

# **Vapaan säestyksen pedagogiset ominaispiirteet kirjallisuudessa ja käytännössä**

Tutkielma (Maisteri)

20.5.2019

Eetu Sadeharju

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>Vapaan säestyksen pedagogiset ominaispiirteet kirjallisuudessa ja käytännössä.</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>92 + 11</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Eetu Sadeharju</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Kevät 2019</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutustun tutkielmassani vapaan säestyksen pedagogisiin ominaisuuksiin kirjallisuuden pohjalta ja tarkastelen näiden ominaisuuksien sopivuutta käytäntöön kyselyllä. Käytän tutkielman eri vaiheissa sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Millaisia pedagogisia ominaispiirteitä vapaalla säestyksellä on kirjallisuuden ja opetussuunnitelmien perusteella konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta? 2. Ovatko musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoitonopettajien käsitykset vapaan säestyksen ominaispiirteistä samankaltaiset kuin edellä mainitut?</p> <p>Tutkielman ensimmäisessä vaiheessa muodostan neljä ominaispiirrettä, jotka kokoavat vapaassa säestyksessä merkittäviä pedagogisia käsityksiä. Tutkimusote on laadullinen ja aineistona käytän vapaan säestyksen kirjallisuutta, opetussuunnitelmia ja kurssikuvauksia. Tarkastelen oppimista konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Syntyneet ominaispiirteet ovat oppilaslähtöisyys, monipuolisuus, luova tuottaminen sekä käytännön muusikkous.</p> <p>Tutkielman toisessa vaiheessa selvitän kyselylomaketutkimuksella, mitä mieltä musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoitonopettajat ovat ensimmäisessä vaiheessa muodostamistani vapaan säestyksen ominaispiirteistä. Tämä osa tutkielmaa on luonteeltaan määrällistä ja aineistona on 136 opettajan vastaukset kyselylomakkeeseen.</p> <p>Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että pianonsoitonopettajat pitävät keskimäärin muodostamiani ominaispiirteitä vapaan säestyksen opetuksessa tärkeinä periaatteina. Niin oppilaslähtöisyys, monipuolisuus, luova tuottaminen kuin käytännön muusikkouskin koettiin oppiainetta hyvin kuvaaviksi pedagogisiksi lähtökohdiksi. Ominaispiirteitä pidettiin kaikkein tärkeimpinä niiden vastaajien keskuudessa, jotka olivat saaneet paljon vapaan säestyksen koulutusta tai opettivat oppiainetta paljon.</p> <p>Tutkielmani auttaa määrittelemään vapaan säestyksen luonnetta ja tekee oppiaineesta ymmärrettävämman ja helpommin lähestyttävän. Lisäksi se osoittaa, että kirjallisuuden luoma kuva vapaasta säestyksestä on jokseenkin samankaltainen kuin oppiaineen kanssa tekemisissä olevien opettajien käsitykset.</p>	
<p><b>Hakusanat</b></p> <p>Vapaa säestys, pianopedagogiikka, konstruktivismi, musiikkiopisto, instrumenttiopetus, pianonsoitto</p>	
<p><b>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</b></p> <p>20.5.2019</p>	

# Sisällys

1 Johdanto .....	5
2 Vapaa säestys .....	8
2.1 Mitä on vapaa säestys? .....	8
2.2 Synty ja historia .....	10
2.3 Vapaa säestys musiikkiopistoissa .....	14
2.4 Vapaa säestys Sibelius-Akatemiassa .....	16
3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	18
3.1 Oppimiskäsityksen kehityksestä .....	18
3.1.1 Behavioristinen perinne .....	19
3.1.2 Kognitiivismin herääminen .....	21
3.2 Mitä konstruktivismi on? .....	22
3.2.1 Yksilökonstruktivismi .....	24
3.2.2 Sosiaalinen konstruktivismi .....	25
3.3 Konstruktivismin pedagogisia seurauksia .....	27
3.3.1 Aktiivinen, ainutlaatuinen ja ajatteleva oppija .....	27
3.3.2 Oppimisen tilannesidonnaisuus ja vuorovaikutuksellisuus .....	30
3.3.3 Oppimisen tavoitteet ja arviointi .....	32
4 Tutkimusasetelma .....	36
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	36
4.2 Tutkimusmenetelmät, aineiston hankinta ja analyysi .....	37
4.2.1 Laadullinen osio .....	38
4.2.2 Kyselytutkimus .....	40
4.3 Tutkimusetiikka .....	42
5 Vapaan säestyksen ominaispiirteitä .....	44
5.1 Oppilaslähtöisyys .....	44
5.2 Monipuolisuus .....	47
5.3 Luova tuottaminen .....	51

5.4 Käytännön muusikkous .....	53
6 Kyselyn tulokset.....	58
6.1 Kyselyn toteutus.....	58
6.2 Oppilaslähtöisyys .....	60
6.3 Monipuolisuus.....	64
6.4 Luova tuottaminen .....	67
6.5 Käytännön muusikkous .....	69
6.6 Vapaa säestys musiikkiopistossa.....	72
6.7 Yhteenveto .....	77
7 Pohdinta .....	80
7.1 Johtopäätökset .....	80
7.2 Luotettavuustarkastelu .....	83
7.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	85
Lähteet.....	87
Liite 1 .....	93
Liite 2 .....	95

# 1 Johdanto

Olen pitkään kummastellut, mitä vapaa säestys oikein on. Vaikka olen opiskellut oppiainetta pitkään ja opettanutkin sitä jonkin verran, en osaa kertoa yksiselitteisesti, mitä se on ja miksi se on eroteltu omaksi pianonsoiton lajikseen. Jos vapaaseen säestykseen vihkiytyneeltäkin tiedustelee oppiaineen luonnetta, vastaus on monesti polveileva ja ylimalkainen. Eri ihmiset saattavat vastata kysymykseen hyvin eri tavoilla ja erilaisia seikkoja painottaen.

Kokemukseni mukaan opettaja voi tehdä vapaan säestyksen nimissä lähes mitä tahansa pianonsoittoon liittyvää. Ohjelmisto, oppisisällöt, työtavat ja arvomaailma voivat olla mitä vain maan ja taivaan väliltä. Joskus tuntuu, että vapaa säestys -kortti vedetään esiin silloin, kun halutaan tehdä jotain, minkä ei tarvitse olla perusteltavissa opetussuunnitelman pohjalta tai halutaan muuten vain ottaa rennosti. Sitä kai se vapaus on? Säestelään jotakin, ilman rajoituksia.

Äskeinen esimerkki oli kärjistetty, mutta vapaasta säestyksestä puhuttaessa yksimielisiä tunnutaan olevan lähinnä siitä, että oppiaineen määrittely on hankalaa, nimi kuvaa ainetta kömpelösti ja sitä voi tehdä hyvin monella tavalla. Onko vapaa säestys tietynlaista ohjelmistoa? Onko se opetusmenetelmä tai pedagoginen lähestymistapa? Onko se ihanne tietynlaisesta muusikkoudesta? Onko se enemmänkin filosofinen ajatusmalli kuin oppiaine? Vai onko sen merkitys ainoastaan provosoida ja haastaa vakiintuneita pianonsoitonopetuksen käytäntöjä olematta kuitenkaan itse selkeästi mitään?

Vapaa säestys oli alkuaikoinaan hyvin pienen piirin ajanvietettä ja muuttui suosituksi ja saavutettavaksi oppiaineeksi vasta parikymmentä vuotta sitten tultuaan osaksi musiikkiopistojen, kansalaisopistojen ja työväenopistojen opetustarjontaa. Oppiaineen tutkimus on ollut hyvin vähäistä opinnäytetöitä lukuun ottamatta. Ainoana vapaata säestystä tohtoritasolla tutkinut Rikandi totesi vielä vuonna 2012 vapaan säestyksen olevan lähinnä suullista perimätietoa (Rikandi 2012). Nyt kun vapaa säestys on vakiinnuttanut asemansa pianonsoiton oppiaineena, on hyvin tärkeää kyseenalaistaa sitä ja tutkia kriittisesti sen luonnetta.

Halusin tutkia, onko vapaalla säestyksellä tiettyjä ominaispiirteitä, jotka yhdistäisivät hyvin vaihtelevia käsityksiä oppiaineesta. Aineistona asian tutkimisessa käytin muun

muassa tutkimuskirjallisuutta ja opetussuunnitelmia, käytännössä kaikkea vapaasta säestyksestä kirjoitettua, mitä marginaaliselta alalta sain käsiini. Tämän aineiston pohjalta muodostin neljä vapaan säestyksen pedagogista ominaispiirrettä, joista eri lähteet vaikuttivat olevan jokseenkin yksimielisiä. Pedagogisena lähestymistapana tutkimuksessani on konstruktivistinen käsitys oppimisesta, joka soveltuu mielestäni erittäin hyvin juuri vapaan säestyksen tarkasteluun ja on laajalti tunnettu ja yleisesti hyväksytty tapa oppimisen tutkimiseen.

Kuten edellä mainitsin, vapaan säestyksen kulttuuri opitaan usein enemmänkin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kuin kirjaviisautena. Siksi olin erittäin kiinnostunut ja skeptinenkin sen suhteen, vastaako vapaan säestyksen kirjallisuus opettajien todellisia käsityksiä. Tutkielmani jälkimmäisessä osassa kysyin musiikkiopistojen pianonsoitonopettajilta nettikyselyssä, mitä mieltä he ovat ensimmäisessä tutkimusvaiheessa muodostamistani ominaispiirteistä. Näin sain selville, vastaako kirjallisuuden esittämä kuva vapaasta säestyksestä oppiaineen kanssa tekemisissä olevien opettajien käsityksiä.

Halusin kysyä käsityksistä pianonsoitonopettajilta riippumatta siitä, millaista pianonsoittoa he opettavat. Musiikkiopistossa pianonsoitonopettaja opettaa yleensä vapaan säestyksen perusteita opettamastaan tyylisuunnasta riippumatta (SML 2006), joten on merkityksellistä, millaisena ilmiönä opettajat vapaan säestyksen näkevät. Musiikkiopistot ovat Suomen kattavin vapaata säestystä opettava oppilaitosverkosto, joten hyvin monen käsitys vapaasta säestyksestä pohjautuu musiikkiopistoissa omaksuttuun kulttuuriin. Siksi on erittäin tärkeää selvittää, millaisia yleisiä käsityksiä oppilaitoksissa velloo oppiaineesta. Lähetin kyselyn kaikkiin Suomen 97 musiikkioppilaitokseen, joissa annetaan taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista pianonsoitonopetusta.

Pianonsoitto on hyvä harrastus, joka kokemusteni mukaan voi kehittää älykkyyttä, tuoda syvyyttä tunne-elämään ja lisätä kokonaisvaltaisesti hyvinvointia. Jotkut tekevät musiikista itselleen ammatin, mutta valtakunnallisella tasolla musiikkiopistojen pianonsoitonopetuksen merkittävämpi tehtävä lienee tukea lasten ja nuorten kasvua eheiksi, aikaansaaviksi, osallistuviksi ja onnellisiksi ihmisiksi (OPH 2017, 10–12). Oppijoita on hyvin monenlaisia ja heidän lähtökohtansa ja kiinnostuksensa kohteet pianonsoittoon liittyen vaihtelevat suuresti. Siksi on perusteltua, ettei kaikki pianonsoiton opetuskaan ole samasta puusta veistetty ja erilaista opetustarjontaa on pianonsoiton sisälläkin.

Vapaa säestys on parhaimmillaan antoisa pianonsoiton laji, joka kokemukseni mukaan on muodostunut monille soittajille henkireiäksi ja saattanut jopa pelastaa harrastuksen,

joka on muuten uhannut kuivua kokoon. Oppiaineen markkinoinnissa olisi kuitenkin parantamisen varaa, sillä epämääräisyys, erimielisyydet ja omituinen nimi tekevät vapaasta säästyksestä usein vaikeasti lähestyttävän. Kansainvälisesti vapaa säästys herättää erityisen paljon hämmennystä, sillä se on lähinnä Suomessa tunnettu oppiaine. Tämän tutkielman muodossa kannan oman korteni kekoon vapaan säästykseen konseptin selkeyttämiseksi ja oppiaineen saavutettavuuden lisäämiseksi. Tutkielmassa muodostamani vapaan säästykseen pedagogiset ominaispiirteet ja niiden pohjalta toteutetun kyselyn tulokset auttavat oppiaineen kanssa tekemisissä olevia hahmottamaan, millaisia asioita vapaassa säästyksessä pidetään tärkeinä ja mikä erottaa oppiaineen muista pianonsoiton lajeista.

## 2 Vapaa säestys

### 2.1 Mitä on vapaa säestys?

Vapaa säestys on suomalaisessa musiikinopetuksessa syntynyt ja vakiintunut oppiaine, jota voi opiskella lähes kaikilla musiikinopetuksen tasoilla, esimerkiksi musiikkiopistoissa, konservatorioissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Se voi olla joko pääaine tai muuta musiikin opiskelua tukeva sivuaine. Useimmiten vapaan säestyksen opetus toteutetaan yksilötunnein, mutta jonkin verran järjestetään myös pari- tai ryhmäopetusta. (Rikandi 2012; SIBA 2018.)

Vapaata säestystä voi opiskella periaatteessa millä tahansa sellaisella soittimella, jolla on mahdollista soittaa melodia ja moniääninen säestys samanaikaisesti. Tällaisia soittimia ovat esimerkiksi piano, haitari, kitara ja kantele. Ylivoimaisesti suurin osa vapaan säestyksen opetuksesta toteutetaan pianolla, joten keskityn tässä tutkielmassa käsittelemään vapaata säestystä ainoastaan pianonsoiton näkökulmasta. (Rikandi 2012; SML 2006.)

Vapaasta säestyksestä näkee toisinaan erilaisia kirjoitusasuja ja taivutustapoja. Sitä näkee kirjoitettavan niin erikseen kuin yhdyssananakin. Toiset taivuttavat vapaa-sanaa (esim. vapaasta säestyksestä) ja toiset jättävät sen taivuttamatta (vapaa säestyksestä). Tässä tutkielmassa kirjoitan termin erikseen ja taivutan vapaa-sanaa, koska se tuntuu olevan vallitseva käytäntö. Sitä käyttävät muun muassa Rikandi väitöskirjassaan (2012), Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. sekä Vapaan säestyksen opettajat ry.

Rikandin mukaan vapaa säestys on Suomessa syntynyt ja kehittynyt pianonsoitonopiskelun muoto, jota ei opiskella samanlaisessa muodossa ja mittakaavassa muissa maissa. Sen vuoksi sille ei ole yleispätevää vieraskielistä vastinetta. Sellaisia englanninkielisiä nimityksiä, jotka pyrkivät kuvaamaan vapaata säestystä tai samankaltaista pianonsoitonopetusta ovat esimerkiksi *free accompaniment*, *free piano*, *keyboard accompaniment*, *keyboard harmony*, *keyboard skills*, *practical accompaniment*, *practical piano skills* sekä *secondary piano*. Ruotsinkieliset termit *bruksklaver* ja *brukspiano* kuvaavat myös vapaan säestyksen kaltaista pianonsoitonopetusta. (Ilomäki 2011, 256–257; Rikandi 2012, 18; Vatjus 1996, 15–17.)



Vapaan säestyksen määrittelyt ovat vaihtelevia ja oppiaineen opettajienkin keskuudessa on hyvin erilaisia käsityksiä siitä, mitä vapaa säestys on ja mitä se ei ole. On kuitenkin muutamia asioita, jotka toistuvat vapaasta säestyksestä puhuttaessa. Vapaa säestys sisältää esimerkiksi improvisaatioita, säestämistä sekä soittamista korvakuulolta ja sointumerkeistä. Painopiste on musiikin tekemisessä ja oppimisessa, eikä välttämättä niinkään musiikillisessa lopputuloksessa. Periaatteessa vapaata säestystä ei ole sidottu mihinkään tiettyyn musiikkityyliin, mutta usein se ammentaa erilaisista pop- ja rockmusiikin tyyleistä. Monipuolisuus ja erilaisten musiikkityylien tyylinmukainen esittäminen on tärkeää. Lähtökohtina vapaassa säestyksessä ovat oppilaan omat kiinnostuksen kohteet ja mahdollisuus hyödyntää taitojaan käytännön soittotilanteissa. (Rikandi 2012; SML 2006; VSO 2018.)

Vapaan säestyksen määrittelyn hankaluus ja ontuva nimi otetaan esille säännöllisin väliajoin aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa. Väitöskirjan vapaasta säestyksestä kirjoittanut Rikandi (2012, 27–35) ihmettelee oppiaineen nimeä: Vapaan säestyksen vapaus on näennäistä, sillä soittamista ohjaavat usein tarkastikin musiikkityylin ja esityskontekstin vaatimukset. Säestäminen taas on vain yksi osa oppiaineen sisältöä, eikä vapaa säestäminen aina ole säestämistä. Viimeisimpänä oppiaineen nimeä ovat kritisoineet maisterintutkimuksissaan Saikkonen (2016) ja Myllykoski (2018), joiden haastattelemat asiantuntijat pitivät vapaata säestystä ongelmallisena nimenä. Saikkosen mukaan erityisen turmiollista on se, että oppiainetta huonosti kuvaavan nimen vuoksi potentiaaliset oppilaat eivät hakeudu vapaan säestyksen pariin ja nekin, jotka hakeutuvat, ovat huonosti perillä oppiaineen sisällöstä.

Yksi näkökulma vapaan säestyksen määrittelemiseen on tutkia sen suhdetta perinteiseen pianopedagogiikkaan, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä länsimaisen taidemusiikin opettamisessa vallinnutta mestari–kisälli-perinnettä. Tämä on looginen kulma vapaan säestyksen lähestymiseen, mikäli oppiaineen ajatellaan syntyneen vastareaktion perinteisen pianopedagogiikan puutteisiin. Rikandi (2010; 2012) on tuonut tällaisen ajattelun vahvasti vapaan säestyksen tutkimukseen. Vapaan säestyksen voidaan ajatella myös olevan eräänlainen silta klassisen ja populaarimusiikin opetusperinteiden välillä. Tällä tavalla vapaata säestystä kuvaa Ketovuori (2015, 136). Hänen mukaansa vapaan säestyksen oppilaat jakautuvat kahteen eri ryhmään sen perusteella, onko heidän lähestymistapansa enemmän nuottisidonnainen ja analyttinen (klassinen) vai kuulonvarainen ja kokeileva (populaari).

Rikandin (2010; 2012) mukaan vapaa säestys kehitettiin täyttämään sellaisia aukkoja, joita perinteinen pianonsoiton opiskelu jätti musiikinopettajaopiskelijoiden osaamiseen Sibelius-Akatemiassa. Perinteisessä pianopedagogiikassa keskityttiin nuotinnettujen teosten taidokkaaseen esittämiseen, jossa soittotekniset valmiudet ja musiikillisen perinteen tarkka vaaliminen olivat lähtökohtina. Koulumaailmassa ohjelmisto oli erilaista ja opetustilanteissa tarvittiin useasti sellaisia pianonsoiton valmiuksia, joihin perinteinen pedagogiikka ei valmistanut, kuten transponoimista, erilaisten kappaleiden säestystä ilman nuotteja tai vaikkapa alkusoittojen keksimistä lauluihin.

Vapaan säestyksen avulla haluttiin puuttua perinteisen pedagogiikan ohjelmiston staattisuuteen ja tuoda pianonsoittoon uusia musiikkityylejä. Nuoteista soittamisen rinnalle haluttiin nostaa korvakuulolta soittaminen. Perinteiset valtasuhteet, joissa säveltäjä ja opettaja olivat suurimmat auktoriteetit, haluttiin kääntää pääläelleen. Oppilaita haluttiin rohkaista henkilökohtaiseen ilmaisuun ja pitää heidät tasavertaisina opettajan kanssa. (Rikandi 2012.)

## **2.2 Synty ja historia**

Nykyään vapaa säestys on Suomessa melko laajalti levinnyt ja monissa erilaisissa musiikkioppilaitoksissa opetettava oppiaine, mutta alkuaikoinaan se oli hyvin pienen joukon tuntema termi. Ensimmäiset vuosikymmenet vapaata säestystä opetettiin ja kehitettiin sennimisenä lähinnä Sibelius-Akatemiassa, mistä johtuen oppilaitos on voimakkaasti esillä tässä historiakatsauksessa.

Vapaan säestyksen voidaan katsoa syntyneen Sibelius-Akatemiassa vuonna 1957. Musiikinopettajia oli koulutettu aiemmin musiikinopettajaseminaarissa, mutta vuonna 1957 musiikinopettajakoulutus järjestettiin uudelleen ja perustettiin koulumusiikin osasto. Yksi uuden osaston oppiaineista oli improvisointi, jota Einar Englund opetti ja jota voidaan pitää vapaan säestyksen ensimmäisenä muotona. Tämä uusi oppiaine syntyi musiikinopettajaopiskelijoiden tarpeesta kehittää sellaista käytännön pianonsoittotaitoa, jota koulumaailmassa tarvittiin, mutta johon perinteinen pianopedagogiikka ei pureutunut kyllin syvällisesti. Tällaisia taitoja olivat esimerkiksi improvisointi, soittaminen korvakuulolta ja musiikin luominen nuoteitta. (Dahlström 1982; Rikandi 2012; Tikkanen & Väkevä 2009.)

Vuonna 1960 Osmo Lindemanin tultua koulumusiikin osaston improvisoinnin tuntiopettajaksi oppiainetta alettiin kutsua nimellä vapaa säestys, vaikka oppiaineen sisältö ilmeisesti pysyi jotakuinkin samana kuin aiemmin. Vapaata säestystä pidettiin improvisointia osuvampana nimenä oppiaineelle, jonka sisältö oli pääasiassa koululaulujen säestämistä ja yksinkertaisen koraalitekstuurin transponoimista eri sävellajeihin. (Vatjus 1996, 18–21.)

Vielä 1970-luvulla Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen opetus oli Vatjuksen mukaan pitkälti nuotteihin pohjautuvaa ja yksi tärkeä työmuoto oli valmiiden koraalisatsien transponoiminen eri sävellajeihin. Läksyjä tunneilla ei annettu juurikaan, sillä prima vista -tehtäviä tehtiin paljon ja vapaan säestyksen taitojen katsottiin olevan enemmänkin synnynnäisiä kuin opittavia. (Vatjus 1996, 20–21.)

Mattilan (1997, 6–7) mukaan Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen opetus alkoi muovautua aiempaa systemaattisemmaksi ja yhtenäisemmäksi 1980-luvulla. Tuolloin kevyen musiikin tyyliä tuotiin mukaan opetukseen ja prima vista sekä transponointia vähennettiin. Pikku hiljaa myös reaalisointumerkit, joita oli alkanut näkyä koulun musiikin kirjoissa 1970-luvulta lähtien, alkoivat yleistyä vapaan säestyksen opetuksen välineenä. (Vatjus 1996, 19.)

Valkosen (2007, 14–15) mukaan vapaan säestyksen opetus alkoi yleistyä kansalais- ja työväenopistoissa 1970-luvulla, etenkin vuoden 1976 jälkeen, jolloin tehdyn lakimuutoksen seurauksena myös lapset ja nuoret saivat osallistua näiden oppilaitosten kursseille. Osassa musiikkiopistoja vapaata säestystä on opetettu 1980-luvun alkupuolelta lähtien, mutta oppiaineen asema musiikkiopistoissa alkoi vakiintua vasta 2000-luvulla, sen jälkeen, kun se mainittiin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Vuonna 2004 vapaan säestyksen kenttä sai uuden kansallisen tason toimijan, kun perustettiin Vapaan säestyksen opettajien yhdistys (VSO). Yhdistyksen tarkoituksena on kehittää vapaan säestyksen opetusta ja tutkimusta sekä mahdollistaa opettajien kehittymistä ja verkostoitumista. Yhdistys kuvailee vapaata säestystä hyvin samankaltaisesti kuin SML Tasosuorituksen sisällöissä ja arvioinnin perusteissa (2006). Esimerkiksi vapaan säestyksen sosiaalista puolta VSO korostaa kuitenkin enemmän kuin SML. Yhteismusiointia tulee yhdistyksen mukaan painottaa vapaan säestyksen opetuksessa ja henkilökohtaisten kontaktien luomista muihin soittajiin pidetään tärkeänä. Muita teemoja, joita VSO nostaa esille ja joita SML ei suoraan mainitse, ovat esimerkiksi suorituskeskeisyys-

destä eroon pääseminen, ennakkoluulottomuus musiikin suhteen, pyrkiminen elinikäiseen harrastamiseen sekä flow-tilan tavoittelu. (VSO 2018.)

Ensimmäiset vapaaseen säestykseen keskittyvät oppikirjat olivat Seppo Hovin Vapaa säestys 1 (1983) ja Vapaa säestys 2 (1986). Tämän jälkeen oppimateriaaleja ilmestyi harvakseltaan, mainittakoon esimerkkinä Jarvolan ja Sarmanto-Neuvosen (1994) Vapaasti pianolla. 2000-luvulla, samoihin aikoihin kun vapaata säestystä alettiin opettaa aiempaa enemmän musiikkiopistoissa, oppimateriaalien julkaisuvauhti kiihtyi huomattavasti. Tällä vuosituhannella julkaistuista oppikirjoista suosittuja ovat olleet esimerkiksi Vapaa säestys ja improvisointi (Tenni & Varpama 2004), Syke (Pesola 2008), Piano soikoon! (Hakkarainen 2009) sekä Pianovapari 1 ja 2 (Halonen 2009; 2015). Oppikirjat ovat helpottaneet vapaan säestyksen tulemistä musiikkikoulujen oppiaineeksi, mutta Rikandia (2012, 29–30) huolettua, tuleeko vapaan säestyksen oppilaslähtöinen luonne toteutetuksi, jos oppikirjat ohjaavat liian tarkasti opetusta. Vapaan säestyksen ei hänen mukaansa tulisi olla pelkästään ”popmusiikin soittamista sointumerkeistä”.

Vapaaseen säestykseen liittyvää akateemista tutkimusta on julkaistu verraten vähän. Ainut oppiaineeseen liittyvä tohtoritason tutkimus on Inga Rikandin (2012) väitöskirja, jossa hän tutki musiikkikasvatuksen opiskelijoiden musiikillis-pedagogista toimijuutta vapaan säestyksen ryhmäopetuksessa. Hän tuli siihen tulokseen, että oppimisyhteisöt sekä erilaisten roolien omaksuminen yhteisöissä ovat tärkeä voimavara musiikkikasvatuksen ja vapaan säestyksen opetuksessa.

Rikandin (2012) tutkimusta voidaan pitää toistaiseksi merkittävimpana vapaan säestyksen akateemisena tutkimustyönä, minkä vuoksi sen merkitys tutkielmani lähteenä on suuri. Vapaa säestys on ollut kuitenkin maisteritutkielmissa suosittu aihe musiikinopettajaopiskelijoiden keskuudessa niin Tadeyliopiston Sibelius-Akatemiassa kuin Oulun ja Jyväskylänkin yliopistoissa, joissa aihetta sivuavia töitä on julkaistu vuosien saatossa useita kymmeniä. Alla esittelen lyhyesti muutamia viime vuosina julkaistuja vapaata säestystä käsitteleviä maisterintutkielmia.

Valkonen (2007) selvitti kyselylomakkeella musiikkiopistojen vapaan säestyksen opettajilta, miten oppiaineen opetus on järjestetty heidän oppilaitoksissaan ja mitä mieltä he olivat vastikään julkaistuista vapaan säestyksen tasosuoritusten sisällöistä ja arvioinnin perusteista. Kyselyssä esille nousseita kehityskohteita olivat muun muassa suosituksi tulleen vapaan säestyksen opetuksen järjestäminen suuremmille oppilasmäärille, lisäkoulutus aineen opettajille, parempi oppimateriaalien tarjonta sekä opettajien välinen

yhteistyö. Tasosuoritusten sisältöjä ja arvioinnin perusteita pidettiin hyvänä ja sopivana ohjeistuksena vapaan säestyksen arviointiin.

Iivari (2008) haastatteli Sibelius-Akatemian klassisen pianonsoiton opiskelijoita tarkoituksenaan selvittää, millaisia käsityksiä näillä on vapaasta säestyksestä. Klassinen pianonsoitto ja vapaa säestys koettiin melko erilaisiksi oppiaineiksi, mutta haastateltavat suhtautuivat vapaaseen säestykseen positiivisesti ja pitivät sen antamia valmiuksia hyödyllisinä pianistin ammattia silmällä pitäen. Pernu (2011) taas tutustui seitsemän vapaan säestyksen oppikirjan tapoihin opettaa soinnutusta. Opetustavoista löytyi paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös joitain sisältö- ja painotuseroja.

Tyrni (2016) ja Keränen (2015) selvittivät haastatteluin, millaisia kokemuksia musiikkiopistojen klassisen pianonsoitonopettajilla oli vapaan säestyksen opettamisesta. Tyrnin mukaan klassisen pianonsoiton opettajien kokemukset vapaan säestyksen menetelmien käyttämisestä tunneillaan olivat myönteisiä, ja vapaan säestyksen kurssien järjestämistä Sibelius-Akatemian klassisen pianon koulutusohjelman opiskelijoille pidettiin tärkeänä. Keräsen haastattelemat opettajat olivat alkaneet suhtautua pianonsoittoon aiempaa avarakatseisemmin vapaaseen säestykseen perehtyessään ja kehittäneet työtapojaan esimerkiksi lisäämällä ryhmäopetusta, sävellystä ja improvisaatiota.

Rättyä (2016) tutki vapaan säestyksen opettelua ilman opettajan apua haastattelemalla itseoppineita vapaan säestyksen taitajia. Hyviksi menetelmiksi ja apuvälineiksi vapaan säestyksen oppimiseen itsenäisesti haastateltavat mainitsivat improvisoinnin ja oppikirjat. Vapaus valita soitettava ohjelmisto oli haastateltaville erityisen suuri motivaatiotekijä.

Saikkonen (2016) taas haastatteli musiikkiopistojen vapaan säestyksen opettajia tarkoituksenaan kartoittaa oppiaineen sisältöä, tulevaisuutta ja oppilaskeskeisyyttä. Hän esittää oppilaskeskeisyyden olevan vapaan säestyksen opetuksen lähtökohta. Hän korostaa myös luovien työtapojen, kuten säveltämisen ja improvisaation merkitystä vapaassa säestyksessä ja esittää oppiaineelle olevan tulevaisuudessa yhä enemmän kysyntää.

Myllykoski (2018) selvitti vapaan säestyksen luonnetta pedagogisena oppiaineena ja musiikillisena ilmiönä asiantuntijoiden ryhmäkeskustelun avulla. Myös hänen tutkielmassaan oppilaslähtöisyys ja luovat työtavat nousevat tärkeiksi vapaan säestyksen teemoiksi. Lisäksi Myllykoski käsittelee vapaan säestyksen käytännönläheistä muusikkouskäsitystä ja vertaa oppiainetta perinteiseen pianopedagogiikkaan.

## 2.3 Vapaa säestys musiikkiopistoissa

Vapaan säestyksen asema suomalaisissa musiikkiopistoissa alkoi vakiintua vuodesta 2002 alkaen, jolloin se mainittiin ensimmäisen kerran taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteissa. Tämä oli ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelma, jossa vapaa säestys mainittiin. Sitä ei kuitenkaan esitetty itsenäisenä oppiaineena, vaan apukeinona pianonsoiton opetukseen ja mahdollisena valinnaiskurssina. Vuonna 2006 Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (SML) julkaisi opetussuunnitelman pohjalta ohjeistuksen, jossa kerrotaan vapaan säestyksen opettamisesta, tasosuorituksista ja arvioinnista musiikkiopistossa. Tämä on yhä tuorein suoranaisesti vapaata säestystä koskeva valtakunnallinen ohjeistus. (OPH 2002; Rikandi 2012; SML 2006.)

Vuonna 2017 Opetushallitus julkaisi uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman taiteen perusopetuksen laajaan oppimäärään. Se on tällä hetkellä voimassa oleva, musiikkiopistojen opetusta ohjaava valtakunnallinen opetussuunnitelma. Myös taiteen perusopetuksen yleiseen oppimäärään julkaistiin tuolloin uusi opetussuunnitelma, mutta lähes kaikki musiikkiopistot noudattavat toiminnassaan taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmaa, joten en käsittele yleisen oppimäärän opetussuunnitelmaa tutkielmassani. Laajan oppimäärän järjestämislupa on ehtona Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenyydelle ja kaikki yhdistyksen 97 jäsenoppilaitosta noudattavat laajan oppimäärän opetussuunnitelmaa (SML 2019).

Opetussuunnitelmassa (OPH 2017) ei erikseen mainita musiikin eri oppiaineita, mutta siinä esitettävät oppimistavoitteet ovat vapaan säestyksen kannalta hyvin merkityksellisiä. Tavoitteiksi mainitaan muun muassa oman ilmaisun ja musiikillisten vahvuuksien löytäminen, yhteismusisoinnin kehittäminen, korvakuulolta musisoiminen ja improvi-soinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaidot. Näihin tavoitteisiin pyrittäessä vapaata säestystä on tyypillisesti pidetty hyvänä välineenä, joten nykyisen opetussuunnitelman luulisi vahvistavan vapaan säestyksen asemaa musiikkiopistoissa.

Musiikkiopistojen opettajat ovat odottaneet kovasti SML:lta uuteen opetussuunnitelmaan pohjautuvia ohjeita vapaan säestyksen opetukseen ja arviointiin vuonna 2006 julkaistujen tilalle, mutta SML on päättänyt olla toistaiseksi julkaisematta sellaisia. Vapaan säestyksen opetukseen ei siis ole tehty uutta ajantasaista valtakunnallista ohjeistusta, vaan opetusta ohjaa periaatteessa ainoastaan opetussuunnitelman laajan oppimäärän perusteet, joka on hyvin yleispätevä ja ohjaa samalla muitakin musiikin oppiaineita.

Tämä ajantasaisen yksityiskohtaisen ohjeistuksen puuttuminen antaa musiikkiopistoille aiempaa suuremman vapauden määrittellä omissa opetussuunnitelmissaan, millaista vapaan säestyksen opetusta ne haluavat antaa.

