



Saarela-Komulainen Laura-Elina

Näkökulmia musiikilliseen improvisaatioon alakoulussa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Näkökulmia musiikilliseen improvisaatioon alakoulussa (Saarela-Komulainen Laura-Elina)

Kandidaatin tutkielma KK, 28 sivua

Huhtikuu 2019

Avainsanat: luovuus, musiikillinen improvisaatio, alakoulu

Kandidaattitutkielmani on narratiivinen kirjallisuuskatsaus improvisaatioon koulumaailmassa. Luovan musiikillisen toiminnan muotoja ovat esimerkiksi säveltäminen ja improvisaatio. Keskityn tutkielmassani improvisaatioon. Käytössä olevat lähteet ovat luontevasti rajanneet työn koskemaan alakoululaisia.

Tutkielman lähtökohtana on musiikillisen improvisaation mahdollisuudet ja haasteet musiikintunneilla. Etsin vastausta kysymykseen miksi pitäisi improvisoida sekä mitä lähtökohtia musiikinopettajan tulee huomioida improvisaation onnistumiseksi. Teoreettisena viitekehystenä on luovuuden käsite. Käyn läpi luovuuden elementtejä, flow'n käsitettä, lyhyesti informaalia oppimista ja formaalia opetusta, sekä musiikin oppimisen prosessia.

Musiikillisen improvisaation käsite avautuu vastakkainasettelun kautta. Improvisoitu musiikki tarvitsee parikseen sävelletyn musiikin käsitteen. Käsittelen lyhyesti improvisaation osuutta länsimaisessa taidemusiikissa sekä jazz-musiikissa.

Lopuksi vielä katsaus artikkeleihin, joissa improvisaatio näyttäytyy koulukontekstissa. Mitä hyvää ja toisaalta mitä haasteita kouluissa on kohdattu? Pohdinta on yhteenveto oivalluksista, joita kirjallisuuteen tutustuminen on saanut aikaan. Harjoittelu, turvallinen ympäristö ja luovuuden edellytysten huomioiminen opetustyössä ovat musiikillisen improvisaation menestyksekkään harjoittamisen kulmakiviä.

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Luovuus ja musiikin oppiminen	6
2.1	Luovuuden elementit.....	7
2.2	Luovan toiminnan edellytyksiä.....	9
2.3	Luova musiikillinen toiminta	11
2.4	Formaali musiikinopetus ja informaali musiikin oppiminen	11
2.5	Musiikillisen tiedonkäsittelyn kehittyminen	12
3	Musiikillinen improvisaatio	15
3.1	Improvisaatio länsimaisessa taidemusiikissa	15
3.2	Improvisaatio jazzmusiikissa	16
4	Improvisaatio koulukontekstissa.....	18
4.1	Hyviä havaintoja improvisaatiosta.....	18
4.2	Haasteita	21
5	Pohdinta.....	24
	Lähteet.....	27

1 Johdanto

Aloitin musiikin opiskeluni 7-vuotiaana klassisen musiikin parissa. Soitin viulua yläasteikäiseksi asti, jolloin vaihdoin viulun sähkökitaraan. Musiikillinen improvisaatio oli minulle outoa. Se ei ollut kuulunut klassisen musiikin opetukseen minun kouluissani, ei edes musiikkiluokallani. Oli erikoista huomata, että kaikkea musiikkia ei olekaan kirjoitettu nuoteiksi etukäteen.

Muusikon urani jatkui kohti ammattiopintoja, enkä voinut enää välttyä soolon soittamiselta. En koskaan tuntenut itseäni oikein hyväksi soolojen soittajaksi, enemmänkin pelkäsin niitä ja lopulta pelkoni johti siihen, että oma musiikillinen identiteettini alkoi murentua ja totesin olevani vain huono muusikko. Vuosien saatossa olen huomannut, että en ole yksin tunteuksieni kanssa. On olemassa myös muita muusikoita, entisiä muusikoita ja soittoharrastajia, jotka kokevat soolojen soiton yhtä hankalaksi, jopa pelottavaksi, kuin minä.

Improvisaation harjoittaminen auttaa oppimaan tunnetaitoja, kuuntelemista, luovaa keksimistä, innovatiivisuutta ja yhteistyötaitoja, toetavat Lehtonen & Juvonen artikkelissaan *Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia?* (Lehtonen & Juvonen, 2009, s. 96). Samassa artikkelissa mainitaan, että hyvinvointi musiikin kautta toteutuu vain, jos musiikkikasvatus on laadukasta. Jos se on huonoa, voi käydä päinvastoin.

Ahonen (1996) tutki peruskouluikäisten lasten musiikin oppimisen prosessia. Tutkimuksensa esipuheessa hän mainitsee improvisaation musisoinnin muotona, joka on hyvin erilainen kuin perinteinen nuotteihin nojautuva musiikin opiskelu. Improvisaatio on toinen näkemys musiikilliseen materiaaliin. (Ahonen, 1996.)

Joissakin musiikinkuuntelua koskevissa kirjoituksissa (esim. Huovinen, 2015, s. 17-18) on mainittu, että improvisoidun musiikin kuuntelu voi olla mieluisampaa, kuin etukäteen harjoitellun musiikin. Musiikillinen improvisaatio on siis hyödyllistä myös niille, jotka eivät itse musisoi, vaan keskittyvät nauttimaan musiikista kuuntelemalla. Hyvinvointi toteutuu siis monimuotoisesti.

J.P. Guilfordin mukaan luova toiminta johtaa muutokseen yksilön käytöksessä, minkä perusteella on helppo todeta, että laaja-alainen oppiminen vaatii myös luovan toiminnan huomioimista koulussa (viitattu teoksessa Uusikylä & Piirto, 1999, s. 20). Opetussuunnitelmassa on jo ekaluokkalaisten musiikinopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin

kirjattu, että musiikin tunneilla tulisi antaa tilaa oppilaiden omille ideoille ja improvisaatiolle. Sisältöihin on kirjattu, että oppilasta tulee kannustaa luovaan toimintaan oman ikäkauden ja koulun toimintakulttuurin puitteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2016.)

Itse olen kokenut, että improvisaatio vaatii musisoijalta uskallusta ja kykyä heittäytyä tilanteeseen. Improvisaatio tulee valmiiksi siinä hetkessä, jolloin se syntyy, eikä toistu samanlaisena enää koskaan. Se on sekä vapauttava että ahdistava ajatus. Improvisointi on oman itsensä soittamista, siinä missä soittimenkin soittamista.

Ehkä juuri improvisaation hetkellisyys ja virheiden korjaamisen mahdottomuus tekee siitä pelottavaa vanhan ”klamarin” näkökulmasta. Mitä olisi voinut tehdä toisin? Tilanne olisi ehkä erilainen, jos ”omasta päästä” soittaminen olisi aloitettu aikaisemmin? Jo peruskoulun musiikintunneilla. Tutkielmassani kohtaan siis oman mörköni ja pohdin, miten voisin estää sen liukumista tulevien oppilaideni musiikilliseen maailmaan. On hyvä pitää mielessä, että toisille improvisaatio voi olla mahtava luovuuden ja itseilmaisun väline ja toisille pelon ja ahdistuksen ilmentymä.

Improvisaatio on luovaa toimintaa, joten on syytä avata luovuuden käsitettä. Luovuuden ja musiikillisen improvisaation käsitteissä on paljon yhtymäkohtia, mutta ne eivät kuitenkaan ole aivan sama asia. Selvittelen niiden suhdetta ensimmäisessä käsittelyosassa. Myös toinen käsite, johon törmää lähes väistämättä improvisaatiota tutkiessa on flow. Miten ihminen pääsee mukaan *virtaan*? Luovuuden elementit ja flow yrittävät selvittää, mistä on kysymys, kun ihminen on luova.

Koska improvisaatiota ei opetettu minulle koulussa, on luonnollista pohtia mikä on formaalin ja informaalin oppimisen ja opettamisen suhde luovaan toimintaan. Käsittelen myös lyhyesti musiikin oppimisen prosessia Ahosen ja Paanasen tutkimusten perusteella.

2 Luovuus ja musiikin oppiminen

Luova ajattelu on mahdollista jokaiselle. Luovilla ihmisillä on aivan samoja piirteitä, kuin muillakin ihmisillä. Ehkä niistä vain useammat tukevat luovaa ajattelua ja toimintaa. Luovuus on myös erotettava älykkyydestä. Älykkyydellä tarkoitetaan yleensä loogista ja rationaalista ajattelua, eikä esimerkiksi mielikuvitusta. (Uusikylä & Piirto, 1999, s. 20-21.)

Maslow'n mukaan jokainen voi olla luova. Jokaisella ihmisellä on oikeus itsensä toteuttamiseen luovasti. Luovuus on parhaimmillaan arkista ja spontaania. Kuin lapsen leikkiä. Kyse on ongelmien paikantamisesta ja uusien ratkaisujen löytämisestä, ihmisen vapautumisesta jostakin ennalta määrätystä järjestyksestä. Lapset eivät välitä ennalta määrätystä asioista vaan katsovat maailmaa hyvin ennakkoluulottomasti. Niinpä Maslow on päättellyt, että luovuus on osa ihmisen luontoa. Luovuudessa on samoja piirteitä, kuin ihmisyydessä itsessään. (viitattu teoksessa Uusikylä & Piirto, 1999, s. 31-33.)

