä jonkin tunnistettavan ominaispiirteen kautta. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset musiikkityylit, kuten jazz, flamenco tai barokki. Ei-idiomaattinen improvisointi yhdistetään tavallisesti vapaaseen improvisointiin. Vapaa improvisointi terminä on hyvin vaikeasti määritettävissä, kuten sen nimestäkin voi päätellä. Sillä kuitenkin tarkoitetaan ennen muuta improvisointia, jonka ei odoteta noudattavan jonkin minkään tietyn tyylin estetiikkaa tai kulttuuriperimää, päinvastoin se yrittää vapautua näistä. Toisaalta vapaan improvisoinnin voi ajatella olevan niin tiheä ja monipuolinen sekoitus eri tyylejä ja kulttuureja, ettei mitään tiettyä ominaispiirrettä ei ole tunnistettavissa, ainakaan kovin helposti. Joka tapauksessa vapaata improvisointia voidaan pitää idiomaattista improvisointia irrallisempuna taideobjektina, koska sitä ei kahlitse tai rajaa minkään tietyn tyylin erityispiirteet. (Kide 2014, 61.)

2.4 Improvisoinnin oppiminen

Seuraavissa kappaleissa keskityn tarkastelemaan idiomaattista eli tyylisidonnaista improvisointia. Kuvaan erityisesti solistista improvisointia kevyessä musiikissa. Minkälaisia hyväksi havaittuja välineitä on kehitetty tyylinmukaisen improvisoinnin oppimisen helpottamiseksi ja mitä ovat keskeiset toimintatavat? Opettelutapoja on monia, eikä yhtä oikeaa metodia voi nimetä. Paremminkin voisi listata tehokkaaksi todettuja harjoittelumalleja sekä verrata niitä kielen oppimiseen. Todettakoon, että mallit ovat hämmästyttävän samanlaisia.

2.4.1 Musiikin analyyttinen kuunteleminen

Musiikin analyyttinen kuunteleminen on usein ensimmäinen vaihe improvisoinnin oppimisessa. Musiikkia tulee kuunnella riittävän paljon, jotta opiskelija avautuu opittavalle asialle. Tällä pyritään muodostamaan jonkinlainen alustava hahmotelma siitä, mihin tulee pyrkiä (mitkä nuotit kuulostavat hyvältä, mikä soundi ja fraseeraus on tyylinmukaista yms.). Tämä informaation ”imeminen” kuuntelemalla on suurelta osin myös piilotajuista. Tyylitaju kehittyy hitaasti ja huomaamatta. Aina ei välttämättä tarvita edes analyyttistä asennetta

kuunteluun, koska musiikin kulttuuriperimä siirtyy ahkeran kuuntelijan korvaan väistämättä. Vertaus kielen oppimiseen: ensimmäinen askel uuden kielen oppimisessa lienee kuunnella sitä puhuttuna. Tällä tavalla alkaa hahmottua, miten sanoja ja lauseita muodostetaan, minkälaista äänensävyä käytetään kussakin tilanteessa ja niin edelleen. Vielä ei välttämättä tarvitse osata tuottaa ääntä, se vaihe tulee seuraavaksi.

2.4.2 Musiikillisten fraasien kopioiminen ja toistaminen

Tässä vaiheessa improvisoinnin opiskelija opettelee ulkoa kokeneemman improvisoijan tuotoksia. On hyvin yleistä tehdä transkriptio (tarkka nuotinnus) esimerkiksi kappaleen kitarasoolosta ja tämän perusteella opetella soittamaan se mahdollisimman tarkasti, pienimmätkin vivahteet huomioon ottaen. Tämä antaa opiskelijalle musiikillista sanavarastoa jota hän voi hyödyntää omassa soitossaan. Vaikka opetettava soolo onkin improvisoitu eli hetken tuotos, on sen tarkka opetteleminen hyödyllistä kokonaisuuden kannalta. Itse asiassa tämä aihe jakaa hieman mielipiteitä joissain soittajaryhmissä. Harrastelijapiireissä tavataan joskus ajatella, että valmiiden soolojen kopiointi on hyödytöntä ja voi johtaa jopa oman luovuuden kaventumiseen. Kuitenkin lähes kaikki improvisoinnin mestarit sanovat, että ovat kopioineet omien idoliensa sooloja, ja pikku hiljaa soveltavat opeteltua materiaalia omaan soittoonsa omalla tavallaan. Mitä pidemmällä musiikinopiskelussa ollaan, sitä enemmän painotetaan valmiiden soolojen opettelua. Vertaus kielen oppimiseen voisi tässä kohtaa olla vaikkapa sanavaraston kartuttaminen ulkoa oppimalla. Monipuolista puhetta on hankala tuottaa, jos sanavarasto on olematon. Sävelmateriaalin äärimmäisen tarkka toistaminen kaikkine vivahteineen vertautuu puolestaan helposti kielen ääntämisen oppimiseen. Jotta osaisi ääntää kieltä hyvin, on valmiita sanoja ja lauseita välttämätöntä toistaa sellaisenaan useaan otteeseen.

2.4.3 Improvisoiminen

Tekemällä oppii, sanotaan. Improvisoinnin kohdalla sananlasku pitää paikkaansa paremmin kuin hyvin. Valmiiden fraasien opetteluun ja

analysoimiseen voi hukkua, jos käytännön tekeminen ei toteudu. Kannattaakin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ryhtyä soittamaan omia improvisoituja sooloja esimerkiksi taustanauhojen päälle. Tämä tapa on omiaan alussa, jos tuntuu että ettei rohkeus vielä riitä improvisointiin ryhmätilanteessa (esimerkiksi bändissä). Itsekseen improvisoimiseen kuitenkin kyllästyy nopeasti, koska tilanne ei ole interaktiivinen eikä ole mahdollista reagoida toisten tarjoamiin ideoihin. Tästä syystä kannattaakin hakeutua pian johonkin improvisointia harrastavaan kokoonpanoon. Ryhmässä soittaminen on usein paljon intuitiivisempaa kuin yksin improvisoiminen, koska ryhmätilanteessa improvisoija ei yksikertaisesti ehdi analysoidaan valtavaa ärsykkeiden määrää älyllisesti, vaan joutuu pakostakin toimimaan vaiston varassa. Monille aloittelevalle improvisojalle tällainen heittäytyminen voikin tuntua pelottavalta. Tässä vaiheessa tarvitaan riittävästi rohkeutta, luottamusta, heittäytymistä ja sekä pilkettä silmäkulmaan. Itsekriittiset ajatukset on syytä heittää syrjään.

Jos tehdään jälleen vertaus kielen oppimiseen, voidaan sanoa, että paras tapa oppia kieltä on hakeutua sellaisiin tilanteisiin, jossa opeteltavaa kieltä on pakko käyttää. Aluksi se tietenkin tuntuu epämukavalta, mutta kerta kerran jälkeen sanat alkavat tulla suusta hieman luontevammin ja tietoista ponnistelua tarvitaan vähemmän. Tekemisen luonne automatisoituu ja voidaan alkaa puhua kommunikoinnista.

Kaikkien näiden tapojen lisäksi improvisoinnin opiskelijalla tulisi olla riittävä tietämys musiikin teoriasta. Teorian tunteminen auttaa havaitsemaan toistuvia ilmiöitä ja lainalaisuuksia itse musiikin takana. Se on ikään kuin röntgenkatse, jonka avulla kykenee näkemään mistä aineksista musiikki on syntynyt. Kun eri musiikillisille ilmiöille opitaan nimet ja havaitaan näiden toistuvan useissa erilaisissa ympäristöissä, kasvaa improvisointisanavaraston sovellettavuus eksponentiaalisesti. Tämä vertautuu sujuvasti kielen oppimisessa kielioppiin. Ymmärrettävän lauseen muodostaminen noudattaa tiettyjä sääntöjä ja lainalaisuuksia. Näiden sääntöjen hallitseminen auttaa muodostamaan lisää ymmärrettäviä lauseita.

2.5 Säveltämisen ja improvisoinnin hiuksenhieno ero

Lopuksi haluan verrata improvisointia ja säveltämistä keskenään. Aihe on mielestäni ajankohtainen, koska taiteen perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa on määritelty uusi tavoitealue nimeltä säveltäminen ja improvisointi (Opetushallitus 2017, viitattu 5.5.2018). Opetushallituksen opetusneuvos Eija Kauppinen toteaa, että opetussuunnitelman uudistaminen on keskeinen väline Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämisessä (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2017, viitattu 5.5.2018). Sitä se varmasti onkin, mutta toisaalta uusi opetussuunnitelma on hyvin avoin ja siinä annetaan paljon vastuuta paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. Viime kädessä opettajat vastaavat sen toteutuksesta. Riippuu siis hyvin paljon oppilaitoksen henkilökunnasta, kuinka vahvasti opetuksessa aletaan painottaa improvisointia ja säveltämistä. On selvää, että klassinen ja kevyt musiikki ovat eriarvoisessa asemassa tämän tavoitealueen kanssa, koska kevyeen musiikin perinteeseen on aina kuulunut improvisointi (kuten myös sävellys sanan laajassa merkityksessä).

Säveltämisen voidaan karkeasti nähdä kahdessa eri merkityksessä: Erityisessä merkityksessä säveltäminen on toimintaa, jossa koulutettu säveltäjä tai työssä harjaantunut ammattilainen luo musiikillisia teoksia, sävellyksiä. Tässä mielessä sävellys on hanke, jolla on enemmän tai vähemmän rajattu soiva tai ylöskirjoitettu lopputulos. Laajassa mielessä säveltämiseksi voidaan kutsua mitä tahansa toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia. Tällainen tutkimus voi johtaa musiikkiteosten syntyyn, mutta ei välttämättä. Kyse on enemmän säveltämisen prosessista. (Ojala & Väkevä 2013, 10.) Olen kiinnostunut säveltämisen määritelmästä laajassa mielessä, koska sillä on selkeitä yhtäläisyyksiä improvisoinnin kanssa.

Voidaan kysyä, missä menee säveltämisen ja improvisoinnin ero? Jos tarkastellaan pop/jazz-musiikille tyypillistä idiomaattista eli tyyლისidonnaista improvisointia, voidaan koko improvisoidun sävelmateriaalin ajatella koostuvan peräkkäisistä pienoissävellyksistä. ”Musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyvä

luova mahdollisuus”, kuten edellisessä kappaleessa mainittiin. Toisaalta musiikillinen improvisointi mielletään tapahtuvan hetkessä, säveltäminen tapahtuu yleensä ainakin hieman pidemmän suunnittelun tuloksena. Mitä jos säveltäisin mielessäni jotain ja esittäisin tämän sävellyksen instrumentillani mahdollisimman pian? Mitäs jos musiikin säveltämisen ja esittämisen välillä olisi kymmenen sekuntia, olisiko se sävellys? Todennäköisesti olisi. Entä jos näiden välillä olisi yksi sekunti, puoli sekuntia, tai yksi kymmenesosasekuntia? Ehkäpä voisi ajatella, että improvisointi on säveltämisen alakäsite ja sopivassa viitekehyksessä löytyy leikkauspiste, jossa sävellys ja improvisointi tarkoittavat samaa luovaa ilmiötä.

Haluaisin ajatella, että opetushallitus on tarkoittanut tämän tavoitealueen mielletäväksi ja sovellettavaksi mahdollisimman laajasti. Sävellys ja improvisointi eivät ole toisistaan erillisiä käsitteitä, vaikka jotkut haluavat sen mieltää niin. Tahtoisin ajatella, että sävellys ja improvisointi näkyisivät tunneilla ennen kaikkea niin, että oppilaalla olisi alkeistasolta saakka mahdollisuus säännöllisesti luoda jotain uutta ja omaa.

3 HILJAINEN TIETO APUNA IMPROVISOINNIN YMMÄRTÄMISESSÄ

Hiljaisen tiedon määritelmiä on useita ja ne vaihtelevat keskenään jonkin verran. Näille määrittelyille on kuitenkin yhteistä ainakin se, että hiljainen tieto on sellaista tietoa, jota on vaikeaa (ellei mahdotonta) sanallistaa. Tämän määritelmän taustalla on filosofi Michael Polanyin paljon siteerattu ajatus siitä, että ”tiedämme enemmän kuin osaamme ääneen lausua” (Toom 2008, 34). Hiljaisen tiedon monet toisistaan eroavat määritelmät johtunevat juuri tästä ominaisuudesta: jos hiljaista tietoa on vaikea sanallistaa, on hiljaisen tiedon määritelmääkin hankala pukea yksiselitteiseen kirjalliseen muotoon. Hiljainen tieto on kuitenkin olemassa, sen eri muodot ovat jatkuvasti esillä ihmisen jokapäiväisissä toiminnoissa kuten urheilussa, käsityötaidoissa ja taiteessa. (Toom 2008, 39).

