

Opettajasta vapaat säestäjät

Tapaustutkimus kahden itseoppineen pianistin oppimisprosessista.

Tutkielma (Maisteri)

7.9.2016

Aino-Maria Rättyä

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Musiikkikasvatus**Tiivistelmä**

Tutkielmassa tutkitaan pianon, erityisesti vapaa säestyksen itseoppineisuutta. Tutkielman tavoite on selvittää, *miten* vapaa säestystä voidaan opetella itsenäisesti ilman opettajan apua ja mitä apukeinoja ja materiaaleja oppimiseen voidaan käyttää. Teoreettisen viitekehyksen avainsanat ovat informaali oppiminen, itseoppineisuus ja vapaa säestys. Lisäksi teoriaosassa kerrotaan hiljaisesta tiedosta ja kollaboratiivisesta oppimisesta, sekä tarkastellaan Elliotin praksiaalista musiikkikasvatuksen filosofiaa. Tutkimuksessa pyritään saamaan vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten pianonsoittoa ja vapaa säestystä voi oppia itsenäisesti ilman opettajan tai instituution apua?
2. Minkälainen näkemys itseoppineilla soittajilla on itsestään soittajana?

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja aineistona on käytetty puolistrukturoitua yksilöhaastattelua. Tutkimukseen on haastateltu kahta pianistia. Haastateltavien kriteerinä on ollut instrumentin, tässä tapauksessa pianon taitava hallinta ja itseoppineisuus eli instituution ulkopuolella opittu taito.

Tuloksissa ilmeni, että haastatellut itseoppineet soittajat ovat oppineet paljon improvisoimalla. He ovat myös systemaattisesti opiskelleet itsenäisesti pianokouluista ja muista oppikirjoista, kuten koulun musiikin oppikirjoista. He ovat lähinnä oppineet yksin eikä heillä ole juurikaan ollut kokemusta yhteissoitosta, ainakaan niin paljoa, että he kokisivat sillä olevan suurta merkitystä pianonsoiton oppimisen kannalta. Erityisen tärkeää motivaation kannalta oli vapaus soittaa sitä, mitä he halusivat.

Sisällys

Sisällys.....	3
1 Johdanto.....	5
2 Oppimisympäristöt.....	8
2.1 Formaali ja informaali oppiminen.....	8
2.2 Instituutio ja itseoppineisuus.....	13
2.3 Kollaboratiivinen eli yhteistoiminnallinen oppiminen.....	15
2.4 Tekemällä oppiminen.....	18
2.5 Hiljainen tieto.....	18
3 Vapaa säestys.....	22
3.1 Vapaa säestys käsitteenä.....	22
3.2 Vapaa säestyksen opettamisesta Suomessa.....	24
4 Tutkimusasetelma.....	28
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	28
4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	28
4.2.1 Aineistonkeruumenetelmänä yksilöhaastattelu.....	30
4.2.2 Haastattelutilanne ja haastateltavat.....	30
4.3 Tutkimusetiikka.....	31
4.4 Aineiston analyysi.....	32
5 Tulokset.....	35
5.1 Haastateltavien esittelyt ja taustat.....	35
5.2 Soiton alkutaival.....	35
5.3 Soiton opetteluun apukeinot ja harjoitteleminen.....	38
5.3.1 Internet.....	39
5.3.2 Oppikirjat, nuotit ja nuottikirjat.....	40
5.3.3 Korvakuulolta ja kuuntelemalla oppiminen.....	41

5.3.4 Musiikinopettajan apu.....	42
5.3.5 Musiikin teoria.....	43
5.3.6 Kollaboratiivinen oppiminen.....	43
5.4 Ajatuksia omista taidoista ja instituutiosta.....	45
6 Pohdinta.....	53
6.1 Tulosten tarkastelu.....	53
6.1.1 Soittoharrastuksen aloitus ja harjoittelu.....	53
6.1.2 Vapaa säestyksen ja informaalin oppimisen työtavat.....	55
6.1.3 Kollaboratiivisen oppimisen merkitys.....	56
6.1.4 Hiljainen tieto ja itseoppineisuus.....	57
6.2 Luotettavuuspohdinta.....	59
6.3 Jatkotutkimusaiheita.....	60
Lähteet.....	62
Liite.....	68

1 Johdanto

Olen aina ihaillut nuoria ja motivoituneita musiikin harrastajia, niitä, jotka jaksavat soittaa päivästä toiseen tuntikausia täysin omasta tahdostaan. Ollessani itse lapsena ja nuorena musiikkiopistossa viulu- ja pianotunneilla harjoitteluni jäi melko vähäiseksi. Soitin kyllä kaikkea muuta kuin läksyksi tulleita kappaleita. En saanut suurta motivaation paloa musiikkiopistosta, vaikka opettajani olivatkin hyviä, mukavia ja kannustavia. Vasta kun lopetin lukioikäisenä pianotunnit, aloin yhtäkkiä harjoittelemaan joka päivä. Soitin jatkuvasti. Koin virkistävän ihanan vapauden tunteen; sain harjoitella mitä halusin ja koska halusin. Olisinko jo lapsena saavuttanut tuon tunteen, jos en olisi käynyt soittotunneilla? Koska en voi enää koskaan saada kysymykseeni vastausta, päätin haastatella tutkimukseeni ihmisiä, jotka ovat saaneet kokea sen, mitä minä en.

Itseoppineisuuden käsite kiinnosti minua jo teemaseminaarityötäni kirjoittaessani. Määrittelen itseoppineisuuden käsitteen teoriaosassani (ks. luku 2.2). Teemaseminaarityöhöni haastattelin kahta kitaristia ja yhtä basistia aiheenani kolmen itseoppineen soittajan tarina. Koska syventymiskohteenani Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla on vapaa säestys, fokusoin tämän tutkielmani pianon ja vapaa säestyksen itseoppineisuuteen. Haastattelin tähän tutkimukseeni kahta pianistia, joiden tiesin olevan itseoppineita ja taitavia soittajia. Tärkein kysymys, johon haluan saada tutkimuksessani vastauksen, on *miten*. Miten haastateltavat ovat saavuttaneet soittotaitonsa? Mitä apukeinoja he ovat käyttäneet oppimisessaan? Tarkastelen myös instituutio-opetuksen ja itseoppineisuuden eroja ja sitä, miten itseoppineisuus näkyy soittajien soitossa. Lisäksi pohdin opettajattomuuden hyötyjä ja haittoja.

Vapaa säestykseen liittyviä aiempia tutkimuksia on tehty useita, sen sijaan itseoppineisuutta koskevia tutkimuksia on verrattain vähän ainakin musiikin alalla. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta on tullut useitakin maisterin tutkielmia koskien vapaa säestystä, esimerkkeinä Kari Vatjuksen (1996) ”Vapaa säestys musiikkioppilaitosten oppiaineena ja soittamisen lajina”, Irene Vanamon (1998) ”Vapaasäestys pikkupianistin opetusmuotona”, Vuokko Iivarin (2008) ”Vapaa säestys osana pianonsoiton ammattiopintoja: Sibelius-Akatemian pianonsoiton opiskelijoiden

käsityksiä vapaasta säestyksestä” sekä Juha Lindbohmin ja Vesa Lintulan (1994) ”Vapaan säestyksen materiaalin käytöstä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla lukuvuonna 1992-1993”. Inga Rikandin väitöskirja (2012) ”Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: a case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education” tutkii vapaan säestyksen ryhmäopetusta. Kuten jo töiden nimistä huomaa, käsitteen *vapaa säestys* kirjoitusmuotoja ja taivutuksia on erilaisia. Aavaan käsitettä *vapaa säestys* luvussa 3.

Oma määritelmäni vapaa säestyksestä on hyvin laaja. Mielestäni kaikki, mitä ei ole läpisävelletty eli kirjoitettu tarkasti nuotille, on ainakin jollain tasolla vapaa säestystä. Esimerkiksi jazz-standardien soittaminen sointumerkeistä ja melodiaa improvisoiden on vapaa säestystä, vaikka tyyllilaji olisikin jazz. Tässä mielessä esimerkiksi pop/jazz-pianon ja vapaan säestyksen erot ovat hyvin pienet. Kenties vapaan säestyksen tunneilla keskitytään vielä monipuolisemmin erilaisiin tyyliin ja yhteissoittoon. Perustan tämän käsitykseni omiin kokemuksiini sekä pop/jazz-pianon että vapaan säestyksen tunneiltani. Pop/jazz-pianoa opiskelin musiikkiopistossa perustaso 3¹ asti, vapaa säestystä Sibelius-Akatemiassa neljä vuotta suorittaen kurssit VS 1, 2 ja 3 sekä Pianon vapaan säestyksen pedagogiikan 1. Lisää tietoa Sibelius-Akatemian vapaan säestys -kurseista on luvussa 3.2.

Mielestäni kolme tärkeintä elementtiä vapaan säestyksessä ovat sointumerkeistä soitto, improvisointi ja korvakuulolta soittaminen. Nämä tekijät ovat aina läsnä säestäessäni tai soittaessani. Jos nuotti on saatavilla, korvakuulolta soitto jää vähemmälle. Lisäksi vapaa säestykseen voi sisältyä transponointia, soinnutusta, säveltämistä, sovittamista ja prima vistaa (ks. myös Otava 1979; Hovi 1983; Ketovuori 1998; Tenni & Varpama 2004; SML 2006; Ketovuori 1998; Rikandi 2012;). Opetan itsekin vapaa säestystä kahdessa eri musiikkiopistossa ja koen, että käsite vapaa säestys laajenee koko ajan; soitan oppilaillani ”kaikenlaista” tutustuttaen heitä mahdollisimman monipuolisesti erilaisiin tyyliin. Suomen musiikkioppilaitosten liitto eli SML toteaa tasosuoritusten sisällöissään, että tärkeintä opetuksessa on ”soittonnostuksen herättäminen ja hyvän musiikkisuhteen ylläpitäminen” (SML 2006, 2). Tuen tätä ajausta täysin.

¹ Musiikkiopistoissa voidaan suorittaa perustasot 1, 2 ja 3 sekä musiikkiopistotaso (SML 2006).

Haastateltavani ovat kummatkin monipuolisia pianisteja eivätkä he ole pitäytyneet ainoastaan vapaa säestyksessä vaan soittavat myös mm. klassista ja jazzia. Molemmat kuitenkin taitavat vapaa säestyksen niin hyvin, että he kykenevät säestämään eri tyylejä sointumerkeistä, improvisoivat ja pystyvät soittamaan korvakuulolta. Näin ollen luonnehdin heitä ”vapaa säestys -pianisteiksi”, vaikka haastatteluissaan he kertovat myös klassisen pianon ja jazzin opiskelemisesta.

2 Oppimisympäristöt

Tässä luvussa käsittelen keskeisimpiä käsitteitä tutkielmani kannalta. Oppimisympäristöllä tarkoitan tässä tapauksessa oppimisympäristön ja -tilanteen ”luonnetta”; onko oppimisympäristö instituutio, ystävän olohuone vai koulun musiikinluokka? Karkeasti sanottuna eri oppimisympäristöt voidaan jakaa esimerkiksi niiden formaaliuden eli muodollisuuden tai sosiaalisuuden mukaan. Esittelen tässä luvussa seuraavia käsitteitä, joista voidaan karkeasti muodostaa toistensa ääripäitä niiden formaaliutta ajatellen:

Informaali ja formaali oppiminen

Instituutio-opetus ja itseoppineisuus

Seuraavat oppimistilanteet sen sijaan muodostavat ääripäät sosiaalisessa kontekstissa:

Kollaboratiivinen oppiminen ja itsenäinen/itseohjautuva oppiminen

Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että käsiteparien osapuolet olisivat toistensa vastakohtia – ne eivät sulje toisiaan pois ja esimerkiksi informaalia oppimista voi hyvin tapahtua myös formaalissa kontekstissa (ks. esim. Green 2002; Heuser 2008; Rodriguez 2009; Mans 2009; Väkevä 2013). Lisäksi avaan käsitettä hiljainen tieto sekä tarkastelen Elliottin praksiaalista musiikkikasvatuksen filosofiaa.

2.1 Formaali ja informaali oppiminen

Formaali oppiminen käsittää pedagogisessa ympäristössä tapahtuvan oppimisen, joka tähtää tavoitteisiin ja pyrkii jonkinlaiseen ennalta määriteltyyn päämäärään. Formaalin oppimisen tulosta pyritään yleensä arvioimaan. (Wright & Kanellopoulos 2010, 72.) Samaa toteaa Green, jonka mukaan formaali oppiminen viittaa institutionaaliseen ympäristöön, jossa ohjaaja tai opettaja määrittelee oppimisen tavoitteet kun taas informaali oppiminen antaa oppijalle tilaa määrittää omat päämääränsä (Green 2008). Formaalissa opetuksessa tärkeää on didaktinen lähestymistapa ja tiedon kulkeminen opettajalta oppilaalle (Augustyniak 2014). Elliott (1995, 60–63) puhuu formaalista

musiikillisesta tietämyksestä ja toteaa sen sisältävän faktoja ja teoriaa - kaikkea, mitä voidaan löytää kirjoista.

Kaikkialta maailmasta löytyy muitakin kuin formaaleja tapoja oppia musiikillisia taitoja. Näitä tapoja kutsutaan informaaleiksi oppimistavoiksi. Informaali oppiminen (epämuodollinen oppiminen, arkioppiminen) tapahtuu virallisen opetussuunnitelman ja instituution ulkopuolella. Näin ollen kuka tahansa voi oppia mitä tahansa ja keneltä vaan. (Väkevä 2013, 94.) Informaali oppiminen voi tapahtua itseohjatusta tai perheen tai sosiaalisten verkostojen ohjaamana (Tilastokeskus 2013, ks. myös Väkevä 2013). Informaali oppija oppii usein yhdessä muiden kanssa tai muiden rohkaisemana kuuntelemalla ja matkimalla. Erityisesti populaarimusiikin saralla informaali oppiminen on keskeisessä roolissa. (Green 2002.) Informaaliin oppimiseen yhdistetään usein oppilaslähtöinen oppiminen; kuunteleminen, matkiminen ja improvisointi ovat tärkeässä roolissa, tärkeämmässä kuin esimerkiksi nuotinluku (Wright & Kanellopoulos 2010, 73). Toisin kuin formaali, informaali oppiminen liittyy vahvasti sosiaaliseen kontekstiin ja tiedot ja opit tulevat koulumaailman ulkopuolelta (Augustyniak 2014). Elliottkin (1995, 60–63) toteaa, että informaalia musiikin tietoutta ei voida oppia oppikirjoista. Rodriguezin mukaan luova ongelmanratkaisutaito ei ole niin merkittävää formaalissa kuin informaalissa oppimistavassa, joka edellyttää runsaasti luovia ratkaisuja. Näin ollen oppilaat, jotka ovat tottuneet saamaan formaalia koulutusta, ovat tottuneet tietynlaiseen oppimismalliin ja näin ollen pitäytyvät tutuissa kaavoissaan. He ovat tottuneet kuulemaan ja noudattamaan jonkun toisen ohjeita siitä, mitä musiikissa tulisi tehdä. (Rodriguez 2009.)

Greenin mukaan informaalissa oppimisprosessissa voidaan havaita muutamia erilaisia lähestymistapoja, jotka eroavat huomattavasti formaalin oppimisen raameista. Ensinnäkin informaali oppija aloittaa kappaleesta, jonka hän tuntee tai josta hän pitää. Tärkeimpiin oppimismetodeihin kuuluvat kappaleen kuunteleminen ja kopioiminen. Oppiminen tapahtuu sekä yksin että ryhmässä ystävien kanssa, ilman vanhempien neuvontaa tai valvontaa. Informaali oppiminen on hyvin holistista eli kokonaisvaltaista ja tapahtuu satunnaisessa järjestyksessä; oppiminen ei noudata formaalin oppimisen tyypillistä kaavaa, jossa edetään helpommasta vaikeaan systemaattisessa järjestyksessä. Lisäksi informaalissa oppimisessa integroidaan kuuntelemista, improvisointia,

esiintymistä ja säveltämistä. (Green 2008, 178.) Green väittää, että yleisesti ottaen formaalissa musiikin opiskelussa tekniikkaa painotetaan hiukan enemmän kuin informaalin musiikin opiskelussa (Green 2002, 84–86).

Toisaalta oppimisen jakamista informaaliin ja formaaliin oppimiseen voidaan pitää melko karkeana jakona (ks. Mans 2009). Todellisuudessa oppiminen on aina sekä informaalin että formaalin oppimistavan yhdistelmä. Molemmissa tavoissa hyödynnetään muun muassa kuulonvaraista, kokemuksellista ja notaatioon perustuvaa oppimista. (Game-Lopata 2013; ks. myös Mans 2009.) Tough väittää, että jokaisessa informaalisissa oppimistapahtumassa, jossa oppijalla on motivaatiota saavuttaa tietämystä taidoissaan ja tiedoissaan, keskiverto-oppija on ollut keskimäärin kymmenen ihmisen kanssa vuorovaikutuksessa (Tough 1999, 5). Tämä paljastaa, että informaalisissa oppimisessa saattaa olla enemmän vuorovaikutusta muiden kanssa verrattuna formaaliin oppimiseen (ks. myös Game-Lopata 2013). Green on samaa mieltä ja toteaa, että kuuntelemisen ja kopioimisen lisäksi vertaisoppiminen ja ryhmäoppiminen (ks. 2.3) ovat keskeisiä komponentteja populaarimusiikin informaalioppimisessa (Green 2002, 83).

Lucy Green on tutkinut informaalia oppimista mm. teoksessaan *How Popular Musicians Learn - A Way Ahead of Music Education* (2002). Kirja kertoo populaarimusiikin oppimisesta ja informaali oppiminen on tässä keskeisessä roolissa. Tutkimuksessa Green oli haastatellut yhteensä 14 populaarimusikkoa ja selvittänyt heidän musiikillisiin taitoihinsa ja tietoihinsa liittyviä tekijöitä. Green kertoo lapsen musiikillisen kasvun alkavan jo vauvaikäisenä ja siitä, kuinka vanhempien käyttäytyminen ja rohkaisu ääntä ja musiikkia kohtaan ovat merkityksellisiä kokemuksia vauvalle. Hänen mielestään ihmiset eivät voi vältyä musiikilta ja Green toteaa, että populaarimusiikin harrastajat tulevat todennäköisimmin perheistä, joissa musiikkia harrastetaan. (Green 2002, 24–25.) Hänen haastattelemansa muusikot tulivat eri taustoista ja ikäluokista. Green kysyi mm. miten he ovat saavuttaneet tieto-taitonsa, minkälaisia kokemuksia heillä on formaalisesta eli muodollisesta oppimisesta, miten he ovat kehittyneet muusikkoina ja mitä mieltä he olivat nykypäivän musiikkikasvatuksesta populaarimusiikissa. (Green 2002.)

Greenin tutkimuksessa oppimista auttavista tekijöistä vahvasti esille nousivat improvisointi, yhteistoiminnallinen oppiminen (ks. 2.3), korvakuulolta oppiminen, kopioiminen, kuunteleminen ja "jammailu" (ks. myös Game-Lopata 2013). Myös ns. jammailu ja säveltäminen lasketaan Greenin tutkimuksessa improvisoinniksi. Jammailusessioissa bändin jäsenet soittavat yleensä ilman nuotteja jonkin tutun sointupohjan mukaisesti, kuten 12-tahtisen bluesin mukaisesti. Soittajilla ei yleensä ole tarkempaa sopimusta siitä, mitä pitäisi soittaa. Jammailulla ei välttämättä ole sen syvempää tarkoitusta tai tavoitetta, vaan sitä harrastetaan yleensä hovin ja ilon vuoksi. Green pitää kappaleista opittuja asioita tärkeinä rakennusaineina, joiden avulla pystytään jälleen luomaan uutta. Opitut asiat täytyy vain osata siirtää uuteen kontekstiin. (Green 2002, 42-43.)

