

Opinnäytetyö (AMK)

Esittävät taiteet | Musiikki

2021

Tatu Piitulainen

VAPAAAN MIELEN LENTO

Improvisaatioharjoitteita nuorille pianisteille



Tatu Piitulainen

VAPAAN MIELEN LENTO

Improvisaatioharjoitteita nuorille pianisteille

Tämän kirjallisen opinnäytetyön tarkoitus on improvisaation opettamisen tutkiminen klassisen pianon soitonopetuksessa. Tavoite on kehittää kirjoittajan pedagogista osaamista sekä tarjota käytännön työkaluja improvisaation opettamiseen.

Opinnäytetyötä varten kehitettiin pianonsoiton oppilaille suunnattuja improvisaatioharjoitteita. Lisäksi perehdyttiin improvisaation tutkimukseen, psykologiaan sekä historiaan. Modernien lähteiden lisäksi tutustuttiin 1700- ja 1800-lukujen improvisaatiota käsitteleviin aikalaislähteisiin. Kirjallisuuteen pohjautuen käsiteltiin kolmea eri improvisaation aspektia. Erityisesti tarkasteltiin sitä, mitä improvisaatiolla voidaan soitonopetuksessa saavuttaa sekä sitä, miten improvisaation eri tavoitteita voidaan sovittaa yhteen.

Aihetta koskevaan kirjallisuuteen perehtyminen sai kirjoittajan ajattelemaan improvisaatiota uusista näkökulmista ja tiedostamaan ei vain sen sidonnaisuuden kulttuuriin, vaan myös yksittäisten henkilöiden omiin kokemuksiin. Myös harjoitteiden kokeileminen soittotuntitilanteissa antoi ajatuksia harjoitteiden käytännön toteuttamisesta.

Opinnäytetyötä varten kehitetyt harjoitteet tarjoavat sekä opettajalle että oppilaalle konkreettisia käytännön tapoja tuottaa materiaalia improvisaation pohjaksi. Harjoitteiden hyödyntäminen ja jatkok kehittäminen jäävät vielä tulevaisuuden haasteeksi, mutta jo nykyisten tulosten valossa harjoitteet vaikuttavat soveltuvan soittotuntitilanteisiin hyvin.

ASIASANAT:

improvisaatio, pianonsoitto, improvisaation opetus, pedagogiikka

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Performing Arts | Music

2021 | 27 pages, 0 appendices

Tatu Piitulainen

FLIGHT OF THE FREE WILL

Improvisation exercises for young pianists

The purpose of this thesis is the research of teaching of improvisation in the context of classical piano pedagogy. The goal is to further the author's pedagogical skill and to offer practical tools for the teaching of improvisation.

For this thesis, improvisation exercises targeted at piano students were developed. Acquaintance with the study, psychology and history of improvisation was also gathered. In addition to modern sources, period sources on improvisation from the 18th and 19th centuries were explored. Based on the literature, three different aspects of improvisation were discussed. Especially, what improvisation can achieve in musical education, and how the different goals of improvisation can be coalesced, was reflected.

Familiarization with literature on the subject caused the author to consider improvisation from new viewpoints and recognize not only its connection to culture, but also to the subjective experiences of a single individual. Trying the exercises in classroom situations also gave ideas on their practical execution.

The exercises developed for this thesis offer for teacher and student alike concrete, practical ways of producing material as the basis of improvisation. The utilization and further development of the exercises remain a challenge for the future, but already in the light of current results the exercises seem well suited for classroom situations.

KEYWORDS:

improvisation, piano playing, teaching of improvisation, pedagogy

SISÄLTÖ

SANASTO	6
1 JOHDANTO	7
2 MIKSI IMPROVISOIMME?	9
2.1 Taustaa	9
2.2 Improvisaation historiaa länsimaisessa musiikissa	10
2.3 Improvisaation aspekteja	11
2.3.1 Tuotteellinen aspekti	12
2.3.2 Prosessuaalinen aspekti	13
2.3.3 Löytämisen aspekti	14
3 MITEN IMPROVISOIMME?	16
3.1 Improvisoinnin mallit ja niiden merkitys pedagogisesta näkökulmasta	16
3.2 Mitä improvisointi voi olla klassisen musiikin kontekstissa?	17
4 IMPROVISAATIOHARJOITTEET	19
4.1 Harjoitteiden taustasta ja yleisistä periaatteista	19
4.2 Harjoitus 1: Bipentatoninen harjoitus	21
4.3 Kaksi kolmisointuharjoitusta	22
4.3.1 Harjoitus 2a: Kolmen soinnun harjoitus duurisoinnuilla	22
4.3.2 Harjoitus 2b: Kolmen soinnun harjoitus mollikolmisoinnuilla	23
4.4 Harjoitus 3: Mustaa valkoisella	24
4.5 Harjoitus 4: Oktatoninen vuorottelu	25
5 HARJOITTEIDEN KÄYTÄNNÖN SATOA	26
LÄHTEET	28

KUVAT

Kuva 1. Bipentatonisen improvisaation alku, jossa melodia nousee As-sävelle ja tämän jälkeen laskeutuu.	20
Kuva 2. Kolme duurikolmisointua sekä niitä vastaavien lyydisten asteikkojen ensimmäiset viisi (5) säveltä.	21
Kuva 3. Lyhyt esimerkki kolmen soinnun improvisaatiosta käytännössä.	21
Kuva 4. Kolme mollikolmisointua sekä niitä vastaavien dooristen asteikkojen ensimmäiset kuusi (6) säveltä.	22
Kuva 5. Improvisoitu mustien ja valkoisten koskettimien vuorokäsiarpeggio.	23
Kuva 6. Oktatoninen asteikko.	23
Kuva 7. Kysymys–vastaus-vuorottelu.	24
Kuva 8. A- sekä c-dooristen asteikoiden muodostama pentatonissävytteinen sointikenttä.	25

SANASTO

bipentatoninen	kahden pentatonisen asteikon muodostama sointikenttä
dominantti	yleisimmin sävellajin viidennen asteen sointu; purkautuu toonikalle
Doorinen asteikko	mollisävyinen asteikko, jossa on karakterisävelnä korotettu 6. sävel
Funktionaalinen tonaalisuus	klassis-romanttiselle aikakaudelle tyypillinen tapa järjestää soinnut hierarkkisesti niin, että ne ovat alisteisia dominantti-toonika -sointukululle
Kenraalibasso	barokille sekä esiklassiselle musiikille tyypillinen sointujen merkintätapa. Kenraalibassossa soittajat improvisoivat ennalta annettujen numeroitujen bassokulkujen pohjalta
Lyydinen asteikko	duurisävyinen asteikko, jossa on karakterisävelnä korotettu 4. sävel
Oktatoninen asteikko	kahdeksan sävelen muodostama asteikko, jossa joka toinen sävelaskel on kokosävelaskel ja joka toinen puolisävelaskel
Pentatoninen asteikko	viiden sävelen muodostama asteikko, jonka intervallivektori on [0321240]; tästä johtuen asteikon kaikki sävelet sointuvat hyvin yhteen; esimerkiksi pianon mustat koskettimet muodostavat pentatonisen asteikon
Toonika	sävellajin ensimmäisen asteen sointu
Tritonus	intervalli, joka kirjoitetaan joko ylinousevana kvarttina tai vähennettynä kvinttinä

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tutkia improvisaation opettamiseen liittyviä kysymyksiä piano-oppilaille kehittämieni harjoitteiden kautta. Valitsin aiheen, koska halusin kehittää opinnäytetyöllä käytännön osaamistani pianonsoiton opettamisessa. Improvisaatio-opetuksen lisääminen on yksi osa hiljattain uudistettua taiteiden perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Aiheen tutkiminen siis antaa työkaluja tulevaa työelämää varten. Lisäksi koen, ettei improvisaation opettamisesta ole vielä niin laajaa osaamista kuin siitä voisi olla – parhaassa tapauksessa kehittämistäni harjoitteista voisikin olla apua myös muille pianonsoiton opettajille. Halusin myös hyödyntää opinnäytetyössä sävellysosaamistani ja tuoda samalla esiin 1900- ja 2000-lukujen taidemusiikin estetiikkaa.