Hiljaisen tiedon käsitettä pohtiessa on luontevaa pohtia myös taidon käsitettä. Tämä rajaa aihetta hieman ja auttaa samalla hahmottamaan erityisesti hiljaista tietoa, jota tässä artikkelissa käsitellään. Yksinkertaistetusti voisi sanoa, että hiljaista tietoa ilmenee erityisen paljon esimerkiksi jossakin taidossa, jonka ihminen on pitkäjänteisen työn kautta oppinut. Edelleen voisi olettaa, että mitä implisiittisemmin tämä taito on opittu, sitä enemmän se todennäköisesti sisältää hiljaista tietoa. Taidosta on tullut jonkinasteinen automaatio, jota taidon omaava henkilö ei pysty sanoin selittämään (kuin ehkä osittain). Hiljaisen tiedon ja taidon välittämisen taito onkin yksi tämän artikkelin pohdinnan päätarkoituksista.

Kysymys on haastava: miten sellaista tietoa voidaan välittää eteenpäin, josta opettaja ei ole itsekään täysin tietoinen? Musiikkia opetettaessa on luontevinta pitää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta niin sanottuna mestari–oppipoika-suhteena. Oppilas oppii paljon imitoinnin, yrityksen ja erehdyksen sekä mallioppimisen kautta. Näin ajateltuna ei ehkä olekaan tarpeellista yrittää saattaa hiljaista tietoa tietoiseksi oppimisen edistämiseksi, vaan paremminkin näyttää esimerkkiä ja luottaa tiedon siirtymiseen tätä kautta. Haasteena on

kuitenkin löytää tilanteeseen sopiva malli tai esimerkki, jota oppilas voisi hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla juuri sen hetkisellä osaamistasollaan. Jos esimerkiksi opettaa täysin vasta-alkajaa, täytyy tarjota hyvin erilaisia esimerkkejä kuin pidemmälle ehtineen oppilaan kanssa. Tämän ”riittävän oikean” esimerkin löytäminen ja tarjoaminen onkin suurin haaste työssäni soitonopettajana.

3.1 Muusikon ja musiikinopettajan hiljaisesta tiedosta

Markku Pöyhönen kertoo väitöskirjassaan Muusikon tietämisen tavat: moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta, että ”Muusikon tieto ilmenee aktiivisen toiminnan osana, tietämisenä ja taitamisena, jota ei voi irrottaa tilanteestaan” (Pöyhönen 2011, 109). Hänen mukaansa muusikko voi oppia taitonsa tietoisesti opiskelemalla tai se voi karttua implisiittisen oppimisen kautta niin, ettei sitä ole koskaan nostettu tietoisuuteen. Toisaalta voi olla olemassa sellaista aikoinaan eksplisiittisesti opittua tietoa, joka on tavoitteellisen harjoituksen ja automatisoitumisen myötä tullut niin sujuvaksi, ettei siihen tarvitse enää kiinnittää huomiota ja joka on vähitellen painunut sellaisten asioiden joukkoon, joita tekijä itse ei enää tietoisesti muista eikä huomaa (Pöyhönen 2011, 109). Tämän lisäksi on myös olemassa sellaista tietoa, joka on aikoinaan opittu implisiittisen oppimisen kautta, mutta myöhemmin tämä tieto on nostettu tietoisien tarkkailun kohteeksi. Syynä tällaiselle uudelleen tietoisuuteen nostamiselle on usein tarve oppia lisää asiasta, tai tarve opettaa tieto toiselle. Kummassakin tapauksessa on tärkeää tiedostaa, minkälaisen tapahtumien kautta taito on syntynyt. Omassa työssäni soitonopettajana on tärkeää tiedostaa implisiittinen tieto juuri opetuksen laadun kehittämiseksi. Sen voisi sanoa olevan musiikkipedagogin tärkein työkalu, jota tulee jatkuvasti kehittää. Itselle jokin itsestään selvä asia pitää opetustilanteessa pystyä esittämään niin, että oppilas voi saada tästä tiedosta mahdollisimman paljon irti. Jos opettaja ei tavalla tai toisella kykene tähän, oppilaan on liki mahdotonta päästä käsiksi hänen valtavaan hiljaisen tiedon varastoonsa.

3.2 Didaktinen kolmio

Auli Toom määrittelee opettajan pedagogista hiljaista tietoa didaktisen kolmion avulla. Kolmion yhdessä laidassa on opettaja, toisessa oppilas ja kolmannessa käsiteltävä (oppitunnin) asiasisältö. Näiden täytyy olla yhteydessä toisiinsa, jotta oppimisprosessi on mahdollinen. Opettajalla tulee olla riittävän syvä suhde opetuksen sisältöön, jotta hän kykenee opettamaan sitä oppilailleen (Toom 2008, 167). Didaktisen kolmion merkitystä pohtiessa nousee esiin eräs piirre, joka on erityisen ominainen soitonopetukselle (yksilöopetukselle). Tämä piirre on oppitunnin sisällön ennustamattomuus. Usein varsinaiset käsiteltävät asiat ilmenevät vasta sitten kun oppilas on esittänyt jotakin, mihin opettaja voi reagoida. Tunnin kulku poikkeaa suunnitellusta hyvin paljon, riippuen siitä miten oppilas on asiassa edennyt. Opettajan siis täytyy kykyä tekemään tarkoituksenmukaisia muutoksia ja ratkaisuja tunnin opetussisältöön hyvin nopeasti, lähes vaistomaisesti. Tämä eroaa esimerkiksi peruskoulussa tapahtuvasta ryhmäopetuksesta, jonka opetustyyli on ominaista tuntisisältöjen tarkempi suunnittelu. Ryhmäopetuksessa tämä onkin tarkoituksenmukaista, koska usean oppilaan yhtäaikaisten tarpeisiin ei ole mahdollista reagoida lähimainkaan yhtä joustavasti kuin yksilötunnilla. Vaikka soittotuntien taustalla onkin mukana pitkän tähtäimen opetussuunnitelma, on oppilaan ja opettajan sekä opettavan asian suhde alati muuttuva ja lähes ennustamaton. Kokenut opettaja reagoi näihin muuttuviin tilanteisiin hiljaisen tietonsa avulla.

3.3 Hiljainen tieto improvisoinnissa ja sen opettamisessa

Improvisointitaito tarjoaa herkullisen näkökulman hiljaisen tiedon määrittelyyn. Erityisen mielenkiintoisen asiasta tekee se, että improvisointi on soittamisen osa-alue, jota on aivan mahdotonta kattavasti kuvata kielellisesti. Toki tämä haaste on esillä soittamisessa ja sen opettamisessa ylipäätään, mutta improvisoinnissa hiljaisen tiedon merkitys on mielestäni äärimmäisen korostunut. Asiaa voisi havainnollistaa esimerkiksi: Oletetaan että opetan oppilasta joka ei ole harrastanut improvisointia, mutta jolla on jo hyvät tekniset valmiudet äänen tuottamiseen instrumentilla. Hän on ehkäpä suorittanut

soittimellaan tasosuorituksia, joiden puitteissa hän on opetellut teknisesti vaativia kappaleita, musiikin teoriaa ja asteikkoja. Hän myös osaa lukea hyvin nuotteja. Tällä pohjatiedolla hän joutuu seuraavaan – hyvin yleiseen – improvisointitilanteeseen: laitan nuottitelineelle nuotin, jossa on esitetty sointumerkein blues-sointukierto. Pyydän häntä soittamaan kierron päälle soolon, niin että säästän samalla itse kappaletta. Oletettavasti tapahtuu seuraavaa: 90 prosentin todennäköisyydellä oppilas kieltäytyy ensimmäisellä kerralla edes yrittämästä. 10 prosentin todennäköisyydellä hän yrittää soittaa jotain, mutta hänen tuottamansa materiaali on erittäin kaukana ilmaisusta, mitä voisi ymmärtää musiikin kielellä. Kummatkin vaihtoehdot ovat tietenkin väistämättömiä, koska oppilaalla ei ole vielä kokemusta improvisoinnista.

Asiasta tekee mielenkiintoisen juuri se, että tässä kuvitteellisessa tilanteessa oppilas voisi nopeasti oppia haastavankin muutaman tahdin mittaisen soolon, jos se olisi kirjoitettu nuoteille tai soittaisin sellaisen itse ja oppilas opettelisi soolon esimerkkinä perusteella ulkoa. Lopputulos kuulostaisi likipitään samanlaiselta, vaikka kyseessä ei olisi improvisoitu solo. Mikä sitten estää oppilasta soittamasta sooloa improvisoimalla? Ensimmäisenä jarruttavana tekijänä on varmasti kokemuksen puutteesta johtuva ”lukkaan” meneminen. Oppilaalta puuttuu kyky ajatella musiikkia ja instrumenttiaan tavalla, jota improvisointi vaatii. Improvisoinnin perusolemus on hetken luomisessa ja siinä, että musiikki virtaa soittajasta ulos intuitiivisesti. Improvisoinnin perusolemuksen ymmärtämisessä on mukana paljon hiljaista tietoa, jota on paikoin äärimmäisen haastavaa opettaa. Millä tavalla tämän mystiseltä kuulostavan kokonaisuuden saa aukeamaan oppilaalle? Omalla kohdallani on ollut hyödyllistä yrittää itsereflektion keinoin palauttaa mieleen, millä tavoin olen oman improvisointitaitoni hankkinut. Hyvin hyödyllistä on myös ollut verrata tämän taidon oppimista kielen oppimiseen. Kielen oppimisessa ja improvisoinnissa on hyvin paljon samaa, ja useimmat oppilaat saavat tämän vertauksen avulla tarttumapintaa aiheeseen.

3.4 Haasteet improvisoinnin opetuksessa ja hiljainen tieto

Ensimmäinen askel improvisoinnin opettamisessa on saada oppilas virittymään sellaiseen mielentilaan, että hän uskaltaa kokeilla improvisointia käytännössä. Tähän kannattaa kiinnittää erityisesti huomiota silloin, kun kyseessä on teini-ikäinen oppilas. Suurin soitonoppilaista aloittaakin improvisoinnin harjoittelun tässä iässä, joten ikäryhmään on syytä kiinnittää huomiota.

Nuoren mieli on erityisen herkkä ja itsekriittinen. Tämä täytyy ottaa huomioon opetuksessa niin, että oppilasta pyritään aina kannustamaan, vaikka sen hetkinen esitys ei juuri kehuja kaipaisikaan. Improvisointi vaatii hyvin suuren määrän ”virheitä”, jotta se voisi kehittyä. Periaate on sama kuin luovassa toiminnassa ylipäättään: onnistuakseen on siedettävä myös epäonnistumisen tunnetta riittävän pitkään (Solatie 2009, 36). Oppilaan on usein hankala omaksua, että virheiden tekeminen on tässä asiassa mahdollisuus, itse asiassa ainoa mahdollisuus.

Soittotunnin ilmapiiri tulisi siis tehdä mahdollisimman hyväksyväksi. Tämän tarkoituksena on saattaa oppilas ”yrittämättömään” mielentilaan, jonka seurauksena luovaa improvisointia voi syntyä. Soittotunnilla voidaan esimerkiksi oppilaan kanssa tietoisesti sopia, että hyväksytään kaikki mitä seuraavaksi tapahtuu. Kaikki äänet, rytmit ja tuntemukset. Mikään soittotunnin raamien sisällä tapahtuva musiikillinen toiminta ei ole pahasta. ”Luovuus ei ole tekninen saavutus, joka puolestaan on kehittyneen ajatus- ja päättelykyvyn saavutus. Luovuudessa ihminen ilmaisee aitouttaan, sitä syvintä itseään, joka on häpeän, pelon, kateuden ja voiton tavoittelun toisella puolella” (Hägglund 1991, 32).

Olellainen asia on laskeutua alas opettajan korokkeelta. Tarkoitus on lähteä yhteiselle musiikilliselle matkalle, joka ei voi alkaa, jos opettaja on liikaa kiinni tiedon antajan roolissa ja oppilas puolestaan liikaa kiinni tiedon vastaanottajan roolissa. Kyse ei ole tiedon siirtämisestä ylhäältä alaspäin, vaan paremminkin omakohtaisesta löytämisestä jonka opettaja hyväksyy (Kide 2014, 203). Neuvojen antamisen sijaan opettaja voi kiinnittää huomionsa läsnä olemiseen.

Toinen tärkeä seikka on opettajan kyky heittäytyä tilanteeseen koko persoonallaan. Tässä tarvitaan itseironiaa. Jos kerran päätetään hyväksyä kaikki, voi hassujakin tilanteita syntyä. Opettajan itseironinen suhtautuminen vapauttaa tunnelmaa ja tuo häntä lähemmäs oppilasta. Opettajan ei kannata tätä pelätä. Hän pysyy siitä huolimatta opettajana. Hän luo puitteet ja hallitsee tilannetta.

Improvisoinnin aloittamisen kohdalla ensimmäinen ”hyppy kylmään veteen” saa aikaan välillä jopa tragikoomisia piirteitä. Tämä on täysin luonnollista. Ensi vaiheessa oppilas yrittää riuhtaista irti itsekriittisyytensä kahleista ja tehdä jotain, mikä ei todennäköisesti tule onnistumaan ensimmäisellä kerralla. Oppilaan sisäisen taistelun määrän voi aistia oppitunnin ilmapiirissä. Pahin pedagoginen virhe opettajalta olisi tällaisessa tilanteessa antaa oppilaan ymmärtää, että hän tehnyt jotain väärää ja hävettävää. Opetuskokemuksen kartuttama hiljainen tieto auttaa arvioimaan, millaisella herkkyydellä tilanteeseen tulee reagoida.