Greenin haastateltavat kokivat hiukan haastavaksi vastaamisen kysymykseen *kuinka opit soittamaan soitintasi*. Yleisin vastaus oli kuitenkin korvakuulolta oppimalla tai kuuntelemalla ja kopioimalla kappaleen. Green jaottelee kuuntelemisen kolmeen eri kategoriaan:

- Tarkoituksellinen kuunteleminen (*purposive listening*) eli tietoinen kuuntelu, jonka jälkeen kappaletta tai pientä osaa siitä yritetään matkia omalla instrumentilla.
- Tarkkaavainen kuunteleminen (*attentive listening*), jolloin kappale pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti ja sitä kuunnellaan arvioiden.
- Häiriintynyt kuunteleminen (*distractive listening*), joka voidaan myös tulkita termeillä "vain kuunteleminen" tai kuuleminen. Tämä tarkoittaa tiedostamatonta musiikin kuuntelua, kuten vaikka taustamusiikkia, jota kuulemalla ihminen tiedostamattaan oppii musiikkia. Ihminen saattaa entuudestaan tuntea kappaleen ja kyetä soittamaan sen ilman, että on varsinaisesti koskaan harjoitellut kyseistä kappaletta. (Green 2002, 23–24.)

Myös Augustyniak (2014) puhuu eri kuuntelun lajeista hieman eri termeillä: tiedostamaton eli *non-conscious listening* ja tietoinen kuuntelu eli *conscious listening* (vrt. Greenin 2002 *distractive listening* ja *purposive listening*).

Informaalioppimisen ydinajatuksena on ongelmanratkaisu arkisissa haasteissa, usein sosiaalisissa tilanteissa. Oppija saa päättää, mitä hän haluaa oppia. Formaalin ja informaalin oppimisen käsitteet ovat tulkinnan varaisia ja niiden välillä on myös paljon yhteistä, kuten esimerkiksi ryhmäkeskustelut ja musiikin kuuntelu. (Mans 2009.) Mans kritisoi Greeniä toteamalla, että Greenin tutkimuksen (2008) koetilanteet eivät ole informaaleja, vaikka niissä poiketaankin perinteisestä oppimistraditiosta. Tutkimustilanteet ovat nimittäin aina olleet koulun luokassa, jossa läsnä on ollut opettaja ja oppilaille on annettu ”formaali tehtävä”. Näin ollen ilmapiiri on ollut hyvinkin formaali. Kuitenkin ohjeistus on ollut melko vapaamuotoinen ja oppilaat ovat saaneet toteuttaa tehtäviä ilman varsinaista ”luokkakontrollia”. Niinpä Mans toteaa, että sen sijaan, että näkisimme formaalin ja informaalin oppimisen toistensa vastakohtana, tulisi ne nähdä eri oppimiskäytäntöjen jatkumona ja toisiaan tukevinä. (Mans 2009, 81–82; Rodriguez 2009.) Rodriguez kuitenkin muistuttaa, että vaikka formaali koulutus sisältää usein ajatuksen hierarkkisesta koulutusrakenteesta, se ei tarkoita, etteikö sellaista tavattaisi myös informaalisissa oppimistilanteissa; informaalioppiminenkin on jäsentynyttä ja rakenteellista (Rodriguez 2009).

Informaalia oppimista tulisi pyrkiä hyödyntämään koulumaailmassa enemmänkin. Rodriguez (2009) uskoo, että opettajat ovat tietoisia informaalien oppimistapojen kelpoisuudesta ja heitä tulisi kannustaa informaaliin, luovaan suuntaan opetuksessaan. Heuserkin toteaa, että on paradoksaalista, että länsimainen, formaali musiikkikoulutus opettaa tätä ”auraalista taidetta” lähinnä visuaalisin keinoin notaation avulla (Heuser 2008). Hän kuitenkin väittää, että jos koulumaailmassa pyritään toteuttamaan informaaleja oppimistapoja, tilannetta saattaa häiritä se, että formaaliin koulutukseen tottuneet oppilaat tuovat oppimansa formaalit käytännöt (ongelmanratkaisu, asioiden jäsentely ja toteutusjärjestys yms.) mukanaan tehtäviin ja näin ”estävät” luontevan informaalin tilanteen syntymisen. (Rodriguez 2009.) Väkevä puhuu myös informaalisesta oppimisesta luokkakontekstissa ja mainitsee, että on tärkeää, ettei opettaja jätä oppilasta yksin jääden itse ”sivustakatsojaksi”. Informaali oppimistilanne on luokkatilanteessa ”pedagoginen asenne, jossa oppilaan kokemusmaailma asetetaan opetuksen kiintopisteeksi.” (Väkevä 2013, 93.)

2.2 Instituutio ja itseoppineisuus

Rodmellin mukaan instituution tarkoituksena on rakentaa systemaattista pohjaa muusikoille sekä pyrkiä tuloksia tuottavaan lopputulokseen ja rakenteisiin. Instituution perustamista motivoi samanhenkisten ihmisten halu pyrkiä kollektiivisesti samaan päämäärään. Instituutioon tarvitaan sääntöjä sen ylläpitämiseksi. (Rodmell 2012.)

Itseoppineisuuden käsitettä esiintyy enimmäkseen kuvataidealan kirjallisuudessa. Samat ideat itseoppineisuudesta voivat päteä yhtä lailla kaikilla taidealoilla, kuten musiikkialalla. Itseoppineiden taide -käsitteen (self-taught art) toi taidekeskusteluihin Sidney Janis vuonna 1942 kirjassaan *They Taught Themselves: American Primitive Painters of the 20th Century* (Haveri 2010, 40). Haveri puhuu taiteilijoista, jotka ”omistavat elämänsä ja elinympäristönsä taiteelle mutta eivät tavoittele toiminnallaan asemaa taidemaailmassa” (Haveri 2010, 9). He ovat ns. ITE-taiteilijoita², joista Haverin teos Nykykansantaide kertoo. Haverin mukaan kaikki taiteilijat ovat joissain määrin itseoppineita, sillä taiteen tekemistä ei voida ajatella suorituksena, jonka voisi sellaisenaan toiselle opettaa. Itseoppineisuutta kuvaavia ydinsanoja ovat luovuus, ennakkoluulottomuus, kekseliäisyys ja kädentaidot. (Haveri 2010, 94.) Haveri (2010, 93) toteaa, että ”elämässä oppii”.

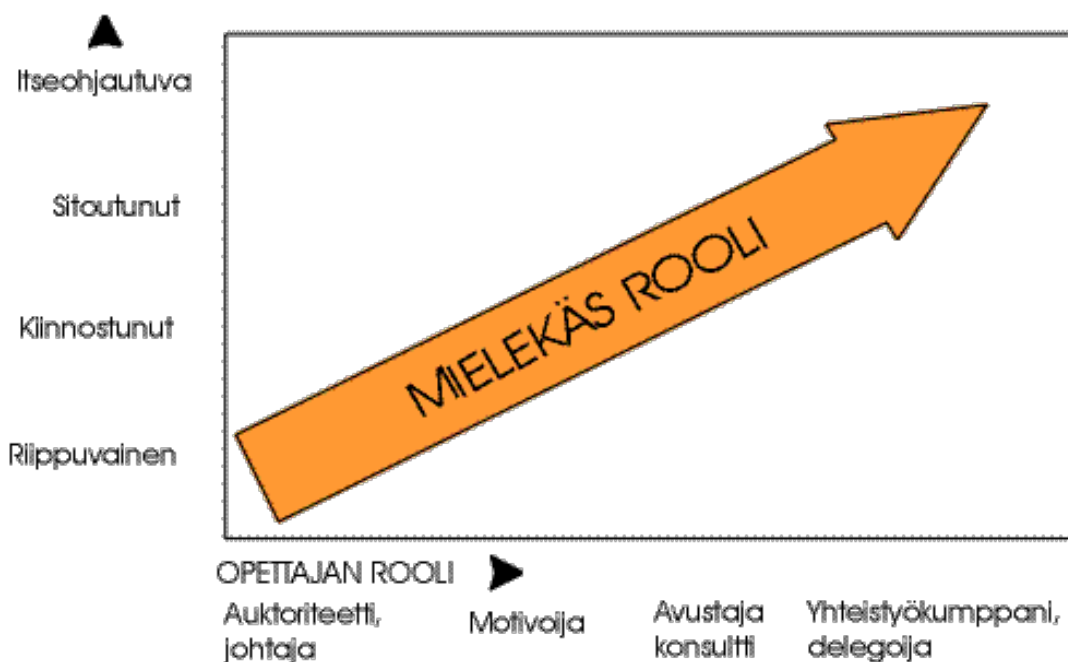
Läheisesti itseoppineisuuteen liittyy myös itseohjautuva oppiminen, vaikkakin itseohjautuva oppiminen liitetään usein formaaliin, opettajan kanssa tapahtuvaan oppimistilanteeseen (ks. Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989). Itseoppineisuudella ja itseohjautuvalla oppimisella on kuitenkin samoja piirteitä. Itseohjautuvasta oppimisestä on useitakin teoksia³. Itä-Suomen yliopisto mainitsee itseohjautuvan oppijan tunnuspiirteiksi esimerkiksi vastuullisuuden omasta opiskelusta ja oppimisesta, oma-aloitteisuuden, uskon itseensä, sisäisen motivaation ja halun oppia ilman ulkopuolista kontrollia, epävarmuuden siedon ja kriittisyyden oman oppimisensa suhteen. Muita ominaisuuksia ovat mm. suunnitelmallisuus, uteliaisuus ja yhteistyökyky. Nämä piirteet

² ITE: ”itse tehty elämä”. ITE oli alun perin nykykansantaiteen kartoitushankkeen nimi, josta muodostunut termi ITE-taide on yleistynyt taidekielessä tarkoittamaan suomalaista nykykansantaidetta. (Haveri 2010, 10.)

³ Itseohjautuvasta oppimisestä ovat kirjoittaneet mm. T. Pasanen, J. Ruuskanen & T. Vaherva (1989), M. Knowles (1984) A. Tough (1999) ja O. Grow (1996).

sopivat hyvin myös omaan määritelmäni itseoppineisuudesta, toisin kuin seuraavat, lähinnä formaalissa oppimisympäristössä näkyvät itseohjautuvan oppimisen edistäjät: ”ei-autoritaarinen yhteistyöhenkinen ilmapiiri”, ”oppijan mahdollisuus itse päättää, milloin tarvitsee ohjausta ja tukea” ja ”kannustava, refleктоiva palaute ja itsearviointi”. (Itä-Suomen yliopisto.) Edellä mainitut seikat viittaavat siihen, että oppijalla on kuitenkin mahdollisuus saada tukea oppimiseensa opettajalta tai muulta auktoriteetilta. Tätä ajatusta voidaan havainnollistaa seuraavalla kuvalla:

OPISKELIJAN ITSEOHJAUTUVUUS



Kuva 1. Grow:n (1996) SSDL (Staged Self-Directed Learning)-malli (Itä-Suomen yliopiston käännös).

Läheisesti itseohjautuvaan oppimiseen ja itseoppineisuuteen liittyviä käsitteitä ovat käyttäneet esim. tutkijat Brookfield ja Tough. Brookfield käyttää sanaa itsenäinen oppiminen (*independent adult learning*) ja määrittelee sen seuraavasti: itsenäisestä oppimisesta on kyse silloin, kun oppija saa itse päättää väli- ja lopputavoitteet, etenemisnopeuden sekä käytettävät arviointimenetelmät ja materiaalilähteet. Oppija on riippumaton ulkoisesta ja/tai institutionaalista ohjaamisesta ja hän saa itse päättää, mitä, milloin ja miten oppii. Tough puolestaan käyttää käsitteitä *self-teaching* ja *self-planned teaching*. Tällaisissa oppimistilanteissa oppija toimii omana opettajanaan ottane päävastuun strategiansa suunnittelusta ja motivaationsa ylläpitämisestä. Oppijan

vastuulla ovat aloitteen tekeminen, vastuu ja kontrolli. (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989, 16–17.)

Tässä tutkielmassa käytän termiä itseoppinut, sillä se kuvaa mielestäni parhaiten haastateltaviani. Itseoppineella soittajalla tarkoitan henkilöä, joka on oppinut soittamaan instrumenttiaan instituutio-opetuksen ulkopuolella. Itseoppinut soittaja hallitsee oman soittimensa hyvin eli hänellä on hyvät tekniset ja musiikilliset valmiudet instrumentin soittamiseen. Itseoppinut soittaja ei ole käynyt kyseisen instrumentin soittotunneilla kuin korkeintaan kolme kertaa, sillä korkeintaan kolmessa kerrassa ei mitenkään pysty saavuttamaan taitoja, jotka haastateltavani omaavat. Hän on kuitenkin saattanut saada soittamista auttavia tietoja tuttaviltaan tai musiikinopettajaltaan. Tällaisiksi tiedoiksi laskea esimerkiksi teorian alkeiden oppimista koulun musiikintunneilla tai teoriatunneilla. Hän on saattanut käydä jonkin toisen instrumentin soittotunneilla.

2.3 Kollaboratiivinen eli yhteistoiminnallinen oppiminen

Kollaboratiivinen eli yhteistoiminnallinen oppiminen alkaa heti synnyttyämme. Lähes kaikki päivittäiset toimintomme puhumisesta lähtien liittyvät jonkinlaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Bosworth & Hamilton 1994, 2.) Kollaboratiivinen oppiminen perustuu ideaan siitä, että oppiminen on luonnollinen sosiaalinen tapahtuma, jossa osallistujat keskustelevat. Oppiminen tapahtuu keskustelun myötä. (Gerlach 1994, 8.) Itä-Suomen yliopisto määrittelee yhteistoiminnallisen opiskelun tavoitteelliseksi, kurinalaiseksi ja vastuulliseksi yhdessä työskentelyksi. Yhteistoiminnallisuuden ”kulmakiviä” ovat mm. ryhmän moninaisuuden hyödyntäminen niin, että kaikki tuovat omaa osaamistaan ryhmän hyötykäyttöön (ks. myös Bosworth & Hamilton 1994), eri rooleissa toimiminen, ryhmän jäsenten keskinäinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu ja yhteiset pohdinnat, keskustelut ja itsearviointi. Ryhmän jäsenet vaihtelevat roolejaan, jolloin jäsenten välille muodostuu myönteistä riippuvuutta. Tällaisia rooleja voivat olla esim. johtaja, kannustaja tai tiedon hankkija. (Itä-Suomen yliopisto.)

Yleensä yhteistoiminnallisessa oppimisessä on tavoitteena yhteinen päämäärä. Yhteisen päämäärän tavoittelu yhdistetään helposti formaalin oppimistavan kontekstiin (ks. esim.

Wright & Kanellopoulos 2010), mutta yhtä lailla yhteistä päämäärää voidaan tavoitella myös informaaleissa oppimistapahtumissa (ks. Green 2008; Gaunt & Westerlund 2013). Koulumaailmassa yhteistoiminnallinen eli ryhmäoppiminen on oppimistilanne, jossa ryhmä (koulussa usein noin 3–6 oppilasta) yleensä samanikäisiä oppilaita jakaa keskenään tietoaan ja toteuttaa yhdessä opettajan laatiman tehtävän (Thousand, Villa & Nevin 1994). Greenin tutkimuksessa myös koululla oli oma roolinsa yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa. Vaikka bänditoiminta onkin usein omatoimista ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, koulun merkitys bändien muodostumisessa on silti suuri. Koulu tarjoaa hyvät puitteet aloitteleville bändeille antamalla mahdollisuuden soittimiin ja tarvikkeisiin, harjoitustiloihin ja esiintymismahdollisuuksiin koulun tapahtumissa. (Green 2002.) Salovaara kertoo, että yhteistoiminnallisten menetelmien kautta saavutetut oppimistulokset saattavat vaihdella, mutta yleisesti ottaen menetelmät ovat jopa tehokkaampia kuin perinteiset toimintamallit kouluissa (Saloviita 2006, 165).

Gaunt ja Westerlund (2013, 2) korostavat, että kollaboratiivista toimintaa voidaan nähdä useilla eri tasoilla, kuten esiintyjien, säveltäjien, esittäjien, esittäjien ja yleisön ja opettajan ja oppilaan välillä. Kollaboratiivinen toiminta näkyy myös eri taiteenalojen välillä. Taiteen opiskelijoille olisikin järkevää tarjota mahdollisuuksia yhteistyöhön eri taiteenalojen kesken, jotta he voisivat hyödyntää kokemuksiaan valmistuttuaan. (Gaunt & Westerlund 2013) Kuten Bosworth ja Hamilton (1994), myös Gaunt ja Westerlund (2013) toteavat, että kollaboratiivinen oppiminen on luonnollinen osa musisointia. Musiikkia tehdään ja toteutetaan harvemmin yksin. Tästä huolimatta aihetta on tutkittu melko vähän. Kollaboratiivista oppimista voi tapahtua sekä formaalissa että informaalisissa oppimistapahtumassa (ks. esim. Gaunt & Westerlund 2013).

Gerlach (1994, 8–9) esittää artikkelissaan Smithin ja MacGregorin (1992) luetteloa kollaboratiivisen oppimisen tunnuspiirteistä:

- Oppiminen on aktiivista, rakentavaa kehitystä. Oppilaat yhdistävät uutta tietoa vanhaan ja luovat näin uusia ideoita ja merkityksiä asioille.
- Oppilailta vaaditaan ongelmanratkaisutaitoa ja yhteistyökykyä.

- Oppijat ovat erilaisia. He tulevat erilaisista taustoista ja heillä on kokemuksia erilaisista asioista
- Oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, jossa oppilaat keskustelevat ja oppivat. Sosiaalinen vuorovaikutus tehostaa keskusteltavan aiheen ymmärtämistä.

Kollaboratiivinen oppiminen on sekä sosiaalisesti että emotionaalisesti vaativaa, sillä oppilaat joutuvat sekä puoltamaan omia argumenttejaan että kuuntelemaan muiden mielipiteitä. Oppimisella on näin ollen tunnepohjainen ja subjektiivinen ulottuvuus. (Gerlach 1994, 8–9.) On tutkittu, että kollaboratiivinen oppiminen johtaa parempiin tuloksiin kuin yksilöllinen oppiminen. Sosiaalinen vuorovaikutus parantaa ihmisen kognitiivista kehitystä ja saattaa näin vaikuttaa parantavasti myös akateemisiin tuloksiin (Bosworth & Hamilton 1994). Myös Saloviita toteaa, että työskennellessään yhteistoiminnallisesti oppilaat samalla ”elävät elämää, jossa toteutuu monenlaisten ihmisten osallisuus, yhteistoiminta, keskinäinen arvostus ja toisen auttaminen” (Saloviita 2006, 166). Toisaalta ryhmätyöskentely voi myös aiheuttaa ryhmäpaineita ja jännitystä, mikä saattaa vaikuttaa negatiivisestikin lopputulokseen (ks. esim. Rogers 2004; Saloviita 2006).

