



# Kelluntamusiikki

## Improvisoinnin opetusmenetelmä

TEEMU KIDE



STUDIA MUSICA 55

SIBELIUS-AKATEMIA 2014



# Kelluntamusiikki

## Improvisoinnin opetusmenetelmä



TEEMU KIDE

STUDIA MUSICA 55

SIBELIUS-AKATEMIA 2014

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

DocMus-tohtorikoulu

Studia Musica 55

© Teemu Kide

Kannen piirustus: Helmi Sirola

Taitto: Tiina Laino

Paino: Unigrafia, Helsinki 2014

ISBN 978-952-5959-54-3 (painettu)

ISSN 0788-3757 (painettu)

ISBN 978-952-329-414-1 (pdf)

ISSN 2489-8155 (pdf)

## TIIVISTELMÄ

*Kelluntamusiikki – Improvisoinnin opetusmenetelmä*

Teemu Kide 2014.

Taideyliopisto, Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu

Kehittäjäkoulutuksen tohtorintutkinto

Studia Musica 55

*Kelluntamusiikki* on improvisoinnin opetusmenetelmä, joka tarjoaa välineitä myös improvisoinnin omaehtoiseen harrastamiseen. Kehittämishankkeessa musiikillinen improvisointi nähdään sarjana tekoja, jotka voivat suoraan muokata soittajan minäkuvaa. Improvisoija soittaa itsensä ”näkyväksi” paitsi toiselle myös itselleen. Omakohtaisen ja ennalta tietämättömän soittaminen edellyttää soittajalta senhetkiseen ympäristöön kohdistuvaa luottamusta. Siksi improvisoinnin opettamisessa musiikilliset tiedot eivät sellaisenaan riitä. Tarvitaan käsitteitä, joiden avulla voidaan ymmärtää opetustilannetta ohjailevaa sanatonta viestintää. Tarvitaan keinoja, joilla voidaan tiedostaa ja ehkäistä improvisointiin olennaisesti liittyviä epävarmuustekijöitä. Oppilaan kannalta menetelmän tavoitteena on sisäistetty asenne, jonka myötä improvisaatio tapahtuu ennalta pohtimatta.

Kirjan teoriaosassa ja aineiston analyysissä nostetaan esiin analogioita improvisoinnin opetustapahtuman sekä psykoanalyttisen työskentelyn välillä. Kuten soiva improvisaatio, myös psykoanalyysi on tämänhetkisyudessa kehkeytyvä prosessi, jossa usein hahmottuu jotain ennalta tietämätöntä. Tarkastelun välineinä käytetään muun muassa Daniel N. Sternin *present moment* -käsitettä, Thomas H. Ogdenin *dreaming* -käsitettä sekä Donald W. Winnicottin ajatuksia tukea antavasta ympäristöstä. Psykoanalyttisesti sävyttynyttä matkaa täydennetään Keith Johnstonen teatteri-improvisaatiota koskevalla vuorovaikutusfilosofialla.

Improvisoinnin opetusmenetelmä kehittyi vuoden kestäneessä toimintatutkimuksen kenttävaiheessa, joka toteutettiin kymmenen eri-ikäisen oppilaan kanssa. Improvisointitunnit, joita kertyi yhteensä 191, videoitiin toistuvaa reflektointia sekä myöhemmässä vaiheessa tapahtunutta analyysia varten. Analysoitavana aineistona käytettiin myös oppilaille suunnattuja temahaastatteluja. Prosessissa löytyi opetustyössä tarvittavia vuorovaikutuskeinoja, joilla voidaan tukea oppilaan luovuutta.

*Kelluntamusiikki* esittelee myös tutkimuksessa kehittyneen musiikillisen toimintaympäristön, jonka puitteissa yksilön ilmaisu helpottuu. Pysyvä pulssi, kadenssittomat soinnut sekä kirjassa esitelty ”asettautuminen” voivat auttaa oppilasta improvisoimaan omakohtaiselta tuntuvaan musiikkiin. Tunne omakohtaisuudesta on improvisaatiosta saatavan merkityksellisyyden perusta. Projektissa syntynyt musiikillinen oppimateriaali tuo pedagogiikan ammattilaisten ulottuville impro-

visointipohja-käsitteen. Tutkimusraportti sisältää nuottiesimerkkejä improvisointipohjista sekä tarjoaa viitekehyksen niiden käytännön soveltamiseen ja edelleen kehittämiseen.

Kirja on suunnattu soitonopettajille, soitonopiskelijoille, musiikkiterapeuteille sekä musiikin ulkopuolisille ihmistyön ammattilaisille, joita kiinnostaa sanaton, laajakaistainen viestintä.

Avainsanat: Improvisointi, psykoanalyysi, tukea antava ympäristö, ”opettamaton” opettajuus, heti-tekeminen, asettautuminen, laajakaistaisuus, itseäänselvyys, oletusympyrä.

## ABSTRACT

*Kelluntamusiikki – A method of teaching musical improvisation*

Teemu Kide 2014.

The University of the Arts, Sibelius Academy, DocMus doctoral school

The Development Study Programme

Studia Musica 55

*Kelluntamusiikki* [*The Floating Music*] is a method of teaching musical improvisation, which also provides practical tools for individual learning experience. In this project improvisation is seen as a series of actions that can directly modify the improviser's self image. Through musical expression, the improviser "reveals" himself to others as well as to himself. To enable the expression of oneself without prior preparation, an environment of trust is needed. Therefore, when teaching improvisation, musical knowledge alone will not suffice. Conceptual terms are needed to aid the understanding of the non-verbal communication taking place in a teaching event. Furthermore, practical tools are needed in order to prevent insecurities, which arise during improvisation. For the student, the goal of the method is to be able to engage in improvisation without prior thought.

The theory section of this book demonstrates analogies linking psychoanalytical thinking to the act of teaching improvisation. Both musical improvisation and psychoanalytical work are processes where something new and unplanned often takes form in the present moment. The tools for examining improvisation are psychoanalytical terms such as Daniel N. Stern's *present moment*, Thomas H. Ogden's *dreaming* and Donald W. Winnicott's concept of *facilitating environment*. This psychoanalytically emphasized research study is further complemented by Keith Johnstone's interaction philosophy from the field of improvisation theatre.

This method was developed in the field phase of a one year long action research, with the help of ten improvisation students of various ages. One hundred and ninety-one improvisation lectures were captured on HD video for reflection and analysis. The data also included interviews of the students. During the development process, crucially important methods of interaction, which can support the creativity of the students, were revealed.

*Kelluntamusiikki* presents a new musical environment, which facilitates the expression of the improviser's own voice. A stable pulse, cadenza-free chords, and the philosophy of "settling" introduced in the book will help the student of improvisation to express themselves through their "own voice". The feeling of "my own music" is at the foundation of this improvisation experience. The musical learning material presented herein brings the new term of *improvisation base* to teaching professionals. The research report includes notated examples of

improvisation bases and also offers the framework for their further development.

This book is for instrumental teachers, instrumental students and music therapists. Generally it can also be recommended to people interested in non-verbal broadband communication.

Keywords: Floating, improvising, improvisation base, psychoanalysis, facilitating environment, the philosophy of “settling”, broadband communication, obviousness, the circle of assumption.

## ALKUSANAT

Kirjoittaminen tehdään yksin. Pitkittyessään siinä tuntee irtautuvansa yhteiskunnasta. Jo aamupäivällä työhuone kutistuu kapseliksi, johon mahtuu paikallaan oloa, näytölle ryöppyäviä kirjainsarjoja, hieman lisää liikkumattomuutta ja huomaamatta ehtyvää japanilaista riisiteetä. Aika ajoin katseen voi nostaa ikkunaan, josta näkyy pimeyttä tai pilviä, mutta ei yhtäkään ihmistä. Katse on osattava laskea takaisin tietokoneen näyttöön – työhön, joka käsittelee leikkiä. Kirjoitan, koska musiikillinen improvisointi on uskomattoman merkityksellistä. Haluan kirjoittaa tutkimukseni löytyneestä ympäristöstä, jossa musiikillinen itseilmaisuus helpottuu ja jonne moni improvisoija haluaa palata yhä uudelleen. Pidän ihmisistä. Tahdon kiittää kaikkia työhuoneeni ulkopuolella tapaamiani ihmisiä, joiden kanssa olen saanut soittaa, jutella, keskustella, nauraa, pelata krokettia ja jakaa asioita. Ilman teitä en olisi jaksanut tehdä mitään. Ihmisten on tarkoitus nähdä toisiaan.

Merkittävä kiitokseni kirjoittamaan inspiroimisesta kuuluu väitöstyöni vastuulliselle ohjaajalle FT, prof. Kari Kurkelalle, joka johdatti minut ajattelemaan psykoanalyttisesti. Prof. Kurkelan kokemus pianistina, psykoterapeuttina ja ryhmäpsykoanalyttikkona tarjosi työhöni täysin ainutlaatuisen yhdistelmän eri tieteenalojen osaamista. Aika on aina rajallista, mutta psykoanalyttisista käsitteistä keskustellessamme kiireen tunnetta ei ollut koskaan. Ilman Karia en olisi välttämättä oppinut kirjoittamaan. Keskustelumme lomassa hän saattoi osoittaa jotain käsikirjoitukseni lausetta ja kysyä, mitä oikein tarkoitan sillä. Kerrottuaani asian omin sanoin hän usein totesi: ”No, kirjoita se sitten mieluummin juuri noin kuin sanoit!”.

Kiitän tohtorintyöni tarkastajaa KT, prof. Heidi Ahosta poikkeuksellisen monipuolisesta psykoanalyttisesta ja musiikillisesta tietämyksestä sekä käytännön osaamisesta; kiitän häntä ja tutkijatohtori Hanna Hakomäkeä laajasta asiantuntijuudesta sekä tarkkanäköisestä havainnoinnista työn esitarkastajina.

Olen kiitollinen Keith Johnstoneille Berliinissä 2011 käymästämme keskustelusta. Siinä ilmenneet näkökulmat suistivat minut lopullisesti sivupolulle kohti improvisoijan ontologian tutkimista. Kiitokset näyttelijä Elina Stirkkiselle ja lehtori Riitta Tikkaselle koulutuksellisilla kuplilla ja kipinöillä ruokkimisesta. Suuret kiitokset mukaville kollegoilleni, lehtoreille Erja Joukamo-Ampujalle ja Max Tabellille intensiivisistä improvisointikokemuksista sekä monivuotisesta yhteistyöstä Kelluntamusiiikin tarjoamisessa Sibelius-Akatemian opiskelijoille. Kiitän Mafi Saarilammia Facebookin kautta tarjotusta kirjallisuusvinkistä, Lauri Kilpiötä avusta nuottiesimerkkien puhtaaksikirjoituksessa sekä Robert Nyaria englanninkielisen tiivistelmän oikolukemisesta.

Ymmärrettävän kiitokseni osoitan tutkimusryhmän kymmenelle oppilaalleni sitoutuneisuudesta viikoittaisiin improvisointitunteihin. Ilman teitä opetumene-

telmä olisi jäänyt kehittymättä. Improvisointi vaatii aikaa ja tunsin, että kanssanne minulla oli sitä.

Olen erittäin kiitollinen Koneen Säätiölle tämän kehittämisprojektin mahdollistamisesta. Kyseessä oli säätiöltä ennakkoluuloton riskin otto tämän monialaisen työn tukemisessa. Kiitän rahallisesta tuesta myös Musiikin ja näyttämötaiteen tutkijakoulua sekä Sibelius-Akatemian DocMus-tohtorikoulua. Kiitän osastodekaani Kaarlo Hildèniä hedelmällisestä koulutukseen liittyvästä ajatustenvaihdosta Sibelius-Akatemian Klassisen musiikin osastolla. Sibelius-Akatemia on muutenkin hyvä paikka.

Haluan lisäksi kiittää seuraavia yksityishenkilöitä: Raija Liuhala, Ritva Vesterinen, Maija-Leena ja Esko Rouhiainen, Petri Aarnio, Markus Fagerudd, Olli Sihvo ja Seppo Leisti. Kiitän emeritusprofessori Liisa Pohjolaa taiteellisesta, vuosikymmenen kestäneestä pianonsoiton opetuksesta sekä myös eräästä tietystä ohjeesta, jonka mukaan kaikkeen toimintaan on syöksyttävä niin kuin se olisi viimeinen kerta. Kiitokset Stella Polariksen näyttelijöille käsittämättömistä improvisoiduista näytelmistä Kaapelitehtaan Turbiinialissa. Teidän ansiostanne Helsingissä tapahtuu paljon hyviä asioita!

Erityisimmän kiitokseni päivittäisestä elämästä osoitan vaimolleni Heidi Rouhiaiselle sekä kahdelle lapselleni, jotka ovat käytännössä suloisimmat ja parhaat lapset, jotka olen koskaan tavannut. Näen FM, musiikkiterapeutti Heidi Rouhiaisesta myös rikastuttaneen ajattelutapaani erityisesti improvisoinnin terapeuttisuudesta. Tahdon välittää lapsilleni erityispahoittelut poissaolostani. Menetelmän kehittämiseen johtanut tutkimustyö vei aikaa leikkimiseltä, joka on kaikista tärkeintä.

Työhuoneella 29.11.2013. Aurinko paistoi.  
tkide

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

## ALKUSANAT

## JOHDANTO

”Improvisointimetodin” ontologinen ristiriita ja sen ratkaisu.....	14
Mihin opetusmenetelmä tähtää? .....	15
Epäilykset hauskuuden seuralaisina .....	16
Kirjoittajan kokemukset työelämästä.....	16
Projektin ensiaskeleet ja sen toteutus.....	17
Kirjan rakenne.....	19

## I KELLUNTAMUSIIKIN TAUSTATEORIA

1 Miksi psykoanalyysi?.....	21
1.1 Daniel N. Stern ja <i>present moment</i> .....	22
1.1.1 Stern: nyt-hetki ja kohtaamisen hetki .....	23
1.1.2 Tarinoiden syntymekanismi: Sternin ja Johnstonen kosketuspinta....	24
1.1.3 Sonaattimuoto A–B–A` ja Sternin erityinen tämänhetkisyys .....	25
1.2 Juoni tarinassa ja musiikillisen improvisaation onnellinen juonettomuus....	26
1.3 Toisen aistiminen .....	29
1.4 Peilisolut liikehinnan takana .....	30
2 D.W. Winnicott: ympäristö leikin lähtökohtana.....	31
2.1 Winnicott ja <i>potential space</i> .....	31
2.2 Winnicott ja <i>playing</i> .....	32
2.2.1 Kohutin <i>self-objekti</i> Winnicottin <i>true selfin</i> ilmaisuna.....	33
3 Uneksumisen taide: Thomas H. Ogden.....	34
3.1 Ogden ja <i>dreaming</i> .....	34
3.2 Ogdenin ”kolmas” ja uneksunnan ulottuvuudet.....	35
3.3 Dreaming, playing, the present moment: käsitteiden analogiasta.....	35
4 Maailman uutena ottaminen.....	37
4.1 Kehon ylittäminen .....	38
4.2 Ajattelun tasoja arkipäivässä ja psykoanalyysissa .....	39
4.3 Improvisointi ja tieto.....	40

5	Improvisaatio sosiaalisena tapahtumana .....	42
5.1	Improvisaatio tapahtuu maailmassa, jossa on ihmisiä.....	42
5.2	Ilmaisemisen tarve ja ahdistus .....	43
5.3	Häpeä.....	44
5.4	Luomistapahtuma ja ilmaisua koskevat laatuvaatimukset .....	46
5.5	Itseilmaisu, psykoanalyysi ja uuden kohtaaminen.....	47
6	Keith Johnstone: ”Don` t be prepared!” .....	48
6.1	Kun mieli ponnistelee .....	49
6.2	Turvasta: itsestäänselvyys, laajakaistaisuus, oletusympyrä .....	50
6.3	Anarkian juuret .....	52
6.4	Soittamisen ja näyttelemisen kulttuurisista eroista.....	53
6.5	Statukset ja niiden käyttäminen .....	54
6.6	Taustalle vetäytyvä vai opettava opettaja?.....	56
6.7	Draaman ja musiikin ilmaisutavat systeemeinä .....	56
6.8	Puitteista huolehtiminen hyväksymällä.....	58
7	Kelluntamusiikki.....	59
7.1	Improvisoinnista .....	59
7.2	Mitä on Kelluntamusiikki?.....	60
7.2.1	Tietoiset idiomit puuttuvat.....	61
7.2.2	Pulssi .....	62
7.2.3	Hyväksymisen kehä.....	62
7.2.4	Improvisointipohjat: vain muutama kirpeä sointu.....	63
7.2.5	Nimeämättömyys .....	64
7.2.6	Vaikutteista: Erik Satien musiikin muodottomuus.....	64
7.2.6.1	Raagan pitkä intensiteetti .....	65
8	Musiikkiterapiasta suppeasti.....	67
8.1	Improvisointimallit .....	68
8.2	Muutos päämääränä.....	69
9	Kelluntamusiikin teoreettinen pohdinta .....	70
9.1	Tämänhetkisyys ja objektiivisen tarkkailun ansa .....	70
9.2	Luovuus, hulluus ja vitalisuus .....	71
9.3	Leikki tarvitsee puitteet .....	74
9.4	Tahtominen vai muodottoman uneksuminen? .....	75

## II KELLUNTAMUSIIKKI-MENETELMÄN KEHITTÄMISHANKE

10	Miksi opetusmenetelmä? .....	78
10.1	Tutkimuskysymyksen polttopiste: omakohtaisuus.....	78
10.2	Keinoista ja yhteisöllisyydestä .....	79
10.3	Alkuun sysäävä sointi .....	80
11	Kenttätutkimus 2009–2010.....	80
11.1	Tutkimusluvut ja lasten tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	81
11.2	Refleктоivan opettajan näkökulma: mitä tunneilla tapahtui?.....	81
11.3	Kenttätutkimuksen kolme vaihetta ja ”opettamaton” opettajuus.....	82
11.4	Ensimmäinen vaihe: toimintaan totuttaminen .....	83
11.5	Toinen vaihe: kohti oppilaan omaa estetiikkaa.....	85
11.5.1	Itse kotona tehdyt pohjat.....	86
11.5.2	Uusia pohjia tunnilla .....	87
11.6	Kolmas vaihe: sivupolku, uusi pääväylä ja oppilaslähtöisyys .....	89
11.6.1	CD-kokeilun yhtenevät tulokset .....	90
11.6.2	Muuttunut kellunta .....	91
11.6.3	Kenttätutkimuksen oppilaskohtainen paketointi.....	92
11.6.4	Loppuliuku.....	93
11.7	Videointi tutkimuksen välineenä.....	94

## III TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

12	Aineiston kuvaus ja merkkien selitykset .....	96
12.1	Kehittäjän, refleктоivan opettajan ja tutkijan positiot.....	97
12.1.1	Spiraalimalli .....	98
12.1.2	Tallenteet paperilla ja muistikortilla .....	99
12.2	Empatia .....	99
12.3	Improvisointituntien alkuhetket.....	100
13	Keith Johnstonen vuorovaikutusilmiöt aineistossa .....	101
13.1	Statusien värittäjä monisäikeinen todellisuutemme .....	102
13.2	Oletusympyrä keskellä improvisaatiota .....	105
13.3	Tyrmäykset ja työllistämiset .....	110
14	Daniel N. Stern: tämänhetkisydet.....	114
14.1	Tämänhetkisydet tietoisuuden havahtumisina.....	114
14.2	Tapaus aineistosta: elävä mennyt, <i>awareness</i> ja <i>consciousness</i> .....	115

14.3	Nyt-hetket löyhän kuljeskelun tilassa.....	118
14.4	Tapaus aineistosta: nyt-hetki ja kohtaamisen hetki Auran kanssa.....	120
14.5	Musiikilliset nyt- ja kohtaamisen hetket .....	123
15	Thomas H. Ogden: uneksunta.....	123
15.1	Tapaus aineistosta: Jaanan oman pohjan esittelyhetkeen liittyvää teoretisointia .....	126
15.1.1	<i>Container-contained</i> .....	127
15.1.2	<i>Facilitating environment</i> ja Johnstonen ”tarjous” .....	128
15.2	Toiminnasta pidättäytyminen todellisen muutoksen taustalla.....	128
15.3	Ogden: improvisointituntien ”kolmas” .....	129
16	D. W. Winnicott: <i>facilitating environment</i> ja frustroiva ympäristö .....	133
16.1	Optimaalinen frustraatio.....	134
16.2	<i>Potential space</i> ja spatula-periaate.....	137
17	Self-objektit.....	139
17.1	Self-objektit ja häpeä .....	139
17.2	Riemu omasta self-objektista .....	141
18	Haastatteluaineisto .....	142
18.1	Laajakaistaisuus – tiedon valtaväylä .....	143
18.1.1	Tutkimuksessa kyseleminen ja toisaalta arkielämän kiinnostunut asenne.....	143
18.1.2	Keskusteleva teemahaastattelu: lämmittelyn merkitys ja lapset informantteina .....	144
18.2	Ensimmäinen haastattelukierros: marraskuu 2009 .....	146
18.3	Toinen haastattelukierros: helmikuu 2010 .....	155
18.4	Välikysymys (maalis–huhtikuun vaihe 2010) .....	166
18.5	Kolmas haastattelukierros: toukokuu 2010.....	168
19	Oppilailta jälkikäteen kerätty kysely.....	182
19.1	Yhteenvedo kyselyn tuloksista.....	189

## IV MENETELMÄN SOVELTAMISEEN LIITTYVIÄ KÄYTÄNNÖLLISIÄ POHDINTOJA

20	Tapahtumien kertaus.....	193
20.1	Kenttätutkimuksen alkutilanne .....	194
20.2	Tutkimusryhmä ilman huippupianisteja.....	194
20.3	Kenttätutkimuksen onnistumisen kriteerit.....	195
21	Improvisoinnin opettaminen .....	196
21.1	Statusilmaisu ja vuorovaikutuksen kompastuminen .....	196
21.2	Oppilaan self-objektien ulkoapäin tapahtuva kommentointi .....	198
21.3	”Tietämisen” ongelma ja omien impulssien tilannesidonnainen käyttö... ..	199
21.4	Tukea antava ympäristö improvisointipohjassa .....	200
21.5	Heti-tekeminen ja improvisointipohjilla soittaminen .....	200
21.6	Hyväksyminen musiikissa ja olemisessa .....	202
21.7	Musiikinteoria Kelluntamusiikissa ja moodit.....	204
21.8	Psykoanalyttiset käsitteet improvisoinnin opettamisessa .....	205
22	Improvisointipohjat.....	207
22.1	Nuottiesimerkkejä improvisointipohjista .....	210
	LÄHTEET .....	212

# JOHDANTO

Olen kehittänyt musiikillisen improvisoinnin opetusmenetelmän, jota kutsun *Kelluntamusiikiksi*<sup>®</sup>. Menetelmä hahmottui toimintatutkimuksen kenttävaiheessa, jonka kuluessa ja josta saatua materiaalia analysoimalla olen päätenyt käsitykseen, miten improvisointia tulisi opettaa. Tämä kirja on kertomus Kelluntamusiikin kehittämistä ja siitä, millaiseksi se tutkimuksen yhteydessä muodostui.

## ”IMPROVISOINTIMETODIN” ONTOLOGINEN RISTIRIITA JA SEN RATKAISU

*Kelluntamusiikki* on improvisoinnin opetusmenetelmä. Kutsun opetusmenetelmäksi tätä kokonaisuutta, joka koostuu enemmän vuorovaikutukseen liittyvistä empiirisistä löydöistä kuin musiikillisista tiedoista. Voisin yhtä hyvin puhua myös opetusmetodista. Sana improvisaatio muodostuu peräkkäisistä latinan ilmaisuista *in-*, *pro-* ja *videre*, jotka merkitsevät yhdessä ”ennalta näkemätöntä”. Myös sana metodi (*methodos*) on latinaa ja tarkoittaa ”tietä pitkin”. Kirjan lähtöasetelmaa voi pitää kahden keskenään varsin erilaisen maailman syleily-yrityksenä. On olemassa jotain piilossa olevaa ja näkemätöntä. Samalla on kuitenkin tie, joka yleensä ilmentää lupausta jonkun odotuksen täyttymisestä. Löytyykö piilossa oleva tien varrelta? Tietä pitkin kuljetaan, jotta päästäisiin perille – joskin tiellä voi kuljeskella myös huvikseen. Mutta jos haluaa nähdä jotain todella ennalta näkemätöntä, eikö se löytyisi parhaiten jostain muualta kuin tieltä, jonka joku on rakentanut, ja samalla nähnyt? Improvisaatio merkitsee sellaista aikaan sidottua tekoa, jota kukaan ei ole aiemmin nähnyt. Improvisaatiosta voidaan ajatella, että se on tietön äärettömyys. Mihin siis tarvitaan tietä?

Tietä tarvitaan, jotta ihmiset löytäisivät omakohtaisen tapansa ilmaista syvintä itseään improvisoimalla. Tie on alku. Se on katsontatapa, joka mahdollistaa liikkeelle pääsyn. Kun liikkeelle on päästy, yksilön omakohtainen ilmaisutapa alkaa pian elää omaa elämäänsä. Tämän vuoksi tietä ei ole tässä ymmärrettävä jonkinlaisena ainoana kapeana väylänä päätepiisteeseen. Päätepiistettä ei edes ole.

Tämä kehittämisprojekti esittelee, kuinka improvisoidun musiikin välityksellä voi tulla täydemmäksi yksilöksi. On mahdollista alkaa nähdä asioita toisin, toimia omana autonomisena itsenään ja löytää uusia asioita itsestään. Löydöt voivat olla arvokkaita. Niitä ei ole voinut aiemmin huomata, koska ne eivät ole *tulleet tielle* – monessa tapauksessa siksi, että ihminen on saattanut vuodesta toiseen ajatella: ”Minä en osaa improvisoida”. En ole kiinnostunut perille pääsystä. Puhun sen sijaan mielelläni niistä yhä uudelleen toistuvista hetkistä, jolloin ihminen tulee koskettaneeksi sitä, kuka tai mikä hän improvisaation hetkellä on. Improvisaatio on suora väylä omaan itseän.

Olen kiinnostunut improvisoinnin opettamisesta. Siksi tämän kirjan luon-

nollinen painopiste on vuorovaikutuksessa, tavassa olla toisen kanssa. Metodi on usein läsnä sielläkin, missä sitä ehkä vähiten odottaisi, kuten esimerkiksi totaalisen vapaalta vaikuttavassa teatteri-improvisaatiossa. Kun ihminen kokee ensimmäistä kertaa ammattinäyttelijöiden toteuttaman improvisoidun näytelmän, hän todennäköisesti haltioituu: miten ihmeessä he tekevät tuon? Näytelmässä voi olla hieno draaman kaari, vaikka esityksen nimi ja tapahtumapaikka ovat juuri äsken tulleet yleisöltä. Miten ryhmä voi luoda hetkessä noin kiinteän ja hienon tarinan, vaikka sen jäsenet ovat toisistaan erillisiä yksilöitä? Teatteri-improvisointi ei monessakaan tapauksessa ole hallitsematonta sekoilua. Esimerkiksi Stella Polaris -improvisaatioatteriryhmä hyödyntää esityksissään kurinalaisesti tiettyjä lainalaisuuksia, jotka pohjautuvat Keith Johnstonen ajatteluun. Myös heillä on käytössään metodi, joka mahdollistaa vapaan ilmaisun ja paikoin maagiselta tuntuvan vuorovaikutusvirran. Kyseessä on eräänlainen paradoksi: on vapaus, jonka edellytyksenä on tie. *Kelluntamusiikki* ammentaa vaikutteita Johnstonen ajattelusta.

## MIHIN OPETUSMENETELMÄ TÄHTÄÄ?

Tutkimuksen myötä kehittyneen menetelmän tarkoituksena on tuoda yksilön ulottuville improvisointitaito, joka hyödyntää uusia, tonaalisen kaltaisia musiikillisia innovaatioita. Perustaidon hankkimisen jälkeen improvisointi voi kantaa kunkin soittajan kohdalla hyvin yksilöllisiä ominaisuuksia ja vahvistaa siten hänen minäkuvaansa. Tämä tapahtuikin tutkimuksessani monen oppilaan kohdalla. Jostain tietystä ilmaisukielestä oppilaani saattoi todeta: *tämä on minua, tätä haluan tehdä lisää*. Sitten sitä tehtiin lisää.

Improvisointi on mahdollista, mutta kulttuurissamme sen taitoa saatetaan silti pitää vain jollekin yhteisön osalle kuuluvana. Tämä liittyy käsitykseen, jonka mukaan syntyvän improvisaation tulisi olla tietynlainen voidakseen täyttää esittäjän itselleen asettamat odotukset – jotka ovat viime kädessä kulttuurin sanelemia. Ennen tätä projektia olen kuullut oppilaitteni vähättelevän improvisaatioitaan ja sanovan, etteivät ne taida olla *oikeita* improvisaatioita. Tällainen vähättely on usein seurausta siitä, ettei oppilas syystä tai toisesta ole kokenut improvisaatioitaan itseilmaisuksi, minkä vuoksi hän ei ole nähnyt tarvetta seistä sen estetiikan takana. ”Se nyt vain oli sellaista”, oppilas saattaa improvisaationsa päätyttyä kiemurrella, vaikka juuri tämä ”sellainen” kiinnostaa minua paljon enemmän kuin jokin virheetön soit-tosuoritus.

Kysymys siitä, mikä on itseilmaisua, on tämän kirjan keskiössä ja tulen lähestymään sitä useista eri suunnista. Tämä kehittämishanke osoittaa, että taito improvisoida omakohtaiselta tuntuva musiikkia – sellaista, joka ei ole vain toisistaan irrallisia ääniä – on muidenkin kuin huippuyksilöiden ulottuvilla. On nimittäin epätodennäköistä, että tutkimusryhmäni kymmenen satunnaisesti valittua oppilas-

ta olisivat kaikki olleet musiikillisesti poikkeuksellisen lahjakkaita ihmisiä. Kuitenkin jokainen heistä oppi improvisoimaan yksilöllistä, esteettisesti ehjää musiikkia. Valtaosa heistä näytti selkeästi saavan tämän taidon hankkimisesta mielihyvää.

## EPÄILYKSET HAUSKUUDEN SEURALAISINA

Miellän improvisoinnin *leikkimiseksi*. Voisin tässä kirjassa keskittyä moniin improvisoinnin välinearvoihin, kuten esimerkiksi sen ominaisuuksiin terveyden edistäjänä. Haluan kuitenkin painottaa sen erästä puolta, joka etenkin meiltä suomalaisilta on joskus hukassa: improvisointi on hauskaa. Sen kautta voi luonnollisesti ilmaista myös monenlaisia negatiivisesti värittyneitä tunteita. Niidenkin ulos soittaminen voi tarjota merkityksellisiä kokemuksia, jotka lopulta kääntyvät positiiviseksi voimavaraksi, kuin vakuudeksi elossa olemisesta. Tämä opetusmenetelmä perustuu pitkälti improvisoinnista saatavaan välittömään elämykseen sekä siihen, että Kelluntamusikin soittaminen onnistuu lyhyelläkin aikavälillä. Improvisoinnista mahdollisesti myöhemmin saatavat välinearvot palautuvat sen itseisarvoon: siihen, että improvisoinnista on mahdollista nauttia tämänhetkisyudessa – siinä pienessä aikafragmentissa, jossa ihmisenä olemisemme aina tapahtuu. Aina ei tarvitse työskennellä kovasti voidakseen vasta sen kautta saavuttaa jotain hauskaa.

Suoritin pianodiplomin vuonna 1998. Tämän jälkeen tunsin olevani tyhjän päällä, en tiennyt mitä soittaisin, joten päädyin improvisoimaan. Lähdin opiskelijavaihtoon. Päästyäni pois Suomesta aloitin itsekseni säännölliset ja kestoiltaan melko pitkät kahden–neljän soinnun improvisaatiot. Aivan kuten omat oppilaani ovat sittemmin kokeneet, myös minä tuolloin ajattelin, etteivät improvisaationi olleet *oikeaa* musiikkia. Jälkeenpäin ajatellen huomaan jopa tunteneeni outoa alemmuutta musiikistani, sillä hakeuduin ulkomailla soittamaan sitä enimmäkseen aamuöisin, jolloin ketään muita ei ollut kuulemassa. En ole koskaan ollut ”synnynäinen” improvisoija. Enemmänkin koen olleeni tavallisena, keskimääräisenä soitonopiskelijana pitkällisen siisteyskasvatuksen kohde. Saatan toisinaan yhä erehtyä jännittämään improvisointia tilanteissa, joissa joku olettaa minun olevan hyvä siinä. Siksi tunnen voivani erinomaisesti samastua uuteen oppilaaseen, joka tulee tunnille ja kertoo jännittävänsä pian alkavaa improvisointia. Kokemuksesta tiedän, että improvisoinnin sisältämä hauskuus on mahdollista saavuttaa tiedostamalla ne ominaisuudet, jotka tapaavat aiheuttaa improvisoijalle kontekstissaan tarpeettomia epäilyksiä.

## KIRJOITTAJAN KOKEMUKSET TYÖELÄMÄSTÄ

Pianistin koulutukseni oli tiukan klassinen. Pianotunnit sisälsivät ainoastaan nuotinnettujen sävellysten soittamista. Siirtyessäni työelämään ajauduin pian kosketinsoittajaksi ja yleismuusikoksi erään maamme ykkösartisteihin lukeutuvan

viihdelaulajan bändiin. Teimme hänen kanssaan muutaman vuoden ajan runsaasti konsertteja myös kahdestaan. Hänen kanssaan pidetyissä konserteissa ennalta-arvaamattomuus oli ainoa elementti, jonka saattoi arvata ennalta. Tämä on tietenkin keikkamuusikon normaalia todellisuutta, mutta hänen kohdallaan venyttiin tavalistakin enemmän. Nuotit, jos niitä edes oli, olivat suurpiirteisiä. Sävellajit elivät jatkuvasti. Keikalla mukana olleisiin nuotteihin ei voinut luottaa, koska konserttiohjelma saattoi muuttua tuntia ennen konserttia tai jopa sen aikana; joissakin tapauksissa aloin säästää puhtaasti intuitiooni nojaten artistin alettua konsertissa laulaa jotain laulua, johon en ollut koskaan valmistautunut. Aiemmin vapaa-aikaan kuulunut improvisointi jäi, kuin konkreettisenä osoituksena työelämän käymisestä liian vakavaksi.

Kiertue-elämän rikkaista kokemuksista minulle jäi kaksi tärkeää muistijälkeä. Ensinnäkään pianistin koulutukseni ei ollut valmistanut minua muihin kuin sellaisiin konsertteihin, jotka etenevät ennalta suunnitellulla tavalla. Toiseksi huomasin selviytyneeni noista työtehtävistä: olin luovimalla soittanut konserteissa satoja puuttuneita tahteja ja vähitellen siihen myös tottunut. Kiinnostuin siitä, miten selviytymisen välineitä voisi edelleen kehittää, miten niillä voisi leikkiä ja saada soittamisesta mielihyvää. Olin huomannut, että leikkivä asenne tekemiseen mahdollistaa usein parhaimmat ratkaisut niissäkin tilanteissa, joissa ollaan tekemisissä ”oikeitten” ja ”väärin” äänten kanssa. Kummalliset keikkamuusikkovuodet jäivät taakse. Sittemmin olen halunnut keskittyä leikkimiseen, joksi soittaminenkin anglosaksisissa kielissä lukeutuu.

## PROJEKTIN ENSIASKELEET JA SEN TOTEUTUS

Ennen tämän projektin aloittamista olin opetustyössäni huomannut, että jos piano-oppilaan kanssa tulee puhetta improvisoinnista, hän usein kaipaa ensin jotain tietoa siitä, miten se voisi tapahtua. Pääsääntöisesti juuri opettaja nähdään kulttuurissamme sellaisena, jolta tällaista tarpeelliseksi koettua alustavaa tietoa voisi saada. Oman sukupolveni peruskoulutusjärjestelmä vieraannutti mielestäni onnistuneesti oppilaansa synnynnäisestä kyvystä toimia heti ja ajattelematta. Lapsuuden kokemuksiani peruskoulusta sävytti järjestelmän läpeensä utilitaristinen henki, jossa oppilaan toiminnan odotettiin lähes aina edistävän jotakin suunnitelmallista ja rationaalista. Järjestelmä lienee kehittynyt noista ajoista. Lapsuuteni koulussa toiminta ilman päämäärää ei ollut mitään: oppilaalla piti olla *tieto* ennen kuin hän sai *tehdä*. Oli selvää, että muuten tekeminen olisi voinut mennä *väärin*. Miten siis olisin voinut tarjota soitonopiskelijalle tietoa, kun olin itsekin tulevasta improvisaatiosta tietämätön? Improvisoinnin kohdalla pyrkimyksestä tietoon piti selvästikin yrittää luopua. Mutta miten, jos tieto oli kuitenkin se, jota oppilas liikkeelle päästäkseen tarvitsi?

Soittaja saa tiedon usein nuoteista. Halusin improvisoinnissa laittaa nuotit sopivaan marginaaliin, josta ne eivät tarjoaisi oppilaan kipeästi kaipaamaa tietoa. Nuotteja piti olla vain sen verran, että ne sallisivat soittajan mielen siirtymisen pian toisaalle, pois tietämisestä ja tietyllä tavalla tekemisestä. Kaksi sointua mahtuivat pienelle *Post-it* -tarralapulle. Kahden vuorottelevan soinnun piti lähtökohtaisesti riittää, olivathan ne osoittaneet riittävyytensä jo W.A. Mozartin ajoista lähtien. Mutta emme soittaisi oppilaan kanssa Mozartia, joten sointujen tuli olla mieluiten purkauksettomia, sellaisia, jotka ilmentäisivät enimmäkseen ilmassa leijuvaa jatkuvuutta. Opettajana minulla oli tunne, että musiikki olisi kannettava pois yleisimmin tunnetuista idiomeista, minkä jälkeen sitä olisi helpompi improvisoida.

Tein lukuvuonna 2007–2008 pilottitutkimuksen kolmen oppilaani kanssa silloisessa työpaikassani. Rakenteeltaan pilottitutkimus oli pienoiskoossa samankaltainen kokonaisuus kuin vuotta myöhemmin käynnistämani toimintatutkimuksen kenttäjakso. Kokemukset pilotista olivat rohkaisevia. Kehittämiprojektin kohteena olleen opetusmenetelmän voi katsoa kehittyneen vasta lukuvuoden 2009–2010 kestäneessä toimintatutkimuksen kenttävaiheessa. Tarvittiin lähes kaksisataa improvisoinnin äärellä vietettyä soittotuntia, jotka kaikki videoitiin myöhempää tarkastelua varten. Näin oppilaiden toistuvia riemun hetkiä, elämyksiä ja optimaalisen poissaolevia heittäytymisiä. Koin heidän taholtaan myös kyseenalaistamista, kapinointia ja frustraatiota. Tarvittiin motivoitunut ryhmä tutkimusoppilaita, kaksi pianoa ja yksi mies, jolla oli improvisointia kohtaan enemmän voimakasta halua kuin sen tekemiseen synnynäistä taitoa. Tarvittiin loputonta uteliaisuutta: kenelläkään osapuolista ei ollut tietoa, mitä tästä kaikesta tulisi. Oppilaat eivät tieneet alussa muuta kuin sen, että kurssilla tultaisiin improvisoimaan. Minulla oli valmius soittaa pitkiä aikoja ”jotain” vain kahdella soinnulla. Mutta en tiennyt, osaisinko opettaa oppilaani improvisoimaan – ja jos osaisin, en tiennyt, mitä tarkkaan ottaen heille opettaisin ja miten. Suoritin intervention, jossa pyöräytin opettajana päällelleen monet asiat, joita minulle oltiin pianonsoiton puitteissa opetettu. Luovuin siisteyskasvatuksesta. En tarjonnut oppilaille ”oikeita” ratkaisuja. Sovelsin opetyössä määrätietoisesti Keith Johnstonen vuorovaikutusajattelua hyväksyessäni käytännössä kaiken, mitä oppilaani keksivät minulle tarjota. Tämän seurauksena he alkoivat vähitellen kokea hämmennyksensensaista turvallisuuden tunnetta. Karitoitin heidän kokemuksiaan improvisoinnista yhteensä kolmellakymmenellä teemahaastattelulla. Kenttätutkimuksen kestäessä aloimme oppilaitteni kanssa kutsua improvisointiamme *Kelluntamusiiiksi*.

Opetusmetodi muotoutui kenttävaiheessa käyttäjiensä näköiseksi ja tarjosi aineiston analyysissa näköalan, josta on mahdollista tehdä todellisia johtopäätöksiä. Olen tämän kehittämisprojektin ulkopuolella soveltanut improvisoinnin opetusmenetelmää Sibelius-Akatemiassa ja muissa eurooppalaisissa musiikki- ja korkeakouluissa useille eri soittimille, mutta kenttätutkimuksessa improvisoitiin

ainoastaan pianolla. Metodin musiikillinen osuus on laajasta sovellettavuudesta huolimatta esitelty kirjassa vain pianistisesta näkökulmasta.

## KIRJAN RAKENNE

Kirja etenee teoreettisista komponenteista kohti käytännöllisiä johtopäätöksiä. Osa I alkaa psykoanalyttisilla käsitteillä ja hivutetaan niistä vähitellen kohti musiikillista improvisointia ja sen opettamista. Psykoanalyttisilla käsitteillä päästään improvisoinnin varsinaiseen tapahtumakenttään huomattavasti paremmin kuin irityksillä lähestyä aihetta vain musiikillisesti. Aloitan esittelemällä Daniel N. Sternin käsitteen *present moment*, jota kutsun tämänhetkisyudeksi. Kyseessä on muutaman sekunnin aikafragmentti, jonka sisältö tallentuu yksilön muistiin jonkun siinä ilmenneen uuden tai ongelmallisen elementin vuoksi. Tämänhetkisyudellä on kosketuspintoja sekä tarinoiden syntyprosessiin että niiden vastaanottamisen hetkeen. Tämä liittyy musiikilliseen improvisointiin siten, että monesti yksilön tiedostamattomat rakenteellisuuden vaatimukset – odotukset ja niiden täyttymykset – voivat muodostua hänelle merkittäviksi luovuuden esteiksi. Näen itse asetettujen vaatimusten tietoisesta hylkäämisestä keinona vapauttaa mielikuvituksen tuotanto. Onnistuessaan tämä merkitsee käytännössä oman esteetiikan takana seisomista keskellä yhteisöä, joka kulttuurisena systeeminä tulee helposti sanalleeksi, mitä yksilön pitäisi kulloinkin ilmaista.

Sternistä siirryn Donald W. Winnicottiin, jonka mukaan ympäristö tarjoaa luovuudelle kasvualustan tai vastaavasti tukahduttaa sen. Oppilaalle merkittävä ”ympäristö” on opettaja, minkä vuoksi palaan opettajan olemisen tapaan vielä moneen kertaan ja eri näkökulmista. Winnicottin termi *potential space*, potentiaalinen tila, tulee tämän kirjan kohdalla ymmärretyksi pitkälti opettajan taitona olla oppilaalle läsnä tämän yksilöllisesti tarvitsemalla tavalla. Jos läsnäolo ruokkii turvallisuuden tunnetta, käynnistyy luovia prosesseja, joiden seurauksena oppilaan ydinminuus, *true self*, voi saada toteutuneen muodon improvisaatiossa. Optimaalisintaan opettajan läsnäolo ei vielä riitä: tarvitaan myös musiikillisia keinoja, jotka voivat kannatella improvisaatiota. Laajennan potentiaalisen tilan käsitteen koskemaan musiikkiympäristöä myöhemmin osassa IV, jossa esittelen Kelluntamusikissa käytettyjä musiikillisia ratkaisuja.

Nojaudun myös Thomas H. Ogdenin käsitteeseen *dreaming*, joka on Kurkelaa seuraten käännetty uneksunnaksi. Uneksunta merkitsee tietynlaista asennetta, jonka avulla voidaan suhtautua johonkin kehkeytyvässä olevaan, toistaiseksi tietämättömään ja muodottomaan. Tällaisen asenteen merkitys korostuu erilaisissa luovissa prosesseissa, kuten psykoanalyysissa ja improvisoinnin opettamisessa. Tietämättömän asenteen käyttöönotto voi synnyttää vuorovaikutuksessa olevien yksilöiden välille ”kolmannen subjektin”, jonka varaan luomisprosessi osittain siirtyy. Tällöin

uneksunta voi kohota uudelle tasolle ja tuottaa mahdollisesti luovia läpimurtoja, joita kumpikaan osapuolista ei olisi tahoillaan voinut uneksua.

Psykoanalyttisista käsitteistä jatkan ilmiöiden ”uutena” ottamiseen. Aihe on kiehtova, sillä vain pieni osa arkipäivässä vastaanottamastamme informaatiosta tulee aivoissa käsitellyksi täysin uutena. Aikuisiällä meitä toisin sanoen ympäröi mielestämme jo-tiedetty ja läpikotaisin tuttu maailma, jonka sisältämiä objekteja meillä ei ole yleensä tarpeen pysähtyä pohtimaan. Pidän pyrkimystä ilmiöiden uutena ottamiseen luovien alojen opettajille tärkeänä ja saavutettavissa olevana taitona. Siinä ilmiöillä ei ole ennalta päätettyä muotoa eikä niitä olla valmiiksi lokeroitu. Myös improvisaatio on joka kerralla erilainen, tämänhetkisyudessa uneksuttava taideobjekti.

Teoriapohjan jälkeen osa I etenee kohti improvisoinnin opettamista. Käsittelemme improvisointia kulttuurisena tekona ja pohdin, miksi omaa improvisaatiota saatetaan hävetä. Pysähdyn Keith Johnstoneen, vuorovaikutuskouluttajaan, jolla on ollut työhöni suuri yksittäinen vaikutus. Tämän jälkeen esittelen Kelluntamusiikin ominaispiirteitä ja kerron, miksi sillä on nimi, eli miksi en puhu vain yksinkertaisesti improvisoinnista. Käyn pinnallisesti läpi keskeisimpiä musiikkiterapiassa käytettäviä improvisointimalleja. Osa I päättää pohdinta.

Osa II kuvaan kehittämisprojektin edellyttämää tutkimusprosessia. Perustelen, miksi kehitin opetusmenetelmän, enkä pitäytynyt kymmenen oppilaan improvisaatioiden tutkimisessa ja niiden kuvaamisessa. Tutkimuskysymyksen asettelu tarjoaa tähän vastauksen: hain tutkimuksessa musiikillisia ja vuorovaikutuksellisia keinoja, jotka edesauttaisivat omakohtaisen suhteen muodostumista yksilön improvisaatioon. Työelämän kokemukset vakuuttivat minut siitä, että käytännön välineiden kehittäminen improvisoinnin opettamiseen, oppimiseen ja improvisointitapahtuman problematiikan hahmottamiseen, on välttämätöntä.

Osa III käsittää tutkimusaineiston analyysin, jossa on runsaasti taustateoriaa tukevia käytännön esimerkkejä. Analysoinnin kohteena ovat kenttätutkimuksen aikana videoidut improvisointitunnit, tuntien jälkeen tehdyt muistiinpanot sekä oppilaille tehdyt teemahaastattelut.

Osa IV sisältää käytännöllisiä pohdintoja ja kehittämisprojektin johtopäätöksiä. Pohdinnassa käsittelemme pragmaattisesti improvisoinnin omaehtoista tekemistä ja sen opettamista. Olen koonnut sinne myös kenttätutkimuksessa käytettyjä ja siinä edelleen kehittyneitä improvisointipohjia. Päätösosassa sivuan myös Kelluntamusiikin suhdetta musiikinteoriaan, seikka, jonka jätin tarkoituksella käytännön tekemisen jalkoihin kenttätutkimuksessani. Ratkaisu johtuu siitä, että luovassa opetustyössä erilaisten tietojen alleviivaamisella voidaan helposti estää itseilmaisua tapahtumasta. Tunneillani improvisoitiin mieluiten heti. Siellä vältettiin ennalta pohtimista, joka on kulttuurissamme yliarvostettua.

# I KELLUNTAMUSIIKIN TAUSTATEORIA

## 1 MIKSI PSYKOANALYYSI?

On monia eri tapoja lähestyä musiikillista improvisointia, soittamisen ikaikaisinta ilmenemismuotoa. Päädyin katsomaan sitä psykoanalyysin kautta. Pidän valintaa yhtäältä itsestään selvänä ja toisaalta hämmentävänä: mitä yhteistä improvisoinnilla voi olla psykoanalyysin kanssa? Millä tavoin hoitomuoto voi liittyä musiikilliseen itseilmaisuun? Soiva improvisaatio, kuten psykoanalyysi, tapahtuu *nyt*. Molemmissa on piilotettuna jokin nyt muotoutuva maailma, jonka hahmottamiseksi on pysähdyttävä, edettävä, tehtävä ja kuunneltava. Sen äärellä on kärsivällisesti oltava ja odotettava, sillä muuten se ei tule esiin. Psykoanalyttiset käsitteet eivät tee ihmisestä musiikillista improvisoijaa. Mutta on selvää, että psykoanalyysi on improvisointia. Nämä käsitteet voivat auttaa tiedostamaan myös musiikillisen improvisoinnin psykodynaamikkaa. Improvisoija on kuin ihminen, joka sanoo toiselle: ”Katso, olen tässä. Tällainen minä olen”.

Puhun psykoanalyysista ainoastaan soitonopettajan positiosta käsin. Sain kehitysprojektini yhteydessä tilaisuuden katsoa psykoanalyysia ”uutena”, vailla analyttikon koulutusta. Ammatilliselle epämukavuusalueelle astuminen nosti pöydälle kysymyksiä, jotka haastoivat aiemmat käsitykseni improvisointitapahtumasta. Mistä improvisaatioiden musiikilliset ratkaisut tulevat? Millaisissa olosuhteissa jotain erityistä tuntuu kehkeytyvän? Mitä opettaja voi ylipäätään tehdä edistääkseen oppilaan luovuutta – ja toisaalta, milloin hänen on syytä pidättäytyä opettavasta tekemisestä?

Keith Johnstone, joka liittyy tämän kirjan yhteydessä erityisesti vuorovaikutuksellisuuteen, nousee mukaan keskusteluun pian jo tarinankerronnan mekanismien kuvaamisen yhteydessä. Johnstonen odottamattoman aikainen mukaantulo kertoo osaltaan käsittelemieni ilmiöiden keskinäisestä koheesiosta. Psykoanalyttikot puhuvat omilla käsitteillään usein keskenään aivan samoista tämänhetkisyyden ilmiöistä, kukin oman itsensä läpi suodatettuna. Tulen jatkossa osoittamaan Johnstonen ajattelun selkeän yhteyden psykoanalyysin sisältämiin hahmotustapoihin. Johnstone keskittyy erityisesti keholliseen ilmaisuun kuvatessaan sitä samaa hetkeä, jonka psykisistä sisällöstä psykoanalyttikot ovat kiinnostuneita. Näen eri näkökulmien täydentävän toisiaan nostaessani oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksesta esiin ilmiöitä, jotka ovat arkipäivässämme varsin hyvin yleistettävissä. Valtaavan innostuksen ajamana pyrin sisällyttämään tähän kehitysprojektiin ainoastaan ne osatekijät, joita ilman en kykenisi kunnolla käsittelemään improvisoinnin outoa, logiikan vastaistakin tapahtumaketjua.

Esittelen seuraavaksi kolme psykoanalyttikkaa ja heiltä lainaamani käsitteet.

Nämä ovat Daniel N. Stern ja *present moment*, Donald W. Winnicott ja *playing* sekä Thomas H. Ogden ja *dreaming*. Käsitteet on esitelty lyhyesti, koska laajennan niitä edempänä aineiston analyysissä. Psykoanalyttisten käsitteiden jälkeen siirryn hetkeksi itämaiseen fenomenologiaan. Puhun maailman ”uutena” ottamisesta ja tulen hahmottaneeksi, miten edellä mainittujen analytikkojen käsitteet kiertyvät improvisointitapahtuman ympärille. Tämän jälkeen pohdin itseilmaisun yhteisöllisyyttä ja sitä, miksi improvisointia saatetaan pitää vaikeana. Päädyn ammentamaan vaikutteita Keith Johnstonen vuorovaikutusfilosofiasta voidakseni jatkaa siitä suoraan Kelluntamusiikkiin – improvisoinnin opetusfilosofiaan, jonka kehittymiseen sitä ennen kuvaamani on vaikuttanut.

### 1.1 DANIEL N. STERN JA *PRESENT MOMENT*

Daniel Sternin tämänhetkisyys (*present moment*) on ohikiitävä eletty tapahtuma, jolloin jotain uutta pääsee tietoisuuteen. Tällainen subjektiivinen kokemus on jollakin tavalla odottamaton tai ongelmallinen, se vaatii ratkaisua ja voi siten tulla tallennetuksi tämänhetkisyutenä. (Stern 2004, 34.) Stern painottaa, että tämä käsite ei merkitse samaa kuin perinteinen nykyhetki, jota tarkastellaan ikään kuin menneenä tapahtumana ja jälkeinpäin tulkittavissa olevina miellelyhtymälinkeinä. Tämänhetkisyys on katoavampi yksikkö; se on kokemus sellaisena kuin se on eletty, ilman sittemmin tapahtuvaa tuon hetken sanallistamista. Stern myöntää, ettei kukaan voi mennä subjektiiviseen kokemukseen kuin pysäytyskuvaan ja samalla puhua siitä, sillä kun yritämme muistaa ja kuvailla pientä ajallista fragmenttia, olemme jo toisessa ajassa. Tämänhetkisyudesta puhuminen on siksi aina kalpea yritys tavoittaa hetkeä, joka on mennyt. (Mts. xiii, 33, 55.)

Tämänhetkisyuden käsite nojaa vahvasti fenomenologiaan. Tarkastelun kohteena ovat erilaiset mentaalitasoa työllistävät ilmiöt. Sellaisia ovat esimerkiksi havainnot, aistimukset, tunteet, muistot, unelmat ja odotukset. 80-luvun lopulla Stern alkoi tutkia tämänhetkisyyksien häivähdyksenomaista luonnetta mikroanalyttisillä haastatteluilla, joita hän nimitti kansanomaisesti aamiaishaastatteluiksi. Niissä hän kysyi ihmisiltä useita tunteja aamiaisen syömisen jälkeen, mitä he olivat *kokeneet* aamiaisensa aikana. Useimmiten he aloittivat vastaamalla, etteivät olleet kokeneet oikeastaan mitään. Stern kuitenkin jatkoi kyselemistään, kunnes vastaaja muisti sittenkin jonkin kokemuksen, jolla oli selkeä alku ja loppu. (Stern 2004, 8–9.) Noussut muisto oli saattoi olla seuraavanlainen:

*Muistan nostaneeni teepannun kaataakseni teetä. En oikeastaan edes muista nostaneeni sitä, mutta minun on täytynyt tehdä niin. No, kuitenkin, kun olin kaatamaisillani sitä, sain muistikuvan viime yöstä. Juuri silloin puhelin soi ja tulin tietoiseksi teen kaatamisesta, koska olin hetken kahden vaiheilla, pitäisikö minun kaataa kuppi ensin täyteen vai laskea pannu välillä alas vastatakseni puhelimeen.*

Tämä kaikki kesti noin viisi sekuntia. (Mts. 9.) Tämänhetkisyys on kokonaisuus, kuin musiikillinen fraasi. Se kestää yhdestä kymmeneen sekuntia, useimmiten kuitenkin vain 3–4 sekuntia<sup>1</sup>. Olemme elossa ja tietoisia vain *nyt*. Jos tämä nyt käsillä oleva tapahtumapätkä nostaa tietoisuutemme tasoa, pystymme yleensä muistamaan sen ja uusi lyhyt yksikkö on syntynyt. (Mts. 3, 41, 53, 60.)

### 1.1.1 STERN: NYT-HETKI JA KOHTAAMISEN HETKI

Daniel Sternin tämänhetkisyttä kohtaan tuntema mielenkiinto kohdistuu erityisesti kahdenväliseen psykoterapiaprosessiin. Terapiassa voi ilmetä äkkinäinen hetki, jossa jokin lause tai ele rikkoo totutun säännöstön ja osapuolten ahdistustaso kasvaa. Kyseessä on erityinen tämänhetkisyys, jota Stern kutsuu nyt-hetkeksi (*the now moment*). Nyt-hetki tarjoaa mahdollisuuden muutokseen suhteessa toiseen ihmiseen. (Stern 2004, 245.) Jollakin tavalla poikkeuksellinen nyt-hetki ilmenee siinä harmaassa terapiamassassa, jota Stern nimittää kuljeskelutilaksi (*moving along process*). Kuljeskelutila on Sternille yhdessä luotu *prosessi*, joka on luonteeltaan ennakoimaton, löyhä ja dynaaminen. Siitä puuttuu selkeä pyrkimys päästä jonnekin tiettyyn suuntaan. Nyt-hetki voi johtaa erityiseen kohtaamisen hetkeen (*moment of meeting*), joka on aito ja oikea-aikaisesti sijoitettu ratkaisu nyt-hetken käynnistämään jännitetilaan. (Mts. 169, 220, 244–245.) Kohtaamisen hetkeä ei voi tulla ilman sitä edeltävää nyt-hetkeä. Onnistunut kohtaamisen hetki edellyttää aina nyt-hetken käynnistämää jonkinlaista kriisiä, joka tulkintani mukaan tuntuu laukeavan kohtaamisen hetkessä.

Stern antaa esimerkin pysäyttävästä nyt-hetkestä: analyysissa jo vuosikaudet sohvallla maannut asiakas sanoo yhtäkkiä haluavansa katsoa analyytikkonsa kasvoja. He alkavat tuijottaa toisiaan ja rutiini on rikottu. Tai vastaavasti, jos tavallisesti kasvokkain analyysissa käynyt asiakas sanoo analyytikolle: ”En pysty ajattelemaan rauhassa tarkkailematta koko ajan sitä, miten sinä mihinkin reagoit, ja siksi käänän nyt tuolini ympäri ja katson mieluummin seinää.” (Stern 2004, 166.) Nyt-hetki voi olla mikä tahansa terapiassa tapahtuva teko, joka jollakin tavalla uhkaa terapian suhteellista tasapainotilaa (mts. 220). Tällainen tapahtuma ei suinkaan kaikissa tapauksissa jatku kohtaamisen hetkenä. Analyytikko voi päättää suhtautua tällaiseen äkilliseen poikkeamaan ottamalla esimerkiksi käyttöönsä rutinoitun työminän käsillä olevassa ei-rutiinisessa tilanteessa tai sivuuttamalla kokonaan yllättävän tapahtuman. Mutta jos analyytikko kykenee olemaan auki käynnistyneelle jännitetilalle – toisin sanoen *improvisoimaan* juuri kyseiseen tilanteeseen sopivan ja henkilökohtaisen eleen tai vastauksen – tapahtuma voi joh-

1 Erityisillä alueilla, kuten musiikissa, voi esiintyä kymmenen sekuntia ylittäviä tämänhetkisyyskärsiä (Stern 2004, 43). Improvisaatioiden keskellä olen kokenut tätä huomattavasti pidempiä Sternin tämänhetkisyyskärsiä. Tämänhetkisyysden eteenpäin suuntautuvan luonteen vuoksi yli kolmen sekunnin tauko musiikissa katkaisee fraasin, minkä jälkeen hetki ei enää jatku (mts. 46).

taa erityiseen kohtaamisen hetkeen. Tällöin he siirtyvät terapiasuhteessa Sternin mukaan pysyvästi uudelle tasolle. (Mts. 168–169, 244.)

Kohtaamisen hetki luo tämänhetkisyydessä uuden, yhteisen kokemuksen josta-kin sellaisesta kokemuksesta, jonka toinen osapuoli on jo elänyt läpi (*lived through*). Kaksi tämänhetkisyyttä ikään kuin yhdistyy. Tätä hyvin terapeutista tapahtumaa Stern kutsuu runollisesti ”jaetuksi tunnematkaksi” (*shared feeling voyage*, mts. 172). Stern erottaa jaetun tunnematkan tavallisesta tilanteesta, jossa vain kuunnellaan, kun ystävä tai asiakas kertoo elämästään. Hänen mukaansa jaetussa tunnematkassa vastaanottaja uppoutuu kuulemaansa ”empaattisella ymmärryksellä”. Kokemus ikään kuin luodaan yhdessä molempien osapuolten kesken ja se tulee siinä hetkessä ”alkuperäisesti” eletyksi. (Mts. 173.) Kyse on siis intensiivisestä kokemuksesta, josta kuulija pääsee osalliseksi ja tunteen tasolla osittain siihen myös sisälle. Kohtaamisen hetket ovat terapiaprosessin ikimuistoisimpia tapahtumia, joissa kokijan johonkin alkuperäiseen tämänhetkisyyteen voidaan tehdä elinvoimainen aikamatka (mts. 176). Tämänhetkisyydet ovat keskenään hyvin eriluontoisia. Aamiaishaastatteluesimerkissä kuvatut teenskaatosekunnit merkitsevät Sternille tavallista (*regular*) tämänhetkisyyttä, sen sijaan nyt- ja kohtaamisen hetket ovat intersubjektiivisesti luotuja, erityisiä tämänhetkisyyksiä. Niissä kokemuksista tulee molempien osapuolten tavoitettavissa olevia. (Mts. 151, 220–221.)

### 1.1.2 TARINOIDEN SYNTYMEKANISMI: STERNIN JA JOHNSTONEN KOSKETUSPINTA

Eletyt tarinat (*lived stories*) ovat Sternin mukaan kokemuksia, jotka mieli on muotoillut tarinoiksi mutta joita ei vielä ole sanallistettu. Jo alle puolitoistavuotiaalla lapsella on valmius paketoida kokemuksensa mielessään narratiiviseen muotoon, eletyksi tarinaksi, jota ei ole vielä aseteltu lauseeksi. Kokemuksesta tulee narratiivi vasta kun se kerrotaan<sup>2</sup> (*told story*). Mieli hahmottaa ympäristöä narratiivin muodossa. Ilmiöi-

2 Teatteri-improvisoinnin kentällä impulseista juontuvien narratiivien psykodynaamiikka on laajasti tiedostettu. Aivojen normaalia prosessointia voi kuitenkin koulutusmielessä yrittää kiertää. Keith Johnstonella on joitakin harjoitteita, joissa tämä Sternin esittelemä malli pyritään selvästi särkemään. Yleisluontoisena ohjeena Johnstone kehottaa improvisoivia näyttelijöitä sanomaan asioita *ennen* kuin on ehtinyt niitä edes ajatella – toisin sanoen ennen kuin ne on jäsenetty narratiiveiksi. (Johnstone 2011.) On selvää, että tähän yltääkseen on harjoiteltava lujasti, sillä ihmisen aivot ovat melko pitkän evoluution tuote. Pianisti Antto Pettin mukaan toiminta ja ajatus tapahtuvat improvisaatiossa ihannetapauksessa samanaikaisesti (Pett 2004). Näkisin, että jos ajatus on ehtinyt mukaan toiminnan hetkeen, saatetaan olla Johnstoneen tarkoittaman itsestään selvän toiminnan tasolla jo myöhässä. Erittäin nopean intuitiivisen toimimisen merkitystä voi havainnollistaa myös siten, että improvisoivat näyttelijät ensin aikovat sanoa toiselle jotakin ja sitten viime hetkellä he vaihtavat lauseen sisällön joksikin toiseksi. Tällainen harjoitus tekee vuorovaikutuksesta seisahtunutta: repliikkien välisistä tauoista tulee luonnottoman pitkiä ja muutoin nopea reagointi vaihtuu pälyilyksi. Näin syntyvä vuorovaikutuksen häiriö toimii erinomaisena esimerkkinä siitä, kuinka hidasta ja vaikeaa onkaan toimia ”itseään vastaan”. Etenkin vieraitten ihmisten kesken meillä on luonnollinen tarve jossakin määrin valmistella seuraava lauseemme. Mielen valmiiksi jäsentämän sisällön vaihtaminen joksikin toiseksi voi merkitä jonkin sellaisen kokemista, ettei olisi *minä*. Siksi tällainen harjoitus voi synnyttää näyttelijöissä voimakkaita epämukavuuden tunteita. (Johnstone 2011.)

den käsittäminen helpottuu, kun sisäinen tarinallisuuden formaattimme rakentelee merkitysisältöjä odotettujen asioiden ympärille<sup>3</sup>. (Stern 2004, 55–56, 113.)

Tarina perustuu usein oletuksille siitä, miten maailma toimii ja mitä voidaan odottaa tapahtuvaksi. Kun jotakin yllättävää sattuu ja oletettu ei tapahdukaan, tilanne pyritään korjaamaan asioiden saattamiseksi takaisin normaalitilaan. Lopuksi tarvitaan *coda*, jossa asiat säädetään takaisin kuntoon – huomioiden samalla tuo aiemmin tapahtunut käänne. Tätä hyvin perustavanlaatuista tarinankerronnan tekniikkaa kutsutaan myös nimellä *upsetting*, sekoittaminen. (Stern 2004, 56.) Ei liene olemassa montaakaan menestykseksi noussutta rakkaustarinaa, jonka perusrakenne poikkeaisi kovasti tästä Sternin mallista. Kuten Stern, myös vuorovaikutuskouluttaja Keith Johnstone näkee rutiinin rikkomisen tarinan vetovoiman edellytyksenä. Esimerkiksi kertomus kahdesta vuorikiipeilijästä, jotka kiipeävät ylös vuorelle ja sitten sieltä alas, ei ole kummoinenkaan tarina vaan pelkkä dokumentti. Sen sijaan, jos heidät esimerkiksi saarretaan lumella ja he alkavat sen seurauksena syödä toisiaan, kyseessä on tarinankerronnallinen käänne, josta haluamme tietää lisää. (Johnstone 1979, 138–139.) Erilaisista lähtökohdistaan huolimatta Stern ja Johnstone jakavat kiinnostuksen tarinan rakenteeseen. Pysyn vielä hetken tässä teemassa, jonka laajennan koskemaan musiikillista tarinallisuutta.

### 1.1.3 SONAATTIMUOTO A–B–A` JA STERNIN ERITYINEN TÄMÄNHETKISYYS

Sternin ja Johnstonen kuvailema tarinan malli esiintyy sellaisenaan myös länsimaisessa taidemusiikissa, jossa sitä kutsutaan sonaattimuodoksi, yksinkertaisimmillaan A–B–A -rakenteeksi. Sonaatissa on esittelyjakso, jossa käydään läpi sävellyksen olennaiset partikkelit. Se sisältää yleensä pääteeman ja usein ainakin yhden sivuteeman – eli päähenkilön ja sivuhahmoja tarpeen mukaan. B-osan sekaannusvaiheessa teemat saavat uusia ilmenemismuotoja, henkilöistä paljastuu odottamattomia puolia. Sonaatin päättää kertausjakso, jossa kuuliija lasketaan takaisin A:han. Siinä kuuliija on jo kokenut B-osan muutokset, mutta ympäristö tuntuu jälleen tutulta.

Klassinen tarinan malli ja sonaattimuoto ilmentävät narratiiveja jostain syystä hyvin tehokkaasti. Niiden sisältämä vetovoima saattaa johtua mielen tarpeesta hahmottaa ympäristöä Sternin erityisinä tämänhetkisyyksinä, jotka ovat pieniä tarinoita. Psykoanalyysissa tai -terapiassa tapahtuva nyt-hetki (*now moment*) voisi edustaa sonaatin kehittelyosaa (B), jonka sisältämä käänne särkee aiemman tuttuuden. Klassisten sonaattien loppupuolella palaava A-osa (kertausjakso) edustaa asioiden B-osan muuntamaa tilaa: teemat solisevat tuttuina mutta osin usein eri

3 Narratiiviksi voi mieltää myös juonta vailla olevan taideobjektin, esimerkiksi abstraktin maalauksen. Sen koettu muoto voi olla lähtöisin syvällisestä primaarin elävyyden tasosta. Taideobjektin kokeminen voi mahdollistaa kunkin kokijan kohdalla aina uuden narratiivin. (Kurkela 2008, 32.)

sävellajeissa, ja monessa tapauksessa niiden alkuperäinen muotorakennekin on hieman murrettu. Tarkempi merkintätapa A–B–A -rakenteelle voisi olla A–B–A<sup>˘</sup>, jotta jälkimmäisen A:n ero alun A-osaan käy selväksi. Analogia psykoanalyttisen työskentelyn ja länsimaisen musiikin tunnetuimman rakenteen välillä on löyhä, mutta selväpiirteinen. Yhteisesti koetun kohtaamisen hetken seurauksena analyttikon suhde on läpikäynyt muutoksen. Läsnä on tulkintani mukaan muuttunut A-osa, A<sup>˘</sup>. Stern ei väitä, että aiempi A-osa palaisi kohtaamisen hetkessä. Pysin sonaattimuodon avulla vain kuvaamaan käänteeseen sekoittamaa narratiivia, jonka seurauksena jotkut jo tuntemamme ilmiöt voivat äkkiä näyttäytyä uudessa valossa. Muutostilan aiheuttama jännitys ja ratkaisun mukanaan tuoma raukeus voivat siis esiintyä sekä mikro- että makrokoossa: tämänhetkisyyksissä ja pitkissäkin tarinoissa<sup>4</sup>. Musiikissa luultavasti pienin A–B–A -yksikkö on pakattu yksinkertaiseen kadenssiin I–IV–V–I. Sellaisen soittaminen kestää Sternin tämänhetkisyysajan ajan, noin neljä sekuntia. Valtaosa puhutuista lauseista kestää niin ikään 4–5 sekuntia (Stern 2004, 45). A–B–A voi esiintyä musiikissa myös piilotettuna tai valtavan monisäikeisenä, jolloin muodon tunnistaminen saattaa jäädä lähinnä teoreetikoiden riemuksi.

## 1.2 JUONI TARINASSA JA MUSIIKILLISEN IMPROVISAATION ONNELLINEN JUONETTOMUUS

Johnstonen mukaan teatteriyleisön mielenkiinto kohdistuu avoimiin asioihin, sellaisiin, jotka vaativat vastausta. Jos näytelmän hahmo piilottelee jotakin, hän kerää yleisön huomion (Johnstone 2011). Sterniä seuraten voidaan olettaa, että jos näytelmässä salaperäiset ja asioita salaavat henkilöhahmot ovat kiinnostavimpia, salaisuuden paljastamisen odotteluvaihe näyttäytyy katsojalle pääsääntöisesti miellyttävänä (Stern 2004, 56–57). Asetelma on tuttu myös dekkarikirjallisuudesta. Avonaisia elementtejä ei toisaalta saa olla liikaa, sillä näytelmän juoni vailla tapahtumien keskinäistä kausaalisuutta ei helposti tempaa yleisöä mukaansa. Millainen on hyvä tarina?

Puoleensavetävä tarina kierrättää jatkuvasti tuttua tavaraa, aivan kuten toimivassa sonaatissakin on vain rajallinen määrä yhä uudelleen palaavia teemoja. Improvisoiva tarinankertoja on ikään kuin takaperin kävelijä, joka sisällyttää menneitä aineksia nykyhetkeen. Hän ei toisin sanoen tiedä menosuuntaansa, mutta tulosuunta säilyy näkyvissä. (Johnstone 1979, 112, 118.) Jo kertaalleen esitellyt tarinan ainekset tuottavat palatessaan kokijoille mielihyvää. Ne ovat tuttuja, joten niistä ollaan kiinnostuneita. Hyvään tarinan kerrontaan kuuluu olla optimaalisen

4 Zeniläisen sanonnan mukaan *Alussa metsä on metsä ja vuori on vuori. Sitten metsä ei enää ole metsä eikä vuori ole vuori. Lopuksi metsä on taas metsä ja vuori on vuori.* Yksi tämän sanonnan tavoittamisen tapa on, että ilmiöt sinänsä eivät ole muuttuneet miksiäkään, mutta tiettyssä mielessä ne eivät ole enää samojakaan, sillä niiden kokija on nyt aivan eri ihminen.

salaperäinen, vääntää hieman rautalangasta, tulla aina takaisin ja mahdollisesti myös selittää yhteyksiä ilmiöiden välillä.

Musiikillinen improvisaatio on ajassa kehkeytyvä taidetapahtuma, jossa miettimisaikaa ei juurikaan ole. Juonta koskevat laatuvaatimukset ovat siksi improvisoijalla väistämättä erilaisia kuin säveltäjällä tai kirjailijalla (ks. Rzewski 2002, 378). Teatteri ja musiikki lukeutuvat *kevennetyn parallelismin* alueeksi, jossa koettu epätietoisuus ei useimmiten näyttäydy pelottavana, vaan kuulija voi johtaa siitä jopa mielihyvää. Puhkielellä ilmaistuna tarinaan voi päästä ”sisälle”, hakeutua sen tarjoamaan *leikkidodellisuuteen* ja unohtaa hetkeksi ulkopuolelle jäävä todellisuus. (Kurkela 1993, 40–43, 50–51.)

Musiikki muokkaa todellisuuttamme konkreettisestikin. Tonaalisen musiikin fraasi, kuten esimerkiksi kadenssi, johdattaa kuulijan yleensä miellyttävään ja ennalta ”tiedettyyn” sointuun. Tällaisen musiikin viehätys lepää pitkälti säveltäjän taidossa tarjoilla ennakoitavia lopukkeita, jotka voivat yllättää piristävästi, mutta eivät tuhoavasti<sup>5</sup>. (Stern 2004, 29.) Säveltäjät, joiden sävellyksiä yleisesti esitetään, kykenevät muokkaamaan sävellyksillään paitsi todellisuutta, myös musiikkikäsitystämme tietynlaiseksi. Kun ihminen improvisoi, hän saattaa alkaa huomaamattaan assosioida ja vertailla oman mielikuvituksensa virtaa yleisesti tunnettuja sävellyksiä vasten. Hän voi kokea, että hänen olisi improvisaatioissaan yllettävä samaan kuin lempisäveltäjä<sup>6</sup>. Entä jos nämä harmonioiden jo-tiedetyt päätepisteet poistetaan musiikista? Jos improvisaatio kootaan hyvin rajallisesta määrästä harmonioita, jotka eivät ruoki tietynlaisuutta edellyttäviä melodiavirtoja eivätkä siten ”johda” mihinkään? Tällöin muun muassa todennäköisin A–B–A -tarinamalli särkyy ja sen mahdollisena seurauksena suorituspainet oletetun muodon pystyttämistä poistuvat.

Voimme luoda musiikilliselle improvisaatiolle erilaisia esteettisiä lähtökoh-  
tia. Useimpien musiikillisten improvisointitapojen estetiikka noudattaa jotakin tyyliisuuntaa eli idiomia. Lähtökohtiin, joissa idiomia ei ole, sisältyy toisenlaisia haasteita. Kelluntamusiikin tärkeänä lähtökohtana on soittamisen vaivattomuus. Olen kiinnostunut käynnistämään improvisaatioita ennestään tuntemattomilta

5 Leonard B. Meyerin pyrkimyksenä oli löytää ”hyvän jatkuvuuden laki”, joka toisi vastauksen musiikillisten fraasien odotuksiin, niiden toteutumisiin ja toteutumatta jäämisiin. Hän käytti ilmaisua ”väliaikainen vihjeen toteutuminen” (*provisional realization of implication*) tarkoittaessaan kunkin musiikin tiettyä, välttämätöntä määrää ”turvallisia” toiveen toteutumisia, joista kuulija saa itseluottamusta musiikin käsittämislleen. (Meyer 1973, 3–6, 109–113, 117.) Frederic Rzewski puhuu symmetrian rikkomisesta musiikissa ja viittaa esimerkiksi Beethovenin fraasinkäsittelyyn *Hammerklavier*-sonaatin scherzossa. Symmetrian rikkominen musiikissa merkitsee jonkin odotuksen vain osittaista toteutumista, jolloin kuulija frustroituu ilmeisen siedettävästi. (Rzewski 2002, 383.) On kuitenkin muistettava, että myös symmetrian tietoinen rikkominen voidaan lukea sävellystekniikaksi, tietynlaiseksi idiomiksi, jollaisesta voidaan improvisaation yhteydessä tarvittaessa poistua.

6 Hakomäki käyttää ympäröivää kulttuuria implikoivasta musiikista nimitystä *coherent music*. Itse tehdyn musiikin ”koherenssin”, eli ympäröivään kulttuuriin liitettävyyden, on mahdollista ajan myötä väistyä tekijänsä oman äänen tieltä. (Hakomäki 2013, 175–176.) Tässä prosessissa ihminen toisin sanoen hylkää osan kulttuuritaustastaan mahdollistaakseen omakohtaisen estetiikan ilmaisemisen.

alueilta. Näiltä alueilta on poistettu idiomaattista melodian käsittelyä implikoivat kadenssit ja ennakoitavissa oleva muoto. Tällainen luonnehdinta sopisi oikeastaan free jazziin. Kelluntamusiikki ei kuitenkaan ole free jazzia, koska Kelluntamusii-kin soittamisessa nopea ja harkitsematon hyväksyntä on viety niin pitkälle, ettei jo olemassa olevien idiomien tietoinen välttely enää onnistu. Palaan tähän aiheeseen alaluvussa 7.3.

Johnstonen mukaan tarinan ”keksiminen” (*making up a story*) voi olla monelle äkkiä esitettynä liian vaikea tehtävä. Sen sijaan kehotus ”kuvaile jokin rutiini ja riko se” tuntuu paljon helpommalta, vaikka tehtävänanto ei siitä oikeastaan muutu. Hyvä tarina rakentuu särjetystä rutiinista. (Johnstone 1979, 138.) Musiikkikulttuurimme sisään kirjoitetut yleisimmät narratiivit voivat kasata improvisoijalle suorituspaineita. Improvisoija voi yrittää kiertää nämä narratiivit, tai vastaavasti hyväksyä niiden mahdollinen ilmaantuminen osaksi itse tehtyä taideobjektia. Tarinallisuuden kiertämisyrityksiin sisältyy kuitenkin eräänlainen neuroottisuusansa: *yrittäessään* jotakin improvisoija saattaa päätyä enemmänkin välttelemään tiettyjä ratkaisuja kuin nauttimaan tämänhetkisestä tekemisestään. Tällöin on mahdollista, että improvisoinnin sisältämä hauskuus menetetään. Toisaalta, jos improvisoija antaa itselleen luvan olla *tavallinen*, hänen toiminnastaan voi karista puristava keksimisen vaatimus. Kyseessä on laajempi kulttuurinen dilemma, minkä vuoksi palaan tähän aiheeseen edempänä luvussa 6.

Neuvostokirjailija Daniil Harms (alkuperäinen nimi Juvatšov, 1906–1942) teki rutiinin rikkomisesta monumentin. Hänen voi myös katsoa sanoutuneen irti suuresta osasta tarinallisuuden kausaalisuuksia. Tästä seuraa, että monia hänen tarinoistaan ei ole lukijana ihan helppo *kokea*. Harmsin kirjoitusten valtava ilmaisutekninen arvo liittyy siihen, että ne näyttäisivät syntyneen suodattimitta ja kokonaisvaltaisesti improvisoiden. Jos taiteilija on olosuhteittensa vuoksi ilmaisussaan niin nurkkaan ahdistettu kuin Harms Stalinin Neuvostoliitossa, hänen vaihtoehdoikseen jää joko mukautuminen ainoaan hyväksytyyn linjaan tai hyväksytyyn linjan täydellinen särkeminen. Näin siksi, että linjan vain osittaisesta särkemisestä koituisi taiteilijalle valtakoneiston toimesta todennäköisesti yhtä vakavat seuraamukset kuin sen täydellisestä särkemisestä. Kun yksilöllä ei juuri enää ole menetettävää, on tavallista, että hän alkaa ilmaista syvintä itseään. Riippumatta musiikillisen improvisoijan kulloisistakin olosuhteista pidän tärkeänä, että myös hän lakkaisi olemasta huolissaan ilmaisunsa loogisesta jäsentyneisyydestä. Toisaalta myös sen pohtiminen, onko improvisaatiossa tarinallisuutta kylliksi rikottu, on Kelluntamusii-kin soittamisen yhteydessä turhaa. Taideobjektilta ei tarvitse odottaa muuta kuin sitä, jollaiseksi se muotoutuu. Jonkunlaisuuden odottaminen on odottamista; se vie huomion pois tämänhetkisyydeltä, jossa musiikillinen improvisaatio kuitenkin aina tapahtuu.

A-B-A` on voimakas formaatti. Musiikilliselle improvisoijalle kehittely- ja kertausjaksojen odottaminen merkitsee musiikin sisään kirjoitettua väistämättömyyttä, minkä vuoksi niiden esiintymistä improvisaatiossa ei ole pidettävä syntyvän musiikin hyvyyden takeena. Improvisaatio on tarina, jota ei voi nähdä ennalta. Olen kehittämisprojektissani päätenyt rikkomaan ”tarinallisuuden” rutiinin improvisaatiossa ja jäänyt kiinnostuneena seuraamaan rikotun rutiinin alta paljastuvaa tarinaa. Tämän lyhyen musiikillisen sivupolun jälkeen palaan kahdenvälisen vuorovaikutuksen tapahtumakenttään voidakseni selittää improvisointituntiin vaikuttavia taustavoimia.

### 1.3 TOISEN AISTIMINEN

Psykoanalyttisesti orientoituneen psykoterapian pohjavirta koostuu dynaamisesta häilyvyydestä. Stern kuvaa prosessia muun muassa kuljeskeluksi (*moving along*), löyhyydeksi (*sloppiness*) ja sumeaksi intentionaalisuudeksi (*fuzzy intentionalizing*). Kuljeskelulla tarkoitetaan normaalia ajallista dialogia, joka vie terapiaistuntoa eteenpäin. Se on hapuilua ennakoimattomuudessa, prosessi, joka löytää itse tiensä edetessään. Sille on tyypillistä toistuva liikehdintä kohti laajempaa ja tiiviimpää intersubjektiviivista kahdenvälisestä kenttää. Sumea intentionaalisuus on löyhyyden värittämää omien ja toisen aikomusten aistimista. Tämä tarkoittaa käytännössä, että terapiaistunto tulvi implisiittisiä viestejä, niiden oletettuja vastaanottamisten tapoja, väärintulkittamisia sekä turhautunutta seisahtuneisuuden tunnetta. Kommunikaation keskiössä ovat toisen *intentiot*. Pyrkiessään jaettuun kokemukseen ihminen luo jatkuvia oletuksia toisen intentioista ja suorittaa osin tiedostamatonta niihin liittyvää hypoteesiansa testaamista. (Stern 2004, 149–150, 156–158, 242, 244.) Kyse on sellaisten asioiden hahmottamisesta, joiden hahmo ei ole vielä selvinnyt. Se on myös jonkin sellaisen *uneksumista*, jota ei vielä ole. Palaan uneksumiseen luvussa 3.

Kertoessani toiselle jostakin minulle merkityksellisestä asiasta kuulijan mukanaolo on aika ajoittain yritettävä varmistaa, sillä muuten tämä tapahtuma ei eroaisi asioiden yksikseen ajattelusta. Vuorovaikutus on häilyvää kuljeskelua ja sisältää toiveen ymmärretyksi tulemisesta. Psykoanalyysissa käyvän asiakkaan sitoutumista tällaiseen selkeää suuntaa vailla olevaan löyhyyteen on lupa ihmetellä, sillä monessa muussa toiminnassa selvillä on päämäärän lisäksi ainakin tarkka suunta, jota seuraamalla sinne voidaan päästä. Psykoanalyysin kritiikki *tieteenä* käy tässä mielessä ymmärrettäväksi (Lång 2004, 98–133). Olennaisempaa kuin se, millaista tieteellistä hyväksyntää psykoanalyysi yleisesti nauttii on se, että analyysissa saavutetaan usein sellaista tietoa, jota todennäköisesti ei voisi saavuttaa millään muulla tavalla. Siksi en koe mielekkääksi kinastella psykoanalyttisen menetelmän tieteellisyydestä.

## 1.4 PEILISOLUT LIIKEHDINNÄN TAKANA

Peilisolut sijaitsevat aivoissa esimotoristen alueitten vieressä. Niiden toiminta on viritetty ennakoimaan toisten intentioita eli aikomuksia. Tätä tapahtumaa voi pitää intersubjektiivisen kohtaamisen perustana. Peilisolut aktivoituvat seurattaessa jonkun toisen toimintaa. Aivoissa tapahtuva muutos on samankaltainen kuin silloin, jos tekisi itse sitä mitä aistii toisen tekevän. Ilmiö koskee koko ihmiskehon neurologiaa. Esimerkiksi sanan ”huutaa” pelkkä ajatteleva aktivoi huutamises-  
sa käytettävät neuronit. Toisen intentioiden havainnointi on todennäköisimmin pohjimmaltaan kytköksissä hengissä säilymisen taitoihin. Peilisolujen olemassaolo mahdollistaa sen kokemisen, mitä toinen kokee. Kun näen toisen ihmisen iskevän vasaralla sormeensa, säpsähdän, koska tiedän kokemuksesta, miltä hänestä sillä hetkellä tuntuu. Peilisolujen avulla meillä on kyky empatiaan. (Stern 2004, 78–82; Klemola 2004, 81, 99.)

Kun voimme asettua toisen asemaan, pyrimme usein samalla aavistamaan, miten hän kokee minut. Psykoanalyysissa merkityksettömiltäkin tuntuvien seikkojen sanallistamiseen kannustetaan, sillä ”väärää” assosiaatioita ei tunnetusti ole. Siksi siellä puhumisen luulisi olevan helppoa. Avainasemassa on kuitenkin analyytikon olemus: *vaikuttaako* hän sellaiselta, että voin kertoa hänelle kaiken? Mitä hän *ajattelee minusta* kuultuaan sen? Kun ajattelen hänen ajattelevan minusta jotakin, osunko tässä arvioivassa ajattelussani oikeaan? Pyrkiessämme asettumaan toisen asemaan otamme jopa samankaltaisia asentoja kuin toinen. Kehomme liikkeissä ei juuri ole sattumanvaraisuutta. (Stern 2004, 80–81, 120–121; Pease 2004, 250–251.) Siitä huolimatta, että intuitiivinen liikehdintämme<sup>7</sup> on yleensä tiedostamatonta, meillä on kyky kiinnittää siihen huomiota ja siten pystyä vaikuttamaan toisiin. Silloin liikehdintä on osin näyteltyä, mikä ei välttämättä tee vuorovaikutuksesta vähempiarvoista tai millään tavoin epäaitoa. Pyrkimys toisen ihmisen kokemuksen sisäistämiseen on intentionaalista toimintaa, minkä vuoksi keskinäisen vuorovaikutuksemme virta on luonteeltaan laajakaistaista<sup>8</sup>. Voimme nimittäin myös *päättää* liikehtiä tietyllä tavalla. Tällöin liikehdinnän valinnoilla on seuraamuseettisiä ulottuvuuksia: saatamme esimerkiksi menestyksellisesti teeskennellä murheellista, jos uskomme sillä keinoin saavuttavamme esimerkiksi empatian kokemuksen vastaanottajassa. Monessakaan ihmistyössä tämänkaltaista ”näyteltyä” empatiaa ei tule pitää teeskentelynä. Ihmisten käyttäytyminen on vahvasti kontekstisidonnaista ja

7 Käytän sanaa *liikehdintä* hyvin laajasti merkitsemään koko ihmisen ulospäin aistittavaa olemusta: kehon asentoja, liikkeiden ajallisuutta, äänenpainoja sekä myös tarkoituksellista liikkumisesta pidättäytymistä. Ollessamme ihmisten keskuudessa liikumme väistämättä aina jonkin verran ja valitsemamme kehon kieli ei perimmäältään ole päämäärätöntä (Johnstone 1979, 33).

8 Ks. Kurkela 2008. *Laajakaistaaisuudella* tarkoitetaan kykyä viestiä ja ottaa vastaan viestejä intuitiivisesti, tiedostamattomalla ja semanttisen informaation ylittävällä tasolla. Implisiittisesti saavutettu informaatio on usein sitä, johon analyytikon tulee ensisijaisesti tulkintansa perustaa.

useimmilla meistä on ”työminä” erotettuna työtehtävien ulkopuolella vallitsevista olemisen tavoista. Jos esimerkiksi analyytikko tai soitonopettaja nojautuu eteenpäin toisen tehdessä samoin, tapahtuvan liikkeen alkuperä on yhteyden muodostamisen *yritys*, ei se, syntykö ele luonnostaan, tiedostettuna vai molempia.

Erotan toisistaan kaksi eriluontoista tapahtumaa: tunnereaktion, esimerkiksi empatian, jonka koemme peilisolujen normaalin toiminnan seurauksena. Sen syntymekanismi on tahdostamme riippumaton. Empatian tunne toista ihmistä kohtaan voi näkyä ulospäin, jolloin toinen saa tietynlaisen kokemuksen ymmärretyksi tulemisesta. Toisaalta inhimillinen oleminen edellyttää myös sosiaalisia taitoja ja tilannesilmää. Osaamme olla kohteliaita, minkä vuoksi emme esimerkiksi naura väärissä kohdissa. Normaalialueita kanssakäymistä ovat myös sellaiset ulospäin näkyvät eleet, jotka eivät ole lähtöisin peilisolujen toiminnasta, vaan tietoisista päätöksistämme. Pystymme siis myös tuottamaan asianmukaista liikehdintää, jolla voimme vaikuttaa toisiin. Käsittelen tietoista toisiin vaikuttamista puhuessani statuksista edempänä alaluvussa 6.5. Sitä ennen laajennan psykoanalyttista näkökulmaa Winnicottin ja Ogdenin käsitteillä.

## 2 D.W. WINNICOTT: YMPÄRISTÖ LEIKIN LÄHTÖKOHTANA

### 2.1 WINNICOTT JA *POTENTIAL SPACE*

Improvisoinnissa ja sen opettamisessa pidän välttämättömänä leikin (*play*) käsitettä. Ennen leikkiä on kuitenkin luotava katse niihin olosuhteisiin, joissa se ylipäättään voi ilmetä. Lastenlääkäri ja psykoanalyytikko Donald Woods Winnicott tunnetaan erityisesti vauvan ja äidin vuorovaikutuksen tutkijana. Winnicottin lähtökohtana on, että varhainen vuorovaikutussuhde muodostuu ”väliin” (Kurkela 2004, 130–131). Väliin ilmenee potentiaalinen tila (*potential space*), jossa neuvotellaan kompromissi sisäisten ja ulkoisten realiteettien välille. Se on laajasti ymmärrettynä tila ihmisen ja ulkomaailman välimaastossa. Tämä asiain tilan hahmottamiseen tarvittava puskurivyöhyke syntyy vauvalle ei-tietoisesti ja vain, mikäli todellinen minuus (*true self*) ei ole joutunut kovalle koetukselle. Liian stressaavaa vauvalle on muun muassa kokemus joutua selviytymään omin päin. Ollessaan vuorovaikutuksessa ulkoisen kanssa vauvalle muodostuu mukautunut minuus (*compliant self*), joka suojaa *true selfia* ulkoiselta kosketukselta ja toisaalta mahdollistaa sosiaalisen käyttäytymisen. Tietynlainen mukautuminen ulkoisiin realiteetteihin on vuorovaikutuksen kannalta välttämätöntä. Äärimmilleen vietyinä se voi kuitenkin tuottaa valheminuuden (*false self*), jolloin kontakti todelliseen minuuteen on menetetty. (Winnicott 1971, 19, 88; ks. myös Kurkela 1993, 353–355.) Voimakas mukautuminen ei ole aitoa olemista vaan reagoimista. Sen sijaan *jos kaikki menee hyvin*, kuten Winnicottil-

la on tapana painottaa, potentiaalinen tila pääsee versomaan rentoutuneisuuden tilasta (*relaxed state*) ja alkaa tuottaa luovia ratkaisuja (Winnicott 1971, 146). Rentoutuneisuutta voi kaiken kaikkiaan pitää terveenä maailman kohtaamisen lähtökohtana. Winnicott kutsuu vauvan turvallista kasvualustaa myös tukea antavaksi ympäristöksi (*facilitating environment*, Kurkela 1993, 277; Winnicott 1971, 191). Tukea antava ympäristö tarjoaa vauvalle olemisen jatkumisen kokemuksen (*going-on-being*), jolloin tämä saa varmuuden, ettei ole kuolemanvaarassa (Kurkela 2004, 137). Vain turvalliset lähtökohdat mahdollistavat potentiaalisen tilan, aidon laajakaistaisen (Kurkela 2008) vuorovaikutuksen ja ehkäisevät epäterveen mukautuneen minuuden syntymisen. Vauvan ensimmäisiä merkittäviä haasteita on erillisyyden säilyttäminen ilman, että hän eristyy.

