

IMPROVISAATION OPETTAMINEN SOITONOPETUKSESSA
- näkökulmia jazzimprovisoinnin opettamiseen

Pro gradu -tutkielma
Musiikkitieteen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2002

Juha Tapio Kujanpää

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikkitieteen laitos
Tekijä Juha Tapio Kujanpää	
Työn nimi Improvisaation opettaminen soitonopetuksessa - näkökulmia jazzimprovisoinnin opettamiseen	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2002	Sivumäärä 118
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää opettajien käsitteitä improvisoinnin opettamisesta soitonopetuksessa ja pohtia, miten improvisointia voisi hedelmällisesti opettaa ja ohjata. Se on suoritettu haastattelemalla kuutta eri soitonopettajaa, joilla on omakohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä improvisaation opettamisesta. Aihe on rajattu koskemaan erityisesti jazzimprovisaatiota ja yksittäisopetusta, mutta sitä käsitellään sen verran yleisellä tasolla, että näkemykset soveltunevat sellaisenaan myös muiden musiikkityylien opettamiseen.</p> <p>Opettajien näkemyksiä on peilattu pääasiassa kahden akselin, intuitiivisuus/teoreettisuus- ja konstruktivismi/behaviorismi -vastakkainasettelujen kautta. Omaan kokemukseeni ja taustatietoihin perustuva ennako-oletukseni on, että improvisaation opettaminen on luonteeltaan konstruktivistisempaa kuin esimerkiksi muu "perinteinen" soitonopetus.</p> <p>Haastateltavien näkemyksien mukaan improvisointi on perusluonteeltaan intuitiivista toimintaa. Improvisoinnin perusteiden tietoinen ja teoreettinen opiskelu on kuitenkin osa oppimisprosessia: voidaksemme käyttää improvisoidessa intuitiivisia työkaluja, niitä täytyy ensin opetella hallitsemaan harjoittelemalla niiden käyttöä tiedostetusti ja systemaattisesti.</p> <p>Improvisoinnin opettelu ja opettaminen noudattavat konstruktivistista oppimiskäsitystä. Oppilaan pitäisi pystyä rakentamaan itse omanlaisensa näkemys ja ajatusmalli voidakseen toteuttaa itseään persoonallisena ja omaperäisenä improvisoijana. Opettaminen on näin myös hyvin oppilaskeskeistä, ja opettajalta vaaditaan oppilastuntemusta, tarkkanäköisyyttä ja kykyä kohdata jokainen oppilaansa yksilöllisenä persoonana. Jos improvisointi on luovaa toimintaa, voi myös improvisoinnin opettaminen olla sitä.</p>	
<p>Asiasanat improvisaatio, intuitio, jazz, konstruktivismi, oppimiskäsitys, soitonopetus</p>	
<p>Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos</p>	
<p>Muita tietoja Haastattelumateriaali on tutkijalla.</p>	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA	5
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
3.1 Improvisointi musiikissa	8
3.1.1 Vapaa improvisointi	10
3.1.2 Tyylisidonnainen improvisointi	12
3.2 Intuitiivisuus ja teoreettisuus	14
3.2.1 Intuition käsite	14
3.2.2 "Teoria" ja "tekniikka"	18
3.3 Konstruktivistinen paradigma	19
3.3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	19
3.3.2 Konstruktivismi jazzimprovisoinnin opettamisessa	20
4 TUTKIMUS	23
4.1 Tutkimusasetelma	23
4.2 Tutkimuksen toteutus	24
4.2.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä	24
4.2.2 Haastateltavat	25
4.2.3 Haastattelujen järjestelyt ja ilmapiiri	26
4.2.4 Haastattelukysymykset	28
4.2.5 Aineiston analyysi	29
5 TUTKIMUSAINEISTON TULKINTA	31
5.1 Improvisaatio	31
5.1.1 Improvisaation olemus	31
5.1.2 Improvisaation opettaminen	33
5.1.3 Improvisoijan persoona	35
5.2 Intuitio ja teoria	40

5.2.1	Intuition ja teorian käsitteet improvisoinnissa	40
5.2.2	Hiljainen tieto	45
5.3	Konstruktivismi improvisaation opettamisessa	49
5.3.1	Opettajan rooli	49
5.3.2	Opettaja-oppilas -suhde	54
5.4	Opetuksen alkuvaihe	58
5.4.1	Aloituskä ja -taso	58
5.4.2	Opetuksen luonne aloitusvaiheessa	59
5.4.3	Oppilaat, joilla klassinen tausta	64
5.5	Käytännön työtavat ja opetusmenetelmät	67
5.5.1	Työtavat	67
5.5.1.1	Soittotekniikka	68
5.5.1.2	Kuunteleminen	70
5.5.1.3	Äänitteet	72
5.5.1.4	Imitointi	73
5.5.1.5	Transkriptiot	75
5.5.1.6	Oman soiton äänittäminen	76
5.5.1.7	Play-along -äänitteet	77
5.5.1.8	Tietokoneohjelmien käyttö	78
5.5.2	Atomistinen oppimisstrategia	79
5.5.3	Muut opetusmenetelmät	81
5.5.4	Työtapojen teoreettinen/intuitiivinen luonne	83
5.5.4.1	Teoriapainotteiset työtavat	83
5.5.4.2	Intuitiivisuutta painottavat työtavat	86
5.5.4.3	Teorian ja intuition yhteys	92
5.6	Improvisaation opetus teoria- ja soittotunneilla	99
5.7	Improvisaation arvottaminen ja arviointiperusteet	102
6	YHTEENVETO	109
7	PÄÄTÄNTÖ	112
	LÄHTEET	114

1 JOHDANTO

Mitä improvisointi oikein on? Minulle se on luonnollisin ja yksinkertaisin tapa toteuttaa musiikillisesti itseään: laulaa tai soittaa mitä päähän pälkähtää. Saattaakin tuntua luonnottomalta, että sitä pitäisi "opettaa" tai "opiskella". Mutta kuten säveltämisestä, on myös improvisoinnista tehty kuitenkin eräänlainen mystinen salatiede, johon ovat vihkiytyneet vain harvat ja valitut. Koska improvisointi musiikintekemisen muotona ei useinkaan ole itsestäänselvyys, vaan siihen suhtaudutaan yhä jonkinlaisena crikoisuutena muun musiisoimisen joukossa, täytyy siitä ja sen opettamisesta tietoisesti puhua.

Osallistuin 25.04.2001 jazzurkuri Joey DeFrancescon pitämään workshopiin Espoossa April Jazz -tapahtuman yhteydessä. DeFrancesco ja hänen bändinsä, kitaristi Paul Bollenback ja rumpali Byron Landham vastailivat ihmisten esittämiin kysymyksiin. Workshop vaikutti aluksi aika tavanomaiselta: muusikot soittivat muutaman kappaleen, joiden välissä jutusteltiin ja vastailtiin kysymyksiin hyvin pinnallisesti. Keskustelun herätti kunnolla henkiin vasta tilaisuuden loppuvaiheilla takarivistä kuulunut hiljainen kysymys:

Ääni: "How do you practise improvisation?"

DeFrancesco: "Eh?"

Ääni: "How do you practise improvisation?"

(hiljaisuus)

DeFrancesco (muille muusikoille): "Who wants to take that?"

(hiljaisuus)

DeFrancesco: (yleisölle) "You can't practise improvisation."

(naurua)

DeFrancesco: "You can't! You can't teach improvisation either. You take a tune and you mess around with it. Improvisation is exactly what it is, to pick something up. It's really no way, like it's.. If he was to sit down, or if Paul was to sit down, and brought out something, and I said, "practise this and this", I'm gonna teach you how to improvise, it won't work, because improvising means that it's something different all the time. I mean, you have certain things you have to learn, you have to learn the scales, and you'd have to know what notes fit in the chord, but even.. is no limitations on that, you could play anything the way you play. There's really no way, no proper way to teach it."

Bollenback: "I would disagree.."

Landham: "Yes, and I.."

(naurua)

DeFrancescon kommentti aiheutti sen, että sekä Bollenback että Landham halusivat välittömästi mikrofoniin voidakseen esittää oman mielipiteensä improvisoinnin harjoittelemisesta. Bollenback vertasi improvisaatiota luonnolliseen kieleen, ja selitti, että kielen käyttämiseen tarvitaan kielioppi ja sanasto, jota voidaan kyllä harjoitella.

Bollenback: "I've got to disagree with Joey a little bit, because you talk about.. this is, let's forget about music for a minute, and talk about just improvisation in general. When you're having a conversation, you're improvising. You're using your mind, you're using what you know and you're reacting what's going on. That's the basis of any improvisation."

Landham puolestaan painotti musiikin ja levyjen kuuntelemisen tärkeyttä, ja oman musiikillisen sanaston kehittämistä analyttisen kuuntelun avulla.

Landham: " -- So then you'll figure out: Ok, so when I play this chord, I can play this line. And when I play this chord, I can play this line. And then you'll get to the problem you learn ten or fifteen of these clichés and you can play a tune, or take a solo. And what you'll end up doing, is that you start mixing them all up, after a while. -- Then you start mixing them all up, you take a piece from that on, put it to the other one, and you'll end up playing your own thing - you're improvising."

Lopuksi muusikot totesivat, että kysymys oli ollut ehdottomasti koko workshopin paras, ja samalla sellainen, johon saisi todennäköisesti jokaiselta muusikolta hieman erilaisen vastauksen, toivottavasti, koska jokainen muusikko on erilainen.

Mielestäni jo tämä anekdootti osoittaa, että improvisaatio ja sen opettaminen on edelleen kiistanalainen ja ajankohtainen aihe, ja että siitä keskusteleminen voi olla järkevää ja hedelmällistä. Improvisaation opettaminen onkin parhaimmillaan kiehtovaa ja haastavaa: opettaja ei voi oikeastaan sanoa kenellekään, että ”nyt soitit väärin”. On vain lukuisia erilaisia oikeita ratkaisuja ja mielipiteitä.

Jotkut improvisaation puolestapuhujat ovat hyvin voimakkaasti perinteistä, ei-improvisoivaa soitonopetusta vastaan. Brittiläinen kitaristi ja tunnettu free-improvisoiija Derek Bailey kertoo kirjassaan ”Improvisation – its nature and practice in music” tuntevansa sääliä länsimaista ”klassista” soitonopetusta kohtaan, joka tuottaa järjestelmällisesti ei-improvisoijia. Baileyn mukaan opetusjärjestelmä ei vain opeta soittamaan jotain tiettyä soitinta, vaan opettaa että musiikin luominen ja instrumentin soittaminen ovat täysin erilisiä tapahtumia. (Bailey 1992, 98)

LaDonna Smith, amerikkalainen musiikkikasvattaja ja improvisoiija, vaatii musiikinopetusta käsittelevässä artikkelissaan uudistusta ja uusia tuulia musiikinopetuksen vanhoihin kaavoihin ja metodeihin, muuten opetuksen tehokkuus on hänen mielestään suuressa vaarassa vähentyä olemattomiin. Smithin mukaan musiikin- ja soitonopetuksen pelastamiseksi on syytä muuttaa sen vanhoja käsityksiä muun muassa juuri improvisoinnin roolista (Smith 2001). Improvisoinnin ja soitonopetuksen suhteesta puhuu myös John Stevens:

Improvisaatio on minkä tahansa soittimen opiskelun perusta. Mutta mitä yleensä tapahtuu? Päätät, että haluat oppia soittamaan jotain tiettyä soitinta. Hankit sitten soittimen ja ajattelet, ”okei, etsin itselteni opettajan, ja kuka tietää, ehkä seitsemässä-kahdeksassa vuodessa osaan jo soittaa tätä kapistusta.” Ja sillä tavoin heität hukkaan suuren määrän tärkeitä musiikillisia kokemuksia. ”Oikeaoppinen”, opettajan johdolla tapahtuva opiskeleminen saattaa olla oikea keino saavuttaa tiettyjä päämääriä, mutta pelkästään soittotuntien varaan jättäytyminen on hyvin vääristynyt tapa harrastaa soittamista. Täytyy ymmärtää, että soittimen omaehtoinen tutkiminen ja kokeileminen on täysin hyväksyttyä ja ”oikein”. (Bailey 1992, 98.)

Jää lukijan harkittavaksi, kannattaako Baileyn, Smithin ja Stevensin mielipiteitä nielaista sellaisenaan. ”Soitonopetuksen” suhdetta improvisaatioon ei voi yleistää määrittelemättä ensin, minkälaista soitonopetusta tarkoitetaan. Esimerkiksi Orff-pedagogiikassa improvisoinnilla on varsin tärkeä osuus. Silti on totta, että kuulonvarainen ja improvisatorinen

soittaminen on useimmin poikkeus kuin sääntö tämän päivän länsimaisessa soitonopetuksessa. (Hamel 1986, 26, 29; Vesterholm 1999, 12, 15.)

Olen itse vakuuttunut siitä, että improvisoinnin opettaminen ei ole itsestäänselvyys tai turha puheenaihe ainakaan Suomen musiikkioppilaitoksissa annettavassa soitonopetuksessa. Tässä tutkielmassani olenkin kiinnostunut improvisaatiosta musiikillisen ilmaisun muotona, ja siitä, miten ja millä tavoin sitä voitaisiin hedelmällisesti harrastaa soittotunneilla. Missä määrin improvisaatiota voi opettaa, ja mitä opettajat varsinaisesti tarkoittavat puhuessaan improvisaation "opettamisesta"? Eroaako se luonteeltaan oleellisesti "perinteisemmästä" soitinopetuksesta, ja millä tavalla? Muun muassa näihin kysymyksiin haen vastausta.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Improvisaation käsitteleminen, sen sisäistäminen ja ymmärtäminen ovat asioita, joita voi lähestyä hyvin monesta perspektiivistä ja näkökulmasta. Oman kokemukseni mukaan jazzimprovisoinnin opetus keskittyy lähinnä jazzteorian opetteluun ja hyödyntämiseen omassa soitossa. Se ei ihmetytä: intuitiivisuus, hetkessä eläminen ja soittaminen tuntuvatkin sellaisilta asioilta, jotka ovat perinteisen länsimaisen oppimis- ja opettamiskäsitysten ulkopuolella. Mutta koska niitä ei opeteta, ei niistä myöskään soittotunneilla juuri puhuta. Näin ollen oppilaan kehittyminen ”luovana” improvisoijana jää usein riippumaan hänen omasta panoksestaan.

Improvisoisesta ja sen opettelemisesta on kirjoitettu useita kirjoja. Useimmat näistä ovat teknisiä opaskirjoja, jotka lähestyvät improvisaatiota nimenomaan jazzmusiikin teorian näkökulmasta. Eräs lähdeaineistona käyttämäni esimerkki tällaisesta kirjasta on Hal Crookin ”How to Improvise” (Crook 1991). Crook keskittyy kirjassaan lähinnä jazzimprovisaatioon ja käsittelee sitä myös käytännön harjoitusten tasolla, mutta pohtii myös improvisoinnin opiskelemiseen ja opettamiseen liittyviä kysymyksiä.

Joitakin nimenomaan improvisoinnin oppimisprosessia tarkastelevia, kirjan muodossa julkaistuja tutkimuksia ovat Paul Berlinerin ”Thinking in Jazz”, joka hän on kirjoittanut laajan jazzmusiikkia ja improvisointia käsittelevän tutkimuksensa pohjalta; sekä David Sudnowin ”Ways of the Hand”, jossa Sudnow kuvailee omaa oppimisprosessiaan. Molemmat kirjoista käsittelevät improvisoinnin oppimisprosessia lähinnä oppilaan näkökulmasta. Kumpikaan tutkimuksista ei varsinaisesti peilaa improvisaation opetusta oppimis-

käsitysten tai intuitiivisuuden kautta, mutta esimerkiksi Berliner vahvistaa ennakkoletukseni opetuksen luonteen konstruktivistisuudesta.

Tämän tutkielman tarkoituksena on päästä muutaman improvisaatiota opettavan ja aiheita pohtineen ihmisen pään sisälle ja selvittää heidän näkökulmiaan improvisoinnin opettamiseen. Olen siis kiinnostunut siitä, miten opettajat käytännössä opettavat ja toteuttavat improvisointia vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Suoritan tutkimuksen käytännössä haastatteleamalla suomalaisia rock/jazz-soitonopettajia, joilla on kokemusta ja omia mielenkiintoja improvisaation opettamisesta. Erityisesti olen kiinnostunut myös siitä, ovatko opettajien käyttämät opetusmenetelmät luonteeltaan behavioristisia vai konstruktivistisia; teoreettisia vai intuitiivisia. Kuinka he itse asian näkevät?

Suurimpina teoreettisina kehyksinä tutkimuksessa toimivat konstruktivistinen oppimis-/opettamiskäsitys sekä teorian ja intuition vastakkainasettelu, joita vastaan haastateltavien esittämiä kommentteja peilaan. Minulla on aikaisempien tutkimuksien vahvistama ennakkoletus siitä, että jazzimprovisaation opetus on parhaimmillaan luonteeltaan hyvin konstruktivistista. Uskon myös, että improvisaation intuitiivisen puolen painottaminen ja harjoittaminen soittotunneilla on haaste soitonopettajalle, ja että sen toteutus käytännössä riippuu paljon opettajasta itsestään.

Improvisaatiota esiintyy useissa musiikinlajeissa, mutta erityisesti sen opettamiseen harjaantuneita tai perehtyneitä opettajia ei helposti löydy esimerkiksi klassisen musiikin soitonopettajista. Tutkimuksen aihe on rajattu erityisesti koskemaan jazzimprovisaatiota, sillä sen opettamisessa on tällä hetkellä olemassa ainakin jossain mittakaavassa vakiintuneita käytäntöjä. Koska tarkoituksena ei ole kuitenkaan pureutua jazztyylin erityispiirteisiin, aihe on yritetty silti pitää sen verran yleisellä tasolla, että näkemyksiä ja menetelmiä pitäisi voida soveltaa jotakuinkin sellaisenaan myös muissa musiikinlajeissa.

Edelleen olen rajannut tutkimuksen käsittelemään pelkästään yksittäisopetuksena pidettävillä soittotunneilla tapahtuvaa improvisaation opetusta, en varsinaisesti ryhmä- tai yhteisopetusta. Tästä syystä tutkimuksen ulkopuolelle ovat rajautuneet kaikki improvisoinnin vuorovaikutusaspektit, niin ehdottoman tärkeä osa jazzimprovisointia kuin ne ovatkin. Soittajien välinen vuorovaikutus improvisoitaessa on valtavan laaja alue, ja olisi laajentanut tutkimusalueen kohtuuttoman suureksi. Silti sitä ei pitäisi missään olosuhteissa

jättää pois improvisaation opiskelusta: yhtyesoittoa voi hyvin käyttää jopa osana yksityisopetusta yksinkertaisesti ottamalla muutaman muun soittajan mukaan soittotunnille.

Olen myös kiinnostunut tutkielmassani erityisesti opetuksen alkuvaiheesta, eli sellaisten oppilaiden opettamisesta, joilla on hyvin vähän – tai ei ollenkaan – kokemusta improvisoinnista. Jazzimprovisoinnin opettamisen aloittaminen koetaan usein vaikeaksi – ei olla oikein selvillä, mistä tulisi aloittaa. Aihe tuntuu pitävän sisällään paljon erilaisia asioita ja lukuisia niiden harjoittamiseen soveltuvia menetelmiä; kaikki asiat liittyvät kuitenkin erottamattomasti toisiinsa. Rock/jazz -improvisoinnin ”teoria” onkin eräänlainen suljettu järjestelmä, johon pitäisi vain jostain sopivasta raosta päästä ujuttautumaan sisälle.

Tavoitteenani on siis saada joitain mielipiteitä ja näkökulmia improvisaation opettamisesta, vertailla niitä ja selvittää, missä asioissa opettajat ovat samaa ja missä eri mieltä, mitkä asiat heitä itseään askarruttavat. Samoin olen kiinnostunut siitä, mikä on opettajien opettamiskäsitys improvisaation opettamisessa – kuinka paljon se on riippuvainen klassisen musiikinopetuksen traditioista, ja kuinka paljon se pohjautuu perinteiseen jazzmusiikin oppimis- tai välittymismenetelmään.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Improvisointi musiikissa

Improvisointi on kaikkein vanhin, luonnollisin ja tervein tapa tutustua soittimeen ja soittamiseen tai laulamiseen; silti se unohdetaan helposti aloitettaessa soittimen opiskelua, ja yritetään ehkä nurinkurisesti "opetella" myöhemmässä vaiheessa. Luonnollisuudesta kieli se, että niissä musiikkikulttuureissa, joissa musiikkia ei pääsääntöisesti sävelletä eli kirjoiteta, eivät muusikot myöskään puhu improvisoinnista. He vain "soittavat" ja "laulavat". (Tiensuu 1991, 22).

Improvisointi kuuluu olennaisena osana paitsi jazz-, rock- ja kevyeen musiikkiin sekä monien maiden ja kulttuurien kansanmusiikkeihin, myös länsimaiseen taidemusiikkiin. Viimeksi mainitussa sillä oli merkittävä osa vielä 1600- ja 1700-luvuilla, mutta sen jälkeen se on vaihkaa kadonnut esiintymiskäytännöstä muun muassa nuottijulkaisujen ja äänilevyteollisuuden myötä. Kuten Tiensuu muistuttaa, vielä Verdin ja Wagnerin varhaisten oopperoiden esityksissä laulajien kuuluu improvisoida, Händelistä ja Mozartista nyt puhumattakaan (Tiensuu 1991, 22). Samalla kun improvisaatio on pikkuhiljaa hävinnyt tästä musiikkikulttuurista, se on kadonnut myös eurooppalaisesta musiikinopetusperinteestä. (Hamel 1986, 29.)

JP: Vaikka itse asiassa se [improvisaatio] on ainoastaan tässä klassisessa traditiossa jotenkin jäänyt syrjään. Että jos vähänkin katsoo maailman musiikkikulttuureita, mitä tahansa kokonaisuutena, niin se improvisointi on olennainen osa soittamista, eikä sinänsä sen ihmeellisempi asia.

Muun muassa säveltäjä Eero Hämeenniemi kokee improvisoinnin katoamisen rappioksi: "Olen jyrkästi sitä mieltä, että improvisaatio kuuluu täydelliseen hyvinvoivaan musiikkikulttuuriin" (Hauru 1999). Derek Baileyn mukaan merkittävin yritys herättää improvisaatiota henkiin länsimaisessa musiikissa on jazz (Bailey 1992, 48).

Improvisaation "vapaus" on kovin suhteellinen käsite. Sen määrää voitaisiin kuvailla eräänlaisella janalla, jonka teoreettisia päätepiteitä olisivat ns. vapaa improvisaatio, joka pyrkii irrottautumaan mahdollisimman täysin kaikista olemassa olevista tyyleistä ja idiomeista, ja toisaalta täysin ennalta määritelty ja suunniteltu toiminta, ei-improvisaatio, joka toteutetaan esityshetkellä täysin suunnitelman mukaisesti.

Nämä päätepiteet, ja niitä lähestyvät suunnat, omaperäisyys ja tyylinmukaisuus, liittyvät oleellisesti myös luvussa 3.2 esiteltäviin intuitiivisuuden ja teoreettisuuden käsitteisiin. Esimerkiksi jokapäiväinen elämämme ja siihen liittyvät keskustelut ovat useimmissa tapauksissa hyvin ennalta suunnittelemtomia ja improvisoituja. Sitä vastoin esimerkiksi tämän tutkielman kirjoitusprosessi ei ole kirjoitushetkellä ollut kovinkaan improvisoitu, koska olen joutunut miettimään useita asioita etukäteen ja muokkaamaan tekstiäni myöhemmin uudestaan. Mikään inhimillinen toiminta (kuten musiikki-improvisaatio) ei voi kuitenkaan koskaan saavuttaa kumpaakaan janan päätepiteistä, vaan vaeltaa niiden välissä.

Derek Baileyn (1992, 142) sanoin improvisointia voidaan pitää hetken juhlimisena; tässä hetkessä olemisena ja elämisenä. Tässä suhteessa improvisaation luonne muistuttaa musiikin luonnetta ylipäänsä: musiikki on katoavaista ja sen voidaan sanoa olemassa ainoastaan esityshetkellään. Tästä hetkestä saattaa olla dokumentteja - nuotit, äänite, kaiku, muisti - mutta niillä voidaan vain ennakoida tuota hetkeä tai palauttaa se uudelleen mieleen.

Improvisoitu musiikki luo erityislaatuisen aikakokemuksen, jota on erittäin vaikeaa (tai jopa mahdotonta) saavuttaa millään muulla tavalla. Juuri tämän takia improvisaatio on niin elintärkeä osa musiikkia - ei siksi, että sen avulla olisi mahdollisuus osoittaa omaa teknistä virtuositeettia, ei edes siksi, että se voisi olla keino osoittaa omaa musiikillisen kielen taitoa, vaan siksi, että se on ainutkertainen tapa luoda ja kokea aikaa. (Hämeenniemi 1998.)

Toisaalta improvisaatio saa meidät keskittymään musiikintekemisen ”tässä ja nyt” -aspektiin. Tämä voi saada aikaan hyvin voimakkaan kokemuksen. Lopultahan kaikki luova toiminta, joka (länsimaisessa taidemusiikissa) on tavallisesti etäällä meistä niin ajallisesti kuin tilassakin, tapahtuu juuri silmiemme edessä. (Hämenniemi 1998.)

3.1.1 Vapaa improvisointi

Vapaalla, ei-idiomaattisella improvisaatiolla eli free-improvisaatiolla tarkoitetaan etukäteen suunnittelematonta luomistapahtumaa, jossa kuka tahansa on vapaa ilmaisemaan itseään ilman muodollisia ”sääntöjä” ja käyttämään mitä tahansa soittimia tai esineitä, mitä sattuu olemaan käsillä. Se on juuri esityshetkellä syntynyttä ja elävää musiikkia; musiikkia, joka on sävelletty ja esitetty täysin samanaikaisesti. Vapaa improvisaatio onkin samalla maailman vanhin musiikin muoto sekä musiikinlajien ja improvisoinnin erityistapaus: se ei välttämättä vaadi minkäänlaista musiikillista koulutusta. (Bailey 1992, 83; Smith 2001.)

Vapaan improvisaation ”helppous” ja saavutettavuus on itse asiassa jotain, joka tuntuu loukkaavan sekä sen puolustajia että vastustajia. Sen lisäksi, että improvisaatio voi olla näyte taidokkaista musiikillisista kyvyistä, se on silti kenen tahansa - myös vasta-alkajien, lasten ja ei-muusikkojen - saavutettavissa. Improvisaatioon ei vaadita mitään tiettyä teknistä tasoa tai älykkyyttä. Vapaa improvisaatio voi olla prosessina äärettömän monimutkainen ja pitkälle kehittynyt tai toisaalta kaikkein yksinkertaisin ja suoraviivaisin kuviteltavissa oleva tuotos; eliniän kestäneen opiskelun ja työn tulos tai kenen tahansa ohimenne heittäjä juttu. (Bailey 1992, 83.)

Mitä ”vapaus” tarkoittaa - mistä improvisaatio on ”vapaa”? Termi on hyvin tulkinnanvarainen, ja sen merkitystä voidaan tarkastella monella tasolla. Musiikillinen ”vapaus” voi olla jotain aivan muuta kuin vaikkapa vapaus filosofisessa mielessä. Derek Bailey muistuttaa Jean Martinin tekemässä haastattelussa (Martin 1996), että vapaan improvisoinnin harrastajissa on vielä sen verran anarkiaa jäljellä, että jos tämän kysymyksen menee esittämään kenelle tahansa vapaan improvisoinnin harjoittajalle, vastaus on luultavasti joka tapauksessa hieman erilainen.

Baileyille itselleen vapaus tarkoittaa mahdollisuutta toteuttaa itseään ja tehdä sellaista musiikkia, mitä itse haluaa. Aloittaessaan uransa muusikkona ennen 60-lukua hän pystyi toteuttamaan itseään musiikillisesti melko ”vapaasti”. Kun hän sittemmin ”kehittyi” urallaan, alkoi hän menestyä muiden silmissä ja saada yhä arvostetumpia ja paremmin maksettuja soittokeikkoja. Mutta itse soittamisen ”vapaus” väheni samaa tahtia. Vapaa improvisaatio osoittautui lopulta siksi, mitä Bailey oli alun perin etsinyt musiikintekemisessä. (Martin 1996.)

Baileyn mukaan jossain musiikin tyytleissä ei ole enää mukana varsinaista ”soittamista”. Niissä tehdään tiettyjä asioita sopimusten mukaan, muttei soiteta. Tämä ilmiö näkyy varsinkin suuressa osassa jazzmusiikkia. Baileyn mielestä vapaassa improvisaatiossa on enemmän ”soittamista” mukana, ”enemmän soittamista tilavuusyksikköön nähden kuin missään muussa musisoinnin muodossa”, kuten hän asian itse esittää. Vapaus tarkoittaa tässä siis vain mahdollisuutta *soittaa*, musisoida – Bailey kokee pystyvänsä soittamaan [ts. toteuttamaan itseäni enemmän] tässä musiikissa kuin muunlaisissa musiikkityyleissä. (Martin 1996.)

Jukka Tiensuu menee vielä pidemmälle puhuessaan ”intuitiivisesta musiikista” vapaan improvisaation ääritapauksena. Intuitiivisessa musiikissa soittaja tai laulaja pyrkii psykiseen tilaan, jossa kaikki toiminnat kumpuavat suoraan intuitiosta ja jossa musiikki syntyy siis ilman tiedostettua ponnistusta. Tällaisessa musiikissa ei kuulijalla ole enää funktiota, koska kuultavat äänet ovat epäolennaisia: kaikki tärkeä tapahtuu muusikon tajunnassa. (Tiensuu 1991, 24.)

Tiensuuta mukailee hieman myös Mick Goodrick (1987), joka erottaa ”puhtaan” improvisoinnin (”pure” improvising) pelkästä soittamisesta (playing). ”Puhdas” improvisointi edustaa hänen mukaansa asioita, jotka ovat tuntemattomia ja vieraita; joita et ole koskaan aikaisemmin soittanut.

”Puhdas” improvisointi on hyvin uuvuttavaa työtä. Jos pystyt siihen edes muutaman kerran vuodessa, voit pitää itseäsi onnekkana. (Goodrick 1987, 108.)

Toisaalta William Day (2000, 101) näkee kaikkein ”vapaimpienkin” free-improvisaation harjoittajien olevan perillä joistain soittimensa soittotekniikkaan liittyvistä traditioista, ja käyttävänsä joitain tiettyjä soittotapoja enemmän kuin joitain muita. Tästä näkökulmasta

tarkasteltuna vapaa improvisaatio on ainoastaan yksi tyyliuunta muiden joukossa, ja hyödyntää jonkinlaista opittua musiikin teoriaa. Tosin tietty kielioppi, tietyt idiomit saattavat olla vain hyvin pienen ihmisjoukon, kenties ainoastaan yhden yhtyeen sisäisiä.

Jazzpianisti Jaki Byard on samoilla linjoilla sanoessaan, että ”vapaa” soittaminen tai improvisointi on huono termi. Varsinaista ”vapautta” ei ole, koska kun ihminen soittaa pianoa, hänen soittoaan hallitsevat automaattisesti tietyt kuviot, jotka ovat kehittyneet siihen koko hänen elinikänsä aikana. Näin hän tulee väistämättä soittaneeksi niitä asioita, jotka hän tuntee ja tietää parhaiten. Kaikkien ihmisten ajatukset ovat jäsentyneet jonkinlaisiksi kuvioiksi, muodoiksi, ja ne tulevat esiin myös soitettaessa – sille ei kukaan voi mitään. (Lyons 1983.)

Vapaan improvisoinnin tai free jazzin suhdetta perinteisempään jazzmusiikkiin, esimerkiksi bebopiin, voisi verrata myös modernin, abstraktin maalaustaiteen ja perinteisemmän, esittävän maalaustaiteen suhteeseen. Vanhempi jazzmusiikki on esittävää maalaustaidetta, sen aiheena voi olla jokin henkilö tai esine, jota kuvaillaan kappaleella: melodialla ja soinnuilla. Uudempi, vapaampi jazzimprovisaatio edustaa modernia maalausta, jossa ollaan tekemisissä kankaan pinnan, siveltimen vetojen, maalivärin tekstuurin ja kaksiulotteisen pinnan kanssa. (Laurence Cook, Voigtin mukaan.) (Voigt.)

William Parker kuvailee vapaan improvisaation luonnetta Fred Jungin haastattelussa kertoessaan soittokokemuksestaan Cecil Taylorin yhtyeen kanssa. Tapa, jolla he soittivat musiikkia yhdessä, muistuttaa Parkerin mielestä paljon sitä tapaa, jolla taiteilija maalaa taulua. Käytettävissä on äänipaletti – sitten vain laitetaan ääniä yhteen, järjestellään uudelleen, sekoitetaan niitä ja yritetään saada niiden avulla aikaan liikettä. Lopulta äänet heräävät henkiin, alkavat elää omaa elämäänsä ja muodostaa musiikkia. Musiikin muodostumiseen vaikuttivat Parkerin mukaan suuresti myös muusikkojen luottamus toisiinsa ja sen myötä syntyvä vapaus. Tämä vapaus mahdollisti heidät kommunikoimaan musiikin kanssa ja vaikuttamaan sen muotoon omilla persoonallisuuksillaan. Se ei ollut koskaan liian ennalta määrättyä. (Jung.)

3.1.2 Tyyლისidonnainen improvisointi

Moisan (1993) mukaan tyyli on tiettyjen muoto- ja lauseikkojen kokonaisuus, joka ilmenee musiikin rakenteessa, sen ilmaisutavoissa ja toteuttamisessa. Tyylin ominaisuuksia

muotoilevat sosiaalinen konteksti ja yksilöllinen sekä persoonallinen innovaatio luoda ja keksiä uutta. Musiikin tyyliä voidaan käsitellä useilla sen hierarkian tasoilla: kulttuurin, aikakauden, musiikinlajin, alueen, tiettyjen sävellysten, musiikin rakenteen ja tekemisen tavan tyylinä. (Moisala 1993, 7-16.)

Mitä yleensä tarkoitetaan, kun puhutaan improvisaatiosta musiikissa, tai erityisesti jazz-musiikissa? Vaikka improvisaatio "puhtaimmillaan" ideaalitasolla edustaisi etukäteen mahdollisimman suunnittelematonta esitystä, ei se välttämättä käytännössä ole sitä. Musiikissa improvisoinnin opettaminen on yleensä aina sidottu johonkin enemmän tai vähemmän määriteltyyn tyyliin, jolloin improvisointia voidaan tarkastella ja kritisoida tuon tyylin näkökulmasta käsin. Tällainen tyyლისidonnainen, idiomaattinen improvisaatio on aina tekemisissä oman idiominsa kanssa, olipa se sitten jazz, flamenco tai barokki. Improvisaatio saa oman identiteettinsä tämän idiomien kautta. (Bailey 1992, xi.)

Opettaminen ja sen luonne ovat pitkälti sidoksissa siihen, kuinka "vapaasta" tai "tyylisidonnaisesta" improvisoinnista puhutaan. Mitä vapaampaa improvisaatio on luonteeltaan, sitä vähemmän sitä voi perinteisessä mielessä opettaa. Suurin osa improvisoinnin opetuksesta koskeekin nykyään käytännössä jazzimprovisaatiota. Toisaalta termillä "jazzimprovisaatio" saatetaan yleisesti tarkoittaa hyvinkin suunniteltua "kuviointitekniikkaa", jolla on oma konkreettinen, selkeä teoriansa, ja jota voidaan näin myös opettaa perinteisin opetusmenetelmin.

Kuuntele ketä tahansa kuuluisaa improvisoijaa, Art Tatumia, Charlie Parkeria, John Coltranea, ja huomaat että he toistavat itseään jatkuvasti. Tee transkriptioita heidän sooloistaan, ja huomaat että he soittavat aina samoja linjoja. Joskus he soittavat jopa samoja asioita samoihin kohtiin. Improvisoinnin osuus on siis ainoastaan siinä, miten he käsittelevät ja sijoittavat fraasejaan; itse fraasit pysyvät usein nuotista nuottiin samoina. (Werner 1996, 55.)

Suurin painoarvo jazzimprovisaation arvottamisessa on kuitenkin luovuudessa, intuitiivisessa hetkessä kiinni olemisessa ja siitä ammentamisessa. Elävään jazzmusiikkikulttuuriin kuuluu aina olennaisena osana improvisoijan oma ja persoonallinen luova panos.

Klassisen musiikin improvisointi on tällä hetkellä sen verran tuntematon ilmiö, että sen opetuksessa ei ole olemassa ollenkaan samalla tavoin vakiintuneita käytäntöjä kuin rock/jazz -puolella, vaikka perustasolla klassiseen musiikkiin (kuten ylipäänsä mihin ta-

hansa traditioon) pohjautuvassa improvisaatiossa on kysymys aivan samasta asiasta kuin esimerkiksi jazztraditiosta ammentavassa improvisaatiossa.

3.2 Intuitiivisuus ja teoreettisuus

3.2.1 Intuition käsite

Intuitio on termi, joka liittyy olennaisesti improvisointiin. Intuitio on improvisoinnin ydin; jotain, joka on soittajassa itsessään ja kaiken hänen oppimansa teoreettisen tiedon ulkopuolella (Werner 1996, 10-11.) Useat improvisoijat puhuvat intuitiosta, vaikkeivät välttämättä kutsu ilmiötä juuri sillä nimellä. Intuitiivisuuden ja teoreettisuuden suhde voi arkikielessä tarkoittaa samaa kuin vaikkapa "musiikin" ja "tekniikan" suhde, "tiedostamattoman" ja "tiedostetun" suhde, "tunteiden" ja "järjen" suhde.

Intuition käsite on kovin vaikeasti määriteltävissä. Vaikka intuition olemusta onkin tutkittu sekä psykologian että filosofian puolella, eivät tutkimukset ole juurikaan tukeneet toisiaan, ja niiden käsitykset ja termistöt ovat vaihdelleet. Yksiselitteistä intuition määritelmää on siis mahdotonta antaa. (Pressing 1988, 147.)

Yleisessä kielessä intuitiota pidetään "sisäisenä näkemyksenä"; oivalluksena, joka tuottaa usein välähdyksenomaisesti uutta tietoa. Intuitiota pidetään usein rationaalisen päättelyn ja argumentoinnin vastakohtana; tiedonhankintamenetelminä ne käytännössä usein liittyvät toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Intuitio on myös ilmiö, joka liittyy luovaan tapahtumaan ja sen voimakkaisiin myötäkäymisen elämyksiin. (Hakanen 1980, 166.)

Intuition käsitteellä on yhteys useiden filosofien näkemykseen ihmisen psyyken dualistisesta luonteesta ja sen jakautumisesta tietoisuuteen ja tiedostamattomaan, piilotajuntaan. Immanuel Kantin mukaan "neron luovuutta ohjaa tiedostamaton pyrkimys". Nietzsche on samoilla linjoilla esittäessään, että tietoisuus koskettaa vain pintaa. Tietoinen mieli on vain tiedostamattoman vitaliteetin väline. (Pressing 1988, 147; Roos 1996, 22, 26.)

Näistä piilotajunnan tiedostamattomista tapahtumista voimme tulla tietoisiksi vain intuition hetkenä tai seurauksena syvällisestä ajatusprosessista, joka saa meidät vasta myöhemmin toteamaan, että näin on täytynyt tapahtua. Esimerkiksi unet toimivat tällä tavoin. Voisi sanoa, että myös intuitio toimii siis eräänlaisena välittäjänä tai väli-tilana tiedostamattoman ja tiedostetun välillä. (Jung 1964, 23; Roos 1996, 13-18.)

Westcott (1968) jakaa intuitiota käsittelevässä tutkimuksessaan intuition filosofian kolmeen eri historialliseen osaan: klassiseen intuitioon (Classical Intuition, jonka edustajia ovat esimerkiksi Spinoza, Croce, Bergson), ”nykyaikaiseen” käsitykseen (Contemporary Intuitionism, esimerkiksi Stocks, Ewing, Bahm) sekä positivistiseen lähestymistapaan (esimerkiksi Bunge). (Pressing 1988, 147-148; Westcott 1968, 1-4.)

Intuition ja improvisaation välistä yhteyttä tutkinut musiikkitieteilijä Jeff Pressing (1988, 147-148) on päätenyt näistä intuitiokäsityksistä ranskalaisen filosofin Henri Bergsonin (1859-1941) näkemyksiin. Bergsonin kuvaukset intuition luonteesta ja roolista ovat Pressingin mukaan eniten samankaltaisia improvisaatiosta käytettyjen metaforien kanssa.

Bergson puhuu ”primaaritodellisuudesta”, joka on tavallisesti normaalin ihmistietämyksen peitossa. Tämä primaaritodellisuus on liikettä, muutosta, evoluutiota, vuorovaikutusta – alituista muuttumista, joka etenee omaa varmaa mutta ennustamatonta tietään. Bergsonin mukaan ihmisen äly suojaa mieltä tältä jatkuvalta tapahtumalta muodostamalla primaaritodellisuudesta liikkumattomia kuvioita, vääristämällä, seisauttamalla ja jakamalla sitä erillisiksi osiksi, jaksoiksi ja prosesseiksi. Primaaritodellisuudessa itsessään kaikki asiat, osat ja prosessit ovat yhtä. (Westcott 1968, 8.)