Aivan ensimmäinen askel on siis rohkaista oppilasta improvisoimaan. Käytetty materiaali tai viitekehys voi olla mikä vain, pääasia että oppilas luo jotain intuitiivisesti. Usein auttaa, jos rajaa materiaalia tarpeeksi. Improvisoida voi aluksi vaikka yhdellä sävelellä niin, että toistaa samaa säveltä eri rytmeillä. Näin oppilas tottuu improvisoinnin keinoin tuotettuun materiaaliin ja asteittain voidaan siirtyä monimutkaisempiin harjoituksiin. Kun oppilas on päässyt riittävässä määrin eroon suoritusta haittaavasta itsekriittisestä, voi hänen tuottamaansa materiaalia alkaa tarkastelemaan kriittisemmin. Oppilasta voi esimerkiksi ohjata suosimaan tyylinmukaisia sävelvalintoja ja rytmiiikkaa.

Toinen keskeinen haaste improvisoinnin opettamisessa on saada oppilas vakuuttumaan siitä, että hänen soittonsa todella kehittyy. On tärkeää muistaa, että tulokset näkyvät viiveellä ja niitä on oppilaan itse vaikea havaita. Esimerkiksi kirjoitetun musiikin opiskelussa tavoite ja lopputulos ovat paljon selkeämmät: oppilas oppii soittamaan kappaleen. Yleinen etenemistahti kirjoitetun musiikin oppimisessa (ainakin alkuvaiheessa) on pyrkiä siihen, että oppilas oppisi jonkin selkeän rajatun kokonaisuuden (esim. yksi pienimuotoinen

kappale) viikossa tai kahdessa. Tämä on yleensä selkeä, motivoiva ja konkreettinen tavoite varsinkin nuorelle oppilaalle. Improvisoinnin opiskelussa tilanne on monimutkaisempi, koska rajattua tavoitetta ei voida asettaa kovin lyhyelle aikavälille. Harjoittelun vaikutukset alkavat yleensä näkyä vasta kuukausien kuluttua, eikä oppilas niitä välttämättä edes itse huomaa. Harjoittelu saattaa siis alkaa tuntua oppilaasta helposti tyhjäpäiväiseltä leikkimiseltä. Tällöin opettajan on hyvä muistuttaa tuon tuostakin, että oppilaan improvisointi kuulostaa luontevammalta kuin aikaisemmin. Oppilas on tässä kohtaa erityisen sokea oppimisen havaitsemisen suhteen, joten hyvä opettaja–oppilas-suhde on välttämätöntä motivaation säilyttämiseksi. Oppilaan siis tulee luottaa opettajan sanaan siitä, että kehitystä tapahtuu.

Kuten edellä on mainittu, improvisoinnin opiskelu sisältää paljon hiljaiseksi luokiteltavaa tietoa. Opiskelun kehitystä on vaikea havaita ja pukea sanoiksi. Joskus myös käy niin, ettei opettaja itsekään välttämättä havaitse oppilaan kehitystä, kunnes yhtä äkkiä jostain tulee nopea oivaltaminen joka saa oppilaan kehityksen seuraavalle tasolle. Miten sitten opettaja voisi parhaalla mahdollisella tavalla edistää oppilaan kehitystä asiassa, jonka ympärillä pyörii paljon hiljaista tietoa? Aiemmin mainittu opettajan oma esimerkki on tässä hyvin tärkeä. Jos asiaa ei voi pukea sanoiksi, voi esimerkillään näyttää mihin suuntaan oppilaan tulisi tähdätä. Ehkäpä keskeiseksi kysymykseksi nouseekin, miten oma esimerkki vastaisi parhaalla tavalla oppilaan tarpeita kulloisellakin hetkellä. Miten voi tarkasti tietää, mitä oppilas tietää ja ei tiedä?

Petri Hoppu ehdottaa luennessaan Hiljainen tieto ratkaisuksi empatiaa (Hoppu, luento 17.2.2017). Tällä hän tarkoittaa, että opettajalla tulee olla riittävän pitkälle kehittynyt empatiakyky, jotta hän voi eläytyä oppilaan kokemusmaailmaan. Empatiassa tehdään toisesta ihmisestä subjekti ja pyritään ymmärtämään tämän kokemusta. Tällainen sekundaarikokemus on rinnastettavissa samaan ilmiöön kuin jonkin itselleen aiemmin tapahtuneen asian muisteleminen. Opettajan täytyy jossain määrin pystyä kokemaan asia oppilaan kannalta. Tämä edellyttää sitä, että opettaja tuntee tarpeeksi hyvin oppilaan taustan ja persoonan. Tutustumisvaihe saattaa oppilaasta ja hänen temperamentistaan riippuen olla yllättävän pitkä. Oman kokemukseni perusteella voin väittää, että

pidemmän opetussuhteen kyseessä ollessa tutustumisvaihe kestää vähintään kymmenen oppitunnin ajan. Tätä aiemmin tehtävät oletukset oppilaan oppimistavoista ovat todennäköisesti virheellisiä.

Hyviä vihjeitä saa, kun reflektoi omaa oppimistaan. Voi esimerkiksi lähteä päänsisäiselle aikamatkalle ja muistella, minkälainen soittaja oli vaikkapa silloin kun soittokokemusta oli takana noin vuoden verran? Mitkä asiat silloin kiinnostivat eniten, mitä oli vaikea ymmärtää ja mikä oli helppoa? Hyvä on ymmärtää myös nuoren ajatusmaailmaa ylipäätään. Tähänkin voi syventyä reflektion avulla: mistä unelmoin, kun itse olin teini-ikäinen? mikä oli silloin tärkeää? koska viime kädessä katsomme toisen persoonaa oman persoonamme värittyneiden lasien läpi, on myös hyvä tuntee ja ymmärtää oma tallattu polkunsä. Kokenut opettaja osaa myös ottaa sen huomioon, ettei oppilas välttämättä opi samalla tavalla kuin opettaja on aikoinaan oppinut. Samaan lopputulokseen johtavia polkuja on lukemattomia, emmekä voi olla niistä kaikista tietoisia. Mutta tietoisien empatian ja ymmärtämisen avulla voimme päästä lähelle ja toivoa että se riittää.

4 IMPROVISOINNIN ERI TASOT JA KAUNEUSIHANTEET

Tässä artikkelissa rajaan improvisoinnin viitekehukseksi afroamerikkalaisen rytmimusiikin ja tarkastelen sen tärkeimpiä ominaispiirteitä. Afroamerikkalainen rytmimusiikki, pop/jazz-musiikki ja kevyt musiikki tarkoittavat tässä yhteydessä likipitään samaa. Tämän musiikin esittäminen rakentuu hyvin paljon improvisoinnin eri tasoille. Koen tarpeellisena puhua improvisaation eri tasoista, koska tietyissä musiikin osa-alueissa voi nähdä eri määrän improvisatorista luonnetta. Voidaan puhua korkean tason improvisoinnista sekä vastaavasti matalan tason improvisoinnista sekä näiden yhdistelmistä. Osassa 4.3 esittelen solistisen improvisoinnin tärkeimpiä musiikillisia elementtejä. Musiikillinen materiaali jaetaan tässä kolmeen eri kategoriaan: rytmi, muoto ja sävelkorkeus. Olen käsitellyt tämän osan tutkimusaineistoa Oulun konservatorion musiikkialan perustutkinnon lopputyön yhteydessä vuonna 2004. Vaikka aineiston ensimmäisestä tarkastelukerrasta on kulunut suhteellisen pitkä aika, tutkimuspäätelmät ovat siitä huolimatta pysyneet samanlaisina. Tämän artikkelin lopussa esitelty kenttätutkimus vahvistaa näitä päätelmiä edelleen.

4.1 Matalan tason improvisaatio

Matalan tason improvisointia pop/jazz-musiikissa on soittaa esimerkiksi nuoteista, jotka sisältävät vain vähän informaatiota. Kevyen musiikin soittajalle hyvin tuttu esimerkki on niin sanottu lead sheet -nuotti, joka sisältää vain kaikkein olennaisimman informaation soitettavasta kappaleesta. Hyvin usein tämä informaatio rajoittuu kappaleen melodiaan ja sointumerkein esitettyyn sointuharmoniaan, sekä lyhyeen (yleensä yhden tai kahden sanan mittaiseen) kuvaukseen kappaleen tyylistä. Melodia on nuotinnettu usein hyvin pelkistetysti. Esimerkiksi jazz-kappaleen melodian nuottikuva koostuu usein pelkistä neljäsosanuoteista, vaikka todellisuudessa melodia on täynnä monimutkaisia synkopoituja rytmejä sekä korusäveliä. Tällaisen yksinkertaisen nuotinnustavan tarkoitus on tehdä kappaleen ydinelementeistä niin selkeitä, että niitä on helppo lukea ja muokata edelleen soittohetkellä. Sellaisenaan nuotista toistettuna

kappale olisi täysin vajavainen, koska nuottikuva ei sisällä pop/jazz-musiikille ominaisia piirteitä, kuten esimerkiksi synkopoitua rytmiä. Kokenut muusikko osaa kuitenkin soittaa tämän informaation perusteella kappaleen siten, että sen kuulostaa tyylinmukaiselta. Mikä tämä puuttuva osa sitten on, mitä soittaja lisää kirjoitettuun materiaaliin? Sen voisi sanoa olevan eräänlaista improvisointia, tässä tapauksessa matalan tason improvisointia. Soittajalla on kokemuksen kautta tieto siitä, mitä elementtejä esimerkiksi rytmiin tulee lisätä, jotta musiikki saadaan kuulostamaan tyylinmukaiselta. Voidaan tietysti pohtia, onko tällöin kyseessä improvisointi vai ulkoa opittu ohjeistus, jota soittaja toteuttaa, kun hän tietää musiikin tyylin ja viitekehyksen. Rajan vetäminen ei ole helppoa, koska se vaihtelee suuresti musiikkityylin ja muusikon soittokokemuksen mukaan.

Jonkinlaisena summittaisena mittarina voidaan pitää sitä, kuinka suuria variaatioita musiikissa tapahtuu eri esityskerroilla. Jazz-musiikissa variaation osuus on huomattavasti suurempi kuin vaikkapa popmusiikissa. Väitän silti, että kyse on silti ainakin pienimuotoisesta improvisoinnista, vaikka kappaleen kuulokuva pysyisi melko samana eri esityskerroilla. Usein pop-kappaleenkin nuotinnettu informaatio on minimaalinen, verrattuna siihen, että soivasta lopputuloksesta tehtäisiin tarkka transkriptio. Tällaisessa tilanteessa ei siis riitä pelkkä hyvä muisti, nuotinlukutaito ja kiitettävä instrumentin hallinta. Kyky tehdä nopeita päätelmiä ja erilaisia variaatioita minimaalisen informaation turvin vaatii kokemusta, jota voidaan hyvällä syyllä kutsua myös taidoksi improvisoida.

4.2 Korkean tason improvisaatio

Korkean tason improvisoinniksi voidaan luokitella soittaminen, jossa etukäteen annetun informaation määrä on niin pieni, ettei sitä noudattamalla voida vaikuttaa soivaan lopputulokseen kuin erittäin löyhästi. Kevyen musiikin soittajalle tällainen tilanne on esimerkiksi solistisen soolon soittaminen. Tällaisessa tilanteessa ohjeistuksena usein on ainoastaan kappaleen tyyli ja sointuharmonia. Kokemuksen kautta solisti tietää minkälaista rytmiä, asteikkoa tai fraseerausta tulee käyttää. Leimallista solistiselle improvisoinnille pop/jazz-musiikissa on, että lopputulos vaihtelee todella paljon jos vertaa eri esityskertoja

keskenään. Soolon soittamiseen ei ole sinänsä olemassa mitään tiettyä ja täsmällistä kaavaa, vaan siinä soittaja luottaa omaan intuitioonsa, kokemukseensa ja tyyliinsä. Soolo syntyy tasan sillä hetkellä, kun se soitetaan, eikä soittaja ehdi analysoida tekemäänsä kokonaisuudessaan kuin vasta jälkeenpäin. Tämä tarkoittaa toisaalta sitä, että muusikon on totuttava ”vaaran tunteeseen” kyetäkseen soittamaan, koska soolo voi mennä myös huonosti. Kaikki päivät eivät ole hyviä edes ammattimuusikolle. Kokenut improvisoija toki tietää tämän, eikä voi kauaksi aikaa jäädä murehtimaan omasta mielestään epäonnistunutta esitystä. Loppujen lopuksi on kyse siitä, miten improvisoija tulkitsee oman tekemisensä. On huomattava, että yleisön kuunnellessa muusikon soittamaa improvisointia, kuulija ei oikeastaan tiedä mitä odottaa. Oikea ja väärä on siis yleensä vain soittajan pään sisällä. Toki tyyliolosuhteiden välillä viitekehys löytyy myös kokeneen kuuntelijan korvien välillä: duurivoittoiseen kappaleeseen ei sopisi solistin soittamat synkeät mollisävyt kuin ehkä satunnaisena tehokeinona.