Edelleen, luova, kypsä ja itseään toteuttava aikuinen on siis samalla ikään kuin leikkivä lapsi. Hän voi kadottaa minuutensa ja sietää epäjärjestyttä, koska hän tuntee edelleen olonsa turvaliseksi. Keskiössä on itsensä hyväksyminen, jolloin pelot ja esteet poistuvat vapaan luovuuden tieltä. Ihminen vapautuu ja uskaltaa alkaa toteuttaa itseään, mikä on mielenterveyden kannalta myös olennaista. (Maslow, viitattu teoksessa Uusikylä & Piirto, 1999, s. 31-33.)

On kuitenkin eri asia olla poikkeuksellisen luova, suorastaan nero jollain erityisalalla, esimerkiksi taiteilija tai keksijä. On siis huomioitava, että vain osa kehittyy ammatiltaan luovaksi. Poikkeuksellinen luovuus on joidenkin yksilöiden erityispiirre. (Maslow, viitattu teoksessa Uusikylä & Piirto, 1999, s. 31-33.)

Torrance (1970) kuvaa luovaa oppimisprosessia. Tapahtumassa on mukana oppilas ja opettaja. Luova oppimisprosessi merkitsee ongelman havaitsemista, siihen liittyvän aikaisemman tiedon keräämistä ja sitten jonkin uuden ratkaisun löytämistä. Kun oppilas havaitsee ongelman, syntyy jännite, epämiellyttävä epätietoisuus, josta oppilaan on päästävä eroon. Oppilas alkaa ratkaista ongelmaa etsimällä tietoa ja kokeilemalla eri ratkaisuja. Jännite laukeaa, kun hän esittelee ratkaisunsa toisille. Prosessi on hyvin luonnollinen ja inhimillinen. Oppilasta motivoi hänen luonnollinen tarpeensa ratkaista ongelma. (Torrance & Myers, 1970, s. 22-23.)

2.1 Luovuuden elementit

Musiikillinen improvisaatio vaatii luovaa ajattelua ja toimintaa. Aloitetaan siis luovuuden käsitteestä. Uusikylä & Piirto (1999) ovat nimenneet luovuutta käsittelevän teoksensa kuvaavasti: ”*Luovuus: Taito löytää, rohkeus toteuttaa*” (Uusikylä & Piirto, 1999.) Otsikko itsessään kuvaa hyvin luovuuden käsitettä. Jokaisella on oma käsitys luovuudesta, ainakin itse olen törmännyt usein ihmisiin, jotka väittävät, että eivät todellakaan ole mitenkään luovia. Silti on täysin mahdollista, että heidänkin arkeensa kuuluu useita luovan ajattelun ja toiminnan hetkiä, he eivät vain ole tulleet ajatelleeksi sitä luovuutena.

Uusikylä (1999) on kerännyt teokseensa neljä luovuuden peruselementtiä, jotka ovat yksilö, prosessi, produkti ja ympäristö. Yksilöllä tarkoitetaan luovaa persoonallisuutta. Uusikylä (1999) viittaa Csikszentmihalyin kuvailemaan luovaan persoonallisuuteen, joka on siis sellainen, joka ei häpeä mitään persoonallisuutensa piirteitä ja se on hyvin monimuotoinen. Hänen mukaansa ihmisellä on kymmenen vastakkaista puolta, joita voi kuvailla adjektiivipareilla, esimerkiksi älykäs-lapsellinen tai leikkivä-kurinalainen. Luova persoonallisuus ei häpeä esimerkiksi aluksi tyhmiltä vaikuttavien kysymysten esittämistä, löytääkseen uusia luovia ratkaisuja johonkin älykkyyttä vaativaan ongelmaan. Monet aikuiset pelkäävät olla lapsellisia ja näin ollen esittää näitä kysymyksiä. (Csikszentmihalyi, viitattu teoksessa Uusikylä & Piirto, 1999, s. 56-57.)

Luova persoonallisuus on sellainen, joka kykenee hyödyntämään piirteitään laaja-alaisesti, olemaan yhtä aikaa leikkivä, keksien uusia juttuja, mutta kuitenkin kurinalainen, saaden aikaan valmiin produktin. Luova persoonallisuus ei pelkää käyttää piirteidensä ääripäitä. (Csikszentmihalyi, viitattu teoksessa Uusikylä & Piirto, 1999, s- 56-57.)

Uusikylä (1999) mainitsee vielä, että luovan persoonallisuuden piirteet, joihin useat tutkijat ovat päätyneet ovat esimerkiksi riippumattomuus, energisyys, riskien otto kyky, intuitiivisuus ja epävarmuuden sietämisen kyky. Ei kuitenkaan ole olemassa vain yhdenlaista luovaa persoonallisuutta tai yksittäistä luovan persoonallisuuden edellyttämää piirrettä. Kaikki ovat keskenään lopulta erilaisia. (Uusikylä & Piirto, 1999, s. 59-60.)

Luovuuden toinen elementti on luova prosessi, jossa keskeinen asia on ongelman löytäminen (Uusikylä & Piirto, 1999, s. 63). Sadler-Smith (2015) kertoo artikkelissaan Wallasin teorian luovasta prosessista. Ensimmäinen vaihe on valmisteluvaihe, jossa ratkaistava ongelma löytyy.

Tässä vaiheessa ajattelu ja logiikka ovat vielä mukana, eikä kyseessä suinkaan ole villi tai hallitsematon tajunnan virta. Wallas on ehdottanut tämän vaiheen pohjatyöksi opiskelua tuomaan hyvää taustatietoa, joka voi olla olennaista ongelman ratkaisun kannalta. Toisessa vaiheessa alkaa hautominen, inkubaatio. Toinen vaihe on alitajunnan työskentelyn vaihe. Mielelle ja alitajunnalle pitäisi antaa rauhaa ja tilaa. Toisin sanoen tietoinen ongelman ajattelu häiritsee inkubaatiota. Ensimmäinen ja toinen vaihe johtavat vääjäämättä kolmanteen vaiheeseen, joka on oivallus. (Wallas, viitattu artikkelissa Sadler-Smith, 2015.)

Huovinen (2010a) huomauttaa kuitenkin, että musiikillisessa improvisaatiossa ei ole aikaa hautomisvaiheelle. Jos luova prosessi nähdään ongelman ratkaisuna, on improvisaatiossa ongelman löytäminen ja ratkaiseminen tapahduttava lähes samaan aikaan. Huovinen tuo esiin Pressingin ehdotuksen, jossa luovan prosessin hautomisvaihe onkin musiikillisen improvisaation oppimisen vaihe. (Huovinen, 2010a, s. 422.)

Csikszentmihalyi (2014, s. 240-241) on tutkinut luovaa prosessia ja kehittänyt flow'n käsitteen kuvaamaan ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa syntyvää tilaa, jossa yksilö kokee täydellistä tilanteen hallintaa, keskittymistä ja nautintoa, virtausta. Tilan saavutettuaan yksilö kokee tietoisuuden ja tekemisen yhdistyvän saumattomasti ja itsetietoisuuden väistyvän. Ajantaju hämärtyy ja useimmat kokevat, että aika kuluu nopeammin. Tekeminen itsessään on arvokasta ja tuo nautintoa, produktilla ei ole suurta merkitystä. (Csikszentmihalyi, 2014, s. 240-241.)

Flow'n syntymisen edellytyksenä on yksilön kohtaama haaste, joka vastaa hänen kykyjään vastata siihen. Jos haaste ylittää yksilön kyvyt, hän ahdistuu tai jos haaste on liian helppo, hän tylsistyy. Haasteen ja taitojen välinen balanssi on hyvin hauras. Mutta jos tasapaino löytyy, johtaa se huippukokemukseen. Toinen vaatimus flow'n syntymiselle on välitön palaute tekemisestä, joka ohjaa seuraavaa toimintaa. Flow -tilassa oleva henkilö muokkaa toimintaansa saadun palautteen perusteella. Monet taiteilijat, urheilijat ja tiedemiehet ovat kuvanneet saman tyyppistä tilaa omassa tekemisessään. Flow -kokemus on samanlainen kaikissa ikäluokissa, sosio-kulttuurisissa luokissa ja sukupuolissa sekä kautta linjan erilaisissa aktiviteeteissa. (Csikszentmihalyi, 2014, s. 240-241.)

Kolmas luovuuden elementti on produkti, luovan toiminnan tai ajattelun lopputulema, tuote tai tuotos. Se joutuu oman aikansa ja erikoisalansa asiantuntijoiden arvioitavaksi. Kysymys kuuluu: onko tämä tuotos laadukas? Vastaus on riippuvainen ajan trendeistä ja estetiikasta ja siitä, ketkä sitä arvoivat. Näin ei kuitenkaan tarvitse olla siinä tapauksessa, kun luovuus mielletään

itsensä toteuttamiseksi. Luovuuden tuotteissa laatu ja määrä korreloivat siten, että yleensä tuotteliaimmat tuottavat laadukkaimmat tuotteet. Tämä tarkoittaa tietysti sitä, että yhden teoksen onnistumiseksi on tehtävä sata epäonnistunutta yritystä. (Uusikylä & Piirto, 1999, s. 68-69.)