Koska SML:n ohjeita vapaaseen säestykseen ei ole päivitetty uuden opetussuunnitelman julkaisemisen jälkeen, monissa musiikkiopistoissa noudatetaan yhä vuonna 2006 julkaistuja ohjeita vapaan säestyksen sisällöistä ja arvioinnista. Siinä SML määrittelee vapaan säestyksen seuraavalla tavalla:

*Vapaa säestys on luovan ilmaisun yhdistämistä muusikon perustaitojen hallintaan. Oppiaineena se on monimuotoinen, moniarvoinen sekä oppilaan tarpeisiin mukautuva. Keskeisiä taitoja ovat musiikin eri lajeissa esiintyvien yleisten ilmiöiden ymmärtävä hallinta, joka ilmenee kykyinä musisoida ilman kirjoitettua tekstuuria. Vapaa säestys tukee oppilaan muuta musiikin opiskelua. Eri oppiaineissa tutuksi tulleita ilmiöitä käsitellään myös vapaan säestyksen tunnilla aineen omilla työtavoilla. Näitä ovat muun muassa improvisointi, säveltäminen ja kuulonvarainen musiikin tuottaminen. (SML 2006, 2)*

Vapaata säestystä voi musiikkiopistossa opiskella sellaisella instrumentilla, jolla pystyy soittamaan samanaikaisesti melodian ja moniäänisen säestyksen. Tavallisesti vapaata säestystä opiskellaan pianolla, mutta se on mahdollista myös esimerkiksi haitarilla, kanteleella tai kitaralla. Instrumentikohtaiset erot tulee huomioida opetuksessa. Soittimen ominaispiirteet voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia sävellajeja, sointuhajotuksia ja säestyskudoksia on mahdollista käyttää. (SML 2006, 2; VSO 2018.)

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetusta varten laaditussa ohjeistuksessa (SML 2006) vapaa säestys jaetaan neljään opintojakssoon samalla tavalla kuin pianonsoittokin. Opintojaksot ovat perustaso 1, perustaso 2, perustaso 3 ja musiikkiopistotasoo. Opiskelu eri tasoilla päättyy tasosuoritukseen, jonka jälkeen voi edetä seuraavalle tasolle. Vapaan säestyksen perustaso 1 on kaikille pianonsoittoa opiskeleville pakollinen opintojakso, joka sisältyy pianonsoiton perustaso 1:een tai 2:een. Opettajana siinä toimii oppilaan oma pianonsoiton opettaja. perustaso 2:ssa, perustaso 3:ssa ja musiikkiopistotasolla opettajan tulee sen sijaan olla ”alaan perehtynyt opettaja”. Pakollisen perustaso 1:n jälkeen vapaata säestystä voi opiskella joko pää- tai sivuaineena. Pääaineisuuteen vaaditaan kuitenkin oppilaitokselta seuraavat edellytykset: resursseja tulee olla riittävästi opetuksen tarjoamiseen, opettajan tulee huolehtia pianonsoiton teknisten valmiuksien

kehittymisestä ja vapaan säestyksen erityistarpeet, kuten mahdollisuus yhteismusisointiin, tulee ottaa huomioon. (SML 2006, 3.)

Koska vapaan säestyksen perustaso 1 sisältyy kaikkien pianonsoitonopiskelijoiden opintoihin ja opettajana siinä toimii oppilaan oma opettaja, tulisi kaikilla pianonsoitonopettajilla olla jonkinlainen perustietämys vapaasta säestyksestä. Perustaso 1:n tavoitteiksi SML (2006) mainitsee perussykkeen hallinnan, I–IV–V7-funktiolla säestämisen erilaisissa tahtilajeissa (reaalisointu- ja astemerkeillä) sekä musiikin kuulonvaraiseen tuottamiseen ja improvisointiin tutustumisen. Suoritus tehdään kahdessa osassa: pianonsoiton perustaso 1:n yhteydessä on kadenssisoittotehtävä ja perustaso 2:n yhteydessä säestystehtävä, jossa soitetaan jokin I–IV–V7-sointuja sisältävä kappale. Suoritus on varsin pienimuotoinen, eikä anna näyttöä esimerkiksi improvisointitaidoista tai ohjelmiston monipuolisuudesta.

## **2.4 Vapaa säestys Sibelius-Akatemiassa**

Vapaaseen säestykseen erikoistuminen on mahdollista musiikkikasvatuksen koulutusohjelmissa Helsingissä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, Jyväskylän yliopistossa, Oulun yliopistossa sekä joissakin musiikkialan ammattikorkeakouluissa. Vapaan säestyksen opettajan kelpoisuuteen ei ole selkeitä ja yksiselitteisiä vaatimuksia, vaan opettajaehdokkaiden osaamista tarkastellaan usein hakijakohtaisesti hakuprosesseissa.

Vapaan säestyksen opettajat ry (VSO 2018) esittää vapaan säestyksen opettajalle kolme erilaista opintopolkua. Päätoimiseksi vapaan säestyksen opettajaksi voi yhdistyksen ehdotuksen mukaan valmistua Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelija, joka suorittaa pakollisten vapaan säestyksen opintojen lisäksi kaikki tarjottavat vapaan säestyksen pedagogiikkakurssit sekä klassisen tai pop/jazz-pianon C- ja B-kurssitutkinnot. Sibelius-Akatemian pianomusiikin osastolta tai ammattikorkeakoulusta voi VSO:n mukaan valmistua pianonsoitonopettajaksi, joka on erikoistunut vapaaseen säestykseen. Tämä tapahtuu Sibelius-Akatemiassa vapaan säestyksen pedagogiikkakursseja suorittamalla ja ammattikorkeakoulussa suorittamalla vapaan säestyksen erikoistumisopinnot.

Alla esittelen lyhyesti Sibelius-Akatemiassa tarjottavia vapaan säestyksen opintoja. Kurssit ovat merkityksellisiä, koska VSO pitää niihin osallistumista ainoana tapana valmistua päätoimiseksi vapaan säestyksen opettajaksi. Kuten luvussa 2.2 esiteltiin, vapaa säestys on syntynyt ja kehittynyt pitkälti Sibelius-Akatemiassa, joten oppilaitok-



sen merkitys oppiaineen kannalta on sikälikin merkittävä. Kurssien kuvauksia on käytetty tutkimukseni luvussa 5 aineistona vapaan säestyksen pedagogisia ominaispiirteitä muodostettaessa, joten kurssit on senkin vuoksi aiheellista esitellä lyhyesti.

Musiikkikasvatuksen opiskelijalle pakollisia vapaan säestyksen opintoja ovat Sibelius-Akatemiassa *Vapaa säestys 1* ja *Vapaa säestys 2*. Näistä ensimmäinen on lukuvuoden mittainen, kerran viikossa kokoontuva ryhmäkurssi, joka järjestetään ”pianolaboratoriossa”, jossa jokaisella opiskelijalla on käytössään oma sähköpiano. *Vapaa säestys 2* kestää kaksi lukuvuotta ja järjestetään viikoittaisina yksityistunteina. Lisäksi opiskelijan tulee osallistua matineaan ja muutamalle ryhmätunnille, joissa käsitellään erilaisia aiheita. Molempien pakollisten kurssien lopussa järjestetään tentti, johon opiskelija valmistee ohjelmiston ja suorittaa lisäksi erilaisia muita tehtäviä. (SIBA 2018.)

Jos opiskelija haluaa pakollisten kurssien jälkeen jatkaa vapaan säestyksen yksityistunneilla, hän voi valita *Vapaa säestys, instrumentti taso D* -kurssin. Kurssin kesto ja laajuus ovat oppilaan itse päätettävissä ja kurssin päätteeksi on mahdollista suorittaa vapaan säestyksen D-tason tutkinto, jonka suoritus on hyvin samankaltainen kuin *Vapaa säestys 2* -kurssilla, joskin laajempi. (SIBA 2018.)

Menestyksekkäästi aiemmista vapaan säestyksen kurseista suoriutunut oppilas saa oikeuden osallistua lukuvuoden mittaisille *Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka 1* ja *Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka 2* -kurseille. Ne koostuvat muun muassa viikoittaisista ryhmätunneista ja luennoista, omalle pedagogiikkaoppilaalle viikoittain pidettävästä vapaan säestyksen tunnista, tuntien seuraamisesta ja oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta. Pedagogiikkakurssien tavoitteena on antaa opiskelijoille valmiudet toimia monipuolisesti erilaisissa vapaan säestyksen opetustehtävissä. (SIBA 2018.)

Edellä mainittujen musiikkikasvatuksen vapaan säestyksen opintojen lisäksi Sibelius-Akatemiassa on jonkin verran myös muuta oppiaineen opetusta. Esimerkiksi klassisen pianonsoiton opiskelijoille järjestetään kurssit *Keyboard Harmony 1* ja *2*. Näiden ryhmäopetusta ja luentoja sisältävien kurssien tarkoituksena on opettaa vapaan säestyksen perusteita klassisille pianisteille. Lisäksi esimerkiksi kansanmusiikin osastolla on tarjolla oma vapaan säestyksen perusteiden kurssinsa. (SIBA 2018.)

## 3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Käsittelen vapaan säestyksen pedagogiikkaa tutkielmassani konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Tässä luvussa kerron konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteista sekä siitä, miten suuntaus vaikuttaa pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan.

Tynjälän (1999, 37) mukaan konstruktivismi itsessään on oikeastaan epistemologinen<sup>1</sup> paradigma eli ajattelutapa, jolla on eri tieteissä erilaisia ilmenemismuotoja, joista konstruktivistinen oppimiskäsitys on vain yksi. Sujuvuuden vuoksi kutsun tutkielmassani kuitenkin konstruktivistista oppimiskäsitystä monesti lyhyesti konstruktivismiksi. Tutkielmani keskittyy oppimisen tutkimiseen, enkä käsittele konstruktivismia muiden tieteidenalojen näkökulmasta.

Konstruktivismia ei sovi ajatella yhtenäisenä teoriana oppimisesta vaan ennemminkin kattoterminä joukolle teorioita, joita jonkinlaiset epistemologiset ja pedagogiset näemykset yhdistävät. On myös tärkeää muistaa, etteivät erilaiset oppimiskäsitykset välttämättä ole ristiriidassa keskenään vaan ne ovat vain erilaisia näkökulmia oppimisen tarkasteluun. Sama ihminen saattaa ajatella oppimisesta eri tilanteissa hyvinkin eri tavoin ja tietynlainen pedagogiikka on tulkittavissa monin eri tavoin eri oppimiskäsitysten perspektiiveistä. (Tynjälä 1999, 14–15; Anttila & Juvonen 2002, 89.)

Ymmärtääkseen konstruktivismia syvällisesti on avuksi, että tuntee jonkin verran oppimiskäsityksen historiaa, etenkin behavioristista perinnettä ja seikkoja, jotka johtivat kognitiivisen psykologian syntyyn. Aiemmat käsitykset ovat olleet perustana, kun konstruktivismi on syntynyt ja muuttunut.

### 3.1 Oppimiskäsityksen kehityksestä

Käsitykset oppimisesta ovat muuttuneet viimeisen sadan vuoden aikana moneen otteeseen. Oppimisen tutkimus jakautuu historiallisesti kahteen pääjaksoon, behaviorismiin ja kognitivismiin (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104). Ne poikkeavat toisis-

---

<sup>1</sup> Epistemologia eli tietoteoria on filosofian ala, joka tutkii tiedon olemusta ja sitä, kuinka ihminen hankkii ja käsittelee tietoa (Tynjälä 1999, 23).

taan niin tutkimuskohteen, tutkimusmenetelmien, ihmiskäsityksen kuin tiedonkäsityksenkin suhteen.

1900-luvun alkupuolen tyypillinen käsitys oppimisesta oli behavioristinen. Oppimisen ajateltiin perustuvan ulkoisen käyttäytymisen muuttumiseen. Tälle vastareaktionä 1950-luvulla alkoi niin sanottu kognitiivinen vallankumous, jonka myötä oppiminen alettiin nähdä aivoissa tapahtuvan kognitiivisen prosessoinnin kautta. Myöhemmin alettiin korostaa oppijan aktiivisuutta ja tiedon rakentumista aiempien kokemusten pohjalta. Suuntauksen nimeksi muodostui tiedon rakentamista kuvaava konstruktivismi. Puolimatka (2002, 82–84) muistuttaa, että vaikka konstruktivismi syntyi osittain behaviorismin kriitistä, se ei ole kuitenkaan ainoa nykyään varteenotettava oppimiskäsitys. (Ahonen 2004, 27; Anttila 2017; Tynjälä 1999, 28–44.)

### 3.1.1 Behavioristinen perinne

1900-luvun alkupuolelta aina 1960-luvulle asti oppimisen tutkimuksessa vallitsi behavioristinen näkemys. Siinä perusideana on oppijan käyttäytymisen tutkiminen luonnontieteellisin menetelmin. Monimutkaisinkin käytöksen katsotaan olevan redusoitavissa yksinkertaisiin osiin, jotka voidaan opettaa yksi kerrallaan. Oppimisen katsotaan behaviorismissa olevan ärsyke-reaktio-kytkentöjen muodostumista, eli tietynlainen ärsyke johtaa oppilaan käyttäytymiseen tietyllä tavalla. Toivottuja reaktioita *vahvistetaan* esimerkiksi palkkioin. Oppimisen katsotaan ilmenevän samoin niin ihmisillä kuin eläimilläkin, minkä vuoksi eläinkokeet olivat suosiossa behavioristien keskuudessa. Pyrkimys eksaktiuteen ja mitattavuuteen on helppo ymmärtää, koska 1900-luvun alun tutkimusta, etenkin fysiikan alalla, leimasi positivismi<sup>2</sup>. (Kouluhallitus 1991, 17–20; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111–112; Tynjälä 1999, 28–31.)

Behaviorismin alkuaikoihin liittyvät Ivan Pavlovin (1849–1936) koirakokeet, joissa koirat ehdollistettiin kelloa soittamalla kuolaamaan. Kokeen alussa kellonsoitto liittyi ruoan saamiseen, mutta myöhemmin ruokaa ei enää annettukaan ja lopulta koirat kuolaisivat pelkän kellonsoiton seurauksena. Behaviorismin perusidea on sama kuin Pavlovin kokeissa: tietynlaisella ärsykkeellä ajatellaan saatavan aikaan oppijassa tietynlainen

---

<sup>2</sup> Positivismi on filosofinen suuntaus, jonka mukaan oikeaa tietoa saadaan ainoastaan tieteellisen ja objektiivisen havainnoinnin seurauksena. Tällöin korostuu erilaisten määrällisten muuttujien mittaaminen (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111–112).

reaktio, ja tätä pidetään oppimisena. Toivottavaa käyttäytymistä vahvistetaan palkkioin ja ei-toivottavaa saatetaan kitkeä rangaistuksin. Rankaisemista yleisempi tapa on kuitenkin vain sivuuttaa ei-toivottu reaktio nopeasti. Koska oppimisen ajateltiin ilmenevän vain ulkoisen toiminnan kautta, eläinkokeiden ajateltiin olevan yleistettävissä myös ihmisen oppimiseen. (Ahonen 2004, 18; Anttila & Juvonen 2002, 88.)

Behaviorismin taustalla vaikuttavat objektivistinen ja empiristinen käsitys tiedosta. Objektivismin mukaan on olemassa todellisuus, joka ei ole tajunnasta riippuvainen. Tieto on siis samanlaista, objektiivista, oli havaitsijana kuka tahansa. Ihmismielen ja maailman ajatellaan dualistisesti olevan kaksi erillistä, toisistaan riippumatonta asiaa. Empirismi korostaa voimakkaasti dualistista jaottelua todellisuuden ja havaitsijan välillä ja sitä, että aistihavainnot ja kokemus ovat ainoat tiedon lähteet. Tietoa pidetään totena, jos empiirisesti voidaan osoittaa sen vastaavan objektiivista todellisuutta. Behavioristit omaksuivat John Locken 1600-luvulla lanseeraaman käsitteen *tabula rasa*, jolla ihmistä kuvataan tyhjänä tauluna, johon kokemukset jättävät jälkensä. (Rauhala 1986, 20; Tynjälä 1999, 21–29.)

Oppilaan rooli on behavioristisessa pedagogiikassa passiivinen, sillä hänet nähdään objektiivisen tiedon vastaanottajana, jonka mielensisäiset tapahtumat eivät ole tarkastelun kohteena. Opettajan rooli tiedon jakajana on sen sijaan aktiivinen, ja Anttila (2018) kertoo behavioristisen ajattelun kasvattaneen opetussuunnitelman merkitystä ja lisänneen positiivisen palautteen antamista opetuksessa. Nykykäsityksen mukaan behavioristisessa palautteessa ongelmana on sen kohdistuminen ainoastaan oppilaan ulkoiseen aktiivisuuteen.

Perusajatus behavioristisessa pedagogiikassa on opettavan asian jakaminen pieniin ja yksinkertaisiin, yksi kerrallaan opettaviin osiin. Opetus aloitetaan yksinkertaisimmista osakomponenteista edeten monimutkaisiin. Tärkeää on, että opettaja on määritellyt jokaisessa vaiheessa, millaisena oppilaan käyttäytymisenä oppiminen ilmenee. Oppimistulokset ovat siis ulkoisesti mitattavissa. Toivottua käytöstä palkitaan eri keinoin oppilaasta riippuen. Pienillä lapsilla voi toimia esimerkiksi tarrojen tai leimojen antaminen, kun taas vanhemmilla opiskelijoilla sanallinen palaute on parempi palkinto. (Kouluhallitus 1991, 19–20; Tynjälä 1999, 30–31) Partti, Westerlund ja Björk (2013, 57) kertovat, että behavioristista oppimiskäsitystä ja tehtävien osittamista on sovellettu musiikin saralla erittäin yleisesti, koska sitä on pidetty toimivana tapana monimutkaisten kappaleiden opettamisessa.

### 3.1.2 Kognitivismin herääminen

1960-luvulla oppimisen tutkimuksessa tapahtui suuri käänne. Oppimisen tarkastelu pelkän käyttäytymisen perusteella oli kyseenalaistettu jo aiemmin, ja nyt keskeiseksi tutkimuskohteeksi nostettiin oppijan kognitiiviset prosessit, jotka behaviorismissa oli sivuutettu täysin. Alettiin siis tutkia, mitä oppilaan mielessä tapahtuu oppimisprosessin aikana. Tärkeitä kognitiivisen psykologian innoittajia olivat muun muassa Lev Vygotsky (1896–1934) ja Jean Piaget (1896–1980). Painopisteen siirtyminen ulkoisesta sisäiseen oli niin suuri muutos, että aikaa on alettu myöhemmin kutsua kognitiiviseksi vallankumoukseksi. (Anttila & Juvonen 2002, 89; Tynjälä 1999, 21–22.)

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 40–41) kertovat, että ihmisellä on aina ollut tapana verrata itseään erilaisiin kojeisiin. Kognitiotieteissä ihmistä alettiin verrata tietokoneisiin, jotka kehittyivät nopeasti kognitiivisen vallankumouksen aikoihin. Ensimmäisiä kognitiivisen oppimisen suuntauksia oli Tynjälän (1999, 31–32) mukaan *informaationprosessointiteoria* (IP-teoria), jossa ihmisen mielen toiminta rinnastettiin tietokoneeseen. Termistökin sai inspiraatiota tietokonemaailmasta: behavioristien käyttämät *ärsyke* ja *reaktio* korvattiin *inputilla* ja *outputilla*. Keskeistä kuitenkin oli se, mitä inputin ja outputin välissä tapahtuu eli informaation kognitiivinen prosessointi. Erityisen kiinnostuneita kognitiivisen psykologian alkuaikoina oltiin muistin toiminnasta. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007; 86–91.)

Kognitivistisen buumin alkuvaiheessa, joka oli informaationprosessointiteorian kultakautta, epistemologinen lähtökohta oppimisen tutkimiseen oli vielä varsin samanlainen kuin behaviorismissa. Alun perin IP-teorian mukaan oppilaan ajateltiin olevan passiivinen ja tietokoneen kaltainen ja epistemologia oli behaviorismin tapaan objektivistinen. Vaikka oppilaan oma prosessointi nousi nyt keskiöön, käsitys tiedon objektiivisuudesta ja dualismi olivat yhä teorian taustalla. Tynjälä (1999, 34–35) kuitenkin huomauttaa, että oppilaan rooli oli IP-teorian mukaan selvästi aktiivisempi kuin behavioristisessa ajattelussa, vaikka epistemologiset lähtökohdat olivatkin molemmissa jokseenkin samat. (Tynjälä 1999, 31–35.)

IP-teoria vaikutti pedagogiikkaan etenkin nostamalla *metakognition* tärkeäksi oppimisen osatekijäksi. Metakognitiolla tarkoitetaan Partin ym. (2013, 59) mukaan oppilaan tietoisuutta omista kognitiivisista toiminnoistaan eli ajattelemisesta, oppimisesta ja muistamisesta. Omien kognitiivisten prosessien kriittinen tarkastelu voi johtaa tehokkaiden oppimismetodien löytämiseen. Metakognition lisäksi IP-teoria on johtanut pedagogiikassa

esimerkiksi muistin merkityksen korostamiseen ja erilaisten muistamis- ja mieleenpauuttamistekniikoiden kehittymiseen sekä opittavan aineksen ryhmittelyyn ja jäsentelyyn merkityksellisellä ja oppimista edistävällä tavalla (esim. käsitekartat).

### **3.2 Mitä konstruktivismi on?**

Kuten aiemmin mainitsin, konstruktivistista käsitystä oppimisesta ei voida ajatella yhteisenä oppimisen teoriana vaan se on kattokäsite, jonka alle mahtuu monenlaisia teorioita. Erilaiset teoriat lähestyvät oppimista hieman erilaisista näkökulmista, mutta perustavanlaatuiset epistemologiset ja pedagogiset näkemykset ovat kuitenkin kaikissa jokseenkin samanlaiset. Esittelen tässä luvussa lyhyesti ensin konstruktivismia yleisesti, sitten eri suuntausten näkökulmista.

Yhteistä kaikille konstruktivismin suuntauksille on konstruointi- eli rakennusmetaforan käyttäminen oppimisen kuvaamisessa. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa maailmankuvaansa itse kokemustensa, tietojensa ja havaintojensa pohjalta. Eroja suuntausten välillä on siinä, miten rakennusmetaforan ulottuvuuksia tarkastellaan, esimerkiksi kuka rakentaa ja mitä rakennetaan. Oppiminen nähdään kognitiivisena prosessina, jossa aiemmat kokemukset ohjaavat oppilaan toimintaa. Kaikissa suuntauksissa tärkeänä pidetään luovuutta ja reflektiivisyyttä. (Henson 2003; Puolimatka 2002, 32–33; Tynjälä 1999, 38, 57–58.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu konstruktivistiseen epistemologiaan. Rakentamista tarkoittava nimitys juontuu konstruktivistisen tiedonkäsityksen perusideasta: uusi tieto rakennetaan aina vanhan päälle ja näin tiedon muodostuminen on jokaisella erilaista. Koska oppilaan havainnointi ja sitä kautta muodostuva uusi tieto muuttuvat aiempien tietojen ja käsitysten mukaan, oppilaan havaintojen ei ajatella olevan objektiivisiä. Todellisuuden ajatellaan olevan riippuvainen siitä, miten ihmiset erilaisista lähtökohdista käsitteellistävät sen. Maailman kuvaamiseen ei nähdä olevan yhtä oikeaa tapaa, joten empirismistä ja objektivismista on luovuttu. (Puolimatka 2002, 41; Tynjälä 1999, 23–27.)

Jos jokainen rakentaa tiedosta omanlaisensa, kuka sitten päättää, mikä tieto on totta tai parempaa kuin jokin toinen tieto? Tiedon subjektiivisuudesta huolimatta kaikki tieto ei ole samanarvoista. Tieto on konstruktivistien mukaan totta silloin, kun se täyttää seu-

raavat kriteerit: tiedon tulee olla käytännössä toimivaa, sen tulee kestää aikaa ja ihmisten tulee olla yksimielisiä siitä. Kahteen ensimmäiseen kriteeriin liittyy *pragmatistinen* epistemologia, jonka mukaan todellisuus on jatkuvasti muuttuva prosessi eikä saavutettavissa oleva päämäärä. Pragmatistien mukaan totta on sellainen tieto, joka osoittautuu käytännössä toimivaksi, ja se on erilaista eri aikoina ja eri kulttuureissa. (von Glasersfeld 1984; Tynjälä 1999, 23–27.)

Tiedon ajatellaan konstruktivismissa olevan järjestäytyntä siten, että tiedot eivät ole irrallisia vaan kytkeytyvät toisiinsa ja muodostavat laajoja ymmärryksen verkkoja. Tällaiset hierarkkiset kytkennät ovat syvällisen oppimisen kannalta välttämättömiä, ja opetuksen pitäisi tähdätä niiden kehittämiseen. Verkkojen muodostumiseen vaikuttavat aiemmat sisäiset mallit eli *skeemat*. Tiedon muodostaminen nähdään eräänlaisena kehänä, jossa havainnot, skeemat ja toiminta vuorottelevat ja vaikuttavat toisiinsa. Oppimisprosessi nähdään siis jatkuvana syklinä, jolla ei ole varsinaista alkua eikä loppua. Tässä syklissä sosiaalisella ympäristöllä on suuri merkitys havainnoinnin ja toiminnan ohjajina. Esimerkiksi kieli, kulttuuri ja yhteiskunnan normit vaikuttavat näin voimakkaasti oppimiseen. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 77–86.)

Koska oppimisen ajatellaan konstruktivistisesti olevan oppilaan tietoista ja aktiivista toimintaa, oppilas määrittää itse myös tavoitteensa oppimisen suhteen ja keinot, joilla tavoitteeseen pyritään. Näitä keinoja kutsutaan oppimisstrategioiksi. Strategian toteuttamiseen vaikuttavat esimerkiksi tiedonkäsittelylliset rajoitukset, kuten työmuistin rajoittuminen vain muutamaan hahmotusyksikköön. Sen sijaan, että yrittäisi pitää mielessään mahdollisimman monta erilaista yksikköä samanaikaisesti, on luontevampaa muodostaa yksittäisistä yksiköistä isompia kokonaisuuksia aiemmin mainittujen hierarkkioiden avulla. Näiden hierarkkioiden luominen ja yksinkertaisten toimintojen automatisoituminen voi olla strategisesti välttämätöntä, jotta oppilas pääsee kohti syvempää tietoa ja taitoa. Strateginen toiminta etenee myös eräänlaisessa kehässä: strategia ohjaa, millaista muodostuva tieto on ja aiempi tieto taas ohjaa strategian valintaa. Tietoinen oppimisstrategian kehittäminen on syvällisen oppimisen kannalta välttämätöntä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 26–32; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 233–236.)

Oppiminen on niin kokonaisvaltaista, että konstruktivistista tutkimusta tehtäessä yleensä valitaan jokin tarkempi näkökulma eli suuntaus lähtökohdaksi. Suuntaukset eivät kuitenkaan pyri kilpailemaan keskenään vaan monesti tavoitteena on integroida näkemyksiä ja pohtia, mitä annettavaa niillä on toisilleen. Tätä tukee myös Enkenbergin

(2005,10) näkemys, jonka mukaan tutkijat eivät ole pystyneet yksiselitteisesti perustelemaan, että jokin konstruktivismiin suuntaus olisi parempi tapa tarkastella oppimista kuin jokin toinen.

Konstruktivismiin alasuuntaukset voidaan jakaa karkeasti kahteen kategoriaan sen mukaan, kuka nähdään keskeisenä toimijana oppimisessa, yksilö, ryhmä vai yhteisö. Yksilökonstruktivismissa keskeisenä tutkimuskohteena ovat yksilön kognitiiviset rakenteet, kun taas sosiaalisessa konstruktivismissa oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja kielelliset ulottuvuudet. Jotkin suuntaukset pyrkivät ottamaan huomioon tiedon konstruoinnin sekä yksilöllisesti että sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Anttila & Juvonen 2002, 94; Henson 2003; Puolimatka 2002, 33–34.)

### 3.2.1 Yksilökonstruktivismi

Yksilökonstruktivismissa oppimista tarkastellaan yksilön näkökulmasta ja keskiössä on yksilön oma toiminta tietorakenteidensa kehittämisessä. Sen selkein suuntaus on *radikaali konstruktivismi* eli *kognitiivinen konstruktivismi*. Termit tarkoittavat jokseenkin samaa, mutta tietoteoreettisessa keskustelussa ensin mainittu on yleisempi ja oppimista koskevassa keskustelussa jälkimmäinen. Radikaalius suuntauksen nimessä johtuu siitä, että suuntaus poikkesi syntyessään radikaalisti aiemmista epistemologisista käsityksistä. Radikaalin konstruktivismiin taustalla ovat Kantin ja Piaget'n ajatukset, ja suuntauksen tuoreemmista edustajista tunnetuin lienee E. von Glasersfeld (1917–2010). (Anttila & Juvonen 2002, 93; Tynjälä 1999, 39–40.)

Kuten aiemmin mainitsin, konstruktivismissa objektiivista todellisuutta ei ajatella olevan, vaan tietoa pidetään yksilön tai yhteisön tulkinta maailmasta. Ihmisen tiedollisten käsitysten nähdään heijastelevan ennemminkin hänen historiallista ja kulttuurista viitekehystään kuin todellisuutta. Von Glasersfeld (1984, 6–8) kuvaa todellisuutta lukkona ja tietoa avaimena. Lukon voi saada auki monella eri avaimella ja tiirikalla, mutta lukko ei itse voi vaikuttaa siihen, miten se avataan. Tieto (avain) on siis jotakin, mikä sopii todellisuuteen (lukko), mutta ei ole ainoa tapa kuvata todellisuutta. Epistemologia radikaalissa konstruktivismissa on varsin pragmatistinen: tiedon todenperäisyyden voi osoittaa ”avaimen sopivuus lukkoon” eli tiedon osoittautuminen toimivaksi käytännössä, tietäjien välinen yksimielisyys ja tiedon elinkelpoisuus. Tieto on siis väline, joka auttaa ihmisiä selviämään elämässä. (von Glasersfeld 1984; Puolimatka 2002, 48–51.)



Piaget'n psykologiasta tutut termit *skeema*, *assimilaatio* ja *akkommodaatio* (myös *akkomodaatio*) ovat kognitiivisen konstruktivismin keskeisimpiä käsitteitä. Skeema eli *sisäinen malli* on yksilön tietorakenne, jonka pohjalta tämä tulkitsee havaintojaan. Jos havainto sopii aiempiin skeemoihin, se sulautuu eli assimiloituu osaksi niitä. Jos taas havainto on ristiriidassa skeemojen kanssa, täytyy aiempia skeemoja mukauttaa eli tapahtuu akkommodaatio. Kognitiivinen konstruktivismi on erityisen kiinnostunut skeemojen muuttumiseen vaikuttavista prosesseista. (Anttila & Juvonen 2002, 93; Tynjälä 1999, 41–44.)

### 3.2.2 Sosiaalinen konstruktivismi

Kun yksilökonstruktivismissa oppimista tarkastellaan yksilön kognitiivisen toiminnan kannalta, sosiaalisen konstruktivismin suuntaukset ovat kiinnostuneempia oppimisen sosiaalisesta ulottuvuudesta ja oppijan osallistumisesta. Yksilön kognitiivista prosessointia näissä ei toki kiistetä, mutta painopisteenä näissä suuntauksissa on oppimisen vuorovaikutuksellisen ja yhteistoiminnallisen ulottuvuuden tarkastelu. Kolme yleisintä sosiaalisen konstruktivismin suuntausta ovat Tynjälän (1999, 38–39) mukaan *sosiokulttuuriset teorit*, *symbolinen interaktionismi* ja *sosiaalinen konstruktionismi*. (Partti ym. 2013, 60; Tynjälä 1999, 38–39.)

*Sosiokulttuuristen oppimisteorioiden* lähtökohtana on se, että oppimista ei ajatella voitavan irrottaa sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kontekstistaan. Tutkimuskohteena on yksilön sijasta oppimiseen liittyvä vuorovaikutus. Tähän sosiaaliseen toimintaan vaikuttavat suuresti kieli ja muut symbolijärjestelmät, kulttuuriset seikat sekä nykytilanteeseen johtanut historia. (Tynjälä 1999, 44.)

Sosiokulttuuriset teorit ovat kehittyneet paljolti L. S. Vygotskyn (1896–1934) oppimisteorioiden pohjalta. Vygotskyn mukaan samoin kuin fysikaalisiin tehtäviin tarvitaan fyysisiä työkaluja (vaikkapa ruuvimeisseli), psykologisiin tehtäviin tarvitaan psykologisia välineitä, joista tyypillisin on kieli. Työkalujen käyttö opitaan toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, ja esimerkiksi kieli mahdollistaa menneen ja tulevan tarkastelun pelkän nykyhetken sijasta. Vygotskyn mukaan behavioristinen oppimiskäsitys ei ollut toimiva juuri siksi, ettei siinä huomioitu ärsykkeen ja reaktion välillä olevan tällaista psykologisten työkalujen käyttämistä. (Vygotsky 1978.)

Oppiminen on Vygotskyn mukaan kaksivaiheinen prosessi. Se tapahtuu ensin ulkoisena toimintana sosiaalisesti ja myöhemmin sisäistyy. Ennen kuin psykologisia välineitä kykenee käyttämään itsenäisesti, niitä pitää käsitellä vuorovaikutuksellisesti. Tähän liittyy *lähikehityksen vyöhyke*, joka tarkoittaa sellaista oppimisen aluetta, jossa yksilö ei kykene ratkaisemaan tehtävää yksin, mutta pystyy siihen osaavamman avustuksella. Sosiokulttuurisen suuntauksen edustajat korostavat lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen merkitystä oppimisessa ja pitävät oppimisen perusedellytyksenä näin sosiaalista kanssakäymistä. (Anttila & Juvonen 2002, 97; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 153–155, 208–210; Henson 2003.)