Olen huomannut useita kertoja, että oman improvisoidun soolon kuunteleminen jälkeenpäin tallenteelta on lähes poikkeuksetta odotettua positiivisempi kokemus. Moni soittohetkellä virheeltä tuntuva valinta rytmin tai nuottivalinnan suhteen kuulostaa jälkeenpäin yllättävän ”oikealta”. Tilanne on joskus myös toisin päin: soittohetkellä todella hyvältä tuntuva idea ei myöhemmin tarkasteltuna tunnukaan kovin ihmeelliseltä, vaan pikemminkin juuri soolon heikoimmalta kohdalta.

Tällaisien tarkastelujen tekeminen vaatii sitä, että tallenteen kuuntelee vasta riittävän pitkän ajan päästä esityksestä. Mitä pidempään aikaa kuluu, sitä vähemmän alkaa kuunnellessa elää uudestaan soittohetkeä mielessään. Olen itse huomannut, että niin sanottujen virheiden kuuleminen liittyy ennemminkin materiaalin rytmiseen epätasapainoon tai fraseeraukseen kuin itse nuottivalintoihin. Voinkin varauksetta yhtyä esimerkiksi Scott Hendersonin (1992) tai Kaj Backlundin (1983, 61) toteamiseen rytmistä musiikin tärkeimpänä elementtinä.

Muusikko on tässä suhteessa oman itsensä vanki: omaa soittoaan kuuntelee automaattisesti kriittisemmin kuin toisen vastaavan tasoista soittoa. Soitostaan kuulee (tai on kuulevinaan) elementtejä, joista ei pidä ainoastaan sen takia että tietää niiden olevan omia ratkaisuja. Tähän tietysti vaikuttaa vahvasti soittorutiini: kokenut soittaja osaa kuunnella soittoaan kokemattomampaa soittajaa objektiivisemmin. Mahdollinen psyykinen painolasti ei siirry soittoon niin voimakkaasti. Useimmissa tilanteissa oman soiton tarkastelun lähtötilanne on kuitenkin se, että muusikko tietää kuuntelevansa tallenteelta juuri omaa soittoaan. Pidemmän ajan päästä muisto tietysti haalenee ja objektiivisempi kuuntelu on mahdollista.

Joskus harvoin käy niin, että onnistuu kuuntelemaan omaa soittoaan tietämättä että se on omaa (esimerkiksi tietokoneen soittolistaan eksyy vahingossa joku oma vanha äänitys, jonka olemassaolon on jo unohtanut). Reaktio voi olla yllättävä. ”Mitä tämä oikein on, kuulostaa mielenkiintoiselta, kuka tässä oikein soittaa?”. Muusikko voi kuulla omaa improvisointiaan täysin objektiivisesti niin kauan kuin on tietämätön siitä, että kuuntelee omaa esitystään. Kokemus muuttuu välittömästi, kun kuuntelija tajuaa, että kyse on hänestä itsestään. Muuttuuko se positiiviseen vai negatiiviseen suuntaan, riippuu kuuntelijan luonteesta. Omasta kokemuksestani voin sanoa, että soitto kuulostaa paremmalta silloin ei tiedä itse sitä soittavansa.

Toisen herkullisen näkökulman samaan aiheeseen saa tarkastellessa esimerkiksi muusikkokollegansa eleitä ja ilmeitä, kun hän kuuntelee jälkeensä tallenteelta omaa improvisoitua tuotostaan. Itsekriittinen muusikkokollega saattaa ääneen tuskailla ja ähkiä kuulleessa omat ”virheensä” ja saattaa jopa luulla, että toisetkin kuulevat samat asiat. Näissä tilanteissa todellakin huomaa, miten tarkasti soittaja elää omaa musiikkiaan kuullen siinä jotain, mitä kukaan muu ei voi kuulla.

4.3 Solistisen improvisoinnin tärkeimmät elementit

Kuten aiemmin mainittiin, pop/jazz-musiikin opiskelun olennainen osa on harjoitella improvisointia niin, että sen lopputuloksena muusikko kykenee improvisoimaan solistisesti. Tällä tarkoitetaan yleensä solistisen soolon soittamista kappaleen sointukierron (muotorakenteen) päälle. Voidaan siis puhua korkean tason improvisoinnista, jossa kirjoitetun informaation määrä on erittäin vähäinen ja näin ollen antaa soittajalle suuren vapauden luoviin ratkaisuihin.

Solistinen solo koostuu erilaisista musiikillisista elementeistä, joista tärkeimpiä luonnollisesti ovat rytmi ja nuotit. Jazz/blues-kitaristi Scott Henderson (1992) tarjoaa opetusvideossaan Melodic Phrasing mielenkiintoisen näkökulman solistisen improvisoinnin oppimiseen. Hän nimeää musiikillisia elementtejä ja laittaa ne tärkeysjärjestykseen improvisoinnin oppimisen kannalta. Hän myös korostaa, että näihin samoihin elementteihin myös improvisoidun musiikin kuuntelija kiinnittää ensimmäisenä huomiota. Tarkoituksena on kehittää niitä elementtejä eniten, joihin korva tarttuu ensimmäisenä. Perussanomana on, että niin sanotusti vähemmän tärkeään elementtiin ei kannata käyttää suhteellisesti paljon harjoitusaikaa, koska kuulija ei välttämättä reagoi siihen ensimmäisenä. Elementtien tärkeysjärjestys on Hendersonin (1992) mukaan seuraava:

1. Rytmi
2. Muoto
3. Nuotit (sävelkorkeus)

Elementtien tärkeysjärjestys ei välttämättä yksittäisinä sanoina listattuna anna paljonkaan informaatiota, mutta esimerkein selitettynä asia avautuu paremmin.

Kohtaan ”rytmi” sisällytetään tässä yhteydessä myös soiton dynamiikka, soundi sekä fraseeraus. Edellä mainitut ovat toki jo sinällään kuuntelijan kannalta tärkeitä elementtejä musiikissa, mutta ne on selkeyden vuoksi sisällytetty samaan kategoriaan. Edelleen selkeyden vuoksi voisi ajatella, että esimerkkitsoittajana tässä vertauksessa toimisi tietokone, joka on ohjelmoitu

toistamaan sävelmateriaali dynamiikan, soundin, fraseerauksen eli hienorytmiikan osalta tasalaatuisena.

Henderson (1992) valaisee väitettään rytmin tärkeydestä soittamalla tutun joululaulun Kulkuset (Jingle bells) vain yhtä nuottia käyttäen. Hän esittää kappaleen vain ja ainoastaan rytmielementtiä käyttäen. Hämmästyttävää kyllä, kappale oli melko hyvin tunnistettavissa tämän esimerkin perusteella. Tämä tietysti vaati sen, että kappaletta kuunnellaan riittävän pitkään (esimerkiksi neljä ensimmäistä tahtia ei riitä), jotta päätelmän voisi tehdä kokonaisen rytmisen hahmon perusteella.

Muodolla Henderson tarkoittaa kappaleen tai melodian äänien sävelkorkeuden keskinäistä suhdetta toisiinsa. Esimerkkinä toimii mikä tahansa peräkkäisiä melodiaääniä sisältävä musiikillinen fraasi, jossa tarkastelun kohteena on se, milloin melodia kulkee ylös tai alas. Tässä Henderson palaa jälleen käyttämään esimerkkiä kappaleesta kulkuset. Hän soittaa sen nyt sekä oikeassa rytmissä sekä muodossa. Aina kun varsinaisessa melodiassa tapahtuu ensimmäisen äänen jälkeen muutos ylös- tai alaspäin, hän ottaa sen demonstraatioissaan huomioon soittamalla melodiaan tämän mukaisesti. Jos alkuperäinen melodia pysyy samassa sävelessä (kuten kappaleen ensimmäisessä tahdissa), hän pitäytyy myös samassa äänessä. Hän kuitenkin käyttää tässä esimerkissä täysin atonaalista sävelmateriaalia, eli yhtään kappaleen alkuperäistä ”oikeaa” ääntä ei tässä esiinny. Kappale oli tämän esimerkin perusteella jo täysin tunnistettavissa. Väitän että tunnistaisin sen viimeistään noin puolen välin tienoilla, koska melodian muodon vaihtelut antoivat hyviä vinkkejä. Tämä on kuitenkin spekulatiota, koska kappaleen nimi mainittiin jo ensimmäisessä esimerkissä (Henderson 1992).

Mielestäni tämä on kärjistämisestä ja yksinkertaisuudesta huolimatta mainio esimerkki siitä, miten rytmi toimii etusijalla melodialinjojen tunnistamisessa. Olen itsekin pitkään jatkuneen melodiaimprovisoinnin opiskelun tuloksena tullut lähes samaan loppupäätelmään. On kuitenkin selvää, että tämä ei päde sellaisenaan kaikkiin musiikkityyleihin. On huomioitava, että Hendersonin viitekehys on rajoittunut koskemaan hänen erityisosaamisaluettaan eli

jazzimprovisointia. Tarkemmin sanottuna hänen edustamansa jazzin alagenre on niin sanottu fuusiojazz, jonka yhtenä ominaispiirteenä voidaan pitää monimutkaista sointuharmoniaa. On selvää, että musiikki jonka improvisoinnin pohja pitää sisällään laajoja sointuja ja paljon muunnesäveliä, ikään kuin ”hämärtää” myös tällaisen musiikin kuuntelijan korvaa sävelkorkeuden suhteen.

Harmonia on hyvin monimutkainen, mutta samalla paradoksaalisesti myös vapaa. Kuuntelijalla ei ole ennakkovaatimuksia improvisoivan solistin tuottamien nuottien sävelkorkeuden suhteen ja näin ollen hän ei siis osaa odottaa mitään tiettyä tapahtuvan seuraavaksi. Korva hyväksyy improvisoijan erikoisetkin sävelvalinnat, mikäli harmoniapohja vilisee nopeasti vaihtuvia monimutkaisia sointuja. Tällöin rytmistä tulee melko itsestään selvästi elementeistä juuri se, johon kuulijalla on eniten tarttumapintaa. On mainittava, että asia koskee kuulijan lisäksi myös solistia: Jos esimerkiksi säestävä pianisti soittaa soinnun G7#5b5#9b9, lähes mikä tahansa ääni kuulostaa soinnun päälle yhtä ”oikealta”, koska dissonanssin määrä on suuri. Asia on toinen, jos soitetaan selkeästi yhdessä sävellajissa pysyvää kolmisointuihin perustuvaa musiikkia. Siinä ei sointuharmonian tai asteikon ulkopuolisille sävelille ole juuri varaa kuin ainoastaan satunnaisena tehokeinona tai nopeasti konsonanssiin purkautuvina pyrähdyksinä.

Vielä yksi asiaan vaikuttava seikka on mainittava: improvisoijan ja kuuntelijan harjaantuneisuus kyseessä olevaa musiikkia kohtaan. Maallikolle esimerkiksi fuusiojazzin kuunteleminen voi olla ensimmäisillä kerroilla jopa epämiellyttävä kokemus. Musiikin ymmärtämisen ottaa aikansa, eikä korva kehity välttämättä kovin nopeasti. Sama pätee myös improvisoijaan: muusikko pystyy pelkän teoria- ja asteikkotietämyksensä perusteella improvisoimaan melko uskottavasti, vaikka sävelmateriaali harmonian puolesta olisi vierasta eikä sitä pysty kokonaisvaltaisesti kuulemaan. Tämä on toisaalta ominaista improvisoinnin luonteelle ylipäätään: asiat tapahtuvat salamannopeasti eikä kaikkea ehdi kuulla.

4.4 Oma kenttätutkimus

Edellä mainittu Hendersonin näkemys musiikillisten elementtien tärkeysjärjestyksestä on innostanut minua tekemään aiheesta omaa kenttätutkimustani oppilaiden kanssa. Kohteena olleiden oppilaiden ikähaarukka vaihtelee seitsemän ja viidentoista ikävuoden välillä, keskimääräisen iän ollessa noin 12 vuotta. Tarkoituksena on ollut selvittää, tunnistaako oppilas hänelle oletettavasti tutun kappaleen pelkän rytmin perusteella vain yhtä ääntä käyttäen.

Esimerkkikappaleeksi nuorimmille olen yleensä valinnut ”Jänis istui maassa”. Teini-ikäisille – varsinkin rock-taustan omaaville – olen käyttänyt esimerkkinä Deep Purplen Smoke on the water -kappaletta. On ollut jännittävää huomata, miten helposti oppilaat tunnistavat kappaleen pelkän rytmin perusteella. En tiedä onko minulle valikoitunut lahjakkaita oppilaita, vai annanko huomaamattani jotain vinkkejä kappaleesta elein tai ilmein. Joka tapauksessa arvioin, että noin puolet sellaisista oppilaista joille kappale on entuudestaan tuttu, tunnistavat sen myös pelkän rytmin perusteella. Jänis istui maassa tunnistetaan monesti siinä kohtaa, jossa sanat menevät ”Mikä sull’ on jänönen, kun et enää hyppele”. Tässä kohtaa onkin kappaleen rytmissä tunnistettava muutos, koska se muuttuu tiheämmäksi. Smoke on the water -riffi tunnistetaan myös hyvin sitä leimaavan synkopoidun rytmin ansiosta. Riffiä tarvitsee yleensä soittaa vain kaksi tahtia, että sen voi tunnistaa. Tämä on Hendersonin näkemystä tukeva johtopäätelmä siitä, että kevyessä musiikissa rytmillä on tärkein tehtävä.

