

Vapaa säestys ja musiikkikasvattajan toimijuus

**Laadullinen tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan
toimijuudesta vapaan säestyksen opiskelussa**

Tutkielma (Maisteri)

16.4.2023

Aapeli Hakala

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Vapaa säestys ja musiikkikasvattajan toimijuus – Laadullinen tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan toimijuudesta vapaan säestyksen opiskelussa</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>63 + 3</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Aapeli Hakala</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2023</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää vapaan säestyksen opiskelemisen roolia osana eräiden Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden toimijuuden rakentumista ja muovautumista. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Minkälaisia käsityksiä haastateltavilla musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on omasta ammatillisesta ja musiikillisesta toimijuudestaan? 2) Millä tavoin vapaa säestys on tukenut tai haastanut heidän ammatillisen tai musiikillisen toimijuutensa rakentumista? <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu toimijuuden käsitteelle. Ensimmäisessä teorialuvussa (2.1) tarkastelen eri tutkijoiden keskustelua toimijuuden luonteesta. Toisessa teorialuvussa (2.2) tarkastelen käsitteenä musiikillista toimijuutta ja sen asemaa osana musiikkikasvatuksen alan keskustelua. Kolmannessa teorialuvussa (2.3) syvennyn ammatilliselle toimijuudelle ja opettajan ammatilliselle toimijuudelle määriteltyihin pääpiirteisiin sekä tarkastelen musiikinopettajien identiteetin muodostumiseen ja toimijuuteen kohdistuvaa tutkimusta.</p> <p>Tutkimuksen tulokset tuovat ilmi, kuinka musiikilliset taidot ja tiedot lomittuvat keskenään. Samoin tuloksissa on nähtävissä, kuinka toimijuuden eri osa-alueet muodostavat yhteisen kokonaisuuden. Opiskelun koettiin tukeneen myös musiikin luovan tuottamisen työkalujen käyttöä ja musiikin hahmotustaitoja. Lisäksi muun muassa tyylinmukaisen ajattelun kerrotaan kehittyneen ja levinneen vapaan säestyksen opiskelun myötä myös muiden instrumenttien soittoon.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>vapaa säestys, toimijuus, musiikillinen toimijuus, ammatillinen toimijuus, musiikkikasvatus, Sibelius-Akatemia</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>16.4.2023</p>	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Toimijuus	8
2.1 Toimijuus käsitteenä	8
2.2 Musiikillinen toimijuus	11
2.2.1 Musiikillisen toimijuuden yksilöllinen ulottuvuus.....	13
2.2.2 Musiikillisen toimijuuden kollektiivinen ulottuvuus	14
2.3 Ammatillinen toimijuus	15
2.3.1 Ammatillinen toimijuus ja ammatillinen identiteetti	16
2.3.2 Opettajan ammatillinen toimijuus ja identiteetti	17
2.3.3 Musiikinopettajan ammatillinen toimijuus ja sen rakentuminen	19
3 Vapaan säestyksen opiskelu Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä	20
3.1 Vapaa säestys opiskeltavana aiheena	22
3.2 Vapaa säestys terminä.....	23
3.3 Vapaa säestys osana opintoja.....	24
4 Tutkimusasetelma	26
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	26
4.2 Laadullinen tapaustutkimus	26
4.3 Teemahaastattelu ja haastateltavien valinta	27
4.4 Tutkimuksen toteutus.....	29
4.4.1 Haastattelukysymysten laatiminen ja haastatteluun valmistautuminen	30
4.4.2 Haastattelut	31
4.5 Aineiston analyysi.....	31
4.6 Tutkimusetiikka	32
5 Tulokset	34
5.1 Toimijuus	34
5.1.1 Haastateltavien käsitykset toimijuudesta	34
5.1.2 Haastateltavien toimijuuden muutokset	36
5.2 Kokemukset vapaan säestyksen opiskelusta	40
5.2.1 Haastateltavien näkemyksiä vapaasäestyksestä työkaluna	41
5.2.2 Vapaa säestys ja musiikin hahmotustaidot.....	42
5.2.3 Vapaa säestys ja musiikin luova tuottaminen	45
5.2.4 Vapaa säestys ja toimijuus	47
5.2.5 Ergonomian ja perustekniikan opetuksen puute	51
6 Pohdinta	52
6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu.....	52

6.2 Luotettavuustarkastelu	55
6.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	57
Lähteet	59
Liite 1	64

1 Johdanto

Vapaa säestys on luovan ilmaisun yhdistämistä muusikon perustaitoihin (VSO 2023). Se on oleellinen työkalu musiikkikasvattajan eri urapoluissa ja myös monipuolinen näkökulma pianon soittamiseen musiikin monisyisten rakenteiden hahmottamiseksi ja tuottamiseksi. ”Vapaa säestäjä” voi olla vastuussa yhdellä instrumentillaan muun muassa bassolinjasta, soinnutuksesta, komppirytmistä, melodioista, sooloista, filleistä, rakenteesta ja dynamiikasta tehden jatkuvasti sovitusratkaisuja reaaliaikaisesti. Vapaa säestys oppiaineena on siis parhaimmillaan myös työkalu musiikin hahmotustaitojen ja musiikin luovan tuottamisen kehittämiseen, eri tyyllilajien ominaispiirteiden hahmottamiseen ja yksilön musiikillisen vision syventämiseen. Rikandi (2012, 28) toteaa, että vapaassa säestyksessä muusikon perustaidot yhdistyvät aina jossain määrin luovan ilmaisun kanssa, ja kun yksilö tekee ratkaisuja säestäessään vapaasti, voidaan sen nähdä jatkuvasti kuvastavan tämän musiikillista toimijuutta.

Halu lähteä tarkemmin selvittämään ja artikuloimaan vapaan säestyksen vaikutuksia yksilön toimijuuteen nousi vahvasti omasta työelämästäni. Olen toiminut opintojeni aikana aktiivisesti erilaisissa muusikon ja opettajan tehtävissä, opettaen kitaran, basson ja pianon soittoa eri ikäisille oppilaille. Olen jokapäiväisessä muusikon ja musiikkikasvattajan työelämässäni jatkuvasti tekemisissä vapaan säestyksen ja sen potentiaalın kanssa. Minulle vapaa säestys on tapa lähestyä pianonsoittoa eikä vain selkeästi rajattu yksi tapa soittaa. Työelämän pohdinnoissani on terävöitynyt kaksi ydinominaisuutta, joissa minulle tiivistyy vapaan säestyksen arvo oppiaineena ja näkökulmana musiikin soittamiseen. Nämä kaksi havaintoa vapaasta säestyksestä opiskeltavana aiheena vaikuttivat tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten muodostumiseen:

- 1) Toimijuuden vahvistaja ja monipuolistaja: Vapaassa säestyksessä muusikon perustaidot, luova ilmaisu ja musiikin hahmotustaitoihin perustuva päätöksenteko yhdistyvät toiminnaksi, jolla on potentiaali oleellisesti vahvistaa ja monipuolistaa yksilön musiikillista ja ammatillista toimijuutta.
- 2) Musiikin monitoimityökalu: Vapaan säestyksen käyttötarkoitukset muusikon ja musiikkikasvattajan työkaluna ovat käytännössä loputtomat. Taitava ”vapaasäestäjä” voi yhdellä instrumentillaan artikuloida monenlaisia musiikillisia

konsepteja (esimerkiksi ilmentää ja matkia eri sinfoniaorkesterin soittimia osana sävelkudosta) muille todentuntuisesti esimerkiksi harjoitus-, sovitus-, tuotanto- tai opetustilanteissa.

Vapaan säestyksen opettajat ry kuvailee vapaan säestyksen tavoitteiksi ”kehittää oppilaan luovaa ilmaisua” ja ”kehittää oppilaan kykyä hahmottaa musiikkia kuulonvaraisesti” (VSO 2023). Vapaa säestys on siis määritelmällisesti oppiaine, joka kehittää yksilöä musiikin luovassa tuottamisessa ja musiikin hahmotustaidoissa. Musiikin hahmotustaidot ja musiikin luova tuottaminen ovat vahvasti kytköksissä kaikenlaiseen musiikilliseen toimintaan, minkä vuoksi ne valikoituivat keskeisiksi näkökulmiksi suunniteltaessa toimijuutta käsittelevää haastattelua (Liite 1). Vapaan säestyksen kautta kehittyneet musiikin hahmotustaidot tai musiikin luova tuottaminen todennäköisesti myötävaikuttavat yksilön toimijuuteen jollain tavalla. Tarkastelen luvussa 3 tarkemmin vapaan säestyksen ominaispiirteitä ja tavoitteita.

Olen opintojeni aikana opiskellut muun muassa klassista pianonsoittoa, pop/jazz-pianoa ja tietysti pianon vapaata säestystä. Maisterivaiheen pedagoginen syventymiskohteeni on vapaan säestyksen pedagogiikka, ja osittain myös sen vuoksi ohjauduin maisterin tutkielmassani tarkastelemaan vapaaseen säestykseen liittyvää toimijuutta. Uskon tämän tutkimustyön syventävän omia pedagogisia näkökulmiani sekä parhaillaan myös lisäävän konkreettista tietoa siitä, mitä annettavaa vapaalla säestyksellä on sitä opiskeleville. Osana oman pedagogisen ajattelunsa laajentamista näen musiikkikasvattajalle luontevana prosessina tutkia omaa opinahjoaan ja tällä tavoin siirtyä opiskelijuudesta kohti ammattilaisuutta – pohtimaan rakenteita ja niiden vaikutuksia itseen ja muihin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on osaltaan hahmottaa millaisessa suhteessa vapaa säestys ja musiikkikasvattajan toimijuus ovat keskenään. Taideyliopiston opinto-oppaassa (Taideyliopisto 3; Taideyliopisto 4; Taideyliopisto 5) musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman tavoitteena on monipuolisten valmiuksien lisäksi antaa opiskelijalle kyky tiedostaa valmiutensa ja soveltaa niitä luovasti monenlaisissa konteksteissa. Syvennyn opetussuunnitelmaan tarkemmin luvussa 3. Musiikkikasvatuksen opinnot pyrkivät siis käytännössä rakentamaan tulevien musiikinopettajien musiikillista ja ammatillista toimijuutta. Esimerkiksi Rikandi (2012, 8) näkee musiikillisen ja pedagogisen toimijuuden tukemisen musiikinopettajakoulutuksen tärkeimpänä tehtävänä tutkiessaan millä tavoin vapaan säestyksen ryhmäopetus Sibelius-Akatemiassa voisi tukea nykyistä paremmin opiskelijoiden musiikillisen ja pedagogisen toimijuuden

kehittymistä. Tässä tutkimuksessa keskeisiksi käsitteiksi on valittu ammatillinen ja musiikillinen toimijuus, koska haluan ottaa huomioon myös opettajuuden ulkopuoliset ammatilliset kontekstit, kuten muusikon työelämän, joihin uskon vapaan säestyksen vaikuttavan.

Musiikkikasvatus- ja musiikinopettajaopiskelijoiden identiteetin rakentumista ja heidän toimijuuttaan on tutkittu laajalti (esim. Ballantyne, Kerchner & Aróstegui 2012; Bouij 2012; Freer & Bennet 2012). Ballantyne ym. (2012) tarkastelevat kolmelle mantereelle sijoittuvassa tutkimuksessaan musiikinopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista ja sen rakentumisen haasteita. He havaitsivat muun muassa, että opiskelijoiden käsitys ammatista oli aluksi keskittynyt paljolti musiikillisiin taitoihin ja laajeni myöhemmin sisältämään monia muita аспекteja, joita yliopistotutkinto heille tarjoaa.

Tutkimuksellani pyrin selvittämään millä tavoin vapaan säestyksen opetusta voisi kehittää tukemaan opiskelijoiden musiikillista ja ammatillista toimijuutta yhä paremmin. Eteläpellon ym. (2014) mukaan toimijuuden käsitteen moniselitteisyys sisältää myös riskin, että sen merkitys hämärtyy ja se menettää ydinsisältönsä. Toimijuutta tukevien käytäntöjen ja toimijuutta vahvistavan pedagogiikan kehittämiseksi tarvitaan rajaavaa ja kohdennettua keskustelua toimijuuden konseptualisoinnista (emt., 203). Käsitteen selkeä tapauskohtainen määrittelemine ja käsitteen rajauksessa tehtyjen päätösten artikulointi on siis tärkeää. Seuraavassa luvussa tarkastelen toimijuudelle annettuja määritelmiä.

2 Toimijuus

Tässä luvussa kerron tutkimuskirjallisuuteen viitaten, miten toimijuuden käsite nähdään tässä tutkimuksessa. Toimijuuden näkökulmina ovat toimijuus yleisellä tasolla, musiikillinen toimijuus sekä ammatillinen toimijuus.

2.1 Toimijuus käsitteenä

Toimijuus (engl. *agency*) on monialaisesti käytetty käsite, jonka taustalla on lukuisia eri teorioita eri tieteenaloilla. Yleisellä tasolla (yksilön) toimijuus terminä pyrkii painottamaan yksilön kykyä tehdä omaa toimintaansa koskevia päätöksiä sekä tämän käsityksiä omista mahdollisuuksistaan ja rajoitteistaan (Tieteen termipankki 2023). Toimijuuden käsite yhdellä tieteenalallakin on kuitenkin moniselitteinen ja erittäin kontekstisidonnainen, ja näkökulmia toimijuuden ontologiaan on lukuisia (Eteläpelto ym. 2014, 203). Toimijuuden abstraktin luonteen takia siitä puhuttaessa on tärkeää määrittellä, mitä toimijuudella milloinkin tarkoitetaan. Tässä luvussa esittelen lyhyesti joitain toimijuuden teorioita, joihin sosiologit ja kasvatustieteilijät viittaavat pohdinnoissaan edelleen 2010-luvulla.

Sosiologian kentällä pohdinnan alla on pitkään ollut ”toimijuuden ja rakenteen ongelma” (Archer 2000, 17), jossa pohditaan yksilöön vaikuttavien rakenteiden ja yksilön toiminnan välistä suhdetta. Ääripäinä näiden pohdintojen näkökulmille ovat ajatukset kuten ”kaikki mitä yhteiskunta on, voidaan johtaa siitä mitä me olemme” tai toisaalta ”kaikki mitä me olemme, voidaan johtaa siitä minkälainen yhteiskunta meitä on muovannut” (emt. 17). Käytännössä on yleisesti hyväksytty, että sekä yksilö että yhteiskunta (tai rakenteet) ovat monimutkaisempia määriteltäviä asioita kuin osiensa summa ja alati tapahtuvassa vuorovaikutussuhteessa yksilö ja rakenne muovaavat toisiaan. Täsmällistä pysyvää määritelmää ei ole siis helppoa muodostaa. (Archer 2000, 17–20.)

Toimijuuden käsitteen moniselitteisyys tuo mukanaan riskejä, mikä on herättänyt runsaasti keskustelua tiedeyhteisöissä (esim. Hays 1994, 70–71; Eteläpelto ym. 2014, 203). Eteläpellon ym. (2014) mukaan toimijuutta tukevien käytäntöjen ja toimijuutta vahvistavan pedagogiikan kehittämiseksi tarvitaan rajaavaa ja kohdennettua keskustelua toimijuuden konseptualisoinnista.

Monet toimijuuden teorioista rakentuvat Giddensin (1984) teorialle. Giddensin (1984, 9–10) mukaan toimijuus ei tarkoita yksilön intentioita toimia vaan heidän mahdollisuuksiaan ylittää toimia. Yksilön valitsema toimintatapa johtaa lopputulokseen, jollaista ei olisi tapahtunut ilman tehtyä valintaa. Giddensin näkemykseen toimijuudesta liittyy siis keskeisesti valta – valita ja toimia tai olla toimimatta. Toimija käyttää valtaa ja saa näin aikaan vaikutuksia, tietoisesti ja tavoitteellisesti. Giddensin edustama näkökulma on noussut keskeiseksi, mutta sitä kohtaan on myös osoitettu runsaasti kritiikkiä (esim. Hays 1994; Archer 2003). Giddensin kaltaisessa näkökulmassa ihmisen kaikki toiminta pohjautuu rationaalisuuteen, eikä teoria artikuloi ihmisen ja tämän sosiaalisen kontekstin välistä suhdetta yhtä selkeästi. Archerin (2000, 253–256) teoriassa, joka voidaan nähdä vastauksena Giddensin teorialle, ihmisen suhde todellisuuteen nähdään käytännöllisenä ja kehollisena.

Sosiokognitiivisessa teoriassa yksilö nähdään toimijana, joka tarkoituksellisesti ja tiedostaen vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja olosuhteisiin (Bandura 2008, 15). Bandura esittää sosiokognitiivisessä teoriassaan toimijuudelle neljä ydinominaisuutta. Ensimmäinen ominaisuus on tarkoituksellisuus (engl. *intentionality*). Ihmiset muodostavat tavoitteita, toimintasuunnitelmia ja strategioita niiden toteuttamiseksi. Toinen toimijuuden ydinominaisuus on ennakoivuus (engl. *forethought*). Yksilön on asetettava itselleen tavoitteita ja myös ennakoitava todennäköisiä seuraamuksia teoilleen ohjatakseen omaa toimintaansa. Ihminen visualisoi mahdollisia tulevaisuuksia toistuvasti, ja Banduran mukaan pitkällä aikavälillä tämä ennakoivuus tuottaa yksilön elämään koherenssia ja merkitystä. (Bandura 2008, 16.)

Kolmas toimijuuden ydinominaisuus on itsesäätely (engl. *self-reactiveness, self-regulation*). Toimijat eivät ole pelkästään ennakoijia, vaan he säätelevät toistuvasti toimintaansa ja koittavat toteuttaa visiotaan käytännössä. Yksilöt omaksuvat omia toiminnan standardejaan, tekevät asioita ja arvioivat toimintansa laatua jatkuvasti. Banduran mukaan yksilöt tekevät ennen kaikkea asioita, jotka antavat heille tyydytystä ja omanarvontuntoa. Yksilön panostama aika, suunnitelmat ja teot toimivat vahvana motivaattorina toiminnalle. (Bandura 2008, 16.)

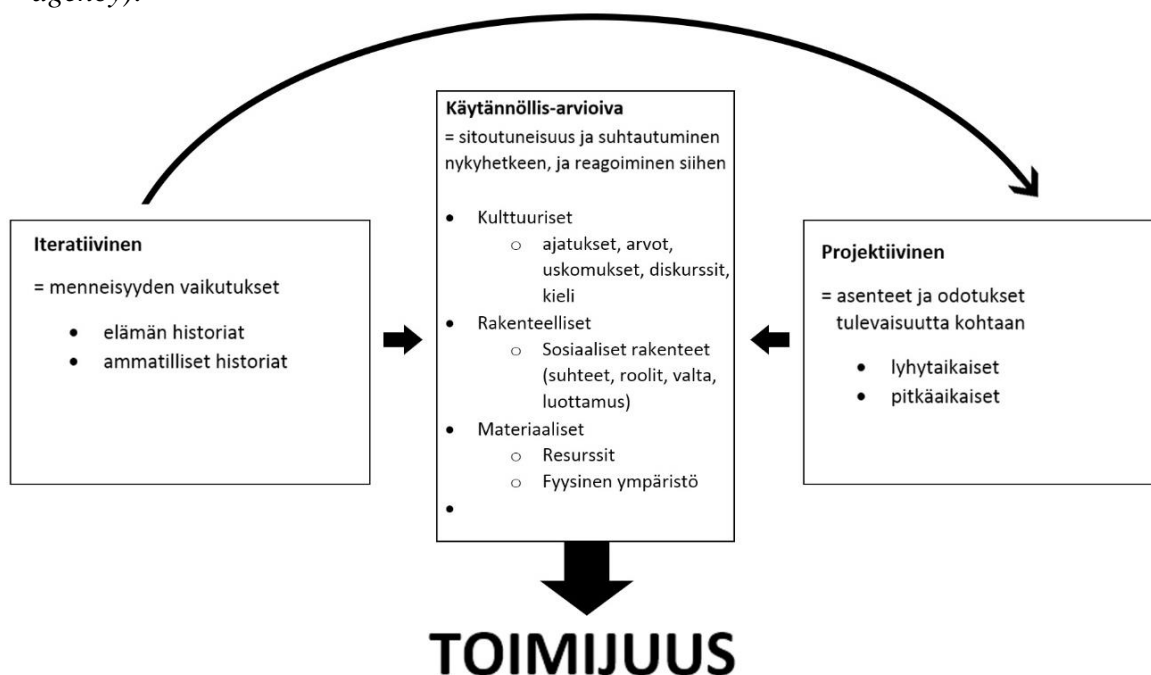
Neljäs toimijuuden ydinominaisuus Banduran teoriassa on itsereflektio (engl. *self-reflectiveness*). Ihmiset ovat oman toimintansa tutkiskelijoina. Yksilöt eivät arvioi toimintaansa pelkästään tekojensa onnistumisen tai laadun kautta (itsesäätely), vaan reflektioivat sekä hetkessä että myöhemmin myös toimintansa merkityksiä, omaa

tehokkuuttaan sekä tekojensa ja ajatustensa eheyttä. Tätä Bandura kutsuu funktionaaliseksi itsetietoisuudeksi. Bandura esittääkin, että metaokognitiivinen reflektoinen kyky on toimijuuden ominaisuuksista selvästi ihmismäisin (engl. *human*). (Bandura 2008, 16–17.)

