

JAZZ JA IMPROVISOINNIN OPETTAMINEN KOULUSOITTIMILLA

Pro gradu –tutkielma
Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2005

Pulkinen Ville-Pekka

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Pulkkinen, Ville-Pekka	
Työn nimi – Title Jazz ja improvisoinnin opettaminen koulusoittimilla	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2005	Sivumäärä – Number of pages 46 + oppimateriaali 101
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimus käsittelee jazzin ja improvisoinnin opettamista musiikin tunneilla. Se on suunnattu koulujen musiikin opettajille, jotka ovat kiinnostuneita jazzin ja improvisoinnin opettamisesta. Tutkimus koostuu sekä alussa olevasta teoreettisesta osuudesta, että opettajille suunnatusta materiaalipaketista. Vastaavia materiaalipaketteja ei ole aiemmin tehty. Teoreettisessa osuudessa käsitellään jazzkappaleiden sovitusprosessia, improvisointia sekä luovuutta. Tutkimusta varten sovitettiin kymmenen jazzkappaletta, joita kahdeksan musiikin opettajaa testasi käytännössä. He vastasivat kyselylomakkeella sovitusten toimivuutta käsittelevien kysymysten lisäksi luovuutta ja improvisointia koskeviin yleisiin kysymyksiin. Materiaalipaketti on koostettu niiden tutkimustulosten pohjalta, jotka syntyivät teoreettisessa osuudessa.</p> <p>Materiaalipaketissa käsitellään jazzia yleisesti, kerrotaan luokkasoitimista sekä ohjeistetaan opettajia improvisoinnin opettamiseen. Materiaalipaketin loppuun sovitetuissa kymmenessä kappaleessa käytetään säestys- ja improvisointisoittimia lähinnä laattasoittimia, kuten ksylofoni sekä kitara. Kappaleet on sovitettu siten, että niiden päälle olisi mahdollisimman helppoa ja mielekästä improvisoida. Keskeinen ongelma sovittaessa oli laattasoittimien diatonisuus. Kappaleet ovat säestyksen suhteen vaikeustasoiltaan vaihtelevia. Improvisointi perustuu sovituksissa joko modaalisten tai pentatonisten asteikoiden käyttöön. Sovituksissa on kiinnitetty erityisesti huomiota kappaleiden sävellajeihin sekä tähdätty siihen, että oppilaiden soitto ja improvisointi kuulostaisi mahdollisimman toimivalta riippumatta siitä, mitkä heidän musiikilliset lähtötasonsa ovat.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on kokemuksellinen oppiminen ja tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksen syklisesti toistuvat eri vaiheet mahdollistivat tutkimuksen luotettavuuden. Tutkimuksessa havaittiin, että jazz sopii hyvin koulujen musiikin tunneilla opettavaksi aineeksi, ja että sovitetut kappaleet toimivat opetustilanteessa hyvin. Tutkimus osoitti, että jazzista tulee oikealla tavalla opettuna helppoa ja oppimisen kannalta käytännön läheistä. Tutkimus antaa opettajille käytännön valmiuksia ohjata oppilaita lähestymään jazzia.</p>	
Asiasanat – Keywords Improvisointi, jazz, kokemuksellinen oppiminen, toimintatutkimus, kappaleiden sovittaminen, luokkasoitimet	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA	3
2.1 Improvisointi	4
2.1.1 Jazzimprovisoinnin piirteet	5
2.1.2 Improvisoinnin tasot	6
2.1.3 Luovuus	8
2.2 Teoreettinen viitekehys	9
2.2.1 Kokemuksellinen oppiminen	9
2.2.2 Kokemuksellisen oppimisen ongelmia	12
2.2.3 Kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys	13
3 SOVITUSPROSESSI	15
3.1 Kappaleiden valitseminen ja karsinta	15
3.2 Sointujen muuttaminen ja modulointi	16
3.3 Sovittaminen ja korjaaminen	17
3.3.1 Yleiset periaatteet sovituksissa	17
3.3.2 Koulusoittimet	20
3.3.2.1 Soittimien roolit	20
3.3.2.2 Vapaat soitinnuspohjat	22
3.3.3 Improvisointiasteikot	23
4 TUTKIMUSMENETELMÄ	24
4.1 Toimintatutkimus	24
4.2 Toimintatutkimuksen toteutus	26
4.2.1 Suunnittelu	26
4.2.2 Toimintavaihe	26
4.2.2.1 Oma testaamiseni	26
4.2.2.2 Opettajat testajina	27

4.2.3 Havainnointivaihe	28
4.2.4 Reflektointi	28
4.3 Toimintatutkimuksen luotettavuus	29
5 TULOKSET	31
5.1 Kappaleita testanneiden opettajien kokemukset luovasta musisoinnista	31
5.2 Opettajien kokemukset sovituksesta	34
6 YHTEENVETO	37
6.1 Yleistä vastauksista	37
6.2 Yhteenveto sovituksesta	38
7 PÄÄTÄNTÖ	41
LÄHTEET	44
LIITE	
MATERIAALIPAKETTI	

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee jazzin ja improvisoinnin opettamista musiikin tunneilla. Tutkimus koostuu sekä alussa olevasta teoreettisesta osuudesta, että loppuun liitetystä opettajille suunnatusta materiaalipaketista. Materiaalipaketti on koostettu niiden tutkimustulosten pohjalta, jotka syntyivät teoreettisessa osuudessa. Tutkimus on jatkoa kasvatustieteen proseminarityölle ”Jazz ja improvisointi laattasoittimilla –Materiaali koulun musiikkitunnille”. Tämän tutkimuksen kaksi eri osaa ovat toisiaan tukevia.

Klassisen musiikin opetus on hallinnut koulujen musiikin opetusta aina 1980-luvulle asti. Vasta viime vuosina jazz on otettu mukaan opetukseen. Syitä siihen miksi jazz ansaitsee paikkansa koulujen musiikin tunneilla on monia. Tärkeimpinä syinä voidaan pitää jazzin soveltuvuutta improvisoinnin opettamisessa, ja sen kuulumista oleellisena osana länsimaisen musiikin historiaan. Hyvin pelkistetyksi voidaan sanoa, että bluesista kehittynyt jazz synnytti nykyisen populaarimusiikkimme.

Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa käsitellään jazzkappaleiden sovitusprosessia, improvisointia ja luovuutta sekä haastateltujen opettajien vastauksia. Tutkimukseen osallistui kahdeksan musiikinopettajaa, jotka testasivat sovitettujen jazzkappaleiden toimivuuden käytännössä ja vastasivat luovuutta ja improvisointia käsitteleviin kysymyksiin. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on kokemuksellinen oppiminen ja tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksen syklisesti toistuvat eri vaiheet mahdollistivat tutkimuksen luotettavuuden.

Materiaalipaketissa käsitellään jazzia yleisesti, sekä ohjeistetaan opettajia improvisoinnin opettamiseen. Koska opetustilanteeseen soveltuvaa improvisointimateriaalia on aikaisemmin ollut saatavilla kysynnästä huolimatta niukasti, on materiaalipaketin loppuun sovitettu kymmenen eri jazzkappaletta. Sovituksissa käytetään säestys –ja improvisointisoittimia lähinnä laattasoittimia, kuten ksylofoni sekä kitara. Improvisointia käsitellään kuitenkin hyvin yleisellä tasolla, joten tutkimuksessa esitetyjä näkemyksiä ja menetelmiä voidaan soveltaa helposti myös

muilla luokkasoittimilla. Improvisointi perustuu sovituksissa joko modaalisten tai pentatonisten asteikoiden käyttöön. Sovituksissa on kiinnitetty erityisesti huomiota kappaleiden sävellajeihin sekä tähdätty siihen, että oppilaiden soitto ja improvisointi kuulostaisi aina mahdollisimman toimivalta riippumatta siitä, mitkä heidän musiikilliset lähtötasonsa ovat.

Tämä tutkimus on tehty ennen kaikkea helpottamaan jazzin ja improvisoinnin opetusta luokkasoittimilla. Vastaavasta opetus- ja tutkimusmateriaalista on ollut aikaisemmin puute, ja tämän tutkimuksen voi sanoa syntyneen kysynnän tuloksena. Tutkimus on suunnattu musiikin opettajille, jotka ovat kiinnostuneita jazzin ja improvisoinnin opettamisesta. Varsinaista ikään tai luokka-asteeseen perustuvaa kohderyhmää materiaalipaketin kappaleille on mahdotonta määrittellä, koska materiaalipaketin kappaleet ovat vaatimustasoiltaan vaihtelevia. Oppilaiden pitää ainoastaan hallita luokkasoitinten perustaidot ennen soittamaan ryhtymistä.

Toivon, että tämä tutkimus antaisi opettajille enemmän valmiuksia ohjata oppilaitaan lähestymään jazzmusiikkia, sekä rohkaisisi heitä luovaan musisointiin.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Improvisoinnin opettaminen koetaan usein vaikeaksi ja hieman vieraaksi asiaksi. Syynä siihen on, että jazz ja improvisointi ei perinteisesti ole kuulunut oppimistraditioihin länsimaissa (Kujanpää 2002, 5). Perinteinen musiikinopetus on pohjautunut klassiseen musiikkiin, johon ei niin sanottu luova musisointi ja vapaa itsensä ilmaisu ole, ikävä kyllä, kuuluneet. Jazzin ja improvisoinnin käsitteleminen tunneilla on ollut vain opettajan vastuulla, ja mikäli kyseiset asiat ovat tuntuneet hänestä vierailta, on ne helposti voinut sivuuttaa kokonaan. Luovuuden ruokkiminen ja esiin tuominen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, ja jazz antaa siihen hyvän mahdollisuuden. Tämä tutkimus pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen sekä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joita käsitellään seuraavassa luvussa.

Eräänä syynä jazzin ”paitsioasemaan” musiikkikasvatuksessa on ollut sopivan opetusmateriaalin puute. Nykyään on jo hyvin saatavilla jazzin yksityisopetusta käsittelevää materiaalia, mutta tarpeeksi yksinkertaisen opetustilanteeseen sopivan materiaalin tekeminen jää edelleen pääsääntöisesti opettajan omalle vastuulle. Jazzin soitonoppaita, improvisointia, jazzteoriaa sekä jazzin historiaa käsittelevää materiaalia löytyy paljon, mutta niiden soveltaminen ryhmäopetukseen on vaikeaa. Teokset ovat usein myös englanninkielisiä. Koska kysyntää kyseisille asioille on ilmennyt koulujen musiikkikasvatuksessa, tämä tutkimus sekä tähän kuuluva materiaalipaketti täyttävät toivottavasti tehtävänsä uutena ja käytännönläheisenä tutkimus- sekä opetusmateriaalina.

Muista aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista lähinnä tätä on Juha Kujanpään (2002) pro gradu – tutkielma, missä hän tutki soitonopettajien haastattelujen pohjalta, kuinka improvisointia voi opettaa yksilösoitonopetuksessa. Vaikka kyseisessä tutkimuksessa käsitellään myös yleisemmin improvisoinnin opetusta soitonopetuksessa, on siinä sivuutettu kokonaan perinteinen ryhmässä tapahtuva koulujen musiikin opetus. Siitä syystä tämä tutkimus on rajattu käsittelemään pelkästään koulujen musiikintunneilla tapahtuvaa jazzin ja improvisaation opetusta. Muita tärkeitä lähteitä tässä tutkimuksessa ovat olleet mm. Hal Crookin (1991) kirja ”How to Improvise”, John Kratuksen (1995) artikkeli ”A Developmental Approach to Teaching Music

Improvisation” sekä Majjaliisa Rauste von Wrightin ja Johan von Wrightin (1994) kirja ”Oppiminen ja koulutus”.

2.1 IMPROVISOINTI

”Improvisointi on kaikkein vanhin, luonnollisin ja tervein tapa tutustua soittimeen ja soittamiseen tai laulamiseen.”

(Tiensuu 1991, 22.)

Improvisoinnista on tullut vierasta nykyajan länsimaiselle taidemusiikille. Kuitenkin monien muiden kulttuurien musiikit sekä oma populaarimusiikkimme ja jazz rakentuvat usein kappaleiden sisäisen improvisoinnin varaan. Jazzmusiikki onkin vaikuttanut merkittävästi improvisoinnin kehittymiseen musiikkikulttuurissamme. Se osoitti jo aikoinaan syntymisestään lähtien, että musiikin luomisen ja musiikin esittämisen ei tarvitse olla kaksi eri asiaa (Bailey 1993, 48). Improvisointi on luovan musisoinnin muoto, jossa soittajalla on vapaus luoda parhailta katsomiaan säveliä oman tunnetilansa mukaan. Usein esittämishetkellä improvisoidut äänet syntyvät spontaanisti eikä soittaja useinkaan kykene kuvailemaan jälkeensä, mitä hän improvisoinnin aikana soitti.

Improvisoinnista on kirjoitettu useita eri kirjoja. Suurin osa niistä on soittajille tarkoitettuja teknisiä opaskirjoja, jotka pohjautuvat jazzmusiikkiin. Kirjoissa käsitellään pääosin jazzfraasien ja –skaalojen soittamista tai keskitytään tarkastelemaan joidenkin kuuluisien soittajien improvisointia. Usein improvisointia käsittelevät kirjat on osoitettu jollekin tietylle soittimelle, kuten esimerkiksi Mark Levinen kuuluisa ”The jazz piano book”. Eräänä improvisoinnin perusteoksena voi pitää Hal Crookin (1991) kirjaa ”How to Improvise”. Useat kirjoista ovat englanninkielisiä, mutta myös suomeksi löytyy useita vastaavia teoksia. Lisäksi internetistä löytyy paljon erilaista improvisointia käsittelevää materiaalia.

Sanotaan, että improvisoinnin pitäisi olla intuitiivista ja oppilaista itsestään kumpuavaa. Improvisaatiossa kuitenkin intuition ja teorian osuus jakautuu niin, että harjoitellessa soitettava asia tiedostetaan, ja vasta esitettäessä soitto on intuitiivista. Siksi improvisointia ja luovuutta voidaan myös opettaa ja opiskella. Improvisoinnin perusteiden tietoinen ja teoreettinen opiskelu

toimii osana oppimisprosessia; kyetäkseen improvisoimaan mahdollisimman vapaasti ja intuitiivisesti oppilaiden täytyy ensin harjoitella käyttämään improvisaatiossa käytettäviä työkaluja. (Kujanpää 2002, 109-111.) Improvisointia voi verrata suunnistamiseen joko ilman karttaa tai kartan kanssa. Molemmissa tavoissa tähdätään tiettyyn päämäärään, mutta kartan kanssa suunnistaminen on ennalta määrätymppää ja varmempaa. Valmiit fraasit toimivat improvisoinnin karttana sekä harjoittelun työkaluina. Ne tarjoavat harjoittelulle raamit (Kujanpää 2002, 62), minkä sisällä soitto kuulostaa helposti hyvältä. Improvisoinnin ja luovuuden opettamisesta sekä opetukseen tarvittavista työkaluista kerrotaan tutkimuksen materiaalipaketiosuudessa.

2.1.1 Jazzimprovisoinnin piirteet

Jazzimprovisointi rakentuu näennäisestä vapaamuotoisuudestaan huolimatta usein tiettyjen ”pelisääntöjen” mukaan. Vaikka muusikoiden sanotaan improvisoivan soitettavia ääniä spontaanisti eikä tiedostetusti, he soittavat silti usein tiettyjä samoja improvisointifraaseja eli riffejä. Improvisointifraasit ovat ”uloskirjoitettuja” asteikkoihin perustuvia motiiveja. Soittajalla on niitä soittaessaan aina vapaus valita haluamansa melodiset kuviot, niiden paikat kappaleiden sisällä sekä halutessaan mahdollisuus niitä varioida. Varsinainen luovuus syntyykin tavasta käyttää riffejä. Materiaalipaketin kappaleet perustuvat modaalisten ja pentatonisten asteikkojen käyttöön sekä kyseisistä asteikoista rakennettujen fraasien soittamiseen. Modalisuuden vastakohta on tonaalisuus, mikä tarkoittaa yksinkertaisimmillaan duuri- tai molliasteikoiden eri sointuasteille perustuvaa harmoniaa. Modaalisina asteikoina tarkoitetaan lähinnä kirkkosävellajeja, joista erityisesti joonista eli perinteistä duuriasteikkoa, aeiolista eli luonnollista molliasteikkoa, doorista sekä mixolydyistä asteikkoa. Modaalisten sekä pentatonisten asteikkojen käytöstä on kerrottu tarkemmin materiaalipaketissa. Perusideana materiaalipaketin kappaleiden improvisoinnissa on, että niitä voidaan improvisoida käyttämällä vain yhtä asteikkoa. Näin improvisointi helpottuu huomattavasti, koska oppilaan ei tarvitse välttämättä huomioida kappaleen vaihtuvia sointuja. Se eroaa huomattavasti niin sanotusta perinteisestä tonaalisesta improvisoinnista, joka perustuu kappaleessa vallitsevien sointujen mukaan improvisointiin. (Berle 1983, 15.)

Improvisoinnin lisäksi muita jazziin yleisesti liitettäviä tyylipiirteitä ovat mm. synkopoidut rytmit, kontrapunktinen yhtyesoitto sekä erityiset melodiset piirteet niin kappaleiden teemoissa kuin improvisoinnissakin. Niihin kuuluvat mm. blues-sävelten käyttö (blue notes eli asteikon alennetut kolmas ja seitsemäs sävel) sekä edellä mainittujen riffien soitto. Jazzin määritelmiin kuuluvat myös rubato-tempot, polyrytmiikka, glissandot, erityiset äänen värin käytöt kuten puhaltimilla soitetut nauravat ja murisevat äänet sekä breikit eli lyhyet improvisoidut välisoitot. (Jones 1981, 8-9.)

Improvisointia käsiteltäessä törmää usein kysymykseen, kuinka tyyლისidonnaista improvisoinnin kuuluisi olla. Tyylinmukaisessa improvisoinnissa, esimerkiksi swing kauden jazzimprovisoinnissa, tyylinmukaisuus perustuu soittajien yhdenmukaisiin kokemuksiin ja tietoihin kyseisen tyylin kappaleista, artisteista ja soittotekniikoista (Kujanpää 2002, 35). Koska tässä tutkimuksessa improvisointiasteikkoina käytetään vain modaalaisia ja pentatonisia asteikkoja, ei tyylinmukainen soittaminen ole siksi oleellista. Se on usein myös mahdotonta, mikäli soittimena käytetään diatonisia soittimia, kuten laattasoittimia, joissa ei ole kromaattista asteikkoa. Mielestäni koulujen musiikkitunneilla improvisoinnin alkeiden opettelu ei missään nimessä edes saisi pyrkiä tyylinmukaisuuteen. Opetuksen pääpaino pitäisi olla yleisesti musiikin soittamisessa ja uusien asioiden kokeilemisessä. Vasta taitojen kehittyessä voidaan kiinnittää huomiota improvisoinnin lopputulokseen ja tarvittaessa myöhemmin tyylinmukaisuuteen. Opettajan kannattaa omalla soitollaan antaa oppilaille tyylinmukaisia malleja, mutta hän ei saisi odottaa oppilailta tyylinmukaisia suorituksia ennen kuin he ovat siihen valmiita (Kratus 1995, 30-37).

2.1.2 Improvisoinnin tasot

Kuten kaikessa opetuksessa, myös improvisoinnin opettamisessa täytyy opettajan olla selvillä oppilaiden taidoista ja valmiuksista toteuttaa opetettavia asioita. Opettajan on kyettävä muokkaamaan opetustaan oppilaiden taitojen mukaan. Kratus (1995, 30-37) määrittelee tutkimuksessaan improvisoinnin taidolliset asteet, eli soittajien henkilökohtaiset taitotasot. Niiden ymmärtäminen mahdollistaa improvisointitaitojen kehityksen seuraamisen ja mahdollisimman tehokkaan opetuksen. Seuraavalla sivulla on osoitettu (kuvio 1) kuinka

opettajan pedagogisiin taitoihin perustuva teoreettinen ymmärtäminen ja oppilaiden kehityksen seuraaminen vaikuttaa opetuksen kehittymiseen.



KUVIO 1. Oppilaiden taitojen ymmärtämisen vaikutus opetukseen.

Kratus jakaa improvisointitaidot seitsemään eri tasoon. Oppilaan kehitykseen kuuluu jokaisen tason omaksuminen ja hallinta ennen kuin hän voi taitojen, tietojen ja asenteidensa puolesta siirtyä seuraavalle tasolle. Oppilaan itsensä ei tarvitse tiedostaa omaa taidollista tasoaan, mutta tasojen ymmärtäminen voi helpottaa opettajaa edellä mainitulla tavalla kehittämään opetustaan. Ensimmäinen (I) taso on niin sanottu kokeilemisvaihe, jossa soitetut äänet ovat vain näennäisessä yhteydessä musiikilliseen kokonaisuuteen. Sitä voi kutsua myös improvisoinnin kehityksen esivaiheeksi. Seuraava (II) taso on niin sanottu työskentelysuuntautunut improvisointivaihe, johon kuuluu jo musiikillisten ideoiden etsiminen. Kolmas (III) taso on tuotelähtöinen improvisointi, jossa soittaja huomioi jo kappaleiden rakenteita ja suuntaa soittonsa kuulevalle yleisölle. Neljännessä (IV) tasossa eli sujuvassa improvisoinnissa soittajan tekniset taidot ovat kehittyneet jo automaattisiksi ja soittaja voi olla vapautunut improvisoidessaan. Viidennessä (V) tasossa, jota kutsutaan rakenteelliseksi improvisoinniksi, soittaja hahmottaa jo kappaleen kokonaisuuden ja rakentaa improvisointilinjoista loogisia ja tarkoituksenmukaisia. Tyyllisidonnainen improvisointi on kuudes (VI) saavutettava taso. Viimeisessä tasossa (VII), eli henkilökohtaisessa improvisoinnissa soittaja voi kehittää aikaisempien tietojen ja taitojen pohjalta omaa improvisointiaan tiedostetusti aivan uudenlaiseksi improvisointityyliksi. (Kratus 1995, 30-37.)

Opettajan rooli muuttuu Kratoksen (1995) mallin mukaan oppilaiden tasojen kehittyessä. Oppilaiden kehitykseen kuuluu myös jokaisen tason läpikäyminen ennen seuraavaan siirtymistä. Eri tasot voivat kuitenkin sekoittua keskenään, ja oppilaille voidaan opettaa seuraavan tason asioita jo ennen kuin hän taidollisesti sinne kuuluisi. Samaan tapaan oppilaat voivat käsitellä aikaisempien taidollisten tasojen asioita, vaikka olisivatkin jo taidollisesti, tiedollisesti ja asenteidensa puolesta seuraavalla tasolla. Esimerkiksi oppilas, joka kykenee jo tyyllisidonnaiseen

improvisointiin (VI), voi kehittäessään omaa persoonallista tyyliään hyötyä tason kaksi ideoista, eli kokeilla vapaasti erilaisia improvisointityylejä. (Kratuus 1995, 36.)

Eri improvisoinnin tasojen ymmärtämisen pääajatus on mielestäni hahmottaa oppilaiden kehitys jatkuvana prosessina ja ymmärtää opettajan roolin muuttuminen oppilaiden taitojen kehittyessä. Mikäli opettajat pitäisivät kaikkea improvisointia samanlaisena ja saman arvoisena, johtaisi se helposti joko liian helppoon tai liian haastavaan opetukseen oppilaan kehityksen kannalta. Toisaalta mikäli opettajat suhtautuisivat oppilaan kehitystasoihin liian ”mustavalkoisesti” ja pitäisivät kehittyneen oppilaan improvisointitaitoja täysin erilaisena kuin vasta-alkajan, voisi se johtaa opetuksen porrastuneisuuteen. Toisin sanoen vaarana olisi opettaa vasta-alkajille vain tietynlaisia asioita ja kehittyneille vain niin sanottuja vaikeita asioita ymmärtämättä asioiden välisiä syy-seuraussuhteita. Siksi opettajan on tärkeää ymmärtää improvisoinnin eri asteet loivaksi kehitykselliseksi kaareksi porrastuneisuuden sijaan. Käytännön opetustyössä oppilasryhmät ovat usein myös taidoiltaan heterogeenisiä, joten opettajan on hyvä osata eriyttää opetustaan oppilaiden tasojen mukaan. Opetuksen eriyttämistä käsitellään käytännön kannalta tutkimuksen materiaalipaketiosuudessa.

2.1.3 Luovuus

Taiteellisen luovuuden sanotaan olevan jatketta lapsen leikeille. Leikkiessään lapset ovat syvällä omissa rooleissaan, läsnä leikkitalanteessa ja samalla he luovat mielikuvituksessaan jotain uutta. Leikkitalanteet ovat myös ennalta määräämättömiä ja niihin sisältyy paljon kokeilemista ja hauskanpitoa. Samanlaista välitöntä suhtautumista ja reagointia soittamiseen sisältyy myös improvisointiin.

Luovuuteen ja improvisointiin kuuluu omien rajojen kokeilua ja etsimistä. Niiden tuloksena syntyy luonnollisesti jotain uutta, joka on heijastus luovan ihmisen aikaisemmista sisäänrakennetuista opituista malleista suhteutettuna luomishetken tarpeisiin ja haluihin synnyttää jotain uutta (Uusikylä & Piirto 1999, 24-74). Luovassa tilanteessa oppilaat voivat kokea omaa itseään eläytymällä ja keksimällä erilaisia ratkaisuja ja uusia toimintamalleja. Mitä siis opetustilanteelta vaaditaan, jotta se toimisi oppilaiden luovuuden kehittymisen ja improvisoinnin kannalta mahdollisimman hyvin? Yksiselitteistä vastausta kysymykseen on

tietysti vaikea määritellä. Parhaita määritelmiä luovuuden ilmenemiseen eri muodoissa kannattaa todennäköisesti etsiä filosofiasta. Luulen, että jokainen opettaja löytää oikeat vastaukset omasta itsestään. Olen jopa kuullut sanottavan, että mikäli luovuus pysyttäisiin määrittelemään ja sanomaan parhaimmat tavat opettaa sitä muille, opetustilanne ei enää olisikaan luova. Tutkimustulokset –osuudessa käsitellään tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien vastauksia heidän kokemuksistaan luovan musisoinnin opettamisesta.

Minkä tahansa asian oppiminen, jossa yhdistyvät sekä tekniset että luovat valmiudet, on hyvin paljon oppilaasta itsestään kiinni. Vastuu improvisoinnin ja luovaa kykyä vaativan toiminnan opiskelusta on lopulta jokaisella oppilaalla itsellään. Opettaja voi vain antaa esimerkkejä, ideoita ja materiaalia sekä olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Varsinaisen työn tekeminen jää kuitenkin oppilaalle itselleen. Tässä suhteessa improvisaatio on luonteeltaan konstruktiiivista (Crook 1991, 10).

Eräs tärkeimmistä asioista oppimisessa on, että opettaja olisi itse rohkeasti ja aidosti läsnä opetustilanteessa, ja omalla esimerkillään ohjaisi oppilaita luovaan toimintaan. Materiaalipakettiosuudessa on annettu muutamia ohjeita luovuuden käsittelemiseen ja esiin tuomiseen opetustilanteessa. Pertti Vesterholm (1999, 11) antaa ohjeita luovalle kasvattajalle Pro Gradu –työssään seuraavasti;

”Koulumaailmassa opetuksen ja kasvatuksen tulee olla älyllistä ja emotionaalista, jos halutaan luovuuden viriävän. Opettajan tulee tukea oppilaiden luovuuden kehitystä demokraattisella, avoimella ja ymmärtävällisellä asennoitumisella ja vuorovaikutuksella. Opettajan tulee unohtaa realiteetit ja leikkiä mielikuvilla. Hänen tulee valita useita lähestymistapoja tarkasteltavaan asiaan.”

2.2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.2.1 Kokemuksellinen oppiminen

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on kokemuksellinen oppiminen. Kokemuksellinen oppimisnäkemys juontaa juurensa Deweyltä (1938), jolta on peräisin sanonta "learning by doing", eli tekemällä oppiminen. Dewey kritisoi tiedon ja toiminnan erottamista

oppimisessa ja hän kehitti teorian, jossa oppimistapahtumassa yhdistyy sekä tieteellinen metodi että sosiaalinen käytännön toiminta. Päämäärähakuisen toiminnan muodostaminen on Deweyn mukaan monimutkainen älyllinen prosessi, joka sisältää ympäröivien olosuhteiden havainnointia, tietoa siitä, mitä on aiemmin tapahtunut samanlaisissa tilanteissa sekä kykyä yhdistää edellämäinitut ja arvioida niiden merkityksiä. Deweyn käsityksen mukaan omien tulkintojen toimivuuden kokeilulla on oppimisessa olennainen merkitys. (Rauste-vonWright & vonWright 1994, 137-156.)