Green (2002) puhuu vertaisoppimisesta (*peer-directed learning*) ja ryhmäoppimisesta (*group learning*). Ryhmäoppimiselta ei Greenin mukaan voi edes välttyä populaarimusiikin alalla. Hän kertoo siitä, kuinka äänitteiden matkiminen, nuotintaminen ja kirjojen tutkiminen ovat lähes poikkeuksetta itsenäistä toimintaa, mutta aivan yhtä tärkeitä ovat harjoitteet, joita on tehty jonkun toisen ihmisen tai ryhmän kanssa. Sukulaisten, ystävien ja ikätovereiden vertaistuki on tärkeää. Vertaisoppimista voi tapahtua satunnaisten kohtaamisten tuloksena tai suunniteltujen harjoitusten aikana, kuten bändiharjoituksissa tai ”jameissa”. Oppimista voi tapahtua yksinkertaisesti seuraamalla ja kuuntelemalla, mitä joku muu soittaa. (Green 2002, 76–77.) Nuoret muusikot muodostavat varhain bändejä eli yhtyeitä, vaihtavat keskenään ajatuksiaan alkeisopeista kuten skaaloista ja soinnuista ja keskustelevat ryhmän kanssa ideoista, joita voisi hyödyntää improvisaatioissa. Aloittelevien bändien jäsenet olivat usein samalla ”lähtöviivalla” soitossaan ja saivat näin tukea ja neuvoja toisilta

soittajilta. He myös tarkkailevat muita soittajia esiintymistilanteissa ja harjoituksissa, jakavat ohjeitaan ja tietoaan teoriasta ja tekniikasta sekä lisäksi keskustelevat yleisesti musiikista. Rikandi (2012, 69) kuitenkin muistuttaa, että yhdessä musisointi ja kollaboratiivinen oppiminen eivät välttämättä tarkoita samaa asiaa: soittajat saattavat soittaa samaa kappaletta yhtä aikaa, mutta se ei välttämättä edesauta oppimista.

Observointi eli tarkkailu on olennainen oppimistyökalu yhteistoiminnallisesta oppimisesta puhuttaessa. Musiikista, harmonioista, skaaloista, tyyleistä, laitteista ja historiasta keskusteleminen opettavat myös paljon. Vaikka tämä kaikki ei olisi tiedostettua musiikin oppimista, näillä kaikilla komponenteilla on tärkeä merkitys ihmisen musiikillisen kehityksen kannalta. (Green 2002, 83.)

2.4 Tekemällä oppiminen

Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa korostuu toiminnan ja muusikkouden merkitys (Elliott 1995). Musiikin merkitys on moniulotteinen ja kaikkia musiikin opiskelijoita tulisi kehittää muusikoiksi ja kuuntelijoiksi esiintymisen, kuuntelemisen, improvisoimisen, säveltämisen ja sovittamisen keinoin. Musiikkia tulisi kuunnella monipuolisesti kehittääkseen muusikkouttaan ja musiikin kuuntelun pitäisi olla tärkeässä osassa myös koulujen opetussuunnitelmaa. (Elliott 1995, 18–20.) Musiikki sisältää muutakin kuin kappaleiden ymmärrystä: ”praksiaallinen” tarkoittaa sitä, että ihmiset *tekevät* musiikkia tarkoituksellisesti. Elliottin mukaan myös musiikin kuunteleminen on musiikin tekemistä. (Elliott 2005, 14.)

Elliott pohtii, miksi sana luovuus korvataan usein säveltämisellä, sovittamisella tai muulla vastaavalla sanalla (Elliott 1995, 215). Juuri luovuus kehittää muusikkoutta, ja opettajien tulisikin kannustaa oppilaita käyttämään rohkeasti luovuuttaan. Praksiaallinen musiikkikasvatus pyrkii kokonaisvaltaiseen ja reflektiiviseen musiikin opettamiseen ja oppimiseen. Näin oppijat kehittyvät monipuolisiksi muusikoiksi. (Elliot 1995.)

2.5 Hiljainen tieto

”Ihminen ei ole aina tietoinen siitä, mitä hän tietää” (Pöyhönen 2011, 89).

Ihmiset saattavat tehdä asioita osaamatta välttämättä pukea sanoiksi syitä tekemiselle. Tekeminen ei ole sattumanvaraista, vaan ihminen tietää, mitä tekee kykenemättä selittämään, *miksi* ja *mistä* tietää. Hiljainen tieto on tietoa, jota on vaikea selittää ulkopuolisille. (Pöyhönen 2011, 89.)

Michael Polanyiä pidetään käsitteen ”isänä”. Hän viittaa hiljaisella tiedolla englanninkieliseen termiin *tacit knowledge*. Tacit voidaan suomentaa sanoin ”sanaton”, ”hiljainen”, ”puhumaton” tai ”äänetön”. Tausta-ajatuksena käsitteessä hiljainen tieto on siis se, ettemme voi tai tunne tarvetta pukea sanoiksi tietämiämme asioita, vaan kykenemme ymmärtämään asioita niiden asiayhteyksistä. (Pöyhönen 2011, 89.) Hyvä esimerkki tästä on esimerkiksi se, että musiikin opiskelija saattaa tunnistaa kappaleen Beethoveniksi, mutta ei kykene sen tarkemmin erittelemään *miksi*; opiskelijalla vain on tietoa, joka on karttunut kokemuksen myötä (Unkari-Virtanen 2009, 36).

Polanyi tiivistää hiljaisen tiedon ytimen lauseeseen ”tiedämme enemmän kuin voimme kertoa” (Polanyi 1983, 4). Hiljaista tietoa on esimerkiksi se, että pystymme erottamaan tutut kasvot miljoonien ihmisten joukosta osaamatta välttämättä kertoa miten. Voimme myös arvioida ihmisten tunnetiloja ilmeiden kautta pystymättä selittämään tulkintojamme sen tarkemmin. Polanyi (1983) toteaa, että esimerkiksi ihmisen kasvot koostuvat monista eri piirteistä, joista rakentuva yhdistelmä luo kasvot tunnistettaviksi. Näin ollen *tieto* on monien osiensa summa. Samaa ajatusta tukee Unkari-Virtanen (2009), joka kertoo, että ihmisten elämäkokemukset rikastuttavat heidän ajatusmaailmaansa ja tietämystään.

Hiljaisen tiedon hahmottamiseksi alla on Rolfin (1995) esittämä luettelo hiljaisen ja ei-hiljaisen tiedon karaktereista (Toom 2008, 36).

Ei-hiljainen tieto	Hiljainen tieto
<ul style="list-style-type: none"> - teoria, formaalit mallit - abstrakti - selitetty - johdonmukainen ja irrelevantti - spesialisoitunut - tieteellinen - universaalisti validi - kontekstivapaa - analyyttinen - intersubjektiivinen - sana - persoonaton, vastuuton - tutkimuskohteen manipulointi - ankkuroitunut rationaalisuuteen - objektiivinen havainnoija - teknokraattinen - edistynyt optimismi - sosiaalinen insinööritaito - oppikirjojen välittämää - sääntöjen välittämää - koulutuksen teknokraattisuus - mahdollista verbalisoida - rationalismi - selkeä - kriittinen avoimuus - radikalisoituminen - nuorekas - yleismaailmallisesti suuntautunut 	<ul style="list-style-type: none"> - kokemus - konkreettinen - itse koettu - epämääräinen mutta relevantti - diffuusi - tieteellisen ulkopuolella - alueellisesti validi - kontekstisidonnainen - synteettinen - henkilöön sidoksissa - toiminta - persoonallinen, moraalisti kypsä - empatia tutkimuskohdetta kohtaan - ankkuroitunut tunteisiin - osallistuva toimija - humanistinen - traditioon perustuva skeptismi - tradition äänen sensitiivinen ymmärtäminen - traditioiden välittämää - esimerkkien välittämää - mestari-oppipoika-suhde - mahdotonta verbalisoida - traditionalismi - epäselvä - luottamus pysyvyyteen - säilyttäminen - vanhanaikainen - paikallisesti ankkuroitunut

Kuva 2. Rolf 1995, suomennos Toom 2008, 36.

Greenin (2002) tutkimuksessa hyvän esimerkin hiljaisesta tiedosta kertoo eräs haastateltava, rumpali nimeltä Terry. Hän mainitsi, ettei hän koskaan laske tahteja, sillä hän "vain tuntee", missä kohdassa kappaletta mennään. (emt. 65.) Terryllä on siis alitajunnassaan jonkinlainen hiljainen tieto siitä, miten kappaleiden rakenteet yleensä menevät. Kokemuksieni mukaan monissa populaarimusiikin kappaleissa on usein samankaltainen rakenne ja eri osien tahtimäärät ovat usein yhteneväiset.

Polanyi antaa pianonsoittoon liittyvän esimerkin "kosketuksesta". Pianistit voivat erilaisella kosketuksella saada pianon eri sävyjä soimaan. Todellisuudessa pianon vasara osuu kieleen tietyllä nopeudella, mikä vaikuttaa äänen voimakkuuteen saaden pianon

yläsävelsarjat soimaan. Näin syntyy pianon ”sointiväri”. Polanyi kuitenkin väittää, ettei kosketuksella ole mitään merkitystä, sillä sama ääni pianosta kuitenkin tulee - vain äänenvoimakkuus voi olla eri. Näin ollen virtuoosin ja amatöörin kosketus kuulostaisi aivan samalta. (Polanyi 1962, 50.)

3 Vapaa säestys

Vapaa säestys on käsitteenä hyvin laaja ja termin käytöstä on käyty monenlaista keskustelua niin opettajien kuin opiskelijoidenkin keskuudessa (Rikandi 2012, 27). Tarkastellessani tutkielmia, joissa aiheena oli vapaa säestys, näin useita erilaisia kirjoitusmuotoja ja taivutuksia: joskus sanat *vapaa* ja *säestys* on kirjoitettu yhteen yhdyssanaksi ja toisinaan kummatkin sanat taivutetaan (esim. vapaan säestyksen, vapaassa säestyksessä jne.). Tässä tutkielmassa käytän termiä vapaa säestys ikään kuin yhtenä fraasina, en siis tietoisesti taivuta sanaa *vapaa* enkä kirjoita sanoja yhteen yhdyssanaksi.

3.1 Vapaa säestys käsitteenä

Määritelmän mukaan vapaa säestys on ”(jokseenkin vakiintunut suomenkielinen osittainen vastine engl. termille *keyboard harmony*, lähinnä konservatoriomaisen oppiaineen merkityksessä), <<vapaasti>>, ts. ilman ennakkoharjoitusta, esim. pianolla tapahtuva improvisatorinen säestys, sävelmän soinnutus” (Otava 1979, 571). Seppo Hovin teoriapainotteiset kirjat *Vapaa säestys 1* (1983) ja *Vapaa säestys 2* (1986) olivat ensimmäiset suomenkieliset vapaa säestys-oppikirjat (Vatjus 1996). Hovi ei varsinaisesti määrittele termiä, mutta toteaa vapaan säestyksen kuuluvan myös sointuoppia, transponointia ja soinnutusta esimerkiksi improvisoinnin lisäksi (Hovi 1983). Vanha määritelmä löytyy myös Suuresta musiikkitietosanakirjasta, joka muotoilee myös vapaan säestyksen englannin kielisen termin ”*keyboard harmony*” pohjalta:

”vapaa säestys (engl. *keyboard harmony*), valmistamatta, improvisoiden pianon ääressä syntyvä sävelmän soinnutus (Suuri Musiikkitietosanakirja 1992, 207).”

Vaikka kaikki edellä mainitut määritelmät ovat yli 20 vuotta vanhoja, ne sisältävät pitkälti samoja asioita, kuten sävelmän soinnutuksen, improvisaation ja valmistamattomuuden. Samat tekijät toistuvat myös nykyaikaisemmissa määritelmissä. Rikandi kuvailee termiä vapaa säestys (sanatarkasti englanniksi käännettynä *free accompaniment*) oppilaiden tarpeisiin mukautuvaksi oppiaineeksi, joka sisältää

seuraavia oppimisalueita; improvisointia, korvakuulolta tai sointumerkeistä soittamista sekä säestämistä (Rikandi 2012, 27). Samoja asioita mainitsevat Tenni ja Varpama (2004). Heidän mukaan Rikandin mainitsemien tekijöiden lisäksi vapaa säestyksessä olennaista on melodian tyylinmukainen säestäminen ilman kirjoitettua tekstuuria sekä tyylien tunteminen yhdistettynä muusikon taitoon ja luovaan näkemykseen (Tenni & Varpama 2004). Olennaisia työtapoja ovat improvisoiminen, säveltäminen ja kuulonvarainen musiikin tuottaminen (SML 2006). SML kuvailee vapaa säestyksen olevan ilmaisun yhdistämistä muusikon perustaitojen hallintaan. Kuten Rikandin (2012) toteaa, vapaa säestys on oppilaiden tarpeisiin mukautuva monimuotoinen oppiaine (SML 2006). SML luettelee mm. seuraavia vapaa säestyksen piirteitä:

”Vapaa säestys:

- tarjoaa monipuolisen näkökulman musiikkiin
- kannustaa oppilasta jatkuvaan musiikin harrastamiseen
- kehittää oppilaan itseilmaisua
- kehittää oppilaan kykyä hahmottaa musiikkia kuulonvaraisesti
- tarjoaa tilaisuuksia yhteismusisointiin
- antaa valmiuksia musiikin ja muiden alojen ammattiopintoihin.”

(SML 2006, 2.)

Vapaa säestyksen opetuksessa on tiettyjä lähtökohtia ja tavoitteita. Vapaa säestys on elävä prosessi, jossa luodaan ainutkertainen lopputulos. Itseilmaisun ja taiteellisen prosessin tulisi olla etusijalla, ei niinkään musiikillisen lopputuloksen. Musiikillisia ilmiöitä tulisi omaksua syvällisesti, jotta niistä saadaan työkaluja itseilmaisulle. Opettajan tulee myös ottaa huomioon erilaiset oppijat ja kullekin oppilaalle sopivat oppimisstrategiat. Oppilaan musiikillisen ilmaisun syventyessä tämän täytyisi pystyä ohjaamaan omaa taiteellista prosessiaan. (SML 2006, 2.)

Vapaa säestyksen taitaminen vaatii useiden eri osa-alueiden hallintaa, joita ovat mm. motorinen suoritus, auditiivinen hahmottaminen ja musiikillisten ideoiden sekä nuotinluvun hallinta. Näiden kaikkien osa-alueiden pitäisi olla hallussa. Myös muistin merkitys on erittäin suuri vapaa säestyksen oppimisessa, sillä korvakuulolta soittaminen on olennainen osa säestämisen taitoa. (Ketovuori 1998.) Ketovuori väittää

tutkimuksessaan, että vapaa säestyksen opetusta tulisi lähestyä perinteisen kognitiivisen oppimiskäsityksen kannalta. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä kiinnostuksen kohteena on tutkia, miten ihminen prosessoi tietoa. Oppilaan kysymysten tulisi täten ohjata opetusta. Perinteinen pianonsoiton opetus on nuotinlukuun ja esityisperinteeseen pohjautuvaa, mikä ei toimikaan vapaa säestyksen opetuksessa. (Ketovuori 1998, 39.) Myös Elgersma viittaa tutkimuksessaan Korthagenin (2006) ajatukseen siitä, kuinka pianonsoitonopettajan tärkein tehtävä olisi opettaa oppilasta opettamaan itseään niinä 167 tuntina viikossa, kun opettaja ei ole läsnä. Näin oppilaista tulee itsenäisiä ja muista riippumattomia oppijoita. (Elgersma 2012, 417.)

Vapaa säestys on terminä kokenut myös kritiikkiä. Rikandi pitää termiä hiukan harhaanjohtavana, sillä vapaa säestys on harvoin täysin vapaata; kappaleen tyyli rajaa soittoa tietynlaiseksi ja aina vapaa säestys ei sisällä säestämistä. Termistä vapaa säestys ollaan yhä montaa mieltä niin sen opiskelijoiden kuin opettajienkin keskuudessa. (Rikandi 2012, 27.)

3.2 Vapaa säestyksen opettamisesta Suomessa

Tutkimukseni kannalta pidän tärkeänä tarkastella, minkälaista musiikkioppilaitosten tarjoama vapaa säestyksen koulutus on. Näin pystyn vertailemaan, mitä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä itseopitulla ja instituution tarjoamalla opetuksella on esimerkiksi työtapojen ja sisältöjen kannalta. Tästä syystä haluan lyhyesti esitellä Sibelius-Akatemian historiaa vapaa säestyksen näkökulmasta sekä esitellä Sibelius-Akatemian ja Suomen Musiikkioppilaitosten Litto RY:n (SML) laatimia vapaa säestyksen opetussuunnitelmia.

Suomessa pisimpään vapaa säestystä on opetettu Sibelius-Akatemiassa (Vatjus 1996, 18). Sibelius-Akatemian vuonna 1957 perustetulla koulumusiikin osastolla alettiin opettaa improvisointia Einar Englundin johdolla. Improvisointiin viitattiin jo tuolloin myös termillä vapaa säestys ja myöhemmin nimi muuttuikin virallisesti vapaa säestykseksi. (Dahlström 1982, ks. myös Pajamo 2007 ja Vatjus 1996.) Oli olennaista, että koulujen musiikinopettajat osasivat säestää koululauluja ilman nuotteja. Englund

(1996) toteaakin Vatjuksen (1996) toteuttamassa haastattelussa, että oli tärkeää oppia irtautumaan nuoteista. Opettajan tulisi myös hallita sävellajit. Reaalisointumerkkejä Englund ei niinkään käyttänyt, sillä kappaleissa esiintyi lähinnä I, IV ja V -asteen sointuja. (Vatjus 1996, 19.)

1970–80-luvulla Sibelius-Akatemian vapaa säestyksen opettajat Carita Hollmström-Ilves ja Kimmo Hakasalo muistelevat Vatjuksen (1996) toteuttamissa haastatteluissa, että vapaa säestys tunnit koostuivat lähinnä ”soittelusta”: tunnille ei yleensä valmisteltu mitään eikä varsinaista kotitehtäviä annettu. Opetuksessa painottui prima vista -soitto. (Vatjus 1996, 21.) Tähän liittyen vapaa säestys ja sen sisältö kokivat suuria muutoksia 1980–90-luvun vaihteessa, sillä oppilaat kokivat, ettei vapaa säestyksen tutkintoihin voinut valmistautua. Niinpä vapaa säestys-tutkintoihin alettiin koota erilaista ohjelmistoa. Sibelius-Akatemian opiskelija Anna Kanerva (1995) toteaa Vatjuksen haastattelussa, että sukupolvenvaihdos on saattanut vaikuttaa ohjelmiston muutokseen; 80-luvulla ajateltiin vielä, että vapaa säestyksen ja improvisoinnin taito saadaan synnyinlahjana. Tämä ajattelu muuttui, ja harjoittelun ja opetuksen merkitys korostuivat. (Vatjus 1996, 22–23.)

Sibelius-Akatemian lehtori Kalle Elkoma (1995) kertoo haastattelussaan, että vapaa säestys -tutkintoihin kuului vielä 1980-luvulla transponointi ja prima vista -tehtävä. Muutoksien myötä tämä kuitenkin poistettiin 1990-luvulla. (Vatjus 1996, 23.) Prima vista -tehtävä on sittemmin palannut omien kokemuksieni mukaan vapaa säestys -tutkintoihin. Muutoin tutkintorakenne on pysynyt 1990-luvulta asti melko samansuuntaisena.

Nykyään Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla kaikkien opiskelijoiden on suoritettava opintojaksot Vapaa säestys 1 (VS 1) ja Vapaa säestys 2 (VS 2). Lisäksi tarjolla on VS 3 sekä Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka 1 ja 2.