Musiikillista improvisaatiota on tutkittu samaan tapaan kuin säveltämistä, tutkimalla produktia, eli äänitteitä ja transkriptioita improvisoiduista musisoinneista. Musiikillinen improvisaatio on kuitenkin hyvin prosessiluonteinen tapahtuma. Se erottuu muusta musiikillisesta toiminnasta nimenomaan prosessinsa puolesta. Niinpä produktien tutkiminen kertoo vain vähän itse prosessista. Improvisoivia muusikoita tulisi siis lisäksi haastatella. Mutta koska improvisaatio vaatii tietynlaista itsensä unohtamista, on mahdotonta tarkkailla omaa tekemistään silloin kun improvisoi ja samalla olla epä tietoinen itsestään. Haastattelemallakin saadaan siis vain henkilön oma epätarkka arvio omasta käsityksestään, koskien musiikillista improvisaatiota. (Huovinen, 2010a, s.410.)

Neljäs elementti on ympäristö. Koti on ympäristönä ehkä vaikutusvaltaisimmin luovuuden kannalta. Usein huomaa, että muusikoiden lapsista tulee muusikoita ja opettajien lapsista opettajia. Kotona on siis valmiiksi vanhempien toimesta luotu kasvualustaa lapsen omalle luovuudelle, joskin on saatettu patistaa samalla omalle erityisalalle. Myös koulu voi toimia hyvänä ympäristönä. Opettajalla voi olla suuri merkitys luovan itsensä ilmaisun rohkaisijana. Oli paikka mikä hyvänsä, luovuuden elementiksi ympäristöltä vaaditaan vapaata ja kannustavaa ilmapiiriä, ilman arvostelun pelkoa. (Uusikylä & Piirto, 1999, s. 70-73.)

Luovuus ajatellaan yhä enemmän myös yhteisölliseksi. Harva luo mitään tyhjiössään ja musiikillisessa improvisaatiossa on erittäin tyypillistä tehdä sitä yhdessä toisten musisoijien kanssa. Yhdessä soittaminen tuo oman ongelmallisuutensa luovuuden ongelmanratkaisullisen näkökulman valossa. Muusikolla on ratkaistavanaan ongelma, musiikillinen tausta, jonka toiset muusikot ovat luoneet ja ratkaisu pitäisi löytää ennen kuin ongelma on edes kunnolla syntynyt. (Huovinen, 2010a, s. 423.)

2.2 Luovan toiminnan edellytyksiä

Musiikinopettaja kysyy: Miten houkutella luovuus esiin? Voiko kouluympäristö tai opettaja tarjota luovuudelle kasvualustan? Mitä kannattaisi ottaa huomioon luovuuden näkökulmasta?

Luova toiminta tarvitsee alkaakseen hieman lämmittelyä. Mieltä kannattaa venyttää ennen varsinaista luovaa ajattelua tai toimintaa. Shokeeraavia tapoja saada ihminen ajattelemaan luovasti on kokeiltu, mutta ne johtavat usein ajattelun jäätymiseen ennemmin kuin luovuuteen. Progressiivinen ajattelun venyttäminen pois tavanomaisesta on hedelmällisempi tapa. (Torrance & Myers, 1970, s. 103.)

Lapset ovat tietoisia toisistaan ja he pelkäävät luokassa ajatella tai tehdä asioita toisista poikkeavalla tavalla, mikä on yksi luovan toiminnan edellytys. Siispä opettajan on hyvä tiedostaa tämä lasten keskuudessa vallitseva jännite ja pyrkiä omalla toiminnallaan luomaan luokkaan tila, jossa kaikki ajatukset ja luovat ratkaisut ovat sallittuja, ei pelkästään opettajan mielestä vaan myös oppilaiden itsensä. (Torrance & Myers, 1970, 104-105.)

Arvostelun ja arvioinnin minimoiminen auttaa myös oppilaita ajattelemaan luovasti. Pelko arvostelusta tappaa tehokkaasti luovuutta, varsinkin alaluokilla. Vanhemmat oppilaat ovat jo tottuneet arviointiin, eivätkä pelkää sen läsnäoloa yhtä paljon. (Torrance & Myers, 1970, s. 105-106.)

Kuten Maslow, myös Torrance (1970) mainitsee luovuuden edellytykseksi kyvyn heittäytyä ikään kuin lapseksi. Kokeissaan hän huomasi, että jotkut arat oppilaat eivät uskaltaneet koetilanteessa tuottaa luovaa produktia, mutta kun hän kannusti heitä sanomalla, että kokeile huvikseen, tätä ei lasketa, oppilaat tuottivat pyydetyn luovan tehtävän. Luovuuteen liittyy olennaisesti hauskanpito ja välittömyys. Harmillisesti jotkut vanhanaikaiset tapamme eivät anna niille tilaa kouluympäristössä. (Torrance & Myers, 1970, s. 106.)

Mitkä tahansa olosuhteet, jotka ovat ajattelun esteenä tai hidasteena ovat myös luovuuden esteenä. Jos oppilaat ovat nälkäisiä tai väsyneitä, heiltä ei voi odottaa samaa kuin kylläisinä ja pirteinä. Jos opettaja ei ole lämmitellyt, eli tarjonnut riittäviä lähtökohtia luovuudelle, ei oppilailta voi odottaa kovin paljon luovuutta. (Torrance & Myers, 1970, s. 106-108.)

Sariola (1992) mainitsee luovuuden lähtökohdaksi positiivisen ilmapiirin. Vapaus tunteiden ja ajatusten ilmaisuun auttaa positiivisen ilmapiirin synnyttämisessä. Luovan toiminnan kokeilusaan musikaalisuus ja luovuus yhdistyivät, nimenomaan työskentelyprosessissa, jossa oppilas rakentaa äänimateriaalista soivan lopputuloksen. Luovuus on näin ollen kytköksissä toimintatapaan, eikä niinkään valmiiseen tuotokseen. (Sariola, 1992 s. 79.)

2.3 Luova musiikillinen toiminta

Improvisaatio ja säveltäminen ovat molemmat musiikillista luovaa toimintaa. Säveltämiseen liittyy kuitenkin olennaisesti tarkoitus muokata teosta (Brophy, 2001). Vaikka sävellyksen pohjalla olisikin improvisoitu lähtökohta, siihen palaaminen tekee toiminnasta säveltämistä. Improvisaatio ikään kuin lakkaa olemasta siinä vaiheessa.

Sariola (1992) kuvailee raportissaan musikaalisuuden ja luovuuden piirteitä. Musikaalisuus on kykyä strukturoida äänimateriaalia, toteaa Sariola lainaten Karmaa ja Mursellia. Musikaalisuutta voidaan tukea tarjoamalla monipuolisia musiikillisia elämyksiä. Jotta sisäinen kuuleminen kehittyy, opetuksen tulee edetä kuulohavainnosta kohti nuottikuva. Sisäisen kuulemisen vahvistuminen johtaa laajempaan ääniarkistoon, joka taas vaikuttaa improvisaatiokykyyn, eli luovaan tuottamiseen. (Sariola, 1992 s. 78.)

Sariolan (1992) kuvailemassa kokeilussa musiikinopetuksessa huomioitiin oppilaslähtöiset työskentelytavat ja perusteellinen perusasioiden opettelu. Huomiota kiinnitettiin erityisesti sisäisen kuulemisen kehittymiseen, joka on perusta luovalle musiikilliselle toiminnalle, siis myös improvisaatiolle. Tätä tavoitetta tukemaan Sariola on tarjonnut oppilaille musiikillisia elämyksiä, tilanteita, joissa oppilas pääsee tekemään musiikkia. Mitä nopeammin tilanteeseen saadaan musiikkia mukaan, sen parempi. (Sariola, 1992 s. 20-21.)

2.4 Formaali musiikinopetus ja informaali musiikin oppiminen

Formaali musiikkikasvatus tapahtuu koulussa tai musiikkioppilaitoksessa, muskarissa tai esimerkiksi kuorossa. Formaalia musiikinopetusta voi siis saada joko harrastusten tai peruskoulun ja lukion musiikintunneilla. Kiteytetysti voisi sanoa, että formaali opetus on suunniteltua ja strukturoitua, kun taas informaali oppiminen ottaa muotonsa oppijan käsissä, omaehtoisesti ja ilman opettajana ohjausta.

Vanhemmat, lähiympäristö, kaverit ja yhä enemmän esimerkiksi media, kasvattavat musiikillisesti jo ennen varsinaista oppivelvollisuutta. Ympäristön ja perheen vaikutus on valtava lapsen kiinnostuksen heräämisen ja innostuksen säilymisen kannalta. (Kosonen, 2009, s. 159.)