Emirbayer ja Miche (1998, 972) esittävät toimijuutta selittävien teorioiden olevan usein yksipuolisia keskittyen lähinnä toimintaan, toiminnan tarkoitukseen tai toimijan tekemään arviointiin. He tarjoavat laajempaa käsityksenä ajatusta toimijuudesta ajallisessa ulottuvuudessa. Ajallisessa ulottuvuudessa tarkasteltuna toimijuuden voidaan nähdä olevan kokonaisuus, jonka muodostavat menneisyyden vaikutukset (iterationaalinen), asenteet ja odotukset tulevaisuutta kohtaan (projektiivinen) sekä sitoutuneisuus nykyhetkeen (Emirbayer & Miche 1998). Näiden kolmen ajallisen ulottuvuuden vaikutusten määrä ja laatu eri yksilöiden elämän asetelmissa voi vaihdella suuresti. Opettajan toimijuutta määritellessään Priestly ym. (2015, 12) korostavat, että ajallisen ulottuvuuden eri osat vuorovaikuttavat keskenään vaikuttaessaan yksilön toimijuuteen ja ne voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Priestly ym. (2015, 12) painottavat myös, että toimijuus näkyy (ja sitä tarkastellaan) aina nykyhetkessä.

Biesta ym. (2015, 626) pitävät olennaisena, ettei toimijuus ole jotain mitä yksilöllä voi edes *olla* ”ominaisuutena, kapasiteettina tai kompetenssina”, vaan toimijuus on jotain mitä ihmiset tekevät, aikaansaavat tai *saavuttavat*. He tarkentavat toimijuuden käsitteenä kuvastavan yksilön sitoutumisen laatua tilanteisiin ja rakenteisiin, eikä toimijoiden laatua itsessään. Yhdistäen Emirbayerin ja Michen ideat ja konseptinsa toimijuudesta yksilön saavutuksena Biesta ym. loivat mallin (Kuvio 1), joka ohjasi heidän tutkimuksen suunnittelua, aineistonkeruuta ja -analyysiä sekä tulkintaa tutkiessaan

uskomusjärjestelmien roolia opettajien toimijuudessa (engl. *the role of beliefs in teacher agency*).



Kuvio 1. Käännetty Biestan ym. (2015, 626) pohjalta.

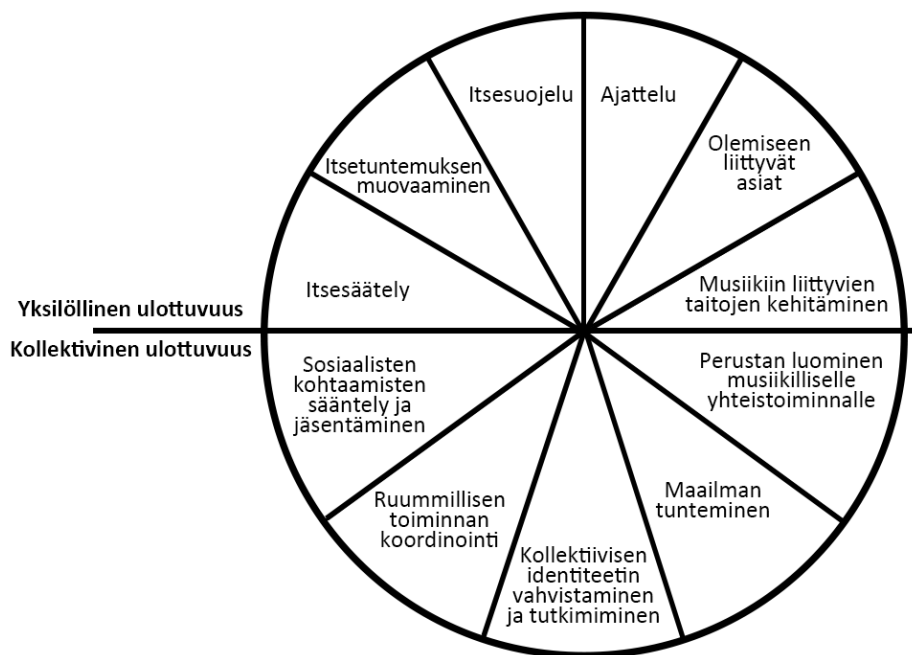
2.2 Musiikillinen toimijuus

Musiikillinen toimijuus edustaa teoreettisena näkökulmana siirtymää produktikeskeisyydestä prosessikeskeisempään ajatteluun musiikkikasvatuksen tieteenalalla (Karlsen 2011, 107–109). Yhtenä keskeisenä vaiheena tässä muutoksessa voidaan nähdä olleen praksiin perustuvan musiikkikasvatusfilosofian (Elliott 1995). Oikeaoppisen musiikillisen tuotoksen sijasta (tai ohella) monet tutkijat (esim. Karlsen 2011; Väkevä 2010, 66–67; Westerlund 2008) kehottavat pedagogeja suuntaamaan huomiotaan prosessin fasilitoimiseen sekä huomioimaan musiikkikasvatuksen mahdollisia ei-musiikillisiä tuloksia oppilaiden kokemusmaailmassa. Yhtäältä musiikillisen toimijuuden tutkimus ja musiikillisen toimijuuden edistäminen voidaan nähdä osana kehityskulkuna, jossa pedagogit ja tutkijat yhdessä pyrkivät luomaan ympäristöjä, joissa kokemuslähtöinen oppiminen on aiempaa keskeisemmässä asemassa, ja joissa opettajien ammattitaitoa toimijuuden edistämiseksi ja ylläpitämiseksi kehitettäisiin.

Westerlund (2002, 27–29) painottaa musiikkikasvatuksen päämäärien olevan transformationaalisia ja sosiaalisia rakenteita uudistavia ja artikuloi kokemuksen, toiminnan ja kulttuurin yhdistyvän transformationaaliseksi toimijuudeksi (emt., 16). Westerlundin mukaan ihmiset voivat muuttaa omaa kokemusmaailmaansa ja sosiaalista

ympäristöään musiikin kautta, ja samoin musiikilliset kokemukset muuttavat heitä. Partin ja Aholan (2016, 26) mukaan säveltämisellä ja musiikin luovalla tuottamisella voi vahvistaa toimijuutta vaikuttamalla myönteisesti ihmisen käsityksiin omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan toimia. Säveltämisprosessissa järjestellään musiikin rakenteiden lisäksi myös säveltäjän sisäisen maailman rakenteita, ja uutta materiaalia luodessaan improvisoiden tai säveltäen ihminen antaa musiikille uusia tulkintoja ja merkityksiä (emt.). Karlsen (2011) korostaa, että musiikillista toimijuutta tukevilla ympäristöillä on potentiaali saada oppilaat hakeutumaan musiikin pariin elinikäisenä kiinnostuksen kohteena, eikä saada heitä esimerkiksi leimaamaan itseään pahimmillaan epämusikaalisiksi. Musiikillinen toimijuus on keskeisenä teemana muun muassa elinikäisestä oppimisesta puhuttaessa ja pohdittaessa perusteluita musiikin opiskelun ja musiikillisen toiminnan itseisarvoisuudelle. Karlsen (2011), DeNora (2000) ja Small (1999) tuovat kaikki julkaisuissaan selkeästi esiin, että musiikki on yksi keskeinen osa ihmisyyttä ja ihmisenä olemisen tapoja.

Sidsel Karlsen (2011, 118) jakaa musiikillisen toimijuuden yksilölliseen ja kollektiiviseen ulottuvuuteen (Kuvio 2) kootessaan sosiologisen musiikkia tutkivan kirjallisuuden (mm. DeNora 2005; Small 1999) pohjalta kattavaa musiikillisen toimijuuden kuvausta, jota ehdottaa käytettäväksi *linssinä* ja työkaluna etnografisesti inspiroituneeseen musiikkikasvatustutkimukseen (emt. 2011, 107). Esittelen seuraavaksi Karlsenin kokoamat musiikillisen toimijuuden tasot, joiden kautta pyrin ainakin osittain tulkitsemaan tutkimuksen haastatteluaineistoa.



Kuvio 2. Muokattu ja käännetty Karlsenin (2011, 118) pohjalta.

2.2.1 Musiikillisen toimijuuden yksilöllinen ulottuvuus

Musiikkia voidaan käyttää yksilön tunnetilan hallintaan ja erilaisten tunteiden prosessointiin. Musiikillisen toimijuuden yksilöllisen ulottuvuuden ensimmäiseksi tasoksi Karlsen (2011, 112) määrittelee itsesäätelyn. Musiikkia voidaan käyttää monenlaiseseen tunnetyöskentelyyn, mikä on itsesäätelyä. Yksilöt voivat esimerkiksi käyttää musiikkia tunteiden muistamiseen, mielialojen muuttamiseen, vahvistamiseen ja työstämiseen sekä tietyn tunnetilan muodostamiseen. Toinen musiikillisen toimijuuden taso on itsetuntemuksen muovaaminen. Musiikkia voidaan käyttää erilaisten subjektipositivoiden saavuttamiseksi, ja yksilöt voivat käyttää musiikkia vahvistaakseen ja tutkiakseen omaa identiteettiään. Yksilö voi käyttää musiikkia välineenä löytääkseen uudelleen yhteyden itseensä ja aiempiin mielikuviin toimijuudestaan, tehdäkseen elämäkerrallista työskentelyä, kertoakseen narratiivia elämästään musiikin avulla tai rakentaakseen, vahvistaakseen ja korjataakseen identiteettiään. Kolmantena tasona Karlsen mainitsee itsesuojelun. Musiikkia voidaan käyttää joidenkin äänien vaimentamiseksi. Esimerkiksi kaupunkiympäristössä monet ihmiset valitsevat peittää korvansa kuulokkeilla, luoden oman turvallisemman, vähemmän hämmentävän äänitilan. Samoin musiikkia voidaan käyttää keskittymistä helpottavana, ajatuksenjuoksua hillitsevänä tai ohjaavana aputekijänä. (Karlsen 2011, 111–113.)

Musiikki Karlsenin (2011, 113) mukaan on myös ajattelun väline. Karlsen ilmaisee musiikin olevan musiikillisesti spesifin asian tiedostamisen, havaitsemisen ja pohtimisen väline. Toisaalta hän pohtii myös, että musiikillinen ajattelu tai musiikin ajattelu ei koskaan täysin rajoitu pelkästään musiikillisiin ajatuksiin, vaan sisältää aina myös ulkomusiikillisia konnotaatioita yksilön omassa kognitiivisessa tilassa. Yhdeksi musiikillisen toimijuuden tasoksi Karlsen määrittelee ”olemiseen liittyvät asiat” (engl. *matters of being*). Musiikin käyttäminen ”olemiseen liittyvissä asioissa” tarkoittaa esimerkiksi sitä, että musiikkia käytetään tietoisuuden terävöittämiseen, herkkyyden lisäämiseen, mielikuvituksen vahvistamiseen, henkisten tarpeiden täyttämiseen ja ”ontologisen turvallisuuden” saavuttamiseen. Tällaista toimintaa on harjoitettu pitkään muun muassa osana musiikkiterapian käytänteitä ja toisaalta myös täysin itsenäisenä toimintana. (Karlsen 2011, 113–114.)

Selkein ja yleisimmin tunnistettu musiikillisen toimijuuden taso Karlsenin teoriassa on ”musiikkiin liittyvien taitojen kehittäminen”. Tätä tasoa edustaa instrumenttien soittaminen tai laulaminen osana harjoittelua, esiintymistä tai improvisaatiota. Lisäksi säveltäminen, sovittaminen ja tuottaminen ovat osa tätä kategoriaa. Karlsen (2011) korostaa tämän kategorian erityisominaisuutena, että kaikki aiemmat kategoriat voidaan käytännössä toteuttaa tämän kautta. Instrumenttia voidaan soittaa vaikkapa tunteiden ilmaisun tai omien tunteiden ohjailun tarkoituksessa.

2.2.2 Musiikillisen toimijuuden kollektiivinen ulottuvuus

Ensimmäisenä kollektiivisena musiikillisen toimijuuden tasona Karlsen (2011, 115) määrittelee ”sosiaalisten kohtaamisten sääntelyn ja jäsentämisen”. Musiikin kautta voi kollektiivisella tasolla selventää sosiaalisia järjestyksiä, jäsentää sosiaalisia tapahtumia ja sävyttää keskinäisten suhteiden ja tilanteiden tyylejä. Esimerkiksi henkilön, joka on kontrollissa jonkin tilanteen ”soundtrackista”, voidaan tulkita olevan kontrollissa koko tilanteen viitekehuksesta, ja omaavan tietyn sosiaalisen valta-aseman. Lisäksi musiikkia voidaan käyttää ”ruumiillisen toiminnan koordinointiin”. Musiikki voidaan nähdä kollektiivisen järjestelyn välineenä, ja sitä voidaan käyttää ihmisen toiminnan, myös ruumiillisen toiminnan, koordinointiin. (Karlsen 2011, 115–116.)

Samoin kuin musiikkia voidaan käyttää yksilön oman identiteetin vahvistamiseen, sitä voidaan käyttää kollektiivisen identiteetin vahvistamiseen ja tutkimiseen. Karlsen (2011, 116) käyttää esimerkkinä tästä jo aiemmin tutkimaansa ilmiötä, musiikkifestivaaleja,

joiden hän kuvaa mahdollistavan yhteisölle olemassa olevien ja potentiaalisten narratiivien kertomisen ja uudelleenkertomisen, ja tätä kautta yhteisten minäkuvien luomisen. Karlsen (2011, 116) nostaa yhdeksi tärkeäksi musiikillisen toimijuuden tasoksi Christopher Smallin (1999, 50) ilmauksen ”maailman tunteminen” (engl. *knowing the world*). Samalla tavoin kuin musiikillinen toiminta voi tarjota useita tapoja olla maailmassa ja muuttaa minäkäsitystä, se voi myös tarjota alustan tutkia, mitä tarkoittaa vuorovaikuttaa maailmassa ja solmia merkityksellisiä suhteita. Nämä kollektiiviset musiikilliset toiminnot ovat ”maailman tuntemisen” tapoja, joiden seurauksena yksilön tavat elää siinä kehittyvät. (Karlsen 2011, 116.)

Musiikillinen yhteistoiminta kiteyttää kaikki aiemmin mainitut kollektiivisen ulottuvuuden musiikillisen toimijuuden tasot. Musiikillinen yhteistoiminta edellyttää yksilöltä ja ryhmältä muun muassa luottamusta, vastuuta ja alttiutta, ja toisaalta tilanteet myös kehittävät näitä aspekteja. Toimiaksemme yhteistoiminnallisissa musiikillisissa tilanteissa, ryhmällä täytyy olla paljon musiikillista, sosiaalista ja emotionaalista tietoa menneisyydestä. Samoin ryhmän täytyy kollektiivisesti neuvotella yhteisistä tavoitteista. Esiintyessä ja luodessa tapahtuu kaiken aikaa sääntelyä ja neuvottelua erilaisten tunteiden ja käsitysten välillä siitä, mitä, miten, miksi ja missä kontekstissa ollaan tekemässä jotakin. (Karlsen 2011, 116–117.)

2.3 Ammatillinen toimijuus

Ammatillista toimijuutta määriteltäessä puhutaan useimmiten mahdollisuuksista vaikuttaa työyhteisössä tai -yksikössä, ja on korostettava, että tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olevat henkilöt ovat ennen kaikkea opiskelijoita, eikä heidän ammatillinen toimijuutensa todennäköisesti koostu ainakaan pääasiallisesti yhden työpaikan vaikutusmahdollisuuksista. Kuitenkin ammattiin opiskelu ja esimerkiksi osa-aikainen sekä freelancer-työskentely muusikkona ja opettajana on yleistä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa. Musiikkikasvatusta opiskelevien elämän kontekstissa musiikillinen toimijuus ja ammatillinen toimijuus ovat alati kehittyvässä vuorovaikutuksessa.

Arkikielessä ammatillisella identiteetillä tai ammatti-identiteetillä voidaan usein viitata ennen kaikkea työelämän kontekstissa tapahtuviin kokemuksiin itsestä. Tieteen kentällä ammatillinen toimijuus ja identiteetti esiintyvät termeinä erityisesti työelämä tutkimuksessa ja termit ovat yleensä sidoksissa työelämän (tai työpaikan)

konkreettisia vaikutusmahdollisuuksia koskevaan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa on valittu käyttää termiä ammatillinen toimijuus (eikä ammatillinen identiteetti), koska tutkimuksen kohteena on toimijuus laajemmassa merkityksessä, eikä pelkästään ammatillinen toimijuus. Toimijuus sanan valitseminen mahdollistaa sujuvamman artikuloinnin esimerkiksi ammatillisen ja musiikillisen toimijuuden välillä.

2.3.1 Ammatillinen toimijuus ja ammatillinen identiteetti

Toimijuus ja identiteetti ovat termeinä osittain päällekkäisiä, mutta myös ilmiönä vuorovaikutuksessa toisiinsa. Ammatillisen identiteetin ja ammatillisen toimijuuden kontekstissa tämä toimijuuden ja identiteetin välinen vuorovaikutussuhde on nähty erityisen keskeisenä osana näitä ilmiöitä, ja niiden tarkkaa määritelmää (kuten myös toimijuuden yleisesti) on pohdittu kiivaastikin. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 26–29) määrittävät ammatillisen identiteetin olevan yksilöllä itsestään ammatillisena toimijana oleva käsitys, joka perustuu tämän omaan elämänhistoriaan. Vähäsantanen ym. (2017, 17) mukaan on havaittu, että ammatillinen toimijuus ja ammatillinen identiteetti liittyvät toisiinsa kahdella tavalla. Ensinnäkin ammatillinen toimijuus voidaan nähdä tekoina, joilla ohjataan työskentelyä ammatillista identiteettiä vastaavaan suuntaan. Toisaalta ammatillisen toimijuuden voidaan nähdä rakentavan ja uudistavan tätä ammatillista identiteettiä (Vähäsantanen 2017, 17).

Kirpal (2004, 204) korostaa, että identiteetin muodostuminen on lopulta yksilön saavutus. Kirpal esittää ammatilliselle identiteetille ominaisia piirteitä, jotka kuvaavat sen kehittymiseen liittyviä tekijöitä:

1. kehittyä dynaamisessa prosessissa, jota määrittää yhtäältä rakenteelliset tekijät, toisaalta yksilölliset asenteet ja resurssit
2. on moniulotteinen ilmiö, jossa yhdistyy historiallinen, taloudellinen, sosiaalinen ja yksilöllis-psykologinen ulottuvuus
3. kehittyä sosialisointin ja oppimisen seurauksena
4. on luonteeltaan kollektiivinen, ja keskeisiä tekijöitä sille ovat vuorovaikutus ja työyhteisön jäsenyys
5. muodostuu yksilön toimijuuden seurauksena
6. Ammatilliset identiteetit ovat dynaamisia ja voivat muuttua elämän aikana, ja yksilön niille antama merkityksellisyys voi vaihdella. (Kirpal 2004, 201–204)

Vähäsantasen ym. (2017, 16) mukaan työelämä tutkimuksen alalla ammatillisella toimijuudella viitataan siihen, kun ammattilaiset vaikuttavat, tekevät päätöksiä ja valintoja sekä neuvottelevat ammatillisesta identiteetistä ja urastaan. Eri toimialoilta kerättyjä kyselyaineistoja hyödyntäen he esittävät ammatilliselle toimijuudelle kuusi ulottuvuutta:

1. *Päätösten tekeminen työssä.* Päätöksenteko voi koskea esimerkiksi työn tekemistä, yhteisöllisiä käytänteitä ja kulttuureja tai työssä käytössä olevia resursseja.
2. *Kuulluksi tuleminen työssä.* Työhön ja työkäytäntöihin liittyvien ideoiden ja mielipiteiden esiintuominen ja kannanottaminen.
3. *Yhteisiin työkäytänteisiin osallistuminen.* Toimijuus on toimimisen lisäksi osallistumista ja sitoutumista. Osallistumisen nähdään monissa tutkimuksissa olevan suoraan yhteydessä oppimiseen. Osallistuminen voi olla esimerkiksi asioiden kommentoimista, mielipiteiden esiintuomista tai yhteistyötä.
4. *Työkäytäntöjen uudistaminen.* Työelämä tutkimuksessa toimijuus on käsitteellistetty usein muutostoimijuudeksi. Tämä voi näkyä työtapojen tai toimintakulttuurien kyseenalaistamisena ja problematisointina tai käytäntöihin liittyvien uusien ideoiden ja käytännöllisten ehdotusten kautta.
5. *Ammatillisen identiteetin neuvottelu.* Tekoja, joilla ohjataan työskentelyä vastaamaan ammatillista identiteettiä ja toisaalta rakennetaan ja uudistetaan ammatillista identiteettiä.
6. *Uran rakentaminen.* Uraa koskevat päätökset voivat olla oman uran edistämistä ja vahvempaa sitoutumista nykyisessä työssä tai toisaalta uuden urasuunnan ottamista ja irtisanoutumista sen hetkisestä työstä. (Vähäsantanen ym. 2017, 16–17)

Nämä kuusi ulottuvuutta ovat monin tavoin päällekkäisiä ja niiden ensisijainen käyttötarkoitus on luoda pohjaa määrälliselle tutkimukselle ammatillisesta toimijuudesta. Ulottuvuudet tuovat eri tavoin esiin ennen kaikkea kuulluksi tulemisen ja työyhteisön toimintakulttuuriin vaikuttamisen tärkeyden.