Aiheeseen syventyessäni havaitsin, että improvisaatioon liittyy monia erilaisia näkökulmia, jotka voivat myös olla ristiriidassa keskenään. Hyvin erilaisia kannanottoja voitaisiin tehdä riippuen mm. siitä, minkä musiikkikulttuurin kontekstista improvisaatiota tarkastellaan, tai siitä, minkä ikäisen soittajan improvisoinnista puhutaan. Useiden näkökulmien tarkastelu saatikka niiden syvälliseen dialogiin asettaminen ei kuitenkaan ole tämän työn laajuuden rajoissa. Niinpä minun on tyydyttävä valitsemaan ne näkökulmat ja kontekstit, joista aihetta tarkastelen, sekä ne soittajat, joiden kehitystasoa ajattelen. Luonnollisesti haluan käsitellä improvisaation opetusta nimenomaan klassisen musiikin soitonopetuksen yhteydessä. Harjoitusten kohderyhmänä taas on pääasiassa pidemmälle edistyneet soittajat.

Lisäksi on tärkeää ottaa huomioon se, miten improvisaatio näyttäytyy oppilaan näkökulmasta. Tähän vaikuttaa suuresti oppilaan ikä. Soitonopetuksessa improvisaatiota on perinteisesti käytetty paljon alkeisopetuksessa (mm. Honkala ym. 2020). Tähän lienee kaksi merkittävää syytä: ensinnäkin nuorten soittajien kohdalla esimerkiksi liikeratojen harjoittaminen on helpompaa, kun mukana ei ole tarvetta nuottikuvan lukemiselle. Improvisaation avulla saadaan koko klaviatuuri käyttöön luontevalla tavalla. Toiseksi nuoret lapset ovat ennakkoluulottomampia soittamaan nuoteita (ks. luku 3.2).

Improvisaatiota osana uutta opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa on hyvä pitää mielessä, ettei improvisaation ja sävellyksen opettaminen suinkaan ole opetussuunnitelmassa keskiössä, vaikka soitonopettajasta voi siltä helposti tuntua. Sen sijaan musiikin perusopinnoissa ”keskeisenä sisältönä on monipuolinen perehtyminen oppilaan valitse-

man instrumentin tai instrumenttien perustekniikkaan, ohjelmistoon ja ilmaisumahdollisuuksiin” (Opetushallitus 2017, 49). Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan musiikin kokonaisvaltaista hahmottamista ja eri sisältöalueiden integraatiota tämän tavoitteen saavuttamisen keinona. Opetussuunnitelman hengen mukaista onkin tuoda improvisaation opetus luontaiseksi osaksi oppilaan muuta musisointia. Improvisointi ei siis ole mörkö tai kummajainen, jota tehdään, koska opettaja (tai opetussuunnitelma) niin sanoo, vaan luontainen tapa elää ja tutkia musiikkia. Toisaalta improvisaation ei myöskään tarvitse olla vastaus jokaiseen soitonopetuksessa eteen tulevaan ongelmaan.

2 MIKSI IMPROVISOIMME?

2.1 Taustaa

Yksi improvisaatioon liittyvistä kiistanalaisuuksista on termin sisällön määrittely. Nykyään käytetään laajasti improvisaatio-termiä (latinan im-pro-visus, ei-ennalta-nähty), mutta länsimaisessa taidemusiikissa 1700- ja 1800-luvuilla ovat laajasti olleet käytössä sellaiset termit kuin fantaseerata (fantasioida) ja ekstemporiseerata (fantasieren, extemporisieren; ks. Czerny 1829). Itse en näe, miksei fantaseerata-termi voisi nähdä pientä renessanssia, liittyhän siihen paljon kutkuttelevia mielikuvia.

Huovinen (2010, 409) tarkastelee improvisaation määrittelyyn liittyvää ongelmallista räjähäntiä seuraavasti.

Ongelmaan vaikuttaa jo se, ettei monissa eurooppalaisin silmin improvisatorisilta vaikuttavissa musiikkikulttuureissa ole lainkaan "improvisaatiota" vastaavaa sanaa. Toisaalta voidaan ajatella, että lähes kaikessa musiikissa on mukana ainakin hitusen verran improvisaatiota, joten improvisaation ja "tulkinnan" välille lienee vaikea vetää selvää rajaa edes länsimaisen musiikin osalta.

Ylipäättään improvisaation korostaminen jonkinlaisena sävellystyölle vastakohtaisena omana kuriositeettinaan on hyvinkin länsimaiselle ajattelulle tyypillinen näkökulma (Huovinen 2015, 9).

Tämän työn kannalta termin sisällön liika problematisointi ei kuitenkaan ole millään tavalla tarpeellista. Lähinnä tarpeellista on olla tietoinen improvisaatioon helposti liittyvistä taustaoletuksista. Huovisen käyttämä improvisaation määritelmä kelpaa mielestäni mainiosti:

musiikillinen improvisaatio on musiikillisen äänen tuottamista käyttämällä saatavilla olevia musiikillisia keinovaroja kekseliäästi ja ilman aiempaa suunnitelmaa, tekijän itsensä uudeksi kokemalla tavalla.

Käytän jäljempänä myös määritelmää *spontaani, nuoteitta tapahtuva soitto*.

2.2 Improvisaation historiaa länsimaisessa musiikissa

Spontaanilla, nuotitta soitettavalla musiikilla on tunnetusti ollut merkittävä rooli länsimaisen taidemusiikin historiassa. Esimerkiksi klaveerinsoiton oppaansa *Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria* esipuheessa C. P. E. Bach listaa joukon klaveristilta vaadittuja ominaisuuksia, todeten perään: ”--on mitä tavallisinta, että klaveristilta vaaditaan sumeilematta fantasioita, vähääkään välittämättä siitä, onko hän juuri sillä hetkellä sopivassa vireessä vai ei --” (Bach 1995, 11–12). Improvisaatiota on siis pidetty hyvin tavanomaisena musisoinnin muotona, vaikka spontaanin esityksen antaminen ajankohdasta riippumatta on voinutkin tuntua muusikoista yhtä vaivaannuttavalta kuin tänäkin päivänä.

Bachin oppaan ensimmäinen osa ilmestyi vuonna 1753. Toinen osa, jossa käsitellään kenraalibassosoittoa sekä improvisaatiota, ilmestyi vuonna 1762. Bachin yksityiskohtaisesta ja kattavasta kenraalibasson käsittelystä voinee päätellä jotain tämän improvisointia sisältävän säestysmuodon yleisyydestä ja tärkeydestä vielä 1760-luvulla (ks. mm. Bach 1995, 249–257). Kuitenkin kenraalibasso katosi nopeasti muodista teoksen kirjoittamisen jälkeen (joskin sitä käytetään vieläkin harmonian opettamisen välineenä). Esimerkiksi Carl Czerny luettelee vuonna 1829 ilmestyneessä teoksessaan *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Klavier* useita eri improvisaation muotoja. Kenraalibassosäestys ei kuitenkaan sisälly näihin (Czerny 1829, 4.)