Musiikinoppiaineessa formaali ja informaali opetus ja oppiminen kohtaavat mielenkiintoisella tavalla. Oppilaat voivat harrastaa musiikkia informaalissa kontekstissa. Vaikka opettelemalla soittamaan kitaraa kotona omin avuin, tai kuuntelemalla isomman sisaruksen harjoittelua ja imitoimalla sitä. Kavereiden kanssa on ehkä perustettu bändi ja soitellaan keskenään, välittämättä aikuisista tai heidän ohjeistaan.

Musiikkiopistossa opiskelevilla musiikin harrastajilla on havaittu kaksijakoisuutta soittotaidon ja musiikista nauttimisen välillä. Musiikkiopistoissa ja soittotunneilla keskitytään tekniikkaan ja taitojen oppimiseen, mutta vapaa-ajalla soittotaitoja sovelletaan vapaampaan ja mieleisempään musisointiin. (Kosonen, 2009, s. 167.)

Opettajan asiantuntijuus muusikkona, siis musiikin harrastajana, tai puoliammatillisena, voi tuoda hänelle tarvitsemansa auktoriteetin oppilaiden edessä. Musiikinopettajan rooli voi olla malli musiikillisesta aikuisesta. Nykyisin on täysin mahdollista, että opettajan ja oppilaan musiikkimaut ovat samanlaisia, jolloin yhteinen sävel löytyy helposti luokan vuorovaikutustilanteissa. Opettaja välittää asiantuntevalla läsnäolollaan arvoja ja kulttuuria eteenpäin. (Kosonen, 2009, s. 162-163.) Opettajan ammatillisuus on siis sekin informaalien ja formaalisen oppimisen tulos.

2.5 Musiikillisen tiedonkäsittelyn kehittyminen

Millainen on alakouluikäisen lapsen kyky improvisoida? Miten hyvin alakoululainen hahmottaa musiikin eri elementtejä?

Ahosen (1996) mukaan musiikin rakenteellinen tietämys sisältää yleisiä musiikin säännönmukaisuuksia, enkulturaatiota ja ymmärrystä asioiden yhteensopivuudesta. Rakenteellinen tietämys on pitkän aikavälin tulos, jonka perusteella henkilö rakentaa uutta. Ahonen vertaa tätä tietämyksen muotoa äidinkieleen, jokainen osaa muodostaa virheettömiä lauseita äidinkielellään, ymmärtämättä kielioppia, tai sääntöjä, joiden mukaan lauseet muodostuvat. (Ahonen 1996, s. 230.) Paanasen (2003) mukaan enkulturaatio on musiikillisen äidinkielen oppimista, ei pelkästään tonaalisuuden hahmottamista vaan kykyä hyödyntää sitä improvisoinnissa (Paananen, 2003, s. 216).

Ahonen (1996) tutki musiikin oppimisen prosessia tiedon käsittelyn näkökulmasta. Hän seurasi kolmen vuoden ajan ala-asteen oppilaiden musiikillisessa tietämyksessä esiintyviä muutoksia,

käyttäen melodiantäydennystehtäviä. Musiikki muodostuu aivoissa prosessina, jossa soivat äänitapahtumat jäsentyvät, keräten yhteen havainnot menneistä ja tulevista tapahtumista. Tiedonkäsittelyjärjestelmän kaikki tasot osallistuvat musiikin havainnointiin. Ahonen (1996) myös havaitsi, että arkikielen ”sävelkorva” on paljon yleisempi kuin voisi ajatella. Perinteisesti on ajateltu, että se on vain harvojen ominaisuus. Melodiantäydennystestien perusteella näin ei ole. (Ahonen, 1996, s. 13-15, 178.)

Ahosen (1996) kiinnostuksen kohteena oli myös musikaalisuuden, aluepreferenssin ja harjoittelun vaikutus musiikin rakenteelliseen tietämykseen. Musikaalisuutta testattiin Kai Karman musikaalisuustestillä. Aluepreferenssin ja harjoittelun mittaamiseen käytettiin lasten ja heidän vanhempiansa haastatteluja. Selvisi, että tytöt kuluttivat enemmän aikaa musiikin parissa kuin pojat, joita tuntui kiinnostavan tässä ikävaiheessa enemmän urheilu. Musikaalisuuden osuus melodiantäydennystehtävässä suoriutumisen osuudessa oli pienempi kuin mitä voisi odottaa. Ahonen päättelee, että musiikillisen tiedon käsittely on samassa vaiheessa yleisen kognitiivisen kehityksen kanssa, joka on sidoksissa ikään ja ilmeisesti myös sukupuoleen. Aluepreferenssit ja harjoittelu siis vaikuttavat jo ekaluokalla ja aina vain enemmän mitä vanhemmiksi oppilaat kasvavat. Sukupuolen ja ikäryhmän vaikutus kuitenkin tasoittuu 10-12-vuotiaiden ikäryhmässä. Niinpä Ahonen (1996) toteaa, että ympäristötekijöihin perustuva musiikillista tietämystä selittävä malli on parempi, kuin musikaalisuuteen, synnyntäiseen ominaisuuteen perustuva malli. (Ahonen, 1996, s. 200-210.)

Musiikin rakenteellinen tietämys kehittyy tasaisesti koko alakouluajan, myös sävelkorva. Muutokset tapahtuvat vuosien kuluessa, ei niinkään viikkojen tai kuukausien. Vahvin osa-alue oli rytmien varmuus ja heikoin oli tonaalinen varmuus. Musiikillinen ilmaisuvoima oli myös heikkoa kaikissa ikäryhmissä. Ahonen ehdottaakin, että aika ja kokemus improvisaatiosta toisivat varmasti lisävarmuutta. (Ahonen, 1996, s. 232-233.)

Paananen (2003) on tutkinut myös tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittymistä lapsilla. Paananen havaitsi, että 6-7-vuotiaat improvisoivat mielellään asteikon ensimmäisillä sävelillä, sitä vanhemmat käyttävät tiettyjä säestyksen säveliä ja 10-11-vuotiaat suosivat toonika kolmisoinnun säveliä. Viimeistään 10-11-vuotiaana improvisaation lopetus vakiintuu toonikalle (Paananen, 2010, s. 212, myös 2003).

Paananen (2003) on kehittänyt musiikillisen kehityksen mallin, jossa on kolme porrasta: sensomotorinen (4-18kk), relationaalinen (1,5-5v.) sekä dimensionaalinen (5-11v). Mallin idea on,

että kun aikaisemmin omaksuttu tieto automatisoituu, vapautuu resursseja uuden, monimutkaisemman tiedon käsittelyyn. Sensomotorisessa vaiheessa luodaan perusta kaikelle musiikilliselle kehitykselle. Vaiheen lopussa vauva tuottaa jo ensimmäisen tunnistettavan laulukuvion. Relationaalisessa vaiheessa musiikillisia ulottuvuuksia tulee lisää ja lapsi kykenee tarkkaamaan suhteellisia muutoksia musiikissa, esimerkiksi äänen lyhyttä tai pitkää kestoja tai melodian kaaroksen suuntaa. Juuri ennen dimensionaalista vaihetta lapsi pystyy jo tarkkaamaan pulssia ja rytmin relatiivista kesto-suhdetta. (Paananen, 2003, s.60-63.)

Dimensionaalinen vaihe ajoittuu alakouluikään. Edellisessä vaiheessa rakentuneet palaset alkavat saada myös hierarkkisia rakenteita. Mukaan tulee metrinen ja tonaalinen hierarkia, melodian kaaroksen sisäisten suhteiden järjestyksen lisäksi. Viimeisenä kehittyy harmonian hahmotuskyky. Ensimmäisenä on operationaalinen lujittuminen (4-5 v.), sitten yksitahoinen (5-7 v.) ja monitahoinen (7-9 v.) koordinaation vaihe. Viimeisenä on monimutkaisen koordinaation vaihe (9-11 v.). Kehitys tapahtuu niin, että ensimmäisessä vaiheessa lapsi pystyy tarkkaamaan vain yhtä hierarkkista tasoa ja kehittyttyään vaihe vaiheelta, viimeisessä hän kykenee jo tarkkaamaan kahta hierarkkista ja keskenään erilaista tasoa. Sävellajit eivät enää sekoitu ja harmonian hahmottaminen alkaa sekin sujua. (Paananen, 2003, s.63-65.)

3 Musiikillinen improvisaatio

Sana improvisaatio tulee latinan sanasta *improvisus*, joka tarkoittaa ennalta näkemätöntä ja odottamatonta. Kyseessä on hetkessä syntyvä soitto tai laulu, jota itse musisoijakaan ei pysty täysin ennustamaan. Improvisaatio käsitteenä tarvitsee vastakohtakseen sävelletyn musiikin, koska muuten sitä ei oikeastaan ole edes olemassa. Länsimaisessa perinteessä voi musiikin esittämiseen kuulua tulkintaa, eli pientä melodian muuntelua tai koristelua, mutta sitä ei lasketa improvisaatioksi. Kulttuureissa, joissa ei sävelletä erikseen musiikkia, ei myöskään käytetä improvisaation käsitettä. (Pietilä, Takala & Tiensuu, 1990, s. 74-75)

Ahonen (1993) kuvailee improvisaatiota taidoksi luoda musiikkia ilman etukäteistä kirjoittamista tai luonnostelua. Laajassa merkityksessä improvisaatiota tapahtuu myös näyttämöllä, tanssissa ja runoudessa. Improvisaatio on generatiivinen taito, mikä lyhyesti sanottuna tarkoittaa lauseiden rakentamista. Musiikillisessa improvisaatiossa musisoija rakentaa musiikillisia lauseita aikaisemmin oppimistaan palasista samaan tapaan kuin ihminen muodostaa sanoista lauseita äidinkielellään. (Ahonen, 1993, s. 32.)