Ihmisjärjen toiminnan avulla ihmisen on mahdollista selviytyä jokapäiväisistä käytännön rationaalisista asioista. Järjen ja älyn kehityksen myötä ihmisen yhteys primaaritodellisuuden on kuitenkin kadonnut ja älyn saavuttamattomissa. Intuition avulla tämä yhteys voidaan saavuttaa uudelleen: intuitio on Bergsonin mukaan keino päästä suoraan kontaktiin primaaritodellisuuden kanssa. Bergsonin näkemyksen mukaan ihmisen persoonallisuus kehittyy järjen toimiessa vuorovaikutuksessa intuition kanssa. (Pressing 1988, 148; Westcott 1968, 8.)

Peter Hamelin (1986) mukaan tällaiset intuitiiviset tilat ovat opittavissa, ja tietämystä niistä on käytetty jo pitkään useissa ei-eurooppalaisissa musiikkikulttuureissa, jotka saattavat

pitää intuitiivista tilaa itsetarkoituksena (Hamel 1986, 30). Hamel lainaa kirjassaan intialaisen sufi-opettajan ja muusikon Hazrat Inayat Khanin ajatuksia:

Intuition is something that lies beyond man's personality and above his knowledge of ways and means. Intuition comes at those times when a person has become passive, and when all knowledge, conscious or unconscious, is suspended. -- Intuition is something much higher and more wonderful than mind-reading or traffic with the spirits, because it is pure. From within we receive the knowledge that is much more precious, much greater, much higher. (Hamel 1986, 34.)

Mildred Chase (1985) puhuu myös intuitiivisen tilan saavuttamisesta soittamisessa ja sen tärkeydestä kirjassaan "Just Being at the Piano":

It is impossible to be self-conscious and totally involved in the music at the same time. Consciousness of the self is a barrier between the player and the instrument. As I forget my own presence, I attain a state of oneness with the activity and become absorbed in a way that defies the passage of time. (Chase 1985.)

Voisi ajatella, että käytännössä improvisaation harjoittaminen edellyttääkin kykyä yhdistellä hedelmällisesti ja joustavasti näitä kahta eri ajattelun tapaa; tiedostettua ja tiedostamatonta, intuition toimiessa tässä apuvälineenä. Käytän tässä tutkielmassani intuitiosta ja intuitiivisuudesta juuri tällaista merkitystä: mahdollisuutta ammentaa tapahtumia piilota-junnasta, tiedostamattomasta. Teoreettisuus ja intuitiivisuus ovat siis käytännön keinovaroja tiedostetun ja tiedostamattoman hallitsemiseksi.

Musiikkikirjallisuuden puolella intuition ja teorian dualismi nähdään hyvin samalla tavoin. Hal Crook jakaa kirjassaan "How to Improvise" improvisaation harjoittamisen samalla tavoin kahteen osaan eri lähestymistapaan: toisaalta teoreettiseen, eli rationaalisen ajattelun kautta toimivaan ("thinking") ja toisaalta intuitiiviseen ("hearing and intuition"). Crookin mukaan intuitiivinen ajattelu on ollut ja tulee aina olemaan esittävän improvisaation kanssa tekemisissä – rationaalinen ajattelu taas sopii hieman huonommin sen asettamiin vaatimuksiin (esim. nopeaan reaktiokykyyn). Improvisaation harjoittelemisessa puolestaan intuitiivinen työskentelytapa on huomattavasti rajoittuneempi. (Crook 1991, 11.)

Koska sattuman osuus on suuri, saattaa olla että "korvalla soittaminen" ja intuitio tuottaa harjoittelukerran aikana jotain arvokasta, josta voi oppia – mutta yhtä hyvin saattaa olla

ettei näin käy. Menestyksekkäimmät oppilaat ovat tajunneet, että kehittyäkseen heidän tulee jollain tavalla järjestellä eli rationalisoida harjoittelunsa, että edistymistä voitaisiin jollain tavoin kontrolloida. Tämä pätee myös improvisaation opettamiseen – opettaminen vaatii aina jonkinasteista konkreettisuutta onnistuakseen. (Crook 1991, 11.)

Anderson (1995) asettaa artikkelissaan vastakkain termit ”tekniikka” ja ”musiikki”, ja korostaa, että tekniikka toimii aina musiikin palvelijana, eikä toisinpäin. Anderson käyttää termejä aika lailla sanojen ”teoria” ja ”intuitio” synonyymeinä – musiikin syvin olemus henkii siis intuitiota, tuntematonta, jota ei voida koskaan saavuttaa. (Anderson 1995, 34.) Lou Fischer taas käsittelee ja peräänkuuluttaa artikkelissaan tekniikan ja musiikin – tai teorian ja intuition – yhtäaikaista käsittelemistä ja yhdistämistä. Fischerin omana teoreettisena kehiksenä toimii neurofysiologia; hän tarkastelee vasemman ja oikean aivopuoliskon roolia luovassa ajattelussa. (Fischer 1994, 41-42.)

Pianisti Paul Bley ja kitaristi John McLaughlin, molemmat hyvin arvostettuja improvisoijia, määrittelevät teorian ja intuition suhteen improvisoinnissa seuraavasti:

Paul Bley: The whole point of all of this is to play without any givens, without any compositions. It's a quantum leap forward. You're telling human beings that they can trust their intuitions to create forms, rather than need forms to create intuitions. (Lyons 1983.)

John McLaughlin: To really improvise, to say something you feel at this moment, is the most difficult thing in the world. If you play what you know, then it's not real. To truly improvise requires you not to know anything, in a sense. It's a very difficult and obtuse point. You want to have your knowledge available to you, but the most beautiful thing is to play something for the first time in your life. In this state of mind you see everything before you, every possibility, and you feel you have the ability to move down any avenue you wish – all are suddenly open to you. (McLaughlin.)

Pianisti Keith Jarrett puhuu luomisprosessiaan kuvaillessaan ”joesta”, jolla on hyvin selkeä yhteys Bergsonin primaaritodellisuuden käsitteeseen.

Keith Jarrett: I cannot say what I think is right about music; I only know the “rightness” of it. I know it when I hear it. There is a release, a flowing out, a fullness to it that is not the same as richness or musicality. I can talk about it in this way because I do not feel that I “created” this music as much as I allowed it to “emerge”. It is this emergence that is inexplicable and incapable of being made solid, and I

feel (or felt) as though not only do you never step in the same river twice, but you are never the same when stepping in the river. The river has always been there, despite our polluting it. This is a miracle, and in this day and age we need it. At least I do. (Jarrett 1986.)

3.2.2 "Teoria" ja "tekniikka"

On pidettävä erillään kaksi samannimistä käsitettä: intuition vastaparina oleva "teoria" ja toisaalta musiikkioppilaitoksissa opetettava klassinen "musiikinteoria". Jälkimmäisellä tarkoitetaan yleensä tietämystä musiikin peruselementeistä, kuten melodiasta, harmonias-
ta, rytmistä sekä historiaan perustuvaa oppia niiden käytöstä. Tällaiseen musiikinteoriaan ei kuitenkaan perintesisesti lasketa mukaan soittotekniikkaa eli motorisia kykyjä, fraseera-
usta tai muita soiton estetiikkaa koskevia asioita.

Edellinen "teoria", josta tässä luvussa on ollut puhetta, on paljon kattavampi ja sisältää
jälkimmäisen musiikinteorian lisäksi myös soittotekniikan, motoriset kyvyt, fraseerauk-
sen, kaarien ja linjojen rakentamisen, kliimaksit, ylipäänsä kaiken, mitä voidaan *tiedostaa* ja
siten jollain lailla hallita.

JK: -- entäs sitten sitä improvisoinnin -- soittamisen sellasta puolta, mitä ei voi pukea teoreettiseksi
asioiksi tai sanoiksi.. kuinka sitä pystyis jotenkin käymään soittotunneilla?

JP: No kyllähän siinä on paljon semmosta mikä ei oo ihan silkkaa teoriaa, tällasta niinkun soituteori-
aa, tai näin.. kyllähän siinä on hirveesti asioita, mistä voi puhua. -- Taukoja, fraaseja, kliimakseja..

AK: Mut jos ajatellaan vaikka sen tyyppistä improvisaatio-opetusta, että puhutaan siinä fraasissa esim.
sen tiheydestä tai aika-arvollisesta käytöstä -- mä en koe sitä taas niinku teoriaelementiksi sillä taval-
la, kuin että me puhuttais äänistä.. Ja se on vähintäänkin yhtä iso, ellei isompikin osuus improvisaa-
tiossa. Ja jännitteiden kasvattaminen, miten kasvatetaan jännitteitä. Tai dynamiikan käyttö, ja frasee-
rauksen, kaikki tällaset. Niin musta ne ei oo teoreettisia elementtejä niinkun tossa mielessä, kun se että
puhuttais harmoniasta tai äänestä. Ja ne kuuluu [osaksi] sitä improvisaation opettamista, myös.

Toinen ongelmallinen käsite on "tekniikka", jolla voidaan tarkoittaa puhtaasti motorista
soittimenkäsitelytaitoa, mutta joka voi toisaalta toimia laajemman "teorian" käsitteen sy-
nonymina tarkoittaen kaikkea opittavissa ja tiedostettavissa olevaa asiaa. Tekniikka voi
tarkoittaa yksinkertaisesti valmiuksia pystyä toteuttamaan musiikillisia asioita. Ray An-

derson (1995, 34) kuvailee tekniikan ja musiikin välistä suhdetta samalla tavoin kuin intuition ja teorian vastakkainasettelua: tekniikka on sitä, mikä tiedetään; musiikki on se, mitä ei tiedetä. Anderson määrittelee tekniikan työkaluksi, jonka avulla pystymme ilmaisemaan musiikkia.

Tuntuu siltä, että kevyestä musiikista puhuttaessa ”tekniikan” ja ”teorian” käsitteet ovat sulautuneet jossain määrin toisiinsa; niillä ei ole kovin tarkkaa merkitystä arkikielessä. Koska rock/jazz -musiikissa ja ylipäänsä improvisoidussa musiikissa musiikinteorian tietämys on paljon olennaisempi osa käytännön soittamista kuin klassisessa musiikissa, voisi sen siten ajatella olevan myös lähempänä varsinaista ”soittotekniikkaa”.

Tässä tutkielmassa käytetään ”teorian” käsitettä sen laajemmassa merkityksessä aina puhuttaessa siitä intuition käsitteen yhteydessä, muuten olen pyrkinyt käyttämään ”musiikinteoria”-sanaa. Luvussa 5.6, ”Improvisaation opetus teoria- ja soittotunneilla”, teorialla tarkoitetaan taas nimenomaan musiikkioppilaitoksien teoriatunneilla opetettavaa musiikinteoriaa. Samoin olen käyttänyt ”tekniikan” käsitettä laajemmassa, Andersonin määrittelemässä merkityksessä; motoriseen tekniikkaan viitataan ”soittotekniikka”-termillä. Esimerkiksi luvussa 5.5.1.1, ”Soittotekniikka”, pohditaan soittotekniikan olemusta soitonopetuksessa. Termien merkityksen tulisi selvitä asiayhteydestä.

3.3 Konstruktivistinen paradigma

3.3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismi liittyy rationaaliseen tiedonkäsitykseen ja edustaa käsitystä, jonka mukaan tiedon lähteenä tai perustana on järki; todellisuutta koskevaa tietoa voidaan sen mukaan saavuttaa ymmärryksen tai älyllisen intuition avulla. Siinä missä behaviorismi/empirismi korostaa oppimisen ulkoista säätelyä, keskittyy konstruktivismi/rationalismi oppimisen sisäiseen säätelyyn. Konstruktivismin ihmiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen ja utelias toimija ja ongelmanratkaisija. (Kuusinen 1995, 51-53; Rauste-von Wright & Von Wright 1994, 157.)

Konstruktivistisen mallin mukaan opettamis- ja oppimistapahtuman pääpaino on siirty-
mässä opettajalta oppilaalle. Opettajan rooli muuttuu käskevästä, kaikkietävästä ja eh-
dottomasta enemmänkin suuntaa ja virikkeitä antavaksi; opetustapahtuman katalyysaatto-
riksi. Oppilaan rooli puolestaan muuttuu passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi
tietojen rakentajaksi, tarkentajaksi ja uudelleenmuotoilijaksi. Hän joutuu itse etsimään ja
rakentamaan haluamansa tiedon, joten suuri osa vastuusta oppimisprosessissa siirtyy hä-
nelle. Tieto jää mieleen, kun sitä on itse ensin todella kokenut tarvitsevansa. Opettajalta ei
vaadita ainoastaan, että hän ymmärtäisi opettamansa asian, vaan hänen olisi pystyttävä
lisäksi ymmärtämään ja tukemaan eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri
lailla eteneviä oppimisprosesseja. (Rauste-von Wright & Von Wright 1994, 157-158.)

Konstruktivistisen oppimisen tavoitteena on saada oppija konstruoimaan itse aktiivisesti
tietoa ja saada hänet ajattelemaan ja oppimaan itsenäisesti. Konstruktivistisen opetuksen
eräs haaste on kehittää sellaisia tapoja organisoida oppimista, jotka antavat mahdollisuu-
den harjoitella taitoja niissä ympäristöissä, joissa niitä tullaan myöhemminkin käyttämään.
(Rauste-von Wright & Von Wright 1994, 157-158.)

Konstruktivistinen oppimisnäkemys soveltuu tilanteeseen, jossa oppija voi saada asiasta
monenlaista tietoa monesta paikasta. Hän omaa myös ennakkokäsityksiä aiheesta, joita
hän voi verrata uusiin tietoihin. Tiedon konstruointi on myös aina sidottu johonkin tilan-
teeseen; oppiminen on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista. Konstruktivistinen näkemys
painottaa opetustapahtuman merkitystä sosiaalisena vuorovaikutustilanteena. (Kuusinen
1995, 51-53; Rauste-von Wright & Von Wright 1994, 158.)

3.3.2 Konstruktivismi jazzimprovisoinnin opettamisessa

Jazzmusiikin perinteinen "oppijärjestelmä" on painottunut opettamisen sijaan oppimi-
seen. Vastuu siitä, mitä halutaan oppia, sekä miten ja mistä oppi saadaan, on yleensä ollut
täysin oppijalla itsellään. Tämän seurauksena monien jazzmuusikoiden, jotka ovat olleet
riippuvaisia opettajistaan, on täytynyt omaksua uusia oppimistapoja ja -käytäntöjä. Ber-
liner kuvailee kirjassaan tapaa, jolla jazzmuusikot ovat perinteisesti oppineet musiikin kie-
len. On kuitenkin huomioitava, että hänen viitekehýksensä on vahvasti amerikkalainen,
eikä siis suoraan verrattavissa eurooppalaiseen musiikkioppilaitosjärjestelmään (Berliner
1994, 51,59).

Jazzpiirien arvostama henkilökohtainen vastuu omasta oppimisesta on erityisen tärkeää vasta-alkajien taiteelliselle kasvulle. Itseluottamus vaatii heitä valitsemaan omat mallinsa, joita kohti pyrkiä ja joihin verrata omia kykyjä. Se auttaa heitä kehittämään itsenäistä kriittistä arviointia, kehittää makua ja auttaa löytämään oman tien muusikkona jo uran alkuvaiheessa. Oppijärjestelmä ohjaa soittajat oikealle polulle kohti päämääräänsä: oman, yksilöllisen improvisoinnin, äänen, kielen luomiseen ja löytämiseen – silti jazztradition sisällä ja sen puitteissa. (Berliner 1994, 59.)

Jazzimprovisaation oppiminen ei siis tarkoita käytännössä musiikin eri konventioiden, yksittäisten asioiden omaksumista ja imemistä, vaan opiskelijat tulkitsevat ja valikoivat konventioita omien henkilökohtaisten arvojensa ja makunsa, aikaisemman musiikillisen taustansa ja koulutuksensa ja muiden soittajien välisen vuorovaikutuksen mukaan. (Berliner 1994, 59.)

Crookin mukaan minkä tahansa asian oppiminen, jossa yhdistyvät sekä tekniset että luovat valmiudet, on hyvin paljon oppilaasta itsestään kiinni. Opettaja voi vain antaa esimerkkejä, ideoita ja materiaalia – olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Mutta varsinaisen työn tekeminen jää oppilaalle itselleen. (Crook 1991, 10.) Tässä suhteessa Crook näkee improvisaation opettamisen luonteeltaan konstruktivistisena.

Crookin opetus- ja oppimismetodi painottaa ensisijaisesti asioiden jakamista pienempiin osatekijöihin, joihin on siten helpompi keskittyä erikseen. Kaikkien improvisoinnissa vaadittavien tekijöiden yhtäaikainen hallinta vaatii aloittelijalta hyvin paljon. Ongelma voidaan ratkaista eristämällä yksi alue kerrallaan työskentelyn ja harjoittelun kohteeksi, jolloin ei välitetä muiden alueiden toimimisesta. Kun valittua aluetta on ensin harjoiteltu tietyn aikaa, on sen jälkeen tärkeää vaihtaa lähestymistapaa ja improvisoida ajattelematta tietoisesti juuri harjoiteltua aluetta. Soittaa siis välistä käyttäen korvaa ja intuitiota, ja kuunnella, mitä tapahtuu; mikä vaikutus harjoittelulla on omaan soittoon. (Crook 1991, 11-12.)

Stephen Nachmanovich kuvailee opettamista näin: verbi ”educate” tarkoittaa jonkin piilossa olevan vetämistä esiin: ”education” (koulutus) tarkoittaa vastaavasti ihmisen ymmärtämisen ja elämisen kapasiteetin kutsumista esille. Se ei tarkoita ihmisen täyttämistä etukäteen pureskellulla tiedolla. Werner syyttää juuri tätä vääränlaista opettamiskäsitystä oppilaiden uupumuksesta. Heidät on todennäköisimmin täytetty tiedolla kuin että heidän piilevät kykynsä olisi vedetty esiin. (Nachmanovich 1990, 188; Werner 1996, 65.)

Werner kritisoi soitonopettajia, jotka antavat viikoittaisia tehtäviä oppilailleen sen sijaan että auttaisivat heitä ymmärtämään materiaalia ja keskittymään siihen. Wernerin mukaan ongelma on siinä, että koska monia on opetettu tällä tavoin, traditio jatkuu – pelko ja ahdistuneisuus jatkuvat sukupolvelta toiselle. David Liebmanin mukaan opettajan ensisijainen tehtävä onkin paljastaa oppilaille se prosessi, jonka avulla hän itse pystyy oppimaan. Sanan ”mitä” sijasta on siis kyse sanasta ”miten”. (Liebman; Werner 1996, 65.)

Nämä näkemykset jazzmusiikin ja -improvisaation oppimisesta vastaavat hyvin pitkälti konstruktivistisen oppimiskäsityksen tunnuspiirteitä – perinteisesti oppiminen on siis ollut oppijan kannalta luonteeltaan konstruktivistista. Jazzimprovisaation opetukseen kohdistuukin kaksi erilaista mallia ja opettamiskäsitystä: toisaalta perinteinen, ei-akateeminen oppimiskäytäntö, koostuen lähinnä soittamisesta ja soittokumppanien kautta tapahtuvasta tiedonhankinnasta – toisaalta taas klassisen musiikin opettamiskäytännöt pitkin, vakiintuneine perinteineen.

4 TUTKIMUS

4.1 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen: sen tarkoituksena on kartoittaa improvisoinnin opettajien omia näkemyksiä improvisoinnista ja sen opettamisesta. Tarkoitus on selvittää, miten opettajat käytännössä opettavat improvisointia, ja mihin he sen opetuksella pyrkivät. Edelleen kiinnostuksen kohteena on, ovatko opettajien käyttämät opetusmenetelmät luonteeltaan behavioristisia vai konstruktivistisia; teoreettisia vai intuitiivisia. Kuinka he itse asian näkevät? Tutkimuksen kaksi tärkeintä teoreettista tarkasteluakselia ovat oppimis-/opettamiskäsitys eli behaviorismi/konstruktivismi sekä toisaalta teoreettisuus-/intuitiivisuus -vastakkainasettelu.

Tutkimukseni teoriataustaa voidaan kuvailla mm. Ahosen käyttämällä termillä aineistopohjainen teoria, koska se ilmaisee teorian pohjautumisen aineistoon: ilmiöistä järjestelmällisesti koottuihin ja analysoituihin tietoihin. Aineistopohjaiseen teoriaan nojautuvassa tutkimuksessa ei ole varsinaista taustateoriaa, vaikka tutkijalla onkin oltava tutkimusaiheesta vankka teoreettinen tietämys. Teoreettinen perehtyneisyys on välttämätöntä, koska tutkijan on oltava tutkimusinstrumentti, joka kykenee tekemään syventäviä haastattelukysymyksiä ja vastausten luokittelujen perusteita. Tässä tutkimuksessa teoriataustaa edustavat muun muassa edellä tehty improvisaation, konstruktivismin ja intuition käsitteitä määrittelevä osuus. (Ahonen 1994, 123, 125.)

Aineistopohjaisen teorian periaatteen mukaisesti perusväittämiä ei muotoilla aikaiseman tutkimuksen ja teorianmuodostuksen pohjalta, vaan teoria syntyy oman aineiston tulkinnan perusteella. Teoria syntyy nimenomaan avoimessa vuoro-vaikutuksessa aineiston kanssa ja toimii siten aineiston luokittelun pohjana. (Ahonen 1994, 123, 125.)

Kun tilastollisten yleistysten sijasta pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin ja etsimään uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin, on tutkimusjoukko harkinnanvarainen näyte (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Kun haastateltava on tutkimuksen ihmiskäsityksen mukaisesti ainutlaatuinen, merkitsee se sitä, että myös yksilön käsitykset ovat ainutlaatuisia ja avaavat näin uusia näköaloja tutkittavaan ilmiöön.

Tutkielmani ei pyri olemaan minkäänlainen yleiskatsaus improvisoinnin opettamisen näkemyksistä tai käytännöstä Suomessa: haastateltavien joukko on liian pieni. Haastateltavat ovat siis harkinnanvarainen näyte, ja heidän käsityksensä edustavat yksilöllisiä ja omanlaisia näkökulmia improvisoinnin opettamisesta. Kuuden ihmisen perusteella ei tällaisesta aiheesta voi vetää maanlaajuisia johtopäätöksiä; sitä paitsi kaikki haastateltavat toimivat opettaessaan joko Jyväskylässä tai Helsingissä, lukuun ottamatta Mika Pohjolaa, joka asuu vakituisesti New Yorkissa.

4.2 Tutkimuksen toteutus

4.2.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Olen valinnut tutkimusmenetelmäkseni puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun. Teemahaastattelua käytetään yleensä, kun kiinnostus kohdistuu ilmiön perusluonteeseen ja hypoteesien löytämiseen enemmän kuin ennalta asetettujen hypoteesien todistamiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66).

Haastattelu korostaa ihmiskäsitystä, jonka mukaan ihminen on merkityksiä luova ja aktiivinen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Sen ensisijaisena tavoitteena on informaation kerääminen, joten se tapahtuu haastattelijan johdolla. Kuitenkin sekä haastattelija että haastateltava vaikuttavat väistämättä toinen toisiinsa, joten haastattelu voidaan määrittää keskuste-

luksi, jolla on etukäteen päätetty tarkoitus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42.) Keskustelumainen luonne korostuu avoimessa haastattelussa, koska haastattelijan on kyettävä aktiivisesti kuuntelemaan haastateltavan vastauksia ja tekemään lisäkysymyksiä niiden perusteella.

Haastattelijalta vaaditaan kuitenkin oman osuuden minimoimista: hänen tulisi olla mahdollisimman puolueeton, ei osoittaa mielipiteitään tai hämmästellä mitään. Vaikka haastattelijan rooli onkin siis neutraali, on tavoitteena kuitenkin kommunikaation luontevuus, ei kaavamaisuus. Tutkija on haastattelutilanteessa sekä osallistuva että tutkiva persoona. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 97.)

Avoin ja puolistrukturoitu haastattelu jättävät tutkijalle vapauden sovittaa kysymysten muoto, osittain sisältökin, henkilön ja keskustelun kulun mukaan. Haastattelua ei siis strukturoida etukäteen valmiiksi: keskustelun runko sisältää vain tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat ja ehkä muutaman lisäkysymyksen. (Ahonen 1994, 138.)

4.2.2 Haastateltavat

Pyrkimyksenäni oli valita haastateltavikseni sellaisia henkilöitä, joilla tiesin olevan omanlaisia kokemuksia ja näkemyksiä rock/jazz-improvisaation opettamisesta. Valitessani sopivia ihmisiä olin etukäteen suunnitellut, että he olisivat eri-ikäisiä, omaisivat hieman erilaisia taustoja ja työskentelisivät erilaisissa ympäristöissä. Joissain kohdin jouduin tekemään kompromisseja vaatimuksieni suhteen, koska en lopulta käytännön syistä päässyt haastattelemaan kaikkia suunnittelemani henkilöitä.

Eskola ja Suoranta (1996, 38) suosittelevat tutkimusjoukon valinnasta, että haastateltavilla olisi suhteellisen samanlainen kokemustausta ja että he olisivat kiinnostuneita tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa molemmat suositukset täyttyivät. Tutkimusjoukon homogeenisuus on tutkimusaiheen kannalta itsestäänselvyys, sillä tutkimuksen aihe asettaa haastateltaville hyvin tarkat kriteerit: oman kokemuksen ja näkemyksen improvisoinnin opettamisesta. Samoin haastateltavat olivat kaikki kiinnostuneita tutkimuksesta.

Kaikki haastateltavat suostuivat siihen, että käytän heidän nimiään, tosin jotkut sillä ehdolla, että voisivat ensin tarkistaa, ettei heitä ole siteerattu väärin, ja että he tarpeen vaatiessa voisivat tehdä mahdollisia tarkennuksia kirjoittamaani tekstiin. Tässä mielessä tutki-

muksen eteneminen muistuttaa hyvin paljon Berlinerin (1994) kirjassaan kuvaamaa tutkimustaan.

Ensimmäiset kolme haastattelua tein keväällä 2000 kasvatustieteen proseminarityötäni varten. Kaikki tuolloiset haastateltavani, Matti Laukkanen, Juhani Syrjälä ja Sami Sallinen toimivat tuolloin opettajina Jyväskylässä, Suomalaisessa konservatoriossa. Laukkanen ja Syrjälä ovat rock/jazz -soitonopettajia: Laukkanen opettaa pianon ja koskettimien soittoa, Syrjälä ja Sallinen opettavat kitaransoittoa. Sallisen opetusvelvollisuuksiin kuului haastattelua tehdessäni ainoastaan teorian, säveltäpailun ja improvisaation ryhmäopettamista. Matti Laukkaseen minulla on erityinen suhde, sillä Laukkanen oli toiminut omana soitonopettajani useita vuosia.

Loput kolme haastattelua tein Helsingissä kesällä 2001. Pysin tällöin valitsemaan myös henkilöitä, jotka vaikuttaisivat eri oppilaitoksissa. Näistä kolmesta haastatellusta Ari-Pekka Korhonen on pianonsoiton yliopettaja Helsingin ammattikorkeakoulun pop/jazz -musiikin koulutusohjelmassa, ja opettaa siis myös pianonsoiton sekä improvisoinnin opettamista. Jari Perkiömäki opettaa saksofoninsoittoa Sibelius-Akatemian jazzmusiikin osastolla, jonka osastonjohtajana hän myös toimii. Perkiömäen opetusvelvollisuuksiin kuuluu myös jazzimprovisoinnin ja -teorian kurssi. Mika Pohjola on puolestaan New Yorkissa asuva suomalainen pianisti ja jazzmuusikko, joka opettaa Suomessa nykyään lähinnä kesällä järjestettävillä leireillä.

Tulkintaosassa käytän haastateltavista seuraavia nimilyhenteitä:

ML = Matti Laukkanen

JS = Juhani Syrjälä

SS = Sami Sallinen

AK = Ari-Pekka Korhonen

JP = Jari Perkiömäki

MP = Mika Pohjola

JK eli Juha Kujanpää viittaa haastattelijaan.

4.2.3 Haastattelujen järjestelyt ja ilmapiiri

Haastattelujen käytännön toteutus ja ilmapiiri vaihteli suuresti haastateltavien välillä. Joitain haastateltavista oli vaikea tavoittaa, joten haastattelut jouduttiin tekemään heidän aikataulujensa ehdoilla. Haastattelut sujuivat kuitenkin varsin rauhallisesti ja kiireettä, mikä onkin perusedellytys ylipäänsä minkäänlaiselle hedelmälliselle keskustelulle. Laukkasen, Syrjälän ja Sallisen haastattelut tehtiin kaikki Suomalaisen konservatorion tiloissa Jyväskylässä. Korhosen ja Pohjolan kanssa onnistuimme tekemään haastattelut kahvilassa; Perkiömäkeä kävin haastattelemassa Sibelius-Akatemian tiloissa Pitäjänmäessä.

Äänitin kaikki haastattelut MD-levylle, enkä käyttänyt kysymysrunkopaperia lukuun ottamatta minkäänlaisia muistiinpanovälineitä, joten muistiinpanojen tekeminen ei häirinyt haastattelua ja tilanteessa saatiin helposti keskittyä itse keskusteluun ja varsinaiseen asiaan.

Haastattelujen kesto vaihteli 30 ja 75 minuutin välillä, jolloin yhden haastattelun keskimääräinen kesto oli noin 50 minuuttia. Aiheen luonteesta johtuen keskustelut saattoivat välillä tuntua karkaavan sivupoluille ja varsinaisen tutkimuskentän ulkopuolelle, mutta se ei haitannut mitään. Koska aiheen rajausta muotoutui luonnollisesti nimenomaan haastateltavien vastausten ja keskustelunaiheiden avulla, oli hyvin järkevää antaa keskustelun edetä siihen suuntaan, mikä kussakin haastattelussa parhaiten tuntui palvelevan aihetta. Siinä, missä joku haastateltavista puhui pitkään jostain aiheesta, oli jollain toisella enemmän sanottavaa taas jostain muusta. Asiat linkittyivät kuitenkin hyvin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, ja kysymysrunon avulla kaikki haastattelun teemat saatiin kaikkien haastateltavien kanssa käytyä läpi.

Useat haastatelluista olivat selvästi pohtineet aiheena olevia asioita ennenkin, joten he kykenivät ilmaisemaan käsityksensä hyvinkin lyhyessä ajassa ja selkeästi. Muutama heistä sanoikin haastattelun jälkeen saaneensa ilmaistua ajatuksensa mielestään hyvin. Kuten edellä mainitsin, joitain haastatelluista on tehty myös ”useissa erissä” siten, että haastateltavat ovat jälkikäteen halunneet korjata tai täsmentää kommenttejaan sähköpostitse.

Kuten Hirsjärvi ja Hurme toteavat (2000, 35), on haastattelijan oltava luottamusta herättävä, jotta ihmiset avautuisivat kertomaan mielipiteitään ja uskoisivat tutkijan olevan rehellisellä asialla. Tässä tapauksessa haastattelijan olemus ja uskottavuus ei tuottanut ongelmia, sillä olin tavannut kaikki haastateltavistani jo aikaisemmin, ja tunsin jotkut heistä jo

monen vuoden takaa. Varsinaista haastattelukokemusta minulla ei ollut, mutta tuttavuus haastateltavien kanssa korvasi sitä, ja ilmapiiri oli useimmiten hyvin positiivinen ja rento. Esimerkiksi Laukkanen oli ollut pianonsoitonopettajani jo useita vuosia, josta syystä osasin lukea hänen aivoituksiaan rivien välistä varmasti paljon helpommin, kuin jos olisin ollut aivan tuntematon haastattelija.

4.2.4 Haastattelukysymykset

Teemahaastattelu etenee tutkimuksen keskeisten teemojen mukaan, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Kysymysten vapaamuotoisuus tuo haastateltavien näkökannan sekä elämysmaailman esille, jolloin haastateltavien tulkinnat nousevat keskustelussa keskeiselle sijalle.

Tässä esitelty käyttämäni kysymysrunko koostuu siis teemahaastattelun avainkysymyksistä; kysymyksistä jotka olivat samat jokaiselle haastateltavalle. Niitä voisi myös luonnehtia keskustelun teemoiksi, koska paitsi että käsiteltävät aiheet menevät toistensa kanssa päällekkäin, ei haastatteluissa kaihdettu myöskään selventäviä lisäkysymyksiä, jos ne tuntuivat selventävän haastateltavan mielipiteitä. Lisäkysymysten vapaamuotoisuus mahdollisti avoimen keskustelun haastateltavan kanssa. Teemahaastattelun periaatteen mukaisesti haastattelut etenivät jouhevasti haastateltavien vastausten mukaisessa järjestyksessä.

Kysymykset

1. Mitä improvisointi on ja voiko sitä ylipäänsä opettaa? Mitä improvisoinnin "opettamisella" mielestäsi tarkoitetaan?
2. Pitäisikö improvisoinnin opettamisen alkuvaiheessa painoarvo olla teoreettisella ymmärtämisellä vai intuitiivisella soittamisella; kumman näkökulman kautta opetuksessa lähdetään liikkeelle?
3. Mikä on teoreettisen tiedon ja tietämyksen merkitys oppilaan kannalta - tuleeko improvisoijan "tietää" teoreettisesti kaikki, mitä hän soittaa? Ovatko improvisointia käsittelevät soittotunnit automaattisesti samalla myös musiikin teorian soittotunteja?
4. Kuinka opettaja voi käytännössä ohjata oppilaan "luovaa" musiikin tekemistä?

5. Kuinka improvisoinnin molemmat puolet, teoria ja intuitiivinen tekeminen, voidaan ottaa samanaikaisesti huomioon opetuksessa? Ovatko ne käytännössä kaksi erillistä asiaa vai tekemisissä toistensa kanssa?

6. Miten improvisaation opetus tulisi käytännössä aloittaa; mihin asioihin tulisi kiinnittää alkuvaiheessa huomiota? Onko olemassa jotain yleistä aloitusikää tai -tasoa; tulisiko oppilaalla olla etukäteen jotain tiettyjä teknisiä valmiuksia tai teoreettisia tietoja? Kuinka paljon ja miten oppilaan ikä ja aikaisempi soittokokemus vaikuttavat oppimis-menetelmiin?

7. Minkälaisia opettamismetodeita ja työtapoja käytät? Voitko antaa esimerkkejä harjoituksista? Painottavatko tunneilla käydyt harjoitukset enemmän improvisoinnin intuitiivista vai teoreettista puolta? Kuinka opettajajohtoista improvisaation opiskelun pitäisi olla?

8. Mitkä ovat yleisimpiä vaikeuksia tai kompastuskiviä improvisaation opiskelun alkuvaiheessa? Mitkä olisivat mahdollisia ratkaisuja?

9. Millä tavoin opettaja voi arvioida tai arvottaa oppilaan improvisaatiota?

4.2.5 Aineiston analyysi

Laadullista tietoa tavoiteltaessa on analysoijan pyrittävä löytämään myös tutkimushenkilön ilmaisun merkitys eli tutkittavien ilmaisuun sisältyvä ajatussisältö. Merkityksen luonne on intersubjektiivinen, koska se riippuu sekä tutkittavasta että tutkijasta, joka tulkitsee merkityksen oman asiantuntemuksensa avulla. Haastatteluaineistoa analysoitaessa on haastatteluja tarkasteltu niin laajoina yksikköinä kuin mahdollista, jotta ilmaisun merkitys paljastuisi asia- ja tilanneyhteydestä. (Ahonen 1994, 123-124.)

Aineiston esittämisessä olen siteerannut haastateltavia kuten Paul Berliner kirjaansa "Thinking in Jazz" (1994) varten tekemässään tutkimuksessa. Olen ryhmitellyt haastatteluaineistoa kysymysaiheiden perusteella ja tarkastelemalla aineistoa aihepiireittäin. Koska useat kysymysaiheet kuitenkin ovat käytännössä tekemisissä toistensa kanssa ja menevät näin päällekkäin, on tarkkojen aihepiirijakojen tekeminen osoittautunut käytännössä mahdottomaksi. Näin joitain aiheita joudutaan pakostakin sivuamaan useassa eri luvussa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 136) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkijan päättely on induktiivista tai abduktiivista. Ahonen (1994, 122) puolestaan toteaa, että induktiivisesti analyttiseen tutkimukseen ihmisen ajattelu ja toiminta on liian kokonaisvaltaista, laaja-alaista ja subjektin tietoisuuteen kytkeytyvää. Abduktiivisen päättelyn ideana on, että tutkijan kiinnostus kohdistuu tiettyihin tärkeiksi oletettuihin tai tiedettyihin seikkoihin. Jos-takin siis saadaan päättelyn taustalla oleva johtolanka, jonka antamien viitteiden mukaan edetään. Koska tämä johtolanka on tutkijan itse valittavissa, hän voi sen vaihtaakin, jos siltä näyttää, ja hyödyntää näin tehokkaasti uudetkin käänteet ja yllätykset. Näin tutkijan on mahdollista päästä uuden teorian jäljille olematta etukäteen siitä tietoinen. Abduktiivisella päättelyllä voidaan ilmiötä koskevaan teoriaan löytää sellaisia elementtejä, joita ei aikaisemmin ole tiedostettu, ja joista ei niin ollen ole kirjoitettu tai koulutuksessakaan otettu tietoisesti esille. Näin ollen se soveltuu erittäin hyvin esimerkiksi taiteellisen työn tiedonhankinnan päättelyn lajiksi. (Ahonen 1994, 122; Anttila 1999; Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.)

Ihmiset eivät välttämättä käytä samoja sanoja ja termejä puhuessaan samoista asioista. Toisaalta termien merkitys ei koskaan ole täysin sama, vaan se vaihtelee. Vaikka jokainen yksilö luo oman käsityksensä todellisuudesta, on oletettava että ymmärrämme asiat samoin kuin toiset ihmiset ne ymmärtävät. Jos jokaisen yksilön käsitykset olisivat täysin yleisistä käsityksistä poikkeavia, ei kommunikointi olisi lainkaan mahdollista. Oletuksena siis on, että tutkimuksessa haastattelija ja haastateltava käyttävät yhteistä sanastoa, jonka merkityksen molemmat ymmärtävät. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Poikkeuksen muodostavat muutamat avainkäsitteet, joiden merkityksestä koko tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, ja joiden merkitys muodostuu nimenomaan eri ihmisten näkemysten pohjalta. Siksi tulkintaosuus alkaakin improvisaation ja intuitiivisuuden käsitteiden pohdinnalla ja määrittely-yrityksillä.

5 TUTKIMUSAINEISTON TULKINTA

5.1 Improvisaatio

5.1.1 Improvisaation olemus

MP: Mut improvisointi, mitä se on? – Se on täysin kaikista murheista vapautumista, ja.. tavallaan itsensä musiikin valtaan hukkaamista. Jotenkin tälleen sen vois ehkä kuvailla.

Improvisaation määrittely ja rajaaminen osoittautui odotetusti ongelmalliseksi tehtäväksi, vaikkei mitään yksiselitteistä vastausta odotettukaan löytyvän. Improvisaatio ei ole kovinkaan tarkoin rajattu alue; ei ole helppoa eikä tarpeellistakaan yrittää mennä vetelemään rajaviivoja improvisoidun ja ei-improvisoidun musiikin välille. Yksiselitteisyyttä ei ole. (Bailey 1992, ix.)

Haastateltavista varsinkin Perkiömäki näki improvisaation luonnollisena osana musiikkia ja musiikin tekemistä, eikä halunnut tehdä sen olemassaolosta isoa kysymystä tai ihmetyksen aiheita.

JP: Improvisointi musiikissa ja soitossa, niin sehän on sinänsä ihan melkein kaikkiin musiikkikulttuureihin kuuluva ilmiö, ja oikeestaan se ei välttämättä oo mitään ihmeellistä. Lähes kaikki ihmiset, jotka alkaa soittaa jotain, niin todennäköisesti, ainakin aluks improvisoi sillä soittimella jotakin. Eli se on ainoastaan tässä länsimaaisessa musiikin opetussysteemissä, niin se on jotenkin välillä jäänyt niin sivuun, klassisesta musiikista on tullut sellasta nuotteihin sidottua traditiota.

Improvisoinnin ominaisuuksiksi mainittiin yleisesti rentous ja vapaus, mutta toisaalta myös kurinalaisuus, joka pitää asiat ymmärrettävässä ja selkeässä muodossa. Tätä intuitiivisuuden ja teoreettisuuden kahtiajakoa kommentoidaan lisää luvussa 5.2.

Improvisointi ei haastateltavien mielestä koskaan voinut ”syntyä tyhjästä”, eli ihmisen kaikki luova toiminta perustuu siihen, mitä hän on aikaisemmin nähnyt, kokenut, ja tässä tapauksessa erityisesti kuullut. Näin siis improvisointia voitaisiin ajatella kykynä hyödyntää kokemusvarastossa olevien ideoita uusissa yhteyksissä sekä muokata ja järjestää niitä uudelleen, tiedostetusti tai tiedostamatta.

Kuten Arthur Rhames, eräs Paul Berlinerin kirjassaan haastattelema muusikko toteaa, on yleinen käsitys improvisaatiosta – ilman minkäänlaisia valmisteluja suoritettu esitys – täysin harhaanjohtava. Improvisoijan jokaisen idean takana on koko hänen aikaisempi elämäkokemuksensa ja tietämyksensä, liittyykö tämä suoranaisesti musiikkiin tai ei. (Berliner 1994, 16-17.)

Arthur Rhames: ”Improvisointi on minulle intuitiivinen prosessi, mutta intuitiivisuus tarkoittaa tässä sitä, että minulla on käytettävissäni samalla hetkellä koko elämäni aikana saavuttamani kokemukset: kaikki musiikin teorian ja historian tietämykseni sekä instrumenttini käsittelyssä saavuttamani tekniset valmiudet. Ammennan näistä kaikista kokemuksistani esiintymishetkellä pystyväkseni ilmaisemaan omia tunteksiani.” (Berliner 1994, 16-17.)