Sibelius-Akatemian opetussuunnitelman (2014–15) mukaan VS 1 -kurssin osaamistavoitteet sisältävät seuraavia aihealueita:

”Opiskelija

- hallitsee erilaisia säestystapoja

- kykenee säestämään ja laulamaan yhtä aikaa
- kykenee soittamaan rytmisen säestyskuvion melodian alle
- kykenee soinnuttamaan melodioita luontevasti
- tutustuu sointupohjaiseen improvisointiin
- osaa soveltaa osaamistaan monipuolisen ohjelmiston säestämiseen
- saa riittävät valmiudet toimia yhteissoittotilanteissa”

(Sibelius-Akatemian opinto-opas 2014-2015)

VS 2 -kurssilla on jo vaativampia kurssitavoitteita. Opiskelijan tulisi hallita monipuolisesti vapaan säestyksen erilaisia tekniikoita ja taitoja, pystyä säestämään sekä nuoteista, sointumerkeistä että korvakuulolta ja laulamaan samanaikaisesti. Eri musiikkityylien piirteitä pitäisi tuntea laajasti ja taitoa tulisi olla riittävästi tyylinmukaisen säestämisen luomiseen instrumentillaan. Lisäksi opiskelijan pitäisi pystyä huomioimaan tyyllilajien vaikutukset tempoon, harmoniaan ja melodian fraseeraukseen ja osata hyödyntää improvisointia osana ilmaisuaan sekä transponoimaan. Myös transkription menetelmiä ja sovittamisen, kuten soinnuttamisen ja orkestraation, työkaluja pitäisi osata. Opiskelijan tulisi myös selviytyä monipuolisista säestys- ja esitystilanteista. (Sibelius-Akatemian opinto-opas 2014-2015)

Musiikkiopistoissa vapaa säestystä opetetaan neljällä eri tasolla: Perustaso 1, Perustaso 2, Perustaso 3 ja Musiikkiopistotaso. Perustaso 1 on kaikille tarkoitettu opintojakso, joka sisältyy pianonsoiton 1- ja 2-tason opintoihin, sillä vapaa säestys tukee pääinstrumentin (piano) opintoja. Vapaa säestys voi olla musiikkiopistossa pääaine edellyttäen, että musiikkiopisto pystyy tarjoamaan resurssit pääaineiselle vapaa säestysopetukselle. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan täytyy kyetä huolehtimaan oppilaan pianonsoiton vaatimien teknisten valmiuksien kehittymisestä ja ottaa huomioon vapaa säestyksen yhteismusisointi- ja muut erityistarpeet esimerkiksi musiikin perusteissa. (SML 2006.)

SML:n laatimissa pianon vapaan säestyksen arvioinnin perusteissa todetaan seuraavaa: ”Uudet sisällöt tuovat oppilaalle entistä enemmän vapautta ja opettajalle vastuuta ohjelmiston suhteen. Tärkeintä on soittoinnostuksen herättäminen ja hyvän

musiikkisuhteen ylläpitäminen. (SML 2006, 2.)” Tämä kertoo vapaa säestyksen luonteesta hyvinkin vapaamuotoisena tyyliäinä.

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani pyrin saamaan selville keinoja, joiden avulla itseoppineet soittajat ovat saavuttaneet taitonsa pianonsoitossa ja vapaa säestyksessä. Haastattelukysymyksissäni olen erikseen jaotellut eri oppimateriaalit ja apukeinot teemoittain helpottaakseni haastateltaviani muistelemaan oppimisprosessiaan. Minulla ei ollut varsinaista ennakkoletusta minkään oppimiskeinon suhteen; en tiennyt etukäteen missä suhteessa mitään oppimismateriaalia on käytetty ja tämä lisäsi myös omaa mielenkiintoani aihetta kohtaan. Pyrin myös selvittämään, missä suhteessa oppimista on tapahtunut yksin ja mikä merkitys perheen musiikkitaustalla ja ystäväpiirillä on ollut musiikkiharrastuksen aloittamisessa. Tärkeimmän tutkimuskysymykseni muotoilin seuraavasti:

1. Miten pianonsoittoa ja vapaa säestystä voi oppia itsenäisesti ilman opettajan tai instituution apua?
 - 1.1 Mitä apukeinoja haastateltavat ovat käyttäneet oppimisessaan?
2. Minkälainen näkemys haastateltavilla on itsestään soittajana?
 - 2.1 Uskovatko haastateltavat olevansa erilaisia soittajia kuin instituutio-opetusta saaneet soittajat? Jos, niin millä tavalla?

Pyin selittämään haastatteluissa ilmenneitä asioita kuvailevasti ja keskityn dokumentoimaan keskeisiä ja mielenkiintoisia ilmiöitä tarkasti. Pyrin myös ymmärtämään pintaa syvemmillä *mitä* itsenäinen soitonopiskelu on haastateltaviltani vaatinut ja *miten* he näkevät itsensä soittajana.

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa korostuu todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuskohteen ymmärtäminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara nimeävät muutamia

laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, joista ensimmäisenä korostuu kokonaisvaltainen tiedonhankinta, jossa aineisto on koottu todellisista ja luonnollisista tilanteista. Ihmisten havainnot ja haastattelut koostavat yleensä aineiston, joskin lisäapuna saatetaan käyttää myös testejä tai lomakkeita. Aineistosta halutaan esiin tutkittavien näkökulmia ja mielipiteitä, joten yleensä tutkittavat on valittu tiettyjen kriteerien mukaisesti, eikä sattumanvaraisesti. Haastateltavieni kriteerinä on instituution tai formaalin koulutuksen ulkopuolella opittu taito (ks. 4.2.1). Tyypillistä on myös tutkimussuunnitelman muokkautuminen tutkimuksen aikana; aineiston yksityiskohtainen tarkastelu ja sieltä ilmenevät seikat vaikuttavat myös tutkimuksen kulkuun. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001.) Haastateltavani keksivät pohdiskelun myötä itsekkin kysymyksiä, joista sain lisää materiaalia tutkimukseeni.

Tapaustutkimus on holistinen eli kokonaisuutta korostava, kokonaisvaltainen tutkimus, jossa korostuu yksilö, yksittäinen tapahtuma tai tapaus. Tapaustutkimuksella on monenlaisia toteutustapoja ja tutkimuksen tarkoituksena onkin saada mahdollisimman kattava ja kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta asiasta. Koska laadullinen tapaustutkimus on deskriptiivinen eli kuvaileva tutkimus, kysymykset *miten* ja *miksi* ovat keskeisessä asemassa. Tästä syystä tutkimuskysymyksenikin alkaa kysymyksellä *miten*. Tapaustutkimus voi olla kvalitatiivinen eli laadullinen tai kvantitatiivinen eli määrällinen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Laadullinen tutkimus on usein aineistolähtöinen (=induktio), kun taas määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus teorialähtöinen (=deduktio). Laadullinen tutkimus ei kuitenkaan ole koskaan pelkästään aineistolähtöinen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tapaustutkimuksessa on paljon erilaisia tuloksiin vaikuttavia tekijöitä; haastateltavien yksilöiden elämäntilanne, ympäristö, näkökulma ja muut ulkoiset seikat vaikuttavat tuloksiin, joten tapaustutkimus ei voi pyrkiä täysin yleistämään saatuja tuloksia eikä niitä voida pitää yleispätevinä. Tulkintavirheitäkin saattaa helposti tapahtua, sillä haastattelijan ennako-oletukset ja mielipiteet voivat huomaamattaan muuttaa vastausta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

4.2.1 Aineistonkeruumenetelmänä yksilöhaastattelu

Haastateltavieni kriteerinä pidin instituution tai formaalin koulutuksen ulkopuolella opittua taitoa. Instituutioksi lasketaan tässä tutkimuksessa musiikkiopistot, yksityiset musiikkikoulut ja kansalaisopistot. Koulun tarjoamaa musiikin opetusta en ole ottanut tutkimuksessani huomioon, sillä haluan keskittää tutkimukseni koulun ulkopuoliseen henkilökohtaiseen harrastuneisuuteen. Tein haastateltavilleni puolistrukturoidut yksilöhaastattelut. Puolistrukturoitu teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa tietyt aihealueet eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymykset eivät välttämättä ole vielä tarkkaan muotoon muotoiltuja. Kysymysten järjestyskin saattaa vaihdella. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006.)

Alun perin olin suunnitellut tekeväni ryhmähaastattelun, mutta koska minun oli hankala löytää haastateltavia, joudun aikataulusyistä toteuttamaan yksilöhaastattelut. Toisaalta yksilöhaastattelun avulla pääsin kenties syvemmälle juuri yhden haastateltavan ajatuksiin, ja pystyin itsekin haastattelijana keskittymään vain yhteen haastateltavaan kerrallaan. Kunkin haastateltavan ajatukset ovat hyvin jäsenyneet omassa mielessäni. Uskon, että ryhmähaastattelussa saattaisin helpommin sekoittaa, kuka sanoi ja mitä. Myös haastattelujen litterointi ja aineiston käsittely ja analyysi sujuivat helposti kun eri henkilöiden haastattelut olivat erillisinä tiedostoina, eivätkä sekoitettuna yhteen. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2006) mainitsevat haastattelun etuna mm. tilanteen joustavuuden; haastattelijalla voi säädellä haastattelutilannetta myötäillen vastaajan tarpeita. Myös tulkinnalle jää enemmän tilaa kuin esimerkiksi postikyselyssä (emt. 192).

4.2.2 Haastattelutilanne ja haastateltavat

Haastattelutilanteet kummankin haastateltavani kohdalla olivat rennot ja johdonmukaisesti etenevät. Olin tehnyt etukäteen haastattelukysymykset (ks. Liite), mutta saatoinkin kysellä myös haastatteluhetkellä mieleeni juolahtaneita lisäkysymyksiä. Teemahaastattelussa on mahdollista, että kysymykset ovat esimerkiksi eri järjestyksessä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Kysymysten järjestys vaihteli haastattelutilanteessa luontevasti, sillä vastaukset olivat pitkälti ajatusten virtaa ja poikkesivat välillä

alkuperäisestä kysymyksestä sivuten jo seuraavia kysymyksiä. Teemahaastattelussa tutkija haluaakin vastauksia tiettyihin teemoihin ja pyrkii saamaan vastauksia tarkentavilla, teemaan liittyvillä kysymyksillä. Eri haastateltavien kohdalla voidaan kuitenkin käyttää eri kysymyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Ensimmäinen haastateltavani Jukka keksi jopa itse yhden mielestäni hyvän haastattelukysymyksen, joka kuului seuraavasti: *Mikä näkemys itseoppineella soittajalla on omista taidoistaan?* Mielestäni kysymys oli mielenkiintoinen, joten lisäsin sen myös myöhempään haastatteluun.

Haastateltavani eroavat esimerkiksi Greenin (2002) haastateltavista siten, että tässä tutkimuksessani ainakaan toisen haastateltavani perhe ei ole musikaalinen tai aktiivisesti musiikkia harrastava. Greenin tutkimuksessa ainakin osa haastateltavista oli ottanut soittotunteja instrumentistaan, toisin kuin omat haastateltavani muutamaa yksittäistuntia lukuun ottamatta.

Haastateltavieni anonymiteetin säilyttääkseni olen keksinyt haastateltavilleni peitenimet. Kutsun ensimmäistä haastateltavani nimellä Jukka ja toista nimellä Otto. Jukan haastattelu pidettiin toukokuussa 2014 rauhallisessa Musiikkitalon harjoitusluokassa ja Oton heinäkuussa 2014 hänen kotonaan työhuoneessa. Ottoon tutustuin, kun hän tuli piano-oppilaakseni. Hän kertoi, ettei ollut ennen käynyt pianotunneilla, ja ajattelin heti, että hän olisi oiva haastateltava tutkimukseeni. Haastattelut kestivät yhteensä 1h 50 min, joista Jukan haastattelu oli 1h 12 min ja Oton haastattelu 38 min.

4.3 Tutkimusetiikka

Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2006) mukaan tutkimuksessa tulee aina noudattaa hyvää tutkimusetiikkaa. Tutkimusetiikkaa tulisi miettiä tutkimuksen eri vaiheissa, kuten jo aiheen valinnassa. Aiheen valinnassa voidaan miettiä, miksi tutkija haluaa valita juuri tietyn aiheen: valitaanko muodinmukainen aihe? Tulisiko huomioon ottaa aiheen merkitys yhteiskunnassa? Tärkeää on huolehtia myös tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden eettisestä kohtelusta. Tutkittavien täytyy olla tietoisia siitä, mihin he ovat ryhtymässä. Heidän tulisi osallistua tutkimukseen omasta vapaasta tahdostaan ja olla

tietoisia tutkimuksen käyttötarkoituksesta ja levikistä. Myös anonyymius täytyy taata jos näin on haastateltavien kanssa sovittu. Olen käyttänyt tutkimuksessani peitenimiä ja kysynyt, haluavatko haastateltavat nähdä työn ennen sen julkaisua. Näin he voivat vielä ennen palautusta varmistaa, etten ole tulkinnut väärin heidän antamiaan vastauksia. Lisäksi tutkimuksessa tulisi välttää epärehellisyttä kaikissa osavaiheissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 25–28.)

Kuulan (2006, 34–35) mukaan hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluu mm. se, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja ja rehellisyyttä, on huolellinen ja tarkka tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä niiden arvioinnissa, on avoin tuloksia julkaistessaan, suunnittelee ja raportoi hyvin ja tarkasti tutkimuksen sekä kunnioittaa muiden tutkijoiden työtä antaen heille saavutuksiinsa sopivan arvon (ks. myös Ruusuvuori & Tiittula 2005).

Hyviin tutkimuseettisiin tapoihin kuuluu plagioinnin eli tieteellisen varkauden välttäminen. Plagiointia on esimerkiksi se, että kirjoittaa jonkin toisen tutkijan ideoita ikään kuin omina ajatuksinaan. Plagiointia voidaan välttää merkitsemällä lähteet ja lainaukset oikeaoppisesti ilman että niissä on puutteita tai epäselvyyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 107–108; Hakala 2008, 206; Kuula 2006, 36–37.) Varsinaiseksi tutkimusvilpiksi lasketaan tapaukset, joissa tutkija pyrkii tietoisesti johtamaan tiedeyleisöä harhaan (Hakala 2008). Olen tässä tutkielmassani merkinnyt lähteet asianmukaisesti ja pyrkinyt mahdollisimman selkeästi ilmaisemaan tietojen ja lainauksien alkuperän. Lisäksi tulisi välttää mm. *sepittämistä* eli tekaistujen havaintojen ja tulosten esittämistä sekä *havaintojen vääristelyä* eli alkuperäislähteen tarkoituksellista muokkaamista tai vääristelyä. (Kuula 2006, 37.) Tässä olen myös ollut huolellinen ja pyrkinyt tuomaan esiin lähdeluettelossa esiintyvien tutkijoiden näkemykset mahdollisimman selkeästi alkuperäiseen kontekstiin nähden.

4.4 Aineiston analyysi

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2006) toteavat, että aineistoa voidaan analysoida eri keinoin. Tutkimukseen tulisi valita analyysitapa, joka parhaiten pystyy vastaamaan tutkimusongelmaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysi toimii usein *lineaarisesti*

eli niin, että aineistoa aletaan käsittelemään ja analysoimaan heti keruuvaiheen jälkeen. Lineaarinen aineiston analyysi rakentuu kuvaamisen, yhdistämisen ja luokittelamisen kautta selitykseksi. (Emt. 209.)

Analyysitavat voidaan karkeasti jakaa kahteen kategoriaan, *selittämiseen* ja *ymmärtämiseen* pyrkivään analyysiin. Selittämiseen pyrkivä analyysi liittyy useammin tilastollisiin tutkimuksiin, kun taas ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa käytetään enemmän kvalitatiivisissa tutkimuksissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 210.) Omassa työssäni näkyy enemmän ymmärtämiseen pyrkivä analysointi. Kuten tutkimuskysymyksistäni (4.1) näkee, pyrin selvittämään vastauksia kysymyksiin *miten* ja *mitä*. Näillä kysymyksillä pyrin ymmärtämään, miten tiettyjä ja taitoja on saavutettu ja mitä se on tutkimuskohteilta vaatinut. Hakalakin (2008) toteaa, että on järkevää pohtia, kuinka aineisto vastaa tutkimuskysymyksiin ja mitä aineiston osaluokkia voidaan helposti luokitella.

Aloitin analyysini litteroimalla haastattelut. Koska kysymykseni etenivät loogisesti teemoittain, minun oli helppoa jakaa teemat ja luoda otsikot myös tulososioon. Litteroituani haastattelut etsin kummastakin yksilöhaastattelusta tietyt aihealueet ja teemat ja kopioin tekstit suoraan kunkin teeman alle tuloslukuun sellaisenaan. Näin minun oli helppo hahmottaa, mitä kirjoitan mihinkin lukuun. Välillä haastateltavat saattoivat puhua aiheen vierestä tai puhua jonkin kysymyksen kohdalla toiseen kysymykseen liittyvästä aiheesta, joten omaa ajatteluani helpotti litteroitujen vastausten järjestäminen oikean otsikon alle.

Järjesteltyäni haastateltavien vastaukset, aloin kirjoittaa tekstiä puhtaaksi. Valitsin mielestäni olennaiset lainaukset ja kirjoitin ne sellaisenaan kuin haastateltavat ovat ne lausuneet. Litteroidessani olen saattanut poistaa muutamia täytesanoja kuten *niinku* ja *tota* poimimistani sitaateista lukemista helpottaakseni. Olen tietoisesti jättänyt lainaukset sisentämättä, sillä pidän lainauksia yhtä arvokkaina kuin itse kirjoittamani tekstin arvoa.

5 Tulokset

5.1 Haastateltavien esittelyt ja taustat

Ensimmäinen haastateltavani Jukka (nimi muutettu) on n. 50-vuotias mies, joka on valmistunut Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta ja toimii nykyään pianonsoitonopettajana musiikkiopistossa. Jukka soittaa pianolla monenlaisia tyyllilajeja, vapaa säestyksen lisäksi hän soittaa paljon klassista pianoa.

Toinen haastateltavani Otto (nimi muutettu) on n. 35-vuotias mies. Hän ei työskentele musiikkialalla. Tapasin Oton kun hän tuli piano-oppilaakseni ja hän oli jo valmiiksi taitava; hän kykeni helposti soittamaan suoraan nuoteista viisisoinnuilla kappaleita ja oppi nopeasti haastaviakin kappaleita. Otto on erityisesti kiinnostunut jazzista ja vapaa säestyksestä.

Jukka kertoo tulevansa musikaalisesta perheestä, sillä hänen äitinsä kävi laulutunneilla ja sisko soitti huilua. Perhe oli musiikillisesti aktiivinen; Jukkaa vietiin konsertteihin ja erityisesti klassista musiikkia arvostettiin muutenkin perheessä. Voisi siis sanoa, että Jukka on kasvanut vahvasti musiikillisessa ympäristössä. Pianon lisäksi Jukka soittaa viulua.

Otto sen sijaan kertoo ettei hänen ydinperheensä ole varsinaisesti musikaalinen, joskin kotona laulettiin ja Otto kertoo äitinsä äänittäneenkin lauluja, joita Otto on laulanut 2–3-vuotiaana. Kukaan ei kuitenkaan aktiivisesti harrastanut musiikkia tai käynyt esimerkiksi soittotunneilla. Oton serkut sen sijaan osasivat soittaa pianoa ja kenties sen myötä soittoinnostus on ainakin jollain tasolla herännyt. Otto soittaa pianon lisäksi saksofonia ja rumpuja.