Sariola (1992) kuvailee improvisaatiota Harvey'n (viitattu teoksessa Sariola, 1992) mallin mukaisesti: jotta musisointi olisi improvisaatiota, eikä vain satunnaisia ääniä peräjälkeen, on siinä oltava säveltasokontrolli, musiikillinen muisti, joka viittaa muunteluun, sekä ääniarkiston laajentaminen, joka sisältää siis kaiken musiikillisen materiaalin, jota olemme keränneet elämän varrella henkiseen talteen. (Sariola, 1992, s. 31.)

3.1 Improvisaatio länsimaisessa taidemusiikissa

Historiallisesti improvisaatiota on kuulunut esimerkiksi gregoriaaniseen lauluun. Keskiajalla ja renessanssin aikana musiikkiin saatettiin improvisoida lisä-ääniä tai bassolinja. Keskiaikaiset yksiaäniset melodiat eivät siis ole valmiita kappaleita, vaan esityksen lähtökohtia. Pikkuhiljaa, vuosisatojen myötä improvisaatiolle tuli yhä tarkemmat ohjeet, kunnes 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa nuotinnettu musiikki alkoi syrjäyttää improvisaation taidemusiikissa. Sävelletyistä teoksista esitettiin enää vain nuotinnettu osuus, vaikka säveltäjä olisi tarkoittanut, että mukana saa olla myös improvisaatiota. Oma osansa on saattanut olla myös äänitealan synnyllä. (Pietilä, Takala & Tiensuu, 1990, s. 74-75)

Scott (2007) kertoo artikkelissaan improvisaation historiaa länsimaisessa musiikkikulttuurissa. Aikoinaan improvisointitaito on ollut nimenomaan vaatimus, niin esittämisessä kuin sävellystyössäkin. Barokin ajan musiikkiin on merkitty vain bassolinja, soittajan on pitänyt itse improvisoida säestys sen perusteella. Klassisella kaudella konserttojen solistit improvisoivat virtuoosimaisia kadensseja esitystilanteessa. Hyvin todennäköisesti esimerkiksi Brahms, Chopin, Franck ja Stravinsky sävelsivät improvisoiden pianolla, vaikka esitysten improvisaatio-osuudet olivatkin jo jäämässä historiaan. (Scott, 2007.)

Modernin taidemusiikin piirissä on suuntauksia, jotka hyödyntävät musiikillista improvisaatiota. Esimerkiksi Karlheinz Stockhausen (1928-2007) saattoi antaa muusikolle vain joitakin sanallisia ohjeita tarkkojen nuottien sijaan. Stockhausenin intuitiivisen kauden teokset ovat lisääntyvässä määrin improvisoitua musiikkia, vaikka hän itse sanoutui irti improvisaatiosta, kutsuen omaa tyyliään intuitiiviseksi musiikiksi. (Riikonen 2015, s. 125-131.)

Intuitiivinen musiikki on eräänlainen improvisaation ääri-ilmiö. Sen pätehtävä on olla olemassa harjoittajan tajunnassa, eikä siis välttämättä ole yleisölle tarkoitettua. Tuotettavat äänet eivät ole olennaisia. (Pietilä, Takala & Tiensuu, 1990, s. 74-75)

Stockhausenin improvisaatio ei kuitenkaan ollut vapaata. Hänen orkestereissaan soittaneet muusikot ovat kertoneet hänen kontrolloineen kiivaasti esitettävää materiaalia, eikä hän hyväksynyt muusikoiden omia tulkintoja tai tyylejä. Nuottien puuttuminen ei siis välttämättä ollut vapauttavaa, kontrolli vain oli eri muodossa. Niinpä voidaan kysyä, onko kyse improvisaatiosta ollenkaan. (Riikonen 2015, 132-134.)

3.2 Improvisaatio jazzmusiikissa

Jos klassisen musiikin opinnoissani en törmännytkaan improvisaatioon, pop/jazz-konservatoriossa siltä ei voinut mitenkään välttyä. Jazz on mielestäni ehkä perinteikkäin ja itselleni mieleisin improvisaation valloittama musiikinlaji.

Improvisaatiota jazz-musiikissa on tutkittu valtavan paljon, minkä huomasi, kun aloin etsiä materiaalia tutkielmaani varten. Jazz-improvisaatioon kuuluu paljon asteikkojen opiskelua ja

tyyliä ja oman soittimen tai laulun hallintaa, mikä vaatii jo enemmän kuin mitä koulun musiikintunnilla ehditään opettelemaan. Oma ajatukseni onkin, että koulun musiikintunnilla voimme antaa alkusysäyksen, herättää oppilaan mielenkiinnon jazz-improvisaatiota kohtaan. Ehkä voisimme madaltaa mahdollista kynnystä heittäytymiselle?

Jazziin kuuluu olennaisesti soolojen soittaminen ja laulaminen. Pohjalla on usein ennalta määrätty sointupohja tai asteikko. Jazzin ääripäässä on free jazz, jota voidaan kutsua vapaaksi improvisaatioksi. Se pyrkii vapauttamaan musisoijan kaikista ennalta määrättyistä musiikillisista elementeistä, ja antamaan tilaa musisoijan omalle taiteelle. (Pietilä, Takala & Tiensuu, 1990, s. 74-75)

Improvisointi jazzissa on saanut alkunsa melodian muuntelusta, ja pikkuhiljaa kehittynyt kohti monimutkaisempia soolon soittotekniikoita. Toisen maailmansodan jälkeen kehittynyt bebop oli jo erittäin edistyksellistä, melodista improvisaatiota, jonka virtuoosisuutta vaativa tempo hioi soittotekniikat huippuunsa. Nykyisin kaikki tyylilajit ovat iloisesti sekoittuneet. (Pietilä, Takala & Tiensuu, 1990, s. 74-75)

Esimerkiksi Järvinen (1997) tutki väitöskirjassaan jazz improvisaation tonaalisia dynamiikkoja ja metrisiä rakenteita. Hän havaitsi, että bebop -tyylin mukaisesti improvisoidut soolot ovat samaan aikaan strukturoituja ja dynaamisia. Improvisaation prosessi etenee toisiinsa kytkeytyvien hierarkkisten periaatteiden perusteella, jotka auttavat muusikkoa pitämään soolon mielenkiintoisena ja yhtenäisenä. Ihminen pystyy siis käsittelemään kognitiivisesti monimutkaisia hierarkkisia rakenteita improvisoidessaan musiikkia. Järvinen lisää, että monet kognitiiviset periaatteet, joita löydetään improvisaatiota tutkittaessa, ovat samoja periaatteita, joita löytyy tutkittaessa yleisiä kognitiivisia prosesseja, jotka eivät liity musiikkiin lainkaan. Musiikillisella improvisaatiolla saattaa olla enemmän yhtymäkohtia arkielämässä, kuin myyttisessä improvisaatiossa. (Järvinen, 1997, s. 98-104.)

4 Improvisaatio koulukontekstissa

Tonaalisten melodioiden keksimiseen ei tarvita teoriataustaa. Tonaalisuus on kulttuurinen kokonaisuus, jossa käsityksemme musiikista ja sen suhteista on syntynyt. Tonaliteetti viittaa niin sanottuun sävellajituntuun, joka on havaittu myös sellaisilla koehenkilöillä, joilla ei ole musiikin teoreettista tai analyttistä taustaosaamista. (Huovinen, 2010b, s. 102-103.)

Spontaanit musisointihetket antavat oppilaille mahdollisuuden tunteiden ilmaisuun ja musiikillisten kykyjensä käyttämiseen monipuolisesti, toisin sanoen musiikillinen improvisaatio yhdistää kuuntelun, esittämisen ja musiikillisen analyysin taidot. (Whitcomb, 2013). Niinpä on vaikea keksiä perusteluja, miksi improvisointia ei voisi aloittaa jo ennen kuin teoreettinen tieto on tullut tutuksi musisoijalle.

4.1 Hyviä havaintoja improvisaatiosta

Scott (2007) on kerännyt artikkeliinsa viisi kohtaa, jotka puoltavat musiikillisen improvisaation tärkeyttä koulun musiikin tunneilla. Ensinnäkin, yleisesti ottaen improvisaatio tarjoaa mahdollisuuden luovalle ja ilmaisuvoimaiselle musiikilliselle tekemiselle. Toiseksi improvisaation on havaittu parantavan suoritus-, kuuntelu- ja nuotinlukutaitoja. Musiikillinen improvisaatio tarjoaa yhteyden kulttuuriin ja perinteisiin, sekä musiikilliseen, sosiaaliseen kanssakäymiseen. Improvisaation avulla oppilas voi näyttää oman musiikillisten käsitteiden ymmärryksensä ja lisätä sitä entisestään. (Scott, 2007.)