## 2.2 WINNICOTT JA *PLAYING*

*Playing* tuntuu merkitsevän Winnicottille eteenpäin pyrkivää asennetta, josta kaikki luovuus on lähtöisin. Käännän monisäikeisen sanan *playing* tässä yhteydessä vain leikiksi. Kuten potentiaalinen tila, myöskään leikki ei voi vauvalla ilmetä muutoin kuin tukea antavassa ympäristössä. Leikki syntyy ja kehittyy potentiaalisessa tilassa vauvan ja äidin välissä, mikäli olosuhteet ovat suotuisat. Tätä varhaisinta leikin muotoa – jonka edellytyksenä on pitkälti juuri äidin oikeanlainen oleminen – seuraa vaihe, jolloin vauva osaa leikkiä *yksin yhdessä*. Se merkitsee sitä, että lapsi tietää hoitavan hahmon olevan läsnä, vaikka se olisikin poissa näkyvistä. Kun lapsi yhä kehittyy, hän kykenee kahden leikkialueen (*play area*) yhteen liittämiseen. Tuolloin vauva alkaa hahmottaa myös eron toisiin vauvoihin ja sen myötä siihen, mitkä leikeistä ovat peräisin äidiltä, mitkä toisilta vauvoilta ja mitkä itsestä. Näin alkaa tie tasoittua kohti leikkien tapahtuvaa monipuolista suhteissa oloa. (Winnicott 1971, 64.) Winnicottin ajattelussa ympäristön merkitys on keskeinen. Psykoanalyytikon voi ajatella merkitsevän asiakkaalle arkaaista äitihahmoa<sup>9</sup>, jolla on kyky sekä sisällyttää että hylätä. Winnicott pitää psykoanalyysia erittäin hienostuneena leikin muotona ja analyytikkona pääleikkijänä, jonka tulee tarvittaessa opettaa asiakkaansa leikkimään (mts. 51, 56). Mielestäni on merkittävää, että sanaksi on vakiintunut juuri leikki, eikä jokin yrittämiseen viittaava. Leikki on kuitenkin Winnicottille enemmän kuin ”vain” leikkiä. Se on olemisen tapa ja maailman kohtaamisen muoto – kohtaamisen, joka tuntuu tapahtuvan yrittämättä.

Puhuttaessa leikistä on sivuttava myös transitionaali-ilmiöitä ja -objekteja. Potentiaalisessa tilan mahdollistamassa leikissä ero (*separation*) äidistä ei merkitse varsinaista eroa, vaan se on yhdessäolon muoto (*a form of union*). Tuota eroa sie-

<sup>9</sup> Winnicott kirjoittaa äidin toisinaan hauskaan muotoon *mOther*, painottaakseen äidin erillisyyttä vauvasta. Äiti on hänelle laajempi kuin vain sukupuolisidonnainen tai biologinen käsite. Englannin kielen *mothering person* kuvaa parhaiten winnicottilaista turvallisen hoitajan ihannetta (Kurkela 1993, 77).

tääkseen vauva ottaa käyttöönsä eli ”luo” esineen, joka jollakin tavalla – usein oraalisenä tyydytyksenä – edustaa hoitavaa henkilöä. Tällaista turvaesineitä Winnicott kutsuu *transitionaaliobjektiksi*. Sellainen voi olla esimerkiksi vaatekappale, nalle, tai mikä tahansa esine, joka suojaa vauvaa depressiivisyyppiseltä ahdistukselta etenkin nukkumaan mentäessä. Ilmiölle on luonteenomaista se, että vauva käsittää objektin muuksi kuin osaksi itseä. Winnicottilaisittain kohde sijoittuu ulkoiseen ja sisäiseen todellisuuteen sekä niiden rajalle. Transitionaaliobjekti on potentiaalisen tilan siemen, johon sisältyy sekä *true selfin* kaipuuta että ulkomaailmaa. Potentiaalisen tilan syntyyn vauva ei itse voi vaikuttaa. Sen sijaan transitionaaliobjektin synnyssä olennaista on se, että kohde on vauvan itsensä ”keksimä”. Siksi vauvalle muodostuu siihen erityinen tunneside. (Winnicott 1971, 2–3, 5; Kurkela 2004.) Kohde, josta odotetaan saatavan turvaa, voi olla muukin kuin käsin kosketeltava tai suuhun vedettävä esine. Sana, ääni, maneerit tai muu tuttuuteen viittaava asia voi rauhoittaa vauvaa riittävästi, minkä seurauksena tämä kykenee taas leikkimään. Tällöin puhutaan transitionaali-ilmiöistä. (*Transitional Phenomena*; Winnicott 1971, 5.) Myös musiikin voi ajatella toimivan sellaisena, edellyttäen, että vauva on sen itse ”löytänyt”, eli jos se ei tunnu hänestä ulkoapäin syötetyltä. On niin ikään luontevaa olettaa, että pulssin sisältävä musiikki tuntuu yleensäkin ihmisistä turvalliselta sen sikiövaiheeseen – toisin sanoen tuttuuteen ja jatkuvuuteen – viittaavan äänimaisen vuoksi (ks. Lång 2004, 184).

### 2.2.1 KOHUTIN *SELF-OBJEKTI* WINNICOTTIN *TRUE SELFIN* ILMAISUNA

Transitionaaliobjekti tai -ilmiö on vauvan itsensä löytämä ja siten ”keksimä”. Se on tullut osaksi vauvan omaa todellisuutta, ja hän kykenee johtamaan siitä tarpeellista pysyvyyden tunnetta. Tuo objekti koetaan erityisen läheiseksi ja se koskettaa hänen *true selfiään*. Myös aikuinen voi kokea löytäneensä jotain ihan itse ja sen myötä tehneensä jotain sellaista, jonka kautta hänen itseytensä ilmenee. Vahvasti tekijänsä *true selfista* lähtöisin oleva kohde voi olla esimerkiksi jokin itse tehty taideobjekti. Heinz Kohut nimittää tällaista narsistisesti investoitua kohdetta *self-objektiksi*.

Nojautun Kari Kurkelan tulkintaan tästä Kohutin termistä esittäessäni, että luova tekeminen edustaa itseä. Esitellessämme tällaista itse tehtyä kohdetta jollekulle toiselle minuutemme paljastuu, tunnemme, että meitä ihmisenä arvioidaan tekemämme kohteen kautta ja saatamme kohdata kirvelevää kritiikkiä siitä. Reaktiomme voimakkuus vastaanottamaamme kritiikkiin kertoo siitä, kuinka syvästi olemme tulleet kanavoineeksi itseämme tuohon kohteeseen. (Kurkela 1993, 202.) Immateriaalisena kohteena myös improvisaatio – olipa se millainen tahansa – on väistämättä tekijänsä *self-objekti*. Palaan tähän tematiikkaan aineiston analyysissä luvussa 17. Kohutin *self-objektilla* on selkeä kosketuspinta Winnicottin transitionaaliobjektiin. Ne ovat tosiasiallisesti kehostamme irrallisia kohteita, mutta silti

edustavat sisimpäämme tai mielemme funktioita. Molemmat myös *uneksutaan* olemassa oleviksi. Uneksunta on ei-tietävää asettautumista jonkin ilmiön äärelle. Tässä asettautumisessa ei ole sijaa kiirehtimiselle, eikä ylimieliselle tietämiselle.

### 3 UNEKSUMISEN TAIDE: THOMAS H. OGDEN

#### 3.1 OGDEN JA *DREAMING*

Sternin tämänhetkisyysden ilmeneminen edellyttää tietoisuuden pilkاهدusta. Subjekttiivisen kokemuksen on oltava jollakin tavalla uusi, jotta se vaatisi ratkaisua ja voisi siten tulla muistetuksi tämänhetkisyutenä (Stern 2004, 7, 56). Myös Winnicottin potentiaalinen tila ja siitä versovat varhaisen leikin muodot syntyvät vain, jos äidin ja vauvan välinen läsnäolo on korostuneen tietoista, eli ei-poissaolevaa (Winnicott 1971, 149–159).

Olemme kaiken aikaa prosessissa, eikä sen tiedostaminen ole aina miellyttävää. Elämme ruumiissamme ja ympäröivässä ulkomaailmassa, joissa tapahtuvaa jatkuvaa muutosta emme voi pysäyttää, emmekä täysin hallita. Todellisuuden kanssa on tultava toimeen, sitä on aistittava, tiedostettava ja siitä on yritettävä muodostaa kuvia. Thomas Ogdenin käsitteen *dreaming* voisi kääntää luovan mielen käymistilaksi. Dreaming on ymmärrettävä laajemmin kuin vain nukkuessa tapahtuvana, minkä vuoksi tuntuu luontevalta käyttää siitä Kari Kurkelan *uneksunta*-suomennosta. Uneksunta on jatkuvaa ja sitä tapahtuu myös valvetilassa (Kurkela 2006, 1). Se on sitä, kun luova subjekti uneksuu muodon muodottomalle; uneksunnassa ilmenee jotakin sellaista, jota ei aiemmin voinut edes kuvitella – ennen kuin luova subjekti sen uneksui (mts. 3).

Ogdenille ei-tietämisen (*not knowing*) tila on tärkeä esiaste kuvittelemiselle (*imagine*). Ei-tietäminen on auki olemista<sup>10</sup> sellaiselle, jolle mieli ei ole vielä kuvitellut muotoa. Sen vastakohtana voi pitää defensiivistä asennetta, kieltäytymistä hahmottamisen mahdollisuudesta. Asiakas voi hakeutua psykoanalyysiin siksi, ettei hän osaa uneksua – toisin sanoen työskennellä tiedostamattomansa kanssa. (Ogden 2005, 1, 4–5, 26.) Ogdenin *dreaming* merkitsee siis myös psykoanalyysissa tapahtuvaa asioiden jäsentämistä. Mutta sen lisäksi uneksumiseksi voi lukea kaiken sellaisen luovan prosessoinnin, jossa seistään jonkin vasta kehkeytymässä olevan äärellä. Juuri se tekee uneksunnasta kiehtovan käsitteen kaikille luomistyön muodottomuuden hämmentämille, kuten esimerkiksi kirjoittajille ja taiteilijoille. Uneksunta luovassa työssä merkitsee kasvua ulos lamaannuttavasta itsekritiisyydestä, hätiköinnistä ja jo-tietämisestä. Se on oman rajallisuuden toistuvaa hyväksymistä. (Kurkela 2006, 5–6.)

<sup>10</sup> Auki oleminen merkitsee pitkälle vietyä vastaanottamista, äärimmäistä unohtautumista jonkin toisenlaisuuden äärelle, jolloin sen tavoittamisesta tulee varauksetonta ja ei-arvottavaa (Kurkela 2005, 28).

### 3.2 OGDENIN ”KOLMAS” JA UNEKSUNNAN ULOTTUVUUDET

Kun uneksunta tapahtuu limittäin toisen kanssa, prosessi voi tarjota edellytykset ”kolmannen subjektin” (*third subject*) synnylle. Ogdenin kolmannen subjektin on mahdollista kehkeytyä psykoanalyysissa, jossa asiakkaan ja analyttikon subjektit yhdistyvät muodostaen intersubjektiivisen ”analyttisen kolmannen” (Ogden 2005, 6, 26). ”Kolmas” tarvitsee kahta uneksujaa. Tämä eräänlainen luovuutta edistävä, itsenäinen ekosysteemi voi käynnistyä kahden uneksujan yhteisestä unesta. Ogden viittaa Wilfred Bioniin käyttäen toisen unesta adaptoitumisesta ilmaisuja ”olla elossa toisen kokemukselle” ja ”kyetä uneksumaan toisen tunnekokemus”. (Ogden 2005, 23.) Psykoanalyysin lisäksi myös oppilaan ja opettajan välinen kukoistava yhteistyö voi synnyttää myötäuneksuntaa ja kolmannen subjektin. Kolmas kykenee uneksumaan sen, mitä osapuolet eivät voisi yksin uneksua (Kurkela 2006, 7.) Eräs uneksunnan ilmentymä on ryhmäuneksunta. Se voi konkretisoitua, kun ryhmä on kyennyt ratkaisemaan sekä yksilö- että ryhmätasolla defensesjä aiheuttavat ahdistukset ja kun ryhmän synergia näin pääsee optimaaliselle tasolle. Esimerkiksi aivoriihi defensesistä vapaana ongelmaratkaisumenetelmänä voi toimia kasvualustana ryhmäuneksunnalle. Ryhmäuneksunnan luonteeseen kuuluu, ettei sitä pääsääntöisesti voi ilmetä erilaisissa tiukan hierarkkisissa organisaatioissa, joissa on tarve ajatella *oikein*. Sen sijaan taide on ryhmäuneksunnan kannalta suotuisaa aluetta. Taideteoksen ilmaisullinen monitasoisuus ja sen kyky hohtaa tietynlaista arvoituksellisuutta ovat seurausta prosessista, jossa taiteilija käyttää omaa tiedostamatonta ja assosiativista luovaa kykyään produktiivisesti. Näin syntynyt kiteytynyt ja monimerkityksellinen taideobjekti, joka on yksilön kautta luotu ja jonka havaintajat omilla ainutlaatuisilla tavoillaan kokevat, on eräänlainen yhteisön uni. (Ogden 2005, 100; Kurkela 2006; 2008, 36.)

### 3.3 DREAMING, PLAYING, THE PRESENT MOMENT: KÄSITTEIDEN ANALOGIASTA

On hyvin kiinnostavaa, kuinka läheinen suhde Ogdenin *dreaming*-käsitteellä on Winnicottin *playing*-käsitteeseen. Tulkintani mukaan uneksunta sijoittuu mitä suurimmassa määrin siihen mielen kerrokseen, jossa leikitään. Molemmat voivat ilmetä psykoanalyysissa tai muussa intersubjektiivisessä kohtaamisessa, jossa tietoisuudet ikään kuin leikkaavat toinen toisensa. Molemmissa hahmotetaan todellisuutta, toisin sanoen yritetään saada sille hahmo, jotta se tulisi käsitetyksi. (ks. Winnicott 1971, 36, 45–46; Ogden 2005, 8, 19–21.) Lisäksi tämä hahmotaminen tapahtuu vain, jos mieli on laskeutunut terveellä tavalla tutkivaan, eli ei-defensiiviseen tilaan. ”Kolmas” tulee ymmärretyksi kahden uneksujan yhteisen unen tiivistetyksi lisäsubjektiksi, jolla on oma uneksumaan kykenevä elämänsä

(Ogden 2005, 11, 26, 91). Sen sijaan Winnicottin ajattelussa esiintyvän ”kolmannen alueen” (*third area*) sisältö on erilainen. Se on *yksilön* kokemusten tuote, paikka, jossa tämän leikki, luova toiminta ja viime kädessä koko ihmisenä oleminen tapahtuu. Kolmas alue ei siis Winnicottilla edellytä toista ”leikkijää”. (Winnicott 1971, 138, 144, 147.)

Ogdenin *dreaming* on tulkintani mukaan myös Sternin esityksen mukaisen tämänhetkisyyden sisältö. Tämänhetkisyydessä tietoisuustaso nousee, kun jonkin hahmo ei ole vielä realisoitunut. Tällöin ilmennyt ongelma käynnistää uneksunnan, joka on maailman leikkivää hahmottamista. Ogden pitää ei-tietämisen asennetta täysin perustellusti analyytikon ja asiakkaan hedelmällisen prosessoinnin edellytyksenä. Jos analyytikko ei kykene ylläpitämään ei-tietämisen tilaa, menneisyys voi sumentaa tämänhetkisyyden ja käsillä oleva hetki tulee projisoiduksi tulevaisuuteen (Ogden 2005, 25). Tulkitsen tämän niin, että tällöin tämänhetkisyyden – joka on todellisuuden aistimisen ainoa tapahtumisaika – ikään kuin ontuu, koska siinä ei välitetä kunnolla oleskella.

Asiaa on valaistava esimerkillä. Analyytikolla voi olla intuitiivinen ”tieto” asiakkaan tämänhetkisestä tunnetilasta. Tämä analyytikon ”tieto” voi perustua asiakkaan aiempien tapaamisten yhteydessä kertomiin seikkoihin, joskaan se ei välttämättä päde nykyhetkeen. Tällaisen oletuksen ääneen lausuminen analyysissa voi näytettyä asiakkaalle intruusiona, sillä vaikka tämä analyytikon ”tieto” olisikin totta, asiakkaalle on tärkeää saada ilmaista se itse. (Ogden 2005, 25, 64–65.) ”Tietoon” tulee siis suhtautua varauksellisesti uneksunnan keskellä, jossa ilmenevät tämänhetkisyydet ovat kokijoilleen aina uusia. Analyytikon työskentelyn kannalta tämä ei tarkoita sinänsä välttämättömistä tulkinnoista pidättäytymistä, vaan viisasta *tietämisestä* pidättäytymistä. Leipääntyneisyys – eli ilmiöihin suhtautuminen jo-nähtyinä – edustaa erinomaisesti tietävää, omnipotenttia asennetta, josta analyysiprosessi kärsii. Analyytikon tulee ikään kuin aina uudelleen keksiä (*reinvent*) koko psykoanalyysi kunkin asiakkaan ja jokaisen tapaamisen kohdalla ja olla siten avoin kuvittelemiselle (*imagine*; mts. 6, 26). Stern puhuu nähdäkseni samasta asiasta kuin Ogden, käyttäen siitä ilmaisua yhdessä luominen (*cocreate*; Stern 2004, 131, 158; Ogden 2005, 26.) Se, johtaako analyytikon tulkinta kohtaamisen hetkeen, on pitkälti kiinni tulkinnan esittämisen tavasta. Onnistunutta esittämistä Johnstone nimittäisi tilanteeseen sopivaksi statusilmaisuksi (Stern 2004, 188–192; Johnstone 1979, 33–74). Palaan statusilmaisuuksi alaluvussa 6.5.

Psykoanalyysi koostuu ajoittaisista tämänhetkisyyksistä, joista jotkut ovat ratkaisevan tärkeitä. Analyytikon olemisen tapa vaikuttaa syvästi siihen, millaisiksi tämänhetkisyydet, toisin sanoen yhteisen uneksunnan kohtaukset, muodostuvat. ”Tiedän, miltä sinusta tuntuu” on tieteellisestikin kestävä väite. Sen sijaan alustus ”Ymmärrätkö nyt oikein, että...” johtaa paljon todennäköisemmin kahdenväliseen kohtaamiseen. Kurkelan mukaan psykoanalyysissa esiintyy primitii-

vistä implisiittis-affektiivista viestintää, pitkälti viettielämän rytmittämää (kuten jännite-lepo tai halu-tyytytys) dynaamista olemista. Tällainen implisiittinen todellisuuden aistiminen on luonteeltaan laajakaistaista; se on sanatonta viestintää, joka on läheistä sukua myös taiteiden vastaanottamisen tavoille. (Kurkela 2008, 33–34.) Tästä on luonnollista johtaa, että psykoanalyysi on toistuvilla tämänhetkisyys-narratiiveilla kyllästetty *taidemuoto*<sup>11</sup>, jonka analyttikko ja asiakas yhä uudelleen yhteisesti uneksuen luovat.

## 4 MAAILMAN UUTENA OTTAMINEN

Olen mieltynyt Sternin, Winnicottin ja Ogdenin ajatustapoihin erityisesti siksi, että heitä vetää toisiaan kohti jatkuva *nyt käsillä olevan* vastaanottamisen painotus. He lähestyvät kolmelta suunnalta samaa toisen subjektin aistimisen ilmiötä, jonka lukemattomia ilmenemistapoja ja variaatioita Keith Johnstone pyrkii tahollaan teatteri-ilmaisussa paljastamaan ja hyödyntämään. Winnicottille äidin ja vauvan kohtaamisen taide erillisinä yksilöinä alkaa vasta potentiaalisessa tilassa, jossa otetaan molemmiin puolin ensiaskelita toiseuteen. He ovat toisilleen uusia, ja tämä yhteisesti hengitettävä todellisuus myös tuntuu uudelta. Winnicottin mukaan vauva katsoo äitiään, mutta hän näkee siinä itsensä. Jos vauva kohtaa emotionaalisesti poissaolevan hoitajan, hän vetäytyy ja syntyvä puolustusmekanismi vaihtaa luonteeltaan odottavan katsomisen (*look*) pelkäksi toteavaksi havaitsemiseksi (*perceive*). (Winnicott 1971, 151–152.)

Ogdenin uneksunta merkitsee ei-vielä-olevan mentaalisia tavoittamisyrityksiä. Uneksamalla vastaanotamme emotionaalisesti varautunutta kokemusvirtaa elossa olemisesta. Koemme uusia merkityksellisiä elämyksiä, joiden kautta muutos meissä itsessämme käy mahdolliseksi – keskellä väistämättä muuttuvaa todellisuutta. Se on tämänhetkistä prosessointia rajalla; rajan tuonpuoleinen ei ole vielä merkityksellistynyt elämäksi ja maailmassa oloksi, kun taas tämänpuoleinen on elettyä, joka jollakin tapaa koskettaa ja jota mieli voi edelleen käsitellä (Kurkela 2008). Sternin tämänhetkisyys on se aika, jolloin tietoisuus voi tulla työllistetyksi jonkin uuden asian kynnyksellä. Sen merkitys ei ole sama kuin muinaiskreikan *kronos*, joka viittaa luonteeltaan liikkuvaan ja ainoastaan tulevaisuuteen suuntautuneeseen ajallisuuteen. Liikkuessaan *kronos* ahmii tulevaisuutta ja jättää menneisyyden heti

---

11 Ajatus ei ole uusi. Thomas Ogdenin kirja kantaa nimeä *This Art of Psychoanalysis*. 1200-luvulla *Art*-sanalla viitattiin lähinnä taitoon, oppimiseen ja oppineisuuteen. Vasta 1600–1700-luvun vaihteessa englannin kielessä sanaan pesiytyi taiteellisia sisältöjä. Erotettuna rahvaammasta, käsityölämäisestä tekemisestä alettiin nykyaikaisesti mielletystä taiteesta tuolloin käyttää termiä *fine arts*. Psykoanalyysia on historian saatossa arvioitu enimmäkseen tieteenä huolimatta siitä, että tieteen liitos taiteeseen on ollut pitkä ja tiivis. Immanuel Kantin jaottelua mukaillen voidaan esittää, että psykoanalyysissa tulevat helposti edustetuiksi kaikki inhimillisyyden osa-alueet: puhdas järki (tiede), käytännöllinen järki (moraali) sekä arvostelukyky (taide). (Ogden 2005; Kurkela 2008, 27; Läng 2004, 98.)

jälkeensä. *Kronos*-ajattelusta puuttuu siksi tämä kaiken keskellä oleva hetki, *the present*. (Stern 2004, 5–6, 8.) Tämänhetkisyys on *nyt*, joka kuitenkin kantaa mukanaan sitä mennyttä, jonka representaatioihin voidaan psykoanalyysissa jälkikäteen vaikuttaa. Riippumatta elämäkokemuksestamme kaikki aistimamme tämänhetkisyudet ovat faktisesti uusia. Niihin voi alkaa myös aktiivisesti suhtautua uusina.

#### 4.1 KEHON YLITTÄMINEN

Aasialainen fenomenologia on pitkälti keskittynyt ihmiseksi tulemisen prosessiin. Itämaiset filosofiset perinteet lähtevät liikkeelle useimmiten *kokemuksesta*, ja käytännön filosofia on siellä sitoutunut enimmäkseen itsensä harjoittamiseen: siihen, miten koemme mielemme suhteessa kehoamme, jotka ovat yhtä. On esitetty, että meillä länsimaissa on aivan viime aikoihin asti vallinnut dualistinen ihmiskäsitys, jossa järki, *ratio*, on ikään kuin kehostamme irrotettu. (Klemola 2004, 38, 88–91; Stern 2004, 94.) Improvisoinnissa kokemustapahtuman väistämätöntä keholliisuutta ei voi ohittaa. Missä kohtaa kehoamme nyt käsillä oleva tapahtuu? Mikä on kokemus ja missä se tuntuu?

*Kehon ylittäminen* tarkoittaa sitä, ettemme ole mentaalisesti läsnä tekemisessämme. Läsnäolo ei usein ole tarpeenkaan<sup>12</sup>. Saatamme esimerkiksi kävellä. Opituamme kävelemään suuntaamme huomiomme<sup>13</sup> siihen perin harvoin, ellei siihen satu liittymään jotain uutta kokemusta, kuten kipua jalassa, tasapainon häiriötä tai vaikkapa juuri ostetun askelmittarin toiminnan tarkistamista. Tällainen kokemus on havahtuminen, Sternin tämänhetkisyuden tallennuspaikka. Tavallisesti vain kävelemme ja mielemme on toisaalla: representaatioissa, kuvitelmissa, muistoissa, suunnitelmissa. Tunneamme olevamme pelkkää järkeä, ajatusta ja sisäistä puhetta, vaikka samanaikaisesti olemme kävelleet jaloillamme jo tovin katsellen vastaan tulevia ihmisiä – kuitenkin varsinaisesti huomaamatta heitä. (Klemola 2004, 57, 86–87.) Tällaisen kävellessämme tapahtuvan ajattelun täytyy olla lajillemme kehitysbiologisesti perustellumpaa kuin se, että keskittyisimme kävelyymme lujasti. Tehdessämme jotain rutinoitua mielemme täyttää usein asiatulva, jota emme ole erikseen tilanneet.

12 Tulen alaluvussa 11.6.4 sivuamaan optimaalista poissaolemista. Tarkoitin sillä musiikillisessa improvisoinnissa ajoittain tapahtuvaa tilaa, jossa soittaja on tosiasiallisesti läsnä, mutta hän on sitä erityisen pinnisteleättömällä tavalla. Tällöin improvisoija ylittää kehonsa ja seurauksena on poikkeuksellista, yrittämättömän kuuloista musiikkia.

13 Jos tulemme tietoisiksi kävelystä, meillä on taipumus jakaa askeleet mielessämme ryhmiin. Tällöin on tavallista, että synkronisoimme hengityksemme kävelyn vetämällä henkeä kahden askeleen ajan ja puhaltamalla ulos kahden tai kolmen askeleen ajan. Jos yhden askeleen kesto on noin 700 millisekuntia, hengitysryhmien kestoksi määräytyy 2.8–3.5 sekuntia, joka on likimain Sternin määrittelemän tämänhetkisyuden keskimääräinen kesto. (Stern 2004, 47.) Tällainen kalkyloiva toiminto edellyttää kuitenkin tiedostamista. Esimerkki havainnollistaa hyvin, kuinka tavallista ja tärkeääkin kehon ylittäminen arkipäivässä on. Mielen vapaa vaeltelu kävelyn aikana saattaa olla myös viihdyttävämpää kuin hengityksen synkronointi askelten kanssa.

## 4.2 AJATTELUN TASOJA ARKIPÄIVÄSSÄ JA PSYKOANALYYSISSA

Ympäröivä todellisuutemme on meille ”tuttu”. Arkemme voi tuntua harmaalta mössöltä, joka tarjoaa vain harvoin yllätyksiä. Mutta kuinka tuttuja tutuilta tuntuvat ilmiöt meille oikeasti ovat? Martin Heidegger jakaa henkisen toimintamme kalkyloivaan eli laskevaan ajatteluun ja mietiskelevään ajatteluun. Niillä molemmilla on tärkeä paikkansa. Kalkyloiva ajattelu on edellisen luvun kävelyesimerkin kaltaista pitkälistä ajatusvirtaa, alati nousevia mielen puheenvuoroja, jotka eivät itsestään vaikene. Tämän vastakohtana nähtävä mietiskelevä ajattelu on kääntymistä itseän – ajattelua, joka ajattelee mieltä. Heideggerin sanoin se on sitä, että *oleskelemme siinä mikä on lähellä ja mietiskelemme lähellä olevaa: sitä, mikä koskee meitä erityisesti tässä ja nyt; tässä: tätä kotikontua, nyt: läsnä olevana aikana*. (Heidegger 1959, 16–17; Klemola 2004, 153.) Tällainen ”lähellä olevan” mietiskely ei useinkaan toteudu samanaikaisesti kuin Sternin ”tavallinen” tämänhetkisyys, tuo sisällöltään triviaali ajatusvyöry. Heideggerin mukaan tie lähelle on aina pisin ja siksi vaikein. Väistämme tärkeän lähellä olevan usein juuri silloin, kun turvallisuushakuisesti päätämme, että *tämä asia on näin* – vain, koska meistä tuntuu hyvältä saada asialle piste. Mieleemme vain harvoin kääntyy spontaanisti sisäänpäin ajattelemaan itseään, refleктоimaan jo-päätettyä, koska se on vaivalloista. (Stern 2004, 12–16; Heidegger 1959, 24–25; Klemola 2004, 72.) Todellinen auki oleminen on toistuvaa kykyä antautua uudelle, vaikka kategoria tälle uudelle olisikin jo olemassa. Erinomainen esimerkki tästä on seuraava Peltotiekeskustelun pätkä:

*Oppinut: En nyt oikein tiedä, ymmärränkö mitään siitä, mitä nyt sanotte.*

*Opettaja: En minäkään ymmärrä, jos tarkoitatte ymmärtämisellä kykyä representoida tarjottua niin, että se on tullut esiin ikään kuin asetettuna tuttuuteen. Sillä myös minulta puuttuu se tuttuus, jonka suojaan voin auttaa sen, mitä yritän sanoa tavatun avoimuudesta.*

*(Heidegger 1959, 40–41.)*

Psykoanalyysiin kuuluu löyhä kuljeskelu. Siellä ilmaantuvat Sternin nyt-hetket ja kohtaamisen hetket voivat tiivistyä Peltotiekeskustelun kaltaisesta mietiskelevästä ajattelusta, joskin ne syntynevät enimmäkseen yllättäen, banaalisti ja ponnistelematta. Luonteenomaista niille on se, että ajatus ei silloin vaella, ja siksi tyhjyydestä ponnahtaa esiin korostuneen läsnä oleva intersubjektiiivinen pysäytyskuva. Nyt-hetki on äkillinen irtoaminen. Se kiskoo osapuolet voimakkaasti tämänhetkisyteen, jota ei voi paeta. Rutiini on rikottu ja tietoisuus on auki uudelle näköalalle, jolle kohtaamisen hetki voi toimia optimaalisesti räätälöitynä vastauksena. (Stern 2004, 168, 220, 244–245.) Heideggerin mietiskelevän ajattelun kuvaus muistuttaa kovasti Sternin nyt-hetkeä: se kohoo irti kotimaaperästä ylös ”taivaan ja hengen laajuuteen”. Mietiskellessämme avaamme itsemme sellaiselle, joka ei ensi silmäyksellä lainkaan sovi kuvaan. (Heidegger 1959, 20, 25; Kurkela 2008, 4.)

Kokonaiskuvaan ilmaantunut sopimaton aines merkitsee aina jonkinasteista kriisiä. Sillä mitä Heideggerin (1959, 20) mainitsema ”taivaan ja hengen laajuus” voi merkitä mielikuvatasolla? Taivasta on käytetty metaforana avarasta, miellyttävästä tilasta, myös uskonnollisessa merkityksessä. Sen voi käsittää myös siten, että kotimaaperässä seisoen olemme turvassa, mutta ”taivaan laajuudessa” emme ole missään kiinni, emmekä saa otetta; kyseenalaistaminen ja kaikenlainen itsensä uudelleen ohjelmointi on paitsi vaikeaa, myös useimmiten lähtökohtaisesti epämiellyttävää. Nyt-hetkelle on ominaista, että siinä osapuolten ahdistustaso kasvaa, kun terapeutti–asiakassuhteen perustavaa luonnetta koetellaan (Stern 2004, 245). Psykoanalyysi on sujuvimmillaankin prosessi, jossa hapuillaan tietämättömyyden hetteikössä. Se, mitä analyysissa voidaan hetkittäin koskettaa, on suunnaton mysteeri ja täydellinen ennakoimattomuus. Tästä molemminpuolisesta tietämättömyyden tilasta juontuvat representaatiot pohjaavat enemmän tunteeseen kuin tietoon<sup>14</sup> (Ogden 2005, 25, 64).

### 4.3 IMPROVISOINTI JA TIETO

Musiikillisessa improvisaatiossa tietoa kiinnostavampi asia on kokemus. Se, että ihminen soittaa *jotain*, eli uskaltaa olla kontrolloimatta ja vain antaa tapahtua, synnyttää kokemuksen, joka on jollakin tavoin enemmän kuin tietämistä. Improvisaatiossa keskellä tieto merkitsee erityisesti suhdetta jo tapahtuneeseen. Ympäröivässä tietoyhteiskunnassa suhteellinen hyvinvointimme perustuu pitkälti juuri tietoon, jota on totuttu pitämään arvossa. Näen siksi tarpeelliseksi kysyä: voimmeko muodostaa suhteen sellaiseen tietoon, jolla olisi improvisoinnin kannalta merkitystä? Tiedon perimmäinen olemus on meistä riippumaton. DNA on ollut olemassa ennen sen rakenteen kuvaamista, ja ihmisellä on varmasti ollut verenkierto ennen ilmiön todistamista (Ogden 2005, 64; Rauhala 1983, 18). Suomen sana *tieto* on alkuaan merkinnyt tietoa oikeasta tiestä (Häkkinen 2004, 1306–1307). Heidegger seisoo tiedon äärellä kutsuen tilaa kunnioittavasti *odottamiseksi*. Muuta ei voi tehdä kuin odottaa. Odottamisessa hän jättää avoimeksi sen, *mitä* odotetaan. (Heidegger 1959, 43–44; Klemola 2004, 34.)

Myös improvisaatio – niin teatterissa kuin musiikissakin – on parhaimmillaan kokonaisvaltaista odottamista. Improvisoidessaan ihminen vastaanottaa impulsseja sekä sisältä että ulkoa ja reagoi niihin uusilla impulsseilla. Hyväksyvässä ympä-

14 Länsimaissa kyky ajatella on rajattu tapahtuvaksi aivoissa, jossa se tosiasiallisesti myös tapahtuu. Aivosentrisessä prosessointitavassa on kuitenkin se puute, että monet psykoanalyysissa käsiteltävät asiat ovat liian kehollisia tai vaikeita ratkaistaviksi ”järkeilemällä”. *Ration* rajallisuus voi siis aiheuttaa jumitilanteita ongelmissa, joihin se ei ominaisuuksiensa puolesta ulotu. Esimerkiksi japanilaisessa kulttuurissa on täysin luonnollista kehottaa toista ihmistä ajattelemaan ongelmaa vähemmän päällä ja enemmän *haralla*, vatsalla. Näin siksi, että zeniläisessä ajattelussa ihmisen *todellinen itse* sijaitsee fyysisesti juuri vatsassa. Myös tietoisesta hengityksestä saatava kokemus sijoittuu ihmisen ”keskustaan”, vatsan alueelle. (Klemola 2004, 130, 151.)

ristössä toteutettuina nämä impulssit ovat usein luonteeltaan itsestään selviä eli tietyllä tavalla odotettuja, mutta koska improvisointitilanne on elävä organismi, ne eivät ole ennalta tiedossa. Johnstone mukaan improvisointi ei ole lähtökohdaisesti ”turvallista”, sillä siihen liittyy olennaisesti tiedosta luopuminen. Vain pelon jäykistämät improvisoijat yrittävät epätoivoisesti varmistella tulossa olevaa, uskaltamatta kohdata sen sisältämää väistämätöntä tietämättömyyttä. (Johnstone 2011.) Jos olosuhteet ovat suotuisat, uuden kohtaava ihminen on *avoin salaisuudelle* (ks. Heidegger 1959, 27). Antautuessaan tämänhetkisyydelle ja siinä tapahtuvalle uneksunnalle ihminen vain *on nyt*, kykenemättä tietämään mitään tämänhetkisen olemisensa tavan jatkumisesta tai mahdollisen jatkon aivan liian monista representaatiomahdollisuuksista. *Odottamisen* voi näin käsittää yleiskunnioittavaksi suhtautumiseksi kaikkia olioita kohtaan.

Mistä improvisoija saa tiedon siitä, mitä hän seuraavassa hetkessä tulee improvisoimaan? Tapahtuuko ajatus ennen toimintaa vai päinvastoin? Kysymys on kulttuurisidonnainen. Palaan jälleen idän filosofioihin, joissa toiminnan itsereflektiolla voi katsoa olevan todellisia perinteitä. Zenin sanalla *prajna* tarkoitetaan sellaista viisautta, joka syntyy siitä kokemuksesta, että maailma ja minä ovat yhtä. Japanilaisessa zen-traditiossa tunnetaan käsite ”valkoinen taide”. Siinä taiteet palvelevat ensisijaisesti itsen tutkimisen päämäärää ja viisauden etsimistä – ja vasta toissijaisesti ilmaisua. Esimerkiksi valkoisessa *buto*-tanssissa jokainen liike on ikään kuin jo tanssijan sisällä. Sen on vain annettava tulla ulos tämän kehosta. Buddhalaisen käsityksen mukaan kaikki oliot ovat riippuvaisia toisistaan: ei ole puuta ilman maata, ei ihmistä ilman toista ihmistä. Improvisoijan tulee mielestäni vähintään harkita tätä näkökulmaa. Kun oliot ovat yhtä, emme itse improvisoi, vaan kauttamme ehkä improvisoidaan; emme itse hengitä, vaan saattaa olla, että meitä hengitetään. (Klemola 2004, 62, 279–280, 289.) Antiikin Kreikassa Platonin elinaikana (n. 427–347 eaa.) musiikkia, runoutta ja tanssia ei tiukasti erotettu toisistaan. Niihin viitattiin sanalla *mousikè*, sillä niiden luomishetkessä muusilla katsottiin olevan keskeinen sija. Muusat kutsuivat taiteilijoita, jotka saivat lopulta jumalaisen innoituksen (mania, inspiraatio). Runoilijoita ja laulajia pidettiin erityisessä arvossa, sillä heidän uskottiin olevan yhteydessä korkeampiin voimiin. (Saarilampi 2007, 67.) Ennen löytöretkien aikakautta eskimoiden platonilaisen kaltaiseen ajattelutapaan kuului, että jokainen luunpalanen kätki sisäänsä ainoastaan yhden muodon, jonka taiteilijan oli määrä veistäen vapauttaa. Ideaa ei ollut keksittävä, piti jälleen kerran vain odottaa, kunnes muoto selviäisi. (Johnstone 1979, 79.) Ravinnon hankkimismahdollisuuksien lisäksi tiedon tarve on kautta aikojen määrittänyt ihmisen asuinpaikkaa. Rannoilta on lyhyt matka kalaan, mutta kauas ulottuva näkymä hivelee primitiivistä, turvallisuushakuista mieltä. Avarasta näköalasta juontuva mielihyvä pohjautunee myös siihen, ettei välittömässä läheisyydessä ole mitään inhimillistä, kuten esimerkiksi vihollisvenettä (ks. Johnstone 1979, 60). Nykyisin kalastus ei

ole enää länsimaissa pääasiallisin syy asuttaa rantoja, mutta toimimme edelleen hyvin pitkälti esi-isiemme tavoin. Siksi oletan, että rantatonttien korkea hinta on seurausta avarasta näkymästä juontuvasta turvan tunteesta. Sana *improvisaatio* pohjautuu latinaan ja merkitsee ennalta näkemätöntä<sup>15</sup>.

Tieto siitä, mitä minä *tällä hetkellä* improvisoin, on lähtöisin tämänhetkisyiden intensiivisestä kokemisesta: mieleen saapuvista impulsseista sekä yhteisötoiminnan kohdalla myös siitä, millaisilla toisen tarjoamilla impulsseilla improvisaatiotani ruokitetaan. Improvisoitaessa ei luultavasti voi tietää käsillä olevaa hetkeä kovin paljon kauemmas ilman, että sillä olisi selvää vaikutusta läsnäolon kokemukseen. Ennalta tietämään pyrkivän henkilön improvisaatio kuulostaa etäisemmältä kuin sellaisen henkilön improvisaatio, joka ”antaa tapahtua” ja haluaa kokea käsillä olevan vain nyt. Vastaavasti psykoanalyttikon ”tietäminen” vie tärkeää potentiaalia psykoanalyysissä tapahtuvalta uneksunnalta, jonka lähtökohtana on juuri kokonaisvaltainen auki oleminen (Ogden 2005, 25). Sitä mitä ei voi nähdä, voi raivoisesti yrittää nähdä, kuitenkin siinä onnistumatta. Vaihtoehtoisesti vielä-näkymättömän voi *jättää silleen* (Heidegger 1959). Näyttää selvältä, että improvisointitapahtumaa on lähestyttävä jonain muuna kuin tietämiskysymyksenä. Pysin seuraavaksi kuvaamaan niitä keinoja, jotka edesauttavat silleen jättämistä improvisoinnissa.

## 5 IMPROVISAATIO SOSIAALISENA TAPAHTUMANA

### 5.1 IMPROVISAATIO TAPAHTUU MAAILMASSA, JOSSA ON IHMISIÄ

Tarkastelen tässä luvussa intersubjektiivisen kokemisen ainutkertaista paikkaa. Improvisointi on itseilmaisua, koska se tulee itsestä. Riippumatta siitä, mistä impulssit lopulta kumpuavat, ilmaisu toteutuu tosiasiallisesti ainakin ihmisen ek-sistenssin ja liikuntaelinten kautta. Kuten edellä totesin, improvisoijalta puuttuu yksiselitteinen tietolähde, jollaisena voi pitää esimerkiksi sävelletyn sävellyksen nuottikuvaa. Improvisoijan on vain ”odotettava” ja ikään kuin jälkeenpäin todettava ilmiöitä tapahtuneen kauttaan. Monessa tapauksessa ilmaisu tapahtuu, jolloin siihen väistämättä sitoutuu *merkityssuhteita* (Kurkela 1995, 25–26). Merkityssuhteella tarkoitetaan sitä, kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa ja ymmärrämme tuon kohteen mielen avulla joksikin (Rauhala 1983, 35). Merkityssuhteet ovat henkilökohtaisia ja usein emotionaalisesti varautuneita.

Valtaosa ihmisistä elää sosiaalisissa yhteisöissä, joissa itseilmaisuus myös toiselle tulee kyseeseen. Improvisoinnin opettamisen kannalta tämä on keskeistä, sillä

<sup>15</sup> *In*: not, without etc. *Providere*: foresee (*Pro*: beforehand; *videre*: to see). Improvisation: not beforehand seen. (Barnhart 1988.)

ihminen todellistuu maailmassa ja pitkälti toisten ihmisten kautta. Siksi merkityssuhteiden jakaminen on tärkeää. Voimme leikkiä ajatuksella, että ihminen todellistuisikin absoluuttisessa tyhjyydessä: ihminen voisi ehkä kokea äärimmäisiä tunteita, kuten pohjatonta ahdistusta tai valtaisa mielihyvää. Tyhjyydessä leijuvan ihmisen tunteilla ei voisi olla selkeitä merkityssuhteita, koska ne edellyttäisivät maailman olemassaoloa. Tunteet voisivat olla peräisin vain omasta kehosta, mutta koska niillä ei olisi suhdetta maailmaan, voisimme tuskin puhua aidoista merkityssuhteista. Tunteet saavat representaationsa aivoissa ja aivot eivät ole mikään Kalevalan Sampo, joka kykenisi suoltamaan merkityssuhteita tyhjästä, ilman niihin sidottua toimintakenttää. *Situaatio* on se osa maailmaa, johon yksilö joutuu suhteeseen. Näin ollen situaatio on maailmankuvaa muodostavan kokemisen välttämätön ehto. Siinä muodostamme suhteen maailmaan. (Rauhala 1983, 33–34, 55–56.) Itseilmaisumme on sidottu paikkaan, jossa *minä* todellistuu. Kun improvisoimme toiselle, situaatioomme sisältyy huomattava tekijä: toinen, läsnä oleva ihminen.

Näkemyksemme ihmisestä voidaan Rauhala seuraten jakaa ihmiskuvaan ja ihmiskäsitykseen. Ihmiskuvalla viitataan ihmisen osittaiskuvauksiin: tutkimuskohteen biologisiin, anatomisiin, fysiologisiin, sosiologisiin ja muihin verrattain yleisesti hyväksytyihin ominaisuuksiin. Ihmiskäsityksellä puolestaan tarkoitetaan niitä faktoreita, jotka sävyttävät yksilöllisiä, ainutkertaisia ihmissuhteitamme. Sellaisia ovat esimerkiksi kulttuuriperinteen vaikutukset, kokemustemme tiedostamattomat sisällöt, uskomukset tai ideologioiden tarjoamat vaikutukset. Ihmiskäsitys on siis varsin subjektiivisesti väritynyt puoli siitä olennosta, jonka miellämme ihmiseksi. Johan Brodus Watsonin *behaviorismissa* esitetty luonnehdinta ihmisestä, jonka edellytyksenä on vain *elävä organismi*, kumottiin pian puutteellisena. Ihminen on myös ajatteleva, tunteva ja monella muullakin tasolla kokeva tajunnallinen olento. (Rauhala 1983, 18, 21.) Tämän tutkimuksen keskiöön sijoittuu tuo tajunnallinen olento, jolla on kyky muuntaa itserepresentatioitaan<sup>16</sup> sekä liittää oma tajuntansa toisten ihmisten tajuntoihin improvisaatioiden välityksellä.

## 5.2 ILMAISEMISEN TARVE JA AHDISTUS

Taiteellinen itseilmaisuus *itselle* on monelle se kaikkein palkitsevin tapa ilmentää itseään. Siinä yksilö asettuu tilanteeseen taideobjektinsa kanssa toimien omana yleisönään ja halutessaan itse omana kriittikkonaan. Sen sijaan toiselle esitettynä taiteellinen ilmaisuus, esimerkiksi musiikillinen improvisaatio, merkitsee tekijälleen

<sup>16</sup> Tarkoitan tällä ihmisen kykyä modifioida minäkuvaansa erilaisten merkityssisältöjä tiheiden toimintojen avulla. Sellaisia toimintoja ovat psykoanalyysin lisäksi erilaiset taidemuodot, joissa ilmaistaan itseä. Ilmaisua voi alkaa merkitä ihmiselle self-objektia, jonka kautta erilaiset merkityssuhteet voivat hyvässä tapauksessa alkaa rakentaa ja ylläpitää sopusointuista maailmankuvaa. (Kurkela 2008; Rauhala 1983, 37.) Kehittämiskohteeni pyrkii osaltaan edesauttamaan tällaisten merkityssuhteiden ilmaantumista, jotta ne voisivat muuttaa ihmistä lisäten hänen elämänsä onnea (ks. Kurkela 1995, 26).

alttiiksi asettautumista. Tällöin tajunnan representaatiot voivat tuottaa signaaliahdistusta, joka yrittää kertoa, että itsensä ilmaisija on jonkinlaisessa vaarassa. Signaaliahdistuksessa autonominen hermosto pumpkaa koko elimistön valmiiksi suurta lihasvoimaa ja aivokapasiteettia vaativaan suoritukseen. (Johnstone 1979, 78; Kurkela 1993, 173.) Tällaisessa tapauksessa – joka kontrolliin mieltyneelle länsimaiselle soittajalle ei ole edes kovin harvinainen – keho toimii kontekstin huomioiden väärin. Ihminen jännittää suoritustaan ja voi sen seurauksena mennä ”lukkoon”. Mutta mille ihminen asettuu alttiiksi improvisoidessaan toiselle? Mikä on se vaara, josta elimistö tiedottaa, jos tämä toinen ihminen ei edes vaikuta vaaralliselta? Sen voi arvella liittyvän ainakin toivekuviin ja pelkoihin, jotka koskevat omia mahdollisuuksia selvitä evoluution kyvykkäitä yksilöitä suosivassa kilpajuok-  
sussa<sup>17</sup>.

### 5.3 HÄPEÄ

On kauheaa joutua naurunalaiseksi<sup>18</sup> vasten tahtoaan. Nauru on ruoska, joka pitää meidät ruodussa. (Johnstone 1979, 84.) Toiselle improvisoitaessa epäonnistumisen ja sitä seuraavan jonkinasteisen häpeän vaara on mielen maisemien tasolla usein läsnä. Sana *häpeä* palautuu häpyyn ja sen paljastamiseen<sup>19</sup>, kun häpeän kohteeksi joutuneen seksuaalinen voima ja valloitushalu on tullut nöyryyttävästi julki. Riman alittamisen ohella myös erinomaista onnistumista on mahdollista hävetä, sillä se voi näyttäytyä aggressiivisena itsensä ylentämisenä toisten kustannuksella. (Kurkela 1993, 177.) Tästä seuraa, että häpeä on ainoastaan sosiaaliseen elämiseen liittyvä ilmiö. Yksin maailmassa todellistuvaa ihmistä ei voisi hävettää, koska kasvojen menettämisen mahdollisuutta ei olisi. Improvisoivaa ihmistä voi siis samanaikaisesti raastaa erinomaisuuden houkutus ja yhteisöön mukautumisen velvoite. Mukautuminen olisi suotavaa, jottei erottuisi muista häpeällisellä tavalla, mutta samoin onnistuminen muita yksilöitä paremmin – vaikka toisaalta siihenkin si-

17 Vaaran tunnetta ilmaisutapahtuman yhteydessä on käsitellyt laajemmin Kari Kurkela kirjassaan *Mielen maisemat ja musiikki* (1993).

18 Naurunalaisuus on pilkan kohteena olemista. Sana *pilkka* tulee tavasta merkitä polku iskemällä sitä reunustaviin puihin kirveellä merkkiläikkiä eli pilkkoja. Pilkkaaminen on siis ihmisen merkkäämistä hölmöksi. (Meri 2004, 273; Häkkinen 2007, 922.) Kuten nykyisin tunnustetaan, pilkka voi jättää ihmiseenkin pysyvän jäljen, millä on luultavasti ainakin lyhyellä aikavälillä häneen vain negatiivisia vaikutuksia. Kiusatun työn laatu heikkenee; alentunut tuottavuus lieneekin ensisijainen syy työpaikkakiusaamisesta käytävään yhteiskunnalliseen keskusteluun.

19 Eräs kulttuurimme tunnetuimmista häpeäkuvauksista sijoittuu Raamatun alkulehdille, jossa Aatami ja Eeva vielä hetken asuttavat Eedenin paratiisia: *Ja he olivat molemmat, mies ja hänen vaimonsa, alasti eivätkä hävenneet toisiansa* (1. Moos. 2: 25). Viattomuus on kuitenkin hedelmän syömisen myötä pian haihtuva: *Silloin aukenivat heidän molempain silmät, ja he huomasivat olevansa alasti; ja he sitoivat yhteen viikunapuun lehtiä ja tekivät itselleen vyöverhot* (1. Moos. 3:7). Ikimuistosen kyseisestä häpeäkokemuksesta tekevät kuitenkin siitä lankeavat sanktiot: karkotus paratiisista, naisen valtavat synnytyskivut sekä miehen työläät ponnistelut ruoan hankkimiseksi. Syntiinlankeemuskertomus kuvastaa oivasti sitä itserankaisun määrää, jolla Sigmund Freudin superego voi ihmistä vaivata häpeän kohdatessa.

sältyy riskinsä. Improvisoijan panoksena voi mielikuvan tasolla olla yhteisössään kelpaamattomaksi leimaaminen (ks. Routarinne 2004, 44–48).

Pentti Ikosen määritelmän mukaan häpeä on reaktio hyväksyvän vastavuoroisuuden puutteeseen. Ihmisen ensimmäisiä häpeäkokemuksia on vauvan vierastamisreaktio, kun tämä odottaa kohtaavansa äidin, mutta kohtaa jonkun muun. Väärän hahmon havainnut vauva kääntää päänsä pois ja alkaa itkeä. Myöhemmässä kehityksen vaiheessa vauvan odotuksen kohde on entisestään tarkentunut ja vastavuoroisuuden toteutumattomuus merkitsee, että vauva häpeää nimenomaan väärää odotustaan. Monelle meistä on tuttu seuraavanlainen mielipahakokemus: näet kadulla tutun hahmon ja kiirehdit tervehtimään häntä iloisesti. Hän kääntää kasvonsa ja huomaat, että kyseessä onkin väärä henkilö. Iloisen vastaanottamisen odotus ja äkkiä koettu hyväksynnän puute saavat aikaan häpeän tuntemuksen, vaikka itse tilanne ei minkäänlaista häpeämistä edellyttäisi. Häpeän synnyttämä affekti on pitkälti yhtenevä syyllisyyden kanssa. Niillä on kuitenkin se ero, että syyllisyys koskee jotakin itsen aktia – psyykkistä tai konkreettista – mutta häpeä koskee koko itseä. Ihminen voi pyrkiä korjaamaan syyllisyyttä aiheuttavan teon, mutta häpeä on raskaampi kantaa; se tuntuu korjaamattomalta ja koko minuus tällöin väärältä. Se viestittää, että minuuden on muututtava. (Ikonen 1994, 130–132, 138.)

Dualistisen viettiteorian mukaan vastavuoroisuuden tavoittelu on peräisin libidomatrixista<sup>20</sup>, joka edustaa kaikenlaista aktiivisuutta: kiinnostusta, uteliaisuutta, katsomishalua, näyttäytymishalua, lähestymishalua ja innostusta. Häpeäreaktio on lähtöisin vastavuoroisuuden tavoittelua estävästä Thanatosmatrixista<sup>21</sup>. Thanatos-affektien representaatioita ovat muun muassa vetäytymishalu, raivo ja inho. (Ikonen 1994, 133–136.) Ihminen voi myös *ennakoida* mahdollista häpeää ja alkaa siksi jarrutella vastavuoroisuuden kaipuutaan. Yksi mahdollinen häpeän ennakkoinnin ilmentymä on viivyttely ja epäröinti. Improvisoinnin opettamisessa tämäkin asia on huomioitava. Aloittelijalle hyvin tavallinen viivyttely liittyy inhimillisiin varmistelupyrkimyksiin. Kulttuurissamme ihminen haluaa varsin usein tehdä asiat oikein, pelata aikaa ja hankkia itselleen ensin kunnolliset eväät oikein tekemiselleen. Improvisoitaessa varmistelusta ei kuitenkaan ole mitään hyötyä, mutta haittoja on. Improvisoinnin valmistamaton käynnistäminen on siksi paljon parempi vaihtoehto kuin sen huolellinen ennalta pohtiminen. Epäröivä ihminen saattaa Ikosen mukaan myös tuntea ”häpeäkiukkuu” oman viivyttelynsä vuoksi ja näin kohdistaa kateuden tunteita toisia ihmisiä kohtaan, jotka ovat häntä aktiivisempia (mts. 144). Opettaja on pääsääntöisesti opetettavan alan suhteen oppilastaan osaavampi ja siten myös häntä aktiivisempi. Siksi improvisointia opettavan on jatkuvasti pyrittävä aavis-

20 Psykoanalyttinen käsite *libido* merkitsee elämän varhaisimmasta alusta lähtien havaittavissa olevaa hyväksyvän vastavuoroisuuden tarvetta (Ikonen 1994, 129).

21 *Thanatos* oli kreikkalaisessa mytologiassa kuoleman henkilöitymä. Thanatosmatrixilla viitataan kuolemanviettiin.

tamaan, millaisena oppilas mahdollisesti näkee opettajansa. Mielestäni opettajan on tärkeää välittää oppilaille tunne siitä, että improvisoitaessa molemmat heistä kohtaavat ei-vielä-nähdyn yhdessä, ensimmäistä kertaa. Jos oppilaan tuleva häpeäkokemus roikkuu selkeänä ilmassa, improvisaatiota mahdollisena sen aiheuttajana voi verbalisoiden keventää.

Ikonen toteaa, että yksi tärkeimmistä häpeän lievittäjistä on huumori. Jos ihmisen käsitys itsestään on kyllin jäsentynyt, hän kykenee huumorin kautta ymmärtämään, ettei mahdollinen epäonnistuminen sittenkään edusta koko häntä itseään<sup>22</sup>. Häpeälle on luonteenomaista, että se on piilotettava, koska häpeän tunteminen ja etenkin sen ulospäin näkyminen hävettää lisää. (Mts. 147, 149.) Oppilaan tuntemaa häpeää voi joskus olla ulkoapäin vaikea havaita. Piilotetun häpeän tapauksissa opettaja voi vain toivoa, että asiasta aukeaisi keskusteluyhteys, minkä seurauksena häpeästä juontuvaa tuhoavaa affektia voitaisiin keskustelemalla vähentää.

#### 5.4 LUOMISTAPAHTUMA JA ILMAISUA KOSKEVAT LAATUVAATIMUKSET

Länsimaiseen kulttuuriin syntyneitä taiteen ilmaisijaa seuraa kaikkialle omaperäisyyden vaatimus ja plagiointia koskeva melko ehdoton kieltö (Kurkela 1993, 158–159; 2004, 139). Ilmaisun tulisi olla nimenomaan *itseilmaisua*, sillä onhan suorastaan häpeällistä keksiä pyörä uudelleen<sup>23</sup>. Mielestäni tällä asennoitumisella on kulttuurissamme suuri improvisointia vaikeuttava vaikutus, koska se sisältää kummallisen lähtökohdan, jonka mukaan improvisoija olisi *tabula rasa*, yksilö vailla elettyä, jo-merkityksellistettyä kokemushistoriaa. Omaperäisyys tuntuu olevan yhteisössämme kunnioitettavaa vain, jos sitä ei olla ammennettu kenenkään toisen omaperäisyydestä. Taiteilijan on siis ilmaistava, mutta mieluiten jotakin omaperäistä ja hyvää. Tämä asetelma on luomaan ryhtyvän kannalta kestävä. Näyttää selvältä, että improvisoija saa itseilmaisunsa portit auki vain hyväksymällä kaikenlaisen – myös lainatun – materiaalin esiintulo, sillä jos syntyvästä sisällöstä alkaa toiminnan hetkellä olla huolissaan, katoaa ilmaisukin (ks. Johnstone 1979, 76). Teatteri-improvisoinnissa verbaalinen ilmaisu asettaa yksilölle vielä ylimääräisiä laatua koskevia paineita, koska suusta voi nopeasti päästä myös säädttömyyksiä. Tämäkin liittyy häpeään. Emme halua lipsautella sellaista, joka saisi ym-

22 Häpeän tunteen sietämisen edistämiseksi on olemassa monia ns. iloisen mokaamisen harjoitteita, joissa edetään turvallisissa olosuhteissa tarkoituksellisesti kohti häpeää tuottavia vuorovaikutustilanteita (Routarinne 2004, 44–74, 162–164). Niiden filosofinen pohja on syvällä Keith Johnstonen ajattelussa.

23 Itseilmaisun vaikeuden voi nähdä tulevan alleviivatuksi free jazzissa, joka on kehittynyt ilmeisenä vastavetona idiomaattiselle jazzille. Tämän tyyliuunnan syntyä pidetään yleisesti Ornette Colemanin samannimisistä vuoden 1961 albumia. Improvisoidun free jazzin ihanteena on vapauttaa soittaja jazz-musiikin tyyliominaisuuksista: sen rytmisistä, harmonisista ja sävellysteknisistä rakenteista. Rajoitetulla tavalla käsitettynä sille on ominaista pyrkimys aina uuden musiikin luomiseen, siihen, ettei improvisaatio sisältäisi lainkaan lainauksia aiemmin kuullusta musiikista. Näin ymmärrettynä tämä ”vapaa” musiikin laji saattaa kuitenkin kärsiä vapauden puutteesta. Jos yritykset välttää linkkejä muuhun musiikkiin ovat luonteeltaan neuroottisia, free jazz -solisti ajautuu ilmaisussaan melko ahtaalle.

päristön torjumaan meidät jollakin tavoin mielenvikaisina. Johnstone esittääkin, että ”tervejärkisyyttä” olisi oikeastaan opittu käyttäytymismalli, jonka tarkoituksena on pitää ihmisten sopimattomat impulssit kurissa ja saada heidät näin jatkamaan tervejärkiseksi tekeytymistään ryhmäpaineen alaisina. (Mts. 83.) Monessa tapauksessa keskittynyt pyristely vain haittaa suoritusta. Johnstonen mukaan yrittämällä parastamme vaikeutamme erityisesti luovaa toimintaamme, sillä emme voi hallita mielikuvitustamme. Sen sijaan olemalla *tavallisia* yllämme ilmaisussamme paljon korkeammalle. Johnstone siteeraa kirjaa *Maximum Performance*. Siinä kerrotaan tuoreeltaan haastatelluista yleisurheilijoista, jotka olivat juuri tehneet maailmannennätyksen. Heidän kokemuksissaan toistui eräs seikka: koko urheilusuoritus oli tuntunut helpolta, mutta he eivät muistaneet mitään erityistä siitä hetkestä. Jälkikäteen heillä oli silti päällimmäisenä tunne, että jos he olisivat yrittäneet edes hieman enemmän, heidän tuloksensa olisi voinut olla paljon parempi. Johnstone pitää ilmeisenä, että heidän hetkellinen *unohduksensa yrittää kovempaa* todellisuudessa mahdollisti ennätyksen rikkomisen. (Johnstone 1999, 65–66.) Palaan Johnstoneen laajemmin luvussa 6.

## 5.5 ITSEILMAISU, PSYKOANALYYSI JA UUDEN KOHTAAMINEN

Kovaa yrittämistä voi pitää moneen yhteyteen sopimattomana strategiana. Myös suotuisasti etenevän psykoanalyysiprosessin edellytyksenä on paineeton ja turvallinen ympäristö, jossa itsesensuuri olisi säädettävä niin minimiin kuin se on mahdollista ja tarkoituksenmukaista. Ogdenin ja Kurkelan termin tämä tarkoittaisi olosuhteiden yhdessä mahdollistamaa lupaa uneksua. Stern puhuu löyhästä aikomusten kartoittamisesta (*fuzzy intentionalizing*) tarkoittaessaan psykoanalyysissa hapuillen tapahtuvaa toisen ennakoimista. Se on luonteeltaan heideggeriläistä silleen jättämistä, koska intersubjektiivinen kenttä on siinä otettava vastaan sellaisena kuin se tulee, vailla mahdollisuutta valmistella sitä jonkinlaiseksi. Prosessin kestäessä psyykkistä kehitystä tapahtuu. Asiakkaan tiedostaessa, että analyysissa kaikki vaikuttaa kaikkeen – ilmeet, eleet, intentioiden heijastumat ja niiden tulkinnat – paineet henkilökohtaisesta huippusuorituksesta<sup>24</sup> tapaamisissa saattavat vähen-

24 Käytän sanaa huippusuoritus tässä kohtaa seuraavasta syystä. On varsin tavallista, että psykoanalyysissa tai -terapiassa käyvä asiakas pyrkii ainakin prosessin alkuvaiheessa esiintymään analyttikolle edukseen. Hän toisin sanoen pinnistelee kovasti ollakseen hyvä asiakas. Kyse on pitkälti transferenssi-ilmiöstä. Siinä asiakas alkaa tiedostamattaan käyttäytyä analyttikkoaan kohtaan kuin tämä olisi asiakkaan äiti, isä tai muuta vastaavaa lapsuuden tärkeää hahmoa koskevan mielikuvan ruumiillistuma. Vähintään lapsen fantasian tasolla oma äiti tai isä voi hylätä, minkä vuoksi hänelle olisi syytä pyrkiä olemaan ”hyvä” lapsi. Asetelmalla on selkeä analogia soittotutitilanteeseen, jossa opettaja varaa itselleen vallan tulkintojen tekemiseen oppilaan suorituksista eli siitä, miten tämä on jollakin tavoin määritellyssä ”hyvydessä” onnistunut. Tätä väistämätöntä opettajan valtaa sietääkseen oppilas voi rakennella ja ylläpitää enimmäkseen tiedostamattomia suojastrategioita (ks. Kurkela 1993, 319–335). Kun luottamus analyttikkoon kohtaan vähitellen rakentuu, asiakas kykenee yhä enemmän rentoutumaan tapaamisissa ja miellyttämisen tarve vähenee. Varsinaisen eheytymisprosessin voi katsoa alkavan vasta siitä.

tyä. (Stern 2004, 150–151, 156–157, 242.) Winnicottin potentiaalinen tila on seurausta rentoutuneisuuden tilasta. Rentoutunut tila merkitsee ei-uhkaavaa olemisen tapaa vauvan ja äidin välillä; siinä äiti ”kuuntelee” vauvaa koko olemuksellaan ja tarjoaa siten hänelle luotettavuuden tunnetta. Olisi suotavaa, että vauvalle tällainen rentoutuneisuus merkitsisi nimenomaan tavallisuutta, luonnollista tilaa. Toistuvien luotettavuuden kokemusten myötä vauva kykenee vähitellen sietämään itsen erillisyyttä äidistä, mikä saattaa mahdollistaa potentiaalisen tilan ilmenemisen, luovan leikkimisen ja lopulta myös symbolien käytön. (Winnicott 1971, 147.) Rentoutuneisuuden tilaa voi laajasti ymmärrettynä pitää toisen erillisyyttä kunnioittavana asenteena, jossa empaattisen välittämisen ehdoksi ei aseteta kohtuuttomia vaatimuksia. Voidaan siis esittää, että ilmaisustaan kovin huolissaan oleva ei saa omaa todellista ääntään kuuluviin sen enempää musiikki- tai teatteri-improvisoinnissa kuin psykoanalyysissä. Vauva, jonka äiti hyväksyy, saattaa Winnicottin sanoin ikään kuin ajatella: *Kun katson, minut nähdään ja minä olen olemassa. Minulla on nyt varaa katsoa ja nähdä.* (mts. 154). Luovan mielen tuottama aines olisi kaikissa olosuhteissa vain otettava vastaan lahjana. Jos tämä olisi helppoa, ihmiset voisivat paremmin.

Voimme asennoitua kehkeytymäisillään olevaan improvisaatioon ikään kuin se olisi uusi ja ennalta lokeroimaton, sillä nimeämällä objektin joksikin peitämme sen antamamme nimen alle. Mutta jos taideobjekti on jo syntyessään lähtökohtaisesti *ei-mitään*, selittämätön mysteeri, sen on mielestäni helpompi tulla todelliseksi, koska siltä puuttuvat silloin vertailukohdat tuntemamme maailman jo olemassa oleviin taideobjekteihin. Ihmisen mieli ei useinkaan valitettavasti toimi näin. Maailmamme koostuu mieluiten partikkeleista, jotka tuntuvat meistä hallittavilta. Esimerkiksi katsoessamme puuta tiedämme heti sen lajin ja toimintamekanismin yhteyttämisineen ja pölyttämisineen. Tällöin saatamme tulla riisuneeksi puun sen mahdollisesta elämyksellisyydestä, koska mehän *tiedämme* jo puun. Pienet lapset eivät vielä ”tiedä”, ja siksi heidän fantasiamaailmansa koetuista ilmiöistä voi sisältää suunnattoman määrän eri mahdollisuuksia. (Heidegger 1959, 46–47; Kurkela 2005, 15; Klemola 2004, 290–291.) Miten siis voimme poistaa huolet improvisointi-ilmaisustamme?

## 6 KEITH JOHNSTONE: ”DON`T BE PREPARED!”

Olen edellä aika ajoin siteerannut englantilaissyntyistä improvisointi- ja vuorovaikutuskouluttaja Keith Johnstonea (s.1933) niissä kohdissa, joissa se on tuntunut välttämättömältä. Tässä luvussa täydennän Johnstonen filosofian koko kuvaa enimmäkseen teatteri-improvisoinnin kautta. Tulen jatkossa vielä syventämään ajatuksiani hänen ajatustensa sovellettavuudesta musiikilliseen improvisointiin.

Johnstone on koonnut opetusfilosofiansa ytimen monikymmenvuotisesta kenttäkokemuksesta improvisoinnin kouluttajana ja kehittäjänä. Ennen pysyvää siirtymistään teatterialalle hän toimi peruskoulun opettajana. Johnstonen ajattelusta paistaa myös piikikäs kritiikki rationaalistavaa ja tuhoavaa koululaitosta kohtaan (Johnstone 1979, 16–17). Keskeisiksi nousevat teemat, kuten mielikuvituksen esteettömän toiminnan hyväksyminen, asioita pääläelleen kääntämisen myötä tapahtuva opetuksen emansipaatio, pysyvä kiinnostuminen toisen tarjoamista impulsseista sekä ihmisten väliset, luonteeltaan hyvin labiilit ja vaistonvaraiset valta-asetelmat eli statukset.

## 6.1 KUN MIELI PONNISTEE

Länsimaisen kulttuurimme sisään kirjoitettu hyvän suorituksen vaatimus tuottaa improvisaation kohdalla useimmiten päinvastaisen tuloksen. Voimme menestyksellisesti suorittaa monia asioita kaikkemme yrittäen, mutta improvisoinnin kohdalla lujasta yrittämisestä on vain haittaa. Johnstonen mukaan improvisoimaan ryhtymisen ei tulisi lähtökohtaisesti merkitä sitä, että ilmaisemaan ryhtyvä *osaa*, sillä osaamisen vaatimus luo asetelman, jossa syntyvän taiteen on oltava *jonkinlais-ta* kelvataksen esittäjälleen ja toisille (Johnstone 2011). Tällaisessa asetelmassa mieli ponnistelee. Tähän vaikuttaa synnynnäinen halumme kiinnittyä ja liittyä yhteisöömme (Rauhala 1983, 18–19). Johnstone näyttäisi jopa allekirjoittavan opettajansa Anthony Stirlingin vahvan kannan, jonka mukaan oppilaan ei tulisi koskaan kokea epäonnistuvansa, oli tehtävä mikä tahansa. Opettajan taito mitataan hänen kyvystään tarjota oppilaalle toistuvia onnistumisen kokemuksia. (Johnstone 1979, 20.) Johnstonen käsitys opetustapahtumasta muistuttaa jossain määrin psykoanalyysin keskeisiä puitteita. Analyytikon toiminta on siltä osin Johnstonen ajattelun kanssa yhtenevä, että asiakkaan assosiaatioketjua ei tyrmätä vääränlaisena. Analyytikko tekee tarpeellisia tulkintoja ja huomioita esimerkiksi mahdollisista defenseista, mutta ei kiellä asiakastaan yhdistelemästä toisiinsa näennäisesti irrationaalisiaakaan seikkoja. Asiakkaan ilmaisu saa siis olla myös poukkoilevaa ja sekavaa; hän *saa* ilmaista, ja siksi hän voi tuntea myös onnistuvansa siinä. Analyysiprosessissa oleva asiakas pyrkii tutustumaan itseensä ja samalla analyytikkoonsa, kun taas analyytikko pyrkii tutustumaan ennen kaikkea siihen persoonaan, joksi asiakas on muuttumassa (Ogden 2005, 8). Psykoanalyysi on improvisoitu prosessi. Sen ennuste ei ole kovin hyvä, jos analyytikko ei kykene hyväksymään asiakkaansa ilmaisua kokonaisvaltaisen empaattisesti. Johnstonen monet empiiriset löydöt perustuvat pitkälti juuri empatian kautta toimimiseen.

## 6.2 TURVASTA: ITSESTÄÄNSELVYYS, LAAJAKAISTAISUUS, OLETUSYMPYRÄ

Mikä voisi olla edellä mainitun ponnistelun vastakohta? Johnstonelle se näyttäisi merkitsevän lähinnä heideggerilaista odottamisen tilaa. Hän palaa koulun penkille – tällä kertaa oppilaana – muistelllessaan, kuinka hän oppi jo varhain tukahduttamaan spontaanit ajatuksensa aina jollakin tavalla huonoina. Koko ympäristö tuntui viestittävän hänelle, että ensimmäisenä mieleen tuleva idea on aina joko psykoottinen (*psychotic*), rivo (*obscene*) tai tavanomainen (*unoriginal*). Ja kuitenkin sellaisia ovat teatteri-improvisoinnissa ne kaikista parhaat ideat, koska ne tulevat mieleen ponnistelematta. (Johnstone 1979, 82–83.) Ihmisellä vaikuttaisi olevan sisäsyntyinen, intuitiivinen ”tieto” siitä, mitä hänen tulee kulloisenkin systeemin puitteissa juuri nyt ilmaista, jotta hänen tekemänsä taideobjekti voisi pysyä tai jatkua oletuksen mukaisena. Tämä intuitiivinen taito voi olla mielikuvitusta sensuroivan mielen vaikutuksesta tilapäisesti pois kytketty, mutta se on Johnstonen mukaan uudelleen löydettävissä. Hän huomauttaa, että taiteilijoiden kuten Dostojevski ja Bach on täytynyt toimia itsestään selvästi yltyäkseen taiteessaan jo yksistään määrällisesti niin korkealle. Taiteilijan on siis käytännössä pakko toimia itsestään selvästi, sillä muuten ilmaisusta on vaarassa tulla jotakin muuta kuin sitä, mitä luova mieli on sillä hetkellä tuottamaisillaan. Sensurointitaijumuksen seurauksena syntyvästä taiteesta voivat kuvastua aidon inspiraation sijasta hitaan harkinnan valjut tulokset. (Mts. 88, 111.) Entä millä tavoin itsestäänselvyys toteutuu silloin, kun pyrimme vastaanottamaan jotain *toiselta*?

”Totuus” on psykoanalyttikolle juuri sitä, mikä *tuntuu* todelta. Siihen on luotettava, siihen on luotava suhde. (Ogden 2005, 64.) Kurkelan mukaan ”laajakaistainen” toisen kuuntelu on yksi inhimillisen ymmärryksen peruslähtökohdista. Termillä tarkoitetaan toisen – joka voi olla ihmisen lisäksi esimerkiksi taideobjekti – vastaanottamista siten, ettei yksipuolisesti rajoituta rationaaliseen, analyttiseen tai semanttisesti eksplikoitavissa olevaan materiaaliin. Inspiroituneelta taiteilijalta ei siis voida vaatia ratkaisujensa täydellistä eksplikaatiota, sillä niin tekemällä saatetaan kahlita olennainen osa taiteilijan ”taiteellista” ymmärrystä. (Kurkela 2008, 39.) Laajakaistaisuuskäsitteen voi näin laajentaa koskemaan myös ihmisen sisäisiä impulsseja, koska ”toisen” – ihmisen tai taideobjektin – lailla nekin ovat tietystä mielessä ulkoa tulevia ja siten mahdollisia laajakaistaisen kuuntelun kohteita (ks. Freud 1900, 507). Mielikuvituksen tuotannon alkuperä ei useinkaan ole selitettävissä. Ilmiöt vain tulevat mieleemme jostakin, ja ne on hyväksyttävä sellaisinaan. Useimmat meistä kuvittelevat olevansa hieman keskimääräistä hullumpia, minkä vuoksi heidän on keskityttävä kätkemään tämä salaisuus muilta. Mutta he eivät aavista, että muut käyttävät energiaansa täsmälleen samaan tarkoitukseen. (Johnstone 1979, 83.) Johnstone peräänkuuluttaa näiden tarpeettomien fasadien purkamista, jotta ihmiset voisivat turvallisesti muokatua ympäristössä kyetä vapaaseen, sensuroimattomaan ilmaisuun. Kun voi huomata vas-

tanäyttelijän löysäävän itsesensuuriaan, kynnys omaan spontaaniin ja äärimmäisen nopeaan ilmaisuun laskee. Syntyy kehä, jossa terveellinen toisille paljastuminen edistää toistenkin valmiutta paljastumiseen. Toiselta tullut idea prosessoidaan samoin kuin oma idea: se otetaan vastaan heti. (Johnstone 2011.)

Johnstonen käsite *oletusympyrä* (*”the circle”*) tarkoittaa assosiointia erityisen lähellä oleviin<sup>25</sup> asioihin (Johnstone 2011). Jos esimerkiksi näytelmän kohtaus tapahtuu keittiössä, silloin juustohöylä ja kattila kuuluvat oletusympyrään, mutta kirahvi ja avaruusalus eivät. Teatterin leikkittodellisuus<sup>26</sup> on tietystä mielessä totta, tietystä ei. Sen kokonaisuutta pitää mielekkäästi koossa välitön assosiointi lähellä olevaan. Tämä on näytelmän kokijan sitoutuneisuuden kannalta kerronnallisuuden olennainen tekijä. (Kurkela 1993, 43–44.) Oletusympyrän ihanne ulottuu näyttämöllä sanojen lisäksi tekoihin. Näyttelijä saattaa esimerkiksi levittää kätensä halatakseen vastaanäyttelijäänsä, jonka on tilanteessa nopeasti päätettävä, kuinka toimia. Halaukseen vastaaminen on toisen esittämän tarjouksen hyväksymistä. Sen sijaan halauksen väistäminen hämmentäisi vastaanäyttelijää, minkä seurauksena kohtaus ei todennäköisesti etenisi toivotulla luontevuudella. Pääajatuksena on, että yleisö haluaa nähdä *itsestään selviä reaktioita itsestään selviin lähtöasetelmiin*<sup>27</sup> (ks. Johnstone 1979, 87–88). Tätä perustellaan yhtäältä näyttelijäparin olon turvalliseksi tekemisellä sekä toisaalta ”nerokkaiden” (omaperäisten ja yllättävien) tarjousten hitaudella ja todellisuudessa varsin alhaisella nerokkuudella. Omaperäisyys ja typeryys kulkevat käsi kädessä, samoin itsestänselvyys ja elävyys. (Johnstone 1999, 69–71.) Jos näyttelijä tietää jo ennalta oman ideansa kelpaavan toiselle sellaisenaan, parempaa ideaa ei tarvitse hakea. Silloin he molemmat tuntevat olevansa turvassa. Heidän työskentelynsä voi vaikuttaa ulospäin suorastaan nerokkaalta, vaikka he eivät tekisi tai sanoisi mitään erityistä. (Johnstone 1979, 100.)

25 Heidegger puhuu ”lähellä olevasta” tarkoittaessaan sillä kalkyloivan eli laskevan ajattelun vastakohtaa, mielen eräänlaista vaikeaa ratkaisua. Termien selkiyttämiseksi on todettava, että toisin kuin Johnstonella, Heideggerillä lähellä olevan ajattelu on *mietiskelyä*; se vaatii ”korkeampaa ponnistelua, pitempää harjoitusta ja hienompaa tarkkuutta” kuin sen vastakohtana nähtävä laskeva ajattelu, johon mieli hänen mukaansa helpoiten luiskahtaa. (Heidegger 1959, 17.) Sen sijaan Johnstonen mukaan lähellä sijaitsevat objektit ja ilmiöt ovat kaikista helpoiten löydettävissä. Niiden saavuttamiseksi on vain lakattava pyristelemästä kohti omaperäistä nokkeluutta sekä noudatettava sen enempää harkitsematta mieleen ensimmäisenä saapuvaa impulssia. Se puolestaan näyttäisi edellyttävän heideggerilaista *silleen jättämistä*, eli tässä tapauksessa vääränlaisesta yrittämisestä luopumista.

26 Viittaan leikkittodellisuudella Kari Kurkelan kuvailemaan symboliseen toimintaan, kevennettyyn parallelismiin. Teatterin ohella musiikki voi muodostaa turvallisen rinnakkaiskohtaamisen tavan. Musiikissa kohdattu pelko ei ole oikeaa pelkoa, vaan ainoastaan sen soiva manifestaatio, josta usein johdetaan tarkoituksellista mielihyvää. (Kurkela 1993, 40, 185, 382, 449.)

27 ”Itsestään selvän” toiminnan voi nähdä suorastaan myyttisenä tekemisen ihanteena. Sellainen on ”suhtautumista, joka ei vastusta tilaansa” ja ”Kun antaudumme tienoon jättämiselle silleen, tahdomme eitahtomista” (Heidegger 1959, 56, 58). ”Viisas on ainoastaan tekemisissä sen kanssa, mikä on ennakkoluulotonta. Hän opettaa käyttämättä sanoja; hän työskentelee ponnistamatta; hän valmistaa omistamatta; hän toimii etsimättä toiminnan hedelmiä; hän suorittaa työnsä valmiiksi ottamatta lainaa; ja kun hän ei väitä mitään omakseen, ei voi sanoa hänen milloinkaan menettävän mitään.” ja ”Joka ainoastaan suunnittelee, hän hävittää. Joka tavoittelee, hän kadottaa. Viisas (...) pyrkii luonnolliseen kehitykseen kaikissa asioissa ja toimii suunnittelematta.” (Tao Te King 16, 92–93.)

### 6.3 ANARKIAN JUURET

Johnstone kertoo kehittäneensä ympäröivän yhteisön sääntöjä kyseenalaistavia menetelmiä jo yhdeksän vanhana, jolloin hän alkoi käänellä väitteitä päinvastaisiksi nähdäkseen, pitäisivätkö myös niiden vastakohdat paikkansa. Aloitellessaan myöhemmin opettajan tehtävissä hän tunsu edelleen jatkuvaa tarvetta kääntää pääläelleen ne asiat, joita hänen omat opettajansa olivat tehneet. (Johnstone 1979, 14.) Johnstone itse nimeää ainoaksi merkittävaksi vaikuttimekseen Anthony Stirlingin, joka opetti hänelle kuvaamataitoa opettajankoulutuslaitoksessa. Stirlingiltä Johnstone omaksui eräänlaisen asioihin puuttumattomuuden ihanteen (*non-interference*), jota hän kertoo sittemmin soveltaneensa menestyksellisesti myös pianonsoiton opetukseen (mts. 23). Asioihin puuttumattomuuteen näyttäisi liittyvän oppilaslähtöisten ja usein totutuista poikkeavien tehtävien tarjoamista, joilla pyritään aikaansaamaan oppilaissa hyväntuulista hölmistymistä. Myöhemmin Johnstone sai huomata, että lapset oppivat luoviksi erityisesti silloin, kun he eivät pitäneet itseään opetuksen kohteina. Hän esimerkiksi sai lapset innostumaan oikeinkirjoituksesta laittamalla heidät kirjoittamaan uniaan ja kirjoittamalla ne sitten itse puhtaaksi – juuri siinä asussa kuin oppilaat olivat saaneet ne paperille, kirjoitusvirheineen. Tämän seurauksena lapset itse alkoivat raivokkaasti vaatia virheettömyyttä. (Mts. 18–23.) Tapahtuma sijoittui viime vuosisadan puoliväliin, eikä sitä enää nykyisin pidettäisi käänteentekeväna menetelmänä.

Näen Johnstonen hyödyntäneen opetustyössään samaa ilmiötä, jota Stern sittemmin kutsui tämänhetkisydeksi: siinä ihmisen tietoisuustaso nousee, tilanne tallentuu muistiin ja tapahtumasta usein myös opitaan. Sternin tämänhetkisyys rakentuu siitä, että eteen tuleva muutaman sekunnin fraasi hämmentää jollakin yllättävyydellään, jolloin yksilöllä ei ole käytettävissään kuluneita rutiineja ja hän tuntee olevansa ikään kuin pakotettu toimimaan luovasti (Stern 2004, 7). Johnstonen koko opetustavassa on selkeitä yhtymäkohtia myös joihinkin lapsikeskeisiin kasvatukseen, vaikka hän ei niihin viittaakaan. Asioihin puuttumattomuuden ideaali sivuaa A. S. Neillin vapaata kasvatusta, jossa hylättiin kaikkinaisen kuri, johtaminen, vaikuttaminen, taivuttaminen, moraalinen harjaannuttaminen ja uskannon opetus. On kiinnostavaa, että Neillin lailla myös Johnstone sai vastuulleen oppilasryhmän, joka koostui jollakin lailla epäkelvoiksi luokitelluista yksilöistä (Hytönen 1992, 40; Johnstone 1979, 21). Johnstone ei ole jäänyt näkemyksineen yksin. Myös Ivan Illich arvosteli vuonna 1973 koulua lasten elämää manipuloivaksi instituutioksi, jonka läpikotaisin teollistettu kasvatusta on särkenyt inhimillisessä oppimisessa vallinneen tasapainotilan (Hytönen 1992, 84). Hän käytti termiä piilo-opetussuunnitelma<sup>28</sup> (*hidden curriculum*) puhuessaan niistä vaikutuksista, jotka

28 Suomessa piilo-opetussuunnitelman musiikkikasvatuksellisesta diskurssista on viime vuosina luultavasti ahkerimmin vastannut Kimmo Lehtonen (esim. Lehtonen 2004, 118–124.)

ohjaavat oppilaiden ja opettajien toimia kasvatustilanteissa, heidän itse asiaa tiedostamatta (mts. 84–86). Johnstone ja hänen kuvaamataidon opettajansa Stirlingin metkut tuovat arvokasta väriä kasvatuksen humanistis-taiteellisiin kerroksiin, joskin epäilen niiden täyttä sovellettavuutta luonnontieteisiin, joissa *oikein* tekemisen eroa väärästä ei ole opetuksessa mahdollista kiertää (vrt. Johnstone 1979, 25).

#### 6.4 SOITTAMISEN JA NÄYTTELEMISEN KULTTUURISISTA EROISTA

Anglosaksisissa kielissä on rennosti niputettu saman käsitteen alle niin soittaminen, näytteleminen kuin leikkiminenkin (*play, spela, jouer, spielen*). Tästä voisi päätellä, että suomen sana *soittaa* kaikuu meillä vakavamielisempänä kuin sanan vastine niissä kielissä, joissa käsite assosioituu myös leikkimiseen. Tämä merkityksettömältä tuntuva seikka ansaitsee kuitenkin huomioarvonsa sillä hetkellä, kun ihminen ensi kertaa improvisoi soittaen: mieltääkö hän aloittavansa vakavasti otettavan taiteen luomisen vai leikkiikö hän? Soittaminen ja näytteleminen ovat leikkejä, mutta ne leikkaavat toinen toisensa muiltakin osin. Kokenut muusikko kykenee pitämään ”roolinsa” yleisön edessä myös niinä hetkinä, kun esitys ei mene suunnitellusti: yllättäen esiintyjä unohtaakin teoksesta tahteja. Mikä neuvoksi? Hän alkaa näytellä, ettei mitään hätää ole. Hänen koko olemuksensa huokuu itsevarmuutta ja kaikki lopulta meneekin hyvin – huolimatta esiintyjän sisustaa lavalla korventaneista epävarmuustekijöistä. Solistin roolin on pysyttävä, sillä konteksti tuntuu vaativan sitä. Pidän myös taitavaa soitonopettajaa eräänlaisena näyttelijänä ihmistyössä, jossa omaa ilmaisua on kyettävä hetki hetkeltä tiedostamaan ja tarpeen mukaan vaihtelemaan kunkin oppilaan kohdalla.

Aloittaessani tähän kehitysprojektiin sisältyvän kenttävaiheen minulle pian selvisi, että Johnstone tulisi pysymään vain suuria linjoja edustavana idealistina siinä kehityskaaressa, jossa sorvaisin metodini mahdollisimman monenlaisille soittajille sopivaksi. Johnstone ajattelu toimisi toisin sanoen merkittävänä kasvualustana sille improvisointimetodille, jonka monet musiikilliset ainekset tulisivat lopulta ammennetuiksi pianonsoiton opettajan kenttäkokemuksesta. Tämä liittyy musii-kin ja draaman – soittamisen ja näyttelemisen – kulttuurisiin eroihin. Teatterioppilaat ovat nimittäin nähdäkseni keskimäärin valmistautuneempia noudattamaan yleisön edessä ekstrovertimpiä impulsseja kuin satunnainen soitonopiskelija, jolle voi edelleen olla hyvin jännittävää esimerkiksi esittämänsä kappaleen verbaalinen esittely yleisölle. Mielestäni ilmiöllä on yhteys länsimaiseen musiikkikasvatukseen erottamattomasti sisältyviin idiomeihin, tyylisuuntien opiskeluun ja yleensäkin siihen, mitä instrumentilla on kulloinkin *sopivaa* tehdä. Kun tietynlaisuus on kiedottu säveltaiteeseen, myös sen esittäjän on käyttäydyttävä asianmukaisesti. Vastaavasti teatterin kentälle tuntuvat kuuluvan hien haju ja käden jälki. Pidän klassisen musiikin koulutusta erittäin tärkeänä kulttuuriperinnön vaalimisena ja

konservointina, jonka ansiosta ulottuvillamme on niin rikas musiikin historian läpileikkaus. En silti malta olla pohtimatta sitä, että näyttelijän pitämä kolmen sekunnin tehostetauko keskellä Tšehovin *Lokin* repliikkiä voi näyttäytyä katsojalle vaikuttavana tulkintana, mutta samaa ei sovi kokeilla Mozartin sonaatin edes tempollisesti hitaassa kohdassa, ellei sitä ole merkitty nuottiin. Musiikki on herkkä, aikaan sidottu taidemuoto ja länsimainen taidemusiikki on yleensä tapana esittää jokseenkin tietyllä tavalla – ilman, että tätä tulisi ottaa mitenkään pejoratiivisesti. (Ks. Kurkela 1993, 158–159, 281–283; Lehtonen 2004, 17–18.) Lasten opettamiseen sisältyy vielä erityisen hienovarainen käyttäytymiskoodistonsa. Palaan tähän aiheeseen osassa IV.

## 6.5 STATUKSET JA NIIDEN KÄYTTÄMINEN

Teatteri-ilmaisussa pyritään tiedostamaan ja paljastamaan hyvin hienovaraisia valta-asetelmia, joita kutsutaan *statuksiksi*. Statukset eivät ole ihmisten sisään kirjoitettuja ominaisuuksia vaan tekoja. Jokainen asento, ele tai intonaatio ilmaisee statusta. Kun ihminen kokee ja tulkitsee toisen ottaman statuksen, hän toimii pitkälti tiedostamattoman laajakaistaisen tiedon pohjalta muodostaessaan omaa statustaan. Merkittävässä roolissa ovat keholliset eleet. Kyse on keinulautailmiöstä: nostamalla itseä painetaan lyttyyn toista, kun taas itseä laskemalla saadaan toinen kohoamaan. (Johnstone 1979, 33–36.) Sijoitamme oman statuksemme usein tiedostamattammekin ympäröivien ihmisten statuksiin ja saatamme sulavasti vaihdella sitä nopeallakin aikavälillä. Älykkäiden eläinten vuorovaikutuksessa vastaava ilmiö on nimeltään *sosiaalinen dominanssi*. Kahden eläimen kohdatessa keskinäinen valtasuhde ratkaistaan lyhimmillään sekunnin osissa. Alistumisen eleet voivat olla joko häviävän pieniä luimisteluita tai teatraalisen selkeitä selälleen heittäytymisiä. Kun tarpeettomilta taisteluilta vältytään, käytäntö hyödyttää koko lajia. (Routarinne 2007, 13; Johnstone 1979, 41; Stern 2004, 106–107.)

Puhuttaessa korkeasta ja matalasta statuksesta voi syntyä virheellinen käsitys, että korkea olisi niistä tavoiteltavampi. Tosiasiassa statusten vaihtelevuus tilanteeseen sopivaksi on luonnollista ja äärimmäisen korkeita tai matalia statuksia ilmenee vuorovaikutuksessamme vain harvoin (Johnstone 1979, 70–71). Opetustyössä opettajan oman statuksen oikea-aikainen muuntelu nähdään oleellisena hyvän esiintymisen edellytyksenä (mts. 35–36). Diktaattori, jolla on vaikeuksia olla mitään muuta kuin diktaattori, ei helposti saa oppilaitaan puolelleen. Toisaalta epävarmuutensa selvästi paljastavan opettajan tie on yhtä kivinen. Kyky itseironiaan yhdistettynä joustavaan statusten muunteluun ovat epäilemättä taitavan opettajan tunnusmerkkejä. Ryhmällä tai sen yksilöillä ei ole tarvetta keikuttaa opettajan valtaistuinta, mikäli opettaja istuu lattialla. Vain itsevarma opettaja kykenee syyttämään oppilaittensa epäonnistumisista itseään. (Mts. 29.)

Kuten opetustyössä yleensä, myös musiikki-improvisoinnin opettajaan kohdistuu mielenkiintoinen sekoitetun statusilmaisun vaatimus: opettajan korkeaa statusia ei tiettyssä mielessä voi välttää, sillä lähtökohtaisesti oppilas odottaa opettajalta omaksuttavaksi taitoja, joita hänellä itsellään ei vielä ole. Siksi opettajan luokse hakeudutaan, mistä seuraa, että oppilaalla voi olla toive oppia improvisoimaan samalla tavoin kuin opettaja. Opettajalla voi kuitenkin olla toive saattaa oppilas soittamaan *omalla äänellään*, ilman itseensä kytkettyä napanuoraa. Opettajan on syytä huomioida tämä dilemma. Jos opettajan kehollinen ilmaisu on dominoivaa, oppilaan oma ääni ei välttämättä nouse oralle. Hän saattaa ajatella: *Opettaja näyttää osaavan, mutta minusta ei taida olla tuohon. Ilmeisesti kaikki eivät vain osaa improvisoida*. Opettajan on siis säädettävä statusensa tarkoituksenmukaiselle tasolle. Se ei tarkoita, että hänen olisi alettava soittaa huonosti. Kyse on oman kokonaisviestintän tiedostamisesta, johon tulen palaamaan tutkimusaineiston analyysissä ja kirjan päätösosassa. Improvisointitunnin psykodynaamikassa kummankaan osapuolen soittotaitoa ei lopulta voi pitää onnistuneen soittotunnin merkittävänä osatekijänä. Improvisoinnin oppimistulokset ovat kiinni erityisesti opettajan käytössä olevasta statusilmaisuvälikoimasta.