Rhamesin näkemystä voi verrata haastateltavieni kommentteihin: kaikki heistä olivat pohjimmiltaan samaa mieltä improvisoinnin olemuksesta. Laukkanen tiivistä olennaisimman allaolevassa kommentissaan. Joitain erojakin tosin ilmeni: Sallinen antoi ymmärtää, että näitä ennalta harjoiteltuja ideoita ja materiaalia saatetaan pyrkiä toteuttamaan käytännössä *näennäisen* spontaanisti. On myös vaikea sanoa, mitä tarkoitetaan ”yleisellä käsityksellä” improvisaatiosta, jos ajatellaan että ”normaali” yleisö uskoo sen virheellisesti olevan täysin esityshetkellä luotua ja spontaania. Käsitykset vaihtelevat yleisön ja musiikkityylin mukaan, samalla kun improvisaation spontaaniusaste vaihtelee.

ML: Mitäs muuta se improvisoiminen ehkä on kuin soittaa niinkun omasta hatusta niitä asioita mitä on kuullu jossain.

JS: – – jos sen [improvisaation] ajattelee laajasti silleen että siihen voi kuulua jotakin muittenkin materiaalia. – – kun biisi lähtee käyntiin ja sit tulee sun vuoro soittaa sooloa, sä luot sen siinä, mut siinä voi olla myös materiaalia mitkä on niinku perintöä ja kuultu muiltakin. Mutta että se on siinä sovittu ja siihen vaikuttaa myös muitten tekemiset ja yllättävät käänteet. Et se olis niinkun improvisointia.

SS: Me käsitetään improvisoinnilla, se mitä meillä opiskellaan ja opetetaan, ja mitä voi opettaa varmaan, on tavallaan jollakin tavalla ennalta harjotellun materiaalin niinku näennäisen spontaania toteuttamista esiintymistilanteessa. Mun mielestä se on niinku iso osa meidän improvisointi-perinnettä.

5.1.2 Improvisaation opettaminen

Edellä tehdystä improvisoinnin määrittelystä lähdettynä voi myös sen opetus voi olla ja onkin hyväksyttävää ja perusteltua. Vaikka improvisaatio perustuukin kuulonvaraiseen perintöön ja sen osin intuitiiviseen käyttöön omassa soittamisessa, voi soittamaansa materiaalia oppia hahmottamaan myös analyttisesti ja sillä keinoin pyrkiä tietoisesti kehittämään musiikillista sanavarastoaan ja ilmaisukykyään. Kaikki haastateltavat olivat luonnollisesti sitä mieltä, että improvisaatiota voidaan opettaa – “luonnollisesti” siksi, että he kaikki myöskin jollain lailla opettivat sitä. Mutta aivan kuten improvisaatiolla voidaan tarkoittaa useita eri asioita, saattaa improvisoinnin opettaminenkin olla käsitteenä monimerkityksinen.

On totta, että länsimaaisessa musiikinopetusperinteessä improvisaatio on kadonnut soittonuneilta samalla kun se on kadonnut musiikista. Vaikka improvisointi on palaamassa jälleen myös osaksi länsimaista musiikkia ja sen esityskäytäntöä, ei se vielä kaikille opettajille ole itsestäänselvyys tai luonnollinen osa muusikkoutta.

MP: Kyllä improvisointia voi opettaa siinä määrin kuin mitä muutakin. Se, että sanotaan että sitä ei voi opettaa, on samalla tavalla harhaanjohtavaa, kuin että sanois, että mitään muutakaan musiikkii ei voi opettaa – sehän on aika uus laji sinänsä, niinkun sen jälkeen kun se on herännyt uudelleen. Improvisointiahan harrastettiin vaikka kuinka paljon Euroopassa. Sitten kun tuli nää, sitten kun musiikki vaikeutui, soittajista tuli enemmän ja enemmän nuotinlukijoita, niin tää improvisointiperinne hävis. Joten kyllä sitä aikasemminkin pystyttiin opettamaan. Niin sitä pystyy nytkin, mutta sen täytyy elää jonkin aikaa, ennen kuin se, jos haluaa siihen metodin löytää, niin ennen kuin se metodi löytyy, miten se toimii. Mä en usko, että sellasta yksiselitteistä metodia on olemassa – tällä hetkellä. Mulla on aina omat käsitykset siitä, miten sitä vois opettaa.

Siinä, missä Pohjola sanoi, että improvisaatiota voidaan opettaa "siinä määrin" kuin muutakin musiikkia, Perkiömäki ei halunnut tehdä edes kovin suurta eroa improvisaation opettamisen ja muun musiikinopettamisen välillä. Improvisoinnin rooli osana soitinopetusta tulisi siis olla itsestäänselvyys.

JP: Niin sen takia se tuntuu, kun tää opetussysteemi on sen klassisen musiikin mukaan sadan vuoden aikana muotoutunut, niin se on sitten tullut nyt ikäänkuin erikoisena asiana, aina kysytään et voiks improvisointia opettaa; ikäänkuin improvisointi olis kauheen ihmeellisenä muusta musiikintekemisestä erilaista. Vaikka itse asiassa se on ainoastaan tässä klassisessa traditiossa jotenkin jäänyt syrjään. Että jos vähänkin katsoo maailman musiikkikulttuureita, mitä tahansa kokonaisuutena, niin se improvisointi on olennainen osa soittamista, eikä sinänsä sen ihmeellisempi asia. Ja näin ollen, sen opettaminen on ihan sama kuin opetettais soittamista muutenkin. Musiikkia opetetaan, opetetaan soittimen hallintaa, ja sitten mitä liittyy kuhunkin musiikkitraditioon, opetetaan tietysti niitä asioita, mitkä siinä musiikkitraditiossa, tai musiikillisessa kielessä on olennaisia. Et siinä mielessä tää.. mä en tekis siitä improvisoinnista mitään isoa kysymystä, tossa mielessä.

AK: Sit taas niinkun että pitäskö sitä opettaa? Jos niinku ajatellaan siltä kannalta, niin monessa tapauksessa se nopeuttaa sen oppilaan soitannollista kehitystä, että sitä opetetaan. Kun sille kerrotaan et joku on aikasemmin tutkinut asioita ja niinku esittää ne niinku nopeasti et "tässon tämmönen juttu ja tässon tämmönen juttu" .. ja sillon sen oppilaan ei tarvii itse välttämättä kaivaa kaikkia niitä tietoja, se voi valita niistä sen, mitä sitten itse käyttää - tai jättää käyttämättä.

Toisaalta jos lähdetään siitä, että mikä tahansa musiikillinen tai ei-musiikillinen kokemus vaikuttaa improvisoijan soittoon, voi myös improvisoinnin "opiskelu" olla musiikillista tai ei-musiikillista tekemistä - näin soittotunnillakin voidaan tehdä asioita, joilla ei tunnu olevan suoraa yhteyttä varsinaiseen musisointiin.

SS: - - mun mielestä niinkun improvisoinnin opiskelu voi olla vaikka sitä että käydään taidenäyttelyssä. Siis et se menee niinku sinne asti. - - Improvisoida sen taidenäyttelyn niinkun teosten pohjalta. Esimerkiksi. Mun mielestä se voisi olla ihan hedelmällistä!

Edelleen voisi ajatella, että opettajan ja opetuksen tehtävä on tässä auttaa oppilasta kehittämään kykyään muuntaa näitä kokemuksia musiikin kielelle, soitinteknisiksi asioiksi. Tällöin improvisoinnin opiskeleminen voidaan nähdä toimintana, joka tähtää improvisoi-

jan kykyyn pystyä soittossaan ammentamaan elämässään kokemiaan sekä musiikillisia että ei-musiikillisia asioita.

Toisaalta jonkin tietyn tyylin mukaisessa improvisaatiossa, esimerkiksi jazz-improvisaatiossa, tyylinmukaisuus perustuu soittajien yhdenmukaisiin kokemuksiin ja tietoihin esimerkiksi joistain kappaleista, artisteista, soittoteknisistä asioista ja ylipäätään musiikin historiasta. Ja näitä asioita onkin jo paljon helpompi opettaa ja käydä tunnilla oppilaan kanssa läpi. Olisi vaikea kuvitella jotain tämän päivän ”jazzmuusikkoa”, joka ei olisi koskaan kuullut esimerkiksi Miles Davisin soittoa levyiltä.

Soitonopettajan suhde improvisaatioon ja improvisoituun musiikkiin on sinänsä tärkeä: opettaja siirtää oman asenteensa helposti myös oppilaalle. Jos opettaja pitää improvisaatiota täysin luonnollisena soittamisen osa-alueena, jota ei sen kummemmin tarvitse oikeuttaa, ei oppilaallekaan päässe syntymään improvisointikammosa.

JP: Et silloin, jos on klassisella systeemillä koulutettu musiikin- ja soittonopettaja, joka ei itse oo saanut improvisoinnin opetusta, eikä harrasta sitä käytännössä, niin se saattaa tuntua jotenkin ihmeelliseltä..

Improvisaatiota käytetään työkaluna ja harrastetaan musiikin alkuopetuksessa, esimerkiksi musiikkileikkikouluissa ja varhaispianopedagogiikassa monenlaisten leikkien ja pelien muodossa; ja esimerkiksi Orff-pedagogiikassa sillä on varsin huomattava merkitys (Vesterholm 1999, 12). Usein lapsen kasvaessa ja yksittäissoittotunneille siirtyessä improvisointi kuitenkin sitten katoaa kuvioista.

JP: Ihan pikkulapsillekin on läksy myös, et soita joku.. kesämökin maisema tai.. soita joku lintu tai karhu. Et koko aika on tällasta. Ja se on lapselle ihan luonnollista.

JK: Mut jossain vaiheessa se ei ookaan enää luonnollista?

JP: Niin, mä en tiedä sitten.. että missä vaiheessa.. jos käy vain niin, että se asenne välittyy mikä opettajalla on. Mä kuulin sellasesta klassisesta pedagogiikasta jonkin puhaltimen osalta, että oli niinkun tiukkoja sääntöjä oppilaalle, että sä et saa soittaa sillä sun oboella mitään muuta kuin näitä läksyjä. Ei mitään joutavaa, et se vaan haittaa. Et, se on äärimmilleen vietyä.

5.1.3 Improvisoijan persoona

Näkemyksistä, että improvisaatio lähtee viime kädessä ihmisen sisimmästä ja hänen omasta persoonastaan käsin, liittyy varsinkin teatteri-improvisaatioon, jossa ihmisen olemus ja improvisaation tuottaminen ovat lähempänä toisiaan kuin musiikissa. Teatteri-, tanssi- ja liikeimprovisaatiolla onkin tässä suhteessa paljon annettavaa musiikki-improvisaation harjoittamiseen ja opettamiskäytäntöön. Improvisaatioteatteri Stella Polariksessa työskentelevä näyttelijä Sari Siikander kuvaa improvisoimista seuraavasti:

Improvisointi on kokonaisvaltaista häpeän poistamista, koska on koko ajan hyväksyttävä se, että tämä voi mennä pieleen. Häpeä on iso este jos mieli hyväksi näyttelijäksi. Impro opettaa tulemaan tutuksi oman häpeänsä kanssa. Kun koko ajan pienentää omaa häpeän kynnystään, jää luova tila paljon suuremmaksi. (Hedengren 2000, 36.)

Useat haastateltavat pitivät improvisoinnin eräänä tehtävänä ”omaksi itsekseen tulemista”. Syy ja seuraus tosin kulkevat tässä molempiin suuntiin: voisi ajatella, että improvisointi auttaa ihmistä tulemaan omaksi itsekseen. Toisaalta mitä enemmän ihminen on sinut itsensä kanssa, sitä vapautuneempi hän on myös improvisoimaan ja ilmaisemaan itseään musiikillisesti.

MP: [Improvisoinnissa on kysymys siitä], että tulee enemmän tietoseks kaikista asioista. – – Mitä enemmän ajattelee sitä itse ja pystyy toteuttamaan itse asiaa, niin sen parempi ja sitä suuremmat mahdollisuudet on myös pystyä sisäistämään se. Mutta se ei jää siihen, vaan siitä tulee tehdä osa tiedostomattomuutta itseänsä jotta se tulee luonnollisesti esiin.

JP: [Opettamisessa] autetaan sitä ihmistä löytämään oma itsensä.

AK: Jolloin kaiken kaikkiaan, siinäkin on kysymys siitä, että ihminen on tietosempi tekemisistään. Saatetaan se ihminen tietoseksi siitä mitä se tekee. Se on paremmin läsnä siinä soittotilanteessa, kun se tietää sen äänen, et mä soitan tän tähän, et miten sä sen soitat, miks sä soitat sen näin. Ei niin, et se niinkun ajattelis sitä, että mä soitan tän tän takia, ja.. Vaan että, se vaan niinkun tietää sisällään sen: tää on tässä. Näin se kuuluu olla.

Se, että tulisimme tietoisemmiksi tekemisistämme, ei siis tässä tarkoita, että meidän tulisi pyrkiä kontrolloimaan itseämme ulkopuolelta käsin. Päinvastoin: voidaksemme avautua todella itsellemme, omalle luovuudellemme ja spontaaniudellemme meidän on uskalletta-

va tarkastella itseämme sisäpuolelta käsin, kuunnella, tarkkailla ja hyväksyä itsemme sellaisena kuin olemme. Näyttelijä Tiina Pirhosen sanoin:

Jos suunnittelet liikaa ja olet väärällä tavalla tietoinen siitä mitä teet niin et ikinä voi ammentaa mielen ehtymättömästä varastosta. Rationaalinen puoli pyrkii koko ajan kontrolloimaan, jotta ihminen ei joutuisi pulaan. Kontrollin tiedostaminen ja syrjäyttäminen sekä riskinottokyvyn kasvattaminen vasta valmistaa siihen, että voidaan harjoitella todellisia asioita. Se on vasta väylän avaamista. (Hedengren 2000, 36.)

Korhonen antoi haastattelussaan erään esimerkin siitä, miten hän voi opettajana pyrkiä vaikuttamaan oppilaan omaan tietoisuuteen itsestään luovana soittajana; horjuttamaan tämän takertumista näennäisen turvallisiin konventioihin. Tästä ”oppilaan suututtamisesta” puhutaan lisää luvussa 5.5.3.

AK: -- yks tapa on suututtaa se oppilas. Se on hyvin -- ikävä tapa niinku siinä mielessä, et se tilanne silloin tunnilla ei oo mikään niinkuin tällöinen herttanen, tai että ”onpas kiva meininki”, mutta se on yks tapa saada se oppilas niinkun heräämään. -- Se riippuu aina oppilaasta, että mikä on se paikka millä se tehdään, ja mikä on se oppilaan tarve -- ei sitä tarvi tehdä läheskään kaikkien kanssa. Ainoastaan sellaisten oppilaiden kanssa, jotka on ilmaisullisesti hirveen latteita. Enkä itse asiassa niittenkään kanssa tee kaikkien kanssa, vaan ainoastaan siinä tapauksessa, että muut konstit ei toimi. (Naurua) Et se on niinku semmonen äärimmäisyyskeino.

Bailey haastattelee kirjassaan hollantilaista rumpalia Han Benninkia, joka opettaa vapaata improvisointia konservatoriossa Haarlemissa. Eräs Benninkin lähtökohdista improvisaation opettamiseen oli nimenomaan oppilaan oman musiikillisen kielen ja identiteetin etsiminen. Tosin oppilaat, joista hän puhuu, olivat jo kokeneita muusikkoja eivätkä vastaalkajia. (Bailey 1992, 122.)

We are teaching them to make music out of their own background, not someone else's background. Learning what you are. In my eyes that's all you can do. Let people find out what they are and where they are and where their musical influences and preferences come from. Teach them to explore their own background. (Bailey 1992, 122.)

Omasta itsestään tietoiseksi tuleminen on myös Kenny Wernerin kirjan ”Effortless Mastery” kantava ajatus. Wernerin mukaan ongelma on siinä, että meillä on tarpeeksi töitä voi-

daksemme kuulostaa tarpeeksi "hyvältä" muiden korvissa, joten emme ennätä pysähtymään etsiäksemme itseämme. Egomme haluaa soittaa jotain muuta, kuin mitä tulisi luonnollisesti ulos. Kun haluamme kuulostaa hyvältä, emme onnistu; mutta jos pystymme olemaan oma itsemme ja soittamaan itsestämme, kuulostamme paremmalta. (Werner 1996, 100, 104.)

AK: Siion kanssa tää, että ihminen on tällanen kokonaisuus. Sä et voi opettaa oppilasta – tai siis mä en voi opettaa oppilasta – pelkästään sillä tavalla, että mä opetan sille improvisointia, tai musiikkia, puuttumatta sen oppilaan niin sanottuun persoonaan. Kehittämättä sitä oppilasta myös ihmisenä. Et väkisinkin, siinä mennään niin syville tasoille, soittaminen ei oo mitään pilipalihommaa, se liikuttaa niin syvältä ihmistä. Ja se soiton tuottoprosessi: senhän takia se ihminen soittaa, et se saa siitä jotain. Positiivisia kokemuksia, yleensä pyritään siihen että se tuottaa itselleen positiivisia kokemuksia, ja sitä kautta myös toisille. Niin että se sais enempi vielä semmosia vielä syvempiä, positiivisia kokemuksia siitä soittamisesta, niin sit sieltä pitää niitä lukkoja vähän karsia, ja siihen sit löytyy erilaisia keinoja riippuen siitä, missä ne lukot siinä ihmisessä on.

Ihmisen oma persoona siis vaikuttaa väistämättä olennaisesti hänen tuottamaansa musiikkiin. Vuorovaikutussuhde toimii myös toisinpäin: koska improvisoisessa ja sen opettamisessa on kyse vapautumisesta, oman itsensä, omien ajatuksiensa ja tunteidensa kuuntelemisesta, ei se voi olla vaikuttamatta koko ihmisen persoonaan.

AK: – – se on kokonaisvaltainen, sä et voi erottaa sitä improvisointia siitä ihmisestä. Ja se ihminen improvisoi sillä tavalla, minkälainen se on ihmisenä. Se kulkee käsi kädessä, niinkuin muutkin asiat – soittajan persoonallisuus kuuluu siinä soitossa koko ajan. Ja se, että kun me lähetään muuttamaan sitä, tai kehittämään sitä improvisaatiota, me myös kehitetään sen ihmisen persoona. Ja toivottavasti positiiviseen suuntaan. Ainakin pyrkimys on siihen, pyrittäis vapauttamaan sitä ihmistä kaikilla tasoilla, jolloin myös se soittaminen avautuu.

Improvisoinnin opettamisen tai harrastamisen päämäärä ei välttämättä edes ole pelkästään kasvaminen muusikkona, vaan myös ihmisenä. Opettamisen lopullisena päämääränä ei siis välttämättä ole se, että oppilas oppisi ilmaisemaan kokemiaan asioita soittimellaan mahdollisimman hyvin. Opettajan rooli sivuaakin tässä psykologin tai terapeutin tehtäviä: hänen tehtävänsä on saada oppilas avautumaan itselleen, olemaan sinut itsensä kanssa. Sekä Pohjola että Perkiömäki ottivat tämän asian puheeksi haastatteluissa.

MP: Sitten, jos ei oppilaalla oo mitään omaa käsitystä siitä mitä se haluis soittaa, niin ensinnäkin siinä vaiheessa jo miettii että ehkä se ei sitten päädy soittajaksi. Mut se ei tarkota sitä et sen pitäs lopettaa. Vaan silloin opettajan pitää auttaa sitä. Nimittäin improvisoinnin opiskelu on arvokasta, vaikkei lopputuloksena olis improvisoiva artisti. Se on hirveen arvokasta ihan mihin ammattiin tahansa. Koska siinä oppii määrättyä luovuutta ja vaikeiden tilanteiden hallitsemista. Ihan yhtä lailla sitten soittajana, kuin vaikka esimerkiksi toimitusjohtajana jossain firmassa.

JK: Ihmisenä.

MP: Nii, esimerkiksi, niin. Eli kyl mä sanoisin, että improvisoinnin opiskelu sopii ihan kaikille, ei vaan siis ammattimuusikoille. Nyt luodaan töitä musiikinopettajille!

JP: Ja toisaalta siinä on tää näkökulma, että jos tää henkinen valmentaminen onnistuu, niin se tarkoittaa sitä, että siitä ihmisestä, jota ohjataan, tulee tasapainoisempi yksilö joka tapauksessa, joka hallitsee paremmin oman mielensä ja oman elämänsä. Siitä on hyötyä siis joka tapauksessa, vaikka se sit päättäis, ettei musta tuukaan soittajaa. Siitä voi tulla onnellisempi ihminen, ja sanoisin, että se pedagogiikka on silti onnistunut.

JP: Jazzmaailmassa on ehkä jonkin verran semmonen, aika tylykin, opetusmetodi, vähän kuin, sanotaan jossain balettikoulussa. Että sun täytyy olla tietyn painoinen ja pituinen ja suoriutua. Jos sä et suoriudu, niin ulos tästä. Mut toisaalta sen pedagogiikan asenne vois olla myös semmonen, että ohjataan ja valmennetaan semmosiakin, joilla ei välttämättä tuntus olevan kaikkia edellytyksiä, on vaikeuksia. Ja voidaan silti saavuttaa hyvä tulos, et on tämmönen tolla henkisellä puolella.

Cecil Taylor ja Charlie Haden, molemmat tunnustettuja jazz-improvisoijia, puhuvat samasta asiasta: luovuus musiikissa ja elämässä ovat vahvasti keskenään tekemisissä, eikä niitä loppujen lopuksi voi erottaa toisistaan.

Cecil Taylor: "If you take the creation of a music and the creation of your own life values as your overall goal, then living becomes a musical process. It becomes a search to absorb everything that happens to you and to incorporate it into the music... There is no music without order -- if that music comes from a man's innards. But that order is not necessarily related to any single criterion of what order should be as imposed from the outside. Whether that criterion is the song form or what some critic thinks jazz should be. This is not a question of 'freedom' as opposed to 'nonfreedom' but rather it is a question of recognizing different ideas and expressions of order." (Taylor.)

Charlie Haden: "The creativity that you learn in playing music becomes a major life skill and help in life, even if you never become a professional musician." (Voigt.)

Oman persoonan löytäminen ei tietenkään rajoitu pelkästään improvisaation tai jazz-musiikin opiskeluun. Perkiömäki, joka oli vastikään myös lukenut Wernerin (1996) kirjan, oli sitä mieltä, että koko musiikinopetuslalla olisi mietittävää tämän asian suhteen. Musiikinopiskelukaan ei ole voinut välttyä yhä kiristyvältä kilpailulta, joka tuntuu olevan ristiriidassa itse musiikintekemisen luonteen kanssa.

JP: Hirveesti tällaisia ajatuksia opettamisesta heräs tään kirjan myötä heti. Jos tää olis kaikessa pedagogiikassa se ylin ajatus, niin silloin ei tarvitse tavallaan edes olla niistä tapauksista, jotka ei ehkä opi soittamaan, huolissaan, että se pedagogiikka olis epäonnistunut, jos se auttaa niitä tosiaankin muuten pääsemään itsensä kanssa sinuiksi. Ja tää ongelmahan on niinkun Sibelius-Akatemiassa, kai muissakin yliopistoissa, mut tämmönen niinkun henkisen pahoinvoinnin, masennuksen, burnoutien suuri määrä, mun käsittääkseni se on aika paha ongelma. Myöskin Sibelius-Akatemiasta tuolla klassisen ulkopuolella, et tollanen.. Kun taso on hirveen korkea, ja vaaditaan, et kaikki tähtää sinne huipputasolle, ja sit on kova kilpailu, niin se, että pää kestää sen, se on ongelma. Musta tuntuu, että ton alueen valmennusta ja tietoa tarvittais nimenomaan opetuspuolella hyvinkin paljon.

5.2 Intuitio ja teoria

5.2.1 Intuition ja teorian käsitteet improvisoinnissa

Useat haastateltavista tiedostivat improvisoinnin jakamisen luvussa 3.2 esittämäni intuitiiviseen ja teoreettiseen ajatteluun. Kuten haastattelukysymyksistäni käy ilmi, käytin itse haastatelllessani termejä "intuitio" ja "teoria", ja haastateltavat ymmärsivät heti, mitä tarkoitan. Useilla heistä oli kuitenkin omia, vastaavanlaisia termejä, joita he käyttivät lähes samassa merkityksessä.

Haastateltavien käyttämiä teoreettista puolta kuvaavia termejä olivat mm. "valmisteleva", "kurinalainen", "keskittyminen" ja "tietopohjaisuus". Intuitiivisista puolta kuvattiin vastaavasti käsitteillä "spontaani", "improvisointi", "vapaus" tai "luovuus".

Siinä missä Laukkanen puhui "luovuudesta" ja "teoriasta", käytti Korhonen termejä "kokemus" ja "tietopohjaisuus" samoista asioista. Eräessä Pohjolan kommentissa vasta "vapaus" teki improvisoinnista improvisointia, toisin sanoen intuitiivinen puoli painottui: vasta se teki soittamisesta improvisaatiota.

MP: Periaatteessa siis valmisteleva, kurinalainen puoli ja toinen sitten taas se, mikä tekee siitä improvisoinnista improvisointia ja spontaania, eli se vapaus ja tavallaan keskittyminen – –

Improvisaation kaksoisluonne vaikuttaa selvästi sen opettamiseen – opettaminen vaatii aina tietynlaista teoriaa; jotain konkreettista, johon tarttua. Tämä olikin jaon peruste; toisaalta kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että intuitiivisuus on luonnollinen ja oleellinen osa improvisaatiotapahtumaa, mutta jotta sitä voitaisiin kontrolloida oppitunneilla, täytyisi sitä pystyä käsittelemään tiedostetusti – eli teoreettisesti?

SS: Sitä improvisointia, jota mä äsken määrittelin, siis sitähan pystyy opettamaan. Me pystytään opettamaan sanavarastoa ja erilaisia tapoja käyttää sitä. Mut siis sitä, et mitä se sit tavallaan näin niinkun siis joku idealisti vastaa siihen, niin se improvisointi on ihan toista siis.

JP: Jokunen harva muusikko pystyy omaksumaan sen harmonian silleen korvakuulolta. Pystyy harmonian mukaisesti improvisoimaan, vaikka ei oikeestaan teoriassa osaa selittää; mutta se on aika pieni osa. Sanoisin alle viis prosenttia. Et käytännössä, kyllä sitä harmoniaa pitää opettaa.

ML: – – ainahan se painoarvo pitäis olla enemmän sillä luovuudella. Mut tavallaan tota niin, siis sillä teoreettisella puolella tietysti on niitä konkreettisia asioita helpompi opettaa. Mut sekin riippuu taas kohteesta ihan. Et jos on joku pieni ihminen, niin tuskin se oppii sillä tavalla yhtään mitään ymmärtämään. Mutta kuitenkin se pääasiallinen lähtökohta on se luova ja intuitiivinen, tietenkin.

Vaikka improvisoijan pitääkin tiedostaa tekemänsä asiat pystyäkseen seisomaan niiden takana, niille ei silti tarvita "rationaalista selitystä". Tässä onkin tärkeä ero: soittajan pitää pystyä olemaan sanojensa takana, mutta hänen ei välttämättä tarvitse pystyä perustelemaan valintojaan itsensä ulkopuolelta käsin "rationaalisella", tiedostetulla kielellä.

MP: Niin mun mielestä ehdottomasti pitää tietää, mitä tekee. Mut se, että pitääkö aina tietää, mitä soittaa – et kun sä soitit ton linjan tossa, niin miks sä teit noin? Ei sitä tarvii tietää. Mikäs selitys.. ja sit jos sillä on jokin hyvä selitys, niin tekeeks se siitä sit legitiimin siitä.. niin että “nyt sä saat soittaa jos sä tiedät”. Ei mun mielestä kaivata selitystä sille et miks joku soitti tolleen jos se oli vähän erilainen. Vaan se nyt – hyvä selitys on sekin että “vahingossa”.

AK: – se voidaan perustella myös, ei teoreettisesti, vaan nimenomaan, et se on perusteltu silleen, että “mä haluan tähän tän näin”. Sit siinä on ne kaikki mahdolliset väärät äänet mitä siihen sointuun voi soittaa. Et mä vaan haluan tän, ja sillon kun sä oot sen takana, sä seisot sun saundis, soinnun takana kybällä, et sullon oma tahto, ja se kuulostaa tosi hyvältä. Riippumatta et se on teoreettisesti täysin väärin, mut et kun sullon se tahto, niin se on perusteltu sillä. Sä haluat sen soinnun sinne, ja se on jees. Se ikäänkun kumoo sen teoreettisesti opitun asian.

Korhonen ja Perkiömäki käyttivät toisistaan tietämättä prosenttilukuja mittaamaan intuitiivisuuden ja teoreettisuuden osuutta “ideaalisesta” improvisoinnista. Hämmästyttävintä oli, että he olivat lisäksi päätyneet täsmälleen samoihin prosenttimääriin!

JK: Mikä on teoreettisen tiedon ja tietämyksen merkitys oppilaan kannalta, elikkä tuleeko sen improvisoijan tietää teoreettisesti kaikki, mitä se soittaa?

JP: Toi on yksilöllistä. Et siis vois sanoa, että mun mielestä ei tule välttämättä tietää. Mut keskimäärin, niin mä ajattelen tämmöstä prosenttilukua, et sen teoreettisen tiedon osuus ois 20 prosenttia. Ja loput 80 prosenttia olis sitä käytännöllistä, tätä niin sanottua hiljaista tietoa. Tai käytännön tietoa, joka ei oo verbalisoitavissa, vaan sitä harjaantumista siihen. Kaikkia, siinähän käytetään kaikkia aisteja hyväksi. Et se ei oo pelkästään aivot.. Mut sen teoreettisen tiedon osuus, 20 prosenttiakin voi olla liikaa. Ehkä se ei oo niinkään paljon, mutta sitä on tietysti toisaalta mahdoton mitata. Jossain tollases suhteessa ne menee. Mutta että kyllä jos se teoreettisen tiedon osuus selvästi mättää, et se ei oo hallussa, niin kyllä se sit haittaa, et kyllä se on todella tärkeä siellä.

AK: Aika paljon kuulee soittajia, jotka soittaa silleen niinku hirveesti tosi siistejä juttuja, on hyvin blokkattuja fraaseja ja sillä tavalla.. mut sit kun sä kuuntelet sitä, niin fiilis on että “so what”. Ei niinkun mitään sanottavaa. Tosi siistiä, mutta kun ei tunnu missään. Niin se, se elementti on mun mielestä se kaikkein tärkein siinä soittajan soitossa, et joko se puhuttelee kuulijaa, tai sitten se ei puhuttele kuulijaa. Ja siinä on toki se, että eri soittajien soitto puhuttelee eri kuulijoita. Se mikä kolahtaa jollekin, sillon

kokee sen soittajan soitosta semmoset samantyyppiset asiat, mitkä itse kokee tärkeeks siinä musiikissa, et siinä on – – semmonen ilmaisuvoima olemassa sillä soittajalla, se käyttää sitä koko arsenaaliaan, ei oo sillä tavalla niinkun latistettu, että siellä on pelkästään niinku äänet – ja harmonia. Eli just sun sanoma tämä ”teoreettinen” tietämys. Vaan että se ois mun lähtökohdasta niinku se 20 prosenttia, ja se 80 prosenttia on sitä muuta, ja sit kun se 80 prosenttia on siinä käytetty niin sit se soitto on tosi jees.

Teorian ja intuition suhde soittamistapahtumassa on tietenkin hyvin kontekstisidonnainen ja riippuu siitä, kuinka tyylinmukaisesti musiikkia halutaan tuottaa ja toteuttaa.

AK: Toki sä et voi missä tahansa ympäristössä tehdä tota asiaa, jos sä vedät jotain humppaa niin ei sinne voi mitä tahansa hirveetä lisäsoinnunhässäkkää yhtäkkiä tempasta sinne. Mut niinkun oikeessa ympäristössä, niin toi ilmiö toimii aina.

Intuition osuus eri musiikkityylien välillä on sen sijaan mielenkiintoinen kysymys. Äkkiseltään olisi ehkä helppo erehtyä uskomaan, että esimerkiksi Kenny Wheeler -tyylissä intuition, vapauden osuus olisi paljon suurempi kuin vaikkapa Charlie Parker -tyylissä. Kuitenkin, jos pyrimme muusikkona vain toteuttamaan näitä tyyliä *mahdollisimman autenttisesti*, vähenee intuitiivisuus samaa tahtia kuin autenttisuus kasvaa. Sitä vastoin, jos suomme itsellemme vapauden toteuttaa musiikkia enemmän tai vähemmän oman päämme mukaan, on intuition osuus vastaavasti suurempi. Wheelerin musiikin tulkitseminen vapaasti vain tuntuu luonnollisemmalta kuin Parkerin, koska sen esittämiseen ei ole vielä ehtinyt muodostua yhtä vakaita käytäntöjä ja sääntöjä.

Kenny Werner käyttää kirjassaan ”Effortless Mastery” (Werner 1996, 111) termiä ”editoida”, jolla hän tarkoittaa soittamisen aikana tapahtuvaa tietoista miettimistä ja valintojen tekemistä. Esiinnyttäessä editoimista ei pitäisi Wernerin mielestä olla. Perkiömäki, joka oli lukenut kirjan hieman ennen haastattelua, käytti myös termiä puhuessaan samasta asiasta, ”tiedostetusta” improvisoinnista.

JP: Et sit kun antaa täyden arvon kaikelle sille, mitä ite tuottaa tosta vaan, niin silloin soittaa parhaiten, koska silloin ei editoi, eikä kiellä itseään tekemästä asioita. – – Se, että pystyy henkisesti meneen aina sille oikeelle tasolle, jossa ei oo mitään rajoituksia, et on vaan sen musiikin kanssa täysin spontaanisti. Ja improvisoidessa just se, että uskaltaa mennä aina sen ajatuksen mukana, mikä tulee. Eikä editoi sitä.

Se on kans Wernerin hyvä termi, et me ei saada editoida itseämme silloin kun me improvisoidaan. Koska silloin se.. se tarkoittaa rajoittamista.

JK: Elikkä tarkoittaako se editoiminen silloin sellasta tietoista..

JP: Niin, tietoisesti.. että mä en soita näin ja en soita noin, jolloinka se kielteinen ajatus rajoittaa sitä musiikin vapaata virtaa, ja siitä tulee sellasta tylsän kuuloista, koska se on niinku että jaa, toi soittaa noin, mutta se ei ota riskejä, tyytyy konventionaalsiin ratkaisuihin. Ja se kuulostaa ihan kestä tahansa kuulijasta samalta. Jollekulle, joka ei ymmärrä musasta ollenkaan, niin se sanoo semmosesta soolosta, mä on tään lukemattomat kerrat kuullut, "no joo, mut se soitti jotenkin aika tylsästi ja konventionaalisesti". Sit joku joka soittaa hirveetä frettä, täysillä, ilman mitään estoja, niin kuulija joka sinänsä saattais sanoa, et hän varmana inhoo freejazzia, ehkä dixielandia ymmärtää, niin kuitenkin jos se on kuullut sitä bändii, niin "silloli meininkii siinä soitossa".

JP: Mut se, mitä yleisö, ja uskoisin että soittajatkin – soittajat voi olla vähän pilattuja tässä – mutta yleisö ainakin loppujen lopuks musiikista hakee, on se suora ilmaisu; se, että soittajan henkinen maailma tulis sieltä esiin. Eikä se, että soittaja esittelee, mitä hän osaa. Niinkun tutun turvallisesti. Ei se kiinnostaa. Edes ylipäänsä musiikissa tai missä tahansa esiintymisessä, niin eihän kukaan arvosta semmosta lavaesiintymistä, koomikkoo tai näyttelijää joka niinkun vaan turvallisesti esittää mitä osaa – kaikki on ihan "hohhoo, onpas tylsää". Vaan sitä, et jumalauta, et se todella niinkun pistää itsensä likoon. Sehän on aina se, mitä haetaan.

Anderson puhuu Jazz Educators Journal -lehdessä julkaistussa artikkelissaan (Anderson 1995) samasta asiasta otsikolla "Silence your inner critic". Tämä "inner critic" on Andersonin sanoin sisällämme oleva ääni, joka jatkuvasti yrittää muistuttaa meitä siitä, missä rajamme ovat ja mitä osaamme soittaa. Äänestä ei voi päästä kokonaan eroon, mutta jos aiomme soittaa musiikkia, meidän täytyy pystyä vaientamaan se. Keinoja sisäisen kriitikon vaientamiseksi ovat rentoutuminen, keskittyminen omien tuntemusten kuuntelemiseen ja soittamiseen (sen sijaan, että keskittäisi energiansa "oikeiden äänien" soittamiseen" ja tässä hetkessä oleminen soittotilanteessa. (Anderson 1995, 33.)

Hamelin mukaan varsin usein käy niin, ettemme uskalla toimia ja soittaa intuitiivisesti, koska meidät on opetettu luottamaan tiedostetusti perusteltuihin ratkaisuihin ja arvostamaan niitä. Muusikko Hazrat Inayat Khanin mielestä meidän pitäisikin suojella intuitiivista vaistoamme tietoisuutemme epäilyksiltä, kuten hän sanoo Hamelin teoksessa

(1986, 33). "Meidän pitäisi rakentaa aitaus intuitiivisten 'tunteittemme' ympärille suojaamaan niitä epäilyksiltämme, jotka yrittävät kaivaa maata intuition alta."

Kielen oppiminen toimii usein improvisaation oppimisen metaforana. Muun muassa Kenny Werner ja Marc Sabatella kuvaavat intuitiivisuuden ja teoreettisuuden välistä eroa kielivertauksen avulla. Werner käyttää tekniikasta ja teoriasta termiä "language of improvisation", improvisoinnin kieli. Esimerkiksi bebop on kieli, jonka voi opetella hallitsemaan, jolloin sen avulla voi ilmaista mitä tahansa. Hänen mielestään useiden soittajien päämääränä tuntuu kuitenkin olevan oppia pelkästään puhumaan kieltä. Mutta pelkkä kielioppi ei tee kenestäkään runoilijaa. Kyky muodostaa kokonaisia lauseita, ei ole taidetta, vaan tekninen taito. Taiteilijoita ovat esimerkiksi runoilija ja näytelmäkirjailija. (Sabatella 2000; Werner 1996, 48.)

Kysymys on iänikuisesta ristiriidasta tekniikan ja luovuuden välillä. Toiset ovat sitä mieltä, etteivät halua opetella liian paljon tekniikkaa tai kielioppia, sillä se rajoittaa luovuutta. Mutta selitys ei kelpaa Wernerille – mitpä runoilija tai kirjailija pystyisivät kirjoittamaan ilman kieliopin hallintaa? Sabatella puolestaan huomauttaa, ettei pelkkä kieliopillisesti oikeiden lauseiden ja fraasien yhdisteleminen ei riitä. Se, mitä tahdot sanoa, on tärkeämpää, kuin se, kuinka sanot sen – vaikkakin kielen hallitseminen voi helpottaa sinua saadaksesi viestisi menemään perille. (Sabatella 2000; Werner 1996, 49.)

5.2.2 Hiljainen tieto

Haastatteluissa nousi esille myös vastakkainasettelu verbaalisen ja ei-verbaalisen tiedon välillä. Improvisoimiseen liittyy alitajuisia, abstrakteja asioita, joita improvisoija ei pysty selittämään tietoisesti tai sanallisesti, mutta hän saattaa "tietää" ne kuitenkin jollain muulla tavalla, esimerkiksi visuaalisesti hahmottamalla.

Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietämystä, jota on hankalaa tai mahdotonta selittää sanallisesti. Käsite on peräisin unkarilaiselta filosofilta Michael Polanyilta 1950-luvulta. Polanyin mukaan ihmisen tieto voidaan jakaa kahteen toistaan täydentävään lajiin: hiljaiseen tietoon (tacit knowledge) sekä sanallisesti esitettävissä olevaan, eksplisiittiseen tietoon (explicit knowledge) (Nickols 2000, Sveiby 1997).

ML: Et se ymmärtäminen tietysti, onhan sekin ymmärtämistä, jos kuulee asioita. Vaikkei sitä pysty silleen verbaalisesti esittämään et mitä tää on.

Se, ovatko tällaiset asiat sitten osa intuitiivista ajattelua, riippuu intuition määritelmästä – tiukimman määritelmän mukaan minkäänlainen tieto, oli se sitten verbaalista tai hiljaista, ei kuulu intuition alueelle. Hiljaista tietoa voisikin ehkä pitää jonkinlaisena intuition ja verbaalisen, analyttisen tiedon välisenä harmaana alueena. Muun muassa Perkiömäki puhui haastattelussa ”hiljaisesta tiedosta” ja ”käytännön tiedosta” eli tiedosta, joka ei ole verbalisoitavissa. Korhonen käytti samasta asiasta termiä ”tietää sisällään”:

AK: Se on paremmin läsnä siinä soittotilanteessa, kun se tietää sen äänen, et mä soitan tän tähän, et miten sä sen soitat, miks sä soitat sen näin. Ei niin, et se niinkun ajattelis sitä, että mä soitan tän tän takia, ja.. Vaan että, se vaan niinkun tietää sisällään sen: tää on tässä. Näin se kuuluu olla.

JK: Elikkä sana ”tietäminen” ei tarkoita tässä samaa, että pystyis perustelemaan sen niinkun sanallisesti..

AK: Joo, ei. Vaan että se oma näkemys on vahva siitä asiasta.