2.3.2 Opettajan ammatillinen toimijuus ja identiteetti

Beijaard ym. (2004, 122–123) kartoittivat laajalla kirjallisuuskatsauksella aiempia tutkimuksia määrittääkseen opettajien ammatillisen identiteetin perusominaisuuksia,

jotka ovat opettajan ammatilliselle identiteetille tunnusomaisia ja välttämättömiä. Kirjallisuuskatsauksen mukaan opettajan ammatilliselle identiteetille perustavanlaatuisia ominaisuuksia ovat:

1. *Jatkuva prosessi.* Opettajan ammatillinen identiteetti on ”jatkuva kokemusten tulkinnan ja uudelleen tulkinnan prosessi”. Ammatillinen identiteetti on elinikäinen oppimisen prosessi ja vastaa sekä kysymykseen ”kuka minä olen?” että ”keneksi haluan tulla?”
2. Opettajan ammatillinen identiteetti merkitsee sekä *persoonaa että kontekstia*. Opettajan odotetaan käyttäytyvän ja ajattelevan ammattimaisesti, muttei toisaalta pelkästään omaksumalla ammattimaisia ominaisuuksia, tietoa ja asenteita. Jokainen opettaja myös reagoi näihin raameihin omaan persoonaansa, arvomaailmaansa ja viitekehukseensä perustuen ja luo näin omaa toimintakulttuuriaan.
3. Opettajan ammatillinen identiteetti koostuu *alaidentiteeteistä*, jotka ovat enemmän tai vähemmän harmoniassa keskenään. Nämä alaidentiteetit ovat olemassa suhteessa eri opettajuuden konteksteihin. Alaidentiteetit voivat myös joutua konfliktiin keskenään, yleensä etenkin opettajaksi opiskelevilla tai opetusympäristössä tapahtuvien muutosten seurauksena.
4. *Toimijuus.* Opettaja on aktiivinen osa oman ammatillisen identiteettinsä kehitystä. Opettaja voi harjoittaa toimijuuttaan monin tavoin, riippuen tämän tavoitteistaan. (Beijaard ym. 2004, 122–123.)

Beijaard ym. (2004, 124) toteavat kuitenkin, että tiedeyhteisöjen välisesti ja sisäisesti on edelleen varsin epäselvää, miten identiteetin ja minän (engl. *self*) konseptit suhteutuvat toisiinsa ja miten ne tulisi määritellä.

Opettajan ammatti on useimpiin ammatteihin verrattuna hyvin persoonasidonnainen (Rasehorn 2009). Opettaja ”tekee työtä persoonallaan”. Usein ammatti määrittää yksilön minää, mutta opettajan tapauksessa ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta työhön (Rasehorn 2009, 281). Tämän opettajan työhön liittyvän persoonan luovallisuuden voidaan olettaa vaikuttavan jossain määrin myös opettajaksi opiskelevan odotuksiin ammatista ja tätä kautta ammatti-identiteettiin – omaa ammatillisuutta on ikään kuin lupa alkaa alusta asti rakentaa persoonan kautta. Tällainen oman persoonan erittäin vahva liittyminen omaan ammatilliseen identiteettiin on taas musiikin ja taiteen kentällä on suurelta osin oletus. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatusopiskelijat ovat tässä mielessä siis

nähtävissä taiteilijuuden, muusikkouden ja opettajuuden muodostamassa välitilassa, jossa heidän toimijuutensa ja siitä neuvottelemisen tapahtuu kaikissa näissä kolmessa osa-alueessa.

2.3.3 Musiikinopettajan ammatillinen toimijuus ja sen rakentuminen

Toimijuuden ja identiteetin väliset termistön haasteet pätevät suurelta osin myös musiikinopettajuutta koskevaan tutkimukseen, eikä ontologisesti yhtenäistä ja täsmällistä termistöä tai määritelmää ole. Esimerkiksi Wagoner (2011, 2–3) on väitöstutkimuksessaan havainnut termistön olevan edelleen hajanaista musiikinopettajien ammatillista identiteettiä koskevassa tutkimuksessa. Keskustelussa musiikinopettajien (ammatillisesta) identiteetistä kokemuksia ja ilmiöitä on perinteisesti artikuloitu opettaja–muusikko-akselin kautta. Tämän vastakkainasettelun välttämiseksi Bernard (2005, 12) käyttää termiä muusikko-opettajaidentiteetti (engl. *musician-teacher identity*) kuvaamaan osa-alueiden jatkuvaa vuorovaikutusta toisiinsa. Muusikkous ja opettajuus voidaan nähdä musiikinopettajan ammatillisen identiteetin alaidentiteetteinä (ks. Beijaard ym. 2004).

Kuten muilla opettajilla, musiikinopettajien ammatillinen kasvu alkaa viimeistään opintojen alkaessa. Omat aiemmat kokemukset koulumaailmasta, oppimisesta ja vuorovaikutussuhteista alkavat muuttua ja syventää käsityksiä musiikinopettajan ammatista ja sen edellytyksistä. Usein taustalla vaikuttava identiteetti on ennen kaikkea muusikkous ja käsitykset opettajan ammatista saattavat yllättää (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 21). Opinnot voivat keskittyä suurelta osin tulevien musiikinopettajien substanssiosaamiseen kuten soitto- ja laulutaidon kehittämiseen, mutta opettajuus ja musiikinopettajuus vaatii laajempaa ja monipuolisempaa kompetenssia, eikä pelkkiä musiikillisia taitoja (emt. 2013.)

Musiikinopettajien ammatillisen identiteetin kehitystä tutkittaessa on havaittu, että usein muusikkoidentiteetti kehittyy ensin ja opettajaidentiteetti vasta myöhemmin (esim. Freer & Bennet 2012, 265). Ballantynen ym. (2012, 13) kolmeen maanosaan sijoittuvan tutkimuksen mukaan musiikinopettajaopiskelijoiden käsitykset musiikillisten taitojen tärkeydestä osana musiikinopettajan ammattia ovat keskeisemmässä asemassa opintojen alussa kuin lopussa. Koulutukselliset komponentit musiikinopettajan työssä alkoivat kiinnostaa pidemmällä olevia opiskelijoita enemmän, joskin he edelleen näkivät itsensä ensisijaisesti muusikkoina (emt. 2012, 13–14).

Tutkiessaan Malmön musiikkiakatemian musiikinopettajaopiskelijoita, Bouij (2014) määrittää neljä huomattavaa rooli-identiteettiä (Kuvio 3), joiden välillä opiskelijat koittavat löytää paikkaansa: Muusikko/yleismuusikko, esiintyjä, oppilaskeskeinen opettaja ja sisältökeskeinen opettaja. Bouij (2014, 7) kertoo kuvion valaisevan alati meneillään olevaa neuvottelua arvoista ja merkityksistä. Pinnallisella tasolla neuvotellaan musiikista ja musiikin tulkinnasta, ja toisaalta opettamisesta ja opettajan kyvyistä. Ylemmällä tasolla kuitenkin neuvotellaan myös statuksesta ja influenssista. (Emt. 2014.)



Kuvio 3. Käännetty Bouij'n (2014, 7) pohjalta.

3 Vapaan säestyksen opiskelu Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä

Tämän tutkimuksen kontekstina on Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelma ja spesifimmin vapaan säestyksen opinnot kyseisessä koulutusohjelmassa (tarkempi määrittely luvussa 4). Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman voidaan todeta pyrkivän kouluttamaan opiskelijoistaan aktiivisia valveutuneita toimijoita ammattikentällään. Samoin vapaan säestyksen opiskelun tavoitteena yleisesti on fasilitoida yksilöstä kyvykäs itsenäinen musiikillinen toimija, joka pystyy soittamaan monipuolisesti eri tyylilajeja (erityisesti kevyen musiikin piirissä). Selvitän tässä luvussa lyhyesti musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opetussuunnitelman luonnetta, vapaan säestyksen asemaa siinä sekä vapaan säestyksen luonnetta opiskeltavana aiheena.

Suomessa musiikin aineenopettajia koulutetaan Oulun yliopistossa (kasvatustieteen maisteri), Jyväskylän yliopistossa (filosofian maisteri) ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa (musiikin maisteri). Kaikkien koulutusohjelmien sisällöt ovat opetussuunnitelmien (Taideyliopisto 3; JKL 1; JKL 2; OUL 1) ja kurssien perusteella

samankaltaiset, mutta eri osa-alueiden painotukset ja toteutukset vaihtelevat yliopistoittain, mikä on osittain nähtävissä myös eri maisterinimikkeissä. Kaikkien kolmen musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opintoihin sisältyy muun muassa musiikillista substanssiosaamista, musiikkikasvatuksen tieteenalan tutkimusopintoja, musiikkikasvatuksen maisterintutkielman tekeminen, didaktisia opintoja sekä kasvatukseen ja yhteiskuntaan liittyviä opintoja. Kullakin yliopistolla on tavoitteenaan tuottaa reflektiivisiä, taitavia ja vastuullisia musiikkikasvattajia. Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen kandidaattiohjelman kuvaus (JKL 1) tiivistää hyvin antavansa opiskelijalle ”pedagogiset, tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet musiikin opettamiseen.” Opiskelijasta aktiivisen toimijan kouluttaminen on siis kauttaaltaan läsnä musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmien teksteissä.

Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti vapaan säestyksen asemaa osana Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opetussuunnitelmaa aloittaen opinto-oppaassa (Taideyliopisto 3) olevista kandidaatti- ja maisterivaiheen osaamistavoitteista (Taideyliopisto 4; Taideyliopisto 5). Opinto-oppaaseen on kerätty kaikkien Taideyliopiston koulutusohjelmien kuvaukset ja kurssirakenteet sekä kurssien kuvaukset. Tähän opinto-oppaaseen ohjataan myös Taideyliopiston yleisillä sivuilla, joita kuka tahansa voi tarkastella, eli kyseessä ei ole esimerkiksi vain opiskelijoille suunnattu opas.

Musiikkikasvatuksen kandi-maisterikoulutuksen maisterivaiheen osaamistavoitteet (Taideyliopisto 4) on kirjoitettu artikuloiden laaja-alaisia valmiuksia ja kuvaillen jopa opiskelijoiden omaksumia asenteita tämän koulutusohjelman tuloksena. Vapaata säestystä ei ymmärrettävästi suoraan mainita tässä tekstissä, vaan pääpaino on suurissa linjoissa. Tärkeimpinä poimintoina musiikin maisterin osaamistavoitteissa (Taideyliopisto 4) ovat vapaan säestyksen näkökulmasta opiskelijan kyvyt ”tunnistaa ja hyödyntää pedagogisia ja taiteellisia vahvuuksiaan” ja opiskelijan ”monipuoliset valmiudet ja kyky toimia joustavasti ja luovasti erilaisissa taidekasvatuksen oppimisympäristöissä”. Vapaan säestyksen voidaan katsoa sisältyvän näihin taiteellisiin vahvuuksiin ja monipuolisiin valmiuksiin. Musiikkikasvatuksen kandi-maisterikoulutuksen kandidaattivaiheen osaamistavoitteet (Taideyliopisto 5) mainitsevat opiskelijan saavuttaneen ”musiikkityyleihin ja instrumentteihin liittyviä valmiuksia ja kyvyn toimia luovasti erilaisissa taidekasvatuksen oppimisympäristöissä.” Vapaan säestyksen kurssit sijoittuvatkin juuri kandidaattivaiheeseen.

Osaamistavoitteiden lisäksi Taideyliopiston opinto-opas (Taideyliopisto 3) kuvailee lyhyesti musiikkikasvatuksen koulutusohjelman koulutuksen sisällön, koulutuksen tavoitteen sekä valmistuvan opiskelijan saaman pätevyyden ja uramahdollisuudet. Koulutuksen sisällöt kertovat opiskelijan opiskelevan kandidaatin opinnoissa ”musiikkiaineita”, joihin vapaa säestys luonnollisesti lukeutuu. Näiden musiikkiaineiden opintoja jatketaan opinto-oppaan mukaan myös maisterivaiheessa. Koulutuksen sisällöt -osio mainitsee valinnaisten opintojen esimerkkien joukossa myös vapaan säestyksen pedagogiikan, joka on maisterivaiheen syventymiskohde. Vapaan säestyksen voidaan nähdä sisältyvän myös erilaisiin musiikillisiin projekteihin, joihin opiskelija opinto-oppaan mukaan osallistuu ”muusikkona, yhtyeen johtajana, musiikin säveltäjänä ja sovittajana.” Koulutuksen tavoite -osio kertoo valmistuneella opiskelijalla olevan ”laaja musiikillinen yleissivistys, musiikkiaineiden laaja hallinta ja monipuolinen musiikkipedagoginen ammattitaito.” Lisäksi valmistuneen kerrotaan hallitsevan soittajana ja laulajana eri musiikkityylejä useilla instrumenteilla.

3.1 Vapaa säestys opiskeltavana aiheena

Vapaata säestystä voi käytännössä soittaa ja opiskella sellaisilla soittimilla, joilla voi tuottaa sekä melodian että moniäänisen säestyksen yhtäaikaaisesti. Nämä kriteerit täyttäviä soittimia ovat muun muassa piano (ja kaikki klaviatuurisoittimet), kitara, haitari ja kantele. Suuri osa vapaan säestyksen opetuksesta Suomessa tapahtuu kuitenkin pianolla. Tässä tutkimuksessa vapaalla säestyksellä tarkoitetaan ensisijaisesti pianon vapaata säestystä, ellei toisin mainita.

Rikandin (2012, 18) mukaan vapaa säestys on pianonsoiton opiskelun muoto, joka on syntynyt Suomessa, eikä sitä opiskella samassa mittakaavassa muualla maailmassa. Tämän takia vapaalle säestykselle ei ole yksiselitteistä käännöstä muille kielille, mikä vaikuttaa jonkin verran vapaata säestystä koskevan tutkimuksen sijoittamiseen kansainväliseen kontekstiin. Englanninkielisessä termistössä saman tyyppisestä pianonsoiton opiskelusta käytetään Rikandin (2018, 18) ja Ilomäen (2011, 256) mukaan ainakin ilmaisuja *free accompaniment*, *keyboard accompaniment*, *practical accompaniment*, *free piano*, *practical piano skills*, *secondary piano*, *keyboard skills* ja *keyboard harmony*.

Vapaan säestyksen opettajat ry (myöhemmin VSO) kuvailee vapaan säestyksen tarjoavan musiikkiin monipuolisen ja ennakkoluulottoman näkökulman. VSO:n mukaan vapaa

säestys kannustaa oppilaita musiikin elinikäiseen harrastamiseen ja musiikkisuhteeseen. Vapaa säestys myös kehittää oppilaan luovaa itseilmaisua ja tämän kykyä hahmottaa musiikkia kuulonvaraisesti. Lisäksi VSO kertoo vapaan säestyksen edistävän vuorovaikutusta ja tarjoavan luontevia tilaisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen. (VSO 2023.)

Vapaa säestys voidaan alun perin nähdä vastakulttuurisena toimintana suhteessa aiempiin instrumenttipedagogiikan perinteisiin, kuten mestari–kisälli-perinteeseen ja läpisävelletyn materiaalin autenttiseen tulkittamiseen (Rikandi 2012, 31). Vapaan säestyksen opettajat ry (VSO 2022) kuvailee, että vapaa säestys perustuu käsitykselle musiikista ”virtaavana, luovana prosessina, jonka soiva lopputulos on ainutkertainen”. Vapaa säestys kehitettiin täydentämään aiemman perinteisen pianopedagogiikan jättämiä aukkoja musiikkikasvattajien koulutukseen Sibelius-Akatemiassa. Perinteisessä pianonsoiton opiskelussa keskityttiin läpisävellettyjen nuotinnettujen teosten harjoitteluun, ja musiikillisen perinteen autenttinen tulkinta ja soittotekniikka olivat keskeisinä lähtökohtina. Koulumaailman tarpeet olivat erilaiset ja opetustilanteet vaativat usein valmiuksia, joita perinteinen pianopedagogiikka ei tarjonnut opiskelijoille, kuten säestäminen ilman nuotteja, transponoiminen tai alku- ja välisoittojen keksiminen. (Rikandi 2013, 30.)

Vapaan säestyksen kautta perinteiseen pedagogiikkaan haluttiin tuoda dynaamisuutta ja myös uusia musiikkityylejä. Nuoteista soittamisen ja niistä harjoittelemisen ohelle nostettiin korvakuulolta soittaminen ja harjoittelemisen. Mestari–kisälli-perinne, teoskeskeisyys ja perinteiset valtasuhteet, joissa opettaja ja säveltäjä olivat keskeisimmät auktoriteetit, alettiin nähdä puutteellisina optimaalisen koulutuksen kannalta. Rikandi (2013, 28) kutsuu vapaata säestystä emansipatoriseksi aiheeksi (engl. *emancipatory subject*), jossa muusikon perustaidot ja luova ilmaisu yhdistyvät yksilön musiikillista toimijuutta ilmentäväksi toiminnaksi. (Rikandi 2013, 28–31.)

3.2 Vapaa säestys terminä

Vapaa säestys termin kirjoitusasusta ja taivutuksesta esiintyy erilaisia versioita. Termiä kirjoitetaan sekä erikseen (vapaa säestys) että yhteen (vapaasäestys). Erikseen kirjoitettaessa osa taivuttaa vapaa-sanaa (esim. vapaassa säestyksessä) ja osa ei taivuta sitä (esim. vapaa säestyksessä). Arvioni mukaan yleisempi kirjoitus- ja taivutusasu virallisemmissä konteksteissa on erikseen ja vapaa-sanaa taivuttaen, ja esimerkiksi

Vapaan säestyksen opettajat ry (VSO 2023), Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry ja Rikandi (2012, 8) käyttävät tätä kirjoitusasua. Asiasanasto- ja ontologiapalvelu Fintolla (Finto 1) on järjestelmässään termi ”vapaa säestys.” Näihin havaintoihin perustuen käytän tässä tutkimuksessa samaa kirjoitusasua.

Google-hakujen perusteella lukuisat yhdistykset ja koulut käyttävät kuitenkin myös yhteen kirjoitettua kirjoitusasua ”vapaasäestys”. Arkikielessä suuri osa suomalaisista opettaja- ja muusikkokollegioista käyttävät puhekielistä ilmaisua ”vaps” tai ”vapsi” (esim. soitetaan vapsia yhdessä vaps-kurssilla). Tämän lisäksi puhekielessä käytetään kokemukseni mukaan muotoa, jossa vapaa-sanaa ei taivuteta. Tämän tutkimuksen haastatteluissa yksikään haastateltava ei kertaakaan taivuttanut vapaa-sanaa, vaikka käyttivät suuremman osan ajasta ilmaisua vapaa säestys (32 krt) kuin vaps tai vapsi (18 krt).

Rikandi kritisoi väitöskirjassaan (2012, 27) nimeä, jota vapaa säestys oppiaineena kantaa, ja arvioi sen olevan suhteellisen harhaanjohtava. Vapaan säestyksen soittaminen on harvoin täysin vapaata tyylillisesti tai musiikin rakenteiden kannalta, eikä siihen välttämättä liity minkäänlaista säestystä. Rikandi tiivistääkin vapaan säestyksen voivan olla pianon soolosoittamisen muoto, jossa elementit eri musiikkityyleistä, improvisointi ja omat sovitusratkaisut ovat sen tunnusomaisimpia piirteitä. (Rikandi 2012, 27.)