Gruenhagen ja Whitcomb (2014) tutkivat improvisoinnin käyttöä Yhdysvalloissa alakoulun musiikintunneilla. Heidän tavoitteenaan oli selvittää, miten laajasti ja millä tavoin opettajat teettävät improvisaatioharjoituksia alakoulun musiikintunneilla. Lisäksi heidän kyselytutkimuksessaan kysyttiin opettajien omaa käsitystä improvisaatioiden laadusta. Tutkimuksessa havaittiin muun muassa, että opettajat arvostavat improvisaatiota oppilaiden kannalta tärkeänä. Improvisaation käyttäminen tuki oppilaiden musiikillisiä taitoja, tarjoten mahdollisuuden musiikillisen ymmärtämisen toteuttamiselle. Lisäksi improvisaatio tarjoaa oppilaille luovan prosessin, joka tuottaa itsenäisiä ajattelijoita ja muusikoita. (Gruenhagen & Whitcomb, 2014.)

Gruenhagenin ja Whitcombin (2014) artikkelissa käydään läpi aikaisempaa improvisaatiota koskevaa tutkimusta ja he toteavat, että kaikille tutkimuksille yhteistä on huomio, että eri ikäiset lapset kykenevät improvisoimaan melodisesti ja rytmisesti, monissa eri olosuhteissa. Lapsilla on luonnostaan kiinnostus improvisaatioon. Viitaten Burnardin tutkimukseen, Gruenhagen ja Whitcomb huomauttavat, että on tärkeää ottaa huomioon lasten luonnolliset taipumukset improvisaatiotilanteissa, esimerkiksi ryhmädynamiikka, josta Burnard teki havaintoja omassa tutkimuksessaan. (Gruenhagen & Whitcomb, 2014.)

Kyselyn perusteella suosituimmat musiikillisen improvisaation tavat olivat kysymys-vastaus-tyyppiset improvisaatiot, joita tehtiin kaikilla luokka-asteilla. Vanhempien oppilaiden kanssa opettajat olivat lähteneet tekemään scat-sooloja ja tutustumaan jazz- ja blues- sooloihin. Eräs opettaja oli opettanut improvisaatiota ensin puhumalla ja sitten siirtämällä puheensa soittimelle. (Gruenhagen & Whitcomb, 2014.)

Luokkahuone improvisaatiossa on tärkeää luoda ympäristö, jossa oppilaat ovat turvassa. Ohjeiden pitää olla selkeitä ja niillä on oltava looginen järjestys. Vapaa improvisointi on opettajien kertomusten mukaan ollut oppilaille hämmentävä tilanne, joka on tuntunut enemmän otteen lipsumiselta, kuin varsinaiselta musiikilliselta toiminnalta. Opastaminen ja selkeät ohjeet luovat oppilaalle turvallisen tilan kokeilla ja omaan tahtiinsa poistua pikkuhiljaa mukavuus alueeltaan. (Gruenhagen & Whitcomb, 2014.)

Brophy (2001) esittelee John Kratuksen kehittämän seitsenportaisen teorian improvisaation kehittymisestä. Kolme ensimmäistä tasoa esitetään usein lasten improvisaatiota kuvaavina tasoina. Ensimmäinen taso on tutkimista ja kokeilua. Lapsen soitto tai laulu kuulostaa sattumanvaraiselta. Prosessipainotteisella seuraavalla tasolla lapsi musisoi silkasta ilosta, eikä vielä piittaa muista. Kolmannella, tuotospainotteisella portaalla lapsi huomaa, että hänen tuotostaan kuunnellaan ja arvioidaan. Tällöin improvisointi alkaa kehittyä ja väitetään, että noin yhdeksänvuotiaana improvisoidut esitykset ovat jo rytmisesti ja rakenteellisesti huomattavasti jäsennellympiä. (Brophy, 2001.)

Soittotaidon kehittyessä, neljännellä tasolla, improvisaatio kehittyy sulavammaksi. Viides taso saavutetaan, kun improvisaatiossa alkaa olla rakenteellisia muutoksia, muunnelmia ja sisäistä kehittymistä. Kuudennella tasolla musisoiija pystyy improvisoimaan eri tyyleillä, tai yhdellä

tyyllillä mestarimaisesti. Seitsemäs taso on henkilökohtainen taso. Vain harvoin päästään seitsemännelle tasolle, jossa musisoija osaa rakentaa improvisaationsa tyylinmukaisesti, mutta omaperäisesti, luoden jotakin aivan uutta. (Brophy, 2001.)

Scott (2007) on avannut artikkelissaan tuntuun suunnitelmansa improvisaation opettamiselle. Scotin ohjeet improvisaation opettamiselle ovat sekoitus Orffin ja Kratuksen ajatuksia. Tässä Scott on ottanut käsittelyyn Kratuksen mallin kolme ensimmäistä porrasta. Ensimmäisellä tasolla on tutkiminen. Silloin oppilas ohjataan tutkimaan kuulemaansa ja tuottamaansa ääntä. Onko se korkea vai matala, kova vai pehmeä, nopea vai hidas? Opettajan mallista oppilaat voivat imitoida ääniä ja keskustelun kautta niitä voidaan analysoida. Scotin opetuksessa on käytössä Orffin perintöä noudattaen laattasoittimet. Oppilaat improvisoivat laatoilla ja oppivat lyömään laattoja haluamallaan tavalla (kovaa, hiljaa, korkealta, matalalta). Kokeilemalla oppilaat oppivat asioita, joita tarvitaan seuraavalla tasolla. (Scott, 2007.)

Toisella tasolla siirrytään prosessipianotteiseen improvisaatioon. Improvisaatioon alkaa sisältyä tarkoituksenmukaisuutta ja melodisia ja rytmisiä sekvenssejä. Scott tarjoaa oppilailleen laatat, joista poistetaan F ja B, jolloin syntyy pentatoninen asteikko. Sen jälkeen oppilaille opetetaan runo ja sen luontainen rytmi lausuttaessa. Runo taputetaan ensin käsillä, sitten vuorokäsin esimerkiksi reisiin. Vuorokädet valmistavat oppilaita soittamaan laattoja kahdella kädellä. Soittimella oppilaat valitsevat itse äänet, joilla soittavat runon rytmissä. Rytmie tulee runosta ja äänet pentatonisesta asteikosta. Opettaja voi säestää pohjasävelellä. Seuraavilla tunneilla voi valita uuden runon ja jatkaa samaan tapaan harjoittelua. Scott on havainnut, että tällä askeleella oppilaat alkavat huomata, että pienet intervallit tekevät improvisaatiosta enemmän laulumaisen ja että improvisaation päättäminen perussäveleen päättää kappaleen luontevasti. (Scott, 2007.)

Kolmas vaihe on tuotospainotteinen improvisaatio. Tässä vaiheessa oppilaat voivat alkaa improvisoimaan sointukiertojen päälle ja heidän kykynsä lisääntyvät huomattavasti. On mahdollista improvisoida eri tyyliillä, imitoiden musiikkia, jota itsekin kuuntelee. Oppilaat alkavat kuulla tuotoksensa musiikillisena tuotoksena, jota muut voivat kuunnella. Ryhmäimprovisaatio alkaa myös hahmottua paremmin tässä vaiheessa. (Scott, 2007.)

Niknafs (2013) esittelee omassa artikkelissaan vapaan improvisaation mahdollisuuksia yleisessä musiikin opetuksessa. Hänen näkemyksensä mukaan vapaa improvisaatio on nimenomaan demokraattista, koska sen toteuttaminen ei vaadi aikaisempaa kokemusta, soittotaitoa tai tiettyä ikää. Vapaassa improvisaatiossa musiikilliset identiteetit kerääntyvät yhteen. Niknafs

ehdottaa vapaata improvisaatiota kaikille niille opettajille, jotka eivät tunne kykenevänsä improvisaatioon omassa opetuksessaan. (Niknafs, 2013.)

Ahonen (1993) havaitsi, tutkiessaan koululaisten vokaalista improvisointitaitoa melodiantäydennystehtävissä, että koululaisten taito improvisoida kehittyi muiden musiikillisten taitojen rinnalla, ilman harjoittelua. Improvisaatio on kuin mikä tahansa inhimillinen ominaisuus. Taito kehittyi voimakkaasti 10 ikävuoteen saakka, minkä jälkeen edistyminen hidastuu kohti aikuisuutta. Tutkimuksessa havaittiin myös suuria eroja sukupuolten välillä. Tytöt pärjäsivät annetuissa improvisaatiotehtävissä paremmin kuin pojat. Toisaalta, tytöt saavuttivat aikuisen tason jo 9-vuotiaana, kun taas poikien kehitys jakaantui tasaisemmin. Improvisointimahdollisuuksia lisäämällä koululaiset saisivat enemmän mahdollisuuksia musiikillisen tiedon käsittelyyn. Ahonen toteaa vielä, että luovan ilmaisun kehittämiseksi pitäisi olla työtapoja, jotka tukevat tätä kehittämistä. (Ahonen, 1993, s. 140-141.)