5 TUNTEENSIIRTO OPPILAAN JA OPETTAJAN VÄLILLÄ

Luovan asenteen syntyminen, kehittyminen ja ylläpitäminen eivät ole itsestäänselvyys. Jokainen taidealalla toiminut pedagogi tietää tämän. Se vaatii erityisiä puitteita, asioiden tulee olla tasapainossa ja yleisen asenteen on oltava ennen muuta hyväksyvä ja sopivalla tavalla rento. Tätä herkkää balanssia tulee koko ajan pyrkiä tarkkailemaan ja tarvittaessa muuttaa jotain toiminnan osaluuetta, jotta luova asenne pysyisi mukana tekemisessä.

Tehtävä on haastava, koska luovan toiminnan edellyttämät puitteet voivat helposti särkyä. Jos soittotunnin yleisilmapiiri on vaativa, ei luovaa asennetta pääse syntymään. Jos taas ilmapiiri epäsopivalla tavalla rento, ei luovuus puhkea kukkaansa silloinkaan. Epäsopivan rento voisi tarkoittaa ilmapiiriä, jossa on kyllä tilaa ja hyväksyntää, mutta siitä puuttuu taiteellisen ilmaisun kehittymiselle ominainen tavoitteellisuus. Jos luovuutta ei osata ohjata oikeaan suuntaan, jää ilmaisu usein hajanaisiksi yrittelyiksi tehdä ”vain jotain”. Se voi olla lyhyellä tähtäimellä – joskus pitkäänkin – tyydyttävää, mutta siitä puuttuu pitkän aikajänteen näkökulma. Ennen pitkää oppilas huomaa, että luova toiminta ei ole ollut progressiivista. Tämä on usein tuhoavaa motivaation kannalta. Myös opettajan usko tekemiseen saattaa horjua, jos hän huomaa, että soittotunnilla viimeiset kolme vuotta ollaan vain harhailtu etsien luovuuden lähdeä, vaikkei konkreettista kehitystä ole tältä ajalta juurikaan havaittavissa.

On tärkeää pysähtyä miettimään koko perusasetelmaa, eli opettajan ja oppilaan suhdetta. Kuinka luovaa asennetta voisi parhaansa mukaan ylläpitää sekä kehittää oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa? Tarkempi kysymys voisi olla: miten oppilas mahdollisesti kokee opettajan ja mitkä seikat tähän vaikuttavat? Kysymystä tulee tarkastella myös toisinpäin: miten opettaja kokee oppilaan?

5.1 Transferenssi

Meillä kaikilla on luontainen taipumus siirtää uusiin ihmissuhteisiimme jotain, joka on tuttua jostain vanhemmasta ihmissuhteesta. Se miten oppilas mahdollisesti kokee opettajan, riippuu paljolti siitä, miten hänen aiemmat suhteensa ovat rakentuneet ja miten hän niihin suhtautuu. Ei liene harvinaista, että joskus oppilas on erehtynyt vahingossa kutsumaan opettajaa äidikseen. Tällainen Freudilainen lipsahdus toimiikin esimerkkinä mielenkiintoisella tavalla, miten oppilaan aiemmat ihmissuhdekokemukset vaikuttavat piilotajuisesti seuraaviin. (Kurkela 1993, 317.) Vaikka kyse on vain yksittäisestä väärästä sanavalinnasta (jota ei kaikkien kohdalla tapahdu), se valottaa sitä mielen taustaa mille opettaja – oppilas -suhde saattaa perustua.

Kari Kurkela (1993, 318) esittelee psykoanalyttisesta kirjallisuudesta tutun käsitteen transferenssi (tunteensiirto), jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan seuraavaa: oppilas siirtää automaattisesti ja tiedostamattaan jonkin vanhempiinsa liittyvän aspektin opettajansa ja itsensä väliseen suhteeseen ja näin ikään kuin elää uudestaan tätä varhaisempaa suhdettaan. Tällä oletettavasti tarkoitetaan, että siirrettävä piirre voi olla mikä tahansa ja se voi kummuta mielen eri tasoista. Opettajan konkreettinen käyttäytyminen (esimerkiksi eleet ja ilmeet) voivat muistuttaa oppilasta tämän vanhemmasta, tai jostain muusta vanhempaan verrattavissa olevasta kohteesta. Ilmiön vuoksi eri oppilaat saattavat kokea saman opettajan hyvin eri tavoin. Kokemus voi lisäksi vaihdella, vaikka kyseessä olisi sama oppilas ja opettaja. Vaihtelun syynä on se, että transferenssi-ilmiö ei ole staattinen. Se muuttuu alati riippuen siitä, kuinka paljon oppilas milläkin hetkellä liittää opettajaan piirteitä jostain aiemmasta merkittävästä ihmissuhteestaan. ”Auktoriteetteihin sijoitetaan sekä oppilaitoksissa sekä työpaikoilla vahvasti sellaisia tunteita, kokemuksia ja mielikuvia, jotka ovat peräisin lapsi–vanhempi-suhteesta” (Hägglund 1985, 33).

Yksinkertainen ja helposti hahmotettava esimerkki transferenssista eli tunteensiirrosta olisi verrata, miten aiempien soitonopettajien oppilaaseen luomat kokemukset siirtyvät ennako-oletuksina seuraavaan opettajaan. Tämä

tietysti vaatii sen, että soitonopettajia on ollut useita ja opetussuhteet ovat kestäneet kauan (useita vuosia). Tarpeeksi pitkää opetussuhdetta tarvitaan, että vuorovaikutuksen piirteet ikään kuin iskostuvat oppilaaseen ja opettajasta muodostuu vanhempaan verrattava hahmo.

5.2 Omia kokemuksia transferenssista

Koska olen opiskellut musiikkia ammattitasolle saakka, minulla on luonnollisesti vuosien varrella ollut myös useita eri soitonopettajia ja opetussuhteet ovat kestäneet suhteellisen pitkään. Muistellessani näitä opetussuhteita, voin sanoa, että pystyn tunnistamaan transferenssi-ilmiön ainakin jollain tietoisuuden tasolla. Opintojeni alkuvaiheessa oma soitonopettajani oli vaativa: soittotuntien ilmapiirissä minua vaivasi alituinen tunne siitä, että en opettajan mielestä ole tarpeeksi hyvä, eikä mikään määrä harjoittelua tunnu riittävän. Kannustava ilmapiiri tuntui välillä katoavan pitkiksi ajoiksi, eikä soitonopiskelu lopulta tuntunut kuin lähinnä opettajan vaatimusten täyttämisen yrittämiseltä.

Vuosia myöhemmin olen havainnut, että minulla on ollut tiedostamattomana tapana siirtää tätä ”vaativan opettajan” hahmoa myös seuraaviin soitonopettajiin. Esimerkiksi viimeisten opiskeluvuosieni (korkeakoulutaso) soitonopettajat ovat olleet poikkeuksetta hyvin kannustavia. Silti siirsin tahtomattani omaa aiempaa negatiivista kokemustani heihin. Huomasin, että lähes joka kerta ennen soittotuntia minua häiritsi ajatus, että tulevan tunnin aikana opettaja tulee jotenkin nöyryyttämään minua tai jotain muuta ikävää tapahtuu. Silti jokaisen soittotunnin päätyttyä totesin, että näin ei kuitenkaan käynyt. Luulen että tässä oli kyse ennen kaikkea tunteensiirrosta eli transferenssista. Vaativan opettajan haamu seurasi mielessäni ja siirsin sen seuraaviin opettajiin, vaikka aihetta tähän ei ollut. Voin pitää onnekkana sattumana sitä, että vuosia myöhemmin kohdalleni osuneet soitonopettajat ja heidän kannustava suhtautumisensa ovat ajaneet vaativan opettajan haamun lähes kokonaan pois.

5.3 Vastatransferenssi

Tilanne olisi perin yksinkertainen, jos transferenssi-ilmiö esiintyisi pelkästään oppilaassa. Kuitenkin, jos halutaan syventyä pohtimaan tunteensiirtoa niin alleviivatun selkeässä kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa kuin soittotunti on, täytyy puhua myös opettajan omasta tunteensiirrosta. Oletetaan, että oppilas värittää kokemustaan opettajastaan edellä kuvatun transferenssi-ilmiön tavoin. Oletetaan edelleen, että oppilaan suhde vanhempiinsa olisi sellainen, jossa vanhemmat ovat tottuneet vaatimaan lapseltaan paljon. Lapsi on ehkä joutunut pakon edessä tekemään asioita, joista hän ei pidä. Jos lapsi on ollut haluton tekemään jotain, häntä on tämän vuoksi arvosteltu tai uhkailtu.

Voi olla, että oppilas on joutunut tulemaan jopa soittotunnille vanhempien pakottamana. Tällöin oppilas todennäköisesti siirtää vaativan vanhemman kuvaa myös soitonopettajaansa. Opettaja näyttäytyy oppilaalle jonkinlaisena vanhempien liittolaisena, jonka luo mennään tunti toisensa jälkeen kriittisen tarkastelun alle. Soittotunnin ilmapiiriä värittää painostavuus ja vaativuus, jopa pakottaminen. On selvää, että oppilas tuntee tällaisessa ilmapiirissä olevansa ahtaalla. Soittotunnin ahdistavaa ilmapiiriä ei pääse pakoon, koska tunteensiirto on niin voimakas. (Kurkela 1993, 320.) Tämä edellä kuvattu on siis oppilaan näkökulma, josta opettaja voi olla täysin tietämätön ja mikä ei tietysti ole toivottavaa.

Jotta tilanteesta voisi saada kokonaiskuvan, täytyy ottaa huomioon aiemmin mainittu opettajan tunteensiirto. Kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa sitä kutsutaan vastatransferenssiksi. Jos oppilaan tunteensiirto saa hänessä aikaan tietyn tyyppistä käyttäytymistä suhteessa opettajaan, myös opettajan vastatransferenssi saa aikaan tiettyä käyttäytymistä myös opettajassa suhteessa oppilaaseen. Vastatransferenssi kumpuaa opettajan omista (usein tiedostamattomista) tavoista ymmärtää oppilaan käyttäytymistä hänen omasta kokemusmaailmastaan käsin (Kurkela 1993, 318).

Karkeasti sanoen tilanne voi alkaa kehittymään kahteen eri suuntaan riippuen opettajan reagoinnista: opettaja voi joko vahvistaa oppilaan transferenssissa

luomaa ennakko-oletusta hänestä itsestään, tai opettaja voi pyrkiä murtamaan tämän ennakkokäsityksen omalla käyttäytymisellään. Selkeämmin sanottuna: jos oppilas olettaa opettajan olevan tietynlainen (esimerkiksi vaativa ja arvosteleva), saattaa opettaja helposti alkaa tiedostamatta vahvistamaan tätä käsitystä oppilaassa ja käyttäytymään vaativasti. Tässä oppilaan transferenssi ja opettajan vastatransferenssi ikään kuin alkavat kiertää kehää vahvistaen toinen toistaan. Opettajan vaativaa asennetta ruokkiva oppilaan transferenssi lisää opettajan vaativaa asennetta, joka taas puolestaan vahvistaa oppilaan transferenssia ja niin edelleen. (Kurkela 1993, 318.) Kierre voi kehittyä pitkälle. Tämä lopulta johtaa siihen, että oppilas lopullisesti ”lukitsee” käsityksensä opettajasta vaativana ja arvostelevana opettajana, mikä ei taas tee oppilaan oloa helpoksi.

Jos taas opettaja pystyy havaitsemaan oppilaan transferenssin, hän voi yrittää tietoisesti käyttäytyä niin, että oppilaan negatiiviset ennakko-oletukset eivät pääsisi toteutumaan. Parhaassa tapauksessa opettaja voi käyttäytymisellään murtaa oppilaan transferenssin, joka johtaa neutraalimman opettajakuvan syntymiseen. Transferenssi ja vastatransferenssi ei kuitenkaan käsitteenä rajoitu kuvaamaan vain negatiivista tunteensiirtoa. Hyvän kierre on samalla tavalla mahdollinen. Oppilaalla saattaa olla positiivinen ennakko-oletus soitonopettajasta, joka puolestaan ei voi olla vaikuttamatta siihen, miten opettaja tällaiseen ennakko-oletukseen suhtautuu.

Tunteensiirrot eivät ole kovinkaan silmiinpistäviä, kun ne ovat rakentavia. Vain tunteensiirron aggressiiviset, kontrolloivat ja ristiriitaiset puolet koetaan vaikeina. (Hägglund 1985, 34.) Olisi tekopyhää väittää, ettei tällaisia ”hyvän ja pahan kierteitä” olisi mahdollista syntyä soitonopetustilanteessa. Opettaja – siinä missä oppilaskin – kantaa mukanaan tiedostamattomia ihanteita ja odotuksia (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 100). Opettajan tehtävänä on tietysti pyrkiä havaitsemaan nämä. Aina se ei kuitenkaan onnistu, koska transferenssi ja vastatransferenssi toimivat ennen kaikkea piilotajunnan tasolla, joka on luonnollisesti, piilossa.