”Vapaa säestys” termin kiistanalaisuudesta ja puutteellisuudesta puhuvia viimeisimpiä julkaisuja ovat Rikandin (2012) ohella muun muassa Saikkosen (2016) ja Myllykosken (2018) maisterintutkielmat. He haastattelivat asiantuntijoita, jotka myös toivat esiin vapaan säestyksen nimen ongelmallisuuden. Saikkonen tuo esiin tärkeän huomion termin harhaanjohtavuudesta: mahdolliset oppilaat eivät päädy opiskelemaan vapaata säestystä harhaanjohtavan nimen takia, ja toisaalta vapaata säestystä opiskelevatkin ovat vaihtelevasti perillä oppiaineen periaatteista ja sisällöistä.

3.3 Vapaa säestys osana opintoja

Taideyliopiston opinto-oppaan mukaan musiikkikasvatuksen aineryhmän kandidaattiohjelmaan sisältyvät pakollisena kurssit *Vapaa säestys 1* (4 opintopistettä) ja *Vapaa säestys 2* (8 opintopistettä). Maisteriohjelmassa ainoastaan ensimmäinen kurssi on pakollinen ja jälkimmäinen kurssi kuuluu valinnaisiin opintoihin. Lisäksi kaikilla musiikkikasvattajilla on pakollisena tasosuorituksena yksi D-tasoinen pianotutkinto, ja

kokemukseni mukaan melko suuri osa opiskelijoista valitsee suorittaa D-tasoisen vapaa säestystutkinnon. Käyn seuraavaksi lyhyesti läpi *Vapaa säestys 1* ja *Vapaa säestys 2* -kurssien sisällöt ja tavoitteet (Taideyliopisto 1 & 2) sekä kurssien käytännön järjestelyt.

Ryhmäkurssina toteutettava vuoden mittainen *Vapaa säestys 1* järjestetään ”pianolaboratoriossa”, jossa jokaisella opiskelijalla on käytössään sähköpiano ja kuulokkeet. Opettaja istuu edessä ja hänellä on käytössään sähköpiano, jonka yllä olevasta kamerasta klaviatuurinäkymä striimataan valkokankaalle kaikkien nähtäväksi. Opettajalla on lisäksi käytössään tietokone ja äänikonsoli, joka kontrolloi opiskelijoiden sähköpianoja ja kuulokkeita. Konsolia käyttämällä opettaja voi kuunnella yksitellen opiskelijoiden soittoa, puhua heidän kanssaan tai esimerkiksi yhdistää opiskelijat pareiksi soittamaan yhdessä toistensa kanssa.

Vapaa säestys 1 -kurssilla harjoitellaan vapaan säestyksen perustaitoja kuten soinnutusta ja komppaamista eri tyyleillä. Kurssin kuvauksen mukaan kurssilla ”sovitetaan, soinnutetaan, improvisoidaan, sävelletään ja harjoitellaan taiteellista ilmaisua” (Taideyliopisto 1). Osaamistavoitteiden mukaan kurssilla opitaan soinnuttamisen ja sovittamisen perusteet. Osaamistavoitteissa mainitaan myös säveltämisen perusteet ja improvisaatio, joiden toteutuminen on kuitenkin vaihtelevaa. Ryhmät koostuvat juuri opintonsa aloittaneista musiikkikasvatusopiskelijoista, ja opiskelijoiden väliset taitotas erot voivat olla suuria. Muun muassa tämän seurauksena kurssilla keskitytään perusasioiden esittelemiseen ja perustaitojen kehittämiseen.

Vapaa säestys 2 toteutetaan yksilöopetuksena ja koostuu pääasiassa 30 minuutin mittaisista pianotunneista, jotka kestävät yleensä kaksi vuotta, päättyen soittotenttiin. *Vapaa säestys 2* -kurssin aikana opiskelijoiden tulee myös käydä muutamilla pidemmällä ryhmätunneilla, jotka keskittyvät johonkin tiettyyn aiheeseen. Tämän kurssin tavoitteena on tarjota yksilöllisempää opetusta kunkin tarvitsemissa aihealueissa vapaan säestyksen saralla ja syventää opiskelijan tietämystä musiikillisista ilmiöistä ja niiden toteuttamisesta pianolla. Kurssin osaamistavoitteissa mainitaan sekä transponointi että transkriptiot, joita kumpaakaan ei mainittu *Vapaa säestys 1* -kurssin tavoitteissa. Osaamistavoitteiden mukaan kurssin käynyt opiskelija ”pystyy säestämään nuoteista, sointumerkeistä ja korvakuulolta sekä laulamaan samanaikaisesti”, mikä tiivistänee hyvin kurssin tavoitteen.

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä avaan käyttämäni tutkimusmenetelmät. Lisäksi kerron tutkimuksen toteutuksesta, aineiston analyysistä ja tutkimusetiikasta.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää vapaan säestyksen opiskelemisen roolia osana eräiden Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden toimijuuden rakentumista ja muovautumista. Lisäksi olen kiinnostunut millä tavoin vapaa säestystaitona sijoittuu osaksi haastateltavien toimijuutta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Minkälaisia käsityksiä haastateltavilla musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on omasta ammatillisesta ja musiikillisesta toimijuudestaan?
- 2) Millä tavoin vapaa säestys on tukenut tai haastanut heidän ammatillisen tai musiikillisen toimijuutensa rakentumista?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009), jonka keskiössä ovat käsitykset toimijuudesta ja sen kehittymisestä osana musiikkikasvattajan opintoja ja ennen kaikkea vapaan säestyksen opintoja. Toimijuuden ja sen kehittymisen tutkimista varten kerättäväksi aineistoksi valikoitui ihmisten kokemukset, sillä musiikkikasvattajuudessa monet toimijuuden kategoriat kuten musiikillinen ja ammatillinen toimijuus muodostavat yksilöllisen kokonaisuuden, ja uskon musiikkikasvatuksen opiskelijoiden oman reflektoinnin kuvastavan parhaiten tätä kokonaisuutta. Arvioin myös, että koska tutkimukseni kontekstina on musiikkikasvattajat ja heidän opintonsa, teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä toisi laajasti aineistoa, sillä reflektiivisyys on yksi keskeinen osa musiikkikasvatuksen opiskelua Sibelius-Akatemiassa, ja opiskelijat ovat yleisesti ottaen harjaantuneita (tai vähintäänkin tottuneita) sanallistamaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan.

Tutkimusstrategiaksi valikoitui siis laadullinen tapaustutkimus, koska se palvelee ihmisten ja heidän käsitysten tutkimista. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, ja pyrkimyksenä on usein tutkittavan kohteen kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään keräämään aineistoa luonnollisissa tilanteissa ja tiedonkeruun välineenä on usein ihminen. Aineistonkeruussa käytetään laadullisia menetelmiä, joissa tutkittavien ihmisten näkökulmat tulevat esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Aineistonkeruumenetelmäni esittelen tarkemmin luvussa 4.3.

Tapaustutkimuksen tavoite on tekstin tai toiminnan merkitysten ymmärtäminen ja niiden tulkinta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 166). Tapaustutkimusta tehtäessä tutkimuksen kohteeksi valitaan yksittäinen tapaus, tapahtuma, tilanne, tai toisaalta tapausten joukko; tapausten joukkoa tutkittaessa huomion kohteena ovat useasti prosessit (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat musiikkikasvatusopiskelijoiden kertomat kokemukset ja pohdinnat oman toimijuutensa rakentumisesta ja vapaan säestyksen opiskelun roolista tässä toimijuudessa.

Tutkimusstrategiaksi valikoitui tapaustutkimus myös, koska siinä painottuu kontekstisidonnaisuus ja tutkimusta tehdään sosiaaliset, paikalliset ja ajalliset kontekstit huomioiden (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161), mikä palvelee toimijuuden tutkimusta ja myös tutkimuksen toteuttamista tässä varsin rajatussa kontekstissa. Toisaalta tapaustutkimus mahdollistaa keskittymisen myös yksityiskohtiin, eikä pyrikään tilastolliseen yleistettävyyteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), mikä palvelee vapaan säestyksen elementtien käsittelyä tarvittaessa yksityiskohtaisestikin.

4.3 Teemahaastattelu ja haastateltavien valinta

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, sillä haastateltavien mielestä tärkeät aihepiirit teeman sisällä saattavat vaihdella paljonkin, ja pyrkimyksenäni oli huomioida ihmisten tulkinnat ja merkityksenannot kuten myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) korostavat. Vapaan säestyksen ammattilaisena ja itsekin musiikkikasvatuksen opiskelijana pystyin navigoimaan haastattelun aikana näissä teeman sisällä tapahtuvissa pohdinnoissa, joten myös siksi teemahaastattelu menetelmänä palveli tässä kontekstissa toteutettua tutkimusta. Hain haastateltavaksi kolmea opiskelijaa musiikkikasvatuksen aineryhmän sähköpostilistalta seuraavilla poissulkukriteereillä:

- 1) Haastateltavalla ei ole ollut piano pääinstrumenttina ennen Sibelius-Akatemiaa.
- 2) Haastateltava on suorittanut kurssit *Vapaa säestys 1* ja *Vapaa säestys 2*.
- 3) Haastateltavat valitaan kutsuun vastanneista (mahdollisuuksien mukaan) siten, ettei heillä ole ollut samoja opettajia toistensa kanssa.

Ensimmäinen poissulkukriteeri pyrkii rajaamaan pois sellaiset henkilöt, jotka ovat jo kykeneviä pianisteja yhdessä tai useammassa tyyllilajissa tai tekniikassa, minkä vuoksi vapaan säestyksen opiskelun vaikutukset toimijuuteen olisivat oletettavasti lievemmat. Suuri osa musiikkikasvatuksen opiskelijoista täyttää tämän poissulkukriteerin eli liikaa rajautumista ei tapahdu, vaan kriteeri kohdentaa huomion sinne missä tutkimusaiheen ilmiö on vahvimpana.

Toinen poissulkukriteeri rajaa pois henkilöt, jotka eivät ole käyneet pakollisia vapaan säestyksen kursseja. Käytännössä tämä tarkoittaa kolmannen ja alemman vuosikurssin opiskelijoita. Tarkoituksena on rajata tutkittavaksi vain henkilöitä, jotka ovat opiskelleet vapaata säestystä usean vuoden ajan. Näin heidän kokemuksensa ovat mahdollisimman monipuolisia, heillä on todennäköisemmin kerennyt olla useita opettajia, ja pidempään jatkuneiden vapaan säestyksen opintojen pohtiminen ja kokemusten sanallistaminen on todennäköisesti helpompaa.

Suuri osa opiskelijoista opiskelee *Vapaa säestys 2* jälkeen myös D-tasolla vapaata säestystä suorittaakseen musiikkikasvatuksen aineryhmälle pakollisen pianolla tehtävän tutkinnon. En sisällyttänyt vapaan säestyksen D-kurssia toiseen poissulkukriteeriin, koska osa opiskelijoista suorittaa D-tasoisien pianotutkinnon toisella tyyllilajilla, enkä kokenut heidän pois rajaamista tarpeelliseksi. *Vapaa säestys 1* ja *Vapaa säestys 2* -kurssit ovat varmuudella yhteisiä jokaiselle musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistuvalle, eli D-kurssin jättäminen pois tästä poissulkukriteeristä oli myös osittain tulosten luotettavuutta palveleva päätös.

Kolmas poissulkukriteeri pyrkii eliminoimaan riskin, että jonkun tietyn opettajan opiskelijoilla olisi erityisen samalla tavalla värittyneitä kokemuksia, mikä heikentäisi johtopäätösten luotettavuutta.

Sähköpostilistalla oli kutsuviestiä lähetettäessä 220 vastaanottajaa. Viikon odotusajalla sain kolme vastausta, minkä vuoksi kolmatta poissulkukriteeriä ei suoritettu. Opettajakunnan laajuuden ja vapaan säestyksen eri kurssien kurssijärjestelyt tuntien tätä laajemman diversiteetin saaminen opiskelijoilla olleissa opettajissa olisi joka tapauksessa

ollut suhteellisen epätodennäköistä, vaikka kutsuun vastanneita olisi ollut yli sata. Kurssijärjestelyistä johtuen valtaosa opiskelijoista vaihtaa opettajaa ryhmäopetuksena käytävän *Vapaa säestys 1* -kurssin jälkeen, ja valtaosa heistä ohjataan yhdelle noin viidestä opettajasta. Saatuani tiedon opiskelijoilla olleiden opettajayksilöiden laajuudesta ja arvioituani sen merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen päätin edetä järjestämään haastattelut. Alla on pseudonyymein kuvattuna kutsuviestiin vastanneet kolme opiskelijaa, jotka ilmoittivat vapaa säestyksen opintojensa aikana heillä olleen opettajat A, B, C tai D.

1. Whitney: A, B, C
2. Sidney A, D
3. Britney: B, E*

*E = Opettaja, jonka tunneilla Britney on käynyt toisella nimikkeellä kuin vapaa säestys. Britney on opiskellut tunneilla pianon vapaan säestyksen kaltaisia sisältöjä, joista Britney kertoo haastattelussa. Britney aloitti opinnot E:llä suorittuaan *Vapaa säestys D* -tutkinnon.

Vaikka poissulkukriteereillä haetaan henkilöitä, jotka ovat opiskelleet *Vapaa säestys 1* ja *Vapaa säestys 2* -kurssit, haastateltaviksi päätyivät henkilöt, jotka kukin ovat opiskelleet vapaata säestystä ainakin vuoden myös D-tasolla, ja Britney on myös suorittanut D-tutkinnon.

Se, kuinka monta vapaan säestyksen opettajaa opiskelijalla on ollut opintojensa aikana ei kuulunut poissulkukriteereihin, vaikka tavoitteenani oli, että kaikilla olisi enemmän kuin yksi. Haastatteluissa tekemäni tulkinnan mukaan kaikilla haastateltavilla oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia jokaisesta opettajastaan ja myös opettajiensa määrästä. Näiden tekijöiden vuoksi uskon, että opettajien määrän vaihtelun ei pitäisi vaikuttaa tämän tutkimuksen tuloksiin huomattavasti.

4.4 Tutkimuksen toteutus

Haastattelin tätä tutkimusta varten kolmea Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijaa. Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna Helsingin Musiikkitalossa joulukuussa 2022. Musiikkitalosta varattu kevyttarkkaamo oli kaikille haastateltaville sopiva ja helposti saavutettava paikka ja mahdollisti hyvän työskentelyrauhan haastattelua varten. Annoin haastateltavien päättää haastattelun ajankohdan ja paikan

ehdottaen Musiikkitalon tarkkaamoja yhtenä mahdollisuutena. Haastattelut kestivät 55–73 minuuttia.

4.4.1 Haastattelukysymysten laatiminen ja haastatteluun valmistautuminen

Laadin haastattelun pyrkien ylläpitämään mahdollisuutta hyvin aineistolähtöiselle analyysille. Musiikkikasvattajaksi yliopistotasolle hakautuneet ja päässeet henkilöt kykenivät arvioni mukaan olemaan helposti jotain mieltä myös asioista, joita eivät aiemmin olleet miettineetkään. Toki tämä on osittain myös haastattelun tarkoitus: tallentaa hetkessä tapahtuvaa pohdintaa. Tein kuitenkin päätöksen olla mainitsematta spesifisti esimerkiksi Karlсенin määrittämiä musiikillisen toimijuuden aspekteja, tai mitään muitakaan vastaavia. Haastateltavien oli tuotava itse esille heille tärkeitä osa-alueita ja näkökulmia musiikkiin, toimijuuteen, vapaaseen säestykseen ja opiskeluun.

Haastattelun kysymyksiä varten laadin haastattelurungon (Liite 1), johon ryhmittelin kysymykset teemoihin, joista tiesin ainakin haluavani puhua. Lisäksi kirjoitin ylös jonkin verran keskustelunavauksia, mikäli kysymyksiin vastaaminen osoittautuisi aluksi haastavaksi. Rungon kanssa haastattelutilanteessa oli helpompaa keskittyä kuuntelemiseen ja myös arvioimaan millaisten kysymysten kysyminen seuraavaksi oli järkevää. Kaikissa haastatteluissa poikkesin rungosta jonkin verran ja esitin sekä tarkentavia kysymyksiä että haastattelun aikana tarpeelliseksi katsomiani rungon ulkopuolisia kysymyksiä. Haastattelujen aikana laaditut kysymykset kirjasin ylös heti ja kysyin valtaosan niistä myös seuraavissa haastatteluissa helpottaakseni haastattelujen rinnastettavuutta.

Ennen varsinaisia haastatteluja järjestin myös pilottihaastattelun, johon hain haastateltavaa musiikkikasvatuksen opiskelijoiden facebook-ryhmästä. Myös demohaastattelun henkilö täytti kaikki poissulkukriteerit. Pilottihaastattelu toteutettiin etänä, mikä ei kokemukseni mukaan vaikuttanut tilanteeseen juurikaan, sillä internetyhteys oli hyvä. Pilottihaastattelun jälkeen juttelimme vielä haastattelun aikana nousseista ajatuksista ja kokemuksista sekä ylipäätään tutkimusaiheesta ja sen tutkimisesta. Pilottihaastattelun jälkeen pystyin vielä hiomaan kysymysrunkoani ja ennen kaikkea sitä, miten tulisin käytännössä soveltamaan runkoa tulevissa haastatteluissa.

4.4.2 Haastattelut

Tallensin kaikki haastattelut puhelimen ja kannettavan tietokoneen nauhureilla, ja nimesin tiedostot pseudonyymeillä. Litteroin haastatteluaineiston noudattaen puheen pääsisällön purkavaa yleislitteraation tarkkuutta, jossa tarkoituksena on tutkia *mitä* haastateltava kertoo, eikä *miten* hän kertoo asian. Tavoitteena on aukikirjoittaa haastateltavan ja haastattelijan puheenvuorot ilman taukoja, eleitä, ilmeitä, äänenpainoja tai päällepuhumisia (Ruusuvoori & Nikander 2017). Jos nauhoitteella kuului lukuisia täytesanoja peräkkäin, kirjoitin tekstiksi vain olennaisiksi tulkitsemani täytesanat panostaen tekstin ymmärrettävyyteen. Tein näin erityisesti, jos sama tai samat täytesanat toistuivat peräkkäin: ”*Sillee niinku... Sillee niinku että halusin oppia (...)*” → ”*Sillee että halusin oppia (...)*” Muilta osin litterointi vastaa täsmällisesti haastattelussa kuultua puhetta. Tämän tuloksena litteroitua aineistoa tuli noin 10 sivua haastateltavaa kohden (Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Litterointi on ensimmäinen vaihe haastattelussa kerätyn aineiston analyysissä (Ruusuvoori & Nikander 2017). Tässä tutkimuksessa äänitteestä tekstiksi muutettu haastattelu toimii tutkimusaineistona. Ruusuvoori ja Nikander (2017) painottavat, että riippumatta litteroinnin seikkaperäisyydestä se ei voi tavoittaa tai tallentaa kaikkea saatavilla olevaa informaatiota haastattelusta. Litteroitu aineisto on väistämättä jo tehty tulkinta, koska tutkija tekee litteroidessaan valintoja siitä, minkä näkee oleelliseksi (emt.).

4.5 Aineiston analyysi

Laadullista tutkimusta tehtäessä aineistoa analysoidaan joko aineistolähtöisellä eli induktiivisella, teorialähtöisellä eli deduktiivisella tai teoriaohjaavalla analyysillä. Tutkimusta tehtäessä tutkijan ajatusprosesseihin vaikuttavat väistämättä hänen omat valintansa, aikaisempi teoria, tieto ja havainnot. Tässä mielessä puhtaasti induktiivisen eli aineistolähtöisen analyysin suorittaminen on hyvin haasteellista, käytännössä mahdotonta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teoriaohjaava analyysi sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen analyysin välimaastoon, ja sitä kutsutaan joskus myös abduktiiviseksi analyysiksi. Aineiston analyysi ei pohjautu suoraan johonkin teoriaan, vaan yhteydet siihen ovat havaittavissa ja aiempi tieto ohjaa analyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä määritellään ennalta mihin aineistoa verrataan, ja analyysia ohjaa teoriaan perustuva viitekehys. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin tarkoituksena ei myöskään ole

testata aikaisempaa teoriaa, vaan tuoda esiin uusia ”ajatusuria”. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–112.)

Teoriaohjaavaa sisällönanalyysia suoritettaessa alkaa eteneminen yleensä aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110). Tein muistiinpanoja jonkin verran haastattelun aikana sekä litteroidessani kirjaten ylös tärkeimmät suuntaviivat, joita aineistosta oli havaittavissa. Palatessani litteroidun aineiston pariin pystyin näin arvioimaan paremmin aiemmin tekemieni tulkintojen luotettavuutta ja ylipäättään työskentelemään johdonmukaisemmin.