Atte Tenkanen ja Erkki Huovinen toteavat, että vielä J. S. Bachin aikaan ”kosketinsoitinimprovisaatiot saattoivat yleisesti noudattaa kaikkia eurooppalaisen sävelletyn musiikin muotoja”. Improvisaatio ja säveltäminen on nähty saman toiminnan eri puolina. (Tenkanen & Huovinen 2015, 48.) Vielä Czernyn esityksessä näkyy vahva ihanne siitä, kuinka parhaimmillaan improvisoitua esitystä ei pysty erottamaan valmiiksi sävelletystä sävellyksestä (ks. luku 2.3.2).

Tenkanen ja Huovinen toteavat, kuinka 1700-luvun sävellysopetuksessa pidettiin merkittävänä säveltämisen läheisyyttä improvisaatioon. ”Ajan musiikinteoreettisissa kirjoituksissa toistuu ns. oktaavisääntö, *la règle de l’octave*, ohje duuri- tai molliasteikkoa noudattavan bassokulun soinnuttamiseksi.” (Tenkanen & Huovinen, 48.) C. P. E. Bachin yksityiskohtaiset kenraalibasso-ohjeistukset voitaneen nähdä osana tätä perinnettä. Vuosisadan loppupuolelta lähtien oppikirjojen ohjeistus alkaa kuitenkin etääntyä tästä improvisaatioperinteestä.

Esitän vielä kaksi esimerkkiä klassis-romanttisen kauden improvisaatiokulttuurista. Ensimmäinen, tunnettu esimerkki on pianokonserttojen soolokadenssit, jotka esimerkiksi Mozartilla ovat improvisoituja. Toisena esitän anekdootin Jeremy Nicholasin kirjasta *The Great Composers* (2007, 126-127) koskien säveltäjä César Franckia. 1830-luvulla, neljännen vuoden kokeessaan Pariisin konservatoriossa Franckille annettiin kaksi teemaa, joista toista tuli käyttää fuugassa ja toista sonaatissa. Franck kuitenkin herätti lautakunnassa närää käyttämällä molempia teemoja sonaatissa, joka sisälsi fuugajakson. Myös myöhemmin Franck tunnettiin laajasti improvisointitaidoistaan.

Miksi ennen niin runsaana vallinnut improvisoinnin kulttuuri siis 1800-loppupuolelle tullessa oli pitkälti kuihtunut? Tenkanen ja Huovinen listaavat seuraavia syitä: kustannustoiminnan kehittyminen, sävellyksiä koskevan originaalisuuden ihanteen nousu, nuottikirjoituskäytänteiden muuttuminen yhä tarkemmiksi. Lisäksi mainitaan vielä, kummallista kyllä, improvisointitaidoistaan tunnetun Beethovenin vaikutus: "Beethoven otti lopulta musiikkinsa esittäjiltä improvisaation pois ja anasti kaiken vastuun itselleen kirjoittamalla teoksensa ajan musiikillisen "lingua francan" sijaan oman yksilöllisen visionsa mukaisiksi." (Tenkanen & Huovinen 2015, 49) Huovinen sanallistaa tämän myös seuraavalla laisella: "Improvisaation käsitteen määrittäminen suhteessa nuottipaperille sävellettyyn musiikkiin selittää, miksi improvisoiminen on viimeisen puolentoista vuosisadan aikana saanut länsimaisessa keskustelussa osakseen melkoisesti epäilyä." (Huovinen 2015, 9)

2.3 Improvisaation aspekteja

Käsittelen seuraavaksi kolmea erilaista improvisaation aspektia. Näitä voisi myös kutsua tavoitteiksi, mutta tämä olisi kovin suoritusorientoitunut sanavalinta – tavoitteet joko saavutetaan tai sitten ei. Aspektit taas ovat näkökulmia, ikään kuin kolmannen osapuolen taholta tapahtuvaa tarkastelua improvisaatioon tapahtumana. Huovinen taas puhuu improvisaation prosessi- ja tuoteorientaatiosta (ks. jäljempänä). Ylipäätään improvisaation prosessuaalinen ja tuotteellinen puoli toisilleen vastakkaisina päämäärinä on improvisaatiota käsittelevissä kirjoituksissa yleinen teema (Huovinen 2010, 408). Nykyisestä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmasta on löydettävissä näitä molempia sekä myös hahmottelemaani kolmatta aspektia myötäileviä poimintoja. Improvisaation aspektit antavat toivottavasti edes osittaisen vastauksen ensimmäisen tason otsikossa esittämäni kysymykseen: Miksi improvisoimme?

2.3.1 Tuotteellinen aspekti

Tuotteellisella aspektilla tarkoitan improvisaation tavoitetta tuottaa kuulijaa esteettisesti miellyttävä esitys. Tätä tavoitetta on korostettu varsinkin siinä klassisessa perinteessä, jossa improvisaatio on valjastettu virtuoosimuusikon taitojen esittelyn välineeksi. Esimerkiksi Czerny toteaa oppaassaan, että hyvällä improvisaatioesityksellä voi olla kuulijaan vastaavanlainen vaikutus kuin oikean sävellyksen kuuntelemisella. Improvisoidun kapaleen (fantasian) täytyy ”muodostaa järjestelty kokonaisuus, koska tämä on tarpeellista sen pysymiselle ymmärrettävänä ja mielenkiintoisena” (”ein geordnetes Ganzes bilden muss, als nöthig ist, um verständig und interessant zu bleiben”). (Czerny 1829, 3)

Kuitenkin Czerny myös tiedostaa improvisaation omalaatuiset erot valmiiksi sävelletyn musiikin esittämiseen verrattuna: ”Myös kuulijalle tarjoaa fantaseeraaminen omanlaisensa viehätyksen siellä, missä itsessään eräänlainen vapaus ja ideoiden sitomisen keveys, eräänlainen toteutuksen rentous, voi hallita --” (”Auch dem Zuhörer biethet das Fantasieren einen eigenen Reiz dar, da in demselben eine Freyheit und Leichtigkeit der Ideenverbindungen, eine Ungezwungenheit der Ausführung herrschen kann --”). Jos sävelletty musiikki on symmetrian lakeja noudattava arkkitehtoninen rakennelma, on onnistunut improvisaatioesitys Czernyn mielestä kuin englantilainen maisemapuutarha, ensinäkemältä ei säännönmukainen, mutta viime kädessä kuitenkin mielekkäästi ja suunnitelmallisesti toteutettu. (Ibid.)

Vaikka tuotteelliseen aspektiin liittyy tiettyjä vanhahtavan suorituskeskeisiä vivahteita, ei sen olemassaoloa pidä mielestäni kuitenkaan sivuuttaa. Ensinnäkin näyttäytyy improvisaatio ulkopuoliselle kuulijalle aina musiikillisena tuotteena. Lisäksi useimmat improvisaatiosta kiinnostuneet varmasti haluaisivat pystyä improvisaatioillaan tuottamaan taiteellisesti korkeatasoisia esityksiä. Muutenkin, jos hyväksytään ajatus, että improvisaatio on taito, jossa voi harjoittelemalla kehittyä, lienee myös luontevaa hyväksyä ajatus siitä, että tietyt improvisaation tuotteet ovat halutumpia kuin toiset – ainakin siinä mielessä, että oppilaan soittoa tulisi ohjata kohti näitä ”kehittyneempiä” tuotteita (ks. seuraava alaluku).