5.4 Huomioita työelämästä

Olen vuosien varrella huomannut muutamia tilanteita soitonopetuksessa, joissa edellä kuvattu vastatransferenssi saattaa ottaa opettajan valtaansa. Itselleni ei ole vieras tilanne, jossa uusi oppilas tulee soittotunnille mielestäni selkeästi sellaisen ennakko-oletuksen vallassa, että olisin vaativa ja ankara opettaja. Oppilas käyttäytyy kohteliaan hillitysti, mutta samalla tarkkailee ja odottaa että huomaisin jonkin hänen tekemänsä virheen ja antaisin hänen ”kuulla kunniansa”. Oppilas saattaa jännityksen vallassa usein myös alisuoriutua helpoistakin tehtävistä, koska hänellä ei ole rohkeutta uskoa, että kykenisi oppimaan musiikkia opettajan vaatimalla tavalla. Jos opettaja ei ole tässä tilanteessa tarpeeksi tarkkana, saattaa hän alkaa toteuttaa oppilaan ennakko-oletusta.

Opettaja voi turhautua oppilaan liiallisen alistuvaan käytökseen ja alkaa moittia tämän suorituksia. ”Jos olet kerran päättänyt olla huono, kai sinä sitten todellakin olet huono”, voisi olla opettajan ajatus oppilaasta. Kiusaus asiattomaan moittimiseen saattaa olla suuri, varsinkin jos alisuoriutuminen on jatkunut jo pitkään. Jos opettaja sanoisi miettimänsä asiat ääneen, on selvää, että se olisi tuhoisaa ja saattaisi johtaa opetussuhteen katkeamiseen. Riittävän ammattitaitoinen pedagogi onneksi pystyy pitämään ajatukset ominaan ja pyrkii kannustamaan oppilasta toistuvista alisuoriutumisista huolimatta. Tässä asiassa on myös tärkeä pystyä erottamaan, onko kyse vahvasta negatiivisesta transferenssista, vai johtuuko alisuoriutuminen vain oppilaan motivaation puutteesta. Jälkimmäisessä tapauksessa on tietysti tarpeen käyttää muita pedagogisia työkaluja. Mielenkiintoinen havainto soittotunneilla on ollut, että erityisen rohkaisun tarpeessa olevat oppilaat saattavat soittaa läksynsä selkeästi paremmin, jos annan heidän ymmärtää, etten tarkkaile heidän soittoaan.

Esimerkki: istumme oppilaan kanssa luokassa vierekkäin soittimet sylissä ja pyydän oppilasta esittämään läksykappaleen. Soitosta ei tahdo tulla oikein mitään ja virheitä tapahtuu mitä kummallisimmissa paikoissa. Oppilas ähkii

tuskaisena ja sätii puoliääneen itseään. Seuraavalla tunnilla järjestän tilanteen niin, etten ulkoisesti kiinnitä erityistä huomiota oppilaan soittoon. Sanon oppilaalle: ”Lämmittele sormiasi soittamalla läksykappaletta, minä etsin samalla yhden uuden nuotin kansioista”. Lähden siis luokan toiselle puolelle selaamaan nuottikansiota ja tietysti samalla kuuntelen oppilaan soittoa. Yllättäen oppilas soittaa paljon paremmin ja virheitä tulee vähemmän. Oppilas ei tunne olevansa painostavan tarkkailun alla ja suorituksen laadussa on ratkaiseva ero. Olenkin ottanut tämän toimintatavan säännölliseen käyttöön ja oppilaasta riippuen olemme keskustelleet asiasta. Oppilas siis tietää, että lähden tarkoituksella hetkeksi paikaltani pois tekemään näennäisesti jotain muuta, jotta oppilas voisi vapaammin keskittyä itse tehtävään. Olen kokenut, että tämä metodi toimii. Pikkuhiljaa voin siis siedättää oppilasta soittamaan kappaletta myös opettajan katseen alla.

5.5 Piilotajunta

Opettaja voi siis joko vahvistaa tai heikentää oppilaan transferenssia. Opettajan vahva negatiivinen vastatransferenssi voi olla tässä haitaksi, koska se on omiaan vahvistamaan oppilaan ennakko-oletuksia. Ilmiö on suurelta osin piilotajuinen, joten sen havaitseminen on vaikeaa. Onkin perusteltua kysyä, miksi tällaista ilmiötä on tarpeen tarkastella? Jos transferenssi käsitteenä pääosin kuvaa mielen piilotajuisia mekanismeja, onko näitä mahdollista nostaa tietoisuuteen, joka on edellytys asioiden prosessoinnille? Tässä kohtaa lienee paikallaan yrittää ymmärtää, mikä piilotajunta on psykoanalyttisen näkemyksen mukaan. Tor-Björn Hägglund (1985, 7) kuvaa piilotajuntaa runolliseen tyyliin esseessään piilotajunnan ääni:

Piilotajunta on se osa mieltämme, jonka olemassaolo yleensä tunnetaan vähän samaan tapaan kuin avaruus. Sieltä saadaan viestejä, mutta vain harvat ovat siellä käyneet. Piilotajunta sisältää runsaasti lapsuuden aikaisia ajatuskulkuja, tunnekuvia, pelkoja ja väärinkäsityksiä. Lapsuudessa sellaiset ainekset on torjuttu tietoisuudesta piilotajuntaan, joita on ollut ylivoimaista sietää ja kestää lapsen puutteellisen käsityskyvyn tai vähäisen ahdistuksensietokyvyn takia. Kun aikuisiässä jo voitaisiin kohdata lapsuuden piilotajuinen aines johtuen nyt aikuisen suuremmasta ymmärryksestä ja paremmasta kyvystä ratkaista pelkotilanteet, niin

nämä muistikuvat ovat unhon verhon takana piilotajunnan pimemmissä. Ainoa tiedostettu jäännös niistä on selittämätön vaikeus lähestyä joitain tiettyjä asioita, pelko ajatella ja tuntea tietyllä tavalla ja joukko sisäisiä tabuja, jotka kaikki yhdessä rajoittavat tai estävät tiedostetun mielen työskentelyä. Piilotajunta on kuin mytologian ja unen maailma, jota hallitsevat ruumiillisuuden riemut ja kauhut ilman tiedostetun mielen järjestystä, oikeudenmukaisuutta ja loogisuutta.

Psykoanalyttisen näkemyksen mukaan siis suurin osa meistä itsestämme on meiltä itseltämme piilossa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei piilotajunnan viestejä olisi mahdollista ottaa vastaan. Hägglund mainitsee, että piilotajunnan sisältöä nousee aina välillä tietoisuuteen. ”Voimme löytää ongelman ratkaisun levon aikana unen tai vapaitten miellelyhtymien kautta. Tilapäinen psyykinen taantuminen ja mielikuvien vapaa rönsyily auttavat meitä kurkistamaan piilotajunnan sekamelskaan ja löytämään sieltä sen jonkin.” (Hägglund 1985, 8.) Tulkitsen edellisen niin, että vapaita miellelyhtymiä seuraamalla piilotajunnan sisältöä on mahdollista nostaa tietoisuuteen. Se ei kuitenkaan tapahdu tietoisesti haluamalla eikä varsinkaan vaatimalla. Tiedostamaton aines pysyy tiedostamattomana niin kauan kuin se haluaa. En myöskään usko, että voimme vaikuttaa piilotajunnan tuottamiin impulsseihin niiden tapahtumahetkellä. Ne tulevat liian ”puun takaa”, että niihin ehtisi reagoida. Avainsanoja löytämiseen voisivat olla rauhallisuus, kärsivällisyys ja uteliaisuus omia tunteitaan kohtaan. Mielenkiintoista on, että myös luovuuden etsimistä ja löytämistä kuvataan usein samoilla sanoilla.

6 TARINAMUODON PSYKOLOGIAA JA IMPROVISOINTIA

Musiikin ja improvisoinnin olemusta voi lähestyä monella tavalla, kuten olemme tähän mennessä huomanneet. Erityisen mielenkiintoisen näkökulmaan aiheeseen antaa Teemu Kide kirjassaan Kelluntamusiikki. Hän ottaa viitekehyyksi psykologian. Kide on selkeästi perehtynyt erityisesti psykoanalyttiseen kirjallisuuteen ja ajattelutapaan. Hän on löytänyt yhteneväisyyksiä sekä osuvia vertauksia musiikillisen improvisoinnin opettamisen ja psykoanalyysin välillä. Tämä lähestymistapa on mielestäni kiinnostava ja tutustumisen arvoinen. Onhan psykoanalyttinen työskentely (hoitomuotona) ja musiikin yksilöopetus ulkoisilta puitteiltaan melko samanlaisia. Istunto toistuu viikoittain ja säännöllisesti. Tarkasteltava aikajänne on kummassakin pitkä: sekä psykoanalyysissa että soitonopetuksessa se kestää yleensä vuosia. Oppilaan ja opettajan opetussuhde perusopetuksessa voi kestää helposti kymmenen vuotta ja ylikin. Jos oppilas aloittaa opiskelun esimerkiksi kuusivuotiaana, tulee kymmenen vuotta täyteen jo pari vuotta ennen kuin oppilas on täysi-ikäinen, jolloin hänen on yleensä siirryttävä pois perusopetuksen piiristä. Pitkät, vuosia kestävät psykoterapiasuhteet eivät myöskään ole harvinaisuus (Suomen mielenterveysseura 2018, viitattu 22.3.2018). Kyse on ennen muuta kahden ihmisen säännöllisesti toistuvasta ja pitkäkestoisesta vuorovaikutuksesta, sekä tämän kehittymismahdollisuudesta.

Kide (2014, 23) aloittaa teoreettisesti viittaamalla Daniel Sternin kehittämään käsitteeseen nyt-hetki (now moment), jonka voidaan ajatella olevan eräänlainen lyhyt olemisen ”kriisi”, joka voi johtaa kohtaamisen hetkeen (moment of meeting). Tällaisella tapahtumalla tarkoitetaan esimerkiksi terapiaistunnossa ilmenevää äkkinäistä hetkeä, jossa jokin lause tai ele rikkoo totutun säännösten ja osapuolten ahdistustaso hetkellisesti nousee. Konkreettisenä esimerkkinä hän mainitsee (edelleen Sterniin viitaten) tapauksen terapiaistunnosta: vuosikaudet analyysissa sohvalla maannut asiakas sanoo yhtäkkiä haluavansa olla terapeutin kanssa kasvokkain ja katsoa häntä silmiin. He alkavat tuijottaa toisiaan ja näin tavanomainen rutiini on rikottu. Nyt-hetki voi siis olla mikä

tahansa terapiassa tapahtuva teko, joka uhkaa tilanteen tavanomaista ja totuttua kaavaa. Mitä tällaisen nyt-hetken jälkeen tapahtuu, on ratkaisevaa. Voi tapahtua kohtaaminen (moment of meeting) tai se voi jäädä tapahtumatta. Jos terapeutti ei ole tilanteessa tarpeeksi "auki" ja häneltä jää huomaamatta asiakkaan nyt-hetki, ei kohtaamista tapahdu. Jos taas terapeutti kykenee olemaan tilanteen tasalla ja huomioi asiakkaan nyt-hetken, tapahtuu kohtaaminen, joka on hyvin tyydyttävää kummallekin osapuolelle. Selkeämmin sanottuna kyse on kahden ihmisen pääsemisestä "samalle taajuudelle" jännitetilan purkautumisen seurauksena. Näen tässä paljonkin yhtymäkohtia oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa, oli sitten kyseessä yhdessä soittaminen tai keskustelu. Yhdessä soittaminen (erityisesti improvisoiminen) johtaa joskus jännitteiseen tilanteeseen. Opettaja voi esimerkiksi yhteissoittohetykellä joutua tilanteeseen jossa oppilas soittaa jotain odottamatonta ja tilanteeseen tulee reagoida. Jännite kasvaa hetkellisesti, mutta purkautuu molempia miellyttävällä tavalla, jos opettaja on riittävän "auki" ja kohtaaminen tapahtuu. Silloin jännittävä tilanne muuttuu yhteiseksi kokemukseksi molempien osapuolten kesken.

Tällainen kohtaaminen edellyttää opettajalta jatkuvaa hereillä olemista. Tähän vaikuttaa opettajan sen hetkinen mielentila, joka luonnollisesti vaihtelee päivän mukaan. Ongelmia kohtaamisessa on silloin, kun opettaja toteuttaa itseään liian rutiininomaisesti, eräänlainen autopilotti päällä. Oppilaan antamat pienet vihjeet kohtaamisen mahdollisuudesta voivat helposti mennä jäädä huomiotta väsyneeltä ja väärällä tavalla rutinoituneelta opettajalta. Tämä pätee edelleen sekä keskusteluun että soittamiseen.

6.1 Klassinen tarinan muoto

Mieli hahmottaa ympäristöään narratiivin muodossa. Tätä muotoa noudattaa usein myös hyvät tarinat: niillä on alku, keskikohta ja loppu. Tarinan alku perustuu usein oletukselle, miten maailma toimii ja mitä seuraavaksi voisi tapahtua. Kun jotain odottamatonta sattuu, syntyy jännite, mutta asioiden oletetaan palautuvan takaisin normaalitilaan. Lopuksi tarvitaan coda, jossa asiat

säädetään kuntoon, huomioiden samalla tuo aiemmin tapahtunut käänne asioissa. (Kide 2014, 24.) Lukemattomat tarinat noudattavat tätä kaavaa. Alkutilanne joka johtaa yllättävään käännteeseen, joka puolestaan johtaa loppuun (joka on tavallaan alkutilanne muuntuneena).