Jotkin musiikilliset asiat saattavat olla hahmottuneina mieleemme visuaalisesti, jolloin niiden hakeminen sieltä on nopeampaa, kuin jos täytyisi tehdä muunnos koodatun, kirjoitetun kielen kautta. Esimerkiksi harmonioiden ”näkeminen” pianon koskettimistolta on aidosti visuaalista, sillä pianon koskettimisto on olemassa kaikille samanlaisena, ja siihen liittyvää tietoa voidaan vertailla muiden ihmisten kanssa. Tällainen tieto, joka voidaan esittää sanallisesti, muttei esitetä, on Nickolsin mukaan ”implisiittistä tietoa” (implicit knowledge) (Nickols 2000).

JP: – jos ei käytä pianoa hyödyks, niin se [biisien oppiminen ja harmonian tajuaminen] on paljon hitaampaa. Koska siinä sen harmonian saa – siinä tulee mukaan se visuaalinen puoli, minkä pianon koskettimisto antaa. Joka on paljon enemmän kuin nuotti, koska se antaa sen oikean, niinkun.. se visualisoi ikäänkuin ne harmoniat, koska ne on siinä näin. Ja se, että me pystyttäis visualisoimaan päässä niitä asioita, mitä me kuullaan, niin se on olennaista.. nuotti on tavallaan turha, nuottihan ei oo kovin visuaalinen, länsimainen nuottikirjotus.

JK: Mm, se on eri tavalla visuaalinen.

JP: Mut se ei niinkun.. mut länsimainen nuottikirjotus, jota me käytetään, niin se visualisoi hyvin melodiat, melodiakaari näkyy, mut harmoniaa se visualisoi suht huonosti. No kyllä se tietysti, jos on kirjoitettu harmoniat näin, et niistä jotain näkee, mut pianon koskettimisto on havainnollisempi. Ja rytmiä se visualisoi erittäin huonosti. Ainakin jazzrytmiikkaa. Koska jazzin ja kevyen musiikin rytmiikassa on olennaista pulssi, ja iskujen suhteet, kuinka ne on iskulla, miten ne on offbeatilla. Niin se länsimainen nuottikirjoitus ilmasee sitä hirveen epäkäytännöllisesti. Monet – sit kun mennään kompleksisimpiin rytmeihin jazzmusiikin alueella, niin ne on paljon nopeammin tajuttavissa kuulemalla, kuin nuotista. Ne on nuotilla – se täytyy oikein miettiä, että mites tää nyt kirjoitetaan, eikä se nuotti oo yhtään havainnollisen näköinenkään. Siinä mielessä se ei auta, se on niinkun muistiinmerkitsemisväline. Mut sitä visualisointia, mitä muusikko tarvitsee, että se vois jotenkin omassa päässään visualisoida ne asiat, mitä kuulee ja soittaa, sitä mä meinaan, että pianonsoitto on siinä harmonian suhteen..

Visuaalinen hahmottaminen soveltuu erityisen hyvin myös pienten lasten opettamiseen. Korhosen mukaan lapset hahmottavat soittamistapahtuman usein visuaalisesti, jolloin musiikilliset asiat erottuvat toisistaan vaikkapa erilaisina muotoina. Esimerkkinä tästä voi pitää vaikka pianon mustien koskettimien jakautumista kahden ja kolmen ryhmiin.

Improvisoija saattaa siis jäsentää tietämystään mielessään visualisoimalla sitä jonkinlaisiksi kuviksi. ”Visuaalisuus” saattaa kuitenkin tällöin olla vain eräänlainen metafora hiljaiselle tiedolle, koska ”näkeminen” tapahtuu ainoastaan oman pään sisällä.

JP: Niin, ja se visuaalinenkaan ei oo ehkä riittävä sana, koska jotkut asiat visualisoituu ikäänkuin sisäisiksi näyiksi, mutta ei sekään oo samanlaista kuin tää näkeminen.

Miten kukin visualisoi tai hahmottaa asiat päässään, on jokaiselle hyvin henkilökohtaista ja yksilöllistä, kuten Perkiömäki huomautti. Musiikin oppiminen on täynnä tämänkaltaisia asioita, vaikka alue onkin hyvin tutkimatton.

JP: – – se on ihan sama asia, kun lapsena jossain vaiheessa opitaan tajuamaan esimerkiksi kalenteri, viikot, kuukaudet, vuodet. Mua kiinnosti itse asiassa hyvin nuorena se, et miten, koska se visualisoituu jokaisen päähän jotenkin. Ja keskustelin, et ajatteletsä vuotta ympyränä, vai.. mä oon ajatellut sen aina soikiona, joka on ikäänkun tällanen.. et kesä ja talvi on hirveen pitkiä, ja sit syksy ja kevät on.. Talvi on kyllä siellä ylhäällä. Tämmöset jutut.

Perkiönmäen mielestä improvisoinnissa jos missä tarvitaan juuri tämänkaltaista visuaalista hahmottamista. Jazzimprovisoijalta vaadittavien asioiden määrä on niin suuri, sisältäen kappaleita, sointuteoriaa ja rytmiiikkaa; että improvisoijalla täytyy olla jonkinlainen järjestelmä pystyäkseen hallitsemaan näitä kaikkia mielessään.

Hiljainen tieto voidaan myös mieltää fyysiseksi. Eräs sen tunnetuista osa-alueista soittamisessa on taktiilinen muisti eli "sormimuisti", jolla tarkoitetaan pitkän harjoittelun tuloksena saavutettua kykyä soittaa kappaleita tai esim. asteikkokulkuja ilman niiden miettimistä. Sanotaan, että "sormet soittavat itsestään", tai että joku soittaa vain "sormilla".

JK: Onko sillä sitten jotain tekemistä sen kanssa, kun vois ajatella että joskus soittaa vaan "sormilla"?

Että on niinkun sormimuistissa hirveesti asioita, joita vaan tulee esimerkiksi improvisaatiossa.

JP: Joo, kyllä, sanoisin et hyvin paljon. Että toihan on tavallaan sitä, just ei-verbaalista tietoa, sitä harjaantumista käytännön.. onks se nyt sit kognitiivista psykologiaa vai mitä, mä hyvin hatarasti tunnen.. mut kuitenkin, että puhutaan ei-verbaalisesta tiedosta tai "practical knowledge", sellasta käytännön tietoo, jota ei koskaan tarviskaan sanallisesti muotoilla, vaan joka niinkun vaan osataan käytännössä. Mikä vaikuttaa ihan kaikkeen asiaan, ei vaan soittoon, vaan ihan kaikkeen miten me toimitaan. Mites toi Werner ottaa esimerkin, että ihmiset on erittäin taitavii käyttää haarukkaa. Aina kun ne syö, niin aina se osuu suuhun. Sitä ei tuu ajatelleeks, että ei sitä osais ellei sitä käytännössä olis oppinut. Hyvin helposti se vois mennä ohikin. Mut kun se on - musiikki on täynnä samanlaisia asioita, jotka tosiaankin fyysisesti opitaan, ne on fyysisessä muistissa. Toisaalta joskus sanotaan negatiivisena sitä, et sen sormet vaan soittaa, mut sen ajatus ei oo mukana. Sanoskohan tosta rock/blues -kitarasooloista joskus että "joo ei, tylsän kuuloista..", sehän on vaan sormet plaraa, mutta mutta.. En tiä sitten mikä siinä mättää..

MP: Jos se ei kuule, ei oo varaa myöskään mielikuvitukselle, koska mistä se mielikuviutus tulee, jos ei se tuu korvista, tavallaan. Ehkä se voi tulla sormista, mut silloin se ei oo enään niinkun musiikkia sillai. Samalla tavalla.

5.3 Konstruktivismi improvisaation opettamisessa

5.3.1 Opettajan rooli

Kuten luvussa 3.3.2 todettiin, improvisoinnin opettaminen ja oppiminen mielletään usein luonteeltaan konstruktivistiseksi. Crookin (1991, 10) mukaan vastuu improvisoinnin – kuten minkä tahansa sekä tekniikkaa että luovaa kykyä vaativan toiminnan – opiskelusta on jokaisella oppilaalla itsellään. Opettajat voivat vain antaa esimerkkejä, jakaa ideoita ja materiaalia ja auttaa organisoimaan päämäärään tähtäävää harjoittelemista.

Haastateltujenkin näkemysten valossa improvisaation opettaminen tuntui olevan malliesimerkki – jopa hieman kärjistetty sellainen – konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Improvisaatio on luovaa tekemistä, jonka suhteen kukaan ei voi asettua muiden yläpuolelle, ja tämä luonnollisesti vaikuttaa myös oppituntien luonteeseen. Toisaalta opetuksen alkuvaiheessa saatetaan tarvita hyvinkin opettajajohtoista työtapaa.

JP: – – monet jazzopettajat, – – semmoset kokeneet muusikot, jotka ryhtyy opettaan, jotka ei välttämättä oo niinkun opettanut koko ikäänsä, eikä oo opettajan asenteella, ne sanookin oppilaillekin, että ”ei tää nyt oikeestaan, en mä oo mikään opettaja, me ollaan vaan kollegoja, jotka vaan jakaa, vaihtaa tietoa keskenään, ja asioita”, ja se opettaja oppii yhtä paljon kuin se oppilas.

SS: Eihän kukaan voi sanoa – miten improvisoidaan. – – se ohjaaminen ja opettaminen on siinä, ehkä siis silleen, että annetaan virikkeitä, mahdollisesti hyvinkin systemaattisia vihjeitä, et mitä on aikasemmin tehty, mitä vois niinku etti. Et annetaan niinku ajatuksille niinku uutta polttoainetta. Sit pistetään se toinen tekemään se, ja sen jälkeen on niinku kritiikin vuoro. Analyysin ja kritiikin vuoro. Josta taas niinku generoidaan, taas sit mennään eteenpäin. Sitähän se kai tää systeemi on, et se ei oo siis siinä mielessä tuommosta perinteistä luennoimista.

ML: Niin, että kai se opettajajohtisuus on silloin paikallaan, kun tota niin sellanen konkreettinen esimerkki, joku pieni ihminen, niin semmoselle on hyvä niinkun ohjata niinkun hyvin kädestä pitäen asioita, ehkä. Tää riippuu hyvin taas yksilöstä. Sitten joku toinen tarttee enemmän tämmöstä, joku on hyvin omatoiminen ja silloin sitä ei tarte johtaa minnekään. Sitä voi vaan, mitäs sitä vois tehdä. Tarpeen tullen löysätä tai kiristää – purjeita.

Sallisen kuva improvisaation "opettajan" roolista oppitunnilla vastasi hyvin pitkälti konstruktivismin ihanteiden mukaista opettajakuvaa. Sallinen puhui "polttoaineen antamisesta" oppilaan ajatuksille, kun Laukkanen vertasi opettajan roolia purjeiden löysäämiseen ja kiristämiseen. Opettaja on siis selvästi astunut askeleen sivuun oppimistapahtuman ytimeistä, mutta voi tarpeen tullen säädellä sitä parhaaksi katsomallaan tavalla. Häneltä vaaditaankin tarkkanäköisyyttä ja sosiaalisia kykyjä tiedostaakseen, kuinka paljon purjeita pitäisi kulloinkin reivata.

ML: No ehkä opettajan rooli on - - auttaa löytämään tämmöstä, sitä maailmaa - - ja yleensä motivoida semmoseen työskentelyyn, et en mä usko että opettajan tehtävä onkaan kertoa että tässä on tämä ja tässä on tämä. Se on - - ehkä se viimeinen asia jota pitää kertoa siitä improvisoinnista.

MP: Se on se oma työ, mikä siinä lasketaan. Opettaja on pelkästään jonkunlainen valvoja. Ja vähän antaa jotain vinkkejä siihen. Et mä oon usein kohdannut tän, että opettajan pitäis tuoda koko se inspiraatio, kaikki se mitä musiikkiin liittyy. Ja se on hirveen vaikeeta. Hyvä opettaja pystyy tuomaan aika paljon, mutta ei pysty tuomaan kaikkee. Ja sitten se, että pitäis tulla absoluuttisia totuuksia. Samalla tavalla niinkuin matikan opettajan. Tai jopa kieltenopettajien! Kun opetellaan kieliä määrättyllä tasolla, - - niin opettaja pystyy helposti sanomaan tällaiset asiat. Ja se on niinkun absoluuttinen totuus ja opettaja tietää. Mut improvisoinnissa on hirveen vaikee sanoa, että no, joo, kyllä se käy niinkin.

SS: Mut silleen olennainen kysymys ei oo se, että, kysytään sitä että "soititko oikein", vaan se, että "soititko sitä, mitä ajattelit soittaa". Et siihen me voidaan ohjata. Et joku pystyy toteuttamaan niitä asioita, mitä mielessä liikkuu.

Kuten Korhonen huomautti, tarvittaessa opettajan pitäisi kuitenkin pystyä olemaan myös johtohahmo.

AK: Jossain tapauksissa opettaja on semmonen kollega, jonka kanssa voi jakaa mielipiteitä, niinkun keskustella asioista. Ja joissain tapauksissa opettaja on taas sit, että.. se suorastaan syöttää sitä lasta - se ei eläis, jos se ei syöttäis. Et se on niin siitä oppilaasta riippuvainen juttu. Toisilla on hyvinkin vahva se intohimo siihen musiikkiin kulloisellakin hetkellä, se kulkee periodeittain. Niinku on yks juttu, joka kiinnostaa, sit aikansa tutkii sitä, sit muuttuu toiseen asiaan, ja sitten taas toiseen asiaan. Ja osa taas opiskelijoista on sillä tavalla, et niillä ei oo semmosta selvästi periodityyppistä asiaa..

Opettajan positiivinen asenne on asia, joka saattaa tuntua itsestäänselvältä, mutta jonka merkitystä ei ole syytä vähätellä. Improvisoiminen saattaa olla monelle oppilaalle hyvin henkilökohtainen asia, jolloin opettajan asenteella ja kommentteilla on arvaamattoman suuri vaikutus. Opettajalta kysytäänkin psykologisia kykyjä osata sanoa asia oppilaan kannalta parhaalla mahdollisella tavalla.

JP: Kyllähän semmonenkin asia joskus voi olla paikallaan, et opettaja suoraan sanoo, et sun soitossa mättää nyt tää ja tää asia. Et sulle oo ollenkaan hallussa toi ja toi. Mut hirveen usein se tekee vahinkoo pitkäks aikaa. Et kun se tiedostuu sen oppilaan päähän, et mä en osaa tätä ja mä en osaa tätä, ja se on negatiivinen ajatus - se voi kestää hirveen kauan päästä siitä yli. - - Et jopa sanoisin pedagogisesti, et siinä menee paljon pitempi aika päästä siitä ajatuksesta eroon, kuin menis sen itse asian treenaamiseen. Et semmonen rohkasevampi pedagogiikka: et "okei, no toi asia sulla ei vielä toimi, mut kuule, mä tiedän just ne lääkkeet. Näillä harjoituksilla ja näillä, mä takaan et sullei mee kun puoli vuotta, niin tää toimii." Et sit kun mä oon päässyt jonkin verran ton kaltasenkin - - opetuksen kohteeks, tarpeeks arvovaltaiselta taholta, niin "ai jaa, et eiks se ookaan sen ihmeempi juttu. Et mitä mä tässä oon vuosia hautonut tätä." - - Niin siinä oon vaan käytännössä huomannut, että sen kaltainen pedagogiikka on huomattavasti tehokkaampaa ihan varmasti. Että säilytetään siinä opiskelijassa mahdollisimman positiivinen asenne asioihin.

JP: Mut sitten semmonen negatiivisuus, sitäkin oon nähnyt ja itsekin kokenut, että "No soitetaas nyt toi. Aijai, ei se toimi. Joo-o, no se on kyllä vaikeeta. Pitää vaan treenaa. Okei." Niin ei anneta varsinaisesti työkaluja, muuta kun todetaan vaan, että.. todellakin jää vaan sellanen olo, että "vittu, mä en osaa tätä".

Joskus soitonopettaja saattaa saada oppilaan, joka soittaa hyvin ja pakottaa tämän siksi kohtaamaan oman egonsa. Opettajan täytyy löytää keinoja ohjata oppilasta, samalla kun hän salaa saattaa pelätä tai olla katkera oppilaalle tämän lahjakkuudesta. Todella lahjakkaat oppilaat joutuvat tällä tavoin epäedulliseen asemaan vain tilapäisesti: yleensä he pystyvät jatkamaan ja löytämään itse tiensä eteenpäin. Mutta joissain rajatapauksissa voi olla kokonaan opettajan asenteesta kiinni, tuleeko oppilaista muusikkoa vai ei. Joistain ei tule - useista tulee opettajia itsestäänkin! (Werner 1996, 66.)

JP: Opettajalle se on hyvin hankala asia henkilökohtaisesti, että kun musiikissa, jossain klassisessa musassa on ehkä selkeämpi hierarkia kun soitetaan joitain tiettyjä, samoja asioita opetetaan, samoja biisejä. Niin et se opettaja on paljon korkeemmalla tasolla kuin se opiskelija. Niin sillä on koko ajan

annettavaa siitä biisistä, ja se osaa soittaa sen ite. Ja siinä ei välttämättä mennä kauheesti semmosille alueille, joissa se oppilas vois yhtäkkiä esittääkin jotain parempaa kuin mitä se opettaja osaa. Mut improvisoinnin kyseessä ollessa tilanne ei oo näin automaattinen, vaan opettajankin pitää kohdata se, et sun oppilas todella menestyy, niin se saattaa soittaa siinä sun nenän edessä jotain todella hienon kuulosta, mitä sä itse et pysty soittamaan. Ja sit se on pelottava tilanne, kun sit sä oot, et osaa sanoo, kuin että "no, sä soitit hirveen hyvin, en mä osaa sanoo mitään". Ja sit ikäänkuin sen opettajan auktoriteetti on mennyttä, eikä oo enää mitään opetettavaa.

Opettaja saattaa myös reagoida "liian lahjakkaan oppilaan ongelmaan" keskittymällä opetuksessaan niihin osa-alueisiin, jotka hän itse varmasti hallitsee. Tällä tavoin hän pyrkii säilyttämään auktoriteettiasemansa soittotunnilla. David Liebmanin mukaan opettajan tulisi kuitenkin pystyä antamaan oppilaalle myös tehtäviä, jotka ylittävät hänen omat kykynsä; että he voisivat nähdä, mihin heidän tulisi tähdätä. Ideana on siis asettaa oppilaille haasteellisia päämääriä ja antaa oppilaiden löytää omat, yksilölliset keinonsa niiden saavuttamiseksi. Opettajan oman egon ja minäkuvan täytyy kuitenkin olla tasapainossa, että tämä voitaisiin saavuttaa. (Liebman.)

JP: -- Ehkä sitä tilannetta alitajuisesti pelkää, ja sen takia ehkä se keskittyy opettaan semmosia asioita, jotka kokee, et ite osaa. Mut niistä voi tulla sitten semmosia liian rajoittavia. Et siinäkin mielessä, tääkin pitäs pystyy jotenkin siinä opetuksessa hallitseen toi tilanne, ymmärtämään että se oppilas voi koska tahansa soittaa jotain paljon parempaa kuin sä ite pystyisit. Ja sillä siisti, näin se on ja näin sen pitääkin olla.

Perkiömäen mukaan opettajalla pitää olla vahvuus antaa oppilaalle tunnustusta ja myöntää, että tämä soitti todella hyvin. Tietenkään ei ole välttämättä tarpeellista sanoa ääneen että "soitit paremmin, kuin mitä itse olisin pystynyt". Improvisoiminen ja siinä onnistuminen kun ovat lopultakin yksilöllisiä asioita, eikä niitä voi koskaan toistaa samanlaisina. Tärkeintä Perkiömäen mielestä kuitenkin oli, ettei opettaja antaisi tällaisen tilanteen lukita omaa asennettaan opettamiseen.

Kenny Werner (1996, 66) puhuu samasta asiasta kuin Perkiömäki. Werner valottaa asiaa esimerkillä pitämistään workshoppeista, joihin on osallistunut sekä oppilaita että opettajia.

Yhä useammin vastaan tulee opettajia, jotka ovat hyviä soittajia, mutta jääneet jumiin, eivätkä pysty kehittymään. He ovat saavuttaneet tasanteen jota eivät voi ylittää, ja kärsivät salaa samoista

frustraatioista kuin heidän ohjaamansa oppilaat. Pitämissäni klinikoissa usein yksi tai kaksi opettajaa tulee suoraan luokseni kuiskaamaan ”kerroit juuri minun tarinani”. Kuuntelen heidän valitustaan ja yritän suositella kurssia tai jotain muuta. Joskus he ovat tarpeeksi nöyriä ja rehellisiä myöntääkseen omista heikkouksistaan oppilailleen ja ilmaistakseen halukkuutensa selvittää niitä yhdessä. Ja siitä seuraa molemminpuolinen tutkimusmatka – nautin todella kun sellaista tapahtuu. (Werner 1996, 66.)

Opettajat, joiden pitää muuttua, ovat samassa tilanteessa kuin oppilaansa. Oppilas valittaa, ettei hän voi uudelleenohjelmoida itseään, koska hänen aikansa kuluu *koulunkäyntiin*, ja opettajalla valittaa samasta asiasta, koska hänen aikansa kuluu *koulussa opettamiseen*. Eikö jokin ole hassusti? Wernerin mukaan kuka tahansa voi muuttaa itseään, oppia tuntemaan itseään, tulla itsekseen, jos vain todella haluaa. (Werner 1996, 67.)

Myös itse opettaminen voidaan nähdä intuitiivisena ja luovana tapahtumana, improvisaationa. Laukkanen ja Perkiömäki sivusivat tätä asiaa haastatteluissa. Liebmanin mukaan opettajan persoonallisuus ja opetustyyli on asia, joka osaltaan myös inspiroi oppilasta – tämä pätee varsinkin taideopetuksessa, koska opettaja kuitenkin toimii mallina oppilailleen (Liebman). Samoin Laukkasen mielestä opettamisen yleensäkin pitäisi perustua intuitioon ja luovuuteen valmiiden suunnitelmien sijasta.

JP: Jazzmuusikkona sanoisin, et mun omat opetussysteemit on myös hyvin paljon, perustuu improvisaatioon. Eli se, et niitä opetusmenetelmiäkin keksitään koko aika. Pelkästään senkin takia – se kuulostaa ehkä vähän epämääräiseltä – mutta toisaalta senkin takia, että et se oma mielenkiinto siihen säilyis. Et opettamisessa on ihan sama homma kuin soittamisessa, että oon huomannut et jos jonkun kurssin vetää hyvin esimerkiksi yhden vuoden, et ”tää oli hyvin hoidettu, tää meni mainiosti”. Ja sit yrittää seuraavana vuonna toistaa sen: mäpä otan nyt nää samat muistiinpanot ja pidän samat luennot, se taas ei enää onnistu ollenkaan. Se on ihan sama kuin taiteen tekemisessäkin, sitä ei vaan voi toistaa. Se pitää aina löytää uudestaan. Se riippuu niistä oppilaista. Ja siinä mielessä ne menetelmät muuttuu, elää koko aika.

Myös Mick Goodrick sivuaa muun muassa tätä ajatusta omaperäisessä kirjassaan ”The Advancing Guitarist” (Goodrick 1987, 111). Tämä arvostetun soitonopettajan kirjoittama kirja tuntuu sekin osaksi improvisoidulta – se ei varmaankaan täyttäisi tieteellisen tekstin vaatimuksia, mutta saa sen sijaan oivallustensa ansiosta lukijansa todella heräämään.

”Could a person’s whole approach to learning how to improvise be improvised?”

How about half of it? (Exactly 50%)

How about roughly _____%? (fill in)"

5.3.2 Opettaja-oppilas -suhde

Kuten jo edellisissä luvuissa todettiin, on improvisaatio on lopulta yksilöstä itsestään lähtevää luovaa toimintaa, eikä sitä siis pitäisi voida opettaa minkään valmiin, kaikkiin sovellettavan mallin mukaan. Useat haastateltavista painottivat opetuksessaan tapauskohtaisuutta; jokaisen oppilaan erilaisuutta sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen luontia.

Opettajan ja oppilaan välisen toimivan vuorovaikutussuhteen syntyminen edellyttää yhteisen kielen, oikean aaltopituuden löytämistä, josta Laukkanen ja Perkiömäki puhuivat.

ML: -- täytyy oppia tuntemaan, et millä tavalla toinen ymmärtää musiikin, ja millä tavalla se on valmis tekemään töitä esimerkiksi, että miten sitä saa motivoitua eri asioihin. Se on hyvin yksilökohtaista. Että musta tuntuu että se on -- ihan niinkuin muussakin sosiaalisessa kanssakäymisessä. Että jonkun kanssa vaan ei tuu toimeen niin hyvin kun toisen. -- ei kaikkien kanssa pysty tekemään niinkun hedelmällistä yhteistyötä, se on ihan selvää.

JP: -- kyllä siinä olennaisinta on se, et opettaja oppii tuntemaan sen oppilaan syvemminkin, kun vaan sen mitä se näin osaa. Pääsis näkemään ja tuntemaan, miten sen oppilaan mieli toimii, mitkä sen vahvuudet ja toisaalta.. Usein ongelmat on jonkunnäkösiä, sama se on musiikintekemisessä tai urheilussa tai missä tahansa, missä pyritään hyviin tuloksiin, ne ongelmat on siellä pään sisällä, et siellä on jotakin esteitä, jotka vaikeuttaa sitä, ettei uskalleta, eikä päästä tiettyjen rimojen yli aina. Et semmosia henkisiä esteitä. Niin ne on niitä, mitkä opettajan pitäis pystyy jotenkin hahmottaa, mitä ne on, ja sit löytää keinot niiden ratkaisemiseen. Vapauttaa se oppilaan ajattelu. Siinä mielessä se on hyvin yksilöllistä hommaa.

Luvun 5.1.3 mukaan musiikkia tai musiikin tekemistä ei voi erottaa ihmisenä olemisesta tai ihmisen omasta persoonasta. Korhonen toteaa, ettei musiikkia voi opettaakaan koskettamatta samalla ihmistä itseään, hänen persoonaansa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on hyvin merkityksellinen: se luo edellytykset hedelmälliselle yhteistyölle ja oppilaan musiikilliselle kehitykselle.

Perkiömäen mukaan opettajana olemisessa ehdottomasti palkitsevimpiä tilanteita olivat, kun hän koki onnistuneensa tällaisessa ”psykologisessa valmennuksessa”.

AK: Siinon kanssa tää, että ihminen on tällanen kokonaisuus. Sä et voi opettaa oppilasta – tai siis mä en voi opettaa oppilasta – pelkästään sillä tavalla, että mä opetan sille improvisointia, tai musiikkia, puuttumatta sen oppilaan niin sanottuun persoonaan. Kehittämättä sitä oppilasta myös ihmisenä. Et väkisin, siinä mennään niin syville tasoille, soittaminen ei oo mitään pilipalihommaa, se liukuttaa niin syvältä ihmistä. Ja se soiton tuottoprosessi: senhän takia se ihminen soittaa, et se saa siitä jotain. Positiivisia kokemuksia, yleensä pyritään siihen että se tuottas itselleen positiivisia kokemuksia, ja sitä kautta myös toisille. Niin että se sais enempi vielä semmosia vielä syvempiä, positiivisia kokemuksia siitä soittamisesta, niin sit sieltä pitää niitä lukkoja vähän karsia, ja siihen sit löytyy erilaisia keinoja riippuen siitä, missä ne lukot siinä ihmisessä on.

JP: Ja kyllähän kokeneet pedagogit aina just tommosessa yksilöopetuksessa, mä uskon, nimenomaan tähänhän sen täytyy perustua, tähän, miks jotkut, sanotaan klassisessa musiikissa, missä on paljon opetusta.. jotkut opettajat on niin hyviä, niiden oppilaat aina menestyy. En mä usko, et se johtuu siitä, että ne on just siinä musiikissa vaan niin hyviä, et ne kertoo, et kun sä soitat näin ja näin; vaan se täytyy olla hyvin paljon sillä henkisellä puolella, et ne osaa hoitaa sitä oppilasta kokonaisvaltaisesti, niin se pääsee eteenpäin ihmisenä. Ja selviää niistä salakareista, mitä tässä vaanii.

Laukkasen mukaan usein käy niin, että eri oppilaiden kanssa satutaan käyttämään joitain samanlaisia työtapoja, mutta se ei ole missään nimessä itsetarkoitus. Jokainen oppilas tulisi pystyä kohtaamaan yksilöllisenä, erilaisena ihmisenä. Tämä tietenkin vaatii opettajalta paljon vaivannäköä – olisi toki paljon vaivattomampaa toimia samankaltaisen mallin mukaan jokaisen oppilaan kanssa. Mitä enemmän opettajalla on oppilaita, sitä suurempi kiusaus hänellä on opettaa useita heistä liukuhihnaisesti samalla mallilla. Mallin tulisi kuitenkin muodostua oppilaan mukaan, eikä oppilaan mallin mukaan. Toisaalta jos oppilaalla ei ole minkäänlaista omaa näkemystä tai käsitystä soittamisesta tai improvisoisemisesta, on silloin opetuskin väistämättä opettajajohtoista.

AP: [Pitäisi pyrkiä] katsomaan aina oppilaskohtaisesti se, että mitä tehdään, ja miten tehdään. Et se niinku palvelis sitten sen oppilaan kehitystä jatkossa. Et niinku jokaista opetetaan eri tavalla ja erilaisia asioita, sillai, mitenkä mun tapa tehdä se on sillä tavalla. Et mä en kaikkien kanssa käy samoja asioita, enkä läheskään niinku samalta kantilta. Vaan se lähtee enempi sieltä oppilaasta, että mä niinku

nään mitä se tarvii, että se tukis sen oppilaan kehitystä parhaimmalla mahdollisella tavalla. Siihen suuntaan, mihin se oppilas niinku tietyllä tavalla haluais mennä.

ML: Niin se, kyl se vaatii sitä [vaivannäköä]. - - ja sit se vaatii myös iteltään sellasta ennakkoluulottomuutta tavallaan. Että tavallaan, aina ne vanhat ajatukset, tai mitä muitten kanssa tekee, niin ne jättää tonne oven toiselle puolelle, kun tulee tänne. Niin sitten pystyy niinku ennakkoluulottomasti alkaan taas toisen kanssa tekeen töitä. - - sen mä oon ainakin oppinu, et kaikki soittajat on niin erilaisia, että niitten kanssa ei sellasia yhteisiä - ei voi asettaa sellasia. Ei voi verrata, että tää on tässä - mikset sä soita noin? Sehän tässä on hyvä puoli, kun puhutaan improvisoinnista. Et voidaan ilmasta niin monella eri tavalla.

Opetuksen institutionalisointi ja yhdenmukaistaminen on ristiriidassa luovuuden ja luovan opetuksen kanssa. Tulosten tulisi olla vertailukelpoisia paitsi oppilaiden välillä, myös eri oppilaitosten välillä, ja tämän voisi helposti ajatella vaativan opetukselta jonkinlaista suunnitelmallisuutta ja yhdenmukaisuutta.

ML: Niin. Ainahan noi isot laitokset yrittää sitä, nää kaikki.. luo hirveitä systeemejä, pakollisia kuvioita. Ja muita, jotka ei mun mielestä niinkun, ei oo kovinkaan tärkeitä musiikin tekemisen kannalta.

Vaikka kokeneet muusikot saattavat olla hyväntahtoisia ja avuliaita opastamaan nuorempia muusikoita, he haluavat, että heidän neuvonsa ja esimerkkinsä rohkaisisivat muusikoita ennen kaikkea alkamaan tutkia itse asioita heidän omasta näkökulmastaan. Berliner (1994, 89) kertoo eräästä aloittelijasta, joka halusi välttää turhaa työtä ja painosti kokenempaa soittajaa selittämään hänelle pianohajotuksiaan.¹ "Minun hajotukseni ovat minun hajotuksiani", tämä oli vastannut, "ja olen jo näyttänyt sinulle tarpeeksi voidaksesi aloittaa. Etsi omat hajotuksesi samalla tavoin kuin minä olen tehnyt, vain istumalla pianon ääressä ja kokeilemalla kaikenlaisia tapoja, kunnes löydät ne, joista itse pidät." Tämä ei ollut vieras ajatus haastateltavillekaan:

MP: Siis tärkeintähän on se, että oppilas uskoo itseensä, kun se soittaa. Ja - - mitä enemmän se jättää, jotenkin turvautuu opettajan mielipiteeseen, et "onks tää nyt hyvä?", niin sitä enemmän on vaara siitä,

¹ "Hajotuksella" (eng. 'voicing') tarkoitetaan tapaa soinnuttaa jokin tietty sointu esim. pianon koskettimistolla. Esim. reaalisointumerkintä G7 voidaan soittaa lukuisilla eri käänöksillä ja lisäsävelillä - eli erilaisilla hajotuksilla.

et siitä ei koskaan irtaudu. Että jos oppilaalla on oma mielipide siitä, ja sitten se ottaa opettajan mielipiteen tällasena – painavana kommenttina, joka merkitsee paljon kehitykselle, ja sille, miten tästä eteenpäin. Niin mä luulen että se voi olla hyvä asia. Mutta että on periaatteessa jonkinlainen mielipide jo alusta pitäen. Tää voi olla ihan – nää on varteenotettavia asioita. Samalla tavalla sitten, opettaja ei ryhdy poliisiks, joka sanoo että mitä saa tehdä ja mitä ei saa tehdä. Mä oon kohdannut näitä.. en mä sanois että oppilaassa on aina tää ongelma. Se on myös usein opettajassa.

Kun oppilaat ovat kerran oppineet löytämään itse asioita, ja saaneet siitä tyydytystä, he suhtautuvat yhä kriittisemmin kirjoitettuun tietoon tai muihin musiikin konventionaalisiin sääntöihin, joita he opettelivat opintojensa alkuvaiheessa. (Berliner 1994, 89.)

Paul Berlinerin mukaan jazzmusiikin oppimisprosessille on tyypillistä, että oppilaat hankkivat eri asioita, jopa yksittäisiä tietoja eri opettajilta ja pyrkivät yhdistämään ne itse toimivaksi järjestelmäksi omassa päässään. Jopa nuorien muusikkojen, joilla on pitkä opettaja-oppilassuhde, oletetaan hankkivan tietoihinsa ja taitoihinsa täydennystä myös muualta, muilta soittajilta ja opettajilta. (Berliner 1994, 51.) Perkiömäki vahvisti saman asian: useat Sibelius-Akatemian jazzosaston opettajista eivät halunneet pitää samoja oppilaitaan useita vuosia, vaan heidän mielestään oli nimenomaan hyvä, että he ehtisivät saada opetusta useilta eri opettajilta.

JP: Mut usein opettaja-oppilas -suhteet ei oo kovin pitkiä, kun klassisessa musassa ne on vuosikausia, et täällä Sibiksen jazzosastollakin vuosi tai ehkä kaks maksimissaan. Niin että sit tulee sellanen kun puhutaan, et kuka menee kenellekin opettajalle. Niin opettajatkin sanoo, et se on ollut mulla jo kaks vuotta, ei mulla oo enää mitään opetettavaa sille. Parempi mennä jollekin muulle. Et sit kun on tarpeeks käyty niitä asioita, ei se sit loputtomiin jatku. Et se opettajakin tuntee, et nyt sitten on jaettu se tieto, mitä mulla on annettavaa. Et se sais enempi hyötyä jostain toisesta, jolla on vähän erilaisia asioita. Siinä mielessä se eroo kyllä klassisesta, jossa tietävästi voidaan olla viistoista vuottakin samalla opettajalla.

Eräs Berlinerin haastateltavista, saksofonisti Gary Barz oppi periaatteessa aina yhden asian jokaiselta muusikolta, jonka kanssa oli tekemisissä: yhdeltä saksofoniteknikan, toiselta dynamiikan ja artikulaation, kolmannelta sointuteorian. Asioiden opiskelu ei ole todellisuudessa kuitenkaan näin erillistä, koska kaikki soittamisen osa-alueet ovat

välittömässä tekemisissä toistensa kanssa. Joissain tilanteissa opitut asiat vahvistuvat opeteltaessa muita asioita eri tilanteissa. (Berliner 1994, 51-52.)

5.4 Opetuksen alkuvaihe

5.4.1 Aloitusikä ja -taso

Mitään kovin konkreettista aloitusikää improvisoinnin aloittamiseen ei kukaan haastatelluista halunnut antaa. Ikä ja taso vaikuttavat käytännössä hyvin paljon työtapoihin, joten mitään yleispätevää patenttiratkaisua improvisaation opettamisen aloittamiseksi ei myöskään saatu sovittua. Käytännössä useilla musiikkiopistojen rock/jazz -opetukseen pyrkivillä oppilailla on myös takanaan jo joitain vuosia klassisen musiikin soittotunteja, joten instrumentin perustekniikka on jo hallinnassa improvisoinnin opiskelua aloitettaessa.

MP: No.. ei, ei mun mielestä ainakaan ikää ei oo, kyllä sen voi alottaa, täytyy vain muistaa se että jokaisessa iässä on eri edellytykset mennä eteenpäin. Mun mielestä teini-ikä on hirveen hyvä ikä. Siis 13-20 on hirveen hyvä ikä alottaa asiaa vakavasti, koska silloin tavallaan tulee kaikki nämä tietosuudet, että no niin, nyt täytyy opiskella vähän lujempaa, jos haluaa päästä niinkun kouluihin. -- Ja tavallaan, mä luulen että soittaja on herkimmissä iässään oppia uusia asioita nimenomaan alle kaksikymppisenä. Mut ei se sitä tarkoita, että jos ei sitä silloin tee niin sitten on peli menetetty, ei ollenkaan.

SS: -- perinteisesti nyt oppilaitoksiin tulee sitten jo vähintään teini-ikäisiä ihmisiä jotka on soittanut ja on improvisoinut aikasemmin. Että siinä mielessä perustekniikka on jollakin tavalla hallinnassa. On jo tehty aikasemmin niitä juttuja. Et se on vaan semmosta syventämistä.

Käytännössä aloittamista saattaa säädellä joidenkin soitinten soitossa vaadittava tekniikka, tosin tämän ei pitäisi estää opettajaa aloittamasta improvisointia, asiat täytyy tehdä tällöin vain tasoon suhteutettuna. Täytyy vain lähteä niistä resursseista, mitkä on käytössä. Syrjälän mielestä olisi hyvä, jos oppilas saisi soittimesta jo erilaisia ilmeitä ja ääniä aikaan improvisoinnin opiskelua aloitettaessa: mikäli jo äänen tuottaminen on erittäin vaikeata, saattaa myöskin olla vaikeaa löytää työkaluja, joiden avulla improvisointi saataisiin heti

kuulostamaan niin ”hyvältä”, että hän voisi nauttia siitä. Huonot kokemukset saattavat olla tuhoavia: jos oppilas ei pysty nauttimaan improvisoinnista, hänen motivaationsa saattaa lopahtaa helposti siihen.

SS: Riippuu siitä, mitä me halutaan opettaa. Siis se, jos me halutaan opettaa sille niinku jotain perinteisestä sävelkorkeusmateriaalista, jos mä puhun siitä sanavarastosta, niin silloin ois hyvä jos ois niinku perustekniikka, instrumentin perustekniikka hallinnassa. Siis se, et saa niinkun tuotettua tällasia juttuja ylipäätään ulos.

Opetus on luonteeltaan hyvin erityyppistä lähdeittäessä ns. ”nollatasolta”. Opettajan rooli ja vastuu oppilaan kehityksestä ovat erilaisia, kun opetetaan vasta-alkajaa. Soitettava ja opetettava musiikki on myös erilaista. Saattaakin olla, että saman opettajan on vaikea pystyä opettamaan sekä nuoria vasta-alkajia että jo hyvin pitkälle kehittyneitä jazzimprovisoijia; nämä kaksi asiaa kun vaativat aivan erilaisia lähestymistapoja ja ajatusmaailmoja. Lähes kaikki haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, ettei oppilaalla tarvitse kuitenkaan välttämättä olla mitään ennakkotietoja tai -taitoja, vaan opetus voidaan aloittaa myös ns. nollatasolta.

AK: Mahollisimman aikasin, heti alusta, ensimmäisellä pianotunnille, kun se oppilas tulee. Lapsethan improvisoi luonnostaan, menee pianon ääreen ja ne alkaa paukuttaa. Se on niinkun se luontainen tapa lähtee siihen pianoon tai soittamiseen ylipäänsä käsiks. Toki vois kuvitella, että siinon instrumentikohtasia rajoituksia, että jos sulla on esimerkiks trumpetti, ja siitä et saa ääntä ulos, niin pahahan sillä on tietysti improvisoida, mutta onhan siinä ne näppylät, joilla saa hälyääniä, ja sä voit huutaa sinne torveen, ja suokappaleella koettaa saada jotain töhinää aikaseksi, improvisaatiotahan se on sekin. Mahollisimman aikasin, siis heti. Heti alusta, et pääsis kehittymään sellanen utelias suhde siihen soittimeen, mitä mielenkiintosta ääntä mä saan tästä aikaseks.

JP: - - jos alkaa soittamaan, ylipäänsä, niin improvisointi on yks soittamisen tapa. Ja ei oo mitään syytä, miks se ei olis sitten mukana alusta saakka. Et esimerkiks omasta lapsesta huomaa sen, että kyllähän ne lapset - kun ne alkaa jotain soittaa, niin kyllähän ne luonnostaan alkaa improvisoida. Ettei siihen tarvitse kehottaa.