2.3.2 Prosessuaalinen aspekti

Musisoinnin ilo, paremman yhteyden saavuttaminen soittoon, soiton vapautuminen – nämä lienevät olleet merkittäviä tausta-ajatuksia nykyistä opetussuunnitelmaa laadittaessa. Parhaimmillaan soittaja pääseekin improvisoidessaan flow-tilaan, jossa hän löytää eräänlaisen välittömän yhteyden musiikkiin. Useissa kirjoituksissa tuodaan esille ”itsensä unohtamisen tunne” (Huovinen 2010, 412). Myös Czernyn kuvailema vapaus ja ideoiden sitomisen keveys sekä toteutuksen rentous ovat mielestäni ilmaisuina hyvinkin samaa maata tämän itsensä unohtamisen tunteen kanssa.

Prosessuaalinen aspekti viittaa improvisaatioon soittoon nautintoa tuottavana tapahtumana. Tähän prosessiin käsiksi pääseminen itse soitettua musiikkia tutkimalla on sikäli haastavaa, että alettaessa puhua musiikista huomio käännetään itse tuotteeseen, ei siis prosessiin. On hyvä pitää mielessä, että improvisointi näyttäytyy ulkopuoliselle havaitsijalle aina tuotteena, siis ”toiminnallisessa prosessissa olemisen” (Huovinen) tuloksena syntyvänä musiikkina. Itse improvisaation prosessi on jotain, mikä tapahtuu soittajan sisäisessä maailmassa.

Prosessuaalisesta näkökulmasta onnistunut improvisaatio voisi siis olla vaikka sellainen, jossa soittaja ”menee luovan prosessin läpi”, kuten Huovinen Susan Hallamia lainaten toteaa. Kuitenkin Hallam lisää, että prosessin läpikäymisestä huolimatta ”lopullinen tuote saattaa olla monella tavoin puutteellinen”. Huovinen lisää tähän: ”Jos näiden puutteiden korjaaminen on improvisaatio-opetuksen päämäärä, taitava improvisoiija lienee vasta sellainen, jonka musiikilliset tuotokset ovat halutulla tavalla tietyn musiikkityylin konventioiden mukaisia.” (Huovinen 2010, 408-409)

Hakkarainen taas avaa omalla tavallaan improvisaation tuotteellisen ja prosessuaalisen aspektin rajankäyntiä. Hänen mukaansa improvisaation käytöllä soittotunnilla voi olla ainakin seuraavia tavoitteita (Hakkarainen 2009, 42):

- *itse improvisointitaidon opettelu*
- *teknisen soittotaidon kehittäminen*
- *musiikkisuhteen syventäminen ja tutkiminen*
- *luovuuden ja itseilmaisun löytäminen*

Kaksi jälkimmäistä listattua tavoitetta ovat luonteeltaan mielestäni hyvinkin prosessuaalisia. Ajatellaan vielä seuraavia lainauksia opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2017, 47):

Tavoitteena on, että oppilas kehittää musiikillista osaamistaan ja iloitsee opimisestaan.

Musiikillisten taitojen kartuttamisen lisäksi oppilasta rohkaistaan opinnoissaan esteettiseen kokemukseen, luovaan ajatteluun ja tuottamiseen sekä uusien ratkaisujen etsimiseen.

Improvisaation opetussuunnitelmaan mukaan ottamisessa lienevät taustalla pääasiallisesti prosessuaaliset näkökulmat. Tuotteellisia tavoitteitahan liittyy jo paljon oppilaan soittamiin varsinaisiin soittotuntikappaleisiin. Tästä huolimatta en näe syytä, miksei tuotteellisia tavoitteita voisi asettaa osaksi myös improvisaation opetusta, kunhan tämä tehdään sopivissa määrin. Varsinkin kun oppilas on sisäistänyt (ainakin joissain määrin) improvisaation prosessina, voidaan myös tuotteen laatuun alkaa kiinnittää yhä enemmän huomiota. Tällä tarkoitan esimerkiksi sellaisia asioita kuin fraasien suunnat, pulssin tunteminen ja harmonian johdonmukaisuus. Näiden asioiden tunteminenhan on tärkeitä myös muussa kuin improvisoidussa soitossa.

2.3.3 Löytämisen aspekti

Opetushallituksen mukaan (2017, 50) opintojen keskeisinä sisältöinä pidetään oppilaan musiikillisten ilmaisukeinojen monipuolista kehittämistä henkilökohtaisessa ohjauksessa sekä ohjelmiston laajentamista. Kun soittaja käyttää improvisaatiota uusien sointien ja sointimaailmoiden löytämiseen, voidaan puhua löytämisen aspektista. Improvisaation merkityksestä osana sävellysprosessia sellaisilla säveltäjillä kuin Bach, Beethoven ja Chopin voi lukea esimerkiksi kyseisten säveltäjien elämäkertoista. Yleisellä tasolla voitaneen joka tapauksessa todeta, että niiden säveltäjien kohdalla, jotka ovat olleet tunnettuja improvisaatiotaidoistaan, on improvisaatiolla ollut tärkeä rooli osana sävellysprosessia vähintäänkin ideoiden lähteenä.

Löytämisen aspektiin voi liittää ainakin kaksi merkittävää tavoitetta. Ensinnäkin improvisointia voidaan käyttää ei vain uusien sointien löytämiseen, vaan myös korvan totuttamiseksi näihin sointeihin. Toiseksi, jos oppilas haluaa jossain vaiheessa alkaa tehdä omia sävellyksiä, tarjoaa improvisointi hyvän lähtökohdan tähän.

Löytämisen aspektiin liittyy olennaisesti yllätyksellisyys. Yllätyksellisyyttä on muutenkin usein korostettu improvisaatiosta puhuttaessa; improvisoitu musiikki on yllätyksellistä ei vain kuulijalle, vaan usein se on sitä myös soittajalle itselleen (Huovinen 2010, 410-411). Toisaalta täydellisen yllätyksellisyyden asteen saavuttaminen oletettavasti vaatisi täydellistä vapauden astetta improvisaatioissa. Kehittämissäni harjoitteissa taas soittajan vapautta on mm. sointuvalintojen suhteen (yksittäisen harjoitteen sisällä) rajoitettu melko paljon käytännön syistä johtuen. Muutenkin improvisaation yhteydessä on tavattu puhua improvisaation malleista, jotka esimerkiksi jazz-musiikissa voivat pysyä hyvinkin samantlaisina improvisaatioesityksestä toiseen (ks. tarkemmin seuraava luku).

3 MITEN IMPROVISOIMME?

3.1 Improvisoinnin mallit ja niiden merkitys pedagogisesta näkökulmasta

”Jonkin verran paradoksaalinen, mutta usein välttämätön lähtökohta improvisaation tutkimiselle on pyrkiä identifioimaan mahdollisimman tarkkaan *ei-improvisoitu* osuus musiikista.” Näin avaa improvisaation mallien roolia Pekka Laine artikkelissaan *Sointurakenteet jazzimprovisaation lähtökohtana* (Laine 2015, 281). Bruno Nettlin lanseeraamalla malli-termillä tarkoitetaan improvisaation lähtökohdiksi valittuja rakenteita. Lisäksi on käytetty Jeff Pressingin referentti-termiä. Siinä missä Nettlin kirjoituksissa improvisaation mallit sisältävät lähinnä sellaisia musiikillisia rakenteita kuin melodiat ja sointukulut, laskee Pressing referentteihinsä kuuluviksi musiikillisten rakenteiden lisäksi ulkomusiikillisia asioita, kuten tunteet, runot ja kuvat (Huovinen 2010, 412-413). Kuten aikaisemmin on todettu, voi improvisaation luonne vaihdella paljonkin kulttuurista riippuen. Improvisaation malleja vertailemalla pystytään melko konkreettisella tavalla osoittamaan eri improvisaatiotyylien välisiä eroja.