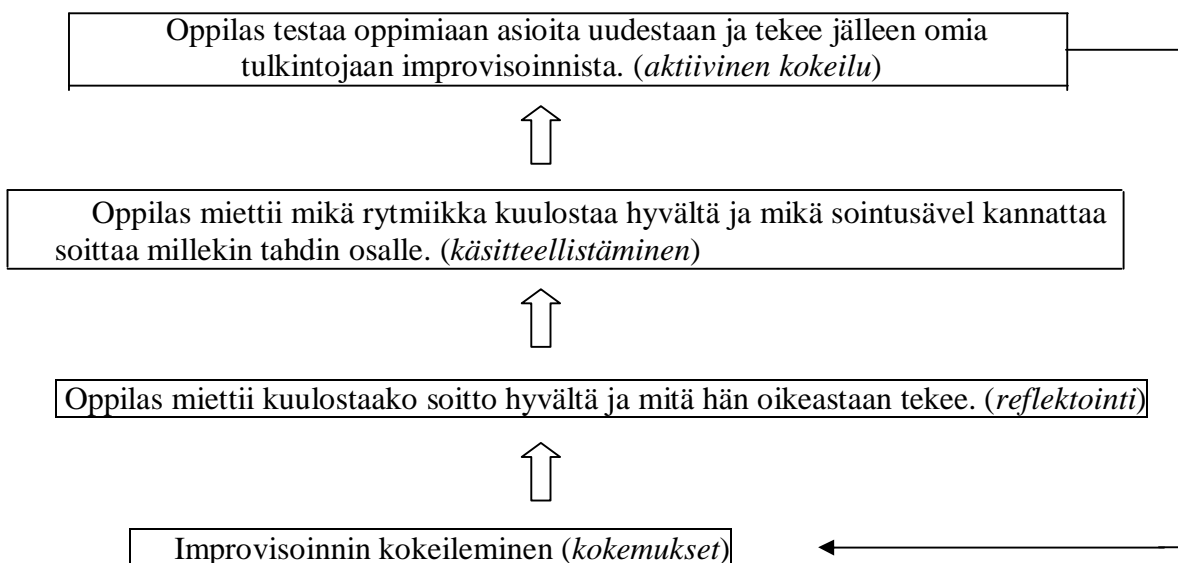
Kokemuksellisen oppimisen teoreetikko David Kolb (1984, 68-69) erottaa neljä erilaista oppimistapaa. Yksilön oppimisessa voi korostua 1) aktiivinen kokeilu, jossa korostuu käytännön toiminta ja ihmisiin tai tilanteisiin vaikuttaminen. Oppimiseen voi myös vaikuttaa 2) konkreettinen kokeminen, jossa henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja "taiteellinen" orientaatio ovat etualalla. Oppimista voi olla myös 3) reflektiivinen havainnointi, joka keskittyy kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin sekä 4) abstrakti käsitteellistäminen, jolle on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu. (Rauste-vonWright & vonWright 1994, 156.)

Kokemuksellisen oppimisen prosessin kuvaamisessa käytetään usein Kurt Lewinin nelivaiheista oppimisprosessia ja siitä johdettuja muunnelmia. Yleisin niistä on Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen sykli (kuvio 2). Siinä oppilas ensin toimii ja kokeilee asioita. Sitten hän reflektoi kokemuksiaan eli miettii mitä hän tunsi ja mitä hän oppi. Sitten hän käsitteellistää uudet oivallukset eli miettii kuinka ne voitaisiin toteuttaa käytännössä. Lopuksi oppilas kokeilee uusia oppimiaan asioita käytännössä. Näin hän palaa taas alkuun, eli prosessi alkaa alusta (Rauste-Von Wright & Von Wright 1994, 137-138). Oppiminen etenee toisin sanoen konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Kyse on syklisestä oppimisesta ja se voi käynnistyä periaatteesta mistä vaiheesta tahansa. Oppimisen tavoitteena on hyvän, tai ainakin asteittain yhä paremman "käyttöteorian" muodostuminen ja soveltaminen. Kokemuksellisessa oppimisnäkemyksessä korostetaan perinteistä kognitiivista näkemystä enemmän myös ulkoista konkreettista tekemistä, käytäntöön soveltamista. Kolbin nelivaiheinen oppimisprosessi olettaakin, että oppilas kykenee jatkossa oppimiensa asioiden pohjalta entistä paremmin suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa oppimistoimintaansa myös ollessaan vailla ryhmän ja opettajan tukea. Oppilas oppii näin toimimaan itseohjautuvasti. (Rauste-Von Wright & Von Wright 1994, 141-143.)



KUVIO 2. Kokemuksellisen oppimisen sykli.

Tässä tutkimuksessa jazzimprovisoinnin opettamisen kokemuksellisen oppimisen sykli voi olla esimerkiksi seuraavanlainen (kuvio 3). Esimerkkitapauksessa opettaja on antanut oppilaille ohjeeksi soittaa jotain tiettyä skaalaa ja keksiä skaalan sävelistä neljän sävelen riffin eli musiikillisen fraasin. Oppilaat rupeavat harjoittelemaan asteikkoa ja kokeilemaan vapaasti sen säveliä. Taustalla opettaja voi ”kompata” eli säestää pianolla asteikon sävelistä muodostuvaa harmoniaa. Harjoiteltuaan hetken oppilaat alkavat jo hahmottaa mitkä sävelet asteikosta sopivat harmonian päälle. He oppivat virheistään ja koettavat välttää vääraltä kuulostavien sävelien soittamista. Seuraavaksi oppilaat miettivät tarkemmin haluamaansa sävelkulkua. Mikä olisi hyvä rytmikka? Mitä säveliä siihen kuuluu? Oppilaat alkavat jo nähdä tekemisiensä välisiä suhteita. He voivat myös kirjoittaa eri vaihtoehtoja sekä ehdotelmia sävelkulusta paperille. Seuraavaksi he harjoittelevat miettimäänsä sävelkulkua uudestaan aikaisemmista kokemuksistaan viisastuneina, ja kokemuksellisen oppimisen sykli alkaa alusta.



KUVIO 3. Esimerkki kokemuksellisen oppimisen syklistä musiikin tunnilla.

Kokemuksellisessa oppimisessa keskeinen käsite on oppilaan reflektointi. Se tarkoittaa oppimisen yhteydessä älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa oppilas tutkii tietojaan ja kokemuksiinsa saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason (Boud 1985). Omien kokemusten läpikäynti ja niiden arviointi voi auttaa löytämään ja luomaan uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Boudin (1985) mukaan kokemusten reflektointi voi tapahtua esimerkiksi 1) niitä mieleenpalauttamalla ja uudelleenkuvailemalla, 2) kokemuksiin liittyneitä ja oppimiseen vaikuttavia kielteisiä ja myönteisiä tunteita läpikäymällä ja 3) uudelleenarvioimalla näitä kokemuksia. Kokemuksellisen oppimisen syklissä oppilas reflektoi kokemuksiinsa periaatteessa koko oppimisprosessin ajan. Reflektiota edistäviä keinoja opetuksessa ovat esimerkiksi opiskelijan itsearviointit, ryhmäpohdinnat ja palautekeskustelut. Oppilaiden omien kokemusten läpikäyminen helpottaa myös opettajan roolia oppimisen arvioijana. Vuorovaikutuksen avulla oppilaan ajatteluprosessit ja uskomukset tulevat "näkyviin", jolloin niiden perusteluja on mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa (Rauste-vonWright & vonWright 1997) .

Kokemuksellisen oppimisen toiminnan tavoitteita ovat oppilaiden itsetuntemuksen kasvattaminen, erilaisten strategioiden aktiivinen kokeilu ja uusien asenteiden sisäistäminen. Oppilaiden kokemuksilla ja elämyksillä on siinä keskeinen rooli, sillä niitä refleктоimalla he automaattisesti kehittävät itseään. Opettajan tehtävä kokemuksellisessa oppimisessa on toimia ohjaajana, asiantuntijana ja oppimisen mahdollistajana. (Rauste-Von Wright & Von Wright 1994, 140-141.)

2.2.2 Kokemuksellisen oppimisen ongelmia:

Mikäli oppimistavoitteita ei ole määritelty niin, että myös oppilaat ovat ne sisäistäneet, toimintasekä oppimisprosessi voivat käydä helposti päämäärättömiksi. Siksi kokemuksellisessa opettamisessa pitää olla selvillä siitä mitä opetetaan. Muuten oppimisprosessit voivat vaihdella ja suuntautua oppilaan kannalta ei-toivottuihin tavoitteisiin. Toisaalta opetuksen päämäärien liian tarkka rajaaminenkin voi aiheuttaa ongelmia. Tällöin opettaja joutuu väistämättä tinkimään oppimisprosessin vapaasta itseohjautuvuudesta. Materiaalipaketissa on ohjeistettu tarkemmin opettamista.

Viime vuosina kokemuksellinen oppiminen on saanut kritiikkiä osakseen, koska siinä oppijan itseluottamus saattaa kasvaa nopeammin kuin hänen taitonsa. Kritiikki perustuu siihen, että oikeassa elämässä vastaan tulevat ongelmat ovat paljon laajempia ja monimutkaisempia kuin tunneilla käsitellyt asiat. Tulemme helposti experteiksi tutulla saralla, mutta lakkaamme ennakoimasta muutoksia ja etsimästä uusia vaihtoehtoja. Oppilaat voivat toisin sanoen luulla, että maailma jatkuu yksiselitteisesti heidän kokemuksiansa kaltaisina eivätkä ota huomioon asioita joita he eivät ole vielä oppineet. (Rauste-Von Wright & Von Wright 1994, 142.)

Kyseinen kritiikki ei kuitenkaan saisi koskea tätä tutkielmaa. Yhteiskunnassamme ilmenevä musiikki on aina luonnollisesti laajempaa ja monimutkaisempaa kuin tunneilla opiskeltu musiikki. Siksi musiikkikasvatus ei tähtääkään musiikin yksiselitteiseen ymmärtämiseen ja osaamiseen. Koska musiikki aktivoi vahvasti oppilaiden tunne-elämää, musiikin opetuksessa tärkeintä ei ole tiedot ja taidot. Tärkeää sen sijaan on, että musiikki vaikuttaa positiivisesti oppilaiden tunne-elämyksiin (Saastamoinen 1990, 4). Oppilaat eivät saa ymmärtää, että musiikissa opetettavat asiat olisivat niin sanottuja totuuksia musiikin olemuksesta samalla tavalla kuin esimerkiksi matematiikan kaavat ovat yleisluontoisia ja pätevät kaikissa laskuissa. Pentatonisia ja modaalisia asteikkoja sekä fraaseja soittamalla oppilaat voivat helposti oppia ja kokea kuinka mukavaa ja antoisaa improvisointi on. Opettajan täytyy kuitenkin muistuttaa oppilaille, ettei kaikkien kappaleiden improvisointi onnistu aina kyseisillä asteikoilla. Tämän tutkielman materiaalipaketissa olevat kappaleet on tarkoin valittu ja sovitettu niin, että improvisointi olisi niiden päälle mahdollisimman toimivaa ja helppoa. Luovan musisoinnin tehtävä onkin toimia oppilaiden luovuuden esille tuojana sekä mahdollistajana.

2.2.3 Kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppiminen on kokemuksellisessa oppimisessa oppilaasta itsestään kiinni, koska siihen kuuluu vahvasti omien kokemusten reflektointi. Omien kokemusten läpikäynti ja niiden arviointi voi auttaa löytämään ja luomaan uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Opettajan tehtävä on antaa esimerkkejä, ideoita ja oppimateriaalia, sekä olla oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa. Varsinaisen työn tekeminen jää kuitenkin oppilaalle itselleen (Crook 1991, 10). Crookin mukaan improvisaation opettaminen on näin konstruktivistista. Myös kokemuksellisen oppimisen voidaan sanoa perustuvan konstruktivistisiin oppimis- ja ihmiskäsitykseen. Konstruktivismi korostaa

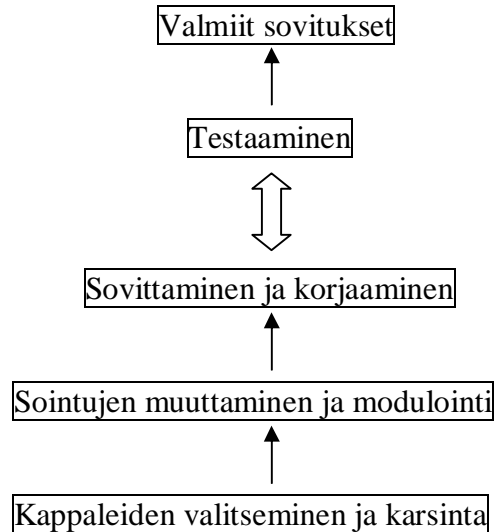
oppimisen sisäistä säätelyä, kun taas behaviorismi oppimisen ulkoista säätelyä. Konstruktivistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen ja utelias toimija ja ongelmanratkaisija (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Konstruktivistisen oppimisen tavoitteena on saada oppilas konstruoimaan itse aktiivisesti tietoa ja saada hänet ajattelemaan ja oppimaan itsenäisesti (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157-158). Tässä mielessä konstruktiiivinen oppiminen muistuttaa hyvin paljon kokemuksellista oppimista.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusta rakentuu sille, miten ihminen prosessoi informaatiota. Ihmisen perusluonteeseen kuuluu kyseisen näkemyksen mukaan luontainen uteliaisuus ja tiedon saamisen tarve. Konstruktivistinen oppimiskäsitys eroaa kokemuksellisesta oppimisesta lähinnä siinä, että konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä tärkeintä ei ole oppimisen kokemuksellisuus vaan oppilaan reflektiivisen toiminnan suuntautuminen. (Rauste-vonWright & vonWright 1994, 143). Kokemuksellinen oppiminen korostaa nimensä mukaisesti oppimisen kokemuksellisuuden tärkeyttä oppimisprosessin kannalta.

Konstruktivismiin eri suuntauksissa on paljon yhtäläisyyksiä, mutta niissä on myös eroja. Yhteistä kaikille näkemyksille on mm. rakentamismetaphora ihmisen tiedonhankinnan ja oppimisen kuvaamisessa. Kuten kuuluisa kognitiivisen konstruktivismiin kehittäjä Piaget, kokemuksellisen oppimisen pioneeri Dewey tarkasteli oppimista konstruktivistisena prosessina, jossa oppilas käy läpi tiettyjä kehitysvaiheita (Väkevä 2004, 116-117). Ihmisen tiedonhankinnan rakentaminen kuvataan konstruktivismiin suuntauksissa joko mentaalisten rakenteiden konstruointina (kognitiivinen konstruktivismi), osallistumisena yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen (sosiokulttuuriset teoriat), yksilön ja yhteisön välisten merkitysten rakentamisena (symbolinen interaktivismi) tai kielellisinä diskursseina, kuten sosiokonstruktionismissa (Tynjälä 1999, 57). Deweyn oppimisnäkökulmaa kokemuksellisesta oppimisesta voi kuvata sosiokonstruktivistiseksi, jos otetaan huomioon konstruktivismiin kiinnittyminen progressiiviseen yhteiskuntaihanteeseen (Väkevä 2004, 179). Sosiaalisessa konstruktionismissa yhteisö on tiedonmuodostuksen ja oppimisen kannalta aina tärkeämpi kuin yksilö (Tynjälä 1999, 57). Merkitysten muodostumiseen tarvitaan aina vähintään kaksi henkilöä, ennen kuin käsiteltävä asia saa merkityksen. Siksi kokemuksellisessa oppimisessa opettajan rooli on tärkeä oppilaan ohjaajana ja vuorovaikutuksen mahdollistajana, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta (Rauste-Von Wright & Von Wright 1994, 140-141).

3 SOVITUSPROSESSI

Materiaalipaketissa olevien kappaleiden sovitusprosessi noudatti seuraavaa kaavaa (kuvio 4):



KUVIO 4. Sovitusprosessin malli.

3.1 KAPPALEIDEN VALITSEMINEN JA KARSINTA

Koko sovitusprosessi sai alkunsa yleisluontoisesta jazznuottien selaamisesta sekä kappaleiden kuuntelusta. Kävin läpi arviolta noin 200 eri jazzkappaletta ja mietin niiden soveltuvuutta ja käytännön hyötyä improvisoinnin opetteluun kannalta. Pääsääntönä kappaleiden valinnoissa oli, että niiden piti olla niin sanottuja jazz-standardeja, eli yleisesti tunnettuja teoksia ja muusikoiden soitto-ohjelmistoihin vakiintuneita kappaleita. Tein myös pienen kyselyn Jyväskylän yliopiston musiikin opiskelijoilla, jossa kysyin heidän mielipidettään tärkeimmistä jazzkappaleista, jotka ansaitisivat paikkansa musiikin opetuksessa. Kysyin opiskelijoiden mielipidettä niin, että he saivat kirjoittaa vapaasti paperille mielestään tärkeitä jazzkappaleita. Vastaajia oli yhteensä noin 60 neljältä eri vuosikurssilta.

Valitsin sekä heidän että itseni valitsemista kappaleista sopivimmat, joita kertyi noin kolmekymmentä. Niistä poistin soinnuiltaan ja yksinkertaisen improvisoinnin mahdollistamisen kannalta liian monimutkaiset kappaleet. Minun täytyi ottaa koko ajan huomioon kappaleiden soveltuvuus myös laattasoittimille, joissa ei ole käytössä kuin C –duuriasteikon sävelet ja lisäsävelinä Bb sekä F#. Se sulki pois muun muassa kaikki kappaleet, joissa esiintyi modulaatioita. Lopulta jäljelle jäi 22 kappaletta, joita rupesin työstämään. Heti alkuvaiheessa jouduin karsimaan vielä 4 kappaletta lisää. Loput 18:sta kappaleesta kirjoitin nuotinnuksen Sibelius 3 –tietokoneohjelmalle, ja rupesin työstämään niitä.

3.2 SOINTUJEN MUUTTAMINEN JA MODULOINTI

Kirjoitin tietokoneelle aluksi kappaleiden melodiat, soinnut sekä mahdolliset sanat. Käytin myös pianoa ensimmäisiä versioita sovituksista tehdessäni. Seuraavaksi mietin yksityiskohtaisemmin jokaisen kappaleen sovituksellisia erityispiirteitä. Suuri ongelma oli miettiä kappaleiden sävellajeja niin, että ne toimisivat mahdollisimman hyvin luokkasoittimilla. Luvussa 3.3.1 on käsitelty kuinka eri sävellajit toimivat koulusoittimilla parhaiten. Jouduin myös helpottamaan useiden kappaleiden sointuja, jotta ne olisivat sopivampia musiikkitunneille. Suuri apu tässä työssä oli mahdollisuus testata kappaleiden soivia versioita tietokoneen avulla. Olin myös kuullut muiden opiskelijoiden vastaavia sovituksia tunneillamme noin viiden tunnin ajan, joten tiesin jo alustavasti sointujen muuttamisen ja moduloinnin periaatteet käytännön kautta.

Sovitin ensimmäiset versiot kyseisistä kappaleista neljälle säestysäänelle ja päämelodialle. Tässä vaiheessa jouduin miettimään vielä kerran mitä halusin sovittamiltani kappaleilta ja miten niiden avulla improvisointi olisi mahdollisimman tehokasta. Halusin, että jokainen valitsemani kappale ansaitsee paikkansa harjoittelukappaleena, ja että kappaleet eroaisivat toisistaan tyyllillisesti. Toisin sanoen halusin, että jokaisessa kappaleessa olisi tietty erityispiirre, minkä takia sitä kannattaisi käyttää opetuksen välineenä. Erityispiirteenä voi olla esimerkiksi kappaleiden musiikilliset elementit, kuten erityisen hyvät rytmytykset, hyvät soinnut, mahdollisuus sovittaa kappaleeseen hyvä harmonia, sekä tietysti mahdollisuus harjoittaa onnistunutta improvisointia. Kysyin vielä neuvoa monilta nykyisiltä ja tulevilta musiikinopettajilta valitsemistani kappaleista ja niiden soveltuvuudesta musiikin opetukseen. Lopulta karsin vielä kahdeksan kappaletta. Suurimpana syynä karsimiseen oli niiden samankaltaisuus joko tyyllillisesti tai

soinnutuksellisesti. Karsittujen joukossa oli myös kaksi blues -pohjaista jazzkappaletta. Päätin ottaa mukaan vain kaksi blues –sointukiertoon perustuvaa 4/4 tahtilajista kappaletta (Now’s the time ja Au Privave), koska niistä olisi tullut sovituksellisesti muuten liian toisiaan muistuttavia. En halunnut sovittaa useampia blueskappaleita, koska kaikissa muissa materiaalipaketin kappaleissa improvisointiin voi käyttää joko blues –tai pentatonista asteikkoa. Uskon, että ne tulevat oppilaille varmasti tutuiksi. Lopulta valitsin siis tutkimukseeni kymmenen kappaletta (taulukko 1), jotka uskoin ansaitsevan paikkansa koulujen musiikin tunneilla.

TAULUKKO 1. Materiaalipaketin kappaleet.

Kappale	Säveltäjä	Tyylilaji	Laulu	Improvisointiasteikko
All Blues	Miles Davis	Cool Jazz		Gm-pentatoninen
Au Privave	Charlie Parker	Bebop		C-duuri
Blue In Green	Miles Davis	Cool Jazz		D-molli
Blue Room	Richard Rodgers	Swing	X	F-duuri
Bye Bye Blackbird	Ray Henderson	Swing	X	F-duuri
Now’s The Time	Charlie Parker	Bebop		Cm-blues tai C-duuri
Oh Lady Be Good	George Gershwin	Swing	X	F-duuri
Round Midnight	Thelonius Monk	Cool Jazz	X	Dm-blues
St. Thomas	Sonny Rollins	Hard bop		C-duuri
Sweet Georgia Brown	Louis Armstrong	Swing	X	Eri pentoniset asteikot

3.3 SOVITTAMINEN JA KORJAAMINEN

3.3.1 Yleiset periaatteet sovituksissa:

Sovittaessani kappaleita noudatin pääosin perinteisiä äänenkuljetussääntöjä. Niihin kuuluvat mm. soinnun terssin liikkuminen soinnun vaihtuessa ylös ja soinnun septimin liikkuminen alas (esimerkiksi Kontunen 1997). Yritin myös sovittaa stemmojen ambitukset (korkeimman ja matalimman sävelen välinen ero) mahdollisimman pieniksi, ja pitää stemmojen eli säestysäänien soittolinjat sulavina ilman turhia hyppyjä, helposti opittavina ja toimivina improvisoinnin suhteen. Kiinnitin huomiota myös eri äänien rytmikkaan ja siihen, että rytmiset säestykset olisivat toistuvia ja loogisia sekä motorisesti helppoja. Pääkriteerinä pidin sovitusten suhteen kuitenkin sitä, että ne kuulostavat hyviltä ja ne toimivat mahdollisimman helposti ja tehokkaasti improvisoinnissa.

Koska laattasoittimet ovat diatonisia (yhden sävellajin mukaisia), sovitin kappaleet melko modaalisesti (yhden sävelasteikon mukaisesti). C –duurin lisäksi laattasoittimissa on mahdollista käyttää säveliä Bb ja F#, joten käytettävissä olevat asteikot ovat joko C –duuri, G –duuri, F –duuri, A–mollin, E –mollin tai D –mollin. Joissakin kappaleissa ratkaisin kyseisen diatonisuudesta johtuvan eli sävellajisidonnaisen ongelman niin, että eri säestysäänillä (part) on käytössään eri sävelet ja asteikot. Esimerkiksi Sweet Georgia Brown kappaleessa ensimmäisellä, kolmannella ja neljännellä säestysäänellä on käytettävissä Bb –sävel, kun taas toisella säestysäänellä on H (nuottiesimerkki 1). Näin sovitettuna kappaleessa voidaan soittaa esimerkiksi sekä G –duuri että G –mollisointu vaihtamatta irrotettavia säveliä soittimiin kesken soiton. Eri säestysäänien voivat tällöin ”mennä ristiin” eli soida vaihtelevasti eri korkeuksilta. Se ei kuitenkaan vaikuta heikentävästi soivaan lopputulokseen. Jokaisessa partissa tarvittavat C –duurin ulkopuoliset lisäsävelet on merkitty materiaalipaketin kappaleissa nuottiviivaston eteen.

NUOTTIESIMERKKI 1.

Laattasoittimien diatonisuudesta johtuen jouduin yksinkertaistamaan ja muuttamaan kappaleiden sointuja paljon, sekä joskus päädyin käyttämään myös pidätyssointuja. Silloin käytin niin sanottuja luovia kompromissiratkaisuja. Esimerkiksi Round Midnight kappaleen toisen maalin soinnuissa oli alun perin sointukierto A7 – Dm. Kappaleen luonteeseen sopi kuitenkin hyvin korvata A7 sointu Asus –pidätyssoinnulla, ja näin selvisin A7 sointuun kuuluvan C# -sävelen tuomasta ongelmasta (nuottiesimerkki 2). Joskus jouduin jättämään myös dominanttisoinnuissa soinnun terssin kokonaan pois, mutta silloin pyrin tuomaan soinnun luonnetta esille käyttämällä soinnun septimisäveltä. Näissä tapauksissa myös melodia kulkee usein soinnun terssin kautta.

2.

Hm^{7b5} A^{7sus}

öi - sin ain, muul, loin
mie - tin e - lä -

NUOTTIESIMERKKI 2.

Kitaratabulatuurinuotteja kirjoittaessani pyrin käyttämään kaikkia kitaran kieliä hyväksi. Moduloin kappaleita tarvittaessa oktaavilla niin, että ylin soitettava ääni on ohuen E –kielen G –sävel, eli kolmas väli korkeimmalta / ylimmältä kieleltä. Vaikka part 4 eli matalin säestysääni on kirjoitettu kitaran tabulatuurinuoteille, on se sovitettu niin, että sitä voi soittaa myös bassolla. Part 4:n tabulatuurilinjat ovat soinnutuksellisista syistä välillä hieman erilaisia kuin vastaavat G –avaimelle kirjoitetut nuotit, mutta se vain vahvistaa soivaa lopputulosta.

Nuottien käytöstä nuorimmilla oppilailla on vallalla kaksi käsitystä. Jotkut opettajat sekä Orff –pedagogit pitävät nuottien opettamista aika-arvoineen lapsille tärkeänä, kun taas osa opettajista suosii eri äänien kirjoittamista ja soittamista kirjaimista. Graafiset nuotit ovat todennäköisesti opettajille helpompi vaihtoehto saada nopeasti havainnollinen kokonaiskuva kappaleista, mutta myös kirjaimien käytössä on hyviä puolia. Tärkeimpänä voi pitää, ettei oppilaan tarvitse niitä soittaessa osata varsinaisia nuotteja. Käsitykseni mukaan suurin osa 7-9 luokkalaisista ei osaa lukea nuotteja, mutta kaikki heistä osaavat varmasti lukea. Siksi erityisesti laattasoittimia käyttäessä (niiden kieliin on merkitty kirjaimet), nuoteista soittaminen voi olla huomattavasti hankalampaa kuin kirjaimista soittaminen. En halua ottaa kuitenkaan kantaa siihen kumpi nuotinnustavoista on oppilaiden musiikillisen kehityksen kannalta parempi. Siksi olen liittänyt kappaleisiin sekä nuotit että kirjaimet. Eräs hyvä tapa harjoitella molempia tapoja on aluksi soittaa kappaletta kirjaimista ja sen jälkeen soittaa samaa kappaletta nuoteista.

Pyrin sovittamaan materiaalipaketin kappaleet mieluummin liian helpoiksi kuin vaikeiksi. Ikosen (2001, 104) haastattelemien musiikinopettajien mukaan kouluorkesterimateriaalien tulisi olla sopivassa suhteessa haasteellista, mutta ei kuitenkaan liian vaikeaa ja ennen kaikkea sen pitäisi olla juuri kyseiselle orkesterille sopivaa. Mielestäni sama pätee kouluorkestereiden lisäksi myös yleisesti koulujen musiikkitunneilla. Kappaleiden selkeys ja yksinkertaisuus laajentavat kappaleiden käyttömahdollisuuksia eri tasoilla oppilailla. Sovitusten vaikeuttaminen on huomattavasti paljon yksinkertaisempaa kuin helpottaminen. Materiaalipaketissa on annettu ohjeita kappaleiden vaikeuttamiseksi ja neuvottu niiden muokkaamista haastavammiksi. Jotta kappaleiden käyttömahdollisuudet olisivat mahdollisimman laajat, käytin sovituksissa myös niin sanottuja vapaita soinnutus pohjia.

3.3.2 Koulusoittimet

Materiaalipaketin kappaleet on sovitettu siten, että ne ovat soitettavissa mahdollisimman monella koulusoittimella. Koulusoittimiksi voidaan laskea piano, basso, kitara, rummut, rytmisoittimet sekä laattasoittimet eli ksylofonit ja metallofonit. Sovituksissa on pyritty ottamaan huomioon kyseisten soittimien erityispiirteet.