Teemoittain analysointia on yleensä suhteellisen helppoa alkaa tekemään, vaikka aineistosta nousevat teemat eivät olisikaan samat kuin tutkijan ennalta rajaamat teemat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Myös tässä tutkimuksessa tämä toteutui osittain. Johtuen suhteellisen vähäisestä tutkijan kokemuksestani, pyrin kuitenkin olemaan huolellinen ja pohtimaan kaikki rajauksissa ja teemoittelussa tekemäni valinnat moneen kertaan. Eskolan (2010, 190) mukaan haastattelun analysoinnissa voi olla haasteellista, jos samaan teemaan löytyy kommentteja ja pohdintaa eri puolilta yhtä haastattelua. Onnistuneen teemoittelun edellytys on teorian ja empirian vuorovaikutus, jonka tulee näkyä tutkimustekstissä niiden lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 2005, 175).

Vastausten sisällön pyrin tyypittelemään musiikillista toimijuutta ja ammatillista toimijuutta ilmentäviin kokemuksiin. Mikäli haastattelussa nousee selvästi näihin tyyppeihin rajautuvia kokemuksia, olen valmistautunut kysymään mahdollisia jatkokysymyksiä. Näin on mahdollista tuoda esille entistä syvempää pohdintaa opiskelijan ajatuksista liittyen omaan musiikilliseen ja ammatilliseen toimijuuteensa.

4.6 Tutkimusetiikka

Tutkimustyötä tehtäessä noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimustyön vaiheissa, kuten tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittelemisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioimisessa (TENK 2012). Olen tätä tutkimusta tehtäessä sitoutunut noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia (TENK 2012), jotka Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut.

Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni kulusta mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi. Olen ottanut asianmukaisesti huomioon tietosuojakysymykset, eikä haastateltavien mitään henkilötietoja ole missään vaiheessa tallennettu muualle kuin tietosuojalomakkeeseen, jossa on ainoastaan allekirjoitus ja nimenselvennys. Lomakkeita säilytin kotonani asiakirjoille tarkoitettussa lajitellussa kaapissa. Haastateltavat ovat rauhassa lukeneet suostumus- ja tietosuojalomakkeen ennen haastattelun aloitusta ja allekirjoittaneet ne. Haastateltavien esittely tai jonkinlainen profilointi osana tuloksia ei ole tutkimusaiheeni kontekstissa tarpeellista. Tietämykseni perusteella musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijoista ja esimerkiksi eri instrumenttien opiskelun yleisyydestä uskon pystyväni arvioimaan suhteellisen luotettavasti, millaiset tiedot aineistossani saattaisivat edes pienellä todennäköisyydellä mahdollistaa henkilöiden tunnistamisen. Tutkimuksen tavoitteena on sanallistaa kolmen henkilön pohdintoja heidän toimijuudestaan ja heidän kokemuksiaan vapaasta säestyksestä, eikä yksityiskohtaisempi erittely esimerkiksi heidän opiskeluhistoriastaan ole tarpeellista. Kaikki ääni- ja tekstitiedostot sisältävät ainoastaan pseudonyymejä, ja niitä säilytettiin salasanalla suojatussa tietokoneessa. Tutkielman julkaisun jälkeen nämä tiedostot tuhoataan tietoturvallisesti.

5 Tulokset

Tulososani rakentuu kahdesta pääluvusta (5.1 ja 5.2). Vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen luvussa 5.1 ja tarkastelen haastateltavien pohdintoja heidän toimijuudestaan ja heidän käsityksistään musiikkikasvattajan toimijuudesta. Lisäksi tuon esille haastateltavien keskeisimmät pohdinnat koskien heidän toimijuutensa läpikäymiä muutoksia, jotka ovat tapahtuneet musiikkikasvatuksen opintojen aikana (ei aina välttämättä niiden seurauksena).

Luvussa 5.2 vastaan toiseen tutkimuskysymykseen eli erittelen tapoja, joilla vapaa säestys on tukenut tai haastanut haastateltavien ammatillisen tai musiikillisen toimijuuden rakentumista. Erittelen luvussa haastateltavien käsityksiä vapaasta säestyksestä opiskeltavana aineena (5.2.1) ja tarkastelen kunkin haastateltavan kokemuksia ja pohdintoja vapaan säestyksen opiskelusta musiikin hahmotustaitojen (5.2.2) ja musiikin luovan tuottamisen (5.2.3) tukijana. Luvussa 5.2.4 tarkastelen, millä tavoin haastateltavat kuvailevat vapaan säestyksen sijoittuvan osaksi heidän toimijuuttaan ja miten he kertovat vapaan säestyksen opiskelun muovanneen heidän toimijuuttaan.

5.1 Toimijuus

5.1.1 Haastateltavien käsitykset toimijuudesta

Perustiedoista ja musiikillisesta taustasta puhumisen jälkeen, ennen kuin etenimme puhumaan toimijuuden teemoista syvemmin, kysyin kultakin haastateltavalta mitä toimijuus heille merkitsee, ja kaikki haastateltavat sanallistivat käsityksiään toimijuudesta sujuvasti omalla tavallaan. Whitney pohtii yksilön toimijuuden lisäksi yhteisön toimijuutta sekä yhteisön ja yksilön muodostamaa kokonaisuutta.

Yleisesti ajattelen [toimijuuden] olevan sellasta yksilöllistä toimijuutta, jossa yksilö kokee voivansa ja haluavansa toimia jossain valitussa kontekstissa. Ja sitten mulle se on myös yhteisöllistä toimijuutta tai niin kun jaettua toimijuutta. Tai niin mä ajattelen, että yhteistyössä muiden kanssa ja tavallaan sen avulla toimitaan. (Whitney)

Kaikki haastateltavat kuvailivat haastattelun aikana toimijuuden kuvaavan toisaalta yksilön asemaa jossain rakenteessa, ja toisaalta sen olevan yksilön tekemiä päätöksiä ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan asemaansa rakenteessa.

On fiilis, että pystyy vaikuttaa omaan toimintaan, ja omiin valintoihin ja ratkaisuihin ja omaan elämään. Ja oman toiminnan kautta viedä sitä suuntiin. (Sidney)

Kuvaillessaan vapaasti ajatuksia ammatillisesta toimijuudesta, Whitney kertoi näkemyksistään musiikkikasvattajan roolista. Whitney pohtii musiikkikasvattajan ammatillisen toimijuuden tiivistyvän muun muassa johdattelijan ja fasilitoijan rooleissa.

Varmaankin sellaista ohjaamista ja opettamista ja fasilitointia kohti sellasta ihmisten musisointia. (...) [musiikkikasvattajan ammatillisen] toimijuuden keskiössä ois niinku se että, itse ja muut, varsinkin ne muut keskiössä, pääsevät musiikin tekemisen ja sen elämisen ja tuottamisen ja toimimisen pariin. Ja että se rooli on auttaa siinä ja johdatella. (Whitney)

Tämä musiikillisten tilanteiden ja tekemisen fasilitointi nousi osittain esille myös Britneyn pohdinnoissa. Hän kertoo pohtineensa lapsuuden ja nuoruuden tilanteita, joissa häntä on kehuttu musikaaliseksi. Opintojensa aikana Britneyn käsitys omasta musikaalisuudesta osana musiikkikasvattajuuttaan on kehittynyt, ja hän uskoo, että musikaalisuuden lisäksi tärkeitä ja ehkä sitä tärkeämpiäkin taitoja ovat monipuolinen muusikkous ja taito käyttää musikaalisuutta monipuolisesti kasvatustilanteissa.

(...) on aina itse kokenut lapsena ja nuorena, vielä ennenku ei ollu ammattiopiskelija, (...) kokenut tosi vahvasti sen monipuolisuuden, ja semmosen musiikkikasvatus suuntautuneisuuden, jota ei ehkä silloin osannu sanallistaa. (...) Jos mä ajattelen itteeni musiikkikasvattajana, ni en mä koe että mä oon hyvä musiikkikasvattaja, koska mä oon musikaalinen, vaan [koska] mulla on nimenomaan taito käyttää sitä musikaalisuutta hyväksi erilaisissa ympäristöissä, ja painottaa sitä välillä ehkä enemmän pedagogisesti, välillä enemmän musiikillisesti tai taiteellisesti. (Britney)

Kuvaillessaan vapaasti ajatuksiaan ammatillisesta toimijuudesta, Sidney kertoi näkemyksistään yksilöstä valintojen tekijänä erilaisten instituutioiden kontekstissa. Sidneyn mielestä yksilön kannattaa oppia näkemään omat tavoitteensa selkeästi, ja tiedostaa, että vaikkapa koulu tai musiikkiopisto voivat tarjota työkaluja näiden

tavoitteiden saavuttamiseksi, mutta eivät välttämättä kokonaan jaa näitä tavoitteita opiskelijan kanssa.

Mä nään, että reitti omaan toimijuuteen menee siinä, että osaa luopuu semmosesta instituutio ajattelusta. (...) Että koulun tai musaopiston tai minkä tahansa auktoriteetin asettamat jutut pystyy tiedostamaan. (...) Jotta voi olla toimija ja omata hyvän toimijuuden, niin siinä pitää olla tieto jostain suunnasta mihin on ite halukas menemään. Ja sitte kartottaa, että jos mulla on päämääränä toimii vaikka musakasvattajana teatterin kontekstissa ja on luova tuottaminen tosi vahvana siinä omassa praktiikassa, niin mitkä on ne omat stepit, tai mitkä on ne työkalut mitkä pitää ite kerätä siihen. (...) Ja välttämättä se ei oo linjassa siihen mitä koulu tai musaopisto tarjoaa sisällöltään, tai tavallaan asenteeltaan kans.
(Sidney)

Sidneyn pohdinta tuo hyvin esiin, että toimijuus sijoittuu aina johonkin rakenteisiin, joissa yksilö navigoi omien arvioittensa ja suunnitelmiansa pohjalta kuten myös Biesta (2015, 626) painottaa. Haastateltavien koko haastattelujen aikana kertomat pohdinnat toimijuuden teemoista joko henkilökohtaisella tai yleisellä tasolla toivat esiin käytännössä kaikkia Banduran (2008, 15–17) sosiokognitiivisessa teoriassa määrittämiä toimijuuden ydinominaisuuksia, joita ovat tarkoituksellisuus, ennakoivuus, itsesäätely ja itsereflektio.

5.1.2 Haastateltavien toimijuuden muutokset

Kaikki haastateltavat kertovat toimijuutensa muuttuneen monin tavoin musiikkikasvatuksen opintojen aikana. Whitney kertoo toimijuutensa olleen hänen aloittaessa musiikillisesti hyvin laaja-alainen ja kertoo olleensa kiinnostunut kaikenlaisista musiikillisista toimintatavoista ja maailmoista. Hän halusi keskittyä laajentamaan muusikkouttaan ja musiikillista toimijuuttaan pystyäkseen toimimaan musiikin alalla. Whitney pohdinnat tuovat hyvin esiin, kuinka musiikkiyliopistossa aloittavalla musiikillinen ja ammatillinen toimijuus ovat (ja alkavat olemaan) sitoutuneita toisiinsa.

Musiikkikasvatuksen opiskelun aloittamisen jälkeen Whitney on välissä opiskellut itselleen myös toisen taiteenalan ammatin ja kertoo ammatillisen toimijuutensa koostuvan

paljolti muustakin kuin musiikkikasvatuksesta. Musiikkikasvatuksen opintojensa alkuaikana hän koki merkityksettömyyttä ja turhautumista joihinkin musiikkikasvatuksen opintojen käytänteisiin ja puutteellisiin näkökulmiin, minkä vuoksi osittain päätti hakeutua myös toisen taiteenalan koulutuksen pariin.

(...) musiikkikasvatus on antanut eväitä vakiintuneiden, joskus myös perinteisten tai (...) konservoitujen tekniikoiden ja kulttuurillisten taiteen harjoittamisen muotojen osaamiseen. Tääl on opeteltu niin paljon osaamista ja tekemistä tietyistä taiteen alan historiallisista käytänteistä käsin. (...) mä oon joskus kokenut sen hieman rajoittavaksi mun ammatillisessa ajattelussa, esimerkiksi luovuudessa. Täältä on saanu niin paljon (...) substanssia, niin joskus esimerkiksi niiden soveltaminen ja luova tuottaminen on jäänyt vähemmälle. (...) Siellä [Sibelius-Akatemian opinnoissa] ei ole ollut sellasta kriittistä kulmaa juuri ollenkaan, se on musta tosi vanhanaikaista ja huonoa. (Whitney)

Whitney kertoo, että hänen monialainen ammatillinen toimijuutensa on osittain tuonut enemmän esille musiikinalankin opinnoista saatuja työkaluja, jotka hän muutoin olisi kokenut vähäisemmiksi. Muualta hankittu toisen taiteenalan tietotaito on yhdessä musiikin ja musiikkikasvatuksen alan koulutuksen kanssa muodostanut hänelle yksilöllisen toimijuuden kokonaisuuden kasvattajana ja taiteellisena toimijana.

Palasin sitten väli vuosien jälkeen... Palasin korona-aikaan, se on oikeesti aika huomattava juttu. Jonka jälkeen oma musiikillinen toimijuus muusikkona aivan kuoli, että en kyllä tehny yhtään mitään muusikkona. Olin tehny väli vuosina jotain muusikkona, mutta sen jälkeen en enää tehny. En saanu yksilötuntejakaan enää hetkeen [koulussa], ja keskityin pedagogisiin luento henkisiin opintoihin ja aloin vähän fokusoida niihin opettajajuttuihin. Mikä on toisaalta luontevaakin sillon ku tehdään kandityö ja sen jälkeen varsinkin maisteriopinnoissa. (Whitney)

Whitneyn ja Sidneyn näkökulmat ja tarinat yhtenevät siinä, että ammatillisen toimijan täytyy kehittyessään löytää omat päämääränsä, osata artikuloida ne itselleen ja löytää usein itsenäisesti keinot niiden kehittämiseen. Nämä ajatukset ovat linjassa Vähäsantasen ym. (2017, 16–17) kanssa tuoden esiin ammatillisen identiteetin neuvottelun ja uran rakentamisen osa-alueet. Yksilö käy jatkuvasti neuvottelua ympäröivien rakenteiden kanssa suhteessa omiin tavoitteisiinsa ja vaikutusmahdollisuuksiinsa. Heidän

pohdintansa kuvastavat myös hyvin sitä, miten toimijuus on kokonaisuus, joka voi muodostua alun perin toisistaan varsin irrallisistakin alaidentiteeteistä (esim. Beijaard ym. 2004, 122–123), jotka yksilö itse nivoo omaksi kokonaisuudeksi.

Siihen kokonaisuuteen, jossa on ainakin kaksi taiteen muotoa – siihen musiikkikasvatus on antanut eväitä (...) Ja hirveesti pedagogista kulmaa kaikkeen mitä mä teen, ja se on kyllä suuri voimavara. Tosin en aina kaikista kriittisintä ajattelua. Sitä olen joutunut oppimaan ja hakemaan muualta. (Whitney)

Britney kertoo musiikkikasvatuksen roolin olleen ”ihan valtava” hänen ammatillisen toimijuutensa kehityksessä. Hän kertoo miettineensä aiemmin usein mitä konkreettisia tietoja tai taitoja musiikkikasvatuksen opiskelusta on kertynyt vai onko kertynyt lainkaan. Sekä muusikon että musiikkikasvattajan työelämän tilanteiden kautta hän kertoo huomanneensa, että on kuitenkin oppinut hyvin paljon, ja uskoo musiikkikasvatuksen aineryhmän ympäristönä ruokkineen osittain alitajuisesti kaikkea hänen ammatillista ajatteluaan.

Emmä tiää onko välttämättä sanottu että 'hei tässä on joku konkreettinen toimintamalli, teepä nyt tän aihepiirin yhteydessä oppilaiden kanssa näin'. Ei se välttämättä oo sitä. Ehkä se on vaan tää että on tämmösessä ympäristössä jatkuvasti, missä vähän kaikki ruokkii kaikkea kokoajan. Kyllä sillä on ollu tosi merkitys. (Britney)

Britney kertoo myös, että hänen taitonsa ja käsitykset taidoistaan ovat muuttuneet paljon opintovuosien aikana, muun muassa eri instrumenttiopintojen seurauksena. Omien musiikillisten tuotosten esittely on tuntunut aiemmin haastavalta, mutta se on helpottunut. Britneyn käsitys omista taidoista on täsmentynyt ja taitoja on oppinut käyttämään monipuolisemmin.

[Taidot ovat kehittyneet] lauluteknisesti ainakin. Se on ihan selkee konkreettinen. Myös luova ajattelu, nyt varsinkin kun tekee tuota B-tutkintoa, mikä on niin luovaa työtä. Mulle on aikasemmin ollu omien tuotosten esittely todella vaikee asia. Ja pianossa varmasti, kun tuli tänne mä pidin itseäni kauheen hyvänä säestäjänä silloin, koska mulla oli se tietty tyyli millä hakkasin kaikki toivelaulukirjat läpi. (...) Tyylien mukaisuus on varmasti myös yks aika iso juttu [missä on kehittynyt]. (Britney)

Sidney kertoo kuinka muusikon ja opettajan identiteetit ovat vaihdelleet kausittain. Aloittaessaan musiikkikasvatuksen opiskelut muusikkous oli vahvasti läsnä hänen elämässään. Opiskeltuaan välissä myös konservatoriossa hän alkoi selkeämmin hahmottaa, ettei halua olla pelkästään muusikko tai harjoitella vain yhtä instrumenttia.

Hokas sen, että (...) on tullu semmoseen vaiheeseen, että on ammattitaito oman instrumentin kanssa ja pystyy tehä sen kaa monenlaisii juttuja monenlaisis paikoissa. (...) siinä kytkeytyy se muusikkous opettajuuteen (...). (Sidney)

Sidneyn ja Britneyn pohdinnat artikuloivat muusikkouden ja opettajuuden yhteyttä samankaltaisesti monipuolisuuden ja toiminnallisuuden kautta. Britney kuvasi omanneensa jo nuorempana ”musiikkikasvatussuuntautuneisuutta”, jonka koki ilmenneen monipuolisena musikaalisuutena ja taitona käyttää sitä eri tilanteissa. Sidneyllä taas laaja-alaiset musiikilliset taidot ovat auttaneet näkemään, kuinka monipuolista musiikillista toimintaa voi musiikkikasvattajanakin fasilitoida. Sidney rinnastaa myös opettamistilanteet ja bändiharjoittelun toisiinsa sosiaalisina konteksteina, joissa musiikin rakenteista opetellaan puhumaan:

Esimerkkinä semmonen, että jos oppilasryhmän kaa soittaa jotain biisiä ja halua antaa ohjeita. Nii korvat on auki sille kokonaisuudelle, ikäänku taiteellisena juttuna, (...) ilman että se on semmosta auktoriteettista vaatimista, vaan että se on semmosta bändikavereille puhumista. (...) jos sen osaa pukee oikeen ni se on tosi motivoivaa, että saa palautetta omasta suorituksestaan ja että se opettaja haluaa nostaa ja kertoo miten tän vois nyt tehä. (Sidney)

Sidneyn ja Britneyn tarinat yhtenevät tutkimusten havaintojen kanssa siinä, että musiikilliset taidot nähdään yleensä tärkeämpänä osana omaa identiteettiä opintojen alussa (Ballantyne ym. 2012, 13) ja että opettajaidentiteetti kehittyy yleensä myöhemmin kuin muusikkoidentiteetti (Freer & Bennet 2012, 265). Sidneyn ja Britneyn pohdinnat kuvastavat hienosti sitä, miten toimijuus muusikkona voi vahvistaa musiikinopettajan pedagogista toimijuutta. Kyvykkyyden kokemus instrumentin kanssa inspiroi heitä toimimaan myös kasvattajana.

Britney kertoo oman kokemuksensa vaihtelevan paljon muusikon ja opettajan välillä. Hän kuvailee sen muuttuvan viikosta ja jopa päivästä riippuen. Britney kertoo hakeutuneensa

opiskeluihin, koska on kokenut omaavansa pedagogista lahjakkuutta ja pedagogiikka on kiinnostanut. Opintojen myötä muusikkoidentiteettikin on tullut enemmän esiin. Instrumenttiopiskelu ja vaihto-opinnot, joita hän kuvailee korjaavana kokemuksena, ovat vahvistaneet muusikon identiteettiä yhä enemmän.

Se on pikkusen kahtia jakautunut välillä tässä koulutuksessa. Musta tuntuu, että meille tosi usein jotenki painotetaan, että ”mutta ku tämä ei ole artisti koulu, tämä ei ole taiteellinen koulutus”. Mutta sitte kuitenkin, jossaki tän koulutuksen sisimmässä... Miksi meille tarjottaisiin näin laadukkaita instrumenttiopintoja jos sillä ei haluttais tähdätä mihinkään? Oon usein miettiny, että tän koulutuksen ongelma on että tää ei itekkään tiedä onks tää muna vai kana. (Britney)

Muusikkouden ja opettajuuden yhdistäminen eheäksi kokonaisuudeksi vaikuttaa kaikilla haastateltavilla nostavan esiin pohdintaa ja myös haasteita sekä opintojen että työelämän kontekstissa. Pidemmän ajan kuluessa näiden yhdistäminen vaikuttaa kuitenkin onnistuneen ja kullekin haastateltavalle vaikuttaa rakentuneen sekä ammatillisesti että musiikillisesti yksilöllinen omanlaisensa toimijuus.