*Symbolinen interaktionismi* on ikään kuin yhdistelmä sosiokulttuurisia lähestymistapoja ja kognitiivista konstruktivismia, sillä se pyrkii käsittelemään yksilöllistä tiedonrakentamista sosiaalisessa kontekstissaan. Suuntauksen mukaan ihmisten vuorovaikutukselle on tyypillistä yksilöiden halu sovittaa ymmärryksensä yhteen. Vaikka jokainen oppija muodostaa omat merkityksensä, halu ymmärtää muita saa ryhmän luomaan myös yhteisen ymmärryksensä. Silloin kuin yksilö konstruoi omaa tietoaan, kulttuurisen osallisuuden ajatellaan vaikuttavan prosessiin, mutta toisaalta sosiaalisessakin ympäristössä oppilas muodostaa itse oman tietonsa. Tärkeää symbolisessa interaktionismissa on myös se, että ihminen pystyy asettamaan itsensä tietynlaiseksi ajattelunsa objektiksi, tarkastelemaan itseään ikään kuin muiden silmin. (Tynjälä 1999, 50–55.)

Vygotskylainen ajattelu näkyy kolmannessa yleisessä sosiaalisen konstruktivismin muodossa, *sosiaalisessa konstruktionismissa*. Suuntauksen nimi tulee siitä, että siinä tiedon ajatellaan olevan sosiaalisesti tuotettu konstruktio. Sosiokulttuuristen lähestymistapojen tavoin sosiaalinen konstruktionismi pitää ensisijaisena tiedon muodostumisessa yhteisön vuorovaikutusta, joka tapahtuu kielen välityksellä. Koska kieli on ihmisen luoma ja totuus esitetään kielellisesti, ajatellaan todellisuuden myös olevan ihmisen luomus, jota ei ole olemassa ilman vuorovaikutusta. Tiedon ajatellaan olevan yhdentekevää, ellei ole toista ihmistä muodostamassa sille merkitystä. Tiedonkäsityksen kannalta sosiaalinen konstruktionismi on mielenkiintoinen, sillä dualismista on luovuttu, eli ihmistä ja maailmaa ei nähdä erillisinä entiteetteinä. Tiedonkäsitys on postepistemologinen, eli epistemologisten kysymysten käsittelemistä ei nähdä tarpeellisena. Jokaisen ihmisen tieto nähdään osana maailmaa, ei kuvauksena maailmasta. Tutkimuskohteena on kieli, jossa tieto rakentuu. (Puolimatka 2002, 68–71; Tynjälä 1999, 55–57.)

### 3.3 Konstruktivismiin pedagogisia seurauksia

Konstruktivistista pedagogiikkaa leimaa oppijan ainutlaatuisuus. Koska jokaisen oppijan lähtökohdat ovat erilaiset ja jokainen oppii eri tavalla, ei voida esittää yksityiskohdaisia ja yleispäteviä konstruktivismiin pedagogisia käytäntöjä. Anttila ja Juvonen (2002, 96–97) kertovat, että kehityksen kohteena on konstruktivistisessa pedagogiikassa ihminen kokonaisuutena. Kokonaisvaltaiseen ja yksilölliseen oppimisprosessiin sopivat heikosti tarkat ohjeet opetuksen toteutustavoista tai edes sisällöistä. Se tekee konstruktivismiin pedagogisten seurausten tarkan määrittelyn haastavaksi ja tulkinnanvaraiseksi. Shivelykin (2015, 129) muistuttaa, ettei konstruktivismi ole itsessään opetusmenetelmä ja että konstruktivistinen opettaminen on enemmänkin ”tapa olla kuin lähestymistapa”. Esittämäni konstruktivismiin vaikutukset pedagogiikkaan ovat lähinnä yleisluontoisia ja niiden soveltaminen käytännön opetustilanteisiin saattaa vaihdella oppilaan ja opetuskontekstin mukaan. Alla esittelen muutamasta eri näkökulmasta, kuinka konstruktivistinen oppimiskäsitys ohjaa opetuksen järjestämistä.

#### 3.3.1 Aktiivinen, ainutlaatuinen ja ajatteleva oppija

Oppija on konstruktivistisen käsityksen mukaan aktiivinen toimija ja rakentaa itse omaa maailmankuvaansa, tietojaan ja taitojaan. Oppiminen tapahtuu siis oppijan oman toiminnan seurauksena. Tämä johtaa pedagogiikassa siihen, että opettajaa ei voida kuvata valmiin tiedon siirtäjänä, kuten behavioristisesti on ollut tapana. Sen sijaan opettaja nähdään konstruointiprosessin ohjaajana, jonka tehtävä on järjestää oppimistilanteet oppimista parhaiten edistävällä tavalla. Yksi seuraus tästä on myös opettajan ja oppilaan roolien tasavertaistuminen: opettajan auktoriteettiasema ei ole yhtä voimakas kuin aiemmin. Puolimatka (2002; 243–247) muistuttaa kuitenkin, että konstruktivistisessäkin opetuksessa opettajalla on valtaa oppilaisiin, vaikka vallankäyttö ei ole avointa. (Tynjälä 1999, 61; von Wright 1996, 18.)

Omien konstruktioiden kokeileminen käytännössä on tärkeä osa oppimista, mikä tekee itsetunnosta merkittävän asian oppimisen kannalta. Heikko itsetunto nimittäin johtaa helposti siihen, ettei omia konstruktioita uskalla kokeilla käytännössä, oppija heittäytyy opettajan ohjattavaksi ja passivoituu. Musiikkikasvatuksen kontekstissa eheän minäkuvan muodostamisen ja itsetunnon lisääntymisen tärkeyttä on korostanut erityisesti Elliott (1995). Opetustilanne tulisi järjestää siten, että oppijan omien ideoiden kokeilemiseen kannustetaan ja epäonnistumista ei tarvitse pelätä. Toimintaan rohkaiseminen on

ensisijaisen tärkeää, sillä oppiminen tapahtuu toiminnan (niin ulkoisen kuin sisäisenkin) välityksellä. Jos oppija passivoituu, oppimista ei tapahdu. (Henson 2003; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123–124.)

David J. Elliott (1948–) toi 1990-luvulla musiikkikasvatuksen oppimiskäsitykselliseen keskusteluun omat näkemyksensä teoksellaan *Music Matters*, joka on muodostunut musiikkikasvatuksen merkittäväksi perusteokseksi. Elliottin esittämässä musiikkikasvatuksen filosofiassa tärkeää on muun muassa toiminnallisuus, tekemällä oppiminen, esiintyminen, soittaminen, säveltäminen ja improvisointi. Elliott kutsuu lähestymistapaansa toimintakeskeiseksi praksialismiksi, mutta sen periaatteet ovat hyvin yhteensopivia konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa ja sitä voisi pitää konstruktivistisen oppimiskäsityksen ilmentymänä musiikkikasvatuksen kontekstissa. Vaikka Elliott itsekin kannattaa konstruktivistisia opetusstrategioita, on hänen näkemyksiään arvosteltu suomalaisen musiikkikasvatuskulttuuriin vaikeasti sovitettaviksi (esim. Aittakumpu 2005) ja on jopa kyseenalaistettu, ovatko ne konstruktivistisia laisinkaan. (Elliott 1995.)

Elliottin praksialismissa keskeinen käsite on *praxis*, joka tarkoittaa sellaista toimintaa, jolla on tietty päämäärä, mutta jossa itse toiminta on keskeistä (Elliott 1995, 69). Hänen mukaansa musiikin oppimisen edellytyksenä on siis oppimistilanteen merkityksellisyys. Musiikillisen teoksen ei nähdä olevan merkityksellinen ennen kuin ihmiset toimivat aktiivisesti sen parissa. Tämä linkittyy selkeästi konstruktivismin periaatteisiin, joiden mukaan oppimisen edellytyksenä on tarjota opittava asia oppilaan omaan kokemusmaailmaan sopivalla tavalla.

Laes (2006, 44–45) käyttää Elliottin käsityksen mukaisesta oppijasta nimitystä *toimiva oppija*. Se on osuva termi, sillä oppijan toiminta on Elliottin käsityksen mukaan kaikkien olennaisinta, sekä keino että päämäärä. Toimiva oppija on aktiivinen, itseohjautuva ja osallistuva. Toimiva oppija on ihanteellinen myös konstruktivistisesta näkökulmasta: Oppijan aktiivinen osallistuminen on edellytyksenä tiedon konstruoimiselle ja oppijan aiemmat kokemukset ohjaavat oppimisen suuntaa.

Koska uusia tietoja ja taitoja rakennetaan aiempien pohjalta ja ohjaamana, on oppijan aiemmat käsitykset luontevaa ottaa kaiken opetuksen lähtökohdaksi. Opettajan tulisi selvittää näitä oppijan aiempia käsityksiä ja järjestää opetus ottaen ne huomioon. Näin tehtäessä opettaja voi ymmärtää paremmin oppijan mielenmaisemaa ja oppija itse jäsentää ja mahdollisesti kyseenalaistaa näkemyksiään. Puolimatka (2002, 242–243) toteaa-

kin, että konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppilaantuntemusta. Opettajan tulisi olla kiinnostunut oppilaan käsityksistä ja selvittää näitä.

Tynjälän (1999, 9–11) mukaan etenkin tieteellisen ja abstraktin tiedon oppimista häiritsevät usein virheelliset arkikäsitteet. Esimerkkinä hän antaa käsityksen siitä, minkä muotoinen maa(pallo) on. Lapsilla on asiasta monia erilaisia arkikäsitteitä, jotka voivat olla pahastikin ristiriidassa tieteellisen selityksen kanssa. Monesti myös arkikäsitteistä ja tieteellisestä selityksestä muodostetaan synteesi, jossa molempien käsitysten ajatellaan pitävän paikkansa. Lapsen aiempia skeemoja on syytä käsitellä, jotta akkommodaatio (asian aiempiin skeemoihin mukauttaminen) pääsee tapahtumaan. Uudet asiat kannattaa esittää sillä tavalla, että oppijalla on entuudestaan jonkinlainen kosketuspinta tai mahdollisuus kytkeä uusi asia aiempiin kokemuksiin. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 122) korostavat, että oppiminen on mielekkäintä, kun oppisisältö liittyy jollain tavalla oppijan elämään. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 92–94.)

Oppimisen yksilöllisistä lähtökohdista johtuen kaksi ihmistä ei opi samaa asiaa täysin samalla tavalla. Yhteinen kieli ja sosiaalinen ympäristö pitävät huolen siitä, että oppiminen on jotakuinkin samanlaista yksilöiden välillä, mutta oppijoiden erilaiset kokemukset vaikuttavat siihen, mitä oppisisällöstä poimitaan ja miten se ymmärretään. Opettajan olisi tärkeää aikaansaada sosiaalisia tilanteita, joissa erilaiset käsitykset pääsevät haastamaan toisiaan. Vapaan säestyksen yksilöopetuksessa tämä on erityinen haaste, sillä oppilaan ainoa sosiaalinen kontakti opetustilanteissa on yleensä opettaja. Siksi konstruktivismiin kannalta opettajan voisi olla perusteltua kannustaa oppilasta käsittelemään oppisisältöjä vuorovaikutuksellisesti myös opetustuntien ulkopuolella. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 125–126; Tynjälä 1999, 60–63.)

Metakognitio eli kognitiiviseen toimintaan kohdistuva ajattelu tai ”oppimaan oppiminen” on noussut entistä tärkeämmäksi internetin aikakaudella, kun tietoa on entistä helpommin saatavilla ja työnkuvat aiempaa muuttuvampia. Enkenberg (2005, 17) kertoo koulutuksen muuttuneen sellaiseen suuntaan, jossa työelämä ja tietotekniikka ovat erottamaton osa oppimisprosessia.

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 130) kertovat, että aiemmin tiedon määrän kasvuun vastattiin yliopistoissa tiivistämällä kurssien sisältöä, mutta myöhemmin trendiksi nousi kouluttaa sellaisia oppijoita, jotka kykenevät itse kartuttamaan tietotaitoaan. Yleispätevää oppimaan oppimisen taitoa ei kuitenkaan von Wrightien mielestä ole, vaan oppimisstrategioiden valinta on tilannekohtainen ja vaikea tehtävä, johon usein tarvitaan

opettajan apua. Esimerkkinä he antavat tilanteen, jossa opiskelijoiden tehtävänä oli valita tehokas strategia monivalintatenttiin, jossa täytyy muistaa paljon faktatietoja ulkoa. Tuloksena oli, että faktojen ulkoa opetteluun panostaneet opiskelijat selviytyivät tentistä huomattavasti nopeammin, kuin ne opiskelijat, joiden strategiana oli asian syvällinen ymmärtäminen yksityiskohtiin keskittymättä. Strategian valinta ei siis ole aina yksiselitteistä. Joskus ymmärtämisen esteenä voi olla se, että yritetään ”oppia” mahdollisimman tehokkaasti.

Tynjälän (1999, 62) mukaan oppijan strategiset itsesäätelytaidot lisääntyvät oppimisen myötä. Kokematon oppija tarvitsee paljon opettajan tukea metakognitioon, mutta taitojen lisääntyessä kontrollia voidaan vähentää. Opettajan tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymiselle luodaan suotuisa alusta. Oppilasta tulisi kannustaa itsereflektioon eli oman oppimisen tarkasteluun ikään kuin ulkopuolisen silmin. Tällainen oman ymmärryksen, toiminnan ja motivaation arviointi voi saada oppilaan kiinnittämään huomiota omaa oppimista edistäviin ja häiritseviin tekijöihin ja sitä kautta kehittämään itseään oppijana. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 233–239.)

### 3.3.2 Oppimisen tilannesidonnaisuus ja vuorovaikutuksellisuus

Etenkin sosiaalisen konstruktivismiin suuntaukset painottavat oppimisen tilannesidonnaisuutta voimakkaasti, eikä yksilökonstruktivismikaan kiistä oppimisen kontekstin merkitystä. Oppiminen tapahtuu aina jossakin tilanteessa, ympäristössä ja kulttuurissa, ja näiden olosuhteiden olisi hyvä olla samankaltaisia kuin niiden tilanteiden, joissa opittua on tarkoitus hyödyntää (von Wright 1996, 13). Etenkin *situationaalisen oppimisen*<sup>3</sup> edustajat ovat moittineet yleisiä opetuskäytäntöjä siitä, että ne ovat irrallaan siitä kontekstista, jossa opittua olisi tarkoitus hyödyntää. Jos opitun ansioista menestyy hyvin tentissä, mutta ei kykene soveltamaan oppimaansa oikean elämän haasteisiin, opetuksessa on jokin pielessä. Situationalistit suosivat niin sanottua *oppipoikakoulutusta*, jossa oppija on alusta lähtien osana työyhteisöä. Ajan kuluessa hänen itsenäisyytensä ja taito-

---

<sup>3</sup> Situationaalinen oppiminen on oma koulukuntansa Anttilan (2018) mukaan sen vuoksi, että se keskittyy lähinnä filosofisiin eikä niinkään psykologisiin tai didaktisiin kysymyksiin. Situationaalinen oppimiskäsitys sisältää kuitenkin runsaasti yhteisiä elementtejä sosiaalisen konstruktivismiin kanssa.

jensa lisääntyessä hän saa enemmän vastuuta ja kasvaa työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 127; Tynjälä 1999, 63–64.)

Musiikillisen toiminnan kulttuuri- ja tilannesidonaisuutta on korostanut voimakkaasti Elliottin praksialismi, josta mainittiin luvussa 3.3.1. Praksialismissa itse toiminta on keskiössä, joten on ymmärrettävästi erityisen merkittävää, millaisessa ympäristössä toiminta tapahtuu (Elliott 1995). Henson (2003) toteaa, että oppiminen on tehokkainta, kun ympäristö on sellainen, jossa oppija tuntee olonsa turvalliseksi. Lisäksi hän peräänkuuluttaa tunteiden merkitystä oppimisprosessissa: erilaiset tunteet oppimisprosessin aikana tekevät opittavan asian henkilökohtaiseksi ja merkitykselliseksi. Taiteet herättävät lähtökohtaisesti ihmisissä tunteita, joten tunnepuoli on kenties helpompi huomioida musiikinopetuksessa kuin vaikkapa matematiikassa.

Partti ym. (2013, 55–56) muistuttavat, että oppiminen voi olla yhtä mielekästä niin formaaleissa eli muodollisissa kuin informaaleissa eli epämuodollisissa tilanteissa. Oppimisesta vain pieni osa tapahtuu heidän mukaansa formaaleissa konteksteissa. Instrumentiopinnoissa informaalien ympäristöjen merkitys saattaa vielä korostua, sillä ohjattua opetusta on yleensä vain kerran viikossa, vaikka harjoittelun odotettaisiin olevan jokapäiväistä. Opettajan tulee tiedostaa tämä ja pyrkiä antamaan oppilaille sellaisia eväitä, joiden avulla nämä oppivat itse kehittämään taitojaan mielekkäällä tavalla.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on kiistaton sosiaalisen konstruktivismin suuntauksissa, mutta se on tärkeää myös yksilökonstruktivismissa, sillä vuorovaikutus vaikuttaa monin tavoin oppijan omaan tiedonkonstruointiprosessiin. Vuorovaikutus aiheuttaa sen, että eri oppijoiden erilaiset tietorakenteet tulevat muidenkin tietoisuuteen ja vaikuttavat näiden ajatteluun. Vuorovaikutteisuus saa oppijan tarkastelemaan oppimistaan ikään kuin ulkopuolisen näkökulmasta ja antaa aineksia reflektioon. Tynjälä (1999, 65) muistuttaa, että myös itseopiskelu sisältää välillistä sosiaalista vuorovaikutusta oppijan ja oppimateriaalin luojan välille.

Vuorovaikutuksellisuus on sisäänrakennettuna esimerkiksi aiemmin mainitulla Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa oppimisessa. Siinä ideana on, että osavampi henkilö tarjoaa tukeaan silloin, kun oppija ei tahdo itse kyetä ratkaisemaan ongelmaa ja auttaa vähemmän silloin, kun tehtävä etenee oppijan omin voimin. *Scaffolding* on samankaltaisesta menetelmästä usein käytettävä termi. Siinä opettaja nähdään rakennustelineiden pystyttäjänä ja purkajana, jonka tehtävänä on säädellä, kuinka paljon apua tarjotaan. Opettajan tulisi siis auttaa oppilasta silloin, kun tehtävä ei tahdo onnis-

tua oppilaan omin avuin, mutta kuitenkin antaa tälle riittävästi tilaa yrittää itsenäistä ratkaisua (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128–130; Vuori 1997). Cleaver ja Ballantyne (2014, 238) pitävät tällaista oppijan avittamista tärkeänä kaikessa musiikin opettamisessa, mutta muistuttavat, ettei se ole ainoastaan konstruktivistien suosima opetustapa.

Jos tiedon ajatellaan olevan sosiaalinen konstruktio maailmasta, josta ei voi saada yksiselitteistä tietoa, tieto on erilaista eri aikoina ja kulttuureissa. Tynjälä (1999, 66–67) harmittelee, ettei opetuksessa ole ollut perinteisesti tapana ottaa huomioon tiedon muuttuvuutta. Tieto on tilapäistä, joten sitä ei tulisi tarjota absoluuttisena totuutena, vaan kertoa, millaisia käsityksiä aiheesta on ollut eri aikoina ja miten nykykäsitykseen on päädytty. (Henson 2003.)

### **3.3.3 Oppimisen tavoitteet ja arviointi**

Ongelmakeskeisyys on korvannut konstruktivismin aikana aiemmin oppimisessa keskeisen faktapainotteisuuden. Faktoja ovat sellaiset ihmisten väliset sopimukset, jotka eivät varsinaisesti ole monitulkintaisia. Esimerkiksi se, että tietynlaista juuresta nimitetään perunaksi tai se, että pianon valkoiset koskettimet C:stä C:hen muodostavat C-duuriasteikon, ovat tällaisia. Irrallisten faktojen opettelu sellaisenaan on konstruktivismissa kyseenalaistettu ja korostettu niiden kytkemistä aina tarkoituksenmukaisiin ja mielekkäisiin yhteyksiin. Jos aiemmin oppimisessa keskityttiin nimeämään faktoja ja vastaamaan kysymykseen ”mitä”, konstruktivistien mielestä mielekkäämpää on etsiä faktoille riippuvuussuhteita ja vastata sellaisiin kysymyksiin kuin ”miksi” ja ”miten”. Esimerkiksi sen sijaan, että opettelisi ulkoa, että kappale loppuu Dm7–G7–C, voisi olla mielekkäämpää pohtia, miksi soinnut ovat sellaiset kuin ovat (II–V–I-progressio, melodian sopivuus sointuihin tms.). (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 283–290; Tynjälä 1999, 63.)

Koska konstruktivistisessa oppimisessa olennaista on mielekkäiden yhteyksien rakentaminen asioiden välille, on ilmiselvää, että ymmärtämiseen pyrkiminen on keskeistä. Aiemmin oppimisessa painotettiin laajojenkin kokonaisuuksien mekaanista ulkoaopettelu, mutta konstruktivistit pitävät ulkoa opeteltua tietoa varsin merkityksettömänä, jos sitä ei ymmärrä (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 124–125; von Wright 1996, 12–13). Vaikka muistaisi, että Db-duurissa on viisi alennusta ja Gb-duurissa kuusi, tiedosta ei ole paljonkaan apua, ellei sitä osaa hyödyntää jollain tavalla. Pyrkimys ymmär-



tämiseen ei toki tarkoita sitä, etteikö ulkoa opettelu olisi monissa tilanteissa hyödyllistä. Esimerkiksi kertotaulun muistaminen ulkoa nopeuttaa ja helpottaa monia tilanteita niin matematiikan opiskelussa kuin arkielämässäkin. Oikeanlaisten asioiden osaaminen ulkoa vapauttaa oppijan kapasiteettia syvällisempien asioiden käsittelyyn. Toisena esimerkkinä vaikkapa tyylikkaiden soololinjojen keksiminen jazzstandardiin voi olla haastavaa, jos ei muista kappaleen melodiaa ja harmoniaa ulkoa. Nuottien käyttäminen taas voi sitoa tarkkaavaisuutta niin paljon, että soittaminen ja muiden bändin jäsenten kuunteleminen häiriintyvät.

Konstruktivistit korostavat opiskeltavan aiheen kytkeä moniin eri konteksteihin oppimisvaiheessa. Ensinnäkin tiedon tuleva käyttötarkoitus ”oikeassa elämässä” olisi hyvä olla oppijan tiedossa jo opetteluvaiheessa, jotta hän kykenee muodostamaan tiedosta tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä kytkentöjä. Toiseksi uudenlaisia asioita opeteltaessa oppijan pitäisi etsiä aktiivisesti yhteyksiä aiempiin tietoihinsa ja pyrkiä niiden valossa selittämään ja perustelemaan uutta tietoa. Opetuksessa tiedon soveltamista eri yhteyksiin eli *transferia* edesauttaa useiden erilaisten näkökulmien ja esitystapojen käyttäminen ja harjoitustehtävien vaihtelevuus ja monipuolisuus. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128; Tynjälä 1999, 64.)

Tiedon monipuolinen kytkeä erilaisiin yhteyksiin on sellainen taito, jota arkikielissä usein kutsutaan luovuudeksi. Esimerkiksi vapaan säestyksen harrastajaa erilaisten analogioiden etsiminen eri kappaleiden välillä hyödyttää rutkasti: erilaisissakin kappaleissa saattaa olla hyvin paljon yhteisiä tai toisiinsa sovellettavia elementtejä.

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 128) kertovat, että tutkimusten mukaan juuri monipuoliset tiedon kytkennät erottavat ekspertit noviiseista. Runsaat yhteydet tietorakenteiden välillä mahdollistavat tiedon hyödyntämisen hyvin monenlaisissa tilanteissa ja auttavat myös mielekkään oppimisstrategian valinnassa. Von Wrightit antavat kaksi neuvoa oppijalle, joka haluaa oppia monipuolisemmaksi tiedon kytkijäksi: Ensinnäkin opeteltavaa tietoa pitää opetteluvaiheessa kytkeä mahdollisimman moneen eri kontekstiin. Toiseksi tietoa kannattaa jäsentää ”ylhäältä alas” eli lähteä liikkeelle yleisemmistä periaatteista, joiden toimivuutta kokeilee erilaisiin yksittäistapauksiin. Näistä kokeiluista vedetään johtopäätökset jälleen tiedon ylemmälle tasolle. Hakkarainen ym. (2005, 203–205) kannustavat tekemään opittavista asioista merkityksellisiä juuri käsittelemällä niitä kokonaisuuksina. Heidän mukaansa perusasiat ja tarvittavat käsitteet oppii ajan

kanssa, mutta motivaation ylläpitämiseksi tärkeintä on aloittaa asioiden käsittely kokonaisuuksista.

Arviointiin tulee kiinnittää suurta huomiota, sillä oppilaan tiedossa olevat arviointitavat ohjaavat hänen opiskelustrategioidensa valintaa ja siten koko oppimisprosessia. Ennen konstruktivistista aikakautta arvioinnissa korostettiin opitun tiedon määrää ja kykyä sen mieleenpalauttamiseen. Keskiössä oli siis muistaminen. Konstruktivistisessa ajattelussa laatu on korvannut määrän: huomio kiinnitetäänkin tiedon konstruointiprosessin onnistumiseen eikä muistettujen yksityiskohtien määrään. Tämän prosessin arvioinnissa merkittävä rooli on opettajan lisäksi oppilaan omalla reflektiolla. (Tynjälä 1999, 65.)

Juntunen ja Westerlund (2013, 71–72) kertovat, että musiikinopetuksessa arviointi on perinteisesti ollut suoritukseen keskittyvää, mutta oppimiskäsityksen muutos on vienyt arviointia oppilaskeskeisemmäksi ja enemmän kokonaisvaltaista kasvua korostavaksi. Arvioinnin tehtävä on heidän mukaansa ohjata ja kannustaa oppilasta, mutta ei asettaa oppilaita paremmuusjärjestykseen. Konstruktivistista epistemologiaa vasten peilattuna se onkin loogista: jos tieto on jokaisella erilaista ja muodostuu eri tavoilla, hyvinkin erilaiset oppimistyyliä voivat palvella yksilön kehitystä ja niiden asettaminen paremmuusjärjestykseen ei ole perusteltua. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetus suunnitelmassa (OPH 2017, 17–18, 51) korostuvat voimakkaasti arvioinnin jatkuvuus, kannustavuus, itsearvioinnin merkitys ja oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun edistäminen.

Opettajan tulee kiinnittää huomiota oppilaita testatessaan siihen, että kokeet ja tentit ovat tiedon konstruointia edellyttäviä, jotta oppilaat valitsevat oppimista parhaiten tukevan opiskelustrategian. Soveltavat ja luovat kokeet edellyttävät syvällistä tiedon rakentamista, kun taas faktoja tivaavat monivalintatentit ohjaavat helposti opettelemaan sisällöt mekaanisesti ulkomuistiin. Tynjälä (1999, 66) muistuttaa myös, että arvioinnin ei tulisi olla opintojakson lopussa oleva irrallinen tilanteensa vaan luonteva osa oppimisprosessia. Oppimisprosessin tarkastelu ja reflektointi oppilaan kanssa ei ole pahitteeksi, vaikka sitä tekisi useinkin.

Oman haasteensa arviointiin tuo se, että konstruktivismiin näkökulmasta oppimistavoitteet eivät voi olla kovin yksityiskohtaisia ja tarkkoja (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 131). Opetussuunnitelmassa pitäisi Tynjälän (1999, 67) mukaan määritellä vain oppiaineen keskeiset pääsisällöt ilman tarkkoja yksityiskohtia. Tämä on loogista, sillä jos halutaan tehdä kaikille oppilaille sopiva opetussuunnitelma, mutta ottaa silti huomi-

oon konstruktivismin vaatima yksilöllisyys opetuksen suunnittelussa (Henson 2003), opetussuunnitelmasta tulee melko suurpiirteinen.

Kun oppimistavoitteet ovat yleisluontoisia ja väljiä, niitä kohti voi myös pyrkiä hyvin monenlaisilla strategioilla. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan arvioitavaksi sukeutuu monenlaisia, yksilöllisiä oppimisprosesseja, joiden vertailu ja arvottaminen keskenään voi olla haastava tehtävä. Vapaan säestyksen yksilöopetuksessa opettajalle tarjoutuu hyvä tilaisuus ottaa oppilaiden uniikkius huomioon, kun opetus etenee kahden kesken oppilaan kanssa. Perinteisessä luento- ja luokkahuoneopiskelussa sen sijaan suuret ryhmäkoot hankaloittavat yksilöllisyyden huomioonottamista.

Konstruktivistinen opetussuunnitelma on ilmiöpohjainen ja ongelmakeskeinen, korostaa oppijan aktiivisuutta, metakognitiota ja reflektiivisyyttä, oppimisen tilannesidonnaisuutta, vuorovaikutusta, ymmärtämistä, tiedon monipuolista representaatioita, tiedon muuttuvuutta ja elinikäistä oppimista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 132–133; Tynjälä 1999, 67.)

## 4 Tutkimusasetelma

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni on kaksiosainen. Ensimmäinen tehtäväni oli selvittää, millaisia pedagogisia ominaisuuksia vapaalla säestyksellä on ja muodostaa tietyt ominaispiirteet, jotka tekevät vapaasta säestyksestä sellaisen oppiaineen kuin se on. Tämä analysointi tapahtui konstruktivistisesta näkökulmasta ja aineistona siinä käytin vapaaseen säestykseen liittyvää kirjallisuutta ja opetussuunnitelmia.

Kun vapaan säestyksen ominaispiirteet olivat selvillä, järjestin niiden pohjalta kyselyn, jonka lähetin kaikkien Suomen musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoitonopettajille opetettavasta tyylistä riippumatta. Tarkoitukseni oli selvittää, ovatko opettajien kokemukset vapaan säestyksen ominaispiirteistä samankaltaiset kuin kirjallisuuden pohjalta muodostamani malli.

Tutkimus on tärkeä, sillä vapaata säestystä pidetään monesti hankalasti määriteltävänä oppiaineena ja sen olemuksesta on tehty varsin vähän tutkimusta. Esimerkiksi Rikandi (2012, 28) totesi vielä vuonna 2012 vapaan säestyksen olevan yhä enimmäkseen suullista perimätietoa. Kirjallisuuden ja opetussuunnitelmien pohjalta on kuitenkin mahdollista etsiä vapaalle säestykselle tärkeitä teemoja. SML (2006) ohjeistaa jokaista pianonsoitonopettaja opettamaan vapaan säestyksen alkeita kaikille oppilailleen, joten on merkittävää selvittää, millaisia heidän käsityksensä oppiaineesta ovat.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia pedagogisia ominaispiirteitä vapaalla säestyksellä on kirjallisuuden ja opetussuunnitelmien perusteella konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta?
2. Ovatko musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoitonopettajien käsitykset vapaan säestyksen ominaispiirteistä samankaltaiset kuin edellä mainitut?

## 4.2 Tutkimusmenetelmät, aineiston hankinta ja analyysi

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2008, 132–133) pitävät laadullista (kvalitatiivista) ja määrällistä (kvantitatiivista) tutkimusta usein vaikeasti eroteltavina ja toisiaan täydentävinä suuntauksina. Heidän mukaansa suuntauksat voivat täydentää toisiaan esimerkiksi siten, että kvalitatiivista tutkimusta käytetään kvantitatiivisen tutkimuksen esikokeena. Tällä tarkoitetaan sitä, että ensin suoritettava kvalitatiivinen tutkimus kartoittaa, mitkä seikat ovat kvantitatiivisen tutkimuksen kannalta mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia. Tutkimukseni noudattaa juuri tällaista kaavaa: Ensimmäisessä vaiheessa kartoitin vapaan säestyksen ominaispiirteitä laadullisin menetelmin. Tätä vapaan säestyksen ominaispiirteitä kuvaavaa mallia käytin myöhemmin lähtökohtana määrällisessä tutkimuksessa, jossa selvitin opettajien käsityksiä vapaan säestyksen ominaispiirteistä.

Erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien yhdistämistä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi. Eskola ja Suoranta (2005, 68–74) esittelevät erilaisia triangulaation tapoja. Tutkimuksessani niistä esiintyy *aineistotriangulaatiota* ja *menetelmätriangulaatiota*. Tutkimuksessa on kaksi erilaista aineistoa: ensimmäisessä vaiheessa vapaan säestyksen kirjallisuutta ja opetussuunnitelmia ja toisessa vaiheessa kyselylomakkeella saadut vastaukset. Näitä aineistoja lähestyin erilaisin tutkimusmenetelmin. Ensimmäinen vaihe oli puhtaasti kvalitatiivista tutkimusta, jossa analysoin aineistoa muun muassa teemoittelemalla, ja toisessa vaiheessa taas analysoin kyselylomakkeella saatua kvantitatiivista aineistoa määrällisin menetelmin.

Laadullisen osion aineisto koostuu vapaaseen säestykseen liittyvästä tutkimuskirjallisuudesta, opetussuunnitelmista sekä kurssikuvauksista. Lähestyn sitä kvalitatiivisin menetelmin ja sitä analysoimalla yritän vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli selvittää, millaisia pedagogisia ominaispiirteitä vapaalla säestyksellä on kirjallisuuden perusteella. Toisena aineistona on järjestämäni kyselyyn saamani vastaukset. Tämä aineisto on pääosin kvantitatiivista ja sillä pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, ovatko opettajien käsitykset vapaan säestyksen ominaispiirteistä samankaltaiset, kuin mihin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa päädyin. Kysely sisälsi myös kaksi avokysymystä, joita analysoin laadullisin menetelmin, mutta niiden osuus kyselyssä oli hyvin pieni ja pääpaino kyselyn analysoinnissa oli kvantitatiivisissa menetelmissä.

#### 4.2.1 Laadullinen osio

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tutkimusote on kvalitatiivinen eli laadullinen. Tässä vaiheessa kartoitin vapaan säestyksen pedagogisia ominaispiirteitä oppiaineesta kirjoitetun kirjallisuuden ja opetussuunnitelmien pohjalta. Tarkoitukseni oli nostaa kirjallisuudesta esiin yhtenäisiä vapaan säestyksen opetukseen liittyviä teemoja, joita kutsun vapaan säestyksen pedagogisiksi ominaispiirteiksi. Kun ominaispiirteet olivat hahmotuneet, tarkastelin kirjallisuutta näiden teemojen kautta keskittyen yhteen teemaan kerrallaan.