3.3.2.1 Soittimien roolit

Materiaalipaketin sovitukseen on luonnollisesti merkitty soinnut, jotta niiden säestäminen pianolla tai millä tahansa sointusoittimella onnistuisi vaivattomasti. Säestysäänet rakentuvat myös pelkästään sointusävelille, joten kappaleiden säestäminen onnistuu myös pelkällä pianolla. Piano voi myös tarvittaessa korvata puuttuvia säestysääniä. Basso voi soittaa sointujen mukaisia bassolinjoja, mutta se voi soittaa myös Part 4:n nuotteja, jotka on sovitettu bassosoittimille. Jotta basson soittaminen nuoteista toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, on Part 4:n tabulatuurinuotit sovitettu joissain kappaleissa hieman erilaisiksi kuin Part 4:n G –avaimelle kirjoitetut vastaavat nuotit. G –avaimelle kirjoitettuja nuotteja sekä tabulatuurinuotteja voi kuitenkin hyvin soittaa samanaikaisesti.

Säestysäänät on kirjoitettu myös tabulatuurinuoteiksi, jotta niiden soittaminen olisi helpompaa kitaroilla. Säestävälle kitaroille eli komppikitaroille on kirjoitettu materiaalipakettiin myös erilaisia säestysvariaatioita. Rytmisektion käytöstä on puolestaan kerrottu ainoastaan yleisesti. En katsonut tarpeelliseksi ohjeistaa jokaisen kappaleen kohdalla erikseen rytmisoittimien tehtäviä, koska samat soittoperiaatteet pätevät jokaisessa kappaleessa. Jokainen opettaja voi myös keksiä erilaisia variaatioita vapaasti tilanteen mukaan.

Laattasoittimet ovat kouluissa joko diatonisia eli yhden sävelasteikon mukaisia tai kromaattisia. Diatoniset ovat kuitenkin hallitsevassa asemassa, koska diatoninen asteikko on havainnollisempi ja soittoteknisesti helpommin havaittavissa. Koska soittimien kielet ovat irrotettavissa, voidaan oppilaille jakaa vain eri säestysäänissä tarvittavat kielet. Kappaleiden ambitukset, eli korkeimman ja matalimman äänen väli, ovat pienet, joten säestys voidaan hoitaa selkeyden vuoksi usein vain muutamalla eri äänellä. Laattasoittinten kieliä voidaan ottaa tarvittaessa pois myös improvisointia harjoitellessa. Laattasoittimien kieliin on kirjoitettu myös vastaavan nuotin nimi. Siksi kappaleiden säestys onnistuu myös ilman varsinaista nuotinlukutaitoa.

Eri luokkasoittimia voidaan soittaa keskenään sekaisin. Silloin on syytä kuitenkin kiinnittää huomiota eri soitinten väliseen balanssiin. Hiljaisia soittimia yleensä ”tuplataan”, eli käytetään useaa soitinta soittamaan samaa stemmaa, mikäli joukossa on myös lujäänisiä soittimia. Eräät soittimet soivat luonnostaan myös pidempään kuin toiset, joten pitkään soivia soittimia, kuten metallofonit, käytetään usein vain pitkään soivissa äänissä. Muuten musiikki voi helposti ”puuroutua”, eli eri äänistä ei saa enää selvää ja äänten erottaminen toisistaan vaikeutuu. Koska jokaisella soittimella on oma persoonallinen äänensä, kannattaa opettajan kiinnittää erityistä huomiota myös säestyksen rytmikkaan. Rytmisesti epätarkka musiikki on vaikea saada kuulostamaan hyvältä. Improvisoitaessa pätevät samat säännöt soittimien roolien suhteen kuin säestettäessäkin. Erityisesti improvisointiin käytettävien soittimien kuuluvuuteen kannattaa kiinnittää huomiota. Esimerkiksi mikäli akustiset kitarat komppaavat taustalla, improvisointi ei kuulu hyvin, mikäli se toteutetaan yhtä lujäänisillä akustisilla kitaroilla.

Eri soittimien rooleja kannattaa kokeilla ja vaihdella vapaasti. Valmiita ohjeita mitkä soittimet toimivat hyvin keskenään on mahdotonta antaa. Ainoastaan kokeilemalla selviää kuinka eri soittimia kannattaa käyttää sovituksissa säestykseen, ja mitkä soittimet sopivat parhaiten improvisointiin. Koska kaikissa sovituksissa on käytetty vapaita soitinuosia, joista kerrotaan enemmän seuraavalla sivulla, on oikean ratkaisun löytäminen usein yllättävän helppoa.

3.3.2.2 Vapaat soitinnuspohjat

Vapaan soitinnuspohjan nuotit on jaoteltu pelkkien soittimien soivien äänialojen perusteella. Näin ollen samaa stemmaa voi soittaa erityyppisillä soittimilla, joiden sävelkorkeudet ovat kuitenkin suunnilleen samat (Ikonen 2001, 56). Vapaan soitinnuksen ideana siis on kaikille instrumenteille sopivat stemmat. Nuotteihin stemmat merkitään korkeimmasta äänestä matalimpaan. Omissa sovituksissani ylimpänä äänenä on kappaleen melodia ja sen alla korkeusjärjestyksessä neljä säestysääntä (Part 1-4) korkeimmasta matalimpaan (nuottiesimerkki 3). Alin sovitettu ääni toimii kappaleen bassolinjana.

The image shows a musical score for 'Nuottiesimerkki 3'. It consists of five staves. The top staff is labeled 'Melodia' and contains a melody in 4/4 time, starting with a common time signature 'C' above it. The melody is written in treble clef and includes a fermata over the final note. Below the melody are four accompaniment parts, labeled 'Part 1', 'Part 2', 'Part 3', and 'Part 4 (basso)'. Each part is written in treble clef and 4/4 time, with notes corresponding to the melody's pitch. The bottom staff, 'Part 4 (basso)', is the lowest in pitch and serves as the bass line.

NUOTTIESIMERKKI 3.

Opettajan vastuulle jää päättää mitkä soittimet soivat keskenään hyvin ja minkä soitinten äänien voimakkuudet ovat balanssissa keskenään. Kaikki materiaalipaketissa olevat kappaleet on sovitettu vapaisiin soitinnuspohjiin. Tärkeimpänä syynä sovitukselliseen ratkaisuun on, että vapaat soitinnuspohjat laajentavat ja mahdollistavat huomattavasti kappaleiden käyttöä luokkatilanteissa, koska opettajille jää mahdollisuus muokata kappaleista haluamallaan tavalla pedagogisesti hyödyllisiä. Kehittyneille orkestereille vapaat soitinnuspohjat eivät kuitenkaan oikein sovi, sillä niihin ei voi merkitä tarkkoja esitysmerkintöjä. Esimerkiksi puhaltajille nuoteissa olevat kaaret tarkoittavat legatoa, kun taas jousisoittajille kaaret tarkoittavat samansuuntaista jousta, jota ei luonnollisesti voi kovin pitkään käyttää (Ikonen 2001, 56). Vapaissa soitinnuspohjissa mahdollisten tyyllisten seikkojen ilmentäminen jääkin opettajan vastuulle.

3.3.3 Improvisointiasteikot

Jokaiseen materiaalipaketin kappaleeseen on merkitty improvisointiin tarkoitettu asteikko. Kaikki muut kappaleet paitsi Sweet Georgia Brown on improvisoitavissa modaalisesti eli vain yhtä sävelasteikkoa käyttäen. Yhden sävelasteikon käyttö on mielestäni yksinkertaisin tapa lähestyä improvisointia, sillä mitä vähemmän oppilailla on aluksi käytössään soitettavia ääniä, sitä varmemmin improvisointi kuulostaa hyvältä. Myös pentatonisten fraasien harjoittelu on laattasoittimilla helppoa, sillä soittimesta voi ottaa pois niin sanotut väärät äänet. Jokaisessa kappaleessa on suositeltu vähintään kahden eri asteikon käyttöä improvisointiin. Joskus suositeltavana asteikkona voi olla yllättäen esimerkiksi mollipentatoninen asteikko duurissa olevan kappaleen päälle. Mollin ja duurin sekoittaminen tuo kuitenkin kappaleisiin jazzille tyypillistä ”särmää”. Soittamalla sointujen ulkopuolisia säveliä improvisoija soittaa automaattisesti sointujen lisäsäveliä ja ne sävyttävät mukavasti soittoa. Improvisointiasteikoiden käyttö sekä niiden harjoittelu on ohjeistettu materiaalipakettiosuudessa.

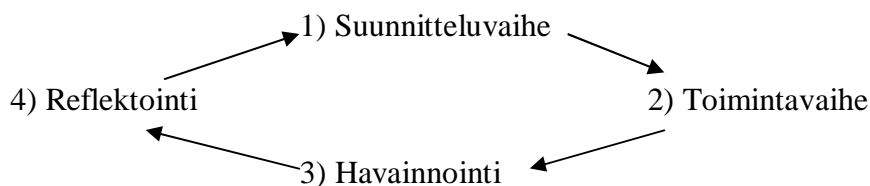
4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 TOIMINTATUTKIMUS

”Liikkeelle lähdetään tilanteen analyysistä ja tosiasioiden havainnoinnista. Sitä seuraa ongelman käsitteellinen ja teoreettinen muotoilu sekä toimenpiteiden suunnittelu. Seuraavaksi suoritetaan nuo toimenpiteet ja arvioidaan niiden vaikutukset. Tämä ehkä aiheuttaa muutoksia teoriaan ja korjauksia toimenpiteisiin, eli spiraali alkaa toisen kierroksensa.”

Antti Eskola

Tutkittaessa musiikkikasvatukseen liittyviä ongelmia, jotka liittyvät taiteen vastaanottamiseen, havaitsemiseen, välittämiseen sekä tuottamiseen, tarvitaan erilaista tieteellistä lähestymistapaa kuin perinteisen kokeellisen tutkimuksen menetöt tarjoavat (Tarasti 1992, 291). Breslerin (1992, 64-79) mielestä on mahdollista, että liian suuri osa musiikkikasvatuksen tutkimuksesta on musiikillisten taitojen ja tiedon psykologista tutkimusta, ja liian vähän on tutkittu opetussuunnitelmien muutosta ja musiikin opetusta sinänsä. Tämä tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksen avulla pyritään parantamaan musiikkikasvatuksellisia käytäntöjä, ymmärtämään niitä sekä ymmärtämään musiikin tuntien toimintaolosuhteita syvällisemmin (Syrjälä 1995, 30) Musiikkikasvatukselliset käytännöt koskevat omassa tutkimuksessani jazzin ja improvisoinnin opetusta luokkasoittimilla. Toimintatutkimus soveltuu hyvin tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi myös, koska materiaalipaketin tekemisessä on tulosten luotettavuuden kannalta välttämätöntä käyttää toimintatutkimukseen kuuluvia syklisesti eteneviä eri vaiheita (kuvio 5). Lisäksi tutkimuksesta saatava käytännön hyöty tulee toimintatutkimuksessa esille jo tutkimuksen aikana.



KUVIO 5. Toimintatutkimuksen vaiheet.

Toimintatutkimus sai alkunsa USA:ssa, jossa tutkija ja sosiaalipsykologi Kurt Lewin otti ensimmäistä kertaa käyttöön termin ”action research” eli toimintatutkimus. Sen keskeisenä tavoitteena on toimintamallin luominen johonkin käytännön ongelmaan, joka on ennalta määrätty ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista (Aaltola & Syrjälä 1999, 13). Toimintatutkimus pyrkii tutkimusstrategiana käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen. Toimintatutkimuksella pyritään vaikuttamaan kolmeen eri osa-alueeseen: 1) käytännön toimintojen kehittymiseen, 2) osallistujien eli oppilaiden ymmärtämiskyvyn lisäämiseen sekä 3) itse toimintatilanteen kehittymiseen (Suojanen 1992 & 2002.)

Tässä tutkimuksessa käytännön toimintojen kehittyminen pohjautuu uudelle arvokkaalle tiedolle jazzin ja improvisoinnin opettamisesta. Materiaalipaketti koostuu opettajille suunnatuista ohjeista ja neuvoista, jotka ovat toimintatutkimuksen varsinaisia tutkimustuloksia. Lisäksi tutkimuksessa saatujen tietojen pohjalta on sovitettu jazzkappaleita, mitkä vaikuttavat toivottavasti tulevaisuudessa jazzin opetuksen kehittymiseen. Osallistujien eli oppilaiden ymmärtämiskyvyn lisääminen heijastuu uusina opittuina taitoina. Tarkoituksena on, että oppilaat kykenisivät muuntamaan kokemuksiaan teoreettiseksi tiedoksi ja soveltamaan tietojään myös muissa musiikin käytännön yhteyksissä. Oppilaiden oppiminen on kokemuksellista oppimista, josta kerrotaan enemmän tämän tutkielman teoreettinen viitekehys –osuudessa. Opettajien opetustavat ja metodit voivat lisäksi kehittyä materiaalipaketista saatujen positiivisten käytännön kokemusten sanelemina, mikä vaikuttaa yleisesti musiikin opetuksen toimintatilanteen kehittymiseen.

Toimintatutkimuksen vaiheiden eteneminen syklisesti kuuluu oleellisesti toimintatutkimuksen luonteeseen (kuvio 5). Tässä tutkimuksessa toteutuu selvästi vaiheiden läpikäyminen. Vaiheita on kuvailtu lyhyesti seuraavissa luvuissa. Suunnitteluvaihetta käsitellään tarkemmin sovituspöytä –luvussa (s.15), toimintavaihetta teoreettinen viitekehys –luvussa (s.9), havainnointia tulokset –luvussa (s.30) ja reflektointia käsitellään laajemmin yhteenveto –luvussa (s.35).

4.2 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.2.1 Suunnitteluvaihe

Tutkimustehtävä oli suunnitteluvaiheessa hyvin yleisellä tasolla. Halusin tietää enemmän jazzin opetuksesta musiikin tunneilla sekä improvisoinnin ja luovan musisoinnin mahdollisuuksista musiikkikasvatuksessa. Olin tehnyt samasta aiheesta jo proseminarityöni ja kollegoiden rohkaisemana lähdin tutkimaan ongelmaa siitä, kuinka jazzin asemaa voitaisiin vahvistaa musiikin opetuksessa. Mielessäni oli useita kysymyksiä koskien esimerkiksi jazz -sovitusten toimivuutta luokkasoittimilla, sekä lainalaisuuksia, joita sovitusten täytyi noudattaa. Olin itse huomannut pentatonisten asteikoiden ja eri skaalojen hyvän soveltuvuuden improvisoinnin opettamiseen. Siksi päätin valita sekä sovittaa jazzkappaleita niin, että improvisoiminen niiden päälle olisi pedagogisesti mahdollisimman toimivaa.

Halusin, että tutkimuksesta olisi käytännön hyötyä musiikin opetukselle, huolimatta siitä, että kyse on tieteellisestä työstä ja lähestymistavasta. Olin saanut myös käsityksen, että improvisointia käsittelevää materiaalia kaivattaisiin musiikin opetuksessa lisää. Siksi päätin tehdä materiaalipaketin, johon kokoaisin itse sovittamiani kappaleita sekä ohjeita opettajille. Lähdin työstämään tutkimusta miettien, kuinka oppilaat kykenisivät muuntamaan jazzista saamiaan kokemuksia teoreettiseksi tiedoksi ja soveltamaan niitä muussakin kuin jazzin opettelussa.

4.2.2 Toimintavaihe

4.2.2.1 Oma testaamiseni

Testasin sovittamaani materiaalia sekä sen soveltuvuutta improvisointiin ensin itse käytännössä. Koska toimintatutkimuksen luonne oli tällöin omalta osaltani hyvin osallistuvaa, pyrin toimimaan testauksien aikana ryhmän luonnollisena jäsenenä. Samalla kuitenkin toimin havainnoijana. Testasin kappaleita omilla musiikin tunneillani, erityisesti Kalevan lukion kitararyhmien kanssa sekä Ylöjärven työväenopiston orkesterin kanssa syksyllä 2004 sekä keväällä 2005. Varsinaisten soittotilanteiden aikana kiinnitin huomiota lähinnä sovitusten –sekä

improvisoinnin toimivuuteen kappaleissa. Vasta soittotilanteiden jälkeen kysyin soittajilta mielipiteitä tuntien sisällöistä, mielekkyydestä sekä mahdollisista parannusehdotuksista. En kuitenkaan missään vaiheessa pyytänyt oppilaita vastaamaan kysymyksiini kirjallisesti, sillä pelkäsin sen vaikuttavan negatiivisesti seuraavien tuntien tunnelmiin. Kirjoitin sen sijaan itse oppilaiden vastauksia ylös paperille. Oman testaamiseni tuloksia on käsitelty tulokset – osuudessa.

Sovitin jazzkappaleet tietokoneella, joten kykenin reaaliaikaisesti kuuntelemaan niiden sovituksellista toimivuutta. Varmistin myös improvisointiasteikkojen toimivuuden soittaen niitä sovitusvälineiden päälle, joita tietokone soitti. Käytin koko tutkimuksen ajan tietokonetta hyväkseni sovitusvälineiden tarkastamisessa, joten toimintavaihe oli tutkimuksessani koko ajan läsnä. Lisäksi testasin kaikkien kappaleiden sopivuuden improvisointiin vaimoni toimiessa koe-improvisoijana. Olin siis testannut itse kaikkien kappaleiden toimivuudet alustavasti jo sovitusvaiheessa, ennen kuin lähetin kappaleet testattaviksi musiikinopettajille.

4.2.2.2 Opettajat testaajina

Suunniteltuani ja sovitettuani kappaleet sekä testattuani niitä itse alustavasti lähetin ne kahdeksalle eri musiikinopettajille. Olin heihin ensin yhteydessä puhelimitse tai sähköpostitse ja tiedustelin heidän halukkuuttaan toimia jazzkappaleiden testaajina. Pyysin heitä vastaamaan myös kyselylomakkeeseen (LIITE), jonka postitin nuottien mukana. Kyselykaavakkeen kysymykset olivat avoimia kysymyksiä ja ne jakautuivat kolmeen eri osaan. Ensimmäisessä osassa kysyin haastateltavien taustatietoja eli sukupuolta (Kysymys 1), luokkaa jota he opettivat (Kysymys 2) sekä heidän omaa kevyen musiikin harrastuneisuuttaan (Kysymys 3). Toisessa osassa kysyin vastaajien kokemuksia luovasta musisoinnista ja kokemusten tuomia vihteitä sekä neuvoja musiikkitunneille. Kysymykset olivat: ”Kuinka tärkeä osa luovalla musisoinnilla on / pitäisi olla koulujen musiikin opetuksessa?” (Kysymys 4), ” Mitä kokemuksia teillä on musiikin opetuksessa luovasta musisoinnista ja improvisoinnista? Mainitse esimerkkejä toimivista tavoista opettaa niitä.” (Kysymys 5), ” Kuinka suuret oppilasryhmät saadaan aktivoitua luovaan musisointiin?” (Kysymys 6) sekä ” Mitkä soittimet soveltuvat parhaiten luovan musisoinnin ja improvisoinnin opettamiseen?” (Kysymys 7). Kolmannessa osassa kysyin vastaajien mielipidettä tekemistäni sovituksista, eli ”Kuinka testasitte sovitettuja kappaleita (miten iso oppilasryhmä,

kuinka toteutitte opetustilanteen, kuinka ohjeistitte oppilaita...?)” (Kysymys 8), ” Kuinka testaamanne kappaleet toimivat opetustilanteessa? Minkä ikäisille oppilaille katsot te niiden soveltuvan parhaiten?” (Kysymys 9) sekä ” Mitä parannusehdotuksia tulee mieleenne (mitä sovituksille voisi tehdä, jotta ne parhaimmalla mahdollisella tavalla palvelisivat improvisoinnin ja jazzin opiskelua)” (Kysymys 10).

Kysymysten perimmäisenä tarkoituksena oli kerätä arvokasta kokemusten tuomaa informaatiota materiaalipakettiin, jotta siitä olisi mahdollisimman paljon hyötyä lukijoille. Kyselyn tekeminen osana tätä tutkimusta myös vahvisti tutkimustulosten luotettavuutta. Olin yhteydessä opettajiin myös toimintavaiheen aikana sähköpostitse. Kyselin heiltä niin sanottuja ”väliaikatietoja” testauksen etenemisen suhteen sekä ilmoitin heille tutkimuksen etenemisen aikataulusta.

4.2.3 Havainnointivaihe

Toimintatutkimuksen havainnointiin kuuluu opettajilta saadut tutkimustulokset. Pyrin havainnoimaan tutkimusprosessin edistymistä koko tutkimuksen ajan, joten olin yhteydessä heihin myös puhelimitse sekä sähköpostitse. Vastasin heidän esittämiinsä kysymyksiin ja toimin havainnoijana toisin sanoen jo toimintatutkimuksen toimintavaiheen aikana. En kuitenkaan nauhoittanut puhelinkeskustelua, koska kirjasin käymämme keskustelut itse ylös sekä pyysin opettajia kommentoimaan kysymyksiään myös kyselykaavakkeessa.

Kyselykaavakkeiden vastaukset herättivät muutamia jatkokysymyksiä, joita kysyin opettajilta joko puhelimitse tai sähköpostitse. En kirjannut näitä kysymyksiä ylös, koska ne olivat ainoastaan vastauksia selventäviä kysymyksiä. Toimintatutkimuksen havainnointia käsitellään tarkemmin tämän tutkielman tulokset –luvussa (s. 30).

4.2.4 Reflektointi

Muutin sovituksia opettajilta saatujen neuvojen, ohjeiden ja käytännön kokemusten pohjalta. Lisäksi tein materiaalipaketista opetuksen kannalta mahdollisimman hyödyllisen opettajilta saamiini vinkkien perusteella. Nämä asiat ovat toimintatutkimuksen reflektointia. Reflektointiin sisältyy tutkimuksesta saatujen vastausten analysointi ja sen seurauksena tehtävät muutokset. Reflektoinnin tuloksena syntyy materiaalia sekä tutkimustuloksia, joita voidaan ruveta toimintatutkimuksen syklin mukaisesti jälleen tutkimaan alusta, jotta saatavat tutkimustulokset olisivat mahdollisimman luotettavia.

Toimintatutkimukseen liitetään vaatimus käytännönläheisyydestä. Halusin, että tämä tutkimus toisi musiikinopetukseen uudenlaista ymmärtämystä. Jotta kyseiseen tulokseen päästään, täytyy tutkijan reflektoida jatkuvasti omaa toimintaansa, työtään sekä työn tuloksia. Siksi toimintatutkimuksen spiraalimaisen prosessin voi sanoa olleen myös tässä tutkimuksessa jatkuvasti läsnä prosessin eri vaiheissa. Kyselykaavakkeen vastauksia käsitellään laajemmin yhteenveto –luvussa (s.35). Reflektoinnin tuloksena syntyneet tutkimuksen tulokset on kerätty myös materiaalipakettiin.

4.3 TOIMINTATUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Toimintatutkimus on luonteeltaan osallistuvaa ja käytäntöihin kohdistuvaa. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että a) projektin aihe nousee sosiaalisesta käytännöstä, johon etsitään parannusta, b) projekti etenee spiraalimaisesti suunnittelun, toiminnan, tarkkailun ja pohdinnan kautta sekä c) projektissa on mukana vastuullisia henkilöitä, jotka kontrolloivat käytännön toimintaa ja osallistumista (Carr & Kemmis 1986, 165). Tämän pro-gradun toimintatutkimus perustuu vankasti edellä mainituille ulottuvuuksille. Pro-gradun pääideana on kehittää uudenlaista materiaalia, josta olisi hyötyä koulujen musiikin opetuksessa. Materiaalin kehitystyössä ovat oleellisessa osassa musiikin opettajat, jotka testaavat sovittamiini kappaleita käytännössä ja vastaavat oman kokemuksensa pohjalta jazzia sekä improvisointia koskeviin yleisiin kysymyksiin. Näiden tulosten pohjalta olen laatinut varsinaisen materiaalipaketin – osuuden.

Toimintatutkimus soveltuu hyvin tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi, koska sekä teoriaosuuden että materiaalipaketin tekemisessä on tulosten luotettavuuden kannalta välttämätöntä käyttää toimintatutkimukseen kuuluvia syklisesti eteneviä eri vaiheita. Toimintatutkimuksen eri vaiheiden toistuva luonne, mikä tähtää virheiden minimointiin ja johtopäätösten paikkansa pitävyyteen, vaikuttaa siis vahvasti tulosten luotettavuuteen. Toimintatutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tässä työssä erityisesti opettajilta saatu palaute sekä kyselykaavakkeen avulla että sähköpostitse. Kahdeksasta opettajasta kaksi ei ehtinyt testata saamiaan sovituksia luokkiensa kanssa, joten lopullisia kappaleita testanneita opettajia oli kuusi. Kaksi opettajaa jotka eivät ehtineet testata kappaleita käytännössä, tutustuivat kuitenkin sovitettuun materiaaliin ja antoivat palautteensa kappaleista ilman varsinaista käytännön kokeilemista.

Toimintatutkimuksen luotettavuuden kannalta kuusi varsinaista kappaleiden testaajaa on tarpeeksi, mutta suurempi määrä testaajia olisi todennäköisesti antanut laajemman perspektiivin tulosten analysointiin. Siksi testasin myös itse kappaleita omien oppilaideni kanssa. Oma testaamiseni varmisti tutkimuksen luotettavuutta huolimatta siitä, etten voinut täysin objektiivisesti keskittyä tutkimustilanteen ja opetuksen toimivuuden havainnointiin. Vaikka pyrin tutkimustilanteessa toimimaan mahdollisimman objektiivisesti, niin opetustilanne vaati aina luonnollisesti ohjaajan. Siksi jouduin tutkijan roolin lisäksi pitämään samalla ”tilanteen hanskassa” ja ”kaikki langat käsissä” muun muassa opetustilanteen työrauhan suhteen. Oma testaamiseni tuotti kuitenkin myös paljon arvokasta tietoa, jota pelkän kyselyn kautta ei voi saada.

5 TULOKSET

Tutkimuksessa oli mukana kahdeksan musiikinopettajaa Helsingistä, Tampereelta ja Jyväskylästä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat tämän tutkimuksen tekijän tuttuja tai niin sanottuja ”puolituttuja”. Kaksi opettajaa ei kuitenkaan ehtinyt testata saamiaan sovituksia, joten lopullinen kappaleita testanneiden opettajien määrä oli kuusi. Opettajat, jotka eivät ehtineet testata sovituksia käytännössä tunneilla, tutustuivat kuitenkin sovitettuun materiaaliin ja vastasivat kyselykaavakkeeseen ilman varsinaista käytännön testaamista. Muut opettajat testasivat sovitusten toimivuutta käytännössä omilla musiikin tunneillaan, ja vastasivat kirjallisesti sovituksia sekä luovaa musisointia koskeviin kymmeneen kysymykseen. Kyselykaavakkeen lisäksi olin yhteydessä opettajiin sekä puhelimitse että sähköpostitse. Myös nämä vastaukset on liitetty kyselykaavakkeesta saatujen vastausten joukkoon. Vastaajista seitsemän oli miehiä ja yksi nainen (Kysymys 1).

Vastaajat työskentelivät sekä peruskoulussa että lukiossa (Kysymys 2). Kaikki opettajat harrastivat itse kevyttä musiikkia, ja olivat myös opettaneet luovaa musisointia tunneillaan aikaisemmin (Kysymys 3). Jokainen vastaaja suhtautui myönteisesti tutkimukseen, eikä tutkimuksen käytännön toteuttamisessa ollut ongelmia. En käsittele erikseen omia käytännön havaintoja sovituksista tässä luvussa, koska testasin ja sovitin kappaleet mielestäni parhaaseen mahdolliseen muotoon ennen kuin annoin ne opettajille testattaviksi. Seuraavaksi esitettyjen tulosten yhteyteen on merkitty sulkuihin opettajien määrä, jotka vastasivat kysymyksiin esitetyllä tavalla.

5.1 KAPPALEITA TESTANNEIDEN OPETTAJIEN KOKEMUKSET LUOVASTA MUSISOINNISTA

Haastateltujen opettajien vastaukset luovasta musisoinnista tukivat vahvasti toisiaan. Kaikki vastaajat pitivät luovan musisoinnin opettamista tärkeänä koulujen musiikin opetuksessa (Kysymys 4). Luovana musisointina voi pitää tilannetta, jolloin ”*oppilaat pääsevät tekemään*

omia musiikillisia ratkaisujaan ja valintojaan”. Erään opettajan mielestä musiikinopetuksen pitäisi olla vähintään 25 prosenttia luovaa musisointia. Luovan musisoinnin opettamista pidettiin myös haastavana opetustapana. Huolimatta siitä, että luovista työtavoista on monille oppilaille selkeästi iloa, ja se auttaa heitä löytämään kanavan ilmaista itseään, ”*joillekin luovat työskentelytavat ovat vain sopivia hetkiä riehua, valitettavasti*”. Eräs vastaaja kiteytti ajatuksen luovan musiikin opetuksen merkityksestä seuraavasti: ”*Ainakin itselläni olisi vielä parantamisen varaa luovan musisoinnin saralla. Sitä olisi varaa lisätä. Luulen, että niin on myös yleisesti.*”.