Huovinen jakaa mallit lyhyisiin (L) ja pitkiin (P). Lyhyt malli voi olla esimerkiksi melodi-anuotin koristelemiseen käytetty kuvio, pitkä malli taas kokonainen melodia, Huovisen esimerkissä *Body and Soul* (Huovinen 2010, 413-414). Pedagogisesta näkökulmasta ajateltuna on hyvä pitää mielessä, että oppilaan on helpompi omaksua lyhyt kuin pitkä malli. Vaikkapa *Body and Soul* -kappaleen melodian käyttäminen improvisaation lähtökohtana edellyttää, että oppilas on opetellut kyseisen melodian ulkoa. Lisäksi oppilaan täytyisi olla omaksunut lyhyitä improvisaation malleja, joita hän upottaa improvisaatiossa käytettyyn pitkään malliin (ks. Huovinen 2010, 413-416). Edellä kuvailtu on luonnollisesti melkoinen haaste. Tästä johtuen voidaankin todeta, että oppilaille suunnatuissa improvisaatioharjoitteissa käytettyjen mallien tulisi olla tarpeeksi lyhyitä. Mitä lyhyempi malli, sitä helpompi se on omaksua. Olen pyrkinyt ottamaan tämän huomioon omissa harjoitteissani esimerkiksi käyttämällä sointuihin perustuvissa harjoitteissa kolmen soinnun mallia.

Improvisaation mallit voidaan jakaa musiikillisiin ja ei-musiikillisiin, kuten Hakkarainen tekee kirjassaan. Musiikillisia malleja voivat olla esimerkiksi erilaiset soinnut ja asteikot,

ei-musiikillisia taas vaikkapa tarinat ja tunnelmat. Hakkarainen käyttää malleista nimitystä improvisaation aiheet. Varsinkin improvisaation alkeisopetuksessa ei-musiikilliset mallit ovat tärkeässä asemassa. (Hakkarainen 2009, 31-33)

Vaikkapa Hakkaraisen ja Juntun opetuksessa improvisaation lähtökohtana toimivat usein erilaiset tarinat ja kuvat. Esimerkiksi tarinan mukaan improvisoidessa oppilaan käyttämään nuottimateriaaliin ei välttämättä puututa millään tavalla (ks. Hakkarainen s. 39). Juntun tapauksessa tärkeitä ovat myös keholliset lähtökohdat (Junttu 2015, 85). Musiikilliset mallit taas tuntuvat tulevan mukaan sitä mukaa, kun oppilas niitä kehittyessään omaksuu.

3.2 Mitä improvisointi voi olla klassisen musiikin kontekstissa?

Tätä kirjoittaessa saatavilla on melko laaja kirjo erilaisia vaihtoehtoja improvisaation opetuksen lähtökohdaksi sille, joka viitsii nähdä hieman vaivaa asiaan tutustuakseen. Omien harjoitteiden tekeminen ei siis ole tarpeen, jos siihen ei opettajalla ole halua. Oma käytännön kokemukseni on tosin osoittanut, että improvisaation opettaminen vaatii opettajalta kykyä joustaa oppilaan mukaan. Erilaisista soitonopetuksessa käytettävistä improvisaation muodoista voi lukea mm. Leena Hakkaraisen *Impro soi!* -kirjasta (2009), sekä Kristiina Juntun esseestä *Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa* (2015).

Improvisaation käytöstä soittotunnilla kyselyitä ovat tehneet ainakin Hakkarainen (2009), Kupari (2008) sekä Honkala, Hätinen ja Vänskä (2020). Kussakin kyselyssä vastaajia on pienehkö määrä (6–12), jolloin yksittäisten kyselyiden tulokset eivät ole täysin yleistettävissä. Näiden kolmen kyselyn vastausten yhteismääräksi kuitenkin saadaan 25 vastausta, mistä voinee jo havaita joitain improvisaation opetukseen liittyviä trendejä. Kyselyiden tekijät toimivat Turussa, Jyväskylässä ja Kuopiossa, joten todennäköisyys sille, että sama henkilö olisi vastannut useampaan kyselyyn tuskin on kovin suuri. On tosin myös syytä ottaa huomioon, että kaksi kolmesta kyselystä ovat jo yli kymmenen vuotta vanhoja, vanhan opetussuunnitelman aikaan tehtyjä.

Kahdessa vanhemmassa kyselyssä vastauksissa korostetaan oman tietotaidon puutetta improvisaation opetuksen suhteen (Hakkarainen 2009; Kupari 2008). Vielä kymmenen vuotta sitten lisäkoulutusta on siis kaivattu. Uudemman kyselyn vastauksissa taas kaksi kolmesta kertoo käyttävänsä improvisaatiota soitonopetuksessa. Kuitenkin myös tässä

kyselyssä monet vastaajat kokevat tarvitsevänsä ”käytännönläheistä täydennyskoulutusta”. Vastauksissa myös korostuu taipumus improvisaation käyttämiseen enemmän alkeisopetuksessa: ”Improvisointia käytetään yleisimmin alkeistason oppilaiden kanssa, jotka ovat lähtökohtaisesti innokkaita improvisoimaan, kun taas pidemmällä olevien kanssa keskitytään enemmän valmiiden sävellysten soittamiseen ja hiomiseen.” (Honkala, Hätinen ja Vänskä 2020)

Mielestäni parhaimmillaan klassisen musiikin kontekstissa tapahtuva improvisointi käyttää niitä keinoja, jotka ovat tyypillisiä nimenomaan klassiselle musiikille. Hyvä esimerkki tästä ovat Juntun kuvailemat Játékok-tyyliset improvisoinnit. Näissä improvisoinneissa oppilaat käyttävät Juntun muutenkin opetusvälineenä käyttämästä György Kurtágin Játékok-sarjasta poimittuja malleja, kuten klustereita ja glissandoja (Junttu 2015, 84). Improvisaation apuvälineeksi löytyy myös Karla Suvannon kehittämät improkortit. Näissä improvisoinnin lähtökohdaksi voidaan ottaa mm. sellaisia klassisen musiikin yhteydessä käytettyjä sanoja kuin furioso, misterioso, largo, presto.

Ainakin jotkut opettajat käyttävät funktionaalistonaalisia sointukiertoja improvisaation pohjana edistyneemmillä oppilaillaan. Esimerkiksi Hakkarainen kuvaa käyttävänsä ”perussointukulkuja helppoissa sävellajeissa.” Käytännössä tämä tarkoittaa I-IV-V-I -sointukiertoa. Improvisointi voikin toimia hyvänä apukeinona tällaisten musiikinteoreettisten perusasioiden opettelussa. Suhtaudun kuitenkin hieman varauksellisesti funktionaalistonaalisen harmonian käyttöön improvisaatiossa (ks. luku 4.2).