Tarkastelin vapaata säestystä tutkimuksessa konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Oppiminen nähdään konstruktivistisesti tiedon rakentamisena, jossa oppijan aktiivinen toiminta on keskiössä. Konstruktivistinen käsitys oppimisesta sopii hyvin tutkielmani näkökulmaksi, sillä vapaata säestystä ohjaavissa opetussuunnitelmissa ja muissa aiheeseen liittyvissä kirjoituksissa oppiaineen pedagogiikasta puhutaan varsin konstruktivistiseen sävyyn. Esimerkiksi Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman (OPH 2017, 11) kuvaus oppimiskäsityksestä on hyvin konstruktivistinen, sillä siinä korostetaan esimerkiksi tiedon rakentamista, oppilaan aktiivisuutta ja omatoimisuutta sekä vuorovaikutuksellisuutta.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on hyvin monimuotoinen ja sisältää erilaisia suuntauksia, mutta tässä tutkimuksessa se käsitetään yleisluontoisena ja perustavanlaatuisena oppimisen tarkastelun työkaluna etsien suuntausten väliltä enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Tarkoitus oli siis löytää konstruktivistisista oppimisen teorioista jonkinlaisia yleisiä periaatteita, jotka ovat yhteisiä erilaisten konstruktivismien suuntausten välillä. Näitä yleisiä oppimisen periaatteita vein ensin musiikkikasvatuksen kontekstiin ja käytin myöhemmin lähtökohtana vapaan säestyksen pedagogiikkaa tutkiessani.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen lisäksi vapaan säestyksen tarkastelun lähtökohtana tutkimuksessa on se, että vapaa säestys käsitetään vastareaktiona perinteiselle pianopedagogiikalle. Tällaista näkemystä vapaan säestyksen luonteesta on esittänyt etenkin Rikandi (2012) väitöskirjassaan. Vapaan säestyksen ajatellaan syntyneen tyytymättömyydestä perinteisen klassisen pianonsoiton pedagogisiin käytäntöihin. Paitsi syntyessään, myös nykyään vapaa säestys voidaan nähdä eräänlaisena kyseenalaistajana ja kannanottajana vakiintuneisiin pianonsoitonopetuksen käytäntöihin. Pidän vapaata säestystä tutkimuksessa sellaisena oppiaineena, jossa oppisisällöt ja menetelmät valikoituvat en-

nemmin käytännön vaatimusten ja oppilaan tarpeiden perusteella kuin totuttujen perinteiden kautta.

Kiviniemen (2001, 71–74) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä pyritä testaamaan olemassa olevaa teoriaa vaan ennemminkin käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen edetessä aineistosta voi nousta esille uusia mielenkiintoisia seikkoja, jotka ohjaavat tutkimuksen etenemistä. Pyrin tutkimukseni laadullisessa vaiheessa käsitteellistämään vapaan säestyksen pedagogista luonnetta ilman vahvoja ennakko-oletuksia aiheesta. En valinnut vapaan säestyksen ominaispiirteitä etukäteen vaan annoin niiden muodostua aineiston pohjalta sen perusteella, mitä eri lähteet tuntuivat pitävän tärkeänä.

Usein laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien tapausten määrä on pieni ja ne valitaan harkinnanvaraisesti (Eskola & Suoranta 2005). Tällöin aineiston valinnassa korostuvat tutkijan asiantuntijuus ja suppeahkon aineiston mielekkyys. Koska olen erikoistunut opinnoissani vapaaseen säestykseen sekä oppilaan, opettajan että tutkijan roolissa, koen olevani oppiaineen asiantuntija, joka kykenee valitsemaan tutkimukseen merkityksellistä ja monipuolista vapaan säestyksen aineistoa.

Vapaan säestyksen pedagogisia ominaispiirteitä kartoittaessani pidin tärkeimpinä lähteinä Inga Rikandin (2012) väitöskirjaa, Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML 2006) ohjeistusta vapaan säestyksen opetuksesta musiikkiopistoissa sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmaa (SIBA 2018). Rikandin työ on merkittävä, sillä se on ainoa suoranaisesti vapaata säestystä käsittelevä tohtoritason tutkimus. SML:n ohjeistukset ohjaavat valtakunnallisesti vapaan säestyksen opetusta musiikkiopistoissa. Sibelius-Akatemian opetussuunnitelma taas on merkittävä sikäli, että vapaa säestys on syntynyt ja kehittynyt alun perin Sibelius-Akatemiassa ja nykyäänkin oppilaitos on vapaan säestyksen ylintä opetusta Suomessa tarjoava laitos. Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmasta mukana ovat kurssien *Vapaa säestys 1*, *Vapaa säestys 2*, *Vapaa säestys, instrumentti taso D*, *Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka 1* ja *Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka 2* kurssikuvaukset.

Edellä mainittujen vapaan säestyksen kirjallisuuden peruspilareiden lisäksi vapaan säestyksen ominaispiirteitä muodostaessani käytin apuna esimerkiksi Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmaa (OPH 2017), Vapaan säestyksen opettajat ry:n (VSO 2018) näkemyksiä vapaasta säestyksestä sekä vapaaseen säestykseen liittyviä maisterintutkielmia, joita on julkaistu useita kymmeniä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa sekä muissa yliopistoissa.

Eskola (2001) ohjeistaa teemahaastattelumateriaalin analysoimiseen siten, että ensin aineisto järjestetään teemoittain, seuraavaksi aineistoa luetaan useita kertoja läpi tulkin-toja ja muistiinpanoja tehden. Sen jälkeen aineistoon kytketään teoriaa ja omia pohdin-toja, ja pikkuhiljaa tutkimusteksti alkaa muodostua. Tutkimuksessani ei ole haastattelu-aineistoa, mutta Eskolan työvaiheet sopivat hyvin analyysin vaiheiksi myös tässä tutki-muksessa. Vapaan säestyksen kirjallisuutta ja opetussuunnitelmia lukiessani muodostin erilaisia teemoja, jotka toistuivat eri kirjoituksissa. Ryhmittelin eri lähteiden tekstiä näi-den teemojen alle, jotta pääsin vertailemaan eri lähteitä teemakohtaisesti. Sen jälkeen liitin konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmaksi ja jatkoin ryhmittelyä. Lopulta vapaan säestyksen pedagogiset ominaispiirteet alkoivat selkiytyä mielessäni ja kirjoitin auki näitä ominaispiirteitä yksi kerrallaan.

#### **4.2.2 Kyselytutkimus**

Tutkimuksen toinen vaihe on pääosin kvantitatiivinen eli määrällinen kysely- eli sur-vey-tutkimus, jossa selvitin Suomen musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoi-tonopettajien käsityksiä vapaan säestyksen pedagogisista ominaispiirteistä. Kyselyn suunnittelussa lähtökohtana olivat ensimmäisessä vaiheessa muodostamani vapaan säes-tyksen pedagogiset ominaispiirteet. Tarkoitukseni oli selvittää, ovatko pianonsoiton-opettajien käsitykset vapaan säestyksen ominaisuuksista samankaltaisia kuin kirjalli-suuden perusteella muodostunut käsitys.

Kyselytutkimus oli luonteeltaan pääosin kvantitatiivinen, sillä kysymykset olivat sellai-nessa muodossa, että niiden vastaukset oli mahdollista viedä numeeriseen muotoon ja niitä pystyi analysoimaan tilastollisin menetelmin. Huomion kohteena vastauksissa oli vastaajien yleinen suhtautuminen kysymyksiin eikä niinkään yksittäisten vastausten tarkastelu. Laskin vastausten pohjalta erilaisia tunnuslukuja ja tein ristiintaulukointeja taustatietoja hyväksikäyttäen. Lomakkeessa oli kaksi avokysymystä, joita sen sijaan tarkastelin kvalitatiivisin menetelmin ja joita käytin avuksi kvantitatiivisten vastausten ymmärtämisessä.

Kvantitatiivisten menetelmien tietovaranto (KvantiMOTV 2010) erottaa toisistaan ku-vailevan tilastoanalyysin ja tilastollisen päättelyn, joista ensimmäisessä ei pyritä teke-mään yleistyksiä tutkimuksen perusjoukkoon ja jälkimmäisessä tehdään. Kyselytutki-mukseni on luonteeltaan kuvailevaa tilastoanalyysiä. En käyttänyt otantaa tutkittavien valinnassa, vaan toimitin kyselyn kaikille tutkimuksen perusjoukkoon kuuluville, jotka



sain tavoitettua. Aineistoni perusteella ei voi tehdä tilastollisia päätelmiä eikä yleistyksiä, jotka koskisivat koko perusjoukkoa. Sain kuitenkin tavoitettua merkittävän osan kaikista tutkimuksen perusjoukkoon kuuluvista, joten vastausten voi arvella antavan jonkinlaista kuvaa koko perusjoukon käyttäytymisestä, vaikka en teekään aineiston pohjalta tilastollisia yleistyksiä.

Keräsin aineiston tutkimuksen määrälliseen osioon kyselylomakkeella, jonka lähetin tutkittavalle joukolle eli musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoitonopettajille kokonaisuudessaan. Suomen musiikkiopistot ja konservatoriot muodostavat yhdessä Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n, joten yhdistyksen jäsenyhdistykset selvittämällä oli mahdollista tavoittaa lähes koko tutkimuksen perusjoukko. Tutkimukseen kuuluvia oppilaitoksia on Suomessa hieman alle sata ja näissä pianonsoitonopettajia yhteensä muutama sata, joten tutkimuksen perusjoukko oli kvantitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta melko pieni. Koska tutkittava opettajajoukko oli saavutettavissa kokonaisuudessaan ja survey-tutkimus mahdollistaa suuren vastaajamäärän vastausten käsittelyn vaivattomasti, oli mielekästä järjestää kysely tutkittavalle joukolle kokonaisuudessaan eikä käyttää otantaa. Kyselyn tuloksiin tulee suhtautua varauksella, sillä käytän vastauksia kuvailemaan perusjoukon yleistä mielipidettä tekemättä kuitenkaan päteviä tilastollisia yleistyksiä.

Kyselylomakkeen hyviä puolia aineistonkeruumenetelmänä ovat Vallin (2001) mukaan esimerkiksi se, että tutkijan läsnäolo ei vaikuta vastauksiin ja se, että jokainen kysymys esitetään jokaiselle vastaajalle täysin samassa muodossa. Valli kehottaa kiinnittämään kyselylomakkeen laadinnassa huomiota esimerkiksi selkeään ulkoasuun, vastausohjeiden tarpeellisuuteen, tiedon siirrettävyyteen tilasto-ohjelmaan, kysymysten loogiseen etenemiseen ja järjestykseen. Tässä kyselyssä etuna oli se, että suhteellisen pienellä vaivalla oli mahdollista tavoittaa tutkittava joukko kokonaisuudessaan. Haasteina kyselyssä on esimerkiksi se, että tutkija ei voi valita, ketkä kohdejoukosta vastaavat kyselyyn, kertovatko he todelliset mielipiteensä tai ylipäätään vastaako kyselyyn se henkilö, jolle kysely on tarkoitettu. Lisäksi on vaikeaa varmistaa, että vastaaja ymmärtää kysymyksen samalla tavalla kuin kysyjä on tarkoittanut.

Olin erityisen huolellinen kysymysten asettelussa sekä sanamuodoissa. Tavoitteeni oli kysyä asioista mahdollisimman neutraalisti ohjailematta vastaajia mihinkään suuntaan ja arvottamatta kysyttäviä asioita. Pyrin antamaan mahdollisimman selkeät vastausohjeet ja valitsemaan vastausvaihtoehdot siten, että ne ovat toisensa poissulkevia ja että

jokaiselle mielipiteelle on olemassa sopiva vastausvaihtoehto. Pyrin laittamaan helpommat kysymykset kyselyn alkuun ja vaikeammat loppupäähän, jotta vastaajat eivät turhautuisi. Vastajaa koskevat taustatietokysymykset sijoitin kyselyn loppuun, kuten esimerkiksi KvantiMOTV (2010) suosittelee. Testasin kyselylomakkeen toimivuutta tutkimusseminaariryhmässäni Sibeliuksen Akatemiassa helmikuussa 2019. Saamieni vastausten ja palautteen pohjalta parantelin kyselyä ja muokkasin sen lopulliseen muotoonsa. Kerron kyselyn toteutuksesta tarkemmin luvussa 6.1.

Käyttämäni kyselyohjelma SurveyPal kokosi vastaukset sellaiseen muotoon, jossa ne oli mahdollista viedä vaivattomasti Exceliin, jota käytin vastausten käsittelyssä. Excelissä jäsentelin vastauksia järkeviksi kokonaisuuksiksi, laskin erilaisia tunnuslukuja ja keskiarvoja, tein taustatietovastausten avulla ristiintaulukointeja sekä loin graafisia esityksiä vastausten pohjalta. Avokysymysten vastauksia käytin selittämään muita kysymyksiä ja niiden analysointi tapahtui laadullisin menetelmin. Avokysymysten pääasiallinen tehtävä oli antaa vastaajille mahdollisuus perustella ja antaa oma näkökulmansa tiettyihin peruskysymyksiin, jotka saattoivat olla monitulkintaisia.

### **4.3 Tutkimusetiikka**

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on määritellyt hyvän tieteellisen käytännön (TENK 2012), jota tutkimuksessa tulisi noudattaa. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat muun muassa rehellisyys, huolellisuus, tarkkuus, menetelmien eettisyys, avoimuus, vastuullisuus, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen, tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen ja rahoituslähteiden sekä muiden merkityksellisten sidonnaisuuksien ilmoittaminen.

Pyrin tutkimuksessani olemaan rehellinen, huolellinen ja avoin. Raportoin avoimesti työssä käyttämäni tutkimus- ja analyysimenetelmistä ja kerron, millä perusteella olen niihin päätenyt. Pyrkimyksenäni oli läpinäkyvyys tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa muodostin vapaan säestyksen pedagogiset ominaispiirteet vapaan säestyksen kirjallisuuden perusteella, joten käytettävien lähteiden valinta vaikutti suuresti tutkimuksen tuloksiin. Näiden lähteiden valitsemisvaiheessa punnitsin eri vaihtoehtoja erityisen tarkkaan ja perustelin, miksi valitsin tietyt lähteet tutkimuksen pohjaksi. Pyrin läpi tutkielman kunnioittamaan muiden tutkijoiden tekemää työtä esimerkiksi asianmukaisilla lähdeviittauksilla, kuten TENK (2012) edellyttää.

Tutkimuksessani ei ollut tarvetta tutkimuslupien hankkimiseen eikä anonyymissä verkkokyselyssä tarvinnut erikseen kysyä vastaajilta suostumusta. Yritin parhaani mukaan noudattaa Kuulan (2006, 173–177) ohjeita verkkokyselyssä huomioitavista eettisistä näkökohdista: Tein kyselyssä selväksi, kenelle tutkimus on suunnattu ja lähetetty ja että vastaaminen on vapaaehtoista. Lisäksi kerroin hieman tutkimuksestani ja annoin omat ja tutkielman ohjaajan yhteystiedot mahdollisia yhteydenottoja varten. Vastaajan taustatietokysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista ja sitouduin käsittelemään saamiani tietoja siten, ettei yksittäistä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa. Varsinaisia henkilötietoja en kerännyt enkä käsitellyt tutkimuksessa, vaan kerätyt taustatiedot liittyivät esimerkiksi vastaajan ikään ja opetuskokemukseen. Säilytin kyselyn vastaukset huolellisesti salasalla suojatussa tietokoneessa ja tuhosin ne tutkielman julkaisuhetkellä.

## 5 Vapaan säestyksen ominaispiirteitä

Tässä luvussa esittelen neljä vapaan säestyksen pedagogista ominaispiirrettä, jotka olen muodostanut vapaaseen säestykseen liittyvän tutkimuksen ja opetus suunnitelmien pohjalta. Lähestyn vapaata säestystä pedagogisena ilmiönä konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta.

### 5.1 Oppilaslähtöisyys

Oppilaslähtöisyys on konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta yksi oppimisen merkittävimmistä perusteista. Jokaisen lähtökohdat oppimiseen ovat erilaiset ja aiemmat kokemukset ohjaavat havainnointia ja informaation käsittelyä. Lisäksi itse oppimistilanne monenlaisine konkreettisine, psyykkisine ja sosiaalisine ulottuvuuksineen vaikuttaa siihen, miten oppimista tapahtuu milloinkin. Oppilaslähtöisellä pedagogiikalla tarkoitan tässä sitä, että opetus järjestetään oppimisprosessin yksilöllisyys ja kokonaisvaltaisuus huomioon ottaen. Oppilaslähtöisyyttä voidaan toteuttaa esimerkiksi antamalla oppilaan olla oppimisprosessissa aktiivinen toimija, huomioimalla oppilaan taustan, rohkaisemalla häntä kehittämään ajatteluaan, käyttämällä tilanteeseen kulloinkin sopivia opetusmenetelmiä ja -ympäristöjä sekä yksilöllisellä arvioinnilla.

Niin SML:n, Rikandin kuin Sibelius-Akatemiankin mukaan vapaa säestys on varsin oppilaslähtöinen oppiaine. Rikandi (2012, 28–29) pitää vapaan säestyksen yleisesti hyväksyttynä perusajatuksena, että opetus pohjautuu yksilöön, joka ainetta on opiskele-massa ja heijastelee aina yksilönsä musiikillista toimijuutta. SML kuvaa vapaata säestystä ”oppilaan tarpeisiin mukautuvana” oppiaineena, jossa ”itseilmaisuun ja taiteellisen prosessin oppimista tulisi pitää tärkeämpänä kuin musiikillisia lopputuloksia”. Oppimisstrategioissa kehoitetaan ottamaan yksilöllisyys huomioon ja itsearvioinnin kehittämistä pidetään tärkeänä. (SML 2006, 2–4.)

Saikkonen (2016) käsitteli tutkielmassaan vapaan säestyksen opetusta juuri oppilaslähtöisyyden näkökulmasta. Hänen mukaansa vapaan säestyksen keskiössä on yksilöllisyyttä korostava ihmiskäsitys, ja opetuksen sisällöt ja menetelmät voivat vaihdella hyvin paljon oppilaskohtaisesti. Myös Myllykoski (2018, 42–43) tuli siihen lopputulokseen, että oppilaslähtöisyys on tärkeimpiä vapaan säestyksen pedagogisia periaatteita.

Hänen haastattelemiensa vapaan säestyksen asiantuntijoiden mukaan oppilaslähtöisyys näkyy esimerkiksi oppilaan vaikutusmahdollisuuksina ohjelmistovalinnoissa.

Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen kurssikuvauksissa oppilaslähtöisyys mainitaan suoraan pariin otteeseen: kuvausten mukaan pedagogiikkakursseilla esimerkiksi ”kehitetään pedagogisia valmiuksia siten, että opiskelija pystyy opettamaan oppijalähtöisesti monenlaisissa vapaan säestyksen tehtävissä opetuksen kentällä” ja ”saadaan valmiudet joustavaan opetusmateriaalin suunnitteluun ja tuottamiseen oppijalähtöisesti”. (SIBA 2018.)

Yksi merkittävä tekijä oppilaslähtöisyydessä on se, että oppilas tiedostaa osaamisensa, kehityskohteensa ja motivaationsa. Omaan oppimiseen kohdistuva ajattelu ja sen myötä kehittyvä oppimisstrategioiden itsesäätely ovat merkittäviä asioita tehokkaammaksi oppijaksi kehittymisen kannalta. Jos oppilas pystyy refleктоimaan tavoitteitaan ja keinoja, joilla niihin voidaan päästä, voidaan opetus yrittää toteuttaa siten, että lähtökohtana ovat oppilaan tarpeet. Oppilaslähtöisen opetuksen tulisi siis rohkaista ja antaa aineksia oppilaan oman ajattelun ja oppimistaitojen kehittämiseen.

Oppilaalle parhaiten sopivien oppimisstrategioiden etsimiseen ohjaavat Sibelius-Akatemian kurssikuvauksissa esimerkiksi ilmaisut ”osaa soveltaa oppimisen ja opettamisen taitoja ryhmässä”, ”osaa harjoitella tarkoituksenmukaisesti”, ”tutustutaan erilaisiin opetusmuotoihin”, ”pystyy soveltamaan sekä kehittämään osaamistaan” ja ”osaa hyödyntää teknologiaa monipuolisesti vapaan säestyksen oppimisen ja opettamisen apuna”. Näiden kuvausten perusteella oppiminen on taito, jossa voi kehittyä ja joka tapahtuu eri oppilailla eri tavoin. Myös SML kannustaa opettajaa kasvattamaan oppilaista itseohjautuvia esimerkiksi sellaisilla kuvauksilla kuin ”oppilaan oman musiikillisen ilmaisun syventyessä kehitetään oppilaan kykyä hahmottaa ja ohjata omaa taiteellista prosessiaan”. (SIBA 2018, SML 2006, 2–4.)

Oppilaan oppimisstrategiat ja itseohjautuvuus kehittyvät ajan kanssa ja vaativat harjoittelua, minkä vuoksi opettajan kontrollia tarvitaan nuorimmilla oppilailla paljon ja sitä voidaan vähentää oppilaan kasvaessa. SML:n ohjeistuksessa tämä näkyy siten, että oppisisällöt on määritelty tarkimmin ensimmäisessä opintojaksossa eli perustaso 1:ssä ja ne väljenevät siirryttäessä kohti musiikkiopistotasoa, jossa ohjeistus antaa opettajalle jo enemmän vapauksia. Oppilaan kasvaessa ja taitojen karttuessa oppilas alkaa ohjautua yhä enemmän omien kiinnostustensa mukaan ja muovata omat opiskelustrategiansa. Sibelius-Akatemiassa opiskelijoiden voidaan olettaa olevan hyvin itseohjautuvia, mikä

näkyikin esimerkiksi tenttiohjelmistojen suurpiirteisinä kriteereinä: Kappaleet saa päättää täysin itse ja genreohjeistuksetkin ovat varsin pääpiirteisiä. Myös SML kannustaa musiikkiopistotasolla oppilaan valinnanvapauteen: ”opetuksen painotukset ja niiden sisällöt voivat vaihdella oppilaitoskohtaisesti opettajan erityisosaamisen ja oppilaan mieltymysten mukaisesti”. (SIBA 2018, SML 2006, 5–9.)

Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen instrumenttitutkinto D:ssä on mahdollista halutessaan ”syventyä opiskelijan valitsemaan vapaan säestyksen osa-alueeseen”. Samanlainen valinnanvapaus näkyy jo SML:n ohjeistuksessa musiikkiopistotason ohjeissa: Musiikkiopistotasolla vapaassa säestyksessä voi keskittyä tiettyyn vapaan säestyksen alueeseen. Tällaisiksi painotusalueiksi ehdotetaan teatterimusiikkia, länsimaista taidemusiikkia, rytmimusiikkia (rock-, pop- tai jazz-musiikki) tai suuntautumista musiikkikasvatukseen. Toisaalta on mahdollista myös opiskella tasavertaisesti erilaisia vapaan säestyksen painotusalueita. (SIBA 2018, SML 2006, 8–9.)

Oppilaslähtöisenä ajatuksena voisi myös pitää sitä, että vapaata säestystä ei nähdä itse-tarkoituksena vaan välineenä, jonka tarkoitus on ”tukea oppilaan muuta musiikin opiskelua” (SML 2006, 2). Tämän vuoksi vapaa säestys voi musiikkiopistossa olla oppilaan tarpeista riippuen joko pääaine tai sivuaine. Vähimmillään vapaasta säestyksestä opiskellaan musiikkiopistossa perustaso 1:n oppimäärä, joka sisältyy pianonsoiton opintoihin musiikkityylistä riippumatta. Vapaan säestyksen oppilaslähtöiseen luonteeseen sopii hyvin, että sitä voi opiskella sen verran kuin kokee tarpeelliseksi kehityksensä kannalta. Jos siihen ei halua paneutua syvällisesti, voi sitä opiskella sivuaineena tai tyytyä suppeaan, pakolliseen oppimäärään. Tarkoituksena on, että vapaa säestys auttaisi opiskelijaa kehittymään muusikkona ja hän voi itse vaikuttaa siihen, miten merkittävä oppiaineen rooli on hänen opinnoissaan.

Oppilaslähtöinen pedagogiikka liittyy Rikandin (2012) mukaan vapaan säestyksen vastakulttuuriseen luonteeseen, sillä yksi syy oppiaineen syntyyn oli tuoda oppilaan tarpeet ja mielenkiinnon kohteet opetuksen keskeisiksi lähtökohdiksi. Alun perin tällainen arvomaailma nousi esille vapaan säestyksen syntyäikoina 1960-luvulla, ja myöhemmin Rikandin mukaan vuosituhannen vaihteessa, kun vapaasta säestyksestä tuli musiikkiopiston oppiaine.

Oppilaslähtöisesti ajateltuna arvioinnin tehtävä ei ole asettaa oppilaita paremmuusjärjestykseen vaan antaa työkaluja oppijana kehittymiseen esimerkiksi reflektiota, tavoitteellisuutta ja työtapoja kehittämällä. SML:n ohjeistuksessa arvioinnin tehtävistä puhutaan

hyvin oppilaslähtöisesti: arvioinnin tulisi ”tukea oppimista ja auttaa oppilasta asettamaan tavoitteita ja saavuttamaan niitä”. Lisäksi arvioinnin tulisi olla monipuolista, jatkuvaa, kannustavaa ja rakentavaa ja sen tulisi antaa ohjausta itsearviointiin.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisprosessi on merkittävämpi kuin sen seurauksena syntyvä lopputulos. Samanlainen prosessiluonteisuus mainitaan vapaan säestyksen periaatteena myös niin SML:n ohjeistuksessa kuin Rikandin väitöskirjassakin. Monesti arkikielessä puhuttaessa arvioinnilla tarkoitetaan lähinnä opintojakson lopussa saatavaa palautetta suoriutumista. Arvioinniksi voidaan käsittää kuitenkin kaikenlainen tunneilla tapahtuva palautteenanto ja reflektointi. Jonkinlaista arviointia ja itsearviointia tapahtuisi ihannetilanteessa jokaisella oppitunnilla, jotta oppilaan kyky tarkastella omaa oppimistaan ja kehittyä tavoitteelliseksi oppijaksi kehittyisi.

Opetussuunnitelmissa arvioinnin mainitaan olevan jatkuvaa, mutta niissä keskitytään kuitenkin kuvailemaan kurssien loppuarviointia. SML suosittaa musiikkiopistossa hyväksytyin arvosanan antamista asteikolla 1–5, mutta tietyt opintojaksot on mahdollista arvioida hyväksyty/hylätty-merkinnöillä. Myös Sibelius-Akatemiassa lähes kaikissa vapaan säestyksen opintojaksoissa on lopussa tentti, jossa menestyminen johtaa joko hyväksytyyn (a) tai hylättyyn (i) kurssisuoritukseen. Joillain kursseilla on myös mahdollista saada erityismaininta erityisen hyvästä menestymisestä (a+).

Väljä arviointiasteikko tai hyväksyty/hylätty-arviointi ovat omiaan vähentämään oppilaiden keskinäistä paremmuusjärjestykseen laittamista, joka konstruktivistisen näemyksen mukaan ei ole arvioinnin tarkoitus. Arvioinnin tulisi kohdistua oppimisprosessiin kokonaisuudessaan eikä ainoastaan yksittäiseen suoritukseen. Siksi pianopedagogiikassa yleisesti käytetty tapa antaa arvio pitkälle oppimisprosessille yksittäisen konserttiohjelmiston esityskerran perusteella ei ehkä sovellu vapaaseen säestykseen parhaiten. Ehkä siksi niin SML kuin Sibelius-Akatemiakin ovat kuvauksissaan jakaneet vapaan säestyksen opintojaksojen suoritukset moniin eri osasuorituksiin, jotka voi suorittaa eri kerroilla ja halutessaan uusia.

## 5.2 Monipuolisuus

Toinen muodostetuista vapaan säestyksen ominaispiirteistä on monipuolisuus, joka liittyy useisiin vapaan säestyksen puoliin, esimerkiksi ohjelmistoon, työtapoihin sekä oppimisympäristöihin. Monipuolisuutta voi oikeastaan pitää seurauksena edellä käsitelty-

tä oppilaslähtöisyydestä, sillä erilaiset oppijat ja oppimisstrategiat edellyttävät, että vapaata säestystä tulee lähestyä pedagogisesti eri tilanteissa eri tavoin. Oppisisältöjen ja työtapojen kirjo vapaassa säestyksessä on hyvin laaja ja määrittää oppiaineen luonnetta merkittävästi, joten monipuolisuus ansaitsee aseman yhtenä vapaan säestyksen pedagogisena erityispiirteenä. Kuten SML tiivistää: ”Oppiaineena se [vapaa säestys] on monimuotoinen, moniarvoinen sekä oppilaan tarpeisiin mukautuva”. (SML 2006, 2.)

Vapaa säestys on monipuolista ensinnäkin musiikkityyliin ja ohjelmiston suhteen. Rikandin (2012, 18) mukaan oppiainetta ei ole sidottu mihinkään tiettyyn musiikkityyliin, vaikka monesti se ammentaa erilaisista pop- ja rock-tyyleistä. Opetussuunnitelmissa ohjelmiston monipuolisuus mahdollistetaan siten, ettei erilaisia musiikkityylejä juurikaan mainita niissä nimeltä. Sibelius-Akatemian opetussuunnitelma ja SML:n ohjeistus ohjaavat ohjelmiston valintaa esimerkiksi seuraavanlaisilla ilmauksilla: ”Osa soveltaa osaamistaan monipuolisen ohjelmiston säestämiseen”, ”harjoitellaan – – ohjelmisto, joka muodostuu monista eri musiikin tyyliuunnista”, ”hallitsee laajasti eri musiikin tyylipiirteitä”, ”ohjelmistona vähintään 15 eri tyyliä edustavaa kappaletta”, ”keskeisiä taitoja ovat musiikin eri lajeissa esiintyvien yleisten ilmiöiden ymmärtävä hallinta”. (SIBA 2018, SML 2006.)

*Vapaa säestys 2* on ainoa Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen opintojakso, jossa ohjelmiston sisältämiä tyyliuunnia on mainittu nimeltä. Kurssin tutkinto-ohjelmiston tulee sisältää ainakin ”kaksi erityylistä latinalaisamerikkalaista kappaletta, ulkomainen pop/rock ja suomalainen pop/rock”. SML:n ohjeistuksessa taas ainoassa kohdassa, jossa tyyliuunnia mainitaan nimeltä, todetaan seuraavasti: ”Ohjelmistona käytetään rytmi-, kansan-, ja taidemusiikkia sekä muuta käytännön tilanteissa tarvittavaa musiikkia”. Etenkin jälkimmäinen on niin laveasti sanottu, että on vaikeaa keksiä, millainen musiikki ei sopisi kuvaukseen. Musiikkityyliin löyhä määrittely ja puhuminen enimmäkseen monipuolisesta ohjelmistosta tyyliä mainitsematta lienee tarkoituksellinen valinta, jonka tavoitteena on aito oppilaan tarpeisiin vastaaminen. SML kertoo ohjeistuksessaan, että ”uudet sisällöt tuovat oppilaalle entistä enemmän vapautta ja opettajalle vastuuta ohjelmiston suhteen”.

Paitsi ohjelmisto, myös työtavat ovat vapaassa säestyksessä monipuoliset. SML:n mukaan erilaisia musiikin ilmiöitä ”käsitellään vapaan säestyksen tunneilla aineen omilla työtavoilla”, joista esimerkkeinä mainitaan improvisointi, säveltäminen ja kuulonvarainen musiikin tuottaminen. Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmassa vapaan säestyksen



työtavoiksi mainitaan esimerkiksi nuoteista, korvakuulolta ja sointumerkeistä soittaminen, itsensä säestäminen laulaessa, transponoiminen, soinnutus, sovittaminen, improviointi, säveltäminen, taiteellisen ilmaisun oppiminen, transkriptioiden teko ja teknologian monipuolinen hyödyntäminen. Erilaisia työtapoja mainitaan kuitenkin lähinnä esimerkinomaisesti, sillä oppilaslähtöisessä oppiaineessa työtavat valikoituvat lopulta oppilaan tarpeiden perusteella. (SIBA 2018, SML 2006.)

Etenkin korvakuulolta ja sointumerkeistä soittamista on yleensä pidetty vapaan säestyksen merkittävänä työskentelymuotoina. Rikandin (2012) mukaan tämä johtuu siitä, että vapaa säestys syntyi vastareaktionä perinteiselle pianopedagogiikalle. Perinteisessä klassisessa pianonsoitonopetuksessa kappaleiden opettelu välineenä on yleensä ollut nuotti. Yllättävät ja haastavat käytännön tilanteet koulussa saivat musiikinopettajaopiskelijat kaipaamaan oppiainetta, jossa opeteltaisiin tuottamaan musiikkia ilman aukikirjoitettua nuottimateriaalia. Syntyi vapaa säestys, jonka tarkoituksena oli paikata niitä aukkoja, joita perinteinen pianonsoitonopetus jätti opiskelijoiden taitoihin. Nykyään, kun monet opiskelevat vapaata säestystä pääaineena eivätkä vain muun pianonsoiton tukena, oppiaine on laajentanut menetelmiensä kirjoa siten, etteivät ne kata ainoastaan perinteisestä pedagogiikasta puuttuvia osa-alueita, vaan tasaisesti kaikenlaista. Kuten SML toteaa: ”Vapaa säestys tarjoaa monipuolisen näkökulman musiikkiin”.

Vapaan säestyksen monipuolisuus ja oppilaslähtöisyys tekevät yleispätevien oppimateriaalien tekemisestä haasteellisen tehtävän, erilaiselle oppijalle kun sopivat erilaiset oppimateriaalit eri tilanteissa. Vapaan säestyksen oppimateriaaleja on tullut markkinoille 2000-luvulla enenevässä määrin ja ne ovat Rikandin (2012) mukaan olleet merkittävässä roolissa, kun vapaata säestystä on lanseerattu musiikkiopiston oppiaineena. Hän näkee kuitenkin ongelmallisena, mikäli useimmiten pop- ja rockmusiikin kompeihin keskittyvät oppikirjat ohjaavat opetusta liian tarkasti. Jos vapaan säestyksen tunneilla opetellaan pelkästään valmiiksi kirjoitettuja kompeja kirjasta, oppiaineen monipuolisuuden ei voida sanoa toteutuvan. Oppilasta kokonaisvaltaisesti kehittäväällä opettajalla on käytössään monenlaisia opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja, joita hän voi käyttää opetuskontekstiin kulloinkin parhaiten soveltuvalla tavalla. Esimerkiksi Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen pedagogiikkakurssien kuvauksissa kerrotaan, että niissä ”saadaan valmiudet joustavaan opetusmateriaalin suunnitteluun ja tuottamiseen oppijalähtöisesti”. Vapaa säestys onkin ollut perinteisesti sellainen oppiaine, jossa opettaja luo monet opetusmateriaalit itse.