Opettajat olivat kokeilleet tunneillaan useita erilaisia tapoja opettaa luovaa musisointia ja improvisointia (Kysymys 5). Eräs opettaja mainitsi, että luova musisointi voidaan kuitenkin ymmärtää paljon laajempänä käsitteenä kuin pelkkä improvisointi. Hän mainitsi esimerkkinä bändisoiton:

”Pyrin esimerkiksi kaikessa bändisoitossa kannustamaan oppilaita antamaan oman panoksensa musiikkiin. Kokeilemaan omia ideoita, soittotapoja, komppeja ym. Laitan oppilaat miettimään, minkälainen intro tehdään ja miten lopetetaan. Soiton jälkeen he saavat kertoa, mikä meni hyvin ja missä olisi parantamisen varaa. Mitä voisi tehdä, että kuulostaisi paremmalta? Ehkä todetaan, että b-osaa pitäisi saada lisää meininkiä. Sitten jokainen saa miettiä omaa musisointiaan ja keksiä, mitä ”meininki” voisi tarkoittaa siinä. Pidän tällaista luovaa musisointia oikeastaan improvisointia tärkeämpänä.”

Yleisimpänä luovan musisoinnin harjoituksena opettajilla oli erilaiset rytmiset improvisointiharjoitukset, joita kaikki opettajat olivat tunneillaan tehneet. Yhdellä opettajalla oli tapana lähestyä melodiaimprovisointia rytmisen improvisoinnin kautta:

” Esimerkiksi bluesia soitamme siten, että ensin improvisoidaan vuorotellen pelkillä rytmeillä. Sitten improvisoimme ”rytmejä” kompin päälle mutta käytämme ksylofonia, jossa on käytössä blues-asteikon äänet. Lukiolaisten kanssa sama työskentelytapa toimii myös, mutta soittimina voi olla joku oma soitin (huilu, kitara.)”.

Neljä opettajaa kahdeksasta mainitsi käyttäneensä erilaisten äänimaailmojen tekoa omilla soittimilla luovan musisoinnin muotona. Kolme opettajaa oli käyttänyt myös ksylofoneja improvisointivälineinä samaan tapaan, kuin tämän tutkimuksen materiaalipaketin kappaleissa. Muina luovan musisoinnin harjoituksina mainittiin asteikoiden soittoihin perustuvat

improvisointiharjoitukset kuten bluesin soitto (4 opettajaa), sekä erilaiset sävellyskokeilut vapaavalintaisia soittimia käyttäen (2 opettajaa). Yksi opettaja oli käyttänyt myös luovien tuotoksien tekemiseen tietokonetta: ”*Olen käyttänyt Acid Xpress -ohjelmaa, jolla oppilaat ovat koonneet omia kappaleita valmiista loopeista*”.

Useat vastaajat pitivät suurten oppilasryhmien aktivointia luovaan musisointiin haastavana (Kysymys 6). Ainoastaan yksi vastaaja ei pitänyt suurta luokkakokoa ongelmana. Hänen mielestä luokan motivointi ei ole oppilaiden määrästä kiinni, vaan suurimman ongelman aiheuttaa luokkatilan pienuus. Eräs opettaja kirjoitti luokkakoon vaikutuksesta seuraavasti:

”Mitä suurempi oppilasryhmä niin sitä vaikeampi on opettaa mitä tahansa asiaa, koska oppilasmäärän kasvaessa myös häiritsevien osatekijöiden määrä kasvaa”

Opettajat mainitsivat useita erilaisia ratkaisuja suurten ryhmäkokojen tuomien pedagogisten ongelmien ratkaisemiseksi. Yleisin tapa oli jakaa oppilaat pienempiin ryhmiin (6 opettajaa), ja selittää tehtävät oppilaille tarpeeksi selkeästi (4 opettajaa). Myös tietokoneen käyttö (2 opettajaa) mainittiin eräänä tulevaisuuden mahdollistajana oppilaiden aktivoimisessa:

”Näen, että tällä saralla tietokoneista voisi olla melko iso apu. Sopivat ohjelmat puuttuvat vielä, mutta mahdollisuuksia voi listata: tietokoneesta saadaan säästys, soitto voidaan äänittää kuuntelua varten, voidaan tehdä juuri käyttötarkoitukseen sopiva virtuaalisoinnin, oppilas pystyy kokeilemaan ensin niin etteivät muut kuule (improvisoinnin kynnyksellä tuntuu olevan melko korkea), soittoa voidaan helpottaa samalla tavoin kuin ksylofonien kanssa jättämällä ”väärät” äänet pois, luova musisoiminen ja säveltäminen voidaan yhdistää (rakennetaan samalla kappaletta), talteen saatujen tuotosten muokattavuus on parempi kuin jos käytettäisiin akustisia soittimia ja nauhuria.”

Kyselyyn vastanneilla opettajilla oli hieman vaihtelevia näkemyksiä siitä, mitkä soittimet soveltuvat parhaiten luovan musisoinnin ja improvisoinnin opettamiseen (Kysymys 7). Osan mielestä kaikki soittimet soveltuvat kyseisiin tehtäviin (4 opettajaa), kun taas toiset opettajat suosittelivat lähinnä kehosoittimia, rytmisoittimia tai laattasoittimia (4 opettajaa). Myös kitarat, koskettimet ja oppilaiden itse keksimät soittimet mainittiin antoisina improvisointivälineinä. Erään vastaajan mukaan: ”*Kaikki soittimet käyvät, mitkään ei ole toisiaan poissulkevia. Järkevää on edetä soittimesta toiseen niin, että aloittaa vaikka rytmisoittimista ja siirtyä sitten*

melodiasoittimiin.” Yksi vastaajista kiinnitti huomiota myös improvisoivien soittimien äänenlujuuksiin: ”Luoviin sävellystehtäviin annan yleensä sellaisia soittimia, että ne ovat tasavertaisia keskenään, eli ei kannelta ja rumpusettiä samaan ryhmään.”

5.2 OPETTAJIEN KOKEMUKSET SOVITUKSISTA

Opettajat testasivat sovitettuja kappaleita (Kysymys 8) lähinnä 7-9. luokkalaisten sekä lukiolaisten kanssa. Soittimina käytettiin sekä laattasoittimia että kitaroita. Oppilaat jaettiin yleensä ryhmiin, ja jokainen ryhmä sai oman tehtävänsä, kuten improvisoinnin tai oman säestysäänänen soittamisen. Monet opettajat korostivat, että tehtävien ja improvisoinnin ohjeistamisessa tärkeintä oli ohjeiden selkeys ja systemaattisuus (5 opettajaa). Mikäli jokin opetuksen osatekijä tai oppilasryhmä oli *”heikoin lenkki, silloin koko muukin opetus kärsi”*, kuten eräs opettaja asian tiivistä. Lisäksi kolme opettajaa mainitsi, että soiton rytmikkaan kannattaa heti alusta asti kiinnittää huomiota, jotta lopputulos olisi mahdollisimman toimiva. Ainoastaan yksi opettaja testasi kappaleita niin, että hän jakoi improvisointitehtäviä ja improvisointivuoroja monelle eri ryhmälle:

Oppilasryhmä oli melkoisen pieni, 14 oppilasta ja nekin hyvin motivoituneita ja osaavia lukiolaisia. Käytin kappaletta Sweet Georgia Brown. Jaoin improvisoijat neljään ryhmään, joista jokaisella oli yksi pentatoninen asteikko vastuullaan. Opiskelijoiden piti seurata kappaleen komppia ja osata ottaa oma vuoro oikeaan aikaan. Myöhemmin improvisoimme kahdella solistilla, joista kummallakin oli kaksi asteikkoa huolehdittavana.

Kaksi opettajaa eivät ehtineet, tai heillä ei ollut sopivaa mahdollisuutta, testata kappaleiden toimivuutta käytännössä oppilasryhmän kanssa. He kuitenkin tutustuivat sovitettuun materiaaliin ja antoivat palautteensa kappaleista ilman varsinaista käytännön kokeilemistä. Toinen opettajista kirjoittaa näin: *” Testaaminen luokkatilanteessa jäi valitettavasti, mutta katsoin sovitukset läpi, ja oman kokemukseni pohjalta uskon niiden toimivan.”*

Kaikki opettajat pitivät sovitettuja kappaleita yleisesti ottaen monipuolisina, ja katsoivat niiden soveltuvan hyvin erilaisiin opetustilanteisiin ja eri ikäisille oppilaille (Kysymys 9). Testatuista kappaleista mainittiin esimerkiksi näin: *”Näyttäisi, että eri kappaleiden vaatimuksissa on*

melkoisesti eroa, eli yhteensä nämä kattavat kyllä ison skaalan". Ainoastaan yksi opettaja mainitsi, että: *"sovitukset alkoivat toistaa itseään, eli ovat kovin samankaltaisia"*. Eräs opettaja kiteytti ajatuksensa sovitusten soveltuvuudesta seuraavasti:

"Vaikea määritellä kappaleiden kohderyhmää oppilaiden iän mukaan. Kyse on pikemminkin oppilaiden soittotaidoista. Kappaleet olivat tasoiltana vaihtelevia, joten ne sopivat moneen eri tarkoitukseen."

Lähes kaikki testaajat (7 opettajaa) mainitsivat, että kappaleet sopivat kaikille ikäluokille, koska soveltuvuudessa on kysymys oppilaiden soittotaidoista, sekä ennen kaikkea opettajan tavasta opettaa asioita. Yksi opettaja kuitenkin epäili, että kappaleet voivat olla liian helppoja taidoiltaan edistyneille oppilaille.

Viimeisessä kysymyksessä, jossa tiedusteltiin mahdollisia parannusehdotuksia (Kysymys 10), opettajat pohtivat lähinnä sovitusten haastavuutta musiikin tunneille. Jotkut opettajat pitivät tiettyjä sovituksia liian yksinkertaisina, kun taas toiset toivoivat vielä helpompia sovituksia. Suurin osa opettajista (6 opettajaa) oli kuitenkin tyytyväisiä testaamiensa kappaleiden luonteeseen, ja he uskoivat kysyntää löytyvän *"mahdollisimman monipuolisille, eri tyylisille ja rytmisesti vaihteleville sovituksille"*.

Eräät opettajat vastasivat viimeiseen kysymykseen antaen palautetta yleisesti sovitetuista kappaleista ja myös koko tutkimuksesta. He kirjoittivat muun muassa seuraavasti: *"kitaratabulatuureista voi olla käytännön kannalta enemmän hyötyä kuin nuottisovituksista"*, *"parasta antia olivat mielestäni valmiiksi pureskellut sooloskaalat"*, *"hyvää oli lisäksi se, että olit lisännyt mukaan tietoa kappaleiden taustoista"*, *"käytän varmaan jatkossa sovituksia lisää"* sekä *"vastaavasta materiaalista on ollut pula, hyvä että joku tekee materiaalia ja tutkimusta"*. Eräs opettaja toivoi, että sovitukset olisivat kooltaan *"tiiviimpiä"*. Hän myös toivoi, että kappaleiden laulumelodiat oli kirjoitettu erikseen omille lapuille laulajia varten.

"Ei välttämättä liity improvisoinnin opiskeluun, mutta joka biisistä voisi olla sellainen versio, jossa on sanat melodialapussa, kuten on esim. Round Midnightissa. Luulisin että massiivisten partituurimaisten sovitusten sijaan tarvetta olisi nimenomaan perusnoteille, joissa olisi sooloissa käytettävät asteikot kuten olit laittanut. Nämä oli havainnollisia ja helppokäyttöisiä. Eli komppisovitus voisi jäädä jokaisen omalle vastuulle. Toisaalta, jos haluaa käyttää laattoja,

ne voi kirjoittaa myös ilman nuotteja, käyttäen pelkkiä kirjaimia. Jos oletetaan, että mukana on piano, saat lisää vapauksia kirjoittaa laatoille, kaikkia soinnun ääniä ei tarvitse kirjoittaa, voi sen sijaan keskittyä vaikka ostinaatoihin tms. "mielekkäämpiin" juttuihin (pelkän harmonian soittaminen ilman sen kummempaa rytmiä voi olla vähän tylsää). Mutta hyvää materiaalia, tällaista en muista pahemmin nähneeni."

6 YHTEENVETO

6.1 YLEISTÄ VASTAUKSISTA

Opettajilta saadut vastaukset olivat arvokasta tietoa materiaalipaketin kokoamista varten ja ne varmistivat myös materiaalipaketissa käsiteltävien asioiden luotettavuuden. Testausten ansiosta sovituksista löytyi vielä parannettavaa, kuten sointujen muuttamista toimivimmiksi sekä niin sanottuja pieniä painovirheitä. Lisäksi opettajat kertoivat omista yleisistä kokemuksistaan luovan musiikin opettamisessa. Ne toimivat arvokkaana tietona jaettavaksi myös muille opettajille.

Huolimatta siitä, että kaksi vastaajaa eivät ehtineet testata saamiaan soituksia, on kaikki kappaleet silti testattu sekä itseni että varsinaisten testaajien toimesta käytännön opetustyössä. Sovituksista löytyi yleisesti ottaen vain hyvin vähän korjattavaa, joten kappaleita voi pitää opetukseen soveltuvina ja toimivina. Kyselyn tuloksena voi vetää monia johtopäätöksiä luovan musisoinnin ja improvisoinnin opettamisesta. Yhtenä tärkeimmistä havainnoista voi pitää opettajan antamien tehtävien selkeyden ja yksiselitteisyyden merkityksen tärkeyttä. Kuten eräs vastaaja mainitsi: *”Soolojen soittelu on toki luovaa työskentelyä, mutta ei kuitenkaan ihan rajoituksista vapaata”*. Lähes jokainen opettaja korosti tehtävänannon selkeyden merkitystä opetuksessa. Sama koski myös sovitettujen kappaleiden testausta: mitä konkreettisemmat soittohjeet oppilaille annettiin testaustilanteessa, sitä onnistuneempaa improvisoinnista muodostui. Improvisoinnin opettamisessa korostettiin myös itse opetuksen luovuuden merkitystä. Luovuutta on toisin sanoen hyvin hankala opettaa, mikäli opettaja itse ei opeta ja toimi luovasti.

Vastaukset erosivat hieman toisistaan pohdittaessa eri soittimien soveltuvuutta improvisointiin. Vastauksia tiivistäessä voi kuitenkin todeta, että helpoin tapa improvisoinnin opettamiseen on käyttää aluksi rytmi- ja kehosoittimia, ja siirtyä niiden jälkeen vasta melodiasoittimiin. Oppilaiden olisi hyvä sisäistää toisin sanoen ensin improvisoinnin pääidea, eli omien ideoiden ja ajatusten tuottaminen ääneen soittimilla, joiden soittaminen ei vaadi paljon soittotekniikkaa. Rytmii ja kehosoittimet soveltuvat siihen hyvin, koska ne ovat aina ”saatavilla”, sekä niiden soittamiseen ei tarvita musiikillisia pohjaitoja. Vasta sen jälkeen kannattaa siirtyä

harjoittelemaan luovaa musisointia melodiasoittimilla. Esimerkiksi laattasoittimet soveltuvat siihen hyvin, koska niistä voidaan poistaa niin sanotut ”väävät” äänet, ja improvisoinnista saadaan helposti hyvän kuuloista. Näin oppilaiden ennakoasenteet ja pelot epäonnistumiseen omien ideoiden esille tuomisessa vähenevät.

6.2 YHTEENVETO SOVITUKSISTA

Opettajien kokemusten pohjalta voi todeta, että sovitettut kappaleet soveltuvat hyvin koulujen musiikin tunneille sekä improvisoitavina kappaleina että soittoharjoituksina. Oppilaille pitää kuitenkin olla soittimet, niiden perusteet sekä soitto tekniikat tuttuja ennen materiaalin hyödyntämistä. Siksi materiaalin käyttäminen kaikista nuorimmilla oppilaille ei ole välttämättä tarkoituksenmukaista. Tämä koskee niin improvisointiharjoituksia kuin pelkästään nuoteista säestämistäkin.

Varsinaista oppilaiden iän mukaan määräytyvää kohderyhmää on vaikea määrittellä kappaleille, sillä niiden soveltuvuuteen vaikuttavat oppilaiden musiikilliset kehitystasot. Eräät opettajat pitivät sovituksia liian helpoina omille oppilailleen, kun taas jotkut vastaajat toivoivat lisää vielä helpompia kappaleita. Opettajien vastaukset eivät olleet kuitenkaan sidoksissa oppilaiden ikään tai luokka-asteeseen, joilla he testasivat kappaleita. Esimerkiksi eräs opettaja, joka opetti musiikkia myös ala-asteella, toivoi hieman haastavampia ja vaikeampia sovituksia. Vastaavasti eräs lukion opettaja sanoi kysyntää löytyvän myös vielä helpommille kappaleille.

Kappaleet oli sovitettu tarkoituksella tasoiltaan vaihteleviksi, jotta niistä saatava hyöty olisi mahdollisimman suuri. Eräs opettaja totesikin, että sovitettut ”*kappaleet ovat tasoiltaan vaihtelevia, joten ne sopivat moneen eri tarkoitukseen*”. Helpoimmat sovitukset eivät todennäköisesti ole tarpeeksi haastavia musiikilliselta tasoltaan edistyneille oppilaille, kun taas vaikeimmat kappaleet eivät sovellu vasta-alkajille. Siksi kappaleiden ja koko opetuksen muuttaminen oppilaiden tasojen mukaan on tärkeää. Kappaleet onkin sovitettu ”mieluummin liian helpoiksi kuin vaikeiksi”, koska niiden vaikeuttaminen jälkikäteen on huomattavasti paljon helpompaa kuin kappaleiden helpottaminen. Hieman yleistetysti voidaan todeta, että helpoin tapa vaikeuttaa sovituksia on muuttaa säestysäänien rytmiiikkaa, ja helpoin tapa tehdä improvisoinnista haastavampaa on laajentaa improvisointiin käytettävää asteikkaa. Koska

kappaleiden muuttaminen on oleellinen osa opetuksen soveltamista mahdollisimman tehokkaaksi, materiaalipakettiin on koottu ohjeita kappaleiden helpottamista ja vaikeuttamista varten.

Viimeisessä kysymyksessä opettajat antoivat arvokkaita vastauksia ja ehdotuksia tulevia sovituksia varten. Vastajat pohtivat millaisia sovitusten pitäisi olla, jos he saisivat niitä vielä tulevaisuudessa lisää käyttöönsä. Useat opettajat jatkoivat edellisten vastaustensa käsittelyä, ja esille nousi erityisesti kysymys kappaleiden soveltuvuudesta erityyppisten oppilasryhmien opetukseen. Vartenotettavaksi vaihtoehdoksi nousi tulevaisuutta ajatellen vieläkin helpompien sovitusten tekeminen luovan musisoinnin alkeisopetusta varten. Eräs opettaja kirjoitti asiasta näin:

”Uskon, että myös todella helpoille sovituksille löytyisi kysyntää. Vasta-alkajille voisi sovittaa kappaleita niin, että niiden säestykset olisivat hyvin yksinkertaisia, vaikka jopa ilman mitään taukoja ja vain muutamaa säveltä käyttäen.”

Olen kuullut vastaavia kommentteja myös muilta opettajilta. Helppo tapa harjoitella säestämisen ja improvisoinnin alkeita olisi esimerkiksi yksinkertaisesti sovitetun blues –kierron avulla. Yksinkertaisesti toteutettuna luovan musisoimisen ja improvisoinnin luonne voidaan nimittäin havainnollistaa oppilaille mahdollisimman selkeästi ja ilman turhia häiritseviä osatekijöitä. Säestysäänät voisivat olla kyseisessä tapauksessa aika-arvoiltaan pitkiä, ja vain muutamaa eri ääntä käyttämällä säestyksestä saataisiin toimiva. Improvisoisessa kannattaa käyttää pentatonista asteikkoa, koska sillä improvisointi blues –kierron päälle on aina toimiva ratkaisu. Opettaja voisi lisäksi tukea säestystä soittamalla itse jotain sointusointinta. Materiaalipaketin kappale ”All Blues” on esimerkki yksinkertaisesta ja toimivasta jazzkappaleesta, joka sopii soitettavaksi myös aloittelijoille.

Eräs ongelma sovituksia tehdessä oli päättää kuinka autenttisen soittotyylin, soinnut ja soinnin jazzstandardit vaativat. Kuinka lähelle autenttisuutta yksinkertaisilla ja tiettyjen sävellajien ympärillä pyörivillä mallettisoituksilla pitäisi tosin sanoen pyrkiä? Eräs opettaja pohti jazzimprovisoinnin tyyllisidonnaisuutta sovituksissa seuraavasti:

”Sovitukset olivat kyseisessä ryhmässä vähän liian simppeleitä, varsinkin kun yritimme saada kappaleet kuulostamaan oikeasti aikakauden musiikilta. Tietysti mallettisoittimille kirjoitettu

mikä vaan kuulostaa vähän Orffilta. Jos historiallista aspektia ei olisi opetuksessa niin varmaan jutut toimisivat paremmin.”

Pohdittuani asiaa ja keskusteltuani muiden opettajien kanssa tulin siihen tulokseen, että kaikki kompromissit ovat sallittuja mikäli ne tekevät kappaleista pedagogisessa mielessä toimivampia ja oppilaille antoisampia. Tietysti kappaleiden pitää myös kuulostaa hyviltä, mutta itse en katso tarpeelliseksi ottaa huomioon musiikin tunneilla improvisoitaessa kappaleiden historiallista aspektia ja tyyლისidonnaisuutta. Kyseisiä asioita voidaan käsitellä helpommin teoreettisesti, kuuntelemalla eri aikakausien tyylejä sekä soittamalla kappaleita ilman tyylinmukaista improvisointia. Siksi annoin sovituksia tehdessä omien esteettisten näkemysteni mennä autenttisuuden edelle. Esteettiset näkemykseni rakentuivat kuitenkin aina kappaleiden toimivuuden ja funktionaalisuuden varaan.

7 PÄÄTÄNTÖ

Musiikin opetukseen tulee liittyä olennaisesti luovuuteen lukeutuvat työtavat. Ne edistävät lasten musiikillista ajattelua ja kykyä oivaltaa miten musiikki toimii (Vesterhom 1999, 12) Tämä tutkimus käsitteli jazzin ja improvisoinnin opettamista koulujen musiikin tunneilla. Tutkimuksen pohjalta on tehty opettajille suunnattu materiaalipakettiosuus, jonka tarkoitus on helpottaa ja auttaa edellä mainittujen asioiden opetusta.

Tutkimuksessa käsiteltiin jazzkappaleiden sovitusprosessia, improvisointia, luovuutta sekä haastateltiin musiikinopettajia heidän kokemuksistaan luovan musiikin opettamisessa. Opettajat testasivat myös materiaalipakettiin sovitettuja kappaleita. Sovitukseen ei tullut suuria muutoksia testausten tuloksena, mikä osoitti, että kappaleiden sovittaminen oli onnistunut hyvin ja kappaleet soveltuivat jazzin ja improvisoinnin opettamiseen. Kaikki opettajat pitivät sovitettuja kappaleita yleisesti ottaen monipuolisina, ja katsoivat niiden soveltuvan hyvin erilaisiin opetustilanteisiin ja eri ikäisille oppilaille. Tutkimus vahvisti myös oletuksen, että kysyntää vastaaville töille ja materiaalille on koulumaailmassa.

Toimintatutkimuksessa pyritään muuttamaan jotain seikkaa yhteisön toimintatavassa (Suojanen 1992). Siksi voidaan kysyä autoiko tämä tutkimus muuttamaan musiikin opetusta ja perinteisiä opetuskäytäntöjä? Koska tutkimus tähtäsi materiaalipaketin valmistumiseen toimintatutkimuksen avulla, on yhtä tärkeää pohtia myös kysymystä, kuinka tutkimus tulee mahdollisesti tulevaisuudessa vaikuttamaan musiikin opetukseen. Breslerin mukaan toimintatutkimuksen merkitys on sidottu sen kykyyn tuottaa lisääntyvää ymmärrystä, joka johtaa luokkahuoneen toiminnan paranemiseen (Bresler 1995, 4-16). Tämä tutkimus ei ainoastaan vaikuttanut oman luokkani ja kappaleita testanneiden opettajien luokkien toiminnan kehittymiseen, vaan sen tarkoitus on materiaalipaketin myötä vaikuttaa myös tulevien luokkien oppimismahdollisuuksiin. Aikaisemmin ei ole ollut saatavilla, kysynnästä huolimatta, tarpeeksi vastaavaa materiaalia jazzin ja improvisoinnin opettamisesta kouluissa. Siksi materiaalipaketin syntyminen mahdollistaa jo sinällään yhteisön toimintatavan kehittymisen. Jotta saataisiin kuitenkin selville, vaikuttiko itse tutkimus yhteisön kehittymiseen, pitäisi opetustilanteita tutkia

objektiivisesti ennen tutkimusta, tutkimuksen aikana ja tutkimuksen jälkeen. Tähän tutkimukseen ei ollut kuitenkaan mahdollista liittää opetustilanteiden kehittymisen tutkimusta.

Toimintatutkimuksen syklimäinen luonne vaikutti selvästi tutkimuksen luotettavuuteen. Kappaleita testattiin paljon niiden toimivuuden varmistamiseksi, ja opettajien vastaukset luovasta musisoinnista tukivat toisiaan ja yleisesti vallalla olevia käsityksiä. Kaikki kappaleita testanneet opettajat harrastivat itsekin improvisointia ja olivat myös opettaneet sitä aikaisemmin. Tutkimuksessa jäi kuitenkin selvittämättä, kuinka materiaalipaketin ohjeistukset toimivat opettajilla, joiden kevyen musiikin tuntemus ja kevyen musiikin soittotaidot ovat vähäisemmät. Materiaalipaketista olisi tullut kuitenkin liian laaja, mikäli siinä olisi selitetty improvisointia koskevat ohjeistukset ja tehtävät kevyen musiikin perusteista lähtien. Koska musiikinopettajien koulutukseen kuuluu nykyään myös kevyen musiikin opiskelua, en katsonut tarpeelliseksi kirjoittaa yleistä johdatusta populaarimusiikkiin.

Koska kappaleita testanneita opettajia oli vähän, ei heidän vastaustensa perusteella voi johtaa syvällisiä johtopäätöksiä luovan musisoinnin olemuksesta ja merkityksestä musiikin opetukselle ja yksilöille. Kyseinen ongelma toimisi jo omana tutkimuskohteenaan, ja luotettavien tulosten saamiseksi pitäisi haastatella useampia opettajia. Kappaleita testanneet opettajat toimivat lisäksi ainoastaan materiaalipaketin sovitusten testajina, ja opettajien haastattelut toimivat vain pienenä osana koko tutkimusta. Koska materiaalipaketin opettajille suunnatut käytännön ohjeet on koostettu muun muassa opettajien palautteiden perusteella, olen ainoastaan itse testannut koko materiaalipaketin toimivuutta käytännössä. Olen varma sen soveltuvuudesta koulujen improvisoinnin opetuksessa, mutta tieteelliseltä kannalta olisi ollut luotettavampaa, mikäli sitä olisi testattu vielä muiden musiikinopettajien toimesta.

Tutkimuksen aikana hahmottui useita asioita, joita tulevat tutkimukset voisivat käsitellä, ja mitä parannettavaa myös tässä tutkimuksessa voisi olla. Tässä pro-gradu -tutkimuksessa ei käsitelty esimerkiksi opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Materiaalipaketissa annetaan opettajille pedagogisia ohjeita luovan musisoinnin opettamisesta, mutta improvisoinnin vuorovaikutusaspekteja ei käsitellä aiheen laajuudesta johtuen lainkaan teoreettisesti. Joissain tutkimuksissa (mm. Kujanpää 2002) käsitellään improvisoinnin vuorovaikutusaspekteja soiton yksilöopetuksen kannalta, mutta tulevaisuuden jatkotutkimuksissa voitaisiin käsitellä myös vuorovaikutusta koulujen ryhmäopetuksessa.