5.4.2 Opetuksen luonne aloitusvaiheessa

Opetuksen luonne on riippuvainen paitsi oppilaan tasosta ja ennakkotiedoista, myös ihan fyysisestä iästä. Pienten lasten opettaminen vaatii aivan tietyn tyyppistä lähestymistapaa ja opettamiskokemusta. Haastateltavat painottivat alkuvaiheen opetuksessa luovaa ja tunnepohjaista tekemistä, ei siis liian teoreettisia asioita. Improvisoinnin tulisi olla hyvin lähellä leikkimistä, kokeilemistä ja hauskanpitoa.

AK: Jos lähetään niinkun hyvin alkeistasolla liikkeelle niin ihan ilman muuta lähetään intuitiiviselta pohjalta liikkeelle. Jos on pienestä lapsesta kysymys, niin tota hyvin sillai niinkun luovista ja niiden lasten omista lähtökohdista käsin, et se voi olla hyvin niinkun tunnepohjaista improvisaatiota, et annetaan mielikuvia ja niitten varassa niinkun lähdetään luomaan sitä juttua, tai sillai, että niinkun annetaan jonkinlainen musiikillinen virike, jonka pohjalta sitten taas oppilas voi sitten kehittää taas sitä omaa juttua.

SS: Ja sit [jos] me lähetään tavallaan niinku siitä intuitiivisesta puolesta, vähän niinku maailmoja syleilevistä ratkaisuista liikenteeseen, niin eihän sen [oppilaan] tarte välttämättä tietää mitään! Sehän voi olla, se oppilas voi tulla sinne, sehän voi vain niinkun taputtaa käsiään taikka huutaa, et se on niinku, se voi improvisoida silleen ja rakentaa silleen niinkun erilaisia kaaria ja..

ML: – – jos ajatellaan jotain esimerkkiä, niin yksittäisistä äänistä ja klustereista ja soundeista ja.. siis tämmöisistä asioista [lähdetään liikkeelle oppilaan kanssa, jolla ei ole mitään teknisiä valmiuksia]. Eikä niinkään.. siis yksittäinen ääni on helppo tajuta, kuitenkin, ja saundi, miten se otetaan. Siihen kuitenkin reagoi jokainen jollain tavalla eri lailla ja sit klusteri on hyvä asia, koska se on hyvin semmonen.. tai ei niin eksakti asia välttämättä. Sitä voi nojata pianoon eri ruumiinosalla ja siitä tulee erilainen klusteri.

Vaikkei kysymys olisikaan pienistä lapsista, liikaa teoreettisuutta haluttiin silti opetuksen alkuvaiheessa välttää. Sallisen mukaan ongelmia syntyy yleensä tilanteessa, jossa opettaja on antanut teoreettiset rakennusaineet ("okei, näitä asteikkoja sä voit käyttää tässä ja tälleen"), mutta käytännön rutiini niiden soveltamiseen puuttuu. Joko soittaja/laulaja ei osaa käytännössä toteuttaa teoreettisia asioita instrumentillaan tarpeeksi sujuvasti, tai hänelle ei ole annettu tarpeeksi esimerkkimateriaalia niiden soveltamiseksi käytäntöön. Teorian ja käytännön välinen kynnys on usein korkea: vain osa opiskelijoista jaksaa nähdä vaivan kasatakseen itse itselleen materiaalia soveltaakseen teoreettisia malleja omassa soitossaan.

Teoreettisen tiedon määrä opetuksessa oli muutenkin haastateltavien mielestä ongelma. Jos opetus on alkuvaiheessa liian teoriapainotteista, voi oppilaalla olla myöhemmin vaikeuksia löytää oma tapansa ruveta itse kokeilemaan ja luomaan asioita. Opeteltavan teoreettisen tiedon määrä saattaa olla peikko, joka estää oppilasta vapautumasta.

AK: – – se reitti sinne oppilaalle ei oo niin sillä tavalla tiedollinen, kuin jos lähettäis sanomaan että “tossa on dominanttiseiska, käytä näitä ääniä”, niin menis täysin lukkoon se oppilas. Et enempi semmonen, huomattavasti sallivampi ja vapaampi lähestymistapa siellä alkeisvaiheessa. Että kaikki on niinkun sallittua koko ajan, ei oo olemassa mitään väärää, ja että kasvais semmonen niinkun luottamussuhde siihen soittimeen ja siihen improvisointiin, niinpäin. Tutkis sillai luovasti, vapaasti sitä instrumenttia, katsois, mitä sillä voi tehdä. Niinkun alkeisvaiheessa.

JS: Mutta yhden asian mä kyllä tiedän joka on umpikuja. Eli tämmönen että kitaransoitossa esimerkiksi: että jos ei oo improvisointia harrastettu ja sitten opetellaan vaikka riittävä määrä asteikkosormituksia, arpeggioita ja sitten joitakin kuvioita ja teoriaa ja aletaan improvisoimaan. Niin tavallaan siinä on opeteltu se kielioppi; sellanen tietynlainen kielioppi tai aakkoset. Et sitten tulee se kysymys, “mitä soitetään”. Että jos ei siellä oppilaan päässä oo mitään halua soittaa ees tai mitään kuvioita mitä sille tulis mieleen, koska monesti on just tää kommentti että “ei, en mä voi soittaa ku ei tuu mitään mieleen.”

Myös Perkiömäen mielestä teorialla oli opetuksessa kenties liian suuri rooli: teoriaa opetetaan hänen mielestään liian mekaanisella, ei-käytännönläheisellä asenteella. Soittajien ongelma on usein se, etteivät he koe osaavansa tarpeeksi, että heidän pitäisi tietää ja hallita enemmän asioita voidakseen soittaa. Juuri se jäykistää heidän soittoaan, joten tilanteesta kehkeytyy oravanpyörä. Jos lahjakas nuori soittaja, joka soittaa todella vapautuneesti ja hienosti, tulee tällaisen opetuksen piiriin, hänelle valkenee nopeasti valtava määrä asioita, joista ei ole aikaisemmin tiennyt ollenkaan mitään. Hänelle saattaa helposti tulla olo, että nämä kaikki pitäisikin nyt äkkiä tietää, jolloin nuoruuden into, spontaanisuus ja “oikeutus” soittamiseen ovat vaakalaudalla. Ja se on todella suuri vahinko, kun juuri nämä ovat niitä arvokkaita ja nimenomaisia asioita, jotka pitäisi pystyä säilyttämään. Perkiömäen mukaan tämä on improvisoinnin opettamisen yleisimpiä ongelmia, ja voisi ajatella, että se ainakin osittain johtuu opetustavasta.

Pohjola huomautti, että musiikin kiinnostus on usein kuulopohjalla, ja siksi teoria pitäisi ottaa kuvaan mukaan alkuvaiheessa hyvin kevyesti. Vaikeutena on esittää kuulo- ja

näköaistin yhteys: opettajan on sitä vaikea hänelle esittää, jos oppilas ei itse suostu näkemään yhteyttä. Opettajan on vaikea sanoa oppilaalle että ”katso nyt tosta noin, miltä se kuulostaa”.

MP: - - sen takia mä luulen, että on hyvä pitää teoreettiset - varsinkin semmonen termiryöppy - säästää myöhempään, jolloin kuitenkin oppilas on semmosessa vaiheessa, että.. semmosessa iässä, että kiinnostuu politiikasta. Ja missäs on enemmän termejä, kuin politiikassa? Eli silloin musikaaliset termit on aika vaatimattomia, niin nekin voi niinkun heittää mukaan.

Useat haastateltavista kokivat silti, että vaikka opetus ei saisi alkuvaiheessa olla liian teoreettista, se ei toimiakseen voi myöskään olla liian vapaata, vaan oppilaille pitäisi tarjota jonkinlaiset raamit. Käsiteltävien asioiden tulisi olla tarpeeksi konkreettisia ja käsinkosketeltavia, että oppilas voisi tarttua niihin; suurin osa nuorimmistakin oppilaista on kuitenkin totutettu koulussa tai klassisilla soittotunneilla tämänkaltaiseen ohjattuun tekemiseen. On kuitenkin huomattava, että konkreettisuus ei tässä tarkoita ”teoreettisuutta”, vaan opettajajohtoista, behavioristista tekemistä. Oppilaat siis tarvitsevat jonkinlaisen turvaverkon, johon tukeutua. Jos ei ole mitään, mistä pitää kiinni, ei asioita oikein voi perinteisessä mielessä edes harjoitella.

ML: Niin, että kai se opettajajohtisuus on silloin paikallaan, kun tota niin sellanen konkreettinen esimerkki, joku pieni ihminen, niin semmoselle on hyvä niinkun ohjata niinkun hyvin kädestä pitäen asioita, ehkä. Tätä riippuu hyvin taas yksilöstä. Sitten joku toinen tarttee enemmän tämmöstä, joku on hyvin omatoiminen ja silloin sitä ei tartte johtaa minnekään.

SS: Jos opettaja sanoo heti ensimmäiseksi että ”joo, että tehkää ihan mitä tahansa, soittakaa mitä säveliä tahansa!” - että tehään tällasia muuten vapauttavampia asioita, lähestytään niinku siitä laajemmasta näkökulmasta ja tullaan tavallaan siihen tiiviimpään, näihin yksityiskohtiin; ja tällanen lähestymistapa ei välttämättä kaikille kelpaa. Et meidät opiskelijat on jo koulutettu koulussa sellaseen tiettyyn systemaattisuuteen ja siihen, että meillä pitää olla sanavarastoa ennenkun uskaltaa puhua es vierasta kieltä. Et täähän on ihan niinkun sama juttu. Ei me uskalleta yrittää jos me ei osata sanoa oikein jotain englannin kielen sanaa niin ei me uskalleta sanoa sitä.

David Sudnow (1978, 14) kuvailee samaa ilmiötä kirjassaan ”Ways of the Hand”. Harjoiteltuaan sointujen, sointuprogredioiden ja melodioiden soittamista monen soittotunnin ajan Sudnowin opettaja yksinkertaisesti ehdotti, että hän voisi kokeilla myös

improvisoimista. Aluksi hän koki ohjeen aivan mahdottomaksi toteuttaa – hänellä ei ollut mitään, mistä tarttua kiinni.

Opettajani oli sanonut: ”nyt kun hallitset jo sointujen soittamisen, mikset kokeilisi improvisoida melodioita oikealla kädellä”. Menin kotiini, kuuntelin joitakin jazzlevyjä ja tajusin, että melodioiden keksiminen tuon ohjeen varassa tuntui siltä kuin minulle olisi annettu ohje ”mene kotiin ja ala puhua ranskaa”. (Sudnow 1978, 14.)

Opettajan ongelmana on säilyttää tasapaino konkreettisten asioiden antamisen ja luovan kokeilemisen – teoreettisuuden ja intuitiivisuuden – välillä sekä pystyä mukautumaan ja valita roolinsa tilanne- ja oppilaskohtaisesti. Jos hän toimii behavioristisen mallin mukaan vain tiedon (esim. musiikillisen materiaalin) jakajana, ei voida vielä puhua improvisaatiosta. Osa vastuusta ja vapaudesta pitäisi kuitenkin jossain vaiheessa saada oppilaalle itselleen. Kuten luvussa 5.3.2 todetaan, jokainen oppilas on tässäkin suhteessa yksilö. Joku tarvitsee enemmän liikkumatilaa, kun taas joku toinen pitää siitä, että rajat on määritelty mahdollisimman selkeästi.

SS: Mä oon monesti sitten myöntynyt siihen, et oon ruvennut antaa sitä sanavarastoo. Mut siitä tulee niin helposti liian teoreettista ja se rajottaa niitä raukkoja, jotka opiskelee improvisointia. Se tavallaan rajaa sitä käytettävissä olevaa materiaalia.

MP: Mut kyllä molemmat [teoria ja intuitio] on tärkeitä. Niistä pitää puhua, koska muuten oppilas voi luulla että kun tekee läksyt, niin se on selvä siinä. Että näinhän se toimii, ja näin sitä tehdään, ja tää on hyvä näin. Tavallaan, ilman että se latistaa, niin on tärkeitä tuoda esille tää äärettömyys, miten pitkälle sitä voi viedä. Ja että se ei lopu siihen, että sä käytät miksolyydistä asteikkoo siis dominanttiseiskassa. Tai jotain muuta vastaavaa asteikkoo.

Muutamia opetuksen alkuvaiheessa käytettyjä menetelmiä olivat imitointi ja atomistinen oppimisstrategia, joita käsitellään vielä tarkemmin tuonnempana. Syrjälä antoi esimerkin eräästä oppilaastaan, jonka kanssa hän oli aloittanut improvisoinnin opetuksen imitaation avulla, eli imitoimalla kuulonvaraisesti levyillä olevia sooloja ja opettelemalla niitä ulkoa. Tämä soolojen opettelu edustaa juuri edellä mainittua käytännön tekemistä, joka toisaalta ei ole liian teoreettista – eikä toisaalta liian vapaata, intuitiivista. Imitoinnista puhutaan lisää luvussa 5.5.1.4.

JS: Se kaveri oli niin nuori, että kun se edistyi siinä hyvin, niin mä en pakottanut sitä ajattelemaan niin analysoivasti vielä, koska se tavallaan oppii sitä kieltä. Että siis ihan sama kuin eihän lapsellekaan heti opeteta sitä kielioppia. Et jos ajatellaan ihmisen kieltä niin jokainen osaa puhua kun ne menee kouluun. Sitten kun ne osaa sen kielen melko hyvin niin niille kerrotaan että minkälaisia elementtejä siinä on ja analysoidaan vasta sitä. Että mä aattelin, että tämän kaverin kans nyt vois ajatella sillä tavalla, että se saa oppia sen kielen, jonka jälkeen sille tulee kysymyksiä niin se voi tehdä niitä ja saaha vastauksia.

Eräs useiden haastateltavien käyttämä konkreettinen lähtökohta improvisoinnin opetukseen oli atomistinen oppimisstrategia eli opeteltavien asioiden paloittelu pienempiin osakokonaisuuksiin, josta myös Crook puhuu kirjassaan "How to Improvise". Esimerkiksi Pohjola kertoi lähtevänsä improvisoinnin opettamisessa liikkeelle pienistä muuttujista: aluksi varioidaan yhtä tai kahta yksittäistä asiaa, jotka voivat olla ääniä, rytmejä, korkeuksia, mitä tahansa. Atomistisesta oppimisstrategiasta puhutaan lisää luvussa 5.5.2. (Crook 1991, 11; Santala.)

MP: Sen jälkeen kun mennään improvisoinnin puolelle, niin mä lähtisin siitä että improvisointi on helppoa, tästä lähtökohdasta [kun ollaan entuudestaan jo varioitu soitossa eri elementtejä yksi kerrallaan]. Soita melodia ja vaihda yks ääni - se on jo improvisointia. Vaihda kaks ääntä. Vaihda kolme. Sitten jos me halutaan tehdä näin: ota melodia pois ja soita vain soinnun äänillä. Ja sitten jos se ei miellytä, niin soita sitä melodiaa sinne väliin. Sitten, no soita vähän lisää silleen.. ei hirveesti ala teoretisoimaan, vaan lähtee niistä asioista liikkeelle, mitkä jo on oppilaalla hallussa.

5.4.3 Oppilaat, joilla klassinen tausta

Eräs useiden haastateltavien kokema ja mainitsema ongelmatilanne oli klassisen musiikin opetusta saaneiden oppilaiden sopeuttaminen kevyen musiikin opetuksen uusiin ja erilaisiin työtapoihin ja ajatusmalleihin. Kun kevyen musiikin opiskelu on luonteeltaan paljon konstruktivistisempaa, onkin vastuu oppimisesta siirtynyt salakavalasti oppilaalle itselleen. Saattaa kestää kauan, ennen kuin oppilas oikeasti tajuaa tämän ja osaa ottaa ohjat omiin käsiinsä, jolloin oppiminen ja kehittyminen pääsevät oikeasti vasta lähtemään käyntiin.

MP: Monet, myös vanhemmat opiskelevat oppilaat on sitä mieltä, että opettaja tuo vastauksen. Kun tavallaan opettaja vaan antaa lisää kysymyksiä. Että se väärinkäsitys, mikä on niin usein kohdattu,

että opettaja on ratkaisu: hyvä opettaja, ja sä oot silloin kunnossa. Se on vähän sama asia kuin että menis hyvään kuntosalin ja miettis että no niin, hyvä juttu, nyt kroppa tulee kuntoon. Ei kun se on se oma työ, mikä siinä lasketaan. Ja opettaja on pelkästään jonkunlainen valvoja. Ja vähän antaa jotain vinkkejä siihen. Et mä oon usein kohdannut tän, että opettajan pitäis tuoda koko se inspiraatio, kaikki se mitä musiikkiin liittyy. Ja se on hirveen vaikeeta. Hyvä opettaja pystyy tuomaan aika paljon, mutta ei pysty tuomaan kaikkea.

Korhosen kokemusten mukaan yleisin vaikeus tässä suhteessa on oppilaan tietyn tyyppinen arkuus: usea oppilas on soittanut pianoa aikaisemmin siten, että häntä ei ole missään vaiheessa kannustettu improvisoimaan. Näin hänelle on muodostunut pianonsoitosta sellainen kuva, jossa on olemassa ainoastaan "oikeat nuotit". Kaikki nuotin ulkopuolella olevat sävelet ovat "väärää ääniä". Opettajan ja opetuksen hankala tehtävä onkin nyt saada nämä ajatuksiin iskostuneet mielikuvat ja mallit pois, ja vapauttaa siten oppilasta. Juuri tämä poisoppiminen on Korhosen mukaan osoittautunut kaikkein työläimmäksi asiaksi. Toisaalta nämä mallit eivät koske ainoastaan improvisaatiota vaan liittyvät yhtä lailla myös tekniikkaan ja muuhun soittamiseen.

AK: Ja monestihan ne ongelmat siinä improvisoinnin opettamisessa on, tai siis niinkun oppilaiden suhteen, että on käyty niinkun klassisilla pianotunneilla aika pitkään ja ollaan tietyllä tavalla jo jossain vaikka ykköskurssivaiheessa ja sit vasta aletaan ensimmäistä improvisointijuttuja, jolloin koetaan, että on instrumentin käsittelytaito on niin paljon korkeemmalla, ja sit joudutaan alottaan tällainen niinkun uusi asia ihan alusta, ja niinkun että oppilaille tulee se fiilis että on ihan tumpelo tässä asiassa, että ei tää niinkun taitu. Ja sen välttämiseksi pitäis heti alkuvaiheessa lähteä niinku improvisoimaan, se ois itse asiassa hyvin luonnollinen tapa lähteä soittamiseen. Paljon luonnollisempi kuin se, että lähetään soittaa tommosta, niinku nuottimateriaalia, esimerkiksi.

Klassista musiikkia opiskelleet oppilaat muodostavat siis lopulta aivan oman erityisryhmänsä, sillä heille on jo ehtinyt muodostua suhde soitonopiskeluun, musiikkiin ja sen tekemiseen. Millä tavoin tällaisten oppilaiden kanssa tulisi sitten aloittaa rock/jazz -musiikin opiskelu ja improvisointi?

AK: On erilaisia tapoja. Kun tulee tosta ympäristä, niin sillä on improvisaation kaikki eri osakentät täysin alussa. Eli ei oo ensinnäkään käsitystä kevyen musiikin rytmikasta, ja ei oo mistään muustakaan. Jolloin siinä lähetään vielä niitä kaikkia eteenpäin..

MP: Mä lähtisin siitä liikkeelle, mä selittäisin: Okei, jos sä et halua soittaa klassista, sun täytyy oppii tulkitsemaan nuotteja eri tavalla. Ja kuuntelemaan musiikkia ja myös ottamaan vaikutteita suoraan kuuntelusta. Mä lähtisin siitä että oppii ensin kolmisointuja ja nelisointuja ihan vaan soittamaan ja säestämään, ilman, että on ees improvisointi pelissä mukana. Biisejä, Beatles on hieno lähde tällasille hyville biiseille. -- Tärkeintä on se, että musiikkiesimerkit on koko ajan hyviä biisejä. Eikä siis se, että laitetaan jotain esimerkkejä, että tässä sä voit tehdä tällasia kuivia E-duurisointuja. Siis, niitä täytyy tietysti erikseen myös treenata, mut sitten heti sovellutus, niin että siitä tulee virikettä.

Improvisointi ei ole ainoa vieras asia klassiselta puolelta tuleville oppilaille, vaan he joutuvat ajattelemaan uudestaan monia jo valmiiksi oppimiaan musiikin osatekijöitä. Fraseeraus, dynamiikka, artikulaatio, kaikkiin soittamisen osa-alueisiin suhtaudutaan kevyen musiikin puolella tietystä mielessä eri tavalla, jolloin vaikeus on juuri ennalta opittujen asenteiden muuttaminen.

AK: Fraseerausta mä kehitän noilla erityyppisellä nuottimateriaalilla, koska nuottimateriaali on tuttu sille oppilaalle, eli tietoiselta pohjalta. Käytän Oscar Petersonin Jazz Exercises[-vihkoja], helppoja boogie-biisejä, ja helppoja kolmimuunteisia kappaleita. Tietoisella tasolla se oppilas ymmärtää nuottikuvan ja kuulokuvan eron, ja.. Tossa tapauksessa se ongelma on myös siinä, että se dynamiikan käsittely on klassinen, eli tehdään pitkiä fraaseja, tehdään kaheksan tahdin fraasissa crescendo, kun meillä taas kevyellä puolella dynamiikan käsittely on nopeeta, kun meillä on fortissimo, ja sit nielaisuääni siinä ihan vieressä; meiltä puuttuu tekninen kokemus sentyyppisestä artikulaatiosta. Et se paketti on valtava, mitä pitää ajaa sisään, jolloin toi on yks sektori, tää fraseeraus.

Nuotit ovat ehkä se konkreettisin asia, joka erottaa klassisen ja kevyen musiikin opiskelun toisistaan. Jos klassista musiikkia on opiskeltu aina nuottien avulla, voi kompastuskivi olla niiden yhtäkkäinen katoaminen. Nuottiriippuvuudesta tulisi siis pyrkiä eroon niin varhaisessa vaiheessa kuin mahdollista. Toisaalta klassista musiikkia soittaneelle nuotit saattavat olla tuttu ja "turvallinen" tapa hahmottaa joitain musiikillisia asioita myös kevyen musiikin soitinopetuksessa ja jopa improvisoinnin opettelemisessa. Korhonen sanoi käyttävänsä nuottimateriaalia siitä syystä, koska se on visuaalinen oppilaalle. Opettaja pystyy merkitsemään nuottiin esim. dynamiikkaan ja fraseeraukseen liittyviä asioita; oppilas puolestaan kykenee hahmottamaan niitä nuotista ja pystyy näin harjoittelemaan asioita myös kotona, jonka seurauksena oppiminen nopeutuu. Opettajan täytyy tietysti soittaa itse malliksi, että oppilaalle syntyisi kuulokuva kappaleesta; hän voi

myös soittaa oppilaalle nauhalle, että oppilaalla olisi soiva dokumentti asiasta myös kotona harjoitellessaan. Näin esitysohje ei rajoitu pelkkään nuottiin.

5.5 Käytännön työtavat ja opetusmenetelmät

Improvisaation opettamisessa käytettyjä opetusmetodeita ja työtapoja on useita erilaisia. Tarkastelen tässä luvussa improvisaation opettamista erillisten työtapojen kautta voidakseni tarkemmin eritellä haastateltavien opetusnäkömynkiä. On kuitenkin totta, että useat käytetyt työtavat ja opetusmenetelmät riippuvat hyvin paljon myös opettajista, eikä opettajia kannata siksi vertailla heidän käyttämiensä menetelmien avulla. Keith Johnstone (1996) antaa kirjassaan (teatteri-improvisaatiota) opettaville tärkeän neuvon:

Jos haluatte soveltaa tässä kirjassa kuvailemiani harjoituksia, teidän täytyy ehkä opettaa samalla tavoin kuin minä. Pitäessäni kursseja näen ihmisten raapustavan harjoituksia hysteerisesti muistiin, eivätkä he huomaa, mitä todella teen opettajana. Uskon, että hyvä opettaja voi päästä tuloksiin käyttäen mitä tahansa metodia ja että huono opettaja voi tuhota kaikki metodit. (Johnstone 1996, 25.)

Harjoitukset eivät siis sinällään opeta improvisoimista, mutta ehkä ihmiset. Joka tapauksessa improvisoinnin opettajatkin ovat ihmisiä, improvisoijia ja persoonallisuuksia siinä missä heidän oppilaansakin. Kaikki työtavat eivät sovellu kaikille.

Tarkastelen ensin yksitellen joitain olennaisimpia työtapoja, jonka jälkeen luokittelen joitain niistä edelleen intuitiivisiin ja teoreettisiin. Tästä syystä joudun sivuamaan joitain asioista kahdesti, mutta hieman eri näkökulmista.

5.5.1 Työtavat

Haastateltavien mainitsemat konkreettiset, opetuksessaan käyttämät työtavat olivat jotakuinkin samoja kuin Crookin kirjassaan mainitsemat (Crook 1991, 14), eivätkä olennaisesti myöskään eronneet toisistaan. Tietyt metodit ovat vakiintuneet rock/jazz -

improvisaation opetuksessa, ja opettajat ovat yleensä hyvin tietoisia niiden olemassaolosta.

Käyn tässä läpi joitain haastatteluissa kommentoituja opetusmetodeita, työtapoja ja apuvälineitä, mutten kuitenkaan pyri tekemään listasta täydellistä. Improvisaation opettaminen sisältää luonnollisesti myös paljon osa-alueita, jotka liittyvät mihin tahansa soitonopettamiseen. Tällaisia perinteisiä opetuksen osa-alueita ovat esimerkiksi soitintekniikan opettelu; soitujen ja harmonian teoreettinen ymmärtäminen; rytmitajun kehittäminen; korvakuulolta ja nuoteista soittamisen harjoittelu. Seuraavia osa-alueita tarkastellaan kuitenkin nimenomaan improvisaation opettamisesta käsin.

5.5.1.1 Soittotekniikka

Soittotekniikan opetteleminen kuuluu musiikin opiskeluun kaikissa musiikkityyleissä. Jos tekniikalla tarkoitetaan nyt varsinaista "soittotekniikkaa", valmiuksia pystyä toteuttamaan musiikillisia asioita, kuten luvussa 3.2.2 määritellään, miten sen kehittäminen ja tekniikkaharjoitukset eroavat toisistaan jazzmusiikin ja klassisen musiikin opiskelussa?

Klassisen musiikin opiskelussa on yleensä helppo sanoa, mitkä asiat täytyy osata teknisesti pystyäkseen soittamaan tiettyjä kappaleita. Jazzpuolella - tai ylipäänsä improvisoidussa musiikissa - tämä ei ole aivan yhtä helppoa. Improvisoijalle ei ole välttämättä ollenkaan selvää, mitä asioita tämän pitäisi konkreettisesti osata soittaa voidakseen improvisoida. Musiikin opetuksen alkeistasolla tällaisia harjoituksia on tietenkin olemassa - jazzmusiikissa on olemassa asioita, jotka "täytyy" osata. Mutta mitä pidemmälle mennään ja mitä enemmän puhutaan improvisoijan "omasta" kielestä ja fraseologiasta, sitä useammin improvisoijan tulee kehittää itse tekniset harjoituksensa, niitä ei voi kukaan opettaja hänelle antaa.

JS: Et siinä täytyy kyllä olla tietynlaiset valmiudet siinä alkuvaiheessa, siinä improvisoinnin. Kitarassa ainakin on kaikennäköisiä kun on tyynejä monta ja on kaikki venytykset siinä saattaa mennä johonkin tommoseen. Mä sanoisin kyllä niin, että kyllä nykyään joutuu olemaan jo aika pitkälläkin soitossa, siis teknisessä mielessä. Että niin kun pystyy suoriutumaan niistä tehtävistä, improvisointitehtävistä.

JP: Jazzin opetuksessa tietysti on hirveen paljon tää näkökulma, et opetetaan sitä teoriaa, et opetetaan lähinnä harmoniaa, soituteoriaa, jotta sen avulla saatas työkaluja siihen improvisointiin, koska ne

normaalit jazzbiisit rakentuu näille soinnuille. Niitä täytyy osata. Mutta loppujen lopuksi improvisoinnin kannalta, niin se on aika.. se on vaan siihen yhteen tyyliin sidottua. Missään tapauksessa se ei riitä se teorianopetus.

Soittotekniikan kehittäminen pitäisi olla jatkuva tehtävä soittonopiskelussa – ei siksi, että tekniikalla olisi jokin itseisarvo, vaan voidaksemme paremmin toteuttaa musiikillisia ja intuitiivisia ideoitamme, olivatpa ne sitten minkä tyyppisiä hyvänsä (Werner 1996, 104). Muun muassa Art Tatum, eräs jazzhistorian teknisesti etevimpiä pianisteja, määritteli tekniikan yksinkertaisesti siksi, mitä kukin tarvitsee ilmaistaakseen omia tuntemuksiaan (Liebman). Olennaista tekniikan opettelemisessa onkin, että tekniikka koostuu nimenomaan niistä työkaluista, joita tullaan käyttämään soitettavan musiikin toteuttamisessa. Tältä kannalta ajateltuna jazzimprovisoijan ei kannata tuhjata aikaansa esimerkiksi tietynlaisten klassisten etydien harjoitteluun, mikäli hän ei hyödynnä etydeissä olevia asioita improvisoinnissaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys kehottaakin improvisoijaa kehittämään itse omat henkilökohtaiset harjoituksensa.

JS: Itseasiassa sellainen, jos täytyy houkutella joku improvisoimaan ja sit tehdä hirvee työ opettaa ja keksii kaikkea metodeja siihen ja sitten se oppilas tekee vaan sen mitä opettaja käskee niin se on niinkun.. kokemuksen pohjalta voin sanoa että siitä ei tuu kyllä koskaan mitään siitä. Koska se ei oo sisäsyntyistä se tarve.

Suurin osa improvisointitekniikoista on kehitetty tiettyihin tarpeisiin; esityksessä kohdattuihin tilanteisiin. Mutta musiikilliset tilanteet synnyttävät uusia hypoteettisia musiikillisia tilanteita, ja yhtä teknistä apuvälinettä saatetaan kehittää kattamaan useampia mahdollisia tilanteita ja ympäristöjä. Tekniikan laajentuminen saattaa aiheuttaa muutoksia musiikissa, joka puolestaan saattaa aiheuttaa muutoksia tekniikassa – muun muassa tällä tavalla tekniikka ja musiikki ovat vuorovaikutuksessa ja tekemisissä keskenään. (Bailey 1992, 99-100.)

Eräs oppimisen ongelmista on se, että varsinkin jazzmusiikin teoriassa opittavia asioita tuntuu olevan loppumaton määrä. Suurin osa jazzstandardeista koostuu II-V-I-sointukadensseista. Jos opettelee soittamaan ja hallitsemaan nämä kadenssit todella hyvin kaikissa sävellajeissa, pystyy soittamaan suurimman osan standardeista helposti. Mutta ennen kuin peruskadenssit ovat hallussa, oppilas on usein kärsimättömyyttään jo siirtynyt harjoittelemaan monimutkaisempia, korvaavia kadenssivaihtoehtoja. Mutta koska hän ei

vielä kurnolla osaa II-V-I:ta, eivät todennäköisesti modernimmatkaan vaihtoehdot onnistu. (Werner 1996, 60-61.)

JP: Siinä opetuksessa ei pitäis kaataa sitä teoriaa oppilaan päähän liikaa ohi sen, mitä osaa käytännössä.
 - - jos oikeesti osaa soittaa jollain niinsanotulla tasolla, mitä se nyt oliskin, taso A. Niin sit sitä teoriaoppia kaadetaan heti tonne aivan huipputasolle asti, kaikki se asia. Niin sit tulee sellanen, tulee liikaa, overwarming, mitä se ois suomeksi. Mahdottomasti liikaa tietoa päähän, joka vaan sotkee, kun sä et kuitenkaan käytännössä pysty läheskään sitä kaikkea soveltaa. Niin silloin kannattas sitä teoriaa pitää mahdollisimman paljon samalla tasolla kuin se soitto, että ne menis yhtä, niin silloin se homma ois tasapainossa.

David Sudnow esittää kuitenkin kirjassaan jo vuonna 1978, että jazzimprovisaation opiskeleminen on muuttunut kuulonvaraisesta ja käytännön soittamiseen perustuvasta oppimisesta yhä enemmän "tieteellisemmäksi", kirjoitettuun traditioon ja teoreettisiin konventioihin perustuvaksi. Kaikkein monimutkaisimpia mahdollisuuksia ja järjestelmiä ei voi enää oppia hallitsemaan pelkästään levyjä kuuntelemalla. (Sudnow 1978, 143-144.) Täten voi ajatella, että teoreettiset järjestelmät kehittyvät edelleen, osin soivan musiikin ulkopuolella ja tulevat kompleksisuudessaan olemaan aina soivan musiikin yläpuolella. Toisaalta kenenkään yksittäisen muusikon ei oleteta todella hallitsevan kaikkia jazzmusiikin kirjoitettuja järjestelmiä ja teorioita.

5.5.1.2 Kuunteleminen

Musiikin kuunteleminen on asia, joka täytyisi pitää lähtökohtana heti soitonopetuksen alkuvaiheessa - siitähän koko musiikissa on pohjimmiltaan kyse. Sen voisi sanoa olevan eräs tyylisidonnaisen improvisoinnin oppimisen perusedellytyksistä. Rock/jazz -opetuksen näkyvin ero perinteiseen, "klassiseen" soitonopetukseen oli haastateftavien mielessä siinä, että rock/jazz -soittotunneilla kuunteleminen ja kuuleminen on avainasemassa, ja nuotit ovat vain eräs apukeino musiikin tarkastelemiseen.

ML: No, ainoa, mutta se olennainen ero on siinä, että siinä lähestytään musiikkia niinkun kuulemisen kautta enemmän kun tota niin tommosen, nuottien kautta. Ehkä se on se. Ehkä tossa on se ratkaseva ero.

SS: – – sen pitäs erota, just senkin takia että traditiot niinkun välittyy ihmisille, on perinteisesti välittynyt eri tavalla. Et jos tavallaan kevyt musiikki, jazzmusiikki on ollut kuulonvaraisesti levittyvä traditio, niin kyllä se opetuksessakin pitäis näkyä.

MP: – – mä luulen, että kun kuitenkin jazzmusiikki ja kaikki tää on kuitenkin kuuntelupohjasta perinnettä, eli se on menny suusta suuhun, eikä paperilta soittajalle – niinku säveltäjä-paperi-soittaja, vaan.. niin tätä perinnettä, tätä kommunikointimetodia, tätä mediaa ei saa unohtaa. Että se menee nimenomaan suoraan soittajalta soittajalle. Eikä pelkästään paperin kautta, missä on välissä siis nää teoria-asiat. Teoria-asiat tulee sitten sinne avuks. Ja ennen pitkää on hyvä, jos jazzkärpänen on iskenyt, niin se on hyvä laittaa semmoseen kuuntelukouluun samalla kuin teoriakouluun. Että kuuntelee jotain tämmöstä musiikkia.

Rock/jazz -soitonopettajan näkökulmasta asiaa tarkasteltuna siis eräs syy siihen, miksi improvisointi ei ole löytänyt tietään klassisille soittotunneille, voisi olla kuuntelemisen asema musiikin tekemisessä ja soittamisessa. Tämä tietenkin vain toiselta puolelta tarkasteltuna; olisi mielenkiintoista saada myös selville, miten klassisen musiikin soitonopettajat itse näkevät asian. Tämä ei tietenkään ole klassisten soittotuntien ja soitonopettajien ongelma, vaan pikemminkin länsimaisen taidemusiikin kehityksen tulos.

“Kuuntelemisella” voidaan tietenkin tarkoittaa monia eri asioita. Solfataidot ja korvien kehittäminen ovat ensiarvoisen tärkeä kyky improvisoijalle. Samoin seuraavassa luvussa käsiteltävä levyjen kuunteleminen on olennainen osa kevyen musiikin opiskelua.

ML: Opetellaan sen kuulemisen kautta asioita. Se on ensimmäinen tie siihen improvisointiin. Et oppii hahmottaa sen, että kun kuulee jonkun asian, et miltä se, miten sen voi soittaa.

MP: Samalla mä sanoisin tän, että tähän liittyy hirveesti korvien kehittäminen. Eli mä usein testaan, mitä nuorempi oppilas on, niin sitä vähemmän mä puhun niin kutsutuista “henkisistä” asioista. Koska ne ei oikeestaan liity lapsen elämään, sillä tavalla. Lapsi halua leikkiä, lapsille musiikinteko on hauskaa. Tätä ei saa tehdä liian vakavaks asiaks. Sillon mä mieluummin keskityn siihen säveltäjäpuoleen. Nimenomaan tähän korvapuoleen, että kun sä soitat tään soinnun, niin se voi kuulostaa hirveen hienolta, mut sun täytyy kuulla perussävel. Laula perussävel. Laula asteikko. Yhtäkkiä, tavallaan, oppilas pystyy sisäistämään tällaset asiat, ja pystyy kuulemaan ne ilman että se soittaa. Sillon on enemmän varaa mielikuvitukselle. Jos se ei kuule, ei oo varaa myöskään mielikuvitukselle, koska mistä se mielikuviutus tulee, jos ei se tuu korvista, tavallaan.

MP: -- mä oon paljon tehnyt sitä, että mä oon niinku vaihdellu nelosia ja vaihdellu kaseja oppilaan kanssa. Sellanen vaikuttaa hirveen paljon, koska silloin se saa suoraan, se kuuntelee.. Ja jos ei se ensin kuuntele, niin sit sanoo, "Kuuntele mua, kun mä soitan! Ja sit soita siihen." Ja sit ite reagoi taas takasin oppilaan soittoon. Eli mahdollisimman paljon tällasta interaktiivisuutta myös peliin.

5.5.1.3 Äänitteet

Äänilevyt ovat toimineet eräänlaisena soivana partituurina jazzin opiskelussa aina vuodesta 1917 lähtien, siitä lähtien kun jazzmusiikkia on levytetty. Kuuntelemisen lisäksi äänitteitä on käytetty tutkimiseen ja analyysiin. Niiden avulla nuoret muusikot ovat kysyneet opiskelemaan ja kuuntelemaan sellaisten muusikoiden soittoa, joita he eivät muuten olisi pystyneet tapaamaan tai näkemään. Toisin sanoen levyillä on ollut jazzmusiikin opiskelussa hyvin samantapainen funktio kuin nuoteilla klassisen musiikin opiskelussa. Lonnie Hillyerin sanoin: "Kaikki suuret jazzmuusikot ovat olleet myös suuria opettajia. Heidän oppituntinsa ovat varastoituna oppilaille niihin kaikkiin levyihin, jotka he tekivät." (Berliner 1994, 58.)

Kaikki haastateltavat pitivät levyjen kuuntelemista ehdottoman tärkeänä opiskeltaessa tyylinmukaista improvisointia. Eräs tärkeä asia oli myös, että samoin kuin soittamisen opiskelun, tulisi myös kuuntelemisen pohjautua oppilaan omaan motivaatioon. Tuntuisi itsestäänselvältä, että oppilas kuuntelee ja soittaa sellaista musiikkia, josta hän on itse kiinnostunut – näin ei kuitenkaan aina ole asian laita.

MP: "Pidäksä siitä?" Ensinnäkin se, pidäksä tästä musiikista. Jos ei, niin miks sitä pitäs kuunnella? "Kuuntele jotain muuta." Aina löytää jotain, josta oppilas pitää, jos se on musikaalinen. Koska musikaalisuus mun mielestä johtuu siitä, että joku on pitänyt musiikista. Eiks siinä oo niinku ihan selvä yhteys?

JK: Siinä on kyllä järkeä.

MP: Niin. Niin tota, aina löytyy jotain musiikkia, mistä se pitää. Ja silloin täytyy opettajan olla mahdollisimman avoin, vaikkei ehkä olisikaan samaa mieltä, niin on ainakin avoin sille että no, tehdään tätä, ja sitten voi olla että se opettaja voi mennä jo vähän omaan suuntaansa, jotta sais laajemman katteen tälle improvisoinnin alueelle.

David Liebman on samaa mieltä esittäessään, että mitä tahansa oppilaan kuuntelemaa musiikkia voi ja pitääkin käyttää oppitunneilla hyödyksi, sillä se motivoi oppilasta kaikkein eniten.

Aivan hyvin voidaan käyttää melodioita, jotka ovat tuttuja tv:stä; Michael Jacksonia tai mitä tahansa, mitä hän kuuntelee. Ehdota, että yritetään soittaa ensi viikolla jotain tuttua kappaletta. Ole itse mallina: kuuntele nauhalta ja näytä, miten yrität selvittää jonkin stemman kappaleesta; anna oppilaan laulaa mukana. Ei ole muuta keinoa saada häntä mukaan. Hänen täytyy pitää siitä, koska se on hauskaa, ja koska siten hän tuntee saavansa jotain itse aikaan. (Liebman 1996.)

Siinä, missä tyyllisidonnainen improvisointi ja sen oppiminen ovat verrattavissa vieraaseen kieleen ja sen opettelemiseen, pitää paikkansa myös se, että kielen voi oppia kunnolla vain asumalla ja elämällä maassa ja kulttuurissa, jossa sitä ei voi välttyä päivittäin kuulemasta. Pitäisikö opettajan ruveta opettamaan bebop-improvisaatiota oppilaalle, jolle kuulokuva koko musiikkityylistä on vieras? Tämä on yksi esimerkki ristiriidasta opetettavan materiaalin ja oppilaan kuunteleman musiikin välillä.