Rikandin (2012, 29–30) mielestä vapaa säestys sopii huonosti oppikirjan formaattiin ja hänestä viimeaikainen trendi julkaista uusia, keskenään hyvin samankaltaisia oppikirjoja voi uhata vapaan säestyksen vastakulttuurista luonnetta. Hän kuvaa vapaata säestystä ”jatkuvana muutostilana”, joka ei ole kuitenkaan immuuni jämähtämään tiettyihin suppeisiin näkemyksiin ja muuttumaan menetelmiltään nykyisten arvojen vastaiseksi. Perinteinen pianopedagogiikka ja vapaa säestys voidaan nähdä eräänlaisina vastavoimina, jotka kyseenalaistavat toistensa opetustapoja ja pakottavat toisensa reflektoimaan ja kehittymään. Hedelmällisintä tällainen kommunikaatio lienee, jos tehdään yhteistyötä, osataan nähdä toisenlaisten näkemysten hyvät puolet ja kyseenalaistaa omia toimintatapoja. Lopulta kyse lienee siitä, millaista muusikkoutta oikeastaan pidetään tavoiteltavana. Tästä kerrotaan tarkemmin luvussa 5.4.

Pyrkimys monipuolisuuteen vapaan säestyksen opetuksessa liittyy myös oppimisen sosiaalisiin ympäristöihin. Etenkin sosiaalisen konstruktivismin suuntausten edustajat tarkastelevat oppimista vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta. Oppiminen tapahtuu useimmiten jonkinlaisessa sosiaalisessa kontekstissa, ja opettajan olisikin syytä pohtia, millainen vuorovaikutus tukisi oppilaan oppimista parhaiten. Tärkein ja ilmeisin pedagoginen kontakti oppilaalle on toki oma opettaja, mutta oppilaan ajattelua voisi olla hyvä avartaa tarjoamalla myös muita sosiaalisia oppimistilanteita. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi yhteismusisointi, matineat, ryhmäopetus tai vaihtuvat luennoitsijat. Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmassa ja SML:n ohjeistuksessa yhteisölliseen vapaan säestyksen opetukseen kannustetaan sellaisilla ilmaisuilla, kuin ”osaa toimia muuttuvissa yhteisötilanteissa”, ”kykenee työskentelyyn erilaisissa kokoonpanoissa”, ”kykenee käyttämään osaamistaan luovasti erilaisissa musiikillisissa ympäristöissä” ja ”tarjoaa tilaisuuksia yhteismusisointiin”. (SIBA 2018, SML 2006.)

Etenkin Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen opetus tarjoaa monipuolisesti erilaisia sosiaalisia oppimisen tilanteita, sillä esimerkiksi pakollisen oppimäärän vapaasta säestyksestä opiskeleva musiikkikasvatuksen opiskelija osallistuu niin yksilöopetukseen, ryhmäopetukseen, workshop-tyyppisiin ryhmätunteihin kuin erilaisiin esiintymisiin ja tentteihin. Musiikkiopistossa tällainen monimuotoisuus vaatii ehkä enemmän aktiivisuutta opettajalta, mutta SML:n ohjeistus velvoittaa ainakin tarjoamaan vapaan säestyksen opiskelijoille yhteismusisointitilanteita laulajien ja muiden soittajien kanssa. Opettajan tulee myös muistaa, että suuri osa musiikin oppimisesta tapahtuu monesti informaalissa eli epämuodollisissa oppimisympäristöissä. Parhaassa tapauksessa opettaja roh-

kaisee oppilasta etsimään mielekkäitä musiikillisia vuorovaikutustilanteita myös virallisten oppimistilanteiden ulkopuolelta. (SIBA 2018, SML 2006.)

### 5.3 Luova tuottaminen

Kolmannen vapaan säestyksen pedagoginen ominaispiirteen olen nimennyt luovaksi tuottamiseksi. Sillä tarkoitetaan tässä sellaista musisointia, jossa oppilaan omilla ideoilla ja valinnoilla on merkittävä vaikutus musiikilliseen lopputulokseen. Selkeitä esimerkkejä luovasta tuottamisesta vapaassa säestyksessä ovat esimerkiksi improvisointi, säveltäminen, sovittaminen ja soinnutus. Myös esimerkiksi korvakuulolta tai sointumerkeistä soittamista on syytä pitää luovana tuottamisena, sillä kuullun musiikin tai viitteellisen nuottikuvan toteuttaminen pianolla vaatii soittajalta monenlaisia valintoja ja sen voi tehdä hyvin monella eri tavalla.

Konstruktivistisesta näkökulmasta luovuus on oikeastaan taitoa kytkeä tietoa monipuolisesti erilaisiin yhteyksiin (ks. 3.3.3). Monipuoliset yhteydet tietorakenteiden välillä mahdollistavat tiedon hyödyntämisen monenlaisissa konteksteissa ja auttavat mielekkään oppimisstrategian valinnassa. Vapaassa säestyksessä tällainen luovuus voisi ilmetä esimerkiksi kykyä hyödyntää erilaisia rytmisiä, melodisia ja harmonisia aihioita erityylisten kappaleiden toteuttamisessa. Konstruktivistit pitävät luovuutta tietyllä tavalla tärkeämpänä kuin suurta tiedon määrää, sillä tiedosta on hyötyä ainoastaan, jos sen pystyy liittämään erilaisiin konteksteihin. SML (2006, 2) toteaaakin, että vapaassa säestyksessä ”opiskeltavien musiikillisten ilmiöiden määrä pyritään pitämään vähäisenä, mutta käsiteltävät taidot pyritään omaksumaan syvällisesti, jotta niitä voidaan soveltaa tilannekohtaisesti ja käyttää välineinä itseilmaisulle”. Luovuuteen voidaan kannustaa suosimalla luovan tuottamisen työtapoja ja vaalimalla edellisessä luvussa käsiteltyä monipuolisuutta.

Tiedon kytkeminen eri yhteyksiin on taito, jota voi harjoitella ja jossa voi kehittyä. Siksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan luovuuden ajatellaan olevan enemmänkin opittavissa oleva taito kuin synnynnäinen ominaisuus. Vapaan säestyksen opetuksessa pyritään tarjoamaan runsaasti tilaisuuksia omien konstruktoiden kokeilemiseen käytännössä, mikä tarkoittaa juuri erilaisia luovan tuottamisen keinoja. Kun keskiössä on oppilaan omien ajatusten kokeileminen ja haastaminen, merkitykselliseksi muodostuu itse oppimisprosessi, eikä lopputulokseen kiinnitetä välttämättä niin suurta huomiota.

SML:n (2006, 2) mukaan vapaassa säestyksessä ”itseilmaisun ja taiteellisen prosessin oppimista tulisi pitää tärkeämpänä kuin musiikillisia lopputuloksia”.

SML (2006, 2) tiivistää vapaan säestyksen seuraavasti: ”Vapaa säestys on luovan ilmaisun yhdistämistä muusikon perustaitojen hallintaan”. Tämä kuvaus sopii yhteen niin Sibelius-Akatemian opetussuunnitelman (SIBA 2018) kuin Rikandin (2012) ajatustenkin kanssa, sillä taiteellinen itseilmaisuus ja luova tuottaminen ovat vahvasti esillä kaikissa näissä. Lähes kaikissa Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen kurssikuvauksissa mainitaan improvisointi, säveltäminen, sovittaminen, soinnuttaminen, korvakuulolta soittaminen sekä sointumerkeistä soittaminen keskeisinä työtapoina. Lisäksi luoviin ratkaisuihin kannustetaan esimerkiksi sellaisilla ilmauksilla kuin ”opitaan taiteellista ilmaisua”, ”saa monipuoliset valmiudet luovaan tuottamiseen”, ”kykenee käyttämään osaamistaan luovasti erilaisissa musiikillisissa ympäristöissä” ja ”pystyy hyödyntämään improvisointia osana taiteellista ilmaisuaan”.

Myös Rikandi (2012, 18, 27–35) kertoo hyvin samansuuntaisesti luovasta tuottamisesta vapaassa säestyksessä. Hän pitää tärkeinä erityisesti improvisointia, korvakuulolta ja sointumerkeistä soittamista, sovittamista sekä säestystaitoja. Kuten aiemmin mainitsin, luova tuottaminen on merkittävässä roolissa vapaassa säestyksessä jo oppiaineen syntyhistorian vuoksi: vapaa säestys on syntynyt Rikandin (emt.) mukaan vastareaktionä perinteisen pianopedagogiikan puutteisiin ja sitä opetettiin aluksi improvisointi-nimisenä oppiaineena. Suuri puuttuva elementti perinteisessä, nuotteihin pohjautuvassa pianonsoitonopetuksessa oli juuri luova ja omaehtoinen, nuottikuvasta riippumaton musiikin tuottaminen.

Improvisointi, säveltäminen, kuulonvarainen musiikin tuottaminen, soinnuttaminen ja sovittaminen mainitaan keskeisinä vapaan säestyksen työtapoina myös SML:n (2006) ohjeistuksessa. Erityisen paljon SML puhuu musiikin tuottamisesta ilman nuotteja sekä improvisoinnista. Näitä kahta korostetaan ehkä juuri siksi, että vapaan säestyksen erot perinteiseen klassiseen pianonsoitonopetukseen musiikkiopistomaailmassa tulisivat mahdollisimman selviksi. Ilman nuotteja musisoinnin merkityksen SML (2006, 2) tiivistää seuraavaan virkkeeseen: ”Keskeisiä taitoja [vapaassa säestyksessä] ovat musiikin eri lajeissa esiintyvien yleisten ilmiöiden ymmärtävä hallinta, joka ilmenee kykynä musisoida ilman kirjoitettua tekstuuria”. Improvisoinnista SML:n ohjeistuksessa on vielä erillinen liite, jossa kerrotaan tarkemmin, mitä improvisoinnilla tarkoitetaan ja annetaan esimerkkejä improvisoimiseen. Huomionarvoista on, että improvisointi, korvakuulolta

soittaminen ja muu luova tuottaminen mainitaan vapaan säestyksen keskeisinä työtapoina myös silloin, kun musiikkiopistotason painotusalueeksi on valittu länsimainen taidemusiikki. Vapaa säestys pitää siis kiinni omista työtavoistaan silloinkin, kun ohjelmisto on klassista musiikkia.

Kuten Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmassa, myös SML:n ohjeistuksessa rohkaitaan kehittämään oppilaan itseilmaisua ja omaa taiteellista näkemystä. SML ohjaa tähän esimerkiksi sellaisilla kuvauksilla, kuin ”vapaa säestys kehittää oppilaan itseilmaisua” ja ”hän oppii – – etsimään omaa musiikillista ilmaisuaan pystyen soveltamaan tyylin tuntemustaan musisoinnissa”. Toisin kuin Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmassa, SML:n ohjeistuksessa mainitaan myös tunteet: etenkin improvisoinnissa SML kehottaa kannustamaan oppilaan omien tunteiden ja tunnelmien ilmaisemiseen. Oman tunnemaailman käsittely tuonee improvisoinnin lähemmäs oppilaan omaa kokemusmaailmaa, mikä taas palvelee vapaan säestyksen oppilaslähtöistä tarkoitusta. Sibelius-Akatemian kurssikuvauksissa mainitaan aiempien lisäksi teknologian käyttäminen luovan työskentelyn apuvälineenä sekä taiteidenvälinen työskentely osana luovaa tuottamista.

Luovan tuottamisen merkityksellisyys näkyy voimakkaasti opintojaksojen suorituksissa ja tenteissä niin SML:n ohjeissa kuin Sibelius-Akatemian kurssikuvauksissa. Suurimmalla osalla opintojaksoista valmistetaan esitettävä ohjelmisto, jonka kappaleet ja toteutustavat oppilas saa päättää melko vapaasti itse tiettyjen reunaehtojen sisällä. Useilla opintojaksoilla mainitaan lisäksi, että omien sävellysten ja sovitusten esittäminen ohjelmistossa on sallittu. Tällainen suurpiirteisyys ohjelmiston määrittelyssä antaa mahdollisuuden luovan tuottamisen keinojen käyttämiseen ohjelmistoa valmistettaessa. Muita luovan tuottamisen taitoihin liittyviä tehtäviä opintojaksojen suorituksissa ovat esimerkiksi soinnutustehtävät, sointumerkeistä säestettävät prima vista -tehtävät ja korvakuulolta esitettävät kappaleet. SML:n tasosuoritusohjeissa perustaso 3:n ja musiikkiopistotason suorituksessa on lisäksi mahdollisuus tehdä vapaaehtoinen improvisointitehtävä, joka voi vaikuttaa arvosanaan positiivisesti.

## **5.4 Käytännön muusikkous**

Neljännän ja viimeisen vapaan säestyksen pedagogisen ominaispiirteen olen nimennyt käytännön muusikkoudeksi. Sillä pyrin kuvaamaan vapaan säestyksen käsitystä hyvästä ja tavoiteltavasta muusikkoudesta. Kaikenlaiseen musiikin opettamiseen liittyy jonkin-

laisia käsityksiä siitä, millaisia muusikoita oppilaista halutaan kasvattaa ja millaisia musiikillisia arvoja ja taitoja halutaan vaalia. Kutsun vapaan säestyksen muusikkousihannetta käytännön muusikkoudeksi, sillä vapaan säestyksen opetuksen tavoitteena tuntuu olevan kasvattaa monipuolisia muusikoita, jotka selviävät monenlaisista, vaihtelevista käytännön soittotilanteista ja ovat luovia ja soveltamiskykyisiä.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen tilanteen, ympäristön ja kulttuurin olisi hyvä olla samankaltaisia kuin niiden tilanteiden, joissa opittua on tarkoitus hyödyntää (ks. esim. Tynjälä 1999). Opittujen asioiden ei ajatella olevan järin hyödyllisiä, jos niitä ei ole mahdollista hyödyntää erilaisissa käytännön tilanteissa. Siksi käsityksen siitä, millainen muusikkous on tavoiteltavaa, tulisi näkyä selkeästi opetuksessa. Tiedon mahdolliset käyttötarkoitukset ”oikeassa elämässä” olisi hyvä saattaa oppilaan tietoisuuteen jo opetteluvaiheessa, jotta hän kykenee kytkemään tietoa tulevaisuuden kannalla järkeviin yhteyksiin.

Perinteisessä pianopedagogiikassa pyritään Rikandin (2012, 30–34) mukaan ylläpitämään länsimaisen taidemusiikin staattista traditiota, johon liittyy tietty nuotintettu ohjelmisto, eräänlainen atomistisuus ja analyttisyys sekä soittotekniikan korostaminen. Kun ohjelmisto on jo luotu ja kirjoitettu, muusikon tehtäväksi jää tulkita teokset mahdollisimman taidokkaasti. Tällöin kappaleiden pitkällistä hiomista ja esiintymistilanteen onnistumista pidetään hyvin tärkeinä. Teosten ja perinteen kunnioittaminen johtaa helposti siihen, että säveltäjä ja opettaja ovat auktoriteetteja, joilla on paljon vaikutusvaltaa musiikkiin ja opetukseen. (Rikandi 2012, 27–35.)

Vapaan säestyksen muusikkouskäsitys on hyvin erilainen edellä mainittujen klassisen pianopedagogiikan ihanteiden kanssa. Sibelius-Akatemian musiikinopettajaopiskelijoiden tyytymättömyys perinteiseen muusikkousihanteeseen oli Rikandin (2012, 27–35) mukaan oikeastaan yksi merkittävä syy vapaan säestyksen syntyyn. Koulujen musiikinopetus alkoi 1950-luvulta alkaen muuttua muotoaan (Muukkonen 2010, 66–85), minkä seurauksena esimerkiksi ohjelmistoon alkoi tulla aiempaa enemmän kevyttä musiikkia. Opetustilanteissa alettiin tarvita yhä useammin sellaisia pianonsoiton taitoja, joihin perinteinen pedagogiikka ei valmistanut, kuten transponoimista, erilaisten kappaleiden säestystä ilman nuotteja tai vaikkapa alkusoittojen keksimistä lauluihin.

Vapaan säestyksen kehittäjät pitivät ihanteena sellaista muusikkoa, joka selviytyy monenlaisista, vaihtelevista ja yllättävistäkin käytännön pianonsoittotilanteista, joissa nuotteja ei ole välttämättä tarjolla. Perinteinen pianopedagogiikka valmensi tämänkaltaiseen

muusikkouteen huonosti, joten monet perinteet kyseenalaistettiin vapaassa säestyksessä. Monet erilaiset musiikkityylit nostettiin länsimaisen taidemusiikin rinnalle, kuulonvauraisuutta painotettiin nuotinlukua enemmän, yksityiskohtaisuudesta siirryttiin holistisempaan suuntaan ja oppilaan oma luovuus ja keksiminen saivat enemmän jalansijaa. Musiikillista lopputulosta tärkeämmäksi muodostui musiikintekemisen prosessi, soitto-tekniikan kehittämisen merkitys pieneni ja säveltäjä ja opettaja haluttiin nähdä ennemminkin oppilaan kanssa tasavertaisina kuin korkeina auktoriteetteina.

Vapaan säestyksen muusikkousihanne muistuttaa Partin (2012; 2016) esittämää käsitystä nykypäivän epämuodollisten eli oppilaitosten ulkopuolisten oppimisympäristöjen ihannoimasta muusikkoudesta. Parti käyttää tästä ihanteesta nimitystä *kosmopoliitti muusikkous* ja kertoo, että siihen liittyvät esimerkiksi musiikillisen ja kulttuurisen laaja-alaisuuden tavoittelu, joustavuus erilaisten musiikkiryhmien välillä liikkumisessa sekä rajojen hälveneminen musiikin esittäjän, säveltäjän ja yleisön väliltä. Mielenkiintoista on, että samankaltaiset ihanteet nousevat esille vapaassa säestyksessä, vaikka sitä opetetaan yleensä muodollisessa oppilaitosympäristössä. Tämä liittyy vapaan säestyksen historiaan vakiintuneiden opetuskäytäntöjen kyseenalaistajana. Vapaan säestyksen voisi siis ajatella olevan haastaja, joka tuo epämuodollisen musiikintekemisen taustalla vaikuttavat ihanteet oppilaitosmaailmaan.

Vapaan säestyksen ystävä saattaa kokea perinteisen pianopedagogiikan negatiivisena asiana ja vapaan säestyksen oikeana tapana lähestyä pianonsoittoa, mutta asiaa ei tule ajatella liian mustavalkoisesti. Pohjimmiltaan on kysymys siitä, millaista muusikkoutta pidetään tavoiteltavana. Perinteinen pianopedagogiikka on tähdännyt länsimaisen taidemusiikin vaalimiseen ja esittämiseen tietyllä tavalla, ja tämän perinteen ylläpitämiseen sen menetelmät soveltuvatkin hyvin. Vapaa säestys taas on korostanut musiikin monimuotoisuutta, tilannesidonnaisuutta ja ainutkertaisuutta, jolloin musiikinluomisen prosessi nousee lopputulosta merkittävämmäksi. Tästä arvomaailmojen eroavaisuudesta johtuen perinteisen pianopedagogiikan keinot soveltunevat huonosti vapaan säestyksen opettamiseen, mutta sama tilanne lienee myös toisin päin: vapaan säestyksen menetelmien on hankalaa kasvattaa taitavaa klassista pianistia.

On tärkeää muistaa myös, että oppiaineen nimi ei välttämättä kerro, millaisia musiikillisiä arvoja opetuksessa vaalitaan: vapaa säestys -nimellä kutsuttavaa oppiainetta voidaan opettaa perinteisen pianopedagogiikan käytännöin ja klassista pianonsoittoa vapaan säestyksen näkökulmasta. Tässä opettajilla onkin suuri vastuu, sillä pianonsoitonopetta-

jilla on Suomessa monesti paljon vapautta ja vastuuta opetuksen järjestämisessä. On terveellistä, että vapaan säestyksen ja perinteisen pianopedagogiikan menetelmät käyvät dialogia keskenään ja saavat opettajat pohtimaan, millaiseen muusikkouteen he haluavat oppilaitaan oikeastaan valmistaa.

Käytännön muusikkous liittyy läheisesti muihin kolmeen edellä käsiteltyyn vapaan säestyksen ominaispiirteeseen ja sitä voidaan oikeastaan pitää lähtökohtana muiden ominaispiirteiden olemassaololle. Mikäli opetus halutaan järjestää oppilaslähtöisesti, se pohjautuu oppilaan tarpeisiin ja tarkoituksena on edistää sellaisia taitoja, joita oppilas tulee oikeasti käytännössä tarvitsemaan. Monipuolisuus taas antaa valmiuksia erilaisissa musisointitilanteissa selviämiseen ja musiikillisia työkaluja erilaisten kappaleiden toteuttamiseen. Luovan tuottamisen menetelmät sen sijaan auttavat soittajaa soveltamaan taitojaan kekseliäästi ja tuovat musisointiin hänen henkilökohtaisen näkemyksensä. Näin näiden ominaispiirteiden voidaan ajatella edistävän pyrkimystä käytännön muusikkouteen. Muusikkouskäsitystä voisi pitää vapaan säestyksen punaisena lankana, jonka ympärille oppiaineen sisällöt ja menetelmät rakentuvat.

Käytännön muusikkouteen kannustetaan opetussuunnitelmissa ennen kaikkea monipuolisuuden, luovan tuottamisen ja oppilaslähtöisyyden korostamisella, mutta niissä puhutaan jonkin verran myös suoraan muusikkoudesta ja opittujen taitojen hyödyntämisestä soittotuntien ulkopuolella. SML:n mukaan vapaan säestyksen opetuksessa yhtenä lähtökohtana ovat ”käytännön tilanteiden tuomat vaatimukset” ja taitojen omaksuminen syvällisesti on tärkeää, jotta niitä ”voidaan soveltaa tilannekohtaisesti ja käyttää välineenä itseilmaisuudelle”. Vapaan säestyksen kerrotaan antavan ”valmiuksia toimia muusikkona erilaisissa käytännön tilanteissa ja valmistavan oppilasta ammattiopintoihin”. Ohjelmisto määrittellään SML:n ohjeistuksessa käytännön muusikkouden näkökulmasta: muutama mainittu tyyllisuunnan lisäksi ohjelmiston kerrotaan sisältävän ”muuta eri käytännön tilanteissa tarvittavaa musiikkia”. Käytännön vaatimukset oppisisältöjen suunnittelussa näkyvät myös esimerkiksi puhuttaessa tahtilajeista ja säestyskuvioista, sillä niistä kehoitetaan opettamaan sellaisia, joita tarvitaan käytännön tilanteissa. SML:n ohjeiden väljyys ja yleisluontoisuus johtunee siitä, että eri oppilaille käytännössä tarvittavat taidot voivat erilaisia.

Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmassa vapaan säestyksen käytännönläheisestä muusikkouskäsityksestä kertovat esimerkiksi seuraavat ilmaukset: ”opiskelija kykenee käyttämään osaamistaan luovasti erilaisissa musiikillisissa ympäristöissä”, ”opiskelija pys-



tyy hyödyntämään taitojaan täysipainoisesti erilaisissa säestys- ja esitystilanteissa” ja ”opiskelija kykenee selviytymään käytännön työssä monipuolisista säestys- ja esitystilanteista”. Vapaan säestyksen muusikkouden kerrotaan olevan ”tyylilajeista riippumattonta” sekä ”laaja-alaista”.

Musisointia yhdessä toisten muusikoiden kanssa pidetään tärkeänä osana vapaan säestyksen muusikkoutta. Etenkin laulajien ja muiden instrumentalistien säestäminen on tyypillisesti ollut merkittävä osa vapaan säestäjän toimenkuvaa. SML:n mukaan ”vapaa säestys tarjoaa luontevia mahdollisuuksia instrumentalistien ja laulajien kanssa tapahtuvalle yhteismusisoinnille”. Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen opintoja suorittanut opiskelija taas esimerkiksi ”osaa toimia muuttuvissa yhteissoittotilanteissa” ja ”kykenee työskentelyyn erilaisissa kokoonpanoissa, joissa pianolla keskeinen rooli esim. pienyhtyeet, laulajan/instrumentin säestys ym.”. Yhteismusisointiin kannustetaan opetussuunnitelmissa esimerkiksi kehottamalla opettajaa järjestämään erilaisia esityksiä ja matineoita. Sibelius-Akatemialla osa vapaan säestyksen opintojaksoista järjestetään ryhmäopetuksena, mikä edesauttaa yhteisöllistä musisointia. Tärkein ja ilmeisin keino yhteismusisoinnin edistämiseksi lienee kuitenkin opettajan ja oppilaan soittaminen yhdessä vapaan säestyksen tunneilla.

## 6 Kyselyn tulokset

### 6.1 Kyselyn toteutus

Toteutin kyselyn verkkokyselynä, ja tavoitteenani oli tavoittaa mahdollisimman moni taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista pianonsoitonopetusta suomalaisessa musiikkiopistossa tai konservatoriossa opettavista henkilöistä. Sain listan oppilaitoksista Suomen musiikkioppilaitosten liitolta, johon kuuluu valtaosa suomalaisista taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavista oppilaitoksista. Näitä oppilaitoksia oli 97, joista yhdestä vastattiin heillä annettavan ainoastaan yleisen oppimäärän mukaista opetusta.

Etsin oppilaitosten nettisivuilta rehtorien yhteystiedot ja lähetin linkin kyselyyn (Liite 2) saatekirjeineen (Liite 1) sähköpostitse kaikille rehtoreille. Pyysin rehtoreita välittämään kyselylinkin oppilaitoksensa kaikille pianonsoitonopettajille ja kuittaamaan minulle, että viesti on välitetty eteenpäin. Samassa yhteydessä pyysin rehtoreita ilmoittamaan, kuinka monelle opettajalle kysely on välitetty. Näin sain tietoa siitä, kuinka suuri kyselyn kohderyhmä on kokonaisuudessaan. Niitä oppilaitoksia, joiden rehtoria en tavoittanut, lähestyin myöhemmin esimerkiksi kanslian tai sihteerin kautta. Sain tavoitettua vastausajan puitteissa 95 oppilaitosta.

Kysely oli vastattavissa 4.–17.3.2019 välisenä aikana, ja vastauksia kertyi lopulta 136. Aivan kaikista oppilaitoksista en saanut tarkkaa tietoa siitä, kuinka monelle opettajalle kysely toimitettiin, mutta varmuudella se lähetettiin 626 pianonsoitonopettajan sähköpostiin. Todellisuudessa luku saattaa olla hieman suurempi, mutta ei olennaisesti. Vastausaktiivisuus yllätti minut iloisesti, ja tavoitteeni, sata vastausta, ylittyi leikiten. Vastausprosenttikin oli suurempi kuin olin pelännyt: mikäli kysely ei tavoittanut merkittävästi enempää kuin tiedossa olevat 626 opettajaa, kyselyyn vastasi noin viidesosa kyselyn saaneista.

Kysyin vastaajilta varsinaisten kysymysten lisäksi muutamia vastaajaan liittyviä taustatietoja, joista osa näkyy kootusti Taulukossa 1. Näihin vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastausaktiivisuus vaihteli kysymyskohtaisesti, mutta jokaiseen taustatietokysymykseen tuli vastaus vähintään 95 prosentilta kyselyyn osallistuneista. Vastaajista enemmistö oli naisia ja keskimäärin vastaajat olivat hyvin kokeneita pianonsoitonopettajia. Vain alle

viidenneksen opettajanura oli kestänyt alle 10 vuotta. Kysymykseen musiikkioppilaitoksen sijainnista oli mahdollista valita useita maakuntia, mikäli opettaa useassa eri paikassa. Muutama vastaaja valitsi kysymyksessä kaksi eri maakuntaa, mikä selittää vastausten korkean määrän (139) tässä kysymyksessä. Vastauksia tuli kaikista Suomen maakunnista Ahvenanmaata ja Kainuuta lukuun ottamatta.

<b>Osuus vastaajista prosentteina (n=136)</b>	100	<b>Työkokemus vuosina (n=129)</b>	<b>Oppilaitoksen sijainti (n=139)</b>	
<b>Sukupuoli (n=133)</b>	Nainen 70 Mies 29 Muu 1	< 10	17	
		10–20	24	
		20–30	23	
		30–40	29	
		40 <	7	
<b>Ikä vuosina (n=130)</b>	≤ 29 2 30–39 20 40–49 24 50–59 36 60 ≤ 18 Keski-ikä 49 vuotta	<b>Vapaan säestyksen oppilaiden osuus vastaajan piano-oppilaista (n=135)</b>	Ahvenanmaa	0
			Etelä-Karjala	2
			Etelä-Pohjanmaa	7
			Etelä-Savo	2
			Kainuu	0
			Kanta-Häme	2
			Keski-Pohjanmaa	1
			Keski-Suomi	6
			Kymenlaakso	4
			Lappi	1
			Pirkanmaa	11
Pohjanmaa	1			
Pohjois-Karjala	4			
Pohjois-Pohjanmaa	1			
Pohjois-Savo	1			
Päijät-Häme	3			
Satakunta	6			
Uusimaa	37			
Varsinais-Suomi	11			

Taulukko 1. Kyselyyn osallistuneiden taustatietoja.

Taustatietokysymyksistä hämmennystä herätti monissa vastaajissa kysymys *Kuinka suurelle osalle musiikkiopiston/konservatorion piano-oppilaistasi opetat vapaata säestystä pää- tai sivuinstrumenttina?*. Muutama vastaaja täsmensi lomakkeen lopussa olleessa kommenttikentässä vastausta tähän kysymykseen tai kertoi, ettei ymmärtänyt kysymystä. Tarkoitukseni oli selvittää, kuinka monelle oppilaalle vastaajat pitävät vapaan säestyksen tunteja siten, että opetettavan oppiaineen nimi on Vapaa säestys. Vapaata säestystä opetetaan myös esimerkiksi osana klassisen pianonsoiton opintoja, mutta halusin kysymyksessäni rajata tämän pois. Vapaan säestyksen oppilaita ei ollut lainkaan 46%:lla vastaajista, heitä oli alle puolet oppilaista 24%:llä vastaajista ja yli puolet oppilaita 8%:lla. Loput 22% vastaajista kertoivat kaikkien oppilaidensa olevan vapaan säestyksen pää- tai sivuinstrumenttiopiskelijoita. Osuus tuntuu melko suurelta, sillä kokemukseni mukaan vapaan säestyksen oppilaita on musiikkiopistoissa ja konservatorioissa hyvin vähän. Suuri osuus saattaa selittyä esimerkiksi sillä, että vastaajat ovat ymmärtä-

neet kysymyksen eri tavalla kuin tarkoitin tai sillä, että vapaan säästyksen opettajat ovat olleet keskimääräistä aktiivisempia osallistumaan kyselyyn aiheen koskettaessa heitä erityisesti.

Verkkokysely (Liite 2) sisälsi 12 lyhyttä sivua, siinä oli yhteensä 33 kysymystä ja vastausajaksi kerroin noin 10 minuuttia. Ensimmäisellä kyselyn sivulla kerroin lyhyesti tutkimuksestani ja muistutin vielä, kenelle kysely on suunnattu, jotta linkin saaneet tietäisivät, kuuluuko heidän vastata kyselyyn. Kysely sisälsi monivalintakysymyksiä, 5-portaisella Likert-asteikolla vastattavia kysymyksiä, kysymyksiä, joissa vaihtoehtoja laitetaan tärkeysjärjestykseen, kysymyksiä, joissa valitaan annetuista vaihtoehtoista tärkeimmät tai vähiten tärkeimmät, pari avokysymystä sekä muutama vastaajaa koskeva taustatietokysymys. Kyselyn lopussa oli vielä tilaa vapaalle palautteelle tai huomioille sekä tutkijan yhteystiedot.

Valitsin erilaiset kysymysmuodot kysymyskohtaisesti siten, että kysymykset tuottaisivat mielekästä informaatiota. Likert-asteikolla (täysin eri mieltä / jokseenkin eri mieltä / ei samaa eikä eri mieltä / jokseenkin samaa mieltä / täysin samaa mieltä / en osaa sanoa) vastattavat kysymykset olivat sellaisia, joista ajattelin vastaajilla olevan toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Sellaisia asioita, joita useimpien opettajien voisi ajatella pitävän tärkeinä vapaan säästyksen opetuksessa pyysin sen sijaan asettamaan tärkeysjärjestykseen, jotta vaihtoehtojen välille saataisiin eroja. Riskinä tässä oli tosin vastaajien turhautuminen, mikäli tärkeitä asioita on haastavaa arvottaa keskenään. Lisäksi tällainen kysyminen saattaa aikaansaada näennäisiä eroja sellaisten vaihtoehtojen välille, joita vastaajat pitävät lähes yhtä tärkeinä. Haasteena oli saada vastausvaihtoehdot sellaiseen muotoon, että ne ovat sillä tavalla saman tyyppisiä, että niiden vertailu on mielekästä.

Seuraavissa luvuissa käsittelem kyselyn tuloksia eri näkökulmista. Joidenkin kysymysten vastaukset olen esittänyt graafisessa muodossa ja joitakin selittänyt ainoastaan sanallisesti. Tilaa säästääkseni esitin graafisesti ainoastaan sellaisten kysymysten vastaukset, jotka vaikuttivat mielestäni erityisen mielenkiintoisilta.