Materiaalipaketin kappaleiden käyttömahdollisuudet laajenisivat, jos samoista kappaleista olisi sovitettu sekä helpot että vaikeammat versiot. Opettajan vastuulle jäisi silloin ainoastaan valita minkä tasoisia sovituksia hän käyttäisi opetuksessa. Näin opettajien vastuu kappaleiden sovittamisesta oppilaiden musiikillisten tasojen suhteen helpottuisi. Koska suurin osa oppilaiden julkisista esiintymisistä on toden näköisesti koulujen yleisiä juhlia, olisi hyödyllistä, jos kyseisissä tilaisuuksissa esitettäviä kappaleita olisi sovitettu myös kouluosoittimille materiaalipaketin kappaleiden tapaan. Maammelaulu, Suvivirsi, Hoosianna ja joululaulut kuulostaisivat varmasti upeilta laattasoittimilla tai kitaroilla säestettynä, ja se toisi myös myönteistä vaihtelua koulujen juhlatilaisuuksiin.

Tutkimuksesta oli minulle suuri hyöty oman ammatillisen kehitykseni kannalta. Testasin kaikki kappaleet omilla oppilaillani, ja samalla opin ymmärtämään laajempia syy- ja seuraussuhteita eri musiikintyylien välillä. Materiaalipaketin kappaleet pohjautuvat lähinnä pentatoniselle ja modaaliselle improvisoinnille. Ne ovat länsimaisen jazzmusiikin perusteita, ja niihin pohjautuu lähes kaikki muukin musiikkimme. Siksi niiden opiskelusta on ollut itselleni hyötyä myös muilla musiikin tunneilla, huolimatta siitä käsiteltiinkö niillä jazzmusiikkia vai ei. Uskon, että myös oppilaat ovat kokeneet vastaavaa hyötyä. Toivon, että tutkimus antaisi eväitä opettajille improvisoinnin opettamiseen. Itselleni tämän tutkimuksen tekeminen ja luovaan musisointiin perehtyminen avasi uusia näkökantoja opetustyöhön.

Tämä tutkimus ei voi hyvästä yrityksestä huolimatta antaa opettajille valmiita ja varmasti toimivia malleja improvisoinnin ja jazzin opettamiseen. Sellaisia ei nimittäin ole. Luovuus ja improvisointi sekä niiden opetus eivät ole yksiselitteisiä asioita, joita voitaisiin yleistää koskemaan kaikkia opettajia ja opiskelijoita. Sen sijaan tämä tutkielma antaa opettajille toivottavasti valmiuksia ja virikkeitä ymmärtää kyseisiä asioita laajemmin. Opettamiskäsitykset ja tavat muovautuvat ymmärtämisen myötä, ja ne heijastuvat varmasti myös opetukseen.

LÄHTEET

AALTOLA, Juhani & Syrjälä, Leena 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, Hannu & Huttunen Rauno & Moilanen, Pertti (toim.) Siinä tutkija missä tekijä – toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena Kustannus.

ATKINS, Ronald 1997. Jazz –The Ultimate Guide. From New Orleans to the New Jazz Age. UK: Aurum Press.

BAILEY, Derek 1992. Improvisation – Its nature and Practice in Music. New York: Da Capo Press.

BERLE, Arnie 1983. How to Create and Develop a Jazz Sax Solo. Pacific: Mel Bay Publications, Inc.

BOUD, D., Keogh, R. & Walker, D. (eds.) 1985. Reflection. Turning experience into learning. London: Kogan Page.

BRESLER, L. 1992. Qualitative Paradigms In Music Education. The Quarterly Journal on Music Teaching and Learning 3(1).

BRESLER, L. 1995. Ethnography, Phenomenology And Action Research In Music Education. The Quarterly Journal on Music Teaching and Learning 6(3).

CARR, W & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. The Falmer Press.

CROOK, Hal 1991. How to improvise – An Approach to Practicing Improvisation. Chigago and London: The University of Chigago Press.

HAURU, Jukka 1999. Improvisaatio on taiteen kestävyyslaji. Helsingin Sanomat 9.4.1999. Helsinki: Sanoma-osakeyhtiö.

IKONEN, Marja 2001. Toimiva kouluorkesteri. Pro gradu –tutkielma. Musiikkitieteen laitos: Jyväskylän yliopisto.

JONES, Morley 1981. Jazz. Tampereen kirjapaino OY Tamprint: Tampere.

KONTUNEN, Jorma 1997. Harmonia 1 -Kenraalibasso. Juva: Wsoy.

KRATUS, John 1995. A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. International Journal of Music Education. Number 26.

KUJANPÄÄ, Juha 2002. Improvisaation opettaminen soitonopetuksessa –näkökulmia jazzimprovisoinnin opettamiseen. Pro gradu –tutkielma. Musiikkitieteen laitos: Jyväskylän yliopisto.

KOLB, D.A. 1984. Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

RAUSTE von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

SAASTAMOINEN, Ilpo 1990. Keiteleen oudompi nuottikirja. Tampere: Tampereen Yliopisto

SUOJANEN, Ulla 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaan kirjapaino Oy.

SYRJÄLÄ, L 1995. Toimintatutkimus ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Toim. Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

TARASTI, E 1992. Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Priima-Offset Ky.

TIENSUU, Jukka 1991. Mutta onko se musiikkia? Teoksessa Lauri Otonkoski (toim.) Klang – uusin musiikki. Jyväskylä: Gaudeamus.

UUSIKYLÄ, Kari & Piirto Jane 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: Atena Kustannus.

VESTERHOLM, Pertti 1999. Improvisointi Carl Orffin musiikkikasvatusmenetelmässä. Pro gradu –tutkielma. Musiikkitieteen laitos: Jyväskylän yliopisto

VÄKEVÄ, Lauri 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta: Oulun yliopisto.

LIITE

Arvoisa opettaja,

Teen pro gradu –tutkielmaa Jyväskylän yliopistssa. Käsittelen siinä jazzia ja improvisoinnin opetusta luokkasoittimilla. Olen valinnut yleisesti tunnettuja jazzkappaleita ja sovittanut niitä käytettäväksi musiikin opetuksessa. Toivon, että voisitte testata sovituksiani käytännössä ja kertoa myös kokemuksianne luovasta musisoinnista. Tarkoitukseni on tehdä testaamistanne kappaleista sekä jazzista materiaalipaketti musiikin tunneille.

Sovittamieni kappaleiden improvisointi pohjautuu lähinnä asteikkopohjaiseen (modaaliseen), pentatoniseen ja blues-pohjaiseen improvisointiin. Kappaleet on sovitettu neljälle säestysäänelle. Soittimina voidaan käyttää mitä tahansa luokkasoittimia, mutta ensisijaisesti sovitukset on suunnattu soitettaviksi ksylofoneilla ja/tai kitaroilla. Soitossa tarvittavat C-duurin ulkopuoliset sävelet on mainittu jokaisen säestysäänien alussa. Myös bändisoitinten liittäminen mukaan soittoon on suotavaa. Kappaleita ja soinnutuksia voi tarvittaessa helpottaa tai tehdä haastavimmiksi, kuten myös säestysäänien rytmyksiä.

Jokainen sovittamani kappale käy arvioitavana ja testattavana vähintään kahdella eri henkilöllä. Vastaukset pysyvät anonyymeinä ja tutkimusmateriaali jää omaan haltuuni. Toivon että lähetätte vastauksenne minulle sähköpostitse. Mahdollisissa esille tulevissa kysymyksissä voitte ottaa minuun suoraa yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostitse.

Kiitän teitä mitä nöyrimmin vastauksistanne ja vaivannäöstänne. Postitan teille keväällä 2005 valmiin tekemäni materiaalipaketin. Kiitos ja kumarrus vielä kerran!!!

Pulkkinen Ville-Pekka

Nyyrikintie 6 B 12
33540 Tampere
040-5215816
vipulkki@cc.jyu.fi

Haastateltavan taustatiedot

1. Sukupuoli?
2. Mitä musiikin luokkaa / luokkia opetatte?
3. Harrastatteko itse kevyttä musiikkia ja improvisointia?

Mitkä ovat yhteystietonne? (Valmiin materiaaalipaketin postitusta varten.)

Yleiset kokemukset luovasta musisoinnista

4. Kuinka tärkeä osa luovalla musisoinnilla on / pitäisi olla koulujen musiikin opetuksessa?
5. Mitä kokemuksia teillä on musiikin opetuksessa luovasta musisoinnista ja improvisoinnista? Mainitse esimerkkejä toimivista tavoista opettaa niitä.
6. Kuinka suuret oppilasryhmät saadaan aktivoitua luovaan musisointiin?
7. Mitkä soittimet soveltuvat parhaiten luovan musisoinnin ja improvisoinnin opettamiseen?

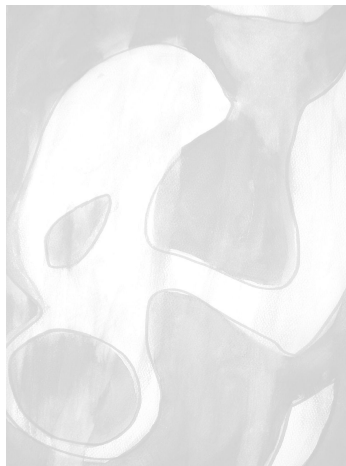
Sovitukset

8. Kuinka testasitte sovitettuja kappaleita (miten iso oppilasryhmä, kuinka toteutitte opetustilanteen, kuinka ohjeistitte oppilaita...?)
9. Kuinka testaamanne kappaleet toimivat opetustilanteessa? Minkä ikäisille oppilaille katsot te niiden soveltuvan parhaiten?
10. Mitä parannusehdotuksia tulee mieleenne (mitä sovituksille voisi tehdä, jotta ne parhaimmalla mahdollisella tavalla palvelisivat improvisoinnin ja jazzin opiskelua)

Kiitos paljon vastauksistasi!

JAZZ JA IMPROVISOINNIN OPETTAMINEN KOULUSOITTIMILLA

Materiaalipaketti



Pro gradu –tutkielman materiaalipaketti
Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2005

Pulkkinen Ville-Pekka

SISÄLLYS

1	ESIPUHE	1
2	JAZZ	3
	2.1 Mitä jazz on	4
	2.2 Jazzin vuosikymmenet	6
	2.2.1 Jazzin alkumuodot	6
	2.2.2 New Orleans	7
	2.2.3 Dixieland	8
	2.2.4 Chigago	9
	2.2.5 Swing	10
	2.2.6 Bebop	12
	2.2.7 Cool jazz ja hard bop	13
	2.2.8 Free jazz	15
	2.2.9 Rock jazz ja fuusio	16
3	LAATTASOITTIMET JA KITARAT	18
	3.1 Yleistä laattasoittimista	18
	3.2 Carl Orff	20
	3.3 Soittotekniikka	22
	3.4 Yleistä kitaroista	23
4	IMPROVISOINTI	26
	4.1 Ajatuksia improvisoisesta	26
	4.2 Improvisointiin käytettävät asteikot	28
	4.2.1 Duurit ja mollit	28
	4.2.2 Pentatoniikka	30
	4.2.3 Pentatoniikka kitaroilla	32
	4.2.4 Pentatoniset fraasit	32
	4.2.5 Muut fraasit	37

5 SÄESTYS- JA SOVITUSOHJEET	39
5.1 Kolmimuunteisuus	39
5.2 Bändisoittimet	40
5.3 Säestysvariaatiot	42
5.4 Sovitusvinkkejä	43

KAPPALEET

Miles Davis: All Blues	44
Miles Davis: Blue in Green	49
Charlie Parker: Au Privave	53
Charlie Paerker: Now´s the Time	59
Richard Rodgers: Blue Room	64
Ray Henderson: Bye Bye Blackbird	70
George Gershwin: Oh Lady Be Good	78
Thelonius Monk: Round Midnight	84
Sonny Rollins: St. Thomas	90
Louis Armstrong: Sweet Georgia Brown	96

1 ESIPUHE

Jazzia pidetään usein liian vaikeana käsiteltäväksi täysipainoisesti musiikin tunneilla. Myös monet oppilaat kokevat aluksi jazzin liian vaikeaksi ja vieraaksi musiikiksi, jota he itse ”uskaltaisivat” soittaa. Olen kuitenkin huomannut, että oikealla tavalla opetettuna jazzista tulee helppoa, käytännön läheistä oppimisen kannalta sekä oppilaiden mielestä myös mieluisa kokemus. Olen musiikin tuntien jälkeen kuullutkin sanottavan, että ”näinkö helppoa se jazzin soittaminen ja improvisointi onkin...”. Tämä materiaalipaketti on suunnattu koulujen musiikin opettajille, jotka ovat kiinnostuneita jazzin ja improvisoinnin opettamisesta.

Materiaalipaketin lopussa on kymmenen eri tyylikausilta olevaa jazzkappaletta, joita voi käyttää sekä pelkkinä soittoharjoituksina että luovan musisoinnin tukena. Ne on tarkoitettu soitettaviksi niin sanotuilla luokkasoitimilla joihin kuuluvat laattasoittimet (ksylofonit ja metallofonit) sekä bändisoittimet. Jokainen kappale sisältää melodian lisäksi neljä sovitettua säestysääntä eli Part:ia. Niissä on otettu huomioon laattasoittinten diatonisuus eli yhden sävellajin mukaisuus. Ainoita tarvittavia C –duurin ulkopuolisia säveliä ovatkin siksi vain Bb sekä F#. Tarvittavat lisäsävelet on merkitty erikseen jokaisen Partin alkuun kirjaimella. Kyseisessä nuottiesimerkissä kaikilla muilla säestysäänillä on käytössä Bb –sävel, paitsi Part 3:lla. Vaikka H ei olekaan lisäsävel, on se selvyuden vuoksi kirjoitettu nuotin eteen. Kaikki kappaleet ja nuottiesimerkit on sovitettu Lisäksi kitaroille tabulatuurinuoteiksi.

Eri säestysääninen jakautuminen nuoteissa.

C

Melodia

Part 1

Part 2

Part 3

Part 4 (basso)

Lisäsävelten merkitseminen nuotin eteen.

Melodia

Bb

Bb

H

Bb

Kappaleet on valittu ja sovitettu siten, että niiden päälle olisi mahdollisimman helppoa improvisoida. Kappaleet ovat säestyksen suhteen vaikeustasoiltaan vaihtelevia. Kappaleiden alkuun, eli niin sanottuun esipuheeseen jossa kerrotaan taustatietoja kappaleista, on merkitty improvisointiin tarvittavat asteikot. Improvisointiin käytetään lähinnä modaalista (asteikkopohjaista) tai pentatonista improvisointia. Ohjeita ja vinkkejä improvisointiin löytyy materiaalipaketin muista luvuista.

Kaikki materiaalipaketissa olevat kappaleet on testattu käytännössä usealla musiikin opettajalla. Heiltä on saatu myös monia hyviä käytännön vinkkejä jazzin opettamiseen. Suuri kiitos heille. Testausvaiheessa huomattiin myös, että materiaalipaketissa olevia jazzkappaleita voi soittaa millä tahansa soittimilla, sekä että kappaleet sopivat vaikeustasoiltaan monen ikäisille oppilaille. Niitä voi siis käyttää sekä peruskouluissa että lukioissa. Ainoastaan soittimien perustaidot olisi syytä hallita ennen soittamaan ryhtymistä.

Materiaalipaketin alkuun on liitetty jazzin historiasta ja tyylikausista kertova osuus. Monet opettajat ovat sanoneet, että musiikin oppikirjojen jazzista kertovat osuudet ovat liian suppeita, kun taas varsinaiset alan kirjat ovat liian laajoja ja usein englanninkielisiä. Siksi kokosin mielestäni tärkeät asiat yhteen, jotta lukija löytäisi helposti niistä opetukseen ja oppimiseen tarvittavat tiedot. Sen sijaan jazzin merkkihenkilöistä ja legendoista on saatavilla hyvin tietoa myös suomeksi, joten en katsonut tarpeelliseksi käsitellä heitä laajemmin. Jokaisen kappaleen kohdalla on kuitenkin mainittu oleelliset tiedot kyseisen teoksen säveltäjästä.

Tämä materiaalipaketti on tehty ennen kaikkea helpottamaan jazzin ja improvisoinnin opetusta luokkasoittimilla. Jazzin historiaa käsittelevä osuus toimii myös oppilaille jaettavana yleisenä informaatiopakettina. Toivon, että tämä työ antaisi opettajille enemmän valmiuksia ohjata oppilaitaan lähestymään jazzmusiikkia sekä rohkaisisi heitä luovaan musisointiin.

2 JAZZ

”Improvisaatio kuuluu täydelliseen hyvinvoivaan musiikkikulttuuriin.”

”Merkittävin yritys herättää improvisaatiota henkiin länsimaisessa musiikissa on jazz”

Jazzin historia ei ole täsmällisesti jaettavissa selviin eri vaiheisiin ja toisiaan seuraaviin tyyliuuntiin. Monet jo vuosikymmeniä sitten uraansa aloitelleet jazz-muusikot ovat edelleen voimissaan, kun taas useat legendaariset muusikot ovat jo kuolleet. Monet muusikot ovat vaikuttaneet jazzmusiikin kehitykseen useammalla kuin yhdellä kaudella ja yhdessä tyyliuunnassa. Siksi jazzin tyyliuunnat ja tyylikaudet ovatkin usein limittäisiä ja niiden erottaminen toisistaan on vaikeaa. Kaikissa uusissa suuntauksissa sanotaankin olevan vaikutteita aikaisemmista tyyliuunnista. Lisäksi monet jazzin tyyli, kuten esimerkiksi swing, ovat jääneet elämään nykypäiviin asti lähes alkuperäisissä muodossaan, kun taas eräät kokeellisemman jazzin suuntaukset ovat enää muisto menneistä ajoista. Silti myös ne ovat vaikuttaneet musiikkiin, jota kutsumme jazziksi.

Olen muodostanut jazzin jaon eri vuosikymmeniin useiden eri teosten perusteella. Eräs perustelu jazzin evoluution ja tyyliuuntien kehityksen jakamiseen on, että se antaa selkeän kuvan yleisestä jazzin kehityksestä. Ongelmana vuosikymmeniin jaottelussa on eri lähteiden antaman informaation päällekkäisyydet ja ristiriitaisuudet. Esimerkiksi new orleans ja dixieland on usein liitetty suomalaisissa vanhemmissa lähteissä yhteen tyylikauteen ja vuosikymmeneen, kun taas uusimmissa englanninkielisissä kirjoissa ne esiintyvät omina tyylikausinaan. Tämän uudemman esitystavan vuoksi päädyin myös jaottelemaan ne erikseen. Tärkeää on kuitenkin kokonaisuuden kannalta ymmärtää, että monet tyyliuunnat olivat voimissaan samaan aikaan rinnakkain ja mahdollisesti aikaisemmin kuin sille ilmoitettu vuosikymmen karkeasti osoittaa.

KUVIO 1. Jazzin vuosikymmenet.



2.1 MITÄ JAZZ ON?

”Jazzia voi pitää musiikillisen luovuuden kukkana. Jazz syntyy vain soittamalla.”

James Eldridge

Jazzin määrittelyminen lyhyesti on vaikeaa ja hieman epäolennaista, koska jazz on nykyisin tunnettuna musiikin muotona varsin nuori ja hyvin laaja-alainen. Jazzin juuret juontavat 1900-luvun ensimmäisiin vuosikymmeniin, mutta sen alkumuodot, toisin sanoen musiikinlajit mistä jazz on syntynyt, ulottuvat vuosisatojen taakse. Jazziin liitetään kuitenkin yleisesti piirteitä, jotka luovat pohjan määritelmille mitä jazz on.

Jazzia on aina soitettu hyvin intuitiivisesti, vapaamuotoisesti ja vaistonvaraisesti. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö eri jazzin tyyleillä olisi tiettyjä muotorakenteita. Vapaamuotoisuuden liittäminen jazziin johtuu siitä, etteivät henkilöt jotka ovat olleet muokkaamassa omalla soitollaan eri tyylien kehitystä ole useinkaan pitäneet säännöllisiä muotoseikkoja tärkeinä. Samat kappaleet ovat voineet esimerkiksi pituudeltaan vaihdella suuresti ja kappaleiden luonteet vaihdella esityskerrasta toiseen. Varhaiset jazz –kappaleet rakentuivat yksinkertaisimmillaan 12-tahtisesta blueskaavasta, josta tuli myöhemmin myös rock and rollin perusta. Blues –kaavaa käytettiin jazzissa kuitenkin hyvin harvoin puhtaasti sellaisenaan, vaan sitä varioitiin, siihen lisättiin uusia sointuja sekä monimutkaisempia rakenteita. Blues –kaava on kuitenkin pohja, jolle useat kappaleet edelleenkin välillisesti rakentuvat.

Blues sointurakenne eli blues –kaava.

Tahti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Soinnun aste	I	I	I	I	IV	IV	I	I	V	V	I	I (tai V)
Vastaava sointu C-duurissa	C	C	C	C	F	F	C	C	G	G	C	C (tai G)
(Eräs variaatio)												
Soinnun aste	I	IV	I	I	IV	IV	I	I	V	IV	I	I (tai V)
Vastaava sointu C-duurissa	C	F	C	C	F	F	C	C	G	F	C	C (tai G)

Eräs syy jazzin vapaaseen luonteeseen on improvisointi, mikä kuuluu olennaisena osana soittoon. Toisin sanoen musikit kehittävät musiikkia sitä soittaessaan. Muita jazziin liitettäviä tyyli- ja muotoilun piirteitä ovat mm. synkopoidut rytmit, kontrapunkkinen yhtyesoitto sekä erityiset melodiset piirteet niin kappaleiden teemoissa kuin improvisoinnissakin. Niihin kuuluvat mm. blues-sävelten käyttö (blue notes eli duuriasteikon alennetut kolmas ja seitsemäs sävel) sekä riffien (toistuvat yksittäiset fraasit) soitto. Jazzin määritelmiin kuuluu myös rubato-tempojen käyttö, polyrytmikka, glissandot, erityiset äänen värin käytöt kuten puhaltimilla soitetut nauravat ja murisevat äänet sekä breikit eli lyhyet improvisoidut välisoitot.

Edellä mainitut klassiset jazzin määritelmät ovat kuultavissa ja löydettävissä suuresta osasta jazzia, mutta usein ainakin jotkut kyseisistä piirteistä jäävät kappaleista puuttumaan. On myös monia muita jazzin eri tyyliin kuuluvia piirteitä, joita edellä ei mainittu. Silti tällaisetkin kappaleet luokitellaan jazziksi. Usein myös muut musiikin tyylit, kuten blues ja rock, ovat vaikuttaneet vahvasti tiettyihin jazzin tyyliin, mutta silti voimme puhua yleisesti jazzista. Jazz on siis hyvin laaja käsite. Usein on sanottu, että improvisoinnin teoriaa ja säveltämistä voidaan opettaa, mutta jazz-tunne joko ihmisellä on tai sitten sitä ei ole. Luonnollisesti jokainen voi oppia löytämään itsestään tuon jazz-tunteen. Paras väylä siihen löytyy kuuntelemalla jazzia sekä rohkeasti soittamalla ja improvisoimalla musiikkia itse.

2.2 JAZZIN VUOSIKYMMENET

2.2.1 Jazzin alkumuodot

Jazzin synnylle voi löytää useita lähtökohtia. Sen sanotaan varsinaisesti syntyneen 1910-luvulla New Orleansissa, mutta ennen sitä jazz oli hiljalleen kehittynyt ja integroitunut monen eri musiikkityylin kesken. Neekeriorjuus alkoi Amerikassa vuonna 1619 ja sen seurauksena orjat toivat oman musiikillisen perinteensä uudelle mantereelle Amerikkaan. Valkoiset isännät eivät kuitenkaan hyväksyneet afrikkalaisten orjien ”pakanallista ja alkukantaista” musiikkia, vaan se oli pakotettu kehittymään ja muuntumaan hiljalleen orjien keskuudessa. Afromusiikkiin sekoittui vuosien ja vuosisatojen varrella vaikutteita muista kulttuureista. Afrikkalaisten musiikista jazziin siirtyneitä elementtejä ovat mm. polyrytmisyys, rytmiset korostukset (mm. synkopointi), riffien käyttö sekä edellä mainittu sinisten nuottien, joista myöhemmin kehittyi blues –asteikko. Myös jazziin kuuluva kysymys-vastaus –asetelma on saanut vaikutteita Afrikasta, kuten myös improvisoinnin osuus musiikissa.

Mustilta orjilta kiellettiin soitinten omistus, koska orjien isännät pelkäsivät niitä käytettävän orjien välisenä merkinantovälineinä. Siksi orjien keskuudessa kehittyi ns. työlauluperinne, missä he lauloivat omia laulujaan työskennellessään puuvillapelloilla. Usein se tarkoitti, että esilaulaja lauloi ensin ns. kysymyksen ja siihen muut sitten yhdessä vastasivat. Tällainen lauluperinne kehittyi aina 1800-luvun jälkipuoliskolle asti kunnes plantaasijärjestelmä kiellettiin ja neekeriorjuudesta alettiin luopua.

Valkoiset eivät hyväksyneet myöskään orjien omia uskontoja, vaan heidän täytyi ruveta käymään kristillisissä tilaisuuksissa. Uskonnolliset tilaisuudet olivatkin pitkään ainoa sallittu kokoontumismuoto mustille. Tietenkään orjat eivät sisäistäneet eurooppalaista virsimusiikkia sellaisenaan, vaan he tekivät siitä omia muunnoksiaan. Näin syntyi vähitellen negrospirituaalit, joihin kuuluvat kristillisten sanomien esittäminen mustien omalla laulutyyllillä. Mustien laulumusiikkiin kuului myös ns. huudot, jotka kehittyivät kollektiivisista työlauluista yhden laulajan esityksiksi. Niistä muodostui vähitellen laulettu blues. Sekä työlauluperinne, negrospirituaalit että blues vaikuttivat vahvasti jazzin syntyyn.

Amerikan sisällissodan jälkeen soitinten käyttö lisääntyi musiikissa. Monia uusia puhallinyhtyeitä perustettiin ja soitinten saanti helpottui huomattavasti. Useilla eri

paikkakunnilla innostuttiin musisoinnista ja kehityksen kärjessä kulki New Orleans. Ennen varsinaisen jazzin syntyä hieman ennen vuosisadan vaihdetta alettiin soittaa ragtimea. Se oli voimakkaasti synkopoitua musiikkia, jota soittivat aluksi pianistit. Siinä oli vaikutteita monista eri musiikin tyyleistä, kuten esimerkiksi marssimusiikista. Kuuluisin ragtime -pianisti ja säveltäjä oli Scott Joplin. Ragtime siirtyi myöhemmin myös puhallinorkestereiden ohjelmistoon ja näin alkoi jazz kehittyä.

2.2.2 New Orleans

1900 –luvun tärkein musiikillinen keskus oli New Orleans. On kuitenkin vaikea määrittellä yhtä paikkaa, missä jazz varsinaisesti syntyi, koska vastaavaa musiikkia harrastettiin myös muissa kaupungeissa. New Orleans oli keskeinen kosmopoliittinen satamakaupunki, jossa asui ranskalaisia kreoleita, italialaisia ja myöhemmin myös saksalaisia siirtolaisia. New Orleansiin oli tuotu myös paljon orjia. Näistä kaikista väestöryhmistä välittyi vaikutteita musiikkiin. Kaupungin huvikorttelialue Storyville oli varsinainen paikka, jossa musiikilliset vaikutteet kohtasivat toisensa.

New Orleansissa asui kaksi eri mustien ryhmää; ”vapaat nekerit” eli ranskalaisen kulttuurin omaksuneet tummat kreolit, jotka olivat asuneet mantereella kauemmin kuin ”Amerikan nekerit”, jotka olivat työskennelleet vielä orjina ja olivat tavoiltaan enemmän afrikkalaisia. Tummiin kreoleiden sanottiin olleen enemmän sivistyneempiä ja koulutetumpia kuin elinvoimaisten ja spontaaneiden ”Amerikan nekerien”. Jälkimmäiset pitivät kiinni musiikillisesta osaamisestaan suullisesti ja ”isältä pojalle” –periaatteella, kun taas tummat kreolit osasivat lukea nuotteja. Nämä molemmat ihmisryhmät kuten myös muut kulttuurit, ranskalaiset erityisesti, vaikuttivat jazzin kehitykseen. Näin syntyi niin kutsuttu New Orleansin tyyli. Siihen kuului edelleen, marssimusiikin tavoin, kappaleiden 1. ja 3. iskun painottaminen tahdissa, kun taas myöhemmin jazzissa ruvettiin painottamaan yleisesti 2. ja 4. iskua. Tyypilliset melodiasoittimet yhtyeissä olivat kornetti tai trumpetti, pasuuna sekä klarinetti. Kornetti tai trumpetti soitti yleensä ylintä melodiaa, pasuuna alempana olevaa vastamelodiaa ja klarinetti sooloili näiden kahden vaskisoittimen välillä. Kyseiset soittimet säilyivätkin vielä pitkään jazzin ”perussoittimina”.