MP: Mut mä en oo sitä mieltä, että no niin, meidän täytyy tehdä puuvillapeltojen lauluja kaks vuotta ja sitten Louis Armstrongia opiskella seuraavat viis vuotta – ei tätä. Se tulee kuitenkin mukaan peliin, ja mä uskon kuitenkin siihen, että improvisoinnin perinne.. ja jazzin perinne on se improvisointi sinällään, ja se muuttuvaisuus. Se, miten se muuttuu ajasta toiseen. Ja tavallaan seuraa aikaansa, ehkä on jopa edellä aikaansa, joskus. Enemmän kuin se, että sun täytyy soittaa tällä tavalla ennen kuin sä voit soittaa tolla tavalla. Kyllä se kaikki historia on olemassa siellä. Eihän klassisetkaan muusikot, eihän ne opiskele näitä pronssiluureja, ennenkuin ne alkaa soittaa omaa soitinta.

5.5.1.4 Imitointi

Samalla tavoin kuin lapsi oppii puhumaan äidinkieltään imitoimalla vanhempiaan ja muita jo puhumaan oppineita, myös nuoret muusikot oppivat tiettytyylisen improvisoinnin ”kielen” imitoimalla kokeneita soittajia ja improvisoijia. Tämä tarkoittaa käytännössä sanavaraston hankkimista fraaseista ja fraasien osista, lyhyistä sävelten yhdistelmistä, joita improvisoijat käyttävät muodostaessaan esimerkiksi improvisoidun jazzsoolon melodian. (Berliner 1994, 95.) Lou Fischer lainaa artikkelissaan pianisti/säveltäjä Bill Dobbinsia (Fischer 1994, 42):

Meidän pitäisi oppia musiikkia suoraan kuulonvaraisen imitaation avulla, ennen kuin otamme asiaksemme opetella abstraktin notaatiojärjestelmän. Opimme puhumaan kieltä juuri tällä tavoin.

Myös kokonaiset, nauhoitetut improvisoidut soolot toimivat malleina, ja niitä kuuntelemalla oppija saa käsityksen myös pitemmistä improvisoijan käyttämistä linjoista, koko soolon rakenteesta ja sen suhteesta kappaleeseen ja muiden soittajien esittämiin sooloihin. (Berliner 1994, 95.) Muun muassa David Liebman pitää levyjen mukana soittamista tärkeänä opettamisen metodina:

Käytä "Freddy the Freeloaderia" tai jotain mahdollisimman yksinkertaista bluessooloa saadaksesi hänet alkamaan soittaa levyn kanssa - niin pian kuin mahdollista. Tällä metodilla yritetään saavuttaa kaksi asiaa: rento ja improvisatorinen rytmikka heti alusta alkaen - sekä yhdysside vanhojen mestarien soittoon. Käske soittaa "tämän tyyppin mukana". Aloitetaan siis kuuloaistista, ja edetään vasta sitten näköaistiin. Koko jutun ydin on kopioida jotain levyllä olevaa ja saada oppilas soittamaan bluespohjaisia lickkejä. (Liebman 1996.)

Trumpetisti Clark Terry tiivistää musiikin luomisprosessin kolmeen vaiheeseen: imitaatio, assimilaatio ja innovaatio. Muiden muusikoiden kuunteleminen ja imitointi antaa soittajalle ideoita, joista jotkut saattavat tuntua mieluisilta ja kehittelykelpoisilta. Assimilaatiolla tarkoitetaan tässä pyrkimystä ymmärtää, miksi ideat kuulostavat juuri sellaisilta kuin kuulostavat; millaisessa ympäristössä niitä käytetään. Tavoitteena on siis pystyä hallitsemaan näitä hankittuja apuvälineitä. Innovaatio syntyy näiden kahden vaiheen tuloksena ja seurauksena. (Sabatella 2000.)

ML: No siis konkreettisia työskentelytapojahan on tietysti semmonen - kaikista yksinkertasin että matkitaan asiaa. Jotain. Sehän on helppoo, siinä tota niin kehittyä korva. - - Jos ei oo valmiuksia sellaseen improvisointiin, siis ei tartte välttämättä sitä.

JS: - - No sekin on kyllä se imitointivaihe on niinku semmonen että sitä on sitä perinnettä opiskeltu niin paljon, että pystyy niinkun kuulostamaan niinkun joltakin toiselta, mutta sillohan pitäs just tämän perinteen pohjalta rakentaa niinkun omia fraaseja. Eli siinä vaiheessa se opiskelija tietää kyllä jo miten kaikki kuviot muodostuu. Niin niitä pitäs sitten vaan niinkun säveltää ite.

JS: Ja sit voitais kattoo ettei se jää tavallaan pintaliidoksi se, että kun se vaikka muutaman tunnin jälkeen osaa sen soolon soittaa, että katottas mitä siellä oikein on, että se voi sit päästä siihen soveltamisvaiheeseen myös. Koska kyllä siinä ne samat taksonomiat on tässä soitonopetuksessa kuin missä tahansa. Eli että pitäis ymmärtää ensin se ulkoaopittu, että vois sitten niinkun soveltaa sitä, eli luoda taas. Soveltaminen liittyy mun mielestä siihen luovuuteen.

Syrjälä antoi haastattelussaan useita esimerkkejä imitoimisesta ja sen soveltavasta käytöstä eräänlaisena menetelmänä, jonka avulla voitaisiin käytännössä päästä vähitellen luovuutta kohti. Eräänä esimerkkinä hän käytti oppilastaan, jonka kanssa soolonsoiton opettelu oli aloitettu nimenomaan imitoinnista.

JS: Se kaveri oli niin nuori, että kun se edistyi siinä hyvin, niin mä en pakottanut sitä ajattelemaan niin analysoivasti vielä, koska se tavallaan oppii sitä kieltä. Että siis ihan sama kuin eihän lapsellekaan heti opeteta sitä kielioppia. Et jos ajatellaan ihmisen kieltä niin jokainen osaa puhua kun ne menee kouluun. Sitten kun ne osaa sen kielen melko hyvin niin niille kerrotaan että minkälaisia elementtejä siinä on ja analysoidaan vasta sitä. Että mä aattelin, että tämän kaverin kans nyt vois ajatella sillä tavalla, että se saa oppia sen kielen, jonka jälkeen sille tulee kysymyksiä niin se voi tehdä niitä ja saaha vastauksia.

Soolonsoiton opettelu aloitettiin konkreettisesti siis kuuntelemalla ja opettelemalla tiettyjä kappaleita ja niiden sooloja suoraan levyiltä. Näitä kappaleita varten oli olemassa komppitaustoja, joiden päälle oppilas saattoi soittaa opettelemansa soolon. Ensin pyrittiin jäljittelemään niin hyvin kuin mahdollista; myöhemmin puhtaasta imitoinnista edettiin muunteluun. Aluksi muunneltiin joitain elementtejä vain vähän, sitten hieman enemmän. Tällä tavoin ajaututtiin asteittain pois opitusta, vaikka alkuperäinen soolo olikin koko ajan eräänlaisena runkona taustalla. Kun sitten lopulta oppilas soitti kappaleen oppilaskonsertissa, hän oli sisäistänyt muuntelun niin, ettei enää halunnutkaan soittaa sen alkuperäisen soolon mukaan, vaan tyylinmukaisesti omasta päästään.

5.5.1.5 Transkriptiot

Transkriptioiden tekeminen on tavallaan seuraava lenkki analyttisen kuuntelemisen ja imitoimisen muodostamassa ketjussa. Transkriptiolla tarkoitetaan tässä levyiltä nuoteille kirjoitettua musiikkia, yleensä improvisoitua sooloa. Se auttaa näkemään ja kuulemaan esimerkiksi kuinka joku tietty artisti lähestyy jotain sointuprogressiota, eli millä tavoin ja

millaisten ilmaisujen avulla hän käyttää kieltä. Tämä puolestaan saattaa johtaa soittajan soveltamaan näitä ilmaisukeinoja muissa ympäristöissä, etsimään muita vastaavia keinoja, tai ehkä ajaa täysin päinvastaiseen ratkaisuun. Pääasia on, että transkriptio toimii lähtökohtana ja virikkeenä.

ML: [Transkriptioiden tekeminen] kehittää korvaa tietenkin kun joutuu tekeen hirveen tarkkaa työtä. Ja siinä samalla joutuu kuuntelemaan monia muita asioita, esim. jos halutaan levyiltä ottaa, joka toimii hyvin kaikin puolin, jos siinä bändi soittamassa niin joutuu kuuntelemaan sitä muuta bändiä, niin siinä oppii monia eri asioita samalla. Semmosia asioita, joita ei pysty kirjottamaan ylös. Et sen suhteen se on tietysti ihan paikallaan. Ei se oo mikään [itsetarkoitus].

Kaikki haastateltavat puolsivat transkriptioiden tekemistä, vaikka täytyykin pitää mielessä, että tällä termillä voidaan tarkoittaa käytännössä useita eri asioita. Sooloja voidaan kirjoittaa levyiltä nuoteille, niitä voidaan opetella kuulonvaraisesti ulkoa, niitä voidaan analysoida teoreettisesti tai opetella nuotti nuotilta ilman sen kummempaa miettimistä. Työtävät vaihtelivat taas tietenkin oppilas- ja tasokohtaisesti, riippuen myös siitä, mihin kunkin oppilaan kohdalla pyritään.

Jotkut kritisoivat improvisoiduista sooloista tehtyjä julkaistuja nuottitranskriptioita, jotka ovat usein virheellisiä. Transkriptioiden suurin avu saavutetaan nimenomaan tekemällä ne itse, jolloin kyky kuulla asioita kehittyy. Sitä paitsi nuoteille ei kuitenkaan voi kirjoittaa kaikkia kuulokuvassa olevia asioita, joten nuottitranskriptiot eivät kerro kaikkea, ainakaan sille, joka ei ole kuullut levyä. Paul Berliner huomauttaakin:

Saattaa olla avuksi nähdä, mitä Miles Davis on soittanut, mutta nuottikirjat eivät kerro mitään siitä, miksi Miles soitti niin kuin soitti, mitä hän ajatteli. Ja se olisi kuitenkin tärkeää. Art Tatum sanoi samalla tavoin eräästä imitoijastaan: "Hän tietää, mitä tein sillä levyllä, mutta hän ei tiedä, miksi." (Berliner 1994, 104.)

5.5.1.6 Oman soiton äänittäminen

Oppilaan oman soiton nauhoittamista kaikki haastateltavat pitivät ehdottoman tärkeänä, vaikkakin muutama myönsi, ettei sitä tule harrastettua tarpeeksi usein. Soiton nauhoittamiseenkin täytyy kuitenkin myös liittyä sen kuuntelua, kritiikkiä ja analysoimista; pelkkä soiton nauhoittaminen sinänsä ei tietenkään kehitä mitään.

JP: Hirveen hyvä systeemi on se, että oppilaan pistää soittamaan nauhalle. Et soita nauhalle improvisaatiota seuraavaks tunniksi. Vaikka komppilevyn kanssa, tai soolo-, vapaa improvisaatio - juttuja, mitä tahansa. Ja tuo se sit seuraavalla tunnilla, kuunnellaan sitä nauhaa. Keskustellaan, et mitä sun mielestä tässä tapahtuu, ja mitä sit opettajan mielestä. Et tota, silloin kun saadaan se oppilas itse kuuntelemaan sitä omaa soittoa, niin yleensä oppilas kyllä hyvinkin kuulee ne kaikki jutut, mitkä siellä on ja kaipais parantamista, niin sanotusti parantamista.

SS: Ehattomasti oman soiton nauhotus, analysointi, kritiikki, siitä oppiminen, sehän on niinkun aivan tärkeintä ja aliarvostetuinta tuossa touhussa.

JS: Mut sitä pitäs kyllä tehdä enempi, se täytyy myöntää et sitä mä pidän kyllä arvokkaana, mutta se johtuu vaan että tässä nyt ei oo jostain syystä saanut tänne mikkiä raahattua. Vaikka näitä nauhureita on tässä näin paljon.

5.5.1.7 Play-along -äänitteet

Jazzmusiikkia soitetaan useimmiten yhtyeessä. Elävien soittajien kanssa soittaminen on aina etusijalla ja erityisasemassa, mutta tähän ei varsinkaan yksittäisopetuksessa yleensä ole mahdollisuutta. Miltei kaikki haastateltavista sanoivat tarpeen vaatiessa käyttävänsä myös valmiita play-along- eli komppilevyjä.

Play-along -äänitteellä tarkoitetaan äänilevyä, johon on nauhoitettu kustakin kappaleesta ainoastaan säestysosuuksia, tavallisimmin rummut, piano ja basso. Piano ja basso on nauhoitettu kumpikin omalle kanavalleen, joten kytkemällä stereoista toisen kanavan pois päältä voi kuunnella halutessaan rumpujen säestyksellä pelkkää bassoa tai pianoa. Näin myös pianistit, muut soitinsoittajat ja basistit voivat harjoitella improvisoimista soittamalla omalla soittimellaan levyn kompin mukana.

Perkiömäki muistutti, että myös play-along -äänitteitä voi käyttää monella tavoin. Hänen mukaansa niiden kanssa tavataan liian usein soittaa helpoimmalla mahdollisella tavalla: otetaan nuotit, laitetaan levy soimaan, soitetaan komppitaustan kanssa ensin melodia ja sitten sooloa, koko ajan soitinsoittajat nuotista seuraten. Menetelmässä on se huono puoli, että kun kappaletta sitten pitäisi soittaa jossain muussa tilanteessa, niin edelleenkin tarvittaisiin komppia, nuotteja ja soitinmerkkejä. Komppi on toki itsestäänselvyys;

mieluitenhan soitetaan säestyksen tai bändin kanssa, mutta nuotteihin tai sointumerkkeihin tuijottaminen ei ole luonnollinen tapa soittaa jazzstandardeja.

JP: Eli se, et miten näitä play-along -levyjä vois käytännössä hyödyntää huomattavasti paremmin, niin kun on kerran se levy, niin mä ohjaan sellaseen käyttöön ja käytän itekin mielelläni, et siihen nuottikirjaan ei kosketa kun äärimmäisessä hädässä. Tai sitä vois lukee vaikka erikseen. – – Koska jos sen asian opiskelee korvan kautta, se on paljon hitaampaa tietysti ja työläämpää, mutta oppiminen on myös monta sataa prosenttia tehokkaampaa ja syvempää. Koska silloin jos sä koko aika luet niitä sointuja sieltä paperista samalla kuin improvisoit, niin eihän silloin oikeesti joudu kuuntelemaan sitä komppia. Se vaan jumpsuttaa siellä takana, ja jotenkin antaa turvallisuuden tunteen, että pysyy taimissa, kun seurailee sitä. Mut ei se takaa sitä, et se oma soitto on taimissa, tai mitään. Muuta kun sen, että tottuu sen komppilevyn mukana uimaan.

5.5.1.8 Tietokoneohjelmien käyttö

Tietokoneohjelmilla tässä tarkoitetaan lähinnä Band in a Box -tyyppisiä ohjelmia, joita käytetään play along -levyjien tapaan. Band in a Box on tietokoneohjelma, jolle muusikko voi syöttää itse kappaleen soinnut, tempon, tyylin ja sävellajin, ja ohjelma generoi näiden parametrien perusteella halutunlaisen MIDI-säestyksen. Selvin etu play-along -äänitteisiin verrattuna on siis siinä, että ohjelmien avulla säestyksen voi saada miltei mihin tahansa kuviteltavissa olevaan kappaleeseen ja missä tahansa sävellajissa, kunhan vain tietää soinnut.

Laukkasen ja Sallisen mielestä Band in a Box -tyyppisten ohjelmien käyttö oli vaihtoehto ainoastaan, jos play-along -äänitettä ei ole saatavilla. Koneen kanssa soittamista ei tietenkään voi verrata eläviin ihmisiin, kun jazzmusiikista on kysymys.

ML: No, se vähän riippuu taas. Että kyllähän Band in a Boxiakin voi käyttää jos haluaa treenata jotain, mut on se kyllä hirveätä sen kanssa soittaminen. Sehän riippuu varmaan, että kuka, ja millä tasolla.

SS: Ne niinkun tavallaan, priorisoida silleen, että ensin se, missä on niinkun oikeet soittajat ja oikeet soittimet. Siis tietystihän se menee. Eihän meistä kukaan halua jos meillon play-along tiedossa niin tehdä niinkun Band in a Boxiin jotain – välttämättä.

Perkiömäen mielestä tietokoneella oli omat etunsa: niiden kanssa harjoitellessa oli mahdollista valita kappaleen sävellaji ja tempo mieleisekseen.

JP: Et siinä mielessä, sit jos noista komppilevymetodeista, kun niistä mennään, nää nykyaikaiset tietokonesysteemit – – Band in a Box –systeemit – – semmoset säästyksiset harjoittelun kanssa, missä voi muuttaa sävellajia, muuttaa tempoa – – niin ne kyllä mun mielestä voittaa komppilevyn tossa mielessä harjoitusvastustajana kirkaasti. Sillä komppilevyllä on aina se sama tempo, esimerkiksi. Niin siitähän seuraa se, että sä treenaat aina prikulleen samassa tempossa. Mistä seuraa se, et kun sä meet bändin kanssa lavalle ja tulee se biisi, ja pitäis soittaa se, niin se ei varmasti oo just se sama tempo siinä tilanteessa. Se on aina vähän eri, ja sit voi tullakin vaikeuksia. Siinä mielessä semmoset harjoitusmetodit, missä sä voit joka päivä soittaa vähän eri tempossa, niin ilman muuta ne johtaa siihen fleksibiliteettiin, et sä et oo sidottu tiettyihin [tempoihin]. Ja myöskin se et vois vaihtaa sävellajia – – koska siitäkin on haittaa, jos oppii soittaa tietyt biisit vaan yhestä sävellajista. Se lukkiutuu se soitto siihen.

5.5.2 Atomistinen oppimisstrategia

Atomistisella oppimisstrategialla tarkoitetaan asioiden oppimista pienissä osakokonaisuuksissa niin, ettei aluksi kiinnitetä huomiota kokonaisuuksien hahmottamiseen (Santala.) Tämän strategian käytöstä improvisoinnin oppimisessa puhuu mm. Crook (1991) kirjassaan ”How to Improvise”. Kyse on siis teoreettisten asioiden jakamisesta pienempiin osa-alueisiin, joita olisi helpompi ja selkeämpi hallita harjoitellessa asioita käytännön tasolla. Kun yhdellä improvisoinnin osa-alueella on saavutettu edistystä, voidaan siirtyä toiseen osa-alueeseen ja keskittyä sen kehittämiseen. (Crook 1991, 11-12.)

Crook vertaa tällaista menetelmää siihen, kun mekaanikko opettelee moottorin eri osien toimintaa. Ensinnäkin hän tutkii osia vuorovaikutuksessa toisiinsa pystyäkseen ymmärtämään niiden tarkoituksen, funktion ja tehtävän kokonaisuuden kannalta. Sitten hän irroittaa ne toisistaan voidakseen tarkastella niitä yksitellen, keskittyä yksityiskohtiin ja korjata, mikäli tarpeellista. Lopuksi hän kokoaa ne jälleen ja testaa, miten korjaus vaikutti moottorin toimintaan. (Crook 1991, 11-12.)

Korhosen mukaan improvisoinnin opiskelu voisi alkaa tällaisista hyvin pienistä osista ja niiden toiminnan opettelemisesta: on paljon helpompi keskittyä yhden tai kahden asian varioimiseen – kuin yrittää selviytyä yhtäaikaaisesti kaikista soittamisen osa-alueista.

AK: Yksinkertaisista tekijöistä monimutkasempiin. Taas siinä on se pilkkominen, että otetaan ensteks vaikka kaks ääntä, soitetaan niillä ja sitten lisätään siihen pikkuhiljaa, voidaan ottaa vaikka nelisoinnun ääniä, käytetään pelkästään niitä. Ollaan tietosia niistä äänistä, runkoäänistä. Sit sen jälkeen lisätään sinne vaikka niinku ysi tai kutonen, ykstoista ja.. Tullaan niinku tietoseks niistäkin äänistä. Ja sitten kromatiikka, ja näin pois päin. Se runko on ensteks ääninä hallussa, ja sit palautetaan siihen yks elementti lisää ja yks elementti lisää. Korreloidaan siihen, että voiko improvisaatiota opettaa? Voi opettaa, et se on ihan tolla tavalla pilkottavissa palasiksi, ja ihan alusta asti hyvin yksinkertaisesti näytettävissä, et noilla kahella äänellä, mä komppaan, ja sit soita vapaasti erilaisia rytmejä.

AK: Eli siinä autetaan saamaan sille oppilaille kokemus siitä, että kun hän käyttää näitä ääniä, miltä se tuntuu. Ja annetaan myös virikkeitä silleen, että jos se on rytmisesti köyhää, niin annetaan erilaisia rytmisiä virikkeitä, et se rytminen kehitys menee eteenpäin. Vastaava homma dynaamisesti, eli jos sieltä puuttuu joku elementti, niin sitten sitä, tehään sitten erilaisia dynaamisia harjoituksia. Kaiken kaikkiaan, metodillisessa mielessä, toi on mulla aika vahva opetuksessa. Riippuu toki, et millä tasolla ollaan oppilaan kanssa, et mitä tehdään. Toi palasiks laittaminen ja siitä sitten summaaminen. Joittenkin oppilaitten kanssa sitä ei tehdä ollenkaan. Se on myös vähän niinkun oppilaskohtanen asia, että miten itsekukin oppii. Toisille ei tarvihe sanoa kuin yks sana, ja sen soitto muuttuu niinkuin naps, kun se sana on valittu oikein.

Useat haastateltavista kertoivat käyttävänsä Crookin kuvailemaa atomistista strategiaa, vaikka he saattoivatkin käyttää siitä hieman eri termejä. Syrjalä käytti tällaisista yksittäisistä asioista nimitystä "työkalut" – olisi siis mahdollista käsitellä esimerkiksi jotain kappaletta tai sointukulkua aluksi vaikka vain yhdellä työkalulla. Sallinen käytti samasta asiasta termiä "parametrit".

JS: – – aatellaan, että eri asiat on työkaluja. Että voi opiskella erilaisia työkaluja. Ajatellaan vaikka että arpeggio olis niinkuin sellanen työkalu, eli kaikki mahdollisia arpeggioita, eli siis sointuja. Siis mielikuvitusta käyttämällä ja tutkimalla ja kuuntelemalla. Mitä kaikkea sillä voi tehdä. Sitten toinen on niinkun tietenkkin skaalat. Taikka siis mennään kun arpeggio soitetaan nelisoituina, siinä on neljä säveltä. Sit otetaan pentatoninen, siinä on viis ääntä. Mitä niillä voi tehdä. Sitten otetaan työkaluksi asteikko ja – tehään sillä seitsemällä sävelellä jotain.

SS: jos me puhutaan niinkun eri musiikin parametreista, niin harjoitteluvaiheessa me keskitytään siihen yhteen, tehään ne muut parametrit mahdollisimman helpoks. Eli et meidän ei tarte niihin muihin keskittyä. Sit jossain vaiheessa vedetään nää yhteen, nää palikat. Jos me sanotaan, että meillon kaikki, että soita nyt meille soolo, jossa sä huomioit dynamiikan, kokonaisrakenteen, fraseerauksen, rytmikan, kaikki mahdolliset asiat niinkun kerralla, ei kukaan pysty prosessoimaan tollasta kerralla – ei meiloo vielä niinkun moniajoprosessointia olemassa, niinkun siinä mittakaavassa. Että kyllä mun mielestä niinkun improvisoinnin harjoittelussa tietty systemaattisuus, et me otetaan selvästi joku aihe, ja käsitellään sitä, on hyväks. Koska muuten ei tulis välttämättä siihen ite juttuun keskityttyä, eikä päästäs siihen syvälle, siihen asiaan.

5.5.3 Muut opetusmenetelmät

Laukkanen määritteli jotkin työtavat kiinnostavasti siten, että ne palvelivat enemmänkin opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä kuin varsinaista improvisoinnin oppimista. Toisin sanoen ne olivat keinoja kontrolloida oppilaan työntekoa. Koska improvisaatio ja sen opettaminen voivat parhaimmillaan – tai pahimmillaan – olla hyvinkin abstrakteja, opetuksen ja puheen keinot ohittavia asioita, täytyy opettajalla olla joitain keinoja olla selvillä siitä, että oppilas ylipäänsä tekee yhtään mitään. Esimerkkinä tästä Laukkanen käytti juuri transkription tekemistä.

ML: – – se [transkriptio] on yks semmonen konkreettinen tapa – tehä yhteistyötä. Et siitä pystyy helposti kontrolloimaan jotain oppilasta että se tekee töitä. Muutehan kaikki voi olla hyvin abstraktia se opettelu just silleen, että sanoo, että “kyllä mä oon treenannut ja mä osaan, mutta nyt ei oikein mee”.

Toki transkriptioiden tekeminen palvelee tehokkaasti myös oppilaan kehittymistä muusikkona, ja auttaa tämän kykyä kuunnella analyttisesti. Se ei ehkä kuitenkaan suoranaisesti liity improvisaation opettamiseen, vaikka kehittääkin niitä kykyjä, joita improvisoilta vaaditaan.

David Liebman mainitsee artikkelissaan opettajan keinoista tietoisien liioittelun tai jopa ärsyttämisen, että tämä saisi yllytettyä oppilaan ajattelemaan itse ja muodostamaan omia mielipiteitään. Nämä metodit ovat hyvin konstruktivistisia, ja Laukkanen sekä Korhonen antoivat niistä joitain esimerkkejä.

Eräs Laukkasen esille ottamista tavoitteista oli saada oppilas näkemään asioita useista näkökulmista ja laajentamaan siten ajatteluaan; kyseenalaistamaan tuttuina ja selvinäkin pitämiään asioita. Tätä voi Laukkasen mukaan opetuksessa toteuttaa hyvin monella eri tasolla. Kuten luvussa 5.1.3 todetaan, ei luova ihminen ole luova ainoastaan improvisoijana tai muusikkona, vaan ajattelutapa kuvaa koko ihmistä itseään. Jos oppilasta rohkaistaan kyseenalaistamaan asioita missä tahansa yhteydessä, vaikuttaa se häneen myös muusikkona ja improvisoijana.

Esimerkin tästä pyrkimyksestä saada näkemään asioita uudessa valossa sain itse asiassa jo Laukkasen haastattelusta itsestään, joka siis toimi siinä mielessä ikäänkuin opetustilanteena. Puhuimme Laukkasen kanssa musiikin teorian osuudesta sekä klassisen musiikin että rock/jazz -musiikin soittotunneilla, joista minulla oli käsitys, että jälkimmäisillä teoriaa käsitellään käytännössä paljon enemmän. Esimerkki saattaa tuntua aluksi irralliselta, mutta tarkemmin ajateltuna se on kaikkea muuta, sillä juuri näinhän kyseenalaistaminen toimii. Opettaja koettaa saada oppilaan ajatukset liikkeelle - konstruktivistinen oppimiskäsitys kohtaa käytännön.

JK: - - mutta klassisen puolen soittotunneilla taas sitä [teoriaa] ei käydä, must tuntuu että sitä ei käydä ollenkaan.

ML: Mut käydään sen verran että pystytään soittaan niistä nuoteista. Ymmärrätkö - - samahan tässä on. Eihän tässä sen enempää oo kuin että pystytään soittamaan, improvisoimaan. - -

JK: Mm, "ei sen enempää", niin.

ML: - - mun mielestä kyllä nuotinluku on, - - nimenomaan sehän on teoriaa jos jokin. Et kyllä se ei ehkä pidä kuitenkaan paikkaansa tuo mitä sä tossa yritit väittää, jos sä rupeet noin oikein todella ajatteleen.

Teoriaa siis kuitenkin käytiin läpi tavallaan täsmälleen yhtä paljon - eli juuri niin paljon, kuin soittamisen kannalta oli välttämätöntä. Teorian olemus sitä vastoin oli erilainen.

Korhonen puhui puolestaan "oppilaan suututtamisesta" menetelmänä saada oppilas auki ja avaamaan korvansa omalle soittamiselleen voidakseen kehittyä. Suututtamisen pyrkimyksenä oli, että oppilas saisi kokemuksen, alkaisi tuntea jotain.

AK: -- yks tapa on suututtaa se oppilas. Se on hyvin - ikävä tapa niinku siinä mielessä, et se tilanne silloin tunnilla ei oo mikään niinkuin tämmönen herttanen, tai että "onpas kiva meininki", mutta se on yks tapa saada se oppilas niinkun heräämään. -- Se riippuu aina oppilaasta, että mikä on se paikka millä se tehdään, ja mikä on se oppilaan tarve - ei sitä tarvi tehdä läheskään kaikkien kanssa. Ainoastaan sellaisten oppilaiden kanssa, jotka on ilmaisullisesti hirveen latteita. Enkä itse asiassa mitenkään kanssa tee kaikkien kanssa, vaan ainoastaan siinä tapauksessa, että muut konstit ei toimi. (Naurua) Et se on niinku semmonen äärimmäisyyskeino.

JK: Mut siis millä tavalla se tapahtuu?

AK: Öö, siihen ei oikeestaan pysty sanoon esimerkii noin niinkun suoraan et millä tavalla se tapahtuu, koska se tulee siitä käytännön tilanteesta, että oppilas - yleensä suuttuu itelleen, silloin kun se homma ei niinkun mene sillä tavalla.. Et opettaja vaatii enempi, kuin mitä se oma kynnys on tehdä sitä. Et jos puhutaan vaikka dynamiikan suhteen, esimerkiksi soittaa silleen hirveen tasasesti koko ajan, ja sit vain koko ajan että "lisää, toi ei niinku riitä, enempi", ei mitään havaittavissa, vaikka sisäisesti varmaan tuntuu, et sä teet niinku, soitat kolme p:tä ja soitat kolme f:ää, mut kun ei kuule, ei korvalla kykene havaitsemaan sitä asiaa, niin kun sen tyyppistä informaatiota tulee riittävästi, niin monesti se oppilas ärsyyntyy itselleen, ja sit kun se suuttuu itselleen, se..

JK: ..alkaa tekemään.

AK: Joo. Sit se aukeaa. Joissain tapauksissa sitten itketään ja joissain nauretaan, mutta joka tapauksessa se saa sen kokemuksen siitä, et miltä musta tuntuu, kun mä soitan hiljaa, ja miltä musta tuntuu, kun mä soitan kovaa, niin että mulla ois tunne-elementti mukana siinä.

5.5.4 Työtapojen teoreettinen/intuitiivinen luonne

Mitkä asiat improvisoinnin opettamisessa ovat luonteeltaan "teoreettisia" ja mitkä "intuitiivisia"? Voiko tällaista jakoa edes tehdä yksittäisten konkreettisten työtapojen, harjoitusten tai opetusmetodien välillä? Luokittelu osoittautui vähintäänkin hankalaksi ja usein aika keinotekoiseksi, sitä paitsi työtavat tuntuivat vaihtelevan oppilaskohtaisestikin varsin paljon.

5.5.4.1 Teoriapainotteiset työtavat

Teoreettisista työtavoista ja harjoituksista löytyi useita eri esimerkkejä. Aihe oli kuitenkin vaikea – liian teoreettisia työtapoja oli selvästi vaikea oikeuttaa improvisoinnin opetuksen keinoiksi. Varsinaisen kieliopin ja soittotekniikan harjoittelu on tietenkin selvän esimerkki teoreettisesta harjoituksesta. Tällaisia musiikin teoriaan pohjautuvia harjoituksia on olemassa lukematon määrä, eikä ole mitään syytä ruveta luettelemaan niitä kaikkia tässä. Haastateltavien mainitsemia teoreettisia asioita olivat esimerkiksi moodit, asteikko/sointusuhteet, kadenssit, kappaleet ja niiden sointuprogressiot, sointuhajotukset; ylipäänsä kaikki jazzimprovisoinnin teoriaan liitetyt osa-alueet ja parametrit.

JP: Mutta kun opetetaan rock-, jazz- ihan mitä tahansa tällasta musiikkia, niin tietysti suurin osa niistä opiskelijoista tarviis tietoo siitä harmoniasta. Et miten soinnut toimii. Jokunen harva muusikko pystyy omaksuma sen harmonian silleen korvakuulolta. Pystyy harmonian mukasesti improvisoimaan, vaikka ei oikeestaan teoriassa osaa selittää; mutta se on aika pieni osa. Sanoisin alle viis prosenttia. Et käytännössä, kyllä sitä harmoniaa pitää opettaa.

SS: Kyllä mun mielestä se tietty perusteoreettinen tuntemus – – on tavallaan niinkun myöskin musiikin historian tuntemusta, esim. niinkun tonaalisen musiikin peruseriaatteiden tunteminen on älyttömän tärkeätä; pystyy käsittää ton niinkun systeemin. Et siinä tavallaan tää rationaalinen puoli korostuu, et jos me puhutaan et musiikista matematiikkana tai tämmösenä, niin siinä korostuu tää puoli. Ja noitten yhdistämisestä varmaan tulee siis tää koko improvisointijuttu; intuitiivisen puolen ja – – teoreettisen tietämyksen yhdistämisestä.

Eräs konkreettinen esimerkki teoreettista tietoa sisältävästä opetettavasta asiasta on 12 tahdin blueskierto, joka on niin oleellinen osa rock/jazz-musiikkia, että sen opettaminen ennemmin tai myöhemmin on itsestäänselvyys. Sekä Syrjälän että Sallisen mielestä bluesista ja bluestonaliteetista on helppo lähteä liikkeelle: sitä ovat kaikki tavalla tai toisella kuulleet, ja monesti improvisointi myös aloitetaan juuri sen kautta.

Blues on moniulotteinen runko improvisoinnille siitäkin syystä, että sitä voidaan käyttää harmoniapohjana sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti. Horisontaalisessa lähestymistavassa samaa sävelkorkeusmateriaalia tai asteikkoa voidaan käyttää jollain tavalla koko sointuprogression läpi, jolloin vertikaalisesta harmoniasta ei tarvitse välttämättä huolehtia. Tällöin voidaan tutustua pentatoniseen asteikkoon; tarkastella, mitä ääniä siinä on ja mitkä niiden väliset suhteet ovat; ymmärtää, miten se eroaa vaikkapa

duuriasteikosta; ja lähteä kehittämään sen pohjalta useampia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja soitettaviksi ääniksi.

Improvisoidessa vertikaalisesti pyritään taas huomioimaan jokainen progression sointu erikseen. Tämäkään ei ole aloittelijalle hankalaa, jos pysytään aluksi kolmen soinnun blueskaavassa. Korhonen kertoi käyttäneensä bluesin opettamisessa systeemiä, jossa jokaisen soinnun päälle soitetaan oikealla kädellä nelisoinnun säveliä. Ensin pitkinä ääniä, sitten useampia ääniä yhtä tahtia kohti. Nelisoinnun ääniin lisätään myöhemmin vähitellen muita säveliä, vaikkapa dominanttisoinnun kuutonen ja yhdeksikkö.

Kun tällainen asia esitetään vielä atomistisesti, eli operoidaan aina vain muutamalla muunneltavalla asialla kerrallaan, oppilaan motivaatio säilyy. Soittamisessa edistytään pala palalta, niin ettei oppilaalle pääse missään vaiheessa syntymään liian suurta kynnystä improvisointiin. Tie ei pääse nousemaan pystyyn, kun oppimisympäristö pidetään tällä keinoin turvallisena. Sallinen oli samaa mieltä Korhosen kanssa:

SS: – – se kannattaa kuitenkin aloittaa sellasesta, jos se improvisoija on ihan alkutekijöissä, et se saa jonkunnäköstä mielihyvää siitä, et se innostuu siitä hommasta, et se jaksaa tehdä sitä jatkossa. Koska jos sille pannaan niinku hirveen paha biisi ensin, ja otetaan kaikki teoriassa, niin sehän lähtee kävelemään, eikä se tuu enää ikinä takasin tunnille. Et sille pitää saada sille myöskin jotain konkreettista aikaan. Siis silleen, että se opiskelija pystyy itse tuottamaan jo aika pian jotain improvisoitua, semmosta niinku blues on siinä mielessä hyvä. Ja varmaan vielä niinku molliblues on helpompi.

Olivatpa ensimmäiset harjoitukset, sointukulut tai kappaleet mitä tahansa, Laukkasen mielestä painoarvo tulisi kiinnittää siihen, kuinka niitä käytetään ja lähestytään. Kuulonvaraisuuden ja kuulemisen pitäisi toimia lähtökohtana, josta voidaan jälkeinpäin edetä analysointiin ja teoriaan. Tämän näkökulman tunnustivat muutkin haastateltavat.

ML: – – ei opetus lähde siitä, että ”tule tänne, no niin, nyt otetaan tää bluesin kaava, ja katotaan nää soinnut”, vaan mieluummin silleen, että kuunnellaan musiikkia, ja katotaan, mistä toinen tykkää, ja sitten muutenkin, että se on sen musiikin kautta, että opetellaan näitä asioita. Mieluummin silleinpäin.

Laukkanen ottikin itse opetuksessaan teoreettisia asioita esille pitkälti juuri musiikin kautta: esimerkiksi harjoiteltaessa improvisoimista johonkin tiettyyn sointuprogression

saatettiin käyttää joltain levyltä blokattua kuviota, jota sitten soitetaan progression sointujen ja asteikkojen mukaisesti. Tällä tavalla teoreettinen tieto ja soiva musiikki saatiin pidettyä yhdessä. Samoin imitoinnista edettiin luontevasti teoriaan juuri siksi, että materiaali oli entuudestaan tuttua soivassa muodossa. Tällöin sen teoreettinen jäsentäminen tuntui mielekkäältä. Samoin oli toiminut Syrjälä:

JS: Ensin mäkin tein sillä tavalla, että mä niinkun kopsasin levytä vaan ja opettelin. Mut sit mä halusin jotenkin tehdä niistä niinkun sellasia reduktioita, että mitä tää tarkoittaa. Sit välillä on ollut sellasia, et mä tutkin kaikkia vaihtoehtoja ja sitten suljen pois niistä mitkä ei toimi. Ja sitten otan itelleni ne mitkä toimii, et yritän hahmottaa teoreettisesti, mitä se on - niinsanotusti sellainen konseptiperiaate, et on sellanekin olemassa mistä mä oon ite kiinnostunut ton rinnalla että opettelee.

Myös Perkiömäen mielestä soitonopetus tuntui liian usein painottuvan teorian puolelle. Tämä saattaa johtua opettamiskäsityksestä: teoreettista tietoa on helpompi opettaa ja kaataa oppilaan päähän. Mutta kuten Perkiömäki totesi, teorian arvon mittari on se, kuinka hyvin sitä voi soveltaa käytäntöön. Jos sitä vastoin oppilaan soiton taso liikkuu jossain muualla kuin mitä teoriassa opiskellaan, eivät teoria ja omakohtainen soittaminen kohtaa. Tällöin teorian opiskelusta voi tulla eräänlaista kirjaoppimista, joka voi jopa haitata musisointia. Perkiömäen mukaan näin välillä tuntuu valitettavasti käyvänkin.

5.5.4.2 Intuitiivisuutta painottavat työtavat

Intuition asemaa kunnioitettiin: se tuntui miltei aina saavan viimeisen jalansijan arvokeskustelussa. Tuntui siltä, kuin haastateltavat olisivat halunneet myöntää lähestyvän improvisaation opettamista mieluummin liian intuitiivisesti kuin liian teoreettisesti.

JS: Eti kolme peräkkäistä säveltä niin, että sä koet jotakin. Ja sitten jos ei niitä löydy niin sitten on vähän huonosti asiat. Koska sehän on yks musiikin perusta, ainakin mulla ollut aina, että se musiikista pitäminen, se perustuu aika yksinkertaisiin melodiakulkuihin, joista niinkuin sai fiiliksen.

Intuitiivinen tapa harjoitella ja opetella improvisointia voi tarkoittaa käytännössä vaikka Syrjälän kuvailemaa metodia: valitaan joitain eri säveliä, intervaleja tai sointuja, soitetaan niitä ja mietitään, miltä tuntuu. Jos ei tunnu miltään, voidaan ottaa joitain muita intervaleja lähtökohdaksi, ja jatkaa niin kauan, että herää tunne jostain, mikä tuntuu

”joltain”, hyvältä, arvokkaalta. Vaikka Syrjälä totesikin, etteivät kaikki ihmiset ehkä ole tässä suhteessa niin herkkiä, oli hänen mielestään tällainen oma kokeileminen tärkeää. Soittaja voi joutua kuluttamaan useita tunteja aikaa siihen, että löytää jonkin sävelkulun, johon on tyytyväinen; mutta aherrus palkitaan.

JS: – – jotkut joutuu käyttään jotain kaks tuntia aikaa, että ne löytää jonkun yhen sävelkulun – ”hetkinen, tuo oli hieno, tos oli pieni sekunti, sitten oli iso hyppy, toi oli hieno”. Sitten se rupee jatkamaan sitä juttua kun se on saanut sen sieltä, löytänyt sen oman kultahippunsa sieltä. – – Se voi joutua tekemään kaks tuntia töitä tai kolme tuntia tai että.. monesti luovutaan liian helpolla. Eli sellanen intuitiivinen harjotus pitää kestää.

Laukkanen yhdisti intuitiivisuuden ja ”musiikin” käsitteet toisiinsa hieman samalla tavoin kuin Anderson artikkelissaan ”Playing and Teaching Improvisation” (Anderson 1995, 34) – musiikki ei siis voi olla eikä ole perusluonteeltaan teoreettista, vaan liittyy aina kuulemiseen. Täten teoreettisuus eli kielellinen tiedostaminen ei ole mikään päämäärä, jos sen puute ei asetu esteeksi soittamisen tielle. Tilanne on kuitenkin erilainen, jos soitetaan bändissä, jossa pitäisi osata hahmottaa asioita samalla tavalla, samankaltaisin ”säännöin” ja termein kuin muut soittajat.