Mulle se, että tässä on nää molemmat on tosi iso rikkaus. Mutta myös välillä se on tosi iso ristiriita. Joo, kyllä mä oon molempia. (Britney)

Kukin haastateltavista on musiikkikasvatuksen opintojen aloittamisen jälkeen siis pitänyt väli vuosia eri tavoilla: Whitney toisella taiteenalla, Sidney konservatoriossa ja Britney vaihto-opinnoissa, joissa keskittyi pelkästään muusikon opintoihin. Kaikki kolme toivat nämä ajanjaksot oma-aloitteisesti esiin puhuttaessa heidän toimijuudestaan tai muusikko-opettaja kahtiajaosta, ja vaikuttaisi siltä, että periodit muiden opintojen parissa ovat muovanneet keskeisesti heidän nykyistä käsitystään omasta toimijuudestaan.

5.2 Kokemukset vapaan säestyksen opiskelusta

Kuten luvussa 3.3 selvitän, *Vapaa säestys I* -kurssin jälkeen musiikkikasvatuksen opiskelijat jatkavat vapaan säestyksen opiskelua yksilöopetuksessa. Muun muassa tämän seurauksena kaikenlaiset kokemukset vapaan säestyksen opiskelusta ovat hyvin yksilöllisiä. Tarkastelen tulevissa alaluvuissa kussakin sekä toimijuutta tukeneita että haastaneita tekijöitä.

5.2.1 Haastateltavien käsityksiä vapaasta säestyksestä työkaluna

Kaikki haastateltavat ovat käyttäneet vapaata säestystä työkaluna sekä muusikon että opettajan työelämässä ja kokemukset vapaan säestyksen käytön hyödyllisyydestä tai helppoudesta vaihtelivat kullakin melko paljon tilanteista riippuen. Kullakin haastateltavalla oli omanlaisensa näkökulma siihen, missä tilanteissa vapaa säestys on hyödyllisimmillään. Erityisesti Britney kertoi vapaan säestyksen taitojen olevan enemmän käytössä muusikon kuin musiikkikasvattajan työelämässä. Haastateltavien kertoman perusteella vaikuttaa, että kukaan heistä ei käytä vapaata säestystä työkaluna opetuksessaan kovin paljoa, vaan lähinnä silloin, jos se on pakollista tai selkeästi paras tapa toteuttaa jokin tilanne.

No tähän ehkä alkuun sanon, että kaiken oman opetuksen pyrin rakentaa silleen, ettei mun tarvii olla pianon takana. Sitä kautta on tullu kehiteltyä kaikenlaisia tapoja kiertää se. (Sidney)

Haastateltavat kertoivat suhteellisen erilaisia näkökulmia siihen, miksi vapaata säestystä heidän mielestään opiskellaan. Kaikki tiedostavat pianon vapaan säestyksen hyödyllisenä musiikinopettajan työkaluna ja ylipäättään hyvänä taitona joissakin opettamistilanteissa, mutta Sidney ja Britney kokivat sen fasilitoineen paljon tärkeitä taitoja myös heidän muusikon työelämänsä eri osa-alueilla. Whitney näkee pianon vapaan säestyksen eniten opettajan työkaluna ja koulumaailmassa yleishyödyllisenä työkaluna. Hän kertoo sen olevan hyvä soitin laulattamiseen ja soitattamiseen.

Ajattelen, että se liittyy vahvasti näihin opettajakysymyksiin, jotta voi säestää ja ohjata musiikkia pianolla. Ja myös mahdollisesti opetustilanteiden ulkopuolella esiintyä esimerkiksi juhlissa, eli se liittyy paljo tällaiseen koulukontekstiin. Mutta myös muihin paikkoihin, joissa on ainoastaan piano saatavilla. (Whitney)

Sidney kokee pianon vapaan säestyksen olevan erityisen hyvä ”liidaussoitin”, jolla ilmentää musiikin eri rakenteita, olipa kyseessä opetustilanne tai joku muu muusikon työelämän tilanne.

(...) ehdottomasti, jos mieltii instrumenttia, jonka takana opettaja on liidaamassa musiikkia, niin se on siinä ihan killerin hyvä. Siit saa sen poljennon ja harmoniapohjan ja melodian parhaimmillaan soitettua ulos.

Siit hahmottuu korvalle tosi hyvin mitä siin musiikissa tapahtuu. Se on tosi hyvä liidaussoitin. (Sidney)

Myös Britney kokee vapaan säestyksen opiskelun kehittävän musiikillisia taitoja laajemmin. Tärkeimpänä hän mainitsee edelleen kehittymisen tyylienmukaisessa ajattelussa.

Ymmärrys pianon kautta eri tyyllilajeista konkretisoi aika hyvin. Tuntuu, että mulla on vapsin vuoksi vahvistunut tyylinmukainen ajattelu, mikä sit siirtyy helposti. Se siirtyy lauluun, se siirtyy viuluun. Se siirtyy muihin instrumentteihin. (...) Se on jotenkin niin hyvän yleismusiikillinen soitin. (Britney)

Britney näkee pianon yleismusiikillisuutensa vuoksi hyvänä koulusoittimena, mutta kertoo myös, ettei käytä pianoa omilla tunneillaan juurikaan. Tämä tuli hänelle itselleenkin yllätyksenä työelämässä, ja kertoo ajatelleensa aina, että musiikinopettajan pitäisi olla todella hyvä pianisti. Sen sijaan hän käyttää muun muassa taustanauhoja. Tärkeämpänä vapaan säestyksen antina itselleen hän kokee kyvyn säestää monipuolisesti omaa lauluaan ja säveltää kappaleita.

5.2.2 Vapaa säestys ja musiikin hahmotustaidot

Erittelen tässä alaluvussa haastateltavien tärkeimpiä kokemuksia koskien vapaan säestyksen opiskelun tuomaa tukea musiikin hahmotustaidoille. Lisäksi avaam haastateltavien ajatuksia vapaan säestyksen potentiaalista tukea musiikin hahmotustaitoja.

Sidneylle pianon vapaan säestyksen opiskelu on syventänyt harmonian tietämystä, minkä seurauksena kyvyt säveltää harmonioita ovat myös kehittyneet. Hän mainitsee myös, kuinka pianon soittamisen kautta on helppoa hahmottaa eri rekistereitä osana sovituspöytäprosessia, vaikka sovittaisi isollekin orkesterille.

Siihen harmonian pyörittelyyn se on tuonu tosi paljon. Se on vaa visuaalisesti niin hyvä soitin. Siinä on tavallaan näkyvillä se reitti tosi helposti. (...) että osaa tehdä vaihtoehtoja vaikka säveltäessä tunnelmiin tai vaan rikastaa tai monipuolistaa sitä harmoniamailmaa (...). Kans luottaa aika paljon siihen, että jos joku asia soi hyvin pianossa niin jos sen vie

muille instrumenteille, niin se todennäköisesti soi siellä myös aika kivasti. Ei oo vaikka terssejä vitun matalalla ja tällä tavalla - mielummin oktaavi tai kvintti siellä. Sit mitä korkeammalle mennään niin, sitä pienempiä intervallit voi olla, että se soi kivasti. (Sidney)

Sidney ei osaa sanoa, olisiko vapaan säestyksen opiskelu voinut hänen kohdallaan tukea musiikin hahmotustaidoissa paremmin. Hänen pohdintansa toivat yleisesti kuitenkin esiin, että Sidney kokee vapaan säestyksen hyväksi instrumentiksi tukemaan musiikin opiskelijoiden musiikin hahmotustaitoja

Whitney ja Britney kokevat molemmat, että vapaa säestys olisi voinut tukea musiikin hahmotustaidoissa paremmin. He molemmat myös artikuloivat pianon vapaan säestyksen olevan instrumenttina tähän tarkoitukseen erityisen hyvä. Whitney kertoo, että vapaan säestyksen opiskelu on auttanut länsimäisen pop/jazz-tyylisen musiikin sointuharmonioiden ja -funktioiden käsittelyssä. Nuottikuvan lukemisessa ja aukikirjoitetun materiaalin soittamisessa hän ei koe kehittyneensä juurikaan.

Tommonen musiikin kuuleminen, hahmottaminen ja sovittaminen, jossain määrin se on rakentunut siinä vapaasäestyksessä, mutta toisaalta mä en oo saanu siihen niin paljon työkaluja mitä koen että olisin voinut saada. Siinä on ollut se potentiaali ainakin ja avaus sille mahdollisuudelle. (Whitney)

Britney näkee vapaalla säestyksellä erittäin suuren potentiaalin musiikin hahmotustaitojen kehittäjänä, ja uskoo pianon konkretisoivan instrumenttina harmoniaan ja sävelten suhteisiin liittyviä asioita. Omalla kohdallaan hänellä on kuitenkin paljon epämääräisiä tai huonoja kokemuksia musiikinteoreettisten tai harmoniaan liittyvien kysymysten käsittelystä osana vapaan säestyksen opetusta.

[Minulla] on pitkä formaali musiikkiopistotausta, ni mä oon paljo opiskellu [klassisen musiikin] teoriaa, paljo säveltapailua. Mutta sitten ku ollaan tultu kevyen musiikin puolelle, mä en osaa yhdistää sinne käytäntöön. (...) Mä oon aina ollu että ”kakkosvitokset, tai tää välidominantti, tai nää dimisoinnut tai mikä?” ja mulle on kuitattu että ”siitä vaan ulkoa opettelet, ei sun tarvii sillee ymmärtää.” Jotenki se on hassua, että mä oon ollu sillee, et mä haluisin ymmärtää. (...) saada semmonen käsitys siitä, mutta kuitenkin mä en saanu sitä. (Britney)

Siirryttyään opiskelemaan pianoa toisella nimikkeellä Britney kertoo musiikin hahmotuksen ja pianonsoiton yhdistyneen paljon paremmin ja myös opetuksen olleen erilaista. Haastateltavien kertoman mukaan vaikuttaa siltä, että tunneilla keskitytään tavoitteelliseen kappaleiden opetteluun ja tämän ulkopuoliset aiheet pyritään käsittelemään ripeästi, olivatpa ne osana opetussuunnitelmaa tai opiskelijoiden kysymyksistä nousseita. Haastattelujen perusteella vapaan säestyksen ja musiikin hahmotustaitojen välinen yhteys jää usein vahvistumatta. Osa haastateltavista kertoo musiikin hahmotustaitoihin liittyvien asioiden ”loksahaneen” myöhemmin, kun itsenäiselle pianon soittamiselle on ollut elämässä enemmän aikaa.

Britney korostaa, että etenkin kehittyneemmälle muusikolle pianon vapaan säestyksen tietojen ja taitojen kautta myös muu musiikillinen tieto kehittyy. D-tasolla vapaata säestystä opiskellessaan hänellä on ollut erittäin positiivisia kokemuksia erilaisten populaarimusiikin bändisovitusten kopioimisesta pianolle.

Mun kohdalla ollaan siinä pisteessä, että kun mä opin uuden kappaleen niin se myös tuo mulle uutta musiikillista tieto-taitoa. Se oli hyvä mitä tehtiin vapsi D:ssä, me tehtiin yhdessä yks biisi että kuunneltiin ja sit ”rumpukomppi vasuriin” ja ”otat tuolta ton”. Sit mä tein itse samalla mallilla, et mä kuuntelin ja sit siirsin vapsille sen. Se oli ihan älyttömän hyvä. Mä en oo niinku ikinä bändi soittaja ollu koskaan, ni siinä pääsee myös ihanasti sukeltamaan biisin tuotantopuoleen ja siihen, että mitä siellä oikeesti tapahtuu. Mä oon musiikin kuuntelijana ollu tosi melodia- ja sanakeskeinen tyyppi. Nykyään selkeesti enemmän oon harjaantunu, et kuuntelee tuotantoa ja kuuntelee instrumentaatiota. (Britney)

Britneyn kertomat hyödyt, joita vapaan säestyksen opiskelu on tuonut hänen musiikin hahmotustaidoilleen, tyylien mukaiselle tietotaidolle sekä sovitus- ja tuotantoajattelulle ovat linjassa paitsi vapaan säestyksen kurssien osaamistavoitteiden (Taideyliopisto 1 & 2), myös koko koulutusohjelman osaamistavoitteiden (Taideyliopisto 3 & 4) kanssa. Tämä kuvastaa hyvin vapaan säestyksen laaja-alaisia hyötyjä muusikolle ja musiikkikasvattajalle.

Se miten tyylien mukaisuus, musiikin hahmotustaidot ja vapaa säestys liittyvät toisiinsa, voi osittain selittää miksi osalla haastateltavista on tapahtunut ”loksahamista” vapaan säestyksen taidoissa paljon vapaan säestyksen opiskelun jälkeenkin. Britney kertoi, kuinka pianon vapaassa säestyksessä opitut uudet tiedot ja taidot kehittävät myös hänen

musiikillista tietotaitoansa. Tapahtuuko niin, että kun muut musiikilliset tietotaidot kehittyvät ja erilaiset ilmiöt yhdistyvät toisiinsa entistä paremmin niin myös vapaan säestyksen taidot kehittyvät yhdistyessään osaksi yksilön kehittyntä tietotaitoa?

5.2.3 Vapaa säestys ja musiikin luova tuottaminen

Musiikin luovan tuottamisen osalta vapaan säestyksen opiskelu on antanut kaikille haastateltaville eniten työkaluja soinnutukseen. Whitney kertoo oppineensa jonkin verran blues-pohjaista improvisaatiota ja blues-komppausta. Whitney kertoman perusteella vapaan säestyksen anti musiikin luovan tuottamisen osalta on ollut melko vähäistä ja siltäkin osin yksipuolista. Yhtenä syynä Whitney uskoo tähän vähäiseen antiin olevan hänen silloisten pianonsoittotaitojensa alkeellisuuden.

Sidney kertoo saaneensa *Vapaa säestys 1* ja *Vapaa säestys 2* -kursseilta luovaan musiikilliseen ilmaisuun jonkin verran työkaluja. Hän on oppinut eri genreille tyypillisiä asioita, harmonian ja rytmin tyylinmukaisia ilmiöitä sekä bossa novan ja pop-musiikin välisiä eroja.

Muuten ei hirveesti. Ehkä se erilaisten komppien soittaminen, mut on se ollu semmosessa kurinalaisessa. Että näin soitetaan tää biisi. Mikä on ollu itelle tosi hyvä myös. (Sidney)

Kaikki haastateltavat kokevat, että vapaa säestys olisi voinut tukea heitä musiikin luovan tuottamisen osalta paremmin ja enemmän. Omalla kohdallaan Sidney näkee hyödylliseksi, että keskittyi lähinnä opettelemaan kurinalaisesti tekniikkaa ja erilaisia kappaleita opiskellessaan vapaata säestystä. Sidney pohtii, että hyvä paikka luovalle tuottamiselle vapaassa säestyksessä olisi oma kurssikokonaisuus.

Oli x-määrä biisejä, mitä vuoden aikana haluttiin, että otetaan haltuun ja itellä se opettelu oli tosi hidasta. (...) ite oli tosi paljo vaan siinä teknisessä suorituksessa kiinni. (...) Sit jos se ei ois erillinen kurssi, ehkä omalla kohdalla se ois voinu olla motivoivaa se keksiminen ja tommonen, mutta ehkä itellä oli putkikatse siinä, että pitää saada tää Obla-dii Obla-daa :n vasuri soittamaan näitä kolmisointu pompotteluita. (Sidney)

D-tasolla vapaata säestystä opiskellessaan Sidneyn opettaja on haastanut häntä enemmän ja antanut välillä paljonkin erilaisia työkaluja monipuoliseen ja ilmaisulliseen musiikin

tuottamiseen. Nämä neuvot ovat olleet Sidneylle antoisia, mutta hän kertoo niiden olleen kuitenkin enemmän taustalla vaikuttavia tekijöitä kuin keskeisiä sisältöjä.

(...) siltä tuli tosi paljon semmosia pianisti-kikkoja. Että tämmöstä ja tämmöstä on mahollista tehdä. Ja se sisällytti sitä jollain tapaa opetukseen myös. Et koitappa tehdä biisi tällä tavalla, että molli kolmisointu laskee kromaattisesti. Säveltämiseen ja sovittamiseen, et jos tän kirjottais torville tai laulajille auki (...). Ne on ollu ehkä semmosia fun fact -hetkiä. Jos sen on ite unohtanu, niin se ei oo tullut siellä tunnilla uudestaan ilmi. (Sidney)

Whitney ja Britney kokevat, että *Vapaa säestys I* -kurssin ryhmäopetus olisi ollut erityisen hyvä paikka luovan tuottamisen integroimiselle vapaan säestyksen opintoihin. Rikandin (2012, 34) mukaan *Vapaa säestys I* -kurssin opetusmenetelmät ovat ryhmäopetuksesta huolimatta pitkälti yksilöopetuksen kaltaisia. Whitney pohtii ryhmäopetuksen mahdollisuuksia luovan tuottamisen opettelulle.

Kyllä sitä saisi olla mun puolesta lisää. Ryhmäopetuksessa vois todellakin olla paljon enemmän. Siellä ois potentiaalia. (...) Siellä voitais vaikka tehdä yhteissävellyksiä tai sovituksia. (...) Se kynnys tehdä jotain luovaa tuottamista jos sitä ei tee vertaisten kanssa niin ei opi sellasta matalan kynnyksen kokeilua. Sit ku sun pitää semmosen opettaja-auktoriteetin kanssa [alkaa opettelemaan] (...) opiskelijalla voi olla kynnys, ja mulla on ollut kynnys kokeilla sellaisia luovan tuottamisen asioita jos niitä ei oo esitelty todella alkeis tasolla siinä yksilöopetuksessa. (Whitney)

Britney muistelee opintojaan ja kertoo, että jonkin verran sävellys- ja soinnutustehtäviä *Vapaa säestys I* -kurssilla on ollut. Käytännössä tällaiset tehtävät on fasilitoitu hyvin puutteellisesti ja ilmeisesti aikaa on ollut vähän.

Kyllä sitä [luovaa tuottamista] on ollu mun mielestä liian vähän. Se tais olla ehkä vapsi ykkösessä, että on tehty jotain pieniä sävellytyksiä ja pieniä soinnutuksia. Mut siihen ei kuitenkaan annettu mitään eväitä. (Britney)

Whitney pohtii myös, että vaikka *Vapaa säestys I* -kurssilla luovaa työskentelyä on ollut melko vähän, on yksinkertainen työskentely, jossa voi rauhassa keskittyä laajentamaan omia taitoja tuntunut välillä mukavalta.

(...) se on ollut vapauttavaa soittaa reaalisointuja, siinä on koko ajan saanut soveltaa sitä osaamaansa musiikin hahmotustaitoa ja myös laajentaa ja soveltaa sitä. (Whitney)

Britney kokee pianon vapaan säestyksen olevan hyvä työkalu musiikin luovaan tuottamiseen. Hänen mielestään koskettimiston selkeys mahdollistaa paremmin musiikin hahmotuksellisen puolen takia myös esimerkiksi pedagogista toimintaa ja luovaa prosessia.

(...) se on kuitenkin yllättävän helposti siirrettävissä pedagogisesti johonkin luokkasoittimille tai johonki semmoseen. Siin on niinku konkreettisesti ne koskettimet. Ja kun se ajattelu on helppoa, niin se taas helpottaa sitä luovan prosessin alotusta ja käsittelyä ja sitä. (Britney)

Haastattelujen perusteella vaikuttaa, että ainakin ripeän aikataulun ja opiskelijoiden vaihtelevien lähtötasojen vuoksi sekä musiikin hahmotustaitojen että musiikin luovan tuottamisen kohdalla vapaan säestyksen opintojen anti on ollut vähäistä tai ainakin vaihtelevaa. Kukaan haastateltavista ei kokenut saaneensa vapaan säestyksen opiskelusta työkaluja musiikin luovan tuottamisen opettamiseen.

5.2.4 Vapaa säestys ja toimijuus

Haastateltavien pohdintojen perusteella he kaikki, erityisesti Britney ja Sidney, kokevat yksilön toimijuuden ilmenevän vapaassa säestyksessä niin kuin myös Rikandi (2012) painottaa. Sidney kuvailee, että työkaluja, joita on saanut, täytyy aina itse soveltaa kappale- ja tilannekohtaisesti.