Kuuluisin New Orleansin muusikko oli kornetisti Buddy Bolden, jonka musiikki oli sekoitus päivän iskelmiä, tanssimusiikkia ja bluesia. Hänen yhtyeensä soittimistoon kuului pasuunan ja klarinetin lisäksi kitara, basso ja rummut. Tällainen soittimista vakiintuikin pian jazz-yhtyeiden peruskokoonpanoksi. Tiettävästi Boldenilta ei kuitenkaan jäänyt jälkipolville levytystä heidän soitostaan. Merkille pantavaa on myös, että Boldenin yhtyeessä soitti vain yläkaupungin ”sivistyneitä neekereitä”. Vuosisadan vaihteen jälkeen kuitenkin raja-aidat eri ryhmien välillä murtuivat ja yhtyeisiin otettiin soittajia kulttuuritaustastaan riippumatta.

2.2.3 Dixieland

Useissa eri teoksissa, joissa käsitellään jazzin tyylikausia, dixieland liitetään samaan aikakauteen kuin new orleans jazz. Dixielandin keskus olikin New Orleans, mutta erona mustien soittamaan musiikkiin dixielandiksi kutsuttiin valkoisten soittamaa jazzia. Usein valkoiset ja mustat soittivat eri yleisöille ja yhtyeiden jäsenten välillä olikin musiikillisia kiistoja ja kilpailuja keskenään. Kuitenkin myöhemmin valkoisia muusikoita siirtyi soittamaan mustien yhtyeisiin ja päinvastoin. Lopulta ihmisten kiistat siitä, olivatko tietyt kappaleet ja musiikkiesitykset new orleans jazzia vai dixielandia, osoittautuivatkin turhiksi ja mahdottomiksi ratkaista.

Valkoisten tyyli soittaa jazzia erosi alussa selvästi mustien tyylistä. Se oli vähemmän ilmaisullista, mutta hieman teknisempää. Melodiat ja harmoniat olivat usein hieman perinteisempiä verrattuna länsimaalaiseen taidemusiikkiin ja yleinen sointi oli hieman ”sivistyneempää”. Lisäksi valkoiset venyttivät vähemmän nuotteja ja käyttivät vähemmän vibratoa soitossaan. Valkoiset muusikot halusivat omassa soitossaan kuuluvan, että he kykenivät soittamaan juuri tiettyjen sääntöjen mukaan. Mustat muusikot taas halusivat soitollaan osoittaa, että se oli ainoa vaihtoehto miten kyseistä musiikkia voi yleensäkin soittaa. Yleisesti ottaen siis valkoisten dixieland oli hillitympää kuin mustien new orleans –tyyli.

Valkoisen jazzin isänä pidetään ”Papa” Jack Lainetta, joka soitti New Orleansissa jo vuodesta 1891. Hänen jälkeensä valkoiset jazzyhtyeet alkoivat yleistyä ja niistä tuli suosituimpia kuin mustien yhtyeistä. Kaksi ensimmäistä kuuluisaa yhtyettä olivat Original Dixieland Jazz Band (ODJB) ja sen jälkeen New Orleans Rhythm Kings. ODJB teki monia kappaleita, joista muodostui myöhemmin kuuluisia jazzstandardeja. Niistä kuuluisimpia ovat mm. ”Tiger Rag”,

”Original Dixieland One-Step” sekä ”At the Jazz Band Ball”. New Orleans Rhythm Kings erosi ODJB:stä siinä, että heidän kappaleissaan alkoi olla jo enemmän soolotilaa ja improvisointia solisteille.

Niin valkoiset kuin mustat muusikot liikkuvat usein kaupunkien rajojen ulkopuolelle töiden perässä. Ensimmäinen New Orleans –kokoonpano saapui Chigagoon 1910 –luvun puolivälissä. Pohjoiseen suuntunut muuttoliike lisääntyi ja sen myötä useampi muusikko muutti pohjoiseen. Pian Chigagosta muodostui jazzin keskuspaikka.

2.2.4 Chigago

1920 –luvun jazziin kuului kolme eri tapahtumaa tai asiaa: New Orleansin musiikin siirtyminen Chigagoon, klassinen blues sekä varsinainen chigago –tyyli. Musiikillisesti tärkeä muutos oli kollektiivisen improvisoinnin lisääntyminen sekä valmiiden sovitusten lisääntyminen. Nykyään puhuttaessa new orleansin jazzista ei tarkoiteta jazzin tyyliä, jota soitettiin New Orleansissa vaan new orleans –tyyliä jota soitettiin Chigagossa.

Eräs merkittävin ja kuuluisin yhtye Chigagossa 20 –luvun alussa oli King Oliverin ”Creole Jazz Band”. Trumpetisti Louis Armstrong kuului aluksi Oliverin yhtyeeseen, mutta perusti myöhemmin omat kuuluisat ”Hot Five” ja ”Hot Seven” yhtyeensä. Armstrongia pidetään ensimmäisenä jazzin varsinaisena suurena solistina, joka improvisoi hyvin vapaasti ja loi sooloissaan uusia melodisia linjoja. Hän toimi esimerkkinä monille jazzin tuleville suurnimille ja hänen vaikutuksensa jazzin kehitykseen on kiistaton. Toinen 1920 –luvun kuuluisa jazzin kehittäjä oli pianisti, säveltäjä ja sovittaja Jelly Roll Morton, joka esiintyi ”Red Hot Peppers” –yhtyeensä kanssa.

Myös blues tuli jazzin ohella suosioon 1920 –luvulla kaupungeissa. Blues oli kehittynyt jo huomattavasti paljon aikaisemmin kuin jazz ja sen muotorakenteita jazz-muusikot käyttivät jo paljon ennen 1920 –lukua, mutta vasta silloin se tuli suuremman yleisön suosioon. Yksinäiset blues-kitaristit eivät saavuttaneet silloinkaan kaupungeissa suosiota, mutta voimakasääniset blues-lalajattaret kuten Bessie Smith ja Ma Rainey tulivat tunnetuiksi. Aluksi blues ja jazz olivat musiikillisesti erillään toisista, mutta kaupunkiblues alkoi nopeasti vaikuttaa ja virrata jazziin

jättäen siihen omia piirteitään. Pian bluesista ja jazzista tuli niin erottamattomat, että siitä asti ”jazz on ollut vain bluesin sovellusta tai päinvastoin”.

Chigagoon siirtyneet mustat orkesterit huomioitiin myös muualla valkoisten opiskelijoiden keskuudessa. Tuloksena tästä syntyi uusia orkestereita, jotka koettivat matkia New Orleansin tyyliä. Matkimismielessä he kuitenkin hieman epäonnistuivat, ja näin alkoi muodostua uusi musiikillinen tyyli jota kutsuttiin chigago jazziksi. Siihen kuuluu erityisesti melodisten linjojen niukkuus ja stemmojen yksinkertaisuus. Sen sijaan soloista alkoi muodostua entistäkin tärkeämpiä, mikä vaikutti myös tuleviin jazztyyleihin. Chigago jazzin aikoihin saksofonista alkoi tulla myös suosittu jazz-soitin.

2.2.5 Swing

Swing on käsitteenä hieman harhaanjohtava, koska sillä on monia eri merkityksiä. Se tarkoittaa sekä 30-luvulla syntynyttä jazzin tyyliä että englannin kielellä myös jazzin rytmistä elementtiä eli ”svengii”. Stanley Dance on sanonut svengistä, että ”*se on elähdyttävä rytminen tunne, joka luodaan perussykkeen ympärille, ja se tuntuu, vaikka ei itse asiassa niin teekään, kiihdyttävän tempoa*” (Jones 1981, 55). Lisäksi swing –merkintää käytetään joskus nuoteissa osoittamaan kappaleen kolmimuunteisuutta. Kolmimuunteisuudesta kerrotaan enemmän materiaalipaketin sivulla 39.

Tyypilliset big bandien soitinryhmät.

Trumpettisektio	Saksofonisektio	Pasuunasektio	Rytmisspektio
1. Trumpetti	1. Alttosaksofoni	1. Pasuuna	Piano
2. Trumpetti	2. Alttosaksofoni	2. Pasuuna	(Kitara)
3. Trumpetti	1. Tenorisaksofoni	3. Pasuuna	Basso (tai tuuba)
4. Trumpetti	2. Tenorisaksofoni	4. Pasuuna	Rummut
	Baritonisaksofoni		

Swing oli pääosin suurten orkesterien eli big bandien musiikkia. Big bandeissa perinteiset New Orleans –yhtyeiden puhaltimet eli pasuuna, klarinetti ja kornetti korvattiin trumpetti-, pasuuna-, ja saksofonisektioilla. Näin alkoi vakiintua edelleen käytetty big bandien vakiokokoonpano (yllä oleva kuvio). Suuri soittajaryhmä toi swingiin mukanaan tonaalista varmuutta ja mahdollisuutta

improvisatoriseen monipuolisuuteen, jota jazzissa ei ollut aikaisemmin ollut. Erityisesti saksofoneista alkoi muodostua jazzin tyypillisin soitinryhmä. Yhdessä, harmonisesti soitettuina ne kuulostavat pehmeiltä ja lämpimiltä kun taas soolosoittimina ne kykenivät tarpeen vaatiessa karkeisiin ja raastaviin sävyihin.

Big bandien varsinainen kukoistuskausi alkoi 1930 –luvun puolessa välissä, jolloin Benny Goodmaniin orkesteri koki ensimmäiset varsinaiset menestyksensä. Amerikassa alkoi pulakausi olla ohi ja kansa halusi huveja. Tanssihallit alkoivat täyttyä ja koska äänentoistoa ei vielä käytetty orkestereiden täytyi olla suurikokoisia. Big bandit olivat tähän ratkaisu. Benny Goodman oli ensimmäisiä kuuluisia orkesterinjohtajia ja hänen suosionsa myötä swing –termi lanseerattiin käyttöön. Myös radion yleistymisellä oli suuri vaikutus swingin suosion leviämiseen. Ilman joukkotiedotusvälineitä ja ensimmäisiä kaupallisia radiolähetyksiä swing tuskin olisi savuttanut yhtä valtavaa suosiota 1930 –luvulla.

Koska swing oli suurten orkestereiden musiikkia tarvittiin myös musiikin sovittajia big bandeille. Kuuluisia swing –ajan solisteja olivat mm. Colemann Hawkins, Lester Young ja Roy Eldridge. Swingin ääni oli kuitenkin yleisesti ottaen koko orkesterin ääni ja orkesterin identiteetti oli usein sen sovittajan työn tulosta. Siksi kuuluisat orkesterin johtajat tulivat kuuluisiksi myös sovittajina. Benny Goodmanin raivattua swingin tien auki heitä olivat mm. Dorsey'n veljekset, Glenn Miller, Woody Herman, Gene Krupa, Lionel Hampton, Artie Shaw, Count Basie sekä Duke Ellington. Kaksi viimeistä heistä jäivät elämään historiaan eräistä jazzin suurimmista nimistä.

Swing teki jazzista suosittumman musiikin muodon, kun se koskaan oli ollut. Kulttuuri-ilmiönä se oli kuin aikansa rockia. Benny Goodmania on joskus verrattu aikansa Elvikseksi. Swing olikin erityisesti nuorten suosiossa ja siihen liittyvät asiat, kuten juhlimisen, tuomitsi vanhempi sukupolvi ankarasti. Jazzin sanottiin olleen musiikkia jonka tahtiin kyettiin tanssimaan, mutta swingin tahtiin ei voinut olla tanssimatta.

Joukkotiedotusvälineiden, erityisesti radion, merkitys swingin suosiolle oli suuri. Jazzia soitettiin usein jopa rannikolta rannikolle kuuluneissa suorissa lähetyksissä hotelleista, tanssihalleista ja klubeista. Sponsoreina toimivat usein suuret tupakkayhtiöt, kuten Camel ja Chesterfield. Juuri kun swingin suosio näytti olleen 40-luvun alussa huipussaan tuli Amerikkaan kuitenkin valtakunnallinen levytyslakko joka kesti marraskuulle 1944. Silloin ei levytetty ollenkaan

orkesterimusiikkia. Kuitenkin laulusolistit saivat kyseisenä aikana levyttää, joten lakon loputtua moni vokalisti oli tullut tunnetuksi kansan keskuudessa kun taas kuuluisat orkesterit olivat jääneet unholaan. Swingin suosion hiipumiseen vaikutti myös Yhdysvaltojen liittyminen toiseen maailmansotaan, jolloin monet kuuluisat muusikot ja orkestereiden johtajat kutsuttiin armeijan palvelukseen. Lisäksi USA:n hallitus lyhensi virallista tanssiaikaa tanssipaikoissa ja asetti uuden 20%:n huviveron, mikä vei viimeisetkin tanssihalut yleisöltä.

2.2.6 Bebop

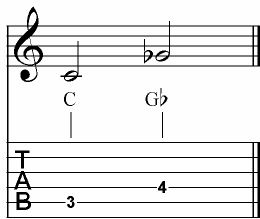
30-40 lukujen vaihteessa alkoi vanhemman jazzin renesanssi, jonka keulakuvina toimivat vanhat dixieland –muusikot. Etenkin Kalifornia toimi dixielandin uuden tulemisen keskuksena. New Yorkissa alkoi samoihin aikoihin kuitenkin syntyä uusi mullistava musiikkityyli. Jazz oli ollut aikaisemmin lähinnä tanssimusiikkia. Kuitenkin jo ennen toista maailmansotaa siinä alkoi esiintyä pieniä variaatioita ja varsinkin sodan aikana ja sen jälkeen eräät muusikot olivat kehittäneet uutta musiikin tyyliä, joka ei ollut niin ”yksitoikkoinen” kuin aikaisempi swing. Näin syntyi bebop eli be-bop, joka ei enää ollut tarkoitettu tanssittavaksi vaan se oli pienien kokoonpanojen esittämää ”sisäänpäin kääntynyttä” musiikkia.

Bebopissa oli aluksi mukana mustan väestön rodullista ja yhteiskunnallista protestia. Sodan aikana mustaa väestöä tarvittiin pyörittämään valtavaa sotakoneistoa ja heitä värvättiin myös sotilaisiksi. Heille myönnettiin enemmän yhteiskunnallisia vapauksia ja oikeuksia, mikä kohotti heidän itsetuntoaan ja näkyi myös bebopissa, joka ei ottanut huomioon musiikin tanssittavuutta ja kuulijaystävällisyyttä. Muusikot olivat levytyskiellon aikana harjoitelleet uusia tekniikoita ja kuvioita omassa keskuudessaan jameissa, ja levytyskiellon päättyttyä bebop yllätti sekä muut muusikot että laajemman yleisön vallankumouksellisuudellaan.

Sanotaan, että kun swing-muusikko oli aikaisemmin selvinnyt yhdellä soinnulla, bebop-muusikko käytti saman soittamiseen neljää sointua. Swingin aikana esityskokoonpanot olivat olleet suuria, mutta tyypilliseen bebop-yhtyeeseen kuului enää saksofonisti, trumpettisti, rumpali, basisti ja pianisti. Myös kitaraa ja muita puhaltimia käytettiin kokoonpanoissa. Melodia, joka oli usein kiemurainen ja muunneltu versio jostain tutusta vanhasta kappaleesta, soitettiin ensin puhaltimilla unisonossa eli kaksi puhaltajaa yksiäänisesti. Sitten solistit soittivat säkeistöjä

improvisoiden ja keksien uusia sävelkulkuja, jotka kuulostivat vanhoihin sävelkulkuihin verrattuna ”vääriä”. Myös basisti ja rumpali soittivat sooloja vuorotellen break-tyyppisesti. Vähennetty kvintti oli yleinen intervalli sooloissa, mikä sai ne juuri kuulostamaan ”vääriä” vanhoihin konservatiivisiin sooloihin ja melodialinjoihin verrattuna. Yleisesti ottaen bebop – kappaleiden rakenteet koostuivat alun melodiasta, sitä seuranneista improvisoinneista ja jälleen melodiasta, mikä soitettiin lopuksi vielä kerran.

Vähennetty kvintti.



Rytmi säilyi swingistä beboppiin siirtyessä ainoastaan näennäisesti samana. Perussyke oli nopeampi kuin aikaisemmin ja päällimmäiseksi tulivat erilaiset solistia seurailevat aksentit eli rytmiset korostukset. Rumpaleiden soitto siirtyi ”jalasta käteen” eli bassorummun korostamisen sijaan rumpalit aksentoivat enemmän symbaaleilla (Konttinen 1986, 143). Myöhemmin bebop – kokoonpanoihin otettiin myös latinalaisamerikkalaisia rytmisoittimia kuten conga- ja bongorumpuja värittämään musiikkia.

Keskeisimmät bebopin uranuurtajista olivat tummaihoiset alttosaksofonisti Charlie Parker, trumpettisti Dizzy Gillespie, pianisti Thelonius Monk sekä rumpali Kenny Clarke. Heidän tyyliään jäljitellään yhä ja heidän kehittämänsä jazztyyli oli perustana kaikille uusille tuleville jazzsukupolville monen vuosikymmenen ajan.

2.2.7 Cool jazz ja hardbop

Jatkoa bebobille oli 1950-luvun puolivälissä New Yorkissa alkanut ”kova bop” eli hardbop, joka oli lähempänä yleisöään ja kuulijajystävällisempää kuin bebop. Se oli rytmisesti voimakasotteista ja hyvin intensiivistä. Yleisöystävällisemmäksi sen teki vaikutteet gospel- ja rhythm and blues – musiikista, jotka olivat varsinkin värillisen yleisön suosiossa. Tärkeimpiä hardbopin

soittajahahmoja olivat lyyrisesti soittava tenorisaksofonisti Sonny Rollins, nuorena auto-onnetomuudessa kuollut trumpettisti Clifford Brown ja pianisti Horace Silver, jonka tuotannolle annettiin nimeksi funkyjazz. Rumpali Art Blakeyn Jazz Messengers oli varsinainen hardbopin sanansaattaja suoraviivaisine ja kovine menoineen. Suomessakin aikoinaan käynyt ”jazz-iskelmäinjojen” kehittelijä alttofonisti ”Cannonball” Adderley sekä herkkä yhteiskunnallinen basisti Charles Mingus olivat muita kuuluisia hardbopin soittajia.

Siinä missä bebop ja hardbop olivat ennen kaikkea mustan väestön musiikkia, cool jazz oli pääosin valkoisten viileää jazzia. Se jäähdytti bebopille tyypillisiä kuumia ja kiihkeitä rytmejä ja pyrki pois tunteenomaisesta ryöpytyksestä kohti klassista kamarimusiikkia muistuttavaa rauhallisuutta. Rytmien käsittely olikin sekä soolosoittimilla että rytmiryhmässä suhteellisen hillittyä. Soolot olivat cool jazzissa usein melodisia ja puhaltimien sointiväri oli kevyt, ohut ja tunteellinen. Alkutahdit tyyliä luotiin 40-luvun puolivälissä, jolloin Lester Young soitti viileästi ja rauhallisesti tenorisaksofoniaan ja jazzin suurimpiin nimiin kuuluva Miles Davis kokosi ensimmäisen puhallinyhtyeensä. Siihen kuului aikaisemmista yhtyekokoonpanoista poiketen mm. tuuba ja käyrätorvi ja siinä puhaltimia käytettiin kuin eri ääniä kuorossa. Miles Davis alkoi kehittää uudenlaista, asteikkokulkuihin perustuvaa improvisointitapaa soloissaan. Siitä muodostui modaalinen improvisointitapa, jonka toinen kuuluisia lanseeraajia oli saksofonisti John Coltrane. Modaalinen improvisointitapa ja modaalinen musiikki oli lähtökohtana monelle myöhemmän ajan jazzmuusikolle.

Keskeisiä valkoisia muusikoita cool jazzissa olivat mm. sokea pianisti Lennie Tristano ja alttosaksofonisti Lee Koniz. Tristano kehitteli vanhoja ikivihreitä kappaleita harmonisesti ja rakensi niiden varaan pitkiä melodialinjoja improvisoiden samanaikaisesti. Hänen sanotaan ”nähteen” sointujen eri ääniä ikään kuin peräkkäisinä, eikä päällekkäisinä kuten aikaisemmin. Hänen soittotyyliään on kutsuttu jopa omaksi tyylikseen nimeltä Tristano –school.

Cool-jazz sai jalansijan myös Californiassa, jossa musiikkityyliä alettiin kutsua nimellä west coast jazz eli ”länsirannikon jazz”. West Coast Jazzia voi pitää cool-jazzin jälkilämmittelyinä. Saksofonisti Gerry Mulligan oli kuuluisa orkesterin johtaja länsirannikolla ja siellä syntyi myös yli 20 vuotta koossa pysynyt kokoonpano The Modern Jazz Quartet eli MJQ.

2.2.8 Free jazz

1950-luvulla jazzia oli leimannut monet bebopin jälkimainingit. Seuraavalle vuosikymmenelle tultaessa kuitenkin jazzelämää alkoi sävyttää vapaammat jazzin muodot eli yleisesti free jazz. Vapaata tyyliä kutsutaan joskus myös avantgarde-jazziksi. Yhä suurempaan melodiseen, harmoniseen ja rytmiseen vapauteen tähtäävä soitto sai 1960-luvulla uusia muotoja. Free jazz –muusikot pyrkivät irtautumaan kaikista aikaisemmista musiikillisista kahleista ja he ottivat lähtökohdikseen impulsiivisista virikkeistä koostuvien kokonaisuuksien luomisen. Musiikki oli hyvin tunneperäistä ja soolot kestivät niin kauan kuin solistilla riitti kerrottavaa eli hän keksi ideoita sooloonsa. Soitinvalikoima oli sama kuin aikaisemminkin, eli rytmisektio sekä solisti tai solisteja, jotka olivat usein puhallinsoittajia. Free jazzissa kuitenkin tuotettiin perinteisistä instrumenteista myös aivan uusia ääniä, jotka eivät perinteiseen soittimien rekisteriin kuuluneet. Erilaiset törähdykset ja vingahdukset puhaltimista kuuluivat asiaan. Lisäksi musiikin visuaalisesta puolesta eli muusikoiden esiintymisestä tuli usein merkittävä kokonaisuus free jazz konsertteja. Onnistuakseen siis musiikin luominen ja soittaminen asetti suuria vaatimuksia soittajille, mutta myös kuulijoilta vaadittiin pitkäjänteistä keskittymistä.

Myös free jazzin kehityksen taustalla olivat pääosin mustat muusikot. Musiikissa oli mukana niin yhteiskunnallista kuin poliittistakin väriä ja siinä omaa identiteettiään muodostava musta väestönosa näki omiin juuriinsa perustuvan itsenäisyyden perikuvan. Davisin rinnalle nousi free jazzin pioneeri, alttosaksofonisti Ornette Coleman, jonka levyn nimen ”Free Jazz” mukaan koko vallankumouksellinen uusi musiikin suunta sai itse asiassa nimensä. Hän oli varmasti 1960-luvun kiistellyin jazzpersoonaa. Colemanin toimesta sekä kriitikot että muut muusikot joutuivat ymmälleen pitkäksi aikaa. Tyypillistä hänen soitolleen oli yhden perussävelen ympärille rakennettu soolo, jolla hän ilmaisi haluamaansa tunnelmaa. On sanottu, että hänen soolonsa olivat jatkuvaa melodista säveltämistä. Colemanin vaikutus heijastui myös selvästi 60-luvun toisen suurhahmon, tenorifonisti John Coltranen, kehitykseen.

Coltrane oli toiminut muusikkona jo 1940-luvulta lähtien ja saanut varsinaisen maineensa 50-luvun loppupuolella Miles Davisin yhtyeen tenorifonistina. Hän oli kehittellyt Davisin kanssa modaalista improvisointia eli soittanut modaalisia skaaloja sooloissaan sointujen soittamisen sijaan. Coltrane oli musiikillisesta jatkuva etsijä ja 1960-luvulla hänen soittonsa oli jo free jazzia.

Hänen musiikkinsa oli erittäin energistä ja sooloissaan hän käytti erittäin nopeita sävelsarjoja. Coltrane kuoli nuorena vuonna 1967, mutta silti hänen vaikutuksensa erityisesti tulevien saksofonistien soittoon oli merkittävä.

Pianisti Cecil Taylor kuuluu myös 1960-luvun ”vähemmän sovinnaisiin” muusikoihin. Hänen soittonsa on edelleen valtavan energistä ja pitkäjaksoista ryöpytystä, joka tarjoaa yleisölle musiikillisten elämysten lisäksi myös nähtävää. Taylor käyttää soitossaan paljon 1900-luvun klassiselle musiikillekin tuttuja klustereita eli sävelryöppyjä. Myös rytmiikka on hänen soitossaan täysin vapaata. Taylor kävi esiintymässä ”vanhoilla päivillään” Suomessa vielä vuonna 1999 Tampere Jazz Happeningissä. Muita kuuluisia free jazz muusikoita olivat 60-luvulla mm. huilisti ja bassoklarinetisti Eric Dolphy sekä omalaatuisen vibraaton omannut tenorisaksofonisti Albert Ayler.

Luonnollisesti 1960-luvun jazziin kuului myös muutakin kuin free jazz. Yleisesti voi sanoa, että jazz otti silloin vaikutteita muista musiikin muodoista, kuten afrikkalaisesta musiikista. Muusikot hakivatkin usein inspiraatioitaan musiikin ”alkulähteistä” ja lisäksi eräiden muusikoiden kohdalla syvä uskonnollisuus sai ilmaisunsa musiikin kautta. Uusia ulottuvuuksia etsittiin myös ”eksoottisesta” musiikista kuten intialaisesta ja brasilialaisesta musiikista. Bossa nova -musiikista otettiin vaikutteita jazz-sambaan, jonka nosti yleiseen suosioon kokenut saksofonisti Stan Getz. Jazziin haettiin 1960-luvulla muotorakenteita klassisesta musiikista ja vuosikymmenen loppupuolella tuli muotiin lisäksi ns. pop-jazz. Siinä popmuusikot hakivat vaikutteita musiikkiinsa jazzista ja siitä lähtien näiden kahden musiikin rajat ovat alkaneet hälventyä. Tilanteen voidaan sanoa nykyään olevan edelleen saman. Jazzista otetaan paljon vaikutteita populaarimusiikkiin ja vuorostaan jazz imee paljon piirteitä kaupallisesta popmusiikista.

2.2.9 Rock jazz ja fuusio

Jo 1960-luvun lopulla moni jazzmuusikko oli ”työntänyt töpselin seinään”, eli soittimia alettiin vahvistaa sähköisesti. Miles Davis oli jälleen musiikin ensimmäisiä uudistajia siirryttäessä soittamaan sähköistä pop-vaikutteista musiikkia. Sellaiset käsitteet kuin jazz-rock, rock-jazz, fuusio-jazz ja pop-jazz kuvastavat jazzmusiikin laajuutta 1970-luvulla. Ne kuvastavat myös eri

jazzin tyylien määrittelyn moninaisuutta ja vaikeutta. Raja-aitoja musiikin tyylien välillä kaatui ja se toi lisää kuulijakuntaa jazzille. 70-luvun loppuun mennessä jazz oli vahvistanut asemansa tasavertaisena taidelajina muiden musiikin tyylien kanssa kaikissa teollistuneissa länsimaissa. Kuten tähänkin asti jazzin kehityksessä, tiedotusvälineiden merkitys musiikin leviämässä oli erittäin suuri.

Sähköisen jazzin tunnetuiksi edustajiksi kohosivat kosketinsoittaja Herbie Hancock ja pianisti Chick Corea, jotka molemmat kehittivät Davisilta saamiaan oppeja. Kitaristi John ”Mahavishnu” McLaughlin perusti suuren suosion saaneen Mahavishnu Orchestran, joka soitti vahvasti sähköistettyä jazzia. Toinen samassa sarjassa painunut jazzyhtye oli pop- ja avantgardevaikutteita yhdistellyt Weather Report. Sen kuuluisimpia jäseniä olivat saksofonisti Wayne Shorter ja pianisti Joe Zawinul. Myös he käyttivät ainoastaan sähköllä vahvistettuja soittimia, mikä muodosti fuusio-musiikille tyypillisen soundin. Pianistit Keith Jarrett ja Chick Corea olivat kuuluisia 1970-luvun jazzmuusikoita, joiden musiikissa kuului vaikutteita myös populaarimusiikista. Kuuluisia populaarimuusikoita, joiden musiikissa kuului vaikutteita jazzista, olivat ennen kaikkea kitaristit Frank Zappa ja Jimi Hendrix.

3 LAATTASOITTIMET JA KITARAT

3.1 YLEISTÄ LAATTASOITTIMISTA

Laattasoittimiksi kutsutaan soittimia, joiden värähtelevinä ja ääntä tuottavina osina ovat suorakaiteen muotoiset kielet eli laatat, ja jotka ovat sijoitettuna useimmiten avoimen kaikukopan päälle. Niitä soitetaan malleilla eli kapuloilla, joiden päässä on vasaraosa. Koulumaailmassa yleisimpiä laattasoittimia eli kellopelejä, metallofoneja sekä ksylofoneja kutsutaankin usein mallettisoittimiksi. Koska termejä mallettisoitin ja laattasoitin käytetään samaa tarkoittavina sanoina, myös tässä materiaalipaketissa käytetään termejä rinnakkain.