ML: – – yleensä mä pyrin niissä harjoitteluisa silleen, että ne ois osa musiikkia. Että ne ois aina musiikkia ne harjotukset. Että ne ei oo semmosia erillisiä harjotuksia.

JK: Mutta jos esimerkiksi joku oppilas suhtautuu silleen – – että se ei tiedosta yhtään, että mitä se soittaa.. niin pitäskö siihen sitten puuttua?

ML: No ei, jos se soittaa hyvin. Miks sitä pilaamaan sitä hyvää soittoa?

Laukkanen näkemyksen mukaan teoreettisella tietämyksellä ei ole mitään merkitystä niin kauan kuin ”homma toimii”. Mutta tämä kysymys sivuaa siis myös soolo- ja yhteimprovisoinnin välistä eroa: bändin kanssa tapahtuva improvisointi vaatii aina jonkinlaista yhteistä kieltä; kykyä pystyä ymmärtämään asioita samalla tavoin kuin muut. Mutta kuten Laukkanen painotti, musiikki hahmotetaan kuulemisen kautta – onhan sekin ymmärtämistä, jos kuulee asioita. Sudnow (1978, 143) on samaa mieltä sanoessaan, ettei tullakseen improvisoijaksi tarvitse oppia eri asioiden nimiä; vaikkakin myöntää, että nykyään yhä usemmat vasta-alkajat oppivat improvisoinnin juuri sitä kautta.

Millä tavoin opettaja voi käytännössä sitten ohjata intuitiivista musiikin tekemistä ja improvisoimista? Varsinkin tämän puolen opettaminen vaatii opettajalta oppilastuntemusta, eikä ole selvästikään opetettavissa liukuhihnamenetelmin. Siksi mitään yleispäteviä intuitiivisia "opetusmenetelmiä" voi ollakin mahdotonta tässä esittää.

Se, mitä intuitiivisuus improvisoinnin opettamisessa käytännössä tarkoittaa, saattaa vaihdella eri oppilaiden välillä. Kuten Korhonen kertoi, aina uuden oppilaan kanssa työskennellessä kestää oma aikansa, ennen kuin opettaja ja oppilas tulevat sinuiksi keskenään, ja opettaja ehtii "analysoida" tämän. Kun opettaja saa pikkuhiljaa hahmotettua, mitä tämä ajattelee musiikista ja mitkä asiat siinä ovat hänelle tärkeitä, oppii hän myös löytämään ne reitit, joiden kautta tätä kannattaa opettaa. Jokainen oppilas on yksilö, ja opettajalla tulisi olla tuntosarvet päässään pyrkiessään saavuttaa tunneilla mahdollisimman avoin ja vapaa ilmapiiri.

Tästä perspektiivistä voidaan myös ajatella, että intuitiivisuutta painottava opetus on luonteeltaan konstruktivistisempaa kuin vahvasti teoriaan pohjautuvat ja teoreettista tietoa painottavat opetusmenetelmät. Pohjolan mukaan intuitiivista musiikin tekemistä voikin nimenomaan ohjata, muttei pakottaa. Jos opettaja huomaa, että sellainen selvästi on oppilaassa, sitä voi vahvistaa. Mutta jos sitä ei ole, ei opettaja myöskään pysty sitä häneen istuttamaan.

Hyvä asia olisi Pohjolan mielestä painottaa intuitiivista tekemistä tasaisin väliajoin. Ei välttämättä joka viikko, mutta toistuvasti. Varsinkin silloin, kun soitto tuntuu menevän kovin intellektuaaliselle puolelle, on hyvä ottaa preppauskurssi taas seuraavaa henkistä latautumista varten. Intuitiivisen harjoittelun ja soittamisen sekä korvien kehittämisen välillä on myös suora yhteys, koska soittaminen perustuu silloin täysin siihen, mitä korvat kuulevat.

Korhosen mukaan intuitiivisen puolen painottaminen voisi olla käytännössä ilmaisuvoiman kehittämistä, ja edelleen vaikkapa dynamiikka-asteikon laajentamista. Intuitiota luonnollisesti hyödyntäviä osa-alueita voisivat olla myös fraseeraus, aika-arvojen käyttö, ylipäänsä tunnepuolen hyödyntäminen soitossa.

AK: Jos me käytetään tunteita siinä soittamisessa, niin siinäkin voidaan.. annetaan vaikka täntyyppinen harjotus, että improvisoi, ja sit annetaan niinkun mielikuvia, et vaikka "Sahara". Tai "purjevene", tai "myrsky". Tällasii "guru meditoi" -osastoa. Ja sit kun oppilas improvisoi, niin noitten avulla niinku kytketään se teoria pois päältä, koska et sä voi lähteä johonkin "guru meditoi" -mielikuvaan siltä pohjalta, että okei, tässon tää dimiasteikko, tai jotain vastaavaa, vaan se on niinkun tunnetila. Tai joku viha, tai raivo, tai täntyyppinen. Ja sitten kun se lähtee hakeen sillä soittimella sitä tunnetilaa niin pitää kehittää ensteks itte se sieltä. Saada aikaseksi jollain tavalla sisäinen fiilis siitä, ja sit niinkun improvisoida siihen, niin se soitto rupee heti puhuttelemaan. Sä et voi soittaa kylmästi sitä, koska sun pitää saada oma kokemus ensin et sä pystyt välittään sillä soittimella sen kokemuksen kuulijalle. Jos siellä ei oo mitään omaa kokemusta, niin se on edelleenkin sitä samaa nappulan painamista, teoreettista tietoo, siellä ei tapahdu mitään. Sillon kun toi pinta saadaan mukaan siihen soittoon, niin se aukasee sitä oppilasta silleen, että se saa sen kokemuksen siitä, miltä tuntuu, kun musta tuntuu joltain, kun mä soitan. Tuntuu niinkun vahvasti joltain.

Eräs konkreettinen esimerkki intuitiivisesta harjoituksesta on vapaa improvisointi, josta sekä Pohjola että Perkiömäki puhuivat. Intuitiivinen puoli korostuu, koska soittamisessa ollaan täysin korvien ja kuulemisen varassa.

MP: Ja myös tämmönen, sitä voi kutsua jopa harjoitukseksi, että ensin tekee näitä ihan teoreettisia asioita, että soita tää biisi ja sitten improvisoi jonkin systeemin mukaan, ja sitten soita mitä sä haluat. Soita ihan vaan jotain vapaata. Keksi jotain. Joka viikko, keksi jotain. Tunnilla. Siihen tulee semmonen, sitten oppilas alkaa myös keksimään kotona jotain. Sille kasvaa tää maailma niinkun vapaaseen improvisointiin. Vapaan improvisoinnin kautta voi myös oppia soittamaan sitten muodon mukaan. Nää asiat - vaikka ne ei oo täydessä yhteydessä toisiinsa, niin kuitenkin jotenkin tukee toisiaan, koska se on kaikki improvisoitua musiikkia. Et vapaa improvisointikin, jos nyt puhutaan jazz/rock-tyylistä, niin kyllä se on aika mittava osa sitä.

JP: - - esimerkiksi Tim Hagans puhuu opetuksessaan ja soittamisessaan siitä, että vapaa improvisointi, täysin vapaa, olis niinkun olennaista harjoittelua kaikille. Eli joskus mäkin oon soveltanut soittotunneilla sitä. Kun soittotunti alkaa, niin ensin improvisoidaan oppilaan kanssa yhdessä täysin vapaasti viistoista minuuttia. Ja sit aletaan vasta puhuu mistä tahansa. Niinkun Tim Hagans sano, et hän aina treenaa ennen joka keikkaa, vaikkei mitään muuta lämmittelyä, nin johonkin takahuoneeseen, missä 15 minuuttii soittaa täysin vapaasti itelleen. Lämmitelläkseen niinsanotut improvisointilihaksensa valmiiksi. Eli ton puolen saaminen siihen opetukseen mukaan, et sitä free-soittoa, ja semmosta improvisointia, missä rajoitukset ei kahlitse. Niinkun osaamisrajoitukset, tai

mitkään. Et semmosta elämystä ja sitä mielentilaa sille oppilaalle pitää pystyä aikaansaamaan. Ja sit se oppi, mitä annetaan, ois balanssissa sen kanssa, et se pikkuhiljaa menis mukaan siihen, mut et sitä mielentilaa ei kadoteta, sitä rentoa, helppoa, vapautunutta soittamista. Näinollen, pahin mitä opettaja voi tehdä, on se, että se onnistuu lukitsemaan sen vapautuneen soittamisen tason siltä oppilaalta pois. Ja näin kun ajattelen, niin näin on varmaan saattanut käydä useinkin opetustilanteessa.

Esimerkkinä intuitiivisuutta hyödyntävästä harjoituksesta Perkiömäki mainitsi myös Dave Liebmanin käyttämän tavan käyttää taukoja soitossa. Eräs yleinen jazzimprovisoinnin ongelma on, että tulee soitettua liikaa, jolloin soittamisesta saattaa tulla hyvin mekaanista, sormimuiistin varassa tapahtuvaa.

JP: Kun tiedostaa sitä, ettei käytä tarpeeks hyvin taukoja, soittaa liikaa, niin aina vaan sanoo itselleen, että "take that horn out of your mouth!" kesken soiton. Sitten vähän aikaa kuuntelee, ja sit taas soittaa, ja "take it out!" Et pakottaa. Aina siinä tilanteessa kun tulee se olo, tää fraasi, että jotain pitäis.. että nyt se ei niinkun vaan tuu sieltä, niin silloin tauko. -- Et vaan sen ajatuksen varassa, että aina silloin pitää taukoo. Mut se vaatii sitä -- että ne täytyy ottaa ne sormet pois koskettimistolta, torvi pois suusta. Sitä täytyy tehdä enemmän kuin vaan se hengitystauko. Et siitä todella tulee tauko. Et se prosessi, mikä on meneillään, ikäänkun katkee, ja päästään siihen kuunteluprosessiin taas, aloitetaan uudestaan.

Soittajan saattaa usein vallata eräänlainen hysteria, jossa vain tulee ja tulee ääniä ja musiikkia - mutta jotka ovat lakanneet jo merkitsemästä mitään. Perkiömäen mielestä juuri siinä vaiheessa pitäisi itse osata tiedostaa, ettei se ole hallittua. Pitäisi pystyä pitämään taukoja, rauhoittumaan ja kuuntelemaan itseään. Ja tällaisia asioita voi ja pitäisi myös harjoitella: unohtaa sointu-/asteikkosuhteet ja niistä huolehtiminen, koska ne vievät mielen helposti sille hysterian puolelle. Välillä pitäisi antaa intuition huolehtia "oikeista" äänistä, ja keskittyä kuuntelemaan itseään ja olemaan avoin kaikelle.

Myös Werner (1996) neuvoo soittajaa tekemään samoin. Kyse ei ole ainoastaan taukojen käytöstä osana musiikillisia fraaseja, vaan samalla myös itsensä rauhoittamisesta soittotilanteessa. Hiljaiset hetket ovat keino saada liian tiedostetuksi muuttunut improvisointi kallistettua jälleen intuitiiviselle puolelle.

Mielesi yrittää houkutellessa sinut "valitsemaan" oikeita ääniä ja ratkaisuja, koska se on ohjelmoitu siihen – "hyväksytyn" musiikin tuottamiseen. Kun mielesi toimii näin, *ota kätesi pois soittimelta!* Jos soitat kannettavaa soitinta, *laske se maahan.* (Werner 1996, 147.)

Intuitiivisuuden ja persoonallisen oman äänen löytämisen täytyy lähteä oppilaasta itsestään ja tämän omasta persoonasta. Opettajan tehtävä on siis auttaa oppilasta löytämään ja tuntemaan itseään, paitsi musiikillisesti, myös kokonaisena ihmisenä. Korhonen painotti tässä yhteydessä myös kehon ja mielen yhteyttä: että voisimme soittaa vapautuneesti ja intuitiivisesti, täytyy meidän hallita työvälinettä eli kehoamme ja pystyä olemaan rentoutunut. Fyysisyys ja kehon hallinta ei tietenkään liity ainoastaan improvisoinnin harjoitteluun, vaan on eräs lähtökohta kaikelle soittamiselle.

AK: No, se tapahtuu automaattisesti silloin, kun se oppilas saadaan – sen pään sisältä silleen, että se ei kelaakaan, eikä pelkää. Se, mikä sitä estää toimimasta ylipäänsä niinkuin se haluaisi toimia, on että sillä on koko ajan siellä päässä miljoona ajatusta, jotka pyörii ja estää sen kehon toiminnan. Tää on sata kertaa nähty juttu, että se keho esimerkiksi, siillon tällasii kaikkii jäykkiä juttuja, jotka ei toimi – se on tietyllä tavalla sellanen opittu malli jäykkyydestä. Ja se pitää vapauttaa: rentoutetaan se keho, ja kun me saadaan keho rennoks, niin sitä kautta päästään sitten paremmin sinne mieleen, ja saadaan paremmin mieli vapaaks. Kyllä siihen tietyytyypisiä harjoituksia löytyy, joilla voidaan saattaa oppilas keskittymään enempi siihen hetkeen, missä se on.

Korhosen mukaan eräs keino harjoitella hetkessä olemista ja mielen vapauttamista on hengittäminen: pyrkimys tulla tietoisemmaksi hengittämisestä ja hengittää vapaasti soittamisen aikana. Hänen mielestään se voisi helpottaa monille soittajille tyypillistä jännittämistä sekä edesauttaa kehon ja mielen yhteyttä. Kehossa ei pitäisi optimaalisessa soittoasennossa olla ylimääräisiä jännityksiä, vain tulokkaan aikaansaamisen kannalta tarpeelliset jännitykset. Jos keho, mieli ja hengitys ovat kunnossa ja tasapainossa keskenään, silloin soiva mielikuva pääsee vapaasti pään sisältä käsien ja kehon läpi soittimeen, ja jatkaa sieltä edelleen tiensä kuulijalle tai omiin korviin. Jos taas matkan varrella – joko lihasjännityksessä tai mielessä – on lukkoja, niin informaatio ei pääse vapaasti soljumaan eikä energia kiertämään soittajan ja soittimen, musiikin ja korvien välillä.

Kuten luvussa 5.4.2 todettiin, painottuu intuitiivinen puoli luonnollisesti varsinkin opetuksen alkuvaiheessa ja pieniä lapsia opettaessa.

AK: Jos ajatellaan ihan, ihan alusta. Jos pianistilla ei oo vielä minkäänäköstä nuottituntemusta tai olis minkäänäkösiä teknisiä valmiuksiakaan, niin siellähän on tää tunnepohjanen homma, tai siis mielikuvahomma, perinteinen "karhukieliä" ja "lintukieliä".. ja sitten jos on pienestä lapsesta kysymys, pyritään ajattelemaan, että minkästyypisiä käsitteitä niillä semmosilla pienillä ihmisillä vois olla hallussa, että mikä on se sana, joka vois herättää jonkintyyppisen mielikuvan sen ihmisen sisimmässä, joku myrsky vois olla sellanen. Tai vesisade. Sade. Tippuvat pisarat. Joka saa aikaan, jota vois pianolla tai sillä soittimella sit matkia, sen tyyppisiä mielikuvia, ihan alkuvaiheessa.

AK: Ja sit lapsille ylipäättään mustat koskettimet eli pentatoninen homma toimii kyllä, siihen voi sitä rytmisyyttä saada toisella pianolla. Ja ne on helppo hahmottaa. Sillon kun ei oo sitä teoreettista tietoo käytettävissä, niin täytyy kattoo että miten ne koskettimet niinkun visuaalisesti hahmottuu. Pienet hahmottaa monesti myös visuaalisesti, niin niistä tulee semmosia muotoja, käytetään tota kolmen ryhmää tästä tai tätä kolmen ryhmää.

Erään arvokkaan intuitiivisen harjoituksen sain itse Frank Carlbergin minulle pitämällä pianotunnilla: olimme keskustelleet siitä, missä määrin improvisointiharjoitusten ja harjoittelun pitäisi olla tiedostettua. Carlberg käski minun harjoitella improvisointia pianolla myös täysin intuitiivisesti: siten, että liikuttaisin vain käsiäni koskettimistolla ja yrittäisin saada syntymään hyvänkuuloisia sointuyhdistelmiä vain kokeilemalla ja kuuntelemalla, miltä mikäkin koskettimistolle osunut hajotus kuulostaisi.

Tällaista olen harrastanut tietenkin vaikka kuinka paljon improvisoidessani vapaasti, mutten ollut koskaan uskaltanut kutsua sitä "harjoitteluksi". Käsitteeseen "harjoittelusta" liittyi siis aina tiedostaminen, tietynlaisten teoreettisten asioiden systemaattinen läpikäyminen. Nyt voisinkin, Carlbergin mielestä, harjoitella myös spontaanisti, puhtaalla intuitiolla. Tällaisesta harjoittelusta puhuu myös Kenny Werner:

Anna kätesi yksinkertaisesti tehdä satunnaisia valintoja. Olivatpa ne mitä tahansa, vapaata improvisaatiota, yhden soinnun toistoa, yksinkertaisin diatoninen melodia; nuo valinnat tekevät sinun kätesi, huulesi tai äänihuulesi - mutta ei pääsi. Olet melkein kuin olisit unessa, mutta kätesi liikkuvat ympäri soitinta. Kun ne tekevät mitä tekevät, sinun tehtäväsi on *vain* katsella. Itse et ole osallinen, ainoastaan tarkkailija. (Werner 1996, 145-146.)

5.5.4.3 Teorian ja intuition yhteys

Teoria ja intuitio ovat väistämättä tekemisissä keskenään käytännössä kaikkialla, myös soittotunneilla käytettävissä harjoituksissa. Vaikkeivät jotkut haastateltavista kovin helposti pystyneet jakamaan opetusmenetelmiään näihin osiin, useat heistä silti näkivät teoreettisuuden ja intuitiivisuuden eron nimenomaan ”harjoittamisen” ja ”esittämisen” välisenä erona. Kaikki kuitenkin olivat yhtä mieltä siitä, että käytännössä kaikissa harjoituksissa, soittamisessa ja sen oppimisessa yhdistyvät aina jollain tavalla molemmat puolet.

ML: Musta tuntuu että kyllähän niitä tulee yhdistettyä koko ajan. – – Joka kerta jos yrittää puhua musiikista, niin silloin sitä joutuu jo sille teoreettiselle puolelle jossain määrin, ehkä. – – Ei semmosta rajaa [teorian ja intuition välillä] oo olemassa. Ehkä ne ääripäät voidaan erottaa tietysti, mutta sit kaikki siltä väliltä, niin sitä on vaikee erottaa.

AK: Toki se, eihän niitä voi täysin.. katkaista sitä ajatusta siinä soitossa, et jos sä oot opetellut jonkun teoreettisen asian, niin sä tiedät sen, sä oot kerran opetellut sen, ja tota, sitä että kuinka sä pystyt niinku säätelemään sitä että tää on niinku tietonen prosessi ja nyt tää on tiedostamaton prosessi. Niin se määrittely on hyvin kyseenalaista.

Myös Anderson (1995) ja Reeves (1992) käsittelevät artikkeleissaan intuitiivisen ja teoreettisen ajattelun välistä eroa soittamisessa ja improvisoinnissa. Reeves painottaa ajattelumallien eroa harjoittelun ja esiintymisen välillä: kun harjoittelu vaatii analyttistä ajattelua ja toistoa, pitäisi esiintymisessä turvautua enemmänkin intuition: kuuntelemiseen ja reagointiin. Tekniikan ja teorian opiskeleminen ei palvele sitä, että me osaisimme rakentaa niistä tyylinmukaisen soolon, vaan sitä, että me oppisimme kontrolloimaan sisäistä ääntämme. Pyrkimys olisi valjastaa tekniset valmiudet alitajunnan käyttöön niin, että niiden avulla voitaisiin tuottaa jotain täysin uutta. (Reeves 1992, 46-47.) Tämä tuntui olevan yleinen suuntaus myös haastateltavien näkemyksissä.

AK: Joo, kyllä. Kyllä, ne on nimenomaan tiedostettuja, ne on kontrolloituja juttuja silloin kun harjotellaan sitä. Ja sitten kun tehdään, kun se harjotussessio on ohi, niin sit niinkun unohdetaan se, sit vain soitetaan. Silleen, että ei kelata soittaessa päässä, et nyt mä käytän tätä lickkiä ja niin pois päin, vaan sillä tavalla ikäänkun avataan niinkun uusia reittejä niillä erilaisilla tekniikoilla siellä soittajassa, että on erilaisia lähestymistapoja lähtee sitä tekemään. Ja sitten tota, kun ne on niinsanotusti avattu, sitten siinä soittaessa, niin sitä soittaja automaattisesti lähtee sitten soveltamaan.

JP: jos - - hyvin tietoisesti suunnittelee sitä, sanotaan että yhtä sooloa, et - - "ajattele, muistas nyt sitten, että käytä tarpeeks taukoja, eri pituisia fraaseja, rakennat siihen kliimaksia, teet kaikennäköisiä musiikillisia asioita. Muista nyt kaikki nämä, kun soitat". Niin sit siitä tulee se, että sit ajattelee kaikkea sitä, kun soittaa. Se soitto ei virtaa vapaasti eikä kuulosta hyvältä, kun ne ajatukset on tiellä. Et siinä mielessä se on hyvin pitkä prosessi. Et kun toisaalta näistä kaikista asioista voidaan puhua, mut sit kun soittaa, niin ne ajatukset pistäs pystyy minimoimaan.

Toisaalta Perkiömäki esitti ajatuksen, että kaikki soittaminen ja improvisoiminen voi olla samalla "treenaamista", jolloin harjoittelemisen ja esittämisen rajat hämärtyvät.

JP: Mut hirveen monta asiaa ei voi päässä olla. Mut et kun treenaa improvisointia, ja treenaamistahan se on aina, jazzin soitto, käytännössäkin, kun menee johonkin jameihin, tai mihin tahansa, jossa soittaa bändin kans, niin se on tavallaan myös treenausta.

Improvisoinnin perusteiden tietoinen ja teoreettinen opettelu on kuitenkin siis osa oppimisprosessia. Voidaksemme keskustella, kommunikoida jostain asiasta ja opettaa sitä muille, täytyy meidän käyttää kieltä eli käsitellä asioita jonkinlaisten yhteisten käsitteiden, teorian avulla. Kun asia on opeteltu ja sisäistetty, ei kielellisiä symboleita enää tarvita varsinaiseen soittamiseen, vaan ne voidaan unohtaa.

AK: - - ne tukee toisiaan, ne ei poissulje toisiaan millään tavalla, ei intuitiivinen eikä teoreettinen näkemys, vaan - - kun sä tiedät "tiedollisesti" jonkin asian, niin se on osa sitä oppimisprosessia. Ja sitten se, että sä koet sen, ja harjoittelet sen käytäntöön sen asian, niin se on toinen osa sitä oppimisprosessia. Ja jos ihan puhtaasti tommosta teknisestä asiasta ajatellaan, niin sen vois ajatella noinkin sen prosessin, että opetellaan käytännössä se tietty tekniikka, tietty tapa, tiedollisessa mielessä, käytännöllisessä mielessä, ja sit sen jälkeen kun soitetaan, niin unohdetaan koko juttu.

Jotta voisimme todella ilmaista improvisaation avulla itseämme, emme voi soittaessa pysähtyä miettimään musiikin teoreettisia ja teknisiä yksityiskohtia, vaan niiden hallinta täytyy olla automaattista. Juuri tätä tarkoittavat myös Werner (1996) ja Sabatella (1995) puhuessaan "editoinnista" ja "inner criticistä" luvussa 5.2. Soittotilanteessa pyritään olemaan "auki" eli avoimia kaikille tekemisille - tätä auki olemista voidaan toki myös harjoitella tietoisesti.

AK: – pyrittäis siihen, että oltais auki siinä soittotilanteessa, että sun ei tarviis kelata sitä, että minkä teknisen lickin minä nyt tähän otan, minkä teoreettisen sijaissoinnutuksen tohon nappaan ja näin pois päin.. vaan: ollaan, ja soitetaan. Ne on sellasia harjoitusvaiheessa tehtäviä asioita. Pitää vaan reagoida: okei, mullon tässä tämmönen, okei, mä meen tästä tänne näin. Niin sitä ei edes ajatella, että ”mä meen tästä”; vaan ikäänkuin koetaan siinä. Sillä tavalla just syntyy ne kaikki – ainakin mulle, en mä tiedä muista – ainakin mulle syntyy ne kaikkein mukavimmat soittokokemukset, ja mielenkiintoisimmat, parhaimmat jutut. Nimenomaan silleen, et on vaan sellanen rela fiilis, ja sit niinkun reagoi siihen soittopartneriin jollain tavalla, ja vie yhdessä sitä asiaa eteenpäin.

Korhosen mukaan improvisointi onkin kokonaisvaltainen kokemus: siitä ei voi ottaa erilleen teoreettista tietämystä, dynamiikkaa, fraseerausta tai tunneilmaisua. Kaikki ovat yhdessä erottamattomassa paketissa. Näitä kaikkia asioita toki pystytään harjoittelemaan erikseen harjoitteluvaiheessa, mutta sitten, kun soitetaan ”oikeasti” musiikkia, ne ovat kaikki yhtä ja samaa kokonaisuutta. Eriksien harjoitellut osa-alueet vaikuttavat näin toisiinsa soittoprosessissa.

AK: Eli sit kun lähetään niinku improvisoimaan, niin ei siinä enää kelata et nyt mä käytän tässä tätä tekniikkaa ja nyt mä käytän tätä tekniikkaa, vaan niinku eletään sitä musiikkia ja reagoidaan sen musiikin mukaan. Oikeestaan loppujen lopuks, niin ei ajatella yhtään mitään. Vaan niinkun pyritään olemaan soittotilanteessa siinä hetkessä, ja reagoimaan siihen musiikkiin. Jos siihen niinkun rupeaa ajattelemaan niin sä oot myöhässä. Sä et kerkee mitään, jos funtsit koko ajan, et mullon täs tämmönen kakkosvitonen, jonka mä yhdistän tähän kakkosvitoseen, ja sit mä käytän tätä dimilickkiä, sen jälkeen mulla tulee tää dimilickki.. niin tota, se ei oo luova prosessi siinä mielessä, kuin mä niinkun luovan prosessin koen.

Improvisoijan pitäisi uskaltaa luottaa yksinkertaisiin ratkaisuihin, ”helppoihin”, intuitiosta ammennettuihin linjoihin. Useat soittajat pyrkivät sitä vastoin ajattelemaan liikaa soittamistilanteessa ja soittamaan monimutkaisemmin kuin oikeastaan intuitiivisesti haluaisivatkaan. Lopputulos ei toimi eikä kuulosta hyvältä. Kenny Werner kuvailee:

You start a nice and tasty solo and a little voice goes off in your head, "It isn't good enough! I have to play hipper. This should burn more. It has to be more complex..." – Fear of inadequacy causes you to ignore the ideas that want to come naturally. They seem too obvious or "not hip enough." But they are, in fact, the right stuff. Trapped in thought, you cannot groove. (Werner 1996, 54.)

Sama ajatus pätee teatteri-improvisaatioon. Keith Johnstone on Wernerin kanssa täsmälleen samaa mieltä puhuessaan luonnollisten, itsestäänselvien ideoiden voimasta.

Improvisoijan täytyy oivaltaa, että mitä itsestäänselvempi hän on, sitä omaperäisemmältä hän vaikuttaa. Korostan jatkuvasti sitä, miten paljon yleisö pitää henkilöstä, joka on suora, ja miten he aina nauravat mielissään todella *itsestäänselville* idealle. Kun tavallisia ihmisiä pyytää improvisoimaan, he etsivät aina jotakin *omaperäistä* ideaa, koska he haluavat näyttää fiksuilta. (Johnstone 1996, 87.)

Laukkanen huomautti, että teoreettisuus-intuitiivisuus -akseli ei ole mitenkään absoluuttinen, vaan hyvin suhteellinen, ja tarkkailupisteestä riippuvainen mittari.

ML: -- jonain päivänä sama asia voi tarkoittaa teoreettista ja jonain päivänä se voi olla hirveen luova, se sama asia! -- Se asia joka mulle oli eilen teoriaa tai luovuutta voi olla tänään mulle teoriaa.

Opettajan käyttämien työtapojen ja harjoitusten luonne voi riippua monesta asiasta: opettajan luonteesta ja siitä, miten tämä käsittelee asioita. Yhtä hyvin kuin itse asiat, voivat myös käsittelevät olla luonteeltaan teoreettisia tai intuitiivisia.

ML: Niin se riippuu ihan siitä miten sen asian sanoo, ehkä. Voihan sen sanoo monella tavalla, sen voi sanoo soittamalla tai.. elehtimällä tai...

Oppilaslähtöisesti voisi myös ajatella, että kyse on siitäkin, miten kukin oppilas hahmottaa harjoitukset, joten opettajan kyky lukea erilaisia oppilaita korostuu taas. Liebman huomauttaa juuri tästä: jokainen yksilö oppii ja käsittelee asioita hyvin eri tavalla. Siinä missä joku tajuaa asiat emotionaalisella tasolla mutta saattaa tarvita runsaasti aikaa oppiakseen käyttämään niitä systemaattisesti, ymmärtää joku toinen tarvittavan logiikan hetkessä, muttei pysty käyttämään sitä luovasti. (Liebman.)

ML: Mun mielestä, ehkä se riippuu siitä minkälainen on oppilas. Että onko se teoreettinen tai intuitiivinen.

Laukkanen oli sitä mieltä, että yleensä ihmiset kuuntelevat jossain vaiheessa sellaista musiikkia, jossa on melodioita, sointuja ja rytmejä. Ja silloin niitä "konkreettisia" tai "teoreettisia" asioita on myös luonnollista ruveta opettamaan ja opettelemaan. Jos taas

opeteltaisiin esimerkiksi vapaata improvisaatiota, tuskin silloin olisi mitään mieltä opiskella vaikkapa dominanttiseptimisointuja eri sävellajeista.

MP: Eihän se – eihän kukaan luova soittaja, joka yrittää rikkoa rajoja, voi kehittää normisysteemiä omalle musiikille, se on täysin epäolennaista siinä vaiheessa. Mut mun mielestä on hyvä, se on apu, jos nää kaikki toimii omien korvien ehdoilla.

Pohjolan kommentti taas ajaa pohtimaan, kuinka paljon sen ”oman” soittamisen ja musiikin esteettisiä tyylikeinoja ja työkaluja pitäisi yrittää teoretisoida. Kuten Laukkanen sanoi aiemmin, jos jokin asia tuntuu hyvältä, ei sitä tarvitse sen kummemmin perustella. Mutta jotta asiasta voitaisiin keskustella vaikka opettajan tai muiden soittajien kanssa, tai että se voitaisiin valjastaa paremmin improvisoinnin työkaluksi, se kannattaisi silti analysoida ja siten selvittää itselleen.

MP: Joten jos meillä on – me tiedetään vaikka lyydinen b7, niin me tiedetään, et se on asteikko, joka kuulostaa tältä. Niin tottakai se on hyvä asia, koska tällä tavalla voi kommunikoida myös muitten kanssa näistä asioista, niin kuivia kuin ne saattaa ollakin.

On kuitenkin tärkeää, että opettaja osaa painottaa intuition ja teorian suhdetta oikein, ja antaa kullekin oppilaalle oikeankokoiset raamit, joiden puitteissa työskennellä.

MP: On tärkeää ettei sano juu ja ei samaan aikaan. Eli sillä tavalla, että jos sanoo ”soita tään asteikon mukaan mutta soita vähän vapaammin”. Ei se käy. Täytyy olla selvät säännöt tunneilla siitä, että mistä lähteä liikkeelle. Joten mä sanoisin näin, että näitä on hyvä harjoittaa vähän erikseen, ja sitten yhdistää niitä siinä mielessä, että jos opettaja on itse kyvykäs soittamaan, niin soittaa esimerkkejä, joissa ei välttämättä oppilas nää, miten se poikkes, vaan kuulee, miten se poikkes vaikka jostain säännöstä, tai jotain tällasta. Ja ei sen enempää puhetta ”tässon kysymys polytonaalisesta blablabla..” (koska usein, kun on näistä poikkeamista kyse, on kysymys [polytonaalisuudesta]).

Intuiitiivisen ”tiedon” ja kokemuksen merkitys improvisaatiossa on suuri. Asioita on hyvä voida käsitellä tunnilla sekä teoreettisesti että kokemuspohjaisesti. Kun materiaali on käsitelty myös kokemuspohjaisesti eli soittamalla, on oppilaalla vapaus valita, käyttääkö sitä omassa improvisoinnissaan vai ei. Hänellä on joka tapauksessa kokemuseräistä tietoa siitä, miltä se tuntuu, miltä se kuulostaa – haluaako oman soittonsa kuulostavan siltä.

AK: Jos taas sitä kokemusta ei saa, et se on vaan niinkun tietopohjanen juttu, niinkun joku kertoo, että tässä on niinku tämmönen ja tämmönen juttu, niin se jää niinkun puolitiehen se juttu. Hyvinkin puolitiehen, koska oppimista on eri tasoilla, on tiedollinen oppiminen ja sitten on se kokemus, kokemus täytyy saada mukaan. Ja jos se kokemus niinku puuttuu siitä asiasta, niin siitä ei oikeestaan ymmärrä kun ehkä murto-osan siitä asiasta. Ennenkun saa sen kokemuksen, miltä se tuntuu, kun mä soitan näin, et se kuulostaa tältä – ennen sitä omaa kokemusta se on ulkokohtainen.

Pohjola halusi painottaa tekemisen merkitystä improvisoinnin opetuksessa. Sen sijaan, että soittotunneilla analysoitaisiin jonkun aikaisemmin tekemiä asioita tai mietittäisiin teoreettisesti, mitä mihinkin sointuun voisi soittaa, olisi hyvä vain tehdä, ja luottaa siihen, että prosessi synnyttää aina jotain uutta itsestään. Pyrkimys olisi siis päästä liiasta teoreettisuudesta eroon.

MP: Ettei oo pelkästään se tulos näkyvillä, vaan enemmän se itse prosessi, eli sitä vois verrata siihen, että jos kirjoittaa musteella paperiin, niin muste kuivuu sit kun se on tehty, sit kun se on äänitetty. Ja sit kun sitä kuuntelee niin siitä näkee oikeestaan kuivaa mustetta, mikä ei oo sama kun sillon kun muste on märkä. Eli täytyy mahdollisimman paljon pystyä itse tekemään sitä, laittaa sitä mustetta sille paperille ja sit katsoa, että miten se kuivuu, et kuivuus se hyvin. Se prosessi on hirveen tärkeä, et sitä tekee itse opettamisessa. Eikä pelkästään teoretisoi, että mitä joku toinen tekee – tää on mun mielestä hirveen olennainen asia.

Sallinen ja Syrjälä käyttävät samankaltaista konkreettista esimerkkiä teoreettisen tiedon ja ”luovan”, intuitiivisen improvisoinnin yhdistämisestä.

SS: – – se, mikä tavallaan sitoo noita juttuja varmaan yhteen, on esim. sellanen, jos me lähettäs tollasesta niinkun motiivijattelusta ja tollasesta kehittäjäajuksesta liikenteeseen. Jos meillä on tavallaan niinkun olemassa joku tietty motiivi, me ollaan rationaalisesti päätelty että ”tää käy tähän”, ja me soitetaan se, me lähetään siitä tavallaan kehittämään sitä materiaalia niinku eteenpäin, niin sehän niinkun tavallaan generoi siitä teoreettisesta tuntemuksesta taas niinku uutta matskua.

JS: – – mä teen silleen että otetaan tavallaan yks yksityiskohta ja – – ei transponoida mutta se pannaan eri yhteyteen. Eli että se voidaan niinkun siirtää siinä asteikossa eri asteelle, se musiikillinen idea, tai sitten siellä voidaan vaihtaa harmoniaa. Siellä voidaan niinkun kokeilla, jotakin fraasia ja lickkiä voidaan kokeilla eri sointujen päälle.

Kuten luvussa 5.5.4.1 jo todettiin, eivät teorian hallitseminen ja soittaminen välttämättä korreloi paljon keskenään:

JP: No, ei sitä voi sanoa tietysti yleispätevästi, koska sehän riippuu täysin tilanteesta: kenelle opetetaan, ja mitä tarkotusta varten. Mitä musiikkitraditiota. Jazzin opetuksessa tietysti on hirveen paljon tää näkökulma, et opetetaan sitä teoriaa, et opetetaan lähinnä harmoniaa, sointuteoriaa, jotta sen avulla saatas työkaluja siihen improvisointiin, koska ne normaalit jazzbiisit rakentuu näille soinnuille. Niitä täytyy osata. Mutta loppujen lopuksi improvisoinnin kannalta, niin se on aika.. se on vaan siihen yhteen tyyliin sidottua. Missään tapauksessa se ei riitä se teorianopetus. Et aika vähän, sanoisin, korreloi se, että joka osaa sen teoria-alueen todella hyvin, et se sit myöskin osaa soittaa ja improvisoida hyvin, et se ois jotenkin automaattista. Se voi mennä ihan miten vaan - joku soittaa ja improvisoi ihan yhtä hyvin, vaikkei osaa sitä teoriaa kuin vähän. Ja joku taas opiskelee sitä teoriaa vuosikausia, ja koskaan ei oikein se soitto silti lähe. Koska se soitto on käytännön musisointia, ja se on kiinni hyvin paljon muistakin asioista.

Vaikka harmonian ja teorian opettaminen onkin tärkeää, Perkiömäen mielestä teoriaa ei saisi juuri tässä puhutuista syistä opetuksessa korostaa liikaa: se saattaa hävittää oppilaasta luontaisen halun intuitiiviseen, vapaaseen soittamiseen. Oppilas saattaa ruveta pelkäämään "vääriä ääniä" ja virheitä. Ja soittamisesta ei tule sellaisella asenteella mitään, sillä se lukitsee.

5.6 Improvisaation opetus teoria- ja soittotunneilla

Eräs sekä opettajien että oppilaiden usein kokema ongelma kevyttä musiikkia opettavissa musiikkioppilaitoksissa on soittotuntien ja erillisen teorianopetuksen suhde. Kuinka soittotunneilla ja teorialunneilla käsiteltävät asiat suhteutuvat toisiinsa? Oppilaitosten, esimerkiksi musiikkiopistojen opetussuunnitelmat saattavat rakentua siten, että oppilaiden oletetaan oppivan tarvittavat teoreettiset asiat erityisillä teorialunneilla, jolloin soittotuntien aika säästyisi varsinaiseen käytännön toteutukseen. Teorialunten eräänä tarkoituksena olisi siis antaa oppilaalle teoreettiset perusteet, teoreettinen pohja toteuttaa

improvisointia - improvisoinnin harjoittaminen käytännössä jäisi taas useimmiten soittotunneilla tai yhteyworkshopeissa toteutettavaksi.

JK: Elikkä sun mielestä pitäis olla selkee rooli - erikseen teorialunneilla ja sitten soittotunneilla..

MP: Ehdottomasti, joo. Tietysti se on hyvä, jos pianonsoiton ja teorian ja säveltapailun opettajat on jossain sopusoinnussa toistensa kanssa siitä, että mitä opetetaan, ja harvoin käy niin että ne on täydessä sopusoinnussa. Ja vielä harvemmin käy niin, että samoja asioita opitaan samaan aikaan. Musta, sehän olisi ideaalutilanne, että ainakin karkeesti vois oppia samoja asioita siinä, vois opetella samoihin aikoihin, ainakin niinkun yhden lukukauden, lukuvuoden aikana.

Käytännössä tällainen kahtiajako saattaa tuottaa kuitenkin ongelmia. Teorialunneilla käsitellyt asiat saattavat jäädä helposti hieman ulkokohtaisiksi, jolloin ne joudutaan käymään läpi uudestaan soittotunneilla.

SS: Instrumenttipetustunnit on ollut perinteisesti teorialunneja. Monesti sen takia, koska niinkun teorianopetus on ollu niin perseestä.

JP: - - kyllä sen homman haaste ois.. minkä tahansa koulun tai koulutusjärjestelmän organisoijana, niin mulle se ainakin ois siinä, et mitenomaan saada ne toimimaan niin, et kun oppilaat menee teorialunneille, et ne ei turhaudu, et se asia, mitä ne saa sieltä, olis suoraan yhteydessä siihen, mitä ne tekee soitossa. - - Et tossa mielessä, jos on oppilaitos jossa on erikseen teorialunnit, solfatunnit, soittotunnit, bänditunnit. niin se opettajien välinen yhteistyö siinä, et tää kaikki toimis koko ajan opiskelijoiden tasolla yhteen, niin se on se haaste siinä. Kyllähän se voidaan käytännössä varmasti toteuttaa lukemattomilla eri tavoilla.

Teoreettinen ymmärrys ja improvisointi ovat niin sidoksissa toisiinsa, että ne tarvitsevat toisiaan alituisesti. Tiettyjen asioiden toteuttaminen ja hyödyntäminen omassa soitossa vaatii niiden teoreettista ymmärtämistä - toisaalta jonkin asian teoreettinen ymmärtäminen saattaa vaatia omaa kokemusperäistä havaintoa.

ML: - - jonain päivänä sama asia voi tarkoittaa teoreettista ja jonain päivänä se voi olla hirveen luova, se sama asia! - - Se asia joka mulle oli eilen - - luovuutta voi olla tänään mulle teoriaa.