Ahonen (1993) huomasi tutkimuksessaan, että oppilaiden vahvin osa-alue musiikillisessa improvisaatiossa oli rytmisen varmuus. Heikoin oli tonaalinen varmuus. Neljän komponentin osalta heikoksi osaksi näyttäytyi myös musiikillinen ilmaisuvoima. Ahonen ehdottaa, että kyseessä on kokemattomuus improvisaatiossa. Kognitiiviset prosessit vaativat harjoittelua musiikin luomisessa tässä ja nyt. Neljäs osa-alue oli syntaksi. (Ahonen, 1993, s. 142.)

Sariola (1992) on tehnyt saman suuntaisen havainnon omassa luovan musiikillisen toiminnan raportissaan. Toistotehtävissä oppilaat omaksuivat rytmiosiot helpommin kuin melodiat, joissa oli joitakin virheitä. Melodian toistamisessa oli myös sukupuolieroja, joita myös Ahonen (1993) oli havainnut.

Myös Paananen (Paananen, 2003) ehdottaa, että koulussa voisi olla enemmän musiikintunteja, jotta aikaa jäisi improvisaatiolle enemmän. Lapsilla on kykyä ja intoa keksiä omia rytmejä ja melodioita. (Paananen, 2003, s. 216.)

4.2 Haasteita

Musiikilliseen improvisaatioon, kuten luovaan toimintaan yleensä, liittyy myös joitakin haasteita. Yksi kandini lähtöajatus on ollut, miksi pelkään improvisoimista? Samaa kysymystä on

pohtinut Ashley (2009) artikkelissaan *Musical Improvisation*. Ashley listaa joitakin musiikilliseen improvisaatiolle tyypillisiä rajoittavia tekijöitä. Soittajan tai laulajan keho asettaa ensimmäiset rajoitteet. Voimme toimia vain niissä rajoissa, mitä keho myöntää. Fyysiset ominaisuutemme antavat mahdollisuuden reaaliaikaiseen musisointiin, mutta voi myös rajoittaa sitä. Prosessi muistuttaa puheen muodostamista, mutta musisoidessa ilmenee enemmän päällekkäisyyksiä, esimerkiksi toisten muusikoiden kanssa. Improvisoidessa prosessit ovat kuitenkin suureksi osaksi alitajuisia, samaan tapaan kuin puhuttu kielemmekin muodostuu aivoissamme ilman sen suurempia ponnisteluja, kun sen kerran on oppinut. (Ashley, 2009, s. 414.)

Toiseksi improvisaation prosessin esteenä voi olla reaaliajan käsite. Usein improvisoija ei ole yksin, joten yhteinen tempo on tarpeen. Ihminen erottaa heiton ajoituksessa jopa tuhannesosasekunnin tarkkuudella. Yhteinen klikki tekee musiikista kuunneltavaa. Yksin soittaessa sillä ei tietenkään ole merkitystä. Kolmas improvisaation prosessin vastavoima ovat musisoijan tiedolliset taidot. Improvisaatio vaatii soittajalta taitoa, joka on enemmän proseduraalisessa muistissa kuin deklaratiivisessa. Syy löytyy jälleen ajoituksesta. Proseduraalisessa muistissa oleva tieto on nopeammin käytettävissä kuin deklaratiivinen. Mutta improvisoija käyttää kyllä molempia, proseduraalista suorittaakseen monimutkaisen, nopeutta vaativan tehtävän ja deklaratiivista huomioidessaan läsnä olevan yleisön ja improvisoitavan musiikin tyylilajin. (Ashley, 2009, s. 413-414.)

Ashleyn artikkeli on painottunut jazz-musiikin parissa tapahtuvaan improvisaatioon, mutta jostain voidaan ammentaa kouluympäristöönkin. Ihmiskeho on muuttuva ja kehittyvä, ja toisaalta rapistuva. Opettaja tekee ennakko-oletuksia opetettavan ryhmänsä fyysisistä kyvyistä. Lapset ovat innokkaita, mutta heidän motoriikkansa voi olla kehittymätöntä. Lasten ikä on hyvä indikaattori asian huomioimiseen. Reaaliaika, time tai tempo, on musiikin yksi peruselementti ja sitä opetellaan musiikintunnilla jatkuvasti. Improvisoidessa ja musiikillisen luovan toiminnan yhteydessä sykettä täytyy mukauttaa ryhmän tai musisoijan taitotason mukaan.

Sariola (1992) kertoo raportissaan luovan musiikillisen toiminnan kokeilusta Joensuussa. Raportin alussa Sariolan ajatukset ovat saman suuntaisia omieni kanssa. Miksi musiikintunneilla ei tehty mitään luovaa? Tämä ajatus koskee tässä nimenomaan 1980- ja 1990-lukuja. Sariola on listannut joitakin syitä: musiikintunteja on liian vähän, oppilaiden taidot ovat vähäisiä, opettajien taidot ovat puutteellisia, sekä opetussuunnitelman teoriapainotteisuus, joitakin mainitakseni (Sariola, 1992, s. 3). Materiaali on lähes kolmekymmentä vuotta vanhaa, mutta saman ta-

paisia syitä on kuvannut myös amerikkalainen Whitcomb (2013). Hänen mukaansa osa opettajista teettää oppilaillaan paljon improvisaatioharjoituksia, mutta osa ei tiedä mistä aloittaa. Whitcomb esittää artikkelissaan yleisiä esteitä improvisaatiolle ja joitakin ratkaisuehdotuksia.

Whitcomb (2013) kysyi vuonna 2007 yhdysvaltalaisilta opettajilta, miten paljon he sisällyttävät improvisaatiota opetukseensa. Lähes kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että sitä pitäisi olla, mutta ajankäytöstä kysyttäessä, improvisaatiolle varattua aikaa oli hyvin vähän. Samassa kyselyssä selvitettiin improvisaation sisällyttämisen mahdollisia esteitä ja mahdollistajia opettajien näkökulmasta. Esteeksi koettiin yleisesti opetusajan puute ja oma kokemattomuus improvisaatiossa. Improvisaatiopedagogiikan puute mainittiin myös. Improvisaation sisällyttäminen musiikinopetukseen onnistui paremmin esimerkiksi seuraamalla toisten improvisaatiota opettavien kollegoiden opetusta, osallistumalla aiheesta järjestettyihin konferensseihin ja lisäkoulutuksiin. (Whitcomb, 2013.)

Whitcomb jatkaa, jos opettaja on muusikkona kokematon improvisoija, hän voi kokea, ettei ole myöskään pätevä opettamaan improvisointia. Opettajat, jotka itsekin improvisoivat, ovat ikään kuin sinut asian kanssa, jollin opettaminenkin sujuu luontevammin. Improvisaatiota opettaakseen ei kuitenkaan tarvitse itsellä olla vuosien kokemusta. Whitcomb lainaa Inksin ehdotusta: opettele oppilaiden kanssa. Oman prosessin esille tuominen voi luoda luottamuksen ja ymmärryksen myös toisia opettelevia oppilaita kohtaan. (Whitcomb, 2013.)

Sariola mainitsee omassa raportissaan yhtenä haasteena oppilaiden vaikeudet uskaltaa luoda uutta. Kokeillakseen luoda uutta, on oltava rohkea asenne. (Sariola, 1992, s. 21.)

5 Pohdinta

Luovuus on aikaisemmin yhdistetty hulluuteen ja on ajateltu, että luovat ihmiset ovat myös hulluja. Ei kuitenkaan voida mitenkään varmasti sanoa, kumpi oli ensin, hulluus vai luovuus, kun puhutaan luovista henkilöistä, joilla on mielenterveyden ongelmia. Luovuus voi olla hyvin kuluttavaa, mikä voi johtaa ongelmiin. Luovuutta ja loogista ajattelua ei kuitenkaan enää asetella tiukasti vastakkain, vaan ajatellaan, että ne täydentävät toisiaan. (Uusikylä & Piirto, 1999.)

Luovuus on leikkiä. Leikki on lasten työtä. Onko joskus ajateltu, että leikkiminen ei sovi vakavasti otettavaan musiikinopiskeluun? Joku on varmasti ajatellut niinkin. Luovuuden kannalta olisi hyvä saada osa leikkimielisyydestä säilymään myös vanhemmalle iälle, oikeastaan koko eliniälle. Itse olin alakoululaisena niin säikähtänyt musiikinopetuksen vakavuudesta, että kotonakin varmuuden vuoksi kuuntelin vain sallittuja c-kasetteja. Nuoremman polven tarinoita kuunnellessani olen saanut ilokseni huomata, että suunta on muuttunut paljon vapaampaan suuntaan. Olisihan jo motivaationkin kannalta hyvä tarjota oppilaille heille mieleistä materiaalia ainakin osittain. Muistan itsekin musiikkiopiston viulutunnit, joiden ohjelmisto ei ollut kovin mieleistä, mutta jossain vaiheessa huomasin, että voin soittaa poppia omien suosikkilevyjeni mukana. Oppilaat eivät välttämättä koe suoraa nautintoa musisoinnista opistossa, mutta saavat hyvinvointia ja nautintoa omaehtoisesta (informaalista) musisoinnista, jonka mahdollistaa asianmukainen opetus (formaali) ja saavutettu taito musiikkiopistossa.