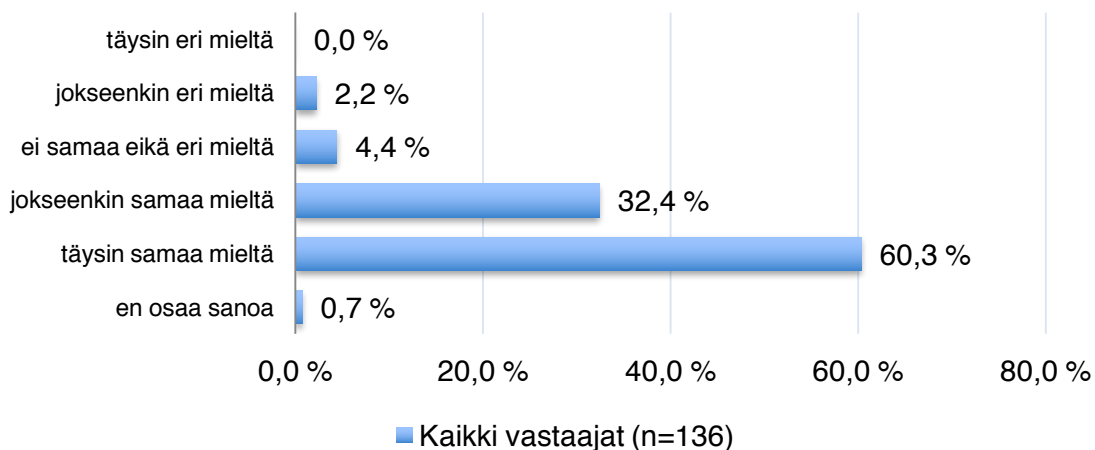
## **6.2 Oppilaslähtöisyys**

Kuten totesin edellisessä luvussa, oppilaslähtöisyyteen liittyy se, että oppimista lähestytään ottaen oppijan yksilöllisyys, aiemmat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet huomioon (esim. Tynjälä 1999). Se voi eri tilanteissa tarkoittaa hyvinkin erilaisia asioita ja

hyvin monenlainen pedagogiikka voi olla oppilaslähtöisyyden varjolla perusteltavissa. Tällaisia abstrakteja ja monitulkintaisia asioita tutkittaessa pitääkin olla tarkkana, ettei tee liian helposti pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Tämän tiedostaen yritin kuitenkin selvittää opettajien käsityksiä vapaan säestyksen oppilaslähtöisyydestä muutamalla kysymyksellä.

Oppilaslähtöisyyteen liittyy se, että kaksi ihmistä ei opi täysin samalla tavalla, minkä pitäisi heijastua myös oppimistilanteisiin sekä oppisisältöjen että menetelmien osalta. Esitin kyselyssä väittämän *Oppisisällöt voivat vaihdella oppilaskohtaisesti paljonkin* [vapaan säestyksen opetuksessa] (Kuvio 1). Vastaajat olivat väittämän kanssa hyvin yksimielisiä, sillä yli 90% opettajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Täysin erimielisiä ei ollut yhtäkään. Vapaata säestystä pidetään selkeästi sellaisena oppiaineena, jossa lähtökohtana on oppilas eivätkä oppisisällöt.

### Oppisisällöt voivat vaihdella oppilaskohtaisesti paljonkin.



Kuvio 1

Melko yksimielisiä oltiin myös väittämästä *Oppilaan toiveet ohjelmiston ja työtapojen suhteen tulisi pääsääntöisesti toteuttaa* [vapaan säestyksen opetuksessa]. Täysin samaa mieltä oli 23%, jokseenkin samaa mieltä 59%, ei samaa eikä eri mieltä 15% ja jokseenkin eri mieltä 3% vastaajista. Kukaan vastaajista ei ollut täysin eri mieltä tai vastannut *en osaa sanoa*. Oppilaiden toiveiden ja mielipiteiden huomioimista pidetään siis selkeästi tärkeänä asiana vapaan säestyksen opetuksessa. Ymmärrettävää on, että jokseenkin samaa mieltä olevia oli enemmän kuin täysin samaa mieltä olevia. Kysymys oli melko ehdoton *pääsääntöisesti*-sanan vuoksi ja esimerkiksi pienillä lapsilla itseohjautuvuus

saattaa olla vielä sen verran vähäistä, että oppilaan omat toivomukset ohjelmiston ja työtapojen suhteen eivät palvele oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

Vapaaseen säästyksen liittyvä koulutus tuntui lisäävän opettajan halukkuutta oppilaan toiveiden huomioonottamiseen. Vastaajista ne, jotka kertoivat saaneensa melko paljon tai erittäin paljon vapaaseen säästyksen liittyvää koulutusta tai täydennyskoulutusta, suhtautuivat keskimäärin myönteisemmin oppilaan toiveiden toteuttamiseen kuin ne, jotka kertoivat saaneensa koulutusta jonkin verran tai ei lainkaan. Paljon koulutusta saaneet antoivat kysymykseen noin kymmenen prosenttiyksikköä enemmän myönteisiä vastauksia kuin vähän koulutusta saaneet. Sama vaikutus oli sekä opiskeluaikaisella koulutuksella että täydennyskoulutuksella.

Oppilaslähtöisen ajattelun perustana on se, että jokaisen oppijan olemassa olevat tietorakenteet ovat uniikkeja ja vaikuttavat huomion suuntaamiseen ja tiedon käsittelyyn. Siksi opettajan tulisi ottaa opetuksessa oppijan aiemmat kokemukset huomioon mahdollisuuksien mukaan. Esitin kyselyssä väittämän *Oppilaan aiemmat oppimiskokemukset eivät vaikuta siihen, millaisia työtapoja [vapaan säästyksen] tunneilla käytetään*. Väittämän kanssa täysin eri mieltä oli 32%, jokseenkin eri mieltä 42%, jokseenkin samaa mieltä 8% ja täysin samaa mieltä 3% vastaajista. 13% ei ollut samaa eikä eri mieltä ja 2% ei osannut sanoa. Yli kaksi kolmasosaa vastaajista oli siis sitä mieltä, että aiemmat oppimiskokemukset tulisi ottaa huomioon työtapojen valinnassa.

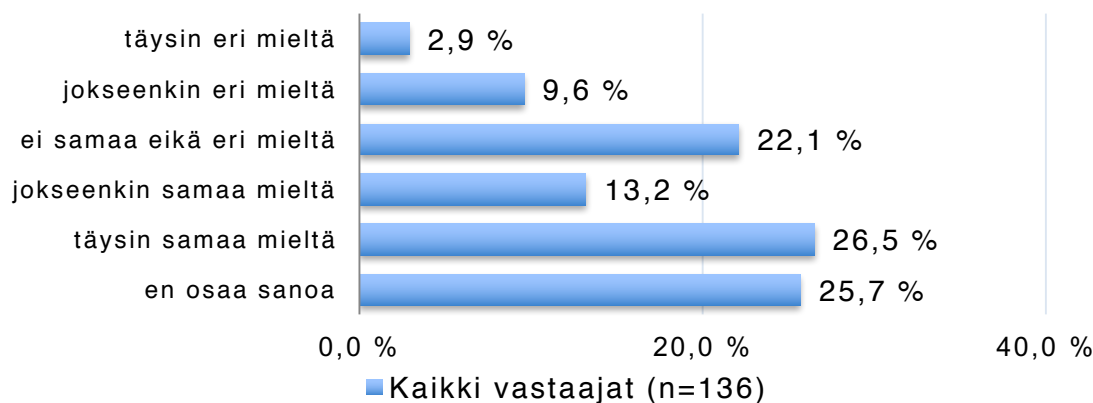
Myös edellisen kysymyksen vastauksiin vaikutti opettajan opintohistoria: paljon vapaan säästyksen koulutusta opiskeluaikanaan saaneet antoivat 12%-yksikköä enemmän kielteisiä vastauksia kysymykseen kuin vähän koulutusta saaneet. Mielenkiintoista oli myös se, että yli 50-vuotiaista vastaajista 14% oli sitä mieltä, että aiemmat kokemukset eivät vaikuta työtapojen valintaan, kun alle 50-vuotiaista vastaajista tätä mieltä oli vain 7%. Vähäinen vapaan säästyksen koulutus ja korkea ikä liittynevät toisiinsa, sillä nykyään vapaan säästyksen opintoja on enemmän tarjolla kuin aiempina vuosikymmeninä. Myös oppimiskäsityksen muuttuminen saattaa vaikuttaa eri ikäpolvien erilaisiin vastauksiin.

Oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomioonottaminen voi johtaa siihenkin, että oppisällöt ovat yksipuolisia, mikäli oppilasta kiinnostaa keskittyä kapeaan musiikin osaluueeseen. Tällöin ollaan tilanteessa, jossa joudutaan ehkä asettamaan vastakkain oppilaslähtöisyys ja monipuolisuus. Kyselyyn vastanneiden opettajien voisi nähdä pitävän oppilaan toiveiden toteuttamista tällaisessakin tilanteessa keskimäärin melko tärkeänä, sillä 25% vastaajista oli täysin samaa mieltä ja 40% jokseenkin samaa mieltä väittämäs-

tä [vapaan säestyksen] *Opetus voi keskittyä suppeaankin aihepiiriin, mikäli oppilas on kiinnostunut juuri tästä*. Tässä kysymyksessä tavallista useammalla kuitenkin ei ollut voimakasta mielipidettä, sillä 21% vastasi *ei samaa eikä eri mieltä*. 12% oli jokseenkin eri mieltä, 1% täysin eri mieltä ja 1% ei osannut sanoa.

Oppilaslähtöinen arviointi suuntautuu enemmän oppimisprosessiin kuin musiikillisen lopputuloksen laatuun. Siitä seuraa, että arvioinnin tulisi olla yksilöllistä ja siinä tulisi huomioida oppilaan tausta ja kehitys pitkällä aikavälillä (Juntunen & Westerlund 2013). Siksi samanlaisesta tenttisuorituksesta tai konserttiohjelman esittämisestä tulisi voida antaa erilaista palautetta eri oppilaille ja arvosanakin voi vaihdella oppilaan historian mukaan. Esitin opettajille väittämän *Jos kaksi oppilasta ovat [vapaan säestyksen] tentissä taidoiltaan samantasoiset, heidän tulisi saada joka tapauksessa sama arvosana* (Kuvio 2). Kysymys osoittautui hyvin vaikeaksi vastata, sillä yli neljäsosa vastaajista vastasi *en osaa sanoa*. Viidennes ei ollut samaa eikä eri mieltä. Täysin tai jokseenkin samaa mieltä olevien osuus oli mielestäni yllättävän suuri, lähes 40%. Jokseenkin tai täysin eri mieltä olevien osuus jäi pieneksi ja oli vain 12%. Vastaajien voisi siis arvella ajattelevan arvioinnista lopputuloskeskeisemmin kuin mitä vapaan säestyksen kirjallisuuden perusteella voisi odottaa. Toisaalta kysymykseen liittyen tuli myös kommenttikentässä varsin oppilaslähtöisiä huomioita: muutama kertoi omissa oppilaitoksissaan luovutun numeroarvioinnista ja tenteistä. Eräs vastaaja kertoi, että hänen mielestään arvioinnissa ei ole kyse oppilaiden vertailusta vaan oppimisesta ja kehittymisestä ja toivoi, että tällainen henki tavoitettaisiin uusissa opetussuunnitelmissa ja käytännön työssä.

**Jos kaksi oppilasta ovat tentissä taidoiltaan samantasoiset, heidän tulisi saada joka tapauksessa sama arvosana.**



Kuvio 2

Ajatteluun arvioinnin oppilaslähtöisyydestä tuntui vaikuttavan se, opettaako opettaja pääasiassa vapaata säestystä vai muunlaista pianonsoittoa. Niistä opettajista, joiden oppilaista alle puolet olivat vapaan säestyksen oppilaita, 46% oli samaa mieltä Kuvio 2:n väittämästä. Vapaata säestystä yli puolelle oppilaistaan opettavista vastaajista sen sijaan samaa mieltä väittämästä oli ainoastaan 25%. Enimmäkseen vapaata säestystä opettavat opettajat ajattelivat siis vapaan säestyksen arvioinnista keskimäärin oppilaslähtöisemmin kuin vähemmän oppiainetta opettavat.

Prosessiluonteisuuteen liittyi myös väittämä *Kappaleiden hiominen esityskuntoon ei ole tärkeää* [vapaassa säestyksessä], *jos oppimisprosessi on kehittävä*. Tästä väittämästä vastaajat olivat suurimmaksi osaksi samaa mieltä: 26% täysin samaa mieltä ja 44% jokseenkin samaa mieltä. Vastaajista 17% ei ollut samaa eikä eri mieltä, 12% oli jokseenkin eri mieltä ja 1% täysin eri mieltä. Opettajien voisi sanoa vastausten perusteella omaksuneen kirjallisuuden antaman kuvan vapaasta säestyksestä konstruktivistisena oppiaineena, jossa oppimisprosessi on merkittävämpi kuin musiikillinen lopputulos.

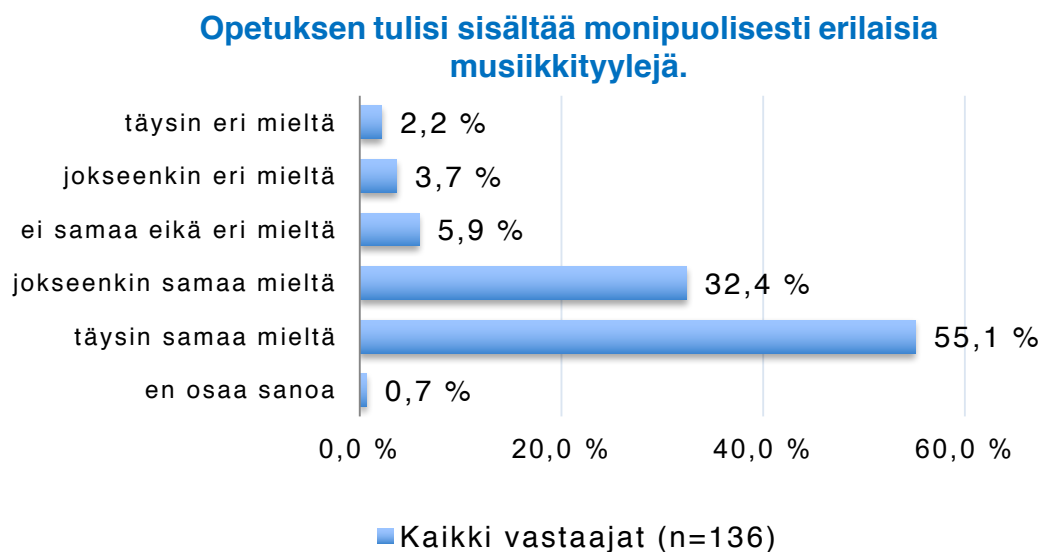
### 6.3 Monipuolisuus

Kyselyyn vastanneet olivat hyvin yksimielisiä siitä, että ohjelmiston tulisi olla monipuolista vapaan säestyksen tunneilla. Väittämään [vapaan säestyksen] *Opetuksen tulisi sisältää monipuolisesti erilaisia musiikkityylejä* (Kuvio 3) vastattiin siten, että yli puolet vastaajista oli täysin samaa mieltä ja kolmannes jokseenkin samaa mieltä. Vain 6% vastaajista oli väittämästä täysin tai jokseenkin eri mieltä. Etenkin nuoret vastaajat pitivät monipuolisuutta tärkeänä, sillä alle 40-vuotiaista vastaajista jokainen oli samaa mieltä väitteen kanssa. Kysymyksessä ei toki määritelty, mitä musiikkityylien monipuolisuus käytännössä tarkoittaa, joten eri vastaajille se voi tarkoittaa hyvinkin erilaisia asioita. Lähes yksimielisiä oltiin kuitenkin siitä, että musiikkityylien moninaisuutta tulisi vapaan säestyksen tunneilla vaalia, mitä sillä sitten käytännössä tarkoitetaan.

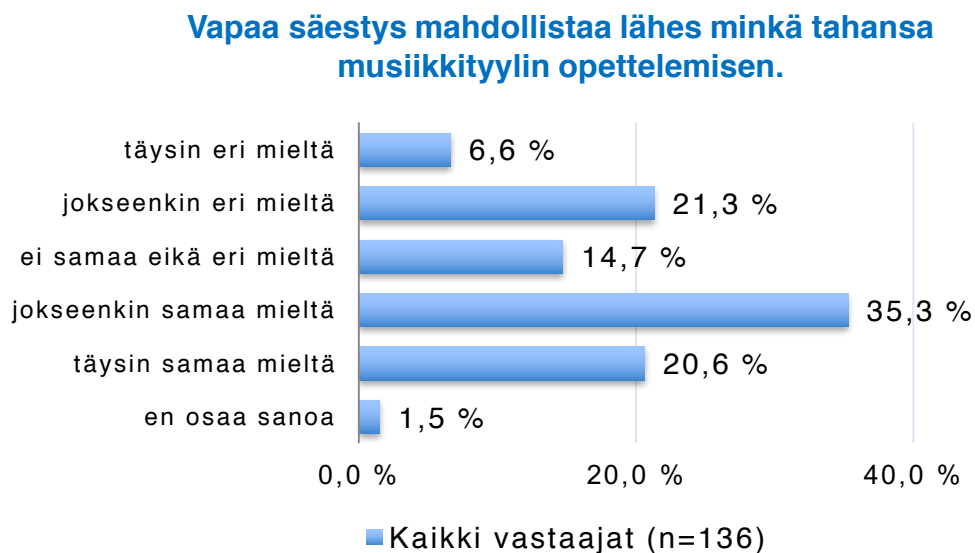
Musiikkityylien monipuolisuus nähtiin tärkeänä, mutta vähemmän yksimielisyyttä oli siitä, sopiiko vapaa säestys minkä tahansa musiikkityylin opettelemiseen. Väittämän *Vapaa säestys mahdollistaa lähes minkä tahansa musiikkityylin opettelemisen* (Kuvio 4) kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli reilu puolet vastaajista ja täysin tai jokseenkin eri mieltä lähes kolmannes vastaajista. Ei samaa eikä eri mieltä vastanneiden osuus oli tässä kysymyksessä melko suuri (15%). Vapaan säestyksen musiikkityylivali-



koima nähtiin siis monipuolisena, mutta aivan minkä tahansa musiikkityylin opettamiseen vastaajat eivät nähneet oppiaineen soveltuvan. Keskimääräistä laajemmaksi vapaan säestyksen genrevalikoiman mielsivät ne, jotka olivat saaneet opiskeluaikanaan melko paljon tai erittäin paljon vapaan säestyksen koulutusta.



Kuvio 3



Kuvio 4

Yritin selvittää vapaan säestyksen musiikkityylejä ja niiden käytön monipuolisuutta myös kysymyksillä, jossa piti valita kymmenestä genrevaihtoehdosta ensin kolme tärkeintä ja sitten kolme vähiten tärkeää vapaan säestyksen opetuksessa. Antamani vaihtoehdot olivat *iskelmä*, *jazz/blues*, *kansanmusiikki*, *klassinen musiikki*, *lastenmusiikki*,

*latinalaisamerikkalainen musiikki, maailmanmusiikki, näyttämömusiikki, pop/rock ja jokin muu, mikä?*

Tärkeimpänä musiikkityylinä vapaan säestyksen opetuksessa pidettiin pop/rock-musiikkia, jonka yhdeksi tärkeimmistä valitsi 63% vastaajista. Seuraavaksi tärkeimmät olivat järjestyksessä lastenmusiikki (49%), kansanmusiikki (43%), jazz/blues (38%), iskelmä (29%) ja klassinen musiikki (24%). Lastenmusiikin suosiota voisi selittää se, että kyselyyn vastanneiden oppilaista suuri osa lienee lapsia. Vastausten hajautumisesta voisi päätellä, ettei vapaata säestystä pidetä erityisesti minkään tietyn genren opettamisen oppiaineena, vaan se voi sisältää monenlaisia musiikkityylejä tilanteesta riippuen. Samankaltaiseen johtopäätöksen tein edellisessä luvussa vapaan säestyksen ominaispiirteitä muodostaessani.

Vastaajista 8% valitsi yhdeksi kolmesta tärkeimmästä musiikkityylistä kohdan *jokin muu, mikä?*, jossa oma ehdotus kirjoitettiin tekstikenttään. Tämän vaihtoehdon valinneet käyttivät kohdan joko esittääkseen oman genrevaihtoehdonsa tai täsmentääkseen tai perustellakseen vastaustaan. Tärkeiksi tyylisuunniksi ehdotettiin muun muassa elokuvamusiikkia, kirkkomusiikkia, laulelmia ja pelimusiikkia. Moni mainitsi tekstikentässä musiikkityylien tärkeyden riippuvan oppilaan mieltymyksistä ja iästä ja sen, että tärkeitä on tyylien monipuolisuus.

Vähiten tärkeinä pidetyistä musiikkityyleistä muodostui selkeä kolmen kärki: klassisen musiikin valitsi 60% vastaajista, maailmanmusiikin 59% ja latinalaisamerikkalaisen musiikin 38%. Muita vaihtoehtoja valittiin melko tasaisesti. Klassisen musiikin suosio kysymyksessä oli odotusten mukainen, sillä vapaa säestys on nähty yleensä klassista pianonsoittoa täydentävänä ja haastavana oppiaineena, jota moni opiskelee klassisen pianonsoiton ohella. Mielenkiintoista on kuitenkin, että vapaan säestyksen tärkeimpiä genrejä valittaessakin neljännes valitsi klassisen musiikin.

Vähiten tärkeitä musiikkityylejä valittaessa suosituksi vaihtoehdoksi nousi *jokin muu, mikä?*, jonka valitsi 17% vastaajista. Monet halusivat tässä kohdassa perustella vastaustaan tai kritisoida kysymystä. Varsinaisia musiikkityylejä tässä kohdassa mainittiin muun muassa diskohumppa, moderni musiikki, rap ja virret. Kuten tärkeimmissäkin tyylilajeissa, myös vähiten tärkeiden kohdalla moni vastaaja kertoi vastauksen riippuvan oppilaan kiinnostuksen kohteista ja iästä. Lisäksi osa vastaajista kritisoi kysymyksen asettelua ja kertoi, ettei halua valita vähiten tärkeitä tai että pitää kaikenlaista musiikkia tärkeänä. Vastaajien kritiikki on aiheellista, sillä musiikin jaottelu eri tyylihin on kei-

notekoista ja subjektiivista ja tyyllilajien rajat häilyviä. Kysymyksen tarkoituksena oli lähinnä antaa karkeaa osviittaa siitä, millaisten musiikkityylien opettaminen on vapaalle säestykselle ominaista.

Edellisessä luvussa tulin tulokseen, että vapaan säestyksen monipuolisuuteen liittyy ohjelmiston lisäksi myös esimerkiksi sosiaalisten oppimisympäristöjen monimuotoisuus ja monipuolisuus työtavoissa ja opetusmenetelmissä. Vapaata säestystä on perinteisesti opetettu yksilöopetuksena, ja halusin kysyä opettajilta, mitä mieltä he ovat pari- ja ryhmäopetuksesta. Suhtautuminen näihin vaikuttaisi kyselyn perusteella olevan myönteistä, sillä väittämän *Pari- tai ryhmäopetus soveltuu huonosti vapaan säestyksen opettamiseen* kanssa eri mieltä oli 74% vastaajista (34% täysin eri mieltä, 40% jokseenkin eri mieltä). Ei samaa eikä eri mieltä oli 15% vastaajista, jokseenkin samaa mieltä 7%, täysin samaa mieltä 2% ja en osaa sanoa 2%. Ne opettajat, jotka olivat saaneet paljon vapaan säestyksen koulutusta opiskeluaikanaan, suhtautuivat keskimäärin myönteisemmin pari- ja ryhmäopetukseen kuin koulutusta vähemmän saaneet. Vastausten perusteella ei voi ottaa kantaa siihen, pidetäänkö suuremmalla joukolla tapahtuvaa vapaan säestyksen opetusta yksilöopetusta parempana tapana, mutta ainakaan sitä ei nähdä huonona tapana oppia. Pari- ja ryhmäoppimistilanteet voisivat ainakin silloin tällöin tuoda vapaan säestyksen opintoihin mielekkyyttä ja vaihtelevuutta.

Yritin selvittää pedagogisten lähestymistapojen monipuolisuutta myös väittämällä *Samaa kappaletta tai musiikillista ilmiötä pitäisi lähestyä monilla eri tavoilla* [vapaan säestyksen opetuksessa] (esim. eri sävellajit, kompit, kokoonpanot). Tästä täysin samaa mieltä oli 40% vastaajista, jokseenkin samaa mieltä 36%, ei samaa eikä eri mieltä 15%, jokseenkin eri mieltä 4% ja täysin eri mieltä 1%. Vaihtoehdon ”en osaa sanoa” valitsi 4% vastanneista. Vastausten perusteella vaikuttaisi siltä, että opettajat käsittävät vapaan säestyksen sellaiseksi oppiaineeksi, jossa oppisisältöjä halutaan lähestyä erilaisista näkökulmista ja soveltaa erilaisiin yhteyksiin.

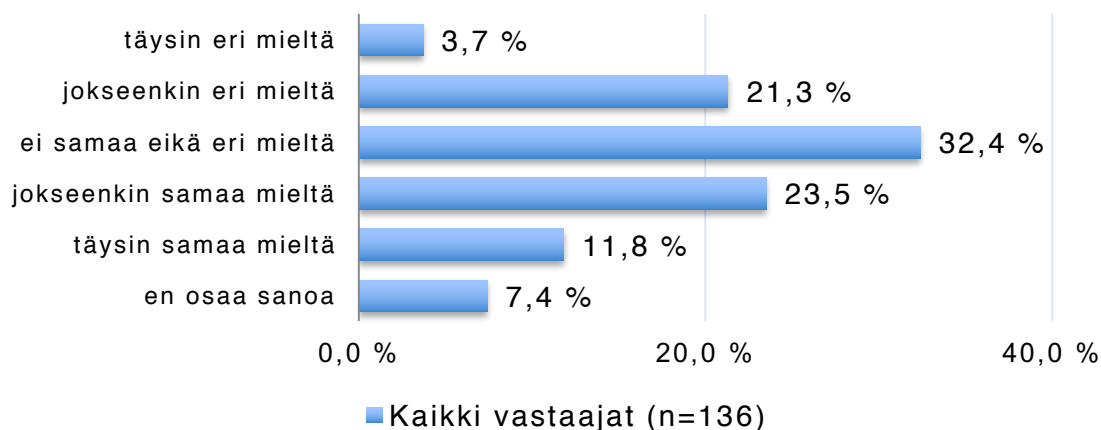
## 6.4 Luova tuottaminen

Kuten edellisessä luvussa mainitsin, luovuus nähdään konstruktivistisesti taitona kytkeä tietoa monipuolisesti erilaisiin yhteyksiin (esim. Rauste-von Wright & von Wright 1994). Vapaassa säestyksessä tämä voisi tarkoittaa musiikillisten ilmiöiden opettelua siten, että niitä pyritään jo oppimisvaiheessa soveltamaan moniin erilaisiin musiikillisiin

konteksteihin. Käsittelin edellisessä luvussa monipuolisuuden kannalta kyselyn väittämää *Samaa kappaletta tai musiikillista ilmiötä pitäisi lähestyä monilla eri tavoilla* [vapaaan säestyksen opetuksessa] (esim. eri sävellajit, kompit, kokoonpanot). Monipuolisuuden lisäksi väittämän voisi ajatella antavan osviittaa luovuuden tärkeydestä, sillä tietyn musiikillisen ilmiön lähestyminen erilaisista näkökulmista ja erilaisilla työtavoilla edistää monipuolisia tiedon kytkeitä ja siten luovuutta. Kuten totesin luvussa 6.3, väittämästä oltiin keskimäärin hyvin yksimielisiä.

Opitun luovaa käyttöä pidetään konstruktivistisesti ajateltuna tärkeämpänä kuin suurta tiedon määrää, minkä vuoksi ajatellaan, että on parempi osata vähän sisältöjä syvällisesti kuin paljon pintapuolisesti. Vain syvälinen omaksuminen johtaa tilanteeseen, jossa opittua kyetään käyttämään luovasti henkilökohtaisen ilmaisun välineenä. Esitin kyselyssä opettajille väittämän [vapaassa säestyksessä] *On parempi osata vähän sisältöjä hyvin kuin paljon keskinkertaisesti* (Kuvio 5).

### On parempi osata vähän sisältöjä hyvin kuin paljon keskinkertaisesti.



Kuvio 5

Vapaaan säestyksen kirjallisuuden perusteella vastaajien olisi voinut odottaa olevan väittämän kanssa keskimäärin hyvin samanmielisiä, mutta vastaukset jakautuivat yllättävän tasaisesti eri vaihtoehtojen välille. Jopa kolmannes vastaajista vastasi *ei samaa eikä eri mieltä*, mikä kertonee ”määrä vastaan laatu” -asetelman olevan haastava kysymys opettajille. Lähes samaa mieltä ja lähes eri mieltä olevia oli kutakuinkin yhtä paljon, viidenes kumpiakin. Täysin samaa mieltä olevien määrä oli yllättävän pieni, vain 12%. Mielenkiintoista tässä kysymyksessä oli se, kuinka eri ikäluokat vastasivat eri tavalla: yli 40-vuotiaista 30% oli väittämän kanssa eri mieltä, kun taas alle 40-vuotialla vastaava

osuus oli vain 14%. Tässä väittämässä asetetaan tietyllä tavalla vastakkain luovan ilmaisuuden kehittyminen ja ohjelmiston monipuolisuus, mikä vaikuttanee siihen, että vastaajat eivät olleet keskimäärin väittämästä vahvasti kumpaakaan mieltä.

Laitatin kyselyssä tärkeysjärjestykseen vapaaseen säestykseen liittyviä asioita. Yhdessä kysymyksessä vastakkain asetettiin *luovuus ja musiikillinen keksiminen*, *laaja ja monipuolinen ohjelmisto*, *nuotinlukutaito*, *kuulonvarainen työskentely* sekä *soittotekniset valmiudet*. Kysymyksessä pyydettiin antamaan jokaiselle näistä viidestä numeroarvositen, että 1 on vähiten tärkeä ja 5 tärkein ja kukin numero esiintyy vain kerran. Käyttämässäni kyselyohjelmassa ei ollut teknisesti mahdollista esittää kysymystä siten, että jokaisen numeron voisi vastata vain kerran, mikä vääristää tuloksia hieman. Osa vastaajista vastasi ohjeiden vastaisesti saman numeron useampaan kertaan, mikä näkyi käytännössä siten, että numerot 4 ja 5 saivat hieman enemmän vastauksia kuin 1, 2 ja 3. *Luovuus ja musiikillinen keksiminen* oli vastaajien mielestä näistä vaihtoehdoista ylivoimaisesti tärkein, sillä sen nimesi tärkeimmäksi 46% vastaajista ja sen sai keskiarvon 3,9. Muut vaihtoehdot olivat tärkeysjärjestyksessä *kuulonvarainen työskentely* (ka. 3,3), *soittotekniset valmiudet* (ka. 3,0), *nuotinlukutaito* (ka. 2,8) ja *laaja ja monipuolinen ohjelmisto* (ka. 2,8). Yllättävää oli, että monipuolinen ohjelmisto jäi vastauksissa soittotekniikan ja nuotinlukutaidon taakse. Vapaan säestyksen kirjallisuuden perusteella oppiaineessa ei keskitytä etenkin soittoteknisiin valmiuksiin kovin voimakkaasti. Kuulonvaraista työskentelyä pidettiin keskimäärin tärkeämpänä kuin nuotinlukutaitoa, kuten kirjallisuuden perusteella saattoi olettaakin.

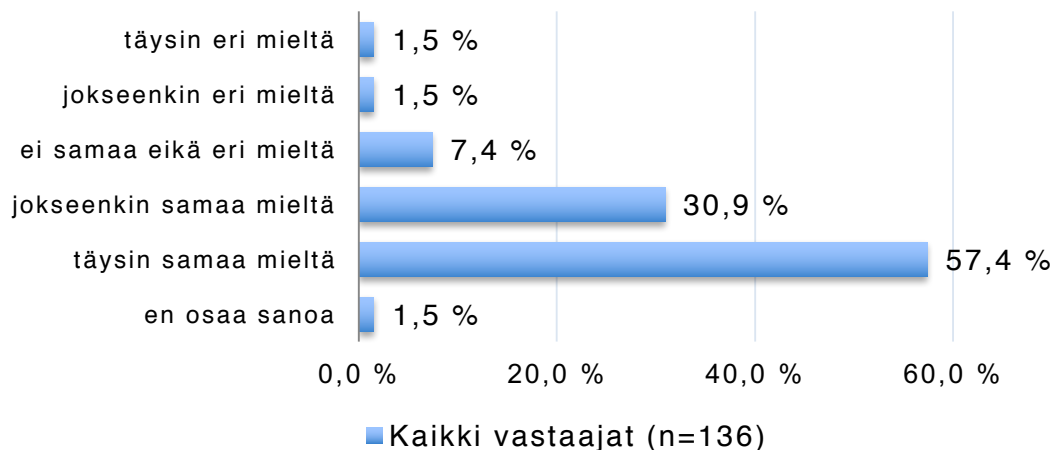
## 6.5 Käytännön muusikkous

Esitin kyselyssä muutamia väittämiä, joiden avulla yritin selvittää vastaajien ajatuksia vapaan säestyksen muusikkouskäsitteestä. Edellisessä luvussa tulin kirjallisuuden perusteella siihen tulokseen, että vapaa säestys pyrkii valmistamaan erilaisiin käytännön elämän musisointitilanteisiin. Tähän tähdättäessä luovuus, monipuolisuus, soveltamiskyky ja musisointitilanteiden vaihtelevuus korostuvat. Tulin myös siihen tulokseen, että muusikkouskäsite on ollut perinteisessä pianopedagogiikassa erilainen kuin vapaassa säestyksessä, mikä lienee yksi syy vapaan säestyksen syntyyn.

Kyselyyn vastanneet opettajat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että vapaa säestys antaa eväitä käytännön musisointitilanteisiin. Väittämän *Vapaan säestyksen opetus valmistaa*

erityisen hyvin käytännön tilanteiden vaatimiin pianonsoittotilanteisiin (Kuvio 6) kanssa täysin samaa mieltä oli lähes 60% vastaajista ja jokseenkin samaa mieltä yli 30%. Vain 3% vastaajista oli väittämän kanssa eri mieltä. Tämän kysymyksen perusteella voisi ajatella opettajien pitävän käytännön muusikkoutta hyvin merkittävänä ajatuksena vapaassa säestyksessä.