Ennen kyseisten soittimien yksityiskohtaista esittelyä on paikallaan selittää soittimiston suunnittelussa noudatetut yleiset periaatteet. Soittimet ovat joko diatonisia (yksi sävelasteikko) tai kromaattisia (kaikki sävelet käytössä). Diatoniset ovat kuitenkin hallitsevassa asemassa, koska diatoninen asteikko on havainnollisempi ja teknisesti helpommin hallittava kokonaisuus. Näillä C-duurin säveliin perustuvilla soittimilla on kuitenkin mahdollista soittaa myös useampia sävellajeja, koska useimmiten kielet ovat vaihdettavia. Koska kielet on siis mahdollista irrottaa, voidaan oppilaille jakaa vain soitettaviin kappaleisiin tarvittavat kielet. Yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että soitettaessa C-duuria oppilaille jaetaan vain kielet C, E ja G. Siten vältytään tarpeettomilta harhalyönneiltä. Itse kuitenkin koen, että niin lukion kuin peruskoulunkin musiikinopetuksessa oppilaille voidaan suoraan antaa kaikki kappaleen sävellajin sävelet. Improvisointia harjoitellessa on kuitenkin hyvä lähtökohta käyttää aluksi vain improvisoinnissa tarvittavia pentatonisia säveliä, jolloin muut sävelet voidaan ottaa harhalyöntien varalta pois. Luonnollisesti tämän alkuvaiheen jälkeen oppilaan taitojen kehittyessä on suositeltavaa, että hän käyttäisi myös muita valitsemiaan pentatoniikan ulkopuolisia säveliä.

Metallofonien sekä kellopelien kielet valmistetaan metallista. Kellopelit ovat joko diatonisia tai kromaattisia eikä niissä ole yleensä kaikupohjaa. Kellopelien ääni on volyymiltaan luja ja

läpätunkeva, joten yhtyesoitossa niitä kannattaa käyttää harkitusti. Metallofonit ovat kellopelejä suurikokoisempia ja niissä on kaikupohja. Soittimia on sekä diatonisia että kromaattisia. Metallofonien äänet ovat myös voimakkaita ja ne soivat ksylofonien ääniä pidempään. Siksi luokkatilanteissa kannattaa mieluummin tuplata ksylofonien stemmoja kuin metallofonien, sekä niillä kannattaa myös soittaa pidempiä ääniä kuin ksylofoneilla. Ksylofonit eroavat siinä suhteessa metallofoneista, että niiden kielet on tehty puusta. Ne ovat ääneltään pehmeämpiä kuin metallofonit. Sopraano- ja alttoksylofonin sävelalat ovat samat kuin vastaavilla metallofoneilla. Bassoksylofonit ovat oman kaikukopan omaavia yksittäisiä kieliä. Ne soivat oktaavin tai kaksi oktaavia alemmalla kuin alttoksylofonit.

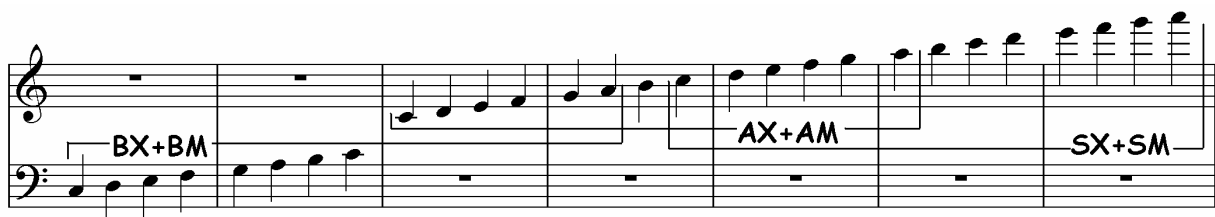
Laattasoittimissa on useita hyviä puolia, minkä takia niitä kannattaa suosia koulujen musiikin opetuksessa. Ensinnäkin kyseiset soittimilla soittaminen on suhteellisen helppoa ja niillä päästään helposti hyvältä kuulostavaan lopputulokseen. Soittimissa on usein irrotettavat kielet, joten ns. väärin äänien poistaminen käy vaivattomaksi. Juuri kielten vaihdettavuuden ja irrotettavuuden takia ne soveltuvat hyvin improvisoinnin alkeiden opettamiseen. Lisäksi kieliin on kirjoitettu soivan nuotin nimi, joten kappaleiden soittaminen onnistuu sekä nuoteista että nuottikirjaimista. Varsinkin nuotteja tuntemattomille oppilaille tämä on aluksi suuri apu. Opetustilanteissa muodostuu usein häiritseväksi tekijäksi soittimien epäviireisyys, mitä ei kuitenkaan esiinny laattasoittimia käyttäessä, sillä niiden kielet ovat tasaviireisiä eli ne soivat puhtaasti muiden soittimien kanssa. Lisäksi laattasoittimien, erityisesti ksylofonien, ääni on pehmeä ja kohtalaisen hiljainen, joten volyymitaso luokassa ei pääse nousemaan liian korkeaksi. Laattasoittimet ovat myös kestäviä ja vain vähän huoltoa vaativia, joten ne sopivat senkin puolesta mainiosti koululuokkiin.

Laattasoittimien äänialat vastaavat yleisiä soitinten äänialoja, joten niiden avulla voidaan havainnollistaa yleisiä soitinten rooleja musiikissa. Esimerkiksi bassoksylofonilla voidaan soittaa minkä tahansa bassosoittimen, esim. sähkö- tai kontrabasson, linjoja ja tehtäviä yhtyeissä. Lisäksi niillä voi helposti soittaa kappaleisiin melodioita sekä useamman soittimen kesken harmonioita. Seuraavalla sivulla olevaan kuvaan on merkitty soittimien äänialat.

Huonoina puolina laattasoittimissa on niiden suhteellisen korkeat hinnat, suuri koko sekä usein kromatiikan puute. Diatonisuus eli yhden sävellajin mukainen asteikko, laattasoittimilla usein C –duuri, voi aiheuttaa ongelmia kappaleita sovitettaessa. Onneksi kyseisiin soittimiin löytyy usein koulusta kaksi vaihtosäveltä (useimmiten Bb ja Fis), mutta silti opettaja voi kohdata

helposti ongelmia kromaattisten tai sävellajiin kuulumattomien äänien suhteen. Silloin ainoa ratkaisu eli kompromissi on sovittaa joko alkuperäisistä kappaleista tai laattasoittimien säestyksistä helpompia. Tämä ei kuitenkaan mielestäni paina vaakakupissa yhtä paljon kuin soittimien käytöstä koituva hyöty musiikinopetuksessa ja erityisesti luovan musisoinnin opettamisessa. Tämän materiaalipaketin kappaleissa tarvitaan C –duuriasteikon lisäksi säveliä Bb ja F#, muita lisäsäveliä ei sovituksissa esiinny.

Laattasoittinten äänialat



- BX = Bassoksylofoni
- BM = Bassometallofoni
- AX = Alttoksylofoni
- AM = Alttometallofoni
- SX = Sopraanoksylofoni
- SM = Sopraanometallofoni

3.2 CARL ORFF

Laattasoittimista puhuttaessa mainitaan usein saksalainen pedagogi Carl Orff. Hän syntyi vuonna 1895 ja oli perustamassa Müncheniin vuonna 1925 niin sanottua Gunther –koulua, jossa opetetaan rytmikkaa Jaques-Dalcrozen periaatteiden mukaan. Orff kiinnitti huomiota lähinnä Jaques-Dalcroze –metodin musiikilliseen puoleen. Hänen mukaansa musiikki, jota oli siihen saakka käytetty liikunnan yhteydessä, ei ollut sopivaa. Niinpä hän ehdotti pianon kokonaan hylättäväksi perustaen näkemyksensä myös lapsen musikaaliseen kehitykseen, jossa sointu musiikin elementeistä on vasta viimeisellä sijalla. Orffin tarkoitus ei ollut kuitenkaan rakentaa musiikkia vain rytmin varaan, vaikka se musiikin arkaistisena pohjakerrostumana olisikin jo sinänsä tehokasta ja suggestiivista, vaan lapsen korvan tuli herkistyä kuuntelemaan myös eri sointivärejä. Siksi hänen orkesterinsa liittyi koko joukko helposti käsiteltäviä melodiasoittimia

kuten ksylofoneja ja metallofoneja. Tämän ohella tuli laulun ja improvisoinnin tuoda väriä esitykseen. Melodiikan pohjana on alussa puhdas pentatoniikka ja aiheena lastenlaulujen ja leikkien raikas melodisuus. Lähtökohtana opetuksessa Orffilla oli itse lapsi ja hänen luontainen kehitysprosessinsa.

Useiden asiantuntijoiden mukaan Orff -pedagogiikkaa ei tulisi teoreettisesti rinnastaa jo olemassa oleviin formaalisiin opetusmetodeihin kuten Suzuki, Kodaly ja Dalcroze. Vaikka sisällöllisiä yhtäläisyyksiä kaikkiin edellä mainittuihin löytyykin, ei Orff-pedagogiikka kuitenkaan niistä poiketen ole luonteeltaan metodin kaltainen hierarkkinen oppijärjestelmä. Asiantuntijoiden mukaan se on enemmän kasvatusnäkemys, filosofia. Orff-pedagogiikan esimerkkien pääideana on yksinkertaisten rytmisten tai melodisten ostinatojen (toistuvat kuviot), säestysbordunojen (pysyvä pohjasävel) ja pentatonisten asteikoiden käyttö. Nämä toimivat improvisaation ja musiikillisen keksinnän tukena ja mahdollistavat musiikilliseen toimintaan osallistumisen jo pienilläkin taidoilla. Yksinkertaisista muodoista ja asteikoista edetään vähitellen monimutkaisempiin oppilaiden musisoinnin kehittymisen myötä. Melodiat rakentuvat aluksi erilaisille pentatonisille asteikoille. Tämä auttaa opiskelijoita luomaan yksinkertaisia säestyksiä, laulamaan puhtaasti ja improvisoimaan muun muassa mallettisoittimia käyttäen. Myöhemmin näiden taitojen jälkeen edetään muihin monimutkaisempiin asteikoihin ja duuri-molli tonaliteettiin.

Karl Mandler ja Orff kehittivät yhdessä laattasoittimia, jotka pohjautuivat afrikkalaisiin ja indonesialaisiin soittimiin. He kutsuivat niitä melodisiksi rytmisoittimiksi. Tähän laattasoitinperheeseen kuuluvat sopraano- ja alttokellopele, sopraano-, alto- ja bassoksylofoni sekä sopraano-, alto- ja bassometallofoni. Laattasoittimissa nuotteja tuntematon oppilaskin näkee ja kuulee helposti intervallisuhteet. Niiden avulla on helppo ymmärtää myös, että mitä isompi soitin, sitä möreämpi ääni.

Carl Orff on sanonut: ”Halusin luoda menetelmän, joka huomioisi lapsen tarpeet lahjakkuuden tasoon katsomatta. Kokemukseni opetti minulle, että lähes jokainen lapsi on musikaalinen, ja että jokainen on omalla tasollaan ja jollain osa-alueella kehityskelpoinen.”. Tämä pätee myös koulujen musiikinopetuksessa. Siksi oppilaiden musiikillisen kehittymisen kannalta laattasoittimet ovat varteenotettavia opetusvälineitä.

3.3 LAATTASOITINTEN SOITTOTEKNIikka

Kellopelejä sekä metallofoneja lyödään käyttäen joko puista tai huovalla (narulla) päällystettyä ”nuijaa” eli mallettia. Ksylofoneissa on parempi käyttää huovalla, narulla tai kumilla päällystettyä mallettia kuin puista, joka tekee äänen teräväksi ja kuivaksi. Mallettia pidetään kiinni peukalolla ja keskisormella nimettömän ja pikkusormen levätessä kevyesti nuijan varrella. Mallettien käsittelyssä on kiinnitettävä huomiota rentoon ja koko käsivarren irtonaiseen liikkeeseen. Tavallinen virhe lyödessä on se, ettei mallettia nosteta kieleltä lyönnin jälkeen, jolloin seurauksena on töksähtävä ja kaiuton ääni. Laattasoittimia voidaan soittaa myös moniäänisesti käyttäen molemmissa käsissä olevia malletteja.

Soittotekniikoiden harjoitteluun kiinnittää jo heti aluksi huomiota. Soittoa harjoitellessa on tärkeää, että opettaja näyttää oppilaille aluksi oikean suorituksen esimerkiksi taululle demonstroiden. Jälkeenpäin väärin tekniikoiden korjaaminen voi olla yllättävän vaikeaa. Tässä kaksi yleistä sääntöä mallettien käytön suhteen (Goodkin 2003, 92):

- 1) Soita rennosti ja pidä mallettien varsista kiinni kuin kättelisit niitä. Sormet eivät saisi olla kahvan päällä. Lyö napakasti kieltä äläkä jää lepäämään sille. Lyö kieltä samalla tavalla kuin koskettaisit kuumaa levyä.
- 2) Käytä molempia käsiä heti alusta alkaen. Harjoittele lyömään ääniä vuoron perään eri käsillä. Soita myös malleteilla ”ristiin”, esim. c-d-e –kulku voidaan soittaa oikea, vasen, oikea –käsi.

Soittamisen ja siihen liittyvien harjoitteiden avulla on helppo havainnollistaa myös musiikillisia elementtejä. Soitivärien kokeilujen ja improvisoinnin ohella päästään kokemaan myös rytmin ja melodian variaatioiden mahdollisuuksia. Eri asteikkojen pohjalle luodut säestykset, borduunat ja ostinatot avaavat musisointiin harmonian ulottuvuuden. Laattasoittimien käytössä toiminnallisuus on alkuvaiheen keskeinen periaate, ei se kuinka tyyli puhdasta soitto on, ja millä soittimella soitetaan.

3.4 YLEISTÄ KITAROISTA

Kitarat ovat hyviä koulusoittimia niiden edullisuudesta ja helposta lähestyttävyydestä johtuen. Kitaroilla voidaan opettaa nopeasti oppilaat soittamaan yksinkertaisia sointuja sekä basson säveliä. Usein oppilaat itsekin hämmästyvät kuinka helposti, huolimatta heidän musiikillisista taidoistaan, kitaroilla voi saada aikaan elävää ja hyvältä kuulostavaa musiikkia. Kitarat sopivat hyvin luovan musisoinnin harjoitteluun niin nuorilla kuin hieman vanhemmillakin oppilailla.

Kitaransoiton opetuksessa pätevät samat lait kuin muussakin musiikin opetuksessa. Opettajan on esimerkiksi kiinnitettävä huomiota yksilöiden taidollisiin eroihin ja opetustilanteen käytännön järjestelyihin. Liian vaikeiden kappaleiden soittaminen vie oppilailta nopeasti motivaation harjoitteluun, kun taas liian helpot kappaleet tuntuvat tylsiltä. Tämän materiaalipaketin kappaleet on pyritty sovittamaan niin, että jokaisesta niistä voi laatia tasoltaan monenlaisia harjoituksia. Silloin suotavaa on, että oppilaat jakautuvat pienempiin ryhmiin, joissa jokaisella on tehtävänänsä oppia ja soittaa oman tasoisensa tehtävä tai osio. Esimerkiksi oppilaat voivat jakautua kolmeen eri ryhmään, jossa yksi ryhmä opettelee soittamaan melodiaa, toinen ryhmä komppaa sointuja ja kolmas ryhmä harjoittelee improvisointia. Oppilaat voidaan jakaa myös vastaavasti kolmen hengen ryhmiin, jossa jokaisella jäsenellä on yksi edellä mainituista tehtävistä. Materiaalipaketin kappaleissa ei ole kuitenkaan annettu yksityiskohtaisempia ohjeita niiden helpottamisesta tai vaikeuttamisesta, vaan se jää jokaisen opettajan omalle vastuulle.

E	F	F#/Gb	G	G#/Ab	A	A#/Bb
H	C	C#/Db	D	D#/Eb	E	F
G	G#/Ab	A	A#/Bb	H	C	C#/Db
D	D#/Eb	E	F	F#/Gb	G	G#/Ab
A	A#/Bb	H	C	C#/Db	D	D#/Eb
E	F	F#/Gb	G	G#/Ab	A	A#/Bb

Ennen siirtymistä varsinaisen luovan musisoinnin pariin, täytyy opettajan rakennuttaa perustukset oppilaiden kitaransoitto-aidoille. Koska kitaransoiton perusteista ja perusteiden opettamisesta on saatavilla hyvin tietoa ja materiaalia, ei tässä materiaalipaketissa ole erikseen tarkemmin ohjeistettu kyseisiä asioita. Ennen varsinaista soittamista oppilaiden kannattaa tutustua kitaran eri nauhaväleihin ja niiden nuottinimiin. Edellisellä sivulla olevaa kitaran kaulan kuvaa kannattakin pitää aina oppilaiden näkyvillä luokassa. Oppilaiden on myös hyvä osata ulkoa tietyt kitaroilla soittavat perussointut ja lisäksi olisi suotavaa, että he osaisivat lukea sointudiagrammeja. Sointudiagrammissa on kuva kitaran kaulasta ja siihen on visuaalisesti merkitty palloilla, mistä nauhaväleistä mitäkin kieltä pitää painaa. Sointujen osaamisen lisäksi oppilaiden olisi suotavaa tietää, kuinka niitä rytmisesti soitetään. Kyse on silloin sointujen komppauksesta, jonka oppilaat osaavat kuitenkin usein luontaisesti ilman suurempia ongelmia. Kitaroille on olemassa oma nuotinnusmenetelmänsä, jota kutsutaan tabulatuurinotaatioksi. Tabulatuurinuoteissa jokainen nuottiviivaston poikkiviiva kuvastaa yhtä kitaran kieltä, ja numerot symboloivat mistä nauhavälistä kutakin kieltä soitetään. Jotta kitaroilla voitaisiin soittaa myös eri melodioita (esimerkiksi koulujen musiikin kirjoista, joissa ei ole erikseen kirjoitettuja tabulatuurinuotteja), on oppilaiden hyvä tietää miten eri äänet löytyvät kitaran kaulalta. Alla olevaan kuvaan on merkitty G-nuottiviivastolle kirjoitettujen nuottien vastaavuudet tabulatuurinuoteista. Oppilaille tuttujen melodioiden soittaminen nuoteista toimii myös hyvänä äänen etsimisharjoituksena sekä kitaran kaulaan tutustumisena.

e f f# g ab a bb h c c# d eb e f f# g
 | | | | | | | | | | | | | | | |
 T 4/4
 A 4/4
 B 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0 1 2 3 4 0

5

ab a bb h c c# d eb e f f# g ab a bb h c c# d eb
 | | | | | | | | | | | | | | | |
 T 1 2 3 4 1 2 3 4 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
 A
 B

Kitarat pitää luonnollisesti olla vireessä, ennen kuin niillä ruvetaan soittamaan. Oppilaiden olisi hyvä osata virittää kitarat itse, mutta usein siihen kuluu liikaa aikaa uhrattavaksi varsinaisilta tunneilta, joten viritys jää helposti opettajan vastuulle. Tunneilla soitettaessa isoissa ryhmissä oppilaat voivat istua puolikaassa, jotta he näkisivät opettajan ja kuulisivat myös muiden soittoa. Myös oikeaan soittoasentoon on syytä kiinnittää huomiota. Mikäli tunneilla käytetään eri soittimia sekaisin kuten sähkökitaroita, akustisia kitaroita ja laattasoittimia, kannattaa opettajan kiinnittää huomiota äänten voimakkuuksiin. Mikäli jokin soitin peittää toisen (esimerkiksi sähkökitara), vie se varmasti soittohalut hiljaisemmän soittimen soittajalta.

Edellä on mainittu useita asioita, mitä oppilaiden pitäisi tietää kitaran soitosta. Kitarat ovat kuitenkin yleisesti ottaen helppoja soittimia ja niitä voi käyttää opetuksessa myös vasta-alkajilla. Oppilaiden ei pidä siis välttämättä osata kaikkia edellä mainittuja asioita kyetäkseen harjoittelemaan luovaa musisointia. Opettajan pitää ainoastaan huolehtia siitä, että oppilaat osaavat tulkita kappaleissa tarvittavia ohjeita ja nuotteja. Koska tunneille on saatavilla lukuisia sopivia kappaleita ja useat tämän materiaalipaketin kappaleista ovat myös helppoja, kannattaa opettajien ennakkoluulottomasti käyttää kitaroita improvisaatiovälineenä!

4 IMPROVISOINTI

4.1 AJATUKSIA IMPROVISOIMISESTA

”Improvisointi on säveltämistä reaaliajassa”

Riccardo Cancio

Improvisointia on joskus verrattu puhumiseen, koska aina kun puhumme, improvisoimme samalla uusia sanoja toistensa perään. Tästä johtuen eräs hyvä tapa lähestyä improvisointia on ensin vaikka ringissä vuoron perään sanoa oma nimi, minkä muut toistavat yhdessä. Sitten jokainen voi vuorollaan ”improvisoida” jonkin sanan tai kaksi, minkä muut taas toistavat. Seuraavaksi voidaan improvisoida vaikka jokin mitään tarkoittamaton sana tai äänne. Näiden jälkeen voidaan harjoitella samalla ”tyvestä latvaan” –menetelmällä rummuttamista pöytään ja lopuksi siirtyä melodioiden improvisointiin. Myös vapaan improvisoinnin harjoittaminen vastaavien lämmittelyjen jälkeen on helppoa. Vapaaksi improvisaatioksi kutsutaan etukäteen suunnittelematonta luomistapahtumaa, jossa soittajat ovat vapaita ilmaisemaan itseään ilman muodollisia sääntöjä ja käyttämään mitä tahansa soittimia tai esineitä, mitä sattuu olemaan käsillä.

Samaan tapaan kuin klassisen improvisoinnin alkuaikoina, oli jazzimprovisaatio aluksi kappaleiden melodioiden rytmistä tai melodista suhteellisen yksinkertaista muuntelua. Oppilaan on usein helpompi lähteä muuntelemaan jo hänelle itselleen tuttua melodiaa kuin sooloilla kokonaan uusia teemoja. On tärkeää, ettei improvisoiija suolla koko sieluaan improvisointivuoron sattuessa heti, vaan keskittyy kehittämään pieniä aiheita, jotka voivat olla esimerkiksi opettajan antamia. Mikäli opettaja ei erikseen asiasta huomautta, käy helposti niin, että oppilas pistää heti soolovuoronsa alussa kaikki mahdolliset ideansa käytäntöön ja nopeasti huomaa, että hänen ”takkinsa onkin tyhjä”. Tärkeää improvisoinnissa siis on edetä soolon laajuuden suhteen pienestä laajempaa ja mahdollisesti hitaammasta nopeampiin rytmeihin. Esimerkkinä edellisestä on opettajan soittamat lyhyet fraasit, jotka oppilas toistaa ja joita myöhemmin varioi. Crookin opetus- ja oppimismetodi painottaa asioiden jakamista pienempiin osatekijöihin, joihin on siten

helpompi keskittyä erikseen. Tätä kutsutaan atomistiseksi oppimisstrategiaksi. Monien improvisoinnin osatekijöiden yhtäaikainen hallinta vaatii aloittelevilta oppilailta paljon. Crookin mukaan ongelma voidaan ratkaista eristämällä yksi alue kerrallaan harjoittelun kohteeksi, jolloin ei välitetä muiden alueiden toimimisesta. Kun kyseistä aluetta on ensin harjoiteltu jonkin aikaa, on sen jälkeen tärkeää vaihtaa lähestymistapaa ja improvisoida jotain muuta ajattelematta juuri harjoiteltua aluetta.

Improvisointi opettaa myös kuuntelemaan muita soittajia. Eräs keino harjoitella improvisointia on toistaa jokin toisen oppilaan soittama melodiapätkä ja sitten hieman muunnella sitä. Tätä muunneltua soittoa muut sitten voivat taas kuunnella ja hieman muuttaa. Rytmien suhteen on hyvä ainakin aluksi noudattaa samaan tapaan tiettyä kaavamaisuutta. Rytmiset soittoharjoitukset voidaan aloittaa rajoittamalla esimerkiksi vain neljäsosanuotteihin ja kestoiltaan lyhyihin soolovuoroihin. Vasta sen jälkeen ruvetaan laajentamaan rytmiiikkaa ja melodiikkaa.

Improvisointia käsiteltäessä törmää usein kysymykseen, kuinka tyylisidonnaista improvisoinnin kuuluisi olla. Tyylin mukaisessa improvisaatiossa, esimerkiksi swing -kauden jazzimprovisaatiassa, tyylinmukaisuus perustuu soittajien yhdenmukaisiin kokemuksiin ja tietoihin kyseisen tyylin kappaleista, artisteista ja soittotekniikoista. Minusta improvisointia harjoitellessa esimerkiksi laattasoittimilla ei missään nimessä aluksi kannata tähdätä tyylin mukaiseen musiikin tuottamiseen. Koulun musiikinopetuksessa pääpaino pitäisi olla yleisesti musiikin soittamisella ja uusien asioiden kokeilemisella sen sijaan, että se tähtäisi tyylinmukaiseen musisointiin. Vasta taitojen kehittyessä kannattaa luonnollisesti kiinnittää huomiota improvisoinnin lopputulokseen ja tarvittaessa tyylin mukaisuuteen. Lisäksi laattasoittimet, kuten jo aikaisemmin mainitsin, ovat usein diatonisia, joten kromatiikan soitto on niillä mahdotonta.

Improvisoidessa ei saa unohtaa vuorovaikutuksellisen soittamisen merkitystä. Yhdessä koko luokan kanssa soitettavat stemmat ovat hyvä tapa opettaa kuuntelemaan toisia, mutta myös improvisoinnissa on tärkeä keskittyä kuuntelemaan muita soittajia. Säestystä kuuntelemallahan improvisoiija keksii aiheita luoda uutta. Myös improvisoinnista palaaminen yhteissoittoon kasvattaa kuuntelemisen taitoa. Mikäli improvisoidessa kuuntelu on hieman unohtunut, on se jälleen välttämätöntä normaaliin stemmasoittoon palatessa. Olen itse huomannut, että juuri tuo paluuhetki improvisoinnista takaisin sektiotoverien luo on vaikeaa. Soolon jälkeen selvästi pulssi lyö lujempaa ja sitä on tavallaan luomisen vauhti päällä. Siksi keskittyminen jälleen

yhteisöllisyyteen tuntuu helposti vaikealta ja hetkellisesti hieman vieraalta. Juuri tämän takia on mielestäni tärkeää heti soolon jälkeen keskittyä yhteissoittoon, sillä kontrastin tiedostaminen kasvattaa varmasti kykyä kuunnella tarkemmin sekä omaa että muiden soittoa.

Opettajan pitäisi rohkaista oppilaita improvisointiin ja luovuuteen huolimatta vaikka hän itse ei olisikaan ”mestari-improvisoiija” tai opiskellut kyseistä asiaa. Olen varma että myös opettaja oppii luovan toiminnan kautta itselleen uusia asioita ja löytää sen avulla uusia mahdollisuuksia musiikin opetuksen. Tunneille pitäisi muodostua ilmapiiri, jossa oppilas innostuu luontaisesti kokeilemaan uusia asioita eikä koe mahdollisten epäonnistumisien tuomaa kynnystä liian suureksi. Improvisoinnissa pitääkin olla vapaus myös epäonnistua. Siksi opettajan on tärkeää korostaa myös omalla toiminnallaan, ettei vääränlaista soitantaa ole olemassa. Olen huomannut peruskoululaisten kanssa, että itsensä naurun alaiseksi tekeminen esimerkiksi pelleilemällä tai soittamalla todella huonosti vapauttaa koko luokan tunnelmaa ja kasvattaa oppilaiden rohkeutta kokeilla uusia asioita.

4.2 IMPROVISOINTIIN KÄYTETTÄVÄT ASTEIKOT

4.2.1 Duuri ja molli

Improvisointiin käytettäviä asteikkoja kannattaa harjoitella opettajan johdolla niin, että aluksi oppilaat tutustuvat vapaasti omaan tahtiinsa asteikkoon soittamalla sen säveliä. Seuraavaksi voi harjoitella soittamaan asteikon säveliä tiettyyn tempoon. Sävelet tulevat oppilaille tutuksi myös niin, että opettaja soittaa jonkun yksinkertaisen asteikon säveliin perustuvan riffin, jonka oppilaat sitten toistavat perässä. Varsinaiset improvisointiharjoitukset kannattaa aluksi tehdä mahdollisimman yksinkertaisten sointukiertojen, kuten 12 –tahtisen bluesin, päälle (esimerkiksi Au Privave tai Now’s the Time). Joidenkin oppilaiden harjoittellessa vapaasti asteikoiden ja yksinkertaisten fraasien soittamista muut oppilaat voivat kompata sointukiertoa kappaleen taustalla. Hyvä keino saada oppilaat keskittyneeksi omaan soittoonsa on muodostaa pieniä ryhmiä, joissa yksi vuorollaan harjoittelee improvisointia muiden kompatessa vieressä. Opettajan kannattaa muistaa korostaa tarkan rytmiiän merkitystä luovassa musisoinnissa. Improvisointia on nimittäin vaikea saada kuulostamaan hyvältä, mikäli soitto on rytmisesti liian epätarkkaa.