Kide vertaa tarinan muotoa länsimaisen taidemusiikin sonaattimuotoon, joka voidaan yksinkertaisimmillaan pukea rakenteeseen A-B-A. Siihen sisältyy esittelyjakso, jossa käydään läpi sävellyksen olennaiset elementit. Esittelyjakso sisältää yhden tai useamman pääteeman ja ainakin yhden sivuteeman. Tämä voisi tarinamuodossa olla päähenkilön esittely, johon sisältyy sivuhahmoja tarpeen mukaan. B-osassa eli kehittämissä teemat saavat uusia odottamattomia piirteitä, mukaan tulee uusia hahmoja ja tarinan jännite lisääntyy. Sonaatin kertausjaksossa palataan takaisin esittelyjaksoon (A), jossa esittelyjaksoson teemat esitetään uudelleen, mutta muuntuneena. (Kide 2014, 25.)

Kide näkee yhtäläisyyden sonaattimuodon sekä psykoanalyttisen kohtaamisen välillä: psykoanalyysissa tapahtuva nyt-hetki edustaa sonaatin kehittämissä (B), joka rikkoo tutun alkutilanteen ja luo jännitettä. Tämän jälkeen tapahtuu kohtaaminen (moment of meeting) jossa voidaan palata miellyttävästi tuttuun alkutilanteeseen, jossa kuitenkin jotain on muuttunut. Tarkempi kuvaus rakenteelle olisi tuolloin A-B-A`, jotta ero ensimmäisen ja viimeisen A:n välillä käy selväksi. (Kide 2014, 25.) Analogia psykoanalyttisen kohtaamisen ja sonaattimuodon välillä on Kiteen itsensä mielestä löyhä mutta samalla selkeä. Itse näen siinä ilman muuta jotain samaa: kyse lienee ennen kaikkea jännitteestä ja sen purkautumisesta. Tämä on musiikissa hyvin yleisesti tunnettu ilmiö eikä rajoitu pelkästään sonaattimuotoon.

Omassa viitekehyksessäni kevyessä musiikissa monet tyylit noudattavat tätä kaavaa eri tasoilla. Ensimmäisenä tulee mieleen jazz-kappaleen rakenne yksinkertaisimmassa muodossaan: teema-soolo(t)-teema. Aluksi esitellään kappaleen melodia, joka on usein ainoa etukäteen sävelletty kappaleen osa. Melodian esittelyn jälkeen päästään soolovaiheeseen, jossa jokainen (tai suurin osa) bändin jäsenistä soittaa vuorollaan soolon kappaleen muotorakenteeseen. Sooloja voidaan hyvällä syyllä sanoa ilmiöksi, joka rikkoo tuttua alkuasetelmaa:

alussa esitelty melodia ei useinkaan esiinny soolojen aikana kuin korkeintaan pikaisesti lainaten. Soittajien energiataso nousee, koska jokaisen soolon loppuhuipennus pyritään saamaan hieman korkeammaksi kuin edellinen. Kasvavaa jännitettä pyritään luomaan kaikin keinoin: solisti ja säestäjät käyttävät yhä dissonoivampaa sävel- ja sointumateriaalia. Kappaleen perussykettä pyritään varioimaan progressiivisesti kaikkien soittajien toimesta. Varsinkin rumpali pyrkii reagoimaan solistin tekemiin ratkaisuihin aina vain aggressiivisemmin. Loppuhuipennuksessa kappaleen perussyke saattaa olla kuulijan ulottumattomissa, ja tämä viimeistään nostaa kokonaisdissonanssin lähes hurmokselliselle tasolle.

Kaiken tämän kehittelyn jälkeen palataan tuttuun ja turvalliseen, eli kappaleen sävellettyyn päämelodiaan. Melodia ei kuitenkaan ole enää entisensä: sitä varioidaan vapaammin kuin alussa. Myös säestäjät varioivat enemmän. Ehkä soolojen aikaansaama energiatason muutos vaikuttaa vielä soittajiin. Ollaan ikään kuin ”takki auki”, kaikkensa antaneena ja sitä kautta hieman muuttuneena. Jännite on purkautunut ja se on tuottanut mielihyvää niin soittajille kuin kuulijoillekin. Näin ajatellen kappaleen rakenne noudattaa Kiteen ehdottamaa kaavaa A-B-A`. Se on melkein symmetrinen, mutta aivan lähtöpisteeseen ei ole silti palattu.

Muutostilan jännitys ja ratkaisun mukanaan tuoma raukeus voivat esiintyä sekä mikro- että makrokoossa. Kide (2014, 26) esittää, että luultavasti pienin A-B-A -yksikkö musiikissa on tavallinen I-IV-V-I -kadenssi. Sen kokeminen ei musiikin temposta riippuen kestä monta sekuntia. Väittäisin, että on olemassa vieläkin pienempiä yksiköitä. Palaan tässä jälleen jazzmusiikkiin: edellisessä kappaleessa mainittu esimerkki jazz-kappaleen A-B-A`-rakenteesta pitää sisällään vieläkin pienempiä yksiköitä, kuin vaikkapa I-IV-V-I kadenssi. Jos tarkastellaan lähietäisyydeltä improvisoivan solistin tuottamaa sävelmateriaalia, on siinä havaittavissa monenlaisia lyhytkestoisia purkausta vaativia jännitetiloja. Yksi erittäin tehokas tapa luoda lyhytkestoista jännitettä on soittaa niin sanotusti ”ulos” (out). Tämä tarkoittaa sitä, että solisti vaihtaa hetkellisesti kokonaan sävellajia ja tällä tavalla kykenee luomaan todella tehokkaan jännitetilan. Myös vähemmän tarkkakorvainen kuuliija kiinnittänee tällaiseen huomiota. Tehokas

tapa toteuttaa ulossoittoa on käyttää side-slipping -tekniikkaa (Ketola 2011, 206). Tässä tekniikassa solisti siirtyy hetkellisesti puoli sävelaskelta alkuperäisen sävellajin ylä- tai alapuolelle. Sopivalla hetkellä solisti purkaa jännitteen palaamalla alkuperäiseen sävellajiin. Tällainen A-B-A`-yksikkö kestää lyhimmillään alle sekunnin. Silti se ehtii luoda kuulijan korvassa nopean pienen jännitteen. Kuulija saattaa jopa ajatella solistin eksyvän väärään sävellajiin vahingossa, mikä on omiaan nostamaan jännitettä myötäelämisen kautta. Kun alkuperäiseen sävellajiin on palattu tarpeeksi asianmukaisesti – alleviivaten että hetkellinen jännitepiikki oli luotu tarkoituksella – kuulija tuntee jännitteen purkautuneen. Tässäkin A-B-A` -rakenne mielestäni pätee. Muuntunut asioiden tila (A:sta tulee A`) nostaa sooloa seuraavalle tasolle. Tällainen tapahtuma toteutuu aina seuraavan, suuremman A-B-A`-yksikön sisällä ja mahdollistaa sen kehittymisen edelleen.

Jos jazzin solistisen soiton tehokeino ulossoitto sekä Kiteen mainitsema I-IV-V-I -kadenssi toimivat esimerkkinä mikrokoon A-B-A`-rakenteesta, voisi makrokoon A-B-A`-rakenteita ajatella olevan esimerkiksi kappaleen rakenne tai vaikkapa kokonaisen levyn teema. Musiikillinen tarina alkaa väistämättä jostakin: levyn ensimmäinen kappale on lähtötilanne, jossa esitellään musiikin tyyli ja ainekset. Levyn edetessä eteen tulee kuitenkin vastaan erilaisia variaatioita mielenkiinnon säilyttämiseksi. Levyn viimeisissä kappaleissa (olettaen että kyseessä on teemalevy) palataan alkuasetelmaan. Levyn alkupuolen kappaleiden teemat ovat usein jollain tavalla esillä myös lopussa, mutta luonnollisesti muuntuneina.

6.2 Tarinamuoto rasiitteena improvisoinnin oppimisessa

Yleisön kiinnostus kohdistuu usein avoimiin asioihin, sellaisiin jotka vaativat vastausta. Jos vaikkapa tarinassa päähenkilöllä on jokin salaperäinen piirre, katsojan mielenkiinto kohdistuu tähän. Kiinnostavan tarinan alkuasetelma on yleensä sellainen, että avonaisia, vastausta vaativia asioita on sopiva määrä. Niitä ei voi liikaa, sillä esimerkiksi tarinan juoni ilman riittävää määrää syy-seuraussuhteita ei ole yleensä ole kiinnostava. Puoleensavetävän tarinan tunnuspiirteenä voidaan sitä, että se osaa taitavasti kierrättää tuttua tavaraa.

Aivan kuten musiikissakin: sonaatissa on vain rajallinen määrä toistuvia ja varioitavia teemoja. Jazz-kappaleeseen improvisointi edellyttää tietoa siitä, mitä on tehnyt aiemmin. Improvisoijan täytyy pitää mielessään edelliset tapahtumat soitossaan, jotta mielekäs musiikkitarinan eteneminen olisi mahdollista. Tuttuihin, jo esitettyihin tapahtumiin viittaaminen tuottaa kuulijalle siis mielihyvää. Hyvään tarinankerrontaan kuuluu olla optimaalisen salaperäinen, vääntää hieman rautalangasta, tulla aina takaisin ja mahdollisesti myös selittää yhteyksiä ilmiöiden välillä. (Kide 2014, 27.) Juonta koskevat laatuvaatimukset ovat musiikillisessa improvisoinnissa kuitenkin joltain osin erilaisia, jos niitä verrataan vaikkapa valmiiseen sävellykseen tai kirjalliseen tuotokseen. Periaatteessa kaikki tarinankerronnan lainalaisuudet pätevät, mutta improvisaation erityinen piirre on siinä, että se tapahtuu esityshetkellä. Miettimisaikaa ei siis juurikaan ole.

Voidaan olettaa, että improvisointia aloittava ihminen on kuunnellut siihen astisen elämänsä aikana ainakin jonkin verran musiikkia. Hänellä on varmaankin käsitys siitä, minkälaisesta musiikista pitää. Hän voi ihailla jotain tiettyä säveltäjää, bändiä tai artistia sekä heidän tuotoksiaan. Musiikin viehätys perustuu useimmiten siihen, että tietyt tapahtumat musiikissa johtavat lopulta miellyttävään lopputulokseen. Jännitteinen kadenssi purkautuu johonkin tuttuun ja turvalliseen, joka usein on jo ennalta tiedossa. Taitavat säveltäjät tietävät tämän. He osaavat tarjoilla kuulijalle sopivassa suhteessa jo ennalta tiedettyjä elementtejä, mutta toisaalta myös jotain tuntematonta ja sitä kautta piristävää.

Tällaisen musiikin kuuntelu muokkaa ajan saatossa musiikkikäsitystämme. Osaamme olettaa, että jokin musiikillinen tapahtuma johtaa seuraavaan, joka on jo ennalta tiedossa. Tämä voi olla ongelmallista silloin kun aloitetaan improvisointia. Ihminen liittyy oman tekemisensä lähes automaattisesti ympäröivään kulttuuriin ja vertaa näitä keskenään. Hän saattaa huomaamattaan assosoida virtaavaa mielikuvitustaan näitä jo ennalta tiedettyjä lainalaisuuksia vasten. Improvisoijaa voi häiritä ajatus, että hänen tulisi kuulostaa joltain ”tietyiltä”. Esimerkiksi improvisointia aloitteleva kitaristi voi ajatella, että hänen tulisi yltää tekemisessään samaan kuin jo hänen monta kymmentä vuotta improvisointia harrastanut lempibändinsä kitaristi.

Musiikkiin liittyy siis monenlaisia odotuksia, joista emme ole tietoisia. Itsemme kohdistuvat vaatimukset saattavat estää ilmaisun vapautta. Kuvitellaan tilanne, jossa voisimme aloittaa kaiken ilman ennakkopaineita ja odotuksia: musiikin kohdalla tämä varmaankin vaatisi sitä, että improvisointia aloittava ihminen ei tuntisi ollenkaan musiikkia ja siinä esiintyviä lainalaisuuksia. Kärjistäen sanottuna: musiikkia ei saisi kuunnella ollenkaan, jotta voisi välttyä itseensä kohdistuvilta häiritseviltä ennako-odotuksilta. Tämä ei luonnollisesti ole mahdollista eikä tietenkään toivottavaa. Lisättäköön vielä, että täysin musiikkia tuntematon ihminen tuskin kovin todennäköisesti edes hakeutuisi opiskelemaan improvisointia.

Jos kulttuurin tuntemisen tuomat ennako-odotukset ovat häiriöksi mielikuvituksellisen improvisoinnin syntymiselle, voisiko asiaa jollain tavalla helpottaa? Emme kykene ainakaan pyyhkimään oppilaan muistista pois hänen siihen astista musiikkitaustaansa. Voisimmeko lähestyä asiaa niin, että poistaisimme improvisoinnin pohjana toimivasta musiikista niitä elementtejä, jotka muistuttavat oppilasta hänen itse itselleen asettamista vaatimuksistaan? Mitä ominaispiirteitä tällaisessa musiikillisessa maailmassa on?