Luultavasti kaikki tunnistavat kärjistetyn kansakoulunopettajan käyttäytymismallin, jota tuskin kannattaa enää nykypäivänä monessakaan opetustyössä soveltaa. Siihen liittyy säännöstö siitä, mitä opettaja ja oppilas *tekevät*. Opettaja seisoo korkealla, oppilaat istuvat matalalla<sup>29</sup>. Opettaja käskää ja oppilaat tekevät. Opettaja ei itse osallistu siihen toimintaan, johon hän oppilaitaan kehottaa, eikä varsinkaan istuudu oppilaan viereen – tämän tasolle – auttamaan annetussa tehtävässä. Opettajalla on karttakeppi, jolla voi osoittaa, mutta joka myös sopivasti kasvattaa opettajan ulottuvuutta nostoen tämän statusta. (ks. Routarinne 2007, 113–123.) Yhteistä kansakoulunopettajalle ja improvisoinnin opettajalle on pyrkimys jonkin taidon pystyttämiseen oppilaalle. Improvisointitunnilla opettajan kieltäytyminen improvisoimasta laskisi oppilaan statusta, sillä opettajan ei tällöin tarvitsisi alentua tekemään sitä, mitä oppilas on tullut oppimaan. Tilanne viestisi oppilaalle, että opettaja osaa jo, joten hänen ei tarvitse tehdä. Vastaavasti, jos opettaja on tullut tunnille improvisoidakseen oppilaansa kanssa, oppilaan status nousee, koska hän saa kokemuksen roolien sekoittumisesta. Yleisesti ottaen totean, että oppilaan statusen nostaminen ruokkii hänen turvallisuuden tunnettaan ja siten edistää improvisoinnin oppimisprosessia paremmin kuin yksipuolinen virheiden etsiminen tämän suorituksesta.

---

29 Englannin kielen sanan *understand* voi nähdä kuvaavan ymmärtämiseen liittyvää valta-asetelmaa. Kysymys *Do you understand* saattaa perimmältään merkitä juuri tiedon puuttumisesta johtuvaa alistumista suhteessa tiedon haltijaan: vain *seisomalla minua alempana* käsität tämän asian, jonka yläpuoleltasi kerroin (Routarinne 2007, 116).

## 6.6 TAUSTALLE VETÄYTYVÄ VAI OPETTAVA OPETTAJA?

Opettajan rooli tulee pysymään melko kiihkeän keskustelun aiheena niin pitkään kuin maailmassa on opettajia. Noin vuonna 1900 ilmaantunut progressiivisen pedagogiikan suuntaus pyrki korvaamaan entiset opetusmuodot, jotka olivat peräisin uskonpuhdistuksen aikaisista epävakaisista ja opettajakeskeisistä oppilaitoksista. Murroksen eturivissä vaikutti yhdysvaltalainen filosofi ja psykologi John Dewey. Hänelle hyvä opetus oli ennen kaikkea yhteisöllinen tapahtuma, jonka tuli perustua oppilaiden henkilökohtaisiin *kokemuksiin*. Vaikka sekä Johnstone että Dewey molemmat painottavat emansipaatiota ja kokemuksen merkitystä oppimistapah- tumassa, jotkut Deweyn näkemykset poikkeavat erityisesti Johnstonen vaalimasta asioihin puuttumattomuuden ihanteesta. Dewey ei juurikaan sietänyt yltiölibe- raalia toimintamallia, jossa kasvattaja vetäytyy opetustilanteesta taustalle. Hänen mukaansa ”olemattomasta ei kyetä kehittämään mitään” ja niiden ehdotusten, joiden mukaan oppilaat toimivat, on tultava jostakin. Johnstonen ajatustavassa ih- misen mielikuvitus on hänen todellinen potentiaalinsa. Niin ikään hänen tausta- hahmonsansa Anthony Stirling näyttää olleen *silleen jättäjä*: hän uskoi, että taide on lapsessa, eikä sitä tule ulkoapäin sanella. Hän lähti myös ajatuksesta, ettei opettaja ole lasta parempi. (Hytönen 1998, 19–22; Johnstone 1979, 18–23.) Tässä esitetyt idealismit ovat vahvasti kontekstisidonnaisia, eivätkä siksi toisiaan poissulkevia: Johnstone profiloituu taidekouluttajana, kun taas Deweyn vastuualue kattoi koko koululaitoksen. Käsillä oleva Johnstonen filosofian musiikkisovellus sisältää Deweyn kaikuja siinä, että pidän suositeltavana opettajan aktiivisia avauksia ja selkeitä ehdotuksia oppimisprosessin alkuvaiheessa<sup>30</sup>. Sellaisia ovat esimerkiksi Kelluntamusiiikissa käytettävät improvisointipohjat sekä opettajan halukkuus improvisoida ja tarjoilla niitä oppilalleen.

## 6.7 DRAAMAN JA MUSIIKIN ILMAISUTAVAT SYSTEEMEINÄ

Systeemiälyllä tarkoitetaan älykästä toimintaa, joka haluaa hahmottaa vuoro- vaikutuksellisia takaisinkytkentöjä sisältäviä kokonaisuuksia tarkoituksenmu- kaisesti ja luovasti. Musiikillinen improvisaatio toisen kanssa on systeemi, jossa soittajan on *pakko toimia* – ympäröivässä todellisuudessa, joka on perimmältään

<sup>30</sup> Johnstonella on usein tapana kehottaa oppilaitaan aloittamaan kohtausta sanomalla tai tekemällä *ihan mitä tahansa* (esimerkiksi pelkistetyllä ohjeistuksella *start something*; Johnstone 1979, 94; Johnstone 2011). Hänen tärkeänä lähtökohtanaan on näyttelijän turvan kokemus, joka syntyy tämän sisäistämästä tiedosta, että hänet ja hänen ilmaisunsa hyväksytään. Musiikin ympäristö eroaa draaman ympäristöstä. Musiikillisessa improvisoinnissa turva perustuu mielestäni opettajan hyväksyvän hahmon ohella musiikin pysyvään ja ympäröivään luonteeseen. Sen optimoimiseksi olen varsinkin vasta-alkajien kohdalla kokenut tärkeäksi pystyttää tietynlaisen rytmis-harmonisen ostinatton eli improvisointipohjan. Improvisointipohjaan perustuu se musiikkitunnelma ja leikkidodellisuus, jonka edesauttamana oppilas tuntee olevansa vapaa ilmaisemaan ihan mitä tahansa.

systeminen. Myös liiasta soittamisesta pidättäytyminen on intentionaalista toimimista, koska siinä luovutetaan toiselle tilaa toimia. Toimiminen tapahtuu, vaikka soittajien ulottuvilla ei ole täyttä tietoa siitä, mistä on kysymys ja mitä on kehkeytyksessä. Syntyy kompleksinen kehä, jossa tieto on luonteeltaan tuntemuksellista, aavistuksellista, arvioivaa, arvaavaa ja alustavaa. Samalla siinä astutaan suuntiin ja tehdään ratkaisuja. (Hämäläinen & Saarinen 2006, 5.) Soittaja on oikeastaan pakotettu tekemään ajassa etenevää todellisuutta koskevia ratkaisuja, koska hänen tietoisuutensa kattaa vain *nyt* tapahtuvan toiminnan (ks. Stern 2004, 3). Hämäläinen ja Saarinen tarkoittavat systeemiälyllä nähdäkseni osin samankaltaista ilmiötä kuin Ogden puhuessaan uneksunnasta (*dreaming*). Uneksunnassa suostutaan toistaiseksi tuntemattoman todellisuuden aistimiseen. Myös Sternin kuljeskelutilassa (*moving along process*; Stern 2004, 220) osapuolet ovat sidotut ennakoimattomaan, löyhään ja labiiliin systeemiin, jossa jokainen ele tuntuu vaikuttavan toiseen. Johnstone puolestaan näkee ihmisten välisissä systeemeissä erityisesti implisiittisiä valta-asetelmia eli statuksia. Ei-idiomaattisessa musiikki-improvisaatiOSSakin osapuolet ovat keskellä kummallista ajassa tapahtuvaa<sup>31</sup> ja paikallista sopimusta, jonka suunta neuvotellaan hetki hetkeltä uudelleen.

Hämäläisen ja Saarisen (2006) systeemiälyajattelu kattaa muutkin kuin ihmistenväliset systeemit. Pianonsoiton systeemi eroaa teatteri-ilmaisun systeemistä. Teatteri-ilmaisuun verrattuna musiikki on sisällöltään abstraktimpaa, ja soittaminen on toimintana tietyssä mielessä rajatumpaa. Pianonsoittajan käytettävissä olevat ilmaisukeinot käsittävät useimmissa tapauksissa kosketinten painamisen, mikä on pianon toimintamekanismin huomioiden soittimen varsin johnstone-laista eli itsestään selvää käyttämistä. Teatterin leikitodellisuudessa näyttämöllä oleva piano voi olla kohtauksesta riippuen vaikkapa kanootti tai linnan muuri, mutta soittotunnilla se on piano – väline musiikin leikitodellisuuteen pääsemiseksi. Improvisoidessamme musiikkia meiltä puuttuvat lisäksi teatterikohtauksessa usein käytettävän kielen syntaksi ja semantiikka, joilla kykenemme ilmaisemaan täsmällisiä merkityssuhteita. Musiikkia on sanottu *sanattomaksi kieleksi*. Instrumentaalimusiikissa sanattomuus toteutuu, sen sijaan kielen läsnäolon musiikissa määrittää vastaanottajan käsitys siitä, mitä kielellä kulloinkin tarkoitetaan. Suun-

---

31 Ajassa *tapahtuminen* kuvaa Kelluntamusiikkia mielestäni paljon paremmin kuin ajassa eteneminen, jonka kronologinen luonne tuo mieleen väijäämättä kaksoisviivaa kohti liikkuvan sävellyksen. Mielestäni jotkut improvisatoriset musiikin lajit – kuten Pohjois-Intian raagat, joita tulen sivuamaan alaluvussa 7.2.6.1 – suorastaan ympäröivät aika-käsitteen kehämäisellä tapahtuvuudellaan. Niille on ominaista intensiivinen tunne *tässä* olemisesta. Tässä oleminen on muodottoman muotoutumista. Se tuntuu siltä, ettemme musiikin keskellä kannu huolta musiikin tai olemisemme jatkuvuuden kestoa koskevilla seikoilla. Emme edes huomaa pohtivamme sitä, tuleeko tämä musiikki edes päätymään vai onko se jo ehtinyt muuttua painovoiman kaltaiseksi fundamentiksi, jonka pois ottaminen merkitsisi perustavanlaatuisia kriisiä. Parhaassa tapauksessa improvisoidusta musiikista tulee hengitykseen rinnastettava luonnollinen asia, johon meidän ei tarvitse erikseen keskittyä, ellemmme halua.

ta, jota musiikillisessa improvisaatiossa yhteisesti hahmotetaan, kuuluu musiikin symbolisten merkitysmahdollisuuksien valtavaan leikkitodellisuuteen. Siksi kieli-tieteen näkökulmasta katsottuna soittaen ei voi ilmaista mitään kovin täsmällistä (Ahonen 1997, 55–56). Toisaalta musiikki tavoittaa sanojen ulottumattomissa olevia kokemuksia ja mielen kerroksia.

## 6.8 PUITTEISTA HUOLEHTIMINEN HYVÄKSYMÄLLÄ

Musiikissa ja teatterissa on kyse leikistä, eräänlaisesta rinnakkaistodellisuudesta, joka ei pysy yllä, mikäli sen puitteista ei huolehdi. Teatterissa leikkitodellisuus käynnistyy sillä hetkellä, kun näyttelijät yhtäkkiä ”ovat” jossakin muussa paikassa kuin lavalla, jossa he tosiasiallisesti ovat. Musiikissa vastaavanlaisen leikkitodellisuuden aloittaa sointi, jonka ominaispiirteet antavat kokijoilleen vihjeen siitä, millaisessa tunnelmassa nyt liikutaan ja mitä juuri tässä musiikillisessa oletusympyrässä on. Opetustyössä improvisointi aloitetaan vasta-alkajan kohdalla parhaiten siten, että *on jo olemassa jotain*, jonka päälle oppilas voi alkaa rakentaa. Myös musiikkiterapian uusimpien tutkimusten mukaan musiikkiterapia-asiakas tarvitsee aina jonkinasteista jo olemassa olevaa musiikillista ydintä, joka vapauttaa heidät musiikin tekemiseen (Erkkilä & Ala-Ruona & Punkanen & Fachner 2012, 414). Kokemukseni mukaan omavaraisimmat oppilaat kykenevät käynnistämään improvisaation ilman ulkoa tulevaa apua, jolloin he voivat määrittää myös pulssin. Sen sijaan selkeä enemmistö vasta-alkajista toivoo opettajalta musiikillista kehystä, johon he voivat liittyä. Rytmisen pohjustaminen (*rhythmic grounding*) on musiikkiterapiassa vakiintunut käsite, jolla tarkoitetaan perussykkeen pystyttämistä asiakkaan improvisaation tueksi. Menetelmää käytetään musiikkiterapiassa yleisesti niiden asiakkaiden kohdalla, joiden soittamisen ja olemisen tapa näyttyy häilyvänä. (Wigram 2004, 91.) Toisin kuin teatterikohtauksessa, tällaiselle tuelle on tarvetta musiikin alueella, jossa yli kolme sekuntia ylittävä tauko katkaisee jatkuvuuden tunteen (Stern 2004, 46). Kelluntamusiikki hyödyntää joitakin musiikkiterapian elementtejä, joihin palaan musiikkiterapian improvisointimalleja käsittelevässä alaluvussa 8.1. Puitteet kaipaavat muutakin kuin selkeää rytmiä. Kun pulssi on olemassa, improvisaation jatko on siitä eteenpäin pitkälti kiinni hyväksynnän määrästä.

Johnstone kutsuu tarjouksiksi (*offer*) kaikkea, mitä vastaanäyttelijä tekee. Kun tarjous vastaanotetaan, sen hyväksyminen (*accepting*) edistää vuorovaikutusta. Hyväksymisen kehään kuuluu olennaisesti kunkin tarjouksen pohjalta esitetty vastatarjous. Ilman sitä näyttelijä tulee työllistäneeksi (*working someone*) toista näyttelijää, joka joutuu yksin jatkamaan tarjouksia ja näin kannattelemaan yksin vastuuta kohtauksen kuljettamista. Esitetyn tarjouksen suoranaista tyrmäämistä (*blocking*) on sen sijaan kaikki, mikä estää toimintaa kehittymästä tai vaikeuttaa

välittömästi vastaanäyttelijän toimintaa. (Johnstone 1979, 93–94, 97.) Mikä vaikeinta, tarjoajan on hyväksyttävä myös omat tarjouksensa, olivatpa ne millaisia tahansa. Musiikki-improvisoinnin opettamisessa toisen ilmaisun *musiikillinen* hyväksyminen kysyy tilannesilmää. Sen voi tehdä seurailemalla toisen impulsseja ja osallistumalla kohtuudella hänen aloittamiinsa aiheisiin. Koska ihmiset ovat yksilöitä, yleistettävää neuvoa toisen musiikilliseen hyväksymiseen ei ole. Pohdin hyväksymisen problematiikkaa myöhemmin luvuissa 13.3 ja 21.6. Musiikillisia ratkaisuja tärkeämmän hyväksynnän kanavan muodostaa kuitenkin opettajan laajakaistainen ilmaisu: eleet, puheen äänenpainot ja katseet.

Kelluntamusiikin eräs keskeinen hyväksyntää huokuva elementti on improvisaation pitkäkö kesto. Asia konkretisoituu pohtimalla tällaisen asettautumisen vastakohtaa: maaninen oppilaan soiton keskeyttelyminen näyttäytyy hänen ilmaisunsa tyrmäämisenä, jolloin keskeytyksen hetki saattaa tulla viestineeksi, että hänen improvisaatioissaan oli jotain vikaa. Esimerkiksi vain kymmenen minuutin ylittävä improvisaatio saattaa näyttäytyä kulttuurimme ihmiselle pitkänä musiikkikokonaisuutena, mutta tämänsuuntaista kestoa jostain syystä tarvitaan tukea antavan ympäristön tarjoamiseksi. Syitä sille, miksi improvisaatio tarvitsee tietynlaista rauhoittumista ja kestoa, voi hakea niin ympäröivän tietoyhteiskunnan luonnottomasta hektisyydestä kuin listahittien alle kolmen minuutin kestosta, johon MTV-sukupolvi aikanaan totutettiin. Pysähtyminen ja katseen suuntaaminen *lähellä olevaan* on nykyihmiselle tärkeä kokemus. Vasta pitkittyneessä improvisaatioissa oppilas alkaa yleensä rentoutua ja toimia luovasti. Viimeistään totesin tämän ilmiön observoidessani kenttätutkimukseni tallennettuja improvisaatioita, joiden loppupuolella oppilaan ilmaisu oli selvästi läsnä olevampaa ja vähemmän suoritteellista kuin alussa. Hyväksymisen pohjavireessä on zeniläistä tässä oloa; sitä, että nyt ollaan tässä.

## 7 KELLUNTAMUSIIKKI

### 7.1 IMPROVISOINNISTA

*Improvisaatio* on eurooppalaisen taidemusiikkitradition synnyttämä käsite. Musiikkia säveltämättömissä kulttuureissa muusikot eivät kutsu musiikillista toimintaansa improvisaatioksi. He vain soittavat ja laulavat. (Ahonen 1997, 202.) Toistaiseksi ei ole löytynyt sellaista kulttuuria, josta kokonaan puuttuisi musisointi tai siihen rinnastettava intentionaalinen toiminta (ks. Stern 2010, 77). Vaikka improvisointia voi perustellusti pitää musisoimisen kaikista vanhimpana muotona, me Suomessa käytämme siitä edelleen vierasperäistä ja – ehkä tarkoituksellisesti – vaikeasti lähestyttävää sanaa. Sanat *improvisointi* ja *improvisaatio* paikoin

edelleen assosioituvat Suomessa soittamiseen, joka edellyttää vuosien harjoittelua tai vähintään poikkeuksellista lahjakkuutta<sup>32</sup>.

## 7.2 MITÄ ON KELLUNTAMUSIIKKI?

Improvisointi-sanan aukoton ja täyden konsensuksen saavuttava määrittely on hankalaa, enkä näe tässä yhteydessä määrittelylle tarvetta. Määrittely-yrityksen yhteydessä olisi nimittäin rajattava ulkopuolelle ne musisoinnin tasot, jotka mielestäni eivät missään tapauksessa ole improvisointia. Se tuntuisi vastenmieliseltä tämän tutkimuksen kohdalla, joka pyrkii ilmentämään mieluummin uteliaisuutta kuin ehdottomuutta.

Kelluntamusiikki on improvisaatiota, jolla on tunnistettavia ominaispiirteitä. Kelluntamusiikilla viitataan vain tämän tutkimuksen yhteydessä kehittyneeseen improvisointitapaan. Kun toimintatutkimukseni kenttävaiheen kestäessä alkoi hahmottua, millaisen musiikin ympäröimiksi tulimme oppilaitteni kanssa viikoittain, aloin kutsua improvisaatioitamme *Kelluntamusiikiksi*. Oppilaani ottivat sanan nopeasti omakseen. Se sisältää metaforan siitä uimisen muodosta, jossa vesi kannattelee kellujaa ja jossa vedessä olija hyväksyy positionsa – pyrkimättä tietoisesti liikuttamaan itseään jo-tiedettyyn suuntaan. Vesi voi pyöriä, seisoa, kuohua, mutta sen virtaukset eivät ole tiedossa. Kelluja antautuu jollekin itseään suuremmalle.

Mihin tätä termiä tarvitaan? Olenko keksimässä pyörää uudelleen, jolloin haluan myös nimetä sen uudelleen? Miksi en voisi puhua vain improvisoinnista? Musiikki itsessään on ollut olemassa melko kauan, ja oletan, että myös Kelluntamusiikin kaltaista musiikkia on tavalla tai toisella soitettu ennen minua ja kenttätutkimustani. Erotan Kelluntamusiikin muista improvisoinnin muodoista sen ominaispiirteitten vuoksi. *Improvisoinnin* alle voidaan sijoittaa suuri määrä erilaisia musisoinnin tapoja. Eräs varsin yleinen assosiaatio sanasta käsittää atonaaliset improvisaatiot (esim. Anto Pettin metodin (2004) mukaiset improvisoidut taideobjektit – vaikka atonaalisuutta ei niissä olekaan asetettu tavoitteeksi). Sanaan yhdistyvät helposti myös koko kansanmusiikin alue ja jazz. Musiikkipedagogille improvisointi-sanasta voivat tulla mieleen myös soitonopiskelun alkeiskirjojen kehotukset etsiä uudenlaisia ääniä esimerkiksi instrumentin kantta koputtamalla. Nämä kaikki ovat suositeltavia musisoinnin väyliä, joiden kautta omaa musiikkisuhdetta voi syventää soittimen potentiaalia kartoittamalla.

32 Sanojen valinnalla on tunnetusti merkitystä ilmiöiden lähestyttävyyteen. Improvisaatio-sanana rasisiteellisuuden vuoksi päätimme syksyllä 2010 käynnistää Sibelius-Akatemiassa orkesterisoittajille suunnatun improvisointikurssin nimellä *Luovan musisoinnin kurssi*. Opetuksen yhteydessä myös improvisaatio-sanana käyttämistä vältettiin tietoisesti. Kahdelta eri opiskelijaryhmältä kerätyn kyselyn perusteella ratkaisu oli sekä kurssille hakeutumisen että opiskelijoiden omaan soittoon suhtautumisen kannalta oikea. Sittemmin opiskelijoiden improvisointia kohtaan tuntemat epävarmuudet näyttäisivät jo muutamassa vuodessa hälventyneen, sillä sama kurssi kantaa tällä hetkellä nimeä *Luovan improvisoinnin kurssi klassisen musiikin opiskelijoille*.

Tutkimuksessani löytyi joitakin musiikillisia innovaatioita, jotka voivat ”kannatella” soittajaansa ja siten helpottaa tämän itseilmaisuutta. Halusin rakentaa metodin näiden kannattelevien elementtien varaan. Huomautan oitis, että seuraavaksi kuvatut ominaispiirteet ovat läsnä erityisesti improvisoinnin aloitteluvaiheessa, sillä kun yksilö alkaa harrastaa Kelluntamusiikin soittamista, on tavallista, että pidemmällä aikavälillä ilmaisu lähteekin hyvin yksilölliseen ja vaikeasti ennakoitavaan suuntaan. Tällöin voi olla, että alkuperäisestä Kelluntamusiikista on jäljellä enää lähinnä hyväksyvä ilmapiiri. Kelluntamusiikilla voi näin olla tärkeä välinearvo, jolla yksilön omakohtainen musiikkisuhde alkaa työntää silmuja ”kohoten eetteriin eli taivaan ja hengen laajuuteen” (Heidegger 1959, 18–20). Jotkut Kelluntamusiikilla soitonopiskelunsa aloittaneet oppilaani ovat kertoneet saaneensa siitä tärkeän kipinän, joka on sittemmin johdattanut heidät opiskelemaan muun muassa jazzia, laulamista ja säveltämistä.

### 7.2.1 TIETOISET IDIOMIT PUUTTUVAT

Musiikillinen improvisointi voidaan karkeasti jakaa idiomaattiseen ja ei-idiomaattiseen traditioon. Idiomaattinen improvisointi merkitsee musiikillista kehittelyä jonkin tunnistettavan ominaispiirteen – kuten esimerkiksi jazzin, flamencon tai barokin – puitteissa. Ei-idiomaattinen improvisointi yhdistetään tavallisesti ”vapaaseen” (*free*) improvisointiin, joka puolestaan on tyyliuuntana sangen vaikeasti määriteltävissä. Ei-idiomaattista improvisaatiota voi joka tapauksessa pitää idiomaattista irrallisempänä taideobjektina, koska sitä ei ole tarkoituksellisesti sidottu johonkin tunnettuun tyyliin. (Rzewski 2002, 377; Bailey 1992, xi–xii.)

Musiikillinen improvisaatio on täysin mahdollista toteuttaa myös ”juonettomana”, kuten esitin alaluvussa 1.2. Opetustilanteessa improvisoinnin lähtökohdanna tulisi olla, että sen tekeminen tuntuu tekijästään mieluummin mahdolliselta kuin liian vaikealta. Esimerkiksi piano-opettajan kehoitus kehittää improvisoiden *Nirvanan* musiikkia Robert Schumannin tyyllillä näyttäytyä oppilaalle vaikeana toteuttaa, koska *Nirvana* ja Schumann edustavat tietynlaisia musiikkiympäristöjä. Improvisaation situationaalisuutta olemassa oleviin musiikkeihin voidaan kiertää, jos luovasta tapahtumasta irrotetaan tavanomaiset kadenssiliikkeet ja sen myötä monet vaatimukset idiomaattisen musiikin seurailuun<sup>33</sup>. Kelluntamusiikissa tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö improvisaatiossa *saisi* lainkaan esiintyä olemassa

33 Ahosen mukaan musiikkiterapiassa hoitosuhteen alkuvaiheessa käytetään lasten kohdalla tarkoituksellisesti V-I -kadenssiliikkeitä. Sen tarkoituksena on – aivan kuten myös metodini kohdalla – aikaansaada toisessa turvallisuuden kokemus. Musiikkiterapian tapauksessa kyseessä on terapiavälineistöön kuuluva kontaktin luomisen riitti, jossa toistettavana on aina samalla tavalla kulkeva valmis sävelmä. (Ahonen 1997, 208–209.) Teen eron sävelmän jatkuvan toiston ja improvisoinnin välillä: samat elementit, jotka luovat turvallisuutta terapiakontekstissa tutun sävelmän yhä uudelleen kuuntelun yhteydessä, voivat suoraan estää ilmaisua tapahtumasta improvisaatiossa. Tähän perustuu perinteisten kadenssien kiertämistendenssi Kelluntamusiikissa.

olevan musiikin elementtejä, toisin sanoen sellaisia, joita pyritään tietoisesti häivyttämään esimerkiksi silloin, kun soitetaan free jazzia fundamentalistisella asenteella. Vahingossa ilmaantuvat lainat voivat olla jopa suotavia, jotta improvisoivia ensiaskeleitaan ottava ihminen ei luiskahtaisi yhdestä tietynlaisuudesta vastakkaiseen, yhtä ehdottomaan ympäristöön.

### 7.2.2 PULSSI

Kelluntamusiikkia kannattelee käytännössä aina jokin riffi, jonka on pulssin rajoissa mahdollista vaihtua lennosta joksikin toiseksi. Riffi tai muu pulssin sisältävä elementti voi ajoittain väistyä taka-alalle tai jopa kadota soivasta musiikista tilapäisesti kokonaan. Tällainen ”piilotettu” pulssi säilyy kuitenkin pitkiäkin aikoja improvisoijan ja myös kuulijan mielessä, minkä johdosta sen voi saman improvisaation puitteissa palauttaa musiikkiin. Täysin rytmittömiä Kelluntamusiikki-improvisaatiot eivät ole. Pulssi viestii järjestyksestä. Sillä voi olla sekä stimuloiva että depressoiva vaikutus kehon rytmisiin systeemeihin, kuten verenkiertoon, hengitykseen ja sydämen sykkeeseen (Ahonen 1997, 41). Musiikkiterapian pioneerit mielsivät musiikin pulssin *elämän pulssiksi*, jonka asiakkaat olivat syystä tai toisesta kadottaneet. Niinpä terapeutin tehtäväksi jäi joko asiakkaan liian jäykän pulssin häiritseminen (*disturb*) tai vaihtoehtoisesti selkeän pulssin pystyttäminen (*rhythmic grounding*). (Wigram 2004, 56, 65, 74, 164.) Oletan, että pulssin sisältävä musiikki tuntuu turvalliselta ihmisen sikiövaiheeseen – toisin sanoen tuttuuteen ja jatkuvuuteen – viittaavan äänimaiseman vuoksi (Lång 2004, 184). Rytmisyys leimaa myös tapaamme olla sosiaalisia. On pystytty osoittamaan, että ihmisten keskinäinen vuorovaikutus etenee melko ennustettavassa rytmissä ja käyttäytyminen tapahtuu määrättyjen ajallisten rajojen sisällä. Aikuisten käyttäytyminen vauvoja kohtaan on kuitenkin tempollisesti vielä säännöllisempää kuin käyttäytyminen toisten aikuisten seurassa. (Stern 1977, 102; Ogden 2006, 94–95.) Tästä on luontevaa johtaa, että vuorovaikutuksen tempollisella selkeydellä halutaan viestiä vauvalle sitä samankaltaista ennustettavuutta ja turvaa, jota myös Kelluntamusiikin sisältämä pulssi voi soittajalle ilmentää.

### 7.2.3 HYVÄKSYMISEN KEHÄ

Kokonaisvaltaisen hyväksymisen vaikutusta oppilaan improvisoinnin jatkumiseen ei voi liiaksi painottaa. Sekä oman että toisen ilmaisun hyväksyminen aina järeäpäisyyteen asti tuottaa lähes väistämättä rentouttavan tuloksen. Siinä laskeudutaan läsnä olevaan, yrittämättömään mielentilaan. Huipputasolla liikuttaessa melkein pä minkä tahansa lajin valmennuksessa lähtökohtana yleensä on, että suorituksessa on joka hetki jotain korjattavaa: on yritettävä parantaa, tämänhetkinen taitotaso ei riitä! Puhuttaessa improvisoinnin hetkestä tällaisen suoritusajattelun tietoinen hyl-

kääminen on Kelluntamusiikissa taitotasosta riippumatta tärkeää. Se toteutuu parhaiten, kun osapuolet ovat jo ennalta päättäneet hyväksyä *kaiken syntyvän ilmaisun*, myös ne improvisaation piirteet, jotka voivat tuntua heistä jopa vaivaannuttavan toistuvilta tai tavallisilta<sup>34</sup>. Paradoksaalisesti hyväksyvä improvisointi ei kuitenkaan ole tavoitteetonta, vaan tietoisien progressiivista. Sen sisältämät tavoitteet saavutetaan improvisointitunnilla korostamatta oppilaan tämänhetkisiä taidollisia puutteita. Äärimmäinen hyväksyntä synnyttää lähes väistämättä itseironiaa, mikä tekee improvisoisesta hauskaa. Itseironian asenteen sisäistäminen puolestaan voi johtaa opettajan optimaaliseen opettamattomuuteen, jolloin oppiminen tapahtuu opettamatta. Optimaalisen opettamaton ja hyväksyvä opettaja on luopunut jonkin tietynlaisuuden iskostamisesta oppilaaseensa, minkä seurauksena improvisointituntien suunta ei ole täysin tiedossa. Varsinainen soiva ympäristö, Kelluntamusiikki, aita jostain tuntemattomasta syystä usein itse itsensä; sitä ei ole erikseen pidettävä kasassa, koska monessa tapauksessa se toimii aivan kuten Ogdenin ”kolmas subjekti”. Myös Ogdenin ”kolmas” kehkeytyy tietämättömyydestä ja siitä, että sen äärellä *odotetaan*. (Ogden 2005.) Improvisointitunnillakin ”kolmannen” vain annetaan muodostua osapuolten väliin. Tämä edellyttää myös sitä, ettei improvisaatioita suunnitella ennalta.

#### 7.2.4 IMPROVISOINTIPOHJAT: VAIN MUUTAMA KIRPEÄ SOINTU

Kelluntamusiikin omaleimainen sointi rakentuu osaltaan vasemmalla kädellä soitettavalle vain muutaman soinnun riffille tai ostinatolle, jonka päälle oikean käden soolot kudotaan. Kutsun kaikkia vasemmalla kädellä soitettavia kuvioita – sointuja tai pelkkiä intervaleja – *improvisointipohjiksi*. Vaihtelevien sointujen määrää on Kelluntamusiikin harrastamisen alkuvaiheessa perusteltua rajata. Kovin monella soinnulla liikuttaessa harmoniat vaatisivat jo muistamista, mikä veisi resursseja soittajan tärkeältä rentoutuneisuudelta. Toisaalta yksi sointu ei välttämättä riitä mielenkiinnon ylläpitämiseksi. Olen päätenyt yhden pohjan puitteissa noin kahden vuorottelevaan sointuun kerrallaan. Taitotasosta riippuen niitä voi tietysti olla enemmänkin – ja sointujakin voi luonnollisesti myöhemmässä vaiheessa myös paikan päällä improvisoida. Osa tutkimuksessa käytetyistä improvisointipohjista oli ”keskussoinnuttomia”, eli niissä soittaja itse päätti soittotilanteessa kunkin soinnun esiintymisjärjestyksen ja toistomäärän.

Kelluntamusiikissa käytettävät pohjasoinnut ovat enimmäkseen muita kuin

---

34 Olen kohdannut joitakin kriittisiä kommentteja, joiden mukaan kaiken hyväksymällä oppilaan soitto ei voisi kulkea muualle kuin kohti kaaosta ja sekavuutta. Myös se suunta on mahdollinen, mutta kokemukseni asiasta on täysin päinvastainen. Ihminen, jonka ilmaisu hyväksytään, pyrkii *ylläpitämään yhteyden siihen, mitä on jo olemassa*. Ihmismielen konstruktiiivinen puoli näyttäisi selvästi dominoivan destruktiivisia impulsseja improvisaatiossa. Ilmaisun tarkoituksenmukainen rajaus toteutuu kuin itsestään, kun musiikissa on pulssi ja rajallinen määrä kiinnostavia sointuja.

valmiita duureja ja molleja. Rock-musiikin yhteydessä puhutaan komppikitaran voimasoinnuista (*power chords*). Yksinkertaistaen niillä tarkoitetaan terssin puuttumista. Voimasointuun sisältyy pohjaäänien lisäksi vain kvintti, ja pohjaääni on usein tuplattu oktaavin päästä. Voimasoinnun etu liittyy sen avonaisuuteen: kun soinnun luonne ei ole kiveen hakattu, solistin käytössä olevat ilmaisumahdollisuudet kasvavat olennaisesti. Matalalta säestettäessä terssi ei sointuun soinnillisesti mahtuisikaan, vaan muuttaisi sen sävyn sietämättömän tunkkaiseksi. *Power chord*-ajattelua on sovellettu improvisointipohjissa: terssit usein puuttuvat tai ne on korvattu muilla tarkoituksenmukaisilla soinnun sävelillä.

### 7.2.5 NIMEÄMÄTTÖMYYS

Opettajan suorittama oppilaan improvisaatioiden nimeäminen tai joksikin kategorioiminen ei pääsääntöisesti lisää oppilaan siitä vastaanottaman elämyksen määrää, pikemminkin päinvastoin. Improvisaatio tapahtuu hetkessä – *nyt*, jota emme voi elää uudelleen. Tunnilla opettajan mielessä syntyneet assosiaatiot ovat usein haitallisia vain ääneen kerrottuina. Innostun asioista yleensä helposti, ja sellaisena hetkenä olen saattanut toisinaan älähtää oppilalle tähän tapaan: ”Tuo, minkä juuri soitit, kuulosti aivan Ray Manzarekilta!”. Kokemus, jonka oppilas tällöin vastaanottaa, voi valitettavasti noudataella kulttuuriimme istutettua taiteen plagioinnin kieltoa: pieleen meni, koska hän ei sittenkään keksinyt sitä itse. Tämä liittyy musiikin abstraktiin luonteeseen äärimmäisen monimerkityksellisenä symbolikielenä.

Hanna Hakomäki pohtii väitöskirjassaan musiikillisten narratiivien jaettavuutta. Hakomäen tutkimus käsittelee musiikkiterapian alaan kuuluvaa työtapaa Tarinasäveltäminen (*Storycomposing*<sup>®</sup>), joka on hänen kehittämänsä toimiva menetelmä tunteiden ja kokemusten musiikilliseen ilmaisemiseen. Hän toteaa, että kahden yksilön on käytännössä mahdotonta löytää täsmälleen samaa merkitysisältöä yhdestä tarinasävellyksestä. (Hakomäki 2013, 32–33, 174.) Tästä syystä oppilaiden improvisaatioiden ulkoapäin tapahtuvaan sanallistamiseen liittyy aina jonkinasteinen toisen alueelle tunkeutumisen riski. Kuten Tarinasäveltämisessä, myös omassa menetelmässäni *oppilalle* kuitenkin sallitaan kaikenlainen sanallistaminen. Sanallistamisen voi nähdä opettajalle osoitettuna luottamuksena, sillä oppilas voi kokea tärkeäksi saada jakaa musiikin herättämiä mielikuviaan. Etenkin sellaiset lapset, joiden arkea sävyttää läsnä olevan aikuisen puute, ovat kokemukseni mukaan tähän tilaisuuteen mielellään tarttuneet.

### 7.2.6 VAIKUTTEISTA: ERIK SATIEN MUSIIKIN MUODOTTOMUUS

Kelluntamusiikin taustalla vaikuttaa ainakin kaksi musiikillista maisemaa, joista kenen tahansa on improvisoinnin ulkopuolellakin helppo inspiroitua. Ne ovat

Erik Satien tuotanto ja intialaiset raagat. Huomautan heti, ettei Kelluntamusiikkia ole tarkoitettu sen enempää Satien tyylin kuin raaga-musiikinkaan imitaatioksi. Mainitsen ne tässä yhteydessä siksi, että ne tuntuvat ilmentävän keskenään samaa johonkin tiettyyn mielialaan fokusoitua musiikillista filosofiaa, jota olen lähtenyt tarkoituksellisesti hakemaan improvisoinnista. Kaikella musiikilla on käytännössä omat taustavaikuttimensa, myös improvisaatioilla. Improvisoinnissa vaikutteiden tiedostamista voi pitää tärkeänä esiasteena oman mielikuvituksen tuotannon hyväksymiselle. Kun improvisoiija tiedostaa, mistä vivahteet omaan improvisaatioon tulevat, voi omakohtaisuuskin olla silloin helpommin löydettävissä. Vaikutteita ei ole syytä vältellä eikä varsinkaan hävetä. Niiden välttely-yritykset voivat kuormittaa improvisoijaa, joka hyväksyvän läsnäolon sijasta harhautuu soiton aikana etsimään mahdollisia merkkejä epäonnistumisestaan.

Satie (1866–1925) luopui musiikin perinteisistä konventioista säveltämällä musiikkia, joka muuttui hiljalleen omaksi jäljittelemättömäksi konventiokseen. Ensimmäisenä sävellyksistä pakeni länsimaiselle taidemusiikille ominainen muotorakenne. Kausaalisuuden kyllästävä pääteeman ja sivuteemojen yleisesti hyväksytty tanssi lensi romukoppaan Satien säveltäessä uutta hämmentävän kuuloista musiikkia, joka usein vain *oli*, tai sitten vain eteni aikansa – palaamatta lopulta mihinkään loogisesti odotettuun pisteeseen. Muodon puuttuminen tekee monista Satien sävellyksistä improvisaation kuuloisia. Kyseessä saattoi myös olla hänen tietoinen pyrkimyksensä säveltää ”improvisoitua” musiikkia, sillä sävelletty musiikki implikoi usein juuri rakennetta (Rzewski 2002, 380).

### 7.2.6.1 RAAGAN PITKÄ INTENSITEETTI

Intialainen taidemusiikki voidaan karkeasti jakaa eteläosien karnaattiseen traditioon ja pohjoisen raagoihin. Sekä etelän että pohjoisen musiikki on improvisoitua, joskin etelän karnaattinen musiikki on niistä sävelletympää. Pohjoisosien raagat ovat kokonaan improvisoituja, mutta karnaattisen perinteen lailla kuitenkin tyyliältään tarkasti säänneltyjä. Raagan on lähtökohtaisesti oltava esteettisesti ehyt kokemus. Sana tulee sanskritin sanasta *ranj*, jonka voi kääntää ”tunteen väriksi”. *Ranj*-sanana merkitys kattaa muun muassa värin, tunteen, intensiteetin, intohimon, rakkauden ja kauneuden. Raagan yksi mahdollinen käänös on *se, joka värjää mielen*<sup>35</sup>. (Massey 1976, 104; Rowell 1992, 166–167.) Raagoilla ilmaistaan aina jotain tiettyä tuntemusta. Niiden esittäminen on kontekstisidonnaista. Esimerkiksi sadekauteen sopivaa raagaa ei ole soveliasta esittää sadekauden ulkopuolella. Myös eri vuorokauden ajoilla on omat raagansa. (Massey 1976, 106.)

35 Raaga on vaikeasti käännettävä käsite, joka elää intialaisessa kulttuurissa omaa elämäänsä. Metafora mielen värjämisestä on kuitenkin kiehtova. Mielenvärjäysmusiikiksi lukeutuu ainakin mielikuvan tasolla myös blues, jonka varhainen muoto ja esitystapa alleviivasivat tietyllä tavalla staattista elämäntilannetta. Blues-musiikille saattaa olla sukua amerikanenglannin sanonta ”I feel blue”, jolla ilmaistaan alakuloa.

Raagaa esittävä muusikko etsii ykseyttä ja yrittää välttää häiritsevää vaihtelua ja kirjavuutta. Hänen pyrkimyksenään on erityisesti mielialansa (*bhava*) esiin tuominen. (Massey 1976, 108.) Se tapahtuu *rasan* kautta. Länsimaiselle musiikille ominaiseen vaihtelevuuteen tottuneelle on huomionarvoista, että jokaista raagaa kannattelee vain yksi rasa, tunteen perusvire<sup>36</sup>. Rasoja on kaikkiaan kahdeksan plus yksi. Perusrasat ovat *Sringara* (rakkaus), *Raudra* (viha), *Vira* (innostus) ja *Bibhatsa* (inho). Lisäksi on neljä muuta rasaa, jotka ovat riippuvaisia edellisistä, perustavanlaatuisista rasoista. Nämä johdannaiset ovat *Hasya* (ilo), *Karuna* (suru), *Adbhuta* (hämmästyks) ja *Bhayanaka* (pelko). Erikoinen hahmotustapa ”kahdeksan plus yksi” liittyy yhdeksänteen, *Santa rasaan* (rauhallisuus), jota kuvaillaan kaikkein korkeimmaksi rasaksi. Siinä ”soittajan mieli on puhtaan ilon vallassa ja kaikki muut mielen tasot ovat täydellisessä tasapainossa” (Sengupta 1991, 110–111; Rowell 1992, 329.)<sup>37</sup>

Intialaisessa kulttuurissa raagan soittamista ympäröi lähes aina tietynlainen transsendenssi. Runollisfanaattiset raagan esittämisen kuvaukset eivät ole harvinaisia. On myös raagan ymmärtämiseen liittyviä varoituksia: *suuret raagamestaritkaan eivät ole taivaltaneet halki raagan valtameren; kuinka sitten sellainen, jolla on vain vähäinen raagan ymmärrys, voisi sen ylittää?* (Rowell 1992, 166.) Pradip Kumar Senguptan mukaan taideteos luodaan samanaikaisesti ja spontaanisti kokonaisvaltaisessa tapahtumassa, jossa muusikko ”kadottaa itsensä ylittämällä rajallisen eksistenssinsä”. Musiikki ”valtaa kaiken tilan ihmisen ja luonnon välissä”; sillä ei Senguptan mukaan ole täsmällistä alkupistettä. Musiikki on olemassa vain *tässä, nyt*. Soinnissa on läsnä tämä loistava nykyhetki: se hallitsee ”ei-vielää” ja ”ei-enää-tapahtuvaa” tasapainoisella ja jatkuvalla tapahtumasarjalla, johon äänet kudotaan. (Sengupta 1991, 66, 68.)

Ajatus intensiivisestä nykyhetkestä muistuttaa kovasti sitä tapaa, jolla Stern, Ogden ja Winnicott katsovat psykoanalyysia. Myös psykoanalyysin nykyhetkeen asetetaan, osapuolet uneksuvat siinä jotain todelliseksi ja maailma tulee kohdatuksi hienostuneen leikin kautta. Intialainen kirjailija, muusikko ja runoilija Rabindranath Tagore (1861–1941) on lausunut: *Ihminen on musiikintekijä, unien uneksuja. Musiikissa ihminen paljastuu, ei melussa* (Sengupta 1991, 70). Tässä luonnehdinnassa elää Thomas Ogdenin ohella Keith Johnstone: myös hän muistuttaa, ettei mitään voi improvisoida tekijän sisimmän paljastumatta (Johnstone 1979, 111).

On myös esitetty, että siinä missä länsimainen musiikki alkaa jostain pisteestä ja sitten kehittyy siitä, intialainen musiikki pyörii tuon pisteen ympärillä, tutkiskellen sitä monista eri kulmista. Intialaisessa musiikissa ei ole pyrkimystä kehittyä (*progress*) pisteestä poispäin. (Massey 1976, 108.) Tämä on vain yksi kuvaus todellisuudessa tavattoman monisäikeisestä musiikkikulttuurista, jonka

36 *Rasa*: ”tunteen aromi” (*emotional flavor*; Rowell 1992, 327.)

37 Tässä esitetty rasojen jaottelu on suuntaa-antava. Rasojen eri käsitystavat ovat siinä määrin kirjavia ja alueisiin sidottuja, etten näe tarvetta tätä laajemmalle tarkastelulle. Pyrin tällä Senguptan esimerkillä – joka on Rowellin käsityksen kanssa yhtenevä – vain avaamaan rasa-termiä pääpiirteissään.

kuittaamista epäprogressiivisena on pidettävä lähinnä länsimaisena harhana. Toisaalta myös ”länsimaista musiikkia” voi käsitteenä pitää toisen kulttuurin harhana, musiikkimme sisältämien lukuisten ja yhä kehittyvien alalajien vuoksi. Ainakin nykyaikainen raaga-musiikki on improvisoitunakin strukturoitua ja vahvasti progressiivista. Verrattuna länsimaiseen taidemusiikkiin raagan sisältämä progressio on implisiittisempää, mistä voi välittyä tunne tietynlaisesta etenemättömyydestä. Kuuntelukokemuksessa rakenteellinen kontrasti meille tutumpaan musiikkiin syntyy erityisesti juuri *rasasta*, joka antaa kullekin raagalle oman, verrattain stabiilin tuoksunsa. Rasa-ajattelun kaltainen sointiin asettautuminen on keskeistä Kelluntamusiikissa, jossa muuttumista ei ole sinänsä tarpeen puskea. Toiminnan tasolla raaga-musiikin rasa eroaa kuitenkin merkittävästi Kelluntamusiikin ”rasasta”, josta puuttuvat esteettiset kiellot. Kelluntamusiikin improvisoijaa ei toisin sanoen sido ”rasassa” pysymisen ehdoton velvoite. Mutta kuten olen todennut, jostain inhimillisestä syystä esteettinen raja usein toteutuu Kelluntamusiikki-improvisaatiossa kuin itsestään.

Erik Satien *Gnossienneista* suurin osa on notatoitu ilman tahtiviivoja, mikä on heijastuma hänen eksentrisestä ja voimakkaan itseironisesta säveltämistavastaan. Tämä merkityksettömältä vaikuttava yksityiskohta antaa kuitenkin tärkeän vihjeen esittäjälleen: tahtiviivoja ei ole, koska kappaleessa ehkä kurkotetaan kohti jotain sellaista, jota ei käy laskeminen. Pääpiirteittäin pidän Satien musiikkia – vaikkakin nuotinnettuna – filosofialtaan Pohjois-Intian raagojen länsimaisena sukulaisena. Monista Satien sävellyksistä tekee raagan kaltaista taidetta vakaa asettautuminen johonkin mielentilaan sekä tunne siitä, ettei kuulijaa olla viemässä kohti jotain loogista ja ennalta tiedettyä. Myös Kelluntamusiikki on taidemuoto, johon on mahdollista kadottaa itsensä, unohtua soittamaan musiikkia, joka aikansa jatkuttuaan muuttuu tietystä mielessä huonekaluksi.

## 8 MUSIIKKITERAPIASTA SUPPEASTI

Kelluntamusiikki ei ole musiikkiterapiaa. Siitä huolimatta Kelluntamusiikin musiikkikäsitteily on musiikkiterapian kanssa osittain yhtenevä. Molemmissa musiikillista improvisointia pidetään väylänä, jonka kautta ihmiset voivat kohdata toinen toisensa ja kosketus itseen käy mahdolliseksi. Molemmat jakavat myös pysyvän kiinnostuksen yhtäältä terapeutin ja toisaalta soitonopettajan olemisen tapoihin, joilla nähdään olevan suora yhteys asiakkaan ja vastaavasti oppilaan improvisointiin.

Musiikkiterapia on tavoitteellinen prosessi, jossa terapeutti auttaa asiakastaan kehittämään, säilyttämään tai palauttamaan hyvinvointiaan. Muutokseen tähtäävän prosessin välineenä on musiikki ja terapiassa haetaan musiikillisia kokemuksia. Tärkeimpiä keinoja niiden saavuttamiseksi ovat improvisointi, esittäminen, sä-

veltäminen, nuotintaminen, musiikin sanallistaminen ja kuunteleminen. (Bruscia 1987, 5.) Musiikkiterapia on psykoterapian muoto, jossa voidaan musiikin kautta lähestyä asioita, jotka olisivat liian vaikeita käsiteltäviksi muilla tavoin. Huomioni kohdistuu erityisesti musiikkiterapiassa käytettäviin improvisointimalleihin.

## 8.1 IMPROVISOINTIMALLIT

Kenneth E. Bruscia esittelee kirjassaan *Improvisational Models of Music Therapy* (1987) yleisimmät improvisointimallit sekä useita sekalaisia (*miscellaneous*) malleja. Yhtenä pioneerimalleista pidetään luovaa musiikkiterapiaa (*Creative Music Therapy*), josta käytetään myös nimitystä Nordoff–Robbins-malli kehittäjiensä<sup>38</sup> mukaan. Muita valtavirran malleja ovat vapaa improvisaatioterapia (*Free Improvisation Therapy*; ”Alvinin malli”), analyyttinen musiikkiterapia (*Analytical Music Therapy*), kokeileva improvisaatioterapia (*Experimental Music Therapy*), improvisoinnin Orff-malli (*Orff Improvisational Models*), Evelyn Heimlichin malli (*Paraverbal Therapy*<sup>39</sup>) sekä Bruscian kehittämä improvisoinnin arviointiprofiili (*Improvisation Assessment Profile*).

Improvisoinnin rooli vaihtelee eri malleissa suuresti (Bruscia 1987, 8–9). Terapiaistunto voi sisältää lähes yksinomaan improvisointia tai vastaavasti sitä voidaan pitää vain hoidon sivujuonteena. Esimerkiksi Evelyn Heimlichin mallissa hoidollisia välineitä ovat muun muassa puhe, kieli, musiikki ja musiikilliset osatekijät, jäljittely, liike, psykodraama, piirtäminen ja maalaaminen. Näin ison valikoiman tarkoituksena on varmistaa ymmärretyksi tuleminen edes jonkin kanavan kautta. (Mts. 267–269.) Musiikkiterapiaistuntoa pidetään yleisesti kokonaisuutena, jossa improvisoinnille on luotava suotuisat olosuhteet. Instrumenttien lisäksi terapeutin on huomioitava myös huoneen koristeet, valaistus, akustiikka ja verhoilu. Näin maksimoidaan asiakkaan mahdollisuus interaktioon esineiden ja ihmisten välillä turvallisella, miellyttävällä ja terapeuttisella tavalla. (Mts. 15–16.) Tällaisen estetiimin lähin sukulainen lienee japanilainen teehuone, jossa seremonia syntyy kaiken tarkasta tietynlaisuudesta. Monissa Suomen musiikkioppilaitosten työskentelytiloissa yleinen estetiikka näyttäisi selvästi jääneen instrumenteista huolehtimisen jalkoihin. Tämä on harmillista, sillä mielestäni ei ole yhdentekevää, millaisen visuaalisen viestin soittamistila soittajalleen antaa.

Musiikkiterapian käytännön toiminnan perinne antaa terapeuteille vapaat kädet soveltaa omaa havainnoivaa osaamistaan kunkin asiakkaan tarpeiden kohtamiseksi. Tästä syystä tarkat ohjeet siitä, *miten* asiakkaan kanssa tulisi improvisoida,

38 Musiikkiterapian kentällä käytetään monista malleista arkikielessä kirjavia nimityksiä. On tavallista, että ne kantavat kehittäjänsä tai kehittäjiensä nimiä. Tässä yhteydessä seurailen kuitenkin Bruscian esittelemiä improvisointimallien nimiä.

39 Sanalle *paraverbal* on vaikea löytää yksiselitteistä suomenkielistä vastinetta, sellaista, joka samalla kuvaisi kyseistä improvisointimallia sattuvasti (ks. Bruscia 1987, 267–315).

puuttuvat Bruscian (1987) improvisointimalleja käsittelevästä kirjasta. Monet improvisointimalleista nojautuvat vahvasti pianonsoiton taitoon (mts. 507), jonka hallitsemista pidetään terapeuteille tärkeänä.

## 8.2 MUUTOS PÄÄMÄÄRÄNÄ

Tony Wigram pyrkii kohentamaan terapeuttien improvisointivalmiuksia kirjallaan *Improvisation; Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students* (2004). Kyseessä on melko kattava käytännön opas terapiassa tapahtuvaan pianoimprovisointiin. Improvisointitapojen esimerkit on nuotinnettu. Niitä on paljon, koska huomioitavana on koko värikkään kentän tarpeet. Wigram tarjoaa ituja niin tonaaliseen kuin atonaaliseenkin improvisointiin. Esillä ovat myös idiomaattiset musisointitavat. Niiden alle lukeutuu sekä improvisointi viitekehyksessä (*frameworking*; Wigram 2004, 117–119) että jonkin ennalta tunnetun sävelmän kehittäminen (*extemporizing*; mts. 113). Wigram myöntää sävelmän kehittelyyn liittyvät käytännön vaikeudet, mutta menetelmää pidetään silti oivallisena keinona pysytellä asiakkaan lempimusiikissa, hänen omalla mukavuusalueellaan (mts. 117, 133).

Musiikkiterapiassa on kyse muutoksesta. Terapiasuhde muuttuu, olosuhteet ovat aina käymistilassa ja asiakkaan itsensä odotetaan muuttuvan<sup>40</sup>. Wigram näyttäisi ajavan selkeää *musiikillisen muutoksen* tendenssiä, joka oletettavasti johtaisi muutokseen asiakkaassa. Paikallaan polkemisen tai jumien (*stuck*) välttämiseksi improvisoidun musiikin tulisi hänen mukaansa alati muuttua (*”change”, ”expand”, ”develop”*; Wigram 2004, 32–33, 40, 59, 80, 139–160, 164–165). Wigram ei itse määrittele käyttämäänsä jumissa olon (*stuck*) termiä, mistä seuraa, että sen sisältö vaikuttaa varsin kielteiseltä. Hänen jumien väheksyntänsä käy ymmärrettäväksi, kun sitä tarkastelee esimerkiksi länsimaisen taidemusiikin kompleksisuutta vasten. Kelluntamusiikissa tarkoituksellista jumissa oloa tai paikallaan polkemista pidetään sen sijaan yhtenä täysin hyväksyttävänä musiikissa olemisen tapana. Myös Kelluntamusiikki voi saman improvisaation puitteissa muuttua. Mutta sen on yhtä lailla mahdollista säilyä eräänlaisena improvisoituna ambient-musiikkina, josta on irrotettu monet implisiittiset, loogis-rakenteelliset vaatimukset.

Musiikkiterapian hoidolliset tavoitteet koskevat muun muassa asiakkaan itsetietoisuutta sekä lähes kaikkia sellaisia elementtejä, jotka liittyvät ihmisten välisiin sekä tunne-elämän häiriöihin. Improvisoinnilla on siinä keskeinen asema, koska sen kautta asiakas voi oppia *soittamaan vapaasti ja saada siitä*

40 Musiikkiterapiassa hoitosuhde on luonnollisesti progressiivinen, joissakin tapauksissa sillä pyritään myös asiakkaan tämänhetkisen voinnin ylläpitoon. Esimerkiksi IPMT:n (*Improvisational Psychodynamic Music Therapy*) linjauksen mukaan *luovuus* itsessään ei ole musiikillista improvisointia hyödyntävälle hoidolle riittävä tavoite, jos sitä ei ole valjastettu asiakkaan toipumiseen (Erkkilä & Ala-Ruona & Punkanen & Fachner 2012, 418, 420).

*mielihyvää.* (Bruscia 1987, 502–503.) Intersubjektiivinen kohtaaminen sisältää aina ymmärretyksi tulemisen mahdollisuuden, josta seuraa kuva itsestä osana toisia ihmisiä. Kun kuuluu johonkin, tilanne ei ole toivoton.

## 9 KELLUNTAMUSIIKIN TEOREETTINEN POHDINTA

Olen edellä kuvannut Daniel N. Sternin, Donald W. Winnicottin ja Thomas H. Ogdenin psykoanalyttisia käsitteitä. Niistä olen hivuttautunut itämaiseen fenomenologiaan, itseilmaisuuksi häpeän aiheuttajana, Keith Johnstonen vuorovaikutusfilosofiaan ja lopulta Kelluntamusiikkiin. Pyrkimyksenäni on ymmärtää improvisointitapahtumaa, erityisesti pedagogiikan näkökulmasta. Psykoanalyysi sopii improvisoinnin tarkastelun teoreettiseksi viitekehyykseksi sen vuoksi, että siinä usein suhtaudutaan ilmiöitä auki jättäen kahden ihmisen kohtaamiseen, jota leimaa muutoksen pysyvä väistämättömyys. Tällä muutoksella ei ole varsinaista lopputulosta, on vain uusia havaintoja ja opittuja taitoja, jotka saapuvat tämänhetkiseen todellisuuskokemukseemme ja joita alati sävyttävät representaatiomme toisesta ihmisestä. Johnstone (2011) pitää erityisen kiinnostavana sitä hetkeä, kun ihminen muuttaa toista ihmistä; toinen *vaikuttuu* jostakin eleestä, tilanne saa uuden suunnan ja syntyy luova kehä, jonka suunta ei ole ennakoitavissa.

Kelluntamusiikki on improvisointia, jossa kuitenkin käytännössä nähdään jonkin verran ennalta. Se tarkoittaa, ettei mattoa vedetä kesken soiton alta, esimerkiksi vaihtamalla tahtilajia kokonaan toiseksi häiritsevällä tavalla. Siitä huolimatta Kelluntamusiikki on improvisoitua itseilmaisua samoin kuin vaikkapa kahden ihmisen sujuva keskustelu, joka etenee pitkälti toisen intentioita arvioiden ja vain harvoin vaihtuu äkinäiseksi huutamiseksi. Käynnistetyn Kelluntamusiikki-improvisaation sävy voi olla minkäläinen tahansa, mutta mahdolliset musiikilliset muutokset siihen tehdään enimmäkseen Johnstonen oletusympyrän kautta, huomioiden improvisaation alkuperäinen sävy. Paradoksaalisesti juuri silloin itseilmaisuus helpottuu, kun ihmisellä on lupa toteuttaa tämänhetkisyyksissä kaikki itsestään selvimmät impulssinsa. Tässä pohdinnassa osoitan, että musiikillista improvisointitapahtumaa voi ja mielestäni myös tulee katsoa psykoanalyttisten käsitteiden ja Johnstonen ajattelun kautta.

### 9.1 TÄMÄNHETKISYYS JA OBJEKTIIVISEN TARKKAILUN ANSA

Sternin kuvaaman tämänhetkisyyden syvä kokeminen edellyttää improvisoinnissa asennetta, jossa luodaan sekä itseen tekijänä että myös tehtyyn taideobjektiin tietynlainen suhde. Kelluntamusiikissa suhde taideobjektiin on kertaluontoinen. Huomiomme kohdistuu helposti siihen, miten koemme jälkikäteen sen lähimen-

neisyyden, joka improvisaatiossa muodostui. Kuitenkin se, mikä on jo improvisoitu, tulee jättää silleen, eikä siihen tule *sillä hetkellä* suhtautua mahdollisena parantelemisen kohteena. Sen hetki meni jo, samaan virtaan ei voi astua kahdesti. Sternin mukaan ihmisellä on jonkinlainen synnynnäinen tarve reflektoida juuri tehtyä. Me hyppäämme yhdestä tämänhetkisyydestä seuraavaan, jonka heti käytämme edellisen tämänhetkisyyden objektiiviseen arviointiin. Silloin tulemme ikään kuin tallentaneeksi edellisen kokemuksen päälle. (Stern 2004, 33.) Onko jatkuva oppiminen ja toiminnan kehittäminen välttämätöntä vai voisiko joskus vain olla ja tehdä? Tämän pysyvän reflektointitaitumuksen syyt ovat syvällä lajimme kehitysbiologiassa, pyrkimyksessämme alati kehittää taitojamme. Kehittäminen onkin tärkeää, kunhan sille annetaan oma paikkansa improvisoinnin tämänhetkisyyden ulkopuolella. Rationaalisuudesta, joka voi häiritä kehkeytymäisillään olevaa improvisointitapahtumaa, on kuitenkin mahdollista opetella irti. Näkisin, että se on mielihyvän tavoittamisen kannalta jopa tarpeellista.

Jos kykenemme suhtautumaan tekemäämme improvisaatioon *silleen jättäen*, olemme kenties jo luoneet uuden suhteen myös itseemme – siihen olentoon, joka tuon improvisaation teki. Sivusin alaluvussa 4.3, kuinka suuresti taideobjekteista puhuttaessa *ajatuksen* ja *teon* keskinäinen suhde vaihtelee eri kulttuurien välillä. Kun improvisaatio on päässyt jatkumaan riittävän pitkään kerrallaan, on usein perusteltua kysyä, kuka sen silloin todella tekee. Onko improvisoivalla subjektilla koko ajan jokin rationaalinen tahto, jonka tarkoitushakuisia päähänpistoja tämä lihaksillaan ja jänteillään hermosolujensa kautta toteuttaa? Vai voisiko olla niin, että improvisaation kestäessä *ration* on mahdollista vähitellen himmetä, jolloin toiminta pääseekin ehkä tapahtumaan toista reittiä, ilman tietoista päätöstä? Pablo Picasson tiedetään todenneen, ettei hän maalaa esineitä sellaisina kuin ne näyttävät olevan, vaan sellaisina kuin hän *tietää* niiden olevan; hän ei siis taiteilijana etsinyt, hän löysi (Hintikka 1982, 16, 24–25, 30). Tällainen perin juurin tämänhetkinen asenne taiteen tekemiseen on omanlaisessa primitiivisyydessään nerokas. Vauvaakaan ei osaa etsiä rintaa, mutta saatuaan sen suuhunsa hän tietää löytäneensä.

## 9.2 LUOVUUS, HULLUUS JA VITAALISUUS

Oletan, että taiteilijoiden kuten Picasson luomistyön ääretön visioiden rikkaus näkyy osaltaan heidän suhteessaan siihen minän kerrokseen, joka luo. Winnicottille luovuus ei merkitse ainoastaan taideobjektin tekemiseen tarvittavaa polttoainetta, vaan se on kokonaisvaltainen *asenne*. Luovuus on kaikkea, mitä tämänhetkisyydessä tehdään tarkoituksellisesti: vauva voi tahallaan pitkittää itkuaan nauttiessaan itkunsa äänestä tai winnicottilaisesti ”luoda” havaitsemansa esineen – vaikka esineellä on tosiasiaassa ollut eksistenssi jo ennen sitä. Luova yksilö luo kaiken aikaa, mieltämättä tekemisiään aina varsinaisiksi luomuksiksi. (Winnicott 1971, 87,

92, 95; Ogden 2005, 64–65.) *Silleen jättävä* suhtautuminen itseen mahdollistaa taideobjektin luomisen jotenkin puolivahingossa – ilman erillistä päätöstä ryhtyä ”luomaan”.

Voidakseen ilmaista itseään improvisoimalla ihmisen on syytä karsia itsestään joitakin suodattimia, elleivät ne ole jo lähtötilanteessa poissa. Etenkin toiselle tehtynä improvisointitapahtuma voi ilmetä tekijälleen henkisesti raastavana irrrottautumisena. Siinä astutaan tyhjän päälle ja toivotaan sen kantavan. Uuden luomiseen liittyy hyväksytyksi tulemisen toive, mutta toisaalta ajoittain konkreettinenkin pelko hulluksi leimautumisesta. Tämä yllättävän merkittävä tekijä estää usein ilmaisua toteutumasta, sillä pääasiassa ihmiset pyrkivät antamaan itsestään ulospäin turvallisen kuvan, toisin sanoen mukautumaan yhteisön ”normaaliin” käyttäytymiseen. Omat hulluilta tuntuvat ajatukset ovat niitä, joista opitaan olemaan puhumatta, mutta joiden näytteillepanoa mennään mielellään katsomaan teatteriin (Johnstone 1979, 84–85). Klassisen taiteilijamyytin mukainen taiteilijuus tuntuu olevan yhdistettävissä hulluuteen, vaikka se, että on olemassa myös hulluja taiteilijoita ei takaa sitä, että hullut olisivat muita taiteellisempia.

Winnicott pitää tärkeänä, ettemme vetäisi tarkkoja rajoja mieleltään sairaitten ja ”terveitten” yksilöiden välillä. Mielen luova kerros voi ryöpsähtää epäterveesti valloilleen tai vastaavasti jäädä vaikeasti piiloon; psykoottinen on psykiatrisin termein ilmaistuna kadottanut tarpeellisen todellisuudentajunsa, mutta toista ääripäätä edustaa ihminen, joka on puolestaan liian tiukasti kiinni objektiivisesti havaitussa todellisuudessa. Myös hänen tilansa on epäterve, sillä häneltä puuttuu kosketus subjektiiviseen maailmaan, siihen, joka edustaa luovaa asennetta. Sellaiselta yksilöltä puuttuu *vitaalisuus*. (Winnicott 1972, 88–89; Stern 2010.)

Julia Kristevan termein ilmaistuna ulkoisesti havaittavan vitaliteettinsa kadottaneen ihmisen *teettinen* kerros on liian tiivis. Tällaista ihmistä hallitsevat *symbolisen* kerroksen erilaiset ”isän kiellot”, jolloin *semioottisesta* kerroksesta lähtöisin olevat luovat impulssit eivät pääse etenemään symboliseen kerrokseen, eivätkä siten voi tulla tietoisiksi. Tällöin luovuuden edellytykset ovat menetetyt, eikä ihminen ole nähdäkseen ”elossa itselleen”. Semioottinen edustaa totaalista vapautta. Symbolisen ja semioottisen välissä ilmenevän teettisen tulee olla optimaalisen huokoinen, jotta semioottisesta kupliva luovuus voi sen läpäistä ja mahdollistaa yksilölle kyvyn elävään sekä omakohtaiseen maailmassa toimimiseen. Teettinen kerros on käytännössä välttämätön, sillä vain sen avulla mieli kykenee säilyttämään kosketuksen erilaisten symbolisten normien<sup>41</sup> värittämään todellisuuteen. Muun muassa hallusinaatiota voi pitää teettisen epäonnistumisena. (Kristeva 1984, 24–30, 36, 43–45, 117–126; Nummi-Kuisma 2010, 74–81.) Improvisointitapahtumassa semiootti-

41 Kieli on tästä hyvä esimerkki. Kielellisesti ilmaisemaan pyrkivä ei voi yhtäkkiä päättää, että hän keksii kokonaan oman kielen. Hänen on alistuttava yhteisen kielen syntaksiin ja semantiikkaan, jotka edustavat Kristevan symbolista. (Ks. Kurkela 2006, 4.)

nen, teettinen ja symbolinen kuvaavat erinomaisesti taideobjektiin sidottuja jännitteitä. Opettajan tehtävänä on yhtäältä sopivan symbolisen kerroksen tarjoaminen (muun muassa improvisointipohjat ja pulssi) sekä toisaalta omakohtaisen ilmaisun mahdollistavan teettisen säätäminen optimaaliseksi omalla olemuksellaan. Jos tämä onnistuu, oppilaan semioottisesta lähtöisin oleva viettienergia pääsee esiin kanavoituna ja kannattelevan musiikin kaltaisena.

Niin olemisessa kuin taiteessakin yhteisöllisinä tapahtumina on aiheellista kysyä, mikä on sopivaa ja kenen näkökulmasta. Vauvalle sallitaan, että hän turvallisuudessa olosuhteissa ilmaisee tilanteeseen sopivaa vihaisuutta (joka myös on luovuutta), mutta myöhemmässä elämässä samankaltaista vihaisuuden osoittamista pidettäisiin epänormaalina. Kahdeksanvuotiaan kirjoittamaa tarinaa hirvittävästä hämähäkistä, joka jahtaa hänet hiirenkoloon, pidetään normaalin lapsellisena. Jos saman tarinan kirjoittaa neljätoistavuotias, yhteisö saattaa pitää sitä osoituksena henkisestä poikkeavuudesta. (Winnicott 1972, 95; Johnstone 1979, 78.) Lyhyesti sanoen, vitalisuus on läsnä jokaisessa improvisointitapahtumassa. Se on elinvoimaisuutta, joka ei välttämättä ole kärsimystä aiheuttavaa hulluutta, patologista todellisuudentajun katoamista. Improvisoinnissa hyvää vitalisuutta edustaa erityisesti *aggressio*<sup>42</sup>, joka on ymmärrettävä laajasti *mielihyvään tähtäävänä voimana* (Kurkela 1993, 67–69, 75). Ilman tiettyä määrää vitalisuutta ei ole improvisaatiotakaan, sillä musiikista puhuttaessa en saata mieltää pelkkää hiljaisuutta omakohtaisesti produsoiduksi taideobjektiksi<sup>43</sup>. Improvisoitaessa ilmaisun edellytys on ainakin sen tapahtuminen. Improvisoija on keskellä dynaamista systeemiä, jossa edetään ja tehdään ratkaisuja (Hämäläinen & Saarinen 2006, 5). Se, millaisia taideidiomeihin liittyviä ominaisuuksia improvisaatio kantaa, on mielestäni toisarvoista sen asian rinnalla, että improvisointi ylipäättään pääsee ihmisen kautta toteutumaan. Jos ihmiselle itselleen on piilossa kaikki todellinen, merkityksellinen, omakohtainen ja luova, hänelle on oikeastaan yhdentekevää, onko hän elossa vai kuollut (Winnicott 1971, 92). Luominen on perimmältään elävänä elossa olemista. Moni taideobjekti olisi jäänyt luomatta ilman *leikkiä*.

42 *Aggressio* tulee latinan sanoista *ad*, ”kohti”, ”päin” ja *gradi*, ”astua”, ”mennä”. Ilmaisun *aggredi* voi kääntää hyökkäämiseksi tai lähestymiseksi. *Aggressio*-voimalla on erityinen asema improvisaatiossa, jossa sen ilmentymää eli musiikillista taideobjektia voi pitää ominaisuuksiltaan useammin konstruktivisen kuin destruktivisen tapahtumasarjan tuotteena. *Aggressio* on voima, joka ajaa ihmistä tekemään jotain. Sen taustalla on jonkin tarve ja se tähtää mielihyvän kokemukseen. Toisaalta *aggression* vastavoimana nähdään *attektio*, jonka perimmäinen synnyttäjä on pelko. *Attektio* pyrkii kohti turvan kokemusta. Ihminen siis ottaa riskin ja tarttuu konstruktiviseen *aggressioon* improvisoidakseen musiikkia, koska hän uskoo saavansa siitä mielihyvää. Tällöin toimintaa voi jarruttaa *attektio*, joka yrittää kertoa, että näin voimakkaasta vapautumisesta ei välttämättä hyvää seuraa. *Attektion* vastuualueeseen kuuluu olla huolissaan improvisoinnin mahdollisista haittavaikutuksista. Sellaisia voisivat mielen maisemien tasolla olla epäonnistumisen aiheuttama häpeän kokemus tai jopa yhteisön hylkäämäksi joutuminen. Esimerkki varsin häiritsevistä tilasta on kivikauden ihmisen nälkä: pitäisi lähteä metsästämään (*aggressio*), mutta entä jos tuleekin itse metsästetyksi (*attektio*)? Toisaalta kotiluolan perälle jäädessä nälkä ei tunnu itsestään lähtevän. (Kurkela 1993, 68, 90–91.)

43 Poikkeuksen tästä muodostaa John Cagen (1912–1992) sävellys 4:33, joka on luettava musiikin kentän Andy Warhol-henkiseksi monumentiksi. 4:33:n sisältämän hiljaisuuden imitointi ”improvisaationa” näyttäytyisi lähinnä turvallisuushakuisena todellisen minuuden kätkemisenä, mikä ei välttämättä olisi kovinkaan koskettava ilmaisullinen ratkaisu.

### 9.3 LEIKKI TARVITSEE PUITTEET

Improvisointi on totta, koska se oikeasti tapahtuu. Sen vuoksi, että siinä tehdyt ratkaisut eivät johda oikeaan vaaraan, improvisointia on pidettävä leikkinä, kevennettynä parallelismina. Leikki syntyy ja pysyy yllä vain suotuisissa olosuhteissa (Kurkela 2004, 134–135). Mielihyvää tuottavaan leikkitapahtumaan kuuluu leikin sisältämien sääntöjen noudattaminen, sillä muuten leikki loppuu (Kurkela 1993, 46). Lasten leikeissä assosioidaan tavallisesti Johnstonen tarkoittamalla tavalla ”lähellä olevaan” ja pyritään siten säilyttämään leikki toden tuntuisena, eli tietynlaisia elämyksiä tarjoavana. Lapset voivat esimerkiksi sisällyttää kotileikkiinsä rosvon ja poliisin vain, mikäli leikkijät ovat niistä keskenään yksimielisiä. Mahdollinen erimielisyys näiden uusien hahmojen sopivuudesta voi purkaa leikiltä maagisuutta, jolloin vielä äsken koettu innostus kotileikkiin hiipuu. Rosvon ja poliisin mukaantulo voi toisaalta merkitä tuoretta impulssia, josta uusi leikki kokonaan uusine reunaehtoineen voi alkaa. Leikki mielihyvän lähteenä tuntuu tarvitsevan raameja, joihin leikkijät usein sanattomasti ja vapaehtoisesti sitoutuvat.

Winnicottin mukaan vauva tarvitsee tukea antavan ympäristön voidakseen leikkiä. Huolissaan oleminen katkaisee leikin ja pitkittynyt stressitila vie vauvalta jopa edellytyksiä leikkiin ja luovaan toimintaan. Myös psykoanalyysi on käsitettävä leikiksi (Winnicott 1971, 51). Sen puitteita (*setting*) ovat pysyvät raamit, rutiinit ja käytännöt, joiden sisällä vallitsee vapaus. Esimerkiksi tapoamisten säännöllisyys, istumajärjestys, asiakkaan oikeus assosioida vapaasti sekä analyttikolta odotettavat tulkinnat muodostavat osan psykoanalyysin puitteista. Ne luovat asiakkaalle turvallisuutta. Useimmat soittamista joskus harrastaneet tunnistavat soittotuntiin sisältyvät puitteet. Opettaja ottaa oppilaansa vastaan usein tietyllä tavalla ja kyselee ehkä kuluneen viikon kuulumiset. Tämän jälkeen kappaleita soitetaan ja mietitään, millä tavoin soittamisen taitoa voisi yhä kehittää. Ilmaisun vapaus on rajattu sille kuuluvalla alueella, mistä seuraa, etteivät osapuolet saa esimerkiksi alkaa tahallisesti särkeä instrumentteja. Keskinäinen liikehdintä on pitkälti intuitiivista, mutta silti soittotuntitilanne pysyy kasassa ja yhteiseen tilaan pystytetyt taiteen aidat, kuten kirjoitetut nuotit, voivat tuntua oppilaasta jopa hyviltä.

Improvisointikin tuntuu tarvitsevan lähes poikkeuksetta jotkut tietynlaiset puitteet, olipa kyse ”vapaasta” tai idiomaattisesta ilmaisusta. Kuten lasten leikeissä, myös Kelluntamusiikissa assosioidaan usein Johnstonen tarkoittamalla tavalla ”lähimpänä olevaan”. Esimerkiksi eri kulttuurien improvisoiduissa kansanmusiikeissa ei ole kaikkein tavallisinta vaihtaa tyyliä yhtäkkiä lennosta kokonaan toiseksi. Tällainen musiikillinen äkkikäänös ei todennäköisesti olisi itsestään selvin ratkaisu, eikä siten vahvistaisi musisoinnilla tavoiteltavaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kubistisessa maalauksessa ei yleensä ole voimakkaan kansallisromanttisia sävyjä,

eikä sosialistisen realismin veistos saa olla surrealistinen. Kelluntamusiikki on improvisaatiota, joka elää tarpeellisista puitteista.

#### 9.4 TAHTOMINEN VAI MUODOTTOMAN UNEKSUMINEN?

Vain harva käsite sopii improvisointiin yhtä hyvin kuin Heideggerin kuuluisa *sil-leen jättäminen* (*Gelassenheit*; Heidegger 1959). Improvisointiin voi liittyä transsendenttista hurmosta, mutta myös toistuvaa oman rajallisuuden kokemista. Improvisoidessaan ihminen voi tahtoa huippusuoritusta, mutta tietoinen pyrkiminen huippusuoritukseen johtaa käytännössä vain harvoin toivottuun tulokseen (Johnstone 1999, 66; Johnstone 2011). On siis hyväksyttävä jotain paradoksaalista: improvisointi on parhaimmillaan tahdonalaisesta tahtomisesta luopumista. Kyseessä on tahtomisen ulkopuolella tapahtuva ei-tahtominen (ks. Heidegger 1959, 34).

Mutta olisiko silti niin, että ihminen aina tahtoo jotain – kuten huippusuoritusta tai ei-tahtomista – vaikkakin salaa muilta tai jopa itseltään? Ihminen tahtoo olla turvassa. Turvan kokemukseen voi pyrkiä monella tavalla, esimerkiksi kieltäytymällä improvisoimasta. Mutta ihminen tahtoo toisaalta myös mielihyvää ja improvisoimaan ryhtyminen pitää sisällään oletuksen, että siitä voi saada sitä<sup>44</sup>. Jos näin ei olisi, mielihyvän tavoittamiseksi on onneksi olemassa muitakin keinoja kuin improvisointi. Eikö siis mielihyvä improvisaation kautta toteudu, jos siitä ei tule tahdotun kaltaista?

Uuden luomiseen liittyy narsistisesti ladattu käsitys, jonka mukaan luomus, Kohutin self-objekti, edustaa tekijänsä erinomaisuutta. Jos luomus ei miellytäkään tekijäänsä, se näyttäytyy narsistisena loukkauksena, koska se peilaa suoraan tekijänsä epäonnistumista. Raamatun<sup>45</sup> perustavanlaatuisen luomiskertomuksen mukaan Jumala loi taivaan ja maan, sen kasvit, eläimet ja lopulta ihmisen omaksi kuvakseen. Huomattuaan ihmisessä pian tiettyjä puutteita Jumala pettyi syvästi. *Ja Herra sanoi: ”Minä hävitän maan päältä ihmiset, jotka minä loin, sekä ihmiset että karjan, matelijat ja taivaan linnut; sillä minä kadun ne tehneeni”*. (Kurkela 2006; 1. Moos. 6:7.) Näin saivat tuhoamisvimmasta osansa myös ne luodut, joihin Jumala oli alun perinkin ollut tyytyväinen. Mielipaha paljastui koko mittakaavassaan, kun oma kuva ei toiminutkaan odotetusti.

44 Aggressiolla ja attektiolla on toisiinsa läheisesti kietoutuva suhde. Kurkela seuraten aggression päämääränä nähtävä mielihyvän perimmäinen kohde voi olla myös turvan kokemus, jota ihminen niin ikään toistuvasti tarvitsee. Sen vuoksi improvisointikin voi olla samanaikaisesti sekä mielihyvän että turvan lähde. Improvisoimalla saavutettu turvan kokemus on nähdäkseni kuitenkin paljon intensiivisempi ja lähtökohtaisesti aivan eri luontoinen kuin se varmistelun tunne, jonka voi saada kieltäytymällä improvisoimasta. Omakohtaiseksi koetun improvisaation synnyttämää turvaa voi pitää Winnicottin transitionaaliobjektina. (Kurkela 1993, 67–68, 91; Winnicott 1971, 1–4, 19.)

45 Raamatun sivuaminen improvisointia käsittelevässä kirjassa on seurausta sen asemasta kulttuurimme kollektiivisena metaforavarastona. Raamatun kertomukset muodostavat meidän yleisesti tuntemamme tradition, minkä vuoksi lainaus siitä sopii tähän asiayhteyteen paremmin kuin vaikkapa ote Gilgamešista. (Ks. Winnicott 1971, 133–134.)

Kun ihminen improvisoi, hän kohtaa todennäköisesti joitakin tämänhetkisyysiksi, joissa päällimmäinen kokemus on tyytymättömyys juuri äsken soitettuun. Esimerkki tällaisesta kokemuksesta voi olla improvisaatioon lipsahtanut väärä ääni<sup>46</sup>. Kun se on soitettu, ihminen voi tuntea häpeää siitä, pitää sitä todisteena huonoudestaan tai tyhmyydestään. Vaihtoehtoisesti väärän äänen voi käsittää *lahjaksi sormilta* – tai Kristevan *semioottiselta*, joka haastaa asetetut säännöt. Vaikka ääni olisikin improvisoijan mielestä kontekstiinsa totaalisen väärä, hän voi välttää epäonnistumisen kokemuksen pitämällä sitä lahjana sormilta tai semioottiselta kerrokselta. Kun sormilta on saatu tämä virheeltä kuulostava lahja, miten siihen tulisi suhtautua? Lähtökohtaisesti lahja otetaan vastaan; sitä ei heitetä pois, vaan sitä tutkitaan uteliaasti ja käytetään yhä uudelleen. ”Väärän” äänen sisällyttäminen improvisaatioon on siis kuin sinne ilmaantunut kiinnostava olento, näytelmän uusi henkilöahmo, josta voi kasvaa uutta.

Keith Johnstonen tapa madaltaa onnistumisen pakkoa on pyytää kaksi *huonoa* vapaaehtoista improvisoijaa lavalle. Pyynnön seurauksena lava täyttyy hetkessä itseironisista vapaaehtoisista, joille mahdollinen epäonnistuminen merkitsee tilaisuutta oppia, kasvaa ja viihdyttää samalla muita. (Johnstone 2011.) Vastaavasti vapaaehtoisten puute voi kertoa ohjaajalle ryhmän yksilöiden jännittyneestä onnistumisen pakosta (ks. Routarinne 2004, 143). Virheiden siedätyshoito onnistuu parhaiten huumorin kautta (Ikonen 1994, 147; Routarinne 2004, 44–74).

Improvisointi on keskellä ja kesken olemista. Sen taustalla voi olla jokin ajatus, joka toteutuu ja saa muodon musiikillisessa improvisaatiossa. Vastaavasti improvisoija voi kokea olevansa ajatuksistaan varsin tyhjä, mutta kun hän soittaa, muotoja kasvaa ja jotain kehkeytyy. Improvisointi on *tekemistä*; mitään ei kehkeydy, jos ei tee. Se on uneksumista; se mitä ei vielä tiedetä, uneksutaan (Ogden 2005; Kurkela 2006). Myös psykoanalyysi on uneksuvaa tekemistä; tulkinnat tehdään, samoin kuin assosiaatiotkin – viimeistään siinä vaiheessa, kun eletystä elämästä (*lived stories*) muodostetaan narratiiveja (*told stories*; Stern 2004, 55). Tehdyt, eli verbalisoidut assosiaatiot, tuntuvat ilmaantuvan kuin tyhjästä johtaen aina uusiin, odottamattomiin assosiaatioihin. Paras – joskaan ei aina välittömästi miellyttävin – tapa suhtautua niihin on ottaa ne vastaan. Sekin on intentionaalinen päätös, kuten myös improvisoiminen. Kurkela huomauttaa, että *uneksuminen* kuulostaa leppoisalta, aivan kuin se tehtäisiin jotenkin vasemmalla kädellä ja löysin rantein. Se ei kuitenkaan ole tämän käsitteen laadullinen sisältö, sillä uneksuminen on luomista. (Kurkela 2006.) Tukea antavassa ympäristössä toteutunut ilmaisu on lähtöisin *tar-*

46 Tarkoitan tässä väärillä äänillä sellaisia soitettuja säveliä, jotka ihmisen henkilökohtaisen harmoniakäsityksen kyllästävä korva aistii yhteyteensä sopimattomiksi. Se, minkälaiset dissonanssit tuntuvat häiritseviltä, vaihtelee yksilöiden ja musiikkityylien välillä suuresti. Esimerkiksi Miles Davisin kuuluisan tokaisun mukaan väärä ääniä ei ole, sillä nekin ovat jazzia. Davis itse käytti improvisaatioissaan ns. ”välttämisiä” (*avoid note*) sulavan rosoisesti ja korostuneen määrätietoisesti. Tämä tietoinen valinta viestii tuoreesta näkökulmasta, mutta myös kapinasta, joka nähdään usein taiteen uusien tyyliuuntien synnyn taustalla.

*peesta* ilmaista jotakin. Ilmaisun on annettava syntyä ja se realisoituu itsen kautta. Ilmaisun on siis *aggredi*, eteenpäin astumista (Kurkela 1993). Tekemättä ei tule mitään.

On vain helpottava ajatus, ettei improvisaatiosta välttämättä tule tahdotun kaltaista. Oikeastaan paljon useammin siitä tulee jotakin ei-tahdottua. Tämän ei-tahdotun kautta tekijä saa kosketuksen itseensä. Itseyden kosketus voi ilmetä puolituntisena, ekstaattisena luomisvimmana. Vastaavasti se voi näyttäytyä myös luomisen estyneisyytenä; tällöin itseyden kosketusyrityksestä välittyy tieto, jonka mukaan luovan yksilön *true self* on ainakin toistaiseksi jostain syystä suojattu, eikä se voi tulla taideobjektin kautta esiin. Improvisoinnin kautta yhä uudelleen saavutettava mielihyvä liittyy nähdäkseni siihen, ettei taideobjektin muotoa vielä äsken ollut, mutta uneksumisen keskellä se alkaa olla ja soinnin päätyttyä sitä ei enää ole tämänhetkisenä objektina, vaan lähinnä kokemuksena ja muistikuvina. Näemme asiat joka päivä eri tavoin, ja siksi parvi uusia, ihmeellisiä muotoja odottaa aina uneksujansa. Ogdenin ”kolmas” (*third subject*) ilmenee psykoanalyysissä kahden uneksujan yhteisestä unesta. Sitä ei itse synnytetä, eikä se välttämättä tottele tahtomista. ”Kolmas” on samanaikaisesti sekä asiakas että analyttikko, eikä kuitenkaan kumpikaan heistä (Ogden 2005, 2). Tämä ”kolmas” lisäsubjekti voi alkaa elää oppilaan ja opettajan yhteisessä improvisaatiossa, mutta se voi kehkeytyä myös improvisoijan ja kuulijan välille (ks. Kurkela 2006, 7). Vastaanottajan mielessä syntynyt *nyt voin tuntea sen, minkä sinä tunnet* -kokemus on se empatian kivijalka, jonka varaan myös psyko- ja musiikkiterapia rakentuvat. Laajakaistainen yhteys itseen ja toiseen edellyttää laajakaistaista kuuntelua. Se on yhteys, joka perustuu vakaalle asettautumiselle ja hyväksymiselle.

## II KELLUNTAMUSIIKKI-MENETELMÄN KEHITTÄMISHANKE

### 10 MIKSI OPETUSMENETELMÄ?

Tässä luvussa 10 pohdin, miksi oikeastaan ehdotan, että improvisoinnin opettamisessa tulisi edetä esittämälläni tavalla. Sivuan myös sinänsä tarpeellista itsen suhdetta tehtyyn taideobjektiin. Kokemukseni on osoittanut, että improvisointi voidaan mahdollistaa joillakin musiikillisilla keinoilla, jotka tukevat määrätietoista asettautumista, muun sulkemista ulkopuolelle. Mutta musiikki on musiikillisen improvisoinnin opettamisessa lopultakin vain osatekijä: jos opettaja ei tiedosta oman laajakaistaisen viestintänsä merkitystä, hänen on vaikea opettaa improvisointia. Vastaavasti improvisoinnista voi tulla yksilölle loputtoman mielenkiinnon ja itsetuntemuksen kasvattamisen kohde, jos hän kykenee vapauttamaan itsensä vastuusta ja vastaanottamaan kehkeytyvän musiikkitodellisuuden sellaisenaan. Oma mielikuvitus toimii ihanteellisesti silloin, kun sitä ei yritetä kontrolloida. Lyhyen alustuksen jälkeen kuvaan kenttätutkimuksen osat ja niiden pääpiirteet.

#### 10.1 TUTKIMUSKYSYMYKSEN POLTTOPISTE: OMAKOHTAISUUS

Opetusmenetelmän luomiseksi halusin saada tietoa siitä, *millaisia musiikillisia ja vuorovaikutuksellisia keinoja tarvitaan, jotta ihminen löytäisi omakohtaisen suhteen improvisaatioonsa*. Pyrkimystä suhteen omakohtaisuuteen ei voi liiaksi painottaa. Konkreettinen tunne siitä, että syntyvä musiikki on tekijänsä omaa, on avain sille, että ihminen palaa musiikkinsa äärelle yhä uudelleen. Ja kun ihminen haluaa palata improvisoimaan, hänelle on todennäköisesti muodostunut itseään ruokkiva, *hyvä musiikkisuhde* (Kurkela 1995).

Tutkimuskysymys sisältää kuitenkin lievän paradoksin: mitkä voisivat olla ne *keinot*, joiden avulla ihminen – tässä tapauksessa oppilas – saavuttaisi kosketuksen taideobjektiinsa, joka on lopulta *häntä itseään*<sup>47</sup>? Kysymyshän voisi olla: *miten ihminen löytäisi omakohtaisen suhteen improvisaatioonsa?* On aiheellista kysyä, mihin edes tarvitaan opetusmenetelmää eli jossain määrin ulkoapäin tulevia keinoja, kun keskiössä on toisen ihmisen objektisuhde. Miten edes voisin auttaa objektisuhteen löytämisessä: eikö hän löytäisi sen parhaiten itse, hän kun on ainoa, joka kokee asiat siten kuin kokee? Ja jos kosketusta itseän haetaan, tarkoittaako se, ettei sitä vielä lähtötilanteessa ole? Toisaalta, jos kosketusta itseän ei haettaisi, voisimmeko puhua muusta kuin ulkokohtaiseksi jäävän toiminnan mekaanisesta suorittamisesta, jossa

<sup>47</sup> Tällöin puhutaan self-objektista, mikä tarkoittaa, että improvisaatio on narsistisesti investoitu (Kurkela 1993, 202).

omakohtaista suhdetta objektiin ei pidettäisi tärkeänä? Tällainen tilanne olisi Rauhalaa seuraten jopa mieletön (Rauhala 1983, 33–35; Ks. myös Laine 2001, 29–30). Kosketus itseen on tietysti mielessä improvisoinnin välttämätön ehto. Keinojen hakeminen liittyy laajempaan implisiittiseen kysymykseen: *mitä opettaja voi ylipääntään tehdä tukeakseen oppilaan hyvän musiikkisuhteen syntyä?*

Myös psykoanalyysi on kiinnostunut pysyvistä väylistä ja välineistä ihmiseen itseensä. Kun tutkimuskysymyksessä mainitaan keinot, käsillä on pedagogiikan näkökulmasta tärkeä ja hieman kiusallinen kysymys: tarvitaanko oppimisprosessissa ulkopuolista guraa, jotta kosketus itseen kävisi improvisoinnin välityksellä mahdolliseksi? Mielestäni ei tarvita. Tarvitaan katseen kääntämistä sisäänpäin, oman itsen tutkimista. Tarvitaan keinoja, joilla ihmisen todellinen minuus voi ilmetä improvisaatiossa. Olen edellä todennut, että ihminen todellistuu vain toisten ihmisten kautta. Puhe keinoista ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta.

## 10.2 KEINOISTA JA YHTEISÖLLISYYDESTÄ

Kun kohtaan uuden oppilaan ja toivon kuulevani hänen improvisoivan omakohtaiseksi kokemaansa musiikkia, voisin vain pyytää häntä soittamaan sitä. Tällöin oppilas saattaisi helposti kysyä: *mitä soittaisin, millä tavalla?* Tämä varsin ymmärrettävä kysymys kertoo hyväksytyksi tulemisen toiveesta, halusta onnistua tehtävässä. Opettajan esittämä pyyntö improvisoida yksin jotakin omakohtaista pystyttäisi opettajan ja oppilaan välille selkeät roolit, jossa vain toinen heistä antaa itsestään ja toinen arvioi suoritusta. Syntynyt tilanne ei vastaa käsitystäni improvisoinnin tarvitsemista vuorovaikutuksellisista puitteista. Lisäksi pyyntö ”omakohtaisen musiikin” improvisoisesta yksin lastaisi oppilaan niskaan paineet siitä, että syntyvä musiikki on todella hänen omaansa, eikä vain halpa jäljitelmä jonkun toisen jo aiemmin keksimästä omakohtaisuudesta. Myöskään pyyntö improvisoida ”jotain” – ilman toivetta omakohtaisuudesta – ei ole sen helpompi toteuttaa. Koko tämän solmun ytimessä ovat kulttuuriset lähtökohdat ja niiden kautta yksilöön kohdistuvat odotukset.