Alla on esimerkkejä materiaalipaketin kappaleissa tarvittavista asteikoista, joita voi käyttää improvisoinnissa. Kaikki nuottiesimerkit ovat C –pohjaisia.

C –duuri.

Mixolydyinen asteikko muodostuu alentamalla duuriasteikon seitsemäs sävel. C-mixolydyisessä asteikossa on toisin sanoen samat sävelet kuin C –duurissa, mutta H –sävel on alennettu Bb:ksi. Mixolydyistä asteikkoa käytetään usein dominantti (7) –sointujen päälle. Esimerkiksi All Blues –kappaleeseen sopii hyvin G –mixolydyinen asteikko.

C –mixolydyinen

Harmonisessa mollissa on palautettu 7.sävel verrattuna luonnolliseen molliin. Harmonisen molliasteikon säveliä käytetään usein dominantti (7) –sointujen päälle.

C -luonnollinen molli

C -harmoninen molli

4.2.2 Pentatoniikka

Pentatoniset asteikot muodostuvat nimensä mukaisesti viidestä eri sävelestä. Pentatonisessa asteikossa on se hyvä puoli, että se tuntuu aina kuulostavan hyvältä. Moni kansanlaulu rakentuukin usein pentatonisen asteikon sävelille. Nuo kyseiset viisi säveltä ovat myös yleisimmin käytettyjä säveliä populaarimusiikissa. Klassisessa musiikissa esimerkiksi Leonard Bernstein, Claude Debussy ja Maurice Ravel ovat käyttäneet sävellyksissään paljon pentatonisia asteikoita. Siksi pentatonisen asteikon soittaminen tuntuu myös oppilaista usein luonnolliselta ja helpolta. Laattasoittimilla voidaan ilman lisäkieliä soittaa kolmea eri pentatonista asteikkoa: C:stä, F:stä ja G:stä. Usein laattasoittimiin on saatavilla vaihdettavia kieliä, yleisimmin F# ja Bb. Ne mahdollistavat pentatonisten asteikoiden soiton myös D:stä ja Bb:stä. Kitaroilla pentatonisia asteikoita voi luonnollisesti soittaa mistä tahansa sävellajista.

Duuripentatoninen asteikko muodostuu duuriasteikon ensimmäisestä, toisesta, kolmannesta, viidennestä ja kuudennesta sävelestä. Solmisaatiomerkinnein ne ovat do, re, mi, so ja la. Mollipentatoninen asteikko sama, kuin vastaavan rinnakkaisduurin pentatoninen asteikko. Am – pentatonisessa asteikossa on siis samat sävelet kuin rinnakkaisduurin pentatonisessa asteikossa, eli C –duuripentatonisessa. Mollipentatoninen asteikko muodostuu toisin sanoen luonnollisen molliasteikon ensimmäisestä, kolmannesta, neljännessä, viidennestä ja seitsemännestä sävelestä.

C -duuripentatoninen

C -mollipentatoninen

Musical notation for A-mollipentatoninen scale. The top staff shows a treble clef with a 4/4 time signature and notes A, C, D, E, G, A. The bottom staff shows a guitar fretboard with strings T, A, B and frets 0, 3, 0, 2, 0, 2.

A -mollipentatoninen

Mollipentatonisesta asteikosta tulee molliblues asteikko, kun siihen lisätään niin sanottu sininen sävel, blue note, eli molliasteikon ylennetty neljäs sävel. Bluesasteikkoa voidaan käyttää bluesin lisäksi kaikkien mollisointujen päälle. Myöhemmässä jazzissa sitä on käytetty usein myös duurisointujen päälle tuomaan lisäväriä sooloihin.

Musical notation for A-bluesasteikko. The top staff shows a treble clef with a 4/4 time signature and notes A, C, D, D#, E, G, A. The bottom staff shows a guitar fretboard with strings T, A, B and frets 0, 3, 0, 1, 2, 0, 2.

A -bluesasteikko

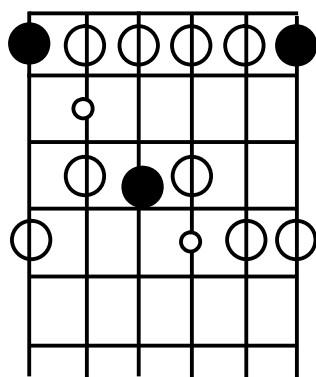
Jotkut tutkijat ja säveltäjät ovat sanoneet että pentatonisen asteikon ”universaali” ja ainutlaatuinen luonne johtuu asteikon sävelien yläsävelsarjoista. Yläsävelten (alla oleva kuva) sanotaan antavan soivalle äänelle sen varsinaisen luonteen. Yläsävelsarjoista muodostuu kyseiselle soivalle sävelelle siitä lähtevä pentatoninen asteikko. Toisin sanoen esimerkiksi C – sävelen ensimmäiset yläsävelet, lukuun ottamatta oktaavituplauksia, ovat C, G, E, B \flat /A sekä D. Ne ovat samat kuin C-pentatoninen asteikko eli C, D, E, G ja A. B \flat /A tarkoittaa, että C:n eräs yläsävel on A:n ja B \flat :n välissä oleva sävel. Yläsäveliä muodostuu äänissä myös paljon lisää, mutta ne alkavat olla sitä heikompia, mitä kauemmaksi varsinaisesta perusäänestä mennään.

Musical notation for C:n yläsävelsarja. The top staff shows a treble clef with notes C, C, G, C, E, G, B \flat /A, D. The bottom staff shows a bass clef with notes C, C, G, C, E, G, B \flat /A, D.

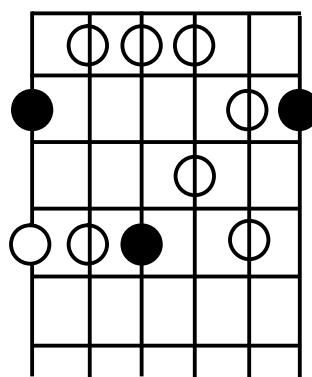
C:n yläsävelsarja

4.2.3 Pentatoniikka kitaroilla

Kitara on hyvä soitin eri asteikoiden harjoitteluun, sillä sävellajien vaihtuessa sormitukset pysyvät samoina, ja vain asteikon perusääntä eli lähtösäveltä muutetaan. Pentatoniset asteikot ovat tarkoitettu soitettaviksi siten, että etusormi soittaa asteikon perusäänen ja jokainen samalta kieleltä soitettava ääni soitetaan omalla sormellaan (nimetön tai pikkurilli). Kuvissa olevat mustat pallot tarkoittavat asteikoiden perusääniä ja valkoiset pallot muita asteikoiden säveliä. Pienet pallot ovat blues-ääniä, jotka muodostavat blues –asteikot. Niiden harjoittelu ei kuitenkaan ole välttämätöntä, koska improvisointi onnistuu hyvin myös pelkillä pentatonisilla asteikoilla.



Mollipentatoninen asteikko



Duuripentatoninen asteikko

4.2.4 Pentatoniset fraasit

Jazzissa on tiettyjä pelisääntöjä, joiden mukaan improvisointi usein tapahtuu. Vaikka muusikoiden sanotaan improvisoivan soitettavia ääniä spontaanisti eikä tiedostetusti, he soittavat silti usein tiettyjä samoja improvisointifraaseja eli riffejä. Improvisointifraasit ovat ”uloskirjoitettuja” asteikkoihin perustuvia motiiveja. Soittajilla on niitä soittaessaan aina vapaus valita haluamansa melodiset kuviot, niiden paikat kappaleiden sisällä sekä halutessaan mahdollisuus varioida niitä. Varsinainen luovuus syntyykin tavasta käyttää riffejä. Ne siis toimivat vain eräänlaisena ohjenuorana siitä, millaista improvisointi voisikaan olla.

Fraasien soitto toimii mainiona lähestymistapana kohti itsenäisempää improvisointia. Vaikka ennalta sovittujen riffien harjoittelu musiikin tunneilla ei välttämättä kuulostakaan varsinaiselta improvisoinnilta, on se silti luovaa musisoimista. Pentatonisiin asteikoihin rakentuvat fraasit ovat erittäin yleisiä jazzissa, ja myös luovan musisoinnin harjoitteluun musiikin tunneilla ne soveltuvat hyvin.

Pentatonisten asteikoiden varaan voi rakentaa millaisia fraaseja tahansa ja ne tuntuvat kuulostavan aina hyvältä. Kaikki tässä materiaalipaketissa esitetyt fraasit rakentuvat pentatonisten asteikoiden säveliin. Myös kaikkia materiaalipaketin kappaleita voi harjoitella improvisoimaan käyttämällä pentatonisia asteikoita. Vasemmalla puolella nuottiesimerkeissä on A –mollipentatoniikkaan perustuva fraasi ja oikealla on sen rinnakkaisduurissa oleva vastaava fraasi eli C –pentatoninen fraasi. Esimerkeissä näytetyt fraasit ovat kuin rakennuspaloja, jonka varaan improvisointia voi ruveta rakentamaan. Sanotaan, että niitä kannattaa mieluummin opetella vähän ulkoa kuin soittaa paljon nuoteista.

Oppilaiden kannattaa antaa ensin tutustua fraasien säveliin vapaasti, minkä jälkeen voidaan siirtyä soittamaan niitä kompin kanssa. Hyvä keino oppimisen kannalta on ”korvakuulolta” fraasien soittaminen. Opettaja voi esimerkiksi soittaa lyhyitä fraasin pätkiä oppilaille, jotka he sitten toistavat perässä. Myös ”kysymys – vastaus” –periaatetta voidaan käyttää harjoittelussa. Oppilaille kannattaa myös korostaa, että ei ole myöskään järkevää käyttää aina kaikkia osaamistaan fraaseja sooloissa, vaan soittaa niitä harkiten ja tilanteen mukaan muutellen. Jazzfraseeraukseen eli kolminuunteiseen fraseeraukseen kannattaa kiinnittää sooloissa huomiota. Fraasien harjoittelu käy myös hyvänä kolminuunteisuuden harjoitteluna.

Tässä esiteltyjä fraaseja voi soittaa vapaasti kappaleiden päälle, kuitenkin huomioon ottaen fraasien sointusidonnaisuuden. Koska tässä esitetyt fraasit on kirjoitettu vain A –mollissa sekä C –duurissa, jää opettajan vastuulle niiden transponointi oikeisiin sävellajeihin. Fraaseja voi myös vapaasti varioida, ja myös oppilaat voivat keksiä niitä itse lisää. Eräänä tärkeimpänä asiana riffien opettelussa on kuitenkin muistaa harjoitella niitä paljon, ja toistaa jo opittuja fraaseja. Parempi siis opetella muutama fraasi hyvin kuin monta huonosti.

1. Am C

Am: A G G A A G A
C: C A A C C A C

TAB: 2 0 0 2 2 0 | 1 2 2 1 1 2

2. Am C

Am: C C C D C G A A
C: E E E G E A C C

TAB: 1 1 1 3 1 | 0 2 2 | 0 0 0 3 0 | 2 1 1

3. Am C

Am: A G E G E G A
C: C A G A G A C

TAB: 2 0 2 0 2 | 0 2 | 1 2 0 2 0 | 2 1

4. Am C

Am: A C A G E G A
C: C E C A G A C

TAB: 2 1 2 0 2 | 0 2 | 1 0 1 2 0 | 2 1

5. Am C

Am: A A G E G A A
C: C C A G A C C

TAB: 2 2 0 2 | 0 2 2 | 1 1 2 0 | 2 1 1

6. Am C

Am: A A A A G E G A A
C: C C C C A G A C C

TAB: 2 2 2 2 0 2 | 0 2 2 | 1 1 1 1 2 0 | 2 1 1

7. Am C

Am: A A G E C A
C: C C A G E C

TAB: 2 2 0 1 | 2 | 1 1 2 0 | 1

8.

Am C

E G E D C A G A G E D C

0 3 0 3 1 2 0 2 0 3

9.

Am C

A C D C A G A C D E D C A C

2 1 3 1 2 0 2 1 3 0 3 1 2 1

10.

Am C

A C A E G C A C D C G A D C

2 1 2 2 0 1 2 1 3 1 0 2 3 1

11.

Am C

A C D C D E D C A A C D E D E G E D C C

2 1 3 1 3 0 3 1 2 2 1 3 0 3 0 3 0 3 1 1

12.

Am C

A A C A C A E G A C C E C E C G A C

2 2 1 2 1 2 0 2 1 1 1 1 0 2 1

13.

Am C

E E D C D C A G A C A A G G E D E D C A C D C C

0 0 3 1 3 1 2 0 2 1 2 2 3 3 0 3 0 3 1 2 1 3 1 1

Seuraavassa esimerkissä on käytetty blues –asteikkoa. Itse asiassa kaikkiin mollipentatonisiin fraaseihin voi lisätä tarpeen mukaan myös blues-säveliä, jolloin muodostuu blues -asteikko (A – pentatonisessa mollissa lisätään Eb-sävel). Bluesasteikkoa käyttämällä fraasien soitto voi helpottua ja siihen tulee uusi sointiväri. Myös duuripentatonisia fraaseja voi värittää soittamalla sinne bluessäveln (C –duurissa F#-sävel). Oppilaiden voi olla kuitenkin vaikea soittaa neljännellä kitaran nauhalla oleva F# -säveltä, joten tiettyjä fraaseja voidaan joutua tarpeen mukaan helpottamaan.

14.

Am C

D# E AD# E AD# E AD# E A C E G A F# G CF# G CF# G CF# G C E G A C

TAB

15.

Am C

D# C D C# C A G A G E G A A E# E D# C D C# C A G A G A C C

TAB

16.

Am C

C A G A E E G E G A E C A C G G A G A C

TAB

17.

Am C

E E E D E C C A A G G G E G E E C C

TAB

18.

Am C

G A F D E E A C A E G G

TAB

Edellä olevat esimerkit ovat kaikki kahden tahdin mittaisia. Mikään ei kuitenkaan estä keksimästä joko lyhyempiä tai pidempiä fraaseja.

19.

20.

21.

4.2.5 Muut fraasit

Jazzin opetuksessa käsitellään usein muitakin kuin pentatonisia fraaseja, jotka sopivat sointujen päälle. Usein muusikot käyttävätkin sekä pentatonisia että muita asteikoihin pohjautuvia fraaseja sekaisin. Yhteistä näille fraaseille kuitenkin on, että ne kuulostavat varmasti hyviltä vallitsevan harmonian päälle.

Jazzissa on yleistä soittaa duuri- tai molliasteikolle perustuvia fraaseja. Myös ns. kirkkosävellajeille perustuvia skaaloja käytetään paljon. Pelkistettynä se tarkoittaa esimerkiksi, että C-duurisoinnun päälle voidaan soittaa C-duuriskaalaan pohjautuvia fraaseja ja esimerkiksi Dm –soinnun päälle voidaan soittaa D:stä lähteviä C-duuriasteikon sävelistä muodostuvia skaaloja. Kyseessä on silloin D –duuriselle asteikolle perustuva skaala.

Dm

D E F G A B C D

T
A
B

0 2 3 0 2 0 1 3

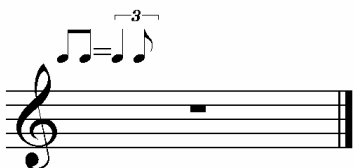
Dm-doorinen asteikko.

Jazzissa käytetään myös paljon niin sanottuja II, V, I –fraaseja. Asteikon toiselle, viidennelle ja ensimmäiselle sointuasteelle (C –duurissa Dm, G7 ja C) rakentuvia sointukulkuja esiintyy jazzissa usein, ja siksi kyseisille soinnuille perustuvia fraaseja on lukuisia. Tässä ei kuitenkaan esitellä erikseen kyseisiä fraaseja ohjeistukseksi tunneille, koska niitä on helppo keksiä jokaisen itse. Lisäksi monet soitonoppaat ovat täynnä kyseisiä fraaseja, ja niistä on kirjoitettu myös monia omia kirjoja sekä soitonoppaita. Ne vaativat improvisoijilta taidollisesti myös hieman enemmän kuin pentatonisten fraasien soittaminen. Siksi improvisoinnin opettelu kannattaa aloittaa pentatoniikasta. Avainsanana kaikkien fraasien harjoittelussa on kuitenkin aina rohkeus kokeilla uusia asioita.

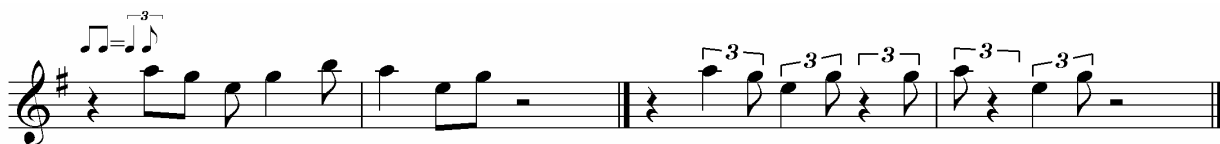
5 SÄESTYS- JA SOVITUSOHJEET

5.1 KOLMIMUUNTEISUUS

Jazzia soitetään usein kolmimuunteisesti fraseeraten. Se tarkoittaa nuottien aika-arvojen jakamista hieman ”triolimaisiksi” ja ”svengaaviksi”. Vaikka nuotit olisivat kirjoitettu normaaleina kahdeksasosina, pitää ne silti soittaa kolmimuunteisesti. Kappaleen alkuun merkitään usein kolmimuunteisuutta osoittava merkki (alla oleva kuva). Kolmimuunteisuutta voi havainnollistaa fraasilla diipa daapa. ”Suoraan” soitettuna kyseinen fraasi lausuttaisiin ”di pa da pa”, kun taas kolmimuunteisesti lausuttuna se kuulostaa svengaavalta ”diipa daapa”.



Alla olevassa nuottiesimerkissä on kirjoitettu sama jazzfraasi ensin niin kuin se oikeasti nuottiin kirjoitetaan, ja oikealle puolelle niin kuin se oikeasti soitetään. Myös neljäsosanuotit soitetään jazzissa usein hieman lyhyempinä kuin perinteisesti.



Kolmimuunteisuutta osoittavaa merkkiä ei kuitenkaan aina ole merkitty nuottiin. Mistä sitten tietää, pitääkö kappaleet soittaa kolmimuunteisesti vai perinteisesti ”suorasti”? Joskus jazznuottien ylälaitaan on kirjoitettu merkintä swing. Se ei tarkoita, että kappale olisi varsinaista swing –aikakauden musiikkia, vaan että kappale pitää soittaa ”svengaten” eli kolmimuunteisesti. Toisinaan kappaleissa ei kuitenkaan ole mitään erityismerkkiä osoittamassa halutusta tavasta soittaa niitä. Silloin nyrkkisääntönä voi pitää, että kappale soitetään kolmimuunteisesti. Mikäli jazzia pitää soittaa ”suorana”, se on usein ilmoitettu nuotin ylälaidassa erikseen. Säveltäjät

käyttävät usein merkintöjä straight, straight feel tai ilmoittavat jonkun muun määreen, esimerkiksi bossa, latin tai rock feel, kuvaamaan tarvittavaa rytmikkaa. Usein kappaleita kannattaa kuitenkin soittaa eri tyyleillä. Mikäli soitto kuulostaa esimerkiksi kolmimuunteisesti soitettuna hieman väkinäiseltä, on syytä kokeilla muita tyylejä. Tämän materiaalipaketin kappaleissa ei ole erikseen mainittu millä tyylillä ne pitäisi soittaa. Kaikkia niitä voi harjoitella kolmimuunteisesti, mutta myös muita tyylejä kannattaa testata.

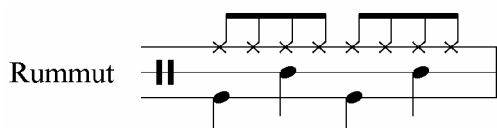
5.2 BÄNDISOITTIMET

Jazzissa säestävät kitarat soittavat usein jämäkästi tahtien iskuille. Poikkeuksia on kuitenkin paljon kuten jazzballadit tai rubato –tempoiset kappaleet. Usein kitarat myös synkopoivat rytmiä eli painottavat säestyksellään tahtien heikkoja osia. Mitään yleistä sääntöä ei siis kitaroiden rytmityksistä ole, vaan eri säestysvaihtoehtoja kannattaa rohkeasti kokeilla. Materiaalipaketin säestysvariaatiot –osuudesta voi saada hyviä vihjeitä vaihtoehtoisiin säestysrytmeihin.

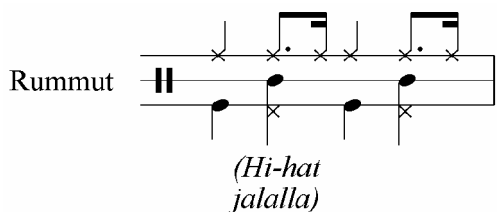
Basso voi soittaa jazzissa lähes yhtä vapaasti kuin kitarakin. Materiaalipaketin kappaleisiin on sovitettu jo valmiiksi basson äänet (=Part 4). Basso luo kappaleisiin harmonisen pohjan. Niinpä se soittaa tyypillisesti soinnun perussävelen soinnun vaihtuessa ja perussävelen, terssin tai kvintin tahtien pää- ja sivuisuilla. Muita sointusäveliä kuten septimiä tai sointulaajennuksia soitetaan vain harvoin tahtien iskuille. Jazzbassolle tyypillistä on myös walking bass, eli kävelevä (liikkuva) basso. Siinä basso kulkee neljäsosanuotein asteikkomaisesti eteenpäin kohti seuraavaa sointua. Richard Rodgersin kappaleeseen Blue Room on kirjoitettu eräs mahdollinen walking bass -kulku.

Rummut soittivat erityisesti vanhemmassa jazzissa yleensä swing –komppia, mutta 1950 –luvulla ruvettiin varioimaan komppeja jo enemmän. Nykyjazzissa voikin esiintyä melkein mitä tahansa komppeja ja rytmejä, mutta niiden pohjalta löytyy usein joko kolmimuunteinen swing komppi tai suora beat –komppi. Shuffle –komppia voi kokeilla swing –kompin tilalle tuomaan rytmiin lisää räväkkyyttä.

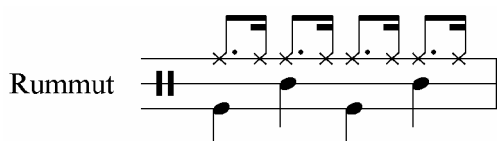
Perus "beat" -komppi



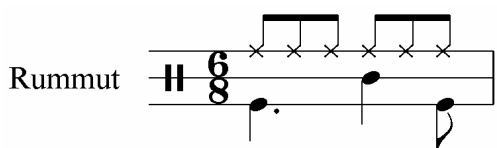
Swing



Shuffle



All Blues –kappaleeseen voi soittaa 6/8 peruskomppia.

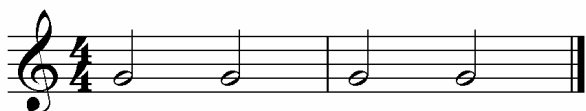


Muut bändisoittimet kuten koskettimet ja rytmisoittimet (muut kuin rummut) säestävät jazzia vaihtelevasti eri tyyleillä kappaleesta riippuen. Koskettimet voivat toimia melodioiden sekä soolojen soittimena aivan yhtä hyvin kuin harmoniasoittimena kappaleiden taustalla. Eri rytmisoittimet tukevat normaaliin tapansa yleistä kappaleen rytmiä. Myös niin sanottujen "Play Along" –levyjen käyttö on mielenkiintoinen vaihtoehto harmonian rakentamiseen kappaleen taustalle. Kyseisissä levyissä on soitettu valmiiksi kaikki muut äänet paitsi kappaleiden melodiat. Toisin sanoen niihin on nauhoitettu kustakin kappaleesta vain säestysosuus eli useimmiten piano, basso ja rummut. Riippumatta mitä soittimia tai opetusvälineitä tunneilla käyttää, on aina tärkeää kokeilla niitä rohkeasti ja ennakkoluulottomasti eri tehtäviin.

5.3 SÄESTYSVARIAATIOT

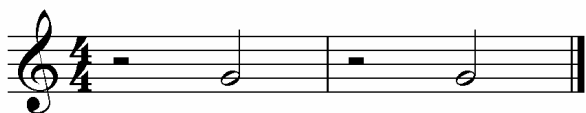
Monet tämän materiaalipaketin kappaleet on sovitettu tarkoituksella ”epäjazzmaisesti” mahdollisimman yksinkertaiseen muotoon. Joukossa on myös säestyksellisesti hieman haastavampia sovituksia, mutta säestyksien varioiminen monimutkaisemmiksi tulee todennäköisesti vastaan useimmin kuin niiden helpottaminen. Koska säestyksien rytmit ovat usein kohtalaisen helposti opittavissa, kannattaa niitä rohkeasti myös itse varioida ja vaikeuttaa. Esimerkiksi mikäli säestysäännet on kirjoitettu tahtien ensimmäisille iskuille, tuo kappaleeseen paljon elävyyttä rytmittää säestys tahdin muille osille. Myös eri tempoilla soittaminen on hyvä harjoitus oppia kuuntelemaan muita soittajia, ja harjoitella soittamaan myös itse mahdollisimman tarkasti. Alla on esitetty yksinkertainen säestysvaihtoehto ja sen mahdollisia variaatioita

Alkuperäinen säestys:



Vaihtoehtoiset säestykset:

A) Soittaminen vain tahtien 3. iskuille



B) Soittaminen takapotkuille eli tahtien 2. ja 4. iskuille.



C) Rytmiset varioinnit. Säestyksien rytmityksiä ja synkopointeja voi muuttella vapaasti.



5.4 SOVITUSVINKKEJÄ

Toivottavasti tämä materiaalipaketti antaa kimmokkeita opettajille tehdä myös itse omia sovituksia musiikin tunneille. Materiaalipaketissa esitetyt periaatteet luovaan musisointiin pätevät tietysti myös muissa musiikin lajeissa kuin jazzissa. Alla on mainittu muutamia kokemuksen kautta havaittuja asioita, joita kannattaa ottaa huomioon kappaleita sovittaessa.

Sovituksista kannattaa tehdä mieluummin liian helppoja kuin vaikeita. Se laajentaa niiden käyttömahdollisuuksia eri tasoilla oppilaille. Lisäksi sovitusten vaikeuttaminen on huomattavasti paljon helpompaa kuin niiden helpottaminen jälkikäteen. Esimerkiksi kehittyneempiä oppilaita voidaan opastaa soittamaan kappaleita takapotkuisesti eli tahdin 2. ja 4. iskulle huolimatta siitä, vaikka nuotit olisi kirjoitettu tahdin ensimmäisille iskuille. Myös sovitusaänien lisääminen on huomattavasti paljon helpompaa kuin niiden pois ottaminen.

Sovituksia tehdessä kohtaa helposti sävellaji –ongelman, mikäli laattasoittimiin ei ole kromaattisia lisääniä. Siksi kappaleiden sävellajeja kannattaa rohkeasti muuttaa sen sijaan, että yrittäisi tehdä sovituksista alkuperäisten sävellajien mukaisia. Monia sävellajin ulkopuolisia säveliä ei siis kannata käyttää, koska yleisimmät vaihtosävelet C-duuripohjaisiin soittimiin ovat vain Bb sekä F#. Sovituksista tulee varmasti toimivia, mikäli sovitustyössä noudattaa perinteisiä äänenkuljetussääntöjä. Lyhyesti ilmaistuna se tarkoittaa, että soinnun terssi liikkuu ylös ja septimi alas. Kappaleita sovittaessa kannattaa myös edetä loogisesti jokaisen soittimen rytmitysten kanssa ja rakentaa melodialinjoista mahdollisimman linjavia.

Tämän materiaalipaketin kappaleisiin on nuottien lisäksi merkitty niiden nimet kirjaimina. Eräät opettajat suosivat pelkästään nuottien käyttöä opetuksen välineenä, kun taas toisten opettajien mielestä kirjaimista soitto on kaikista luonnollisen tapa oppia soiton alkeita. Itse en ota kantaa kumpi vaihtoehdoista on parempi, mutta suosittelen silti molempien tapojen kokeilemistä oppilaiden kanssa. Kehittävä tapa harjoitella kappaleita on soittaa niitä aluksi kirjaimista ja myöhemmin soittaa niitä myös varsinaisista nuoteista.