Improvisaatio on parhaimmillaan rohkaiseva ja itsetuntoa lisäävä elementti koulun musiikinopetuksessa. Jotta sitä ei tarvitse pelätä, olisi hyvä, että siihen päästään käsiksi musiikin opiskelun varhaisessa vaiheessa. Luovuuden vaatima hauduttelun vaihe jää puuttumaan musiikillisessa improvisaatiossa, koska se tapahtuu reaaliaikaisesti. Samassa hetkessä, jossa huomaa ongelman, pitäisi jo keksiä ratkaisu. Kuten aiemmin todettiin, improvisaatiossa hauduttelu on tehtävä etukäteen, on siis harjoiteltava. Improvisaatiossa painopiste on prosessissa. Harjoittelu on osa prosessia, vaikka se ensin tuntuu hassulta. Improvisaatio, joka lähtökohtaisesti on hetken laulu, sisältää oikeasti koko musisoijan siihen astisen elämän opitut laulut.

Flow -tilan syntyminen vaatii, että tarjolla oleva haaste ei ylitä yksilön kykyjä kohdata se. Musiikinopetuksessa täytyy siis tarjota riittävästi opetusta opeteltavassa instrumentissa, jotta sen hallinta riittää improvisaation vaatimaan tasoon. Toisaalta improvisaatiotehtävän voi muokata sellaiseksi, että vähäiselläkin osaamisella pääsee kiinni luovaan musisointiin. Itse tehtävä ei siis saa olla liian helppo eikä vaikea.

Mutta jos on aina tottunut soittamaan nuoteista, voi olla, että vaikka hallitsee soittimensa, ei siltikään uskalla kokeilla improvisaatiota. Siispä on tärkeää luoda ympäristö, jossa virheet ovat sallittuja, jopa suotavia. Turvallisen ympäristön luomiseen tulee kiinnittää huomiota jokaisella tunnilla, myös niillä, joilla ei improvisoida. Ympäristö ja ilmapiiri vaikuttavat suoraan oppilaan kykyyn heittäytyä. Lähes jokaisessa artikkelissa ja kirjassa nostettiin esille ilmapiirin ja ympäristön turvallisuuden merkitys. Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on turvallisuuden tunteen luominen. Tämä koskee jokaista oppituntia, erityisesti, kun oppilaalta vaaditaan itsensä ylittämistä, joka saattaa olla myös noloa. Opettajan oma uskallus ja mahdollinen itsensä nolaaminen saattaa olla suuri apu ja esimerkki ujolle oppilaalle.

Jotta ihminen voi toteuttaa itseään luovasti on hänen hyväksyttävä itsenä, oltava rohkea, spontaani ja vapaa ennakkoluuloista (Maslow, viitattu teoksessa Uusikylä & Piirto, 1999s. 32-33). Opettajalla on mahdollisuus tarjota itsensä tuntemisen ja kasvamisen, onnistumisen, epäonnistumisen ja niistä selviämisen hetkiä. Musiikillinen improvisaatio, sen ainutlaatuisuus, tarjoaa mahdollisuuden myös opettajan omalle ammatilliselle kasvulle oppilaiden kanssa yhdessä. Koulukontekstissa opettajan roolia ei voi mitenkään väheksyä luovuuden kättilönä. Olosuhteet on luotava sellaisiksi, että luovuudella on tilaa ja resursseja tulla esiin.

Arvioiti ja varsinkin arvostelu ovat luovuuden ja näin ollen myös improvisaation pahoja vihollisia. Ihminen, joka tietää olevansa arvioitavana on aivan liian tietoinen itsestään, kyetäkseen heittäytymään tilaan, jossa luovuus kukoistaa. Opettajanakin arviointi kannattaa kohdistaa nimenomaan oppilaan prosessiin, siihen kehitykseen, jossa hän uskaltaa aina enemmän.

Yhdessä improvisoidessa on kuunneltava toisia ja oltava ympäristön kanssa läsnä, toisin kuin yksin ahertava säveltäjä. Improvisaation on hyvä ja monipuolinen väline. Se valmisteleekin tekijäänsä esimerkiksi mahdollisen muistikatkoksen varalle kesken ennalta harjoitellun esityksen. Tämä koskee tietysti monia muitakin taiteita, ei vain musiikillista improvisaatiota. (Huovinen, 2010a, 425.)

Jokaisen uuden kappaleen harjoittelun voisi aloittaa tutustumalla kappaleessa käytettävään sävellajiin ja sointukiertoon. Ennen kuin aloittaa nuoteista, voisi vaikka hiukan leikkiä käytettävillä äänillä ja soittaa pienen soolon. Sitten vasta siirtyä kirjoitettuun melodiaan. Eräs soitonopettajani teetäti minulla harjoituksia, joissa otimme kappaleen rytmin ja soitimme vain yhdellä äänellä tarjottua rytmiä. Sitten kahdella ja lopulta uskalsin käyttää kaikkia sävellajin ääniä, tuottaen soolon kappaleen A-osaan. Pidin tätä opettajaani nerona.

On monia tapoja auttaa oppilaan varpaat veteen, mutta on muistettava, että ei saa työntää suoraan järveen. Toiset toki oppivat itse uimaan ja pysyvät heti pinnalla, mutta toiset eivät. Musiikinopettajan hommaa on katsoa, ettei kukaan jää rannalle.

Lähteet

Ahonen, K. (1993). *Koululaisten vokaalinen improvisointitaito melodiantäydennystehtävissä.*

Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ahonen, K. (1996). *Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä.* Joen-

suu: Joensuun yliopisto.

Astley, R. (2009). *Musical Improvisation.* Teoksessa: Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M.

(toim.) (2009). *The oxford handbook of music psychology.* Oxford: Oxford University Press.

Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators*

Journal, 88(1), 41+.

Butler, D., Brown, H. (1994). *Describing the Mental Reperentation of Tonality in Music.* Te-

oksessa: Aiello, R., Aiello, R., & Sloboda, J. A. (1994). *Musical perceptions.* New York: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology : The collected*

works of mihaly csikszentmihalyi. Retrieved from <https://oula.finna.fi/Record/oula.1403970>

Gruenhagen, L. M., & Whitcomb, R. (2014). Improvisational practices in elementary general

music classrooms. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 379-395.

doi:10.1177/0022429413508586

- Huovinen, E. (2010a). *Musiikillisen improvisaation psykologia*. Teoksessa: Louhivuori, J., & Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Huovinen, E. (2010b). *Tonaliteetti*. Teoksessa: Louhivuori, J., & Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Huovinen, E. (2015). *Johdatus musiikillisen improvisaation tutkimukseen*. Teoksessa: Huovinen, E. (toim.) *Musiikillinen improvisaatio, Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuurisiin*. Turku: Painosalama Oy
- Järvinen, T. (1997). *Tonal dynamics and metrical structures in jazz improvisation*. Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. (2009). *Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen*. Teoksessa: Louhivuori, J., Louhivuori, J., Paananen, P., Fredrikson, M., & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. (2009). Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? *Musiikkikasvatus 2009 / vol. 12 nr. 1 Saatavissa: http://sites.uniarts.fi/documents/166984/205664/FJME_VOL12nro1_netiversio.pdf/01ab2487-585c-480b-b9e0-3fd9ce6ba29b* (haettu 18.1.2019)
- Niknafs, N. (2013). Free improvisation: What it is, and why we should apply it in our general music classrooms. *General Music Today*, 27(1), 29-34. doi:10.1177/1048371313482921
- Paananen, P. (2003). *Monta polkua musiikkiin : Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11*. Jyväskylä.

Paananen, P. (2010). *Säveltason kehittyminen kouluiässä*. Teoksessa: Louhivuori, J., & Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki (2016) Löytyy verkosta: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pietilä, R., Takala, A., Tiensuu, J.(1990). Improvisaatio. Teoksessa: Hetemäki, I., Sievänen, K., Virtamo, K. (toim.) (1990) *Suuri musiikkitietosanakirja. 3, he-kuud*. Espoo: Weilin + Göös.

Riikonen, H. (2015). Stockhausenin intuitiivinen musiikki ja improvisaatio. Teoksessa: Huovinen, E. (toim.) *Musiikillinen improvisaatio, Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin*. Turku: Painosalama Oy

Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' four-stage model of the creative process: More than meets the eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), 342-352.
doi:10.1080/10400419.2015.1087277

Sariola, J. (1992). *Luova musiikillinen toiminta : Raportti luovan musiikillisen toiminnan koikeilusta joensuun normaalikoulun ala-asteella lukuvuosina 1989-92*. Joensuu: Joensuun normaalikoulu.

Scott, J. K. (2007). Me? teach improvisation to children? *General Music Today*, 20(2), 6-13.
Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=24873246&site=ehost-live>

Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York, N.Y.: Dodd, Mead & Company.

Uusikylä, K., & Piirto, J. (1999). *Luovuus : Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.

Whitcomb, R. (2013). Teaching improvisation in elementary general music: Facing fears and fostering creativity. *Music Educators Journal*, 99(3), 43-50.

doi:10.1177/0027432112467648