Elämme osana erilaisia yhteisöjä. Sellaisia ovat ainakin länsimainen ihmiskäsitys, länsimainen musiikkikulttuuri, käsitys itsestä suhteessa muihin musiikinharrastajiin sekä oppilas-opettajasuhde. Niin pitkään kuin tahdomme elää toisten ihmisten keskuudessa, emme pääse pakoon erilaisia yhteisöjämme. Meiltä saatetaan odottaa individualistista kyvykkyyttä, mutta sellaisen ilmi tuleminen edellyttää foorumia, joka on viime kädessä jokin yhteisö (ks. Routarinne 2004, 15–16). Yhteisöllisyyden tiedostaminen auttaa ymmärtämään jatkuvaa haluamme onnistua toisten edessä. Osiksi purettuna onnistumisen pakko menettää tehoaan.

### 10.3 ALKUUN SYSÄÄVÄ SOINTI

Musiikin soittaminen on kommunikaatiota. Tämä puoli ohitetaan ainakin monin paikoin länsimaissa tapahtuvissa opetustilanteissa latistamalla varsinainen asia puheeksi. Tutkimukseni kenttävaiheessa kävi hyvin selväksi, että opettajan kannattaa toistuvasti tarjota oppilaalle improvisointipohjia soittamalla hänelle niitä. Pohjien soittaminen on vuorovaikutusta, jolla voidaan opetustilanteessa vähentää tarvetta sanojen käytölle. Tie omakohtaiseksi koettuun improvisointiin alkaa siitä, että oppilas saadaan soittamaan. Improvisaatio käynnistetään analysoimatta ennalta puhki, mitä ja miten tullaan pian soittamaan. Tällä tavoin oppilaalle ei jää aikaa vaivata mieltään sillä, miten hän missäkin yhteisössä pärjää. Kynnystä riittävästi madaltamalla tehdään improvisointi mahdolliseksi, minkä seurauksena yksilön omakohtaisuus voi alkaa tuottaa yksilöllisiä ratkaisuja.

Kenttätutkimukseeni osallistuneet lapset, nuoret ja aikuiset olivat varsin autonomisia, mutta – luultavasti kulttuurin vaikutuksesta – alkuvaiheessa he näyttivät tuntevan, että heiltä oli viety aloitteellisuus. Improvisoinnissa aloitteellisuuden palauttamiseksi tarvitaan tukea antavaa ympäristöä sinänsä. Sen lisäksi tarvitaan tunnelmaan asettautumista helpottavia musiikillisia elementtejä, joiden avulla poistutaan meitä ympäröivästä musiikkitodellisuudesta. Tunnelman pystyttämisen helpottamiseksi olen koonnut osan IV loppuun nuottiesimerkkejä oppilailleni läheisiksi muodostuneista improvisointipohjista. Metodien hyödyntämät vuorovaikutukselliset keinot nojaavat pitkälti Keith Johnstonen ajatteluun. Palaan niihin osissa III ja IV.

Kysymys siitä, miten omakohtaisuutta voidaan tutkia, kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin. Improvisaatioiden omakohtaisuutta koskeva verbaalis-semanttinen aineisto tuli esiin haastatteluiden ja improvisointituntien sisältämien jutteluiden yhteydessä. Toisaalta sain ilmiöstä kiinni myös niissä tapauksissa, joissa jokin oppilaan soittama tyyliseikka tai yksityiskohta vain *tuntui minusta* kuuluvan hänen omakohtaiseen ilmaisuvaikeumaansa. Omakohtaisuus on ilmiö, jota voidaan laadullisen tutkimuksen keinoin hipaista.

## 11 KENTTÄTUTKIMUS 2009–2010

Opetusmenetelmän aineisto pohjautui toimintatutkimukseen. Puhuessani *toimintatutkimuksesta* viittaaan koko tutkimusprosessiin: tutkimuskäytäntöjen suunnitteluun, kenttävaiheeseen, analyysiin ja raportointiin. *Kenttätutkimuksella* tai *-vaiheella* viittaaan puolestaan lokakuusta 2009 toukokuuhun 2010 kestänyttä yhtäjaksoista aineistonkeruuta, johon sisältyi syklinen reflektointivaihe. Kenttävaiheen lyhyt ja intensiivinen opetusrupeama tuotti laajan video- ja päiväkirja-aineiston, joka osoit-

tautui poikkeuksellisen kiinnostavaksi. Kyseessä on toimintatutkijan tavallinen tutkimuksellinen syventymä, jossa kiinnostutaan paitsi kehittämisestä, myös prosessista sinänsä sekä tutkittavan ilmiön suunniteltuakin laajemmasta ymmärtämisestä.

## 11.1 TUTKIMUSLUVAT JA LASTEN TUTKIMUKSEN EETTISET NÄKÖKULMAT

Pyysin tutkimusryhmän jäseniltä kirjallisen suostumuksen heitä koskevan päiväkirja- ja videoaineiston käyttämisestä tutkimustarkoituksiin. Sopimuksessa sitouduin salaamaan heidän henkilöllisyytensä tutkimusraportissa. Sain lisäksi jokaiselta heistä erillisen luvan käyttää tutkimusaineistoa myös ammatillisiin koulutustarkoituksiin.

Osan heistä kohdalla tutkimukseen *suostuminen* ei kuitenkaan ollut yksiselitteistä. Ryhmässä oli myös lapsia, joiden vanhemmat allekirjoittivat tutkimusluvut heidän puolestaan. Käytäntö on normaali, mutta sisältää tutkimuseettisiä ulottuvuuksia. Millainen on yhdeksänvuotiaan rooli tutkimukseen suostumisessa? Vaikuttaako tutkimuksen validiteettiin, jos tutkittava ei itse ole suostunut tutkimukseen, tai jos hän on siellä jopa vastahakoisesti? Riittääkö suostumukseksi allekirjoitus paperilla, vai voiko suostumuksen ilmaista muulla tavoin, kuten laajakaistaisesti? Kuka arvioidaan päteväksi antamaan suostumus lapsen puolesta, ja toisaalta, minä tahon arvioitavaksi jää suostumuksen antajan päteväksi arvioiminen – tutkijan vai tutkimukseen osallistuvan oppilaitoksen johtajan? (Vehkalahti & Rutanen & Lagström & Pösö 2010, 16; Strandell 2010, 99.)

Tapasin ryhmän kaikkien lasten vanhemmat kenttätutkimuksen alussa henkilökohtaisesti. Musiikkiopiston rehtori oli sitoutunut tarjoamaan minulle vain opetustilan. Olimme hänen kanssaan sopineet, että kaikki muu tutkimukseen liittyvä jää minun tehtäväkseni. Siksi olin luonnollisesti vastuussa sen arvioimisessa, millainen tunne minulle välittyi vanhemmista, heidän ja lastensa keskinäisestä vuorovaikutuksesta sekä lapsen todellisuudessa hyvin vaikeasti mitattavasta vapaaehtoisuudesta. Puhuessani ryhmän korkeasta sitoutuneisuudesta kenttätutkimukseen tiedostan tämän epävarmuustekijän, joka liittyy ryhmän nuorimpiin, tutkimukseen itse suostumattomiin informantteihin. Saatan vain luottaa siihen laajakaistaiseen tunteeseeni, jonka mukaan myös lapset pysyvät kenttätutkimuksessani mukana enimmäkseen motivoituneina, allekirjoituksetta. Juuri lasten intymiteettisuojan nimissä olen muun muassa päätenyt jättämään mainitsematta nimeltä musiikkiopiston, jossa kenttätutkimus tehtiin.

## 11.2 REFLEKTOIVAN OPETTAJAN NÄKÖKULMA: MITÄ TUNNEILLA TAPAHTUI?

Kenttätutkimuksen ajan – tutkimustunneilla sekä myös niiden ulkopuolella – toimin *reflektoivana opettajana*. Opetin oppilaita viikoittain ja reflektoin jälkikäteen

opettajana toimimistani, jotta improvisointimetodi kehittyisi. Eräänlaisena refleктоivan opettajan työnjohtajana oli kenttäprosessin taustalla toimiva *kehittäjän* positio. Tunsin, että kehittäjänä olin etenkin kenttätutkimuksen ajan jatkuvassa liikkeessä. Sitä mukaa kun uusi annos videotallenteita tuli, niistä oli melko nopeasti tehtävä varmuuskopiot. Samanaikaisesti oli katsottava kriittisesti kunkin oppilaan kohdalta edellisen tutkimustunnin tapahtumia, verrattava niitä aiempiin videoihin sekä mietittävä lyhyen aikavälin korjausehdotuksia, lähinnä omaan opettajan toimintaan liittyen. Tämä oli reflektointia kehittämisen palveluksessa.

Aineiston viikoittainen seuraaminen ja saman aineiston läpikäyminen myöhemmässä vaiheessa ”täikammalla” tutkijana erosivat toisistaan paljon. Reflektointi opettajana oli lähitulevaisuuteen suuntautunutta. Sen sijaan tutkijana palasin tapahtumapaikoille selvittämään, mitä oikein oli tapahtunut ja kuinka ilmiöt voisivat olla selitettävissä. Tutkijana saatoin toimia kaikessa rauhassa, ilman kenttävaiheeseen kuuluvaa hektisyyttä. Tutkijana minulla oli myös mahdollisuus tarkastella omaa toimintaani opettajana tuoreesta näkökulmasta. Palaan positioihin laajemmin aineiston analyysia käsittelevässä luvussa 12.

Tässä osassa keskityn refleктоivan opettajan toimintaani, erityisesti siihen, mitä improvisointitunneilla tehtiin. Kuvaan kenttävaiheen päätapahtumat lyhyesti, kronologisesti ja pragmaattisuuteen pyrkien. Olen merkinnyt väleihin kursiivilla joitakin opetustilannetta kuvaavia dialogin pätkiä. Ne ovat videotallenteilta observoinnin yhteydessä muistiin merkittyjä suoria lainauksia. Myöhemmin tutkimusaineiston analyysissa katson kenttätutkimuksessa kertynyttä aineistoa useiden eri teorioiden kautta. Tässä luvussa esiintyy käytännöllinen refleктоiva opettaja, kun taas analyysissa äänessä on pohdiskelevampi tutkija.

### 11.3 KENTTÄTUTKIMUKSEN KOLME VAIHETTA JA ”OPETTAMATON” OPETTAJUUS

Toteutin toimintatutkimuksen kenttävaiheen kolmivaiheisena. Ensimmäisessä vaiheessa (lokakuu–joulukuu 2009) esittelin oppilaille metodin peruskäsitteet ja aloimme totutella asetelmaan ”opettamattomasta” opettajasta. Opettamaton opettaja ei juuri jakanut tietoa. Hänen harvat ohjeensa olivat selkeitä mutta suurpiirteisiä. Tukea antavan ympäristön ylläpitämiseksi soittaminen tapahtui toistaiseksi enimmäkseen yhdessä. Improvisointipohjat tulivat alkuvaiheessa vain minulta. Asetin tehtävikseni lähinnä yhteissoiton kannattelun ja oppilaan kohtaamisen tavalla, joka perustuisi Johnstonen ajatteluun. Toisessa vaiheessa (joulukuu 2009–helmikuu 2010) pyysin oppilaita tuomaan tunneille itse tekemiään improvisointipohjia. Aloin samalla vierittää heille vastuuta soittamalla itse vähemmän ja ohuemmalla kudoksella. Toisen vaiheen loppupuolella teimme oppilaan kanssa improvisointipohjia myös tunneilla. Se tapahtui niin, että otimme vastaan ensimmäisenä mie-

leemme tulleet soinnut käyttämättä aikaa sen pohtimiseen, ovatko ne edes hyviä. Pyrkimyksenäni oli näin demonstroida heille, kuinka vähin ponnisteluin improvisointi voi lähteä liikkeelle. Kolmannessa vaiheessa (helmikuu–toukokuu 2010) kokeilin, edistäisikö kotikutoinen improvisointi-CD oppilaiden improvisointiharrastusta. Kun kokeilun tulokset olivat selvillä, vastasin oppilaiden tarpeeseen luomalla Muuttuneen kellunnan. Muuttunut kellunta oli perusajatukseltaan samaa Kelluntamusiikkia kuin sitä edeltänyt improvisointitapamme. Erona siihen oli, että pohjasoinnut saattoivat vähitellen improvisoiden muuttua, pulssin ja yleistunnelman pysyessä kuitenkin jokseenkin alkuperäisen kaltaisena. Viimeiseen vaiheeseen kuului myös lukuvuoden tietynlainen paketointi. Se merkitsi Kelluntamusiikin soittamista niillä tavoilla, jotka oppilas itse koki omakohtaisiksi.

Haastattelin kenttätutkimuksessa kaikkia oppilaitani kolmesti. Videolle tallennetut teemahaastattelut tapahtuivat marraskuussa 2009 sekä helmi- ja toukokuussa 2010. Litteroin kenttävaiheen jälkeen kaikki haastattelut analyysia varten. Videoin myös kenttätutkimuksen kaikki 191 improvisointituntia. Tuntien observointi alkoi kenttävaiheen aikana ja päättyi vasta noin puolen vuoden kuluttua kenttävaiheen loppumisesta. Katsoin kunkin improvisointitunnin videolta vähintään kahdesti. Jotkut tunteista vaativat kuitenkin useita katselukertoja ennen kuin niiden sisältämät monitasoiset syy–seuraussuhteet alkoivat selvitä. Videotallenteiden observointi sopii menetelmän erityisen hyvin juuri vuorovaikutuksen tutkimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38).

#### 11.4 ENSIMMÄINEN VAIHE: TOIMINTAAN TOTUTTAMINEN

Hankin tutkimusryhmän kymmenen oppilasta ilmoituksella, jonka olin kiinnittänyt tutkimukseni kanssa yhteistyössä toimineen musiikkiopiston seinälle. Siinä oli vain niukasti tietoa uuden kurssin sisällöstä. Otsikkona oli: *Haluatko oppia improvisoimaan pianolla?* Otsikossa käytetyn ilmaisun voi käsittää hieman rajaavaksi lause nimittäin pitää sisällään harmillisen oletuksen, ettei kurssille pyrkijä vielä osaa improvisoida pianolla. Otsikon olisi voinut muotoilla toisinkin, ilman oppimis-sanaa, esimerkiksi *haluatko improvisoida pianolla*, mutta tällöin ilmoitus olisi toisaalta saattanut viestiä vaatimuksesta joidenkin alustavien improvisointitaitojen olemassaolosta. Metodini laajempaan tavoitteena on kokonaan uuden näkökulman sisäistäminen eli oppiminen. Siksi valitsin otsikon, jossa tarjottiin mahdollisuutta oppimiseen.

Toivoin saavani ryhmään uteliaita, ennakkoluulottomia, monetasoisia ja mahdollisimman eri-ikäisiä pianisteja. Kaikki muut näistä toteutuivat, paitsi toiveeni taitotason kirjavuudesta. Pitkälle pianonsoitossa kouluttautuneet puuttuivat ryhmästä kokonaan<sup>48</sup>. Valtaosa ryhmän oppilaista soitti tutkimuksen ulkopuolella

<sup>48</sup> Palaan tutkimusryhmän pianistiseen taitotasoon luvussa 20.2.

jotakin toista instrumenttia, johon he olivat panostaneet selvästi pianoa enemmän. Ilmeni, että monet heistä näkivät pianon nimenomaan sivuinstrumenttina mahdollistavan jonkin sellaisen soittamisen, jota he eivät olisi mitenkään uskaltaneet kokeilla pääinstrumenteillaan. Ryhmän jäsenten ikähaarukka oli 9–24 ja heidän keskimääräinen ikänsä oli 16. Heistä seitsemän oli tyttöjä/naisia ja kolme poikia/miehiä. Oppilaista kaksi oli yhdeksänvuotiaita ja kolme yli kaksikymmenvuotiaita. Muut olivat iältään tasaisesti siltä väliltä.

Aloitin viikoittaiset improvisointitunnit oppilaitteni kanssa 9.10.2009. Kun ilmoitukseni otsikko oli tiedustellut halukkuudesta ”oppia improvisoimaan”, monet tutkimusoppilaistani suhtautuivat minuun luonnollisesti opettajana. Tämä näkyi ajoittaisena kiusaantumisena siitä, että jätin asioita tarkoituksella ilmaan leijumaan. Opettamatta jäivät niin sooloääntä koskevat ratkaisut, soittamamme musiikin koko teorettinen perusta kuten myös se, milloin ja miten improvisaatioiden tulisi päättyä. Viikoittaisten kohtaamistemme outo, opettajaton pragmaattisuus näytti herättävän joissakin heistä suoranaista hämmennystä.

*Teemu: Mä nyt paukuttelen täältä näitä vasemman käden juttuja ja sit mä saatan osallistua myös sun sooloon, tässä tota soitella jotain, toivottavasti ei häiritse. Ja sä voit osallistua sitte ku siltä tuntuu.*

*Aura<sup>49</sup>: Siis mitä ihmettä, että mä rupeen soittaa?! (Aura 9.10.2009, ensimmäinen tunti)*

*Sun pitäis sanoo et milloin mun pitää lopettaa, muuten mä luulen et mun pitää vaan jatkaa! (Jaana 27.11.2009)*

Opettamattomuuskäytäntöni muistutti psykoanalyttikon toimintatapaa siltä osin, että halusin antaa oppilaalle vain toiminnan kehikon ja siihen muutaman välineen, mutta en valmiita vastauksia. Improvisoinnin yksityiskohtaisesta opettamisesta olisi väistämättä pesiytynyt vaikutteita oppilaan improvisaatioon. Tämä olisi jossain määrin saastuttanut sen, vaikeuttanut oppilaan omakohtaisuuden kokemisen mahdollisuutta ja muuttanut toimintamme lopulta johonkin genreen kuuluvaksi idiomaattiseksi ilmaisuksi. Kehkeytyvän estetiikan tuli toisin sanoen olla lähtöisin meistä yhdessä. Yhteissoittomme myötä minulta oppilaalle siirtyneitä vaikutteita ei toisaalta voinut kokonaan välttää, eikä myöskään pitänyt; analyttikkokaan ei ole vain vetäytyvä myötäilijä, vaan toimija ja ihminen. Auki jättävä olemisen tapamme alkoi sittemmin tuottaa myös todellisia pohdintoja. Seuraavassa patkä Auran kanssa 19.3.2010 käymästäni keskustelusta, joka koski erästä hänen improvisaationsa elementtiä:

<sup>49</sup> Oppilaiden nimet on muutettu.

Aura: *Yritän välttää sitä, mutta se tulee sieltä.*

Teemu: *Miks sä yrität välttää sitä?*

A: *No etten mä toistais sitä koko ajan.*

T: *Häiritseeks se sua?*

A: *Häiritsee.*

T: *Mikä ois se itsensä toistamisen vaihtoehto sitte?*

A: *Ei sitä kyl oikeestaan [mietti] ehkä sen pitää kyl antaa vaan tulla. [naurua] Ei se oo sit niinku hirveen kovin rebellistä. Ei se oo sit niinku itseä. Koska sit se menee, se keskittyy siihen, et sä yrität jotain, tehdä jotain, mitä sulta ei tulis luonnostaan.*

Oppilaille tuli pian tutuksi käsite *improvisointipohja*. Sen lyhenteeksi vakiintui *pohja*. Ajatusta musiikkia kannattelevasta pohjasta ei jostain syystä oppilaiden taholta kyseenalaistettu, vaikka vasemman käden lähes yhtäjaksoisen ostinaton voisi helposti kokea myös ilmaisua rajoittavaksi elementiksi. Näen itseni mielelläni leikin käynnistäjänä ja tarvittaessa sen aktiivisena ylläpitäjänä. Pidin siksi alkuvaiheessa kiinni roolistani improvisointipohjien soittajana, vaikka se merkitsi käytännössä monien muiden, mahdollisesti kiinnostavienkin improvisointitapojen sulkemista toimintamme ulkopuolelle.

## 11.5 TOINEN VAIHE: KOHTI OPPILAAN OMAA ESTETIIKKAA

Katsoin toisen vaiheen alkaneeksi oppilaan kohdalla yleensä silloin, kun hänen improvisaationsa alkoi ilmentää hyvänlaatuista riippumattomuutta. Tämä tapahtui yleensä silloin, kun oppilaan tekemä musiikki saattoi kantaa jo jonkin aikaa ilman minulta saatua tukea. Tuen tarpeen saattoi havaita vielä alkuvaiheessa katseista, joita oppilas loi minuun hetkinä, jolloin hän huomasi minun vähitellen irrottautuvan yhteisestä sävelkudoksesta. Nämä epävarmoilta näyttäneet katsahdukset saattoi helposti tulkita auttamispyynnöiksi, sillä ne tapahtuivat juuri silloin, kun pienensin omaa ilmaisuani – samanaikaisesti kuitenkin viestittäen selkeästi, että annetaan soiton vain jatkua. Oppilaat kokivat musiikin tyhjemmät kohdat enimmäkseen tuen katoamisena vielä ensimmäisessä vaiheessa, jossa ihmissuhde oli vasta oraalla ja yhteissoittoon liittyi tiettyjä sanattomia sopimuksia. Toisessa vaiheessa tilanne oli muuttunut: kun oppilas jäi enemmän omilleen improvisaatiossaan, hän näytti saavan mielihyvää häntä kohtaan osoittamastani luottamuksesta – siitä, että tarjosin hänelle tilaa ilmaista itseään. Näinä hetkinä oppilaan improvisoinnista sai ulospäin sellaisen kuvan, että hänen tietoisuutensa oli hyvin keskittynyt ja joissakin tapauksissa jopa ulkomaailman poissulkeva. Heidän ”kysyvät” katsekontaktinsa harvenivat, kun soivaan massaan ikään kuin sulauduttiin. Poissa näytti olevan häiritsevä epätietoisuus siitä, että mitäköhän nyt oikein on

tapahtumassa ja että meneeköhän se hyvin.

Pidin tavoitteenani tarjota improvisoijalle välineet omavaraisuuteen. Tarkoitin omavaraisuudella *asennetta*, jossa toiminta voi lopulta tapahtua ilman enempiä ulkoisia puitteita. Opettaja voi auttaa saavuttamaan tarvittavan asenteen tarjoamalla aluksi puitteita ja samalla kuitenkin antamalla oppilaalle tilaa lisätä omaa autonomisuuttaan. Tällöin ollaan matkalla kohti optimaalisesti frustroivaa tilaa.

Improvisoinnin opettamisessakin voidaan puhua vierottamisesta. Tiedostan, ettei prosessi juurikaan muistuta imetystä, mutta seuraava metafora kuvaa tapahtumien hataraa analogiaa silti hyvin: äidin on oikea-aikaisesti vierotettava lasta rintaruokinnasta siten, että vauvalle jää lopulta varsinaisen rinnan sijasta *illuusio* äidistä, joka tuottaa hänelle hyvinvointia. Tämän illuusion muodostaminen on vauvalta luova teko, joka tukee sitä seuraavia kehitysvaiheita. (Kurkela 1993, 245, 253–254; Winnicott 1971, 17–18.) Tutkimuksessani tämä vierottamisprosessi joissakin tapauksissa hieman viivästy, koska päätin valita mieluummin kiireettömän linjan yltiötavoitteellisen opiskeluasenteen sijasta. Ajattelen edelleen, että valittu linja oli oikea, sillä monet muut asiat tehdään kulttuurissamme nykyisin aikataulutettujen paineitten vallitessa. Yhteissoitto tuntui oppilaista pääsääntöisesti hyvältä:

*Nytte meni hirveen luontevasti sitte taas. Se on varmaan ku ei ite koordinoi sitä koko juttua.* (Lilja 11.12.2009. Hänen päällimmäinen tuntemuksensa yhteissoittomme jälkeen.)

Pian tämän jälkeen hänen kantansa kysymykseeni, toivoisiko hän minun säestävän itseään seuraavassakin improvisaatiossamme:

*Se on kyllä mulla silloin aina varmempi olo.* (Lilja 11.12.2009)

### 11.5.1 ITSE KOTONA TEHDYT POHJAT

Toisen vaiheen aikana (12/09–2/10) pyysin oppilaita tuomaan tunneille itse tekemänsä improvisointipohjan. Ohjeita ei taaskaan tullut paljon. Annoin rajauksen, jonka mukaan vaihtuvia sointuja tai pariääniä tulee olla yhdessä pohjassa vähintään kaksi, mutta ei enempää kuin neljä. Jostain syystä tämä niukka rajaukseni tuntui nostavan monissa oppilaissani tarpeen kysyä kotitehtävästä lisää. Toistin heille, että kaksi sointua riittää hyvin. Painotin myös, että heidän pohjiensa ei tarvitse mitenkään muistuttaa minun antamiani pohjia, mutta toisaalta sukulaisuussuhdetta niiden kahden välillä ei tarvitse pyrkiä välttämään. Pohjat saivat toisin sanoen olla juuri sellaisia kuin ovat, mutta kuitenkin mieluiten sellaisia, joilla oppilaasta itsestään tuntuu hyvältä soittaa. Oman kokemukseni mukaan parhaat improvisointipohjat syntyvät usein puolivahingossa, ilman työlästä yrittämistä. Mutta en

halunnut mainita tätäkään, jottei heitä alkaisi vaivata jonkinlainen lisävaatimus pohjan itsestään selvästä pyöräyttämisestä, ikään kuin minun metodiikkaani seuraten, sillä jokaisellahan meistä on omanlaisensa tapa luoda uutta.

Lupasin oppilaille jo etukäteen, että tulisin hyväksymään heidän pohjansa. Kerroin, että voisimme tarvittaessa keskustella erilaisista sen sisältämisestä ratkaisuksista, mutta tulisin joka tapauksessa ottamaan pohjan vastaan sellaisenaan ja myös soittamaan sillä yhdessä oppilaan kanssa. Oman pohjan esittely toiselle voi näyttäytyä rankkana Winnicottin *true selfin* paljastamisena tai Kohutin self-objektin altistamisena. Siksi oli tavallista, että oppilas pyrki jollain tavoin selittelemään omaa pohjaansa ennen tai jälkeen soittamisen:

*Mä oon nyt fiilistelly samanlaista komppia vaan, että älä tylsisty!* (Aura 4.12.2009)

*Nää on vähän oudot!* (Aura soinnuistaan 12.2.2010)

*Mä oon nyt vaan soittanu jotain.* (Ismo 26.5.2010)

”Jotain”; Ismo ei itse näyttänyt mieltävän IV–II–I -sointuasteiden kiertoaan pohjaksi.

*Tää on aika popahtava, tulee joku Coldplay ehkä mieleen tai jotain vastaavaa [naurua] Mä en nyt ehtiny paljon tällä soittamaan niin. Oma harmonian etsintä jälleen kerran puuttui peliin sikäli, että en mä sit ihan helpolla mitään riitasointuja ainakaan hyväksyny. (...) Siinä nyt meni sitte muutama minuutti, maksimissaan, kun mä äkkiä niitä etsiskelin (...) Kyl siihen helposti tuli niitä riitasointuja, mitkä mä oisin varmaan hyväksynytkin, jos mä oisin sit pitempään viettäny aikaa sen asian ääressä.* (Lilja 11.2.2010)

[Ennen soittoa:] *Surkea, mutta ei se haittaa.* [Soiton jälkeen:] *Ei ollu hieno, mut ei se mitään!* [naurua] *Mä olisin halunnu semmosen niinku (...) mun mielestä ne on kivempii ne [tapailee pianosta aiemmin minulta saamiaan pohjia] ne vähän semmoset synkemmät.* (Jaana 12.2.2010)

### 11.5.2 UUSIA POHJIA TUNNILLA

Oppilaista kaksi ei koskaan tuonut tunnille itse keksimäänsä pohjaa. Oli ilmennyt yllättäviä vastoinkäymisiä. Pohja oli kyllä tehty, mutta se oli unohtunut kirjoittaa nuoteille. Muutamia kertoja kävi niin, että oman pohjan nuotti oli unohtunut kotiin tai se oli siivouksen yhteydessä suorastaan kadonnut, eikä innovaatio enää tunnilla muistunut mieleen. Tällöin uusi pohja luotiin oppilaan kanssa tunnilla.

Myöhemmässä kenttätutkimusvaiheessa laitoin muutkin oppilaat osallistumaan pohjan luontiin tunnilla.

Pohjan paikan päällä improvisoimisessa on monia hyviä puolia. Kyseessä on itseironinen teko. Useimmiten pohjan luominen tapahtui kenttätutkimuksessa niin, että oppilas painoi alas jonkin pariäänän. Se otettiin heti vastaan, eikä sen myöhempää korjailua sallittu. Minä tarjosin toisen soinnun ja sekin oli vain se, mikä sieltä sattui tulemaan. Kun soinnut tai intervallit oli heti lyöty lukkoon, niillä mentiin, koska niin on päätetty tehdä<sup>50</sup>. Tällaiset ”epävalmiit” soinnut usein kevensivät tunnelmaa entisestään, koska ne eivät useinkaan kuulostaneet vakavasti otettavalta taiteelta. Kun improvisointipohja luodaan yhdessä opettajan kanssa, oppilas ei ole – mielensä maisemien tasolla – yksin vastuussa sen mahdollisista puutteista. Pikaisesti valmistetun pohjan toinen etu on improvisoinnin helpouden osoittaminen. Tuosta noin vain alas painetuilla kahdella soinnulla tehty improvisaatio voi tuoda oppilaalle todellisen onnistumisen kokemuksen. Tältä osin toimintamme muistutti Tarinasäveltämistä (Hakomäki 2013), jossa saavutetut onnistumisen kokemukset niin ikään perustuvat ohjailemattomuuteen.

Täysin valmistelematon pohja on self-objekti, joka voi parhaimmillaan olla muokkaamassa ihmisen koko käsitystä itsestään. Jos tarvittavat pohja-aineokset uskottavaan improvisaatioon löytyivät viidessä sekunnissa, on aiheellista miettiä, mitä muuta omasta kompetenssista onkaan vielä löytymättä. Monet sananlaskut kehottavat ensin harkitsemaan ja mieluummin pidättäytymään toiminnasta (kuten hätiköidystä puhumisesta) kuin seuraamaan välittömästi mielessä syntyvää impulssia<sup>51</sup>. Esimerkiksi ihmisten välisissä konflikteissa se onkin usein ihan perusteltua. Improvisointi sen sijaan kuuluu kevennetyn parallelismin (Kurkela 1993) piiriin, jossa harkinnalla ei saavuteta myönteisiä vaikutuksia tämänhetkisyteen; päinvastoin, lievimmilläänkin toimintaa edeltävä pohtiminen hidastaa improvisointia ja riittävän pitkälle vietyinä se estää sitä kokonaan tapahtumasta. Länsimaisen ny-

50 Kahden soinnun välitön keksiminen muistuttaa toimintana *höpsismiä*. Höpsismi (engl. *flipism*) on Carl Barksin esittelemä kuvitteellinen elämänfilosofia, joka julkaistiin Aku Ankka -sarjakuvassa vuonna 1953. Höpsismissä kaikki elämän päätökset tehdään kolikkoa heittämällä. Tarinassa Aku päättää seurata höpsismiä, joka osoittautuu pian ongelmalliseksi. Hän saa muun muassa liikennerikkomuksesta sakon, jonka erityisenä perusteena on juuri itsenäisen ajattelun luovuttaminen kolikolle. Sakkorangaistus kuvastaa hyvin yltiörationaalista elämäntapaamme, jossa moni asia kuuluu tehdä vain tietyllä tavalla ja jossa päättämättömyyteen ei käytännössä ole varaa. Kyseisessä Aku Ankka -luvussa esiintyy myös karismaattinen elämänhallinnan opettaja, jonka voi nähdä parodioivan monien tarvetta siihen, että joku ulkopuolinen kertoisi, miten tulee toimia ja elää. Opettajalta odotetaan usein ohjeita, ja myös psykoanalyttikko tulee ajoittain kohdanneeksi tällaista oraakkelin kaipuuta. Kun tarkkoja ohjeita Kelluntamusiikin pohjasointujen suhteen ei tullut, oppilaillani oli yllättävän suuria vaikeuksia niiden päättämisessä tunnilla. Näkisin ilmiön johtuvan autonomian tilapäisestä puutteesta sekä kontekstiinsa sopimattomasta huolellisuudesta. Improvisoinnissa oma päättävältä tulee jossain määrin aina kyseenalaistetuksi. Impulssit tulevat jostakin, mikä soittajan on vain hyväksyttävä. Siksi siinä voi toimia kuten höpsisti: ajattelematta.

51 Esimerkiksi suomalaisia sananlaskuja: *Malti on valttia. Ei sanottu sana suuhun palaa. Ylpeys käy lankeemuksen edellä. Älä nuolaise ennen kuin tipahtaa. Parempi katsoa kuin katua.* Tai Raamatun sananlaskut 17: 27–28: *Joka hillitsee sanansa, on taitava, ja mielensä malttava on ymmärtäväinen mies. Hullukin käy viisaasta, jos vaiti on; joka huulensa sulkee, on ymmärtäväinen.*

kyihmisen voi katsoa ulottaneen harkitsemistendenssin jo alueille, joissa sille ei ole käyttöä. Luonnossa saalistajat toimivat itsestään selvästi: ne eivät ”ajattele” väärissä kohdissa, sillä niin toimimalla ne kuolisivat pian nälkään.

Tunnilla ja kotona tehdyissä oppilaitten pohjissa näkyi heidän taholtaan myös huolestuneisuutta siitä, ovatko ne aidosti heidän omiaan vai sittenkin jostakin kapaleesta plagioituja. Tätä huolta ei pienentänyt edes toistuvat toteamukseni, joiden sisältö oli suurin piirtein, että *antaa tulla vain, mitään täysin uutta lienee musiikin saralla vaikea enää keksiä*. Riemu omista self-objekteista tuli kunnolla pintaan vasta kenttätutkimuksen kolmannessa vaiheessa, kun oppilas löysi omakohtaisen ilmaisukielensä. Se edellytti myös oman tyylin asettamista näytteille ja ikään kuin tietoista päätöstä: tämä on minua<sup>52</sup>.

## 11.6 KOLMAS VAIHE: SIVUPOLKU, UUSI PÄÄVÄYLÄ JA OPPILASLÄHTÖISYYS

Kenttätutkimuksen kaikki vaiheet olivat antoisia, mutta nautin itse kolmannesta vaiheesta eniten. Silloin oppilaat olivat luoneet suhteen minuun ja omaan improvisoivaan itseensä. Heidän omakohtainen ilmaisukanavansa oli aukeamassa, ja he tuntuivat haluavan ilmaista itseään. Oman linjan hyväksyminen ja seuraaminen on yksilöltä merkittävä teko, koska se merkitsee opettajan edustaman linjan vähintään osittaista hylkäämistä. Päätös seurata sisältä kumpuavaa estetiikkaa vaatii rohkeutta ja tietynlaista aavistusta oman linjan kantavuudesta.

Oli ihmeellistä huomata, kuinka erilaisiin musiikillisiin ratkaisuihin oppilaat tarttuivat. Ville soitti ulos fantasiamaailmaansa, jonka pohjalta hän kertoili minulle soiton aikana näkemistään ”elokuvista”. Erkki saattoi pysäyttää vasemman käden pohjansa kuin seinään ja taiteilla hetkessä lyyrisen välikkeen pelkällä oikealla. Minea hylkäsi käytännössä kaikki dissonanssit ja Aura soitti lopulta mieluiten staattista ambient-musiikkia, joka lähenteli lukkoon lyötyä sävellystä. Näkisin, että oppilaiden päätöstä noudattaa omakohtaista linjaansa oli osaltaan tukemassa kolme teemahaastattelua, joiden tärkeänä sivutuotteena kukin oppilas tuli reflektoineeksi omaa subjektina toimimistaan kokonaisvaltaisesti. Tein myös kokeilun CD:stä kotiharjoittelun apuna. Siitä tuli vain onnekas sivupolku; olimme tietämättäni jo matkalla kohti Muuttunutta kelluntaa – uutta pääväylää, joka jakoi mielipiteet.

---

52 Oman ilmaisukielen kirkastumisesta on monia esimerkkejä länsimaisessa taidemusiikissa. Eräs niistä on Sergei Prokofjevin (1891–1953) ensimmäinen pianosonaatti (1908), jota on äärimmäisen vaikea tunnistaa Prokofjevin tuotannoksi hänen myöhemmin vakiintunutta tyyliään vasten katsottuna. Se kuulostaa siltä kuin vanhemman Sergein, Rahmaninovin, ylivoimainen hahmo ei millään olisi vielä päästänyt nuorta säveltäjää otteestaan. Toinen pianosonaatti (1912) on sen sijaan kunnollinen irtiotto ja jo täysin tunnistettava Prokofjevia. Tämän sarkasmiin taipuvaisen säveltäjäpersoonan kohdalla saattaa tosin olla aiheellista pohtia, olisiko ensimmäisen pianosonaatin sävelkieli sittenkin hyvin hienostunutta myöhäisromantiikan parodiaa.

### 11.6.1 CD-KOKEILUN YHTENEVÄT TULOKSET

Kenttätutkimuksen alusta asti näytti selvältä, että oppilaat viihtyivät keskimäärin erittäin hyvin yhteisimprovisaatioissamme. Niiden reaaliaikaisesta kokemisista tuli toistuvia nautinnon lähteitä myös minulle. Samaan aikaan huomasin, että osa oppilaista ei näyttänyt lähtevän tavoittelemaankaan omavaraisuutta ja yksinsoiton riemua. He eivät yksinkertaisesti improvisoineet kotonaan riittävästi kehittyäkseen, vaan kävivät tutkimustunneilla siten kuin jalkahoidossa käydään. Se hieman harmitti omnipotenssi-illuusiosta kärsivää opettajaa, joka tiesi mielestään oppilaitaan paremmin, mitä heidän kuului haluta. Progressiivinen soitonopiskelu tehdään kuitenkin pääosin yksin. Siksi nauhoitin oppilaille kotiharjoittelun avuksi CD:n, jonka nimeksi tuli *Kelluntapohjia*. Oletuksenani oli, että jos oppilas istuu yksin kotonaan vailla keinoa käynnistää improvisointiaan, CD:ltä tuleva ääni voisi tuoda hänelle impulssin, joka palauttaisi mieleen improvisointituntimme tunnelman. Tapahtuisi toisin sanoen sysäys, jonka avulla oppilas pääsisi ”tyhjän paperin kammostaan” ja alkaisi improvisoida. *Kelluntapohjia*-CD:llä oli viisi erilaista improvisointipohjaa pianolla soitettuina, ilman soolon elementtejä. CD:n sisältämät pohjat olivat oppilaille uusia. Yksittäisten raitojen kesto ei ollut juuri puolta minuuttia pidempi, koska en halunnut tehdä siitä *Play Along* -CD:tä. Pohjan lyhyen keston vuoksi ei siis pitänyt olla mahdollistakaan improvisoida CD:n päälle ja tuudittautua siten liian helppoon säestysapuun. CD:ltä vastaanotetun soinnin päättyessä piti tapahtua optimaalinen frustraatio – tunne siitä, että jokin otettiin minulta pois ja että minä saan sen itse takaisin.

*Kelluntapohjia*-CD ei toiminut toivomallani tavalla. Selvisi, että asettautuessaan soittamaan oppilaat eivät halunneet ropeltaa äänentoistolaitetta, eivätkä selailla CD:n lyhyitä, kolkon kuuloisia raitoja. Kun he olivat kahden instrumenttinsa kanssa, he halusivat vain soittaa – sujuvalla motoriiikalla tai ilman sitä. Toinen ongelma oli pohjien hahmottaminen auditiivisesti. En halunnut kirjoittaa CD:llä olleita pohjia nuoteille, koska pyrkimyksenäni oli samalla selvittää, miten pitkälle kuolonvaraisuuden voi improvisoinnin opiskelussa viedä. Koska pohjat eivät olleet oppilaille entuudestaan tuttuja, heille tuotti selviä vaikeuksia napata niitä sillä tavoin ilmasta. Tämä tuotti harmillisen lisäongelman, joka on *oikein tekeminen*. Painotin heille, ettei pohjia ole pakko kuulla CD:ltä oikein; ne tulevat äänentoistolaitteesta sellaisina kuin tulevat ja ilmenevät kullekin heistä omilla tavoillaan. Ilmaisain, että on ainoastaan hienoa, jos ulkoa tulleen impulssin kautta voi alkaa improvisoida jotain muuta, jotain omakohtaista, jonka alkuperällä ei ole soiton alettua enää väliä. Tästä huolimatta *Kelluntapohjia*-CD:stä muodostui oikeinkuulemistehtävä, musiikillisen kyvykkyyden indikaattori. He improvisoivat tunnilla CD:ltä kuulemillaan pohjilla ja tahtoivat heti tietää, oliko se mennyt samalla tavalla kuin levyllä. Usein jouduin kertomaan, että ei aivan. Syntyi vääränlainen epäonnistumisen kokemus,

sellainen, jolla ei ole sijaa johnstonelaisessa improvisointiympäristössä. Se vei minulta loputkin uskon rippeet *Kelluntapohjia*-CD:stä kotiharjoittelun välineenä.

## 11.6.2 MUUTTUNUT KELLUNTA

*Sä pilasit sen.* (Riinan vastaus 9.4.2010 kysymykseeni, miltä sointupohja [5]:lla soittaminen muuttuneena oli hänestä tuntunut)

Kenttätutkimuksen kolmannessa vaiheessa tapahtui suuria aukeamisia. Hylätyn CD:n ansiosta hermeneuttinen spiraali viskasi eteeni itsestään selvimmän ratkaisumallin. Syntyi *Muuttunut kellunta*, Kelluntamusiikin tarinallinen versio alkuperäisestä improvisointitavasta, jossa levättiin samassa pohjassa alusta loppuun asti. Sana *muuttunut* on tarkoituksellisesti kirjoitettu imperfektissä, koska se kuvaa siten paljon paremmin outoa, tietämätöntä tapahtumasarjaa kuin tulevaisuuteen kurkottava ilmaus *muuttuva*, joka kuulostaa siltä, että sen on jotenkin pakko pian muuttua. Luonteenomaista uudelle suuntaukselle oli, että kellunta saattoi muuttua, minkä *jälkeen* sen vasta todettiin muuttuneen. Tieto muuttumisesta pohjautui jälleen kerran käytännön tekemiseen eikä toisin päin. Kolmannessa vaiheessa improvisaation alkaessa ei aina ollut selvillä, tuleeko siihen muutosta, paitsi niiden oppilaiden kohdalla, jotka kiihkeästi vastustivat muuttumista. Silloin ei muututtu.

Sekä muuttumattomalle että muuttuneelle improvisaatiolle löytyvät oikeastaan yhtä hyvät perusteet. Alun perin Kelluntamusiikki oli länsimaisen taidemusiikin näkökulmasta äärimmäisen staattista, koska suhtauduin melko kriittisesti muutokseen improvisaation elementtinä. Lähtötilanteessa halusin luoda musiikkia, jossa voisi olla hetken paikallaan, maistella tämänhetkisen pohjan ilmanalaa, kierrellä sitä ja levätä siinä. Länsimainen taidemusiikki oli vienyt väistämättömän muutoksen muotorakenteineen hyvin pitkälle. Näin tarpeelliseksi supistaa sointukierron kahteen sointuun, jolloin ei voitaisi puhua enää edes kierrosta. Kyse ei ole innovaatiosta, sillä vain kahta sointua hyödyntäviä jaksoja esiintyy musiikinhistoriassa suuria määriä, erityisesti rytmimusiikin puolella. *The Doors, Depeche Mode, Massive Attack*, Pekka Pohjola ja monet muut olivat perustaneet laajoja osuuksia sävellyksistään vain kahden vuorottelevan soinnun varaan. Niin ikään W.A. Mozart saattoi jäädä pitkällisestikin vuorottelemaan V7-I -kadenssia ilman, että kuulijan teki mieli päästä siitä minnekään muualle. Kelluntamusiikissa kadensseja piti kuitenkin välttää. Jo yksistään Mozartin vaikutuksen vuoksi minulle oli itsestään selvää, että kadenssiliikkeet kuuluvat siihen musiikkiin, josta me oppilaan kanssa poistumme voidaksemme improvisoida *meiltä kuulostavaa* musiikkia – joka ei kuitenkaan mielestäni lukeutuisi ”nykymusiikiksi”.

Muuttunut kellunta tuntui minusta aluksi kompromissilta hienon idealismin ja arkitodellisuuden välillä. Kevään edetessä näytti kuitenkin aina vain selkeämmältä,

että kyseessä olikin aivan uusi eliölaji. Kun enemmistö oppilaista jäi alusta asti nautiskellen unohtautumaan vain kahden soinnun varaan, jotkut heistä lähtivät samanaikaisesti etsimään, minne musiikkimme voisi *johtaa*. Tämä on tietysti ennen kaikkea persoonallisuuskysymys. Osittain Villen kanssa jo syksyllä 2009 tekemiäni musiikillisten matkojen ansiosta kiinnostuin mahdollisuudesta löysätä omaa hihnaani kaikkien oppilaitten kanssa. Lopulta tein päätöksen romuttaa joitakin Kelluntamusiikin tarpeettomista fundamenteista ja antaa musiikin hiljalleen vaeltaa jonnekin. Muuttuneen kellunnan pysyviä osia olivat pulssi ja tahtilaji. Monet elementit kuten fraseeraus ja kuviointi saattoivat elää melko paljonkin, mutta kuitenkin niin, että kappale edelleen *tuntui samalta* kuin sen alkamisen hetkellä. Esimerkiksi klassisten sonaattien eri osien luonteenpiirteet eroavat usein kovasti toisistaan niin tempoiltaan kuin tunnelmiltaan. Muuttuneessa Kelluntamusiikissakin saattoi olla selkeitä jaksoja, mutta ilman samankaltaista ääri-laidoissa käyvää vaihtelevuutta kuin monissa klassisissa sonaateissa. Kuten alkuperäisen kellunnan kohdalla, myös tämän improvisoinnin lajin tarkoituksena oli erityisesti alleviivata tämänhetkisyttä sen sijaan, että musiikki kurkottaisi kohti tulevaa, kohti väistämätöntä kehittelyvaihetta ja kertausjakson odottelua. Kelluntamusiikin tunnusmerkit kuten staattinen rytmisyys, dynamiikan vähäeleisyys ja pitkä kesto olivat alusta alkaen valjastetut tukemaan tunnetta siitä, että se mitä meillä on nyt, riittää. Muuttunut kellunta tarjosi hienon tilaisuuden tutkia, missä kunkin pohjan ”rajat” sijaitsevat. Soiton aikana tunsin, kuinka olimme oppilaan kanssa hyvällä tavalla varpaillamme. Musiikkimme oli kuin pikkulintu kämmenellä: sitä ei saanut rikkoo, eikä toisaalta päästää karkaamaan. Oli pideltävä sopivasti.

Viihdyin itse enimmäkseen yhtä hyvin sekä muuttuneessa että muuttumattomassa Kelluntamusiikissa. Näkisin sen olleen seurausta opetustapani tietoisesta oppilaslähtöisyydestä. Sain valtavasti energiaa siitä, että saatoin olla mukana improvisoimassa sitä musiikkia, joka osaltaan toi oppilaan tunnille aina uudelleen. Tutuksi käyneen Kelluntamusiikin uusi sovellus kirvoitti poikkeuksellisen voimakkaita kantoja puolesta ja vastaan. Niukka enemmistö piti sitä kuitenkin nautinnollisempana kuin muuttumattomissa sointupohjissa pyörivää ”ambient-kelluntaa”. Palaan näihin oppilaiden kokemuksiin laajemmin analyysiin alaluvussa 18.7.

### 11.6.3 KENTTÄTUTKIMUKSEN OPPILASKOHTAINEN PAKETOINTI

Kevään 2010 aikana aineistoa alkoi olla jo aika paljon, mutta kenttävaihe piti vielä saattaa asianmukaiseen päätökseen. Huhti–toukokuu käytettiin pitkälti pohdiskelevaan yhteenvetoon sen sijaan, että olisimme loppuun asti testanneet aina uusia innovaatioita. Tarkoitukseni oli rauhoittaa tiivistähtinen uusien pohjien ja yllättävien käännteiden sävyttämä matkamme ja katsoa, millaisena siihenastinen toimin-

tamme kullekin oppilaalle ilmenee. Maalis–huhtikuun vaihteessa tein suullisesti kaikille seuraavasti muotoillun kysymyksen:

*Miten haluaisit improvisoida tämän loppukevään jäljellä olevilla noin seitsemällä tunnilla?*

Kysymys oli jätetty mahdollisimman avoimeksi. Rajauksena oli vain tunnilla tapahtuva toiminta, joka käsitti improvisoinnin. Improvisoinnin lajiakaan ei oltu kysymyksessä rajattu. Pyrkimyksenäni oli selvittää, mitä oppilas nopeasti ja valmistelematta tähän vastaa. Yrittäisin tämän jälkeen toteuttaa hänen toiveensa tuntien sisällöstä. Oppilaista puolet halusi meidän keksivän tunneilla uusia pohjia ja soittavan niillä saman tien. Tämän kysymyksen tarkemmat tulokset on esitelty analyysin alaluvussa 18.4.

#### 11.6.4 LOPPULIUKU

Monen oppilaan kohdalla alkoi keväällä esiintyä optimaalista poissaolevuutta. Tarkoitin tällä sopivan raukeaa asennetta, jossa oppilas ei enää näyttänyt pyrkivän maailman parhaaseen improvisaatioon. Monesti juuri silloin ollaan käsillä olevan toiminnan ytimessä; keskellä, nyt, itsestään selvänä, yrittämisestä luopuneena. Tässä vaiheessa monista oppilaiden improvisaatioista kuvastui, kuinka Kristevan (1984) teettinen kerros antoi aina vain enemmän periksi päästäen semioottisesta kerroksesta lähtöisin olevan hallitsemattoman aineksen pintaan. Olen vakuuttunut, että tällainen tila on otollinen muidenkin taideobjektien synnylle. Takin tyhjenemistä kuvaa hyvin Ismon loppukeväällä esittämä toive, että tekisimme yhdessä uuden pohjan ja sillä improvisaation, joka olisi *mahdollisimman yksinkertainen*. Olin heti mukana. Luovutaan kaikista luomisen vaatimuksista! Tuosta improvisaatiosta tuli erityisen kaunis, ikään kuin samanaikaisesti läsnä- ja poissaoleva. Myös Ismon mielestä:

*Siis toihan on ihan hirveen vapauttavaa ku ei tarvii ajatella siinä soitossa hirveesti ku se... se vaan tulee. (...) Tos mun mielest niinku anto ittellensä enemmän aikaa kuunnella ja niinku nauttii siitä mitä siitä tulee. Et jos siin joskus miettii sitä sooloo liikaa niin siin menee vähän niinku se makukin tavallaan. Et toi oli hirveen vapauttavaa, niinku rentouttavaa. Sai ite nauttii siitä omasta soitosta. (Ismo 20.5.2010)*

Huhtikuun puolessa välissä totesin myös observointien kautta aineiston saturaatiopisteen ohitetuksi. Kenttätutkimus oli jo onnistunut ja tunsin, että jäljellä olevilla tunneilla minulla oli lupa vain soittaa ja kuunnella soittoa. Videoimalla

myös tämän huipennuksen sain tietoa siitä, millaisiksi vuorovaikutuksen ilmiöt muuttuivat sen jälkeen, kun olin jo lakannut ”työskentelemästä” aineiston eteen. Saatoin levätä, kuunnella oppilaita vieläkin enemmän ja katsoa, millainen on yrittämätön, kiireetön soittotunti; miten me oppilaan kanssa olisimme ja miten tämänhetkinen olemisemme tapa musiikkiimme vaikuttaisi. Olin jo siihen mennessä videolta käsin kartoittanut tavallisimmat ja tyhmimmät virheeni. Niitä olivat olleet ainakin heikko hiljaisuuksien sietäminen, ajoittain vähäinen luottamus omiin ja myös oppilaiden tekemiin pohjiin sekä sen muistaminen, että oppilaat ovat nimenomaan *tutkimusoppilaita* ja että heitä voisi siksi haastaa enemmänkin. Kenttäjakson alkupuolella olin ”opettamattomana” opettajana myös harhautunut viihdyttämään oppilaitani tarpeettomasti, toisin sanoen poistunut jo liiaksikin opettajan positioista kohti ”oppilaan kaverin” positiota. Improvisointioppilaan kuuluukin viihtyä. Reflektoivan opettajan ensisijaisena tehtävänä ei kuitenkaan ole viihdyttää, vaan enemmänkin provosoida oppilaita tuottamaan kokemuseräistä tietoa muiden hyödynnettäväksi. Tämän hyötyajattelun ylläpitäminen oli tuntunut minusta toisinaan vaikealta, kun toisen laajakaistainen kuunteleminen oli pyrkinyt jatkuvasti tempaamaan mieleni äärettömään tämänhetkisyysvirtaansa. Pitkin kenttävaihetta muistutin itseäni siitä, että olin itsekkin tutkimuksen kohteena. Tällä tavoin vältin enimmäkseen paineet ”oikein” toimimisesta. Loppukevään yleinen rentoutuneisuuteni säteili suoraan oppilaisiin, jotka saattoivat aistia, etten odottanut heiltä enää ”tuloksia”, vaikka videokamera yhä tallensikin tuntimme. Jälleen kerran kysyin oppilaalta tuoreeltaan, minkälaisia tunnelmia edellisestä improvisaatiostamme oli hänelle välittynyt:

*Rauha. Semmonen mukava, et täs mä voisin just kelluu vaan, että vois unohtaa kaikki. Vois vaan jatkaa tästä näin tätä näin. Oispa kaikki muukin näin helppoo, menis vaan, se kaikki tulis vaan!* (Aura 21.5.2010)

## 11.7 VIDEOINTI TUTKIMUKSEN VÄLINEENÄ

Toimintatutkimuksen tekeminen on kivaa. Kentällä tehdyt virheet eivät vaaranna koko tutkimusta, koska suuntaa voi ja myös pitää reflektoiden koko ajan muuttaa. Omassa toimimisessa suunnan muutoksille oli kenttävaiheen alusta loppuun asti myös tarvetta. On mahdotonta kuvitella tämän tutkimuksen läpiviemistä ilman videonauhoituksen tarjoamaa tukea. Todellista kehittymistä opettajana ei tällöin olisi päässyt tapahtumaan, toiminta olisi säilynyt sokeana, emmekä voisi nyt puhua yleisesti hyödynnettävissä olevasta opetusmenetelmästä.

Videoaineistoa purkaessani konkretisoitui, että opettaja on esiintyjä. Pitäisin terveellisenä, että opettajien lisäksi muutkin ihmistyön ammattilaiset pääsisivät näkemään itsensä työssä. Observoinnin keskellä aloin suhtautua empaattisesti

myös siihen itseeni, jonka näin videolta. Tämä löytämäni itse-empatia ei ole yhtä kuin itsepetos, jonkinlainen pyrkimys selittää ilmiöitä parhain päin, jotta tehtyjen virheiden kanssa olisi helpompi elää. Itse-empatia on jälkikäteen tapahtuvaa sen toteamista, että kahdenvälistä vuorovaikutusta värittävät luonteeltaan hyvin laajakaistaiset (Kurkela 2008) viestinnän tasot. Niiden keskellä suoriutuminen *riittävän hyvin* on lopultakin tarpeeksi edesauttamaan oppilaan musiikillista kasvuprosessia. Pidän observoinnin tärkeänä hedelmänä sitä, että opettaja oppii näkemään videolta kokonaisuuksia ja uskaltaa jatkossakin toimia niin, ettei hän pyri neuroottisesti välttämään omia virheitään. Opettajan on muistettava olla ensisijaisesti ihminen. Vuorovaikutus on tämänhetkisyksien kertakäyttöistä virtaa – kuin nopeaa kirjoittamista ilman delete-nappia. Jatkuva mielenkiintoni kohdistui observoidessa siihen mikroskooppiseen hetkeen, jossa näkee toisen ihmisen kehon kielen ja omien eleiden vaikutuksen häneen saattoi aistia heti. Vaikuttamisen ja vaikuttumisen välinen keskitie on opettajana olemisen suurimpia haasteita. Toiseen vaikuttaminen on helppoa, sen sijaan toisesta vaikuttaminen on vaikeampaa. Opetustyössä vaikuttaminen on välttämätöntä, koska oppilas kohtaa opettajansa pääsääntöisesti vaikuttuakseen. Mutta on selvää, että improvisointia ei voi opettaa yksipuolisesti toiseen vaikuttamalla, koska se ei olisi vuorovaikutusta vaan pelkkää vaikutusta. Myös opettajan ylenmääräinen toisesta vaikuttaminen voi hämmentää oppilasta, joka saattaa alkaa nähdä opettajansa omia luonnollisia impulssejaan sensuroivana, kameleonttimaisena *yes-yes* -henkilönä. Tällöin vuorovaikutus voi näyttäytyä oppilaille epäaitona, ikään kuin opettajalla ei olisi lainkaan omaa tahtoa. Balanssi vaikuttamisen ja vaikuttumisen välillä löytyy parhaiten katsomalla toistuvasti itseään työssä ja oppimalla siitä.

### III TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

#### 12 AINEISTON KUVAUS JA MERKKIEN SELITYKSET

Analysoitava aineisto käsitti kenttävaiheen aikana keräämäni materiaalin. Sen avulla pyrin hahmottamaan kokonaiskuvan vuorovaikutuksellisista sekä musiikillisista ilmiöistä, jotka ohjaavat improvisointitapahtumaa. Halusin myös nähdä, millaisen suhteen kukin oppilas muodostaa yhtäältä improvisoimiseen sekä toisaalta itseensä improvisoijana. Kyseessä on minäkuvaava muokkaava prosessi, johon opettaja voi valinnoillaan merkittävästi vaikuttaa. Aineisto käsitti satayhdeksänkymmentäyksi videoitua improvisointituntia, tuntien jälkeen tekemäni oppilaskohtaiset päiväkirjat sekä kolme videoitua teemahaastattelukierrosta, jotka toteutin yksilöhaastatteluina oppilailleni marraskuussa 2009, helmikuussa 2010 ja toukokuussa 2010.

Lähestyin aineistoa temaattisesti soveltamalla siihen teoriaosassa esittelemiäni käsitteitä. Analyysitapani oli ensisijaisesti teorialähtöinen. Katsoin kentällä aiemmin ilmenneitä vuorovaikutuksen ilmiöitä eri teorioiden näkökulmista. Mukana oli myös aineistolähtöinen vivahde, sillä analyysiin ryhdyttäessä pyrkimyksenäni ei ollut yksittäisen teorian tai hypoteesin testaaminen. Prosessi eteni aikajärjestyksessä seuraavalla tavalla: kenttätutkimuksen aikana ja sen jälkeen observoin videoaineiston. Observointivaiheen päätyttyä valikoin käsitteet, jotka kuvasivat kiinnostukseni kohteena olleita ilmiöitä. Lopuksi analysoin aineiston valittujen käsitteiden kautta.

Puhun analyysin yhteydessä *improvisointipohjista*. Viittaan termillä vasemalla kädellä toteutettavaan, tavallisesti vain yhtä tunnelmaa ylläpitävään ja sitä kuljettavaan improvisoinnin säestysostinaan. Kirjan lopussa esiintyvien pohjien soveltamiseksi käytäntöön suosittelen lukijaa tutustumaan ensin kirjan varsinaiseen pohjavirtaan eli vuorovaikutustematiikkaan, jota ilman pelkät pohjat ovat riittämättömiä. Improvisoinnin opettaja kohtaa lähes väistämättä vuorovaikutusta ja viime kädessä minäsuhdetta koskevan problematiikan, jonka käsittely osoittautui tämän kehittämisprojektin keskeiseksi osuudeksi.

Analyysitekstin väleissä on suoria lainauksia oppilailtani, jotka olen merkinnyt tekstiin kursiivilla. Nämä kursiivimerkinnät on poimittu videoaineistosta observointivaiheesta. Sulkeissa olevat numerot, jotka on erotettu väliviivalla, ovat videotallenteen aikamerkintöjä. Hakasulkeissa oleva numero viittaa kenttätutkimuksessa kokeiltavaan improvisointipohjaan. Tuo numero ei kaikilta osin noudattele kirjan lopussa esiintyvien nuottiesimerkkien numerointia. Merkintöjen yhteyteen on sulkeisiin merkitty oppilaan nimi ja improvisointitunnin päivämäärä. Päiväyksen perään olen joissakin tapauksessa lisännyt joitakin analyysin aikana tekemiäni huomioita. Olen merkinnyt kursiivilla myös joitakin tunteja koskevia päiväkir-

jamerkintöjani, jotka ovat syntyneet pääasiassa heti soittotunnin jälkeen. Päätin kiinnostua seuraavista, aineistossa usein toistuneista ilmiöistä:

- Keith Johnstonen vuorovaikutusfilosofia: kehollisuus ja statusten käyttäminen, kokonaisvaltainen hyväksyntä ja tyrmäykset
- Daniel N. Stern: tämänhetkisyudet ja kuljeskelutila
- Thomas H. Ogden: uneksunta ja ”kolmas”
- Donald W. Winnicott: tukea antava ympäristö ja *true self*
- Heinz Kohutin self-objektit: niiden häpeäminen ja niistä riemuitseminen

## 12.1 KEHITTÄJÄN, REFLEKTOIVAN OPETTAJAN JA TUTKIJAN POSITIOT

Itsensä positioiden on oman toiminnan tutkimusperustaisen kehittämistyön tekijälle pysyvä haaste. Tutkimuksen kehittävä luonne edellyttää tekijältään alati toistuvaa omien ratkaisujen tarkistamista ja kyseenalaistamista. Asetin tavoitteekseni uuden opetusmenetelmän ja siihen liittyvän improvisoinnin katsontatavan kehittämisen, joten tein koko kehittämisprojektin *kehittäjänä*. Pidän sitä toimintani yläkäsitteenä, jonka kautta ratkaisuni ohjautuivat. Kehittäminen perustui toimintaan *reflektoivana opettajana*: opetin oppilaita ja kannoin kertynyttä aineistoa työhuoneelleni tarkasteltaviksi – ja palasin jälleen opettamaan uuden tiedon pohjalta. Kehittäminen ei kuitenkaan pysähtynyt reflektoivana opettajana toimimiseen, vaan katson sen jatkuneen myös projektin ja samalla kirjan viimeistelyssä. Lopun kirjoitusvaiheessa kehittämissyöntejä merkittiin käytännössä tutkimusaineiston vuorovaikutusilmiöiden syväluotaamista teoria-aineiston valossa ja psykoanalyttisten käsitteiden käyttämistä opetusmenetelmän kehittämisen välineinä. Itsensä näkeminen kehittämispositiossa työn viimeistelyvaiheessa on seurausta siitä, että kehittämisprojektiani ei voinut viimeistellä ilman sellaista asennetta, joka puuttuu esimerkiksi tutkimusraporteista, joissa pitäydään jonkin ilmiön kuvaamisessa. Tässä tutkittavien ilmiöiden vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi oli välttämätöntä, että kehittäjän persoona oli kehitystyössä läsnä. Viimeistelyvaiheessa siis tutkin keskeisiksi muodostuneita ilmiöitä ja samanaikaisesti kehitin opetusmetodia muiden hyödynnettäväksi.

Ennen kirjan viimeistelyvaihetta oli kuitenkin vuorossa aineiston analyysi. Tällöin toimin kehittämistyötä edistävänä *tutkijana*. Olin aloittanut tutkimisen jo ennen kenttätutkimusta etsiessäni sellaista teoreettista perustaa, jonka kautta vuorovaikutuksen ilmiöitä voisi myöhemmin selittää. Tämä etsintävaihe oli luonteeltaan pysyvää, eikä sitä siksi voi tarkasti ajoittaa tiettyihin kuukausiin kuuluvaksi. Kenttävaiheen – opettamisen ja toistuvan reflektoinnin – päätyttyä analyysin käynnistäminen merkittiin asettumista tutkijaksi, jolla oli runsaasti aikaa. Kävin aineiston läpi observoimalla videotallenteita ja vertaamalla tallenteiden aikana tekemiäni

muistiinpanoja siihen, millaisena videoitu todellisuus minulle jälkikäteen välittyi. Tutkiminen tapahtui toisin sanoen tarkastelemalla kriittisesti omaa aiempaa toimijuuttani uudessa positiossa. (Ks. Denzin & Lincoln 1994, 379–380.) Hahmottelen seuraavan taulukon avulla kolme positiotani sekä niiden alle sijoittuvia työvaiheita:

Kehittäjä	Tutkija
<p>Opetustuntien jälkeinen toiminta: opetusvideoiden purkamisen kautta tapahtunut oman refleктоivan opettajan toimijuuteni syvempi tiedostaminen ja siitä tunneille siirtyvät korjaavat toimet</p> <p>Improvisointipohjiin liittyvä kehitystyö</p> <p>Opetusmenetelmän kirjoittaminen eli innovaatioiden saattaminen ulkopuolisille ymmärrettävään muotoon</p> <p><b>Refleктоiva opettaja</b></p> <p>Laajakaistainen vuorovaikutus oppilaan kanssa</p> <p>Opettaminen</p> <p>Tuntienjälkeisten muistiinpanojen tekeminen</p> <p>Opetusvideoiden purkaminen ja niiden sisällön peilaaminen muistiinpanoihin</p>	<p>Teoreettisen perustan luominen kehitystyön käyttöön</p> <p>Tutkimusaineiston (videot, päiväkirjat, teemahaastattelut ja kyselyt) mahdollistaman laajemman ymmärryksen tarjoaminen kehitystyöhön</p> <p>Johtopäätökset aineiston analyysistä</p>

### 12.1.1 SPIRAALIMALLI

Kenttävaihe toteutti toimintatutkimuksen spiraalimallia. Tutkimukseni keskiössä oli *muutos* – menetelmän, opettajan ja oppilaan kehittyminen. Improvisointitunneilla olin opettaja koko persoonallani. Tutkijana vain käynnistin kameran, minkä jälkeen pyrin intuitiivisesti myötävaikuttamaan oppilaan välittömään oppimisprosessiin. Vuorovaikutuksen kannalta oli suotavaa, että me oppilaan kanssa ”unohdimme” tutkimuksen olemassaolon – vaikka en sitä itse tietenkään täysin missään vaiheessa unohtanut. Tarkoitin tällä, että tutkimukseni näkyminen oppilaalle täytyi pyrkiä häivyttämään ja samalla pyrkiä luomaan puitteet opetusmenetelmän mukaiselle ympäristölle. Kun kannoin videotallenteet ja muistiinpanot luokkahuoneesta työhuoneelleni Arabianrantaan, olin refleктоija, jonka toiminta edelleen suodattui vahvasti oman persoonan kautta. Refleктоinnin kannalta tärkeitä välineitä olivat kokemukseni kohtaamisista oppilaitten kanssa, välittömät muistiinpanot niistä sekä kaikista silminnäkijöistä armottomin: hyvin sijoitetun kameran tarjoama visuaalinen ja auditiivinen aineisto. Osapuolten toimintaa tarkastelemalla sain tietoa, joka vaikutti suoraan seuraavan tunnin sisältöön. Kohdatessani taas oppilaan aloitin uudelleen tämän kierroksen alusta. Olin oppilaalle jälleen opettaja, mutta myös

soittokaveri: kokeileva, työstään nauttiva, riskejä ottava, mokaileva, melko mukava ja muuttumaan kykenevä. Vasta kun koko aineisto oli kenttävaiheessa kerätty, ryhdyin täysipäiväiseksi tutkijaksi. Pysin tällöin etäännyttämällä aiemmista kokemuksistani, jotta kykenisin näkemään laajemmin. Tutkijalla oli tilaisuus nostaa aineistosta esiin jotain sellaista, jota reflektoijalla ei ollut mahdollista työnsä keskeltä nähdä. (Heikkinen & Huttunen & Moilanen 1999, 36 – 37, 40; Kuula 1999, 141, 148, 219; Vartiainen 2009, 40–42.)

### 12.1.2 TALLENTEET PAPERILLA JA MUISTIKORTILLA

Tarkastelen analyysissäni tunneilla syntyneitä videoaineistoa sekä reflektoivan opettajan positiossa hankkimaani materiaalia. Analyysin loppupuolella siirryn kuvaamaan kenttätutkimuksen aikana keräämääni haastatteluaineistoa, joka sekin tapahtui videoimalla. Käydessäni *tutkijana* läpi soittotuntien videoaineistoa oli hämmästyttävää huomata, kuinka usein olin tunnin jälkeen *reflektoivana opettajana* tekemiäni muistiinpanojen eli päiväkirjan kanssa eri mieltä tunnin tapahtumista. Muistiinpanojeni sisältö oli tarkoituksellisen nopeaa ja harkitsematonta impulsiviarantoa – kansanomaisesti ilmaistuna tajunnanvirtaa. En missään vaiheessa pitänyt muistiinpanoja ensimmäisenä analyysinä tunnista vaan vasta myöhemmin tapahtuvan analyysin kohteena. Oma hetkessä kansioon kirjoitettu tuntemukseni osoittautui arvokkaaksi materiaaliksi. Olisi tietysti ollut helpompaa nojautua vain videoaineiston tarjoamaan tietoon, mutta silloin olisin jäänyt vaille oman opettajasubjektin kokemuksen tutkimista. Joskus mietin epäuskoisena, oliko jokin päiväkirjamerkintä suorastaan virheellinen, eli olinko sekoittanut tuntien päivämäärät keskenään. Osoittautui, että näin ei kuitenkaan ollut. Päiväkirjan sisältämä tunneviesti vain tuntui uudessa positiossa niin oudolta. Eri aikoina tehty tulkinallinen ote mahdollisti useita perusteltuja näkökulmia samaan materiaaliin.

### 12.2 EMPATIA

Improvisoinnin opettajan yksi tärkeimmistä työkaluista on empatia. Opettajan on välttämätöntä yrittää arvioida, miten hän kokisi itsensä, jos olisi itse oppilaan paikalla<sup>53</sup>. Empatia on intuitiota, jossa keskeisellä sijalla on vaikeasti määriteltäviä reittejä pitkin saavutettu tieto. Kuten muissakin yhteyksissä, myös improvisoinnin opettamisessa on mahdollista sortua omnipotenttiin ylimielisyyteen toisen tuntemusten ”tietämisessä”. Tietäminen on ongelmallista hetkeen sidotussa vuorovaikutuksessa, jossa vakiintuneita, yleispäteviä toimintatapoja ei ole (ks. Ogden 2005,

53 Johnstoneen mukaan kouluttajan on aktiivisesti vältettävä improvisoivan näyttelijän tarkoituksellista kiusaamista (*torturing*). Lämmittelyleikit ja näytelmän kohtaukset on syytä viheltää poikki viimeistään silloin, kun improvisoijan kiusaantuminen alkaa olla näkyvää. Keskeytys hetken määrittää kouluttajan empatiakyky. (Johnstone 2011.)

26, 64, 83–84). Empatian kautta toimiminen perustuu aina arviointiin, ja arvio voi valitettavasti mennä myös pieleen. Myöhemmän tarkkailun valossa näyttää siltä, että näkyvimmat ylilyöntini opettajana liittyivät juuri virhearvioihini oppilaan empatian tarpeesta eli siitä, mihin tämä olisi valmis ryhtymään ilman suurempaa ympäristön tukeakin. Tämä sittemmin löytämäni empatia-ansa selittyy ainakin osittain sukupolvien välisillä eroilla: aineiston valossa näyttää siltä, että itseilmäisullinen riskinotto on nykyisille lapsille ja nuorille arkipäiväisempää kuin mitä se oli omassa lapsuudessani. Tähän huomioon liittyen opettajan liian varovaiset otteet saattavat tuottaa nykyoppilaalle tunteen, että ehkäpä tässä hommassa on sittenkin jotain pelättävää, kun opettaja tuolla tavoin hyysää. En itse ole koskaan opiskellut musiikillista improvisointia ohjatusti. Tästä syystä empaattisen toimimisen balanssi oli kenttävaiheessa hahmoteltava ikään kuin tyhjästä, oppilaskohtaisesti.

### 12.3 IMPROVISOINTITUNTtien ALKUHETKET

Musiikillisen improvisoinnin mahdollistava ympäristö saattoi vaivihkaa ankkuroitua tunnin alun tavalliseen jutteluhetkeen, jossa ikään kuin kuljeskeltiin löyhästi kaikenlaista kiireen tuntua välttämällä. Tyypillisessä keskustelutilanteessa, jossa ilmeitä, eleitä ja kehon asentoja oli pakattu videon jokaiseen sekuntiin, jouduin aineistoa analysoidessani tekemään valintoja: kiinnostunko statuksistamme, pidänpö tapahtumaa jo käynnistyneenä Ogdenin uneksuntana vai lukeutuuko alkujuttelumme winnicottilaiseksi leikiksi? Löysin lukuisia teorioiden valossa perusteltavissa olevia elementtejä samoista hetkistä vain näkökulmaa vaihtamalla. Elementit olivat myös tiiviisti sidoksissa toisiinsa. Yksistään osapuolten statusten kartoittamisessa olisi riittänyt savottaa; pieninä asentomuutoksina ja äänenpainoina tapahtuva tanssi tuntui liikuttelevan statuksiamme hetki hetkeltä niin, että hautasin lopulta ajatuksen edes löyhästi stabiilista opettaja–oppilassuhteesta. Sillä, että opettaja tiedostaa oman statusilmaisunsa on mielestäni valtava vaikutus siihen, kehittyykö oppilaan ja opettajan välille jaettua, laajakaistaista uneksuntaa (Kurkela 2008; Ogden 2005). Ajattelen nykyisin, että oppilaalla ja opettajalla on ”suhteen” sijasta vain liikkuva aikaikkuna, joissa suhde minään ja toiseen neuvotellaan aina uudelleen toinen toisensa leikkaavassa välitilassa. Tietyt asiat pysyvät jokseenkin muuttumattomina, mutta samana pysyvää suhdetta ei ole. Minää peilataan jatkuvasti toisesta, josta haetaan molemmin puolin ymmärrystä ja hyväksyntää.

Tunnin alku oli tietenkin vasta lähtötilanne musiikilliseen improvisointiin, johon kehittämistyöni päähuomio kohdistuu. Tärkeitä aloittamisen hetkiä ei voinut toisaalta sivuuttaakaan, koska se, miten toisen ihmisen kanssa ollaan, vaikuttaa suoraan syntyvään musiikkiin. Kun vuorovaikutustilanteissa alkoi viikoittain ilmetä tiettyä toistuvuutta ja tehtyjen eleiden näkyvässä vaikutuksessa jonkinasteista ennustettavuutta, pidin tärkeänä kirjata muistiin tunnereaktioitani oppilaan koh-

taamisesta. Ensi hetket, puheen semantiikka ja molemminpuoliset toisesta vaikutukset antoivat usein suunnan sille, millainen tunnin ensimmäisestä improvisaatiosta tuli. Kummankin osapuolen alussa ottama status saattoi niin ikään jatkaa musiikillisessa kohtaamisessamme, joka näyttäytyi musiikkiterapiaimprovisaation kaltaisena sisältönä äskeiselle keskustelullemme. On huomionarvoista, että tunnille tullessaan oppilaat eivät juuri koskaan syöksyneet ”oppimaan”. He eivät aloittaneet suoraan kysymällä minulta, miten tällä tai tällä pohjalla kannattaisi improvisoida. Tunnit sen sijaan tuntuivat alkavan vailla tunnetta tunnin alkamisesta; oli vain hapuileva laskeutuminen tämänhetkisyysiin, joissa kautta rantain kuulosteltiin, mitä pian on tulossa. Minulla ei ollut tarkkoja suunnitelmia tuntien sisällöstä, vaan otin tietoisesti tavakseni valita muun muassa improvisointipohjan sen mukaan, mitä senhetkinen yhteinen tilamme tuntui kaipaavan<sup>54</sup>. Tämä merkitsi käytännössä paitsi liikkumista oppilaan oletetulla mukavuusalueella, myös lähes yhtä usein rutiinin rikkomista. Tässä turvallisen poukkoilevassa opetustavassa on nähtävissä yhteys Keith Johnstonen opetustapaan, jossa mahdollistavan ilmapiirin vallitessa ajaututaan aina uusiin tilanteisiin, joihin ei voi valmistautua. Sysäsin meitä improvisoitaessa mielelläni ennalta tietämättömiin musiikillisiin ympäristöihin, joissa yhteiset kohtaamisen hetket saattoivat tiivistyä – lähentäen meitä tai erottaen, mutta joista myös saattoi saada tietoa seuraavaa tuntiamme varten. Improvisointituntien hetkessä elävän luonteen vuoksi vakuutuin lopullisesti psykoanalyttista käsitteistä oivana viitekehystenä niille taustavoimille, jotka vaikuttavat suoraan improvisaation kehkeytymiseen.

## 13 KEITH JOHNSTONEN VUOROVAIKUTUSILMIÖT AINEISTOSSA

Keith Johnstonen ajattelu pureutuu syvälle ihmisen käyttäytymisen mekanismeihin. Olen valinnut tähän yhteyteen Johnstonelta vain ne seikat, jotka kuuluvat ihmisten väliseen vuorovaikutukseen kontekstista riippumatta. Jätän käsittelemättä muun muassa Johnstonen usein vaaliman tarinankerronnan taidon (*storytelling*), joka sijoittuu pitkälti teatteri-ilmaisun kentälle. Nostan sen sijaan esiin statukset, oletusympyrän, hyväksynnän ja tyrmäyksen monet kasvot sekä toisen ”työllistämisen” (vastatarjousten puuttumisen).

---

54 Musiikillinen toimiminen toisen lähettämien viestin pohjalta muistuttaa etäisesti Juliette Alvinin käyttämää musiikkiterapian improvisointimallia. Alvinin malliin kuuluu ns. vastaanottava tekniikka (*receptive technique*), jossa terapeutti improvisoi asiakkaalleen saadakseen kosketuksen tämän mielialaan ja välittömiin tarpeisiin. Terapeutti pyrkii näin lähestymään asiakastaan henkilökohtaisella, mutta ei-uhkaavalla tavalla. Alvinin tekniikkaa pidetään luonteeltaan empaattisena, sillä musiikillisen vastaanottotapahtuman tarkoituksena on asiakkaasta tehtävä tulkinta, ei esimerkiksi tämän mielialan manipulointi. (Bruscia 1987, 75–77, 99; Wigram 2004, 89.)

### 13.1 STATUSTEN VÄRITTÄMÄ MONISÄIKEINEN TODELLISUUTEMME

Ollessamme ihmisten kanssa tekemisissä otamme aina jonkin statuksen, halusimme tai emme. Vaikka emme edes sanoisi mitään, valitsemiemme eleiden perusteella emme ole hetkeäkään täysin samalla statustasolla toisen kanssa – myöskään siinä tapauksessa, että tämä toinen olisi läheinen ystävämme eikä ihmissuhteeseen näin liittyisi minkäänlaista hierarkiaa. Statuksemme mukautuu usein itsestään ympäröiviin ihmisiin sen mukaan, miten intuitiomme sitä liikuttaa kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. (Johnstone 1979, 37; Johnstone 2011.) Omaa statusta voi kuitenkin myös tarkoituksellisesti ohjata ja sillä tavoin vaikuttaa toiseen. Korkeaan statukseen kuuluvat päättäväiset ja verrattain hitaat eleet, runsas tilan ottaminen sekä yleisesti vakaa, harkitseva ja itsevarma olemus. Tällaista elekieltä suosivat erityisesti merkittävässä yhteiskunnallisessa asemassa olevat henkilöt kuten poliitikot<sup>55</sup>. Matalalle statukselle ominaisia eleitä ovat vastaavasti yleinen epävarmuuden ilmentäminen, itsensä pieneksi ja vaarattomaksi tekeminen, katsekontaktien välttely sekä nopeat, pyrähtelevät liikkeet. (Routarinne 2007; Pease 2004.) Nämä ovat siis esimerkkejä kahden eri ääripään statuksista. Käytännössä ilmaisumme sijoittuu useimmiten jonnekin puolivälin tietämille ja liukuu siitä tarvittaessa vain aavistuksen korkeaan tai matalaan päin. Keskityn tässä erityisesti opettajan statusilmaisuuksiin siksi, että opettaja on roolinsa vuoksi avainasemassa vaikuttaessaan tunnin kulkuun ja siten molempien osapuolten olemisen tapoihin.

Huomasin haluavani esiintyä improvisointitunneilla enimmäkseen oppilaan kanssa tasavertaisena soittajana. Tämä kuin huomaamatta valitsemani olemisen tapa ei välttämättä toiminut optimaalisesti jokaisen oppilaan kohdalla tai kaikkina opetuspäivinä, mutta sellainen status tuli minulta luonnostaan. Status toimii usein juuri näin: sitä ei itse valita, vaan se tulee syvältä minuudestamme. Tiedostamaton tasavertaisuuteen pyrkiminen merkitsi minulle joidenkin stereotyyppisten ”opettajamaisuuksien” karsimista omasta käyttäytymisestä. Huomasin esimerkiksi metelöiväni taustalla monen oppilaan soittaessa yksin, pääasiassa hyräilemällä ja taputtelemalla reisiini<sup>56</sup>. Observoidessani mietin, miksi toimin näin, kun omat pianonsoiton opettajanikaan eivät olleet niin tehneet. Päättelin sen johtuvan in-

55 Päätäviä henkilöitä kutsutaan myös *vaikuttajiksi*; he vaikuttavat asioihin samalla, kun heidän alaisensa tehtäväksi jää lähinnä vaikuttua vaikuttajiensa tekemisistä. Esimerkiksi poliitikkojen korkean statuksen käyttäminen perustuu siihen oletukseen, että siten äänestäjien ja alaisten on helpompi ottaa heidät tosissaan päätösten tekemiseen kykenevinä yksilöinä.

56 Ääntelyni ei ollut tarkoitettu metronomin korvaamiseksi eli jonkinlaisen rytmiin liittyvän ”oikean tiedon” ylläpitämiseksi. Pikemminkin se oli vapaamuotoista musisointiin osallistumista, ja kyselyitteni mukaan se myös näyttäytyi oppilaille sellaisena. Ääntelystäni juontuvien tuntemusten verbaalinen läpikäyminen oppilaitteni kanssa oli jälleen yksi muistutus siitä, että opettaja voi toteuttaa tunneilla melko irrationaalisiltakin tuntuvia impulsseja kuten hyminöitä, vailla täyttä senhetkistä ymmärrystä niiden tarkoituksesta. Edellä mainittua peilisolujen toimintaa voi varsin usein pitää luotettavana taustavaikuttajana käyttäytymisellemme. Musiikkiterapiaimprovisoinnin Nordoff–Robbins-mallissa terapeuttia jopa kannustetaan äännelemään asiakkaan improvisaation päälle. Hyräily, viheltely, laulaminen ja rytmin taputtelu nähdään hyvinä keinoina peilata asiakkaan tunteita tämän improvisoidessa pianolla. (Bruscia 1987, 47–50.)

tuitiivisesta olettamuksestani, jonka mukaan ääntelyni vastakohtana nähtävä täysi hiljaisuus tulisi nostaneeksi statustani ja tehneeksi minusta oppilaan silmissä hänen suoritustaan arvioivan *opettajan*. Metelöintini tiedostamattomana tarkoituksena saattoi siis olla oppilaan kannustaminen ekstroverttiin ja yleensäkin ei-muodolliseen itseilmaisuun. Itseäni tämä tapa videolta nähtynä kuitenkin häiritsti. Kysyin siksi oppilailtani, miten he rehellisesti ottaen olivat kokeneet innokkaan taputteluhyminäni. Kukaan heistä ei ainakaan myöntänyt sen häirinneen improvisointiaan. Lilja vastasi 23.3.2010 tähän kysymykseen juuri antiteesin kautta:

*Teemu: Mä muuten huomasin, että mä taputtelen välillä aika äänekkäästi täällä tunnilla. Silloin kun sä soitat ja mä täällä tälleen läiskyttelen, niin häiritsee se niinku pahasti?*

*Lilja: Ei itse asiias yhtään. Must tuntuu et se on melkein niinku parempi itse asiassa. (...) Enemmän sitä kai alkais jännittämään jos ihmiset ihan puikkoina vaan olis.*

Toisen tuntemuksista kysyminen on oma taiteenlajinsa. Jos haluaa tietää jotain, on parasta esittää kysymys lyhyesti ja ymmärrettävästi, esimerkiksi: *miltä tämä äskeinen improvisaatio sinusta tuntui?* Koska tällainen kysymys on melko henkilökohtainen, sen esittämisen tavalla on merkitystä siitä saatavaan vastaukseen. Ryhtyni ei yleensä ole erityisen taiteellinen, mutta huomasin silti toistuvasti utelevani toisen tuntemuksista selvästä kehollisesta alastatuksesta käsin. Selkä kumarana ja jalat pieninä ristissä saatoin alta kulmain lähestyä toisen kokemusta, useasti myös hyvällä menestyksellä<sup>57</sup>. Oppilaan kokemukset edustivat tutkimuksessani poikkeuksellisen arvokasta tietoa, mutta tunsin, että niistä oli kysyttävä vaiivikkaa, ikään kuin olisimme vain huolimattomasti jutelleet. Myös lisäkysymysten esittämisistä paistoi läpi kokonaisvaltainen tutkijaposition välttely. Oli sinänsä kiinnostavaa nähdä myös aitoon empatiaani perustuvaa statusilmaisua. Ote observointitekstistä 28.5.2010 pidetyltä tunnilta:

*Päiväkirjani pitkä merkintä on syventynyt Sirun surumieliseen olemukseen. Olin leikkisetä, Siru sulkeutunut ja miettelias. Siinä missä monet aikuiset mielellään ainakin yrittävät sanallistaa tuntemuksiaan – kuten ehkä viimeisestä improvisointitunnista nostettuja ajatuksia – Sirun ikäiset usein pohtivat juttujaan enimmäkseen päänsä sisällä. Silloin opettajalle ei jääne muuta vaihtoehtoa kuin pikkuruisessa keräasennossa nojautua eteenpäin ja jutustaen yrittää jälleenrakentaa umpeen metsittyntä yhteyttä.*

<sup>57</sup> Johnstone kutsuu menetelmää nimellä *planned incompetence*, tietoinen osaamattomaksi tekeytyminen (Johnstone 2011).

Aidon empatian osoittamisen ohella näin videolta myös hämmäntäviä hetkiä, joissa opettajan sanat ja eleet olivat keskenään suuressa ristiriidassa. Koimme tällaisia liian pitkiä sekunteja muun muassa Auran kanssa 12.2.2010. Hän oli juuri soittanut improvisaation omalla pohjallaan, katsonut välillä minuun kuin reaktioitani hakien. Kun palautteeni aika tuli, aloitin alastuksesta käsin näin:

*Aivan mahtava soolo. Siis tota, ääh*

Tämän sanottuani jäin keräasentoon sanoja hakien, hieroin silmääni ja välttelin katsekontaktia Auraan. Hän ei näyttänyt uskovan sanaakaan, vaan linnoittautui pelkokyyryyn, vielä matalemmalle statusasolle kuin missä olin itse ollut<sup>58</sup>. Lisäksi hän alkoi pian syyttää minua siitä, että hän oli mielestään nähnyt minun hymyilevän kesken soittonsa<sup>59</sup>. Puolustauduin, että olin kyllä hymyillyt, mutta silkasta mielihyvästä. Tämä hymyilyksyytös on luontevaa tulkita Auran kokemukseksi ivasta, toisin sanoen hänen tuntemukseksi self-objektinsa vähättelemisestä laajakaistaisen viestinnän kautta. Tuon pätkän yhä uudelleen katsottuani olen vakuuttunut siitä, etten olisi itsekään oppilaana uskonut tuota kehua, jonka niin oudolla tavalla esitin. Keinulautaperiaatteen mukaan itseä laskemalla voidaan nostaa toista (*See-saw*; Johnstone 1979, 33–39). Mutta jos itseään laskee *kehuakseen* toista, syntyvä ristiriita voi näyttää ulospäin siltä, ettei kehuajan koko mielipiteellä taida olla juuriakaan merkitystä. Jos nimittäin Auran soolo olisi todella ollut ”aivan mahtava”, sen välitön vaikutus olisi todennäköisesti ollut luettavissa myös kehostani. Kyseinen tilanne käy esimerkkinä heikoista näyttelijän lahjoistani sekä myös siitä, että jos varsinaista sanottavaa ei ole, on hyvä vain antaa tilaa. Yritin sanoa hänelle jotain positiivista, kykenemättä siihen ehkä itsekään uskomaan. Tuloksena oli käänteinen statuskampailu, jonka Aura voitti vallattuaan matalimman statuksen. Selvästi perusteeton kehuminen on valehtelua, josta jää helposti kiinni.

Statukset liittyvät jokaiseen vuorovaikutustilanteeseen. Kehollisten valta-asetelmien ajoittainen sivuaminen tässä kirjassa perustuu siihen, että puheen syntaksi ja semantiikka tapaavat jäädä toissijaisiksi informaation lähteiksi, kun todellista itseä ilmaistaan laajakaistaisesti (Kurkela 2008, 34, 39). Suuri HD-videoaineisto edustaa siksi laadullisen tutkimuksen aarreaittaa. Musiikillinen improvisaatio on self-objekti, jonka esillepanoon myös esittäjänsä statusilmaisu erottamattomasti

58 Pelkokyyry (*fear crouch*) on ihmiselle kehittynyt refleksi saalistajia vastaan. Siinä olkapäät nousevat suojaamaan kaulavaltimoa ja ruumis käpertyy eteenpäin suojaamaan alavatsaa; puuskassa olevat kädet ja ristityt jalat usein vahvistavat tätä suojassa olon vaikutelmaa. Pelkokyyryn vastakohtana on kerubiasento (*cherub posture*), joka puolestaan aukaisee kehon pinnat; kerubiasennossa pää kääntyy taakse ja paljastaa kaulan, olkapäät kääntyvät taakse paljastaen rintakehän. Ihminen on kokonaisuus, joten on tyypillistä, että kaulan ja rintakehän avaamisen myötä muutkin kehon osat aukeavat. Kehon pitkälti automaattisen synkronoinnin ansiosta kasvojen ilme on kerubiasennossa varsin usein avonainen ja ystävällinen. Kerubit kuvataan tavallisesti tässä asennossa, jonka nähdään viestivän äärimmäistä haavoittuvuutta ja hellyyttä. Korkean statuksen esittäjät käyttävät usein jotakin kerubiasennolle läheistä versiota. Pelkokyyry toteutuu usein silloin, kun ihminen kokee tulleen jollain tavoin uhatuksi. (Johnstone 1979, 59.)

59 Tämä tilanne on myös esimerkki tyypillisestä nyt-hetkestä (Stern 2004, 245). Palaan nyt-hetkiin aluvuussa 14.3.

kytketty. Opetusmenetelmän pyrkimyksenä on saada ihminen luottamaan mielikuvituksensa toimintaan. Tätä prosessia selvästi auttaa, jos opettaja kykenee varomaan oppilaansa itseluottamuksella.

Erotan tässä toisistaan kaksi erilaista toimintatapaa: epäaidon ilmaisun, josta edellinen esimerkki kertoi. Näytellyt hehkutukset voivat aiheuttaa oppilaan ja opettajan välille jopa luottamuspulan. Toisaalta opettajan on myös mahdollista ”pelata” statuksilla, esimerkiksi hyväksymällä kehollisesti oppilaansa tämän soitto-suorituksista riippumatta. Keholliseen hyväksymiseen kuuluvat avoimet kehon asennot, kohotetut kulmat, hymy, hieman aukaistu suu sekä yleinen positiivisuuden osoittaminen. En näe eettistä ongelmaa tällaisessa laajakaistaisessa hyväksymisessä, jossa mustaa ei väitetä valkoiseksi. Improvisaationsa päätyttyä oppilas kuitenkin lähes aina odottaa jotakin reaktiota opettajalta. Jos *mitään* reaktiota ei tule, toisin sanoen jos opettajan vitaliteetti näyttää pois kytketyltä, oppilas kokee sen tyrmentämisenä. Opettaja toimii tilanteessa joka tapauksessa jollakin tavalla, ja toivottavasti niin, että hän uskoo sillä keinoin edistävänsä oppilaan itseluottamusta. Keskeistä on, että opettaja tiedostaa niiden ratkaisevien hetkien ja niiden sisältämän oman laajakaistaisen ilmaisunsa merkityksen oppimisprosessiin.