Kuten edellisistä esimerkeistä voidaan todeta, mallien hyvä tuntemus mahdollistaa uusien improvisaatioharjoitteiden tuottamisen. Malli voi olla hyvinkin yksinkertainen asia, kuten vaikka yksittäinen sana. Seuraavissa harjoitteissa olen hakenut käyttämäni mallit 1900-luvun taidemusiikista.

4 IMPROVISAATIOHARJOITTEET

4.1 Harjoitteiden taustasta ja yleisistä periaatteista

Varmaankin tärkein soveltamani periaate harjoituksia luodessani oli se, että halusin harjoitteiden olevan omaan korvaani mielenkiintoisen kuuloisia. Se, mikä kuulostaa mielenkiintoiselta ja mikä ei, on tietysti makukysymys. Varsinkin nuoren lapsen korvaan hyvin yksinkertaiset asiat, kuten vaikkapa I ja V asteen sointujen vaihtelu, voivat kuulostaa mielenkiintoisilta (ks. Karsikas 2020). Tällaisten yksinkertaisten sointuparien mielenkiintoisuutta sekä identifioitavuutta voidaan vielä lisätä liittämällä niihin mielikuvia, esimerkiksi nimittämällä sointuja mansikka- ja mustikkasoinnuksi (ks. Junttu 2015, 90-91).

Toinen tärkeä, jokseenkin intuitiivisesti valikoitunut periaate oli käyttää harjoitteissa lähinnä musiikillisia malleja – tämä jo pelkästään työn laajuuden rajaamiseksi. Tarinat ja tunnelmathan voivat myös olla erittäin hyviä improvisaation lähtökohtia (ks. mm. Hakkarainen 7. luku). Niihin tosin liittyy ongelma siitä, ettei oppilas välttämättä yksinkertaisesti tiedä, mitä ääniä hänen ”tulisi” käyttää. Niin Hakkarainen kuin Junttukin kuvaavat, kuinka oppilaat voivat varsinkin improvisaation vielä ollessa uusi asia olla hyvinkin itsekriittisiä tai muuten vain arkoja soittamaan (Hakkarainen 2009, 42-43; Junttu 2015 85-87). Puhtaasti musiikilliset mallit, kuten erilaiset soinnut, asteikot ja rytmit, tarjoavat improvisaatiolle hyvin konkreettisen lähtökohdan. Toiveeni on, että konkreettisen lähtökohdan olemassaolo auttaa oppilasta pääsemään helpommin kiinni itse improvisaation prosessiin. Mikään ei myöskään estä liittämästä musiikilliseen malliin mielikuvia, varsinkin jos ne ovat lähtöisin oppilaalta itseltään. Yleisesti ottaen ei-musiikilliset mallit eivät siis kuitenkaan toimi harjoitteissani improvisaation lähtökohtana.

Pyrin strukturoimaan harjoitukset niin, että ohjeiden mukaisista sävelvalinnoista syntyy sointiyhdistelmiä, joissa kaikki sävelet soivat hyvin yhteen. Hyvän yhteensoivuudenhan ei tarvitse tarkoittaa silkkaa kolmisointupohjaista konsonanssia. Harrastan vapaa-ajallani säveltämistä, ja olen viime vuosina tutkinut paljon erilaisia harmonisia yhdistelmiä Aleksandr Skrjabinin ja Olivier Messiaenin hengessä.

Messiaenin musiikilla oli aikoinaan minuun suuri henkilökohtainen vaikutus: se avasi minulle oven kokonaan uudenlaiseen harmonian maailmaan. *Vingt Regards sur l'enfant-Jésus* -pianosarjan harmoniat ovat joskus hyvinkin dissonoivia, mutta näitä kappaleita kuunnelllessani tunsin, kuinka kaikki sävelet soivat hyvin yhteen sekä tuntuvat olevan

osa yhtä kokonaisuutta. Messiaen avaa keskeisiä käyttämiään tekniikoita vuonna 1944 julkaistussa oppaassaan. Messiaenin musiikille tyypillistä on muun muassa ns. rajoitetun transponoinnin moodien käyttäminen sekä pohjoisintialaisen musiikin inspiroimat rytmit. Tarkempi, jäsennelty selostus on luettavissa Messiaenin oppaasta.

Skrjabinin myöhäiselle tyylille taas on tyypillistä käyttää kompleksisia harmonioita, jotka kuitenkin pysyvät samana hyvin pitkään – tämä on ilmeistä varsinkin Skrjabinin bassoja tarkastellessa. Toisin sanoen edellisille säveltäjille siis on tyypillistä luoda staattisia sointikenttiä, joissa kaikki sävelet soivat yhteen. Tämä on tietysti myös improvisoinnille herkullinen lähtökohta. Juuri tähän yhteensoivuuteen perustuu klassinen mustien koskettimien improvisaatio.

Tässä työssä esitetyt improvisointiharjoitteet ovat vaikeustasoltaan vaihtelevia. Helpoimmillaan harjoitteet soveltuvat jo aivan vasta-alkajille, mutta pääasiallinen kohderyhmä on jo joitain vuosia pianoa soittaneet oppilaat. Parhaat tulokset improvisointitaitojen kehityksessä saavutetaan, kun harjoitteita sovelletaan soittotunneilla säännöllisesti pitkällä aikavälillä. Oppilas voi näin aloittaa helpommista harjoitteista ja siirtyä vähitellen haastavampiin.

Harjoituksiin sisältyy valmisteleva vaihe, jossa oppilas valitsee improvisaatiossaan käyttämän sointimateriaalin. Vaikka omissa kokeiluissani oppilailla ei ole ollut ylitsepääsemättömiä vaikeuksia harjoitusten omaksumisessa, on opettajan hyvä varautua siihen, että harjoitusten valmistavan vaiheen sisäistäminen voi kestää oppilaalta jonkin aikaa. Harjoitteiden aloittamisessa voi siis esiintyä pieni kynnys, mistä johtuen harjoitteiden käytön aloittamisen alkuvaiheessa voidaan improvisointiin joutua käyttämään pidempikin pätkä soittotuntiaikaa. Toisaalta kukapa ei olisi joskus ollut tilanteessa, jossa oppilas ei ole ehtinyt tai jaksanut harjoitella soittoläksyjä? Tällöin improvisoinnin harjoittelu voi olla mielekkäämpi vaihtoehto kuin harjoittelemattoman kappaleen tahkoaminen. Lisäksi mallit sisäistettyään oppilaalla on valmiudet tuottaa hyvinkin vaihtelevia improvisaatioita ilman suurta valmistelun tarvetta. Alkutotuttelun jälkeen harjoitteita voi myös käyttää heti tunnin alussa lämmittelynä.

4.2 Harjoitus 1: Bipentatoninen harjoitus

Tämän harjoituksen taustalla oli halu tehdä mahdollisimman helppo improvisaatioharjoitus. Inspiraationa toimi perinteisesti alkeisoppilailla käytettävä mustien koskien improvisaatio. Mustien koskettimien käytön teho perustuu siihen, että ne muodostavat pentatonisen asteikon, jossa kaikki sävelet luontaisesti sointuvat hyvin yhteen. Pentatonisen asteikon intervallivektori [0321240] kertoo, että asteikosta puuttuvat jännitteiset pienet sekunnit ja suuret septimit, kuten myös tritonukset. Tällöin oppilas voi soittaa käytännössä mitä tahansa, ja lopputulos kuulostaa vähintäänkin melko hyvältä. Mielestäni tämä pentatonisen asteikon luontainen pehmeäsointisuus alkaa pitkän päälle kääntyä myös sen heikkoudeksi. Asteikoista puuttuu kaikki jännite, jolloin puhtaasti pentatonisesta improvisaatiosta tulee helposti tylsä. Varsinkin jos oppilaan käyttämä rytmiikka ei ole kovin eksaktia eikä melodioissa ole varsinaista suuntaa, tulee improvisaatiosta epämääräisen mössömäinen vaikutelma.