Siin pitää tehdä niillä työkaluilla ne ratkasut, millä sen saa ilmennettyä sen asian mitä haluaa pianon kanssa ilmentää. Se on lähes pelkästään sitä yksilöllistä toimintaa. (Sidney)

Kaikki haastateltavat ovat kokeneet jonkin asteista huonommuuden tunnetta vapaan säestyksen opiskelun osana. Sidney kertoo vapaan säestyksen opiskelun olleen hänelle ”häpeäpilkku”. Sidneyn kertoman perusteella hän on kehittynyt musiikkikasvatuksen opintojen seurauksena monipuoliseksi ammattilaiseksi ja hänellä vaikuttaa olevan selkeä käsitys omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan, niin vapaassa säestyksessä kuin muissakin asioissa.

On tavallaan outoa, että näin huonoilla vapaasäestys taidoilla varustettu tyyppi valmistuu maisteriks musiikkikasvatus osastolta. (Sidney)

Sidney tiedostaa vapaan säestyksen olevan hänelle itselleen hyödyllinen työkalu, mutta opintojen lomassa sen harjoittelu on usein jäänyt taka-alalle.

Ennen kaikkee se on ollu semmonen oma häpeäpilkku, semmonen ratkaisematon asia. Tiedostaa sen, että se ois äärimmäisen hyvä, että se ois hallussa. Vaik tulee lead sheetti tai kaks rivinen aukikirjotettu, et pystyy ja pystyis soittamaan säestyksessä tai kuorostemmojen opetuksessa. Se on ollu semmonen laahaava juttu, (...) se on ollu niin paljon oman aktiivisuuden varassa. Tottakai minkä tahansa taidon kehittäminen, eihän se meinaa mitään että käy tunneilla jos ei sitä duunii tee tuntien ulkopuolella. Itellä se on ollu tosi vaikeeta sisällyttää omaan arkeen ja omaan treenaukseen, koska tosi usein se on ollu vapsi tunteja varten se opettelu. (Sidney)

Sidney pohtii myös erilaisia motivaation tasoja, kun treenaa keikkaa varten, omaksi ilokseen tai soittotunteja varten.

On tosi eri asia reenata mulle ainakin keikkaa varten, ku vaan treenaa omaksi ilokseen. Se oma vapaasäestys on ollu aika siellä opetusluokan seinien sisällä tapahtuvaa. Se ei ehkä kohtaa sitä, miten sä käytät sitä kentällä. (Sidney)

Kaikki haastateltavat ovat reflektoineet vapaan säestyksen ja vapaan säestyksen opintojen merkitystä jo aiemmin elämässään. Sidney pohtii pitkään asenneilmapiirien (Sidneyn käyttämä sana) vaikutusta vapaan säestyksen asemaan hänen elämässään. Asenneilmapiirillä hän tarkoittaa vaihdellen opiskelijoiden kesken vallitsevaa, opiskelijoiden ja opettajien muodostamaa tai opettajien opiskelijoille välittämää asenneilmapiiriä. Hän koittaa paikantaa syytä sille, miksi kahdeksan vuoden aikana hän on investoinut niin vähän aikaa vapaan säestyksen opetteluun. Sidney miettii, onko vapaasta säestyksestä tullut sekä opiskelijoille että opettajille pelkkä tekninen suoritus.

Puuttuuks siitä yleisestä tai omasta asenneilmapiiristä, että tää on soitin. (...) Sä opiskelet siinä instrumenttia ja pianon soittoa, ja piano on niinku soitin. Että onks sitä ite aatellu silleen, että nyt mä opiskelen instrumenttia vai nyt mä opiskelen vapsia. (...) Siinä on joku eri lähestyminen omasta näkökulmasta ja sitten mitä vaikka opettaja vaatii kans. Onko siinä

sellanen, että vapaasäestäminen on tekninen suoritus ja pianon soittaminen on taiteellinen suoritus? (Sidney)

Myös Britney on pohtinut musiikkikasvatuksen aineryhmän asenneilmapiiriä ja omia asenteitaan. Hän kertoo, miten kokee tullessa identifioituksi klassisena viulistina, vaikkei ole soittanut sitä vuosiin.

Ollaan monen kanssa täällä puhuttu, miten se voisi olla ideaali tilanteessa, että silloin kun sä meet vapsi tunnille, ni siellä sä oot se pianisti. (Britney)

Whitney on myös pohtinut ilmapiiriä, joka vapaan säestyksen tunneilla vallitsee. Hän mainitsee opettajan liiallisen kaverimaisuuden, jonka myös Britney on kokenut ongelmalliseksi opiskelujensa aikana.

Joskus opetus on ollut liian kaverimaista. Siinä ikään kuin ollaan joko mestari-kisälli otteen kanssa tai sitten mukamas kaverimaisen otteen äärellä. Ja siitä puuttuu sitten sensitiivinen kriittisyys opettajalta mun mielestä. Miten olla kriittinen omaa opetustaan kohtaa, ja suhteessa aina erilaiseen oppilaaseen. (Whitney)

Haastateltavien pohdintoista käy ilmi, että kaikki haastateltavat ovat olleet jossain kohtaa vapaan säestyksen opintojaan ymmällään joko vapaaseen säestykseen liittyvästä asenneilmapiiristä (kaikki haastateltavat) tai opettajan liiasta kaverillisuudesta (Whitney ja Britney). Tämä on hyvä esimerkki sosiaalisista rakenteista, jotka muovaavat yksilön toimijuutta ja määrittävät tämän käsityksiä muun muassa toimintamahdollisuuksistaan (ks. Biesta 2015, 626). Whitney painottaa opetustilanteissa opettajalla olevaa valtaa ja selittää, miten se linkittyy myös oppilaslähtöisyyden toteutumiseen:

Opetustilanteessa on aina valta-asetelma ja hierarkia, joka vaikuttaa todella paljon siihen mihin suuntaan vapaasäestyksen opiskelu menee. Opiskelu ei ole kuitenkaan ikinä oppilas lähtöistä, jos ei opettajalla ole kriittistä tarkastelua: Miten hän toimii, millaisista lähtökohdista käsin ja kenelle? (Whitney)

Erityisesti Whitney ja Sidney kokevat, että vapaa säestys olisi voinut tukea heidän toimijuuttaan paremmin. He molemmat pohtivat, että vapaan säestyksen opetus kaipaisi enemmän soveltavia tilaisuuksia pianonsoiton harjoitteluun. Whitney uskoo myös vapaan säestyksen kursseihin linkittyvien yhteisprojektien ja yhteismusisoinnin

kiinnittävän opiskelijoita paremmin tähän taitoon. Kaikki haastateltavat toivat jossain kohtaa esiin pohtineensa *Vapaa säestys 1* -kurssilla tehtävän yhteismusisoinnin vähyyttä, jonka myös Rikandi (2012, 34) on havainnut. Erityisesti yksilöopetukseen perustuvalla *Vapaa säestys 2* -kurssilla Whitney kertoo tämän olevan tarpeellista. Whitney pohtii myös, että opiskelijan pitäisi saada enemmän valita ja etsiä itse kappaleita annettujen tyyllilajien puitteissa. Sidney pohtii, miten opintojen rakenne olisi voinut helpottaa häntä kiinnittymään niihin paremmin.

Jollain tavalla turvallisen ympäristön kylmät kylvyt. Larppais jotenki sitä maailmaa, että mitä pitää tehdä ku pitää lyhyessä ajassa saada jokin asia opeteltua, jotta sen voi opettaa eteenpäin. Ehkä välietappi oli hyvä sana.
(Sidney)

Britneylle vapaan säestyksen opiskelu vaikuttaa loppujen lopuksi olleen kokemus, jonka läpikäymisestä hän on onnellinen. Hän pohtii, miten jotkut vapaan säestyksen opiskelussa koetuista haasteista ovat vahvistaneet hänen uskallustaan tarttua muihin haasteisiin muun muassa soitonopiskelun saralla.

Ehkä se on tuonu mulle semmosta varmuutta, että ”nojoo täs on toinen instrumentti, jota en osaa, mutta kuten olen jo tuolla vapsissa todennut, niin tartunpa siihen ja todennäköisesti kehityn siinäkin”. Se on ollu aika merkittävä. Just se, että on joutunut sinne epämukavuusalueelleen. Kyllä se on rohkaissut kaikissa saman tyyppisissä tilanteissa. (Britney)

Nykyään Britney kertoo pitävänsä vapaata säestystä todella merkittävänä taitona omassa elämässään. Britneyn kokemus kuvastaa hyvin Biestan ym. (2015, 626) näkemystä siitä, että toimijuus on yksilön aikaansaama ja yksilön saavutus.

Nykyään se vapsi-osaaminen on myös iso osa sitä muusikon identiteettiä.
(Britney)

Haastateltavien pohdinnat yhteismusisoinnin ja yhteistoiminnan puutteesta vapaan säestyksen kursseilla on linjassa Rikandin (2012, 34) kanssa. Rikandin mukaan vapaan säestyksen opetus noudattaa pitkälti yksilöopetuksen metodeja, vaikka opetus olisikin ryhmässä tapahtuvaa.

5.2.5 Ergonomian ja perustekniikan opetuksen puute

Kenties konkreettisin aineistosta noussut toimijuutta rajoittava tekijä on Whitney'n rasisusvamma. Whitney kertoo pohtineensa opiskelijatovereidensa kanssa, että viulun vapaan säestyksen kurssi olisi hyödyllistä tarjontaa monelle musiikkikasvatuksen opiskelijalle. Muut haastateltavat eivät maininneet pohtineensa tällaista, vaikka heilläkin on tausta jousisoittimissa. Tällä hetkellä musiikkikasvattajien opintoihin kuuluu pianon ja kitaran vapaaseen säestykseen keskittyviä kursseja.

Ymmärrän ettei se ole tyypillisin säestyssoitin, mutta tästä johtuen mä en osaa soveltaa mun soitinta musiikkikasvatuksessa. Niissä musiikkikasvatustöissä. Mikä on harmi, koska se ois mulle paljon vahvempi ja ergonomisempi ja luontevampi kuin esimerkiksi piano. (Whitney)

Whitney kertoo, että vapaan säestyksen kursseilla olevien opiskelijoiden taitotasot pianonsoitossa vaihtelevat erittäin paljon, ja että tässä asetelmassa perustekniikkaan ja ergonomiaan ei aina kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Vapaan säestyksen D-tutkintoa varten harjoittellessaan ja harjoitusmäärien kasvaessa Whitney on altistunut rasisusvammoille.

Esimerkiksi mulla on ollut paljon rasisusvammoja kädessä viimeaikoina, johtuen siitä, että mä en ole saanut ollenkaan riittävää ergonomista opetusta pianonsoittoon, jota on kuitenkin niin paljon. Sit se pianon soiton tapa tai laatu [kurssilla] on sellasta, että otetaan paljon laajoja otteita ja sointuja (...). Mun ergonomia on nyt tässä kohtaa loppuopintoja pettänyt, koska mä en ole missään vaiheessa saanut pianon alkeisopetusta. (Whitney)

Kaikkien haastateltavien pohdintojen perusteella vaikuttaa, että vapaan säestyksen opintojen tai muiden opintojen tiukka aikataulu on saattanut haitata opiskelijoiden perusasioiden omaksumista. Toisaalta tiukka aikataulu on voinut saada myös opettajan keskittymään kappaleiden harjoitteluun, eikä perusasioihin ole välttämättä kiinnitetty niin paljoa huomiota ryhmä- tai yksilöopetuksessa.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vapaan säestyksen ja musiikkikasvattajan toimijuuden välistä yhteyttä. Tutkimuskysymyksiä olivat:

- 1) Minkälaisia käsityksiä haastateltavilla musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on omasta ammatillisesta ja musiikillisesta toimijuudestaan?
- 2) Millä tavoin vapaa säestys on tukenut tai haastanut heidän ammatillisen tai musiikillisen toimijuutensa rakentumista?

Tutkimuskysymyksiin vastattiin luvussa 5. Tarkastelen seuraavaksi tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu

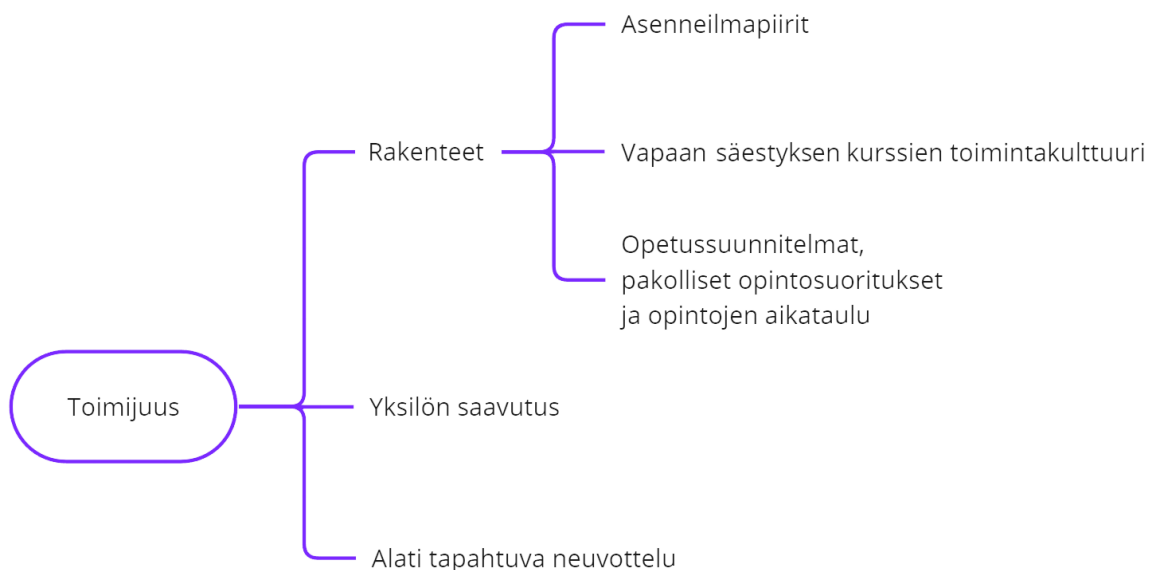
Aineistosta ilmeni, että *Vapaa säestys 1* ja *Vapaa säestys 2* -kurssit ovat varsinkin aiemmin pianoa soittamattomille ympäristö, jossa henkilöön kohdistuu suuria odotuksia ja paineita kehittämisestä uudella instrumentilla. Vapaan säestyksen opiskelun asettamat paineet voidaan jakaa aineiston perusteella ainakin kolmeen kategoriaan. Ensimmäisenä piano nähdään opettajalle pakollisena työkaluna ja ajatellaan, että ilman vapaan säestyksen taitoja ei voi toimia opettajana. Näin ollen huono menestys vapaassa säestyksessä saatetaan yhdistää osittain myös kyvyttömyydeksi toimia opettajana. Toiseksi vapaa säestys nähdään uutena instrumenttina, jossa tulisi kehittyä ja olla taitava, ja vertailuksi tuleminen uudessa musiikkiyliopiston ympäristössä muiden taitavien soittajien joukossa vaikuttaa opiskelijan jaksamiseen ja toimijuuteen. Kolmanneksi vapaa säestys nähdään osittain myös vähemmän arvokkaana instrumenttiopiskeluna verrattuna muihin ja sen ajatellaan olevan pelkkä musiikkikasvatusopiskelijoiden pakollinen suoritus. Tämän asenneilmapiirin seurauksena vapaaseen säestykseen ei ensimmäisinä opiskeluvuosina välttämättä panosteta juurikaan, ja myöhemmin kurssivaatimusten asettamassa tahdissa ja toisaalta muiden opiskelijoiden taitotasossa mukana pysyminen aiheuttaa koviakin paineita. Muun muassa Ballantyne (2005, 7) pohtii musiikinopettajien identiteettejä tutkiessaan riskejä sille, että musiikkikasvatusopiskelijat eivät arvosta muita opintojaan yhtä paljon kuin musiikkiin liittyviä opintoja.

Näillä henkilöillä tämä tilanne, jossa uudenlainen elämänvaihe ja uudenlaiset opinnot kohdistavat heihin odotuksia, voi olla yllättävä ja myös lannistava. Esimerkiksi Britney, joka oli varta vasten musiikkikasvatuksen pääsykokeita varten alkanut opiskella klassista pianoa, eikä siinä mielessä ollut täysin tuore pianonsoiton opiskelija, kertoi, kuinka toistuvasti tiedosti ryhmäopetuksessa olevansa viimeinen, joka oppii jonkun asian. Vuosien vapaan säestyksen ja musiikkikasvatuksen opintojen jälkeen Britney vaikuttaa rohkealta ja monipuoliselta muusikolta ja musiikkikasvattajalta. Kaikille haastatelluille vapaan säestyksen opetustilanteet ovat olleet ajoittain kuormittavia ja välillä myös painostavia tai jännittäviä.

Sidneyn nimeämä (ja kaikkien haastateltavien pohtima) vapaata säestystä ympäröivä asenneilmapiiri ja siihen liittyvä epämääräisyys on linjassa Rikandin (2012) kanssa siinä, että vapaalla säestyksellä on vaihteleva ja puutteellinen määritelmä. Vaihtelevat käsitykset siitä, mitä vapaa säestys on, vaikuttavat opiskelijoiden arkitodellisuuden tasolla heidän kokemuksiinsa vapaan säestyksen opiskelusta. Sidneyn ja muiden haastateltavien asenneilmapiiriin liittyvät pohdinnat sekä pohdinnat vapaan säestyksen ja muun pianon soiton välisistä eroista tuovat esiin muun muassa Ballantynen ym. (2012) laajalti tutkimia musiikinopettajien identiteetin muodostamisen haasteita. Muusikon ja opettajan tietotaitojen yhdistäminen toimivaksi kokonaisuudeksi ja eheäksi ammatti-identiteetiksi on haastava prosessi musiikinopettajaopiskelijoille, ja vapaan säestyksen opiskelun aikana opiskelijoiden antamat merkitykset omalle tekemiselle ovat selvästi tuoneet esiin ristiriitoja heidän muusikko- ja opettajaidentiteeteissään. Asenneilmapiiriin vaikuttavat toisaalta myös opettajat, mitä muun muassa Bouij (2004) korostaa tutkiessaan musiikinopettajaopiskelijoiden sosialisatiota ja opettajaidentiteetin muodostamista opiskeluvaiheessa. Bouji (emt., 11) on havainnut, että opettajan koulutuksen ei koeta valmistaneen työelämään, mutta pohtii onko tähän syynä opettajan koulutuksen opetussuunnitelma vai itseasiassa opiskelijoiden kulttuuri ja sieltä nousevat kollektiiviset merkityksenannot.

Aineiston perusteella haastateltavien toimijuudesta nousi kolme ominaisuutta (Kuvio 4), jotka selkeimmin yhtenevät kootun teoreettisen viitekehyksen kanssa. Ensimmäisenä yksilön toimijuus on aina suhteessa rakenteisiin (Biesta ym. 2015, 626), joissa tämä toimii. Tutkimuksen kontekstissa tällaisia rakenteita olivat asenneilmapiirit (opiskelijaryhmien sisäiset, opettajien välittämät sekä opiskelijoiden ja opettajien väliset), vapaan säestyksen kurssit ja niiden toimintakulttuuri sekä opetussuunnitelmat, pakolliset opintosuoritukset ja opintojen aikataulu. Toiseksi toimijuus on yksilön

saavutus (Biesta ym. 2015, 626). Haastateltavat olivat esimerkiksi kukin pitäneet väli vuosia musiikkikasvatuksen perusopinnoista joko toisen taiteenalan opintojen, toisen musiikinalan opintojen tai vaihto-opintojen muodossa. Nämä väli vuodet olivat haastattelujen perusteella olennaisesti muovanneet ja selkeyttäneet heidän käsityksiään omasta musiikillisesta ja ammatillisesta toimijuudestaan. Kolmanneksi toimijuudesta neuvotellaan (Vähäsantanen ym. 2017, 16–17) alati eri tilanteissa ja konteksteissa. Haastateltavat olivat selvästi pohtineet aiemmin opintojensa aikana monia haastattelussa käsiteltäviä teemoja ja käyneet läpi erilaisia vaihteita oman toimijuutensa kanssa. Kukin



Kuvio 4. Aineistosta nousseet keskeisimmät yhtenevyydet teoreettisen viitekehyksen kanssa (Biesta ym. 2015, 626; Vähäsantanen ym. 2017, 16–17).

heistä oli tehnyt paljon havaintoja opiskelu ympäristöstään ja sen vaikutuksista. He kaikki olivat myös eri tavoilla ratkaisseet monia ristiriitoja ja haasteita, joita olivat havainneet.

Aineiston arvioiminen suhteessa Banduran (2008) sosiokognitiiviseen teoriaan ja toimijuuden ydinominaisuuksiin (tarkoituksellisuus, ennakoivuus, itsesäätely ja itsereflektio) näyttää, että haastateltavilla musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on vahva toimijuus heidän nykyisessä elämänpiirissään ja ammatillisessa kontekstissa. Ennakoin ennen haastatteluja, että musiikkikasvatusopiskelijat ovat melko harjaantuneita itsereflektioon ja tämä osoittautui todeksi. Kukin haastateltava vastasi laajamittaisesti kysymyksiin, kuten *miksi vapaata säestystä mielestäsi opiskellaan* ja toisaalta *kuinka tarpeellisenä taitona pidät vapaata säestystä omassa elämässäsi*, ja heillä kaikilla vaikuttaa nykyään olevan melko selkeät näkemykset vapaan säestyksen asemasta omassa elämässään.