### 13.2 OLETUSYMPYRÄ KESKELLÄ IMPROVISAATIOTA

Kelluntamusiikin soittamistilanne rakentuu pitkälti Johnstonen (2011) ajaman oletusympyrän ihanteen varaan. Se tarkoittaa, että improvisoijaa kannustetaan toimimaan ”ajattelematta” ja assosioimaan musiikkiaan itsestään selviin ratkaisuihin. Oletusympyräänsä seuraavalla improvisoijalla on lupa toimia ilman lupaa. Jos omiin ratkaisuihin joudutaan hakemaan hyväksyntää joltain auktoriteetilta – joko ulkoiselta tai sisäiseltä – ollaan keskellä improvisaatiota jo ajallisesti myöhässä. On kuitenkin huomattava, että Kelluntamusiikissa käytetyt improvisointipohjat eivät pääsääntöisesti rakennu oletusympyrän varaan, vaan ne hyödyntävät enimmäkseen rutiinin rikkomisen käytäntöä (Johnstone 1979, 138–139). Näin siksi, että puhtaasti oletusympyrän ideaalia noudattavat harmoniat toisivat ympäröivässä kulttuurissamme tapahtuvaan improvisaatioon todennäköisesti mukanaan kadensseja, tietynlaisuutta ja sitä kautta ilmaisun rasitteita.

Improvisoidussa soolossa ”lähellä olevat” musiikilliset ideat syntyvät yleensä nopeasti. Käytännössä ne ovat yllättävän usein myös sellaisia, jotka edesauttavat improvisaation pysymistä sen ”oletetulla” alueella. Esimerkiksi, kun alan soittaa improvisointipohjallani, luon hetkessä toimintaympäristön, jossa monia solistin ratkaisuja voidaan pitää pohjan sisältämän oletusympyrän mukaisina. Aineistossani esiintyvien oppilaiden improvisaatioissa ei juuri esiinny tuhoavan kaltaisia musiikillisia äkkikäännöksiä, vaikka en suoraan – tai edes epäsuoraan – heitä kieltänyt sellaisiakaan toteuttamasta. Johtopäätös tästä on, että musiikki ylipäätään koetaan

*jatkuvuuden ilmentäjäksi* ja että tämänhetkisestä musiikillisesta tilasta halutaan siksi pitää kiinni. Oppilaat sanoittivat paikoin hyvin taitavasti oletusympyrän ilmiötä. Pidän mahdollisena, että sen kautta toimiminen on improvisaatioissa osittain jopa sisäsyntyistä.

*Se oli erilainen* [kuin tätä edellinen improvisaatio, jossa ei ollut isoja muutoksia]. *Ei toi niinku haittaa, mut jos rupee jotain muuta soittamaan silleen niinku ihan erilaista* [niin se haittaa]. (Elsa 14.1.2010) Olin hetki sitten muuttanut yhteisimprovisaatiomme tahtilajin kesken kaiken nelijakoisesta kolmijakoiseksi. Hänen soitostaan ja myöhemmästä elekielestään kuvastui selkeä pettymys tahtilajin muutokseen.

*Laittaa vaan jotain mitä tulee mieleen ja yrittää pitää sen sujuvana, ettei tuu jotain ihan outoo.* (Erkki 16.10.2009) Erkin luonnehdinta omasta toimimisesta hänen ensimmäisellä improvisointitunnillaan.

*No täs kävi samal lailla kuin sen kokonaisuuden kanssa, jossa oli se mörkösointu. Eli et jonkin aikaa sitä ajatteli, että tää on vähän älytön, mutta sitten sen oppi hyväksymään.* (Lilja 18.12.2009)

Liljan kommentti ”mörkösoinnusta” kuvaa monen oppilaan etenkin kurssimme alussa kokemaa kulttuurishokkia. Rutiini oli rikottu: antamani soinnut eivät noudatelleetkaan sävyisiä kadensseja, eikä niitä oltu rakennettu perusmuotoisista kolmisoinnuista. Pohjista tuntui puuttuvan ääniä, ne olivat kirpeitä ja paikoin irvistäviäkin – joskaan eivät kuitenkaan ylivoimaisen dissonoivia. Liljan luonnehdinnan loppu kertoo kuitenkin improvisoinnin mahdollistavan asenteen löytymisestä: kun johonkin uuteen ympäristöön suhtautuu hyväksyen, se voi aika pian muuttua osaksi tämänhetkistä improvisaatiota ja oletusympyrää.

Liljaa tuntui keväällä vaivaavan hänen taipumuksensa pyrkiä ohjailemaan musiikkinsa kulkua. Etenkin kenttätutkimuksen loppupuolella hän mielellään myös sanoitti tuntemuksiaan, kuten seuraavassa tapauksessa 20.5.2010 pidetyltä tunnilta: *Tavallaan niinku yritän tehdä jotain sellasta mitä mieli... just päinvastaista, mitä mieli ensin hakis.*

Tämä ongelma on tavallinen, mutta sen näin tarkka tiedostaminen ja verbali-soiminen on kokemukseni mukaan harvinaisempaa. Pyysin häntä tämän jälkeen palaamaan siihen viime syksyn Liljaan, joka vielä koki toteuttavansa enimmäkseen ensimmäiset impulssinsa. Hänen seuraavasta improvisaatiostaan tuli oletusympyrän mukainen. Vaikka tunnen yleensä vastenmielisyyttä arvottaa improvisaatioita keskenään, tämä jälkimmäinen oli niistä selvästi kiinnostavampi, koska se kuulosti enemmän häneltä. Soitettuaan sen hän näytti vapautuneemmalta, aivan kuin hä-

nen kehollinenkin suodattimensa olisi musiikillisen suodattimen myötä irronnut.

Daniel Sternin termein meillä oli kahden erityisen tämänhetkisyyden tapah-  
tumasarja: *nyt-hetki*, jossa Lilja tuntui haastavan minut, pohtivan ääneen ja lähes  
hakevan neuvoa minulta, vaikka hän ei sitä suoraan kysynytäkään. Tätä seurannut  
pyyntöni antaa impulssien vain vapaasti vieräi ilman vastuun tunnetta niiden si-  
sällöstä, oli *kohtaamisen hetki*, jossa vastasin hänelle intuitiooni nojaten. Ratkaisu  
oli sillä kertaa oikea. Tunsimme intersubjektiviivista yhteenkuuluvuutta, minkä seu-  
rauksena Liljassa näkyi *muutos*. (Stern 2004, 168, 176, 244–245.) Improvisaation  
päätyttyä hän sanoi:

*Toi oli mun mielest niinku tosi hyvä idea. Koska niin tota olihan toi niinku  
mielenkiintoista tavallaan antaa ittensä olla niin sanotusti niin tota... [naurua]  
niin sanotusti tylsästi soittaa. Se oli mielelle aika mielenkiintoista [naurua].  
(Lilja 20.5.2010)*

Oletusympyrän mukaiset mutta sillä hetkellä epätydyttäviltä tuntuneet ratkai-  
sut on mahdollista ”hyväksyttää itselle” jälkikäteen. Oman välittömän impulssin  
seuraaminen – ja varsinkin sen jälkeenpäin hyväksyminen – edellyttää osittaista  
toiminnan vastuun luovuttamista *semioottiselle* (Kristeva 1984). Tulkitsen, että  
Liljan kohdalla tapahtui tällainen optimaalinen kontrollista luopuminen. Hei-  
deggerin *silleen jättäminen* (*Gelassenheit*) vastaa sisällöltään hyvin tarkasti impro-  
visaatiotapahtuman mahdollistamaa asenteen muutosta, jossa tarvitaan monesti  
itseironiaakin.

Myös Jaana tunsu usein tarvetta jakaa tuntemuksiaan kanssani. Hänen seuraava  
huomionsa on hyvin samankaltainen kuin edellä mainittu Liljan 18.12.2009 koke-  
mus. Jaana puhuu improvisaatiostaan:

*Jotenkin mulle tuli mieleen yhtäkkiä, et ei vaan niinku sovi! Ei sovi! [samalla  
toistaen äskeistä kromaattista soolonsa aihetta]. Sit se meni niinku pieleen,  
sit se vähän lurpsahti. Sit mä yritin vaihtaa a-molliin. Mut sit ku mä otin sen  
[kromatiikka-aiheen] uudelleen esille niin mä olin silleen et no, kyllähän tää on  
ihan hyvä! (Jaana 4.12.2009)*

”Lurpsahtaminen” ja a-molliin vaihtaminen näyttäytyvät oman ilmaisun  
muuttamispyrkimyksinä, kun ensimmäisenä vastaanotettu impulssi ei ollut häntä  
tydyttänyt. Hetki, jolloin alkuperäinen impulssi otetaan uudelleen hyllyltä, voi  
merkitä äkillistä oman mielikuvituksen tuotannon takana seisomista, ikään kuin  
intentionaalista päätöstä. Lopussa Jaana tulkintani mukaan kertoo huomanneensa,  
että hän todella voi soittaa näin, jos hänestä tuntuu siltä!

Teatterikohtauksessa oletusympyrän ihanne perustuu oletukseen, että katsojalle

usein nautinnollisin vuorovaikutus koostuu *tavallisista* assosiaatioista (Johnstone 2011). Improvisoidussa musiikissa osan oletusympyrää voi löytää pulssista. On itsestään selvää soittaa jossakin pulssissa, jonka sisällä äänet järjestyvät eri tavoin kuin ilman sitä. Maailman nuotinetusta musiikista suurin osa sisältää pulssin, ja myös nuotintamatonta musiikkia rytmisyys yleensä leimaa. Pulssin ilmeneminen musiikissa on siis inhimillistä. Ville, joka väsymättä etsiskeli improvisoinnin rajoja, päätyi kerran murskaamaan jokaisen pulssin, joita hänelle pitkän yhteissoittomme aikana sivusta tarjoilin. Hän itse teki niin, mutta silti hänen kokemuksensa siitä ei ollut miellyttävä (26.2.2010):

Ville: *Tällä kertaa se pelko tapahtui.*

Teemu: *No mikä?*

V: *Yön varjot ja sitte ihan kaikki pahan vallat ja mustan vallat, kaikki tulee niinku esiin eteen, piiriksi kaikkialla. (...) Tulevaisuus on tosi musta.*

T: *Tulevaisuus on musta ja kaikki pahat jutut tuli esille?*

V: *Niin, kaikki pahat on niinku vallassa ja ne on suunniteltu sitä tosi pitkään, hyökätä tämän yhden ihmisen kimppuun ja se olen minä.*

T: *Miltä susta tuntu, pelottiks sua soittaa tätä?*

V: (nyökkää)

Tuntimme Villen kanssa jatkui tämän jälkeen tavanomaisemmalla, pulssillisella ja sävyltään empaattisella improvisaatiolla. Siinä Ville oli jälleen turvassa, *isossa huvilassa jossain taivaissa, siellä, missä kaikki jumalattaret ja jumalat asuu*, kuten hän itse sitä kuvasi. Syntyi kohtaamisen hetki (Stern 2004), jota tuskin olisimme saaneet ilman sitä edeltänyttä Villen sisäistä pakkoa särkeä pulssimme. Näkisin, että hän toimi koko tämän tuntimme ajan oletusympyränsä puitteissa. Hän kävi läpi muutosprosessin, jota seurasi tarve palata pulssin ääreen. Koko tutkimuksen aikana Ville ei kertonut tunteneensa pelkoa muulloin kuin tässä improvisaatiossamme, jossa pulssista luovuttiin yhä uudelleen. Pohdin tunnin jälkeen päiväkirjassani, mikä on opettajan vastuu tilanteissa, joissa oppilas itse hakeutuu ilmaisussaan pelottavan kuvaston ääreen. En kuitenkaan lopulta näe tapahtumaa ongelmallisena. Pidän sitä terveellisenä lapsen keinona työstää pelottaviksi kokemuksiaan fantasioita leikkidodellisuuden kautta (Ahonen 1997, 205, 247; ks. myös Winnicott 1971, 67).

Oletusympyrän seuraaminen edellyttää sen aavistamista, mikä tämänhetkissä musiikissa olisi itsestään selvin<sup>60</sup> jatko juuri soitettuun. Koska eri ihmisille erilai-

60 ”Musiikillinen itsestäänselvyys” on nähdäkseni vaikeammin määriteltävä ilmiö kuin esimerkiksi näyttelijän toteuttama verbaalinen assosiointi edellisenä lausuttuun sanaan. Se johtuu musiikin abstraktista luonteesta, siitä, ettei täsmällisiä, kaikkien jaettavissa olevia merkityssisältöjä ole mahdollista instrumentaalimusiikin keinoin soittaa (ks. Ahonen 1997, 134–137). Improvisoidessamme emme voi luultavasti koskaan olla kulttuuriperintömme ulottumattomissa, eikä Johnstonen (2011) mukaan meidän pidäkään olla. Länsimainen

set ratkaisut ovat luontevimpia ja itselle lähimpänä olevia, niitä ei voi ulkoapäin arvottaa. Soittajan oma estetiikka ohjaa musiikkia, joka kehkeytyy yllättävänkin usein syntyneitä musiikillisia rakenteita säilyttävään suuntaan. Keskeinen tekijä, oppilaan estetiikka, merkitsi minulle joitakin työnmakuisia kuukausia pohtiessani, mitä minä olen oikeastaan oppilaalle tarjoamassa ja millaisilla välineillä.

Esitin alaluvussa 1.2, että Kelluntamusiikin monet harmoniset ratkaisut on pyritty irrottamaan ympäröivästä musiikkitodellisuudestamme. Käytäntö on lähöisin rikutun rutiinin käytännöstä eli siitä, että sillä tavoin tuoreen ja kiinnostavan materiaalin synty käy mahdolliseksi (Johnstone 1979, 138). Ennen pitkää tutkimuskentälle alkoi joidenkin oppilaiden toimesta ilmaantua perusmuotoisia kolmisointuja. Minun piti nopeasti päättää, miten niihin on suhtauduttava. Ensimmäinen reaktioni oli, että eihän tämän jutun näin pitänyt mennä! Heti seuraava reaktio oli perusmuotoisten kolmisointujen täysi hyväksyminen. Kelluntamusiikille ominaisista harmonisista elementeistä oli tarpeen mukaan hetkessä luovuttava, jotta voitiin saavuttaa jotain vielä arvokkaampaa, joka on *oppilaan tunne improvisaationsa omakohtaisuudesta*. Muodostimme oppilaiden kanssa lopulta hedelmällisiä synteesejä. Kahden pianon luokassa eli parhaimmillaan kaksi estetiikkaa, jotka eivät kamppailleet siitä, kumman oletusympyrä on niistä itsestään selvempi. Niistä sai usein alkunsa se ”kolmas” (Ogden 2005), joka tarvitsi syntyäkseen meitä kahta. Tietoa saadakseni pyrin viikosta toiseen selvittämään, millainen on oppilaan juuri senhetkinen estetiikka:

*Mä tykkään oudoista* [pohjista]. (Erkki 30.10.2009)

*Nyt on taas tällanen kausi, että pitää vähän niinku rajoittaa outoutta.* (Erkki 4.2.2010)

Johnstonen oletusympyrän ydin on sen tiedostamisessa, että saman kulttuurin edustajat jakavat kollektiivisen tietovarannon toisiinsa linkittyvistä, nopeasti assosioitavista symboleista ja ilmiöistä. Tämä tietovaranto on kuitenkin myös jossain määrin omakohtaisesti koettu ja siten omaleimainen. Esimerkiksi paljon Jean Sibeliuksen musiikkia kuunnelleen improvisoijan musiikillinen oletusympyrä voi olla

---

soittaja saattaa huomaamattaan hakea improvisaatioonsa pulssin lisäksi vaikkapa A–B–A -rakennetta, jonka voi nähdä kuljettavan isoa osaa taidemusiikistamme. A–B–A-rakenne on kenties ollut ”olemassa” vasta siitä lähtien, kun joku sen ensi kertaa soitti. Ohjasiko sen syntyä mahdollisesti jo sitä ennen olemassa ollut tarinallisuuden käsite, taiteilijan omaperäisyys vai jokin muu, sitä emme tiedä. Meyerin piikikkään esityksen mukaan meillä on kattava teoria länsimaisen taidemusiikin tonaalisesta harmoniasta erityisesti siksi, että emme ole kysyneet ”mikä on harmonia”, mutta sen sijaan olemme rakentaneet teorian siitä (Meyer 1973, 109). Kysymällä ”mikä on harmonia” ottaisimme nähdäkseni askeleen kohti sellaista musiikin käsittämistä, jossa kaikki vastaanottamamme musiikki olisi uutta, eikä heideggeriläisittäin ”tuttuuteen” (1959) asetettua. Tällaisen tilan täytyy olla vain hypoteettinen. Improvisoidussa musiikissa itsestään selväksi ratkaisuksi lukeutuu mielestäni laajakaistainen ja jollakin tavoin *luonnolliselta tuntuva* teko – oli pa sen tausta sitten kulttuuriperinnössämme tai soittajansa omaleimaisessa estetiikassa (Kurkela 2008, 39–40; Stern 2004, 29). Tuo luonnolliselta tuntuva teko on opetusmetodini asettaman yleisen tavoitteen mukaisesti sellainen, jonka kanssa soittaja tuntee olevansa sinut (ks. Kurkela 2006, 25).

täysin erinäköinen kuin vaikkapa Arnold Schönbergin musiikkiin vihkiytyneen. Me länsimaiset elämme jokseenkin saman kulttuurin ympäröiminä, minkä vuoksi voimme helposti löytää toisia ihmisiä, jotka ”tuntevat” musiikillisesti samoin kuin me. Kokemusperäisestä tietovarannosta lähtöisin olevia assosiaatioita on mahdollista sisällyttää improvisaatioon antamalla itselleen luvan toimia niin nopeasti, ettei harkinta ehdi tapahtumisen hetkeen mukaan. Instrumentaalimusiikissa ei ole sanoja, mutta tutkimus osoitti oletusympyrän idean olevan löydettävissä sellaisesta musiikillisesta improvisoinnista, jossa toimitaan pitkälti vaistonvaraisesti.

### 13.3 TYRMÄYKSET JA TYÖLLISTÄMISET

Hyväksynnän vastakohtana nähtävä tyrmääminen (*blocking*) on tavattoman monimuotoista (Johnstone 1979, 94). Vuorovaikutuksessa tapahtuvaa hyväksyntää voi edistää tiedostamalla ja harjoittelemalla sitä, sen sijaan laajakaistaisten tyrmäysten kitkeminen kokonaan omasta viestinnästä on käytännössä mahdotonta. Se onnistuisi vain äärimmäisellä riskien välttelyllä, mikä merkitsisi lopulta kieltäytymistä aidon vuorovaikutuksen mahdollisuudesta.

Johnstonen ajattelua seuraten kaikki vuorovaikutuksemme koostuu tarjouksista. Tarjoukset voivat olla muitakin kuin säveliä tai sanoja. Myös kehollisen statusilmaisun voi kokonaisuudessaan mieltää sarjaksi ympäristöön säteileviä tarjouksia. Intersubjektiivisten kohtaamisten ihannetilana voi pitää hyväksymisen kehää, jossa toisen tekemä tarjous hyväksytään ja sen pohjalta tehdään vastatarjous. Se on ihannetila, jonka toteutuminen vaatii oppilaan ja opettajan tapauksessa usein halua hyväksyä sekä ajan kanssa rakentunutta keskinäistä luottamusta. Improvisoinnin opettajan perustehtävänä on hyväksyä oppilaansa tekemät tarjoukset tai vähintäänkin olla selvillä niistä. Sen sijaan oppilasta eivät vastaavanlaiset velvoitteet sido. Hän hyväksyy opettajansa tarjoukset ja tekee vastatarjouksia, jos on niin tehäkseen. (Kide 2012, 28.)

Tässä esitettyyn tarjousten vastaanottamisiin ja lisätarjousten tekemisiin sisältyy musiikillisen improvisaation kannalta kiinnostava ongelma, nimittäin implisiittinen toive *tietynlaisuudesta*. Jos pitää tärkeänä ohjata toisen improvisaatiota johonkin suuntaan, kuten esitän tässä tehneeni, on suunta kyettävä perustelemaan. Pidän tarpeellisina joitakin metodologisia tietynlaisuuksia improvisaatiossa, vaikka sana *improvisatio* ilmentääkin tietämättömyyttä. Eräs harvoista tietynlaisuuksista, joita yleisesti kannatan, on yhteisen improvisaation soittajille esitetty jonkinasteinen vaatimus kuunnella toisiaan. Yhteisimprovisaatiossa kyvyttömyys kuunnella toista johtaa hyvin tavallisesti vuorovaikutuksen näivettymiseen, minkä seurauksena kumpikaan osapuoli ei enää koe saavansa toiselta tukea.

Ilman keskinäistä kuuntelua musiikin yhteiset näkymät kapenevat, mutta tällöin voidaan toisaalta kysyä: kenen *estetiikan* mukaisesti määritetty sellainen impro-

visaatio, jossa keskinäistä kuuntelua ei ole? Entä onko toive yhteisimprovisaation vuorovaikutteisuudesta oikeastaan kauniiksi verhoiltua narsismia halutessamme todellisuudessa nähdä vain oman self-objektin konkreettisia vaikutuksia toisessa? Perimmäistä olemistamme ihmisinä leimaa pysyvä halumme *jakaa* asioita: kuulla, ja varsinkin tulla kuulluksi (Stern 2004, 124–125; Kurkela 2004, 147, 150). Tästä syystä kahden ihmisen yhteissoitolta on perusteltua odottaa keskinäistä kuuntelua. Kysymys vuorovaikuttamattoman improvisaation estetiikasta palautuu kysymykseen yhteissoitosta: kaikkien ei tarvitse haluta vuorovaikuttaa tai edes improvisoida yhdessä. Tätä sittemmin löytämäni tosiasiaa vasten ajattelen nyt, että vaikka toisen kuuntelu on musiikin ulkopuolellakin yleishyödyllinen taito, tulin ehkä painostaneeksi joitakin tutkimusoppilaitani siihen liikaakin.

Tyrmäyksiin kompastelevaa vuorovaikutusta on erityisen helppo löytää siitä oppilaan ja opettajan viestinnästä, joka tapahtuu soittamisen ulkopuolella. Tutkimustunneilla ilmeni tilanteita, joissa en selvästikään tahtonut hyväksyä jotain oppilaan esittämää ideaa, mutta hyväksyntäni tuli siinä hetkessä ikään kuin puseretuksi – koska edellytin itseltäni pitkälle vietyä toisen hyväksymistä. Näin tulin tuottaneeksi harmillisia piilotyrmäyksiä, joissa hyväksymiseni oli vain osittaista tai jäykän muodollista. En kuitenkaan näe tätä ongelmana vaan lähinnä löytönä, sillä improvisoinnin opettaja on jo lähtökohtaisesti puun ja kuoren välissä: hänen on yhtäältä kyettävä johtamaan tuntia ja toisaalta olemaan valmis hetkessä luopumaan siitä suunnasta, jonne oli suunnitellut seuraavaksi kulkevansa.

Optimaalinen vuorovaikutus edellyttää sitä, että osapuolet kykenevät tekemään vastatarjouksia toisen esittämien tarjousten pohjalta (Johnstone 2011). On melko tavallista, että oppilas ottaa kuitenkin passiivisemmän roolin kuin opettaja toivoisi, jolloin tarjousten esittäminen jää pitkälti opettajan vastuulle. Tällainen tila voi ”työllistää”<sup>61</sup> opettajaa. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen sisältyvä väistämätön valta-asetelma luo osapuolille hyvin erilaiset käyttäytymiskoodit. Tästä seuraa, että työllistetyistä opettajasta saattaa vahingossa tulla tyrmääjä.

Jatkossa esitetyt kursiiipätkät ovat enimmäkseen observointimuistiinpanojani (esimerkiksi: ”Siru 23.10.2009”). Jotkut kursiiivissa esitetyt tekstit ovat tunnin jälkeen tekemiäni päiväkirjamerkintöjä, mutta niissä tapauksissa kursivoidun pätkän alkuperä on merkitty sulkeisiin tekstin perään.

---

61 Toisen työllistäminen (*working someone*; Johnstone 1979, 93) on myös ”nynnyilyä” (*wimping*; Johnstone 2011). Nynnyilyä on käytetty arvoladattuna sanana kuvaamaan kahden keskenään tasavertaisen improvisoijan vuorovaikutushäiriötä, jossa nynnyilevä laittaa toisen tekemään hommat puolestaan. Nynnyilyksi lukeutuu tilanne, jossa toinen sinänsä hyväksyy kaiken toisen tarjoaman, mutta ei tee niiden pohjalta vastatarjouksia, esimerkiksi näin: *-Otatko teetä? -Otan. -Entä keksejä? -Otan niitäkin, kiitos. -No.. miten päiväsi on mennyt? -Ihan hyvin. -No tuota, äh.. lähtisimmekö illalla konserttiin? -Lähdetään vain.* Näin etenevä kohtaus on tarjoajalle raskas, vaikka toinen hyväksyykin esitetyt tarjoukset. Puhun mieluummin työllistamisestä, koska monet oppilaani olivat lapsia ja heillä oli oikeus olla myös ”nynnyjä” niin halutessaan. Sana työllistäminen sopii muutenkin tähän yhteyteen, koska työn voi nähdä leikin vastakohtana. Työllistyminen kuvaa sitä tunnetta, jonka työllistetty saa tahmeasta vuorovaikutuksesta.

*Olenko taas pianonsoiton opettaja yrittämässä muokata oppilasta toisenlaiseksi? Onko improvisaatio itseilmaisua itsen vai ympäristön asettamilla ehdoilla? Vaikea asia: puuttuako vai jättääkö silleen? Päätin erittäin varovasti yrittää puuttua. Sirun kehon kielestä (nyökkäily, pinnistävä etukumara) saa kuvan, ettei hänkään nyt viihtynyt parhaiten. (Siru 23.10.2009)*

*Tunnit ovat jotenkin vaikeita. Se olemisen tapa: hiljaa tuolilla vaan. En saa yhteyttä. Persoonallisuudelle kukaan ei voi mitään, mutta palautteen saamattomuus rasittaa. (Siru 4.12.2009)*

*Hän tekee tunnilla sen mitä täytyy, eikä esim. seiso päällään. Miksi Siru sitten puuduttaa? Ovatko hänen vastatarjouksensa mielestäni kelvottomia? Täytyykö niitä edes olla? (Siru 9.4.2010)*

Näkisin Sirussa mahdollisen esimerkin haluttomasta oppilaasta, jonka hiljainen aggressio siirtyy tunnilla opettajan kannettavaksi. Uskon useimpien soitonopettajien ainakin joskus kohdanneen hiljaisesti aggressiivisen oppilaan (Kurkela 1993, 320–323). Tällaisen oppilaan implisiittinen vihaisuus ilmenee opettajalle tunteena, jota Johnstonea seuraten nimitän työllistymiseksi.

*Aistin Elsan innostumattomuuden uuteen sointuun ja alan pian kehua keksimääni tulokassointua. Improvisoin näytösluontoisesti pätkän sillä, ikään kuin todistakseni sen tarpeellisuuden. ”No joo”, sanon ja lopetan (19:25) huomattessani, etten saa hänestä innostuksen merkkiä (mikä ei myöskään sulje pois innostuksen mahdollisuutta). (Elsa 15.10.2009)*

*Tämä on tällaista tabkoamista. Aistin, ettei Elsasta tänään irtoa jotain. Yritän kaikkeni: mustien kokeilut, tämä kolmas veto kolmijakoisena. En toisaalta tiedä, miksi hänen pitäisikään näyttää alinomaa innostuneelta. (Elsa 29.10.2009)*

Opettajan näkökulmasta hänen kohtaamansa tyrmäykset sekä vastatarjousten puute vaikuttavat häneen lähes poikkeuksetta väsyttävästi. Oppilaan suorittama opettajan työllistäminen tarjoaa kuitenkin opettajalle erinomaisen tilaisuuden reflektoida oman toimintansa taustatekijöitä. Jos yhteys oppilaaseen ei syystä tai toisesta toimi, saatetaan ajautua tilanteeseen, jossa opettaja ei hyväksy oppilaansa tapaa olla vaan alkaa toivoa tältä jotakin muuta. Tällöin opettaja saattaa – tyrmätyinä ja turhautuneena – pahimmassa tapauksessa tulla tyrmänneeksi oppilaan koko persoonan, koska tämä ei hänen mielestään suostu tietynlaiseen vuorovai-  
kutukseen. Näin oppilaan hiljainen, implisiittinen aggressio voi saada vastaansa opettajan suuremman aggression. Tyrmäykset ja työllistämiset eivät siis ole vain

selkeitä yksittäistapauksia, joissa toinen sanoo ”ei”. Häiriöt vuorovaikutuksessa ovat arvokkaita, sillä purettuina ja tiedostettuina ne voivat nostaa opettajan reflektointikyvyn uudelle tasolle, jossa kysytään yhä uudelleen: *mitä minä toivon tältä oppilaalta ja miksi?*

*Jaksan edelleen kevyesti painostaa häntä näiden pohjiemme sanallistamiseen. Tämä oli Riinasta ”spontaani” (En osaa tällekkään arviolle laskea liikaa painoa, sillä mieluiten hän ei luonnehtisi pohjia mitenkään. Nyt vain odotin niin kauan, että adjektiivi tuli. 13:07). (Riina 23.4.2010)*

Tämä sanallistamiseen painostamiseni oli ongelmallista. Se näytti videolta tarkasteltuna siltä, ettei Riinan olemisen tapa jollakin tavoin riittänyt minulle. Hänes-tä oli kuin vahingossa tullut minulle viihdyttävä.

Oppilaan tyrmäessä tai työllistäessä opettajaa on tarpeellista pohtia myös sitä estetiikkaa, jonka kautta oppilaan toiminta opettajalleen välittyy. Esimerkiksi länsimaissa teatterin koulutuskentällä ei pääsääntöisesti suvaita näyttelijän liian pienieleistä ilmaisua (Johnstone 2011). Myös valtaosa länsimaisesta musiikkikulttuuristamme näyttää suosivan mieluummin suurieleistä ja ekstroverttiä kuin eeteristä ja heiveröistä sävellysten tulkintaa<sup>62</sup>. Esimerkiksi oppilaan instrumentistaan tuottama vaisu äänenlaatu voi alkaa vähitellen ärsyttää opettajaa. Mutta on huomattava, että tällöin oppilas ilmentää erinomaisesti *vaisuutta*. Soittotunnilla oppilaan jonkinlaisena yleisönä on opettaja, mutta tuleeko opettajan suhtautua oppilaansa soittoon *esityksenä*? Entä onko opettajan kokemus oppilaan inhottavan vaisusta soitosta puhtaasti lähtöisin soiton puhtaasti esteettisistä faktoreista – vai kenties enemmänkin opettajan tiedostamattaan omaksuman kulttuuriperinnön vaikutuksista? (Ks. Lehtonen 2004.) Ensinnäkin soiton puhtaasti esteettiset faktoritkin ovat kulttuuriperintöä. *Jonkin kokeminen* on joka tapauksessa kontekstuaalista, joten puhumme estetiikan ilmiöistä aina kulttuuriperinnön kautta. Toiseksi oppilaan ärsyttävän vaisussa äänenlaadussa ei ehkä perimmältään olekaan kyse estetiikasta sinänsä, vaan se saattaa ilmentää jotakin hänen kokemaansa tunnetta. Tämän tunteen ulospäin näkyminen voi tilanteessa välittyä opettajalle hiljaisena aggressiona, vaikka sen alkuperä saattaa olla myös opettajasta riippumaton. Tällöin voidaan puhua laajakaistaisesta viestinnästä, jonka vastaanottaja aistii – kykene-mättä läheskään aina erittelemään, mistä tekijöistä raskas tunnelma syntyi.

Tyrmäykset ja työllistämiset ovat harmillisia mutta väistämättömiä laajakais-taisen vuorovaikutuksen ilmiöitä. On hyväksyttävä, ettei kaikkea toisen tarjoamaa lopulta voi eikä ehdi mitenkään hyväksyä. Reflektointiin kykenevä opettaja voi

62 Klassisen musiikin taiteilijoista Suomessa käytettävää semantiikkaa on kattavasti käsitelty Marja-Liisa Saarilammen väitöskirjassa *Meediotaiteilijasta mediataitajaksi – Taiteilijan kulttuuriset tarinamallit musiikkialan erikoislehdessä* (2007). Saarilammen tutkimus osoittaa tietyn osan kulttuuristamme haluavan nähdä taiteilijat mielellään myyttisinä sankareina, johonkin transsendenttiseen kykenevinä poikkeusyksilöinä.

sallia itselleen inhimillisen määrän oppilaaseen suuntautuneita tyrmäyksiä. Sen sijaan neuroottisesti itse tehtyjä tyrmäyksiään välttelevä opettaja suuntaa huomionsa sisäänpäin. Tällä valinnalla on ainakin kaksi huonoa sivuvaikutusta: ensinnäkin osa toisen tarjouksista voi tästä syystä jäädä huomaamatta. Toiseksi virheitään välttelevän opettajan koko toiminta tulee vedetyksi suodattimen kautta, hänen itsestään selvä impulssinsa pyyhkäistään rationaalisen harkinnan tieltä (ks. Johnstone 1979, 26). Näin toiminnasta tulee hidasta varmistelua, joka ei edistä luovuutta. Terve vuorovaikutus on improvisaatiota, jossa *paljastutaan* toiselle. (Johnstone 1979, 111; Kurkela 2008.)

## 14 DANIEL N. STERN: TÄMÄNHETKISYYDET

### 14.1 TÄMÄNHETKISYYDET TIETOISUUDEN HAVAHTUMISINA

Kuten olen edellä esittänyt, Sternin (2004) tämänhetkisyys on vain muutaman sekunnin kestävä kohtaaminen elämästämme, jolloin tietoisuutemme havahtuu. Tämän havahtumisen aiheuttaa usein jokin uusi asia tai aistiärsyke, joka piirtää tämänhetkisyyden kokijansa mieleen muistikuvana. Jälkikäteen sama kohtaaminen voidaan käsitellä ja verbalisoida kronologisen narratiivin muodossa, mutta alkuperäinen tämänhetkisyys ei sen johdosta sellaisenaan palaa. Elämämme on kronologista. Ajan voi käsittää suorana viivana, ympyränä, spiraalina tai minä tahansa, mutta sen sisältämä *juuri nyt* liikkuu koko ajan. Ajan liikettä ei voi pysäyttää, eikä tarvitse. Tämänhetkisyys ilmenee sen sisällä ja pakottaa kokijansa toimimaan luovasti jonkin uuden asian edessä. (Stern 2004, 3–6, 11, 32–35, 245; Ks. myös Hämäläinen & Saarinen 2006, 5.) Oppilaan ja opettajan välinen tämänhetkisyys on merkittävä intersubjektiivinen kohtaaminen, jonka voi muistaa. Jotta sen ontologia tulisi tässä yhteydessä paremmin käsitettäväksi, on väliaikaisesti laitettava sivuun se realiteetti, että aika liikkuu.

Kenttätutkimuksen kestäessä Sternin tämänhetkisyyden saattoi nähdä asettuvan oppilaan ja opettajan väliseen tilaan useita kertoja yhden improvisointitunnin aikana. Tämänhetkisyksiä ja niistä johtuvia ulospäin havaittavia merkkejä on mahdollista löytää myös keskeltä musiikillista improvisaatiota. Havaitsin, että erityisesti pitkittyessään improvisaatio yleensä vähentää Kristevan termin oppilaan teettisen kerroksen ponnisteluja semioottisen alas painamiseksi. Tällöin semioottisesta lähtöisin oleva suitsimaton viettienergia pääsee purkautumaan soittajan improvisaatioon. Jos soittajan teettinen on sopivan huokoinen, tuloksena on hänen *true selfiään* ilmentävää, nautinnollista musiikkia – eräänlaista jatkumoa, joka koostuu yhteen sulautuneista tämänhetkisyksistä, laajasta yksiköstä, josta puuttuu aikaa pätkivä luonne (Stern 2004, 43). Tällainen huomaamattomalla tavalla luova tila on

kuitenkin ohut. Havaitsin sen päättyvän usein johonkin aistiärsykkeeseen, ”tavalliseen” tämänhetkisyYTEEN, joka Sternin kuvauksen mukaisesti näytti nostaneen oppilaan tietoisuuden tasoa. Improvisaatio ei siitä välttämättä katkennut, mutta sitä kuljettanut optimaalinen poissaolevuus vaihtui ikään kuin äkkinäiseksi heräämiseksi leikkitodellisuudesta takaisin arkitodellisuuteen, jossa oppilas jälleen tiedosti istuvansa tuolilla soittamassa pianoa. Seuraavat kaksi otetta observointiteksteistä ovat kenttätutkimuksen viimeiseltä viikolta:

*3) Yhdessä [uusi oma pohja], (20:13—27:34). Vielä kerran löysimme Sirun mukavuusalueen. Pedaalilla seisoen hän pudottelee ääniä pienestä oktaavialasta (21:14). Ja nauttii. Katso vartalon nyökkäyksiä, kaikkea tuota musiikissa olemista (23:24—23:46, 24:50—25:02→ Tässä kohtaa Siru katsoo kelloon ja ”herää”, vielä yksi optimaalinen poissaolevuus 25:40—26:17)! (Siru 28.5.2010)*

*3) Yksin [5], (13:23—15:51). n. 15:40 vaikuttaa kuin Elsa havahtuisi, heräisi unesta, huomaisi äkkiä improvisoivansa tietoisella tasolla. Erittäin hieno soolo päättyy tällaiseen suureen epäilykseen. (Elsa 27.5.2010)*

Tässä kuvatut havahtumiset kuvaavat yhtä tämänhetkisyYDEN monista ilmene-mismuodoista. Ne ilmentävät hyvin tämänhetkisyYDEN rakennetta ja sopivat siten johdannoksi tämänhetkisyYDEN aineistoa koskevalle analyttiselle tarkastelulle. Opetusmenetelmän kannalta pidän tärkeänä soveltaa tämänhetkisyYDEN käsi-tettä erityisesti vuorovaikutuksessa ilmeneviin nyt- ja kohtaamisen hetkiin, joita Stern pitää psykoanalyysiprosessin tyypillisinä käännekohtina. Nyt-hetki, kuten aiemmin esitin, on jostakin poikkeavasta eleestä tai lauseesta noussut jännitetila. Kohtaamisen hetki on tuon jännitteen purkamiseen käytetty improvisoitu ratkaisu, jossa asiakas ja analyttikko kokevat tavoittavansa jotain olennaista ja molempien osapuolten ymmärrettävissä olevaa. Tämä tapahtuma muuttaa heidän välistä suh-dettaan pysyvästi. (Stern 2004, 244–245). Käsitellen näitä Sternin ”erityisiä tämän-hetkisyYksiä” hieman edempänä.

## 14.2 TAPAUS AINEISTOSTA: ELÄVÄ MENNYT, *AWARENESS* JA *CONSCIOUSNESS*

Stern viittaa usein musiikkiin havainnollistaessaan tämänhetkisyYKSIEN jäsentymis-tä. Musiikin hahmottamista ohjaavat osin samankaltaiset neurologiset prosessit, joita tarvitaan myös puheen ymmärtämisessä. Ymmärrettävä puhe sisältää lyhyitä rakenteita ja moni musiikki hyödyntääkin puheen kaltaisia fraaseja. Useimmat pu-hutut lauseet kestävät Sternin määrittelemän tämänhetkisyYDEN verran, noin 4–5 sekuntia. (Stern 2004, 4, 45–46; ks. myös 28–30, 66–67, 200–201.) Puhuessaan tämänhetkisyYDESTÄ Stern kuitenkin pysyttelee välimatkan päässä musiikista, jota

ei voi ymmärtää aivan samassa merkityksessä kuin puhetta ymmärretään. Musiikki on Sternillekin poikkeuksellinen ympäristö. Pidän improvisointitapahtuman ymmärtämisen kannalta tärkeänä Sternin elävän menneen (*alive past*) käsitettä. Elävä mennyt on niin lähellä, että se melkein pä tuntuu tapahtuvan nyt, vaikkakin se silti tunnustetaan menneeksi ajaksi (mts. 206). Elävällä menneellä näyttäisi olevan tärkeä paikkansa juuri musiikissa, jossa tämänhetkisyudet, kuten Stern toteaa, voivat olla kiinnittyneinä toisiinsa ja siten kestää paljon arkipäivän tämänhetkisyyspiä pidempään (mts. 43). Kenttätutkimuksessa ilmeni useita improvisaatioita, joissa juuri-nyt-tekemisen ja toisaalta jo-tehdyn kokemisen raja tuntui katoavan. Se, että ”tiedämme” jonkun jo tapahtuneen, mutta sen tapahtuminen yhä vain jatkuu, näyttäisi olevan juuri Kelluntamusiikille ominainen ilmiö. Tämä ei tarkoita jonkin musiikillisen aiheen monotonista toistamista, vaan intensiivistä ja äärimmillen venytettyä fraasia, jota ei voi länsimaisen taidemusiikin näkökulmasta mittasuhteitensa puolesta edes mieltää fraasiksi. Lähimenneisyyden (*near-past*) kiertyminen tämänhetkisyteen on Sternille ”hetken laajentuma” (*expansion of the moment*). (Ks. mts. 206–209, 218.) Hetken laajentuma näyttäytyi minulle tutkimuksessa improvisoijan kontemplaationa, josta seurasi outo vaikutelma, että ympäröivä musiikki oli ikään kuin olemassa sen soittajista riippumatta. Ilmiötä on luonnollisesti hyvin vaikea verbalisoida ja todentaa ilman videotallennetta siitä. Havainnollistan hetken laajentumaa seuraavalla observointiesimerkillä:

*5) Yhdessä [25], (51:16—57:10). Ville vuorovaikuttaa, jos erikseen sitä varovasti toivon. Hän putoaa tuolilta (53:34), homma jatkuu polvillaan soittaen, koska häntä ei sattunut. Katsekontakteja, leikkiä, molemminpuolista syvää hyväksyntää! On tarinoiden aika: tällä kertaa olimme vanhanaikaisessa junassa, höyryveturi. Siellä oli ihmisiä vanhanaikaisissa, hienoissa puvuissaan. Myös juoppoja oli! Kysyn, millainen oli junan tunnelma: ”Pysyi hereillä koko ajan”.*  
(Ville 18.12.2009)

Tuolilta lattialle asti putoamista seuraava improvisaation välitön jatkuminen on tapahtumasarja, jonka voin kuvitella osuvan melkein pä kenelle tahansa tutkimusoppilaistani. Sen sijaan se, ettei Ville kommentoinut tuolilta putoamistaan jälkikäteen mitenkään, laittaa pohtimaan hänen soiton aikaista tietoisuuden tasoaan. Ville on huumorintajuinen, älykäs ja tasapainoinen poika. Hänen persoonansa tuntien pidän epätodennäköisenä, että tuon sattumuksen kommentoimattomuus olisi johonkin nolostumisesta.

Stern erottaa toisistaan kaksi suomen kielelle hankalasti käännettävää käsitettä: *awareness* ja *consciousness*. Hänelle *awareness* on *consciousness*-tietoisuuden varhaiskantainen muoto; myöhemmin ilmenevä *consciousness* sen sijaan sisältää kokemukset, jotka muistetaan ja joita voidaan edelleen käsitellä. (Stern 2004, xiv, 122–123.)

Ville koki olleensa junassa. Juna on painava ja varman tuntuinen kulkuväline, min­kä näkisin sopivan metaforaksi kannattelevasta musiikistamme. Kenttätutkimuk­sessä oli myös muita improvisointikertoja, jolloin Ville ”näki” meidän olleen juuri junassa. Hän kertoi nyt *pysyneensä hereillä* koko soittomme ajan. Tästä kommentista saa vaikutelman, ettei tuoilta putoaminen muuttanut hänen tietoisuuttaan toiseksi improvisoinnin kestäessä. Soittaessaan Ville oli Sterniä seuraten *conscious*, koska hän kykeni tarkasti muistamaan junan ja siellä matkustaneet ihmiset. Pidän mahdollisena, että hän oli *aware* lattialle putoamisestaan, mutta hän muisti improvisaatiosta vain ilmeisesti hänelle olennaisemman eli leikkitodellisuuden, joka oli tallentunut häneen *conscious*-tilassa. Putoamistapahtuma ei kuitenkaan näyttänyt jäsenyneen hänelle yksittäiseksi tämänhetkisyudeksi, koska sen luonne edellyttää tietoisuuden heräämistä (mts. 34). Tulkintani mukaan hän oli aivan liian syvällä musiikissa, jotta ulkomaailma olisi päässyt tunkeutumaan yhteiseen leikkitodellisuuteemme. Pidän Villen improvisaatiota Sternin elävään menneeseen kuuluvana hetken laajentumana, jossa *consciousness*-tietoisuus tallensi ympäröivät tapahtumat musiikin erityisen luonteen vuoksi valikoivasti. Improvisaation huomattava intensiteetti saattoi olla seurausta tämänhetkisyysien ketjuuntumisesta. (Mts. 43, 123.)

Tämä esimerkki – improvisaation ajalta säilyneet muistikuvat ja tuoilta putoamisen ”tapahtumattomuus” – kuvaa hyvin Kelluntamusiikin leikkitodellisuuteen kuuluvia erityispiirteitä. Sisäiset sekä kehostamme ulkoiset tapahtumat voivat ilmetä ajallisesti rinnakkain, mutta jättää muistiin jälkiä valikoidusti. Kelluntamusiikki voi muodostaa suojakuplan tämänhetkisyudessa ilmenevän, semioottista hyödyntävän leikkitodellisuuden ja ulkoisen arkitodellisuuden välille. Silloin on mahdollista kokea omien fyysisten rajojensa hämärtymisiä. Hetken laajentumassa musiikki, äsken tapahtunut, tämä hetki ja soittajasubjekti muodostavat hankalasti eriteltävän yksikön, joka *on*. Kelluntamusiikin staattinen rytmisyys, riisuttu harmonia-ajattelu ja hetken asettautuminen voivat parhaimmillaan ohittaa voimakkaatkin ulkoa tulevat impulssit, jotka tulisivat keskeyttäneeksi käsillä olevan tekemisemme monissa muissa arkipäivän tilanteissa. Täman­suuntainen kontemplaatio on tietysti saavutettavissa myös sävellettyä musiikkia soittaessa. Kelluntamusiikin ajattomuus, muodottomuus ja tietynlainen ohjailemattomuus kuitenkin edesauttavat merkittävästi soittajan pääsemistä siihen konkreettiselta tuntuvaan leikkitodellisuuteen, jossa ulkomaailman ärsykkeet menettävät merkityksensä. Siinä ulkoisia ärsykeitä ei torjuta, koska torjuminen olisi soittajalta aktiivinen teko. Ne vain pysyvät ulkopuolella, todennäköisesti siksi, että soivan fantasiamaailman uneksuminen on ei-tietämisen tilasta lähtöisin oleva prosessi. Sen keskellä tiedon muotoutuminen vie luultavasti valtaosan soittajan senhetkisestä huomiosta. (Ks. Ogden 2005, 26.) Toisaalta, kun improvisoidun musiikin soittaminen ei edellytä tietämistä, sen sisäl­löstä ei tarvitse olla huolissaan. Tällainen ”tietämätön” hetken laajentuma saattaa muuttaa ajoittaisista tietoisuuden heräämisistä koostuvan arkielämämme joksikin

aikaa sisäisten aistimusten dynaamiseksi yksiköksi, jossa ei ole varsinaisia huippukohtia.

### 14.3 NYT-HETKET LÖYHÄN KULJESKELUN TILASSA

Asiakkaan ja psykoanalyttikon välinen suhde voi muuttua jonkin vuorovaikutuksessa ilmenneen äkillisen tapahtuman johdosta. Stern kutsuu tällaista tapahtumaa nyt-hetkeksi (*the now moment*). Itseä koskeva muutos suhteessa toiseen muuttaa väistämättä koko ihmissuhdetta, joka toimii pitkälti juuri toisen intentioita peilaten ja niiden pohjalta omia johtopäätöksiä tehden. (Stern 2004, 120, 220.) Olemme kaikki joskus kokeneet jonkin ihmissuhdetta ravistavan tämänhetkisyyden. Nyt-hetkeksi lukeutuu esimerkiksi arkielämän tilanne, jossa joku läheisemme yhtäkkiä aloittaa loukkaantuneella äänensävyllä: ”Mitä oikein tarkoittit, kun sanoit eilen, että...”. Hänen siinä tiukasti kohti tuijottaessaan tulen tämän kysymyksen jälkeen joka tapauksessa ilmaiseeksi itseäni jollakin tavalla ja mahdollisesti myös hahmottaneeksi uudelleen juuri tämän ihmissuhteen reunaehtoja. Sekä Kelluntamusiikissa että muissa improvisointitavoissa ollaan tekemisissä improvisoijan kätketyn mutta esiin pyrkivän *true selfin* kanssa. Siksi tutkimusoppilaani saattoivat improvisointitunnilla osoittaa minua kohtaan suoraa frustraatiota tai muilla tavoin haastaa minut kenties herkemmin kuin sellaisissa opetusaineissa, joissa oppilalle tarjotaan ratkaisuja jonkin tekemiseksi *oikein*. Käytän psykoanalyttista käsitteistöä selittääkseni improvisointiin kytkeytyviä tapahtumia ilman, että miellän itseni improvisointia opettavaksi psykoanalyttikoksi. Tässä kuvattu analogia psykoanalyysin ja improvisointitunnin välillä rajoittuu vuorovaikutuksen ilmiöiden tarkasteluun.

Tunsin, että minuun kohdistui oppilaiden taholta implisiittinen odotus tuntien johtamisesta – siitäkkin huolimatta, että pidin itseäni ”opettamattomana” opettajana. Tietyssä mielessä johdinkin tunteja, mutta en kuitenkaan oikeasti johtanut niitä. Tunnit koostuivat kuljeskelusta (*moving along*; Stern 2004, 149–151). Suuntamme oppilaan kanssa ei ollut selvillä sen enempää improvisaatioiden keskellä kuin niiden ulkopuolellakaan. Suunta selvisi vasta kuljeskelemalla, jonka aikana otin tietoiseksi tavoitteekseni aistia toisen intentioita. Näin tekemällä saatoin edistää myös itseäni kohdistuvaa intentioiden aistimista ja luoda tiedostamattani edellytyksiä Winnicottin potentiaalisen tilan kehkeytymiselle. Sternille intersubjektiivinen kuljeskelu on löyhää (*sloppy*). Se on *improvisointia*, jossa prosessin suunnaton löyhyys heittelee vuoropuheluun aika ajoin uusia, odottamattomia ja usein myös asultaan varsin huolittelemattomia elementtejä. Näihin eteen tullessiin raaka-aineisiin tulee Sternin mukaan suhtautua uusina mahdollisuuksina – Johnstonen sanoin tarjouksina, jotka otetaan vastaan. (Stern 2004, 158; Johnstone 1979, 94–95; Johnstone 2011.) Löyhässä kuljeskelutilassa, jossa improvisointitunnit vietettiin, erilaiset nyt-hetket osoittautuivat väistämättömiksi. Vuorovaikutuksessa rutiinin rikkouduttua kohda-

taan uusi usein ahdistusta tuottava näköala, jonka ratkaisemiseksi käytettävissä ei ole valmiita keinoja (Stern 2004, 168, 245). Otteita observointiteksteistä ja päiväkirjasta:

*Jo rutinoituneesti Aura tarjoilee itse keksimänsä pohjasoinnut. ”Hienot soinnut!”, ihastelen, minkä jälkeen ilmaantuu vaikea kommunikaatiosotku (1:17—2:50). Alan ääneen pohtia, mahtaisiko hänen käyttämänsä Eb-duuri olla vaikea jollekin toiselle (painotan tätä ”jollekin toiselle”). Armotonta paikkailua tämän jälkeen. Sotkeudun omiin sanoihini, Aura tivaa, että mitä oikein tarkoitan ja lopulta otan kaikki takaisin. Karmea alku. (Aura 9.4.2010)*

Toisen pohjan epäileminen on myös tarkka kuvaus siitä mitä voi tapahtua, kun Winnicottin *facilitating environment* kadotetaan. Kyseessä on ilmeisen tahaton toisen mitätöinti, hänen statuksensa laskeminen.

*Kun kehun häntä vielä soiton jälkeenkin, Aura ensimmäistä kertaa heittäytyy avoimen sarkastiseksi: ”Ihan uskomaton!!”, hän artikuloi minulle melkein hyökkäävästi (33:14). (Aura 28.5.2010)*

*Kauheaa epävarmuutta [oma kokemukseni oppilaan olemisen tavasta]! Sammutettuani kameran hän alkoi oitis vaahdota, ettei hän tiedä, miten muut improvisoivat ja että kuinka se häntä vaivaa. Kyseli myös, että eikö tämä tästä ”etene”? (Tunnin jälkeen tehty päiväkirjamerkintä, Minea 16.10.2009)*

*”Tää on niin vapaata, et voisitsä laittaa mulle jotkut säännöt, joita mun pitäis... koska mitä ikinä mä teenkin niin se on sun mielest niinku aina hyvä!” (Päiväkirjamerkintä, Minea 4.12.2009)*

*Kirjasin päiväkirjaani tuoreeltaan Jaanan aloituskysymyksen: ”Onks mun pakko soittaa tänään yksin?” Hän kertoi myös, että yhteissoitto on yksinkertaisesti haus Kempaa. Olisimme saaneet aiheesta mielenkiintoisen keskustelun, mutta sain hämmennyskohtauksen ja kaikki miksi-lisäkysymykset jäivät kysymättä. Tänään soitetaan ainoastaan yhdessä. (Ote observointitekstistä, Jaana 18.12.2009)*

*Jaana keskeyttää nyrpeänä: ”Mä unohdin et pitää lopettaa (...) Sä oot ihan outo ku sä et sano et okei, nyt riittää”(12:40). Kysyn, haluaisiko hän minun keskeyttävän soittonsa. Hän sanoo haluaavansa sitä! Tyttö kaipaa rajoja! Kerron Jaanalle, että hänen musiikkinsa on kuin auto, jota hän ajaa: kukaan muu päättää siitä, miten se menee. ”Paitsi poliisit”, hän huomauttaa (13:25). (Ote observointitekstistä, Jaana 5.3.2010)*

*Hän saa vihdoin sanotuksi, että pyrkimyksessä soolojemme vuoropuheluun ”pitää miettiä enemmän et mitä sä teet”, ja että siksi se tuntuu enemmän työltä! (12:43—13:01) (Ote observointitekstistä, Riina 4.12.2009)*

Seuraava observointiesimerkki kuvaa löyhän kuljeskelun mahdollistamaa musiikillisen ilmaisun vaihdosta. Tapauksella näyttäisi olevan kiinnikekohta Ogdenin esittämään vaatimukseen tietämättömyydestä, jota hän pitää optimaalisena tilana psykoanalyttiselle työskentelylle. Toistaiseksi tietämättömän uneksunta edellyttää ajoittaista tuuliajolle suostumista. Vastaavasti siihen suostumattomuus voi luoda olosuhteet illuusiolle, jossa kunkin ratkaisun avaimet ovat kaikkivoipaisesti aina analyytikon (tai opettajan) ulottuvilla. Kellunnan uusi maisema saattoi nousta juuri lähtötilanteen ummehtuneisuudesta:

*Istun umpikujassa seisahduneen tunnelmamme kanssa. Kysyn, millaista pohjataravaa saisi nyt olla. Lilja kertoo rankasta viikostaan, minkä vuoksi hän ei nyt halua niitä harmonisia juttuja, joita yleensä toivoo. ”Tän viikon takia sitä on nyt ilmeisesti jonkinlaisia patoutumia, jonka takia vois sopiakkin sellaset riitasoinnut, oikein kunnolla!” (14:51). Kysyn: -Hidas vai nopea? -Keskinopea. -Legato vai staccato? -Staccato!*

*3) Yhdessä [15], (15:47—19:36). Iloinen aggressio. Nyt tämä on musiikkiterapiaa. En olisi tätä pohjaa tullut hänelle tarjonneeksi, mutta Lilja selvästi näki jotain sellaista, jota ei käynyt välttäminen! Hän sanoo huolimattoman soittomme ”pubdistaneen”. (Ote observointitekstistä, Lilja 4.3.2010)*

#### 14.4 TAPAUS AINEISTOSTA: NYT-HETKI JA KOHTAAMISEN HETKI AURAN KANSSA

Monessa tapauksessa nyt-hetki syntyy tekijänsä spontaanin impulssin seurauksena, joskin nyt-hetken käynnistäminen voi olla myös tietoinen ja harkittu teko. Sen sijaan se osapuoli, joka tulee vastaanottaneeksi toisen lähettämän impulssin, reagoi siihen hyvässä tapauksessa improvisoimalla. Vastaavasti improvisoinnista kieltäytyminen, nyt-hetken sivuuttaminen tai jonkin maneerin kaltaisen yleislauseen esittäminen voisi tulla koetuksi tyrmäyksenä. Tällöin Sterniä (2004) seuraten asiakas saattaisi tuntea, ettei analyytikolla ole todellista halua hänen tunteensa vastaanottamiseen, vaan hän näyttäisi pikemminkin haluavan asioiden olevan niin kuin ennenkin. Sen sijaan, jos hän kykenee olemaan auki nyt-hetken käynnistäneen osapuolen laaja-kaistaiselle viestinnälle, tilanne voi jatkua kohtaamisen hetkenä (*moment of meeting*). Nyt-hetki haastaa vallitsevan tasapainotilan. Hetken ainutkertaisen luonteen vuoksi siihen ei voi varsinaisesti koulutautua, joten nyt-hetken suhtautuminen

edellyttää analyytikolta erityistä hienovaraisuutta ja henkilökohtaista otetta. Jos vastaanottajan reaktio nyt-hetken aiheuttaneeseen jännitetilään on aito, hetki voi muodostua merkittäväksi, ja silloin ihmissuhde siirtyy pysyvästi uudelle tasolle. (Stern 2004, 168–169, 244.)

Kuvailen seuraavaksi erään tilanteen tutkimusaineistosta. Siinä nyt-hetki ikään kuin roikkui ilmassa ja sille raivattiin tilaa, jotta se pääsi ilmaantumaan. Aura oli tullut tunnille ja jokin oli tuntunut minusta olevan nyt eri tavalla kuin muulloin kohdatessamme. Soitimme puolet tunnista. Siihen mahtui hänen osaltaan ainakin kiroilua ja yksi isompi mielenosoitus. Oppilaiden erilaisten reaktioiden vastaanottaminen kuuluu soitonopettajan arkeen, mutta hänen olemisen tapaansa tuntui tällä kertaa leimaavan jokin syvempi asia kuin sinänsä melko tavallinen improviointia kohtaan koettu frustraatio. Hän aloitti keskustelun heti improvisaatiomme päätyttyä:

Aura: [Hämmästyneenä nauraen] *Mä oon ihan sikajäässä! Ei mult tuu mitään! Kuin tää on näin?*

Teemu: [Kääntyy Auraan päin] *Mistä se johtuu?*

A: *En mä tajuu.*

T: *Onks sulla koulussa menossa joku, joku vaihe?*

A: *Ei, ei siis...*

T: *Urheilussa [hänen pääharrastuksensa] menossa joku vaihe?*

Minun kysellessäni Aura painelee hermostuneesti pianon koskettimia ja välttää katsomasta minuun. Katson häntä melko kumarassa, käteni nojaa poskeen.

A: *Ei, mut muuten on nyt vaan semmonen iso juttu tapahtunu elämässä. Varmaan siis siitä johtuu.*

T: [hymyillen] *Hyvä vai?*

A: *Ei kun ikävä.* [Keskeyttää äkisti koskettinten painelun ja kääntyy minuun päin. Nyt-hetki.]

T: *Ai.* [Katseeni kääntyy etualalle lattiaan<sup>63</sup>: lasken statustani entisestään, äsken poskeen nojannut käteni peittää nyt suun. Yhdeksän sekunnin hiljaisuus. Odotan hänen jatkavan.]

A: *Ihanan...* [Hän aloittaa painokkaasti levittäen laajalla liikkeellä molempia käsiään suuntaani, tarkoittaen tällä eleellä ilmeisesti empatiareaktiotani, ikään kuin sanoen, että ”kiitos, että kuuntelit tämän asiani”. Lause jää kesken.] *...mut ei siis mitään. Joo. Mutta siitä siis varmaan johtuu, ja ei niinku...*

63 Silmiin tuijottaminen tulkitaan yleisesti korkeaan statukseen kuuluvaksi aggressiiviseksi eleeksi (Johnstone 1979, 41). Katseen pois kääntäminen ei tässä Auran tapauksessa ole käsillä olevan asian väistämistä, vaanempaattista tilan antamista. Katsomatta silmiin on mahdollista olla painostamattomalla tavalla läsnä.

*mutta ihan jännä nähdä, että se näinkin vaikuttaa heti.*

T: Joo. [tauko] *Ihan varmasti, tää on ensimmäinen mihin se vaikuttaa [tauko].*

Ratkaisuyritys. Otan nyt ilmeisen tiedostamattani täsmälleen saman asennon<sup>64</sup>, jossa Aura on – saunan lauteilta tuttu etukeno, jossa kyynärvarret nojaavat auki oleviin polviin, sormet etualalla löyhästi ristissä – , ääneni on päättäväisempi ja sävy on eteenpäin suuntautunut:

T: *Tota, voisko siihen liittyen ajatella jotain tietynlaista [pohjaa], jotain... no mä en osaa sanoa, mikä vois olla.*

A: *Siis...?*

T: *Koska mun mielestä sitä pitää niinku seurailta, sitä mikä on, mihinkä menee muutenkin.*

A: *Niin no, sä voit soitella vähän sieltä jotain. Se voi iskee.*

Tuntimme jatkui tämän jälkeen kolmella improvisaatiolla, joista keskimmäisen hän soitti yksin. Niissä kaikissa näkyy selvästi äskeisen, alle kaksiminuuttisen keskustelumme vaikutus. Observoidessani merkitsin niihin kaikkiin 4–5 tähteä, joka on oma koodini jollakin tavoin poikkeukselliselle improvisaatiolle. Yksinsoittoaan hän kuvailee sanoilla *kaunista, mukava, pehmoinen, lempeä ja aika kevyt*, kun vielä alkutunnista hän koki olleensa ”jäässä”, yhtä improvisaatiotaan hän sanoi *ihan kivaksi* ja toista kuvasi sanoin *vähän semmonen seisahtunu toi filis*. Muutos on luettavissa erityisesti Auran kehosta. Alkutunnista lähes liikkumatta ja kumarassa istunut Aura sai takaisin hänelle tyypillisen eloisuutensa.

Tulkitsen, että tämä nyt-hetkestä alkanut tapahtumasarja johti onnistuneeseen kohtaamisen hetkeen. Sitä edeltänyt laajakaistainen intuitioni tuloillaan olevasta nyt-hetkestä sai minut kysymään, mistä hänen ”jäässä olon” kokemuksensa johtuu. Olisin voinut Johnstonen termein tyrmätä hänet sanomalla, ettei hän ole suinkaan jäässä, vaikka hänestä siltä tuntuisikin – ja siirtyä siitä suoraan eteenpäin. Tai olisin voinut myös kuitata hänen avauksensa: *Sellaistahan se on joskus, jäässä olemista. Pää pystyy ja uutta matoa koukkuun!* Erityisesti improvisoinnin opettamisessa auki olevaa odottamista ja oppilaan tuntemuksista kiinnostumista on pidettävä varsinaista opettamista tärkeämpinä. Improvisoinnin opettamisessa on mielestäni kyse tavanomaista soitonopiskelua luottamuksellisemmasta ihmissuhteesta, jossa oppilaalta odotetaan toistuvaa suostumista self-objektinsa julkiseen käsittelyyn.

On myös huomattava, että kun ratkaisuyrityksessäni ehdotan Auralle jotain hä-

<sup>64</sup> Toisen usein tiedostamaton kehollinen imitointi on psykologiassa peilaamisena (*mirroring*) yleisesti tunnettu ilmiö, jonka laukaisee peilisolujen toiminta. Apinoilla ja simpansseilla nähtävän peilaamisen tiedetään viestittävän lajitovereille samankaltaisuutta, jolloin keskinäisten yhteenottojen riski vähenee. Ihmisillä peilaamisen sisältö empaattisena eleenä toimii vastaavalla tavalla: peilaava ilmaisee, että *olen samanlainen kuin sinä, joten pystyn tuntemaan sen minkä sinäkin*. (Stern 2004, 78–80; Pease 2004, 250–251.)

nen tämänhetkiseen tunteeseensa sopivaa pohjaa, lisäksi heti perään *no mä en osaa sanoa, mikä vois olla*. Tämä ei tarkoita, ettenkö olisi senhetkisellä kokemuksellani kyennyt aavistamaan, millainen musiikkiympäristö olisi saattanut hyvin ilmentää minun häntä kohtaan tuntemaani empatiaa. Olennaista oli kuitenkin sen *tietämättömyys*: vain siten saatoin myös pitää alastatukseni, jota tarvittiin myös yhteisen uneksuntamme jatkumiseen.

#### 14.5 MUSIIKILLISET NYT- JA KOHTAAMISET HETKET

Aineistoni tarjosi näköaloja myös musiikillisiin nyt- ja kohtaamisen hetkiin. Sivuan noita ilmiöitä vain pintapuolisesti, koska niiden asianmukainen havainnollistaminen edellyttäisi videotallennetta. Eräs nyt-hetken musiikillinen manifestaatio on toisen esittämän tarjouksen erityisen selkeä tyrmäminen. Tapahtumaan sisältyy usein myös tyrmääjän intensiivinen katsekontakti, ikään kuin vahvistuksena toisen lähettämän impulssin hylkäämisestä. Tällöin tyrmääjä lähettää laajakaistaisen viestin: *minua ei jyrätä, soitan nyt näin, vaikka huomasinkin tarjouksesi*. Nyt-hetkessä tapahtuu musiikillinen toisesta erottautuminen, jota pidän osana itsenäistymisprosessia. Perusolemukseltaan nyt-hetki ei kuitenkaan merkitse toisen hylkäämistä, vaikka jotkut sen ulospäin näkyvät eleet voitaisiin tulkita hylkäämiseksi. Päinvastoin, tapahtuma edellyttää toista ihmistä, johon se kohdistuu. Nyt-hetkeä ei voida kuvitella tapahtuvan sellaisessa vuorovaikutuksessa, jossa tahdottomasti hyväksytään kaikki toisen tarjoama. Musiikillisessa nyt-hetkessä toinen siis huomioidaan tavalla, joka sisältää jonkin oman esteettisen aineksen takana seisomisen.

Pidän tutkimuksessa kohtaamiani musiikillisiä nyt-hetkiä käännekohtina, jossa minua kohtaan osoitettu luottamus mahdollisti tietynlaisen haastamisen ja siten oppilaan oman äänen esille pääsyn. Tapa, jolla suhtauduin niihin, vaihteli. Toisinaan koin tullessi tilanteessa implisiittisesti mitätöidyksi, mikä näkyi häivähdyksenomaisena hämmennyksenä kasvoillani ja sitä seuranneena lyhyenä musiikillisena statuskampailuna. Valtaosassa oppilaan käynnistämistä musiikillisista nyt-hetkistä pienensin statustani ja mukauduin nopeasti tilanteeseen. Tällöin saatoimme myös kohdata. Kohtaamisen hetkeksi tulkitsen nyt-hetkeä seuranneen musiikillisen synteessin, jossa partikkelit tuntuivat loksahdelevan paikoilleen. Myös senhetkiset katsekontaktimme oppilaan kanssa viestivät yhteenkuuluvuudesta.

#### 15 THOMAS H. OGDEN: UNEKSUNTA

Ogdenin termi uneksunta (*dreaming*) kuvaa erityisesti psykoanalyytikolta – mutta myös tämän asiakkaalta – edellytettävää kunnioittavaa asennetta yhteisesti kehkeytyvään tilaan, jossa hahmotetaan todellisuutta. Kunnioittava asenne merkitsee

tässä tapauksessa sen tosiasian jatkuvaa tiedostamista, että asiakkaan ja analyytikon intersubjektiivinen tila on luonteeltaan labiili ja hedelmällisimmillään ennalta tietämätön. Uneksuen on mahdollista kohdata se, mikä jäisi piiloon asettamalla ilmiöitä ”tuttuuteen” (Heidegger 1959, 40–41, 43), toisin sanoen antamalla ilmiöille jonkin muodon, kun ne ovat vasta kehkeytymässä. Uneksuminen on prosessi, jota ei voi nopeuttaa. Sen äärelle asettuessa muodottomuuksiin on mahdollista kasvaa muotoja ja niihin syntyä luovia kokonaisuuksia, jotka eivät tunnu kenenkään ennalta päättämiltä. (Ogden 2005, 1–2, 8; Kurkela 2006.)

Psykoanalyytikon käyttämiä työkaluja voi ja myös kannattaa soveltaa muihinkin kahdenvälisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa halutaan antaa asioille tilaa kehkeytyä. ”Tietävä” asenne ja joissakin tapauksissa myös hätiköiden tehty tulkinta muodostavat vastakohtan uneksumiselle, joka voi monessa tapauksessa johtaa todelliseen läpimurtoon ja uuden luomiseen. Stern käyttää termiä *moving along* puhuessaan ennakoimattomuuden tilasta, jonka kuvaus kovasti muistuttaa Ogdenin uneksumista. Molemmissa asioita laitetaan ikään kuin kellumaan ja katsotaan, millaisia mahdollisia suuntia ne voivat ottaa, millaisia muotoja ne voivat sisältää. (Stern 2004, 156–168; Ogden 2005, 65–66.) Kuten todettu, luvun 14.4 Aura-esimerkin uusi intersubjektiivinen suunta olisi voinut jäädä ilmaantumatta, jos olisin nopeasti piano-opettajana tulkinnut eli ”tiennyt” hänen jäässä olemisensa johtuvan esimerkiksi hänen virheellisestä ranteen asennostaan. Tietäminen on helppoa, sen sijaan ennalta tietämisestä kieltäytyminen on *silleen jättämistä*. Sivusin alaluvussa 4.3 improvisoinnin suhdetta tietoon. Kenttätutkimuksessa yhdeksi keskeisistä improvisointiin liittyvistä keskustelunaiheista oppilaitteni kanssa nousi juuri tiedon puuttumisesta johtuva riemu – ja toisaalta heidän tietämättömyydestä johtamansa ajoittain raastavakin epämukavuus. Lainauksia observointiteksteistä:

*Hän kertoo, että vastaanottaa mieluiten pohjat siten, että kokeilemme niitä ensin tunnilla. ”Sit mul ois joku ennakkokäsitys asiasta” (31:08). (Elsa 1.4.2010)*

Elsa mainitsee ”ennakkokäsityksen”, jota pidän tässä yhteydessä uneksunnasta kieltäytymisenä. Hänelle oli selvästi tärkeää saada minulta tietoa, jonka avulla hän voisi paremmin valmistautua seuraavaan tuntiimme.

*Kysyn, saako kellunta muuttua. Elsa toistaa kantansa: ”No jos ei se lähe hirveesti minnekään niin ei siin sit mitään” (3:50). (Elsa 21.5.2010)*

On ennen kaikkea persoonallisuuskysymys, kuinka paljon eri ihmiset tahtovat tietää tulevasta improvisaatiostaan. Soittaminen merkitsee yhdelle jännittävää seikkailua, kun taas toiselle se ilmentää turvallista pysyvyyttä. Improvisoinnin henkilökohtaisten merkitysisältöjen keskinäisellä arvottamisella ei mielestäni

saavuteta mitään kovin hyödyllistä. Elsa halusi minun tällä kertaa takaavan, että pidän improvisaation muuttumattomana. Ylläpitäkseni turvallisia puitteita en muuttanutkaan sitä.

*Ehdotan toista paikan päällä -pohjaa. Ismo keksii soinnun, jota mieleni sisällä pidän epäkiinnostavana, odotan hetken, annan hänelle mahdollisuuden ehkä vaihtaa se toiseksi (17:57). Tuona tyhjänä hetkenä tulen melkein tyrmänneeksi hänen sointunsa, mutta onneksi otamme sen vastaan. Mitä olisin tälläkään tyrmäämisellä voittanut? (Ismo 22.4.2010)*

Painotin usein tutkimusoppilailteni, että millä tahansa soinnuilla ja rytmeillä voi improvisoida, jos vain alkaa improvisoida niillä. Päätäväisyys on esteettisen sisäänajon avain. Monessa tapauksessa mielellä on taipumus hyväksyä aluksi oudoilta tuntuneet improvisoinnin elementit viiveellä, minkä seurauksena taideobjekti pian tuntuu jo täysin uskottavalta. Joissakin tilanteissa huomasin toimivani kuitenkin itse tätä kaunista ideaalia vastaan. Avoin asenne, myös epäkiinnostavilta tuntuvia sointuja kohtaan, on optimaalista ei-tietämistä ja uneksuntaan suostumista.

*”Kyllähän siinä uppoutuu. Toi on mainiota just silleen kun siinä voi uppoutua” (21:10). Hän kokee myös, että tietämättömyys soittamieni sointujen toistomääristä vain lisää mielenkiintoa asiaan. Se tuntuu hänestä tuovan sopivaa ja kivaa lisähaastetta, kun muuten hän saattaisi varmistella soittoaan etukäteen. ”Se ruokkii spontaaniutta.” (Observointimerkintä, Lilja 5.2.2010)*

*Hänestä yhteissoitto paineista vapaana on kivaa, ja siihen on ilahduttavan helppo tulla mukaan (14:36). ”Onhan se toisaalta myöskin ihan hyvä haasteita laittaa, että ihan mielelläni mä myös voin pakottaa itteni kokeilemaan erilaisia komppeja molemmilla käsillä”, Lilja nauraa, ilmeisesti pakottamis-sanalleen. Sointujen paikan päällä tekemiseen Lilja vastaa, että jos sointuihin on ehtinyt etukäteen perehtyä, hänellä on huomattavasti suurempi itsevarmuus koko asian suhteen (15:58). Hän sanoo tietävänsä, että harkinnalla ajan kanssa tehtyyn pohjaan on helpompi olla tyytyväinen (18:20). (Lilja 30.3.2010)*

Tutkimusoppilaiden omakohtaisen prosessin ambivalenssia oli erittäin mielenkiintoista tarkkailla. Seurasin toisinaan lähes epäuskoisena heidän sisäistä vääntöään. Näytti siltä kuin pohjaton uteliaisuus olisi aika ajoin törmännyt heidän oman symbolisen (Kristeva 1984) kerroksensa järkähtämättömän muuriin. Opetusmenetelmä hyötyi eniten tämän kamppailun verbaalis-laajakaistaisesta päiväkirja- ja videoaineistosta. Seuraavassa observointilainauksessa esiintyy sama oppilas, Lilja. Siinä vain viikko on kulunut edellisestä (30.3.2010) tekstiesimerkistä:

*”Se [muuttuneisuus] tekee musta tästä vaan mielenkiintoisemman. (...) Että ei tiedä, mitä sieltä [säestyksestä] tulee, mutta siihen voi saman tien luoda mitä luo” (28:39). Pianoimprovisointi on hänestä omien hullujen puolien vapaaksi päästämistä (29:16).*

*Lopussa hän haluaa kauhean tarkkaan tietää kotiläksynsä [Muuttunut kellunta tuttuun pohjaan] säännöt: mikä muuttuu, mikä ei, lisäänkö, poistanko, miten, miten?! (Lilja 8.4.2010)*

Muuttunutta kelluntaa saattoi pitää jo melko lailla pidäkkeistä vapaana itseilmaisuna. Siitä huolimatta Lilja toivoi minun rajaavan kotitehtävänsä, ehkäpä siksi, että jollakin tavoin rajattu tehtävä tuntuisi hänestä helpommalta tehdä.

### 15.1 TAPAUS AINEISTOSTA: JAANAN OMAN POHJAN ESITTELYHETKEEN LIITTYVÄÄ TEORETISOINTIA

Uneksutut improvisaatiot, myös sellaiset, joiden taustalla on esimerkiksi kotona tapahtunutta sointupohjan suunnittelua, ovat self-objekteja. Self-objektit ovat narsistisesti ladattuja, minkä vuoksi niiden esittely toiselle voi olla joillekin jo ajatuksen tasolla mahdoton. Jaana oli ollut rohkea ja esitellyt tunnin alussa kautta aikojen ensimmäisen oman pohjansa. Hän oli sanonut sitä ”surkeaksi” ja jatkanut luonnehtimista: ”Ei tullut hieno, mut ei se mitään”. Asetuimme kuitenkin minun toivomuksestani maistelemaan tätä hänen pohjaansa, vaikka hän oli sitä ennen jo ehtinyt sanoa pitävänsä enemmän minun tekemistäni pohjista. Kuvailen observointitekstissäni hänen minuun jatkuvasti kohdistamaa hyväksynnän hakemista: *hän kehittää aihettani ja katsoo heti minuun palautetta toivoen (4:42).*

Jaanelle tuntui olevan jopa poikkeuksellisen tärkeää, että hyväksyn hänet ja hänen joskus suorituksilta maistuneet soolonsa. Sain vaikutelman, että hän oikeastaan usein improvisoi siten kuin hän ehkä oletti minun haluavan hänen improvisoivan – eikä niin, miltä hänestä itsestään saattoi tuntua. Tämä näyttäytyi lähinnä hänen soitonaikaisina hermostuneina katsekontakteinaan, joiden päällimmäisenä tarkoituksena tuntui olevan vahvistuksen saaminen sille, että olin kuullut ja hyväksynyt hänen soittonsa. Improvisointi on kommunikointia, jossa jotkut ovat lähtötilanteessa omavaraisempia kuin toiset. Jaana tarvitsi tukea, ja minusta oli mukavaa tarjota hänelle sitä. Jatkoimme improvisoimista hänen pohjallaan, minkä jälkeen jäimme taas juttelemaan:

*Jaanan mielestä näin [trioleina] se toimii paremmin, ”soutelevana” (8:00). Sit-ten tapahtuu Jaanasta lähtenyt käänne, josta riemastun jo päiväkirjani sivuilla. Hän alkaa kehittää pohjaansa, että ”siihen voisi tulla myrsky”. Hän keksii aivan*

*selvästi myrskyä ilmentävät kaksi sointua. Hyväksyn myrskyn, otamme nämä uudet soinnut.* (Jaana 12.2.2010)

Jaanan keksimä ”myrsky” poikii kymmenminuuttisen ja rutiineja rikkovan yhteisimprovisaation sillä pohjalla, jota hän alun perin piti ”surkeana”. Sen aikana hän vie hyvällä itseluottamuksella soolonsa muun muassa huomattavasti tavallista matalampiin oktaavialoihin. Poissa näyttäisivät olevan häntä alkutunnista vaivanneet epäilykset oman toimintansa kantavuudesta. Hänen pidäkkeettömän ilmaisunsa mahdollisti osaltaan minulta saatu säästysapu, jota ilman hänen huomionsa olisi ollut lukittu hänelle motorisesti liian vaikeaan säästyskuvioon. Mutta tässä improvisaatiossa oli muitakin tekijöitä, jotka on syytä huomioida.

Improvisaatio onnistui pitkälti juuri ”myrskyn” ansiosta, minkä näen aukaissen hänelle ulospääsyn tavanomaisesta ilmaisuvalikoimastaan. Mistä myrsky siihen tuli? Miksi Jaana lähti edes kehittämään sitä ideaansa, jota hän alun alkaen piti ”surkeana” – eikä vaatinut, että pyyhitään pöytä tällä surkealla pohjalla ja soitetaan mieluummin jotain muuta? Seuraavaksi tarkastelen tapausta lyhyesti eri käsitteiden kautta.

### 15.1.1 *CONTAINER–CONTAINED*

Wilfred Bionin ajatus sisällyttäjistä ja sisällytetystä (*container–contained*) pyrkii kuvaamaan sitä, miten ihminen voi ottaa vastaan toisen ihmisen psyykkistä materiaalia, toimia sen sisällyttäjänä ja uneksua siitä psyykkistä sisältöä, joka näin muokattuna palautetaan takaisin. Uneksunnan taustalla on jostakin *tunnekokemuksesta* johtuva ajatusten raakamateriaali. (Ogden 2005, 93.) Kyse on siis erittäin henkilökohtaisesta asiasta, joka ei kaikissa tapauksissa ole lainkaan jaettavissa. Sekä sisällytetty että sisällyttäjä ovat itsessään alati muuttuvia, tiiviisti ja jännitteellisesti toisiinsa kietoutuneita ja toisistaan riippuvaisia *prosesseja* (mts. 101, 108). Oletetaan, että Jaanan pohja – alkuperäisenä eli ”surkeana” – koostui sisällytettävästä. On mahdollista, että sen sisältämät, toistaiseksi tiedostamattomat myrskyelementit saatiin esiin asettautumalla tähän pohjaan yhdessä minun kanssani ja käynnistämällä uneksunta. Tässä uneksunnassa minä ja myös syntyvä musiikkimme toimimme hänen psyykkisen sisältönsä sisällyttäjänä (*container*) ja syntyvän sisällön jakajana. Viimeistään improvisaatiomme aikana hänelle syntyi jokin merkityksellinen tunnekokemus sekä siitä johdettuja uusia ajatuksia. Näiden uusien ajatusten oli vielä läpäistävä joitakin esteitä voidakseen tulla julkaistuiksi minulle ja siten sovellettaviksi improvisaatioon, intentionaalisesti tehdyiksi teoiksi. Käynnistyi luovia prosesseja, jotka kuplivat ympäristöön tuottaen uutta, yhteistä uneksuntaa.

### 15.1.2 *FACILITATING ENVIRONMENT* JA JOHNSTONEN ”TARJOUS”

Lähtötilanne uuden pohjan ja yleensäkin improvisaation luomiseen on usein muodottomuus. Itse tehty improvisointipohja voi ilmentää oppilaalle myös epämukavaa muodottomuutta. Käsillä ei tällöin ole jokin opettajalta saatu selkeä ohje, jota noudattamalla tehtävästä voisi saada kiitettävän arvosanan. Kyseessä on jokin oma musiikillinen aihe, jonka lopullisesta muodosta ei ole takeita. Winnicott puhuu muodottomuudesta Ogdenin tavoin tilana, joka voi tuntua asiakkaasta uhkaavalta, mutta johon voi kasvaa muotoja. Psykoanalyysissa muodottomuuden turvallinen kohtaaminen voi mahdollistua, mikäli asiakkaalle on kehittynyt luottamus analyttikkooan kohtaan. (Winnicott 1971, 45.) Tällainen syvä luottamus ruokkii tukea antavaa ympäristöä, tilaa, jota Winnicott pitää myös vauvan leikin edellytyksenä. Tukea antava ympäristö (*facilitating environment*) tuottaa kokemuksen olemisen jatkuvuudesta. Vauvalle tunne jatkuvuudesta merkitsee sitä, ettei hän pelkää kuolevansa. Tämän asian sisäistäminen luo vauvalle puitteet leikkivälle maailman kohtaamiselle. (Mts. 191.)

Muodottoman uneksunta on leikkiä, joka tarvitsee puitteet. Pysähtymällä Jaanan omaan pohjaan hyväksyin hänet ja nostin hänen statustaan (Johnstone 1979, 37–38), koska ilmaisun tällä tavoin arvostustani hänen esittämäänsä tarjousta kohtaan – ja sitä kautta myös häntä itseään kohtaan. Näin toimimalla saatoin tarjota hänelle sitä turvallisuuden tunnetta, jota myös improvisoivat näyttelijät näyttelijäpariltaan tarvitsevat. Juuri tällaisessa ympäristössä ”myrskyn” kaltaiset tarjoukset voivat päästä esiin. Tämä tapaus muistuttaa luvun 14.4 Aura-esimerkkiä: kummasakaan *opettaja ei opettanut*. Kelluntamusiikin staattisen rytmisyyden ohella tulin tarjonneeksi hänelle tarpeellista jatkuvuutta jatkamalla soittamista hänen kotona tekemällään pohjalla ja sittemmin myös hänen uusilla myrskysoinnuillaan. Jaanan sisällä alkanut luova prosessi ei katkennut, vaan jatkui tunnillamme.

## 15.2 TOIMINNASTA PIDÄTTÄYTYMINEN TODELLISEN MUUTOKSEN TAUSTALLA

Kyky Heideggerin ei-tahtomiseen, Ogdenin ei-tietämiseen ja Tao Te Kingissä mainittuun ei-toimintaan ovat improvisoinnin opettajan saavutettavissa olevia erittäin tärkeitä taitoja. Heideggerille ei-tahtominen on odottamista, joka ei kuitenkaan merkitse samaa kuin passiivinen luovuttaminen; ei-tahtominen on ”suhtautumista, joka ei vastusta tilaansa”. Käsite tulee ymmärretyksi improvisaation kaltaisena asettumisena, jonka sisältämä tietty hallitsemattomuus on vain hyväksyttävä. Ogden tarkoittaa ei-tietämisellä psykoanalyysissa tapahtuvaa luovaa toimintaa: ajattelua ja leikkiä (*playing*), jossa mielikuvitus pysyy auki lukuisille eri mahdollisuuksille. Tao Te Kingin eräs kantavista teemoista on ei-toiminta. Sen mukaan pragmaattiseen

viisauteen ei sovi kiihkoileminen, liiallinen puhuminen eikä voimakas haluaminen. Ei-toiminta näyttäytyy tekemisen kohtuullisuutena, minkä seurauksena luonnollinen tasapaino halun ja toivotun käytännön progression välillä säilyy. (Heidegger 1959, 56–58; Ogden 2005, 26; Tao Te King 17, 49, 67.)

Monessa tapauksessa opettajan tarve juuri tietynlaisen statuksen ylläpitämiseen pakottaa hänet *toimimaan* niissäkin tilanteissa, joissa ”opettavalla” toimimisella<sup>65</sup> ei saavuteta toivottuja tuloksia. Sanan ”tulos” käyttäminen tässä yhteydessä johtuu sen asemasta länsimaisessa yhteiskunnassamme. Soitonopiskelussa tuloksen voisi hyvin korvata *muutoksella*; muutos ilmenee minulle hitaampana prosessina, joka ei pääty tulokseen. Muutoksessa kiinnostavaa on varsinaisen päämäärän lisäksi reitti – uneksunta tai leikki –, jota pitkin jokin luova tapahtuma on sisäistetty. (Ks. Kurkela 1995.) Uneksunaan kykenevä opettaja voi myötävaikuttaa tunnin puitteisiin, jolloin osapuolille voi kehittyä yhteisuneksuntaa ja ”kolmas subjekti”. Parhaimmillaan tämä ”kolmas” uneksuu osapuolten puolesta. (Kurkela 2006, 7.) Edellisessä Jaana-esimerkissä (luvut 15.1–15.1.2) kuvailtu yhteisuneksuntamme perustui tapahtumaan, jossa *hyväksyin* myrskyn. Hyväksymällä hänen impulssinsa avasin oven myös hänen tulevien impulssiensa julkaisemiseksi minulle. Myrsky-impulssin oli kuitenkin ensin läpäistävä hänen oma seulansa; tämän ensimmäisen seulan läpäisyä saattoi edesauttaa se, että hän ”tiesi” ennalta impulssiensa kelpaavan minulle. Luovimmat ratkaisut ilmaantuvat usein odottamalla ja ponnistelematta.

### 15.3 OGDEN: IMPROVISOINTITUNTtien ”KOLMAS”

”Kolmannen subjektin” voi käsittää uneksunaan kykeneväksi organismiksi, joka tarvitsee syntyäkseen kahden uneksujan tiedostamattomien kerrosten vuorovaikutusta (Ogden 2005, 6). Kyseessä on Ogdenille ennen kaikkea ”analyttinen kolmas”, jota hän pitää osana uneksuntaan kykenevää psykoanalyysia. Lisäsubjekti on asiakkaan ja analyttikon yhdessä luoma (*co-created*). Ogdenin keskiössä on psykoanalyttikon kokemus ”kolmannesta”, jonka myötävaikutuksen hän näkee ohjaavan asiakkaasta tehtäviä tulkintoja. Myös ohjaajan ja ohjattavan välille voi kehittyä ”kolmas”; se kykenee uneksunaan sen, mitä osapuolet eivät tahoillaan voisi uneksua. (Ogden 2005, 2, 7, 26; Kurkela 2006, 7.)

*”Se oli hyvä!”*, hän säteilee heti äänten sammuttua. Puhumme sointujen vaihtumisten ennakoinnista yhteissoitossa [tämä liittyy siihen, ettei hän solistina voinut tietää, milloin menin tässä pohjassa sointu 1:stä sointu 2:een, milloin taas 3:een; jokainen näistä soinnuista hieman edellyttäisi sävellajitun-

65 Tarkoitin tällä lähinnä tiedonsiirtoa, sitä, että lähtötilanteessa opettajalla on jokin tieto, jonka hän haluaa sellaisenaan siirtää oppilaalleen. Tiedonsiirto menetelmänä on välttämätöntä monissa koulutustapahtumissa. Improvisoinnin kohdalla opettajan ”tietoa siirtävä asenne” voi kuitenkin estää uneksuntaa tapahtumasta ja jättää osapuolten tärkeitä impulsseja lähtökuoppiinsa.

temusta]. *Hän ilmaisee asian erinomaisesti: äsken syntyi jonkinlaisen minuun linkitetty tunne siitä, että nyt on tullut aika vaihtaa sointujen kulkusuuntaa* (21:13). (Ote observointitekstistä, Minea 25.2.2010)

”Minuun linkitetty tunne” saattaa olla kuvaus Ogdenin ”kolmannesta”. Minean käyttämä ilmaus sopii myös Sternin hahmotelmaan toisen intentioiden aistimisesta. Keskellä löyhää kuljeskeluamme hän kertoo kyenneensä jostakin aavistamaan, milloin tulisin vaihtamaan sointua. En mielestäni ilmaissut kehollisesti hänelle vaihtamisen hetkeä, eivätkä sointujen toistokerrat noudatelleet mitään loogista, ennakoitavaa kiertoa. Selitän ilmiön laajakaistais-implisiittiseksi aavistukseksi, jota edesauttaa improvisoidun musiikin ajallinen luonne sekä oletusympyrään liittyvät kulttuuriset lähtökohdat. Improvisaatiossa toiseen on mahdollista ”kiinnittyä” tavalla, jota ei voi täysin eksplikoida.

Keskityn seuraavaksi siihen fantasiakuvastoon, jota Ville reaaliaikaisesti vastaanotti soittomme aikana. Tällöin hän oli improvisaatiomme, yhteisen ”unemme”, ensimmäinen verbaalinen tulkitsija, kokemuksen narratiiviseen muotoon saattaja. Soitimme yhdessä valtaosan niistä improvisaatioistamme, joiden aikana hän kertoi nähneensä jotain. Painotan yhä, ettei kenttätutkimukseni yrittänyt millään tavoin muistuttaa psykoanalyysia eikä siihen verrattavia hoitomuotoja. En luonnollisesti suostu tekemään psykoanalyttisia tulkintoja hänen näyistään. Tiedostan myös, ettei Ogden tarkoita uneksunnalla yksistään eksplisiittisiä ”näkyjä”, joita pian kuvaan, vaan enemmänkin uuden kohtaamisen mahdollistavaa *asennetta* ja tämän asenteen mahdollistamaa intentionaalista toimintaa. Tämän toiminnan puitteissa toimiminen voi parhaimmillaan sallia mielen vaellella improvisaatiossa, jolloin Villen näkemät ”unet” mahdollistuivat. Pidän ”kolmatta” poikkeuksellisen luontevana käsitteenä selittämään musiikillisia kohtaamisiamme. Otteita observointiteksteistä:

*Kysyn, missä äsken olimme. Olimme ”entisaikojen vaarinveneessä. Puuvene. Ei ollut hienoja kerrostaloja. Kaksi samanlaista merihirviötä”.* (Ville 18.12.2009)  
Vene lipuu muodottomuuksien yllä, sillä pohjaa ei – ainakaan Suomen oloissa – voi yleensä nähdä. Pinnan alla on kaksi merihirviötä: Ville saattaa tässä puhua Johnstonenkin mainitsemasta<sup>66</sup> improvisoinnin tietystä turvatomuudesta.

*Lisää arkkitehtuuria edellisen tunnin (29.1.) pienoismallilaiivan jatkeeksi: Ville näki orientaalisen kaupungin veden päällä; sellaisen, jonka rakennelmat ovat pohjaan tuetut (3:34—4:10; Puhumme kelluntamusiikin yhteydessä juuri pohjista.) Hänen mukaansa liikkumiseen tarvitaan pieni vene.*  
(...)

<sup>66</sup> ”Beginners try to find a safe point in the future. Improvising isn’t safe.” (Johnstone 2011.)

*Olimme jossain ihmeellisessä paikassa. Vesi tuli mieleen ja pilvet. Vuoristossa ollaan. Jossain satumaaailmassa. Joku paikka, jota ei ikinä ole aiemmin huomannut. Ville oli siellä ihan yksin. Kuului veden solinaa. Ruohikkoa, pilvet olivat tulleet alas, kaikki oli mennyt pois, edessä oli valkoinen linnoitus. Hän oli juuri astumassa sinne sisälle, mutta katkaisin soiton liian aikaisin (9:41—10:53)! (Ville 11.2.2010)*

Parhaimmillaan uneksunta johtaa Ville sanoin paikkaan, jota ei ole ikinä aiemmin huomannut. Soiton loppumisen yhteisuneksunta oli pääsääntöisesti oppilaitteni kanssa tekemieni monien improvisaatioiden vaikein osuus. Villen kokemus ”elokuvasa” äkinäisestä katkeamisesta kuvaa hyvin Kelluntamusiikkiemme kontemplatiivista luonnetta. Tämä hänen soitonaikainen uneksuntansa saattoi tuntua konkreettisemmalta tai kehollisemmalta prosessilta kuin asioiden arkipäiväisempi *kuvitteleminen*: muuten hän olisi ehkä pystynyt kuvailemaan myös, millaista valkoisessa linnoituksessa oli.