Oppilas improvisoi käyttäen mustia koskettimia. Harjoitteen perusversiossa oppilasta ohjeistetaan soittamaan melodia, joka kaarrosmaisesti ensin nousee ja sitten laskee. Hyvin hitaassa pulssissa soittaminen on itse asiassa vaikeampaa kuin esimerkiksi andantino-tempoisen pulssin noudattaminen (ks. Paananen 2010, 170-173). Opettajan tuleekin asettaa tempo sopivaksi oppilaan tason mukaan. Oppilaan tulee pyrkiä soittamaan melodia niin, että siinä on selvästi kuultavissa oleva huipennussävel (oppilaan kanssa voidaan käyttää termiä juhlasävel). Edistyneempi oppilas voi pyrkiä kiinnittämään huomiota säestyksen ja melodian väliseen jännitteeseen: säestyksessä käytettävät äänet mukailivat a-mollipentatonista asteikkoa, kun taas melodia kulkee es-mollipentatonisessa (kuva1).



Kuva 1. Bipentatonisen improvisaation alku, jossa melodia nousee As-sävelelle ja tämän jälkeen laskeutuu.

4.3 Kaksi kolmisointuharjoitusta

Seuraavat kaksi harjoitusta syntyivät halusta antaa oppilaille työkaluja kolmisointupohjaisten improvisaatioiden luomiseksi. Olen vahvasti sitä mieltä, ettei funktionaalistonaalisen improvisaation tuottaminen ole kovin mielekästä, jos oppilaalla ei ole valmiuksia ymmärtää tonaalisen jännitteen ja purkauksen toimintaperiaatteita. Syvälliseen klassisromanttisen harmonian analyysin käsittelyyn ei soittotunnilla yleensä ole aikaa. Uskon, että sekä oppilaan että opettajan kannalta mielekkäämpiä tuloksia saavutetaan ohjaamalla oppilasta tutkimaan erilaisia harmonisia yhdistelmiä pikemminkin niiden värin kuin sointujen välisen tonaalisen jännitteen näkökulmasta.

4.3.1 Harjoitus 2a: Kolmen soinnun harjoitus duurisoinnuilla

Säestys: oppilas valitsee itse kolme duurikolmisointua. Jokaiseen sointuun liitetään sointua vastaava lyydinen asteikko. Varsinkin aluksi voidaan keskittyä käyttämään pelkästään asteikon viittä ensimmäistä säveltä (kuva 2). Luonnollisesti kannattaa valita sellaiset soinnut ja asteikot, jotka oppilas tuntee valmiiksi. Oppilaan huomio kiinnitetään asteikkoa karakterisoivaan korotettuun neljännen asteen säveleen. Oppilaan on tärkeää myös huomata soinnun ja siihen liittyvän asteikon yhteys: esimerkiksi C-duurisointuun liittyvä lyydinen asteikko sisältää soinnun sävelet, joiden välit on täytetty niin, että saadaan aikaan asteikko. Tässä yhteydessä oppilasta voidaan kehottaa itse muodostamaan sointuja ja täyttämään muodostettujen sointujen välit niin, että saadaan aikaan asteikko.

Kuten aiemmin on todettu, sointujen käyttö perustuu tässä harjoitteessa lähinnä niiden väritehoon. Annetaan havainnollistamisen vuoksi soinnuille roomalaiset numerot I, II ja III. Improvisaatio alkaa käyttämällä pelkästään sointuja I ja II. Kun näiden sointujen väriteho alkaa laimentua, voidaan mukaan ottaa sointu III. Oppilaalle on syytä korostaa, että yksinkertainen on parempi. Varsinkin säveltämisen yhteydessä huomaa usein jankuttavani itselleni ns. KISS-periaatetta: Keep It Simple, Silly!



Kuva 2. Kolme duurikolmisointua sekä niitä vastaavien lyydisten asteikkojen ensimmäiset viisi (5) säveltä.



Kuva 3. Lyhyt esimerkki kolmen soinnun improvisaatiosta käytännössä.

4.3.2 Harjoitus 2b: Kolmen soinnun harjoitus mollikolmisoinnuilla

Oppilas valitsee itse kolme mollikolmisointua. Jokaiseen sointuun liitetään sointua vastaava doorinen asteikko. Harjoitukseen 2a verrattuna erona on se, että asteikon karakterisävelenä on korotettu kuudennen asteen sävel. Täten harjoituksessa on käytettävä vähintään asteikon kuutta ensimmäistä säveltä, mikä tekee harjoituksesta jokseenkin haastavamman (kuva 4). Yksi mahdollinen tapa helpottaa asteikkojen löytymistä on jakaa asteikko kahteen kolmen sävelen blokkiin, joita soitetaan sormilla 1, 2, ja 3. Sointuja käytetään samaan tapaan kuin edellisessä harjoituksessa.

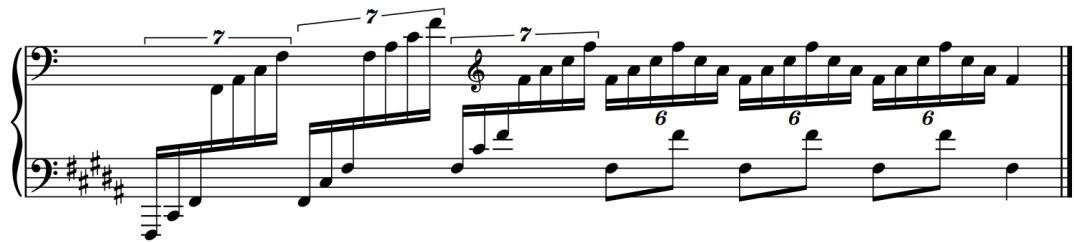


Kuva 4. Kolme mollikolmisointua sekä niitä vastaavien dooristen asteikkojen ensimmäiset kuusi (6) säveltä.

4.4 Harjoitus 3: Mustaa valkoisella

Seuraavat harjoitukset syntyivät halusta antaa oppilaille työkaluja myös nopeatempoisten ja rytmisesti tarkkojen improvisaatioiden tuottamiseen. Tämä onnistuu mielestäni helposti rajaamalla käytettyjen sävelten joukkoa niin, ettei vaikkapa kolmisointuharjoitusten tapaan oppilaan tarvitse miettiä sointuvaihdoksia. Kuitenkin halusin, että improvisaatioissa olisi jonkin verran särmää, mikä vaikkapa pentatonisesta asteikosta puuttuu kokonaan.

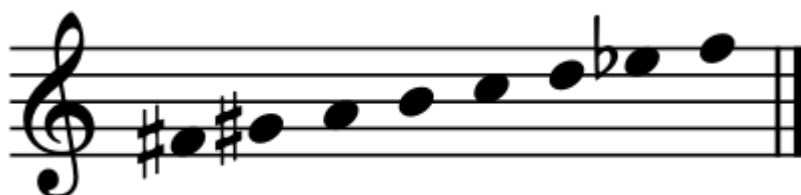
Tässä harjoituksessa oppilas soittaa toisella kädellä mustia ja toisella valkoisia koskettimia. Lähtökohdat ovat pääsääntöisesti motorisia. Voidaan soittaa esimerkiksi toccata-tyyppistä käsien vuorottelua tai virtuoottisia käsien vuoroarpeggioita. Käytetyt säveljoukot ja niistä seuraava käsien asettuminen lomittain mahdollistavat sen, että oppilas voi soittaa nopeita kuvioita suhteellisen helposti ilman, että kädet tulevat toistensa tielle (kuva 5). Tekstuuriin voidaan vaikuttaa mm. soittamalla sointuja, klustereita, matalalta tai korkealta. Harjoitteen perusversiossa vasen käsi käyttää mustia koskettimia säestysääninä, melodian tai muun pääasiallisen tekstuurin ollessa oikean käden soitettavana.