5.2 Soiton alkutaival

Jukka aloitti musiikkiharrastuksensa musiikkiopiston viulutunneilla. Hän kuitenkin kertoo, että viulu ei inspiroinut häntä läheskään niin paljon kuin piano. Jukkaa kiehto

erityisesti harmonia, eikä viululla pahemmin harmonioita soitettu. Koulun välitunnilla Jukka soitteli ahkerasti pianoa ja kokeili erilaisia harmonioita. Säännöllinen pianonsoitto alkoi kun kotiin hankittiin piano Jukan ollessa 10-vuotias. Ensimmäiseksi Jukka alkoi etsimään pianosta sointuja ja varsinkin kolmisointu hahmottui hyvin nopeasti Jukan mielessä. Kiinnostus improvisointiin oli myös suuri.

Jukka: Varsinaisesti ku sain sitte sen pianon - - niin improvisointihan siin oli kokoajan se, et kokeilen mitä sillä tehdään, mitä pystyy tekee. Mutta sit mä aloin ihan järjestelmällisesti myöskin opettelee ihan Aaronin Pianokoulusta. Et mähän osasin lukee sillon jo nuottei, G-avainta, et se ei ollu se mikää ongelma, mut se oli se F-avain sitte että sen sai siihen mukaan niin siin oli jonkin verran työtä - - siin oli semmonen kauhee into kyl kokoajan siihen et mä haluan oppia soittaa tätä soitinta, toisin ku viulus.

Myös Otto kertoo käyttäneensä Aaronin pianokouluja oppimisessaan. Kolmisoinnut hän oppi musiikinkirjojen kuvista ja koulun musiikintunnilta hän muistaa oppineensa myös joitain sävellajeja esimerkiksi lorujen avulla. Musiikinteoria hahmottui hyvin nopeasti pianon koskettimiston kautta. Otto muistelee soittokipinän alkaneen sukulaistensa luona, sillä hänen serkkunsa soittivat pianoa. Koska serkkujen kotona oli akustinen piano, oli Otolla mahdollisuus kokeilla soitinta, millä oli varmasti merkitystä soittoinnostuksen alkamisessa.

Otto: Kiinnostuin varmaa joskus käytiin sukuloimassa sukulaisten luona - - ja sit siellä tuota varmaan oli sellasta soittotaitosta porukkaa ja sitten, varmaan muistan saaneeni, et just jotain juhlapyyhiä vietettiin sukulaisten luona nii muistan saaneeni jonku tämmösen aivan jonkun sähköurun tai tämmösen Casion tai mitä näitä nyt on niin lahjaksi. Ja sit siitä se varmaan lähti.

Otto kertoo innostuneensa Casion rumpukoneesta ja siitä, että taustalle sai jonkin soinnun soimaan. Tällaisen säestyksen päälle Otto soitteli melodioita, jotka olivat koulun musiikin tunneilta tai muualta tuttuja. Melodiat hän muisti osittain korvakuulolta, mutta saattoi myös käyttää nuotteja apuna ja muistin helpottamiseksi.

Nuotit oli opetettu koulun musiikin tunnilla, mutta myös koulun kuorossa laulaminen vahvasti nuottiosaamista.

Esikuvia ei Jukalla pahemmin ollut. Nimenomaan piano instrumenttina riitti innostamaan Jukkaa. Hän kuitenkin kertoo muistavansa koulun joulujuhlissa innostuneensa eräästä koulun opettajasta, joka osasi säestää Hoosianna!-kappaleen ja soittaa välisoitot. Tällaiset kokemukset olivat Jukan ”huippuhetkiä”, sillä hänen oma luokanopettajansa osasi soittaa vain kahta sointua ja säesti niillä kaikki kappaleet. Otto puolestaan kertoo käyneensä aktiivisesti konserteissa nuorena, joskus jopa yksin, ja mainitsee yhtenä esikuvanaan Olli Mustosen, joka oli ollut sinfoniaorkesterin solistina, sekä Richard Claydermanin, jonka levyn Otto oli joskus saanut lahjaksi. Otto kertoo muutenkin seuranneensa ahkerasti kaikenlaisia pianisteja ja kertoo myös ihailleensa koulun musiikinopettajia, jotka osasivat soittaa pianoa. Myöhempana idolinaan Otto pitää Marion Petrescua, romanialaissyntyistä jazzpianistia, jolla on klassinen tausta. Otto kävi hänen konserteissaan ja tapasi häntä myös henkilökohtaisesti. Hän kertoo, että kipinä juuri jazziin lähti vahvasti Petrescusta.

Jukka miettii, miten hänen kohdallaan olisi käynyt, jos hän ei olisi aloittanut viulutunteja musiikkiopistossa. Musiikkiopistosta hän sai kuitenkin teorialunteja ja hän piti tärkeänä sitä, että oppi siellä nuotit. Hän muistelee saaneensa joskus isältään melodikan joululahjaksi. Isä yritti opettaa hänelle neljäsosanuottia, mutta tätä ajatusta Jukka ei ymmärtänyt vielä lainkaan.

Jukka: Mä en ymmärtäny yhtään et kuin niit omenoita laitettiin niinku puoliks ja neljäks, et se oli mulle ihan hepreaa. - - kun musiikkiopistossa se oli tietenki ihan helppoo se juttu.

Jukka miettii, että olisiko hän osannut vain tyhjästä alkaa tutkimaan ja opettelemaan nuotteja ja olisiko hän jaksanut kiinnostua siitä niin paljon kuin hän musiikkiopistoaikoinaan kiinnostui. Hän pohtii kuinka hyvin nuotteja voisi oppia ainoastaan kirjojen avulla ja toteaa, että jonkinlaista visualisointia nuottien opiskelun ohelle kaipaisi, jotta asiat pystyisi omaksumaan ja muistamaan.

Kappaleita opeteltiin eri tavoin. Jukka kertoo lähinnä säveltäneensä omia kappaleita. Hän kertoi sekä säveltämisen että improvisoinnin olleen todella tärkeitä tekijöitä oppimisen kannalta. Wright & Kanellopouloskin (2010, 73) toteavat, että informaalissa oppimisessa oppilaslähtöinen oppiminen ja improvisointi ovat tärkeässä roolissa, tärkeämmässä kuin esimerkiksi nuotinluku. Sävellykset olivat luonnollisestikin lähinnä instrumentaalista pianomusiikkia, mutta hän saattoi säveltää myös tuttuihin runoihin tai loruihin pohjautuvia kappaleita; sanoituksia hän ei oikeastaan tehnyt. Joskus hän myös nuotinsi säveltämänsä kappaleet. Toki soiton opettelu alkuaikoina taidot ja tiedot olivat rajalliset, mutta pikkuhiljaa taitojen karttuessa myös kappaleet muuttuivat monipuolisimmiksi. Otto kertoo soittaneensa lähinnä tuttuja lauluja koulun musiikinkirjoista, mutta myös korvakuulolta tuttuja kappaleita. Tätä tukee Greenin (2008, 178) toteamus siitä, että informaali oppija aloittaa kappaleesta, jonka hän tuntee tai josta hän pitää.

5.3 Soiton opetteluun apukeinot ja harjoittelu

Kysyessäni Jukalta, kuinka usein hän harjoitteli ensimmäisten vuosien aikana, vastaus oli ”aina”. Jukka siis soitti aina kun mahdollista, mutta vain pianoa. Viululäksyt harjoiteltiin pikaisesti edellisenä päivänä ennen tuntia.

Jukka: ...pianoo soitin aina. Se on nii helppo se soitin et ku siihen, menee ohi niin istuu ja sit soittaa. Se on aina ku se viulu aina piti virittää ja ottaa telineet ja se on muuten iso juttu siin harjottelemises ku se on se alottaminenhan se aina on se...

Viulun harjoittelun aloittaminen oli siis aina hiukan rasittavaa, kun taas pianon äärelle sai vaan istua. Toki motivaatiotakin oli enemmän pianonsoittoon, sillä se oli vapaaehtoista. Otto sen sijaan ei harjoitellut ihan joka päivä, sillä hän oli myös aktiivinen urheilija, mikä vei myös suuren osan vapaa-ajasta. Kotona heillä oli myös sähköurut ja niillä hän harjoittelikin alkuvaiheessa Casion ja koulun flyygelin lisäksi. Otto oli lisäksi kiinnostunut rumpujen soitosta, joten niitäkin hän jäi välitunnilla soittamaan. Vaikkei soitto ollut välttämättä säännöllistä, Otto kuitenkin kertoo harjoitelleensa viikottain ja joskus tuntikausiakin ”putkeen”.

Seuraavissa alaotsikoissa olen jaotellut erilaisia oppimisen apukeinoja, joita itseoppineet soittajat ovat saattaneet hyödyntää oppimisessaan ja harjoittelemisessaan.

5.3.1 Internet

Mainitessani internetin, kumpikin haastateltava pudistelevat hiukan huvittuneena päätään. Molemmat ovat syntyneet ennen 80-lukua, joten internetin tarjonta ei ollut lähelläkään sen nykyistä antia. Jukka kertoo, että olisi varmasti käyttänyt internetin tarjoamia apuja, jos niitä olisi 70-luvulla ollut. Otto sen sijaan muisti katsoneensa musiikkivideoita, joita alkoi hänen nuoruudessaan tulla julki. Varsinaisesti juuri pianonopetukseen hän ei kuitenkaan käyttänyt musiikkivideoita, niitä lähinnä katseltiin. Otto kertoo kuitenkin käyttäneensä myöhemmällä iällä myös esimerkiksi YouTubesta löytämiään opetusvideoita oppimateriaalinaan. Tiedustelin, minkälaisia opetusvideoita internetistä on löytynyt.

Otto: ...joo niissä saattaa olla just se että näkyy se koskettimista ja sitten ehkä jotain vielä analyysiä siitä niinku tekstinä. - - Tulee että mitä se pianisti nyt milläki hetkellä, ehkä jotain skaalaa tulee ja sitte jotain jostain tyylistä voi olla siinä jotai kommentteja et...

Otto kertoo, ettei etsinyt tietynlaisia tai tietyn tekijän luomia videoita, vaan katseli mihin youtube vie ja ”klikkaili” vaan seuraavia videoita. Jos joskus silmiin osui hyvä video, hän saattoi katsoa samalta tekijältä useitakin videoita. YouTubesta löytyy paljon videoita, joissa opetetaan soittamaan tiettyjä kappaleita. Tällaisia videoita Otto ei ole käyttänyt, vaan videot ovat lähinnä käsitelleet esimerkiksi jotain tiettyä osa-aluetta, kuten jazzimprovisointia, skaalaa tai tyyliä.

Jukkakin kertoo huomanneensa oppilaidensa käyttävän nykyään internetiä apukeinonaan. Hän on kuullut ”uskomattomia temppuja”, joita nuoret ovat oppineet vain internetistä.

Jukka: ...siis toi vaikuttaa just siis internet - - mulki on oppilaita ni kylhä ne on semmosii et ne oppii paljon siis kavereiltaan - - niit biisejä et hei tällanen biisi että mä

opettelin sen, että jos jonkin jota oon huomannu niin sen, et - - jos on motivaatiota johonki nii sitte kuka vaa oppii mitä vaa.

5.3.2 Oppikirjat, nuotit ja nuottikirjat

Oppikirjoilla viitataan koulun musiikinkirjoihin, teoriakirjoihin ja pianokouluihin. Kuten jo aiemmin mainitsin, Otto käytti paljon koulun musiikinkirjoja opitellessaan esimerkiksi kolmisointuja ja melodioita ja hän kertoo, että ”siitä se oikeastaan lähtikin”. Kummatkin käyttivät alkuaikoinaan Aaronin pianokouluja (1, 2 ja 3) oppimisessaan ja kävivät niitä järjestelmällisesti läpi. Otto oli myös opetellut soittamaan Thompsonin pianokoulusta sekä kirjastosta lainaamiltan ”play-along” -cd-levyiltä.

Jukka periaatteessa osasi jo nuotit viulutunneilta. Hän kertoo lukeneensa myös teoriakirjoja ja pitäneensä musiikkiopiston teoria-asioita liian helppoina. Omia kappaleita piti saada nuotille, joten hänellä oli tavallaan kiire ja suuri halu oppia teoriaa. Hän myös soitti paljon kirjastosta lainaamistaan nuottikokoelmista.

Jukka kertoo lainanneensa paljon kokoelmavihkoja kirjastosta. Kokoelmat sisälsivät usein helppoja sovituksia tutuista klassisista kappaleista tai niiden teemoista. Hän kertoo ”kahlanneensa niitä tolkkottomasti”. Se, että kappaleet olivat jollain tasolla tuttuja, helpottivat opettelua ja inspiroivat opettelemaan niitä. Erityisen kiinnostunut Jukka oli modernista musiikista ja kertoo opetelleensa haastaviakin moderneja teoksia. Jukan nuoruusvuosina ohjelmiston saaminen oli kiinni siitäkin, mitä ”sattui käteen saamaan”, joten kirjaston mahdollisuudet Jukka käytti täydellä teholla hyödykseen. Repertuaarista tulikin melko laaja ennen Sibelius-Akatemiaan pääsyä. Ottokin kertoo soittaneensa lähinnä tuttuja lauluja ja pitäneensä nuottia taustalla apua antamassa ja muistia tukemassa. Harvemmin siis tuli opeteltua pelkästään uusia kappaleita, joita ei ollut ennen kuullut. Myöhemmin Otto käytti kuitenkin mm. Toivelaulukirjoja säestämiseen.

Eroavaisuuksia heidän väliltään löytyy nuottimieltymyksien perusteella; kun Jukka opetteli kummallekin kädelle nuotintettuja klassisia kappaleita, Otto opetteli lähinnä soittamaan sointumerkeistä.

Otto: ...et sellasista nuoteista muistan aina tykänneeni missä ei ollu sitä vasenta kättä merkitty että ehkä se oli jotenki epämukavuusalueella se puoli ja se varmaan näkyy niinkun vieläkin että - - ei tullu niitä niinku oma-aloitteisesti opeteltuu niitä klassisii biisejä tai niitä niinku soittokappaleita missä oli molemmat kädet merkitty.

Tosin Jukkakin kertoo inhonneensa F-avaimen soittoa ja kertoo sen olleen aluksi hankalaa. Vaikeuksia tuotti myös alennusmerkkiset sävellajit, sillä viululla soitettiin lähinnä korotusmerkkisiä sävellajeja.

Jukka: Mut sen mä ihan sinnikkäästi päätin et mä opettelen nyt tän Claire De Lunen - - mis oli niinku enemmän näit alennuksia. Et mä nyt tän opettelen ku mä tiän miten tää menee et mä muistan nää nyt sitte. Sillon ihan sinnikkäästi jotain joutu tekee asialle. Mutku ne oli päättäny, et mä haluun nyt tän opetella - -.

Jukalla oli siis selkeä kiinnostus opetella myös hankaliin sävellajeihin kirjoitettuja kappaleita. Siitä huolimatta, että jokin asia oli hankala, hän jaksoi sinnikkäästi jatkaa harjoittelustaan. Tämä kertoo jo paljon Jukan motivaatiosta.

5.3.3 Korvakuulolta ja kuuntelemalla oppiminen

Korvakuulolta oppimisella oli kummankin haastateltavan kohdalla yllättävän pieni rooli. Kumpikin toki hyödynsi korvakuulolta oppimista ja kykeni soittamaan matkimisperiaatteella, mutta enemmän soittoa toteutettiin kuitenkin nuoteista tai improvisoiden omia kappaleita.

Jukka kertoo lainanneensa kirjastosta myöhemmin paljon CD-levyjä kuunneltavaksi, mutta hän ei varsinaisesti kokenut tarvetta jäljitellä jo soitettuja kappaleita.

Jukka: Mä en sitä oikeestaan tehny niin paljoa vaan koska mä siis, mä aina improvisoin. Ja tein sit niinku omaa musaa. Että aika vähän mä semmost muistaakseni että olisin niinku soittanu jotain tai jonkun biisin halunnu soittaa, myös ku ei mua sillon

kiinnostanu soittaa mitään niinku pop-biisejä, ei mul ollu mitään kiinnostusta soittaa semmosta tavallaan.

Otto puolestaan kertoo soittaneensa tuttuja lauluja ainakin osittain korvakuulolta. Hän saattoi soittaa koulun nuottikirjasta melodioita, mutta ne jäivät nopeasti muistiin ja näin hän soitti ulkoa kappaletta. Tutun laulun soittamisen korvakuulolta hän kertoo hallitsevansa hyvin. Hän toteaa, ettei kovinkaan usein kuunnellut CD-levyiltä jotain kappaletta ja yrittänyt tietoisesti imitoida sitä.

5.3.4 Musiikinopettajan apu

Musiikinopettajan apua kumpikaan ei varsinaisesti käyttänyt juuri pianonsoitossa. Jukka kertoo, että hänellä oli ensimmäinen varsinainen musiikinopettaja vasta lukiossa.

Jukka: Sitä ennen se oli vaan sitä levyraatia. Tai ynnä muuta. Tai sit opeteltii laulujen sanoja ulkoa tai jotai semmosta.

Jukka kuitenkin mainitsi muistavansa koulustaan toisen opettajan, joka oli myös muusikko ja osasi taitavasti säestää. Lukiossa hänellä kuitenkin oli ollut opettaja, joka oli rohkaiseva ja aktiivinen järjestämään monenlaisia projekteja, joissa oppilaat saivat olla mukana. Lukioiässä Jukka oli kuitenkin jo hyvin pitkällä soittotaidossaan. Otto kertoo muistavansa musiikintunnilta lähinnä nokkahuilun ja kitaran soiton. Pianoa ei juurikaan ryhmässä soitettu, eikä hän muista pyytäneensääkään apua opettajalta juuri pianonsoittoon.

Kummankin haastateltavan kohdalta voin tulkita, että koulullakin on ollut oma merkityksensä soittamisen oppimisessa, ei välttämättä kovin suuri, mutta koulun vaikutus ei ainakaan ole ollut kummankaan kohdalla negatiivinen. Ainakin koulu on tarjonnut mahdollisuuden harjoitella välitunnilla ja päästä ylipäättään kokeilemaan soitinta, vaikkei kotona olisi vielä soitinta ollutkaan. Koulussa on myös opetettu nuotteja ja koulukirjoista on ollut hyötyä esimerkiksi kolmisointujen ja joiden teoria-asioiden opettelussa. Myös soittotaitoiset opettajat, etenkin musiikinopettajat ovat inspiroineet sekä Jukkaa että Ottoa.

5.3.5 Musiikin teoria

Teoriaosaaminen kummallakin haastateltavallani on hyvä, ja molemmat olivat teoriasta hyvin kiinnostuneita. Jukka kertoo hahmottavansa teoriaa helposti tekemällä ja soittamalla. Hän ymmärsi kolmi- ja nelisoinnut melko nopeasti ja pystyi visuaalisena oppijana hahmottamaan helposti ”terssipinoajatuksen”. Hän myös kykeni jo varhain tekemään jonkinlaisia sointuanalyysseja kappaleista. Pianon visuaalisuus auttoi häntä oppimaan teoriaa; koskettimet ovat koko ajan nähtävillä ja niistä pystyi helposti laskemaan intervaleja ja etäisyyksiä. Hän muutenkin pohtii sitä, kuinka ilman pianoa ja sen visuaalisuutta olisi ehkä vaikea hahmottaa esimerkiksi sointuja – viulun kautta tällaiset asiat eivät niin helposti hahmottuneet. Myös kuulon kautta muodostui sointuja.

Hän kertoo visuaalisuudella olevan suurempi merkitys oppimisessa kuin auralisuudella. Jukka toki opiskeli myös teoriaa musiikkiopistossa, mutta selvitti teoriaan liittyviä asioita myös itsekseen ja opiskeli itsenäisesti jo vaativampia asioita kuin mitä teoriaryhmässä opiskeltiin. Otto puolestaan kertoo aluksi teoriaosaamisensa olevan välttävä, mutta kertoo myöhemmin sen koskevan lähinnä nuotinlukua. Hän on erityisesti syventynyt jazzin teoriaan. F-avaimen luku on yhä hiukan haastavaa ja rytmien lukeminen tuottaa vaikeuksia.