Haastattelu ei tuonut esille selkeitä yhtenevyyksiä haastateltavien vapaan säestyksen opiskelun ja Karlсенin (2011) musiikillisen toimijuuden ryhmittelyn kanssa. Haastateltavien historia musiikin parissa on lähes heidän elämänsä mittainen ja he omaavat monipuolisen ja syvän musiikillisen toimijuuden. Haastattelujen perusteella vapaa säestys on muovannut haastateltavien toimijuutta monin tavoin ja myös musiikillista toimijuutta jonkin verran, mutta sen rooli musiikillisen toimijuuden muovaamisessa ei vaikuta olleen ainakaan vahvempi kuin muiden tekijöiden.

Vapaa säestys nähtiin monipuolisesti yksilön musiikillisia taitoja ja ammatillisia valmiuksia kehittävänä aineena. Se, kuinka paljon vapaa säestys oli ollut haastateltavilla käytössä, vaihteli paljon, eikä vapaa säestys korostunut kenenkään heistä elämässä ainoastaan opettamisen työkaluna. Osalla haastateltavista vapaa säestys oli selkeästi enemmän käytössä muusikon työelämässä, kuten sovitus-, sävellys- ja esiintymistehtävissä. Vapaan säestyksen opiskelun koettiin selkeästi kehittävän muita musiikillisia taitoja ja tietoja sen ”yleismusiikillisuuden” vuoksi (haastateltavan käyttämä ilmaisu). Varsinkin musiikin hahmotustaidoille vapaan säestyksen opiskelu koettiin hyvänä tukena. Musiikin luovan tuottamisen osalta vapaa säestys nähtiin sitä tukevana, mutta haastateltavat kokivat, ettei heidän omissa opinnoissaan ollut luovaa työskentelyä tarpeeksi. Erityisesti ryhmäopetuksena toteutettavalla *Vapaa säestys 1* -kurssilla musiikin luovan tuottamisen lisääminen nähtiin tarpeellisenä ja myös sopivana juuri ryhmämuotoisen opetuksen vuoksi.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta voidaan lisätä kuvaamalla eri tutkimusvaiheet ja niissä käytetyt periaatteet mahdollisimman hyvin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Luvun 4 ohella käyn tässä alaluvussa läpi tutkimuksen vaiheita ja luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja.

Pitkään kestävä tutkimusprosessin eduksi koin, että pystyin syventämään ymmärrystäni ja tietämystäni teoreettisen viitekehyksen teemoista muiden tutkimuksen vaiheiden aikana. Uskon tällaisen teoriaan perehtymisen ja tutkimuksen käytännön suunnittelun välisen edestakaisen pohdinnan nostaneen käytännössä toteuttamani metodiikan laatua aineiston keruussa ja analyysissä. Toimijuutta käsittelevään kirjallisuuteen olen perehtynyt syksystä 2021 alkaen. Kokosin ja kirjoitin teoreettisen viitekehyksen suurelta osin keväällä 2022. Syksyllä 2022 laadin haastatteluni pohtien toimijuuden olemusta ja

ilmenemismuotoja sekä perehtyen haastatteluun tutkimusmetodinä. Syksyllä 2022 myös toteutin haastattelut. Keväällä 2023 aloin työstämään, koodaamaan ja teemoittelemaan aineistoa. Pitkälle aikavälille sijoittunut tutkimusprosessi mahdollisti etääntymisen aineistosta. Asettuessani analysoimaan ja teemoittelemaan litteroitua aineistoa tauon jälkeen koen pystyneeni olemaan johdonmukaisempi ja neutraalimpi suorittaessani teoriaohjaavaa analyysiä.

Tunsin kaikki haastateltavat ennestään, osan paremmin, osan huonommin. Todennäköisyys sille, että haastatteluun tulisi minulle täysin tuntemattomia henkilöitä oli lähtökohtaisesti varsin matala. Arvioni mukaan nämä kolme haastateltavaa olivat kaikki melko erilaisia musiikkikasvattajia, ja myös heidän pohdintansa toivat kaikki omanlaisiaan näkökulmia osaksi tutkimusta heidän toimijuudestaan.

Tutkimusprosessin aikana koin hyödylliseksi, että kuuluiin samaan viiteryhmään haastateltavien kanssa. Olin käynyt kaikki samanlaiset vapaan säestyksen kurssit saman vuosikymmenen aikana ja opiskellut ylipäättään samassa aineryhmässä hyvin samankaltaisia opintoja. Toisaalta olin myös vapaan säestyksen opettaja ja olin seurannut lähes jokaisen Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen opettajan pitämiä tunteja osana *Vapaan säestyksen pedagogiikka* -kurssia, joten sekä vapaan säestyksen opintojen rakenne että käytäntö olivat minulle hyvin tuttuja. Koen pystyneeni navigoimaan tämän tutkimuksen kontekstissa tarpeeksi objektiivisesti.

Haastattelukysymykseni koskien musiikin luovaa tuottamista ja musiikin hahmotustaitoja (Liite 1) olivat väistämättä hiukan johdattelevia, ja on vaikea sanoa, kuinka painavassa asemassa haastateltavat pitivät vapaan säestyksen tukea musiikin luovalle tuottamiselle tai musiikin hahmotustaidoille ennen haastattelua. Arvioin kuitenkin, että musiikin luovan tuottamisen ja musiikin hahmotustaitojen mainitseminen selkeästi oli järkevämpää selkeän keskustelun fasilitoimiseksi.

Musiikillisen toimijuuden osalta haastattelu ei tuottanut tietoa yhtä paljon kuin muilta osa-alueilta. Arvioin, että vapaan säestyksen kontekstissa ammatillisesta ja musiikillisesta toimijuudesta yhtäaikaisesti puhuttaessa on riski, että musiikkikasvatuksen opiskelijat päätyvät pohtimaan ammatillista puolta enemmän. Eri tavalla laadittu ja toteutettu haastattelu olisi voinut tuoda enemmän esiin musiikillisen toimijuuden piirteitä. Musiikillinen toimijuus oli osana tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä, koska musiikkikasvatuksen opiskelijoiden identiteettien on havaittu kehittyvän ensin muusikkoidentiteetin osalta ja myöhemmin opettajaidentiteetinosalta

(esim. Freer & Bennet 2012, 265). Tutkimus kuitenkin toi ilmi muun muassa, että vapaa säestys nähdään suurelta osin höydyllisenä muusikon työelämässä, vaikka sen opetusta perustellaan usein opettajan työelämän kautta.

Tapaustutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää, eikä laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole teorian testaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Uskon, että tämän tutkimuksen tuloksista voi olla hyötyä laajemmille vapaata säestystä tai musiikkikasvattajien toimijuutta käsitteleville tutkimuksille esimerkiksi tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, tuoden konkreettista tietoa musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksista, vaikka tulokset eivät olekaan yleistettävissä laajempaan kontekstiin.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Vapaa säestys aineena on suhteellisen uusi, eikä sitä ole myöskään tutkittu kovin paljoa, minkä vuoksi vapaan säestyksen tutkimusperustainen opettaminen tai opetussuunnitelmien laatiminen on haastavaa. Kaikki päätökset perustuvat joko opettajien omiin kokemuksiin tai muuhun pianopedagogiikkaa käsittelevään tutkimukseen. Siksi vapaan säestyksen vaihteleva määritelmä ja erilaiset rajaukset sen tavoitteista ovat mielestäni oleellisia tutkimuskohteita. Vapaan säestyksen tietyn asteinen epämääräisyys voi pahimmillaan vaikeuttaa sekä opiskelijan että opettajan työskentelyä. Johdonmukaisempi taustalla vaikuttava rakenne tukisi todennäköisesti muun muassa instrumentin perustekniikan ja ergonomian opettamista osana vapaata säestystä. Vapaan säestyksen konseptin yhtenäistäminen on mielestäni kaikkia osapuolia auttava tavoite.

Kuten Britney totesi haastattelussaan, vapaa säestys on hyvin yleismusiikillinen taito. Kun ihminen oppii vapaata säestystä, hän oppii lisää myös musiikista yleisesti. Vapaa säestys voidaan nähdä kokonaisvaltaisena oppiainerajat ylittävänä pianopedagogiikkana, mutta sen toteutus ja laatu voisi parantua huomattavasti tutkimustiedon seurauksena. Rakenteiden muuttaminen ilman nykyisten rakenteiden ymmärtämistä on kuitenkin haasteellista. Jonkin asteisesta epämääräisyydestä huolimatta vapaa säestys on Suomessa tällä hetkellä elinvoimainen pianonsoiton laji, ja sitä menestyksekkäästi opettavia opettajia on melko paljon. Siispä uskon, että tutkimuksen vahvuus on ennen kaikkea opettajakollegioiden tietotaitojen kokoaminen ja laajempien ilmiöiden ymmärtäminen. Yhtenäistämistä ja vapaan säestyksen opetuksen tukemista ajavat jo monet osapuolet kuten Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry ja Vapaan säestyksen opettajat ry, ja

tutkimuksen laatimiseen tulisi osallistaa olemassa olevia rakenteita ymmärtäviä alan ammattilaisia.

Musiikkikasvatusopiskelijoiden identiteetin muodostus ja toimijuus ovat aihealue, jonka syvemmän ymmärtämisen uskon vievän kohti laadukkaampaa opettajankoulutusta. Musiikkikasvatuksen opintojen pariin hakeutuvat henkilöt tulevat pitkästä musiikillisesta taustasta ja heidän elämänsä kontekstissa harrastus alkaa muuttua ammatiksi. Muun muassa Jääskeläinen (2022, 7) on tutkinut musiikin yliopisto-opiskelijoiden opinnoissa kuormittumista ja havainnut, että musiikin aseman muutoksen harrastuksesta ammatiksi liittyvän osittain kuormittumiseen. Opintojen aikana opiskelijoiden toimijuus muovautuu musiikillisesta toimijuudesta kohti musiikillis-ammattillista toimijuutta, eikä tämä prosessi usein ole suoraviivainen. Kuten muun muassa (Bouij 2004, 11) on havainnut, opiskelijoiden välinen sosialisatio ja kollektiiviset merkityksenannot voivat vaikuttaa yksilöiden pohdintoihin urastaan ja ammatti-identiteetistään. Tässä tutkimuksessa asenneilmapiiri nousi esiin yhtenä mahdollisena vaikuttavana tekijänä opiskelijan tekemiin valintoihin opinnoissa, ja uskon, että sosialisation vaikutuksia opiskelijoiden toimijuuteen voisi tutkia toisen ja kolmannen asteen musiikkikouluissa tämän ilmiön paremmin ymmärtämiseksi.

Lähteet

- Archer, M. S. 2000. *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ballantyne, J. 2005. Identities of music teachers: Implications for teacher education. Teoksessa M. Cooper (toim.) *Teacher education: Local and global*.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. 2012. Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education* 30(3), 211–226.
- Bandura, A. 1989. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* 44(9), 1175–1184.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52(1), 1–26.
- Bandura, A. 2008. Toward an Agentic Theory of the Self. Teoksessa: H. Marsh, R. Craven & D. McInerney (toim.) *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential*. Greenwich: Information Age Publishing. 15–49.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching* 21(6), 624–640.
- Bouij, C. 2004. Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. Teoksessa T. Regelski, W. Bowman & D. Coan (toim.) *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3). Saatavilla http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf, luettu 14.4.2023.
- DeNora, T. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *The American Journal of Sociology* 103(4), 962–1023.

- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(3), 202–214.
- Finto 1 – Suomalainen asiasanasto- ja ontologiapalvelu. Yleinen suomalainen asiasanasto. Saatavilla <https://finto.fi/ysa/fi/page/Y214716>, luettu 6.4.2023.
- Freer, P. & Bennett, D. 2012. Developing musical and educational identities in university music students. *Music Education Research* 14(3), 265–284.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Hays, S. 1994. Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory* 12(1), 57–72.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M. L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–37.
- JKL 1 – Jyväskylän yliopisto – Opinto-opas: Musiikkikasvatuksen kandidaattiohjelma. Saatavilla <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/mkaka2020/>, luettu 22.2.2023.

- JKL 2 – Jyväskylän yliopisto – Opinto-opas: Musiikkikasvatuksen maisteriohjelma.
Saatavilla <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkintoohjelma/mkama2020/>,
luettu 22.2.2023.
- Jääskeläinen, T. 2022. "Music is my life": Examining the connections between music students' workload experiences in higher education and meaningful engagement in music. Advance online publication. Research Studies in Music Education.
- Myllykoski, V. 2018. "Se on musiikki, se vapsi": Vapaansäestyksen luonne pedagogisena oppiaineena ja musiikillisena ilmiönä asiantuntijoiden ryhmäkeskustelun diskursseissa. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma.
- OUL 1 – Oulun Yliopisto – Opinto-opas: Musiikkikasvatus (KM). Saatavilla <https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/18390>, luettu 2.4.2022.
- Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjyyden jäljillä. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. 2015. The Teacher and the Curriculum: Exploring Teacher Agency. Teoksessa D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (toim) The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment. SAGE Publications Ltd. 187–201.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME ry. 259–285.
- Rikandi, I. 2012. Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: A case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5959-31-4>, luettu 1.4.2023.
- Rikandi, I. 2013. Liberation through Collaboration: A Project of Piano Vapaa Säestys Group Studies in Finnish Music Teacher Education. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) Collaborative learning in higher music education: Why what and how?. Taylor & Francis Group.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–442.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, luettu 4.1.2023.
- Saikkonen, E. 2016. Vapaata säestystä vai ”ihan vaan pianonsoittoa”? Kolmen musiikkiopiston vapaan säestyksen opettajan ajatuksia oppiaineen sisällöstä, oppilaskeskeisyydestä ja tulevaisuudesta. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma.
- Small, C. 1999. Musicking—The meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research* 1(1), 9–22.
- Taideyliopisto 1 – Opinto-opas: Vapaasäestys 1. Saatavilla <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-MK5/1808>, luettu 9.3.2022.
- Taideyliopisto 2 – Opinto-opas: Vapaasäestys 2. Saatavilla <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-MK7/1812>, luettu 9.3.2022.
- Taideyliopisto 3 – Opinto-opas: Kandi-maisterikoulutus → Musiikkikasvatus, musiikin kandidaatti ja maisteri (3v + 2,5v). Saatavilla <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/sibelius-akatemia/13745/e>, luettu 22.2.2023.
- Taideyliopisto 4 – Opinto-opas: Musiikkikasvatus, musiikin maisteri. (Näytä kuvaustiedot) Saatavilla <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/9990>, luettu 2.4.2022.
- Taideyliopisto 5 – Opinto-opas: Musiikkikasvatus, musiikin kandidaatti. (Näytä kuvaustiedot) Saatavilla <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/9956>, luettu 22.2.2023.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 16.2.2023.

- Tieteen termipankki 2023. Kasvatustieteet: toimijuus. Saatavilla
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus>, luettu:
31.3.2023.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu
laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- VSO 2023 – Vapaan säestyksen opettajat ry. 2023. ”Mitä on vapaa säestys?” ja
”Opetuksen yleiset lähtökohdat ja tavoitteet”. Saatavilla
<http://www.vapaasaestys.net/vapaasaestys.php>, luettu 10.4.2022.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen
toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wagoner, C.L. 2011. Defining and Measuring Music Teacher Identity: A Study of Self-
Efficacy and Commitment among Music Teachers. Väitöstutkimus. The
University of North Carolina at Greensboro.
- Westerlund, H. 2002. Bridging experience, action, and culture in music education.
Helsinki: Sibelius Academy.

Liite 1

Haastattelun kysymykset

Perustiedot

- Kerro lyhyesti opinnoistasi Sibelius-Akatemiassa
 - Montako vuotta olet opiskellut? Mitä kursseja olet opiskellut?

Musiikillinen tausta ja opintoihin hakeutuminen

- Musiikillinen taustasi ennen Sibelius-Akatemiaa?
 - Muskari? Musiikkiluokka/-lukio? Mitä instrumentteja yms? Kuoro?
- Kerro lyhyesti miksi päädyit opiskelemaan musiikkikasvatusta.
 - Prioriteetteina: Instrumentin opiskelu? Musiikin opiskelu yleisesti? Opettajan pätevyys?

Keskustele hetki toimijuudesta

- Oletko kuullut toimijuudesta? Jos olet, niin mitä se sinulle merkitsee?

Musiikkikasvattajan ammatillinen toimijuus

- Kuvaile vapaasti ajatuksiasi ammatillisesta toimijuudesta. Voit kertoa sekä käsitteestä yleisesti että omasta ammatillisesta toimijuudesta.
- Millä tavalla näet itsesi muusikko-opettaja-akselilla? Millä tavoin tämä kokemus on muuttunut opiskeluvuosiesi aikana?
 - Onko tämä tarpeellinen kahtiajako? Miksi tai miksi ei?
- Miten kuvailisit toimijuuttasi aloittaessasi opiskelut musiikkikasvatuksen aineryhmässä? Entä nyt?
 - Miten taitosi ovat muuttuneet opintojesi aikana? Miten käsityksesi taidostasi ovat muuttuneet opintojesi aikana?
- Millainen rooli musiikkikasvatuksen opinnoilla on ollut ammatillisen toimijuutesi kehityksessä?

Muusikon ja musiikkikasvattajan työelämä

- Oletko tehnyt muusikon tai musiikkikasvattajan töitä opintojesi aikana? Millaisia työtehtäviä?
- Miltä töiden tekeminen on tuntunut?
- Millä tavoin muusikon tai musiikkikasvattajan työelämä on muuttanut näkökulmaasi opintoihin?

Vapaan säestyksen opinnot

- Kerro lyhyesti vapaan säestyksen opinnoistasi Sibelius-Akatemiassa.
- Miksi vapaata säestystä mielestäsi opiskellaan?
- Mitä mieltä olet siitä, että opinnot ovat pakollisia?
- Mitä ajatuksia sinulla on vaps2 tentin jälkeisestä vapaan säestyksen opiskelusta, joka ei ole pakollista musiikkikasvatuksen opiskelijoille?
- Millä tavoin olet kokenut sen, että vaps opetus tapahtuu usein ryhmässä? Hyviä ja huonoja puolia?
 - Kollektiivinen toimijuus, yhteinen tilanne/haaste/tavoite?
- Millaisissa konteksteissa vapaan säestyksen taidot ovat tai ovat olleet sinulla käytössä?
 - Koetko, että vapaasta säestyksestä on sinulle hyötyä koulussa toimivan musiikinopettajan työn ulkopuolella? Millaisissa konteksteissa?
- Onko vapaan säestyksen opiskelu mielestäsi vienyt sinua kohti niitä tavoitteita, joita (tietoisesti tai tiedostamatta) sinulla oli aloittaessasi musiikkikasvatuksen aineryhmässä opiskelun? Millä tavoin?
- Millainen rooli vapaan säestyksen opinnoilla on ollut ammatillisen toimijuutesi kehityksessä?
- Millä tavoin vapaan säestyksen opiskelu olisi voinut tukea toimijuuttasi paremmin?

Musiikin hahmotustaidot

- Koetko vapaan säestyksen auttaneen musiikin hahmotustaitojen oppimisessa? Esimerkkejä.
- Millä tavoin vapaan säestyksen opiskelu voisi tukea musiikin hahmotustaidoissa paremmin?

Musiikin luovasta tuottamisesta jotain?

- Onko vapaan säestyksen opiskelussa mielestäsi tarpeeksi musiikin luovaa tuottamista?
- Oletko saanut vaps-opiskelusta työkaluja musiikin luovaan tuottamiseen? Millaisia?
- Millaisia työkaluja olet saanut vaps-opiskelusta musiikin luovan tuottamisen opettamiseen?
- Millaisia kokemuksia sinulla on musiikin luovan tuottamisen opettamisesta?
- Koetko vapaan säestyksen hyväksi työkaluksi musiikin luovan tuottamiseen?
- Koetko että vapaan säestyksen opiskelu olisi voinut tukea musiikin luovan tuottamisen osalta paremmin?

Vapaa säestys ja pianon soittaminen

- Kuinka tarpeellisena taitona pidät vapaata säestystä omassa elämässäsi?
- Uskotko harjoittelevasi vapaata säestystä tai pianon soittoa tulevaisuudessa oma-aloitteisesti?
 - Esimerkiksi jos työelämästä nousisi tällainen tarve.
- Miten koet yksilön toimijuuden ilmenevän vapaassa säestyksessä?

Vapaa sana

- Onko jotain mistä haluaisit vielä puhua?