### Vapaan säestyksen opetus valmistaa erityisen hyvin käytännön tilanteiden vaatimiin pianonsoittotilanteisiin.



Kuvio 6

Vastaajan saaman vapaan säestyksen koulutuksen määrä näytti vaikuttavan vastaukseen, sillä melko paljon tai erittäin paljon vapaan säestyksen koulutusta opiskeluaikanaan saaneista samaa mieltä väittämästä oli 95%, kun vähemmän koulutusta saaneilla vastaava osuus oli 85%. Täydennyskoulutusta melko paljon tai erittäin paljon saaneista samaa mieltä väittämästä oli 100% vastaajista, kun vähemmän täydennyskoulutusta saaneilla vastaava luku oli 86%. Vapaaseen säestykseen liittyvän koulutuksen voisi siis epäillä ohjaavan ajatteluun, jonka mukaan vapaa säestys on omiaan valmistamaan käytännön tilanteiden vaatimiin soittotilanteisiin.

Olin kiinnostunut myös siitä, ajattelevatko opettajat vapaan säestyksen ja klassisen pianonsoitonopetuksen valmistavan keskenään erilaiseen muusikkouteen, kuten vapaan säestyksen kirjallisuuden perusteella annettiin ymmärtää. Yritin selvittää asiaa väittämällä *Käsitys siitä, millainen muusikkous on tavoiteltavaa, on samanlainen klassisessa pianonsoitossa ja vapaassa säestyksessä*. Tästä väittämästä ei oltu niin yksimielisiä kuin edellisestä, mutta yli puolet vastaajista oli väittämästä eri mieltä. Täysin erimielisiä oli 12%, jokseenkin erimielisiä 42%, ei samaa eikä eri mieltä 16%, jokseenkin samaa mieltä

tä 19% ja täysin samaa mieltä 7% vastaajista. 4% ei osannut sanoa. Tämän kysymyksen vastauksiin on parasta suhtautua kuitenkin erityisen suurella varauksella, sillä en avan-  
nut kysymyksessä sen kummemmin muusikkous-käsitettä. Eri vastaajat ovat saattaneet  
ajatella hyvinkin eri tavoin, mitä muusikkoudella tarkoitetaan.

Mielenkiintoista pianonsoiton lajien muusikkouskäsitysten eroja koskevassa kysymyk-  
sessä oli vastausten erilaisuus riippuen siitä, opettiko vastaaja sekä vapaata säestystä  
että klassista pianoa vai ainoastaan jompaakumpaa. Niistä opettajista, jotka opettivat  
molempia oppiaineita 64% piti oppiaineiden muusikkousihanteita erilaisina. Pelkästään  
jompaakumpaa oppiainetta opettavilla vastaava osuus oli vain 49%. Kokemus sekä  
klassisen pianonsoiton että vapaan säestyksen opettamisesta näyttäisi lisäävän sellaista  
ajattelua, että näillä pianonsoiton lajeilla on toisistaan poikkeavat käsitykset tavoitelta-  
vasta muusikkoudesta.

Pyysin vastaajia laittamaan vapaan säestyksen opetuksen kannalta tärkeysjärjestykseen  
seuraavat työtavat: *erilaisten komppien opettelu, improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen, korvakuulolta oppiminen, sointumerkkien käyttäminen ja yhteismusisointi opettajan ja/tai muiden oppilaiden kanssa*. Nämä kaikki ovat tutkimani kirjallisuuden mukaan merkittäviä vapaassa säestyksessä. Pyysin laittamaan ne tärkeysjärjestykseen siksi, että vaihtoehtojen välille saataisiin eroja. Vastauksista voi tehdä karkeita johtopäätöksiä siitä, millaisia asioita opettajat pitävät vapaassa säestyksessä tärkeinä, mutta mahdollista ja todennäköistä on, että monen vastaajan mielestä kaikki vaihtoehdot ovat tärkeitä ja tärkeysjärjestykseen laittaminen on ollut haastava tehtävä. Kysymyksessä oli myös sama tekninen ongelma kuin muissakin tärkeysjärjestystehtävissä, mikä sai jotkut vastaajat antamaan usealle väittämälle saman, yleensä korkean numeroarvon.

Edellä mainituista selkeästi tärkeimpänä pidettiin sointumerkkien käyttämistä, jolle numeron 5 (tärkein) antoi 60% vastaajista. vastausten keskiarvo oli 4,3. Keskimäärin toiseksi tärkeimpänä listatuista asioista pidettiin yhteismusisointia opettajan ja/tai muiden oppilaiden kanssa (ka. 3,3), kolmanneksi tärkeimpänä erilaisten komppien opettelua (ka. 3,1) ja vähiten tärkeimpinä korvakuulolta oppimista (ka. 2,6) sekä improvisointia, säveltämistä ja sovittamista (ka. 2,6). Tärkeysjärjestyskysymysten vastauksiin tulee suhtautua varauksella, sillä niissä esitettyjen vaihtoehtojen arvottaminen saattoi tuntua vastaajista keinotekoiselta ja epäolennaiselta. Niistä voi kuitenkin tehdä jonkinlaisia aavistuksia esimerkiksi siitä, millaisia asioita vapaan säestyksen opetuksessa pidetään erityi-

sen tärkeinä. Tämän kysymyksen vastauksista voisi päätellä, että sointumerkkien käyttämistä pidetään yhtenä vapaan säestyksen merkittävimmistä työtavoista.

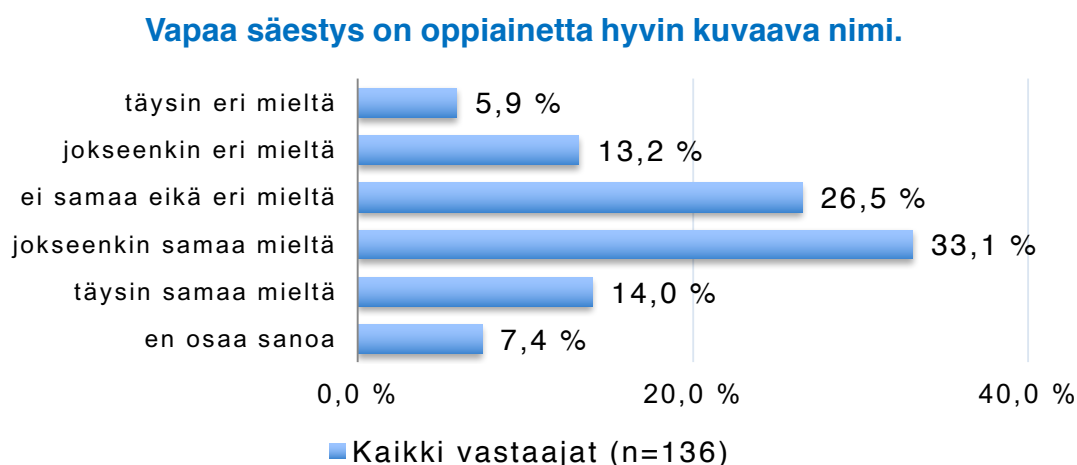
Pyysin kyselyssä vastaajia laittamaan tärkeysjärjestykseen (1=vähiten tärkeä, 4=tärkein) myös edellisessä luvussa muodostuneet vapaan säestyksen neljä ominaispiirrettä: oppilaslähtöisyyden, monipuolisuuden, luovan tuottamisen ja käytännön muusikkouden. Muotoilin ne kyselyssä seuraaviksi vaihtoehtoiksi: *oppilaan tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen opetuksessa, monipuolisuus ohjelmistossa, työtavoissa ja oppisällöissä, luovuuden kehittäminen ja musiikillinen keksiminen sekä kasvattaa soittajia, jotka pärjäävät hyvin erilaisissa käytännön musisointitilanteissa*. Tärkeimpänä näistä pidettiin käytännön muusikkoutta, jonka tärkeimmäksi valitsi 48% vastaajista ja joka sai keskiarvon 3,0. Vähiten tärkeä oli monipuolisuus, jota vähiten tärkeänä piti 37% vastaajista ja jonka keskiarvo oli 2,2. Oppilaslähtöisyys sai keskiarvon 2,7 ja luova tuottaminen 2,6. Vastaukset jakautuivat melko tasaisesti eri vaihtoehtojen välillä, mikä kertonee siitä, että vaihtoehtoja oli hankala arvottaa keskenään ja niitä kaikkia pidettäneen jokseenkin yhtä tärkeinä. Haastavaksi ja hieman kyseenalaiseksi kysymyksen tekee myös se, että ominaispiirteet sisältävät piirteitä toisistaan ja eivät ole juurikaan toisiaan poisulkevia asioita.

## 6.6 Vapaa säestys musiikkiopistossa

Olen ottanut esille tutkimuksessani muutamaan otteeseen sen, että vapaata säestystä on pidetty hankalasti luonnehdittavana ja hiukan epämääräisenä oppiaineena. Halusin tietää, miten musiikkiopistojen opettajat suhtautuvat tähän, joten esitin kyselyssä väittämän *Minulla on selkeä kuva siitä, millainen oppiaine vapaa säestys on*. Suurin osa vastasi kysymykseen myönteisesti, mutta täysin samaa mieltä olleita oli kuitenkin vain neljännes vastaajista. Jokseenkin samaa mieltä oli 47%, ei samaa eikä eri mieltä 17%, jokseenkin eri mieltä 9%, täysin eri mieltä 1,5% vastaajista ja 1,5% ei osannut sanoa. Vastauksiin vaikuttanee se, että lähes puolet vastaajista kertoi, ettei opeta vapaata säestystä oppiaineena. Tällaisilla vastaajilla on ymmärrettävää, ettei kuva vapaasta säestyksestä ole kovin selkeä. Vapaata säestystä voisi kuitenkin yrittää määritellä nykyistä selkeämmin ja levittää tietoisuutta musiikkiopistojen opettajien keskuudessa, sillä usein pianonsoitonopettajat joutuvat työssään kosketuksiin oppiaineen kanssa tavalla tai toisella ja ovat auktoriteetteja, joiden mielipiteiden pohjalta esimerkiksi oppilaat ja heidän vanhempansa muodostavat kuvaa vapaasta säestyksestä.



Vapaasta säestyksestä tehdyssä tutkimuksessa on ollut perinteisesti tapana moittia oppiaineen nimeä huonosti kuvaavaksi ja hämääväksi. Siksi halusin kysyä opettajilta, miten he kokevat vapaan säestyksen oppiaineen nimenä. Esitin väittämän *Vapaa säestys on oppiainetta hyvin kuvaava nimi* (Kuvio 7).



*Kuvio 7*

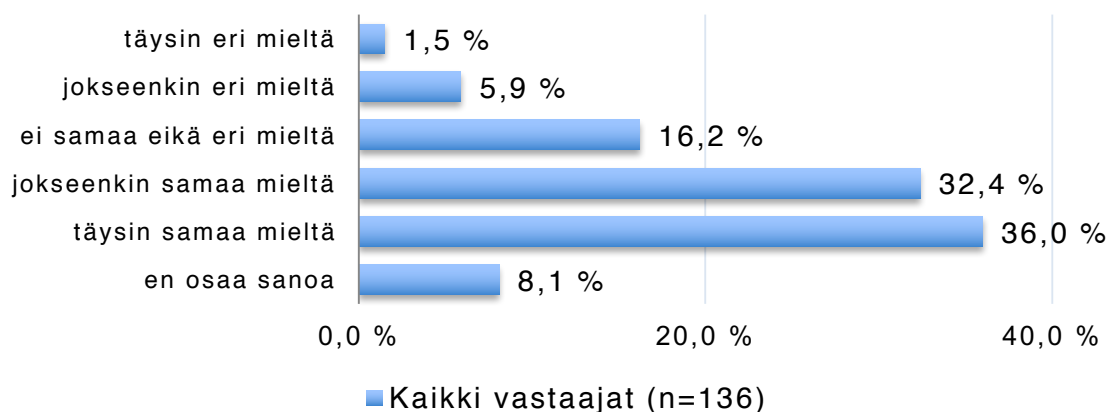
Vastauksissa oli melko paljon hajontaa. Kolmannes vastaajista piti nimeä oppiaineelle jokseenkin sopivana ja 14% täysin sopivana. Täysin tai jokseenkin erimielisiä oli vajaa viidennes. Ei samaa eikä eri mieltä olleiden osuus taas oli yllättävän suuri (27%) ja 7% vastaajista ei osannut sanoa. Täysin tyytyväisiä vapaan säestyksen nimeen ei voi vastusten perusteella sanoa oltavan. Ei samaa eikä eri mieltä olleiden suuri osuus voisi selittyä sillä, että vapaan säestyksen ei ajatella olevan kovin hyvä nimi oppiaineelle, mutta toisaalta parempaakaan on vaikea keksiä.

Olettamukseni oli, että vapaan säestyksen nimeen ei olla kovin tyytyväisiä, minkä vuoksi pyysin vastaajilta parempia nimiehdotuksia oppiaineelle avokysymyksellä. Moni vastaaja harmitteli tämän kysymyksen kohdalla, että vapaa säestys ei ole osuva nimi, mutta oikein parempaakaan ei ole keksitty. Useampi vastaaja piti ruotsin termiä *bruksklaver* hyvänä, mutta ei nähnyt sitä hyvin suomen kieleen mukautuvaksi, vaikka sen voisikin kääntää esimerkiksi *käyttöpianoksi* tai *käytännön pianoksi*. Yksi vastaaja kertoi, että vapaan säestyksen nimissä tehdään monia asioita, ja että yleensä termiä käytetään rytmimusiikin opettamisen kiertoilmauksena. Myös monet kyselyssä annetut nimiehdotukset viittasivat kevyen musiikin tyylihin, eivätkä niinkään tyylistä riippumattomaan oppiaineeseen (esim. *rytmimusiikki*, *afroamerikkalainen musiikki*). Juuri siitä tuntuu olevan erimielisyyttä, onko vapaa säestys kevyen musiikin opettamista pianolla vai oppiaine, joka voi pitää sisällään mitä tahansa musiikkityylejä. Bruksklaver-johdannaisten

lisäksi sellaisia nimiehdotuksia, jotka eivät viittaa mihinkään musiikkityyliin, annettiin muun muassa *luova soittaminen, sointusäestys, säestys ja improvisaatio, luova musisointi, harmoniamailma, soinnuttaminen ja improvisointi, harmoniataito & improvisaatio, komppaa pianolla, komppikarkelot, vapaa soittaminen ja musisointi*.

Kysyin opettajilta muutaman kysymyksen vapaaseen säestykseen liittyvästä koulutuksesta niin heidän kohdallaan kuin pianonsoitonopettajilla yleensäkin. Vastaajista 6% oli saanut vapaan säestyksen koulutusta opiskeluaikanaan erittäin paljon, 26% melko paljon, 45% jonkin verran ja 23% ei lainkaan. Yllättävää oli, että lähes neljänneksen koulutukseen ei ollut kuulunut lainkaan vapaan säestyksen opintoja, vaikka valtaosa musiikkiopiston pianonsoitonopettajista joutuu jollain tavalla tekemisiin vapaan säestyksen kanssa. Tätä selittänee osaltaan vastaajien keski-ikä, joka oli 49 vuotta: monet vastaajista ovat opiskelleet aikana, jolloin vapaa säestys ei ollut vielä valtakunnallisesti suosittu oppiaine. Kysyin myös, paljonko vapaaseen säestykseen liittyvää täydennyskoulutusta vastaajat ovat saaneet opettajanuransa aikana. 3% vastaajista oli saanut sitä erittäin paljon, 12,5% melko paljon, 51,5% jonkin verran ja 33% ei lainkaan. Vaikka suurin osa vastaajista olikin saanut vapaaseen säestykseen liittyvää koulutusta sekä opinnoissaan että työuransa aikana, koulutuksen määrää ei koettu riittäväksi. Väittämän *Pianonsoitonopettajia tulisi kouluttaa nykyistä enemmän vapaan säestyksen opettamiseen* (Kuvio 8) kanssa oltiin melko yksimielisiä: lähes seitsemän kymmenestä vastaajasta oli väitteestä samaa mieltä ja erimielisiä oli vain noin 7% vastaajista.

### Pianonsoitonopettajia tulisi kouluttaa nykyistä enemmän vapaan säestyksen opettamiseen.



Kuvio 8

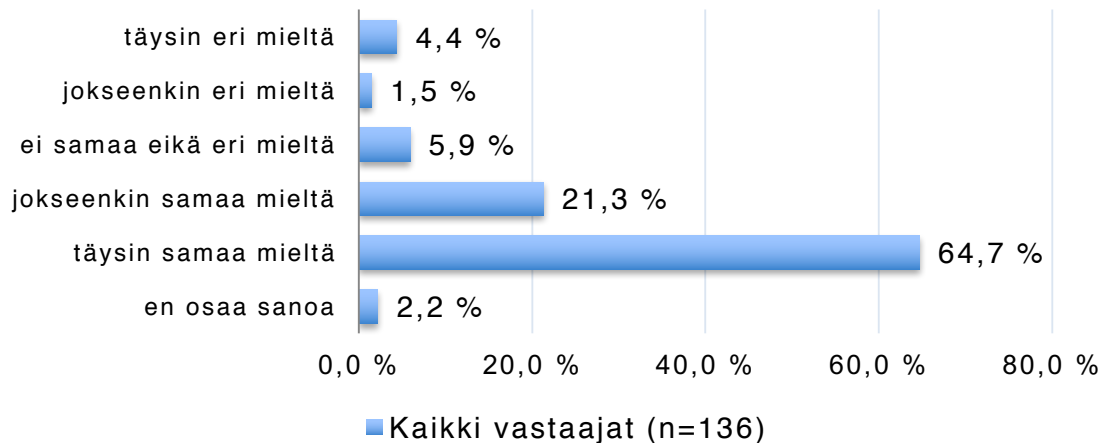
Vaikka vapaan säestyksen lisäkoulutusta pianonsoitonopettajille pidettiin tarpeellisena, kyselyyn osallistuneet opettajat olivat omista vapaan säestyksen opettamiseen liittyvistä taidoistaan melko varmoja. Väittämään *Koen, että minulla on riittävät valmiudet vapaan säestyksen perusteiden opettamiseen* ei tullut yhtäkään *täysin eri mieltä* -vastausta. Täysin samaa mieltä sen sijaan väittämästä oli 48% ja jokseenkin samaa mieltä 33% vastaajista. 10% ei ollut samaa eikä eri mieltä, 8% oli jokseenkin eri mieltä ja 1% ei osannut sanoa.

Koulutus tuntui lisäävän merkittävästi opettajan luottamusta vapaan säestyksen opettamisen valmiuksiinsa, sillä melko paljon tai erittäin paljon vapaan säestyksen koulutusta opiskeluaikanaan saaneista 100% koki omaavansa riittävät valmiudet oppiaineen perusteiden opettamiseen. Jonkin verran tai ei lainkaan koulutusta saaneilla kyseinen osuus oli 72%. Samanlainen vaikutus oli vapaan säestyksen täydennyskoulutuksella vastaavien lukujen ollessa 100% ja 77%.

Kyselyyn osallistuneilla oli hyvin selkeä yksimielisyys siitä, että pianonsoiton opiskelijoille musiikkiopistossa tulisi opettaa vapaan säestyksen perusteita. Esitin kyselyssä väittämän *On hyvä, että vapaan säestyksen alkeet ovat pakollisena osana musiikkiopiston pianonsoiton opintoja* (Kuvio 9). Kaksi kolmasosaa vastaajista oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä ja viidesosa jokseenkin samaa mieltä. Erimielisten osuus oli hyvin pieni ja jäi noin kuuteen prosenttiin. Tästä voisi päätellä, että vapaa säestys nähdään luontevana osana pianonsoitonopintoja ja oppiaineen perustaitojen opettelemista pidetään hyödyllisenä kaikille pianonsoiton opiskelijoille. Keskimäärin kaikkein myönteisimmin vapaan säestyksen alkeiden pakollisuuteen suhtautuivat kyselyssä ne vastaajat, jotka olivat itse saaneet paljon vapaaseen säestykseen liittyvää koulutusta.

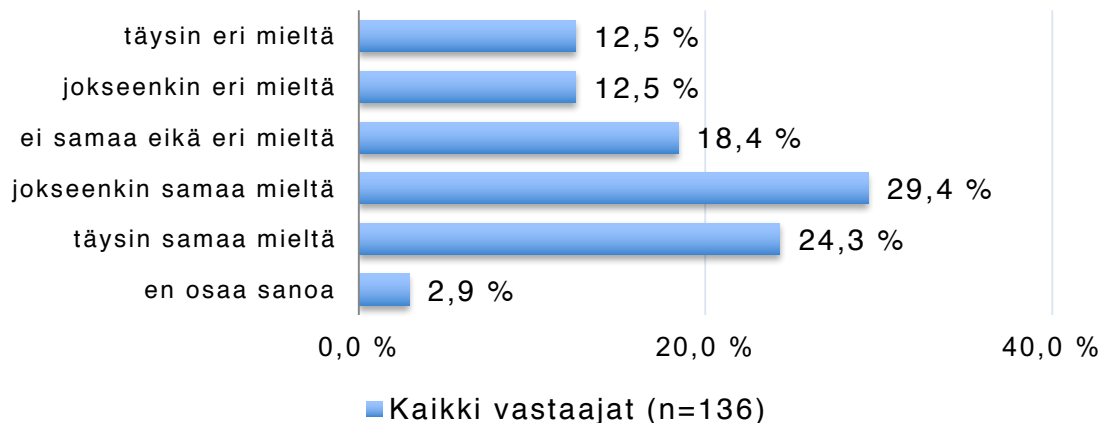
Yhtä suuri yksimielisyys ei vallinnut siitä, kenen vapaata säestystä tulisi oppilaille opettaa. Esitin väittämän *On hyvä, että jokainen musiikkiopiston pianonsoitonopettaja velvoitetaan opettamaan vapaan säestyksen perusteita* (Kuvio 10). Tästä väittämästä täysin tai jokseenkin samaa mieltä oli vain reilu puolet vastaajista ja täysin tai jokseenkin erimielisiä oli neljäsosa. Viidennes ei ollut samaa eikä eri mieltä tai ei osannut sanoa. Pakollinen vapaa säestys nähdään siis hyvänä osana pianonsoiton opintoja, mutta aivan yhtä hyvänä ajatuksena ei pidetä sitä, että jokainen opettaja on velvoitettu oppiaineen opettamiseen. Tällainen ajatusmaailma voitaisiin toteuttaa musiikkiopistossa esimerkiksi siten, että oppilaitoksessa osa opettajista on vapaaseen säestykseen erikoistuneita, ja nämä opettajat opettavat kaikille oppilaille oppiaineen perusteita.

**On hyvä, että vapaan säestyksen alkeet ovat pakollisena osana musiikkiopiston pianonsoiton opintoja.**



*Kuvio 9*

**On hyvä, että jokainen musiikkiopiston pianonsoitonopettaja velvoitetaan opettamaan vapaan säestyksen perusteita.**



*Kuvio 10*

Saadun vapaan säestyksen täydennyskoulutuksen määrällä oli selkeä yhteys siihen, kuinka vastaajat suhtautuivat vapaan säestyksen opettamisen pakollisuuteen: niistä, jotka olivat saaneet melko paljon tai erittäin paljon täydennyskoulutusta 81% oli samaa mieltä Kuvio 10:n väittämästä, kun taas jonkin verran tai ei lainkaan täydennyskoulutusta saaneilla vastaava osuus oli 49%. On siis mahdollista esimerkiksi, että avoin suhtautuminen vapaan säestyksen opettamisen pakollisuuteen saa opettajia hakeutumaan herkemmin täydennyskoulutukseen tai saatu täydennyskoulutus saa suhtautumaan vapaan säestyksen opettamisen pakollisuuteen avoimemmin.

Kaksi vastaajaa kritisoi edellä käsiteltyjä kahta väittämää ja kertoi, että heidän oppilaitoksissaan vapaan säestyksen alkeiden opettaminen ei ole pakollista kaikille pianonsoitonopettajille. Onkin totta, että vaikka SML:n ohjeistus vapaan säestyksen opetuksesta huomioidaan suurimmassa osassa oppilaitoksista, sitä on myös mahdollista olla noudattamatta, sillä virallisesti musiikkiopistojen opetusta ohjaavat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

## 6.7 Yhteenveto

Testasin kyselyllä, mieltävätkö pianonsoitonopettajat tärkeiksi vapaan säestyksen neljä ominaispiirrettä, jotka kirjallisuuden perusteella tuntuivat olevan oppiaineelle tyypillisiä periaatteita ja joista kerroin tarkemmin luvussa 5. Kyselyn perusteella vaikuttaisi siltä, että oppilaslähtöisyys, monipuolisuus, luova tuottaminen ja käytännön muusikkous ovat vapaalle säestykselle kaiken kaikkiaan tyypillisiä ja ominaisia piirteitä, jotka kuvaavat oppiainetta hyvin. Ominaispiirteet koettiin keskimäärin parhaiten vapaata säestystä kuvaaviksi niiden keskuudessa, jotka olivat saaneet paljon vapaaseen säestykseen liittyvää koulutusta ja jotka opettivat oppiainetta paljon.

Kyselyn perusteella voidaan sanoa, että musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoitonopettajat pitävät oppilaslähtöisyyttä vapaassa säestyksessä tärkeänä periaatteena. Vastaajien mukaan oppisisällöt voivat vaihdella paljonkin oppilaskohtaisesti, oppilaan toiveet ohjelmiston ja työtapojen suhteen tulisi toteuttaa ja aiemmat oppimiskokemukset luovat pohjan tulevalle oppimiselle. Oppilaan mielenkiinnon kohteiden seuraaminen nähtiin tärkeänä silloinkin, kun se johtaa oppisisältöjen yksipuolisuuteen. Kaikkein myönteisimmin oppilaslähtöisyyteen suhtautuivat ne opettajat, jotka olivat saaneet paljon vapaan säestyksen koulutusta.

Vapaa säestys nähtiin jossain määrin sellaisena oppiaineena, jossa oppimisprosessi on merkityksellisempi kuin musiikillinen lopputulos, mutta vastaajien kanta oli yllättävän varovainen ottaen huomioon, kuinka paljon vapaan säestyksen kirjallisuus tuntui korostavan prosessiluonteisuutta. Antoisa oppimisprosessi nähtiin enimmäkseen tärkeämpänä kuin kappaleiden esityskuntoon hiominen, mutta arviointiin liittyvät vastaukset olivat keskimäärin varsin lopputuloskeskeisiä. Moni vastaaja koki vapaan säestyksen arvioinnin kohdistuvan enemmänkin yhteen ohjelmiston esittämiskertaan kuin koko oppimisprosessiin. Paljon vapaata säestystä opettavat suhtautuivat arviointiin prosessikeskeisemmin kuin vähemmän oppiainetta opettavat.

Myös vapaan säestyksen monipuolisuudesta oltiin kyselyn perusteella melko yksimielisiä. Valtaosa vastaajista oli sitä mieltä, että vapaassa säestyksessä tulee opettaa monipuolisesti erilaisia musiikkityylejä. Vapaan säestyksen ei katsottu rajoittuvan minkään tietyn musiikkityylin opettamiseen, joskin selkeästi tärkeimpänä musiikkityylinä oppiaineessa pidettiin pop- ja rockmusiikkia. Vaikka genrejen moninaisuutta pidettiin tärkeänä, sitä ei kuitenkaan haluttu aikaansaada oppilaslähtöisyyden kustannuksella, vaan oppilasta itseään kiinnostavia musiikkityylejä pidettiin opetuksessa erityisen tärkeinä.

Monipuolisuutta ihannoitiin ohjelmiston lisäksi oppimisen sosiaalisissa ympäristöissä ja työtapojen valinnassa: pari- ja ryhmäopetukseen vapaan säestyksen opetuksessa suhtauduttiin hyvin myönteisesti ja saman oppisisällön lähestyminen monesta eri näkökulmasta koettiin tärkeäksi. Etenkin nuoret ja paljon vapaan säestyksen koulutusta saaneet pitivät monipuolisuutta arvossaan.

Luovan tuottamisen merkityksestä opettajille en saanut aivan niin paljon tietoa kuin olisin toivonut, mutta muutamien kysymysten vastaukset antoivat ymmärtää sitä pidettävän hyvin tärkeänä vapaan säestyksen opetuksessa. Vertailussa, jossa vastaajien piti laittaa erilaisia oppiaineeseen liittyviä asioita tärkeysjärjestykseen luovuutta ja musiikillista keksimistä pidettiin ylivoimaisesti vaihtoehtoista tärkeimpänä. Sen taakse jäivät muun muassa monipuolinen ohjelmisto, kuulonvarainen työskentely ja soittotekniset valmiudet.

Opeteltävien sisältöjen kytkemistä monipuolisesti erilaisiin yhteyksiin pidettiin kyselyn vastauksissa arvossaan. Lisäksi ihanteellisena pidettiin sitä, että tiettyä kappaletta tai musiikillista ilmiötä lähestytään monista erilaisista näkökulmista. Nämä molemmat kertovat luovan tuottamisen arvostamisesta, kuten totesin luvussa 5.3.

Käytännön muusikkous vaikutti kyselyn perusteella olevan vapaan säestyksen merkittävimpiä periaatteita. Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että vapaa säestys antaa erityisen hyviä eväitä erilaisissa käytännön pianonsoittotilanteissa selviytymiseen. Käytännön muusikkous sai myös eniten kannatusta kysymyksessä, jossa luomani neljä vapaan säestyksen ominaispiirrettä pyydettiin laittamaan tärkeysjärjestykseen. Runsaasti vapaan säestyksen koulutusta saaneet opettajat pitivät käytännön muusikkoutta keskimäärin tärkeämpänä kuin vähemmän koulutusta saaneet. Klassisen pianonsoiton ja vapaan säestyksen muusikkokäsityksiä pidettiin jokseenkin erilaisina, ja kaikkein vahvimmin niitä erilaisina pitivät sellaiset opettajat, jotka opettavat kumpaakin oppiainetta.

Opettajilla oli mielestään jokseenkin selkeä käsitys siitä, mitä vapaa säestys on, mutta oppiaineen nimeen ei oltu täysin tyytyväisiä. Vapaan säestyksen koulutusta kaivattiin opettajille nykyistä enemmän, mutta vastaajat kokivat omat valmiutensa riittäviksi vapaan säestyksen perusteiden opettamiseen. Kaiken kaikkiaan nähtiin hyvänä, että pianonsoiton opintojen osana on myös vapaan säestyksen alkeita. Kaikkien pianonsoitonopettajien ei kuitenkaan toivottu olevan velvollisia vapaan säestyksen opettamiseen.

## 7 Pohdinta

### 7.1 Johtopäätökset

Valitsin tutkielmani aiheeksi vapaan säestyksen useista eri syistä. Painavin peruste oli toki oma harrastuneisuuteni ja kiinnostukseni aihepiiriä kohtaan, mutta oppiaine oli hedelmällinen tutkimuskohde myös yleisellä tasolla. Se on muuttunut nopeasti lyhyen historiansa aikana, siitä on tehty vain vähän tutkimusta ja käsitykset siitä ovat olleet yllättävän hajanaisia ottaen huomioon sen suosion. Vapaa säestys on hyvin monelle mielekäs ja antoisa pianonsoitonopiskelun muoto, jolla on käyttöön valjastamatonta potentiaalia pianonsoitonopetuksessa ja jonka asema opetustarjonnassa tulisi olla nykyistä vahvempi. Yksi tärkeä tavoitteeni onkin lisätä tietoisuutta tästä mainiosta oppiaineesta ja edistää yhä useampien pääsyä sen pariin.

Muodostamani vapaan säestyksen pedagogiset ominaispiirteet auttavat määrittelemään oppiaineen luonnetta ja vetämään yhteen, millaiset asiat ovat tärkeitä pirstaleisella vapaan säestyksen kentällä. Opettajille työni antaa neljä tukipilaria, joiden kautta pedagogisia valintojaan voi perustella ja kyseenalaistaa. Oppisisältöjen ja työtapojen viidakossa kamppailevalle opettajalle vapaan säestyksen ominaispiirteet voivat toimia punaisena lankana, johon peilata valintojaan. Parhaassa tapauksessa tällainen yleiskuva vapaasta säestyksestä saa opettajan pitämään mielessään opetuksen todelliset tavoitteet ja tuo sitä kautta mielekkyyttä päivittäisiin opetustyön pieniin valintoihin. Oppilalle vapaan säestyksen aiempaa selkeämpi rajaaminen antaa välineitä soitonopiskelunsa reflektointiin. Se voi auttaa pohtimaan, mikä pianon soittamisessa on lopulta tärkeää ja miten näitä arvoja voisi vaalia omassa harrastuksessaan.

Haluan lisätä tietoisuutta vapaasta säestyksestä ja tehdä siitä ymmärrettävämpää ja helpommin lähestyttävää paitsi opettajille ja oppilaille, myös jokaiselle, joka on kiinnostunut musiikin harrastamisesta tai harkitsee sen aloittamista. Vapaa säestys tarjoaa perinteisestä poikkeavan näkökulman pianonsoittoon ja viitoittaa tietä musiikin tekemiseen monille, joille pianonsoitto muissa muodoissaan ei ole ollut antoisaa. Musiikkiopistoissa vapaan säestyksen opetus etenkin pääinstrumenttina on ollut vähäistä ja oppilaspotentiaalia jää valtavasti hyödyntämättä opetustarjonnan puuttuessa. Vapaan säestyksen asemaa musiikkiopistoissa olisi varaa vahvistaa ja tuoda oppiaine tasavertaiseksi oppiai-



neeksi muiden pianonsoiton lajien rinnalle. On kaikkien etu, että pianonsoittoa on mahdollista oppia erilaisilla tavoilla ja että jokaiselle löytyisi paras tapa itsensä toteuttamiseen musiikillisesti.

Toki täytyy muistaa, ettei erinimisten pianonsoiton lajien olemassaolo ole todellinen tae opetustarjonnan monipuolisuudesta. Arvomaailmat ja työtavat vaihtelevat opettajakohdaisesti ja oppiaineiden karsinointi esimerkiksi pianonsoitoksi, vapaaksi säestykseksi, pop/jazz-pianoksi tai kamupianoksi on tietyllä tapaa teennäistä. On mahdollista, että tulevaisuudessa pianonsoiton eri oppiaineiden rajat hälvenevät ja musiikkiopistoissa aletaan opettaa vain yhtä pianonsoiton oppiainetta, jonka sisällöissä on aiempaa enemmän vaihtelua. Tällöin yhä suurempi vapaus ja vastuu opetuksen sisällöstä ja arvoista olisi opettajilla. Toisaalta voi myös käydä niin, että pianonsoitto eriytyy yhä tarkemmin erilaisiin lajeihin, mikä saattaisi helpottaa opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden hahmotamista, mutta tuntuisi keinotekoiselta ja saattaisi lisätä turhanpäiväistä vastakkainasettelua tyylien välillä. Mielestäni erityisen tärkeää pianonsoitonopetuksessa, oli tyyli mikä tahansa, on kyseenalaistaa omia käytäntöjä, olla kiinnostunut ja ottaa opiksi muidenkin näkemyksistä sekä pohtia, mitkä ovat opetuksen todelliset tavoitteet ja millä keinoilla niitä kohti pyritään.