5.3.6 Kollaboratiivinen oppiminen

Kollaboratiivisen oppimisen osuus on sekä Jukan että Oton kohdalla melko pieni. He ovat soittaneet enimmäkseen yksin. Otto kertoo soittaneensa lähinnä itsekseen., joskin ”bändikuvioiden” tultua mukaan hän saattoi joskus jakaa ajatuksia oppimistaan asioista muiden pianistien kanssa puolin ja toisin. Kuten Gerlach (1994, 8) toteaa, kollaboratiivinen oppiminen perustuu keskustelun myötä oppimiseen. Bändissä soittaessaan hän kertoo saaneensa ainakin jonkin verran apua muilta bändin jäseniltä. Lähinnä neuvoja tuli bändin sisällä toimimiseen ja ”liidaamiseen” eli ohjaamiseen eikä niinkään juuri pianonsoittoon. Basisti ohjaili bändiä lähinnä eleillä ja ilmeillä. Otto muistelee ensimmäistä bändikeikkaansa, jossa hänen tuli soittaa viisi setillistä uusia kappaleita.

Otto: Oli sil ainaki semmone merkitys että muistan vaa ensimmäisen keikan nii mä joudun ihan niinku periaattees jotenki niinku vahingossa et pelastin niinkun yhden bändin ja sit ei ollu, mä en ollu ikinä soittanu bändissä niin tavallaa siinä kun oli lavalla ja tajus että kitaristi ei vaan soita mitään, nii sit niinku tajus seuraavaks et mun on pakko, sit sitä oli ihan pakko. - - Pakko oli soittaa - -tai ois tullu muuten laihat tanssit.

Jukka kertoo olevansa maaseudulta kotoisin ja muistelee, ettei lähiympäristössä oikein ollut soittajia. Musiikkiopistossa oli kyllä soittavia kavereita, mutta kaikki olivat viulisteja. Jukka olisi kyllä ollut erittäin kiinnostunut aloittamaan myös pianotunnit musiikkiopistossa, jonka kautta hän olisi saanut tehdä yhteistyötä muiden soittajien kanssa käymällä esimerkiksi säestämässä heidän soittotuntejaan. Jostain syystä musiikkiopisto ei kuitenkaan myöntänyt Jukalle pianotunteja.

Jukka: Nimittäin et ku mä olisin aina halunnu nimittäin musiikkiopistossa pianon sit sivuaineeks mut mulle ei sitä annettu ja varmaan tällasista poliittisista syistä että ne halus, että mä soitan viulua. - - koska niin siinä ois käyny et mä olisin sen viulun sit lopettanu varmastikin - -. Mut aina, mä sit sanoin mun viulunopettajalleki et mä voin kyl mielelläni säestää et jos tarviitte jotain, niin mä voin mielelläni tehdä näit säestyksiä, mutta - - ku mä nyt en soittanu sitä pianoo siel musiikkiopistossa, nii en mä sit saanu siellä myöskään säestää - -, että siin oli joku semmonen et ne ei oikeesti uskonu et mä osaan soittaa sitä pianoo. Ja se oli jotenki semmonen hassu juttu. - - mä oisin ihan innoissaani siellä soittanu sitä sitä menny ihan vapaaehtoisesti säestää ja soittanu, niinku mielelläni oisin sitä tehny, mutta siin oli joku semmonen et siellä yritettiin varjella mua silt pianonsoitolta siel musiikkiopistossa mahdollisimman paljon.

Jukka yritti hakea pianoa sivuaineeksi useita vuosia, kunnes luovutti. Hän epäili, että viulunsoitonopettajille ei olisi ollut tarpeeksi oppilaita, ja esimerkiksi musiikkiopiston orkesteriinkin tarvittiin soittajia. Hän myöntää, että musiikkiopiston päättäjät arvelivat oikein; jos hänelle olisi myönnetty pianotunteja, viulutunnit olisivat jääneet. Yhteissoitto olisi siis kiinnostanut Jukkaa, mutta valitettavasti hän ei juurikaan päässyt sitä toteuttamaan ulkopuolisista syistä.

5.4 Ajatuksia omista taidoista ja instituutiosta

Olen aina itse ihailnut itseoppineita soittajia ja pitänyt suuressa arvossa sinnikkyyttä, jolla soittajat ovat jaksaneet uurastaa edistääkseen oppimistaan. Näin ollen ennakkoletukseni olivat, että itseoppineet soittajat olisivat ainakin jollain tasolla ylpeitä taustastaan ja siitä, kuinka ovat jaksaneet omatoimisesti nähdä vaivaa taitonsa eteen. Ihan näin ei kuitenkaan ainakaan Jukan kohdalla ollut. Hän kertoo, että päin vastoin häntä hiukan hävetti se, ettei hänellä ollut ollut piano-opettajaa.

Jukka: et tavallaa koska ku mä en ollu ollu niinku yhelläkään pianotunnilla ennen Akatemiaa, niin mul oli vähän semmonen et osaankohan mä nyt soittaa tätä vai en - - et mua tavallaa hävetti se, et mä koin sen mä en kehdannu sit puhuu sitte ku raati kysy et - - kukas sun opettaja on ollu nii sit mä olin, en mä kehdannu sanoa et mul ei oo pianonsoitonopettajaa.

Hän kuitenkin kertoo saaneensa erittäin positiivista palautetta pääsykokeissa ja lautakunta oli jopa kysynyt, miksei Jukka hakenut pianomusiikin osastolle. Jukka oli ihmeissään saamistaan kehuista. Lautakunnan jäsen oli vielä myöhemminkin tullut kahviossa kertomaan, kuinka Jukka oli jäänyt hänen mieleensä pääsykokeista hienosta soittosuorituksesta. Pääsykokeissa oli pitänyt soittaa tiettyjä klassisia teoksia, joista Jukka oli valinnut itselleen haastavia, mutta luontevia soitettavia.

Myöskään Oton oma käsitys itsestään soittajan ei aina ollut kovin vahva ja tunteet vaihtelevat yhä laidasta laitaan.

Otto: No ei oikeestaan oo sillai hirveen vahva olo siitä, että joskus saattaa tulla semmone aikakausi että kyllä ny jotai niinku osaa mutta, mut sitten se niinkun karisee kyllä aika nopeesti jossain kohti.

Molemmat olivat harkinneet pianotuntien aloittamista ja nykyisin kummatkin ovat käyneet pianotunneilla. Jukka olisi kovasti halunnut jo nuorena aloittaa pianotunnit musiikkiopistossa, mutta hänelle ei tunteja myönnetty, mikä oli ikävä takaisku. Niinpä hän aloitti piano-opintonsa vasta ammattiopintoihin Sibelius-Akatemiassa. Pari kertaa

hän muistaa käyneensä äitinsä kanssa laulutunnilla ja saaneensa ohessa pianon alkeisopetusta. Yhden asian hän muistaa oppineensa pianotunnilta.

Jukka: Nii siel mä muistan itse asiassa mitä mä itse asias opin siitä, et mä ymmärsin et mitä tarkoittaa ku soittaa legatossa pianoa. Et sen mä muistan - - tiesin mitä legatosoitto on viululla mut - - sen mä opin. Muistan sitte - - et soitettii Pilviä päin niin sitte: "Sitkeästi, sitkeästi!". Sit mä oli ihan et mitä ihmeen sitkeesti...

Yksityistuntejakin Jukka harkitsi, mutta niitä ei saatu aikaiseksi; Jukka asui maaseudulla ja viulu-, orkesteri- ja teorialunteihin meni jo lähes koko päivä matkoineen, joten aikaakaan ei ehkä olisi riittänyt. Myös Otto oli harkinnut tunneille menemistä ja aloittikin pianotunnit, mutta vasta keväällä 2014. Lapsena hän oli saanut satunnaisia alkeispianon yksityistunteja, jotka olivat lähinnä klassisten helppojen kappaleiden soittoa ja teorian opettelua. Alkuperäinen kysymykseni oli *oletko koskaan harkinnut soittotunneille menemistä*. Luonnollisesti tiesin Oton aloittaneen tunnit, koska hän oli oma oppilaani, joten vaihdoin kysymystä hiukan kysymällä *mikä sai hänet menemään vasta aikuisiällä pianotunnille*.

Otto: Varmaan ku hankki ton soittimen, sitä oli harkinnu niinku pitkään, et sitte jotenki tajus vaa aika nopeesti ku tohon flyygelin hankki että se on aika paljon enemmän mitä on tähän asti soittanu, et ehkä just pitäis oppia hallitsemaan sitä.

Pohdimme instituutioteeman puitteissa, minkälaisia soittajia Jukasta ja Otosta olisi saattanut tulla, jos he olisivatkin saaneet oppinsa musiikkiopistosta tai opettajalta. Toki kaikki tällainen pohtiminen on ”jossittelua”, eikä näitä asioita voida yleistää, mutta kummankin vastauksista löytyy samanlaista suuntaa. Jukka pohtii 70-luvun koulukuntia ja sitä, kuinka erilaista pianonsoitonopetus oli verrattuna nykyaikaan; esimerkiksi improvisointi on yleistynyt ja siihen rohkaistaan entistä enemmän. Hän toteaa itsekkin improvisoivansa uskaliaasti ja arvelee, että hahmottaa koskettimiston kenties paremmin kuin jotkut soittajat, sillä hän on joutunut opiskelemaan kaiken juuri pianon koskettimien kautta visuaalisesti. Pedagogina Jukka itsekkin opettaa kaikenlaisia tyylejä eikä niinkään lukkiudu tiukasti tietyn tyylin raameihin opettaessaan.

Jukka miettii, olisiko hän välttämättä ollut niin innostunut pianonsoitosta jos olisi käynyt musiikkiopistossa tunneilla, sillä itseoppineena hän sai soittaa juuri niitä kappaleita joita hän halusi. Hänellä oli myös aikaa vain soittaa ja improvisoida ilman, että kukaan saneli mitä hänen tulisi tehdä. Tämä oli ratkaisevaa motivaation kannalta. Tosin Jukka kumoo pian edellisen lauseensa ja toteaa, että todennäköisesti hän olisi silti ollut innostunut ja soittanut mitä vain hänelle olisi pianotunneilla annettu. Piano soittimena oli kuitenkin ensisijaisesti se, mikä häntä kiinnosti. Kummatkin haastateltavat tulivat pohdintojen jälkeen siihen tulokseen, että heidän soittonsa olisi varmastikin erilaista jos opit olisivat tulleet esimerkiksi instituutiosta.

Otto: Kyllä varmaa olisin aika paljonki erilainen. – – varmaa just se nuotinluku vois olla erilaista ja sitte vois olla tietenki ehkä tekniikka vähä parempi ja en osaa sanoa sit et jossitella niin pitkälle et miten se olis vaikuttanu sitte, et olisko se ollu sit jostai muusta pois tai jotai en tiedä.

Haastattelija: Monet on just sanonu et vaik joku improvisointi on paljon ehkä rohkeempaa tai ehkä semmonen luovuus, et jotenki uskaltaa ehkä tehdä vähän enemmän sellasii omii ratkaisuja, koska ei oo niin semmosta pohjaa välttämättä tai valmiita valikoita...”

Otto: Kyllä. Kyl niissä jotenki just ehkä tavallaa voi olla enemmän sellasii niinkun omia juttuja ja ehkä just se improvisointi puoli voi kuulostaa vähän erilaiselta - - ja ehkä sitä meininkiä sit jotenki on niinku enemmän siinä soitossa, jotenki että...ei kokoajan mieltä niinkun että mitä soittaa kun ei välttämättä tiedä mitä soittaa, soittaa vaan niin se voi olla jotenki vapautuneempaa.

Improvisointi ja tekniikka tuntuivat olevan avainsanoja ja suurimpia aihealueita, joista löytyy eroavaisuuksia instituutiosta oppineiden ja itseoppineisuuden välillä. Improvisoinnin ja tekniikan harjoittelun suhde eivät ole ainakaan Jukan ja Oton kohdalla olleet balanssissa; tekniikan osuus harjoittelussa on ollut suhteellisen pieni, eikä ainakaan Otto ollut kovinkaan paljoa harjoitellut ainoastaan tekniikkaa itsetarkoituksellisesti. Tätä ajatusta tukee myös Greenin idea siitä, että formaalissa

musiikin opiskelussa tekniikkaa painotetaan hiukan enemmän kuin informaalin musiikin opiskelussa (Green 2002, 84–86). Jukka sen sijaan kertoo ”ujuttaneensa” tekniikkaharjoituksia säveltämiinsä kappaleisiin tarkoituksenaan harjoittaa tiettyä teknillistä osa-aluetta, kuten oktaavikulkuja.

Jukka: - - improvisointi et sillä mä niinku harjottelin niit asioita sitte, et nyt mä haluun tämmöst oktaavijuttua, nii sit mä keksin sellasen biisin mis mä teen niit oktaaveja tai sitten joku tommone okei nyt mä teen semmosen et tää mennä nyt tässä fuckin’-anteeks-Es-duurissa tää biisi että - - se improvisointi oli niinku siin välineenä just siinä, niinku teknisenä asiana. - - keksin biisejä - - etydeitä tavallaan.

Jukka kertoo, että on joutunut myöhemmin tekemään töitä sen eteen, että on saanut ”lurittelut” kuntoon. Asteikkoja ei juurikaan tullut soitettua, tosin onneksi joissain kappaleissa oli asteikkokulkuja ja muita kuvioita, jotka vaativat jo nopean soiton tekniikkaa. Jukka kuitenkin kertoo, että jotkut tekniset asiat luonnistuivat häneltä helposti, sillä hänellä on isot kädet. Opettajan johdolla tekniikkaa olisi todennäköisesti tullut harjoiteltua järjestelmällisemmin ja enemmän.

Jukka: Mut - - ehkä - - järjestelmällisemmin vielä jotai semmost teknistä osa-aluetta ois saanu niinku hioo sit ku ois ollu se opettaja joka ois pakottanu tekee sitä. Et nyt enemmän soitti - -, emmä ajatellu et mä soitin vaan et mikä mulle on helppoo, semmonen mikä tuntu luontevalta, mistä mä sain niinkun irti helposti.

Ohjelmisto olisi varmasti ollut kummallakin erilainen instituutio-opetuksessa. Jukka muistelee, kuinka yläasteikäisenä hänen mielestään ”tyhmintä” musiikkia olivat helpot, 2- ja 3-tason (ks. alaviite 1 s. 6) sonatiinit. Juuri ne, joita todennäköisesti musiikkiopiston tunneilla olisi tullut ainakin jonkin verran soitettua. Toisaalta jonkinlainen ”perus-Schubert” jäi Jukan ohjelmistosta uupumaan, eivätkä romantiikan ajan teokset häntä kovin puhutelleet. Jukka kyllä koki soittaneensa melko laajaa ohjelmistoa itsenäisesti, mutta toteaa, että ohjelmisto olisi toki ollut vielä laajempi ja monipuolisempi, jos joku muu olisi ohjelmistoa määritellyt. Modernia ja erikoisempaa musiikkia löytyi ohjelmistosta kuitenkin ”vaikka millä mitalla”.

Haittapuoliakin itseoppineisuudesta löytyy. Otto toteaa, että tekniset vaikeudet saattavat joskus rajoittaa hänen kykyään toteuttaa hänen mielessään olevia ideoita.

Otto: No kyllä varmaa ainaki tekniikka pitäis olla aika paljon eritasolla et pystyis soittaa ees niitä ajatuksii mitä tulee omaan päähän niin tulee niinku ulos. - - No sit just se nuotinluku varmaa pitäis olla parempi ja ehkä ne rytmipuolen jutut niinku niitä vois enemmän oppia.

Haastattelija: Joo, niin nimenomaan se nuottien tai rytmien lukeminen?

Otto: Niin tai et pystyis vaan soittaa erilaisii rytmejä ja tavallaa sitä kautta niinku rakentaa sitä improvisointia että huomaa vaan että monet huippupianistit niin tekee niitä soolojaan, niin saattaa tehdä vaik yhdellä tai kahdella sävelellä mut sit ne tekee niitä rytmejä siihen.

Haastattelija: Tuntuuks sust vaikeelt toteuttaa niitä sun päässä olevia rytmejä motorisesti vai ihan sellast kekseliäisyyttä kaipaisit?

Otto: Kekseliäisyyttä, et ei oo vaikeee toteuttaa. Mut ehkä on sellanen olo jotenki et pitäis vaan hirveesti sit soittaa kokoajan jotain et se olis soolo, niin se jotenki turmelee sen...

Jukka kertoo, ettei koe hänellä olevan juurikaan aukkoja tiedoissaan, sillä hän oli aikoinaan itse niin aktiivinen tiedon hankkija. Niin teoria kuin laajan ohjelmiston kerääminenkin kiinnostivat häntä. Lähinnä asteikkojen hiominen ja tiettyihin teknisiin asioihin keskittyminen ja paneutuminen jäivät vähemmälle. Silloin tällöin hän tiedostaa omia teknisiä puutteitaan, jotka johtuvat juuri aktiivisen harjoituksen puuttumisesta. Jukka kuitenkin toteaa, että ”parempi näin”; toisaalta hänen itse kokoamansa ja valitsemansa ohjelmisto oli jo kenties vaativampaa kuin mitä musiikkiopistossa olisi soitettu, joten myös tekniset valmiudet haastavimpiin kappaleisiin oli oltava.

Musiikin ja musiikillisten ilmiöiden ymmärtäminen on toki asia erikseen. Jukka toteaa, että viulutunnit auttoivat häntä musiikillisten sisältöjen ymmärtämisessä ja näin tukivat

myös pianonsoittoa; musiikilliset asiat pysyvät kuitenkin aina samoina instrumentista riippumatta. Jukka mainitsee esimerkiksi käsitteet *fraasi* ja *fraseeraus*, jotka tulivat viulutunnilla tutuiksi. Hän kertoo kovasti analysoineensa nuottitekstuuria juuri musiikillisen ymmärtämisen näkökulmasta ja pohtineensa ”mitä kappaleessa haetaan”. Oma ymmärrys kehittyi juuri tällaisen analysoinnin seurauksena. Tämä tapa on jäänyt elämään myös Jukan omassa opetuksessa; hän panostaa tunteillaan siihen, että oppilaat ymmärtäisivät musiikillisiä keinoja ja pääsisivät sitä kautta tulkitsemaan kappaleita. Hän ei halua, että kappaleita vain soitellaan ajattelematta sen kummemmin niiden sisältöä.

Kuten jo aiemmin mainitsinkin, Jukka ei ollut ennen Akatemialle pääsyä käynyt lainkaan pianotunneilla. Kysyin Jukalta, ilmenikö pianotunnilla sittemmin joitain puutteita tai asioita, joita hän olisi esimerkiksi tehnyt ”väärin” tai mitä opettaja olisi joutunut korjaamaan.

Jukka: No ei oikeestaan - - ei mulla mitää ollu semmost et ois ollu ihan outoja omia asentoja tai jotain - -, että jotenki se tuli kyllä aika luontevasti. Et toisaalta - - senhän pitäis ollaki aika luontevaa sen pianonsoiton että, et lähtee tavallaan et mikä on tarkoituksenmukaista ja luonnollista se liike - - kyl mä sen opin.