Kevään 2010 aikana hänen kertomissaan mielikuvissa alkoi toistua joitakin teemoja. Oli sotaa (15.1., 26.2., 5.3., 19.3., 23.4.), kuolemaa (26.2., 5.3., 16.4., 21.5.), jonkin päättymistä mereen (5.3.,16.4.), kaiken yli pyyhkivä energia-aalto (5.3., 21.5.), rauhallinen paikka (12.3., 26.3., 23.4., 21.5.) ja me kaksi, Ville ja minä, samassa veneessä tai laivassa (21.5., 28.5., myös 18.12.2009). Soitimme kerran yhden improvisaation (19.3.), jonka aikana hän ei saanut lainkaan mielikuvia. Tartuin oitis siihen ja kysyin, mistä hän arvelee hänelle poikkeuksellisen mielikuvien puuttumisen johtuvan. ”Siinä oli niin paljon erilaisia sisällä. Mä soitin jotakin. Mitään ei tapahtunut. Siinä ei ollut mitään kaaviota”, hän vastasi. Vielä muutama esimerkki hänen kyvystään uneksua näkyväksi soittoamme:

*Ville oli ”pakolainen sodassa”, junassa keskellä maaseutua. Tavara-vaunussa oli kaikenlaisia arvotavaroita, mm. öljyä, joita monet hamusivat. Matkustajat rynnivät ohjaamoon ja kaikki sotilaat sisältänyt vaunu irrotettiin. Joku matkustajista päätti hypätä. Juna tuli rannikolle, eikä kukaan tiennyt, missä oltiin. Kiskot loppuivat. Tarina johti ”kultaryntäykseen” ja alkoi sisältää unenomaisia elementtejä, kuten joksikin toisiksi kesken muuttuvia ihmisiä ja paikkoja, Villen kyvyn kaikuluodata pimeässä ym. Käsittämätön määrä yksityiskohtia! Kysyn, näkikö hän todella kaiken tämän äskeisen neljä minuuttia kestäneen soittoamme aikana. ”Joo! Tosi nopeesti!” (17:15). (Ville 5.3.2010)*

*Tässä me [me kaksi, Ville ja Teemu] olimme merellä, aivan pienessä soutuveneessä kalastamassa. Tuli kaikenlaisia outoja kaloja! Ja lopussa me söimme ne, mikä oli hänestä ihan mahtavaa! Olimme lomalla sen [souturetken] jälkeen,*

*rannalle palattuamme menimme hotelliin luonnon helmaan, rauhalliseen paikkaan. Kaikki nauttivat kala-ateriasta. Ville sai kalojen nimet ilmestyksenä päähänsä: yksi oli ”Särjenpää”, toinen oli ”Kurjenpohja”, myös ”Piikinsärkijä” tuli saaliiksi. Myrkyllinen kala oli nimeltään ”Pörriäiskala”, kimalaisesta kehittänyt keltamusta olento. (33:47—35:47). (Ville 21.5.2010)*

*Hänen viimeinen visionsa koski jälleen meitä kahta. Olimme taas vesillä, tällä kertaa Ruotsinlaivalla. Siellä oli uima-allas, joka oli yhteydessä mereen. Ymmärsimme silloin, miksi risteily oli ollut niin halpa :). Siellä oli myös haita, jotka kesytimme siellä uidessamme matkan aikana (29:28). (Ville 28.5.2010)*

Pidän vuorovaikutteista improvisointiamme Villen ja minun ”kolmantena”, joka sisälsi meidän sillä hetkellä uneksunamme maailman Villen tulkitsemana. Mielikuvat tulivat hänelle ainoastaan soittomme aikana, eivät koskaan esimerkiksi keskustellessamme. Meidän yhdessä ja yhtäaikaisesti luomamme musiikillinen improvisaatio ilmeni meissä ja meidän välissämme. Se ei ollut vain meissä eikä välissämme, vaan se myös tuntui ikään kuin ”hengittävän omin voimin” (Kurkela 2006, 25). Se tarkoittaa, etten pysty sanomaan varmasti, ohjasiko sitä lopulta kumpikaan meistä. Kysymys improvisaation mahdollisesta ohjaajasta tai hallitsijasta ei ole tässä yhteydessä edes olennainen. Tärkeämpää on intensiivisen musiikillisen kohtaamisen mahdollistanut kuljeskelutila, uneksunta, joka tuntuu parhaimmillaan tapahtuvan yhtäältä meidän toimestamme ja toisaalta ulottumattomissamme.

”Kolmannen” soitonaikainen ilmeneminen on kuvaus yhdessä tehdyn improvisaation sisältämistä tekijöistä. Improvisaatio ennalta näkemättömänä ja lähtötilanteessa muodottomana voi tuottaa uneksuntaa ja ”kolmannen subjektin” nähdäkseen vain, jos sen *puitteista* pidetään huolta. Muodon ennalta päättäminen on musiikissa ja muissa taiteissa eräänlaista pyrkimystä tietoon ja hallintaan. Se ei ole Ogdenin uneksuntaa, jonne voisi täysin samassa merkityksessä kasvaa uusia, toistaiseksi tietämättömiä muotoja. Totean tämän neutraalisti, lainkaan väheksymättä esimerkiksi nuotinnettua musiikkia. Improvisaatio voi alkaa yksittäisistä ja hajanaisista äänistä, mutta jostain syystä esimerkiksi pulssi tuntuu lähes aina pesiytyvän sinne kuin itsestään. Pulssi on hyvä esimerkki tyhjiin muodottomuuteen kasvavasta muodosta. Lisäksi ihmisellä on kyky, mutta luultavasti myös jonkinasteinen taipumus, ajatella kronologisesti etenevää aikaa. Sekä psykoanalyysitapaaminen että soittotunti alkavat ja loppuvat tiettyinä, ennalta sovittuna kellonaikana. Analyytikon ja opettajan on kuitenkin mahdollista suhtautua aikaan siellä pysähtyen: *olla* siinä, eikä *käyttää* sitä. Sillä tavoin rakennetaan olennaisia puitteita yhteiseen tilaan. Ajassa oleminen vaatii aikaa (Winnicott 1971, 55), siksi Kelluntamusiikki-improvisaatiot kestävät usein länsimaisesta näkökulmasta katsoen melko kauan. Ennalta muodostumattomassa musiikillisessa ajassa yhdessä oleminen voi synnyttää improvisoinnin ”kol-

mannen”. Silloin on mahdollista saada kokemus, että kronologisesti etenevä aika kadottaa laskevan ominaisuutensa ja kaikki mitä on, tuntuu olevan nyt.

## 16 D. W. WINNICOTT: *FACILITATING ENVIRONMENT* JA FRUSTROIVA YMPÄRISTÖ

Esitin aluvuussa 3.3, että Ogdenin *dreaming* on sisällöltään hyvin samankaltainen kuin Winnicottin *playing*. Uneksunta on eräänlaista leikkiä; siinä maailma kohdetaan olosuhteissa, joihin arkaainen äitihahmo – analyttikko tai opettaja – kykenee vaikuttamaan. Sivuan Donald W. Winnicottia tässä erityisesti ympäristön kuvaajana, jossa näen hänen olevan parhaimmillaan.

Improvisoinnissa ollaan tekemisissä jonkin aiemmin muodostumattoman kanssa. Improvisaatio toistaiseksi muodostumattomana möykkynä sisältää monia muodostumisen mahdollisuuksia, minkä vuoksi sen uneksuva kohtaaminen voi johtaa uneksujansa frustraatioon, turhauttavaan tunteeseen hallitsemattomuudesta. Vauvalle perustavanlaatuisesti frustroituva kohde on oma äiti, joka ei anna rintaa juuri silloin kuin tämä haluaisi. Vauvan on opittava sietämään tiettyä määrää frustraatiota ja sisäistettävä ajatus hänen näkemättäänkin olemassa olevasta äidistä, joka tarjoaa rintaa silloin kun vauva on valmis rinnan itse ”luomaan”. Äidin on yhtäältä pidettävä yllä vauvan omnipotenssi-illuusiota, jonka mukaan hän maagisesti ”hallitsee” rintaa. Toisaalta äidin on osattava oikea-aikaisesti myös tukea vauvan kokemusta tämän maagisen kyvyn asteittaisesta heikkenemisestä (*disillusionment*). Näin vauvalle voi alkaa realisoitua asioiden todellinen tila: rinta ei olekaan osa häntä itseään, mutta se näyttäisi kuitenkin olevan hänen saatavillaan, mikä on leikkimiseen (*play*) pystymisen kannalta olennainen tieto. (Winnicott 1971, 14–15; Kurkela 2004, 129.) Tämän tiedon selviäminen on vauvalle luova teko ja samanaikaisesti murheellinen löytö, joka valmistaa häntä lukuisiin edessä oleviin rajan kohtaamisiin.

Käytin Winnicottin imetyuskuvauksia tässä yhteydessä korostetun metaforisesti. Rintaruokinta ja siitä vierottaminen ovat niin äärimmäisiä ihmiselämän tapahtumia, että niiden suora vertaaminen oikeastaan mihinkään muuhun tapahtumaan on ongelmallista. Jos vauva ei saa rintaa ajallaan, hänessä herää annihilaatiokauhu, konkreettinen pelko omasta tuhoutumisesta. Improvisointia ei voida pitää yhtä dramaattisena ja mustavalkoisena tapahtumana kuin vauvan kokemusta kaiken katoamisesta. Näen siksi analogian primitiivis-biologisen hengissäsäilymismekanismiin ja taiteen tekemisen välillä lähinnä kevennettynä toisintona: jos psyykkistä kehitystä on tapahtunut, muodottoman improvisaation uneksumisprosessi voi tuntua hetkittäin frustroilvalta, mutta ”vieroitukseen” – esimerkiksi ideoiden ajoittaiseen katoamiseen – voi jo suhtautua kypsemmin. (Kurkela 1993, 97, 218–224.)

## 16.1 OPTIMAALINEN FRUSTRAATIO

Haluan sivuta *optimaalista frustraatiota*, joka on läsnä sekä rinnasta vierottamisessa että improvisoinnin opettamisessa silloin, kun asiat etenevät luonnollisella painolla. Nojaudun Kari Kurkelan tulkintaan tuosta alkujaan Kohutin termistä (Kurkela 1993, 84–85, 250). Optimaalinen frustraatio liittyy ihmisen onnistuneisiin kasvu edistäviin kokemuksiin omasta rajallisuudestaan. Varhaiset rajan kohtaamiset eivät saa olla ylivoimaisia. Liian traumaattiset kokemukset voivat estää lasta muodostamasta realistista kuvaa itsestään, jolloin vaarana on, että hän mukautuu (*compliance*) ympäristöönsä epäterveellä tavalla. Toisaalta myös lapseen kohdistuvaa yliempathisuutta voi pitää haitallisena. Tarvitsemme haasteita kehittyäksemme. Jos toistuvat ja sopivan pienet frustraatiot vältetään, eteen kasautuu vaikeasti käsiteltävissä oleva määrä frustraatiota, joka tulee joka tapauksessa joskus kohdatuksi. (Kurkela 1993, 245; Winnicott 1971, 88.) Frustraatioiden välttämiseen keskittyvästä lasten kasvatuksesta käytetään yleisesti nimitystä *Curling-vanhemmuus*.

Kenttätutkimuksessani pidin tärkeänä sitä, että oppilaalle muodostuisi mahdollisimman luottavainen suhde improvisointitaitoonsa. Tämän luottavaisen suhteen seurauksena oppilaan synnyttämä taide alkaisi ilmentää hänen omavaraisuuttaan. Tarvittiin tukea antavaa ympäristöä, joka antaisi hyvät edellytykset self-objektin synnylle. Jos ympäristö on hyväksyvä, self-objekti voi tulla julkaistuksi ja sen myötä myös odotusten mukaisesti toisen vastaanottamaksi. Tutkimuksen alkaessa oletin, että ilman kokemusta täysin omavaraisesta self-objektista improvisointi ei ehkä motivoisi oppilasta jatkamaan improvisointitunneilla käymistään. Jos täysin omavaraisesti tehdyllä self-objektilla tarkoitetaan nimenomaan yksin tunnilla soitettua improvisaatioita, olin väärässä: kaikki oppilaat jatkoivat improvisointitunneilla käymistään, myös Jaana ja Siru, jotka eivät toiveistani huolimatta juurikaan halunneet improvisoida yksin. Jaanan ja Sirun kohdalla aloin tehdä kompromisseja jälkikäteen ajatellen liian myöhään. Sitä ennen olin pyrkinyt istuttamaan heitä yksinsoittajien ”muottiin”.

Improvisoinnin opettajan on voitava improvisoida oppilaansa kanssa. Observointiteksteistäni käy ilmi, kuinka syksyn 2009 aikana kamppailin viikosta toiseen sen asian kanssa, mikä milloinkin tulisi mielestäni olla kunkin oppilaan kohdalla optimaalisen frustroiva oman soittamiseni määrä yhteisimprovisaatioissamme. Tuntui yllättävän vaikealta saavuttaa omassa osuudessa sellainen improvisoinnin tapa, johon olisin ollut jälkikäteen täysin tyytyväinen. En saanut jyrätä oppilasta soittamalla liikaa, mutta toisaalta alkuvaiheessa he eivät halunneet jäädä yksinkään, vaan toivoivat yhteissoittoa. Oli myös asioita, joiden annoin mielelläni frustroida heitä. Sellaisia olivat esimerkiksi kunkin improvisaation kesto ja siinä tehtyjen ratkaisujen estetiikka. Esittelen seuraavaksi otteita observointiteksteistä, jotka liittyvät sekä tukea antavaan ympäristöön että optimaaliseen frustraatioon:

*Haluan vielä hetkeksi palata [3]een. Kysyn Auralta, haluaako hän soittaa sitä yksin vai yhdessä. ”Se on aina kivempaa kun sieltä [minulta] tulee se pohja”, hän nauraa. (Aura 23.10.2009)*

*Liittyen viimevuotiseen haastattelukierrokseen kysyn, kaipaisiko hän improviointiin neuvoja esim. tämän pohjan suhteen. Lilja vastaa, että tahtoisii saada ”sellaisen asenteen, että kyllä mä tän handlaan” (28:35). (Lilja 15.1.2010)*

Liljan puhe häneltä ilmeisesti toistaiseksi puuttuvasta ”asenteesta” antaa viitteitä hänen tämänhetkisestä lievistä frustraatiotilastaan. Lilja tuntuu kertovan epäilyksistä, jotka liittyvät hänen siipiensä kantavuuteen. Sanomalla asian ääneen hän näyttäisi arvioineen, että minä saatan voida auttaa häntä tarvittavan asenteen saavuttamisessa.

*Liljasta [improvisaatiossa] kaikki on kiinni siitä, onko itsellä ”luottavainen asenne” (10:25). (Lilja 13.5.2010)*

*Hän kertoo muodostaneensa ”virheitä” kotona jättämällä säästyskäden vain vähemmälle huomiolle ja odottanut sitten yllätyssointuja, joita hän on sitä mukaa hyväksynyt (16:05). (Siru 16.4.2010)*

Tarkoituksellinen virheisiin hakeutuminen kertoo mielestäni kevään aikana tapahtuneesta itseluottamuksen löytymisestä. ”Virheet” yleensä frustrativat. Jos niitä kohti harjoitusmielessä Sirun tavoin hakeutuu, ne ovat paremmin kohdattavissa.

*Jaana ilmaisee arvostavansa sitä, että osallistun säästäjänä myös sooloihin, muuttelen artikulaatiota, dynamiikkaa ja annan kompin muutenkin elää (Ei ihan näillä sanoilla. Tämä on tiivistyskäännös pitkästä selityksestä 13:21–14:35).*

*Puhumme improvisoimisesta yksin yleisölle. Jaana arvelee, että suurin osa soittajista kokee sellaisen tilanteen ”tosi ahdistavana”, jossa käsketään improvisoimaan (14:47). Kysyn, mikä siinä ahdistaa. ”No siinä ahdistaa varmasti se, että siin on niinku muita läsnä ja sit pitäis väkisin repäistä jotain”(15:02). Hän painottaa, ettei häntä itseään tietenkään ahdistaa, mutta epäilee kyllä muiden tuntevan niin. (Jaana 21.5.2010)*

Yhteissoitto merkitsi Jaanalle osaa siitä yhdistelmästä, johon Winnicott viittaa termillä *facilitating environment*.

*Aura ilmaisee toiveensa kehittyä rytmisesti. ”Noi [rytmit] pyörii aina tossa samassa, ei oo mitään semmost tiätsä kovin ihmeellistä rytmisesti”. Hän kokee, että hänen juttunsa on ”jonkun tommosen [staattisen rytmielementin] löytäminen”, eikä siinä ole hänestä mitään kovin ihmeellistä (12:09—12:30). Hänen sanavalintansa on ”ihmeellinen”. (Aura 15.1.2010)*

Auran ”oma juttu” on siis jokin staattinen rytmielementti, mutta juuri siitä hän pyristelee irti – tulkintani mukaan siksi, että hän tulee soitossaan usein seuraneeksi rytmistä oletusympyräänsä. Hänen puheestaan saa kuvan kiinnostavan ambivalentista suhtautumisesta omaan tekemiseen: hän yhtäältä allekirjoittaa staattisen rytmielementtinsä ja toisaalta pitää sitä merkinä epäonnistumisestaan. Self-objektin kanssa on joko osattava elää tai herää halu tuhota se (ks. Kurkela 2006, 8–9). Aura tuntui sietävän tätä ilmeisen optimaalista frustraatiotaan, josta oli näin helppo puhua minulle.

*Hän kertoo äsken kokemastaan vahvasta frustraatiosta. ”Mitäs mä nyt soitan? Eiks nyt vois toimia?” (14:50). Kysyn, mistä hän arvelee sen johtuvan. Aura alkaa niputtaa tuntemuksiaan taitavasti. Hän sanoo tuntevansa, että samat jutut ovat alkaneet kiertää, eikä hän oikein tiedä mitä tekisi (15:18). Tarkka kuvaus päättyy toivon pilkahdukseen: ”Ehkä tää on ihan hyvä juttu. Ehkä mä kohta murtaudun vapaaksi näistä kuvioista, opin siitä jotain uutta!”(15:51). (Aura 23.4.2010)*

*Ville kaipaa niin paljon hyväksyntää. Hän pyöräyttää asteikon alas, katsoo veikeänä minua, joka olen liian syventynyt pohjaan, katsekontaktia ei tule ja hänen hymynsä pyyhkiytyy (21:57). (Ville 26.3.2010)*

Tässä yhteydessä annan kritiikin uhallakin katsekontaktille samankaltaisen merkityksen kuin Winnicott tilanteessa, jossa äiti katsoo vauvaansa. Äiti on vauvalle peili, josta tämä näkee itsensä. (Kurkela 2004, 150; Winnicott 1971, 150–152.) Improvisoinnin opettamisessa on kyse pitkälti juuri oppilaan näkemisestä, siitä, että oppilas kokee tullessa nähdyksi. Opettajan emotionaalinen poissaolevuus eli hänen kyvyttömyytensä ”nähdä” oppilastaan merkitsee uneksumisesta kieltäytymistä eli tilaa, jossa ”kolmannen” mahdollisuus menetetään. Toisesta ihmisestä minuun heijastuva jokin voi muodostaa pohjan olemassaololle ja itsen kokemiselle (Kurkela 2004, 147; Winnicott 1971, 86). Jos osapuolten välissä ilmenee potentiaalinen tila, puitteet leikille ja luovuudelle ovat olemassa.

## 16.2 POTENTIAL SPACE JA SPATULA-PERIAATE

Winnicottin potentiaalinen tila (*potential space*) merkitsee yksinkertaistettuna vyöhykettä yksilön ja ympäristön (tai havaitun objektin) välillä. Potentiaalisessa tilassa tapahtuu leikki ja koetut kulttuuriset kokemukset. Vauvan potentiaalinen tila perustuu luottamukseen: hän luottaa äitihahmoonsa sekä ympäristöönsä, mutta myös siihen tunteeseen, että äiti kykenee sisällyttämään (*introject*) vauvan riippuvuuden itsestään. (Winnicott 1971, 135; Kurkela 2004, 131.)

Improvisointitunnilla Winnicottin leikiksi lukeutuu soittaminen, mutta myös puhe ja eleet silloin, kun oppilaan ja opettajan väliin asettuu leikkivän asenteen mahdollistava potentiaalinen tila. Leikki tarvitsee potentiaalista tilaa, mutta sitä ei voi olla ilman luottamusta – jonka puolestaan nähdään pohjautuvan rentoutuneisuuden tilaan (*relaxed state*; Winnicott 1971, 146–147). Mitä merkitystä näillä termeillä voi olla soittotunnin tilanteelle, jossa on kaksi ihmistä, instrumentteja ja pyrkimys improvisoida niillä jotain?

Palaan edellä aluvuussa 15.2 esittämiini ideaaleihin, jotka ovat Martin Heideggerin *ei-tahtominen*, Thomas Ogdenin *ei-tietäminen* ja Tao Te Kingissä mainittu *ei-toiminta*. Puitteet rentoutuneisuuden tilalle, potentiaaliselle tilalle ja leikille syntyvät monessa tapauksessa paradoksaalisesti *tekemättä*. Havaitsin pian, että jokin ulkopuolelle suuntautunut puuhasteluni muutti lähes poikkeuksetta oppilaan improvisointia. Aloin hyödyntää tätä löytöä ja hakeutua tietoisesti jonkin sellaisen tekemiseen, joka ei ollut aktiivista kuuntelua ja toisen suorituksen tarkkailua<sup>67</sup>. Annoin esimerkiksi oppilaille muutaman soinnun kokeiltaviksi ja sanoin kirjoittavani nyt tarralapulle hänelle kotiin vietäväksi ne samat soinnut. Sointujen piirtäminen ei kestä kauan, mutta pidensin piirtämiseen käytettyä aikaa, suorastaan syvennyin siihen useiksi minuuteiksi. Joskus olin myös tekevinäni kalenteriin soittotunteja koskevia merkintöjä, näyttäen samalla syvämietteiseltä. Puuhasteluni aikana sain monesti kuulla hyvin mielenkiintoista, kokeilevaa ja suodattamatonta improvisointia, jollaista voin kuvitella oppilaitteni harrastavan lähinnä kotonaan ulkopuolisten kuulematta. Saatoin tällöin aistia oppilaan vihdoon *leikkivän* rentoutuneisuuden tilassa, luottavan siihen, että minä olen nyt läsnä, mutta samanaikaisesti ”poissa”<sup>68</sup>. Tämä läsnä oleva poissaolo hyödyntää Winnicottin löytämää spatula-periaatetta. Jos pienelle lapselle antaa jonkin esineen ja siirtyy itse sivuun, hän kohtaa esineen silloin todennäköisesti paljon luovemmin kuin tilanteessa, jossa sitä tyrkytetään hänelle. Winnicottin sanoin objekti ”luodaan” leikin kautta. Sille voidaan tilan-

67 *Tekemättömyyttä* ei ole syytä tässä käsittää emotionaaliseksi poissaolemiseksi. Olin oppilaille läsnä samalla tavoin kuin äiti on olemassa vauvalle, jolla on jo kyky olla yksin. Yksinoloon pystyvä vauva on sisäistänyt hyvän objektin ja oman suhteensa siihen. Tässä sisäistämisessä transitionaaliobjektilla voi olla keskeinen osuus. ”Tekemättömyyteni” eli ulkopuolelle suuntautunut puuhasteluni voidaan rinnastaa Winnicottin *transitionaali-ilmiöön*, josta on mahdollista johtaa leikin mahdollistavaa turvan kokemusta. (Winnicott 1971, 5; ks. myös aiempi alaluku 2.2.)

68 “Separation that is not a separation but a form of union” (Winnicott 1971, 132).

teessa antaa monia merkityksiä, joista yksikään ei välttämättä ole sen varsinainen, aikuisten keksimä käyttötarkoitus. (Kurkela 1993, 380 – 381; ks. myös Winnicott 1971, 92–93, 95.)

Pidän täysin mahdollisena, että monet oppilaistani todellisuudessa aavistivat, etten enää kirjoittanut tarralappua, vaan sen sijaan saatoin jo salaa kuunnella heidän improvisointiaan. Tällaisessa tilanteessa koin olevani heidän kanssaan keskellä eräänlaista näytelmää tai riittiä: minun roolini oli olla siinä optimaalisesti poissaoleva ja he puolestaan olivat improvisoidessaan ehkä tietoisia siitä, että saatoin kuunnella heitä. Mutta he eivät silti voineet näyttää ulospäin tietävänsä minun kuuntelevan, jotta heidän kuvitelmissaan minun illuusioni heidän ”vain huolimattomasta” improvisoinnistaan ei olisi särkynyt – ja vaihtunut saman tien esiintymiseksi ja suorittamiseksi. Kyseessä on hyvä esimerkki toisen intentioiden kartoittamiseen omistetusta tämänhetkisyydestä, jossa osapuolet ovat omissa poteroissaan, mutta samalla kuitenkin yhdessä: *Mitä voin aistia tai tietää siitä, miten sinä nyt koet minut? Entä mitä sinä tiedät siitä, miten minä nyt koen sinut?* (Stern 2004, 120).

Tukea antava ympäristö, potentiaalinen tila ja leikki johdetaan tulkintani mukaan samasta lähteestä kuin oletusympyrän mukainen ja hyväksynnän periaatteella toimiva improvisoitu teatterikohtaus. Sekä Winnicott että Johnstone keskittyvät *puitteisiin*; he haluavat antaa tilaa sille, mitä on kehkeytyessä, eivätkä ole kiinnostuneita ulkoapäin sanellusta lopputuloksesta. Kehkeytyessä oleva voi frustroida. Opettajan tulee myös antaa tilaa oppilaan frustraatiolle. Ilman sitä saatetaan ajautua elämään kuplassa ja erehtyä kuvittelemaan todellisuudessa olemattomat kehityksen siivet (Kurkela 1993, 296–297). Käytännössä lähes kaikki oppilaat tahtovat kehittyä, ja jotkut heistä sietävät frustraatiota selvästi toisia paremmin. Improvisoinnin kannalta ongelmallista ja samanaikaisesti onnellista on kehittymisen mittaamisen vaikeus. Mistä kukaan voi tietää kehittyneensä jossain sellaisessa, jonka estetiikka voi määrittyä joka päivä eri tavalla? Improvisoinnissa kehittyminen onkin eräänlainen Winnicottin spatulana (mts. 380–381) oppilaan eteen laitettu esine: sitä voi kierrellä, siinä voi nähdä muotoja, mutta sen merkitys ”luodaan” aina uudelleen. Optimaalisesti sivusta käsin frustroimalla opettaja voi myötävaikuttaa oppilaan todelliseen kehittymiseen ja sitä kautta myös oppilaan vastaanottamaan kokemukseen kehittymisestä. Liljan (13.5.2010) sanoin: *kaikki on kiinni siitä, onko itsellä luottavainen asenne*. Jos luottavainen asenne omaa sensuroimatonta luovuutta kohtaan on löytynyt, on tavallista, että sen synnyttämät improvisaatiot aletaan käsittää ainutlaatuisiksi self-objekteiksi; ne tulivat minusta, koska minä olen. Hyvä suhde omaan improvisaatioon merkitsee hyvää suhdetta itseen: *minä tunnen, että minä olen, koska uneksuin itse improvisaationi todelliseksi*.

## 17 SELF-OBJEKTIT

Teemme kaiken aikaa jotakin. Kaikki tekemisemme ilmentää viime kädessä meitä itseämme. Monet arkiset tekemisemme eivät tunnu edustavan varsinaista itseyttämme, minkä vuoksi emme näe tarvetta suhtautua niihin tunneperäisesti. Mutta mitä enemmän jokin tekemme on narsistisesti investoitu, sitä valppaampia olemme sen suhteen, miten muut tekoon suhtautuvat. Narsistisesti investoidut teot tai fyysiset kohteet ovat *self-objekteja*. Niitä suojellaan ja niihin kohdistuvat loukkaukset koetaan vakaviksi loukkauksiksi meitä itseämme kohtaan. (Kurkela 1993, 201–203.) Samoin on tämän kirjan kohdalla: pyrin kirjoittamaan ymmärrettävästi ja minua saattaa harmittaa, jos jälki on jonkun mielestä uskomattoman huonoa.

### 17.1 SELF-OBJEKTIT JA HÄPEÄ

Improvisaatio – niin teatterissa kuin musiikissakin – on tekijänsä self-objekti. Toiselle esitettynä sen luoja altistuu kritiikille<sup>69</sup>, jota voi olla hyvin vaikea ottaa vastaan – joskus jopa siinäkin tapauksessa, kun toinen ilmaisee pitävänsä siitä. Tämä liittyy seuraavaan ongelmaan: improvisaatio voi olla liian lähellä esittäjänsä *true selfiä*, jolloin siihen ei saa välttämättä lainkaan koskea. Minuus, *self*, on keskellä ihmistä, parhaassa suojassa, minkä vuoksi se ei saa tulla ”löydetyksi”. Se kuitenkin pyrkii pintaan: vain *true self* voi olla luova, mutta se ei saa koskaan altistua ympäristön vaikutuksille, eikä se voi mukautua (Kurkela 2004, 140).

Improvisoiija on taiteilija. Taiteilijalla on suuri tarve kommunikoida, mutta vielä suurempi tarve pysyä piilossa. Tämä ilmenee siinä, että taiteilija hakeutuu vuorovaikutukseen tavalla, jossa vastaanottaja jakaa hänen salaisuutensa mutta ei kysy, miten tai mistä hän on sen löytänyt. Winnicott viittaa tähän ambivalenssiin paradoksilla: *on ilo olla kätkeytynä mutta katastrofi, jos ei tule löydetyksi*. (Winnicott 1971, 73; Kurkela 2004, 143–144.) Musiikillinen improvisaatio ei ole vain sarja ääniä, vaan se on käsitettävä osaksi paljastettua itseyttä. Kenttätutkimuksessani oppilaani näyttivät johtavan näistä itseyden palasista voimakasta mielihyvää, mutta myös eriasteista häpeää. Havainnollistan ilmiötä muutamilla observointiesimerkeillä oppilaiden niistä self-objekteista, jotka näyttivät hävettävän heitä:

*Ismo pohtii, josko tässä [hänen] pohjassa[an] on liikaa plagiointitunnelmaa (14:41). (Ismo 15.4.2010)*

*Kysyn: -Pitäisköbän tällä kertaa tehdä niin, että me keksitään nyt se pohja?*

69 Keith Johnstone osuu tämän ilmiön ytimeen: ”If you improvise spontaneously in front of an audience you have to accept that your innermost self will be revealed. (...) An artist has to accept what his imagination gives him, or screw up his talent.” (Johnstone 1979, 111).

*-Joo!! Nyt keksitään joku hullu sointu!, Ville innostuu, painaa nopeasti g-mollisoinnun ja irvistää: -Ää, täähän on ihan suoraan kirjasta! Sitten hän valitsee mielummin kaksi ylinousevaa kolmisointua. (Ville 5.3.2010)*

G-mollisoinnussa oli jotain vikaa, mahdollisesti samaa ”plagiointitunnelmaa” kuin Ismolla, koska se oli Villestä ”ihan suoraan kirjasta”. Olivatpa syyt kolmisoinnun hylkäämiseen missä tahansa, Ville ei halunnut improvisoida kirjoista tutuilla soinnuilla.

*1) Yksin [L:oma 2], (1:06—3:24). Soittaminen Eb-duuripohjaisella sointukierrolla on kunnioitettavaa ja harjoitusta vaativaa hommaa. Lilja tuskailee ilmeillään yhä uudelleen pesiytyviä dissonansseja. ”No joo joo”, sanoo ja vie kätensä kasvoilleen. Hänen mukaansa on tuurista kiinni, saako hän pianosta sen sävelen, jota tarkoittaa. Hän sanoo loppuun tulleen liikaa riitasointuja (4:00). (Lilja 26.2.2010)*

Observointilyhenteeni ”L:oma 2” merkitsee järjestyksessä toista Liljan itse keksimää pohjaa. Oppilaat löysivät kokeilemalla ja pitkälti frustraation kautta oman taitotasonsa. Käytäntö oli tehokas, joskin ajoittain heille hyvin turhauttava.

*3) Yksin [8], (19:42—20:41). Liian vaikea, Lilja keskeyttää. ”Onkohan tään rytmi nyt ollenkaan järkevä?” Sanon että on kyllä järkevä, hän voi olla huolista vapaa. Järkevä! Uusi sana! (Lilja 16.3.2010)*

*3) Yksin [38], (17:00—18:49). Kaikkien aikojen paras Siru-soolo. Alan löytää hänen mielen maisemaansa. Eriäviä mielipiteitä heti soiton jälkeen: (minä) –Se oli mahtava soolo! –Hirveen yksinkertainen [nyrpiäen]. (Siru 5.3.2010)*

*Näytän tyytyväistä naamaa, kuten usein näissä kivoissa hommissa. Mutta mitä mieltä Erkki? Hän valittelee, ettei ollut innoissaan tästä soitostaan, joka on muutenkin viime aikoina tuntunut liian yksinkertaiselta (11:14). (Erkki 11.2.2010)*

Kun oppilaani edellä kuvatulla tavalla harmittelivat improvisaatioitaan eri tavoin, he puhuivat soittoaankin enemmän siitä *kuvasta*, jonka he pelkäsivät soittonsa kautta *itsestään* minulle antaneensa. En milloinkaan pyytänyt heitä soittamaan jotain todella omaa, sellaista, jossa ei olisi lainattu mitään mistään aiemmin kuulusta. Siitä huolimatta he saattoivat pitää itse tekemänsä pohjaa tai improvisaatiota mätänä hedelmänä, jos siinä tuntui olevan *plagiointitunnelmaa*. Yksinkertaiselta kuulostanut improvisaatio tuntui monesti ikään kuin suoraan pilkkaavan heitä

itseään yksinkertaisiksi ihmisiksi.

Improvisointia edistävän opetusmenetelmän kehittämisprosessia on kokonaisuudessaan pidettävä myös tutkija–opettajan pitkänä self-objektina. Viikoittain toistuvat uusien innovaatioiden testaukset oppilailla olivat altistumisia ja paljastumisia, joissa olin usein hetken varpaillani ja toivoin heidän saavan ajatuksen tasolla kiinni jostakin, jonka olin itse aiemmin kokenut. Opettaja ei ole lainkaan turvassa ulkomaailman narsistisilta kolhaisuilta. Jotkut pohjat, joilla olin päässyt yksin työhuoneella soittaessani vauhtiin, eivät saaneetkaan oppilailta kannatusta. Tutkimustunneilla tuoreitten improvisointipohjien esittelyistä<sup>70</sup> oli siksi vaarassa tulla minun osaltani oppilaan vakuuttelutilaisuuksia, joissa halusin nähdä oppilaassa tietynlaisen reaktion ja petyin, jos sitä ei tullut. Videotallenteiden lähempi tarkastelu osoitti, etten ollutkaan ihan niin itsevarma tai itseironinen ihminen kuin mitä olin kuvitellut:

*Juttelua ilmasta, sateesta, tunnelma on oikein hyvä, avoin. Kysymykseen, onko Elsa näillä kaikilla [minun hänelle viikkoa aiemmin antamillani] kolmella soinnulla kokeillut soittaa kotona, hän naurahtaa että on yrittänyt (1:33). Ja miltä se on tuntunut? ”Ihan OK, emmä nyt tiiä”, ja hämmentynyttä hymyä. Hämmennyn itsekin, vaikka ei pitäisi. Mistä hän sen nyt voisi tietää? (Elsa 22.10.2009)*

*2) Yhdessä [20], (28:15—30:36). Liukuva lähtö. Ei meinaa nyt mitään tulla. Annan tilaa, ei parane. Onko pohjassa jotain piilovaikeutta? ”Ihan kiva”, hän pian tyrää. Alan kaivaa jo seuraavaa pohjavaihtoehtoa, mutta hän haluaa kokeilla juuri tätä. Kestän näköjään huonosti ”ihan kiva” palautteena. Mielestäni [20] on kammottava, polttava, suloinen ja kätkeyty. Voi se olla myös ihan kiva. Aura huomaa egoni kolhaisun ja tarkentelee: ”Ei kun toi on hyvä! Moniulotteinen.” (30:39—30:54). (Aura 20.11.2009)*

## 17.2 RIEMU OMASTA SELF-OBJEKTISTA

Ajattelen, että improvisoinnin merkittävyys toimintana liittyy ihmisen todellistumiseen itsenään. Luovuus on leikkiä, vain leikkien voi olla luova. Leikkimällä luodut uudet objektit ovat osoitus ihmisen kyvystä kohdata todellisuus ja hallita sitä. Tästä ihminen saa todisteen olemassaolostaan. Näiden kokemusten säännöllistä toistumista voi pitää erittäin tärkeänä. Jos ihmiselle itselleen on piilossa kaikki omakohtainen, hän saattaa ajautua kokemaan, ettei hänen koko elossa ole-

<sup>70</sup> Uusilla pohjilla soitettiin tunneilla usein kylmiltään, tai sitten niihin liu’uttiin kesken improvisaation oppilasta siihen erikseen valmistelematta. Jotkut oppilaistani kuitenkin nimenomaan halusivat minun esittelevän uudet soinnut siten, että improvisoin niillä ensin yksin ja he kuuntelivat. Käytän näistä tilanteista sanaa *esittely*.

misessaan ei tunnu olevan mieltä. Tällaisen äärimmäisen tilanteen voi laukaista liian stressaava ympäristö, jonka vaikutuksesta yksilön kosketus *true self*insa on katkennut. (Winnicott 1971, 19, 88, 92, 135.) Vastaavasti tukea antava ympäristö viestittää ihmiselle, että hänen omakohtaisesti luomansa taideobjekti on arvokas; sen voi silloin myös jakaa toisen kanssa, minkä seurauksena taideobjekti voi ilmetä toisellekin omakohtaisesti koettuna ja arvokkaana.

Aineiston valossa näyttää siltä, että ihminen tarvitsee nimenomaan omista self-objekteistaan johdettua riemua. Tästä kertoo ainakin se, että moni jaksaa käyttää omaa aikaansa yhä uudelleen jonkin sellaisen soittamiseen, jota kukaan muu ei ole nuotintanut heidän puolestaan. Kelluntamusiikkia soittamalla saavutetut oppilaiden onnistumisen kokemukset ilmenivät ulospäin näkyvinä ja voimakkaina nähdäkseni siksi, että ne oli kyetty saavuttamaan sitä edeltäneestä muodottomuudesta ja usein myös jonkinasteisen frustraation kautta.

*Ismo pitää erityisen tärkeänä onnistumisen kokemuksia aina uusien pohjien kohdalla. Että voi huomata, että ”vitsi et toi [asia, jonka juuri itse soitti] oli siisti” (7:30). (Ismo 8.4.2010)*

*Ismo sanoo tykänneensä ”ihan tajuttomasti” (17:14). ”Silloin tietää, että on uppoutunut kelluntaan hyvin, kun soittaa omasta mielestään hyvin ilman, että täytyy keskittyä” (17:41). (Ismo 26.5.2010)*

*”Se oli tosi makeeta. Tää soitto, tää kipale, mitä me luotiin” (...) ”Se eli tosi hienosti, niinku aina kasvoi ja syntyi uusia teemoja ja sit kuitenkin aina palattiin”, Aura kertoo haltioissaan (10:45). (Aura 5.2.2010)*

## 18 HAASTATTELUAINIESTO

Kenttätutkimukseeni kuului kolme oppilailleni suunnattua teemahaastattelukierrosta. Ensimmäinen haastattelukierros toteutui jo marraskuussa 2009, vain runsaan kuukauden kuluttua kenttäjakson alkamisesta. Toinen haastattelukierros sijoittui helmikuulle 2010 ja viimeisen kerran istuimme alas puhuaksemme improvisointiin liittyvistä kokemuksista toukokuun lopulla 2010. Kuten koko tutkimuksessa, myös haastatteluissa oli selkeä fenomenologinen painotus. Toiminnastamme heille välittyvät tuntemukset olivat keskeisellä sijalla hahmottaessani heidän suhdettaan improvisointiin ja yleensäkin siihen, millä tavoin he kokivat toistuvat kohtaamisemme improvisoinnin äärellä. Haastatteluja kertyi tutkimuksessa yhteensä kolmekymmentä ja kukin niistä kesti noin 30–40 minuuttia. Improvisointituntien lailla tallensin myös jokaisen haastattelun videolle. Tutkimuksen alussa oppilaani

sitoutuivat tuntien yhteydessä tapahtuviin haastatteluihin, mutta en ilmoittanut heille niiden ajankohdasta etukäteen. Se liittyi toimintamme tietämättömään luonteeseen: heidän tarvinnut tietää mistään sellaisesta, johon heidän ei odotettu valmistautuvan. Myös improvisoinnissa on kyse pitkälti juuri valmistautumattomuuden tunteen sietämisestä ja lopulta siihen tunteeseen tottumisesta. En haastatellut tutkimuksessani muita kuin tutkimusryhmäni kymmentä oppilasta.

Noin vuoden kuluttua kenttätutkimukseni päättymisestä tein lisäksi tutkimusoppilailleni sähköpostitse kyselyn. Pyrin tällä selvittämään muun muassa, olivatko he jatkaneet improvisointia kurssin jälkeenkin ja jos olivat, millä tavoin he olivat improvisoineet ja kuinka runsaasti. Esittelen kyselyn tulokset haastatteluaineiston kuvaamisen jälkeen luvussa 19.

## **18.1 LAAJAKAISTAISUUS – TIEDON VALTAVÄYLÄ**

Miellän projektini kokonaisuudessaan fenomenologis-hermeneuttiseksi matkaksi. Tutkimisen kohteena oli rajatun kohteen sisältämiä ilmiöitä, joista tein tulkintoja. Muodostaessamme käsitystä jostakin ilmiöstä toista ihmistä haastatteleamalla nojautumme pitkälti vuorovaikutuksen sisältämään laajakaistaiseen (Kurkela 2008) informaatioon, jolloin kokonaisuudesta syntyvän tunteen osatekijöitä voi olla joskus vaikea eritellä. Oppilailta kysyminen oli yksi välineistä, joilla saatoinkin hankkia laajakaistaista informaatiota – sellaista, joka alkaisi ”elää” minussa ja josta tekisin tulkinnan. Kerroin alaluvussa 13.1 opettajan sanoista ja eleistä, jotka eivät keskenään kohdanneet ja tilanne jätti hämmentävän vaikutelman. Myös oppilaiden eleet olivat kenttätutkimuksessa toisinaan jyrkässä ristiriidassa puhuttujen sanojen kanssa. Pidän HD-videotallennusta korvaamattomana vuorovaikutuksen tutkimisen menetelmänä. Lausutuista sanoista, soitetuista improvisaatioista ja valitusta kehon kielestä on mahdollista muodostaa tulkintoja – hedelmällinen synteesi, jollaista emme voisi saavuttaa muilla menetelmillä.

### **18.1.1 TUTKIMUKSESSA KYSELEMINEN JA TOISAALTA ARKIELÄMÄN KIINNOSTUNUT ASENNE**

Opetusmenetelmän kehittämiseksi itsestään selvä pyrkimykseni oli selvittää, miten oppilaani milloinkin kokivat toimintamme eri osa-alueet. Tekemäni tutkimus oli toistuvaa kysymistä, kohdistettuna itseen mutta viikoittain myös tutkimusoppilaisiin. Improvisointitunneilla minulla oli tapana kysyä oppilaalta lähes aina soitetun improvisaation jälkeen, miltä se oli hänestä tuntunut – ellei hän ollut jo oma-aloitteisesti kertonut tuntemuksistaan. Välittömiä kokemuksia koskeneet kysymykseni edustivat normaalia vuorovaikutustamme, mutta samalla ne olivat myös hiekanjyviä, joista videotallennuksen ansiosta kasvoi ajan kanssa joltakin näyttävä kukkula.

On erotettava toisistaan kaksi eriluontoista tapahtumakenttää: ensinnäkin tutkimukseni, jossa kehitin välineitä musiikillisen improvisoinnin edistämiseksi. Sen puitteissa oppilaiden tuntemukset ohjasivat kehitystyötäni, minkä vuoksi niistä oli usein kysyttävä. Toinen tapahtumakenttä voisi olla jokin tavallinen improvisointitunti, joka ei sisällä tallennus- ja tutkimuselementtiä. Siellä yhtä taajaan toistuva kyseleminen ei ole samalla tavalla välttämätöntä. Pidän metodini tärkeänä osana *pysyvää kiinnostuneisuutta oppilaan tuntemuksista*. Tämä pysyvä kiinnostuneisuus merkitsee verbaalisen tietynlaisuuden sijasta enemmänkin asennetta, joka säteilee opettajasta ulospäin ja on siten luettavissa hänen laajakaistaisesta ilmaisustaan.

Tuntemuksista kyselemisen eräs hyvä puoli oli tiedon saamisen lisäksi oppilaan sitouttaminen. Kysymällä oppilaiden tuntemuksista sain tilanteen poikkeamaan vanhanaikaisesta ”opetustilanteesta”, siitä, johon monet ikäiseni muistavat lapsuuden soittotunneilla tottuneensa. Lisäksi kysymykseni piti oppilaani aktiivisina ja tarjosi heille samalla tilaisuuden reflektoida omaa tekemistään. Tein improvisointituntien jälkeen ja osittain myös niiden aikana päiväkirjaani laajakaistaisen vuorovaikutuksen nostamia olettamuksiani siitä, miten toinen saattaa aistia yhteisen todellisuutemme ilmiöitä. Lyhyitä pohdintoja syntyi muun muassa siitä, miten juuri tämä oppilaani mahdollisesti koki eri improvisointipohjat, millainen saattoi olla hänen minäkuvansa improvisoijana ja millaisia toiveita hänellä ehkä oli oman kehittymisensä suhteen. Valtaosa yksittäisiä tunteja koskevista päiväkirjamerkinnoistäni koski oppimisen *lyhyttä* aikaväliä: sitä, kuinka käsillä olevan tunnin ilmiöt vaikuttavat suoraan seuraavaan tapaamiseemme, mihin suuntaan oppilas saattaa olla luonnostaan menossa ja kuinka minä voin auttaa häntä siinä. Teemahaastattelussa, joita pian kuvaan, keskityin sen sijaan *pitkän* aikavälin ilmiöihin: syvempiin fenomenologisiin kysymyksiin, joihin oletin saavani tarkimpia vastauksia asettamalla niihin kunnolla vailla improvisointituntiin olennaisesti kuuluvaa soittamiseen asettautumista. Kokemukseni mukaan on tärkeää aina *asettua* jonkin äärelle – olipa asettumisen kohde mikä tahansa – , jotta huomio ei karkaisi vahingossakaan sivupoluille, joista palaaminen olisi kerta kerralla vaikeampaa.

### 18.1.2 KESKUSTELEVA TEEMAHAASTATTELU: LÄMMITTELYN MERKITYS JA LAPSET INFORMANTTEINA

Teemahaastattelussa kysymykset olivat luonteeltaan varsin henkilökohtaisia, koska ne painottuivat enimmäkseen haastateltavan kokemukseen. Jotkut niistä edellyttivät siksi tietynlaisia valmistavia lämmittelykysymyksiä. Valmistavien kysymysten ensisijaisena tarkoituksena ei ollut tiedonhankinta vaan enemmänkin juttelun kaltaisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuva pyrkimys rakentaa tukea antavaa ympäristöä. Olen litteroinut ja analysoinut myös nämä lämmittelykysymykset, koska joistakin niistä sain onnekaastikin esiin olennaisia seikkoja. Lämmittelykysymyksenä voi

pitää esimerkiksi kolmannen haastattelukierroksen avausta: *Millainen kelluntapäivä tämä on ollut?*<sup>71</sup> Kyseessä on tarkoitushakuinen heitto, avauskysymyksen edeltäjä. Tyypillinen haastattelun alkuun sijoittuva avauskysymys voisi olla esimerkiksi ”Mitä mainitsemassasi tapauksessa oikein tapahtui?” tai ”Voisitko kertoa minulle mahdollisimman yksityiskohtaisesti...”. Kysymällä laveasti voidaan odottaa saatavan ilmiöstä spontaaneja ja rikkaita kuvauksia, jotka voivat parhaassa tapauksessa värittää haastattelijan tulevia kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 107, 111.)

Tutkimusryhmässäni oli aikuisten lisäksi eri-ikäisiä lapsia. Erityisesti heidän kohdallaan minun tuli haastatteluissa välttää painostamisen tunnetta ja ylläpitää keskustelunomaista tilannetta (mts. 131). Pysin myös esittämään kaikki kysymykset siten, että myös lapsi voisi kokea osaavansa vastata niihin. Näin erään riskin liittyvän osapuolten ”jäätymiseen” eli siihen, että vuorovaikutuksen jonkinlaisen sotkeutumisen vuoksi tilanteesta olisi kadonnut luontevuus, ja syntynyt epämukava hetki olisi voinut saada molemmat tai toisen meistä sulkeutuneeksi. Tällainen jäätyminen on usein seurausta yliyrittämisestä, jonka taustalla voi olla esimerkiksi tietämisen vaatimus – joko todellinen tai itse asetettu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 107; Johnstone 2011.) Voimakas tietämisen tai taitavuuden vaatimus olisi voinut laukaista etenkin lapsioppilaissa eriasteisia *false self* -rakennelmia, mikä olisi vaikeuttanut pyrkimystäni heidän omakohtaisen kokemuksensa tutkimiseen (Kurkela 2004, 135; ks. myös 141–143).

Lapsen ja aikuisen välisen väistämättömän valta-asetelman voi aistia monesta lapsen vastauksesta, myös niistä, joiden tietoarvo ei ollut sen johdosta kuitenkaan merkittävästi vähentynyt. Lähes kaikilla lapsilla on jonkinasteinen tarve pärjätä opettajansa silmissä. Tätä lähtökohtaa ei kokonaan poista edes lapselle esitetty pyyntö kertoa asiat omin sanoin, ilman tietämisen vaatimusta. Tutkijan mielessä yhtäällä on siis idealisoitu, haastattelijan kaikista asenteista puhdistettu objektiivinen tieto, kun taas toisaalla ovat lapsen ja aikuisen väliseen valta-asetelmaan liittyvät realiteetit. Nämä kaksi eivät läheskään aina kohtaa. Lapsen haastattelijan on hyvä muistaa, että tietoa saadakseen kaikkea johdattelua ei ole edes mahdollista välttää, sillä esimerkiksi jokainen miksi-kysymys houkuttelee esiin tietynlaista, tiettyihin moraalisiin oletuksiin kiinnittyvää jatkokeskustelua (Suoninen & Partanen 2010, 110). Lapsi voi harmillisesti käsittää haastattelijan esittämän miksi-lisäkysymyksen osoitukseksi hänen kyvyttömyydestään vastata kunnolla, vaikka haastattelijä vain toivoisi häneltä vielä tarkempaa tietoa. Lapsen kokiessa kyvyttömyyttä tiedoiltaan ylivoimaisen aikuisen seurassa hän saattaa pyrkiä vastauksissaan aikuismaisuuteen (mts. 112–113). Esimerkiksi Siru lausui viimeisessä loppukevään haastattelussa: *improvisaatio ei mene pieleen periaatteessa mitenkään*. Pidän sitä kontekstissaan epäinformatiivisena,

<sup>71</sup> Tutkimushaastatteluissa käytetään usein *suppilotekniikkaa*, jossa edetään yleisistä kysymyksistä spesifiin kysymykseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 107). Sovelsin suppilotekniikkaa erityisesti siinä, että jätin varmuuden vuoksi kaikista vaikeimmat kysymykset haastatteluissa viimeisiksi.

”oikein” muotoiltuna vastauksena, todennäköisenä lainana joltakin aikuiselta.

Vaikka kaikki numeroidut kysymykset esitettiin oppilaille samoin sanamuodoin ja samassa järjestyksessä, pidin haastattelutilanteen ihanteena Ogdenin *uneksunnan* kaltaista tilaa, jossa olosuhteet pysyisivät auki jollekin kokonaan uudelle ja ennalta tietämättömälle – kenties myös vastaajalle itselleen (Ogden 2005; Kurkela 2006). Aikataulun vuoksi tämä ei käytännössä ollut aina mahdollista. Yhä uudelleen koitti se hetki, jolloin oli siirryttävä jostakin mielenkiintoisesta keskustelunaiheesta seuraavaan kysymykseen.

Litteroin kaikki haastattelut. Esittelen seuraavaksi kenttätutkimuksessa käytetyt kysymykset kirjakiellellä käytännössä aivan samoissa muodoissaan, joissa ne esitettiin oppilaille puhekiellellä. Monia oppilaiden vastauksia on tiivistetty ja vastaavasti niiden olennainen sisältö on käännetty puhekielestä kirjakiellelle. Olen nostanut esiin myös omia tulkintojani vastausten suurista linjoista.

## 18.2 ENSIMMÄINEN HAASTATTELUKIERROS: MARRASKUU 2009

### 1) Oletko aiemmin improvisoinut pianolla? Jos olet, niin miten?

Ville: *Olen, mutta säveltäen. Ilman tällaisia valmiita sointuja.*

Erkki: *Olen, minimaalisesti. Se on ollut amatöörisempää, vain yksittäisiä ääniä ilman sointuja.*

Riina: *En ole.*

Aura: *En varsinaisesti. Olen kyllä pimputellut, jotain fiilistellyt. Jos on ärsyttänyt, olen hakannut pianoa.*

Siru: *En ole. Tai olen kyllä pimputellut, ilman sointua toisella kädellä.*

Elsa: *Olen pelkästään oikealla, en sointujen kanssa.*

Jaana: *Olen. Mutta ilman pohjaa ja se on tuntunut tylsältä ja lapselliselta.*

Minea: *Olen joskus, ihan itsekseni. En tiennyt silloin todella, miten sen tekisin. Nämä tunnit kehittävät minua.*

Ismo: *En ole. Olen vain soittanut nuoteista.*

Lilja: *Olen. Laulukirjan sointumerkit ovat olleet pohjalla. Mutta Kelluntamusiikin soinnut ovat erikoisia. Ne ovat hyviä. Olisi nimittäin tylsää, jos ne olisivat tavallisia.*

Määrittelin *improvisoinnin* ennen tämän kysymistä ”paikan päällä itse keksytyksi soittamiseksi, joka ei ole mikään ennestään olemassa oleva kappale”. Melkein kaikki olivat improvisoineet määrittelemälläni tavalla. Jotkut aiemmin improvisoineista näyttivät vähättelevän koko asiaa kutsumalla sitä *amatöörisemmäksi, pimputteluksi* tai *fiilistelyksi*. Se vaikutti minusta lähinnä itsensä suojaamiselta: vain ”pimputelleen” oppilaan improvisointia olisi nimittäin jatkossa turha kritisoida – eihän hänellä

ole edes kokemusta todellisesta improvisoisesta. Improvisointi-sanaa rasittaa kulttuurissamme sen liittäminen johonkin vaikeaan taitoon, joka ei ole kaikkien ulottuvilla. Oppilaista vain Ismo ja Riina eivät olleet lainkaan improvisoineet ennen kohtaamistamme. Oletettavasti täysin improvisoimattoman oppilaan kynnys hakeutua improvisointikurssille on korkeampi kuin muilla. Ehkäpä siksi ryhmään valikoitui improvisoinnin suhteen keskimäärin hieman kokeneita oppilaita. He eivät kuitenkaan olleet pitkälle kouluttautuneita pianisteja.

**2) Olemme täällä tunneilla improvisoineet kahdella soinnulla. Miltä tuntui, kun huomasit osaavasi improvisoida Kelluntamusiikkia kahdella soinnulla?**

Ville: *Kivalta.*

Erkki: *En ole ajatellut mitään soittaessani.*

Riina: *Kivalta. Mutta aluksi se on vaikeaa.*

Aura: *Jännitti.*

Siru: *Kivalta.*

Elsa: *Kivalta.*

Jaana: *Tämähän on tosi hauskaa.*

Minea: *Oikein hyvältä. Tykkään siitä paljon. Pitää vielä treenata, mutta kivasti se menee.*

Ismo: *Onnistumisen tunne.*

Lilja: *Luulin meneväni lukkoon, mutta en mennytkään.*

Sain tästä lämmittelykysymyksestä mielestäni vain niukasti tietoa. Se saattoi johtua joko kysymyksen heikosta muotoilusta tai siitä, että olimme ennen haastattelua tunteneet oppilaiden kanssa vain neljän-viiden tunnin ajan, mikä on luultavasti liian lyhyt aika voidakseni vielä kunnolla lähestyä toisen kokemusta. Sain kuitenkin tietyin luotettavuusvarauksin melko positiivisen yleiskuvan heidän tähänastisesta tunteestaan. Erkki otti jo tässä vaiheessa pysyväksi tavakseen filosofoida tekemisensä suhdetta ajatteluun: *En mä ajattele mitään silloin kun mä improvisoin.*

**3) Millä tavalla sinun mielestäsi tämä tekemämme Kelluntamusiikki eroaa nuotista soittamisesta? Miltä sinusta tuntuu A) Kelluntamusiikin soittamisen aloittaminen? B) sen lopettaminen? C) keskellä omaa improvisaatiota?**

Ville: *Kelluntamusiikki tuntuu vapaalta. Siinä ei tarvitse rasittaa itseään. A) Helppoa. B) Helppoa. C) Helppoa.*

Erkki: *Kelluntamusiikki on vapaampaa. Ei ole riskiä väärin menemisestä. A) Ei ole mitään väärää tapaa aloittaa. B) Loppu tulee luonnostaan. C) Keskellä en ajattele hirveästi.*

Riina: *Kelluntamusiikki on vapaampaa. Voi päättää kaiken mitä tekee. A) Kelluntamusiikki on helpompaa aloittaa kuin nuottimusiikki. B) Lopettaminen on vaikeaa. C) Keskellä improvisaatiota jatkan, kun en löydä sopivaa lopettamiskohtaa.*

Aura: *Kelluntamusiikissa on tunnevapaus. Voin elää enemmän siinä hetkessä. A) Kun esittelet pohjan, minulle syntyy filis siinä sekunnissa ja on helppo aloittaa. B) Lopettaminen tuntuu hiton hyvältä! C) Keskellä sitä ottaa jotenkin aina uudelleen kiinni tyhjästä.*

Siru: *Kelluntamusiikissa voi keskittyä enemmän kuuntelemiseen. A) Kun on soittanut jo vähän aikaa, alkaakin rentoutua. B) Lopetan, kun en jaksa enää. C) Keskellä: En osaa sanoa.*

Elsa: *Ensin on hakusessa, mutta kun löytää jonkun oman jutun, se onnistuu helpommin. [Elsa ei halunnut tai osannut vastata tarkentaviin kysymyksiin A–C]*

Jaana: *Eroaa hyvin paljon. A) Aloitusta ei oikein tiedä. B) Lopetus tuntuu tyhjäältä, koska en osaa lopettaa. C) Keskellä: En tiedä.*

Minea: *Voin nauttia Kelluntamusiikista paljon enemmän. Tässä on vapaus tehdä ihan mitä haluaa. Ja siitä tulee myös kivan kuuloista. A) Aloittaminen on mukavaa. B) Lopettaminen on pulmallista. C) Keskellä improvisaatiota minusta tuntuu, etten tiedä, miten pitkään voin soittaa löytäen aina uusia juttuja.*

Ismo: *Kelluntamusiikissa on vapaus, oman luominen ja itsensä ilmaiseminen. A) En ole kokenut vaikeaksi. B) Lopettaminen vaikeampaa kuin aloittaminen. C) Keskellä on stressittömyys ja vapaus. Ei ole huolia.*

Lilja: *Kelluntamusiikki ei ole rationaalista suorittamista. A) Ei ole pelottavaa, vaan terapeutista. Kellunta on ”hyvää mielelle”. B) Lopettaminen on pimennossa. Ei ole ketään auktoriteettia, joka päättäisi improvisaation puolestani. C) Keskellä terapeutista, ajattelua avartavaa.*

Pohtiessaan eroja nuotista soitettavaan musiikkiin suhteessa improvisointiin kuusi oppilasta kymmenestä mainitsee Kelluntamusiikin *vapauden*. Se on kiinnostavaa, sillä kenttätutkimuksen tässä vaiheessa esimerkiksi improvisointipohjat eivät oikeastaan sisältäneet vapautta. Se ei silti sulje pois vapauden tuntemisen mahdollisuutta. He eivät juurikaan kommentoineet nuotista soittamista, mutta pitivät tätä improvisointimme tapaa yleisesti elämyksiä tarjoavana itseilmaisuna. *Kelluntamusiikki ei ole rationaalista suorittamista.* (Lilja)

Oppilaat kokivat Kelluntamusiikin aloittamisen enimmäkseen helpoksi. Sen sijaan lopettaminen näytti olevan heistä enimmäkseen jollakin tavoin pulmallista, *pimennossa*. Kuulin aika ajoin improvisointituntien yhteydessä myös toiveita siitä, että minä katkaisisin heidän soittonsa, jottei heidän tarvitsisi vaivata mieltään sopivan lopettamiskohdan etsimisellä. En halunnut katkaista sitä. Halusin heidän

uneksuvan oman improvisaationsa alusta loppuun, ja siten harjoittelevan tietämättömyyden sietämistä. Oletan, että oppilaillani oli huomattavasti helpompaa saada improvisaationsa päätökseen kotonaan, ilman minun ja videokamerani läsnäoloa. Tunnilla soiton lopettaminen saattoi näyttäytyä soittajalleen myös luovuttamisena. Oppilas ehkä ajatteli: *Lopetin, koska en kerta kaikkiaan tiennyt, miten jatkaisin. Se on harmi, sillä nyt opettaja ajattelee, että minulla on huono mielikuviutus.* Vastaavasti soiton jatkamiseen voi tulla liitetyksi ankara ”keksimisen” vaatimus, jolloin improvisoija saattaa ajatella: *Todellista uutta ja kiinnostavaa ilmaistavaa ei tunnu enää syntyvän. Pian opettaja pitkästyy soittooni pitäen minua tylsämielisenä! Olisiko siis parempi yrittää lopettaa huipulle? Entä missä se huippu on? Ilmiö kytkeytyy suoraan Sternin (2004) esityksen mukaiseen intentioiden kartoittamiseen. Yhteissoitossa improvisaation loppu tulee usein uneksutuksi juuri toisen intentioita seuraamalla. Tilanteesta puuttuu tällöin esiintymislunne. Sen sijaan erityisesti yksin minulle soittaessaan oppilas kaipaisi todennäköisesti kipeästi tietoa siitä, miten minä koen hänet ja hänen tämänhetkisen improvisaationsa. Pidänpö hänen suoritustaan hyvänä vai huonona? Tarkkailenko hänen läpinäkyviä lopettamisyrityksiään? Selaanko samalla puhelintani? Mitä ajattelen? (Ks. Stern 2004, 81–82, 120–121.)*

Kokemukset improvisaation keskellä olemisesta vaihtelivat. Siellä vallitsi heidän mukaansa muun muassa *stressittömyys, terapeuttisuus* tai sitten kokemusta ei osattu tai haluttu lainkaan kuvailla. *Keskellä improvisaatiota jatkan, kun en löydä sopivaa lopettamiskohtaa.* Tai vastaavasti: *Keskellä sitä ottaa jotenkin aina uudelleen kiinni tyhjistä.*

#### **4) Kuinka erilaista on improvisoida yksin kotona ja toisaalta täällä yhdessä minun kanssani?**

Ville: *Yhdessä on helpompaa, yksin on haastavampaa.*

Erkki: *Yhdessä on helpompaa ja huolettomampaa. Yksin voi mennä päähkäilyksi.*

Riina: *Yhdessä on helpompaa. Yksin on kivaa ja toisaalta vaikeaa, kun rytmi menee sekaisin.*

Aura: *Yhdessä on paljon helpompaa. Mutta toisaalta yksin uskallan soittaa yksinkertaisemmin. Täällä on tiukempi itsekritiikki.*

Siru: *Yksin tulee ”kääk-olo”. [Kysyessäni ”kääk-olosta” Siru tarkoittaa: yksin ärsyttää, jos äänet eivät löydy.]*

Elsa: *Yksin kotona on vapaampaa kuin täällä. Leikin silloin pianolla, en oikeastaan soita sillä.*

Jaana: *Yhdessä on helpompaa ja kivempaa. Kotona tuntuu kōkōltä.*

Minea: *Yhdessä on helpompaa, koska silloin ei tarvitse keskittyä.*

Ismo: *On pirun hauskaa soittaa yhdessä. Siinä pääsee toisen pään sisälle. Kotona on ehkä rentouttavampaa soittaa yksin. Se on meditaatiota.*

Lilja: *Yhdessä on luovempaa ja sellaista mielikuvituksen liikehdintää. Yhdessä on myös mielelle kivempaa. Yksin on kehittävintä. Koen myös kehittymisen kivana.*

Kysymys oli muotoiltu näin siksi, että aiemmin pilottitutkimuksessani (2007–2008) olin kysynyt lapsilta: ”Millaista improvisointi on sinun mielestäsi yksin kotona ja toisaalta yhdessä tunnilla”. Sain silloin aivan liian paljon tietoarvoltaan mitättömiä ”ihan kivaa” -vastauksia. Tätä pilotin kokemusta rikkaampana halusin laittaa tutkimusoppilaani pohtimaan noiden kahden erilaisen tapahtuman eroja.

Oppilaista valtaosa eli kuusi koki yhdessäsoiton *helpompana* kuin yksin tapahtuvan improvisaation. Heidän lisäksi Siru, Jaana, Ismo ja Lilja vastasivat (heistä Siru vain epäsuorasti) yhdessäsoiton olevan myös kivempaa. Elsan vastaus poikkesi muista: hän kertoi nauttivan erityisesti yksin kotona tapahtuvasta pianolla *leikkimisestä*.

Arvelen yhdessäsoiton helppouden liittyvän improvisointitunnilla onnistuneeseen tukeaan antavaan ympäristöön. Jakaessamme asioita toisen kanssa kokemus voi olla kuvatun kaltainen: *huolettomampaa, ei tarvitse keskittyä*, yhdessä soittaminen on *mielelle kivempaa*. Näen mahdollisuuden kahdenväliseen Sternin (2004) kohtaamisen hetkeen myös improvisoidun musiikin sisällä, vaikka tapahtumaa on vaikea verbalisoida. Esimerkiksi kun oppilas aloittaa uuden teeman ja opettaja liittyy<sup>72</sup> siihen, kyse on adaptoitumisen hetkestä, jolloin oppilaan vastaanottama tunne voi olla ymmärretyksi tulemistä seuraava huojentuminen ja stressitason lasku. Toisin sanoen, jos opettaja kuuli mitä minä soitin, *olen olemassa hänelle*. Yhdessäsoiton helppoudessa on mahdollista nähdä löyhä yhteys psykoanalyttiseen työskentelyyn: omakohtaisten asioiden kokeminen yhdessä on Ogdenin uneksuntaa ja tapahtumana olennaisesti erilainen kuin ajatusten ajattelu yksin.

## 5) Jos joku kaverisi aloittaisi improvisointitunnit minun kanssani, miten hän kokisi tämän touhun?

Ville: *Kaveri uskaltaisi, jos olisi tavannut sinut ennen.*

Erkki: *Kaveri olisi samalla tavalla mukana tässä kuin minä. Nuotittomuus voisi kyllä oudoksuttaa.*

Riina: *Kaveri tykkäisi, jos olisi soittanut pianoa aikaisemmin. Muuten sille ei tulisi mitään ideaa.*

Aura: *Kaveri tykkäisi, jos pystyisi päästämään irti suorittamisesta. Mutta hän voisi kyllä ajatella, että tämä on jotenkin liian yksinkertaista. Tiedän toisaalta monia, jotka eivät tähän pystyisi: heillä menisi ajatus saman tien muualle, ajattelisivat, että tässä ei ole mitään järkeä.*

<sup>72</sup> Viittaan *liittymisellä* pyrkimykseen hyväksyä toinen musiikillisesti. Palaan aiheeseen alaluvussa 21.6.

Siru: *Kaverini tuntisi samoin kuin minä. Siltä sujuisi aika hyvin, koska tässä ei tarvitse osata teoriaa.*

Elsa: *On kokeiltu – hän oli ihan pihalla, ei tajunnut yhtään. Jos hän harjoittelisi, homma lähtisi kulkemaan, muuten ei heti lähde.*

Jaana: *Jos minä esittelisin Kelluntamusiikin kaverilleni, hän pitäisi tätä typeränä. Mutta jos hänelle vakuuttelisi, että tämä on tutkimus ja tästä tulee kirja, hän voisi innostua. On tosi pieni raja, että onko tämä ääliömäistä vai nerokasta.*

Minea: *Kerroin jo kaverilleni, että tämä on loistava asia, ja että sinä olet erittäin rohkaiseva. Ja että minun ei tarvitse pusertaa ja voin silti soittaa kivoja juttuja. Hän sanoi, että tykkäisi tästä.*

Ismo: *Kaverin mielestä tämä olisi siistiä.*

Lilja: *Hän ei ehkä olisi suorastaan kauhuissaan, mutta ajattelisi mielessään, että voi ei!*

Etenkin lasten kohdalla oman kokemuksen ulkoistamista voi tällä kysymystyyppillä menestyksekkäästi kiertää. Arvioissa toisen kokemuksista voi turvallisesti ilmaista myös omia mahdollisesti hävettäviltä tuntuvia kokemuksia, kuten toiveita ja pelkoja (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 131). Vastauksissa korostuu improvisointiin liitettävä muodottomuus ja myös tietynlainen pelottavuus: *Sille ei tulisi mitään ideaa; tässä ei ole mitään järkeä; on kokeiltu – hän oli ihan pihalla; ajattelisi mielessään, että voi ei!*

Pelkojen ilmaiseminen tässä yhteydessä on liitettävissä siihen, että muodostimme tutkimuksessa oppilaitten kanssa luottamuksellisia oppilas–opettaja -pareja. Jos olisin haastatellut oppilaitani ryhmänä, he olisivat saattaneet vastata tähän sensuroimalla improvisointia kohtaan todellisuudessa tuntemaansa jännittävyttä. Mutta koska olimme oppilaan kanssa kahden, pelottavuudesta oli todennäköisesti helpompi kertoa minulle kuin jakaa asia ikätovereiden kanssa. Toinen huomattava seikka tässä on se, että oppilas näkee itsensä osana valittua tutkimusryhmää, suljettua kerhoa, joka on alkanut käyttää omaa koodikieltä (esimerkiksi ”pohja”, ”kellunta”) ja jolla on jo hallussaan ainutlaatuisia taitoja. Tällainen asetelma saattaa synnyttää oppilaille positiivisävytteisen ylemmydentunteen siitä, että hän kuuluu osajiin. Myös tietoisien rohkaisevalla opetustavallani voi olla vaikutusta siihen, että oppilaat uskoivat pystyvänsä nyt johonkin sellaiseen, joka todennäköisesti jäisi heidän kavereiltaan tekemättä. On tietysti myös mahdollista, että kyseessä on aktiivinen *fallinen defenssi*; improvisointimme outoudesta puhuneet oppilaat saattoivat ulkoistaa kielteisinä pitämänsä tuntemukset kaverillensa ja pitää itseään mielellään outouttakin ymmärtävinä ja kyvykkäinä yksilöinä (Kurkela 1993, 104, 182, 250). On muistettava myös mahdollinen miellyttämisen tarve. Yksikään oppilaista ei vastannut siihen suuntaan, että *kaverini ei tykkäisi käydä täällä eikä osaisi improvisoida, koska minäkään en tykkää käydä täällä enkä osaa improvisoida*. Tällainen vastaus olisi

kyseenalaistanut minut opettajana, mitä he eivät ehkä halunneet tehdä.

Jotkut oppilaista otaksuivat kaverinsa pitävän Kelluntamusiikin soittamisesta kanssani, mutta vain tietyin varauksin. Näissä jos-vastauksissa pohdittiin muun muassa sitä, pystyisikö hänen kaverinsa todella päästämään irti suorittamisesta, sekä myös sen merkitystä uskaltamiseen, olisiko tämä kaveri tavannut minua aikaisemmin vai ei. Jaanan kommentti lämmitti: *On tosi pieni raja, että onko tämä ääliömäistä vai nerokasta.* Tämä pätee mielestäni improvisoinnin lisäksi moneen muuhunkin toimintaan. Olen vakuuttunut, että suhtautumalla omaan tekemiseen leikkinä sen sisältämä mahdollinen ääliömäisyys voi äkkiä vaihtua nerokkuudeksi. Raja on pieni.

## 6) Olenko antanut tunneilla liikaa tai liian vähän ohjeita?

Ville: *Tarpeeksi. Ei liian paljon, ei liian vähän.*

Erkki: *Tarpeeksi. En tykkäisi, jos kädestä pitäisi ohjaisit kaiken.*

Riina: *Olisit voinut antaa enemmän ohjeita. Ja muitakin juttuja kuin ne pelkät sointupohjat.*

Aura: *Sopivasti. Olet joskus neuvonut, mutta se on ollut hyvä. En ole ollut pulassa.*

Siru: *Sopivasti. Et siis kumpaakaan.*

Elsa: *Juuri sopivasti. Et kumpaakaan.*

Jaana: *En ole miettinyt sitä. Tämä on sun juttu ja sä määrääät sen. En ole ajatellut.* [Pohtii ajassa 43:42 ääneen sitä, miten häntä mietityttää toisten tutkimusoppilaitteni improvisointitaito.]

Minea: *Juuri sopivasti. Et liikaa, et liian vähän. Mutta kärsin siitä, että tämä tunti on liian lyhyt.*

Ismo: *Olet antanut erittäin hyviä ja käytännöllisiä vinkkejä. Kuten esimerkiksi right hand's voicingin. Ja sen, ettei soolossa kannata kikkailla, vaan pysyä mieluummin sellaisessa tietyssä skaalassa. Less is more.*

Lilja: *Sopivasti. Olen tykännyt ohjeistasi. Oli hyvä kun neuvoit sen mukavuusalueasian ja virheäänten sisällyttämisen suosituksen. Ne olivat hyviä neuvoja.*

Jätin tarkoituksella kysymättä ”sopivasti” tai ”tarpeeksi” -vaihtoehtoja, jotta oppilaat eivät olisi kohteliaisuusissaan valinneet niitä. Kysymys ”millaisia ohjeita olen mielestäsi antanut tunnilla” ei olisi hyödyttänyt tätä tutkimusta, koska sen muotoilu ei olisi ollut riittävän spesifi. He olisivat myös saattaneet käsittää kysymyksen tentiksi ja alkaa siten muistella ja toistaa minulle omia ohjeitani. Improvisoinnissa opettajan yksi tehtävistä on mielestäni vapauden määrän jatkuva pohtiminen ja tarvittaessa sen säätäminen oppilaan tarpeita vastaavaksi. Siksi on välttämätöntä yrittää selvittää, millainen rajoittaja olen heille.

Kymmenestä oppilaasta peräti seitsemän vastasi tähän *sopivasti* tai *tarpeeksi*. Tämän perusteella koen onnistuneeni optimaalisessa frustroisemisessa (Kohut). Toisaalta vain neljän–viiden improvisointitunnin perusteella ilmiöstä olisi hyvin epäilyttävää lausua ehdottomia kantoja. Tässäkin on huomioitava vastaajien mahdollinen miellyttämisen tarve. Jaanaa askarrutti, miten toiset tutkimusoppilaat improvisoivat. Tämä oli muidenkin oppilaitteni ajoittainen huolen aihe. He tuntuivat silmin nähden kiusaantuvan pohtiessaan, miten toiset oppilaat mahtavat improvisoida, ja vertailenko ehkä opettajana heidän keskinäistä taitavuuttaan.

## 7) Mihinvuorokaudenaikaan improvisointisisijoittuu tuntiemme ulkopuolella?

Ville: *Aamulla soittaminen virkistää. Ihan niin kuin aamutee.*

Erkki: *Ihan milloin vain sopii.*

Riina: *Illalla tekisi mieli soittaa, mutta ei voi, kun asutaan kerrostalossa.*

Aura: *Ihan milloin vain. Ehkä juuri silloin kun on hiljainen hetki.*

Siru: *Ehdottomasti mukavinta on soittaa silloin, kun äiti ja isä eivät ole kotona.*

Elsa: *Silloin kun on aikaa ja kun ketään ei ole kotona. Teen ensin läksyt, ensin tärkeät jutut, koska tämä soittaminen ei ole ”läksyä”, se on vain soittamista!*

Jaana: *Soittoläksyjen lomassa. Aina kun soittoläksyt alkaa puuduttaa ja jää kesken, alan improvisoida.*

Ismo: *Milloin mitenkään. Tai kun on ensin saanut soitetuista kappaleista ideoita, alkaa muistella mitä niissä oli ja sitten voi lisäillä.*

Minea: *Improvisointi on rentoutumista. Vapaa-aikaa ja rentoutumista. Tahdon myös kehittyä siinä.* [Tämän jälkeen, ajassa 52:38, Minea kertoo kokevansa, että hänellä on matalampi kynnyks istua alas ja kellua kuin soittaa pääinstrumenttiaan.]

Lilja: *Sellaisina aamuina kun ei ole kiire. Improvisointi on hyvää vastapainoa sellaiselle lukemiselle ja pänttämiselle.* [Kuten Minea, myös Lilja sanoo ajassa 52:36 tämän olevan kivempää kuin pääinstrumenttinsa soittaminen.]

Tämä on kiertokysymys. Se näyttää ilmeisen turhalta, mutta sen tarkoituksena oli herätellä keskustelemaan improvisoinnin harjoittelusta ja harjoitustottumuksista ylipäätään. Se, paljonko oppilaat harjoittelivat improvisointia kotonaan, ei ole tämän tutkimuksen puitteissa kiinnostavinta. Paljon tärkeämpää on musiikkisuhde: jos se on hyvä, improvisointi nähdään tyydytystä tuottavana leikkinä ja harjoitusmäärät asettuvat silloin itsestään luonnolliselle tasolle (ks. Kurkela 1995). ”Musiikkisuhde” on kuitenkin aivan liian abstrakti käsite lapsen kuvailtavaksi.

On huomattava, että kysyin vain vuorokauden ajoista. Minea ja Lilja kertoivat kuitenkin paljon enemmän. Heistä Kelluntamusiikin soittaminen pianolla on pai-

neettomampaa ja myös kivempaa kuin jokin varsinainen asia, jota heidän odotetaan harjoittelevan. Myös Jaana koki hieman samoin, vaikka kysymyksen asettelu ei koskenutkaan vertailua jonkin toisen asian tekemiseen: *Aina kun soittoläksyt alkaa puuduttaa ja jää kesken, alan improvisoida.*

## 8) Mikä Kelluntamusiikista on sinulle jäänyt päällimmäisenä mieleen?

Ville: *Improvisointi onnistuu aina. Opettajankin edessä on kiva onnistua.*

Erkki: *Kiva ja erikoinen tunne. Kuin menisi tiedottomaan tilaan. Kelluntamusiikilla voi pyyhkiä mielensä. On jännää soittaa sellaista, josta ei tiedä itseään.*

*Ettei ajattele sitäkään, mitä tekee. On vaan.*

Riina: *Että improvisointi on helppoa. Ja se on jäänyt mieleen, että käytämme sointupohjia.*

Aura: *On supersiistiä kun on uppoutunut siihen ja saa vielä jostain hyvästä kiinni. Sikasiistiä, se hetki kun siihen uppoutuu. Makeeta.*

Siru: *On ollut enimmäkseen kivaa. Joskus on myös ärsyttävää, kun ei osaa sointua.*

Elsa: *Kun saa itse tehdä kaikkea. Saa improvisoida.*

Jaana: *[4], Veneily, on jäänyt mieleen. Ja Veneily-nimi sopii sille pohjalle hyvin.*

Minea: *Tämä on helppoa ja jännää ja tästä tulee hyvä mieli.* [Hänen vastauksensa on pitkä. Rivien välistä ja kehon kielestä sain käsityksen, että hän haluaisi saada minulta vaikeampia pohjia, koska hän haluaisi oppia lisää.

Minea ei koe ”oppivansa”, jos soittaminen tuntuu näin helpolta. Johnstone pohti aloittelevana improvisointiteatteriryhmän vetäjänä samaa kysymystä: onko oikein käyttää helposti keksittyä ideaa, joka ei ole syntynyt raatamisen tuloksena, ja toisaalta, saako työ ylipäätään olla niin hauskaa kuin miltä se hänestä tuntuu (Johnstone 1979, 26–27)? Johnstonen taustahahmon Stirlingin mukaan oppilaalle annettavan tehtävän tulee olla sellainen, että hän suoriutuu siitä joka tapauksessa (mts. 20). En millään koe antaneeni Minealle yltiöhelppoja tehtäviä, vaan optimaalisen frustroivia. Tämän käytännön sopimisesta kaikille ei ole takeita.]

Ismo: *Tosi hyvä fiilis. Luovuus ja itseilmaisuu.*

Lilja: *Luulin olevani kauhuissani ja onnettomana. Mutta sen sijaan onkin ollut leppoisien ja mukavien tuntuista.* (Kysyn: osaatko sanoa, miksi onkin ollut helpompaa?) *Nuo soinnut on hyviä, kun pystyy pienillä kädensirroilla soittamaan.*

”Päällimmäisenä mieleen” jäänyt seikka saattoi olla ihan mikä tahansa. Näin laveassa kysymyksessä piilee runsaudenpulan vaara, joka voi johtaa vastaajan jäätymiseen. Päätin silti kysyä tätäkin, mutta jätin kysymyksen varmuuden vuoksi

haastattelun viimeiseksi. Yllätyksekseni kaikki oppilaat kertoivat suoralta kädeltä jotakin. Heidän muistikuvansa Kelluntamusiikkitunneista olivat enimmäkseen positiivisia. Improvisointi koettiin jännänä, ”supersiistinä”, mutta joskus myös ärsyttävänä ja liian vähäisiä haasteita tarjoavana. Mielihyvää heille oli tuottanut up-poutuminen ja itse tekeminen. Ennen kurssin alkamista Lilja luuli improvisoivansa *kauhuissaan* ja *onnettoman* ja kertoi yllättyneensä, kun se olikin lähtenyt häneltä liikkeelle helposti. Erkki vastasi: *Kiva ja erikoinen tunne. Kuin menisi tiedottomaan tilaan. Kelluntamusiikilla voi pyyhkiä mielensä. On jännää soittaa sellaista, josta ei tiedä itsekään. Ettei ajattele sitäkään, mitä tekee. On vaan.*

### 18.3 TOINEN HAASTATTELUKIERROS: HELMIKUU 2010

#### 1) Mikä yleensä saa sinut improvisoimaan pianolla kotona?

Ismo: *Pois arjesta, omiin maailmoihin, rentoutus. Sitä tehdään vasta kun kaikki muu on päivässä tehty.*

Lilja: *Tämä impro-projekti. Ja onhan tämä improvisointi hyödyllistäkin. Ja se, ettei improvisointi ole pikkutarkkaa suorittamista. Se on hyvää vastapainoa klassisen musiikin täydellisyysspyrkimyksille.*

Siru: *Se on hauskaa, koska siinä ei tarvitse harjoitella nuoteista. Se vaan on kivaa, vaikka ei aina soittaisikaan niin hyvin.*

Jaana: *Jos on tylsää tai jos vaan tekee mieli soittaa. Improvisoinnilla pystyy siirtämään kokeisiin lukemista ja siivoamista!*

Aura: *Jos se on mahdollista, eli jos satun olemaan yksin. Improvisointi tulee vaan mieleen ja silloin improvisoi; näkee pianon, istuu ja sitten se onkin kivaa.*

Riina: *Joskus vaan tekee mieli soittaa.*

Ville: *Tunnelma. Jos olen yksin, soitan rauhallisesti. Jos on melskettä, rauhoitan improlla kaikki. Jos taas on liian tylsää, soitan melskettä! Tavallaan niinku hallitsen.*

Minea: *Jos pitää harjoitella tuntiamme varten, mutta joskus myös huvikseni. Jos on tylsää tai jotenkin huono fiilis, se paranee improvisoimalla.*

Erkki: *Jos on tylsää, eikä ole tekemistä. Sillä saa ajan kulumaan. Joskus vanhemmat käskevät improvisoimaan, joskus taas tulee vain sellainen tunne, halu tuottaa jotain uutta! Ääripään filiksiä, ilo tai suru! Kelluntamusiikki on vastaa-vanlainen terapiaväline kuin nyrkkeilysäkki.*

Elsa: *Joku sellainen fiilis, että nyt voisi.*

Ismo, Ville, Minea ja Erkki näyttäsivät käyttäneen improvisointia jonkin tämänhetkisen tunnetilansa muokkaamiseen toiseksi. Suvi Saarikallio on tutkinut väitöskirjassaan (2007) musiikin psykologisia merkityksiä nuorten psykososiaalisen

kehityksen ja tunteiden säätelyn näkökulmasta. Hän havaitsi, että nuoret käyttävät musiikkia kahteen päätavoitteeseen: *mielialan paranemiseen* ja *mielialan hallintaan*. Näiden päätavoitteiden edistämiseksi heillä oli seitsemän eri strategiaa: viihdyke, elpyminen, elämykset, irtautuminen, purkaminen, mielikuvatyöskentely ja lohtu. *Viihdykkeessä* oli kyse miellyttävän tunnelman luomisesta, jonka tarkoituksena oli ylläpitää tai parantaa senhetkistä positiivista mielialaa. *Elpyminen* merkitsi henkilökohtaista uusiutumista: rentoutumista ja uuden energian hankkimista silloin, kun nuori tunsu itsensä stressaantuneeksi tai väsyneeksi. *Elämyksillä* tavoiteltiin voimakkaita tunnekokemuksia. *Irtautuminen* nähtiin miellyttävän musiikin mahdollistamana ulospääsynä omista ei-toivotuista ajatuksista. *Purkamiseksi* lukeutui esimerkiksi vihan tai surun ilmaiseminen näitä tunteita ilmaisevan musiikin välityksellä. *Mielikuvatyöskentely* merkitsi musiikin käyttämistä mietiskelyn viitekehyyksinä. *Lohdulla* tarkoitettiin hyväksymisen ja ymmärretyksi tulemisen kokemusten etsimistä musiikin avulla silloin, kun mieli oli alakuloinen tai levoton. (Saarikallio 2007, 23–24, 37.)

Molemmat Saarikallion mainitsemat musiikin käyttämisen päätavoitteet liittyvät hallintaan, koska myös mielialan muokkaaminen paremmaksi on sen tarkoitushakuista hallintaa. Etenkin nuorilla valtaosa musiikin ”käyttamisestä” merkitsee musiikin kuuntelemista. Nykyisin erittäin moni länsimainen nuori omistaa jonkin mukana kulkevan laitteen, jolla he voivat kuunnella haluamaansa musiikkia. Jos tarkastellaan kenttätutkimukseni mukaista improvisointia toimintana, Saarikallion tutkimuksen valossa se näyttäisi hallinnan välineenä sikäli paradoksaaliselta, että improvisoinnin avulla hallitsemista ei sinänsä ole tehty yhtä helpoksi kuin iPod-soittimen *Playn* painaminen. Olen edellä (7.2 ja 9.2) esittänyt, että improvisoidessaan ihminen antautuu jollekin itseään suuremmalle. Improvisaatio on väistämättä sarja intentionaalisia tekoja, mutta niiden alkuperä on usein pitkälti Julia Kristevan (1984) sanoin *semioottisessa*, mielen ei-hallittavassa kerroksessa. Jos tämänhetkistä tunnetilaa voi improvisaation kautta hallita, on aiheellista kysyä, mitä silloin oikein tapahtuu? Mitä on *hallinta* silloin, kun sen taustalla ovat totaalaisesta vapaudesta kumpuavat, lähtökohtaisesti hallitsemattomat impulssit?

Puhuessaan improvisoinnista tämän haastattelun ulkopuolella Ismo ja Erkki kuvasivat toisinaan siitä juontuvaa tunnetta *kovalevyn eheyttämiseksi*. Metafora on hyvä, koska tietokone eheyttää kovalevynsä itse, eikä eheyttämisen prosessi edellytä tietokoneen käyttäjältä minkäänlaisia ponnisteluja. Tietokoneessa on suunnaton määrä päällekkäisiä prosesseja, joista peruskuluttaja ei tiedä mitään, eikä hänen tarvitse. Tietokone on tehty kuluttajaa varten, samoin kuin evoluutio on muokannut ihmisen mieltä tarkoituksenmukaiseksi; mielikin on kehittynyt ”kuluttajaa” varten, jotta sen kanssa voisi tulla toimeen ja järjestelmän monimutkaisuudesta huolimatta kulloinkin käsillä olevaan voisi keskittyä. Mielen kanssa

voi tulla toimeen, mutta sitä ei voi hallita<sup>73</sup>.

Oletan, että kun ihminen saa kokemuksen mielialansa muuttumisesta improvisoimalla, kyse on oikeastaan siitä, että hän tulee ilmaantuvan semioottisen impulssivarannon kautta enemmän *itseksensä*. Improvisaation kautta saatu yhteys Winnicottin (1971) *true selfin* merkitsee sen ymmärtämistä, *kuka minä tällä hetkellä olen*. Pidän mahdollisena, että improvisoidessa soittajan mieliala voi varsinaisen muuttumisen sijasta *paljastua* paitsi toiselle, myös improvisoijalle itselleen. Tilanteesta saatu representaatio voi tällöin viestittää soittajalle esimerkiksi mielialan paranemisesta. Paraniko mieliala, vai saiko soittaja terapeutin kokemuksen todellisuudessa tämänhetkisen sisimpänsä paljastumisesta itselleen – ja siten kokemuksen oman mielialansa ymmärtämisestä? Olipa asia miten tahansa, tässä tapahtumassa jokin muuttuu, kuten Saarikallion tutkimus osoittaa. Kokemus jonkin muuttumisesta oli se, jota monet tutkimusoppilaistani kertoivat improvisoinniltaan toistuvasti hakevan. Improvisoinnin kautta tapahtunut muutos on itse tehty, joten se on teon intentionaalisuuden näkökulmasta myös itse hallittu.

**2) Oletko huomannut, että improvisointitunneilla käyminen olisi jotenkin vaikuttanut musiikkisuhteeseesi?** (Nuorimmilta oppilailta kysyin tätä kiertämällä musiikkisuhteeseen -sanana. Heille esitetty kysymys oli: ”Oletko huomannut, että improvisointitunneilla käyminen olisi jotenkin vaikuttanut siihen, mitä tunnet musiikkia kohtaan?”)

Ismo: *Innostus on kasvanut, on tullut piristysruiske pianoon. Nyt pystyy jo soittamaan sitä mitä haluaa – paljon enemmän kuin silloin kun aloitettiin. Huomaan kehittyneeni.*

Lilja: *Rohkeus kasvanut pianon suhteen. Myös luontevuus kasvanut, tuntuu helpommalta koskea pianoon. Kelluntamusiikki avartaa.*

Siru: *Olen soittanut nyt enemmän. Kun käyn kerran viikossa tunneilla, tuntuu tutummalta ja mukavammalta soittaa pianoa.*

Jaana: *Olen oppinut tuntemaan pianon ja musiikin uudella tavalla. Voin omassa rauhassa muunnella. Olen hoksannut, että minäkin voin tehdä kappaleita!*

Aura: *Mun kohdalla aivan hirveästi. Jos siitä kertoisi se, että mä päätin nyt lähteä opiskelemaan musiikkia. Se [improvisointi] on siistiä, vapauttavaa! Ja vaikuttaa loputtomalta tieltä, hyvällä tavalla. Tässä ei opita sääntöjä, jotta voisi tehdä jotain, vaan ensin tehdään ja ehkä opitaan sen jälkeen!*

Riina: *Siinä tuli uusi tapa soittaa.*

<sup>73</sup> Mieltä voi tietysti oppia hallitsemaan erilaisten meditaatioharjoitusten kautta. Meditaation kontekstissa mielen hallinnassa on kuitenkin kyse hyvin eriluontoisesta tapahtumasta kuin esimerkiksi terveen ihmislapsen prosessissa, jossa hän oppii kävelemään. Väittäminen ”mieltä ei voi hallita” siis oikeastaan ontuu, mutta tässä kontekstissa ero tahdonalaisten lihasten hallitsemisen ja kulttuurissamme harvinaisemman mielen harjoittamisen välillä tulee varmasti ymmärretyksi.