Improvisoinnista puhuessaan ja sitä opettaessaan soitonopettaja joutuu yleensä käymään myös teoreettiset perusteet läpi uudestaan omalla tavallaan ja omilla termeillään: ne liittyvät niin saumattomasti musiikin toteuttamiseen, soittamiseen. Erillisillä teoriatunneilla käsitellyt asiat ovat saattaneet jo unohtua tai jäädä ulkokohtaiseksi, koska niiden yhteyttä musiikin tekemiseen ei ole koettu.

Jotta opettaja ja oppilas voisivat ymmärtää toisiaan, on heidän kyettävä käyttämään samoja termejä puhuessaan musiikista ja improvisoinnista. Kun oppilaitoksen teoriantonopettaja ja soitonopettaja eivät useinkaan ole sama ihminen, lähestytään improvisaatiota näillä tunneilla usein myös hieman eri termein ja eri tavoilla.

Jos soittotunnilla opetellaan esimerkiksi jazzblues-kierron sointukorvauksia, tuntuisi absurdilta, jos opettaja ei yrittäisi selvittää teoreettisesti, mistä mikäkin korvaussointu on tullut, miksi ne ovat sellaiset kuin ne ovat. Sointujen käyttäminen ja soittaminen ja toisaalta niiden merkityksen ymmärtäminen tietyssä kontekstissa ovat niin sidoksissa toisiinsa, ettei niitä voi mitenkään erottaa.

JP: Et mulle itelle se on ollut aikanaan niin, että, koska mä innostuin jazzin soittamisesta jo 70-luvulla, ja silloin oli hirveen vähän saatavissa mitään kunnon teoriaopetusta. Mut yritettiin, innokkaasti soitettiin, ja kaikennäköstä juttua, ja jokaikinen tiedonmurukin, sit mitä sai joltakin kokeneelta soittajalta, et mites nää nyt menee.. Joku sano et on kakkosvitosia, ja on joku alt-skaala ja muuta. Niin se uppos heti, koska sitä tietoa suorastaan janos. Koska sitä jo soittaessa niinkun haki ja mietti, että mitä nää on nää jutut ja mitäs hemmetii mä tohon sointuun osaan soittaa kun siellä on tommonen käsittämätön sointumerkki. Et miten kukaan voi oppia nää kaikki plus yhettoista ja muut. Niin oli jo käytännön tarve siihen.

Musiikkiopistojen "klassiset" teoriatunnit eroavat luonteeltaan kevyen musiikin vastaavista: klassiselle soittajalle teoriatunneilla opetettavat asiat eivät ole välittömässä yhteydessä hänen soittamiseensa. Ne tukevat hänen muusikkouttaan, mutta eivät ole samalla tavoin sen välittömiä edellytyksiä kuin kevyessä musiikissa. Teoriatuntien rooli on enemmänkin yleissivistävä kuin käytännön valmiuksia antava.

JP: Joo, kyllä ne on sitä käytännössä. Et siinä improvisoivassa musiikintekemisessä ja -opetuksessa ehkä eniten tulee se asia, et se käytäntö ja teoria on yhtä, et niitä ei voi sillä tavalla erottaa. Toisin kuin joskus klassisen musiikin opetuksessa käytetyt teoriatunnit on jotenkin aivan erillisiä siitä

soittamisesta, ja mä oon jopa niinkun lähes professoritasolla tässäkin talossa kuullut semmosia heittoja, että niillä teoriakursseilla kun ei tee mitään sitten, niistei oo mitään merkitystä käytännössä niille muusikoille. Muualla kun jazzosastolla on tuolla puolella kuullut, niin sit herää vaan kysymys, et miks te sitten vaaditte niitä kursseja niiltä oppilailta, jos se niinku pomojenkin mielestä on turhaa.

Klassista musiikkia aikaisemmin opiskelleen, kevyen musiikin opinnot aloittavan oppilaan voikin olla vaikea tajuta tätä eroa, varsinkin jos teoriatunnit eivät varsinaisesti näytä eroavan työtavoiltaan klassisen puolen vastaavista. Silti niillä käytävät asiat ovatkin nyt olennainen osa oppilaan kehitystä soittajana ja muusikkona.

Pitäisikö teoriatunneilla sitten myös harjoitella asioita käytännössä, eli soittaa? Joissain oppilaitoksissa tätä käytetään, esimerkiksi Jyväskylässä Sallisen pitämällä teoriatunneilla, jossa saman opettajan on helppo pitää huolta siitä, että teoria-, säveltäpailu- ja improvisaatiotunneilla käsiteltävät asiat ovat aina yhteydessä toisiinsa. Pohjola huomautti tässä yhteydessä myös, että improvisaatiota pitäisi voida opettaa jollain tavalla myös ryhmässä, sisältyipä tämä sitten teorian- tai bändisoitonopetukseen.

MP: Improvisoinnin opetusta – – pitäis harjoittaa paljon enemmän bändiluokissa. Tai bänditunneilla. –
– Siellä menee hirveesti aikaa yhteissoittoon, sen sijaan että vois keskittyä tähän että miten vois improvisoida yhdessä.

5.7 Improvisaation arvottaminen ja arviointiperusteet

Oppilaan improvisoinnin arvottaminen ja arvioiminen on eräs improvisoinnin opetuksen ongelmista. Antonio Garcia (1998, 58-59) käsittelee tätä aihepiiriä Jazz Educators Journal -lehdessä julkaistussa artikkelissaan, ja kysyy, pitäisikö improvisointikursseilla ja -tunneilla arvioida opiskelijan luovuutta ja ilmaisukykyä, vai olisiko parempi rajoittaa arviointi koskemaan teknisiä kykyjä, esimerkiksi oppilaan kykyä hahmottaa mahdollisimman nopeasti vaadittuja sointu/asteikko -suhteita?

Garcia ei yritäkään antaa itse vastauksia kysymyksiinsä, mutta myöntää niiden pulmallisuuden ja haastaa lukijansa miettimään, millä tavoin he itse arvioivat

improvisointia opetuksessaan. Tämä aihe jakoi myös haastateltavieni mielipiteet useisiin erilaisiin näkökulmiin. Perusongelma on, voiko improvisaatiota arvioida objektiivisesti millään lailla, ja pitääkö sitä pyrkimään arvioimaan siten. (Garcia 1998, 58-59.)

SS: Sitä mä ite mietin just, niinkun tään [improvisaatio-]kurssin arvostelun suhteen – niin en mä tästä voi antaa arvosanaa. Siis jonkun improvisoinnista. Koska mikäs mä oon sitä sanomaan? – – Koska, en mä voi sanoa että ”joku on soittanut väärin” improvisointikurssin aikana, tai toinen on oppinut improvisoimaan ”paremmin” kuin toinen, koska nää on semmosia asioita, joita me ei voida hirveen hyvin arvottaa. Ja sit siinä on henkilökohtainen mielipide – tykkää jonkun toisen soitosta enemmän kun jonkun toisen soitosta. Ja se on mun mielestä toisaalta niinkun väärin.

AK: – – se on niin henkilökohtainen asia se improvisaatio, että ei siihen oikeestaan toinen voi mennä sanomaan, että sä soitat väärin, tai sä soitat huonosti, tietyllä tavalla, koska jokainen soittaa just tarkalleen sillä tavalla niinkun haluaa sillä hetkellä, tai mitenkä.. Siitä joko pitää, tai ei pidä.

Korhonen sanoikin, että mitä vapaammasta improvisaatiosta puhutaan, olisi syytä pikemminkin miettiä, mitä soittaja välittää improvisaatiollaan kuulijalle. Miksi hän improvisoi? Jos hän välittää joitain tunteuksiaan, soittaa ja kokee asian tietyllä tavalla, niin esityshän on täydellinen sellaisenaan, eikä kukaan voi mennä sanomaan että siinä olisi pitänyt olla sellaisia ja sellaisia skaaloja siellä ja täällä. Korhonen huomauttikin osuvasti, että arviointitapahtumassa soittajan improvisaatio muuttuukin itse asiassa arvioijan improvisaatioksi.

AK: Mut se ei oo enää sit sen soittajan improvisaatio, vaan sitten on arvioijan improvisaatio sen jälkeen. Se haluis mieluummin kuulla sen asteikon siinä ja siinä kohtaa. Se improvisaatio on vähän niinkun lapsi, jonka se soittaja synnyttää siinä soittaessaan. Eikä siitä voi toiset mennä sanomaan, että sulla on isokorvanen lapsi ja sit silloin liian pitkät kädet. Ja onpa karvanen. Ei tommosia – – noi täytyy noi karvat ajella pois.. silleen. Et siinä on aika jännä juttu.

Arvottaminen voi siis olla tässä mielessä ainoastaan arvioijan subjektiivinen näkemys. Laukkanen ei nähnyt tässä mitään ongelmaa, kunhan opettaja vain muistaa pitää huolen siitä, että myös oppilas ymmärtää tämän.

ML: No.. varmaan monellakin perusteella [voidaan arvioida improvisaatiota]. Ihan samalla kuin ostaa kaupasta levyn ja toteaa, että onpa huono levy – tai hyvä levy.

JK: Onko sillä oikeus sanoa se, tai olla jotain mieltä, niinkun sillä tavalla..

ML: Toivottavasti. Oishan se aika hassua – opettaja ei vois sanoa, mitä mieltä on – vai mitä, miten tollaseen kysymykseen voi ees vastata silleen vakavasti? (naurua)

ML: Millä perustein. No varmaan semmosin perustein, et jos toinen soittaa väärin, niin – eikä huomaa – niin sillonhan voi sanoa, et tossa.. toi ei kuulosta oikein.. tai sitten yksinkertaisesti sillä perustein, että ite aattelee että tuo ei kuulosta hyvältä. Et tää on taas sit sellanen makuasia, josta voi keskustella, niistei kannata kiistellä, mutta voit kuitenkin niinkun rikastuttaa toista kertomalla esimerkiksi, että millä muulla tavalla ne vois toimia. Siis tommosen.. että sehän on monella tasolla, taas riippuen siitä oppilaasta, millä tasolla se on.

JK: Elikkä kun sulla on joku tietty maku, joka sulle on kehittynyt, niin sä voit ihan rehellisesti olla sitä mieltä?

ML: Voin. Mutta tietysti mä tuon sen julki, että se ei oo ainoa oikea maku. Että toivon, että kaikilla ois oma maku.

Opettajan täytyykin osata lukea oppilastaan, ja ymmärtää, millä tavoin voi esittää kritiikkiä loukkaamatta toista, kritisoida tämän persoonaa. Samoin oppilaan pitäisi pystyä olla ottamatta kritiikkiä liian henkilökohtaisesti, vaan nähdä se sen sijaan rakentavasti. Rakentava kritiikki ja sen vastaanottaminen vaativat siis hyvää ja toimivaa opettaja-oppilas -suhdetta ja panostusta sen kehittämiseen.

Kuten Korhonen huomautti, voi soittajalle olla herkkä asia ja kova pala, kun joku tulee sanomaan, ettei jokin asia hänen soitossaan toimi. Mutta jos joku kerran tulee sanomaan, pitäisi soittajan toki osata myös kuunnella ja tutkiskella mielessään, olisiko sen suhteen oikeasti jotain tehtävää. Jos nimittäin joku esittää hyväntahtoisesti kritiikkiä, siinä yleensä saattaa olla jotain onkean otettavaa. Yksityiskohtia, kuten äänivalintoja tai asteikkoja, ei taas sillä hetkellä olisi oikeastaan voinut tehdä toisin: ne vain soittaa niin kuin sillä hetkellä soittaa. Vuoden päästä ne soittaa taas ihan eri tavalla, ja niin pitääkin olla.

AK: Mut ainahan arvio – se on subjektiivinen lähtökohta. Se on vaan sen kuulijan mielipide siitä soitosta, miten hän reagoi ja kokee itselleen hyväksi, omalta kannaltaan mitkä toimii siinä sen toisen

soitossa ja omalta kannalta mitkä ei toimi sen soitossa. Se peilaa kuitenkin sen arvioijan kokemusmaailmaa, mitä se on itse musiikillisesti kokenut, ja minkälainen se on ihmisenä – tähän mennessä. Minkä verran se on kasvanut ihmisenä, ja siltä pohjalta se antaa sen arvion sille oppilaalle. Se on aina subjektiivinen mielipide. Se pitää myös ottaa myös vastaan subjektiivisena; ikinä ei pidä masentua kriitikoista eikä arviosta, vaan pitää mielessä että toi ihminen ajattelee tolleen, ja joku toinen saattaa päinvastoin tosi paljon tykätä siitä soitosta, toi ajattelee tolleen, ja tsekataan että mitäs mieltä mä ite oon siitä omasta soitostani, ja verrataan itse sitä, kuunnellaan sitä omaa soittoa nauhalta ja kuunnellaan, että joo, toi toimii ja tää toimii ja tota mun pitää vähän kehittää ja niin pois päin.

JP: Eiks niin, et jos sanoo aina kaikki asiat suoraan, "toi ei toimi, toi ei, tosi huono, surkeesti meni..", vaikka sä ajattelisit näin, niin sehän ei oo hyvää opettamista. Siinäkin on se, että tietenkään ei pidä olla epärehellinen sille oppilaalle. Mutta – - kyllä kai sitä tulee arvioitua niinkun kaikilla mahdollisilla tavoilla, väistämättä kun kuulee, monet ammattimuusikot liikaakin, väistämättä, aina kun ne kuulee jotain soittoa, ne arvioi sitä. Ja arvottaa. Ihan liikaa, suorastaan haittaa sitä musiikista nauttimista. Aina miettii, "no joo, ei toi osaa sitä ja tätä. Toi meni huonosti. Ihan hyvä meininki, mut toi fraasi oli vähän epätainissa". Tämmöstä. Sitä tekee väkisinkin.

Tilanne on aivan erilainen, kun on kyse tyyliisidonnaisesta improvisaatiosta. Arvottaminen on paljon helpompaa, kun oppilas pyrkii soitossaan jonkin tyylin mukaiseen suoritukseen, jolloin improvisaatiota pystytään arvioimaan tämän tyylin puitteissa. Toisaalta mitä suurempaan tyyliisidonnaisuuteen improvisaatiossa pyritään, sitä vähemmän improvisoijalla on vapauksia toteuttaa itseään ja sitä vähemmän suoritusta voidaan oikeastaan kutsua "improvisoiduksi".

JS: Joo. Siinä on itse asiassa toi koko ympäröivä todellisuus on tommonen mittari siinä, että miten se sijoittuu sinne. On ollu sellasiakin tapauksia, että niinku ihmetellään että mistä toi oppilas on noi kuviot keksiny, tai löytäny, kun niitä ei oo kuullu levyiltä mistään. Että on semmosiakin luovia kavereita, jotka niinku on niinku tehny semmosta, mitä ei oo kuullu, mä en oo kuullu esimerkiksi levyiltä, niin semmosen kuvion heittäny. Että tota, se, et miten se sopeutuu sitten näihin kaikkiin yhteisöihin täällä, et miten se niinku soittaa sitten vaikka Jyväskylän näkökannasta niinku improvisoi.. ja sitten tyylien, että onko tää niinkun, voiko tätä kutsua jazzimprovisoinniks, vai voiko tää olla.. Sitten tulee nää tyylinmukaisuus, on hirveen tärkeetä, jos ajatellaan vaikka jotakin kitaralla Chicago-bluesia, niin jos siinä ei oo sitä saundia ja vibratoa ja ne vaan ne riittävät kuviot siinä, niin se ei kuulosta aidolta Chicago-bluesilta, ja se ei siis oo sitä, eli että siis se on aika julmaa se tyyli, tyyliisidonnaisuus.

Pohjola muistutti, että musiikkimakuja on monia. Jos opettajalla on laaja perspektiivi ja kenttä, hän pystyy ehkä helpommin hyväksymään myös sen, että oppilaalla sattuu olemaan erilaiset soundi-, tyyli- ja esteettiset mieltymykset musiikin suhteen kuin itsellä. Oppilas edustaa usein eri sukupolvea, mikä täytyy ottaa huomioon, koska nykyään lapset saavat sekä erilaista musiikkikasvatusta koulusta että paljon erilaisia rock- ja pop-vaikutteita, joita ei 20 vuotta sitten ollut. Nämä kaikki tulevat sitten oppilaan omassa soitossa esille, joko sellaisenaan tai pieninä vivahteina. Opettajan pitäisikin olla tyrmäämättä mitään tällaisia vaikutteita noin vain, sillä kyse on vain osasta musiikin kehitystä. Pohjola itse sanoi, että on paljon musiikkia, mitä hän ei itse arvosta sellaisenaan, mutta joka voi hyvin vaikuttaa muuhun musiikkiin ja musiikintekemiseen, eikä sitä siksi pitäisi halveksua.

MP: – – laitetaan joku pianistiryhmä: Lennie Tristano, Bud Powell, Art Tatum, Keith Jarrett ja Bill Evans vaikka vierekkäin, ja sit laitapa siitä, et kuka niistä on paras? Niin tää on niinkun se toinen äärimmäisyys. Niin sehän on vähän, kuin että kummasta sä tykkäät enemmän, isistä vai äidistä? Ne edustaa kaikki eri – niillon eri funktiot, yksinkertaisesti. Se on vaan eri juttu, niin kun omat vanhemmatkin, niin molemmat, ne on eri juttu. Mut ne on molemmat tärkeitä. Kaikki soittajat täydentää toisiaan. Mä luulen myös että oppilastasolla kannattais vaalia tätä, koska silloin oppilas kilpailee enemmän itsensä kanssa kuin muitten.

Samoin Korhonen huomautti, että improvisoinnin elementtejä on helpompi arvioida erillisinä palasina – ehkä juuri siksi, että ne on erillisinä helpompi nähdä pelkästään teknisinä rakennuspalikoina varsinaisen ”taiteellisen” kontekstin ulkopuolella.

AK: – – niitä eri elementtejä siitä improvisoinnista, niitä on helpompi arvioida – – voidaan arvioida erillisinä juttuina. Niinku sitä rytmikkiä, fraseerausta, soinnunkäyttöä tai dynamiikan käyttöä, tai jos ollaan nimenomaan just asteikkopohjaisesti, tämmösessä jutussa, niin tämmösiä elementtejä, niihin voidaan puuttua.

Pohjola kommentoi erillisten elementtien arviointia vastakkaiselta puolelta: hän arvosteli asteikkojen soittamista kurssitutkinnoissa ja soittajan muusikkouden arviointia niiden valossa. Kolikolla lienee kaksi puolta: koska esimerkiksi asteikkojen soiton arvioinnissa sinänsä ei ole suurempia ongelmia, on niitä helppo soitattaa konkreettisten tulosten ja arvosanojen saamiseksi.

MP: Mä en oo aina siitä niin varma, et jokaisessa tommosessa kurssitutkinnossa pitää soittaa niin hitosti niitä asteikkoja. Mä en oo ihan varma siitä. Eiks se riitä, että niitä asteikkoja soitetaan jo siellä [tunnilla]? – – mitä se niinkun auttaa, että osaa asteikot keikalla? Eiks se kuitenkin kuulu siihen itse opiskelemiseen? Ja sitten tuodaan se sovellutus, se, miten on sovellettu näitä oppeja, niin se tuodaan tutkinnon eteen ja lautakunnan eteen. Eli – – tää on musikaalinen sovellutus siitä, mitä mä oon oppinut teoreettisesti, ja miten korva on kehittynyt. Sen sijaan, että vieläkin vetää niitä samoja teoreettisia asioita siellä sitten lopputuloksessa, kun niillä ei oo mitään merkitystä enää silloin. Vaikka ne pitääkin osata.

Muita, varsinaisesti improvisointiin liittymättömiä perusteita arvioinnissa olivat oppilaan oma aktiivisuus ja kehitys. Nämä perusteet eivät tietenkään liity ainoastaan improvisaation arvosteluun, vaan kaikkeen muuhunkin arviointiin musiikinopetuksessa.

SS: Toi on niin vaikeeta, että tohon on pakko laittaa siis parametri niinkun ”osallisuusaktiivisuus”. Se on melkein se, jos me liikutaan tällasessa niinkun koulumaailmassa. Että on ylipäättään läsnä, ja toteuttaa ne harjotukset ja on hengessä mukana. – – Perinteisessä mielessä, en mä osais antaa improvisointikurssista numeroita minkään muun kuin siis sen, tavallaan niinkun, mukanaolon ja innokkuuden, kaikki on sama asia. Ja sen, että miten on hengessä mukana. Sen perusteella.

Pohjola kannatti arviointia varsinkin oppilaan kehittymisen mittarina, jolloin oppilaiden arvosanat eivät ole verrattavissa keskenään millään tavoin, mutta yhden oppilaan saamat arvosanat mittaavat hänen kehittymistään soittajana.

MP: Miten paljon on kehittynyt vuoden aikana, puolen vuoden aikana, eikä edes muihin verrattuna, vaan mun mielestä esimerkiksi se on hyvä mitta, että jos on esimerkiksi alottanut improvisoinnin yhtenä vuonna, ja sitten kahen vuoden päästä on jo jonkinlainen, sanotaan kahenkymmenen biisin ohjelmisto, joista ehkä viis on jopa omaa biisiä. Tai vaikka kaks omaa biisiä, jotka ehkä vielä on sävellyksellisesti vähän heikkoja, mut se pystyy jotenkin improvisoimaan siihen. Niin tää on kehitystä. Ja tätä pystyy hyvin arvioimaan hyvin arvosanoin.

MP: Ja siinä kun puhutaan näistä tutkintojen arvosanoista, niin – tavallaan mä puollan sitä, että on enemmän kuin hyväksytty tai hylätty. Koska tottakai kaikki saa hyväksytyn, jos ne osaa asiansa. Mutta se, että miten paljon on kehittynyt, niin se on hyvä mittapuu siihen. Että jos on todella skarppi soittaja, ja ei oo mihinkään mennyt, niin ei sellasta kannata kannustaa hyvillä arvosanoilla. Koska jos

se on semmoinen tyyppi, joka on kehityskelponen, ja vielä rutkasti kehityskelponen, mutta on jo aika hyvä ote, niin sille pitää antaa semmoinen neljä miinus. Yhdestä viiteen. Neljä miinus, tai silleen.. ei nyt mitään alentavaa arvosanaa, mut ei mitään vitosta. Vaikka soitti se miten hyvin tahansa. Mut jos ei se oo minnekään mennyt vaikka kahen vuoden aikana, sen takia et silloin ollut niin hitosti keikkoja, esimerkiksi, niin mun mielestä se pitää jotenkin huomioida, että tee lisää töitä, niin kyllä se siitä. Ja sitten kun kuulee selvän eron, niin sit tulee se vitonen.

JK: Eliikkä se arviointi mittais sitä kehitystä, sitä muutosta..

MP: Joo. Enemmän kuin soittajia keskenään. Ehdottomasti. Ja se, että jos antaa nelosen yhdelle soittajalle ja vitosen toiselle soittajalle, niin ne ei oo verrattavissa, millään tavalla. Vaan että siinä olis.. tutkinnossahan usein on sellasia jäseniä, jotka on seurannut soittajan kehitystä vähän pitemmän aikaa, kuin pelkästään siinä tutkintotilanteessa. Joten mä luulen, että kannattais arvioida just tällaset asiat.

Idealistisesti vastattuna, kuten Perkiömäki tiivistä, pitäisi improvisointia voida arvioida sen mukaan, kuinka rehellinen itselleen oppilas on soittaessaan ja improvisoidessaan. Tällainen idealismi voi kuitenkin olla ristiriidassa esimerkiksi jonkin tyylin sisällä olevaa improvisointia harjoiteltaessa.

JP: Mut et, millä tavoin voi arvioida ja arvottaa sitä improvisointia? Niin se idealistinen vastaus ois tietysti se, että sen varassa, et ei sen ulkonaisen tuotteen, mitä sieltä tulee, varassa; vaan sen, et miten se oppilas näyttää henkisellä tasolla olevan yhtä sen soittonsa kanssa. Niin se ois kai se idealistinen tapa arvioida sitä, et siihen pitäis niinkun pyrkiä. Et soittaako se nyt vapautuneesti, spontaanisti, ilmaisten itseään, vai rajoittaako sitä jotkut ajatukset? Niin se ois ehkä se, mitä pitäis arvioida, ja se mihin pitäis pyrkiä oppilasta ohjaamaan. Mut se on aina vähän ristiriidassa, kun sit kun puhutaan niistä asioista, mitä pitäis osata ja hallita, niin se balanssi niiden kesken ja sit toisaalta sen kesken, että päästäs siihen todella vapautuneeseen improvisointiin. Siinä kiikutaan sillä välillä koko aika.

6 YHTEENVETO

Improvisointi ei ”synny tyhjästä”, vaan sillä tarkoitetaan kykyä hyödyntää kokemusvarastossa olevia ideoita ja ilmauksia erilaisissa ja uusissa yhteyksissä sekä muokata ja järjestää niitä uudelleen erilaisiksi kokonaisuuksiksi. Improvisoinnin ei pitäisi olla mikään ihmetyksen asia, vaan olennainen osa elävää musiikkikulttuuria. Koska improvisaatiossa intuition ja teorian osuudet jakautuvat niin, että harjoiteltaessa soitettavat asiat tiedostetaan ja esitettäessä soitto tapahtuu intuitiivisesti, tiedostamatta; voidaan sitä myös opettaa ja opiskella.

Rationaalisuus ja teoreettisuus ovat välttämättömiä vain improvisointia opiskeltaessa ja puhuttaessa siitä muiden ihmisten kanssa. Kommunikointi on kuitenkin välttämätöntä jazzmusiikissa, joten asioiden sanallinen tiedostaminen on tarpeellista. Improvisoinnin perusteiden tietoinen ja teoreettinen opiskelu on siis osa oppimisprosessia: voidaksemme käyttää improvisoidessa intuitiivisia ja automaattisia työkaluja, niitä täytyy ensin opetella hallitsemaan harjoittelemalla niiden käyttöä tiedostetusti ja systemaattisesti.

Teoreettisen ja intuitiivisen tiedon osuudet soittamisessa vaihtelevat, mutta intuitio hallitsee improvisointitilannetta. Korhosen ja Perkiömäen mukaan intuition osuus on noin 80%. Itse soittotilanteissa ei soitettavia asioita ajatella tietoisesti tai editoida. Osa verbaalisesti tiedostettujen ja intuitiivisten asioiden välimaastosta kuuluu ns. hiljaisen tiedon alueelle. Termi kuvaa tiedon hahmottamistapaa: hiljainen tieto ei ole jäsentynyt mieleemme sanallisesti, mutta voimme jäsentää sen jollain muulla tavalla, esimerkiksi visuaalisen ja taktiilisen (sormi-) muistin avulla.

Asioiden opiskelu soittotunnilla voi täten olla analyttistä, mutta myös ei-analyttistä ja enemmän tunnepohjaista, esimerkiksi mielikuviin pohjautuvaa. Teoreettisia asioitakin tulisi pyrkiä lähestymään soivan musiikin ja sen kuuntelemisen kautta. Teoria on nimittäin arvokasta vain, kun sen merkityksen ymmärtää ja kun sitä pystyy hyödyntämään käytännön musisointiin. Asioiden analyttinen ja teoreettinen opiskelu on perinteisempää ja siihen on totuttu, siksi sitä on myös helppo käyttää soittotunneilla. Helppous voi olla kuitenkin ansa: se johtaa helposti behavioristiseen opettamiskäsitykseen ja tiedon paljouteen, johon oppilas voi helposti hukkuu.

Oppilaalle tarjottava tiedonpaljous sotii konstruktivistisen oppimiskäsityksen luonnetta vastaan: improvisointi on kuitenkin asia, josta oppilaan pitäisi pystyä rakentamaan itse omanlaisensa näkemys ja ajatusmalli voidakseen toteuttaa itseään persoonallisena ja omaperäisenä improvisojana. Improvisointi edustaa tekemistä, jonka opettelu ja opettaminen noudattaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Koska se edellyttää oppijan omaa luovaa panosta, on vastuu oppimisesta ja kehittämisestä pääasiassa oppijalla itsellään. Opettajan rooliksi jää oppimisprosessin ruokkiminen ja säateleminen parhaaksi katsomallaan tavalla.

Opettajalta vaaditaan tarkkanäköisyyttä, oppilastuntemusta ja psykologisia kykyjä nähdäkseen, kuinka vapaat kädet hän voi antaa oppilaalleen, ja ilmaistakseen kommenttinsa oppilaan kehittymisen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Opettaminen ei voi olla luonteeltaan kovin kaavoihin tai suunnitelmiin sidottua, vaan sen täytyy elää opettajan mukana. Jos improvisointi on luovaa toimintaa, voi myös improvisoinnin opettaminen olla sitä.

Koska improvisoinnissa on kysymys henkilökohtaisista ja persoonallisista tavoista hahmottaa musiikkia, on opettajan ja oppilaan välisen yhteisen kielen ja yhteisymmärryksen löytäminen tärkeää hedelmällisen yhteistyön kannalta. Opettajan tulisi kyetä kohtaamaan ja tuntemaan jokainen oppilaansa yksilöllisenä, omanlaisenaan persoonana. Täten improvisaation opetus on luonteeltaan hyvin oppilaskeskeistä.

Improvisoijan on opittava olemaan oma itsensä, hyväksymään itsensä ihmisenä, koska itsensä hyväksyminen muusikkona edellyttää itsensä hyväksymistä myös ihmisenä. Omasta itsestään tietoiseksi tuleminen on edellytys oman musiikillisen kielen ja identiteetin löytämiselle. Improvisoinnin opettamisella vaikutetaan siis myös ihmisen

persoonaan. Improvisoinnin opiskelu onkin arvokasta, vaikkei oppilaasta tulisikaan improvisoivaa artistia: se saattaa auttaa häntä kasvamaan ja ilmaisemaan itseään myös ihmisenä. Parhaimmillaan improvisoinnin opettaminen onkin moniulotteista, ihmistä parantavaa ja eheyttävää toimintaa.

Periaatteessa improvisointia varten ei tarvita ennakkotietoja tai -taitoja, joskin opetuksen luonne riippuu siitä, millä tasolla olevaa oppilasta opetetaan. Esimerkiksi pienten lasten opettaminen vaatii paljon konkreettisuutta, tekemistä ja leikkimistä. Vaikka opetus ei saakaan olla alkuvaiheessa liian teoreettista, ei se voi myöskään olla liian vapaata. Opettajan tulee kyetä luomaan oppimistilanteelle sopivat raamit kunkin oppilaan tarpeiden mukaan.

Klassisen musiikin opetusta aikaisemmin saaneet muodostavat oman erityisryhmänsä, pääasiassa koska opetuksen luonne rock/jazz -puolella on paljon konstruktivistisempi. Näiden oppilaiden suurimpia vaikeuksia onkin pystyä ottamaan itse vastuu omasta oppimisestaan.

Improvisoinnin opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä ovat esimerkiksi kuunteleminen, äänitteiden käyttö, imitointi, transkriptiot, oman soiton äänittäminen ja kuunteleminen, play-along -äänitteiden ja tietokoneohjelmien käyttö. Eräs opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä on atomistinen oppimisstrategia, jossa opittava asia jaetaan aluksi pienempiin osakokonaisuuksiin, joita on helpompi hallita yksitellen.

Soittotuntien ja teorialuntien roolijako ei aina toimi, jos musiikin teoriaa opiskellaan ainoastaan teorialunneilla ja improvisoiminen jätetään soittotunneilla tehtäväksi asiaksi. Käytännössä soittotunneilla joudutaan käymään improvisoinnin teoreettinen pohja uudelleen läpi, jos teorianopettaja ei ole sama henkilö kuin soitonopettaja.

Improvisoinnin arvottaminen voi pohjautua ainoastaan arvioijan subjektiiviseen näkemykseen. Opettajan tulee tehdä selväksi, että hänen mielipiteensä ei ole ainoa oikea mahdollinen. Soittajan rehellisyys ja "aitous" improvisaatiossaan voisi olla eräs idealistinen kriteeri improvisoinnin arvioimiseen.

7 PÄÄTÄNTÖ

Improvisaatiosta kirjoittaminen on hankalaa. Aihe ei luonnollisesti jäsenny osakokonaisuuksiksi, luvuiksi ja kappaleiksi, ja niihin jakaminen tuntuu siksi aina enemmän tai vähemmän keinotekoiselta ja luonnottomalta. Tämä oli suurimpia ongelmia myös tätä tutkielmaa kirjoittaessani. Jotkin keskustelunaiheet eivät tahtoneet löytää omaa paikkaansa hierarkiassa, vaan ne tuntuivat liittyvän yhtä perustellusti vähintäänkin kahteen muuhun aiheeseen. Lopputuloksena on, että muutamien otsikkojen alla puhutaan lähes samoista asioista, tietenkin hieman eri perspektiiveistä käsin.

Jossain vaiheessa kirjoittamisprosessin aikana minusta alkoi myös tuntua siltä, että tekemäni haastattelulitteraatiot olivat joka tapauksessa kaikkein informatiivisimpia ja selkeimpiä sellaisenaan; niissä ajatus eteni loogisesti. Ne olivat improvisoituja ilman turhaa editoimista (Werner 1996, 111).

Derek Baileyn mukaan kaikki yritykset kuvailla improvisaatiota sanallisesti ja rationaalisesti ovat jossain määrin tuomittuja epäonnistumaan, koska improvisaation perusluonteessa ja hengessä on jotain dokumentoinnin ja tieteellistämisen idean vastaista (Bailey 1992, ix). Minulla on mielikuva, että tämä on myös osa improvisaation opettamisen ongelmaa ja paradoksia: mitä objektiivisemmin pyrimme ”ymmärtämään” ja selittämään jotain luovaa prosessia ja ilmiötä, sitä enemmän se silmissämme ja korvissamme pelkistyy latteaksi. Emme voi koskaan saavuttaa sanoin sen ydintä.

Kuten minulle on työn edetessä käynyt selväksi, tutkielman tarkoituksena ei ole ollut antaa lukijalle valmiita malleja improvisaation opettamiseen, koska sellaisia ei

selvästikään ole. Sitä vastoin toivon, että hän on saattanut saada haastateltujen, minun ja lähdekirjallisuuden välisestä keskustelusta joitain virikkeitä ja ajattelemisen aiheita eväiksi omien opettamiskäsitystensä ja -tapojensa luomiseen.

Kuten jo johdannossa totesin, on improvisaation opettamisessa vielä paljon tutkittavaa ja selvitettävää. Tämä tutkielma näkee asiat vain soitonopettajien silmin. Näkökantaa voisi laajentaa ottamalla mukaan myös opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä asiasta. Myös klassisen musiikin soitonopettajien ja -oppilaiden mielipiteet toisivat uuden ulottuvuuden aiheen tutkimukselle.

Yksi tärkeä, tämän tutkielman ulkopuolella oleva näkökulma on improvisointi ryhmässä tai yhtyeessä. Soittajien väliset vuorovaikutussuhteet ovat olennainen osa jazzmusiikkia, jota soitetaan useimmin yhdessä kuin yksin. Ryhmäimprovisaatiota käsittelevälle tutkimukselle voisikin löytää malleja ja teoreettisia kehyksiä esimerkiksi psykologiasta ja sosiologiasta.

LÄHTEET

- AHONEN, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa J.Syrjälä, S.Ahonen & E.Saari: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 114-160.
- ANDERSON, Ray 1995. Playing and Teaching Improvisation. *Jazz Educators Journal*, May 1995, 33-35.
- ANTTILA, Pirkko 1999. Tieteellisen päättelyn erilaiset logiikat [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<http://www.metodix.com/metodi/pirkko/tieteellisen_paattelyn_erilaiset_logiikat.htm>.
- BAILEY, Derek 1992. *Improvisation - Its Nature and Practice in Music*. New York: Da Capo Press.
- BERLINER, Paul 1994. *Thinking in Jazz - The Infinite Art of Improvisation*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- CHASE, Mildred 1985. *Just Being at the Piano*. Berkeley: Creative Arts Books.
- CROOK, Hal 1991. *How to Improvise - An Approach to Practicing Improvisation*. Rottenburg N.: Advance Music.

- DAY, William 2000. Knowing as Instancing: Jazz Improvisation and Moral Perfectionism. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol.58, 2/2000, 99-111.
- ESKOLA, Jari & SUORANTA, Juha 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- FISCHER, Lou 1994. Jazz Improvisation – A Holistic Viewpoint. *Jazz Educators Journal*, May 1994, 41-43.
- GARCIA, Antonio J. 1998. Grading Jazz Improvisation: On What Basis? *Jazz Educators Journal*, March 1998, 58-60.
- GOODRICK, Mick 1987. *The Advancing Guitarist: Applying Guitar Concepts & Techniques*. Milwaukee: Hal Leonard Publishing Corporation.
- HAKANEN, Tauno 1980. *Luovuus ja sen ohjaaminen*. Espoo: Weilin+Göös.
- HAMEL, Peter Michael 1986. *Through Music to the Self: How to Appreciate and Experience Music Anew*. Kääntänyt saksan kielestä Peter Lemesurier. Longmead, Shaftesbury, Dorset: Element Books Ltd.
- HAURU, Jukka 1999. Improvisaatio on taiteen kestävyyslaji. *Helsingin Sanomat* 9.4.1999. Helsinki: Sanoma-osakeyhtiö.
- HEDENGREN, Viveca 2000. Häpeä pois! *Teatterilehti* 5/00, 36-37.
- HIRSJÄRVI, Sirkka & HURME, Helena 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- HÄMEENNIEMI, Eero 1998. Chamber Concerto for Violin and String Orchestra. Levyn kansiteksti. Finnish Music Information Centre (FIMIC).
- JARRETT, Keith 1986. *Spirits*. Levyn kansiteksti. München: ECM Records.

- JOHNSTONE, Keith 1996. Impro – improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Suomentaja Simo Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino, Helsinki University Press.
- JUNG, Carl G. 1964. Symbolit – piilotajunnan kieli. Suomentanut Mirja Rutanen. Helsinki: Otava.
- JUNG, Fred. A Fireside Chat with William Parker. Haastattelu [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<<http://www.jazzweekly.com/interviews/wparker.htm>>.
- KUUSINEN, Jorma (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- LIEBMAN, David. The Artistic Learning Process [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<http://www.upbeat.com/lieb/Feature_Articles/artisticprocess.htm>.
- LIEBMAN, David 1996. David Liebman's Philosophy of Teaching [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://www.upbeat.com/lieb/philos.htm>>.
- LYONS, Leonard 1983. The Great Jazz Pianists: Speaking of Their Lives and Music. New York: Quill.
- MARTIN, Jean 1996. Derek Bailey Interview, 16 August 1996. Haastattelu [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<<http://www.shef.ac.uk/misc/rec/ps/efi/fulltext/mbailin2.html>>.
- McLAUGHLIN, John. John McLaughlin on improvisation: Psychology of Improvisatory Freedom and Expression [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<<http://www.cs.cf.ac.uk/Dave/mclaughlin/art/improvisation.html>>.
- MOISALA, Pirkko 1993. Soittotyöanalyysi. Musiikin suunta 3/1993, 7-16.
- NACHMANOVICH, Stephen 1990. Free Play: Improvisation in Life and Art. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, Inc.

- NICKOLS, Fred 2000. The Knowledge in Knowledge Management [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)
<http://home.att.net/~nickols/Knowledge_in_KM.htm>.
- PRESSING, Jeff 1988. Improvisation: methods and models. Teoksessa John A. Sloboda (toim.) *Generative Processes in Music - The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press, 129-178.
- RAUSTE-VON WRIGHT, Maijaliisa & VON WRIGHT, Johan 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- REEVES, Scott 1992. The Improviser's State of Mind. *Jazz Educators Journal*, Summer 1992, 46-47.
- ROOS, Esa 1996. Piilotajunta, Freud ja psykoanalyysi. Teoksessa Vesa Manninen, Esa Roos & Jukka Välimäki (toim.) *Kohti piilotajuntaa*. Helsinki: Yliopistopaino, 13-54.
- SABATELLA, Marc 2000. A Jazz Improvisation Primer [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)
<<http://www.outsideshore.com/primer/primer/index.html>>.
- SANTALA, Jaana. Ihminen tiedonkäsittelijänä - kognitiivinen psykologia [ONLINE]. Viitattu 17.10.2001. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)
<<http://www.internetix.fi/opinnot/opintojaksot/1filosofiapsykologia/psykologia/psykologia2/index.htm>>.
- SMITH, LaDonna 2001. Improvisation in Childhood Music Training and Techniques for Creative Music Making. Web-lehdessä *The Improvisor* [ONLINE]. Viitattu 24.03.2002. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <<http://www.the-improvisor.com>>.
- SUDNOW, David 1978. *Ways of the Hand*. (2. painos) Cambridge, Harvard University Press.

SVEIBY, Karl-Erik 1997. Tacit Knowledge – an Introduction to Michael Polanyi [ONLINE].

Viitattu 20.10.2001. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<<http://www.sveiby.com.au/Polanyi.html>>.

TAYLOR, Cecil 1966. Conquistador. Levyn kansiteksti. Blue Note.

TIENSUU, Jukka 1991. Mutta onko se musiikkia? Teoksessa Lauri Otonkoski (toim.) Klang - uusin musiikki. Jyväskylä: Gaudeamus, 9-51.

VESTERHOLM, Pertti 1999. Improvisointi Carl Orffin musiikkikasvatusmenetelmässä.

Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu - tutkielma.

VOIGT, John. Free Jazz Improvisation [ONLINE]. Viitattu 30.07.2001. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<<http://people.ne.mediaone.net/johnvoigt/home.htm>>.

WERNER, Kenny 1996. Effortless Mastery – Liberating the Master Musician Within. New

Albany: Jamey Aebersold Jazz, Inc.

WESTCOTT, Malcolm R. 1968. Toward a Contemporary Psychology of Intuition. New

York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.