Et - - varmaan ehkä tekniikassa sit semmosia kaikkee et just enemmän sitä käden käyttöä ja kropan käyttöä, että en tiää miten ne on sit vaikuttanu, mut eihän kaikki niin soita, et kyllä monet starat vetää niinku täst vaan soitetaa näin. (esittää huonoryhtistä soittajaa)

Pianotunnit olivat kaiken kaikkiaan positiivisia kokemuksia. Tunnille oli mukava mennä ja Jukasta oli positiivista huomata, että hänhän osaa jotain. Ajatus siitä, että häntä oli hävettänyt tulla Akatemialle itseoppineena karisi nopeasti.

Jukka kertoo, kuinka pianonsoitossakin on eri koulukuntia, joissa osassa tietynlainen esteettinen soittoihanne on se, mitä haetaan. Tähän saattaa kuulua ylväitä ranneliikkeitä ja pehmeitä kädennostoja. Tällaisiin koulukuntiin hän ei ole koskaan kuulunut tai samaistunut. Jukka kertoo jopa hävenneensä sitä, ettei osannut ”semmosia temppuja” eli hän ei tehnyt esteettisiä elkeitä soitossaan. Hän muistaa jopa siskonsa sanoneen, että

”niin mutku ethän sä soita niinku oikeesti”. Toki hän kertoo miettineensä paljon juuri liikettä ja sitä minkälaisesta liikkeestä soitto lähtee, sekä hakeneensa kokemuksia motoristen elämyksien kautta. ”Päälleliimattu” elehdintä ei ollut hänen makuunsa, mutta toki ylipäättään vartalon ja käden käytön pohtiminen johdattelivat häntä myös liikekielen tutkimiseen. Lähtökohtana liikekielessä ei ollut se, että tehdään niin kuin näytetään, vaan se, mikä tuntuu hyvältä soittotavalta.

Pedagogisesta näkökulmasta Jukan tausta luonnollisesti vaikuttaa hänen omiin ajatuksiinsa opettamisesta. Jukka kertoo hauskan tarinan oppilaastaan, jolla oli vaikeuksia hahmottaa nuotteja. Oppilas oli yläasteikäinen ja koki hyvin hankalaksi yhdistää koskettimiston nuottikuvaan. Teknisesti hän oli erittäin lahjakas ja soitteli välillä taidokkaita blues-sooloja, mutta nuottikuva ei kerta kaikkiaan auennut. Jukka yritti kaikkensa keksiäkseen mielekästä soitettavaa. Eräänä syksynä kesäloman jälkeen oppilas tuli tunnille ja totesi opetelleensa kesällä Chopinin Vallankumousetyidin ja Prokofjevin Sonaatin. Jukka oli tästä tietenkin varsin yllättynyt.

Jukka: Sit mä et mitä? - - mä olin ihan shokissa, et mä olin jo iha ollu et apua tää on nii epätoivosta ku täst ei tuu yhtää mitää. Sit hänel oli vaan yhtäkkiä nakshtanu tavallaa että et nää nuotit korreloi tänne koskettimistolle jotenki niinku näin. - - mä muistan aina et tällasii epätoivosii tapauksia et ei voi tietää mitä tapahtuu, mut siinäki tavallaan että, et se ei oo niinku mun ansiota opettajana tavallaan se et hän yhtäkkiä hoksas ne asiat ja ne jotenki palaset lokshti kohdallensa, et en voi ottaa siitä kunniaa mitenkään vaan se oli ihan selkeestiki hänellä tapahtu joku semmonen...

Tarina on mielestäni hyvä esimerkki siitä, kuinka jokainen voi oppia yllättäen asioita vain itse niitä pohtimalla ja kokeilemalla; oli asia sitten opettajan opettama tai ei, se vaatii joka tapauksessa omaa prosessointia ja sulattelua. Kaikkea oppilaan oppimaa ei voida laittaa opettajan ansioluetteloon, vaan jotkut asiat ymmärretään hieman pidemmän prosessin kautta.

Jukan tausta heijastuu hänen työhönsä niin, että hän on huomannut, että kaikille oppilaille ei voi opettaa samoja asioita samoilla keinoilla; on opittava ”vetämään eri naruista” ja tarkkailtava, miten kukin oppii. Samalla kaavalla tietyn sapluunan mukaan

ei päästä pitkälle. Ammattiopinnoissaan hän toki suoritti pianon pedagogiikka-kurssit ja sai näistä hyvän tietämyksen perinteisistä pianonsoiton opetuksen keinoista. Hän pitää rikkautena sitä, että on periaatteessa saanut kokea kummatkin keinot oppimisessaan; sekä informaalinen että formaalin. Jukka on joskus myös antanut viulutunteja ja kertoo sen olevan melko erilaista pianonsoiton opettamiseen verrattuna.

Jukka: Oon mä antanu viulutuntejaki, ja se oli tosi jotenki hirveen helpoo koska - - no viulu on tietenki soittimenaki et siel on enemmän se, et mennään järjestelmällisemmin, siellä eka opetellaan ne asiat ja - - mut mä osaisin ihan hyvin, nytki voisni vetää viulutunteja tavallaan ku sen muistaa ihan, toistaisin tavallaan niitä mitä mulle on opetettu. Mut toi on ollu hyvä että koen sen niinku rikkautena, - - et kyl ne vaan aika hyvin tarttuu mieleen et miten on itselleen lapsena opetettu et helposti sen siirtää sen saman jutun, varsinki jos on ollu hyvä ja innostava opettaja nii kyl helposti ne samat keinot siirtää. Et on joutunu mieltii vähän laajemmin.

Vaikka Jukka pitää opettamisesta, hän ei alun perin suunnitellut tulevansa pianistiksi. Hän rakasti pianonsoittoa ja soitti paljon, mutta ei koskaan haaveillut esittävänsä pianokonserttoja suurilla lavoilla tai opettavansa. Etusijalla oli oman musiikin tekeminen, sen tuominen esille sekä tuottaminen, ilman sen suurempia haaveita pianistina esiintymisistä. ”Mutta kuinkas kävikään”, toteaa hän. Myöskään vapaa säestys ei häntä välttämättä ensisijaisena tyylilajina kiinnostanut, eikä oikeastaan mikään populaarimusiikin alue. Klassinen musiikki kiinnosti häntä alun alkaen ja myöhemmin mukaan tuli myös kevyen musiikin kappaleita. Tietysti Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla myös kevyempää musiikkia tuli soitettua, mutta siinä vaiheessa asiat olivat jo Jukalle melko tuttuja, joskin tyyliseikat hioutuivat vielä Akatemialla opiskeluaikoina.

6 Pohdinta

Tulosten tarkastelussa vertailen Jukan ja Oton oppimista. Heidän soittohistorioissaan on yllättävän paljon eroavaisuuksia, mutta myös paljon yhteistä. Teoriaosaani (ks. luku 2) olen koonnut asioita, joiden uskoin ennen haastattelujen tekemistä liittyvän itseoppineisuuteen. Tarkastelen, kuinka suuri merkitys näillä asioilla, kuten esimerkiksi kollaboratiivisella oppimisella, on ollut itseoppineiden oppimisprosessissa. Vapaa säestyks käsitteenä ei tullut montaakaan kertaa haastatteluissa esille, mutta kummatkin hallitsevat vapaa säestyksen peruselementit, joihin mielestäni kuuluu sointumerkeistä soittaminen, improvisointi, eri tyyllilajien hallinta ja korvakuulolta oppimisen hyödyntäminen. Tästä syystä lähes kaikkien heidän mainitsemiensa oppimiskeinojen voidaan olettaa liittyvän myös vapaa säestyksen oppimiseen.

6.1 Tulosten tarkastelu

6.1.1 Soittoharrastuksen aloitus ja harjoittelemine

Jukan ja Oton soittoharrastus sisältää paljon samoja piirteitä, mutta myös yllättävän paljon eroavaisuuksia löytyy. Osasyynä tähän voi olla heidän erilaiset kiinnostuksen kohteensa: Jukka oli enemmän klassiseen musiikkiin suuntautunut kun taas Otto kiinnosti enemmän pop/jazz-musiikki. Kummallakin oli myös eroavaisuuksia perhetaustojensa suhteen, sillä Jukka tuli vahvasti musiikillisesta ympäristöstä, toisin kuin Otto. Ilmeisesti Oton perhe oli kuitenkin tukenut Ottoa, vaikkei varsinaisesti musiikkia harrastanutkaan. Vaikka perhe ei olisikaan musiikillisesti aktiivinen, perheen tuella on merkitystä; vanhemmat voivat antaa verbaalista tukea, kuljetuksia harjoituksiin ja esiintymisiin sekä taloudellista tukea esimerkiksi instrumenttien hankintaan. (Green 2002, 24–25.) Yhtä lailla myös koulun tuki vaikuttaa, sillä koulu tarjoaa mahdollisuuden soittimiin ja tarvikkeisiin, harjoitustiloihin ja esiintymismahdollisuuksiin koulun tapahtumissa. (Green 2002.) Kummatkin haastateltavat kertoivat käyttäneensä koulun soittimia ja ainakin Otto kertoi esiintyneensä myös koulun juhlissa. Sekä Otto että Jukka mainitsevat myös ihailleensa soittotaitoisia opettajia.

Jukka kertoo, että piano instrumenttina inspiroi häntä soittamaan. Hänellä ei ollut varsinaisia esikuvia lukuun ottamatta koulun soittotaitoisia opettajia. Otolla oli Casio, josta sai erilaisia rytmejä ja taustanauhoja melodian soiton tueksi, joten sillä ”leikkiminen” kiehtoi Ottoa. Otto mainitsee muutaman esikuvan nuoruudestaan ja kertoo myös soittotaitoisten serkkujensa inspiroineen häntä. Esikuvia on vanhemmiten tullut lisää ja he ovat inspiroineet häntä harjoittamaan tiettyjä tyylejä, kuten jazzia.

Harjoittelemisen määrässä oli paljon eroavaisuuksia. Jukka kertoi harjoitelleensa ”aina”. Oton harjoittelu oli sen sijaan epäsäännöllisempää, mutta kuitenkin viikottaista. Jukka kertoi mielenkiintoisen ajatuksen siitä, kuinka pianoa on helppo harjoitella, sillä sen äärelle voi vain istua. Jukka vertaa pianon harjoittelua viulun harjoitteluun ja toteaa, että viulun harjoittelussa aloittaminenkin oli jo hankalaa, sillä viulun harjoittelun aloitus vaatii kotelosta kaivamisen, virittämisen, leukatuen paikalleen laittamisen jne. Tekniikan harjoittelu oli sekä Jukan että Oton kohdalla melko vähäistä. Tämä tuli ilmi myös Greenin tutkimuksessa: tekniikan opettelu oli jäänyt suurimmalla osalla Greeninkin haastateltavista vähäiseksi. Osa oli tietoisesti harjoitellut tekniikkaa vasta sitten, kun olivat ammattilaisia⁴. Toisin kuin Jukalle ja Otolle, joillekin Greenin haastateltaville oli myöhemmin ilmennyt teknisiä virheitä soitossaan ja osa yhdisti tekniikan lähinnä klassisen musiikin harjoittamiseen. Ainakin kuusi Greenin haastateltavista ei ollut harjoitellut tekniikkaa lainkaan, vaan oli oppinut sen soittamisen yhteydessä. (Green 2002, 84–6.) Myös Jukka kertoo oppineensa tekniikkaa soiton yhteydessä; hän sävelsi kappaleita, joissa hän tietoisesti harjoitteli tiettyä teknistä osaluuetta.

Jukka kertoi, että ehdottomasti tärkeintä oppimisessa oli se, että yksinkertaisesti ”soitti paljon”. Kuten Elliotkin on todennut, toiminnallisuuden ja tekemisen kautta syntyy muusikoita (Elliot 1995). Yksinkertaisesti aktiivinen soittaminen ja toiminnallisuus ovat muokanneet Jukasta taitavan muusikon. Erittäin keskeisessä roolissa Elliotin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa on luovuus ja tämä näkyy vahvasti erityisesti Jukan kohdalla, sillä hän loi jatkuvasti uutta. Myös Otto kertoo kuunnelleensa

⁴ Green määrittelee tutkimuksessaan ammattilaiseksi muusikon, joka saa ainakin osan elannostaan soittamalla, säveltämällä tai sovittamalla. Puoliammattilaisella hän tarkoittaa muusikkoa, joka musiikillaan ”joskus tienaa ja joskus ei”. (Green 2002, 9.)

paljon erilaista musiikkia ja näin ollen hän on Elliottin mukaan myös *tehnyt* musiikkia (ks. Elliott 1995.) Ei toki ole mikään yllätys, että harjoittelu tuottaa tuloksia.

6.1.2 Vapaa säestyksen ja informaalin oppimisen työtavat

Vapaa säestyksen työtavat eli improvisointi, korvakuulolta oppiminen, sointumerkeistä ja ilman kirjoitettua tekstuuria soittaminen ja säveltäminen (Rikandi 2012; Tenni & Varpama 2004; SML 2006) näkyivät kaikki vahvasti Jukan ja Oton oppimisessa. Green (2002) kertoo, että usein populaarimusikoille nuotti on toissijainen keino soiton opettelussa. Myös Wright ja Kanellopoulos toteavat, että kuunteleminen, matkiminen ja improvisointi ovat informaalisissa oppimisessa tärkeämmässä asemassa kuin esimerkiksi nuotinluku (Wright & Kanellopoulos 2010, 73). Tämä piti haastateltavieni kohdalla osittain paikkansa, sillä Jukka kertoo lähinnä improvisoineensa ja säveltäneensä kappaleita kun taas Otto soitti enemmän korvakuulolta ja sointumerkeistä. Kummatkin hyödynsivät sekä nuotinlukutaitoaan että korvakuulolta soittamista. Game-Lopata (2013) toteaa, että sekä informaalisissa että formaalisissa oppimisessa hyödynnetään sekä kuulonvaraista että notaatioon perustuvaa oppimista.

Improvisointi oli merkittävässä roolissa erityisesti Jukan kohdalla. Green esittää, että improvisoinnin tyyliä on useita: alkuperäinen improvisointi ja opeteltu improvisointi. Alkuperäinen, uutta luova improvisointi on musiikkia, jota ei ole ennen soitettu. Tällaisessa improvisoinnissa soittaja ei käytä mitään ennalta opittuja taitoja. Opeteltu, muistiin jäänyt improvisointi on soittoa, jolla saatetaan tavoitella esimerkiksi jonkin tietyn soittajan soittotyyliä ja imitoida melodiakuvioita sooloissa. Joitain sooloja saatetaan kopioida suoraan levyiltäkin tai vaihtoehtoisesti käytetään jompaa kumpaa improvisoinnin tyyliä. (Green 2002, 41.) Koska en ole kuullut Jukan sävellyksiä, en pysty sanomaan, mitä improvisoinnin tyyliä ne voisivat edustaa. Uskon, että Jukan improvisointi on ollut jonkinlainen välimuoto näistä kahdesta improvisoinnin tyylistä. Jukka on testaillut eri harmonioita ja luonut omaa, uutta musiikkia eikä hän ole jäljitellyt tietyn soittajan tyyliä. Hän on säveltänyt kappaleitaan alusta loppuun, enemmän kuin esim. soittanut sooloja tiettyyn kappaleen osaan. Toki hänellä on musiikillisen ympäristön kasvattina ollut jo varhain kuulokuva erilaisista harmonioista. Green toteaa, että niin sanottu "puhdas improvisointi", jossa soittaja ei käytä mitään

ennalta tietämäänsä rakennetta, skaalaa eli asteikkoa tai sointupohjaa, on todella harvinaista, suorastaan olematonta populaarimusiikissa (Green 2002, 41). Oton improvisointi on muistuttanut enemmän opeteltua improvisointia, sillä hän on löytänyt YouTubeista videoita, joissa taustanauhan päälle soitetaan tiettyä asteikkoa. Näin hänen improvisointinsa on lähinnä käsittänyt tiettyyn skaalaan pohjautuvia sooloja esim. jazz-tyylisiin kappaleisiin.

Informaalissa oppimisprosessissa voidaan havaita erilaisia lähestymistapoja verrattuna formaalin oppimisen tapoihin. Ensinnäkin informaali oppija aloittaa tutusta tai pitämästään kappaleesta, eikä oppiminen noudata tiettyä järjestelmää, jossa esimerkiksi edetään helposta vaikeaan. (Green 2008, 178.) Tämä päti varsinkin Oton kohdalla, sillä hän soitti lähinnä itselleen tuttuja kappaleita ja nimenomaan kappaleita, joista hän oli kiinnostunut. Jukka oli innokas etsimään myös uutta materiaalia, vaikka hän soittikin aluksi myös tuttuja teemoja klassisista kappaleista. Myös Mans (2009) toteaa, että informaali oppija oppii sitä, mitä haluaa oppia. Green (2008) kertoo, että tärkeimpiin oppimismetodeihin kuuluvat kappaleen kuunteleminen ja kopioiminen. Tämä koski lähinnä Ottoa, joka soitti enimmäkseen tuttuja kappaleita korvakuulolta ja kopioimalla. Jukka sen sijaan sävelsi itse tai opetteli tuttuja kappaleita nuoteista. Toisaalta Jukka ei ollut niin kiinnostunut populaarimusiikista ja Green viittaa juuri populaarimusiikin oppimiseen (Green 2008). Kuuntelemisen ja kopioimisen lisäksi tärkeiksi työtavoiksi Green (2008, 178) sekä Wright ja Kanellopoulos (2010) mainitsevat myös improvisoinnin, säveltämisen ja kuuntelemisen. Nämä tavat puolestaan sopivat hyvin Jukan improvisointi-keskeiseen työtapaan.

6.1.3 Kollaboratiivisen oppimisen merkitys

Tuloksissani eniten yllätti se, että kollaboratiivisen oppimisen merkitys oli hämmästyttävän pieni. Sekä Jukka että Otto olivat opetelleet lähes kaiken yksin. Informaalia oppimista tapahtuu Greenin mukaan sekä yksin että ryhmässä ystävien kanssa, ilman vanhempien neuvontaa tai valvontaa (Green 2008, 178). Toki kollaboratiiviseen oppimiseen voidaan laskea kaikki ihmiskontaktit, jotka liittyvät edes jollain tavalla musiikkiin (ks. esim. Tough 1999), kuten vuorovaikutus muiden oppilaiden ja opettajan kanssa koulun musiikin tunnilla, perheen ja ystävien kanssa

keskustelu jne., mutta nämäkin kohtaamiset olivat melko vähäisiä haastateltavieni kohdalla. Ainakin Game-Lopata (2013) ja Green (2002) väittävät kollaboratiivisen oppimisen olevan todella suuressa roolissa informaalissa oppimistapahtumassa. Tässä tutkielmassani paljastui, että asia ei välttämättä olekaan näin. Tosin Green (2002) on tutkinut lähinnä populaarimuusikoita, jotka soittavat ns. bändi- eli yhtyesoittimia, kuten kitaraa, bassoa ja rumpuja. Piano on enemmän solistinen soitin verrattuna esimerkiksi rumpuihin, jotka usein vaativat ympärilleen bändin. Näin ollen on loogista, ettei pianistilla välttämättä ole tarvetta soittaa bändissä. Itseoppineisuutta käsittelevässä teemaseminaarityössäni oppimisessa merkittävään rooliin nousi juuri kollaboratiivinen oppiminen, mutta haastateltavani olivatkin kitaristeja ja basisteja ja kaikki soittivat bändissä.