Ville: *Tämän ansiosta tulee mieleen erilaisia sointuja. Pikku soinnustakin saa aikaan tosi hyvän biisin. Improvisointi on muuttunut hyvään suuntaan.*

Minea: *Soittaminen on lisääntynyt, tuntuu hyvältä soittaa nyt. Tuntuu hyvältä oppia uusia juttuja ja pystyä ilmaisemaan itseään! En haluaisi lopettaa improvisointia.*

Erkki: *Täällä tunneilla käyminen on herättänyt musiikkiin, pitkän soittamattoman kauden jälkeen. Tämä on virkistänyt musiikinsoittoa. On ollut mukavaa! Tästä ei ole tullut samanlaista ärsyttävää tunnetta kuin aiemmista soittotuntikokemuksista.*

Elsa: *On tässä positiivinen muutos: olen uskaliaampi nyt. Uskallan soittaa, koska improvisoinnissa en pelkää epäonnistuvani. Nuotista soittaminenkin on lisääntynyt.*

Vastauksissa näkyy jostain syystä hyvin myönteisenä koettu improvisoinnin omakohtainen kehitys. Ainakin seuraavat osatekijät ovat vastaajien mukaan kasvaneet: *innostus, rohkeus, luontevuus, avartavuus, tuttuus, mukavuus, virkistävyys, uskaltaminen ja koko soittamisen määrä.* Lakonisimmasta ja samalla neutraaleimmasta kannasta vastasi Riina: *Siinä tuli uusi tapa soittaa. Aura usein kiitteli heti-tekemistämme pitäen sitä kiehtovana lähestymistapana: Tässä ei opita sääntöjä, jotta voisi tehdä jotain, vaan ensin tehdään ja ehkä opitaan sen jälkeen!*

### 3) Miltä tuntui tehdä kotona oma improvisointipohja?

#### B) Haluaisitko tuoda tunnille enemmänkin itse tehtyjä pohjia?

Ismo: *Pimputtelin vaan, ja ne [soinnut] tulivat. Kahtena–kolmena iltana ehdin soittaa. B) Se käy ja sinunkin pohjat käyvät.*

Lilja: *Tuntui kivalta ja mielenkiintoiselta. Heti kun sain kuulla [tästä tehtävästä] niin olin ihan että yes! Mitähän sitä keksiikään! B) Ihan mielelläni! Tykkään luomisen ajatuksesta.*

Siru: - [ei koskaan tehnyt omaa pohjaa]

Jaana: *Yhteissoitostamme sillä tuli yllättävän hyvä! Seuraava kysymys! [En siirry vielä seuraavaan, vaan kaivan aiheesta lisää, koska haluan vastauksen] Se ensimmäinen [pohja] oli pakkopullaa, siksi siitä tuli huono. Samanlaista pakkopullaa kuin joku ”keksi oma runo”. B) En!*

Aura: *Helpolta, piece of cake. Se oli kiva tehtävä! B) Minulle on ihan sama, ihan yhtä mielelläni soitan omia tai sinun pohjiasi.*

Riina: *Ei oikein miltään. B) Voisin mä silleen.*

Ville: *Silloin oli melskettä kun keksin sen! B) Joo! Se olisi kivaa!*

Minea: *Se vain tuli. Se oli monien asioiden summa: kolmisoinnut, joita olen opiskellut, sen lisäksi laulaminen ja soittaminen samanaikaisesti. Se oli todella*

*hyvä juttu ja nautin siitä! B) Joskus se voisi olla kivaa. Ihan hyvä idea – mutta ilman sellaista pakottamista, että ”seuraavaksi kerraksi on oltava”.*

*Erkki: Se vain tuli jostakin. Oli hauskaa, että sai itse keksiä. En olisi ilman tätä kotiläksyä saanut tehdyksikään. B) Ei se huono juttu olisi. Ei sietämätöntä.*

*Elsa: En ajatellut, että minä mitään ”teen”. Soitin vain kaikenlaista. En ajatellut, että nyt ”minä sävellän”. B) Se on ihan sama, kaikki käy.*

Tulkitessani näitä vastauksia videon välityksellä vuorovaikutuksen laajakaistaisuuden merkitys korostui. Oppilaista vain Lilja ja Ville yksiselitteisesti kannattivat ajatusta tuoda tunneille omia pohjiaan. Sen sijaan Ismon, Riinan ja Erkin tietynlaisen kiemurtelun tulkitsin niin, etteivät he ehkä sittenkään halunneet tuoda omia pohjiaan – vaikka he eivät juuri sitä suoraan sanoneetkaan. Minean kannasta en lopulta saanut selvää. Näen tässä tuloksessa ainakin kaksi puolta: ensinnäkin improvisointitunnille on mukavaa lähteä ikään kuin *all inclusive* -lomalle, tarvitsematta arjen kiireiden keskellä vaivautua tekemään pohjaa itse. Toiseksi omaa pohjaa on pidettävä Kohutin self-objektina: kyseessä on sävellykseen verrattava intentionaalinen teko, jota saattaisin tulla arvottaneeksi tunnilla, tai ehkä jopa kajonneeksi siihen muuttamalla sitä joksikin toiseksi. Näin en todennäköisesti kuitenkaan olisi tehnyt, mutta kaikenlainen heidän self-objektiinsa koskeminen on se, jota he luultavasti eivät halunneet kokea. Yhdeksän oppilasta kymmenestä kuitenkin valmisti ja myös toi oman pohjansa tunnille soitettavaksi. Mutta he eivät halunneet *pakko-pullaa*, eivätkä tehdä mitään *pakotettuna*.

On mielenkiintoista, että Ismo, Aura ja Elsa vastasivat B-kysymykseen asian olevan heille jokseenkin ”ihan sama”. Saattaa olla, että kysymys pohjan luojasta on heille yhdentekevä siksi, että improvisointi itsessään tuottaa heille mielihyvää. Silloin yksittäinen improvisointitapahtuma tai viikoittaiset improvisointitapaamisemme koetaan yhteiseksi uneksunnaksi, joka parhaimmillaan häivyttää oppilaan ja opettajan self-objektien rajoja. Toisin sanoen, jos tunnilla käytetty pohja oli minun ”keksimäni” ja oppilas soitti sillä yksin saaden siitä mielihyvää, improvisaatio ajallisena tapahtumana vain ”liukeni” yhteisesti koettuun todellisuuteen, eikä sen ”tekijällä” enää jälkikäteen ajatellen ollut merkitystä. Ismo, Minea, Erkki ja Elsa ilmaisivat, että pohja vain ”tuli” jostakin. Pystyn hyvin tavoittamaan heidän kokemuksensa siitä, etteivät he tunteneet työskennelleensä sen eteen.

**4) Jos tämä improvisointikurssi olisi kaikille musiikkiopiston oppilaille pakollinen kurssi, mitä ominaisuuksia improvisoinnin opettajalla pitäisi sinun mielestäsi olla?**

**B) Entä minkälaista improvisointimateriaalia – tai minkälaisilla ”pohjilla” – siellä tulisi mielestäsi soittaa?**

Ismo: *Perusteet pitää opettaa, mutta vapaat kädet pitää antaa oppilaille. B) Samanlaisia kuin nämä [sinun antamasi], eli jos pohjat olisivat liian monimutkaisia, niillä olisi liian vaikea soolota. Eli subteellisen helppoja.*

Lilja: *Perusasia on, että opettaja suhtautuu hyväksyvästi kaikenlaiseen ja kannustaminen auttaa. Ajatustakin saa olla mukana ja kokonaisvaltainen ote ilmiöön. B) On hyvä, että ne [pohjat] ovat monipuolisia, koska se avartaa. Kaikille oppilaille omansa, ei ole yhtä samaa muuttia.*

Siru: *Aika iloinen, eikä liian tarkka, eikä tiukka. B) Haastavuutta, mutta sillä tavalla kivasti niin kuin nyt. Ja että saisi itse vaikuttaa pohjiin.*

Jaana: *Reipas, joka innostaa, mutta ei painosta. Sellainen, joka ilahtuisi siitä kun improvisoin. B) Mahdollisimman paljon erilaisia. Kaikilla on oma maku. Kaikille jotakin.*

Aura: *Innostavuus on tärkeintä. Ja se, ettei tuomitse. B) Sellaisia pohjia, joita on ainakin helppo soittaa. Minulle sopii parhaiten ne synkimmät [pohjat].*

Riina: *Se, että se osaa itse soittaa pianoa. Ja että se tuntee musiikkia. Ja sillä pitää olla mielikuvitusta. B) Pohjat ainakin pitää olla, koska muutenhan sä voisit soittaa ihan mitä vaan. Pohjat määräävät sen, minkälaista musiikkia sieltä tulee.*

Ville: *Kärsivällinen, eikä se saa komennella liikaa. Opettaja ei saa olla yhtään stressaavainen, vaan rauhallinen, eikä koko ajan saa etsiä toisesta huonoja puolia; pitää myös kannustaa. B) Kaikki pohjat ovat ihmeellisiä. Tyhmiä pohjia ei ole olemassa.*

Minea: *Se on kivaa, miten sinä teet sen. Toisaalta aika vaikea verrata, kun ei ole ollutkaan muita improvisoinnin opettajia. B) Vähän outoja ja aukinaisia.*

Erkki: *Kärsivällisyyttä, ymmärtäväisyyttä, mielikuvitusta. Pitää osata auttaa, jos oppilaalta ei lähde homma käyntiin. Auttaminen on tärkeää, ja oma kiinnostus improvisointia kohtaan, oma innostus. B) Pitäisi olla tarttuva, helposti sovellettava ja monikäyttöinen pohja.*

Elsa: *Tottakai hyvä itse improvisoimaan. Ja rento, ettei heti tuomitse, vaikkei oppilas oppisikaan. Että voi oppilaana vain soittaa huoletta. B) Helppoja, joita pystyy nopeasti vaihtamaan. Mutta pitäisi olla vaikeita myös. [1] on hyvä, koska se on helppo!*

Valtaosa esillä olevista opettajan ominaisuuksien luonnehdinnoista liittyy Keith Johnstonen (2011) käsitykseen statusten muunteluun kykenevästä ja hyväksyvästä opettajasta. Oppilaat kertoivat erityisesti tukea antavasta ympäristöstä. Vastauksissa käytettiin muun muassa seuraavia ilmaisuja: *Vapaat kädet oppilaille, hyväksyvä suhtautuminen, kannustaminen, iloisuus, ei saa olla tiukka eikä painostava, innostavuus, kyky innostua, kärsivällisyys, mielikuvituksen käyttö, komentelemattomuus, rauhallisuus, ymmärtäväisyys, rentous, kyky auttaa ja olla tuomitsematta oppilasta. Selkeä vähem-*

mistö oppilaista kiinnitti huomiota opettajan (musiikilliseen) taitoon tai osaamiseen: *oma soittotaito on tärkeä, musiikin tuntemus, kiinnostus improvisointia kohtaan ja kokonaisvaltainen ote ilmiöön.* Diplomipianistin voi katsoa saaneen 90-luvun Sibelius-Akatemiassa koulutusta pääosin musiikilliseen taitavuuteen. Soitonopettaja tarvitsee erityisesti vuorovaikutustaitoja. Soittotaito ei riitä esiintyjällekään: myös hän tarvitsee käsityksen siitä, millä tavoin hän tulee nähdyksi lavalla.

Improvisaatiossa tietynlaisuutta ei voi pitää siitä odotettavan mielihyvän taakeena. Olen halunnut rakennella improvisaatioita ”pohjien” varaan alleviivatakseni musiikin jatkuvuusluonnetta. Selkeä enemmistö oppilaistani otti pohja-ajattelun omakseen ja ilmaisi myös tarvitsevansa improvisointipohjia, ehkäpä niiden tiettyä läsnä olevaa levollisuutta huokuvan vaikutuksen vuoksi. Pohjat luovat tilan vapaudelle ja ovat siten osa improvisoinnin puitteita (*setting*). Tutkimuksessani tietoa kerättiin vain kymmeneltä oppilaalta, joten pohjat voidaan tietysti kokea myös rajoittavina. Riina vastasi kysymykseen B: *Pohjat ainakin pitää olla, koska muutenhan sä voisit soittaa ihan mitä vaan.*

## **5) Jos olisit improvisoinnin opettaja, minkälainen olisi mielestäsi hyvä improvisointitunti?**

Ismo: *Oppilaan edellytysten mukaan. Yhdessä soittaminen on hyvää, koska se vähentää konservatiivista soittoläksyjättelua. Yhdessäsoitto luo vapautta ja siten edistää soittosuoritusta. Juttelu arkiasioista on myös tärkeää, koska siinä luodaan yhteishenkeä.*

Lilja: *Sellainen, että tunnit menevät syklisesti, eli ei aina saman kaavan mukaan, koska ihmismielikin on ailahtelevainen.*

Siru: *Sellainen, että oppilaasta näkee, että improvisointi on kivaa. Sellainen, että oppilas osallistuu ihan kunnolla siihen.*

Jaana: *Sellainen, että oppilas olisi oppinut jotain uutta; oivaltanut, ja saanut improsta jotain irti. Turvallinen rakenne.*

Aura: *Sellainen, että oppilas saa olla juuri sellainen kuin on.*

Riina: *Aluksi lämmittelyä, joka ei välttämättä liittyisi improvisointiin. Sitten pohjia yhdessä, sitten yksin, myös joitakin biiseistä otettuja pohjia.*

Ville: *Erilaisilla pohjilla, vaihdellen. Lopussa kotiläksy. Puolessa tunnissa voi keksiä monta asiaa.*

Minea: *Play Along -CD:n kanssa improvisointia.*

Erkki: *Improvisointi itsessään on stressaavaa ja oppilaan olo pitäisi tehdä mukavaksi. Tehdään siis alussa selväksi, ettei vaadita soittamaan todella hyvin! Että on mukavaa. Silloin on helpompi tuottaa improa.*

Elsa: *Semmonen aika tavallinen: ensin vanhoja pohjia, sitten lopussa soitettai-siin jotain uutta asiaa. Ihan heti ei oppilaan tarvitsisi soittaa yksinään.*

Edellisen kysymyksen tavoin en voinut tässäkään sivuuttaa ympäristön merkitystä ja D.W. Winnicottin käsitettä *facilitating environment*. Enemmistö oppilaista painotti opettajan tapaa olla: *Improvisointi itsessään on stressaavaa ja oppilaan oli pitäisi tehdä mukavaksi. Juttelu arkiasioista on myös tärkeää, koska siinä luodaan yhteishenkeä. Aura meni tässä ajattelussa pisimmälle: Sellainen, että oppilas saa olla juuri sellainen kuin on. Hän kuvasi ainoastaan hyväksyvää ilmapiiriä ja tuli sivuuttaneeksi koko soittamisen. Riina, Ville, Minea ja Elsa pohtivat varsinaista soittamista ja sitä materiaalia, jonka puitteissa tunnilla improvisoitaisiin.*

## 6) Minkä pohjan tai muun improvisointitavan opettaisit kaverillesi kaikista mieluiten?

Ismo: *Opettaisin sellaisen tavan, että tässä on kaksi sointua: sanoisin, että soita niin yksinkertaisesti kuin osaat. Vaikka C-duuri ja a-molli. Yksinkertainen pohja. Kaveri ei nimittäen millään haluaisi muistaa viittä mustaa [kosketinta]. Pohjan pitäisi olla valkoisten [koskettimien] kanssa yhteensopiva.*

Lilja: *[7]:n, koska se on toisaalta perinteinen ja toisaalta vähän impressionistinen. Se, että on molempia puolia, siitä on siksi hyvä lähteä liikkeelle.*

Siru: *Sen, mikä olisi minulle kivoin tai helpoin, eli ehkä [1]:n. Jos soittaa vain kahta ääntä, niin sehän on kyllä helppoa, mutta ei niin kivaa kuuloista. [1] on alkuun helppo, ettei tule oloa, että tämä on kauhean vaikeaa. Ja tekisin niin kuin sinä, eli soittaisin aluksi mukana!*

Jaana: *Soittaisin aluksi lempipohjaani sille ja se kuuntelisi. Eli joko [9] tai [2]. Pohjan pitää olla helppo.*

Aura: *Kehittelisin jonkun iloisen, jonkun synkän, jonkun siltä väliltä ja jonkun ristiriitaisen. Vaihtoehtoja. Niin kuin sinä olet tehnyt täällä.*

Riina: *Soittaisin aluksi vain vasenta sille. Laittaisin sitten sen keksimään pohjan, ihan kylmiltään!*

Ville: *Tällaisen samanlaisen tavan kuin täällä. Mun mielestä "Hotelliaula" [Villen oma nimi] eli [5] on tosi kiva!*

Minea: *Aluksi joku helppo pohja. Eli sellainen, jota itse pidän helppona. Opettaisin jonkun iloisen pohjan, kuten [5]:n. Optimistisen!*

Erkki: *Kaverini on kysynyt jo. Hänen kanssaan ollaan improvisoitu muun muassa pelkillä mustilla.*

Elsa: *Aluksi auttaisin kaveriani soittamalla vasenta. [5] sopisi siihen, koska se on silleen aika hidas. [5] kuulostaa rauhalliselta.*

Sana *helppo* toistuu vastauksissa. Esimerkiksi Lisztin etydien tulee olla lähtökohdaisesti vaikeita. Niiden soittamisen yhtenä päämääränä lienee tarjota soittajalleen mielihyvää vasta lujan työskentelyn kautta. Ne kantavat myös tärkeää välinearvoa

pianonsoitossa tarvittavan monipuolisen teknisen osaamisen edistäjinä, ja viihdyttävät kuulijaa myös sillä tosiasialla, että niiden soittaminen on vaikeaa. Kelluntamusiikin soittaminen ei vaadi onnistuakseen samanlaisia harjoitusmääriä ja yksilötason ponnistuksia kuin pianonsoiton virtuoosiohjelmisto. Kenttätutkimuksen alun tietyn kulttuurishokin jälkeen oppilaani sisäistivät Kelluntamusiikkiin kuuluvan hieman paradoksaalisen helppouden, jossa luja yrittäminen tuli soiton ajaksi unohtaa. Näen vastauksista, että oppilaani tahtoisivat tarjota kavereilleen ehkä samankaltaisen onnistumisen kokemuksen, jonka he olivat itse improvisoinnin kautta saaneet. Oppilaista kolme piti pohjaa [5]<sup>74</sup> helppoutensa vuoksi mieluiten opetettavana; vaivattomaksi sen tekee ainakin soolon ”välttämisiänten”<sup>75</sup> puuttuminen valkoisilla koskettimilla sooloa soittaessa, sekä kahden soinnun keskenään symmetriset otteet. Vastauksista puuttui ylivoimainen suosikkipohja.

## 7) Minkälainen improvisoiija haluaisit olla kurssin jälkeen?

Ismo: *Sellainen, että minulla olisi valmius ja välineet improvisoida erilaisia tunnetiloja. Mietin jotain kesäistä sunnuntaiamua: sointu jostain, puoli tuntia improa ja sitten keittämään kahvit. Ja että voisi helposti keksiä itse pohjia.*

Lilja: *Toivon, että kurssi vapauttaa suhtautumaan improon. Ja ettei piano enää tuntuisi niin oudolta soittimelta tämän myötä. Kynnys koko pianoa kohtaan madaltuisi.*

Siru: *Toivoisin, että oppisin enemmän pianosta, ja että myös alkaisin soittaa enemmän. Ja että pystyisi ja sitten osaisi kirjoittaa jonkun itse keksityn sointupohjan [nuotti-]viivastolle.*

Jaana: *En ole miettinyt, että minun pitäisi olla jonkunlainen. Toivoisin kyllä lisää varmuutta pianonsoittoon. Haluaisin tuntea pianon vielä paremmin. Minulla on jonkun [toisen ihmisen] kanssa soittaessa hirveitä suorituspaineita monesti.*

Aura: *Haluan, että soitan niin, että MÄ OON MAAILMAN PARAS! Ja etten purskahtaisi enää nauruun kesken soiton. Haluan olla myös rytmisesti parempi. Ja että sävellajien hahmotus tulisi nopeammaksi.*

Riina: *Sellainen, että pystyisin soittamaan hyvin yksin. Ja että pystyisin itse keksimään hyviä pohjia.*

Ville: *Haluaisin, että silloin improvisointi on edelleen mukavaa. Haluan, että se jatkuu tällaisena. Ja mehän kehitytään tässä koko ajan!*

Minea: *Sellainen, että osaisin liikuttaa molempia käsiä: ettei minun tarvitsisi olla niin huolissaan vasemmasta kädestä.*

Erkki: *Että mielikuvitus kehittyisi, oppisin tuntemaan pianoa paremmin.*

74 Numero 5 on tässä tapauksessa sattumalta sama kuin 22.1 esitetty improvisointipohja 5.

75 Jazzissa käytetään yleisesti käsitettä *avoid note*. Termille ei ole mielestäni olemassa kunnollista suomennosta.

*Haluaisin oppia linkittämään vapaata säestystä improvisointiosaamiseen. Ja että pystyisin kavereitteni kanssa improvisoimaan.*

*Elsa: Että voisin soittaa yksin ihan omia juttuja. Ja että jos olisi joku tapahtuma, niin voisin soittaa taustaa.*

Ismo, Lilja, Siru, Jaana ja Erkki esittivät toiveen pianon lähentymisestä, instrumentin tutummaksi tulemisesta. Jaana on siinä iässä, jossa ei yleensä haluta paljastaa itsestä yhtään mitään, varsinkaan aikuiselle. Sitä taustaa vasten hän teki poikkeuksellisen tunnustuksen: *Mulla on useesti hirveitä suorituspaineita silloin, jos mä soitan jonkun kanssa.* Vastauksissa itse tekemisen merkitys tuli myös esille. Toive kyvystä luoda pohjia ja improvisoida itse mainittiin tässä yhteydessä. Auran vastaus ”mä haluan, et mä soitan niin, et MÄ OON MAAILMAN PARAS” kuvaa mielestäni erinomaisesti itsen suhdetta tehtyyn self-objektiin. Hän lausuu *mä oon maailman paras* niin teatraalisen sarkastisesti, ettei siitä voi mitenkään päätellä hänen todella pyrkivän maailman parhaaksi. Hän näyttäisi puhuvan enemmänkin asenteesta, toiveesta olla auki oman mielikuvituksen tuotannolle – ja kyvystä hyväksyä se.

## **8) Olet viime aikoina saanut pohjat vain lapulla ilman, että olisimme kokeilleet pohjaa tunnilla. Miltä se on sinusta tuntunut?**

*Ismo: Se on siistiä! Tosi kiinnostavaa, että ihmisillä voi olla niin erilainen näkemys [pohjasta]: menen kotiin, soitan, tuon pohjan tunnille ja se voi olla samanlainen – tai sitten erilainen kuin opettajan näkemys! Kuin kirja, jonka näkee myöhemmin elokuvana.*

*Lilja: Oppilaalla, joka saa pohjan sokkona, on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, minkälaiseksi se muotoutuu. Eli se on parempi saada sokkona. Omaa luovuutta.*

*Siru: Ero on siinä, etten löydä niitä pohjia pianosta [kotona], jos ei [tunnilla] kokeilla!*

*Jaana: Jos ei kokeilla niitä täällä, ne pohjat eivät jää mieleen.*

*Aura: Jos ei kokeilla, siihen pohjaan on vaikeampi saada yhteys heti. Mutta kokeilematta voi silti olla mielenkiintoista!*

*Riina: Jos ei olla kokeiltu, pohjan soittaminen kotona on vähän tyhempää. Mieluummin kokeillaan uutta pohjaa, on kotona sitten helpompi lähteä liikkeelle.*

*Ville: Se [improvisointi] tuntuu ihmeelliseltä, jos ei ole kokenut pohjaa ennen. Tulee ihan uusi tunnelma ja ulottuvuus. Aina se on kivaa! Se on vähän salaperäistä.*

*Minea: Ei siinä [ettemme ole viime aikoina kokeilleet pohjia] ole mitään ihmeellistä. Molemmat sopivat minulle.*

*Erkki: Ei mitään eroa. Kunhan ei tarvitse kaikkea itse keksiä!*

Elsa: *Ilman tuntikokeilua kotona nuotista katsoen joutuu miettimään, että "onkohan tämä nyt ihan oikein?". Se on erilaista, mutta kyllä sekin sopii.*

Oppilaista puolet ei ollut pitänyt uudesta tavastani ojentaa pohjat tarralapulla vailla mahdollisuutta kuulla tai kokeilla niitä tunnilla. Pohjien kokeilemattomuus oli ollut heistä huono idea muun muassa seuraavista syistä: soinnut eivät "löydy" kotona, ne eivät jää mieleen, pohjaan on vaikeampaa saada yhteyttä heti ja uutta käytäntöä pidettiin myös "tyhmempänä", koska sen nähtiin vaikeuttavan kotona soittamista. Elsa kertoi joutuneensa pohtimaan kotonaan tarralappua katsoessaan: *onkohan tämä nyt ihan oikein?*

Ismo, Lilja ja Ville olivat tunnilla kokeilemattomuuden kannalla. He painottivat pohjien rajoittamattomia mahdollisuuksia, luovuutta ja sitä, että pikkuiset merkit tarralapulla kasvavat näin toimimalla eniten heidän itsensä näköisikseen. Näkisin tässä persoonallisuuskysymyksen, jota ei voi yleistää. "Kaikista ei ole kaikkeen", toteaa Martin Wegelius legendaarisen Kenraalibasso-kirjan (*Generalbas*, 1897) alkulehdillä. Kysymykseni koski vain tätä viimeaikaista tapaani, enkä pyytänyt vertailemaan sitä aiempaan tapaani tarjota materiaalia. Sain tästä silti enimmäkseen vertailua ja melko jyrkkiä kantoja. Vain Minea ja Erkki eivät tehneet eroa näiden kahden tavan välillä. Siihen Erkki vielä lisäsi: *Kunhan ei tarvitse kaikkea itse keksiä!*

## 9) Mikä olisi sinun mielestäsi vaikein mahdollinen pohja?

Ismo: *Sellainen, ettei siinä ole mitään vakiota tai standardia, vaan että se koko ajan muuttuu. Ettei olisi mitään peruspohjaa, mihin kaikki kiteytyisi. Ja jos myös vasemmalla olisi keksittävä uutta.*

Lilja: *Sellainen, että jos se kuulostaa ihan karmealta, tai jos käden koko ei riitä. Pohja olisi vaikea, jos siinä olisi liikaa kapeita sääntöjä.*

Siru: *Sellainen, jossa olisi tosi monta sointua. Ja ne olisivat liian kaukana toisistaan. Ja jos ne vielä vaihtelisivat paljon, eivätkä olisi ollenkaan saman kuuloisia.*

Jaana: *Jos käden koko ei riittäisi.*

Aura: *Sata eri sointua, ne on rikottu ja sä soitat niitä ihan miten sattuu. Ei se [improvisointi] saa olla liian vaikeaa tai monimutkaista.*

Riina: *Jos sointuja olisi tosi monta ja ne olisivat kaukana toisistaan [etäisyys; näyttää kädellään]. Ja liian isot sointujen otteet. Ja jos olisi määrättyjä soolon ääniä.*

Ville: *[Ville katsoo minuun veikeästi ja näyttää otetta, jossa käsi on kosketimilla ylösalaisin. Sitten hän kääntää kätensä oikeinpäin ja näyttää toisaalta liian leveää soinnun otetta.] Joku sellainen nopea juttu vasemmalla, joka liikkuu paljon isoilla hyppyillä. Sellainen pohja, ettei muista mitään siitä.*

Minea: *Jos olisi kuusi ääntä soinnussa niin, ettei voisi yhdellä kädellä ylettää*

*niitä. Ja jos heti alussa olisi kokeilematta soitettava yksin kaikki molemmilla käsillä!*

*Erkki: Ilman pohjaa olisi vaikeinta! Kokonaan ilman pohjaa se koko ajan ”kääntäytyisi”. Olisi myös mukavaa kokeilla joskus yhdistää pohjia keskenään, esimerkiksi A–B–A –rakenteella.*

*Elsa: Sellainen, joka olisi tosi pitkä ottaa [tarkoittaa etäisyyttä]. Ja jos se olisi liian nopea – tai sitten liian hidas. Jos pohjat ovat yhden oktaavin alueella, ne ovat ihan helppoja.*

Kysymys pohjan vaikeudesta on relevantti. Monet musiikillisen improvisoinnin esteettiset seikat tulevat vasta sen jälkeen, kun luottava asenne toimintaan on sisäistetty ja ihminen uskaltaa toimia uudessa ympäristössä (ks. Johnstone 1979, 20). Improvisointipohjan vaikeina ominaisuuksina pidettiin liian isoa tai vaikeaa otetta koskettimilla, liiallista muuttumista sekä liian suurta sointujen / sääntöjen määrää. Vastajista kaksi myös arveli, että kaikista vaikeinta olisi soittaa kokonaan ilman pohjaa.

Käännettynä tämän tuloksen voi ymmärtää niin, että improvisoinnin vaivattomuuden kannalta tärkeintä on pohjien tietty ergonomia ja se, että soinnut ovat keskenään suhteellisen lähellä toisiaan. Seuraavaksi tärkeintä on se, että pohja pysyy jokseenkin muuttumattomana. Vaihtuvia sointuja saisi olla myös kohtuullisen vähän yhden tunnelman ilmaiseiseksi. Improvisointipohjaa on pidettävä *sääntönä*; siitä yleisesti pidetään, mutta sen päälle kasattavia ylimääräisiä sääntöjä ei katsottaisi hyvällä. Vapauden tunne syntyyne siis siitä, että säännöt on rajattu sille kuuluvalla alueella, eli vasemman käden säestysostinatoon.

#### 18.4 VÄLIKYSYMYS (MAALIS–HUHTIKUUN VAIHDE):

**Miten haluaisit improvisoida tämän loppukevään jäljellä olevilla noin seitsemällä tunnilla?**

*Elsa: Kaikkea sekaisin, sekä myös uusien pohjien luontia kotona ja tunnilla.*

*Ismo: Aivan kuten tähänkin asti olemme tehneet. Myös jazz-elementtejä voisimme sisällyttää Kelluntamusiikkiin.*

*Lilja: Yhdessäsoittoa ja milloin mitenkään. En tykkää niistä paikan päällä tehdyistä [pohjista].*

*Siru: Yhdessäsoittoa sun antamalla pohjilla.*

*Jaana: Uusia pohjia tunnilla! Mutta en soita yksin.*

*Aura: Kaikkea sekaisin. Haluaisin kehittyä rytmisesti.*

*Ville: Kuten tähänkin asti; valmiita pohjia ja luontia paikan päällä.*

*Riina: Uusia pohjia paikan päällä, koska se on kivempaa!*

Minea: *Pohjien keksimistä paikan päällä, koska se on jännää, eikä silloin tarvitse harjoitella.*

Erkki: *Soitetaan ja soitellaan paljon. Heti paikalla keksitään ja heti soitetaan.*

Kysyin oppilailta, miten he *haluaisivat* improvisoida. Heidän ei tarvinnut perustella kantaansa mitenkään, eikä myöskään pohtia sitä, millä tavoin heidän voisi olla vaikkapa järkevää tai tarpeellista improvisoida. Tällä kertaa en tehnyt kysymyksen päälle tarkentavia lisäkysymyksiä, mutta osa heistä silti perusteli kantaansa jollakin tavalla, kuten improvisoinnin itseis- tai välinearvolla.

Oppilaista puolet ilmaisi halunsa siihen, että me tekisimme uusia pohjia tunneilla ja soittaisimme sitten heti niillä. Vain Lilja teki erikseen selväksi, ettei hän ”tykkää” paikan päällä luoduista pohjista. *Tykkääminen* oli muutenkin kenttätutkimuksessani usein kuultu peruste jonkin ilmiön soittamiselle tai soittamatta jättämiselle. Monissa tämänkaltaisissa tapauksissa kysyin heiltä heti perään tarkennusta sille, miksi he eivät tykkää jostakin. Toisinaan taas – kuten tässä tapauksessa, jossa sain asiaan tarkennuksen muista yhteyksistä – annoin myös asian olla ylläpitääkseni ilmapiiriä, jossa heidän on mahdollista vain olla jotakin mieltä opettajan siihen konemaisesti tarttumatta. Uusien pohjien paikan päällä luomiseen mieltyneet kuvasivat toimintaa muun muassa ”jännittäväksi” ja ”kivaksi”. Minea lisäsi hyväksi puoleksi sen, ettei silloin tarvitse harjoitella. Oppilaat puhuivat mielellään pohjista ja niiden luomisprosessista, jolla näyttäisi olevan merkitystä: pohjan tekemistä *tunnilla yhdessä opettajan kanssa* voi pitää tämän perusteella suositumpana tapana kuin toisen haastattelukierroksen yhteydessä (helmikuussa 2010) kysymääni oman pohjan tekemistä *kotona*, jota yksiselitteisesti kannatti tuolloin vain kaksi oppilasta. Pohjan tekeminen yksin kasaa onnistumisen paineet tekijälle. Nähtävästi pohja ei myöskään ”ilmaannu” itsekseen yhtä helposti kuin toisen kanssa yhteisesti uneksumalla. Oppilaista neljä vastasi tähän lähes identtisin sanamuodoin: ”Kaikkea sekaisin” ja ”kuten tähänkin asti”. Olimme siihen asti soittaneet monilla keskenään hyvin erilaisilla Kelluntamusiikin pohjilla sekaisin, joten vastauksen ”kuten tähänkin asti” saattoi katsoa merkitsevän samaa kuin se.

Yhtä kiinnostavia kuin itse vastaukset ovat usein ne seikat, joita ei mainita vastauksissa. Tässä yhteydessä toimintaa mietittiin lähinnä improvisointipohjien kautta, vaikka oikeastaan pohjat olivat tutkimuksessani vain yksi elementti. Sen sijaan kaksi oppilasta aloitti vastauksensa pohtimalla, tarkoitan *improvisoinnilla* ihan mitä tahansa – eli muitakin, kuin vain Kelluntamusiikkia. Vastasin tähän tiedusteluun, että he ovat vapaat vastaamaan kysymykseen miten haluavat, muutkin improvisointitavat huomioiden. Kysymys voidaan tietysti ymmärtää koskemaan tutkimuksessa esillä olleita käytäntöjä, mutta se ei näin esitettynä sulje pois mitään improvisointitapaa. Ismo toivoikin, että sisällyttäisimme Kelluntamusiikkiin jazzin elementtejä. Lähes kaikki oppilaat vastasivat tähän spontaanisti ja itsestään selvästi.

Sain vaikutelman, että he tiesivät hyvinkin tarkasti, mitä tunneiltamme halusivat. Uuden improvisaation luominen tunnin aikana aina pohjasta alkaen kiehtoi kovasti puolta ryhmästä, mutta oppilaat eivät toisaalta myöskään ilmaisseet hylkivänsä minun tekemiäni pohjia.

Näen tuloksessa jo sisäistetyn luottamuksen meihin yksikkönä (oppilas ja minä) ja tuon yksikön kykyyn uneksua yhdessä uusia, kiinnostavia maailmoja. En nimitäin näe mitään syytä, miksi puolet oppilaista olisi halunnut meidän luovan ihan uusia pohjia välittömään improvisointikäyttöömme, jos he olisivat aiemmin kokeneet sen liian vaikeaksi.

## 18.5 KOLMAS HAASTATTELUKIERROS: TOUKOKUU 2010

### 1) Millainen kelluntapäivä tämä on ollut?

Lilja: *Soittelin näitä juttuja ennen kuin lähdin tänne. Vaikka olen ehtinyt soittaa vain vähän, huomaan, että haluan kehittää muusikkouttani, saada vaihtelua komppauksiin.*

Ismo: *Tänään ei ole hirveästi ehtinyt kellua, on ollut rutiininomaista menemistä.*

Elsa: *Ei kovin hyvä. Tänään ei lähtenyt.*

Siru: *En tiedä.*

Jaana: *En ole ehtinyt soittaa tänään.*

Aura: *Pitäisi erityisesti raivata se tila, mutta kyllä mä pystyisin tänäänkin kellumaan.*

Riina: *En tiedä. Minkälainen niinku...? Aika huono.*

Ville: *Tosi kiva. Mun mielestä kaikista jutuista tulee ääni. Ja niitä voi yrittää matkia pianolla.*

Minea: *Kelluin vähän. Tuli sellaista kaihomielistä tavaraa kun katsoin ulos ikkunasta (satoi koko päivän).*

Erkki: *Pelattiin jalkapalloa koulussa.*

### 2) Voitko omin sanoin kertoa, mitä soitollesi on mielestäsi tapahtunut tämän kurssin aikana?

Lilja: *Pystyn nyt jollekin maallikolle antamaan paljon itsevarmemman kuvan siitä, että osaan soittaa tätä soitinta. Improvisointi tuo vapautta huomattavasti enemmän kuin orjallinen nuotteihin tuijottaminen. Ylipäätään rohkeutta on enemmän tullut soitinta kohtaan.*

Ismo: *Olen jo monesti todennutkin, että itseilmaisuus on ehdottomasti kehittynyt. Pystyn nykyään ilmaisemaan paremmin itseäni. Löydän ääniä, olen saanut paljon uusia ideoita ja vaikutteita.*

Elsa: *Pystyn nyt soittamaan ilman nuotteja. Soittoon on tullut rohkeutta. Pystyn nykyisin vain aloittamaan soiton, ilman että mietin, onko tämä nyt oikein.*

Siru: *Olen soittanut pianoa enemmän kuin tavallisesti. Ja oppinut, ettei kannata niin paljon ”pomppia” [pitkiä etäisyyksiä]. Aiemmin soitin vain kerran viikossa, nyt pimputtelen melkein joka päivä jotain.*

Jaana: *Olen oppinut tuntemaan pianoa paremmin, ilman suorituspaineita.*

Aura: *Lähdin rennosti liikkeelle, sitten se menikin hyvin. Sitten minulle tuli tunne, että enkö voisi osata vielä vähän paremmin? Halusin jotain tosi hienoa ja turhauduin. Nyt olen palannut siihen, että teen tätä ja tämä tuntuu hyvältä. Improvisaatio on tullut tutummaksi.*

Riina: *Onhan se muuttunut paljon. Muuttunut paremmaksi. (Kysyn: mistä huomaat sen?) Pystyy soittamaan kauemmin ja keksimään helpommin.*

Ville: *Mun mielestä se [improvisaatio] ei mene samaa tylsää rataa. Se muuttuu! Keksitään koko ajan uusia juttuja se on todella hauskaa! Oma soitto on tullut nolosta rohkeaksi. Ja kehittynyt. Aiemmin omat keksinnöt nolottivat, mutta eivät enää. Aiemmin mietin pohjastani: kelpaako tämä? Mutta nykyisin tuon vain sen [pohjan] tunnille.*

Minea: *Tunnen, että olen kehittynyt. Soitan nimittäin sellaisia juttuja nykyisin, joita en ole koskaan ennen soittanut. Voin nykyisin myös soittaa muutaman minuutin ihan yksin, tarvitsematta keskittyä mihinkään nuottipaperiin. Ja nautin siitä tosi paljon!*

Erkki: *Nyt on selvästi helpompaa alkaa keksiä uutta. Jotenkin on tullut rohkeutta lisää. Että pystyy kotonakin keksimään kaikkea. Improvisointi on tullut helpommaksi. (Kysyn: mistä olet huomannut, että rohkeutta on tullut lisää?) Siitä, ettei se ole enää pähkäilyä.*

Tämä muistuttaa edellisen haastattelukierroksen (helmikuu 2010) toista kysymystä. Kysyin siinä, oliko oppilas huomannut improvisointitunneilla käymisen jotenkin vaikuttaneen musiikkisuhteeseensa. Kuten silloin, myös näissä vastauksissa on nähtävissä positiivinen muutos. Oppilaista neljä koki soittonsa kehittyneen helpommaksi ja itseilmaisunsa parantuneen. Myös rohkeutta oli tullut omaan soittoon, kykyä soittaa nykyisin ilman nuottikuvaa kiiteltiin ja suorituspaineyhteyden nähtiin ajan myötä vähentyneen.

Aura vastasi analyttisen tehokkaalla yhteenvedolla kokemuksistaan. Hän sanoi lähteneensä syksyllä liikkeelle reippaasti ja improvisoinnin sujuneenkin aluksi hyvin: *Sitten minulle tuli tunne, että enkö voisi osata vielä vähän paremmin? Halusin jotain tosi hienoa ja turhauduin.* Turhautumisvaihetta seurasi jonkinlainen suhtautumisen muutos, jossa hän saattoi toistuvaa suositustani seuraten vähitellen lakata pyrkimästä huippusuoritukseen: *Nyt olen palannut siihen, että teen tätä ja tämä tuntuu hyvältä. Improvisaatio on tullut tutummaksi.* Ville pohti erityisesti suhdetta

self-objektiinsa: *Oma soitto on tullut nolosta rohkeaksi. (...) Aiemmin omat keksinnöt nolottivat, mutta eivät enää. Aiemmin mietin pohjastani: kelpaako tämä? Mutta nykyisin tuon vain sen [pohjan] tunnille.*

Kiinnitin kenttätutkimuksessa runsaasti huomiota oppilaitten laajakaistaiseen ilmaisuun, kelaten ohimeneviä sekunteja yhä uudelleen ja etsien niistä synteisiä, johon tuntisin voivani riittävästi luottaa. En tehnyt tutkijan työtani psykologina – enkä edes keittiöpsykologina – vaan ihmisenä, joka *saa vaikutelman* toisen ilmaisusta. Keskityin näihin vaikutelmiini, joita pidän opetusmenetelmän kehittymisen perustana. Nykyaikainen videointi on menetelmänä korvaamaton, koska se antaa tarkinta tietoa vastausten esittämisen tavoista. Esimerkiksi Riinan tässä esittämän toteamuksen verbaalinen informaatio noudattelee päällisin puolin ”kehittyjien” linjaa, mutta se ei ole hänen vastauksensa koko sisältö. Tallenteella näkyi vähäeleinen tyttö, joka sanoi kehittyneensä, koska ilmeisesti uskoi minun haluavan kuulla juuri sen. Toisaalta lakonisuus kuului Riinan ilmaisuvallikoimaan ja hän myös näytti aktiivisesti välttelevän ilmaisemasta minulle tunteitaan, esimerkiksi pyyhkimällä usein hymynsä, jotta en näkisi sitä. On myös mahdollista, että joutuminen haastatteluun tuotti pettymyksen Riinalle, joka olisi mieluummin improvisoinut. Tämän vuoksi häntä ei ehkä innostanut pohtia mahdollista progressiotaan. Riina näytti varsin usein salaa nauttivan päästessään improvisoimaan tutkimuksessani. Samanaikaisesti näkisin hänen lievästi turhautuneen opetustapaani, jossa eroa oikean ja väärän tekemisen välillä ei ollut. Siksi oman kehittymisen reflektointi pyynnöstäni saattoi näyttäytyä jonkinlaisena ponnistuksena.

### 3) Olet kehittynyt improvisoinnissa. Mistä itse arvelet sen johtuvan?

#### B) Onko jokin tietty asia auttanut sinua siinä erityisesti?

Lilja: *Ei ainakaan harjoittelun määrästä! Käytännön tekemisen kautta ja sinun ohjeittesi ansioista. B) Varmaankin oivallus ”virheäänien” sisällyttämisestä improvisaatioon. Olet sen opettanut. Ja se, ettei keskeytä sointujen kiertoa vaikka mikä olisi. Yleisesti se, että mikään ei ole väärin.*

Ismo: *Siitä, että tämä on ollut tosi soveltavaa, eikä suoraan nuotista menevää. Soveltaminen on avainsana – sellainen oma tekeminen. B) En osaa nimetä yhtä ainoaa asiaa. Jos pistettäisiin kaikki antamasi neuvot yhteen, se olisi iso paketti.*

Elsa: *Näistä tunteista, kun ollaan täällä soitettu. Kotona ei minusta tapahdu mitään kovin erikoista. Täällä [tunnilla] tapahtuu kehitystä, voi vertailla ja ottaa vinkkejä. B) Se, että pystyy soittamaan mitä vain. Ei ole mitään, mitä ei voisi soittaa. Kun ei ole kirjoitettu nuotteja, ei ole vääriä nuotteja. [5] on hyvä pohja, sellainen vahvan kuuloinen.*

Siru: *Ehkä siitä, että on nähnyt enemmän jonkun toisenkin soittavan. B) En osaa sanoa mitään yhtä asiaa.*

Jaana: *Siitä, että tahdon kehittyä. Jos olisin niin, että ääääääh, niin kuin olen koulussa, en kehittyisi. (Kysyn: oletko harjoitellut kotona?) En ole harjoitellut, mutta olen soittanut kuitenkin! B) En keksi.*

Aura: *Koen itse, että menen samalla lailla kuin syksylläkin. Jos olen kehittynyt, se johtuu pakonomaisesta tarpeesta oppia ja kehittyä. Olen soittanut hyvin itseäni kuunnellen. Tekisin tätä paljon mieluummin kuin varsinaista opiskelua. B)*

*Varmaan montakin. Vapaus, että se [improvisaatio] voi olla mitä vaan!*

Riina: *En tiedä. Ehkä siksi, että olen soittanut niin pitkään. Kun aika kuluu ja sitten vain aina menee pianon ääreen. En tiedä. B) Voisin sanoa, että moni asia. Olen oivaltanut, että sooloa voi soittaa monista paikoista, eikä vain yhdestä kohdasta.*

Ville: *Siitä samasta kuin mitä viimeksi sanoin: improvisointi on muuttunut nolosta rohkeaksi. Jos sitä tekee, niin siinä tulee mestariksi. Paitsi että se ei minusta tunnu harjoitukselta. B) Kun kuulin, että sinulla on yli kolmekymmentä pohjaa, olin että vau! Ja kun koko ajan niitä tulee niitä lisää, mietin, että tämänhän voisi olla tosi kiva harrastus! Tein tätä myös kaverini kanssa, joka tykkäsi siitä.*

Minea: *Koska tykkään tästä! Ja tämä on helppoa. Tässä ei ole paineita. (Kysyn: oletko kokenut paineita jossain muussa tekemisessä?) Tietysti! Kun on täytynyt oppia soittamaan [pääinstrumentilla] tyylinmukaisesti nuotista jotain, mitä ei ole aiemmin soittanut. Silloin on tietysti paineita ja on pakko keskittyä. Tämä on ihan erilaista. Ja helppoa: pitää tietää vain muutama sointu ja niistä voi rakentaa millaisen [improvisaation] tahansa. B) En tiedä. Neuvosi ovat kyllä auttaneet, mutta et anna kovin paljon neuvoja. Vaikeus onkin varmaan siinä, että improssa ei ole juuri sääntöjä. Kun on tottunut tekemään sääntöjen mukaan, on vaikea olla ilman niitä. Se ei ole ollut varsinainen ongelma, mutta se on ollut lähinnä hassua huomata. Kummallista, outoa.*

Erkki: *Tekemällä oppii. Harjoituksen kautta rohkeammaksi. Improvisointia ei voi jäädä miettimään. Ensimmäinen juttu, mikä tulee mieleen, pitää tehdä. Että se koko ajan virtaa. Oppii vain soveltamaan. Ei saa jäädä pätkäilemään, rasittamaan itseään. B) En osaa sanoa.*

Tämä kysymys ei ollut johdateltu. Sitä ei ollut myöskään ensimmäisen haastattelukierroksen (marraskuu 2009) toinen kysymys, jonka yhteydessä esitin oppilaan jo *osaaavan* improvisoida kahdella soinnulla. Jokainen oppilas oli viimeistään tähän mennessä kehittynyt jollakin omakohtaisella tavalla. Aura oli heistä ainoa, joka koki improvisoivansa samalla tavalla kuin syksylläkin. Pystyin kuitenkin itse asiaa ulkoapäin tarkastelemalla havaita jokaisen heistä kehittyneen. Se ei silti mitätöi Auran kokemusta omasta kehittymättömyydestään.

Sain tästä kirjavia vastauksia. Ei ollut sellaista yhdistävää tekijää, jonka voisi

nostaa muiden yläpuolelle. Esimerkiksi Lilja kertoi vaikuttuneensa minulta saamistaan ohjeista, kun taas Minea valitteli niiden puutetta: *Neuvosi ovat kyllä autta-  
neet, mutta et anna kovin paljon neuvoja. Vaikeus onkin siinä, että improssa ei ole juuri  
sääntöjä. Kun on tottunut tekemään sääntöjen mukaan, on vaikea olla ilman niitä.* Elsan ja Sirun mielestä tärkeää on opettajan antama käytännön esimerkki: se, että näkee opettajan heittäytyvän improvisointiin. Myös ”väärin” äänten puuttuminen improvisoinnista nähtiin omakohtaisen kehittymisen taustalla.

#### **4) Olet koko lukuvuoden jaksanut käydä näillä Kelluntamusiikkitunneilla. Miksi?**

Lilja: *Siksi, että tässä saa käyttää omaa luovuuttaan. Vaikkei ehtisi säveltämään laulua, voi tässä purkaa sitä samaa kanavaa itsessään. Ja tämä [improvisointi] on minulle ihan uusi osa-alue, ei tätä ole minulle opetettu [aiemmin] ollenkaan. Opinnot ovat olleet klassisia. Sinänsä tämä kiinnostaa! Ja täällä on kiva käydä. Ja olet ihmisenä kiva!*

Ismo: *Koska olen halunnut. Sellaista jaksaa, mistä tykkää.*

Elsa: *Koska ilmoittauduin tänne niin pitää käydä. Ja täällä on myös ihan kivaa, etten halua jäädä poiskaan.*

Siru: *Minulla on aika paljon harrastuksia. Mietin, ettei tästä ole haittaa, vain kerran viikossa. Lisäksi tämä kuulosti kivalta. Ja tämä myös on kivaa! Olen miettinyt, että haluaisin enemmänkin musiikkiharrastuksia. Ainakin tämä tuntui kivalta.*

Jaana: *En tiedä. Varmaankin siksi, että haluan kehittyä ja täällä on ihan hauskaa.*

Aura: *Varmaan sen saman vapauden takia, josta äskenkin puhuin. Tää on siistiä! Ja kivaa! Tämä toi lisää energiaa ja intoa. Sain kiinni siitä, mitä haluan. En pysty lopettamaan, koska haluan tätä lisää. Nyt tunnen, että voin todella hengähtää Kelluntamusiikin kautta. Tämä on myös musiikin opiskelun puurtamisen vastakohta.*

Riina: *Koska tämä on kivaa! Ja sitten oppii vain lisää. Ja tämä on erilaista kuin se, että soittaisi tavallisesti.*

Ville: *Minua nukutti ratikassa. Kun tänne tulee, niin piristyy. Täällä ei tarvitse lukea nuoteista, vaan voi keksiä sen omasta päästä! Ja pianohan kehittää aivoja. Tästä voi alkaa nauttia oikein kunnolla.*

Minea: *Mietinkin juuri, että mitä oikein teen tästä eteenpäin, kun ei ole enää perjantaisin näitä tunteja. Olen jaksanut käydä, koska tämä on ollut minulle uutta. Ja mielenkiintoista. Tahtoisin osata soittaa niin hyvin kuin sinä, mutta en ehkä tule osaamaan. En usko, että moni osaa.*

Erkki: *Siksi, että tässä ei tule sellaista tunnetta, että SINUN ON PAKKO*

*OLLA NYT TOSI HYVÄ! Että olisi joku keikka tulossa ja pitäisi harjoitella hyvin... Tämä on sellaista vapaata ja mukavaa. Voi soittaa filiksen mukaan, että minkälaiselta tuntuu, niin sitten sellaista tulee. Improvisoidessa voi säätää itse. Se vaan on sellaista stressitöntä ja mukavaa. (Kysyn: tuleeko sinulle mieleen joku stressaava vastakohta?) Tulee. Kun soitin toista soitinta. Opettaja oli tosi ankara, olin yhdeksänvuotias silloin. Se oli inhottavaa ja stressaavaa. En hänen mielestään soittanut yhtään oikein, ja silloin kun soitin, hän ei sanonut mitään. Ei ollut yhtään kivaa soittaa! Että jos soittaa huonosti niin sitten haukutaan lyttyyn! Tämä on rentoa. Voin soittaa filiksen mukaan, keksiä itse. Ei ole sellaista hirveää kritisointia siinä. Silloin kun on hyvä filis, niin voi soittaakin paremmin.*

Oppilaitteni improvisointimäärät olivat kenttätutkimuksen ajan minulle enimmäkseen pimennossa, enkä halunnut kysyä heiltä niistä, jotta Kelluntamusiikin soittamiseen ei olisi pesiytynyt vääränlaista tulostavastuullisuutta. Jotkut oppilaistani hakivat improvisoinnista voimakasta kehittymistä ja tulosta, ja kehotin heitä tietysti improvisoimaan enemmän kotonaan. Tekemällä voi kehittyä. Yhtä selvältä toisaalta näyttää, ettei kova ja ahdasmielinen yrittäminen istu improvisointiin. Sen estetiikka on hyvä *jättää silleen*, koska improvisaatiota ei voi eikä kannata yrittäkään täysin hallita. Tunnille siirtyminen oli kuitenkin heiltä teko ja tapahtumana selkeä. Halusin tietää, mikä heiltä oli viikoittain motivoinut lähtemään toiseen paikkaan.

”Kiva” -sana toistui taajaan heidän luonnehtiessaan tuntemuksia pianolla improvisoinnistaan. Kivuus ei kuitenkaan voinut selittää ilmiötä kunnolla, koska on olemassa muitakin asioita, joita heidän olisi ollut kiva tehdä viikoittain. Motivoinumisen yhtenä tärkeimmistä syistä näyttikin olevan improvisoinnin käyttäminen tunteiden purkamiseen. Tämä näkyi seuraavissa kommentteissa: *Tässä saa käyttää omaa luovuuttaan. Vaikkei ehtisi säveltämään laulua, voi tässä purkaa sitä samaa kanavaa itsessään. Nyt tunnen, että voin todella hengähtää Kelluntamusiikin kautta. Voi soittaa filiksen mukaan, että minkälaiselta tuntuu, niin sitten sellaista tulee. Improvisoidessa voi säätää itse. (...) Ei ole sellaista hirveää kritisointia siinä. Silloin kun on hyvä filis, niin voi soittaakin paremmin.*

**5) Käytitkö Kelluntapohjia-CD:tä kotona harjoittelun yhteydessä? Jos käytit, niin miksi ja miten sen käyttö vaikutti improvisointiisi? (Jos et käyttänyt, niin miksi?)**

Lilja: *Käytin ainoastaan silloin kun sanoit, eli kun se oli kotitehtävänä. Se oli ihan kivaa, mutta ei ihan mieleetöntä. Lähinnä vaihtelua. Sointujen äänten erotteleminen oli kuitenkin ärsyttävän vaikeaa ja aikaa vievää. Olisin myös*

*toivonut, että soitujen äänet olisi kerrottu.*

*Ismo: Käytin niitä aina kun ne olivat kotitehtävänä, en muulloin. Hyvä puoli niissä oli sokkoluonne: en tiedä, miten joku toinen soittaisi niihin sooloa. Pohja lähtee etenemään ja elämään oman näköisekseen, vaikka CD-raita olisikin aina se sama.*

*Elsa: Kuuntelin sitä kyllä ja yritin katsoa, että mitä siinä on. Oli aika vaikea kuulla, että mitä ne soinnut ovat. Ei se ole kovin paljon muuttanut mitään. Ei ainakaan innostanut. Siihen ei päässyt mukaan. Raidat olisivat saaneet olla pidempiä.*

*Siru: Käytin sitä vain sen kuukauden kun se oli vasta tullut. Mutta se jotenkin unohtui. Sillä ei ollut merkitystä. Ilman CD:tä on helpompaa.*

*Jaana: En käyttänyt kotona, koska se [CD] on kökkö. En hirveästi tykkää siitä, koska on nouseva penkiltä vaihtaakseen kappaletta. Tykkään siitä, että improvisointi muuttuu välillä.*

*Aura: En ole käyttänyt, tai siis tosi vähän. Nappasin siitä pari pohjaa. Se oli vaikeaa, ilman nuottipallukoita. Se vaati aikaa enemmän kuin tarralappu (tapani mukaan annoin pohjat oppilaille pienellä tarralapulla). Ei se vaikuttanut ainakaan yltiöinnostavasti.*

*Riina: Laitoin soimaan. Kuuntelin sitä, mutta ei sillä ollut vaikutusta improvisaatioon.*

*Ville: Joo! Se vaikutti siten, että pystyn improvisoimaan sooloa nyt molemmilla käsillä! En voi sanoa, että se auttoi, koska improvisointi on ihan helppoa, mutta CD:n kanssa se oli erilaista. Se oli vaihtelua. Hauskaa.*

*Minea: - (Minealla ei ollut käytössään CD-soitinta)*

*Erkki: Kuuntelin sitä vain muutaman kerran. Yleensä keksin itse jotain muuta. Ja kun keksii itse pohjan, usein tulee sellainen filis, että tätä voisi soittaa, tästä voisi saada jotain irti.*

Etsin CD-kokeilullani keinoja saattaa oppilaat improvisoimaan kotonaan, sillä kaikki heistä eivät improvisoineet säännöllisesti. Olin jo tähän mennessä saanut käsityksen, jonka mukaan heistä on yleensä helpompi improvisoida tunnilla kuin kotonaan. Jotkut oppilaistani eivät tuntuneet juurikaan harjoittelevan improvisointia, vaan jäivät mieluummin odottamaan seuraavaa improvisointituntiamme. Puhun harjoitusmääristä tässä neutraaliin sävyyn, koska tutkimuksessani erityisen tärkeää oli oppilaan hyvän, omakohtaisen suhteen löytyminen suhteessa omaan improvisaatioonsa. Voisimme oikeastaan harjoitusmäärien sijasta puhua *harrastusmääristä*, joita ei voi tässä täysin sivuttaakaan. Tuntui luontevalta kantaa osittaista huolta heidän koti-improvisoinnistaan, jonka kautta heidän omakohtaiset löytönsä voivat myös ilmaantua ja tarjota harrastusta eteenpäin kantavia elämyksiä.

CD-kokeilun tulokset olivat selviä. Sen kanssa soittaminen *ei ainakaan innos-*

*tanut. Siihen ei päässyt mukaan. Se vain jotenkin unohtui. CD oli myös kökkö. Kysyessäni, miksi he eivät olleet juuri käyttäneet CD:tä, he luettelivat suoralta kädeltä sen epäkohtia: äänten erottelu kuulonvaraisesti oli ollut ärsyttävän vaikeaa ja aikaa vievää. Raidat olivat olleet liian lyhyinä sopimattomia *Play Along* -soittamiseen<sup>76</sup>. Jotkut heistä olivat myös halunneet mieluummin säilyttää sen varpaillaan olon tunteen, joka syntyy siitä, että improvisaatio voi lennosta muuttua joksikin toiseksi – jos heistä alkaisi sillä hetkellä tuntua siltä. Haastattelun ulkopuolellakin sain käsityksen CD:n puutteista: se ei ollut korvannut hengittävää ja hyväksyvää ihmistä, eikä myöskään laskenut kynnystä omaehtoiseen improvisointiin.*

Kotona improvisoinnin edistämiseksi ehdotan mielelläni oppilailleni tietokoneen (tai puhelimen) ajoittaista sammuttamista, jolloin sähköpostin tai sosiaalisen median avaamiseksi olisi ensin käynnistettävä koko käyttöjärjestelmä, mikä vie aikaa. Improvisoidessamme meidän ei ole tarpeen olla kaiken aikaa yhteiskunnan ulottuvilla ja tavoitettavissa. Voimme olla yhdellä kertaa vain yhdessä paikassa (ks. Stern 2004, 3). Kelluntamusiikin sisältämä omakohtaisuus löytyy parhaiten toistuvalla asettautumisella sen ääreen.

## 6) Mitä ajattelet muuttumattomasta ja toisaalta muuttuneesta kellunnasta?

*Lilja: Muuttuneisuus tuo vaihtelua siihen pohjaan, se on sikäli hyvä idea. On mietittävä, mitä olisivat järkevät lisäsoinnut, jotta se säilyisi hyvänä kokonaisuutena. Järkevyys tarkoittaa siis omaa harmoniahakuisuuttani. Muuttunut kellunta on hyvä, mutta ei silloin, jos lisäsoinnut tuntuvat olevan tiellä. Lisäsointujen pitää kuulostaa sopivilta.*

*Ismo: Tykkään progesta. Se on makeeta, että kun tiedostamattaan alkaa sitä jonnekin viemään, voi jälkeen päin tiedostaa, mihin on tullut sitä vieneeksi. Soitto on usein lähtenyt eri maailmaan alkuperäisestä. Se on makeeta. Tykkäsin Muuttuneesta kellunnasta. En ollut sitä omin päin tehnyt, ennen kuin se tuli puheeksi ja kotitehtäväksi.*

*Elsa: Minusta se on vähän sekavaa. Siitä ei tule kokonaisuutta, kun se vaan muuttuu. Jos ne lisäsoinnut on samanlaisia kuin alkuperäiset niin sitten ne käyvät. Paikallaan pysyminen on minusta kivempaa.*

*Siru: Muuttunut kellunta on kivempaa kuin parissa soinnussa pysyminen, kun se kuulostaa enemmän oikealta kappaleelta. Olen tehnyt kotona vahinkomuuttumista eli sitä, että kun tulee joku virhe pohjaan niin alkaakin soittaa sillä virheellä.*

<sup>76</sup> Kuten totesin alaluvussa 11.6.1, kyky *Play Along* -soittamiseen CD:n kanssa ei ole ollut missään vaiheessa tutkimukseni tavoitteena. Halusin tarjota oppilailleni mieluummin välineet improvisoida musiikkia aivan itse – molemmilla käsillä, joilla on keskenään erilaiset roolit. Näin siitäkin huolimatta, että kaiken tekeminen itse on vaikeampaa, ja se voi aluksi frustroida. Vapaan säestyksen ja jazzin puolella *Play Along* -sovellusta on koulutuksessa jo kattavasti hyödynnetty.

Jaana: *Muuttunut kellunta on kivempaa kuin tavallinen. Muuttunut kellunta on sen CD:n (tarkoittaa antamaani Kelluntapohjia-CD:tä) vastakohta. On mukavaa kun improvisaatio menee pidemmälle; se, että on omillaan, eikä ole enää riippuvainen niistä alun soinnuista.*

Aura: *Tykkään Muuttuneesta kellunnasta. Se tuo vielä enemmän mahdollisuuksia tuoda itseään esille, sitä, mitä haluaa tuoda. Olen tehnyt sitä jo ennen kuin se tuli läksyksi. Mikä vain muutos on hyvä, kunhan se tuntuu hyvältä.*

Riina: *En ole lähtenyt muuttamaan sointuja kotona. Joskus se oli [tunnilla] OK, joskus taas vähän ärsyttävää. Se ärsytti, kun mikään [sooloäänistä] ei yhtäkkiä enää sopinut pohjaan.*

Ville: *Jos on yksi pohja, se tuntuu tosi kivalta. Esimerkiksi, jos on iloinen pohja, niin sama iloinen tunnelma jatkuu. Ja vaikka se olisikin surullinen, niin nauttii siitä kuitenkin. Musiikissa on tarinaa kuin kirjassa. Sekä muuttumaton että muuttunut kellunta ovat tarinaa. (Kysyn: millaista sinusta on tämä uusi tapa eli Muuttunut kellunta?) Se on kuin eläisi jossain linnassa. Mutta jonain päivänä lähdet sieltä jonnekin ja kaikki muuttuu. Tulee – sanotaan vaikka – vaaroja tielle.*

Minea: *Muuttunut kellunta riippuu ihan mielialasta. Jonain päivinä sitä on enemmän luova kuin toisina. Muuttuminen on kiinnostavaa silloin, kun löytää oikeat soinnut. Silloin kun ne sopivat yhteen, ne täydentävät toisiaan ja kuulostavat hyviltä. Tykkään muuttaa oikeastaan enemmän sointuja kuin rytmiä. Uusista soinnuista saa tuoreita ideoita melodiaan. Vaihtamalla sointuja voi saada kokonaisen tarinan.*

Erkki: *Muuttunut kellunta on mun mielestä tosi hauskaa. Tykkään siitä jopa enemmän kuin muuttumattomasta. Aina tulee jotain uutta. (Kysyn: mikä muuttuneessa kellunnassa kiehtoo?) Ehkä se on joku sellainen jännitys siitä, että millaiseksi se muuttuu. Se on kuin jokin extreme-laji; skeittaaminen tai kalliolta hyppiminen. Se on jännittävää! Jännitystä siinä hakee. Sitä, ettei tiedä, mitä kulman takana odottaa. Tykkään ääripäistä. Tykkään sellaisista soinnuista, jotka miellyttää omaa korvaa. Mutta tykkään myös ihan uusista, erikoisista tai jännistä, jotka eivät äkkiseltään sopisikaan.*

Muuttuneen kellunnan hyviä puolia:

- Tuo vaihtelua
- ”Makeeta”, kun lähtee eri maailmaan alkuperäisestä
- Kuulostaa enemmän oikealta kappaleelta
- Tunne, että on omillaan, eikä enää riippuvainen alkuperäisistä soinnuista
- Enemmän mahdollisuuksia tuoda itseään esille
- Tulee ”vaaroja” tielle
- Aina tulee uutta; jännittävää kuin Extreme-laji.

Muuttuneen kellunnan huonoja puolia:

- Joskus lisäsoinnut tuntuvat olevan tiellä
- Sekavaa. Ei tule kokonaisuutta
- Ärsyttävää, kun mikään [sooloäänistä] ei yhtäkkiä enää sovi pohjaan
- Muuttunut kellunta on kiinnostavaa vain silloin, kun löytää oikeat soinnut

Oppilaista vain Ville näytti pitävän molempia tapoja yhtä arvokkaina ja yhtä voimakkaita elämyksiä tarjoavina. Sain käsityksen, että hän myös tarkoitti sitä. Ymmärrän häntä, sillä tunnen itse samoin kuin hän – vaikka en halunnut tuoda kantaani tähän asiaan julki oppilailteni<sup>77</sup>. Muut oppilaat esittivät toisen niistä olevan jostain tietystä syystä kivempaa kuin toinen, vaikka en kysymyksen muotoilussa pyytänyt heitä vertailemaan niitä, enkä myöskään perustelemaan kantaansa. Tämä osoittaa, että improvisoinnilla on vahvoja merkitysisältöjä. Improvisointi tuntuu joltakin; muuten tämä seikka olisi ollut heille *ihan sama*.

**7) Onko soittomotivaatiosi pysynyt ennallaan vai muuttunut tämän kurssin aikana?** (Nuorimmilta oppilailta kysyin: onko soittohalusi pysynyt ennallaan vai muuttunut tämän kurssin aikana?)

Lilja: *Se on kasvanut. Uskon, että jatkossakin alan vain improvisoida pianolla itsekseni. Nyt se tuntuu vielä luontevammalta, niin että voin keksiä itsekin pohjia. Ja sen oivaltaminen, ettei niiden tarvitse olla perinteisiä, jotain Bb-gm sointuja, ne voivat olla hyvin omalaatuisiakin sointuja.*

Ismo: *Se on kasvanut. Ilman muuta.* (Kysyn: mikä sitä on kasvattanut?) *Soitin ennen vain klassista: nuotit eteen ja ”soita”. Nyt se on niin, että ”luo itse ja soita”. Vaikka se pohja olisi kenen tahansa keksimä, voi soveltaa sitä. Se on hauskaa. Ja terapeutista.*

Elsa: *Motivaatio on pysynyt melko ennallaan. Lisäksi olen alkanut kiinnostua vanhoista nuottikappaleistani, koska täällä on ollut niin kivaa. Lopulta haluaa soittaa kaikenlaista.*

Siru: *Ehkä vähän kasvanut.* (Kysyn: mistä huomaat sen?) *Soittaminen tuntuu kivemmalta.* (Kysyn: mikä siinä tuntuu kivemmalta?) *En tiedä. Tykkään vieläkin soittaa kotona. Pohja on se, joka voi mennä pieleen, mutta koko improvisaatio ei mene pieleen periaatteessa mitenkään!*

Jaana: *Kai sitä [motivaatiota] on täältäkin tullut.*

Aura: *Kevään lopussa on hieman hiipunut. Eikä se johdu tästä kurssista vaan*

<sup>77</sup> Se, etten halunnut tuoda moniakaan omista kannoistani julki heille ei tarkoita sitä, etteikö minusta olisi tunnilla ollut helposti luettavissa yhtä ja toista. Vain kone kykenee olemaan kokonaan paljastamatta itseään. En toisaalta koe myöskään neuroottisesti varjelleeni kantojani. Tutkimustulos olisi kuitenkin saattanut vääristyä, jos olisin pohjustanut tätä kysymystä toteamalla esimerkiksi, että *itse pidän muuttumatonta kelluntaa näistä huomattavasti tärkeämpänä ja taiteellisempänä improvisointitapana.*

*ihan muista kiireistä. Ei ole verottanut kiinnostustani ja haluani siihen. Jos ajattelen tulevaa, aion jatkaa tätä.*

Riina: *Motivaatio on varmaankin ennallaan.*

Ville: *Soittohalu on lisääntynyt huomattavasti! (Kysyn: mistä sen huomaa?) Nuotinlukutaitokin on kasvanut improvisaatiosta, vaikken tiedä mitään syytä siihen. Ja on helppo keksiä variaatioita sävellyksiin nykyisin. Improvisointikin on hirveästi kehittynyt. Se ei tunnu enää kurssilta, vaan se on sellaista leikkiä musiikin kanssa.*

Minea: *Motivaationi on sama kuin ennenkin. Aion jatkaa tämän tekemistä. Kotona soittaessani valitsen enimmäkseen omat sointupohjani. Niillä tuntuu luovemmalta ja kivemmalta soittaa. Mutta en olisi toisaalta löytänyt improvisoinnin maailmaa yksin.*

Erkki: *Kun aloitin tämän [kurssin], mietin, että tämäkin menee varmaan ihan puihin. Nyt on pikku hiljaa alkanut tuntua, että tässähän voisi alkaa soittaa jotain. Se, että on saanut joitain hyviäkin kokemuksia soittamisesta, ja on ollut kivaa koko ajan. Soittomotivaatio on siksi kasvanut huomattavasti. Soittomäärät eivät ole kasvaneet, vaan se, että kun on soittanut, filis on sen jälkeen ollut parempi. On ollut kivaa.*

Tutkimusoppilaistani neljä ilmaisi yksiselitteisesti ja painokkaasti soittomotivaationsa kasvaneen kurssin myötä. Heidän lisäksi kolme oppilasta koki motivaationsa ”ehkä” kasvaneen. Selkeää kasvua huomanneet kertoivat muun muassa soittamisen tuntuneen nyt *luontevammalta*, minkä seurauksena välineet omien pohjien tekemiseen ovat vähitellen löytyneet. Improvisointia luonnehdittiin myös *terapeuttiseksi, leikiksi* ja siitä kerrottiin saatavan *filiksen parantumista*.

”Ehkä” -vastaajat pyörittivät sanojaan niin, etten saanut heidän kokemuksestaan kunnolla selvää. Siru, jonka en näe harjoitelleen Kelluntamusiikki-improvisointia kotonaan kovinkaan vakavasti, vastasi näin: *Ehkä vähän kasvanut.* (Kysyn: mistä huomaat sen?) *Soittaminen tuntuu kivemmalta.* (Kysyn: mikä siinä tuntuu kivemmalta?) *En tiedä. Tykkään vieläkin soittaa kotona. Pohja on se, joka voi mennä pieleen, mutta koko improvisaatio ei mene pieleen periaatteessa mitenkään!* Tästä on mielestäni luettavissa yhdenlainen ”kiltin tytön” vastaus, jossa asetellaan taitavasti ja pikkuvanhasta se, mitä arvellaan aikuisen haluavan kuulla. Sain tunteen, että Siru tykkäsi kyllä käydä tunneilla, mutta hänen improvisoinnin harrastusmääränsä olivat pysyneet jokseenkin ennallaan. ”Soittohalua” on kuitenkin pidettävä laajempana kuin vain viikoittaista toistomäärää koskevana ilmiönä. Intentionaalisia liikesarjoja voidaan toistaa myös ulkokohtaisesti. Hyvä musiikkisuhde (Kurkela 1995) rakentuu yksilöllisesti koetusta kokonaisuudesta, jota värittävät positiiviset mielikuvat. Harrastusmääristä voidaan saada viitteitä jo muodostuneesta hyvästä musiikkisuhteesta, joskaan ei välttämättä.

Riina ja Minea eivät huomanneet motivaationsa muuttuneen miksiäkään. Riina oli toisaalta siinä iässä, jossa mahdollinen innostuneisuus oli kätkeytyvä aikuiselta. Minean kiinnostus improvisointia kohtaan oli alusta lähtien ollut äärimmäistä: hän ilmaisi useammin kuin kerran halunsa päästä tutkimusryhmääni, sekä sähköpostitse että puhelimitse. Aura sanoi, että motivaatio on *kevään lopussa hieman hiipunut*. Hän kuitenkin lisäsi, ettei se johdu kurssista, vaan hänen muista kiireistään: *Ei ole verottanut kiinnostustani ja haluani siihen. Jos ajattelen tulevaa, aion jatkaa tätä*. Erkki tarkenteli, mihin hän oikeastaan viittaa puhuessaan motivaatiosta: *Soittomäärät eivät ole kasvaneet, vaan se, että kun on soittanut, filis on sen jälkeen ollut parempi. Jaanan huokaus kai sitä [motivaatiota] on täältäkin tullut merkinnee samaa kuin ”en osaa sanoa”*.

## 8) Tulevaisuudesta: millä tavoin ajattelet improvisoivasi vuoden kuluttua?

Lilja: *Tämä sinulta oppimani metodi tulee olemaan aika kiehtova. Sen lisäksi aion vetää normaaleilla kadensseilla ja mahdollisesti yhdistellä niitä Kelluntamusiikkisointuihin. Nyt on jo luottamus tällaiseen räiskintään! Sekä omalaatuisia että normaaleja sointuja aion käyttää.*

Ismo: *Pyrin kehittymään jatkuvasti. Sen takia käyn täällä. Haluaisin, että olisi entistä syvempi käsitys pianon rajoittamattomuudesta. Uusiin ulottuvuuksiin pääseminen.*

Elsa: *En usko kovin suureen muutokseen. Samalla tavalla kuin nytkin [improvisoin] vuodenkin päästä. Uskon silti jatkavani tätä, vaikka en kehittyisikään suuntaan tai toiseen.*

Siru: *Osaan soittaa silloin vähän hankalampia pohjia, eivätkä ne mene koko ajan pieleen. Kotona saatan murista loppupäivän jos soitan pieleen, mutta täällä se ei haittaa yhtään.*

Jaana: *En tiedä. Kerro sinä, miten itse improvisoit vuoden päästä! (Kerron.) Ehkä voisin vapaammin lähteä niitä sointuja [kokeilemaan, improvisoimaan?].*

Aura: *Improvisoin ihan varmasti. Ehkä vieläkin varmemmin ja vapautuneemmin. Koti-improvisointi on jopa rauhoittunut ja mennyt parempaan suuntaan. Nyt olen uskaltanut kokeilla uusia juttuja kotona. Ja jos joku kuuntelee [soittoani minun tietämättäni] niin ei haittaa!*

Riina: *Ihan samalla tavalla. Jatkan improvisointia vielä vuodenkin päästä. Koti-improvisoinnissa ärsyttää aikapula: jos olisi enemmän aikaa soittaa, kehittyisin enemmän.*

Ville: *Tulee uusia tapoja. Aion tehdä vanhojakin tapoja, ne eivät tunnu vanhoilta, koska nekin ovat improvisointia. Kuin leikki, joka ei ikinä vanhene! Nämä leikit sopivat aikuisille ja lapsille.*

Minea: *Tahtoisin kehittyä edelleen improvisoinnissa. Että voisin pystyä soittamaan muutakin kuin tätä omaa tyyliäni. Eli [soittamaan] myös sinun pohjillasi kunnolla. Koska silloin kun sinulla on jokin fiilis, josta olet tehnyt sointupohjan, niin minä en ehkä nappaa sitä samaa fiilistä kuin sinä. Siksi ajaudun yleensä soittamaan omilla pohjillani!*

Erkki: *Teen vaikka musiikkia tietokoneella. (Kysyn: voisiko Kelluntamusiikkia soveltaa sinun mielestäsi musiikin tekoon tietokoneella?) Pystyy! Niin, että aivovirta virtaa! Silloin ei pysty keksimään mitään jos on niin, että ”mitäköhän tässä nyt tekisi, onkohan tämä sallittua?”*

Hain tällä kysymyksellä pitkälle tulevaisuuteen sijoittuvaa olettamusta. En kysynyt heiltä, miten he *toivoisivat* improvisoivansa vuoden kuluttua, koska halusin kuulla heiltä vain jonkin spontaanin toteamuksen. Tämä toteamus voisi tietysti sisältää myös toiveita ja haaveita, mutta yhtä lailla jonkun tyhjentävän ilmoituksen, kuten: *en ajatellut improvisoida mitenkään vuoden kuluttua*. Tässä yhteydessä myös sen kysyminen, aikovatko he ylipäätään improvisoida vuoden kuluttua, oli tarpeeton, sillä suunnittelin tekeväni oppilailteni sähköpostitse kyselyn noin vuoden kuluttua tämän kysymyksen esittämisestä. Palaan tehtyyn sähköpostikyselyyn ja sen tuloksiin luvussa 19.

Kaikki oppilaani otaksuivat improvisoivansa vielä vuodenkin päästä. Vastaajat jakaantuivat karkeasti kahteen ryhmään: yhtäältä jonkinlaisten kehittymistoiveiden esittäjiin ja toisaalta niihin, jotka ajattelevat kyllä improvisoivansa vuoden kuluttua, mutta taidollisesti samalla tavoin kuin nyt. Jälkimmäisen ryhmän (ei-kehittyvät) edustajat eivät kuitenkaan näyttäneet ilmaisevan pettymystään tähänastista omakohtaista prosessiaan kohtaan, vaan enemmänkin heidän laajakaistaisista vastauksistaan kuvastui tyytyväinen arkirealismi. Riina nosti esiin tärkeän frustraation aiheuttajan: *Ihan samalla tavalla. Jatkan improvisointia vielä vuodenkin päästä. Koti-improvisoinnissa ärsyttää aikapula: jos olisi enemmän aikaa soittaa, kehittyisin enemmän*. Kuusi oppilasta uskoi tai toivoi kehittyvänsä tulevan vuoden aikana. Jotkut heistä perustelivat kantaansa oma-aloitteisesti. Perusteluissa mainittiin muun muassa jo syntynyt luottamus tällaiseen räiskintään, koti-improvisoinnin muuttuminen kurssin aikana vapautuneemmaksi sekä improvisoinnin kokeminen leikkinä ja sellaisena vanhenemattomana ja kaiken ikäisille sopivana toimintana. Siru nosti tässä esiin myös yksityiskohdan pieleen soittamisen kokemuksen tilannesidonaisuudesta: *Kotona saatan murista loppupäivän jos soitan pieleen, mutta täällä se ei haittaa yhtään*. Erkin vastaus silloin ei pysty keksimään mitään jos on niin, että ”mitäköhän tässä nyt tekisi, onkohan tämä sallittua?” häikäisee oppikirjamaisuudellaan. Minusta tämä kuitenkin näytti olevan hänen aito kokemuksensa.

**9) Miten selittäisit ”Kelluntamusiikin” jollekin ulkopuoliselle kuten kaverillesi – sellaisena kuin me olemme sitä täällä tehneet? Kerro omin sanoin.**

Lilja: *Aluksi opettaja antoi valmiita sointupohjia, jotka poikkesivat perustonaalisoinnuista. Ja ajan myötä sai alkaa itsekin keksiä niitä, siis niitä omalaatuisiakin sointuja. Yhdessäsoittoa ja yksinsoittoa, komppejakin voi vaihdella.*

Ismo: *Itsensä ilmaisemista jonkin soittimen kautta. Terapiaa. Siinä pyritään luomaan jotain sellaista, joka tulee meistä itsestämme. Sanoisin kaverilleni, että ”tule meille soittamaan, mä näytän, en jaksa selittää!”*

Elsa: *Tänään juuri minulta kysyttiin sitä! Sanoin, että on paperilla on pohja ja että voi soittaa ihan mitään vaan, koska ei ole nuotteja. Kappaleita päästäni.*

Siru: *Se on aika helppoa, koska minäkään en ole aikaisemmin käynyt missään pianotunnilla. Soitetaan tavallisesti muuten, mutta ilman nuotteja ja ilman, että sitä oltaisiin harjoiteltu.*

Jaana: *Se on tietynlaista improvisaatiota. Toisella kädellä sointuja ja toisella kädellä soitetaan mitä mieleen tulee. Klassista musiikkia.*

Aura: *Kertoisin, että meillä on kaksi pianoa, soitetaan niillä: on pari sointua pohjalla ja niiden päälle soitetaan mitä ikinä haluaa ja mitä mieleen tulee.*

*Roolit voi jakaa. Ja siitä voi lähteä kehittämään.*

Riina: *Improvisointia. Toinen käsi soittaa pohjia, joita myös keksitään ja toinen käsi vetää jotain omaa. Siinä ei ole mitään tyyliä, ihan keksittyä on kaikki vaan!*

Ville: *Se on sellainen tosi kiva harrastus. Tunnet kuin olisit jossain taivaassa ja Jumala tarjoaa sinulle jotain hauskaa, mutta et tiedä, mitä hauskaa se on! Se jää vähän pomppimaan aivoihin. Musiikki on elämän valo. Se loistaa pimeässä. Kelluntamusiikkitunneilla soitetaan kelluvaa musiikkia: siinä tunnet, että jos olet esimerkiksi vedessä, niin oikeasti tunnet, että on kosteaa ympärillä, ajatteletkin niin, ja näet vaikkapa kaloja. Tai sitten kellut ihan taivaassa. Luulen, että tulevaisuudessa me keksitään erilaisille muistelmille omat pohjat: avaruudelle oma pohja, tai joku tavispohja, jossa tavis kävelee kadulla. Kaikelle löytyy varmasti oma pohja.*

Minea: *Se on sitä, että aloitat jostain, josta tuntuu hyvältä soittaa. Voit kanavoida tunteesi ulos improvisaation kautta – koko luovan puolesi – ja siitä tulee melodia ja musiikkia. Se tuntuu niin hyvältä juuri siksi, että sitä voi tehdä itse. Se on omaa tyyliä! Tai voihan sitä varastaa vähän jostain muualtakin. Niistä pohjista, joita annoit, pääsin tänne missä olen nyt.*

Erkki: *Selittäisin Kelluntamusiikin niin, että se on erittäin vapaata, kaikkea hyödynnetään ja sitä, miltä sinusta tällä hetkellä tuntuu. Siinä ei pidä ajatella liikaa! Voi vaan soittaa sitä, miltä tuntuu.*

Painotin tätä kysyessäni, etten odota oppilaitteni määrittelevän Kelluntamusiik-

kia millään kapealla tai ”oikeaoppisella” tavalla, joka osoittaisi heidän omaksuneen jotain mitattavissa olevaa tietoa. Ilmaisin heille, että jokainen vastaus on omakohmainen kokemus ja sellaisenaan arvokas. Oppilaista neljä kertoi lähinnä siitä, mitä olimme tunneillamme *tehneet*. Sain lyhyitä ja tunteilemattomia tietoja lähinnä oikean ja vasemman käden rooleista, nuotittomuudesta sekä opettajan tarjoamista improvisointipohjista: (...) *on pari soittoa pohjalla ja niiden päälle soitetaan mitä ikinä haluaa ja mitä mieleen tulee.*

Enemmistö oppilaista selittäisi Kelluntamusiikin mieluummin luovana itseilmaisuna ja kuvaisi erityisesti sitä, miltä sen soittaminen *tuntuu*. He olivat keskimäärin vanhempia oppilaita kuin Kelluntamusiikkia mekaanisemmin kuvannut edellä mainittu ryhmä: (...) *siinä tunnet, että jos olet esimerkiksi vedessä, niin oikeasti tunnet, että on kosteaa ympärillä, ajatteletkin niin, ja näet vaikkapa kaloja. Tai sitten kellut ihan tivoissa.* Tunneillamme koetut improvisaatiot olivat heistä *kappaleita omasta päästä* tai *jotain sellaista, joka tulee meistä itsestämme*. Kehkeytyvässä musiikissamme ei tuntunut olevan mitään tyyliä, *ihan keksittyä on kaikki vaan*. Sirun mielestä Kelluntamusiikin soittaminen on helppoa siitä huolimatta, ettei improvisaatiota olla koskaan ennalta harjoiteltu. Erkin kokemuksesta välittyi pinnisteleättömyys: *Siinä ei pidä ajatella liikaa! Voi vaan soittaa sitä, miltä tuntuu.*

## 19 OPPILAILTA JÄLKIKÄTEEN KERÄTTY KYSELY

Kehittämiprojektiin kuuluu kenttätutkimus kesti lokakuun 2009 alusta toukokuun 2010 loppuun, mikä ei yksilön musiikkiharrastuksen näkökulmasta ole kovin pitkä ajanjakso. Sain kenttävaiheen aikana runsaasti aineistoa, joka tuki käsitystäni oppilaitteni korkeasta improvisointimotivaatiosta. Kenttävaiheen päättyessä kerroin heille, että opetustoiminta päättyy tähän kevääseen. Jotkut oppilaistani kyselivät silti innokkaasti, voisinko improvisoida heidän kanssaan vielä jatkossakin. Toiset heistä vain kiittivät kurssista ja poistuivat kesälaitumille, kuka minnekin, enkä siitä eteenpäin ollut enää tekemisissä heidän kanssaan. Mitä sen jälkeen tapahtui?

Minua kiinnosti, olivatko oppilaani kurssin jälkeen jatkaneet Kelluntamusiikin soittamista, tai ehkä jatkaneet luovaa soittamista jonkin muun improvisointityylin parissa. Kenttätutkimukseni alkaessa tutkimusoppilaistani vain kaksi ei ollut lainkaan improvisoinut aiemmin. Saatoin siksi pitää mahdollisena, että tämän ryhmän jonkinasteinen innostus improvisointia kohtaan olisi pysynyt jatkossakin yllä. Mutta olivatko he kurssini seurauksena kasvaneet Kelluntamusiikin suhteen omavaraisiksi? Entä olivatko he sittemmin alkaneet ehkä opiskella ohjatusti jotain muuta tyyliä, kuten esimerkiksi free jazzia? Vai oliko kaikenlainen improvisointi heidän kohdallaan lopahtanut säännöllisen tunnilla käynnin päättymisen myötä? Vastauksia saadakseni lähetin oppilailteni sähköpostikyselyn huhtikuussa 2011,

noin vuoden kuluttua kenttävaiheen päättymisestä. Monia kiinnostavia seikkoja ei ollut mahdollista sivuta lyhyessä ja vaivattomaksi tarkoitettussa kyselyssä, jossa yhtenä päätavoitteista oli korkea vastausprosentti. Ihmiset ovat nykyisin kiireisiä; jätän itsekin yleensä reagoimatta sellaisiin kyselyihin, joihin vastaaminen kestäisi puoli tuntia. Kymmenestä oppilaastani yhdeksän vastasi kyselyyn. Yhteen heistä en saanut sähköpostitse koskaan yhteyttä.

Seuraavassa on lueteltu kyselyn kysymykset. Niiden yhteyteen olen merkinnyt vastausten jakauman diagrammeina sekä niiden keskiarvon. Olen lisännyt tekstiin myös omia huomioitani. Oppilaiden verbaalisia vastauksia ei ole jälkikäteen lainkaan muokattu tai korjailtu, vaan ne on esitelty niissä alkuperäisessä asuissaan, joissa oppilaat ilmaisivat kirjallisesti itseään.

Arvioinnissa käytetyt numerot ja niiden merkitykset:

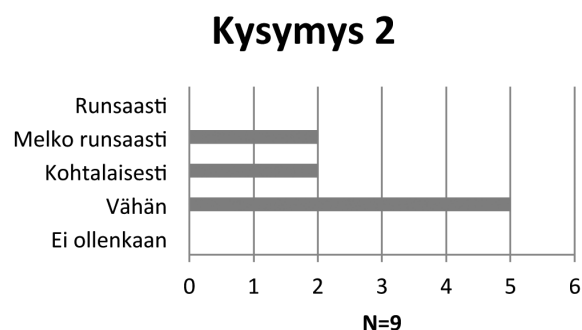
5 = runsaasti, 4 = melko runsaasti, 3 = kohtalaisesti, 2 = vähän, 1 = en/ei ollenkaan.

### 1) Oppilaan ikä ja musiikillinen historia: tiedot pääinstrumentista ja kaikista suoritetuista kurssitutkinnoista.

Oppilaiden keski-ikä oli tasan 16v. Nuorimmat kaksi oppilastani olivat 9-vuotiaita, vanhin heistä oli 24-vuotias. Pääinstrumenteissa oppilailla oli useita I- ja 3/3 -kurssitutkintoja suoritettuna, ja myös musiikin teorioissa monella heistä oli 3/3-peruskurssi tehtynä. Kolme heistä oli tehnyt pianonsoitossa peruskurssitutkinnon 2/3, mikä oli tutkimusryhmän korkein pianosta tehty tasosuoritus. Valtaosalla ryhmän jäsenistä ei ollut pianonsoitossa lainkaan tutkintoja tehtynä, vaan he olivat harrastaneet soittamista itsekseen.

Kyseessä oli siis koostumukseltaan melko aktiivisesti musiikkia harrastanut ryhmä, josta puuttuivat nimenomaan pianonsoittoa tavoitteellisesti harrastaneet, soittoteknisesti pitkälle kehittyneet pianistit. Palaan huippupianistien puuttumiseen alaluvussa 20.2.

### 2) Asteikolla 1–5, minkä verran olet improvisoinut tutkimuksemme kaltaista musiikkia (Kelluntamusiikkia) kurssin 2009–2010 päättymisen jälkeen?



Keskiarvo: 2,7

Kaikki oppilaat olivat improvisoineet Kelluntamusiikkia ainakin jonkin verran kurssin jälkeenkin. Minua tai kotitehtäviäni ei siis tarvittu käynnistämään heidän improvisointiaan kotona. Tämä tieto oli helpottava, sillä olin määrätietoisesti eri keinoin pyrkinyt edistämään oppilaitteni omavaraisuutta, myös CD-kokeilullani. Jokseenkin tämänsuuntainen harrastusmäärä oli toisaalta myös odotusteni mukainen. Kaikki tutkimusoppilaani olivat olleet hämmästyttävän sitoutuneita käymään tutkimustunneillani. Vaikka viikoittaiset kotitehtävät jäivätkin heiltä toisinaan tekemättä, he peruuttelivat tuntejaan erittäin harvoin.

### **3) Mitkä seikat ovat mielestäsi vaikuttaneet tutkimuksemme kaltaisen Kelluntamusiikin soittamisesi määrään kurssin jälkeen? (Vastaus sanallisesti kysymyksen perään)**

- Kesällä 2010 improilin, mutta heti elokuussa 2010 muutin ulkomaille, jossa minulla ei ole pianoa saatavilla. Mielenkiintoista päästä taas kokeilemaan, kun muutan takaisin Suomeen kesällä 2011!
- Improvisointityyli on muuttunut jollakin tavalla rennommaksi. Saman improvisaation sisällä voi olla nykyisin enemmän erilaisia soundeja ja melodioita kuin ennen. Käytän esim. enemmän erilaisia yhdistelmiä ja harmonioita vasemmalla kädellä ja olen alkanut kokeilla kuvioisempia juttuja soolokädellä. Transponoin myös nykyisin pohjia eri sävellajeihin. Musiikkimakuni on laajentunut: kun ennen soitin vain klassista, nykyisin soitan kyllä edelleenkin klassista, mutta otan improvisaatioihin vaikutteita joskus jazzista, rockista ja pop-musasta. Kelluntamusiikin improvisointimäärät ovat olleet nyt siis aika suuria näistä kaikista syistä johtuen.
- Opiskelu vie eniten aikaa vapaa-ajan sallimalta soittamiselta.
- Kurssin jälkeen olen luottanut paljon enemmän itseeni pianistina, sekä Kelluntamusiikissa että nuoteista soitettavassa musiikissa. Varmaan siitä johtuu, että on ollut nyt kivempaa soittaa kuin ennen kurssia.
- Olen improvisoinut itse asiassa enemmän kuin kurssin aikana. Vaikuttavia seikkoja on varmasti monia, mutta nyt mieleen tulee esim. varmuus siitä, että voi soittaa ”mitä vain”, eikä se kuulosta aivan kamalalta, vaan joskus myös hyvältä :D
- Ajan määrä, pohjien luonne ja hyvyys.
- Motivaationi pianonsoittoon yleensä, sekä ajan puuttuminen. Koulutyöt ovat lisääntyneet enkä enää soita niin paljon pianoa.
- Ei aina huvita omasta päästä. Soitan nykyisin tuttuja kappaleita.
- Minua ovat saaneet menetelmän pariin pianoni ääreen nämä seikat: Menetelmän helpolta tuntuva lähestymistapa, joka ei aseta soittajalle ”rimaa” liian korkealle. Myös vinkit esimerkiksi dissonanssisävelestä kauhistumisen

sijaan korostaa sitä ja mukavuusalueen rikkominen, eli uudet soittamisnäkökulmat improiluun. Myös opettajan inspiroiva ja aito persoona, jotka saavat kiinnostumaan menetelmän puolista yhä enemmän. Tietoinen päätös ajankäytöstäni tänä vuonna vähensi improilun määrää selvästi.