Kuva 5. Improvisoitu mustien ja valkoisten koskettimien vuorokäsiarpeggio.

4.5 Harjoitus 4: Oktatoninen vuorottelu

Oktatoninen asteikko (koko-puoliasteikko; Messiaenin II moodi) on helppo muodostaa seuraavalla tavalla: soitetaan minkä tahansa molliasteikon neljä ensimmäistä säveltä, ja perään tritonuksen päässä olevan molliasteikon neljä ensimmäistä säveltä. Esimerkiksi fis- ja c-molli sijaitsevat tritonuksen päässä toisistaan. Fis-mollille rakentuva oktatoninen asteikko kuuluu siis seuraavasti:



Kuva 6. Oktatoninen asteikko.

Harjoituksen perusversiossa sekä opettaja että oppilas soittavat. Molemmilla on soitettavanaan puolet oktatonisen asteikon sävelistä, siis molliasteikon neljä ensimmäistä säveltä. Improvisoidaan kysymys-vastaus -tyyppisesti (kuva 7).



Kuva 7. Kysymys–vastaus-vuorottelu.

Myöhemmin voidaan ottaa koko klaviatuuri haltuun yhden oktaavin sijaan esimerkiksi niin, että kysymyksen esittäjä päättää, soitetaanko korkealta vai matalalta. Vastajan on sovitettava oman fraasinsa ääniala kysymykseen. Myös fraasin pituus voi vaihdella, jälleen niin, että vastauksen pituus riippuu kysymyksestä. Oppilas voi myös soittaa yksin niin, että molemmilla käsillä on neljä säveltä.

5 HARJOITTEIDEN KÄYTÄNNÖN SATOA

Tähän mennessä olen koettanut tässä työssä esitettyjä harjoitteita itseni lisäksi neljällä eri oppilaalla. Pääsääntöisesti oppilaiden suhtautuminen harjoitteisiin on ollut positiivista ja ne on koettu mielekkäiksi sekä mielenkiintoisiksi soittaa. Harjoitteiden käytännön soveltamisessa on ensiarvoisen tärkeää myös opettajan improvisatorinen suhtautuminen. Toisin sanoen opettajan on pystyttävä käytännön soittotuntitilanteessa muokkaamaan harjoitusta oppilaan mukaan. Esimerkki tästä on vaikkapa kolmen soinnun harjoituksissa edellä mainittu pelkästään kahden soinnun soittaminen ennen kolmannen mukaan ottamista.

Ei myöskään ole syytä estää oppilasta toteuttamasta mielijohteitaan, vaikka ne olisivatkin joiltain osin käytettävän harjoitteen alkuperäisen ajatuksen vastaisia. Opettajan improvisointitaito on myös sikäli tärkeitä, että hänen on kyettävä näyttämään eteen oppilaalle, mitä harjoitteilla haetaan – aivan samalla tavalla kuin varsinaisia sävellyksiä soitettaessa on opettajan kyettävä tuottamaan korkealaatuista mallisoittoa.

Tämän työn ehkä isoin puute on se, ettei harjoitteita ole testattu pitkällä (esim. vuoden) aikavälillä muilla kuin itselläni. Omalla kohdallani olen huomannut, että varsinkin kolmisointuimprovisaatioita on mielekästä soittaa useita kertoja pääsääntöisesti siitä syystä, että niissä käytettäviä mahdollisia sointuyhdistelmiä on olemassa hyvin suuri määrä (220 sekä duuri- että mollikolmisoinnuilla).

Ajan myötä huomasin, kuinka eri sointujen ja niihin liittyvien asteikkojen yhteisten sävelten vaistomainen hahmottaminen muuttuu yhä helpommaksi. Esimerkiksi mollisointuharjoituksessa voidaan käyttää sointuja Am ja Cm. Niihin liitettävissä asteikoissa on kolme yhteistä säveltä (A, C, D), jos pidetään kiinni kuuden sävelen asteikosta. Lisäksi c-doorisen asteikon G kuuluu a-dooriseen asteikkoon. Jäljelle jäävät sävelet Es, E, F ja Fis luovat mahdollisuuksia monenlaiseen leikittelyyn; vaikkapa sävelten Es ja E avulla voidaan luoda epämääräisyyttä sen suhteen, onko käytössä oleva sointu C vai Cm. Käytännössä lopputulos on siis se, että ilmaisu alkaa vapautua alkuperäisen kolmen soinnun ajatuksen ulkopuolelle (kuva 8).



Kuva 8. A- sekä c-dooristen asteikoiden muodostama pentatonissävytteinen sointikenttä.

LÄHTEET

- Bach, C. P. E. 1995 (suom.). Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Czerny, C. 1829. Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte op. 200. Breitkopf & Härtel.
- Hakkarainen L. 2009. Impro soi! – Improvisoinnista iloa ja osaamista soitonopiskeluun. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 48. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Honkala, M. Hätinen, J. Vänskä, J. 2020. Improvisaatio ja säveltäminen soiton yksilöopetuksessa. Saatavilla: <https://verkkolehdet.jamk.fi/openstage/2020/05/improvisaatio-ja-saveltaminen-soiton-yksilöopetuksessa/> (viitattu 17.5.2021).
- Huovinen, E. 2010. Musiikillisen improvisaation psykologia. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena.
- Huovinen, E. 2015. Johdatus musiikillisen improvisaation tutkimukseen. Teoksessa Erkki Huovinen (toim.) Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. Turku: Utukirjat.
- Huovinen, E. Tenkanen, A. Vapaa improvisaatio taidemusiikin säveltämisenä. Teoksessa Erkki Huovinen (toim.) Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. Turku: Utukirjat.
- Junttu, K. 2015. Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa. Teoksessa Erkki Huovinen (toim.) Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. Turku: Utukirjat.
- Karsikas, S. 2020. Tekniikkaleikki – Soittotekniikkaa kehittäviä improvisaatioharjoituksia pikkupianisteille. Opinnäytetyö, Centria-ammattikorkeakoulu.
- Kupari, J. 2008. Improvisointi osana pianotuntia. Opinnäytetyö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Laine, P. 2015. Sointurakenteet jazzimprovisaation lähtökohtana. Teoksessa Erkki Huovinen (toim.) Musiikillinen improvisaatio – Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin. Turku: Utukirjat.
- Messiaen, O. 1956. The technique of my musical language. Paris: Éditions Musicales. Saatavissa: https://monoskop.org/images/5/50/Messiaen_Olivier_The_Technique_of_My_Musical_Language.pdf
- Nicholas, J. 2007. The Great Composers. Lontoo: Quercus Publishing Plc.
- Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1.pdf. Viitattu: 15.5.2021.
- Paananen, P. 2010. Kehitysteorioita ja malleja. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena.
- Suvanto, K. Improkortit. Tietoa saatavissa: <https://improkortit.fi/>