Kollaboratiivisen oppimisen vähyteen liittyen aloin pohtia, oliko haastateltavillani todella niin vähän kontakteja muiden muusikoiden kanssa kuin he kertovat haastatteluissa. Välillä haastatteluissa kuitenkin välähti pieniä muistikuvia siitä, kuinka esimerkiksi perhetuttu on saattanut antaa joitain vinkkejä soittoon. Itseoppineet soittajat eivät välttämättä rekisteröi tällaisten pienten kokemusten merkitystä tai eivät laske näitä kollaboratiiviseksi tai ryhmäoppimiseksi. Kuten Gaunt & Westerlund (2013) toteavat, on olemassa erilaisia kollaboratiivisen oppimisen tasoja, joissa vuorovaikutusta tapahtuu eri toimijoiden välillä (kuten esittäjän, säveltäjän ja yleisön välistä vuorovaikutusta) ja Green (2002) huomauttaa, että observointi eli muiden muusikoiden seuraaminen ja tarkkailukin on kollaboratiivista oppimista. Otto esimerkiksi kertoo seuranneensa muita pianisteja ja heidän työtään sekä käyneensä muiden pianistien ja bändikavereidensa kanssa musiikkiin liittyviä keskusteluita.

6.1.4 Hiljainen tieto ja itseoppineisuus

Oppimisessa läsnä on koko ajan jonkin verran hiljaista tietoa aiemmin karttuneista kokemuksista. Hiljaisen tiedon määritelmiin voidaankin Rolfin (1995) mukaan luetella esimerkiksi itse koetut kokemukset; sellaiset, joita ei ole luettu kirjasta tai jotka eivät ole yleistä teoriaa (Toom 2008, 36, ks. luku 2.5). Esimerkiksi se, että Jukka ja Otto ovat nopeasti hahmottaneet vaikkapa erilaisia harmonioita ja sointusuhteita on saattanut liittyä hiljaiseen tietoon. Heillä on kokemus siitä, miltä duuri- tai mollisointu kuulostaa

ja he ovat löytäneet sen kuulemalla ja kokeilemassa pianosta ennen kuin heille on selitetty musiikintunnilla soinnuista. Jukka improvisoi ja sävelsi hyvin paljon kokeilemalla. Osallistuva toimijuus on myös Rolfin (1995) yksi hiljaisen tiedon osa-alueista ja tarkoittaa juuri tätä; osallistutaan, tehdään, kokeillaan ja katsotaan, mitä saadaan aikaan (Toom 2008, 36).

Jukan ja Oton näkemykset itsestään soittajina olivat mielestäni yllättäviä; Jukka totesi joskus hävenneensä sitä, ettei hänellä ollut piano-opettajaa ja Otto toteaa, ettei hänellä ole useinkaan ollut kovin vahva olo itsestään soittajana. Olen itse ajatellut itseoppineisuuden olevan asia, josta voi olla ylpeä. Myöhemmin Jukan ajatus itsestään soittajana oli kuitenkin muuttunut, sillä hän sai Sibelius-Akatemiassa opiskellessaan paljon positiivista palautetta ja hän huomasi, että todella osasikin jotain.

Itseoppineisuudella on ollut sekä hyötyjä että haittoja. Sekä Jukka että Otto kertovat ohjelmistonsa olevan varmasti erilaisia kuin mitä se olisi ollut, jos he olisivat käyneet pianotunneilla. Ohjelmisto olisi ollut monipuolisempi opettajan kanssa, mutta toisaalta ohjelmistossa oli nyt lähinnä sellaista musiikkia, mikä heitä itseään puhutteli. Tekniikka olisi varmaan ollut kummallakin parempi tai sitä olisi systemaattisemmin harjoiteltu. Otto myös sanoo kaipaavansa lisää ideoita improvisointiin ja sooloiluun. Jukka kertoo, ettei hänellä ole myöhemmin ilmennyt puutteita tiedoissaan, sillä hän oli itse niin aktiivinen tiedonhankkija. Ottokin on itsenäisesti tutkinut teoriakirjoja ja on teoriassa hyvä, mutta toteaa heikkoudekseen nuotinluvun, erityisesti F-avaimen ja rytmien lukemisen.

Positiivisia puolia itseoppineisuudella on erityisesti luovuuden ja improvisoinnin rohkeaan ja runsaaseen käyttöön. Otto kertoo, että improvisointi voisi kuulostaa hyvinkin erilaiselta, jos hän olisi aina tiedostanut, mitä hän soittaa. Hän toteaa, että itseoppineet soittajat saattavat helposti soittaa tietämättään *mitä* he soittavat tai *miksi* he soittavat niin. Jukka toteaa motivaatiolla olevan suurta merkitystä runsaaseen harjoittelun määrään. Hän harjoitteli todella paljon, sillä hän sai soittaa juuri sitä, mitä hän halusi. Hänellä oli aikaa soittaa ja improvisoida ilman opettajan sanelua siitä, mitä tulisi tehdä. Jukka myös kertoo hahmottavansa koskettimiston hyvin, sillä hän on joutunut opettelemaan kaiken sen kautta.

Yhteenvedon voisi siis todeta, että itseoppineet soittajat ovat nauttineet ja hyötäneet siitä, että heillä on ollut vapaus soittaa *mitä* halusivat ja *milloin* halusivat. Sillä, että he ovat itse määrittäneet ohjelmistonsa, on ollut suuri merkitys motivaation kannalta. Improvisointi, säveltäminen, itselleen mieleisten kappaleiden soittaminen ja tietysti suuri halu oppia soittamaan on pitänyt soittointoa yllä. Jonkin verran apua on saatu koulusta, ystäviltä ja perheenjäseniltä tai sukulaisilta, mutta suurin osa oppimisesta on tapahtunut yksin. Oppikirjojen tarjoama apu on ollut merkittävä ja myös korvakuulolta oppimisella on ollut osuutensa.

6.2 Luotettavuuspohdinta

Tutkimuksessani on haastateltu kahta henkilöä, joten tutkimukseni tuloksia ei voida pitää yleispätevinä. Tutkimukseni luonne on muutenkin hyvin tapauskohtainen, joten lähinnä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan syvemmin tietyn henkilön kokemuksia. Laadullisessa tutkimuksessa *reliabiliteetin* eli toistettavuuden luonne on erilainen kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa ja reliaabelius on tutkijan tulkittavissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; ks. myös Hakala 2008.)

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) esittävät Kirkin ja Millerin näkemyksen, siitä, miten reliabiliteettia voidaan arvioida laadullisen tutkimuksen kontekstissa. Näkökohtia on kolme. Ensimmäisenä on erityisen metodin reliabiliteetin arvioiminen. On otettava huomioon, missä olosuhteissa metodi on luotettava. Esimerkiksi tietyt haastattelukysymykset saattavat johdatella haastateltavaa ennalta-arvattaviin vastauksiin. Vastaukset saatetaan muotoilla stereotyyppisiksi ja näin ne eivät välttämättä ole täysin totuudenmukaisia tai realistisia. Toinen näkökohta on ajallinen reliaabelius, mikä tarkoittaa havaintojen pysyvyyttä. Kolmantena näkökohtana on tulosten johdonmukaisuus, vaikka ne olisi saatu samaan aikaan eri keinoilla. Tulokset saattavat poiketa toisistaan, jolloin tutkija joutuu miettimään syitä tulosten moninaisuudelle. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Näihin näkökohtiin rinnastaen voin löytää tutkimuksestani ainakin yhden ongelmakohdan koskien reliabiliteettia ja se on *pysyvyys*. Tutkimustuloksiini vaikuttaa suuresti haastateltavien ikä, sillä esimerkiksi internetin osuus opiskelussa on varmasti hyvin paljon pienempi kuin mitä se olisi nuoremmilla haastateltavilla.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävät mm. tarkat kuvaukset tutkimuksen toteutuksesta. Aineiston tuottamisesta puhuttaessa tämä voi tarkoittaa esim. tarkentavia kommentteja haastattelutilanteen olosuhteista, mahdollisista häiriötekijöistä sekä haastatteluun käytetystä ajasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 214). Olen selostanut juuri näitä asioita luvussa 4.2.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Informaali oppiminen ja itseoppineisuus ovat yhä ajankohtaisempia aiheita populaarimusiikin ja internetin mahdollisuuksien yleistyessä. Internetistä löytyy yhä enemmän opetusmateriaaleja useille instrumentille. Usein videoilla opetetaan jokin tietty kappale ”kädestä pitäen”, mutta yllättävän monipuolisia ja hyviäkin videoita on nykyään saatavilla. Tutkimme internetin tarjontaa Vapaa säestys pedagogiikka 2 -kurssilla ja videoiden laadullinen kirjo oli runsas; osa oli nerokkaita ja pedagogisesti järjestäytyneitä, mutta osa hankalia ja epäjohdonmukaisia. Olisi kiintoisaa tutkia lähinnä internetissä tapahtuvaa oppimista ja sitä, millaiset taidot pelkillä internetin tarjoamilla mahdollisuuksilla voidaan saavuttaa. Problemaattista tällaisen tutkimuksen toteutuksessa se, että todennäköisesti oppijat saavat aina joitain apuja myös muualta, kuten sosiaalisista verkostoistaan, eivätkä välttämättä tiedosta opittujen asioiden alkuperää. Näin ollen olisi vaikea eriyttää, mitkä taidot on opittu internetissä ja mitkä ovat karttuneet muun kokemuksen myötä tai ovat hiljaista tietoa.

Tämä aihe sivuaisi myös nyky maailmassa tapahtuvaa teknologiamullistusta kun iPadit, tabletit ja älypuhelimet ovat yhä näkyvämpi osa ihmisten arkea. Näin päästäisiin isompiin kysymyksiin liittyen tämän tutkimuksen aiheeseen: *Tarvitaanko* opettajia? *Mihin* opettajia tarvitaan? Kone ei kuitenkaan korvaa ihmistä. Täytyy olla joku, jolta voi kysyä, joka tarkkailee, korjailee virheitä ja elää musiikissa – joku, jolla on inhimillinen

lähestymistapa musiikkiin ja jolla on tunteita. Näin monet ajattelevat nyt, mutta ajatellaanko näin ikuisesti?

Tutkittavaa riittäisi myös itseoppineista opettajista. Itseoppineiden soittajien ajatusmaailmaa olisi kiinnostavaa tarkastella heidän omista pedagogisista lähtökohdistaan. Minkälaisia opettajia itseoppineet soittajat ovat? Millä tavalla heidän opetuksensa eroaa formaalin koulutuksen saaneista opettajista? Koulumaailmassa hyödynnettävää informaalia oppimista on tutkittu jonkin verran, mutta uskon, että informaalien oppimiskeinojen hyödyntäminen tulee olemaan vielä näkyvämmässä roolissa kouluissa ja muissa instituutioissa. Tästä aiheesta riittää varmasti tärkeää tutkittavaa tulevaisuuden musiikkikasvatuksen kehittämiseksi.

Lähteet

- Augustyniak, S. 2014. The Impact of formal and informal learning on students' improvisational processes. *International Journal of Music Education*. 32, 2, 147–158.
- Bosworth, K. & Hamilton, J. 1994. Editors' Notes. Teoksessa Bosworth, K. & Hamilton, J. (toim.) *Collaborative learning: Underlying Processes and Effective Techniques*. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 59. San Francisco, California. Jossey-Bass Inc, Publishers: 1–3.
- Dahlström, F. 1982. *Sibelius-Akatemia 1882-1982*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 1. Helsinki.
- Elgersma, K. 2012. First year teacher of first year teachers: A reflection on teacher training in the field of piano pedagogy. *International Journal of Music Education*. 30, 4, 409–424.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 2005. Introduction. Teoksessa D. J. Elliot (toim.) *Praxial Music Education. Reflections and dialogues*, 3–18.
- Game-Lopata, J. 2013. Combining Formal and Informal Approaches to Meet the Challenges of Teaching Music Performance in a Contemporary, Tertiary, Online Environment. *Musiikkikasvatus* 16, 2, 34–48.
- Gaunt, H. & Westerlund, H. 2013. Prelude. *The Case for Collaborative Learning in Higher Music Education*. *Collaborative Learning in Higher Music Education*. H. Gaunt & H. Westerlund. 1–9. Ashgate Publishing Group.

- Gerlach, J.M. 1994. Is This Collaboration? Teoksessa K. Bosworth & J. Hamilton, (toim.) Collaborative learning: Underlying Processes and Effective Techniques. New Directions for Teaching and Learning, no. 59. Jossey-Bass Inc, San Francisco, California. 5–14.
- Green, L. 2002. How Popular Musicians Learn – A Way Ahead for Music Education. England: Ashgate.
- Green, L. 2008. Music, Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy. England: Ashgate.
- Green, L. 2008, June. Keynote. Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME Conference 2007, Exeter, UK. Music Education Research 10, 2, 177-192.
- Grow, O. 1996. <http://longleaf.net/wp/wp-content/uploads/2015/02/SSDL.pdf>. Verkkojulkaisu. (viitattu 7.5.2016)
- Hakala, J. 2008. Uusi graduopas. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haveri, M. 2010. Nykykansantaide. Aalto-yliopisto/Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja 102. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Heuser, F. 2008. Encouraging Change: Incorporating Aural and Informal Learning Processes in an Introductory Music Education Course. Visions of Research in Music Education 12, 1. Verkkojulkaisu. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/4%20AERA%20-%20Heuser.pdf>. (Viitattu 30.8.2014).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 13.–14. Osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hovi, S. 1983. Vapaa säestys 1. Helsinki: Musiikki Fazer.

Iivari, V. 2008. ”Vapaa säestys osana pianonsoiton ammattiopintoja: Sibelius-Akatemian pianonsoiton opiskelijoiden käsityksiä vapaasta säestyksestä”. Lopputyö: Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto.

Itä-Suomen yliopisto. Verkkojulkaisu. <http://www.uef.fi/fi/aducate/oppimis-ja-ohjauskasityksia#Itseohjautuva>. (Viitattu 20.8.2014).

Ketovuori, M. 1998. VAPAAT SÄESTYSTAVAT JA -TAIDOT. Tutkimus Okl:n opiskelijoiden pianonsoittotaidosta. Licensiaattityö, Jyväskylän yliopisto.

Knowles, m. 1984. Verkkojulkaisu. <http://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles> (Viitattu 7.5.2016)

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere; Vastapaino.

Lindbohm, J. & Lintula, V. 1994. ”Vapaan säestyksen materiaalin käytöstä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla lukuvuonna 1992-1993”. Lopputyö: Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto.

Mans, M. 2009. Informal Learning and Values. Action, Criticism & Theory for Music Education 8, 2, 79–93. Verkkojulkaisu. http://act.maydaygroup.org/articles/Mans8_2.pdf. (Viitattu 22.8.2014).

Otavan iso musiikkitietosanakirja. 1979. Keuruu: Kustannus Oy Otavan painolaitokset.

Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi – Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen: Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu.
- Polanyi, M. First published 1958. 2002 edition. *Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Polanyi, M. 1966/1983. *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass. Peter Smith.
- Pöyhönen, M. 2011. Muusikon tietämisen tavat: moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta. Verkkojulkaisu. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36973/9789513945169.pdf?sequence=1>. (Viitattu 16.7.2014).
- Rikandi, I. 2012. *Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Rodmell, P. 2012. *Music in Nineteenth-Century Britain : Music and Institutions in Nineteenth-Century Britain*. Verkkojulkaisu. <http://site.ebrary.com/lib/siba/docDetail.action?docID=10607433>. (Viitattu 21.7.2014).
- Rodriguez, C. 2009. *Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teachers and Students*. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 8, 2, 35–45. Verkkojulkaisu. http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf. (Viitattu 29.8.2014).
- Rogers, J. 2001/2004. *Aikuisoppiminen (alkup. Adults Learning)*. Suom. T. Juvala. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Rolf, B. 1995. *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Verkkojulkaisu. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 11.6.2014).
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. PS-kustannus Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sibelius-Akatemian opinto-opas 2014-2015. Verkkojulkaisu. http://www.siba.fi/studies/life-at-the-school/curriculum-structure-14-15/-/asset_publisher/j2xRzc2IqG3Q/content/musiikkikasvat-1?redirect=%2Fstudies%2Flife-at-the-school%2Fcurriculum-structure-14-15#4a38. (Viitattu 16.7.2014).
- SML, 2006. Pianon vapaa säestys, tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2006. Verkkojulkaisu. <http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/tasosuoritukset/suomi/vapsaestpiano2006.pdf>. (Viitattu 16.7.2014).
- Suuri Musiikkitietosanakirja. 1992. Keuruu: Kustannus Oy Otavan painolaitokset.
- Tenni, J. & Varpama, J. 2004. Vapaa Säestys ja Improvisointi. Keuruu: Otava.
- Tilastokeskus 2013. Informaali opiskelu. Verkkojulkaisu. http://www.stat.fi/meta/kas/inform_opisk.html. (Viitattu 9.9.2013).
- Tough, A. 1999. Reflections on the study of adult learning. WALL Working Paper no. 8. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Verkkojulkaisu. <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4449/08reflections.pdf> . (Viitattu 29.8.2014).
- Thousand J.S., Villa A.R. & Nevin, A.I. 1994. Creativity and Collaborative Learning - A Practical Guide to Empowering Students and Teachers. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. 2008. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Unkari-Virtanen, L. 2009. Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vanamo, I. 1998. Vapaa säestys pikkupianistin opetusmuotona. Lopputyö: Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto.
- Vatjus, K. 1996. Vapaa säestys musiikkioppilaitosten oppiaineena ja soittamisen lajina. Pro Gradu -tutkielma filosofian maisterin tutkintoa varten, Helsingin yliopisto.
- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, 93–104.
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. 2010. Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education* 27, 27–86.

Liite

Haastattelukysymykset

TAUSTA

1. Miten kiinnostuit pianonsoitosta ja vapaa säestyksestä? Minkä ikäisenä?
2. Miten aloitit soittamisen - muistele ensimmäisiä asioita, joita soitit tai mitä opit soittamaan.
3. Onko sinulla tiettyä esikuvaa tai henkilö, jonka takia tai jonka inspiroimana olet aloittanut soittamisen? Jos, niin kuka ja millä tavalla hän on sinua inspiroinut?
4. Kerro perheesi musiikkitaustasta.

HARJOITTELEMINEN JA OPPIMINEN

1. Oliko sinulla kotona harjoittelumahdollisuus? Jos ei, niin missä harjoittelit ja kenen soittimella?
2. Millä tavalla opit kappaleita?
3. Käytitkö oppimisessasi seuraavia apukeinoja:
 - Internet ja sieltä löytyvät videot
 - Oppikirjat (koulun musiikkikirjat, musiikin oppimateriaalikirjat, pianokoulut, teoriakirjat)
 - Korvakuulolta oppiminen (esim cd:ltä kuuntelu)
 - Nuotit
 - Musiikinopettajan apu
 - Muita?
4. Saitko apua ystäviltäsi tai tutuiltaisi?
5. Osaatko sanoa, kuinka paljon harjoittelit ensimmäisten muutamien vuosien aikana? Missä suhteessa oppimista tapahtui yksin ja kuinka paljon ryhmän tai mahdollisen bändin kanssa?

TAIDOT

1. Minkälainen on teoriaosaamisesi?
2. Soitatko muitakin instrumentteja? Jos, niin mitä instrumentteja?

INSTITUUTIO VS. ITSEOPITTU

1. Oletko koskaan harkinnut soittotunneille menemistä? Jos, niin miksi?
2. Uskotko olevasi erilainen soittaja kuin jos olisit saanut oppisi soitonopettajalta? Jos, niin millä tavalla?
3. Oletko itse huomannut erilaisia ominaisuuksia itseoppineilla ja soittotunneilla käyneillä soittajilla soitossaan? Oletko huomannut itselläsi ns. ”aukkoja” tiedoissa tai taidoissasi? Minkälaisia?
4. Minkälainen käsitys sinulla on omista taidoistasi?

MUUTA

1. Muita kommentteja?
2. Haluatko nähdä työn ennen sen julkaisua?