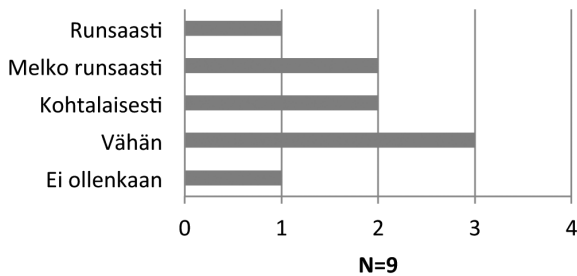
Se, että jotkut oppilaistani olivat vastatessaan pieniä lapsia, näkyy paikoin kryptisissä vastauksissa, esimerkiksi: ”Ajan määrä, pohjien luonne ja hyvyys”. Joistakin vastauksista kuvastui jonkinlainen outo tulosvastuullisuus minua kohtaan. Esimerkiksi vastaus ”tietoinen päätös ajankäytöstäni tänä vuonna vähensi improilun määrää selvästi” kuulostaa vähäiseksi jääneen improvisointimäärän selittelyltä. Sama vastaaja kertoi tätä ennen pitäneensä persoonastani. Seikat, kuten opettajan persoonaan nostaminen osaksi soitonopiskelua, saivat minut alun perin kiinnostumaan juuri psykoanalyysistä soitonopetuksen teoreettisena viitekehyksenä. Oppilaan ja opettajan välinen viikoittainen kohtaaminen voi olla merkittävä ihmissuhde. Sen vuorovaikutukseen liittyvät osatekijät, kuten opettajan tietoisesti harjoittama toisen laajakaistainen kuunteleminen, saattavat motivoida oppilasta jatkamaan soittotunnilla käymistään varmemmin kuin se asia, jota siellä opiskellaan.

Vastauksista ylhäältä lukien toinen edusti yhdenlaista tapausta, jonka olin asettanut itselleni tavoitteekseni. Tutkimukseen lähdetessä pidin melko onnellisena sellaista tilannetta, jossa Kelluntamusiikki voisi alkaa merkitä yksilölle jonkinlaista mielen kurkistusikkunaa. Sen avulla olisi mahdollista nähdä, mitä kukin lopulta haluaa omalta soittamiseltaan hakea. Tässä tapauksessa oppilas näytti saavuttaneen improvisoinnissa rentouden, jossa erilaiset idiomit – kuten jazz, rock ja pop – eivät enää estäneet ilmaisua, vaan enemmänkin mahdollistivat sen.

Yksi oppilaista vastasi: ”Ei aina huvita omasta päästä. Soitan nykyisin tuttuja kappaleita.”. Kohtasin tämän kaltaista suoruutta oppilailtani etenkin kevään 2010 aikana, mistä olen heille äärimmäisen kiitollinen. Ilman heiltä saatua suoraa palautetta opetusmetodi ei olisi voinut kehittyä. Omasta päästä soittamisenkin voi tämän perusteella tuntua ponnistukselta, jota ei huvita arkipäivässä tehdä. Tässä tapauksessa musiikillinen identiteetti lienee löytynyt ”tuttujen” kappaleiden soittamisesta, ja vastaus ilmentääkin päättäväistä omien ratkaisujen takana seisomista. Kelluntamusiikin soittamisen kokeileminen voi näyttäytyä yhtenä osatekijänä siinä prosessissa, jossa ihmiselle vähitellen selviää, mitä hän soittamiseltaan haluaa.

**4a) Asteikolla 1–5, minkä verran omia improvisointipohjia olet keksinyt kurssin jälkeen? ("Pohja" tarkoittaa tässä yhteydessä vasemman käden soinnutusta.)**

### Kysymys 4a

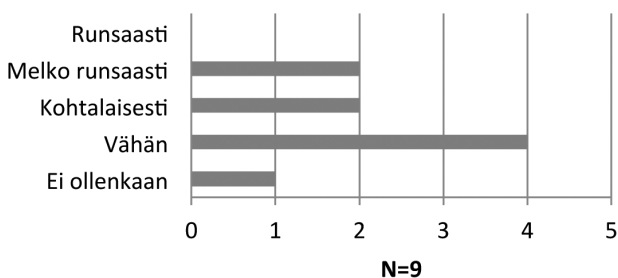


Keskiarvo: 2,9

Kenttävaiheen puolivälistä eteenpäin monen oppilaan lempihommaksi vakiintui omien pohjien keksiminen tunneilla, kuten viimeistä haastattelukierrosta edeltävässä välikysymyksessä tuli esiin. Toisaalta jotkut heistä vastustivat kiihkeästi ”epävalmiiksi” koettujen pohjien nopeaa ja spontaania viskelyä, kuten suuresta vaihteluvälistä ilmenee. ”Pohja” osoittautui koko tutkimuksessa relevantiksi käsitteeksi oppilaille, jotka selvästi tarvitsivat improvisaatioonsa jonkun kiinnittymiskohdan. Muistutin oppilaille pitkin kenttävaihetta siitä, että millä tahansa elementillä voi improvisoida, jos vain alkaa improvisoida. Suuri osa heistä sisäistikin tämän asian hyvin.

**4b) Asteikolla 1–5, minkä verran olet harrastanut improvisointia niillä itse keksimilläsi pohjilla, jotka ovat syntyneet vasta kurssin päättymisen jälkeen?**

### Kysymys 4b

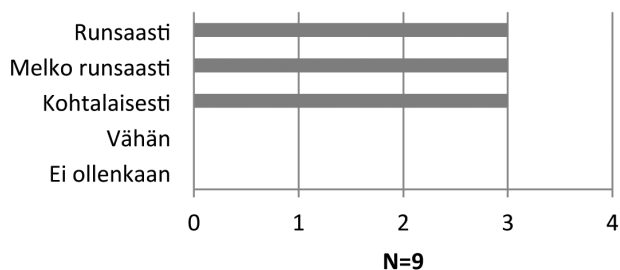


Keskiarvo: 2,6

Omilla pohjilla improvisointia oli *harrastettu* hieman vähemmän kuin niitä oli kurssin päättymisen jälkeen *keksitty* (ks. kysymys 4a: keskiarvo 2,9). Se, että omia pohjia oli tehty, mutta niillä soittaminen oli jäänyt vähemmälle, saattoi olla seurausta säännöllisen soittokaverin puuttumisesta.

5) Asteikolla 1–5, minkä verran minun antamistani improvisointipohjista on ollut sinulle iloa/hyötyä kurssin jälkeen?

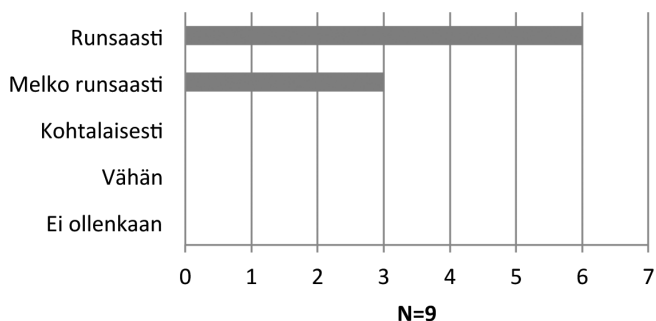
### Kysymys 5



Keskiarvo: 4,0

6) Asteikolla 1–5, minkä verran koet saaneesi iloa/hyötyä improvisoinnin ope-  
tuksestani?

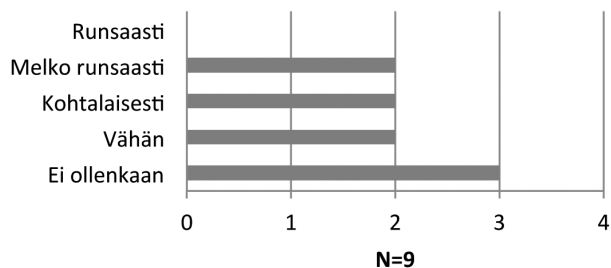
### Kysymys 6



Keskiarvo: 4,7

7a) Asteikolla 1–5, minkä verran olet kurssin jälkeen löytänyt itse kokeilemalla  
muita kuin tutkimuksessani esillä olleita musiikki-improvisointitapoja?

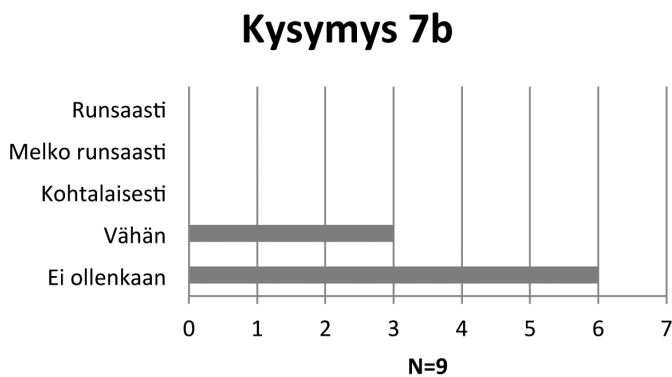
### Kysymys 7a



Keskiarvo: 2,3

”Kokeilemalla löytäminen” edellyttää uusien improvisointitapojen aktiivista etsimistä, sillä puolihuolimaton kokeileminenkin lukeutuu tarkoitushakuiseksi teoksi. Jos näihin vastauksiin voi luottaa, heidän uusien improvisointitapojen löytämisensä oli ollut keskimäärin yllättävän menestyksekkästä. Se kertoo yllä pysyneestä kiinnostuksesta improvisointiin.

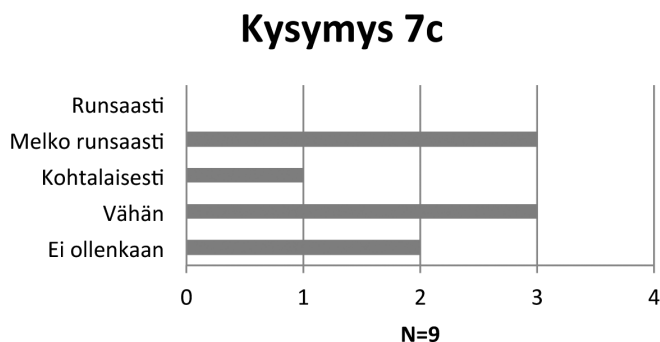
**7b) Asteikolla 1–5, minkä verran olet opiskellut ohjatusti muita musiikki-improvisointitapoja kurssin jälkeen? (Huom. vapaa säestys ei tässä yhteydessä merkitse improvisointia.)**



Keskiarvo: 1,3

Oppilaani olivat tämän jälkikäteen tehdyn kyselyn perusteella keskimäärin edelleen halukkaita improvisoimaan. Siihen nähden mielekkään tuntuista improvisoinnin opetusta on Suomessa tarjolla joko liian vähän tai kysyntä ei kohtaa tarjontaa. Kurssin lopulla monet oppilaistani olisivat halunneet jatkaa Kelluntamusiikin opiskelua kanssani tai laajentaa nykyisiä improvisointivalmiuksiaan koskemaan muita genrejä. Ohjattu opiskelu ei kuitenkaan ollut syystä tai toisesta toteutunut.

**7c) Asteikolla 1–5, puhuttaessa toiminnan säännöllisyydestä, minkä verran olet omin päin harrastanut musiikillista improvisointia jollain muulla kuin tutkimuksessani esillä olleella tavalla kurssin jälkeen? (Huom. vapaa säestys ei tässä yhteydessä merkitse improvisointia.)**



Keskiarvo: 2,6

Halusin sulkea pois kysymyksistä 7b ja 7c vapaan säestyksen, jota tutkimukseni ei koskettanut ja jonka tilaa pidän Suomessa hyvänä. Oppilaitteni omaehtoinen musiikillisten improvisointitapojen kokeilu oli ollut melko vaihtelevaa. Monia tämän kyselyn epäyhtenäisiä vastauksia katsottaessa on kuitenkin kiinnostavaa, kuinka yhtenäisesti tutkimusryhmä sitoutui kenttätutkimukseen. Jostain syystä oppilaita yhdisti halu katsoa tutkimus loppuun asti.

### **8) Mahdollisia muita omaa improvisointia koskevia ajatuksia:**

- Mahtava muistutus tämä kysely. Odotan jo innolla, että pääsen takaisin pianon ääreen kokeilemaan! Sen sijaan olen ostanut ensimmäisen kitarani ja alkanut itse opettelemalla soittamaan. Sillähän voisin ryhtyä kokeilemaan myös improvisointia. Jes.
- Soitin korvakuulolta jo kauan sitten ja se oli kivaa. Myöhemmin lopetin korvakuulolta soittamisen, koska se tuntui ihan siltä, että se ei ole ”kunnollista” musiikkia, enkä jaksanut sitten sitä enää. Samaan aikaan jotenkin kadotin muutenkin iloisen suhtautumisen musiikkiin (impro, sävellys ja soittaminen) ja hommasta tuli selkeästi vakavampaa. Mutta tämän kurssisi jälkeen minusta tuntuu, että säveltäminen ja impro onkin kaksi eri asiaa! Nyt improvisoin ihan ilman turhaa harkintaa tyyliin että mikä olisi sopiva harmonia, mitä sointuja pitäisi käyttää jne. Eli kurssisi jälkeen asenne improvisointiin palasi mukavan rennoksi taas.
- Soitan todella paljon koulussa. Soittaminen on usein improvisoitua kaikilta jammailuun osallistuvilta. Olen saanut paljon ideoita muiden soitosta ja tavoista viedä/kuljettaa musiikkia eteenpäin.
- Haluan kehittyä siinä lisää. Oon tosi tyytyväinen, että sain kokea sun tavan opettaa improvisointia.
- Kiitos improvisaatiotunneista, oli hauskaa. Ja siitä on varmasti hyötyä jatkossa! :D
- Improvisointi vapautti kokeilemaan, antoi itseluottamustakin.
- Olen ollut laulua ja viulunsoittoa arempi pianoa kohtaan. Ehkä sillä on tekemistä senkin kanssa, että olen eniten melodikko. Piano kun on luokiteltavissa myös harmonia- ja lyömäsoittimeksikin. Improvisointikurssisi sai kuitenkin tuntemaan, että pianonkin ääressä voin olla kuin kotonani.

### **19.1 YHTEENVETO KYSELYN TULOKSISTA**

Oppilaani olivat improvisoineet omaehtoisesti kenttävaiheen päättymisen jälkeenkin. Ymmärrän tähän tietoon sisältyvät epävarmuustekijät. Sellaisia ovat ainakin opettajan miellyttämisen tarve sekä lapsioppilaiden kyseenalainen vapaaehtoisuus

osallistua koko tutkimukseen. Olivatko oppilaat todella improvisoineet omaehtoisesti vai halusivatko he vain raportoida minulle improvisoineensa, jotta minulle tulisi siitä tiedosta hyvä mieli? Kyselyn tulokset kertovat jonkinasteisen improvisointiaktiivisuuden pysymisestä yllä. Toisin kuin videoituja haastatteluja tällaista lyhyttä sähköpostikyselyä voi pitää varsin yksipuolisena, viestinnän koko laajakais-  
taisuudesta riisuttuna tietolähteenä. En kuitenkaan halua spekuloida tietolähteen luotettavuudella tämän pidemmälle.

Improvisointitottumuksissa näytti olleen oppilaiden välillä suuria eroja. Kysymyksessä 2 peräti viisi oppilasta yhdeksästä vastasi soittaneensa Kelluntamusiikkia kuluneen vuoden aikana vain ”vähän”. Kolmannen kysymyksen vastaukset selittivät osittain tätä ilmiötä. Siinä neljä oppilasta viittasi ajankäytöllisiin ongelmiin keskellä arjen muita kiireitä. Oppilaista yksi oli muuttanut ulkomaille. Vastauksista välittyi toisaalta koettu innostuneisuus soitossa nykyisin ilmeneviä omaleimaisuuksia kohtaan. Improvisaatioihin oli alkanut pesiä uusia vaikutteita, myös itseluottamusta ja varmuutta oli tullut lisää. Kelluntamusiikkimenetelmän tarjoama lähestymistapa koettiin myös helpoksi. Se on odotettu tulos, koska esimerkiksi improvisointipoh-  
jien suunnittelussa sointujen ergonomia, niiden lyhyt etäisyys toisistaan sekä niillä soittamisen yleinen vaivattomuus olivat niiden sisältämän sointiväriin ohella koko ajan etusijalla.

Oppilaat olivat sittemmin tehneet jonkin verran omia pohjia ja myös soittaneet niillä. Improvisointipohjan näin keskeinen asema käytännön tekemisessä on helppo ymmärtää, sillä toisistaan irralliselta tuntuvat äänet eivät oman kokemukseni mukaan voi useinkaan muodostaa sellaista musiikillista ympäristöä, johon soittajan tai kuulijan mieli haluaisi vapaaehtoisesti kiinnittyä. Kenttätutkimuksessakin pohja koettiin tärkeäksi jatkuvuuden ilmentäjäksi. Viidennen kysymyksen vastauksissa näkyy kohtalainen tyytyväisyys antamiini pohjiin inspiraation lähteenä. Vastaukset kysymyksiin 5 ja 6 näyttäisivät ilmaisevan, että opetustapani koettiin positiiviseksi. Näkisin sen johtuvan pitkälti Keith Johnstonen ajattelutavan syvällisestä omaksumisesta ja käytäntöön siirtämisestä opetustyössä.

Mahdollista improvisoinnin ohjattua opiskelua koskevat vastaukset kysymykseen 7b kertovat osaltaan niistä syistä, miksi halusin tehdä yleisesti hyödynnettävän opetusmenetelmän. Tällä hetkellä soitonopetuksen tarjonnan valikoima ei kaikilta osin kohtaa oppilaiden itseilmaisullisia tarpeita. Arvioin, että jos tutkimusoppilail-  
leni olisi kenttävaiheen jälkeen tarjottu mahdollisuutta ohjattuun improvisoinnin opiskeluun, monet heistä olisivat tilaisuuteen tarttuneet.

Kyselyn perusteella oppilaani eivät olleet jääneet vain Kelluntamusiikin harrastajiksi, vaan he olivat jonkin verran improvisoineet vuoden aikana muutenkin. Sekä Kelluntamusiikkia koskeva kysymys 2 että muita omaehtoisia improvisointikokei-  
luja koskeva kysymys 7c antoivat suunnilleen saman keskiarvon (2,7 ja 2,6). Muissa improvisointikokeiluissa oli ollut enemmän oppilaskohtaista vaihtelevuutta, kun

taas kaikki olivat harrastaneet jonkin verran Kelluntamusiikin soittamista.

Annoin kyselyn lopulla oppilaille vielä mahdollisuuden vapaamuotoiseen kommentointiin. Kahdeksannen kysymyksen kommentteista välittyi yleinen tyytyväisyys heidän nykyisiin improvisointivalmiuksiinsa. Ylhäältä lukien toinen vastaus on erityisen kiinnostava. Siinä oppilas kertoo samasta epäröinnistä, jota muistan itsekin aikanaan kokeneeni: hankalasti määriteltävissä oleva improvisointi ei ollut tuntunut ”kunnolliselta” musiikilta. Jos soittaja ei pysty kunnolla kategorioimaan omaa musiikkiaan, hän saattaa päätyä häpeämään sitä. Tämä on ehkä harmillisinta, mitä musiikin harrastamisessa voi tapahtua. Saman vastauksen lopulla mainittu rentouden palaaminen improvisointiin on muutos, jota Kelluntamusiikin soittamiselta voi odottaa. Löytyneen rentouden alkuperä ei kuitenkaan välttämättä ole juuri Kelluntamusiikissa. Minkä tahansa omakohtaiseksi koetun musiikin säännöllinen harrastaminen voi tietysti tuoda samankaltaisen muutoksen suhteessa omaan itseeseen taiteen välikappaleena. Kenttätutkimuksessani soitettiin paljon. Viikoittain toistuneet jamit tekivät improvisoinnin helposti lähestyttäväksi. Oppilaiden kannalta kenttätutkimusta voi siis pitää onnistuneena turhan harkinnan poistamiseen tähänneenä ajanjaksona. Tämä ajanjakso sisälsi myös runsaasti minulta saatua henkilökohtaista läsnäoloa. Hyvä musiikkisuhde ei välttämättä edellytä toista ihmistä, mutta opettajalta vastaanotettu hyväksyvä vuorovaikutus voi kuitenkin merkittävästi edistää sen muodostumista.

## IV MENETELMÄN SOVELTAMISEEN LIITTYVIÄ KÄYTÄNNÖLLISIÄ POHDINTOJA

Tutkimukseen ryhtyvällä on useimmiten ainakin joitakin ennakkoaajatuksia tutkimuskohteestaan, vaikka testattavaa hypoteesia ei olisikaan asetettu. Myös minulla oli ennen kenttävaiheen aloittamista improvisointiin liittyviä asenteita ja käsityksiä, jotka muuttuivat matkan varrella. Moni meistä opettajista ja muista esiintyjistä kantaa mukanaan myös jokseenkin vakiintunutta kuvaa itsestään ammatillisena toimijana. Kun tätä ammatillisesti toimivaa itseä tutkii, on vähintään todennäköistä, että käsitys itsestä korjaantuu realistisemmaksi.

Tämän osan alussa kertaan improvisointimetodin kehittämiseen johtaneet pääkohdat. Sen jälkeen kerron, millaisia improvisointia edistäviä keinoja kehittämisprojektini tarjoaa muille improvisoinnin opettajille, ja millaista toimimista improvisoinnin opettajan on syytä välttää, jotta oppilaan *true self* ei pakenisi paikalta. Opettajan tekemisillä voi olla kauaskantoisia seurauksia oppilaan käsitykseen itsestään. Olen vakuuttunut, että oppilasta varten luotu tukea antava ympäristö tarjoaa tukea myös opettajalle, jonka työviihtyvyys todennäköisesti kasvaa, kun improvisaatiot esittelevät oppilaasta aina uusia, hämmästyttäviä puolia. Myös opetusmenetelmän sisältämä opetustilanteen psykodynamiikan tiedostaminen sekä improvisoinnissa tarvittavat musiikilliset innovaatiot ovat opettajan työviihtyvyyttä todennäköisimmin kasvattavia tekijöitä. Opettajan viihtyessä myös oppilas viihtyy; kun oppilas viihtyy, soittotunnilla tarpeeton ”opettaminen” voi jäädä vähemmälle oppilaan oppiessa tukea antavassa ympäristössä. Tämä voi kuulostaa korkealentoiselta idealismilta. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että hyväksyvä ympäristö voi korvata suuren osan siitä energiamäärästä, jonka opettaja muuten käyttäisi tietoa siirtävään opettamiseen. Suomen hyisen ilmaston voi nähdä osaltaan myötävaikuttaneen kulttuuriimme, jossa *tekemisellä* on työnteossa suuri painoarvo. Improvisoinnin opettamisessa tekemistä tärkeämpää on auki oleva odottaminen, ilmiöiden kellumaan asettaminen sekä niihin suhtautuminen uusina. Se puolestaan edellyttää aiemmin kirjassa kuvattua *tietämisestä* pidättäytymistä, heideggerilaista *silleen jättämistä* tai vähintään opettajan omien taustavaikuttimien tiedostamista. Tätä ei ole ymmärrettävä opettajan joutilaisuutena, vaan kaukonäköisyytenä. Tämä kaukonäköisyys koostuu opettajan itsereflektointikyvystä, oppilaan kannustamisesta jatkuvaan reflektointiin sekä halusta katsoa, missä määrin ilmiöiden äärelle on mahdollista kunnolla asettua 24/7 -yhteiskunnassa.

Improvisointi tarvitsee aikaa. Improvisointi myös muokkaa aikakäsitystämme, minkä seurauksena emme useinkaan miellä perinteisellä tavalla sitä aikaa, jona improvisoimme. Improvisoinnin oppiminen tapahtuu ajassa, jonka ominaispiirteisiin opettaja voi olemisellaan vaikuttaa.

## 20 TAPAHTUMIEN KERTAUS

Virtaava vesi löytää uomansa. Jos ei ihan heti, se pyörii jonkin aikaa paikallaan, kunnes suunta löytyy. Valmistuessani diplomipianistiksi taitotasoni ei riittänyt siihen, että olisin voinut elää soittamalla länsimaista taidemusiikkia. Aloin improvisoida. Tunsin tietynlaista alemmuutta improvisaatioistani, koska olin siihen mennessä myös koti-Suomessa kuullut improvisoitavan idiomaattisesti, yleisön antamalla teemoilla ja yleisesti tunnetuilla tyyleillä. Ihailin näitä improvisointitaitoisia muusikoita. Huomasin improvisoivani mielummin jotain muuta, maistellen useimmiten vain kahta sointua kerrallaan. Se oli hauskaa, vaikka improvisaatioissani ei juuri ollut muotoa ja koulutustaustaani vasten katsottuna hommassa ei muiltakaan osin tuntunut olevan järkeä. Muutamat vuodet keikkamusikkona viihdemusiikin alalla ravistelivat todellisuuteen: tajusin, että aion improvisoida silti. Koska olen hengissä, *saan* improvisoida – myös lokeroimatonta musiikkia, jos niin haluaisin. Samalla kiinnostuin oman improvisaationi synnyttämistä ristiriitaisista tuntemuksista. Kiinnostuin myös ilmaisukielestä, jota aloin vasta paljon myöhemmin kutsua Kelluntamusikiksi.

Improvisointi yksinäisyydessä tuntui hyvin palkitsevalta, samoin pianonsoiton opettaminen, jossa saa myötävaikuttaa oppilaan konkreettisiin oppimis- ja oivaltamistapahtumiin. Voisinko siis opettaa improvisointia? Lukiessani improvisointia käsittelevää kirjallisuutta löysin lopulta legendaarisen lähteen: Keith Johnstonen kirjan *Improvisation and the Theatre*. Esittelin idean Johnstonen vuorovaikutusajattelua hyödyntävästä improvisointitavasta tutkimussuunnitelmassani Sibelius-Akatemian DocMus-yksikölle. Siellä kiinnostuttiin ajatuksestani ja minulle myönnettiin opinto-oikeus musiikin tohtorin tutkintoon. Tutustuin professori Kari Kurkelaan. Monet hänen kanssaan käymäni keskustelut toivat orastavaan tutkimussuunnitelmaani äärimmäisen kiehtovia psykoanalyttisiä ainesosia. Hieman myöhemmin psykoanalyttisiä opintokokonaisuuksia kahlatessani painopiste kallistui vähitellen kohti sen tutkimista, mitä oppilaan ja opettajan välillä soittotunneilla tapahtuu ja toisaalta, miten improvisoija hahmottuu itselleen improvisaationsa kautta.

Tein pilottitutkimuksen improvisoimisesta kahdella soinnun tyngällä. Siitä saadun kokemuksen turvin käynnistin toimintatutkimuksen kenttävaiheen. Kenttävaiheen alkaessa tunsin kymmenestä tutkimusoppilaastani vain yhden ennalta, enkä voinut tietää, moniko tästä ryhmästä haluaisi improvisoida oudon staattista musiikkia läpi lukuvuoden. He halusivat – kevään loppuun asti, koska improvisoiminen on merkityksellistä.

## 20.1 KENTTÄTUTKIMUKSEN ALKUTILANNE

Lähdin kenttätutkimukseen mukanani päättäväinen varmuus vain siitä, että jaksaisin itse improvisoida oppilaitteni kanssa seitsemän kuukauden ajan. Saatoin toivoa, että innostukseni tarttuisi oppilaisiin, jotka alkaisivat tuoda oppimistapahtumaan ”itseään”; syntyisi itseään ruokkiva kehämäinen vuorovaikutusprosessi, jonka pohjalta improvisointimetodissa tarvittavat välineet voisi paikallistaa. Toimintatutkimus on tyypillisimmillään tämänkaltaisen kokonaisuus, jossa kiinnostutaan paitsi lopputuloksesta, myös siihen johtaneesta prosessista. Olin tätä ennen opiskellut toimintatutkimuksen tekemisen periaatteita, mutta tiesin lähtötilanteessa tutkimukseni tulevista suunnista hyvin vähän. Kehittämiprojektiini tämä tutkimusote sopi hyvin, koska myös improvisoinnissa on kyse toistuvasta suostumisesta johonkin, joka ei ole tiedossa.

## 20.2 TUTKIMUSRYHMÄ ILMAN HUIPPUPIANISTEJA

Onnistuin saamaan kenttätutkimukseen mukaan melko monista lähtökohdista tulevia, eri-ikäisiä ja lisäksi mukavia oppilaita. Yhdistäväksi tekijäksi muodostui heidän yllättävän homogeeninen suhteensa pianoon musiikillisen elämän sivupolkuna. Olisi ollut mielenkiintoista improvisoida tutkimuksen yhteydessä myös muutaman pianonsoittoon fanaattisesti suhtautuneen ”koppiharjoittelijan” kanssa, joita niin Sibelius-Akatemiassa kuin luultavasti useimmissa musiikkiopistossakin on. Tulevasta kurssistani oli tiedotettu kenttätutkimuskohteessa näkyvästi, mutta huippupianistit jättivät ilmoittautumatta tutkimukseeni. Miksi?

Improvisoinnissa tarvittava regressoitunut heittäytyminen näyttäisi kiertävän määrätietoisesti harjoittelevat muusikot. On vastaavasti myös mahdollista, että juuri ammattimuusikot aktiivisesti karttavat regressoitunutta heittäytymistä. Vapaan improvisoinnin pioneeri John Stevens kertoo, kuinka hankalaa oli löytää sopivan avarakatseisia ammattimuusikoita improvisoimaan 1960-luvun Englannissa. Saadakseen soittajia vapaamuotoisiin jameihin hän kääntyi lopulta mieluummin sellaisten muusikoiden puoleen, jotka eivät olleet varsinaisesti harjoitelleet soittamista, vaan enemmänkin nauttivat soittamisesta ja tuntuivat tempautuvan musiikin vietäviksi. (Bailey 1992, 118–119.)

Kehittämiprojektini ja siihen liittyvän toimintatutkimuksen näkökulmasta huippupianistien puuttuminen ei ollut kohtalokas puute. Ilmiö on silti kiinnostava. Lukeuduin aikanaan itsekin ”koppiharjoittelijoihin”. Hankin keskimääräiset pianistiset taitoni 90-luvulla enemmänkin kroonisen harjoittelun kautta kuin synnynnäisen lahjakkuuden seurauksena. Harjoitusmäärät ovat ainakin Sibelius-Akatemiassa jonkinlainen tabu, ja opiskelijoiden puheissa niiden tarkoituksellinen vähättely on enemmän sääntö kuin poikkeus. Harjoittelu itsessään saatetaan kokea

noloksi: kukapa haluaisi sankarimyyttejä ihannoivassa kulttuurissa tunnustautua luonnostaan kömpelöksi, mutta ahkeraksi muusikoksi? On paljon tyylikkäämpää sanoa osallistuvansa pianokilpailuun kylmiltään, jolloin mahdollinen jatkosta karsiutuminen on selitettävissä. Improvisoinnissakin on pitkälti kyse yksilön suhteesta omaan kompetenssiinsa, mokaamisen jatkuvasta uhasta ja tabuista, jotka ilmenevät lähinnä fallisina defensesinä (Kurkela 1993, 182). Aloin itse improvisoida vasta suhteellisen myöhään, kun en lopulta enää keksinyt muutakaan soitettavaa. Luultavasti juuri musiikki-improvisointikoulutuksen puutteen seurauksena ryhdyin ammattimaiseksi leikkijäksi. Saatan esittää vain joitakin arvailuja ammattimaisesti harjoittelevien pianistien poissaololle:

- *Mokaamisen pelko*. Jos yksilö on pianistiselle huipulle pyrkiessään tottunut tekemään asiat maksimaalisen oikein, improvisointi voi olla jo ajatuksen tasolla mahdoton.

- *Jo olemassa oleva improvisointivalmius*. Monella nuoren polven pianistilla on tänä päivänä selvästi realistisempi kokonaiskuva työelämän vaatimuksista kuin nuoruudessani 1990-luvulla. Sitä kautta myös heidän muusikon valmiutensa ovat todennäköisesti monipuolisemmat kuin koskaan aiemmin. Tämä seikka ei kuitenkaan sulje pois edellä mainittua mokaamisen pelon mahdollisuutta, sillä improvisointitaitoinenkin saattaa vierastaa sellaisia musiikillisia ympäristöjä, joissa ainakin lähtötilanteessa tultaisiin liikkumaan omalla epämukavuusalueella.

- *”Koppiharjoittelijan” aikapula*. Ammattimainen harjoittelija ei halua antaa minuuttiakaan sellaiseen toimintaan, joka veisi resursseja omalta päivittäiseltä treenaamiselta. Pidän tätä vaihtoehtoa todennäköisimpänä syynä pitkälle kouluttautuneiden pianistien puuttumiselle: jos haluaa kehittyä jossakin yksittäisessä lajissa, ylimääräisiin harrastuksiin ei silloin ole varaa sitoutua, vaikka monia muita kiinnostuksen kohteita olisikin.

## 20.3 KENTTÄTUTKIMUKSEN ONNISTUMISEN KRITTEERIT

Ennen toimintatutkimuksen aloittamista mielessäni pyöri ymmärrettävä kysymys: mistä voisin tietää kenttätutkimuksen onnistuneen tai epäonnistuneen? Pysin tutkimuksessa selvittämään, millaisia musiikillisia ja vuorovaikutuksellisia keinoja tultaisiin tarvitsemaan siihen, että ihmiselle (oppilaalle<sup>78</sup>) muodostuisi omakohtainen suhde improvisaatioonsa. Omakohtaisuuden tunteminen musiikissa merkitsee sitä, että ihminen huomaa soittaneensa jotain *itsestään*, vaikka tarjolla ei ole

78 Tutkimusryhmän jäsenet olivat tosiasiallisesti oppilaita. Improvisoinnin yhteydessä vierastan silti oppilas-sanaa, joka tuntuu väistämättä tarvitsevan parikseen opettajaa – mestaria, joka ohjaa kisälliä. Haluaisin ajatella, että ryhmän jäsenet olivat minun asettautuvan läsnäolon kohteita. Ilmiöiden ääreen asettautumisessa tapahtui molemminpuolista oppimista. Vain minulla oli tunneista ja niiden aikana tekemistäni tutkimuksellisista valinnoista täysi vastuu, minkä vuoksi mielläni itseni opettajaksi. Myös oman kokemukseni mukaan parhaat oppimistulokset syntyvät silloin, kun opettaja ei suhtaudu oppilaisiinsa opetuksen kohteina (ks. Johnstone 1979, 22).

selkeitä ohjeita siitä, mitä hänen oikeastaan kuuluisi soittaa. Tässä prosessissa on viime kädessä kyse itsetunnon kehittymisestä, opeteltavissa olevasta taidosta *hyväksyä oma mielikuvituksensa*. Lähtisimme oppilaitteni kanssa liikkeelle keskeisiksi kokemistani asioista, kuten Johnstonen vuorovaikutusajattelusta ja kadenssittoman sointuparin äärelle laskeutumisesta. Vähitellen voisimme kohdata oppilaan kanssa musiikillisesti siten, että vuorovaikuttavia omakohtaisuuksia olisi kaksi ja syntyisi uutta, muiden hyödynnettävissä olevaa tietoa. Kysymystä omakohtaisuuden tutkimisesta ja todentamisesta voi mielin määrin pyöritellä ilman, että se siitä lainkaan helpottuu. Päätin, että pitäisin kenttätutkimusta onnistuneena, jos oppilaani säilyttäisivät motivaation oman ilmaisukielensä etsimiseen musiikillisen improvisoinnin kautta. Silloin käsillä olisi jotain, joka saa heidät improvisoimaan yhä uudelleen. Improvisointiin myötävaikuttavat tekijät olisivat aineistosta myöhemmin hermeuttisesti löydettävissä. Seuraavaksi käyn läpi joitakin improvisoinnin kannalta tärkeitä vuorovaikutuksen perusteita.

## 21 IMPROVISOINNIN OPETTAMINEN

### 21.1 STATUSILMAISU JA VUOROVAIKUTUKSEN KOMPASTUMINEN

Opettaja on vuorovaikutuksen ammattilainen. Valtaosassa opettajan tekemistä vuorovaikutusvirheistä on kyse statuksista. E erityisen myrkyllisiksi voivat osoittautua opettajan sanat, joita oppilas voi tunnetusti maistella vielä vuosienkin päästä. Johnstone (1979, 36–37) havainnollistaa huomaamatonta ja sinänsä harmitonta statuskömmähdyttä dialogilla, joka voisi olla peräisin improvisoidusta teatterikohdauksesta. Siinä henkilö A yrittää hakeutua hyväksyvään vuorovaikutukseen:

*A: Mitä sinä luet?*

*B: Sotaa ja rauhaa.*

*A: Vai niin, se on minun lempikirjani!*

Esimerkissä henkilö A pyrki vain virittämään keskustelua kirjasta, mutta nosti itsensä kulttuurisesti B:tä ylemmäksi kertomalla jo lukeneensa valtavan teoksen ennen B:tä. Tapahtumassa B koki statuksensa laskevan, vaikka A ei välttämättä ollut tarkoittanut sitä. A:n keino nostaa B:n statusta voisi näyttää seuraavanlaiselta:

*A: Mitä sinä luet?*

*B: Sotaa ja rauhaa.*

*A: Olen aina halunnut lukea sen.*

Jälkimmäinen dialogi nosti B:n statusta. Osapuolet kohtasivat heitä kulttuurisesti yhdistävän kirjan äärellä: B oli jo tarttunut siihen toimintaan, johon A:lla ei näyttänyt löytyneen tarvittavaa päättäväisyyttä. B saattoi kokea tyytyväisyyttä myös hyvästä maustaan, jonka A tuli keskustelun lopussa ilmaiseeksi.

Dialogiesimerkki ei tietenkään tarkoita sitä, että opettajan olisi ryhdyttävä tarvittaessa valehtelemaan oppilaille, ettei olekaan lukenut *Sotaa ja rauhaa* – toisin sanoen, että hänen olisi pyrittävä muokkaamaan yhteisestä todellisuudesta aina sellaista, jossa oppilas kokisi statuksensa nousevan. Kyse on enemmänkin opettajan oman viestinnän kokonaisvaltaisesta tiedostamisesta sekä empatian kautta tapahtuvista valinnoista vuorovaikutuksessa. Jatkuva alastukseen pyrkiminen ei ole opettajalle edes suositeltavaa, koska oppilas ei todennäköisesti halua samastua itseään vähättelevään opettajaan, eikä siten halua oppia tältä. On tärkeää, että opettaja pyrkii tietoisestikin mukauttamaan oman statuksensa toisen statukseen ja on valmis muuttamaan sitä tarvittaessa useita kertoja tunnin aikana (Johnstone 1979, 35–36).

Sanat tapaavat jäädä sivuosaan sekä viestiessämme että muodostaessamme tulkitsevaa tietoa toisesta laajakaistaisesti (Kurkela 2008) ja pitkälti tiedostamattamme. Kehollisessa ilmaisussamme jokaisella meistä on jokin omakohtainen mukavuusalue, jossa oma status tuntuu useimmiten luonnollisimmalta ja jossa tunnemme olevamme turvassa. Johnstone puhuu opettajaan kohdistuvasta status-ten muuntelun vaatimuksesta opetustyössä. Hän ei tarkoita sillä opettajan oman persoonan sivuun sysäämistä, jonkinlaista toisen tai toisten ehdoilla tapahtuvaa tuuliajtoa. Sen sijaan Johnstone puhuu siitä, millaisia seurauksia opetustilanteeseen on sillä, että opettaja jämähtää johonkin yksipuoliseen statukseen: ympäristöön mukautumaan kykenemätön opettaja epäonnistuu tavoitteessaan, koska vuorovaikutus on elävä organismi (ks. Johnstone 1979, 35–36). Psykoanalyysissäkin on kyse kahdenvälisestä intersubjektiivisestä kentästä, jossa toisen intentioiden voi nähdä koko ajan ohjaavan molempien osapuolten olemisen tapoja. Laajakaistainen ilmaisu kytkeytyy siis erottamattomasti kaikkeen ihmistenväliseen vuorovaikutukseen. On hyväksyttävä ajatus statustemme keskinäisestä käymistilasta, kuten sekin, että teemme jatkuvasti monia toiseen vaikuttavia valintoja – myös silloin, kun pyrimme olemaan vaikuttamatta toiseen mitenkään. Kun kaikki tekemisemme vaikuttaa toiseen, voimme yhtä hyvin rentoutua ja lakata pyrkimästä täydelliseen vuorovaikutukseen. Sitä ei tule. Opettaja voi siis asennoitua oppilaan kanssa tapahtuvaan tämänhetkisyys-teen olemisena ja ainutkertaisena tilaisuutena oppia tämänhetkistä olemisestaan toisen kanssa. Improvisoinnin opettaminen merkitsee enemmän läsnäoloa kuin opettamista. Seuraavaksi esittelen joitakin improvisointitunneilla tekemiäni vuorovaikutusvirheitä.

## 21.2 OPPILAAN SELF-OBJEKTIEN ULKOAPÄIN TAPAHTUVA KOMMENTOINTI

Kaikilla tutkimustunneilla oppilaani improvisoivat jotain ”itsestään”, eli soittivat jotain suunnittelematonta, mikä on sinänsä rohkea teko. Tunsin tarvetta kehua heitä siitä. Kenttävaiheessa jokainen oppilas sai keskimäärin yhdeksäntoista soittotuntia. Prosessin edetessä halusin löytää oppilaan taideobjekteista erilaisia sävyjä, muitakin niitä koskevia luonnehdintoja kuin ”hyvä” tai ”hieno”. Etenkin kenttävaiheen loppupuolella koin heidän toisinaan jopa tarvitsevan minulta uusia improvisaatioitaan kuvaavia adjektiiveja, ikään kuin uusia osoituksia heidän self-objektiansa kuulluksi tulemisesta ja niistä vaikuttumisesta. Kyseessä saattoi tietysti olla myös pelkkä harha, väärin tulkitsemani intentio.

Kerran Ismo oli alkutunnista valitellut väsymystään ja esitellyt sitten minulle kotona tekemänsä improvisointipohjan. Minusta hänen pohjansakin ilmensi väsymystä, joten kysyin, oliko hän tehnyt sen ”loppen uupuneena”. Myöhemmin totesin sanojeni vaikutuksen videolta yhä uudelleen: tuntimme oli siitä eteenpäin pilalla. Erästä Auran omasta pohjasta huomautin, että sillä soittaminen saattaisi tuottaa vaikeuksia *jollekin toiselle* kuin hänelle. Tuo pohja oli sidottu hankaliin sävellajeihin, minkä vuoksi sillä soittaminen – ”tonaalisesti”, kuten hän halusi itseään ilmaista – oli todellisuudessa liian vaikeaa hänelle itselleen. Hän tietysti ymmärsi viestini oikean sisällön ja vaati selitystä, mitä olin kommentillani tarkoittanut. Tuntimme oli pilalla. Laskin hänen statustaan kaksinkertaisesti: ensinnäkään Aura ei osaisi soittaa itse keksimällään pohjalla, toiseksi hän ei kommenttini mukaan ollut edes tajunnut sitä, minkä vuoksi minun piti se opettajana hänelle kertoa. Myös Minean tekemää kaunista pohjaa yritin kerran kehua sanomalla sitä ”lapsenomaiseksi”. Senkertainen loukkaukseni näkyi hänestä vielä seuraavalla viikollakin. Minean erään toisen pohjan sointukierto oli puolestaan lähes sama kuin Coolion vanhasa hitissä *Gangsta's Paradise*. Ihmiset haluavat luoda ainutlaatuisia taideobjekteja; kun tällaisen yhtäläisyyden ajattelee ääneen oppilaan kuullen, paluuta ei ole, vaikka *Gangsta's Paradise* onkin mielestäni lajityyppinsä parhaimmistoa.

Oppilaan kokonaisvaltaisesti hyväksyvä olemus on luettavissa opettajasta ilman sanojakin. Vuorovaikutuksessa implisiittiseen laajakaistaisuuteen on syytä luottaa. Improvisaation loputtua kannattaa antaa oppilalle tilaa olla, ajatella tai halutesaan sanoittaa taideobjektinsa itse. Yleensä oppilaani sietivät improvisaatioiden jälkeistä hiljaisuutta minua paremmin. Mielessäni syntynyt tunne, että jotain on nyt sanottava, saattoi perustua harhaan siitä, etteivät omat eleeni viestinnän välinaa riitä. Kiirehtiminen taideobjektin nimeämiseen on lisäksi monessa tapauksessa häiritsevää opettajamaisuutta. Improvisoinnin opettajan kannattaa harjoitella myös kykyä olla vastaamatta silloin, kun ei kysytä. Oppilas voi halutessaan sanoittaa taideobjektinsa itse.

### 21.3 ”TIETÄMISEN” ONGELMA JA OMIEN IMPULSSIEN TILANNESIDONNAI- NEN KÄYTTÖ

Tietämällä hallitaan todellisuutta. Pääpiirteittäin ihmisestä on mukavaa tietää ja epämukavampaa olla tietämättä. ”Tietämisen” ongelma kytkeytyy myös edellisen alaluvun *Gangsta’s Paradise* -esimerkkiin: siinä minulle tuli miellelyhtymä sointukulkujen keskinäisestä analogiasta, jonka pohjalta toteutin impulssin sanoa se ääneen. Tapahtuman sivuvaikutuksena tulin kuitenkin esitelleeksi Minealle *tietämystäni* musiikista. Tästä tietämyksestä ei todennäköisesti ollut Minean improvisointiin mitään hyötyä. Ainakin hänen myöhempää itseilmaisuaan tapahtuma näytti haittaavan.

Toimiessaan opettajan roolissa ihminen valitsee monessa tapauksessa mieluummin tietoa jakavan kuin sitä etsivän roolin. Tämä liittyy opettajan luonnolliseen asemaan opetusalaan ”tietäjänä”. Kysyminen on tunnetusti monessa tapauksessa vastaamista tärkeämpää, mutta usein myös epämukavampaa. Opettajan ”tietämisessä” on varsin ymmärrettävä narsistinen vivahde. Mekanismi on samankaltainen kuin tilanteessa, jossa soitonopiskelija (useimmiten lapsi) tulee yksityistunnille ja haluaa kertoa jostakin viimeaikaisesta menestyksestään, esimerkiksi koulussa tai jossain harrastuksessaan. Nostamalla näin statustaan oppilas hakee nähdäksi tuleamista ja hyväksyntää. Vastaavasti jakamalla oppilaalle tietoa toivon – ehkä tiedostamattankin – hänen hyväksyvän minut opettajana. Improvisoinnin opettajan on pyrittävä tiedostamaan, milloin ja mihin oppilas todella tarvitsee tietoa – ja toisaalta, milloin ja mihin hän tarvitsee ylipäättään opettajaa. On selvää, että molemmat osapuolet hakevat toiselta hyväksyntää ja että opettaja ei ole hyväksynnän tarpeesta vapautettu, ympäristöstään riippumaton kone.

Olen aiemmin tässä kirjassa käsitellyt oppilaan ja opettajan välistä väistämätöntä valta-asetelmaa. Kerroin edellä myös Johnstonen vaatimuksesta toteuttaa miettimättä ensimmäisenä syntyvä impulssi. Kuinka nämä kaksi asiaa ovat yhdistettävissä soitonopetustilanteessa? Tutkimusaineiston perusteella ehdotan opettajan omien impulssien nopean toteuttamisen rajaamista musiikilliseen improvisointiin. Sen sijaan verbaalisella tasolla omien impulssien käytäntöön siirtämisessä opettaja voi pidellä löysää käsijarrua, mutta kuitenkin niin, ettei vuorovaikutuksesta tule luonnotonta varmistelua. Yhdistelmä ei ole helppo. Kokonaisvaltainen johnstonelainen impulssien hyväksyminen on nimittäin käytännössä vaikea rajata koskemaan vain osaa omasta tekemisestä – etenkin vuorovaikutteisen improvisoinnin yhteydessä, jossa innostuneisuutta ei yleensä voi välttää. Johnstone (1979; 1999; 2011) toistuvasti peräänkuuluttaa ilmaisun tietynlaista psykoottisuutta ja vastuutomuutta, jonka hän näkee kannattelevan spontaania ja esteetöntä, siis optimaalista improvisointi-ilmaisua. Ymmärrän Johnstonen sensuroimattoman ilmaisun vaatimuksen sijoittuvan erityisesti improvisoidun teatterikohtauksen kontekstiin.

Johnstonen maailmassa näyttelijät ovat aikuisia, jolloin myös heidän psyykensä voi olettaa olevan lapsia kestävämpi. Halusin kehittämisprojektissani etsiä Johnstonen ajattelun ääriä ja pyrkiä soveltamaan hänen hulvattomia idealismejaan myös lapsille osoitettuun musiikillisen improvisoinnin opettamiseen. Teatterikohdauksessa sensuroimattomuuden tendenssiä on pidettävä näyttelijän harjoiteltuna regressiona. Teatterikontekstissa liikutaan leikkidollisuudessa, sen sijaan soitto-tunti ja soitonopettajan kokonaisilmaisu ovat oppilaalle – monessa tapauksessa lapselle – täyttä totta. Siksi on erittäin kiinnostavaa pohtia, millä alueilla ja missä mittakaavassa sinänsä suositeltava opettajan regressio voi improvisointitunnilla, lasta opetettaessa, toteutua.

## 21.4 TUKEA ANTAVA YMPÄRISTÖ IMPROVISOINTIPOHJASSA

Improvisoinnin voi nähdä kontekstista riippumatta tarvitsevan ympäristön tukea. Ympäristön käsite ei rajoitu vain pedagogiikkaan, vaan se ulottuu kaikkiin improvisoinnin parissa työskenteleviin ammattilaisiin, kuten muusikoihin, näyttelijöihin, tanssijoihin ja kuvataiteilijoihin. Kokeneen improvisoijan aiemmat kokemukset ympäristöstä ikään kuin elävät hänen tämänhetkisessä improvisaatioissaan; ne ovat muodostuneet hänelle enimmäkseen luottavaisiksi, minkä seurauksena improvisoija kykenee hetkessä kohtaamaan ulkoisen ja sisäisen todellisuuden siinä uskossa, että hän pystyy improvisoimaan. Hän toisin sanoen ”tietää” mitä tekee. Myös improvisaation hetkellä saatava tuki on improvisoijalle ratkaisevan tärkeä. Ilmiöllä on huomattava asema erityisesti teatteri-improvisoinnissa. Siellä näyttelijät tarvitsevat toisiltaan – eli ympäristöltään – varmuutta siitä, että heidän esittämänsä tarjoukset tulevat hyväksytyiksi. He tuntevat olevansa turvassa, mikä mahdollistaa uusien tarjousten tekemisen tarinan eteenpäin viemiseksi. Tämän keskinäisen hyväksynnän kehän vaikutuksesta näyttelijät saavat usein taakseen myös yleisön tuen; syntyy eräänlainen lumipalloefekti, jossa pallon massan kasvamisen myötä sen alaspäin vieriminen helpottuu.

Musiikillisessa improvisoinnissa improvisointipohjat ovat osoittautuneet hyväksi keinoksi ylläpitää tukea antavaa ympäristöä. Pohjat koostuvat useimmiten vain muutamasta keskenään vuorottelevasta soinnusta tai pariäänestä. Ajatuksen tasolla staattinen improvisointipohja voi tuntua ehkä pahimmalta ilmaisun estäjältä: miten esimerkiksi vain kaksi vuorottelevaa kvarttia voisivat tuottaa ihmiselle muita kuin pitkästyneisyyden elämyksiä? Mihin improvisaatio edes tarvitsee pohjaa?

## 21.5 HETI-TEKEMINEN JA IMPROVISOINTIPOHJILLA SOITTAMINEN

*On improvisaation aloittamisen hetki. Keskittynyt hiljaisuus. Nihkeät sormet asettuvat klaviatuurille. Pian hiljaisuuden rikkovat ensimmäiset äänet tulevat onnistumaan –*

*niiden on pakko onnistua. Veri kobisee päässä, kun soittaja tuntee, että tästä alkaa hänen itse tekemänsä improvisaatio. Avaustahiti on tärkeä, se avaa kaiken... vai olisiko sitenkin jokin vielä taiteellisempi alku kuin tämä näin? Ei. Eikö? Hengitys sisään. Nyt. Toivottavasti ei tule virheitä.*

Edellä esitetty kuvitteellinen improvisoinnin aloitustapa on huono. Musiikillinen improvisointi ei toimintana juuri eroa puhumisesta, ja voimme yleensä aloittaa lauseen puhumisen kämmenten hikoamatta. Huomasin jo kenttätutkimuksen ensimmäisillä tunneilla, että improvisaatio käynnistyy parhaiten ilman tarpeettomia juhlallisuuksia. Nimitin tätä vahingossa löytämäni käytäntöä päiväkirjassani *heti-tekemiseksi*. Improvisoinnissa erilaisia heti-tekemisen variaatioita on monia, ja niitä kaikkia yhdistää oppilaan valmistelemattomuus. Meillä länsimaissa on melko vakiintunut käytäntö, että opettaja tai siihen rinnastettava kouluttaja pohjustaa<sup>79</sup> tulevaa jollakin yleislauseella, kuten ”no niin, seuraavaksi me teemme näin...”. Tämä selkeä käytäntö toimii erinomaisesti monessa yhteydessä. Sille ei kuitenkaan ole käyttöä improvisoinnissa, joka ei kaipaa ylimääräisiä tietoja. Saatoin tutkimustunnilla alkaa soittaa jollakin pohjalla. Jonkin aikaa pohjalla soitettuani kehotin soiton keskeytymättä oppilasta liittymään siihen lennosta. Toinen yleinen aloitustapa oli, että improvisaatio alkoi vähitellen jostain keskustelustamme, jossa me oppilaan kanssa vain tunnustelimme erilaisia harmonioita, samalla jutellen. Vähitellen keskustelumme harveni, kunnes emme enää puhuneet, vaan improvisoimme yhdessä. Näin oppilaan ei tarvinnut vaivata mieltään ajatuksella, onko tämä käynnissä oleva soittoimme jo yksi ”virallisista” improvisaatioista. Kaikki oppilaat eivät luonnollisestikaan tarvitse tällaisia järjestelyjä, joissa improvisaatio käynnistetään ilman opettajan selkeää päätöstä. Kenttätutkimuksessa heistä omavaraisimmatkin näyttivät silti nauttivan siitä, että improvisaation aloitushetki hämärtyi.

Heti-tekemisessä on kyse oppilaan ja opettajan roolien sekoittumisesta. ”Opettamaton” opettaja voi näyttäytyä oppilaalle uutena ympäristönä, jossa toiselta voi vastaanottaa jotakin vailla tunnetta koulutettavana olemisesta. Käytäntö edellyttää kuitenkin opettajalta kykyä ”paljastua” oppilaalle; hänen tulee väistämättä soittaa oppilaan kuullen suunnittelemta, jolloin soiton estetiikkaa ei ole mahdollista viimeistellä. Keith Johnstoneen ajattelua sävyttää huolellisesti perusteltu itseironian vaatimus. Heti-tekemisen vastakohtana nähtävä oppilaan ennalta suunnittelema aloitushetki edustaa vastaavasti *minä improvisoin* -ajattelua, jossa improvisoija voi kokea olevansa täydessä vastuussa improvisaation aikana tekemistään valinnoista. Tämä ei ole paras lähtökohta yleensäkin taiteen tekemiselle. Kun teemme taidetta ja julkaisemme sitä, haluamme tulla hyväksytyiksi yhteisössämme, ja toisaalta

<sup>79</sup> Koulutusikäännöissä on eri kulttuurien välillä olennaisia eroja. Japanilaisten budo-lajien opetuksessa opettajalle on tyypillisintä välttää turhaa puhumista. Opettaessaan uuden tekniikan kamppailutaidon opettaja useimmiten ottaa itselleen parin ja näyttää harjoiteltavan tekniikan muille sanaakaan sanomatta. Keskeisintä tilanteessa on tekniikasta syntynyt oikea mielikuva. Oppilaan tulee ”kuunnella” kaikilla aisteillaan opetusta, joka ei perustu sanoihin. (Klemola 2004, 102.)

saatamme pelätä, että meitä – toisin sanoen taideobjektiamme self-objektina – ei ymmärretä. Mutta emme ole vastuussa siitä, mitä mielikuvituksemme tuottaa. Shakespeare ei olisi voinut koskaan kirjoittaa *Hamletia*, jos hän olisi samanaikaisesti ollut huolissaan tervejärkisen maineestaan (Johnstone 1979, 84). Kun heti-tehty yhteisimprovisaation alku on toistunut riittävän monta kertaa, oppilaan yksinimprovisaatiokin alkaa yleensä helpommin. Sitä ei aloiteta, vaan se alkaa.

Kysyin edellä, millaisia elämyksiä improvisoiminen vain kahdella soinnulla tai intervallilla voi tarjota. Jopa vain kaksi sointua sisältävän improvisaation saa toimimaan ennen kaikkea *päätäväisyydellä*. Asettautumalla improvisoimaan juuri tällä pohjalla ja pulssilla jonkin aikaa – yhtäjaksoisesti useita minuitteja – jotakin tapahtuu, minkä seurauksena tuo pohja tuntuu äkkiä kuuluvan ympäröivään todellisuuteen samaan tapaan kuin tämänhetkisen oleskelutilamme seinät ja katto. Oppilaan improvisaation keskeyttäminen on yleensä helppo ratkaisu, ja jotkut opettajat myös mielellään keskeyttelevät oppilaansa soittoa tasaisin väliajoin.

Improvisaation ylläpitäminen esimerkiksi yli kymmenen minuutin ajan saattaa synnyttää soittajassaan ajoittaisia epäilyksiä siitä, onko tällaisessa ”etenemättömässä” improvisaatiossa oikeastaan mitään järkeä. Nämä epäilykset ovat seurausta ympäröivästä musiikkikulttuuristamme, jonka sisältämät teokset usein implikoivat muun muassa runsaita musiikillisia tapahtumia ja tietynlaista rakenteellisuutta – toisin sanoen idiomeja, jotka voivat edustaa yksilölle eräänlaista järjestäytyntä järjellisyttä. Kun improvisaatio on käynnissä, sen jatkaminen kannattaa. Länsimainen elämänmuoto on nopea ja tarjoaa liian harvoja jonkin äärelle seisahtumisen mahdollisuuksia. Pitkään jatkunutta improvisaatiota voisi kuvailla liukenemiseksi tai transsiksi, jossa yksilön rationaalinen päätöstenteko ohitetaan.

## 21.6 HYVÄKSYMINEEN MUSIIKISSA JA OLEMISESSA

Improvisointi oppilaan kanssa nostaa esiin osapuolten erilaisia vastavuoroisuuden tarpeita. Opetustilanteen kannalta eräs keskeinen niistä on oppilaan tarve tulla hyväksytyksi. Oppilaille voi olla keskenään hyvin yksilöllisiltä vaikuttavia toiveita niistä tavoista, joilla he toivoisivat opettajansa hyväksyvän heidät. Improvisoinnin aikana jotkut heistä saattavat esimerkiksi hakea opettajaltaan toistuvia katsekontaktteja, jotka vahvistaisivat kaiken sujumisen. Vastaavasti omavaraisemmalle oppilaalle voi riittää, että tunnumme soittavan samaa kappaletta, kumpikin tahoillamme. Jatkamalla improvisointia toistuvan keskeyttelyn sijasta opettaja voi ilmaista hyväksyvänsä tämänhetkisen musiikillisen olotilan. Tämänhetkisen musiikillisen olotilan ylläpitäminen sen oletetulla alueella on improvisoinnissa sinänsä suositeltava ja itsestään selvä pyrkimys. Muilta osin neuvot, jotka edistävät *musiikillista* hyväksymistä, ovat harvassa.

En juuri näe yleistettävissä olevia keinoja musiikilliseen hyväksymiseen. Yh-

teinen improvisaatio tapahtuu Winnicottin välitilassa, jossa osapuolet kohtaavat ja neuvottelevat kompromisseja kehkeytyvälle taideobjektilleen. Jotkut oppilaat selvästi ilahtuvat, kun alan improvisoiden kehitellä heidän aloittamaansa teemaa, vastaavasti toisia oppilaita tällainen self-objektiin kajoaminen silminnähdessä ärsyttää. On löydettävä yksilöllisiä keinoja kunkin oppilaan tarpeiden kohtaamiseksi. Ogdenin mukaan analyttikon on aina uudelleen keksittävä (*reinvent*) psykoanalyysi jokaisen asiakkaansa kanssa ja jatkettava tätä uudelleenkeksintää koko analyysiprosessin ajan (Ogden 2005, 6). Samoin musiikillisessa improvisoinnissa toisen intentioita aistimalla löytyvät ne elementit, joita senhetkinen musiikki kaipaa. Esimerkiksi Auran kanssa soitimme usein laajoja kokonaisuuksia tahoillamme pyrkimättä lainkaan tunnistettavaan musiikilliseen vuoropuheluun. Näistä kokemuksista opin, että improvisaatiolla ja siinä tapahtuvalla musiikillisella kohtaamisella on monet kasvot. Varsinaisen dialogin puuttumisesta huolimatta tunsin molempien meistä hyväksyvän toistemme yksilöllisen toiminnan rakennelmassa, joka pysyi yllä yrittämättä.

Erityisesti eleiden ja ilmeiden kautta tapahtuva hyväksyntä on harjoiteltavissa oleva taito, joka edellyttää tekijältään usein tietoista päätöstä hyväksyä. Asia konkretisoituu joissakin tilanteissa, jolloin opettaja ei syystä tai toisesta millään jaksaisi tai haluaisi hyväksyä. On kuitenkin täysin mahdollista päättää innostua oppilaan tarjouksista. Auki oleva hyväksyminen on opetustyössä paljon kiinnostavampi tie kuin kaikkien osaama toisen tyrmääminen (*blocking*; Johnstone 1979, 94). Kokemuksesta tiedän, että katsekontakteissa kannattaa pitää kasvojen ilmeet avonaisina, esimerkiksi kohottamalla kulmia ja hymyilemällä suu hieman raollaan. Tällöin koko olemus viestii vastaanottamisesta ja toisen hyväksyminen helpottuu. Toistuessaan oppilaan laajakaistainen tyrmääminen voi saada hänet vetäytymään, jolloin hän alkaa suodattaa kokonaisilmaisuaan. Impulssit juuttuvat suodattimeen, eivätkä toteudu. Tällöin oppilas tuntee olevansa suojassa, mutta samanaikaisesti hän on myös piilossa, koska hänen itseilmaisunsa on ympäristön vaikutuksesta tukahdutettu. Hyväksymisen kehään perustuva oppimisprosessi ei ole tiedonsiirtoa ylhäältä alas, vaan se koostuu oppilaan omakohtaista löydöistä, jotka opettaja hyväksyy, lisäten niihin jotain itsestään. Paradoksaalisesti tällainen hyväksyvä, opettajan opettaminen pääsääntöisesti toimii improvisoinnissa, minkä seurauksena oppilas myös oppii. Vuorovaikutus on nopeaa, laajakaistaista ja intuitiivista. Etenkin improvisoinnissa opettajalle on yllättävän tärkeää suosia työssään mahdollisimman yksiselitteistä kehollista ja verbaalista hyväksyntää.

Selkeässä viestinnässä sanat ja eleet ilmaisevat keskenään samaa sisältöä. Opettajan ilmaistessa kritiikkiä päälauseen ja sivulauseen voi yhdistää *mutta*-sanaa huomattavasti paremmalla *ja*-sanalla. Tällöin sivulauseessa esitetty kritiikki ei kokonaan vesitä päälauseen asiasisältöä. Esimerkiksi ”Improvisaatiosi kuulosti erittäin kiinnostavalta, *ja* seuraavan kerran voit pysyä pääteemassa vielä pidempäänkin”

on ymmärrettävä hyväksyväksi palautteeksi. Sen sijaan palaute ”Improvisaatioksi kuulosti erittäin kiinnostavalta, *mutta* olisit kyllä voinut pysyä pääteemassa vielä pidempäänkin” sisältää tyypillisen ristiriidan, jossa hyväksyvä päälause joutuu sivulauseen jyräämäksi. On todennäköistä, että jälkimmäisen esimerkin kuultuaan oppilas kokee epäonnistuneensa.

Improvisaatiot voivat epäonnistua, ja usein ne ilmenevät soittajalleen ainakin osittain puutteellisina. Virheen toteamista olennaisempaa on siihen suhtautuminen: tapahtuiko *virhe*, vai löytyikö särähtävä ääni, jonka kautta juuri sen tunnelman sisältämät rajat löytyivät kuin vahingossa? Entä mitä uusia mahdollisuuksia rajan löytyminen tarjosi? Opettaja voi musiikinteorian tuntemukseensa nojautuen kertoa oppilaalleen, miksi jokin ääni oli tuntunut särähtävältä oppilaan edellisessä improvisaatiossa. Tämä tieto voi toki olla se, jota oppilas opettajaltaan myös odottaa. Vaihtoehtoisesti oppilas ja opettaja voivat suhtautua ilmaantuneeseen ”virheeseen” sivupolkuna, joka äkillisesti muutti kellunnan väriä – toi sinne uuden hahmon, joka ei olisi sinne ilmaantunut muuten kuin improvisoimalla. Tapahtui toisin sanoen väistämättömyys, jonka kanssa nyt eletään, koska on päätetty elää. Improvisoinnissa särähtäviä ääniä ei ole syytä neuroottisesti välttää. Virheitä ei ole – paitsi itseironiasta kieltäytyminen, joka on virhe.

## 21.7 MUSIIKINTEORIA KELLUNTAMUSIIKISSA JA MOODIT

Kenttätutkimuksen improvisointitunneilla keskustelimme oppilaitteni kanssa musiikinteoriasta hyvin harvoin, ja vain silloin, kun oppilas esitti jonkin siihen liittyvän kysymyksen. Kelluntamusiikki on käytännöllistä, tämänhetkisydessä kehkeytyvää ja suunnittelematonta improvisointia, minkä vuoksi tutkimusoppilaini eivät automaattisesti saaneet minulta sitä koskevaa musiikinteoreettista tietopakettia. Ohjeistin oppilaitani tutkimuksen alkuvaiheessa niin, että improvisoitaessa valkoisilla koskettimilla pohjien päälle he olisivat ”turvassa”, eli kovin rankkoja heitä säikäyttäviä dissonansseja ei silloin tulisi. Muistin yhä uudelleen lisätä tähän, että *he ovat kuitenkin vapaat käyttämään mielensä mukaan kaikkia haluamiaan koskettimia, myös mustia*. Valkoisiin koskettimiin kenttätutkimuksen alussa liittämäni turvan käsite perustui siihen, että monille aloittelijoille on tärkeää tuntea voivansa ilmaista itseään ilman ”väärin” soittamisen riskiä. Kyseessä on osa Kelluntamusiikin puitteista, jotka kytkeytyvät musiikilliseen tukeaan antavaan ympäristöön. Oppilailla oli käytössään valkoisten kosketinten muodostama kehikko, jonka sisällä toimiesseen he aavistaisivat syntyvän musiikin olevan tietynlaista. Heillä oli niin ikään käytössään mustat koskettimet, joita ei oltu kielletty. Pidin tavoitteenani, että oppilas löytäisi itse kokeilemalla yhtäältä sopivimmat, hänelle itselleen ominaisimmat soolon sävelet – ja toisaalta myös ne, joita hän itse pitäisi vältettävänä. Tavoiteltu musiikillinen estetiikka saattaa vaihdella soittajalla jopa useita kertoja saman päi-

vän aikana, joten siksikin pidin tämän tarkempaa ohjeistamista tarpeettomana.

Ainakin kokonaan valkoisilla koskettimilla liikuttaessa improvisointipohjien voi nähdä hyödyntävän moodeja<sup>80</sup>. Moodien tuntemuksella on suuri merkitys monille säveltäjille, sillä ne tarjoavat hallittavan välineen juuri halutun tunnelman aikaansaamiseksi. Esittelin myös moodien käyttöä improvisointioppilailteni mielelläni, mutta vain kysyttäessä. On jälleen kerran oppilaan persoonallisuuskysymys, miten asian kanssa tulisi toimia. Oppilaan mooditietoisuus voi edistää hänen soitonai-kaista sävellajien hahmotustaan ja siten varsinaista itseilmaisua. Vastaavasti moodien alleviivaaminen opetuksessa voi latistaa improvisointitapahtumaa ja tehdä siitä jälleen yhdenlaisen tietämisen, jossa soolo pyritään rakentamaan ”oikein”. Piano on visuaalinen soitin. Kaikissa moodeissa ”väärä” ääniä on saman verran, mutta pelkillä valkoisilla koskettimilla liikuttaessa ne voidaan vaivattomasti paikallistaa. Jos esimerkiksi improvisaatio hyödyntää joitakin mustia koskettimia edellyttävää moodia, sen soittaminen edellyttää tuon asteikon muistamista. Tällöin improvisointi lähestyy sävellajinhahmotusharjoitusta, mikä saattaa tietysti palvella jonkun oppilaan tarkoitushakuisia tavoitteita. Kelluntamusiikki kuitenkin väistää mielellään sellaisen tietoajattelun, jossa improvisointi voi tapahtua vain musiikinteorian tuntemuksen kautta. Totean tämän lainkaan väheksymättä musiikinteoriaa, tärkeää tieteenalaa, jonka kautta pääsemme käsiksi musiikin rakenteisiin. Moodien kiis- tattomasta musiikinteoreettisesta asemasta huolimatta jätin ne oppilaitteni kanssa käsittelemättä, sillä halusin improvisointitapahtuman säilyvän mieluummin prag- maattisena, rationaalisen ajattelun ohittavana leikkinä. Tämä liittyy myös taideob- jektin nimeämättömyyteen, haluan vastaanottaa ilmiöitä ”uusina”. Tutkimukseni mukaan oppilaiden on mahdollista löytää musiikillisiä ilmiöitä myös kokeilemalla, ilman että niille annetaan opetustilanteessa erilaisia, toisten jo aiemmin päättä- miä nimiä. Kokeilemalla löytäminen näytti olevan heistä myös hauskaa. Mutta jos oppilas kiinnostuu moodeista, opettajan luonnollisena tehtävänä on opettaa niitä. Tällöin toiminta ohjautuu edelleen oppilaasta, ja hänen ja opettajan välinen hyvä ihmissuhde ruokkii oppilaan hyvää musiikkisuhdetta.

## 21.8 PSYKOANALYYTTISET KÄSITTEET IMPROVISOINNIN OPETTAMISESSA

Improvisointia voidaan tarkastella sarjana intentionaalisia tekoja. Improvisoitaessa teot voivat olla intentionaalisia vain siinä merkityksessä, että ihminen on päättä- nyt improvisoida ja sitten hän improvisoi. Ne ovat intentionaalisia kuitenkin vain osittain, sillä etenkin pitkittyessään improvisoidun musiikin voi nähdä perustuvan Kristevan hahmottamalle mielen semioottiselle kerrokselle, jota ei voi hallita. Se- mioottisen varassa toimiva improvisoija *luo tietoa itsestään* tullessaan jälkikäteen

<sup>80</sup> Viittaan tässä moodeilla Euroopassa keskiajalla teoretisoituun asteikkojärjestelmään, josta käytetään myös nimitystä kirkkosävellajit.

tietoiseksi ratkaisuistaan. Kyseessä on eräänlainen paradoksi, jossa ”tieto” on improvisoijan kokemusvarantona jo olemassa, mutta siitä ei saada tietoa improvisointitapahtuman hetkeä pidemmälle. Jotain siis on, mutta sen tarkasteleminen onnistuu vain odottamalla.

Improvisointi tapahtuu *nyt*. Sternin tavallisen tämänhetkisyuden olennainen ominaisuus on hetken jäsentymättömyys, minkä vuoksi emme pääse sen sisään. Kun tämänhetkisyyttä tarkastellaan jälkikäteen, kyseessä on aina alkuperäisen tämänhetkisyuden representaatio eli muistikuva. Luonteeltaan yhtä kertaluontoisia ovat myös oppilaan kanssa koettavat nyt- ja kohtaamisen hetket, joissa luodaan jaettua todellisuutta, neuvotellaan ihmissuhdetta uudelleen. Tämänhetkisyuden dynaamisuuksien kunnioittaminen merkitsee improvisoinnin opettajalle *asennetta*. Tässä asenteessa luovutaan hallinnasta ja suostutaan kuljeskelutilaan. Sternin kuljeskelutilaan asettuminen voi merkitä opettajalle luopumista, sillä usein opettaja haluaa *opettaa*. ”Opettamattoman” opettajan voi kuitenkin nähdä toteuttavan Kohutin optimaalisen frustraation ideaalia. Jos tehtävänanto on suhteellisen löyhä, kuten se Kelluntamusikissa on, oppilaan jonkinasteinen frustraatio on todennäköinen; jos oppilas suorittaa tehtävän ja hakeutuu kohti samankaltaisia tehtäviä, koettu frustraatio on ollut optimaalinen. Kenttätutkimukseni aikana oppilaan kokema frustraatio saattoi näyttää ajoittain massiiviselta, mutta jälkikäteen tarkasteltuna se oli sittenkin hyvin siedetty. Sain käsityksen, että oppilaani todella halusivat improvisoida, frustraatiosta huolimatta.

Leikki tapahtuu tämänhetkisyudessa. Winnicottin *playing* merkitsee improvisoinnin opettajalle jatkuvaa suostumista todellisen minuutensa etsimiseen ja paljastamiseen. Opettajan on improvisoitava oppilaalleen ja hänen kanssaan, sillä oppilaalta on turha odottaa jotain sellaista, johon opettaja ei itse ole valmis ryhtymään. Kari Kurkela käyttää sanaa *leikkitodellisuus* puhuessaan erilaisista vaihtoehtoisista, mutta kuitenkin todellisen tuntuista olemassaolon muodoista. Niistä voidaan johtaa voimakkaita elämyksiä kaiken aikaa tiedostaen, että kyseessä on leikki, jonne oikea vaara ei ulotu. Teatteriesitys kuuluu leikkitodellisuuteen, samoin musiikki. Oppilaalle ”paljastuminen” ei ole todellisuudessa vaarallista. Improvisoimaton, todellista itseään jatkuvasti piilotteleva improvisoinnin opettaja voi näyttäytyä oppilaalle hyvin epäkiinnostavana. Voisiko oppilas haluta samastua opettajaan, joka ei suostu leikkimään?

Leikin lisäksi tämänhetkisyudessa tapahtuu uneksunta silloin, kun sen annetaan tapahtua. Uneksuntaan kykenevä opettaja aistii, milloin hänen on pidättäytyttävä opettavasta tekemisestä ja annettava hetken vain kehkeytyä. Uneksuja on hankkinut myös valmiuden toimia suunnittelematta. Suunnittelun sijasta hän haluaa katsoa jälkikäteen, mihin päästiin astumalla tyhjän päälle. Me emme tiedä, miten toinen ihminen seuraavassa hetkessä toimii. Opettaja voi perustaa oman toimintansa tuolle tietämättömyydelle, jolloin edellytykset ”kolmannen subjektin” synnylle ovat ole-

massa. Uneksunta on sen hyväksymistä, että käsillä oleva hetki ei ole valmis. Hetki on prosessi. Se ”suuntautuu” kaiken aikaa. Hetken suuntautumislouonteen vuoksi opettajalla on käytännössä vapaus toimia vailla suorituspainetta, sillä osapuolet ovat keskellä systeemiä, joka liikkuu. Viisas siinä toimiminen tapahtuu intuition kautta.

Musiikki kantaa. Se kantaa paremmin kuin puhe. Improvisointioppilas kaipaa opettajaltaan enemmän läsnäoloa kuin neuvoja. Tarkoitin opettajan läsnäololla intensiivistä, odottavaa suunnittelemattomuutta sekä oppilaan omakohtaisen kasvun hienovaraista tukemista. Tällaisen läsnäolon vallitessa usein ilmaantuvat ne oppilaan läpimurrot, joiden kautta opettaja säilyttää todellisen halun opettajana toimimiselleen. Oppilas voi kaivata myös neuvoja. Ennen niiden jakamista opettajan kannattaa kysyä itseltään, hyödyttävätkö ne oppilaan tämänhetkistä improvisointivalmiutta vai pyytääkö hän niitä jonkinlaisesta vanhasta tottumuksesta. Maailma on tulvillaan neuvoja ja neuvoja, joita seuraamalla oppilas voi jäädä ikuisiksi oppilaaksi. Tämän välttääkseen hänen on jossakin vaiheessa vakuututtava itsestään ja hylättävä ulkoa tulevat neuvot. Juuri näin tapahtui kenttätutkimuksessani, jonka aikana näin oppilaitteni vähitellen kasvavan omiksi subjekteikseen, joilla on omakohtaista sanottavaa ja välineet sen ilmaisemiseksi. Improvisointiin sopii hyvin tietynlainen häilyvyys ja sumeus, jossa ilmiöiden kehkeytymisen tapahtumaa ei aina yritetäkään analysoida tai rationalisoida.

## 22 IMPROVISOINTIPOHJAT

*Improvisointipohja* on vasemmalla kädellä pianolla soitettava, usein vain kahdella vuorottelevalla soinnulla toimiva kokonaisuus, jonka päälle voidaan oikealla kädellä improvisoida. Tämä ”pohja” värittää improvisaatiota ja antaa sille myös tarpeellisen pulssin. Pulssi on Kelluntamusiikin keskeinen elementti, jonka soittaja voi halutesaan irrottaa soivasta kudoksesta melko pitkäksiin aikaa ilman, että se kuitenkaan katoaa mielestä. Irrotetulla pulssilla on taipumus palata musiikkiin myöhemmin, minkä jälkeen se muistuu mieleen ”tuttuna”. Olen koonnut kirjan loppuun joitakin kenttätutkimuksen yhteydessä löytyneitä improvisointipohjia. Osan niistä olen kirjoittanut ylös improvisoitua ensin yksin työhuoneellani, osa niistä kehkeytyi tunneilla yhdessä oppilaan kanssa improvisoiden. Kenttävaiheessa erilaisia improvisointipohjia syntyi yli neljäkymmentä. Kirjassa esitetyt viisitoista ovat niitä, joiden äärellä tutkimusoppilaani tahtoivat kaikista eniten aikaansa viettää. Niillä haluttiin improvisoida, koska ne kuulostivat kiehtoilta ja olivat samanaikaisesti taitovaatimustensa puolesta soitettavissa.

Improvisaatiota kannattelevan pohjan nuotintaminen on outo tapahtuma, jossa ikään kuin hieman järjestetään jotakin järjestämisen ulottumattomissa olevaa. Tämä ei kuitenkaan ole ongelmallista, koska kyseessä on opetusmenetelmä. Johdannon

alussa hahmotin kirjan sisältämän ”tien” – menetelmän tai metodin – katsontata-vaksi, joka mahdollistaa liikkeelle pääsyn. Tutkimusta edeltävien oppilaitteni lailla myös tutkimusoppilaani tarvitsivat improvisoidakseen jotakin konkreettista tun-nelmaa, johon he saattoivat kiinnittyä.

Olen nuotintanut improvisointipohjat tarkoituksellisen suuntaa-antavasti. Niiden numerointi ei noudattele aiemmin kirjassa hakasulkeissa esiintyneitä imp-rovisointinumeroita, jotka ovat peräisin niiden kokeilujaksolta. Valtaosassa esillä olevista nuottiesimerkeistä sointupareja on kaksi tai useampia. Se ei kuitenkaan tarkoita, että niitä kaikkia olisi käytettävä yhden improvisaation puitteissa, jotta syntyisi jonkinlainen harmoninen kokonaisuus. Vain yksi sointupari – tai kahdesta pariäänestä koostuva tunnelma – riittää improvisoinnin rakennusaineeksi, ja ai-hetta voi tarvittaessa jollakin tavoin myös laajentaa. Ensimmäisen tahdin jälkeiset soinnut ovat niitä, jotka Johnstonen oletusympyrän mukaisesti tuntuivat ilmaan-tuvan sinne kuin itsestään. On selvää, että niiden välittömästä läheisyydestä löytyy muitakin kiehtovia laajennusmahdollisuuksia kuin nuoteissa esitetyt vaihtoehdot. Jätän niiden improvisoivan löytämisen soittajalle.

Improvisaatio on hengittävä organismi. Se saa vaeltaa jonnekin tai vastaavasti pysytellä lähtösoinnuissa. Tutkimuksessani radikaalit vaihdokset tahtilajissa ja tun-nelmassa näyttivät kiertävän Kelluntamusiikkia. Toisaalta, jos oppilaan omakohtai-suus tuntuu tarvitsevan destruktiivista rakenteiden repimistä, tällaista luonnostaan tulevaa suuntausta kannattaa seurata. Juuri näin tapahtui alaluvun 13.2 Ville-esi-merkissä, jossa hän halusi tuhota musiikin ulkoa sanellut pulssit. Kenttävaihe osoitti, että Kelluntamusiikin ominaisuuksilla on selvä taipumus saada soittaja säilyttämään ainakin tempo ja tahtilaji niiden ”oletetuilla” alueilla. Totean tämän tutkijana ottamatta kantaa siihen, onko temposta ja tahtilajista kiinni pitäminen järkevää. Kenttätutkimuksessa improvisoitiin lähes aina jossakin pulssissa, lukuun ottamatta ajoittaisia piilotetun pulssin jaksoja sekä joitakin liukuvia lähtöjä, joissa pulssi ei ollut vielä vakiintunut. Suosittelen Kelluntamusiikin soittamista pulssissa. Suosittelen sen kokeilemista myös kokonaan pulssista irrotettuna, jotta pulssin funktio musiikin universaalina ylläpitäjänä konkretisoituu. Suosittelen pianistina myös monipuolista pedaalin käyttöä. *Una cordan* käyttöön en ota kantaa.

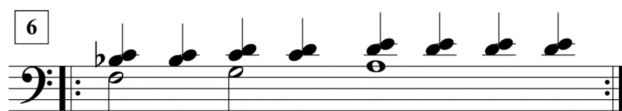
Improvisointipohjien käyttöarvo tulee parhaiten esiin improvisoimalla niiden kanssa kymmeniä minutteja kerrallaan. Myös pianon käyttöarvo soittimena tulee hyvin esiin improvisoimalla sillä tunnin suunnittelematta. Runsaat, kompleksiset sointurakenteet eivät ole musiikin hyvän laadun tae. Esimerkiksi *The Doorsin* Light My Fire:n kokonaiskesto on seitsemän minuuttia. Valtaosan siitä (yhteensä 4:17) muodostavat urku- ja kitarasoolot, joiden pohjalla kulkevat perusmuotoiset am–hm–kolmisoinnut. Muitakin sointuja olisi mitä ilmeisimmin käytetty, jos kudos olisi tuntunut niitä tarvitsevan. Kyseessä on vain yksi, joskin laajasti tunnettu esimerkki onnistuneesta sointuihin asettautumisesta.

Teemme monet päätöksemme huomioiden ympäristömme ja siinä vaikuttavat ihmiset. Ympäristömme on opettanut meille käyttäytymissäännöt, joista on meille enemmän hyötyä kuin haittaa. Ympäristö pyrkii harmillisesti lyömään leimoja myös tapaamme mieltää tekemämme self-objektit. Kun improvisoimme jollekulle toiselle, arvotamme usein kaikkea soittamaamme näitä ympäristön tyrkyttämiä leimoja kuunnellen. Luulemme tietävämmme, mikä on hyvää ilmaisua ja millainen ilmaisu on syytä hylätä, jotta emme joutuisi nolostumaan. Improvisointipohjatkin edustavat yhdenlaista ympäristöä. Niiden tarkoituksena on etäännyttää soittaja niitä dominoivammista ympäristöistä kuten kadensseista, musiikin rakenteellisuu-desta sekä yleisestä harkitsemisen tendenssistä.

Olen vakuuttunut, että improvisointi muuttaa meitä enemmän kuin voimme itse muuttaa improvisaatioitamme. Improvisointitapahtumaa voisi verrata käynnistettyyn hiukkaskiihdyttimeen: ilmiöt sinänsä ovat jo olemassa, mutta prosessin seurauksena saamme sellaista tietoa, jota emme ehkä voisi saada millään muulla tavalla. Itsetuntemus muuttaa meitä. Syvemmän itsetuntemuksen seurauksena saatamme kyetä improvisoinnin lisäksi moniin muihinkin asioihin, joihin emme aiemmin tienneet pystyvämme. Improvisoijalla on ikään kuin sisällään *minä*, joka improvisoi improvisoijan puolesta. Kun asettaudumme improvisoimaan, improvi-soiva minämme alkaa tuottaa ilmiöitä, joita emme voisi kovalla yrittämisellä saada itse esiin. Improvisoiva minä näyttäisi myös hieman muuttavan muotoaan joka päivä, minkä vuoksi sen kanssa on kiva elää.

Kelluntamusiikki® on rekisteröity tavaramerkki.

## 22.1 NUOTTIESIMERKKEJÄ IMPROVISOINTIPOHJISTA



8

9

10 Soita näitä pariääninä vapaassa järjestyksessä, mutta pysyvässä pulssissa ja kutakin pariääntä vapaasti toistaen.

10

11

12

13

14

15

## LÄHTEET

- AHONEN, HEIDI 1997. *Musiikki. Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- BAILEY, DEREK 1992 [1993]. *Improvisation: its nature and practice in music*. New York: Da Capo Press.
- BARNHART, ROBERT K. 1988. *The Barnhart Dictionary of Etymology*. USA, The H. W. Wilson Company.
- BRUSCIA, KENNETH E. 1987. *Improvisational Models of Music Therapy*. Springfield, Illinois: Thomas Books.
- DENZIN, NORMAN K. & LINCOLN, YVONNA S. (toim.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- ERKKILÄ, J. & ALA-RUONA, E. & PUNKANEN, M. & FACHNER, J. 2012. Creativity in improvisational, psychodynamic music therapy. Teoksessa *Musical Imaginations – multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. Hargreaves, D. & Miell, D. & MacDonald, R. (toim.) New York: Oxford University.
- FREUD, SIGMUND 1900 [2001]. *Unien tulkinta*. Käänt. Puranen, Erkki. Frankfurt am Main: Gummerus.
- HAKOMÄKI, HANNA 2013. *Storycomposing as a Path to a Child's Inner World. A Collaborative Music Therapy Experiment with a Child Co-Researcher*. Jyväskylän yliopisto.
- HEIDEGGER, MARTIN 1959 [2002]. *Silleen jättäminen*. Käänt. Kupiainen, Reijo. Tampere: Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja.
- HEIKKINEN, HANNU L.T. & HUTTUNEN, RAUNO & MOILANEN, PENTTI (toim.) 1999. *Siinä tutkijamissä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- HINTIKKA, JAAKKO 1982. *Kieli ja mieli*. Keuruu: Otava.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA & HURME, HELENA 2008. *Tutkimusbaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistokustannus.
- HYTÖNEN, JUHANI 1992 [1998]. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki: WSOY.
- HÄKKINEN, KAISA 2004 [2007]. *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Juva: WS Bookwell Oy.
- HÄMÄLÄINEN, RAIMO P & SAARINEN, ESA (toim.) 2006. *Systeemiäly*. Helsinki: University of Technology Systems Analysis Laboratory Research Reports.
- IKONEN, PENTTI 1994. *Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- JOHNSTONE, KEITH 1979. *Improvisation and the Theatre*. New York: Routledge / Theatre Arts Books.
1999. *Impro for Storytellers*. London: Faber and Faber.
2011. *Master Class: Improvisation*. Osallistuminen Interkunst-teatteristudion järjestämään Keith Johnstonen workshopiin Berliinissä 22.–25.9.2011.
- KIDE, TEEMU 2011. Improvisoinnista musiikkiterapiassa ja pianotunnilla. Pianisti 2011.
2012. Tämänhetkisyys, leikitodellisuus, uneksunta. Psykoanalyttinen näkökulma improvisointitapahtumaan. Sibelius-Akatemia: Trio 1/2012
- KLEMOLA, TIMO 2004 [2005]. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- KRISTEVA, JULIA 1984. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.

- KURKELA, KARI 1993. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
1995. Tulos musiikkioppilaitoksessa. Sibelius-Akatemia: Jean S. 1/1995.
2004. Winnicott, raja, luova asenne. *Psykoterapia* 2/2004.
2005. Rajalla tutkiminen. Kokemuksen ymmärtämisen mahdollisuudesta. Kokoelmassa *Rajoilla. Puheenvuoroja tutkimuksen rajoista ja rajojen tutkimisesta*. Rantala, Pälvi & Tuominen, Marja (toim.) Rovaniemi: Lapin yliopisto.
2006. Uneksunta ja kokemuksen kuva. *Finaali* 2/2006.
2008. "Taiteellinen" maailman kohtaamisen muotona: psykoanalyttinen näkökulma. *Musiikki* 2/2008.
- KUULA, ARJA 1999 [2001]. *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- LAINEN, TIMO 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Aaltoila, J. & Valli, R. (toim.). Juva: PS-kustannus.
- LAO-TSE. *Tao Te King*. Käänt. Ervast, P. Biokustannus 2006.
- LEHTONEN, KIMMO 2004. *Maan korvessa kulkevi... Jobdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- LÄNG, MARKUS 2004. *Psykoanalyysi ja sen soveltaminen musiikintutkimukseen*. *Studia Musicologica Universitatis Helsingiensis XI*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- MASSEY, REGINALD & JAMILA 1976. *The Music Of India*. New York: Taplinger Publishing.
- MERI, VEIJO 2004. *Sanojen synty*. Jyväskylä: Gummerus.
- MEYER, LEONARD B. 1973. *Explaining Music. Essays and Explorations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NUMMI-KUISMA, KATARIINA 2010. *Pianistin vire. Intersubjektivinen, systeeminen ja psykoanalyttinen näkökulma virtuoosietyidin soittamiseen*. *Studia Musica* 43. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- OGDEN, THOMAS 2005. *This Art of Psychoanalysis. Dreaming Undreamt Dreams and Interrupted Cries*. London, New York: Routledge.
- PEASE, ALLAN & BARBARA 2004 [2005]. *The Definite Book of Body Language*. London: Orion Books.
- PETT, ANTO 2004. *Anto Pett's Teaching System. A Presentation followed by and interview on Improvisation with Etienne Rolin*. Éditions Fuzeau Classique.
- RAUHALA, LAURI 1983 [2005]. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- ROUTARINNE, SIMO 2004 [2005]. *Improvisoi!* Tampere: Tammi.
2007. *Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet*. Keuruu: Tammi.
- ROWELL, LEWIS 1992. *Music and Musical Thought in Early India*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RZEWSKI, FREDERIC 2002. Little Bangs: A Nihilist Theory of Improvisation. *Current Musicology* 67 & 68. Columbia University.

- SAARIKALLIO, SUVI 2007. *Music as mood regulation in adolescence*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- SAARILAMMI, MARJA-LIISA 2007. *Meediatäiteilijasta mediataitajaksi. Taiteilijan kulttuuriset tarinamallit musiikkialan erikoislehdessä*. Studia Musica 31. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- SENGUPTA, PRADIP KUMAR 1991. *Foundations of Indian Musicology*. New Delhi: Abhinav Publications.
- STERN, DANIEL N. 1977 [1982]. *Ensimmäinen ihmissuhde*. Käänt. Appelqvist, K. Alkuteos: *The First Relationship: Infant and Mother*. Jyväskylä: Gummerus.
2004. *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York, London: W. W. Norton & Company.
2010. *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- STRANDELL, HARRIET 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Lagström, T. & Pösö, T. & Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- SUONINEN E. & PARTANEN J. 2010. Haastattelu vuorovaikutuksen tilana – Meadiläinen näkökulma. Teoksessa *Missä lapsuutta tehdään?* Kallio, K. P. & Ritala-Koskinen A. & Rutanen N. (toim.). Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- VARTIAINEN, OLLI 2009. "Erään tärehtöörin kertomukset". *Oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen musiikkioppilaitoksessa*. Studia Musica 41. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- VEHKALAHTI, K. & RUTANEN, N. & LAGSTRÖM, H. & PÖSÖ, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Lagström, T. & Pösö, T. & Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.). Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- WIGRAM, TONY 2004 [2005]. *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- WINNICOTT, DONALD WOODS 1971 [2005]. *Playing and Reality*. London, New York: Routledge.



Kuva: Riku Nikkila

Teemu Kide toimii Sibelius-Akatemiassa improvisoinnin ja vuorovaikutustaitojen opettajana.



ISBN: 978-952-5959-54-3  
ISSN: 0788-3757

UNIGRAFIA OY  
HELSINKI 2014



**SIBELIUS-  
AKATEMIA**  
TAIDEYLIOPISTO

KEHITTÄJÄKOULUTUS  
DOCMUS-TOHTORIKOULU