Vapaan säestyksen pedagogisten ominaispiirteiden muodostaminen oli mielenkiintoinen prosessi, joka sai minut tutustumaan kattavaan määrään oppiainetta koskevia kirjoituksia ja avarsi näkemystäni koko pianonsoitonopetuksen kentästä. Huomasin, että vaikka vapaasta säestyksestä on kirjoitettu monisyisesti ja ristiriitaisestikin, sillä on tiettyjä kantavia teemoja, jotka tekevät siitä omanlaisensa oppiaineen. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perehtyminen antoi minulle työkaluja oppimisen teoreettiseen tarkasteluun ja erilaisten oppimiskäytäntöjen ymmärtämiseen. Konstruktivismi tuntui erityisen sopivalta näkökulmalta vapaan säestyksen käsittelemiseen, sillä vapaa säestys näyttäytyi jo lähtökohtaisesti hyvin konstruktivistisena ilmiönä.

Järjestämäni kyselytutkimus antaa merkittävää tietoa vapaan säestyksen käsityksistä, sillä oppiaineesta ei ole juurikaan tehty sellaista tutkimusta, jossa mielipiteitä kerättäisiin näin laajalti alan asiantuntijoilta. Tavoitin kyselylläni noin viidenneksen kaikista musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoitonopettajista ympäri Suomen, joten vastauksilla on suurta painoarvoa, vaikka tulokset eivät olekaan tilastollisesti yleistettävissä. Halusin järjestää kyselyn kaikille pianonsoitonopettajille tyyliuunnasta riippumatta, sillä oppiaineiden rajat ovat häilyviä ja suurin osa opettajista on jollain tavalla

tekemisissä vapaan säestyksen kanssa. Kaikkien piano-opettajien mukaan ottaminen mahdollisti myös suuren vastaajamäärän. Pelkästään vapaan säestyksen opettajille järjestettyyn kyselyyn tuskin olisi saanut montaakaan kymmentä vastausta. Suurin osa vapaan säestyksen tutkimuksesta on laadullista tutkimusta, jonka tulokset kertovat yleensä yksittäisten henkilöiden käsityksistä. Koska kokemukseni mukaan vapaan säestyksen käsitykset vaihtelevat hyvin paljon opettajakohtaisesti, koin mielekkääksi kysyä käsityksistä suurelta joukolta niin, etteivät henkilövalinnat määrää tutkimuksen suuntaa. Tavoitteenani oli jo tutkimuksen laadullisessa vaiheessa etsiä vapaan säestyksen olemuksen suuria linjoja, ja kvantitatiivinen kyselytutkimus sopi hyvin näiden ominaisuuksien testaamiseen. Yksittäisiä mielipiteitä enemmän minua kiinnosti, vastaavatko opettajien käsitykset yleisellä tasolla kirjallisuuden antamaa kuvaa vapaan säestyksen ominaispiirteistä.

Tutkimukseni kaksiosaisuus lisää tulosten vakuuttavuutta: sen sijaan, että olisin tyytynyt kokoamaan kirjallisuuden muodostamaa kuvaa vapaasta säestyksestä, kysyin vielä kattavasti alan asiantuntijoilta, pitävätkö käsitykset paikkansa. Näin vapaan säestyksen olemusta tulee tarkasteltua sekä teorian että käytännön tasolla. Kuten totesin luvussa 6.7, kyselyn perusteella opettajien näkemykset olivat melko yhteneviä muodostamieni vapaan säestyksen pedagogisten ominaispiirteiden kanssa. Joitain hiuksenhienoja eroja toki oli, esimerkiksi näkemyksissä oppiaineen prosessikeskeisyydestä. Se, että pianonsoitonopettajat olivat melko samaa mieltä vapaan säestyksen luonteesta kuin kirjallisuus ja opetussuunnitelmat, on erittäin hyvä merkki. Vapaa säestys tarvitsee tiettyjä yhtenäisiä näkemyksiä ollakseen uskottava oppiaine. Sellaiset yhteiset periaatteet, jotka erilaisiin käytäntöihin totuneet opettajat voivat allekirjoittaa, auttavat vapaata säestystä kehittämään nykyistä organisoituneemmaksi oppiaineeksi. Toivon, että työni helpottaisi osaltaan tätä prosessia ja auttaisi ihmisiä muodostamaan kuvaansa siitä, mitä vapaa säestys on.

Haluan tutkimukseni välityksellä tukea vapaata säestystä opettavien koulutuksen lisäämistä ja kehittämistä. Pääaineiselle vapaan säestyksen opetukselle on kysyntää musiikkiopistoissa enemmän kuin sitä on tarjolla, ja kyselyyni vastanneista opettajista ylivoimainen enemmistö piti hyvänä sitä, että vapaata säestystä opetetaan jonkin verran kaikille piano-oppilaille. Siitä oltiin niin ikään yksimielisiä, että pianonsoitonopettajia tulisi kouluttaa nykyistä enemmän vapaan säestyksen opettamiseen. Kentältä kuuluva viesti on vahva: vapaan säestyksen osaamista tarvitaan musiikkioppilaitoksiin lisää.

Toivon, että tutkimukseni auttaa ihmisiä muodostamaan käsitystään siitä, millainen oppiaine vapaa säestys on. Paras palkinto minulle työn tekijänä olisi se, jos joku sen avustamana löytäisi vapaasta säestyksestä itselleen mielekkään tavan musiikin harrastamiseen tai toisaalta, jos joku sen avulla ymmärtäisi, että vapaa säestys ei ole häntä varten. On hienoa, että pianonsoittoa voi harrastaa monella tavalla ja että nämä tavat kehittyvät ajan kuluessa ja pyrkivät vastaamaan erilaisten musiikin harrastajien tarpeisiin yhä paremmin.

## 7.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen tekemiseen liittyy tiettyjä arvoja ja normeja, joita pyritään noudattamaan. Tutkijalle on tärkeää arvioida tutkimuksen luotettavuutta kriittisesti ja kyseenalaistaa jatkuvasti toimintaansa pyrkiessään uskottavaan tutkimuksen tekoon. Tyypillisesti luotettavuuden tarkastelussa käytetään käsitteitä reliabiliteetti (luotettavuus) ja valideetti (pätevyys). Reliabiliteettiin liittyvät muun muassa metodien ja tulosten johdonmukaisuus sekä havaintojen ajallisen pysyvyyden tarkastelu. Käytännössä nämä ilmenevät muun muassa perustelemalla ja aukikirjoittamalla käytettyjä työtapoja ja valintoja selkeästi ja ottamalla huomioon aineiston tilanne- ja aikasidonnaisuuden. Valideetti kertoo, ovatko tutkimuksen tulokset ja tutkijan päätelmät uskottavia ja vakuuttavia. Tähän liittyy läheisesti se, millä tavalla tutkija käsittää tutkittavat ilmiöt ja kuinka hän saattaa nämä ymmärrettäviksi muille. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 24–28.)

Etenkin laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu on Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009, 27–28) mukaan hyvin kokonaisvaltaista ja paljon tutkijan valintoihin kohdistuvaa ruodintaa. Olen pyrkinyt kautta tutkielmani kyseenalaistamaan ja reflektoimaan tekemisiäni ja selventämään lukijalle syitä tekemiini valintoihin. Tähän tähdätessäni merkittävä rooli on tutkielmani 4-luvulla, jossa olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimusmenetelmiäni sekä tutkimukseen liittyviä eettisiä seikkoja. Tiedostan, että tutkimastani aiheesta ei ole saatavilla objektiivista tietoa vaan omat kokemukseni ohjaavat tutkimuksen etenemistä ja värittävät tuloksia. Erityinen haaste tutkielmassani oli vapaan säestyksen merkityksellisyys minulle henkilökohtaisesti. Olen yrittänyt tietyissä tutkimuksen vaiheissa häivyttää omat ennakkoasenteeni tutkittavia kysymyksiä kohtaan ja tarkastella asioita ikään kuin ulkopuolisen silmin. Olen pyrkinyt jatkuvasti perustelemaan tekemiäni päätelmiä, jotta tutkimus olisi niin validi kuin mahdollista.

Erilaisia tutkimustapoja yhdistelevä ote eli triangulaatio toi omat haasteensa tutkimuksen luotettavuuteen. Eskola ja Suoranta (2005, 71–72) pitävät triangulaatiota hyvin mielenkiintoisena tutkimustapana, mutta muistuttavat sen riskeistä ja ristiriidoista: heidän mukaansa eri tutkimusmenetelmät voivat pohjautua esimerkiksi erilaisiin ihmiskäsityksiin, jolloin niitä ei voi lähtökohtaisesti sovittaa yhteen. Otin tietoisesti riskin valitessani kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia piirteitä yhdistelevän tutkimusotteen. Mahdollisuus saavuttaa mielenkiintoisia tutkimustuloksia painoi lopulta kuitenkin enemmän kuin menetelmällinen puhdasoppisuus. Vapaan säestyksen olemuksen ja pedagogisten ominaisuuksien tutkimiseen sopivat lähtökohtaisesti ehkä parhaiten laadulliset menetelmät, joita vapaan säestyksen tutkimuksessa onkin enimmäkseen käytetty. Vapaata säestystä on tutkittu toistaiseksi melko vähän ja sitä pidetään yhä pitkälti suullisena traditiona (Rikandi 2012), joten koin merkitykselliseksi järjestää pianonsoitonopettajille kyselyn, jolla yritetään selvittää, millaisia opettajien käsitykset oppiaineesta ovat verrattuna kirjallisuuden antamaan kuvaan. Tuntui tärkeältä saada tietää, millaisia yleisiä mielipiteitä vapaasta säestyksestä Suomen musiikkiopisto- ja konservatorioympäristössä on sen sijaan, että valitsisi pienen määrän aiheeseen syvällisesti perehtyneitä opettajia.

Tutkimuksen laadullisessa vaiheessa suurimmat luotettavuuteen liittyvät riskit liittyivät aineiston valintaan sekä siitä tehtyihin johtopäätöksiin. Valitsemani vapaan säestyksen kirjallisuus ohjasi sitä, millaisiksi luomani vapaan säestyksen pedagogiset ominaispiirteet muodostuivat. Pohdin erityisen tarkkaan tässä tutkimuksen vaiheessa, mitkä lähteet valitsen tutkimusaineistoksi, jotta tulokset olisivat luotettavia. Perustelin tekemiäni aineistovalintoja luvussa 4.3.1. Ominaispiirteitä muodostaessani tärkeitä luotettavuutta lisääviä tekijöitä olivat analyysin johdonmukaisuus ja valintojeni perusteleminen. Tiedostan kuitenkin, että eri tutkijan käsittelyssä ominaispiirteet olisivat voineet muodostua erilaisiksi samallakin aineistolla.

Määrälliseen tutkimusvaiheeseen liittyi monia luotettavuutta koettelevia seikkoja. En voinut valita, ketkä kyselyn saaneista vastasivat kyselyyn, joten vastaajakunta saattaa olla jollain tavalla valikoitunutta. En ole voinut myöskään kontrolloida, ovatko opettajat vastanneet kyselyyn todenmukaisesti tai edes, ovatko kyselyyn vastanneet ne henkilöt, joille kysely on tarkoitettu. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, 26–27) muistuttavat, että tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa täytyy myös muistaa, että vastaajat saattavat vastata eri tilanteissa kysymyksiin eri tavoilla, esimerkiksi pyrkiessään vastaamaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Kyselystäni ei voi tehdä tilastollisia yleis-

tyksiä, joten olen pyrkinyt tekemään kyselyaineistosta ainoastaan valistuneita otaksu-  
mia, joita en kuitenkaan yleistä koskemaan koko pianonsoitonopettajien perusjoukkoa.

Haastavinta kyselylomakkeen suunnittelussa oli tietynlaisten asioiden vaikea mitatta-  
vuus. Kyselyssäni suuri osa mitattavista asioista oli sellaisia, joiden mittaamiseen ei ole  
yksiselitteistä mittaria. Esimerkiksi oppilaslähtöisyys ja luovuus ovat subjektiivisia kä-  
sitteitä, joiden mittaamiseksi täytyi ensin määritellä, millä tavalla kyseiset asiat voisivat  
ilmentyä soittotunneilla. Abstraktien teemojen muuttaminen kysyttävään muotoon oli  
haastavaa ja on mahdollista, että osa vastaajista käsitti jotkin kysymykset eri tavalla  
kuin tarkoitin. Määrällinen kyselylomake oli muodoltaan sellainen, jossa vastaajalle jäi  
niukat mahdollisuudet perustella vastaustaan ja kertoa, millä tavalla hän käsitti kysyttä-  
vät kysymykset. Pyrin ottamaan huomioon kyselyaineistoa käsitellessäni sen, että ky-  
symykset on voitu ymmärtää monella tapaa ja että oma tulkintani ei välttämättä anna  
vastauksesta oikeanlaista kuvaa. Siksi pyrin välttämään liian pitkälle menevien johto-  
päättösten tekemistä vastauksia analysoidessani ja esitin päätelmäni ainoastaan yhtenä  
mahdollisena selityksenä ilmiöille.

### **7.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tämän työn kirjoittaminen on ollut mielenkiintoinen sukellus vapaaseen säästyksen  
sekä pianonsoiton pedagogiikkaan ja koen muodostaneeni melko hyvin oppiaineen kes-  
keisiä periaatteita kuvaavan mallin. Silti tutkimukseni tuottamat tulokset ovat eittämättä  
vain yksi näkökulma vapaan säästyksen tarkasteluun, ja oppiainetta voisi tarkastella  
lukuisilla muillakin, hyvin erilaisilla tavoilla ja korostaa eri asioita kuin minä. Olen tyy-  
tyväinen, mikäli työni kirvoittaa ajatuksia, kaikin mokomin kriittisiäkin, ja yllyttää va-  
paasta säästyksestä kiinnostuneita tekemään uutta tutkimusta oppiaineen ympärillä.

Yksi mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi lähteä kehittämään vapaan säästyksen opetusta  
muodostamieni ominaispiirteiden kautta. Ominaispiirteitä tulisi tällöin tarkastella josta-  
kin oppimisteoreettisesta näkökulmasta ja pohtia, miten periaatteita olisi mahdollista  
soveltaa käytännön opetustyöhön. Tällainen tutkimus voisi tuottaa teoreettisesti perus-  
teltuja harjoituksia ja työtapoja vapaan säästyksen opettajien työkalupakkiin. Sen loppu-  
tuloksena voisi syntyä vapaan säästyksen oppimateriaaleja, jotka olisivat tavoitteellisia,  
tarkkaan harkittuja ja teoreettisesti perusteltavissa toimiviksi. Vapaan säästyksen oppi-

materiaaleja on tarjolla verrattain vähän, joten uudet, toimivat materiaalit saattaisivat tehdä hyvin kauppansa.

Erittäin kiintoisaa olisi myös tutkia pianonsoitonopetuksen tulevaisuutta eri oppiaineiden näkökulmasta esimerkiksi musiikkiopistokontekstissa. Millaisia pianonsoiton lajeja tällä hetkellä on opetustarjonnassa ja millaisessa suhteessa? Millainen pianonsoitonopetus palvelisi parhaiten erilaisten oppijoiden tarpeita ja toiveita? Tarvitaanko pianonsoiton sisällä erinimisiä oppiaineita, vai voisivatko kaikki pianistit aloittaa vaikka samanimisellä oppiaineella ja opintojen edetessä erikoistua itselleen mielekkäisiin asioihin? Tällainen tutkimus voisi tehdä suuren palveluksen koko musiikkiopistojärjestelmälle, mutta olisi monitahoisuudessaan työläs toteutettavaksi. Siinä tulisi huomioida erilaisten oppilaiden ja opettajien näkökulmat, mutta myös musiikkiopistojen hallinnolliset edellytykset.

Se, mikä pianonsoitonopetuksessa tänä päivänä tuntuu luontevalta, saattaa vuosien päästä olla jotakin aivan muuta. Käsitukset musiikista ja musiikin toteuttamisen tavat elävät ja kehittyvät aikojen ja kulttuurin muuttuessa. Vapaa säestyskään ei tule koskaan valmiiksi, vaan vaatii jatkuvaa kehittämistä ja uutta tutkimusta. Syntyajoistaan lähtien oppiaineen tehtävänä on ollut kyseenalaistaa vallitsevia pianonsoitonopetuksen käytäntöjä ja mukautua ketterästi tarpeen vaatiessa. Se tekee vapaasta säestyksestä erityisen merkityksellisen ilmiön, jonka asema tulee tulevaisuudessa yhä vahvistumaan.

## Lähteet

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: FINN LECTURA.
- Aittakumpu, R. 2005. Pyhä Praktiikka maallisessa maailmassa – Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 8, 2, 49–58.
- Anttila, E. 2018. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Saatavilla <http://disco.teak.fi/anttila>. Luettu 16.10.2018.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Joensuu University Press Oy.
- Cleaver, D. & Ballantyne, J. 2014. Teachers' views of constructivist theory: A qualitative study illuminating relationships between epistemological understanding and music teaching practice. *International Journal of Music Education* 33, 2, 228–241.
- Dahlström, F. 1982. Sibelius-Akatemia 1882–1982. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Enkenberg, J. 2005. Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.). *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. 7–21. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- von Glasersfeld, E. 1984. An Introduction to Radical Constructivism. *AntiMatters* 2, 3, 2008.
- Hakkarainen, A. 2009. *Piano soikoon! Vapaan säestyksen aakkoset*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.

- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Porvoo: WSOY.
- Halonen, P. 2009. Pianovapari.com. Oppikirja 1. Kempele: MeSRADA.
- Halonen, P. 2015. Pianovapari.com. Oppikirja 2. Kempele: MeSTRADA.
- Henson, D. 2003. Foundations for a Learner-Centered Education. A Knowledge Base. Education 124, 1, 5–16.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hovi, S. 1983. Vapaa säestys 1. Helsinki: Fazer.
- Hovi, S. 1986. Vapaa säestys 2. Helsinki: Fazer.
- Iivari, V. 2008. Vapaa säestys osana pianonsoiton ammattiopintoja. Sibelius-Akatemian pianonsoiton opiskelijoiden käsityksiä vapaasta säestyksestä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ilomäki, L. 2011. In Search of Musicianship. A Practitioner-Research Project on Pianists' Aural-Skills Education. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Jarvola, J. & Sarmanto-Neuvonen, E. 1994. Vapaasti pianolla. Fritt fram på piano. Porvoo: WSOY.
- Juntunen, M. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.). Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus. 71–92
- Keränen, J. 2015. Pianopedagogi muutosten keskellä. Opettajien kokemuksia vapaasta säestyksestä. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Ketovuori, M. 2015. With the eye and the ear –analytical and intuitive approaches in piano playing by Finnish teacher candidates. International Journal of Music Education 33, 2, 133–145.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kouluhallitus. 1991. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.



- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- KvantiMOTV. 2010. Kvantitatiivisten menetelmien tietovaranto. Saatavilla <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/intro.html>, luettu 20.2.2019.
- Laes, T. 2006. Muuttuva musiikkikasvatus. Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Mattila, E-P. 1997. Vapaan säestyksen pedagogiikan opetuksen kehittäminen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Myllykoski, V. 2018. ”Se on musiikki, se vapsi”: Vapaan säestyksen luonne pedagogisena oppiaineena ja musiikillisena ilmiönä asiantuntijoiden ryhmäkeskustelun diskursseissa. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- OPH – Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH – Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus.
- Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19, 1, 8–28.
- Partti, H. 2012. Learning from cosmopolitan digital musicians. Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.). *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus. 54–70

- Pernu, J. 2011. Soinnituksen opettaminen suomalaisissa vapaan säestyksen oppikirjoissa. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Pesola, P. 2008. Syke. Vapaan säestyksen alkeet. Helsinki: F-kustannus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rikandi, I. 2010. Revolution or reconstruction? Considering change in Finnish piano pedagogy. Teoksessa: Rikandi, I. (toim.) 2010. Mapping the common ground. Philosophical perspectives on Finnish music education. Helsinki: BTJ Kustannus. 160–177
- Rikandi, I. 2012. Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community. A case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Rättyä, A. 2016. Opettajasta vapaat säestäjät. Tapaustutkimus kahden itseoppineen pianistin oppimisprosessista. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Saatavilla <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, luettu 20.2.2019.
- Saikkonen, E. 2016. Vapaata säestystä vai ”ihan vaan pianonsoittoa”? Kolmen musiikkiopiston vapaan säestyksen opettajan ajatuksia oppiaineen sisällöstä, oppilaskeskeisyydestä ja tulevaisuudesta. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Shively, J. 2015. Constructivism in Music Education. Arts Education Policy Review 116, 128–136.
- SIBA – Taideyliopiston Sibelius-Akatemia 2018. Musiikkikasvatuksen opintojaksokuvaukset. Saatavilla <http://www.uniarts.fi/sites/default/files/Musiikkikasvatus1.pdf>, luettu 1.12.2018.

- SML – Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2006. Pianon vapaa säestys. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Saatavilla <https://drive.google.com/drive/folders/0BwPy3NTmXxqQeDVyN0dQTHRKcXc>, luettu 4.1.2019.
- SML – Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2019. Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Saatavilla <http://www.musicedu.fi/sml-pahkinankuoressa/>, luettu 4.1.2019.
- TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 11.3.2019.
- Tenni, J. & Varpama, J. 2004. Vapaa säestys ja improvisointi. Helsinki: Otava.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa: Kotilainen, T. (toim.) 2009. Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Helsinki: KMO.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi.
- Tyrni, H. 2016. Klassisen pianonsoitonopettajien kokemuksia vapaa säestyksen opettamisesta musiikkiopistoissa. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Valkonen, L. 2007. Kartoitus pianon vapaan säestyksen opetuksesta Suomen musiikkioppilaitoksissa lukuvuonna 2004-2005. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Opinnäyte.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2009. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vatjus, K. 1996. Vapaa säestys musiikkioppilaitosten oppiaineena ja soittamisen lajina. Helsingin yliopisto. Opinnäyte.
- VSO – Vapaan säestyksen opettajat ry 2018. ”Vapaa säestys”, ”Yhdistys” ja ”Vapaan säestyksen opettajien kelpoisuus”. Sivustolla [www.vapaasaestys.net](http://www.vapaasaestys.net), luettu 1.12.2018.
- Vuori, M. 1997. Lähikehityksen vyöhyke musiikillisen kehittymisen avainkohtana. *Musiikkikasvatus* 2, 2, 66–73.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus  
27, 1, 9–20.

# Liite 1

Tutkimuskutsu pianonsoitonopettajille

Hyvä rehtori,

Olen järjestämässä maisterintutkielmaani liittyen kyselyä musiikkiopistojen ja konservatorioiden pianonsoitonopettajille koskien heidän käsityksiään vapaasta säästyksestä.

Siihen liittyen pyytäisin sinua välittämään alla olevan kyselylinkin kaikille pianonsoitonopettajille, jotka antavat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärään mukaista opetusta oppilaitoksessanne. Opetettavalla tyyllisuunnalla ei ole merkitystä, vaan kysely on suunnattu kaikille opettajille, joiden opetusinstrumentti on piano.

Kun olet välittänyt kyselylinkin opettajille, pyytäisin vastaamaan tähän viestiin kuittamalla, että viesti on välitetty eteenpäin ja kertomalla, kuinka monelle opettajalle linkki lähetettiin.

Tavoittelen vielä puhelimitse viikolla 11 niitä rehtoreita, joilta vastaus on syystä tai toisesta jäänyt lähettämättä.

Suuret kiitokset tärkeästä avustasi tutkimuksessani!

Ystävällisin terveisin,

Eetu Sadeharju  
Musiikkikasvatuksen maisteriopiskelija,  
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
[sähköpostiosoite]  
[puhelinnumero]

Tutkielman ohjaaja:  
Heidi Partti  
Musiikkikasvatuksen professori  
[sähköpostiosoite]  
[puhelinnumero]

VÄLITETTÄVÄ VIESTI ALKAA

-----  
Hyvä pianonsoitonopettaja,

Olet tervetullut osallistumaan kyselyyn, jolla kartoitetaan opettajien käsityksiä vapaasta säästyksestä. Kysely on suunnattu kaikille musiikkiopistossa tai konservatoriossa pianonsoittoa opettaville tyyllisuunnasta riippumatta. Mielenpitesesi on merkittävä, olit sitten vapaan säästykseen kanssa tekemisissä tai et.

Pääset vastaamaan kyselyyn alla olevasta linkistä. Vastaaminen kestää noin 10 minuuttia. Jokainen vastaus on hyvin tärkeä tutkimukseni kannalta, sillä edustat pianonsoitonopettajana varsin pientä asiantuntijajoukkoa.

Linkki kyselyyn:

[linkki]

Suurkiitokset näkemästäsi vaivasta ja mukavaa kevään alkua!

Ystävällisin terveisin,

Eetu Sadeharju  
Musiikkikasvatuksen maisteriopiskelija,  
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
[sähköpostiosoite]  
[puhelinnumero]

## Liite 2

# Kysely vapaasta säestyksestä pianonsoitonopettajille

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn, jossa kartoitetaan opettajien käsityksiä vapaasta säestyksestä. Kysely on suunnattu kaikille musiikkiopistossa tai konservatoriossa pianonsoittoa opettaville. Vastauksesi on hyvin tärkeä, olit sitten vapaan säestyksen kanssa tekemisissä tai et.

Käytän vastauksia aineistona maisterintutkielmassani Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Kerään kyselyn lopussa myös muutamia taustatietoja vastaajista, mutta näitä tietoja ei käytetä siten, että yksittäistä vastaajaa olisi mahdollista tunnistaa. Vastaukset kerätään ja säilytetään luottamuksellisesti siten, että ne eivät päädy kolmansille osapuolille.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10 minuuttia. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita vastauksia ja jokainen mielipide on yhtä tärkeä. Kysely on auki 17.3.2019 asti.

Kiitokset jo etukäteen tutkimukseen osallistumisesta!

Eetu Sadeharju  
Musiikkikasvatuksen maisteriopiskelija

[sähköpostiosoite, puhelinnumero]

Tutkielman ohjaaja:  
Heidi Partti  
Musiikkikasvatuksen professori

[sähköpostiosoite, puhelinnumero]

Seuraava

Mitä mieltä olet seuraavista vapaan säestyksen opetukseen liittyvistä väittämistä?

1=täysin eri mieltä  
2=jokseenkin eri mieltä  
3=ei samaa eikä eri mieltä  
4=jokseenkin samaa mieltä  
5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5	en osaa sanoa
Opetuksen tulisi sisältää monipuolisesti erilaisia musiikkityylejä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vapaa säestys mahdollistaa lähes minkä tahansa musiikkityylin opettelemisen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pari- tai ryhmäopetus soveltuu huonosti vapaan säestyksen opettamiseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samaa kappaletta tai musiikillista ilmiötä pitäisi lähestyä monilla eri tavoilla (esim. eri sävellajit, kompit, kokoonpanot). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On parempi osata vähän sisältöjä hyvin kuin paljon keskinkertaisesti. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

Laita seuraavat työtavat tärkeysjärjestykseen vapaan säestyksen opetuksessa. **Jokaisen numeron tulee esiintyä vain kerran.**

	1=vähiten tärkeää					5=tärkeintä
	1	2	3	4	5	
Erilaisten komppien opettelu *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Korvakuulolta oppiminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Sointumerkkien käyttäminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Yhteismusisointi opettajan ja/tai muiden oppilaiden kanssa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Edellinen

Seuraava



Valitse alla olevista musiikkityyleistä **kolme** mielestäsi **tärkeintä** vapaan säestyksen opetuksessa.\*

- Iskelmä
- Jazz/blues
- Kansanmusiikki
- Klassinen musiikki
- Lastenmusiikki
- Latinalaisamerikkalainen musiikki
- Maailmanmusiikki
- Näyttämömusiikki
- Pop/rock
- Jokin muu, mikä? (Kirjoita alla olevaan kenttään)

-

Valitse alla olevista musiikkityyleistä **kolme** mielestäsi **vähiten tärkeää** musiikkityyliä vapaan säestyksen opetuksessa.\*

- Iskelmä
- Jazz/blues
- Kansanmusiikki
- Klassinen musiikki
- Lastenmusiikki
- Latinalaisamerikkalainen musiikki
- Maailmanmusiikki
- Näyttämömusiikki
- Pop/rock
- Jokin muu, mikä? (Kirjoita alla olevaan kenttään)

-

Edellinen

Seuraava

Laita seuraavien taitojen kehittäminen tärkeysjärjestykseen vapaan säestyksen opetuksessa. **Jokaisen numeron tulee esiintyä vain kerran.**

	1=vähiten tärkeää					5=tärkeintä
	1	2	3	4	5	
Luovuus ja musiikillinen keksiminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Laaja ja monipuolinen ohjelmisto *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Nuotinlukutaito *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Kuulonvarainen työskentely *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Soittotekniset valmiudet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Edellinen

Seuraava

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?

1=täysin eri mieltä  
 2=jokseenkin eri mieltä  
 3=ei samaa eikä eri mieltä  
 4=jokseenkin samaa mieltä  
 5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5	en osaa sanoa
	Minulla on selkeä kuva siitä, millainen oppiaine vapaa säestys on. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On hyvä, että vapaan säestyksen alkeet ovat pakollisena osana musiikkiopiston pianonsoiton opintoja. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vapaa säestys on oppiainetta hyvin kuvaava nimi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jos sinulla on vapaalle säestykselle nimiehdotus, joka kuvaa oppiainetta mielestäsi paremmin, voit mainita sen tässä.

Edellinen

Seuraava

## Mitä mieltä olet seuraavista vapaan säestyksen opetukseen liittyvistä väittämistä?

1=täysin eri mieltä  
2=jokseenkin eri mieltä  
3=ei samaa eikä eri mieltä  
4=jokseenkin samaa mieltä  
5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5	en osaa sanoa
Oppisisällöt voivat vaihdella oppilaskohtaisesti paljonkin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan toiveet ohjelmiston ja työtapojen suhteen tulisi pääsääntöisesti toteuttaa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan aiemmat oppimiskokemukset eivät vaikuta siihen, millaisia työtapoja tunneilla käytetään. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetus voi keskittyä suppeaankin aihepiiriin, mikäli oppilas on kiinnostunut juuri tästä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos kaksi oppilasta ovat tentissä taidoiltaan samantasoiset, heidän tulisi saada joka tapauksessa sama arvosana. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

## Mitä mieltä olet seuraavista vapaan säestyksen opetukseen liittyvistä väittämistä?

1=täysin eri mieltä  
2=jokseenkin eri mieltä  
3=ei samaa eikä eri mieltä  
4=jokseenkin samaa mieltä  
5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5	en osaa sanoa
Kappaleiden hiominen esityskuntoon ei ole tärkeää, jos oppimisprosessi on kehittävä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käsitys siitä, millainen muusikkous on tavoiteltavaa, on samanlainen klassisessa pianonsoitossa ja vapaassa säestyksessä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vapaan säestyksen opetus valmistaa erityisen hyvin käytännön tilanteiden vaatimiin pianonsoittotilanteisiin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

Laita seuraavat periaatteet tärkeysjärjestykseen vapaan säestyksen opetuksessa. **Jokaisen numeron tulee esiintyä vain kerran.**

	1=vähiten tärkeä			4=tärkein
	1	2	3	4
Oppilaan tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen opetuksessa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monipuolisuus ohjelmistossa, työtavoissa ja oppisisällöissä *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luovuuden kehittäminen ja musiikillinen keksiminen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasvattaa soittajia, jotka pärjäävät hyvin erilaisissa käytännön musisointitilanteissa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?

1=täysin eri mieltä  
 2=jokseenkin eri mieltä  
 3=ei samaa eikä eri mieltä  
 4=jokseenkin samaa mieltä  
 5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5	en osaa sanoa
	On hyvä, että jokainen musiikkiopiston pianonsoitonopettaja veloitetaan opettamaan vapaan säestyksen perusteita. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että minulla on riittävät valmiudet vapaan säestyksen perusteiden opettamiseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pianonsoitonopettajia tulisi kouluttaa nykyistä enemmän vapaan säestyksen opettamiseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Paljonko vapaaseen säestykseen liittyvää koulutusta olet saanut opiskeluaikanasí?

- en lainkaan
- jonkin verran
- melko paljon
- erittäin paljon

Oletko saanut vapaaseen säestykseen liittyvää täydennyskoulutusta opettajanurasi aikana?

- en lainkaan
- jonkin verran
- melko paljon
- erittäin paljon

Edellinen

Seuraava

Vielä muutama taustatieto, niin olemme valmiit. Alla kysyttävät tiedot kerätään aineiston tilastollista käsittelyä varten, eikä niitä käytetä siten, että yksittäistä vastaajaa olisi mahdollista tunnistaa. Niihin vastaaminen on kuitenkin vapaaehtoista.

### Sukupuolesi

- Nainen
- Mies
- Muu

### Syntymävuotesi

Maakunta, jonka alueella opetat pianonsoittoa (voit valita useita)

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

Kauanko olet toiminut pianonsoitonopettajana?

Valitse vaihtoehto...

Kuinka suurelle osalle musiikkiopiston/konservatorion piano-oppilaistasi opetat vapaata säestystä pää- tai sivuinstrumenttina?

- En yhdellekään
- Alle puolelle oppilaista
- Yli puolelle oppilaista
- Kaikille

Edellinen

Seuraava

# Kiitokset osallistumisesta!

Lähetä lopuksi vielä vastaukset sivun alalaidasta.

Hienoa, että vastasit kyselyyni. Jokainen vastaus on tärkeä.

Rentouttavaa kevättä!

Eetu Sadehariu

[sähköpostiosoite, puhelinnumero]

Tähän voit vielä kirjoittaa vapaasti, jos jokin asia kyselyssä jäi askarruttamaan tai haluat antaa palautetta.

Edellinen

Lähetä vastaukset