6.3 Muutamia työkaluja improvisoinnin aloittamiseen

On olemassa tiettyjä tekniikoita ja tapoja, joilla musiikin situationaalisuutta ja tarinamuotoa voidaan kiertää. Tällaiset menetelmät antavat oppilaalle yhtä aikaa suuret mahdollisuudet ilmaisuun, mutta samalla täyttävät tietyt reunaehdot, jottei ilmaiseminen tuntuisi sattumanvaraiselta kaaokselta. Yksi musiikin elementti mielestäni tarvitaan kuitenkin aina: rytmi. Kaiken tekemisen tulisi perustua jossain muodossa ilmenevälle pulssille. Tämä tuo tekemiseen tunteen jatkuvuudesta ja samalla turvallisuudesta. Rytmin avulla pääsee helpoiten sisään musiikin ”leikkitodellisuuteen”. Rytmi on myös selkeä alusta, johon improvisointi voidaan ajallisesti suhteuttaa. Pulssi voidaan ajatella jatkuvana, tai siihen voidaan liittää mielikuvia lyhyemmin jaoista, vaikkapa neljän tai kahdeksan tahdin mittainen looppi, joka toistaa itseään. Riippuu oppilaasta ja hänen mieltymyksistään, minkälaista ja kuinka tiheää jakoa

kannattaa käyttää. 4, 8, ja 16 lienee yleisimmät mitat. Aluksi ehkä kannattaa kuitenkin suosia ”mitatonta” pulssia, jos se ei tunnu oppilaasta liian jäsentymättömälle.

Mielenkiinnon säilyttämiseksi improvisoinnin pohjana käytettävään ainekseen on kuitenkin hyvä liittää myös tonaalisia elementtejä. Taustalla voi soida (opettaja säestää) vaikkapa yksi sointu, jonka päälle oppilas kokeilee luoda erilaisia äänimaailmoja. Vain yhden soinnun käyttämiseen saattaa kuitenkin liittyä oppilaan kannalta sama jäsentymättömyyden tunteen vaara kuin pulssiin, jota ei ole jaoteltu tutulla tavalla. Hyvä kompromissi voisi olla vaikkapa kaksi sointua, jotka vaihtelevat tietyn jakson kuluessa. Luontevaa olisi käyttää aluksi neljällä jaollisia jaksoja. Jaksot voivat olla lyhyitä tai pitkiä. Jälleen kannattaa tarkkailla oppilaan taitotasoa ja mieltymyksiä, mikä sopii parhaiten. Nopeasti vaihtuvat soinnut tuovat luonnollisesti improvisointiin kiihkeämmän tunnelman. Tämä voi sopia joskus tilanteeseen mainiosti. Hidas sointuvaihtelu taas tuo tunteen rauhasta ja ehkäpä lisää improvisoijan turvallisuudentunnetta.

Sointujen luonne on hyvä pitää aluksi mahdollisimman selkeänä ja samalla avonaisena. Tämä onnistunee helpoiten välttelemällä selkeää duuri- tai mollitonalityyttä. Sointuharmoniasta voidaan häivyttää esimerkiksi terssit, jolloin soinnun luonne ei pääse liikaa rajamaan improvisoijan tuottamaan sävelmateriaalia. Olen itse suosinut rock-kitaroinnissa paljon käytettyjä power-sointuja (voimasointuja), jotka muodostuvat vain soinnun pohjaäänestä ja kvintistä. Tällaisen soinnun päälle on mahdollista soittaa melkein mitä tahansa, kuitenkin sen kuulostamatta liian dissonoivalta. Oppilaan mielessä dissonoiva harmonia kuulostaa usein väärältä eli oppilas tulkitsee tehneensä virheen. Niin sanottuja vääriä ääniä tietenkin mahtuu improvisointiin. Sointujen avonaisuuden tarkoituksena onkin nimenomaan tukea oppilaan kokemusta siitä, että kyseessä ei ollut virhe, vaan paremminkin sivujuonne improvisoinnissa. Tämä on taas omiaan mahdollistamaan sivujuonteen tarkemman tutkiskelun, jos oppilaan mielenkiinto siihen kohdistuu. (Kide 2014, 64.)

Improvisoinnin lähtötilannetta on mahdollista rajata lukemattomin eri tavoin, jos siihen on tarvetta. Joskus rajaaminen tuo rauhoittavan viitekehäyksen, joskus se

taas saattaa ahdistaa. Uskoisin että aloittelevat oppilaat voivat olla avoimempia rajaamattomalle ilmaisulle. Vasta-alkajille se on jopa ainoa vaihtoehto. Jos oppilas ei esimerkiksi osaa kunnolla vielä ensimmäistäkään asteikkoa, on viitekehyksen rajaaminen asteikkoon luonnollisesti turhaa. Tällaista improvisointiin perustuvaa metodia voidaan toki käyttää asteikkoharjoittelun tukena myöhemmin.

Edellä mainittujen tapojen ja esimerkkien tarkoituksena on tehdä improvisoinnin aloittamisesta mahdollisimman vaivatonta. Rajausta käytetään minkä tahansa musiikin elementin kanssa harkiten ja oppilaan ehdoilla. Uskon että tällainen on hyvä lähtökohta improvisoinnin opettamisen aloittamiseksi.

6.4 Yhteenveto

Tässä artikkelissa lähdimme liikkeelle vertaamalla psykoanalyttista työskentelyä soitonopetukseen. Näiden kahden hyvin erilaisen työskentelymuodon välillä on havaittavissa selkeitä yhtäläisyyksiä. Työskentely on säännöllisesti toistuvaa, pitkäkestoista ja perustuu kahden ihmisen väliseen vuorovaikutukseen. Daniel Sternin kehittämät käsitteet ”nyt-hetki” (now moment) sekä ”kohtaaminen” (moment of meeting) ovat nähtävissä myös opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Nyt-hetki saa aikaan tilapäisen kohonneen vireys- tai ahdistustilan, joka pääsee purkautumaan, jos kohtaaminen tapahtuu. Toivottava lopputulos on aina kohtaaminen, joka toteutuessaan tuottaa mielihyvää kummallekin osapuolelle. Tämä edellyttää opettajalta tarkkaavaisuutta ja psykologista silmää.

Seuraavaksi verrattiin klassista tarinan muotoa psykoanalyysissä tapahtuvaan nyt-hetkeen sekä kohtamiseen. Tarinan muoto A-B-A on nähtävissä niin, että ensimmäinen A-osa edustaa seesteistä ja turvallista alkutilannetta. B-osassa tilanne varioi ja tarinaan tulee uusia käännteitä. B-osa nähdään tässä vertauksessa nyt-hetkenä, joka on purkautumista vaativa jännitteinen tila. Seuraava vaihe on kohtaaminen (viimeinen A-osa), joka nivoo tarinan yhteen ja palaa alkutilanteeseen. Aivan lähtötilanteeseen ei kuitenkaan voida palata B-

osan tuomien muutosten vuoksi, joten tarinamuotoa päädytään kuvaamaan merkinnällä A-B-A`. Esimerkein todettiin, että A-B-A`-muoto voi esiintyä lähes missä tahansa taidemuodossa makro- tai mikrokoossa.

Artikkelin viimeinen päätelmä on, että klassinen tarinamuoto on sisäänrakennettuna jokaisessa kulttuuria tuntevassa ihmisessä joko tiedostettuna tai piilotajuisesti. Tämä taas saattaa aiheuttaa vaikeuksia improvisoinnin oppimiseen. Improvisoijan omat sisäiset vaatimukset voivat olla esteenä luovalle improvisoinnille. A-B-A`-muodon suosiminen improvisoinnin opiskelun alkutaipaleella ei ole siis tarkoituksenmukaista, vaan parempi olisi pyrkiä vapautta antavaan juonettomaan tarinankerrontaan. Lopuksi esiteltiin muutamia konkreettisia ideoita, joilla improvisoinnin oppiminen voisi helpottua. Näitä olivat muun muassa selkeiden tonaalisten kadenssien välttäminen ja avoimen ja tilaa antavan sointuharmonian suosiminen.

7 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön kirjoittaminen on ollut minulle yhtä aikaa antoisa ja osittain myös kivulias aikamatka omien musiikkiopintojeni ensimmäisiin vuosiin. Improvisoinnin olemusta pohtiessa olen joutunut tuon tuostakin palauttamaan mieleen asioita, joita olen itse kokenut nuorena musiikinopiskelijana. Uskon että itsereflektion ja lähdekirjallisuuden avulla olen löytänyt uusia työkaluja musiikinopetukseen.

Pidin erityisen tärkeänä pyrkimystäni astua välillä ulos perinteisestä pop/jazz-musiikkipedagogin viitekehiksestäni ja tarkastella aihetta kauempaa. Uskon että tästä on hyötyä työskennellessäni musiikkiopistossa, jossa kaikilla ei ole taustatietoa improvisoinnista. Asiantuntijuuden laajenemisen myötä voin kenties tulevaisuudessa toimia kouluttajana muille opettajille, jotka kokevat tarvitsevansa työkaluja improvisoinnin opettamiseen. Improvisointi laajassa merkityksessä tarkoittaa korkeatasoisen solistisen taidon lisäksi myös soittotunneilla tapahtuvaa luovaa ja kannustavaa tekemistä. Improvisointi voi olla ryppyotsaista, mutta sen ei tarvitse olla.

Psykologinen näkökulma auttoi huomaamaan opettaja–oppilas-suhteessa mahdollisesti esiintyviä ongelmatilanteita. Soittotunnin tunnelmalla on suuri merkitys tekemisen laatuun varsinkin improvisoidessa. Opettaja voi tietämättään siirtää omia negatiivisia kokemuksiaan oppilaaseen. Uskon että moni musiikinopetuslalle kouluttautunut pedagogi on joutunut jossain vaiheessa opiskeluaan altistumaan omien opettajiensa negatiiviselle tunteensiirrolle. On olennaista pystyä tunnistamaan ja käsittelemään näitä tunteita siinä määrin, ettei sokeasti siirrä niitä eteenpäin omiin oppilaisiinsa.

Hiljainen tiedon tutkiminen vahvisti entisestään käsitystäni siitä, että yksi soitonopettajan tärkeimmistä ominaisuuksista on empatia, eli kyky pystyä asettumaan oppilaan asemaan. Lapsen tai nuoren ajatusmaailmaan voi olla

haastavaa päästä käsiksi, mutta omaa opiskeluaikaansa reflektoiden voi päästä lähelle.

Haluan uskoa, että taiteen perusopetuksen uusi opetussuunnitelma tuo muutoksia musiikinopiskeluun. Osa suunnitelmista jää varmasti vain idean tasolle, mutta ainakin omalta osaltani tarkoitukseni on tehdä konkreettisia muutoksia. Tällä hetkellä olen siinä onnellisessa asemassa, että saan hyvin pitkälle yhdessä kollegoideni kanssa päättää työpaikkani pop/jazz-linjan kehittämisestä. Tämä on erittäin motivoivaa, mutta tuo samalla lisää vastuuta kannettavaksi. Uudessa opetussuunnitelmassa näen mahdollisuuden kehittää opiston toimintakulttuuria nykyaikaisia arvoja vastaavaksi.

8 LÄHTEET

Backlund, Kaj. 1983. Improvisointi pop/jazz-musiikissa. Helsinki: Musiikki Fazer.

Henderson, Scott. Melodic Phrasing. 1992. Alfred Publishing Company. VHS.

Hoppu, P. 2017. Yliopettaja, Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Luento, 17.2.2017. Tekijän hallussa.

Hägglund, T. 1985. Piilotajunnan ääni. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Hägglund, T. 1991. Psykoanalyysin luovuus ja luovuuden psykoanalyysi. Teoksessa T. Hägglund & J. Nummikko Pelkonen (toim.) Psykoanalyysin luovuus: Psykoanalyytikko Vilja Hägglundin Juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 25-38.

Ketola, T. 2011. Kitaristin työkalupakki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kide, T. 2014. Kelluntamusiikki. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toimi.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Tampere: Opetushallitus ja tekijät, 10-22.

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Www.dokumentti. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf

Pöyhönen, M. 2011. Muusikon tietämisen tavat: moniälykyys ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien perusteella. Jyväskylän yliopisto, musiikkikasvatuksen väitöskirja. Www-dokumentti. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36973/9789513945169.pdf?sequence=1>

Solatie, J. 2009. Luova lapsi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Suomen mielenterveysseura 2018. Psykoterapia. Viitattu 25.3.2018. <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/tukea-ja-apua/apua-mielenterveyden-ongelmiin/mielenterveyspalvelut/psykoterapia>

Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2017. Opetusneuvos Eija Kauppinen (OPH): Taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat (2017). Video. Viitattu 25.3.2018, <https://www.youtube.com/watch?v=fL4QCTShnlo>

Styng, J. 1998. Pop/jazz-improvisaatio kitaralla ja muilla G-klaavin soittimilla. Oulu: Oulun opettajankoulutuslaitos ja musiikkikasvatuksen koulutus.

Toom, A., Onnismaa, J., Kajanto, A (toim.). 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.